

P. Dados do Material

Título: Pedagogia da Música: experiências de apreciação musical

Autor: Esther Bayer e Patrícia Kebach (Organizadoras)

Este material foi adaptado pelo Setor de Musicografia Braille e Apoio a Inclusão da Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em conformidade com a Lei 9.610 de 19/02/1998, Capítulo IV, Artigo 46. Permitindo o uso apenas para fins educacionais de pessoas com deficiência visual. Não podendo ser reproduzido, modificado e utilizado com fins comerciais.

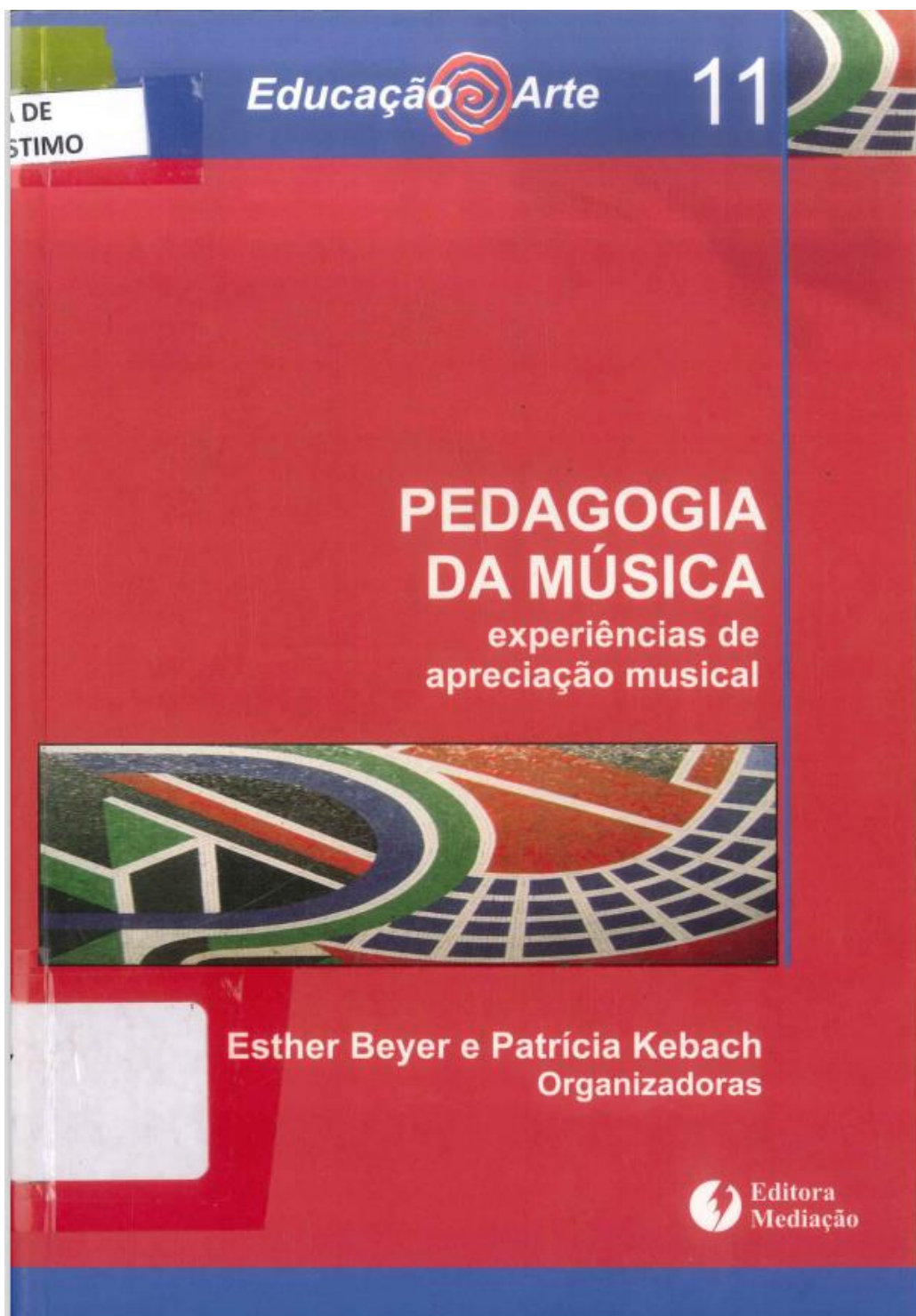
Adaptado por: Verônica Alves

Descrições de imagem por: Camilo Soares

Revisado por: Camilo Soares

Data: 27 Junho de 2022

P. Capa



Educação e Arte 11

PEDAGOGIA DA MÚSICA

Experiências de apreciação musical

Esther Beyer e Patrícia Kebach

Organizadoras

Editora Mediação

P. Orelha de Capa

A música invade o nosso cotidiano. Os avanços da tecnologia, cada vez mais, possibilitam a crianças, jovens e adultos escolherem as músicas de sua preferência para que sejam sua companhia permanente em todos os lugares. Essas escolhas podem tornar-se mais ricas e significativas à medida que tiverem a oportunidade de conhecer e apreciar músicas diversas e de diferentes culturas. A intenção das autoras deste livro é de revelar a importância de experiências de apreciação musical nas escolas e universidades.

Por meio dessas experiências, os alunos têm a oportunidade de expressar diferentes sentimentos e opiniões sobre o que ouvem, ampliando seu repertório musical, conhecendo novos instrumentos, diferentes processos de criação, formas musicais, ritmos e harmonias.

São atividades prazerosas que podem abranger tanto músicas do repertório familiar dos alunos como músicas de diferentes povos e culturas.

O livro aborda um tema atual e prioritário, uma vez que ressalta a importância da educação musical nas escolas do país, tendo como referência, além disso, a autoria de renomadas arte-educadoras do país.

Educação Arte

PEDAGOGIA DA MÚSICA experiências de apreciação musical

Esther Beyer

Pós-Doutora em Semântica Musical pela Universidade de Münster na
Alemanha.

Patrícia Kebach

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

(Organizadoras)

Editora Mediação

2ª Edição

Porto Alegre

2012

Coordenação Editorial: Jussara Hoffmann

Coordenação da Coleção: Susana Rangel Vieira da Cunha

Vera Lúcia Bertoni dos Santos

Assistente Editorial: Luana Aquino

Projeto Gráfico da Capa: Ângela Pohlmann e OGGI/GRAPHI

Revisão de Texto: Rosa Suzana Ferreira

Capa e Editoração: Camila Tubino Bandeira

Setor Editorial Mediação

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

P371 Pedagogia da música: experiências de apreciação musical / organização de Esther Beyer e Patrícia Kebach; Ana Claudia Specht ...et al. - Porto Alegre: Mediação, 2011. (2. ed. atual, ortog.)
160 p. (Coleção Educação e Arte; v.II)

ISBN: 978-85-7706-036-8

1. Educação musical. 2. Apreciação musical. 3. Música. 4. Dança.

5. Cantigas de ninar. 6. Língua de sinais. 7. Prática pedagógica.

I. Beyer, Esther. II. Kebach, Patrícia. III. Specht, Ana Claudia.

IV. Série.

CDU: 78:37.013.43

Bibliotecária: Denise Selbach Machado - CRB 10/720

Todos os direitos desta edição reservados à

Editora Mediação Distribuidora e Livraria Ltda

Av. Taquara, 386/908

Bairro Petrópolis

Porto Alegre RS

CEP 90460-210

Fone/Fax (51) 3330 8105

editora.mediacao@terra.com.br

www.editoramediacao.com.br

Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou duplicada sem autorização expressa do Editor.

© by Organizadoras e Autoras, 2008

Printed in Brazil/Impresso no Brasil

Dedicatória

Dedicamos este livro a todos aqueles, que, como nós, amam a música, esta forma de expressão artística fluida, intangível, que se esvai, jamais se apresenta da mesma forma a cada execução e, tampouco, a cada apreciação.

Também dedicamos esta obra aos professores e alunos de música, que de uma forma ou outra nos mobilizaram a refletir e escrever os textos aqui contidos.

SUMÁRIO

Introdução 07

Esther Beyer

Patrícia Kebach

1. Cantigas de ninar: fadas e bruxas de mãos dadas para um sono tranquilo 13

Ana Paula Melchiors Stahlschmidt

Maria Luiza Feres do Amaral

Regina Finck

2. Apreciação musical: conceito e prática na educação infantil 27

Kelly Stiff

3. Apreciação musical através do gesto corporal 37

Márcia Cristina Pires Rodrigues

4. A música e suas significações 51

Flávia Garcia Rizzon

5. A atividade de apreciação na construção do cantar 69

Ana Claudia Specht

Denise Sant'Anna Bündchen

6. O que esta música sugere para você? 79

Ângela B. Crivellaro Sanchotene

7. Apreciação musical: onde está o significado da música? 87

Katia Renner

8. Processos de interação social em ambiente de educação musical 97

Patrícia Kebach

9. Makunaimando e o Hino de Roraima: contexto de criação/recepção 109

Rosangela Duarte

10. Apreciação musical por músicos experientes 123

Esther Beyer

11. A língua de sinais e os sons: uma apreciação estética 135

Ana Luiza Paganelli Caldas

12. Apreciação musical e subjetivação 145

Patrícia Kebach

Viviane Silveira

INTRODUÇÃO

Esther Beyer [\[Nota 1\]](#)

Patrícia Kebach [\[Nota 2\]](#)

Ouvir música é uma atividade cotidiana do ser humano. A música está presente em vários momentos do dia a dia: nas rádios, na televisão, como música de fundo, na musicalidade do cantar dos pássaros, nos ruídos tecnológicos, aos quais podemos atribuir musicalidade, ou não. Enfim, os sons invadem o ambiente e nosso cérebro seleciona aquilo que queremos ouvir. Através da tecnologia moderna (computadores, aparelhos eletrônicos de som, rádio) podemos escolher as músicas de nossa preferência. Temos opção para ouvir aquilo que nos dá prazer, tranquiliza, dá energia, que gostamos em determinados momentos e em outros não, enfim, realizamos nossas escolhas sonoras de acordo com nossos gostos pessoais. Essas escolhas estão atravessadas pela cultura, a qual pertencemos. Quanto mais fechados para a diversidade, menos amplas serão nossas escolhas, quanto mais abertos à diferença, maiores serão as opções para escolhermos a trilha de nosso dia a dia. Desse modo, as ações humanas estão imersas em uma realidade social, cujas lacunas afetivas e instrumentos materiais e espirituais derivam do contexto de valores culturais, que demandam do sujeito ações e motivações. Essas ações inserem-se em um quadro de possibilidades de objetos e sua época.

Com esta obra, pretendemos demonstrar o quanto a educação musical tem um papel importante na abertura de possibilidades de diferentes escutas e compreensão das variedades de organizações sonoras produzidas

na diversidade cultural, gerando valores que privilegiem a abertura a novos possíveis, em termos de organização sonora.

Traremos aqui vários enfoques dados às atividades de apreciação musical. Portanto, o leitor terá, a partir desta obra, a possibilidade não só de refletir acerca da importância de uma escuta ativa nos vários tipos de ambientes de musicalização propostos, mas também, sobre ideias múltiplas a serem adaptadas, conforme suas realidades.

Ana Paula Melchior Stahl Schmidt, Maria Luíza Feres do Amaral e Regina Finck trazem o texto “Cantigas de ninar: fadas e bruxas de mãos dadas para um sono tranquilo”, cujo enfoque é dado para a apreciação musical das cantigas de ninar que, segundo as autoras, remetem a sentimentos cuja origem em nossas vivências pode ser muito antiga. As autoras procuram refletir sobre a presença das ambiguidades e contradições na letra das cantigas de ninar, porém enfatizam a evidência da eficiência destas canções em sua função de favorecer o ambiente propício ao sono, permitindo simultaneamente a expressão dos sentimentos de ambivalência dos pais em relação ao bebê. As autoras procuram explicar que a aparente agressividade das letras dessas canções tem uma função subjetiva, e seu conteúdo, entendido como agressivo, não é privilégio do imaginário infantil brasileiro. Do mesmo modo, segundo as autoras, não ocorre, na presença destas canções, um incremento da violência doméstica ou da incidência de maus-tratos em famílias. Esse texto é um convite ao pensamento acerca da expressividade subjetiva existente nas cantigas de ninar e sua utilização no cotidiano familiar e nos ambientes de musicalização de bebês.

O capítulo de Kelly Stiff, “Apreciação musical: conceito e prática na educação infantil”, traz as diferentes abordagens de alguns autores sobre a importância das atividades de apreciação musical na educação infantil. A autora procura explicar os diferentes conceitos, como audição, escuta musical ou ouvir musical, que estão relacionados à apreciação. Neste capítulo, a autora propõe, em suas reflexões, com base em vários autores e em uma observação prática com seus próprios alunos, que a apreciação permita a construção de esquemas mentais que possibilitem novas produções sonoras. Considera, ainda, que esse tipo de prática abrange a função de complemento das demais experiências, como as de execução e criação musical no ambiente de musicalização infantil.

No capítulo “Apreciação musical através do gesto corporal”, Márcia Cristina Pires Rodrigues pretende responder a algumas perguntas tais como: qual a relação estabelecida entre a música e a dança? Como a dança pode contribuir para as aprendizagens em música? Como podemos apreciar uma obra musical através do gesto expressivo? A autora pretende, assim, desenvolver e refletir sobre um possível entrelaçamento entre as aprendizagens da música e a dança, sem preconceitos e através de uma sensível leitura por parte do educador e do sujeito/artista, que deverá conceber uma identidade gestual nessas duas áreas, resultando no crescimento das possibilidades expressivas.

No texto “A música e suas significações”, Flávia Garcia Rizzon procura diferenciar os conceitos de ouvir e escutar, fazendo uma reflexão também sobre o discurso simbólico musical. Como observação empírica, a autora realizou uma atividade de apreciação musical com algumas professoras da rede municipal de ensino de Porto Alegre e algumas crianças dessas mesmas escolas. Como proposta de atividade, escolheu uma temática e apresentou para indivíduos. No momento seguinte à audição, esses sujeitos tiveram que relatar suas impressões e sentimentos, definindo uma temática para cada música. A questão essencial para a autora, neste artigo, é investigar quais elementos da linguagem musical contribuíram para sugerir o assunto temático das melodias ouvidas, ou remeteram o ouvinte ao mesmo significado que o compositor atribuiu à obra. A autora propõe que o lado afetivo se enreda a uma teia de vivências culturais e pessoais, de onde surgem as significações que cada pessoa atribui às coisas.

Através do texto “A atividade de apreciação na construção do cantar”, Ana Claudia Specht e Denise Sant’Anna Bündchen pretendem refletir sobre os processos de aprendizagem do canto, à luz das atividades de apreciação musical realizadas com alunas de um projeto de canto coral. As autoras investigam neste capítulo os aspectos que podem favorecer a construção do cantar. Concebem a apreciação como uma atividade integrante e fundamental no desenvolvimento musical na proposta de canto coral e propõem que a educação musical e o desenvolvimento da performance se dão a partir de uma pedagogia relacional, capaz de fornecer ao professor de canto e ao educador musical “situações em que os alunos participem ativamente, explorando a sua voz, descobrindo seu corpo, conhecendo melhor seu funcionamento e suas possibilidades”, segundo as autoras.

Ângela B. Crivellaro Sanchotene trabalha a apreciação musical com adolescentes em seu capítulo “O que esta música sugere para você?” - que é justamente o questionamento que a autora faz aos ouvintes atentos. Escolhe como tema a ser apreciado musicalmente o protesto. Seu objetivo é o de verificar se os alunos conseguem identificar os significados implícitos em obras de diferentes estilos, porém com temáticas semelhantes. A autora propõe que os adolescentes dificilmente prestam atenção ao significado implícito nas obras, embora a presença da música em suas vidas seja constante.

“Apreciação musical: onde está o significado da música?” é o texto de Katia Renner, que, levada pela curiosidade em saber o que se passa na mente de alguém quando está entregue à tarefa de buscar significado à audição de uma obra musical instrumental, reflete sobre a percepção musical e propõe que essas percepções estão bastante ligadas ao caráter e sensações subjetivas que permeiam essas obras. A autora procura sugerir, em seu texto, formas de se proporcionar momentos de apreciação musical, através de uma atividade realizada com adultos.

O texto de Patrícia Kebach, “Processos de interação social em ambiente de educação musical”, contribui para as reflexões na área de musicalização coletiva de adultos. A autora aborda a importância de proporcionar interações coletivas entre os sujeitos durante as atividades de apreciação musical, como forma de atribuição de significados, realização de trocas de pontos de vista, mobilização de sistemas de significação e, portanto, estruturas progressivas em termos de desenvolvimento musical. Esse texto remete à importância das reflexões em grupo nas atividades de musicalização e, mais especificamente, nas tarefas de apreciação musical em ambiente de educação musical coletiva.

Rosângela Duarte, no texto “Makunaimando e o Hino de Roraima: contexto de criação/recepção”, contribui para as reflexões sobre a compreensão da atividade de apreciação e seus múltiplos significados desencadeados em um contexto de sala de aula. A autora traz a realidade do estado de Roraima em sua análise sobre uma atividade de apreciação feita em duas escolas públicas, com crianças e jovens na faixa etária do ensino fundamental e médio. A partir das ideias deste capítulo, o leitor terá a oportunidade de refletir sobre o papel do professor como um “agente em potencial que, através de sua prática, pode transformar o fazer em sala

de aula num espaço de criação de diferentes formas de pensar o mundo”, segundo a proposição da autora.

No capítulo de Esther Beyer, “A apreciação musical por músicos experientes”, o leitor terá a oportunidade de verificar a importância de se proporcionar atividades de apreciação musical com músicas de várias culturas em todos os níveis de ensino musical. A autora traz também uma investigação sobre a apreciação de músicas de diferentes culturas, realizada com estudantes experientes na área de educação musical e relata que há algumas diferenças entre os sujeitos mais e menos experientes nesta área ao diferenciarem as propriedades de uma trama musical. Entretanto, a interpretação sobre os significados depende do nível de aprofundamento de um sujeito sobre o universo musical. Para aprofundar essas diferenças ou semelhanças, resta ao leitor mergulhar no texto da autora.

Ana Luiza Paganelli Caldas, no texto “A língua de sinais e os sons: uma apreciação estética”, propõe-se a refletir junto ao leitor a apreciação dos sons da e pela Língua de Sinais (LS). A autora, em seu artigo, pretende pensar o som sob outros pontos de vista, rompendo com a ideia de um conceito centrado na capacidade sensorial e física de ouvir, refletindo sobre as demais capacidades de senti-lo, vê-lo, imaginá-lo.

Finalmente, Patrícia Kebach e Viviane Silveira articulam em conjunto o texto “Apreciação musical e subjetivação”. As autoras pretendem realizar neste texto um diálogo entre a psicanálise e a epistemologia genética procurando explicar as relações entre o egoísmo constituinte do sujeito nas atividades de apreciação, do ponto de vista laciano, e o egocentrismo, de um ponto de vista piagetiano, expresso nas falas dos sujeitos ao referirem-se às sensações provocadas por uma apreciação musical ativa. Portanto, a estruturação psíquica, predominantemente subjetiva, derivada das atividades de apreciação musical, é o foco deste capítulo.

Este livro é o resultado das reflexões coletivas dos integrantes do Grupo de Pesquisa em Educação Musical (GEMUS), vinculado ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Os textos marcam a especificidade das áreas de atuação de cada integrante. Esperamos poder contribuir com o leitor para aprofundar suas práticas, a partir das reflexões provocadas pelas diferentes abordagens sobre apreciação musical deste livro.

1 CANTIGAS DE NINAR: FADAS E BRUXAS DE MÃOS DADAS PARA UM SONO TRANQUILO

Ana Paula Melchiors Stahlschmidt [\[Nota 1\]](#)

Maria Luiza Feres do Amaral [\[Nota 2\]](#)

Regina Finck [\[Nota 3\]](#)

A imagem de uma mãe embalando seu bebê, ao som de um acalanto... Quem entre nós não associaria tal cena a sensações de bem-estar e prazer? Talvez universalmente, a mesma remete à ideia de ternura e amor da mãe pelo seu filho. Afinal, seja na sociedade contemporânea, seja em tribos perdidas no tempo e na distância, encontramos, constantemente, nas canções de ninar [\[Nota 4\]](#) um elemento importante, tanto do ponto de vista da relação da mãe com seu bebê, com as respectivas trocas que ali se realizam, quanto do ponto de vista cultural, expressando os valores e a concepção de infância construída por cada sociedade, bem como o imaginário que a permeia, com seus monstros, deuses, bruxas e fadas, entre outros.

A apreciação musical das cantigas de ninar certamente nos remete a sentimentos cuja origem em nossas vivências pode ser muito antiga. Talvez possamos mesmo experimentar, ao escutá-las, uma certa sensação de tranquilidade, fruto de lembranças remotas de nossa própria infância. Isso pode ser atribuído ao fato de que, dentro do desenvolvimento normal, o bebê, neste momento inicial de sua vida, percebe-se e percebe o mundo através do adulto que o toma em seus cuidados, normalmente a mãe, que buscará oferecer-lhe um ambiente com o mínimo de disrupturas e o máximo de tranquilidade possível, garantindo ao filho, portanto, proteção e segurança. Os elementos que remetem a esse tempo inicial, ainda que não possam ser considerados como memória, já que dizem respeito a um período pré-representacional, evocam a experiência de unidade com a mãe e, conseqüentemente, conforto e segurança.

Também tomando como referencial nossa memória mais recente e nos remetendo a imagens de mães com as quais convivemos, que cantam para seus filhos, dificilmente nos ocorrerá que outros sentimentos, além dos relacionados à ternura e ao amor, possam estar presentes. Entretanto, se analisarmos mais atentamente as canções de ninar de que podemos nos lembrar, encontraremos muitas vezes não apenas um discurso que remete ao carinho materno, mas também referências a monstros, cucas, bois e outros seres aterrorizadores, mencionados muitas vezes como uma ameaça à criança que não quer dormir. Segundo Florestan Fernandes (apud Jorge, 1988), esses temas não seriam terríveis em si, mas permitiriam, pelo acalanto folclórico, a revelação de um medo de teor convencional, em que “os temas apavorantes dos acalantos ofereciam, no fundo, mecanismos reguladores de disfarce e manipulação de medo real” (op.cit., p.46). Assim, o teor sinistro de muitas letras de cantigas de ninar se explica, pois, pela força da palavra, “o ser do medo pode, sendo nomeado, desaparecer” (op. cit., p.30). Premissa que permeia a magia oral ou encantamento, os exorcismos, a técnica psicanalítica e, também, os acalantos.

Por outro lado, a apreciação musical das cantigas de ninar nos levará a perceber que elementos agressivos e personagens aterrorizadores fazem parte de um texto cantado ao som de melodias suaves e tranquilas, de forma a favorecer a necessária monotonia que permite o adormecer. Almeida (apud Jorge, 1988) justifica o emprego da monotonia, que consiste na repetição do motivo musical sem variações, considerando esta essencial

para fazer a criança adormecer. Para o autor, a monotonia vem com a função de paralisação do perseguidor, afastamento ou exorcismo do perigo mágico, pelo uso de algo sonoro que o representa, isto é, a criança não dorme até que aquilo que está sendo sugerido pela letra esteja imobilizado, apaziguado.

E o que poderia parecer mais surpreendente, os monstros, bruxas e outros seres aterrorizadores, conjugados às melodias suaves das cantigas de ninar, normalmente são realmente eficazes na tarefa de tranquilizar a criança, permitindo que o sono venha...

Jorge (1988) discute amplamente este fato, analisando as contradições entre letra e música que podemos encontrar nessas canções. A autora questiona como o terror poderia fazer uma criança adormecer calmamente e tece algumas hipóteses sobre o tema, recorrendo à teoria psicanalítica. A partir desta, analisa os fatores que estariam implicados no ato de acalantar um filho, fazendo-o adormecer, a função materna e os sentimentos mobilizados na mãe neste processo. Discute, ainda, a ambivalência com que o filho pode ser percebido pela mãe. Seria uma lição do desencanto despertando o sentimento de melancolia na mãe, para quem o filho passa a ser uma sobrecarga. Além disso, esta, mesmo amando-o, precisa separar-se do bebê para cumprir seus afazeres, devendo, portanto, ser capaz de também suportar esta separação.

Amor e ódio: a ambivalência materna nas canções de ninar

A ideia da ambivalência materna, ainda que possa suscitar polêmicas e discórdias, não é recente na psicanálise. Mesmo porque, para esta teoria, afetos como amor e ódio, embora percebidos como contraditórios, podem coexistir pacificamente e, muitas vezes, mesmo ser direcionados simultaneamente para um mesmo objeto. Tentaremos mostrar como a ambivalência materna pode ser expressa nas canções de ninar, permitindo à mãe, por um lado, expressar seu amor e carinho por seu filho através da suavidade das melodias que escolhe para cantar e, por outro lado, manifestar os sentimentos agressivos que este lhe suscita, através dos textos destas canções.

Tomemos como exemplo as tradicionais cantigas de ninar “Tutu Marambá”, “Bicho Papão” (cantigas de ninar tradicionais) e “Acalanto” (Dorival Caymmi):

P. 16

Tutu Marambá

Tutu Marabá

Não venhas mais cá

Que o pai da menina

Te manda matar

Bicho papão

Bicho papão

Sai de cima do telhado

Deixa o menino

Dormir sossegado

Acalanto

É tão tarde a manhã já vem

Todos dormem a noite também

Só eu velo por você, meu bem

Dorme anjo, o boi pega neném

Lá no céu deixam de cantar

Os anjinhos foram se deitar

Mamãezinha precisa descansar

Dorme anjo, papai foi lhe ninar

Boi, boi da cara preta

Pega este menino que tem medo de careta

Nestas canções, ao som de uma melodia suave, expressam-se também sentimentos agressivos, materializados na ameaça “te manda matar” ou de que o boi “pegue” a criança que tem medo. Ficam claras, portanto, a ambivalência e a contradição contidas no acalanto, fazendo a criança adormecer ante a ameaça.

Mas, aceitando que tal ambivalência realmente exista, a que poderíamos creditá-la? Os motivos para amar um bebê não parecem obscuros, mas quais seriam as razões para odiá-lo? E seria esse ódio, expressado claramente nessas canções, um elemento patológico, nocivo na relação da mãe com seu filho e na constituição da criança?

Para discutirmos essas questões, compreendendo o papel das canções de ninar no desenvolvimento do bebê, podemos remeter-nos à Donald Winnicott (1975; 1993), com suas postulações sobre a ambivalência materna e as razões para que esta exista, bem como aos conceitos de objeto e fenômenos transicionais, discutidos por este autor.

Pediatra e psicanalista inglês, cujos trabalhos mais importantes foram, em sua maioria, escritos entre 1950 e 1970, Winnicott contribuiu enormemente para a formulação dos conceitos que embasam a psicanálise infantil. Dentro da “British Psychoanalytical Society”, fez parte do denominado “Middle Group” (Phillips, 1988), que se estabeleceu entre as teorias de Melanie Klein e Anna Freud, valorizando tanto a ênfase conferida ao mundo interno pela primeira, como a importância do ambiente destacada pela segunda. Para Winnicott, portanto, tanto o mundo interno do bebê como o ambiente que lhe circunda são considerados importantes, e levados em consideração no entendimento dos fatores que envolvem sua relação com as figuras parentais. Essa disposição em valorizar elementos diferentes, conciliando teorias, em alguns pontos até mesmo contraditórias, talvez explique a importância dos conceitos “winnicottianos” na compreensão das funções da música na relação mãe-bebê e desta forma de expressão artística para o ser humano em geral, uma vez que abre a possibilidade para o não compreendido, para o contraditório, para o paradoxo. Mas como se daria o processo que faz da música um elemento tão importante para o ser humano?

Pensemos, inicialmente, nas primeiras relações da mãe com seu filho. No momento inicial do seu desenvolvimento, como mencionamos anteriormente, a criança não se concebe como separada da mãe e, desde que esteja alimentada, aquecida etc., acredita que tudo é ela. Entretanto, ao longo de seu desenvolvimento, é inevitável que se depare com pequenas frustrações, por exemplo, ao chorar de fome e verificar que a mãe não a atende imediatamente. Quando isso acontece, a criança percebe que existe algo “não eu”, descobrindo a existência da mãe e do ambiente que a cerca. Aos poucos, vai, então, podendo se conceber como ser separado de sua genitora e do ambiente.

Como ressaltam Davis e Wallbridge (1982, p.71), “a maturidade (...) envolve uma aceitação do mundo do ‘não eu’ e uma relação com o mesmo”. Explicando como Winnicott postulou a articulação necessária entre a área de realidade e a de fantasia, a partir desta diferenciação da criança com seu mundo externo, esses autores mencionam a concepção de uma terceira área de experiência, além das duas anteriormente citadas, caracterizada como uma área de ilusão, na qual, a partir da onipotência, o bebê pode experimentar a sensação de criar, conciliando elementos externos e

internos. Esta área, denominada “espaço potencial”, é considerada por Winnicott (1975) o espaço no qual pode acontecer realmente o viver criativo, e que, mais tarde, na vida adulta, cresce para conter vários fenômenos, cuja compreensão não permite uma análise exclusivamente objetiva e explicações inequívocas, como a experiência religiosa ou a arte. Nos momentos iniciais do desenvolvimento, esse espaço permite ao bebê também criar o que o autor chamou objetos transicionais, mencionados pela primeira vez em 1951 (Chemama, 1995) e descrevendo o processo em que, para lidar com a ansiedade provocada pela separação da mãe, as crianças recorrem a pequenos objetos, como paninhos, bichinhos de pelúcia, travesseirinhos, entre outros. Winnicott salientou, ainda, que para a criança esses objetos não são externos, nem internos, uma vez que estão nesta terceira área de experiência e, neste momento inicial, poderiam ser considerados pré-simbólicos, pois para a criança não apenas representam a mãe, mas são percebidos como se fossem esta. Dentre esses objetos, o autor coloca as canções que os pais cantam para seus filhos, e mais especificamente, as cantigas de ninar. Tomando essas como elementos que permitem ao bebê suportar a separação e a ausência concreta da mãe, não é difícil compreendermos a sensação de segurança a que normalmente estas nos remetem quando as escutamos posteriormente, quer na infância quer na vida adulta.

Enfatizando a importância dos objetos transicionais e do espaço transicional, também chamado espaço potencial, Winnicott frisa, ainda, que neste último é exercitada a criatividade, considerada em um sentido amplo, e relacionada não apenas à experiência artística, mas à possibilidade de viver de forma realmente autêntica. As canções de ninar, portanto, poderiam contribuir em grande parte para o estabelecimento deste espaço entre a mãe e seu filho e, conseqüentemente, para a possibilidade de exercício da criatividade.

Com base nos elementos até aqui mencionados, podemos pensar na importância da música, e em especial das canções que a mãe canta, para o desenvolvimento da criança. Permaneceria obscura, porém, a compreensão dos motivos relacionados às letras agressivas dessas canções, ainda que cantadas sobre melodias suaves, o que nos remete novamente à ambivalência materna.

Ao abordar esta questão, Winnicott (1993) lembra que, por mais que uma mãe ame seu filho, ele representa alterações fundamentais em sua vida. Explicando mais detalhadamente a ambivalência, cita dezoito

motivos para que uma mãe odeie seu bebê, entre os quais estão a diferença entre sua própria concepção mental do filho e o que ele de fato é, as preocupações que lhe traz, os perigos que representa para sua própria saúde e para seu corpo durante a gravidez, suas recusas em relação a ela própria, entre outros.

Exemplificando os sentimentos agressivos que envolvem a relação da mãe com seu filho, encontramos não apenas as canções de ninar, mas outras tantas manifestações. Quem já não viu, por exemplo, uma mãe morder seu bebê, dizendo no tom mais carinhoso frases como minha pestinha? É evidente que o conteúdo discursivo dessas expressões nada teria de amoroso, mas a entonação com que são enunciadas, assim como a suavidade das melodias em que são envolvidos os textos, muitas vezes agressivos, das canções de ninar, tornam estas expressões, ao mesmo tempo, manifestações de carinho e de ódio, e abrem a possibilidade de expressão concomitante de afetos como o amor e a raiva que o bebê provoca em seus pais.

Exemplificando os elementos discutidos, temos a canção “Dorme em paz”.

Dorme em paz

Paulo Tatit e Luiz Tatit

Só a noite satisfaz

Fim do dia, que alegria

É bom demais.

Vê se dorme em paz

Vem a noite, devagar

Pelo menos deixa o sono te levar

Até despertar

Você levanta todo o dia detonando

Não dá trégua um só minuto

Simplesmente

Vai dizendo que é o chefe do seu bando

E que é herói da nossa gente

Pra nos salvar você nem pensa

Vem e arrasa

Hoje de tarde cê acabou com a nossa casa

Ainda disse que a missão não tá completa

E só parou porque quebrou a bicicleta

Dorme logo

Dorme em paz

P. 20

Dá um tempo

Que amanhã, eu sei

Tem mais

Santo Deus!

Que gás!

Nesse texto, chama a atenção algo que poderíamos entender como um elemento novo além da agressividade da letra, ou seja, a queixa explícita de que o bebê “acabou com a nossa casa”, referindo-se ao menino agitado que não para e tumultua o ambiente doméstico. Da mesma forma, essa música, composta recentemente, possui um andamento mais acelerado do que o normalmente empregado em canções de ninar. Diferente da tradição envolvida nestas últimas e, ao contrário do esperado, quem canta não é uma mulher, uma mãe, mas um homem, um pai. Como outro exemplo deste novo modo de acalantar um filho, sendo colocada nesta função, que poderíamos considerar uma função materna, um homem, provavelmente o pai da criança, temos também a canção “Pro neném nanar”.

Pro neném nanar

(Paulo e Zé Tatit)

O que um pai pode fazer

Pro nenê nanar

O que é que um pai pode fazer

No meio da noite

Pro nenê nanar

Venha cá no colo

Pequenina tão manhosa

Que eu canto a velha bossa nova

Que o papai pode fazer

Pro nenê nanar

O que é que um pai pode fazer

No meio da noite pro nenê nanar

Agora está sequinha

Mamou toda a camomila

Só falta uma voltinha até a esquina

O que mais posso fazer

Pro nenê nanar

P. 21

O que um pai pode fazer

No meio da noite pro nenê nanar

Ouçã essas canções

Da tua fita de ninar

Ela foi feita pra dançar

O que um pai pode fazer pro nenê nanar

Assumindo outras funções: o papel do pai na canção de ninar

Considerando a inclusão do pai nesta função de acalanto, que diferenças poderíamos observar em relação às canções originais? Haveria modificações nas letras ou melodias cantadas por um pai para fazer seu filho adormecer, como observamos na canção anterior? Dito de outra forma, poderíamos esperar diferenças entre os sentimentos provocados pelo bebê em seu pai ou em sua mãe?

Para responder a essas questões, temos que recorrer novamente aos personagens que compõem a canção infantil: cucas, monstros, deuses e demônios. Que papéis desempenhariam esses personagens no imaginário da mãe e de seu filho? Sendo assim, é importante mencionar Florestan Fernandes apud Jorge (1988). Para ele o medo gerado por esses seres não provém, direta ou indiretamente, dos temas abordados nas cantigas de ninar. Com frequência, a criança tem medo do escuro ou da solidão. Ela encontra no acalanto e nas cantigas de ninar, graças às relações com os adultos, uma espécie de conforto, de segurança e de proteção, que a amparam no ajustamento a essa delicada fase da rotina diária, do que o autor conclui que a interação humana constitui o principal fator psicodinâmico do controle do medo.

Ao analisar as funções dos personagens aterrorizantes e míticos, Jorge (1988) situa-os como terceiros na relação na qual inicialmente existem dois: uma mãe e seu bebê. A autora ressalta, a partir de Lacan, a importância desse terceiro, após o estabelecimento de um olhar da mãe sobre o seu filho, o que Winnicott (1975), sob outro enfoque, também marca como importante, uma vez que é através deste olhar que o bebê pode passar a ter alguma percepção de si. Ou seja, se o olhar da mãe espelha seu afeto, o bebê pode perceber-se como desejado, querido. Do ponto de vista do bebê, entretanto, neste momento, mãe e bebê são percebidos como um. Em que momento haveria dois, então? Ogden (1996) aborda bem esse processo ao relatar que, uma vez que mãe e

bebê inicialmente são vistos como um do ponto de vista do bebê, só existirão dois a partir da inclusão de um terceiro, que marque para o bebê a diferença entre ele e o ambiente, que poderíamos pensar como um além mãe bebê, representado normalmente pelo pai, cuja função seria justamente intervir na relação da mãe com seu filho, representando um corte nesta relação.

A função paterna, nas canções de ninar, portanto, é normalmente representada pelos seres que vêm separar a mãe do bebê: o boi que vem pegar, a cuca, o bicho-papão ou mesmo o trabalho da mãe, que vai para a roça. Podemos pensar, entretanto, que no momento em que é o pai quem canta essas canções, sua função de interdição entre a mãe e o filho aparece no próprio ato de acalotá-lo, ainda que neste momento esteja exercendo os cuidados que caracterizam a função materna. Poderíamos supor, assim, que neste momento o pai conjuga, em seus atos, função materna e paterna?

Muitas dessas perguntas permanecem sem resposta, abrindo espaço para questionarmos e repensarmos o tão rico universo que compõe as canções de ninar. Dessa forma, fazendo-se uma análise das cantigas de ninar folclóricas, bem como de outras mais atuais, observa-se que o conteúdo das letras mudou. Antes, era o embalar da mãe aconchegando o filho em seu colo que fazia a criança dormir. Hoje, na própria letra das canções, não há subterfúgios. Fala-se abertamente sobre as complicações de se ter uma criança em casa. Além disso, percebe-se, nessas canções, as mudanças sociais assumidas pela figura paterna. É o caso do pai perguntando-se “o que pode fazer para o nenê nanar” ou, saindo para dar “uma voltinha até a esquina” na esperança de adormecê-lo. Fica evidente, também, que as canções de ninar, modernas ou não, continuam sendo importantes nos laços do bebê com seus pais, suas funções na constituição da criança como sujeito, e seu significado para o desenvolvimento de sua criatividade, bem como na transmissão de valores culturais.

Apreciação de canções de ninar: as contradições do ponto de vista de um grupo de alunos

A partir de colocações feitas sobre as contradições presentes nas canções de ninar e da discussão de conceito: como ambivalência, funções materna e paterna e outros aspectos da relação pais/bebê, foi solicitado a um grupo de alunos de um seminário do PPG-EDU/UFRGS que analisasse a canção “Dorme” (Arnaldo Antunes) interpretada por Arnaldo Antunes e Zaba Moreau.

P. 23

Dorme

(Arnaldo Antunes)

Para-raio, dorme

Temporal, dorme

Vaga-lume, dorme

Abajur, dorme

Ambulância, dorme

Camburão, dorme

Travesseiro, dorme

Meu amor, dorme

Luiz Gonzaga, dorme

Sentinela, dorme

General, dorme

Caravela, dorme

Carnaval, dorme

Candelária, dorme

Candomblé, dorme

Cambalhota, dorme

Bambolê, dorme

Pensamento, dorme

Os alunos identificaram as seguintes contradições:

- voz masculina, com registro grave, diferente do que normalmente se espera na execução de uma canção de ninar;

- palavras usadas na letra evocando elementos assustadores, como, por exemplo, temporal, camburão, sol e carnaval, contraditórios à expectativa da tranquilidade e convite ao sono;

- frase musical monótona e repetitiva, induzindo ao sono, em contraste com os conteúdos do texto. Voz grave em movimento descendente contrastando com a suavidade da voz feminina;

- as primeiras palavras dos versos caracterizam-se como substantivos, havendo troca destes para cada nova frase. A contradição aparece na sequência com o emprego do verbo, no caso, dormir, sendo que este se repete do início ao fim, no modo imperativo;

- os versos da canção são caracterizados em diferentes categorias:

1. tátil;
2. visual;
3. auditivo;
4. abstrato;
5. espiritual;
6. poder;
7. coletivo;
8. religioso;
9. brincadeira;
10. abstrato;
11. relaxamento;

- há contradição quanto ao significado nas seguintes palavras da letra:

1. para-raio - protege do temporal.
2. ambulância salva - camburão prende.
3. sentinela - cargo inferior ao do general.
4. candelária Igreja - candomblé ritual.
5. cambalhota - movimento circular diferente do realizado pelo bambolê.
6. pensamento razão - sensação emoção.

Considerações finais

As análises dos alunos apontam para a presença das ambiguidades e contradições, discutidas pelos autores e anteriormente mencionadas, entre texto e melodia nas canções de ninar, evocando também a presença dos elementos agressivos descritos por estes autores.

Por outro lado, fica evidente, também, a eficiência dessas canções em sua função de favorecer o ambiente propício ao sono, permitindo simultaneamente a expressão dos sentimentos de ambivalência dos pais, em relação ao bebê.

Tais considerações tornam-se relevantes quando nos deparamos, em diversos segmentos do contexto cultural e educacional brasileiro, com preocupações quanto aos efeitos das canções infantis e seus conteúdos, considerados eventualmente por pais e profissionais como agressivos e, portanto, inadequados ao universo infantil. Com frequência nos deparamos com esta questão, trazida por pais e professores: as letras das canções infantis, ao evocar seres aterrorizadores e ações agressivas, não poderiam estimular a violência?

Diante de um contexto em que a violência torna-se uma das principais preocupações de pais e professores, surgem adaptações visando a uma suavização dos elementos considerados agressivos, e o “Atirei o pau no gato”, por exemplo, ganha versões com o texto modificado para “Não atire o pau no gato, por que isso não se faz, o gatinho é seu amigo, não devemos maltratar os animais”.

Ao mesmo tempo, circulam na internet textos diversos, responsabilizando as letras agressivas pela condição econômica e a desigualdade social presentes no país, alertando para o risco de sua reprodução pelas crianças.

Sobre isso, é preciso salientar, em primeiro lugar, que o conteúdo das canções, entendido como agressivo, não é privilégio do imaginário infantil brasileiro. Como lembra Winnicott (1993, p.352), uma das canções, na língua inglesa, mais conhecidas e antigas, diz, em sua tradução: “Balance o bebê, no topo da árvore, quando o vento soprar o berço vai balançar, quando o galho quebrar, o berço cairá, e o bebê vai cair, com berço e tudo”.

Como podemos observar, não ocorre um incremento da violência doméstica ou da incidência de maus-tratos em famílias, cujas canções estão presentes. Ao contrário, o ato de cantar para o bebê permite um fortalecimento dos laços entre este e seus cuidadores, especialmente se considerarmos a similaridade entre a música e o “manhês”, modo de falar utilizado por adultos em posição materna na comunicação com os bebês (Stahlschmidt, 2002). Muito antes de um estímulo à violência, as canções de ninar representam, para uma mãe que as canta para seu bebê, uma forma de inseri-lo na cultura e nos significantes que compõem a história familiar, uma vez que a escolha do que cantar remete, em grande parte dos casos, às próprias vivências de quem canta.

Por outro lado, como podemos perceber diante dos aspectos mencionados pelos autores que abordam o tema, bem como na análise realizada pelos alunos frente à audição de uma canção de ninar contemporânea, a apreciação musical não se dá baseada unicamente no texto. Letra e música devem ser analisadas conjuntamente, o que leva o grupo de alunos men-

cionado neste trabalho a ressaltar, apesar dos elementos percebidos como contraditórios, o prazer proporcionado na audição.

O “Boi da cara preta”, assim como o personagem de “Atirei o pau no gato”, são, antes de seres ameaçadores ou ameaçados, parte importante do universo infantil e do folclore brasileiro. Antes do terror e da violência, trazem, portanto, o contexto cultural de que fazem parte. Mais importante do que a preocupação com o conteúdo das canções, portanto, é o estímulo ao contato com a música que pais e professores podem proporcionar aos bebês e crianças pequenas através do canto. Nesse contexto em que, assim como no sonho e no inconsciente, contradição e ambivalência são esperadas e mesmo necessárias, cucas, monstros, deuses, bruxas e fadas, seres protetores e seres aterrorizadores, podem estar de mãos dadas, permitindo à criança lidar com suas ansiedades, transformadas em medo através da canalização para um personagem e, ao mesmo tempo, tomar contato com o rico imaginário de que fazem parte e que, geração após geração, compõe histórias e canções presentes na cultura brasileira.

Referências

- DAVIS, M.; WALLBRIDGE, D. *Limite e espaço: uma introdução à obra de D.W. Winnicott*. Rio de Janeiro: Imago, 1982.
- JORGE, A. L. C. *O acalanto e o horror*. São Paulo: Escuta, 1988.
- OGDEN, T. *Os sujeitos da psicanálise*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.
- PERES, S.; TATIT, P. *Canções de ninar*. Coleção Palavra Cantada, 1994. 1 CD, digital estéreo.
- PHILLIPS, A. *Winnicott*. Cambridge: Harvard University Press, 1988.
- STAHLSCHMIDT, A. P. M. Enquanto soa o prelúdio: as canções e sua função na relação mãe-bebê. In: BERNARDINO, L.; ROHENKOHL, C. M. F. (Orgs.). *O bebê e a modernidade: abordagens teórico-clínicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.
- WINNICOTT, D. W. *Textos selecionados: da pediatria à psicanálise*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1993.
- _____. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

2 APRECIÇÃO MUSICAL: CONCEITO E PRÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Kelly Stifft [\[Nota1\]](#)

É proposição compartilhada entre professores de música e teóricos da área que o currículo de música deve incluir atividades de execução, criação e apreciação. Este tripé pode ser encontrado, por exemplo, no modelo (T)EC(L)A de Swanwick onde execução, composição e apreciação consistem nos parâmetros ou atividades indispensáveis para o desenvolvimento dos conhecimentos musicais, sendo a técnica e a literatura elementos complementares neste processo (Swanwick apud Hentschke, 1996, p. 13). Segundo esse autor, uma vivência musical pode dar-se em três grandes dimensões. Na dimensão material, a atenção está voltada para as qualidades do som em si, para a forma pela qual os sons são manipulados; na dimensão expressão, a atenção volta-se para os aspectos expressivos da música, seu caráter alegre ou triste, leve, denso etc.; na terceira dimensão, chamada forma, a atenção volta-se para a organização dos sons no tempo, para as relações entre os gestos musicais, para a estrutura da música - frases, períodos, partes (Hentschke; Del Ben, 2003, p. 179).

Frega (1997) também inclui, em seu modelo curricular, atividades de audição, além de outras, como canto, percussão corporal, movimento e atividade instrumental considerando-as situações de aprendizagem em que serão desenvolvidas habilidades específicas como escutar a música, cantar e emitir a voz corretamente, ter destreza na execução de instrumentos musicais e hábitos de trabalho em conjunto. Brito, por sua

vez, citando Ferraz, (2003, p.57) considera o fazer musical “o contato entre a realização acústica de um enunciado musical e seu receptor, seja este alguém que cante, componha, dance ou simplesmente ouça”. Assim, vemos que diferentes autores incluem esse aspecto da experiência musical em suas abordagens de ensino e, mesmo utilizando termos diferentes entre si, como audição, escuta musical ou ouvir musical, podemos perceber que se tratam de reflexões sobre apreciação.

Apesar dessas e outras propostas curriculares que buscam uma experiência musical ampla, a prática apresenta ainda certa defasagem, e o equilíbrio entre estas três grandes dimensões da experiência musical, a saber, execução, criação e apreciação [\[Nota 2\]](#), não é a realidade em todos os espaços de educação musical. Escolas mais tradicionais, por exemplo, enfatizam a execução ou performance, o que é visto na valorização de grupos instrumentais ou vocais e na relevância conferida aos recitais. Os cursos alternativos de música, em suas propostas arrojadas, frequentemente valorizam a criação, contrapondo-se radicalmente ao modelo tradicional. O problema desta prática é que, algumas vezes, ela consiste apenas em um espaço de expressão de emoções e ideias através da música, aproximando-se da tendência do maturacionismo (Beyer, 2000, p.45).

Considerando-se a tríade execução, criação e apreciação como principais modos de interação com a música, a apreciação talvez encontre menor espaço nas práticas atuais. Possivelmente a causa desta utilização menos expressiva da apreciação (falando em termos quantitativos) seja pelo fato de que seu produto é menos visível em relação à execução e à criação, ou talvez a causa esteja na carência de definição do que é a apreciação. Desta forma este capítulo se propõe a revisar alguns trabalhos cujo tema é apreciação bem como refletir sobre a apreciação na educação infantil (bebês até crianças de seis anos).

A apreciação, segundo Larousse, é o ato de apreciar; estima, avaliação; julgamento, observação. Consiste então em uma atividade de base, de reflexão, de atribuição de significados à música e à prática musical.

Brito (2003, p. 187) vem falar a respeito de apreciação, ou escuta sonora e musical, dizendo que “faz parte do processo de formação de seres humanos sensíveis e reflexivos, capazes de perceber, sentir, relacionar, pensar, comunicar-se”. Bastião (2004, p. III5) utiliza o termo “audição musical ativa” dizendo ser este o termo mais frequentemente empregado para referir “a uma escuta mais consciente da música, considerando, sobretudo, o envolvimento efetivo e inventivo do aluno nas diversas maneiras de perceber e reagir à música escutada”.

A referida autora reflete também sobre uma forma mais aprofundada de se trabalhar com apreciação. Para Bastião a apreciação musical pode ser bem mais abrangente e significativa, se além de desenvolvermos o senso crítico e analítico do aluno, possibilitemos que o mesmo também responda à música de formas diferenciadas, com aquilo que pensa, sente e vivência na sua experiência pessoal com a música. Esta é uma contribuição importante para a educação musical, na medida em que amplia o olhar do educador para o planejamento de atividades de apreciação de modo que ele possa focar tanto o senso crítico (estético) e analítico (forma, tonalidade, estilo, etc.), quanto os aspectos de significação pessoal (pensamentos, sentimentos, vivências) a partir da obra apreciada.

No entanto, ao revisarmos propostas de apreciação musical, podemos observar que, frequentemente, elas não se apresentam tão amplas quanto a proposta de Bastião. De modo geral, prioriza-se apenas um dos aspectos, o crítico, o analítico ou o pessoal. Segundo Schroeder e Schroeder (2004, p.996), as propostas de apreciação estão calcadas em duas concepções, ou dois modos de olhar a música. O olhar de dentro que é mais analítico e preconiza a produção, a técnica, o fazer musical e o olhar de fora, que descreve as condições em que a obra foi feita, seu contexto, abrangendo curiosidades e fatos históricos e geopolíticos sobre a obra. Para os referidos autores, como para Bastião, a apropriação da música só é possível quando ela passa a fazer sentido. Assim, sua proposta de apreciação musical considera os sentidos contextuais (informativos), técnicos (gramaticais), mas principalmente os sentidos estéticos, aquilo que torna a arte diferenciada das demais produções culturais (Schroeder; Schroeder, 2004, p.996). Embora os autores utilizem termos diferentes, podemos observar uma correspondência entre o aspecto crítico e o sentido contextual, entre o aspecto analítico e o sentido técnico e, finalmente, entre o aspecto pessoal e o sentido estético.

Lazzarin (1999, p.78), citando Meyer, aponta dois tipos de significado musical, assemelhando-se aos dois modos de olhar a música citados por Schroeder e Schroeder. Há o significado designativo que “refere-se a algo diferente do estímulo em espécie” e o significado agregado que corresponde ao estímulo proposto.

Mas o que é apreciação como processo de construção do conhecimento musical? Bamberger (1994, p. 131) considera que ouvir música é um processo instantâneo de resolução de um problema perceptual, ou seja, um processo ativo de dar sentido a algo. Para a autora, ouvir de um modo novo, diferente, é uma forma de enriquecer a compreensão musical. Ouvir é uma atividade tanto criativa como receptiva entre a música (matéria) e o ouvinte, que é quem significa e personaliza a matéria musical (op. cit. p. 133). Santos, citando Delalande, reafirma esta ideia da dinâmica na audição musical (mão dupla) quando diz que “a música é um conjunto de condutas de produção e recepção convergindo em um objeto onde condutas e objeto se determinam conjuntamente” (Santos, 2004, p.342), ou seja:

no caso da produção, ao mesmo tempo em que o compositor dá forma ao objeto, ele também regulariza sua conduta sobre o objeto que está sendo feito. E, do ponto de vista da recepção, pode-se dizer que a escuta se conforma à música, sem dúvida, mas, em contrapartida, ela compõe o objeto à sua maneira.

Atividades de apreciação podem ser realizadas até mesmo antes do nascimento. De Casper (Klaus; Klaus, 1989, p.59) mostrou, através de diferentes experimentos, que recém-nascidos reconhecem músicas ou histórias que lhes foram contadas repetidamente antes do nascimento. Neste capítulo, no entanto, vamos abordar a apreciação após o nascimento procurando refletir sobre a construção do conhecimento nesta área, em diferentes etapas da infância.

Realizamos um estudo de observação de diferentes grupos de educação infantil, a saber: Grupo A (bebês entre um e seis meses), Grupo B (bebês entre 18 e 24 meses), Grupo C (crianças entre dois e quatro anos), Grupo D (crianças entre quatro e seis anos), Grupo E (crianças entre cinco e seis anos com ampla estimulação musical). Os bebês dos grupos A e B foram observados a partir de fitas de vídeo coletadas durante aulas do programa Música para Bebês (UFRGS/IA/Extensão em Música).

As crianças dos grupos C e D foram observadas em suas respectivas aulas de música em uma escola regular privada de Porto Alegre. O grupo E é formado por alunos de uma escola de música de Porto Alegre que têm experiências musicais formais (em grupos de estimulação) desde bebês e, atualmente, iniciam o aprendizado de um instrumento específico, além de ter aulas de musicalização e de música em suas escolas de educação infantil.

Esses diferentes grupos participaram de uma atividade de apreciação da música “Tenho uma boneca”, tradicional da Argentina, encontrada no CD Felices Juegos, com duração de 2’45”. Cada grupo foi observado respeitando as características da idade. Dessa forma, nos bebês dos grupos A e B focaram-se os diferentes movimentos, olhares, respostas corporais; nas crianças entre dois e seis anos buscou-se, nas falas sobre a música, os dados para a pesquisa. Partimos da premissa de que a construção do conhecimento musical através da apreciação está diretamente ligada a dois fatores: desenvolvimento geral da criança e suas vivências musicais específicas.

Nos grupos A e B, a proposta foi ouvir a música e observar os movimentos de balões coloridos em um grande plástico transparente que era balançado sobre as crianças. Pudemos verificar que os bebês entre um e seis meses evidenciaram uma postura de inatividade alerta ou de atividade alerta. Esses termos foram criados por Wolff e Prechtl (apud Klaus; Klaus, 1989, p. 18), os quais descreveram seis estados de sono e vigília no bebê, segundo características típicas observadas nos mesmos. No estado de inatividade alerta, os bebês se movem muito pouco, mantêm um olhar fixo, e canalizam toda sua energia para ouvir. Já no estado de atividade alerta, os bebês se movimentam com frequência, fazem vocalizações, há movimentos de olhos, de pernas e braços, corpo e face. Durante a audição pudemos observar alguns bebês caracterizando o estado de inatividade alerta, permanecendo quase imóveis, com os olhos fixos no plástico com balões, com uma expressão facial de concentração parecendo desejar absorver todas as informações do mundo externo. Outros bebês revelaram um estado de atividade alerta com constantes movimentos de braços e pernas, a cabeça e os olhos buscando ativamente captar informações.

No grupo B, com bebês de 18 a 24 meses, houve uma modificação nas ações. Alguns dos bebês desse grupo já haviam participado desta atividade anteriormente quando eram menores. Os bebês do grupo B espontaneamente levantaram-se e passaram a balançar o plástico com balões

imitando os adultos. Sua apreciação apresentou características de autonomia, de jogo imitativo, de corporalidade.

Após ouvir a música “Tenho uma boneca” perguntei às crianças de dois a quatro anos (Grupo C) o que elas gostariam de dizer sobre a música. Então elas verbalizaram as seguintes frases:

- Tem um Power Ranger.
- Tem um lobo.
- A música é legal.
- Eu gostei de deitar.
- Eu gostei daquilo que tava pingando.
- Eu gostei do barulho que faz pimpimpim.
- Por que não tá terminando?

(Depoimentos das crianças)

Vemos nessas falas que as crianças, algumas vezes, se reportam a elementos extramusicais como um Power Ranger ou um Lobo, ou verbalizam situações do seu contexto como ouvir a música deitado, ou mesmo sua inquietação pela demora da música. Tal reação foi descrita por mim em trabalhos anteriores (Stift; Beyer 2004; 2005), em que aponto que as crianças, ao ouvirem uma canção de ninar, referem-se a aspectos da própria imaginação, à função da música, a sentimentos, lembranças e desejos pessoais, a sua impressão da música e a situações significativas do seu contexto evocadas pela audição. Para esta análise, ainda é importante observarmos que, ao falar de determinados sons apreciados, estas crianças também utilizam elementos extramusicais, mencionando um determinado som como “aquilo que tava pingando” ou “o barulho que faz pimpimpim”.

As crianças de quatro a seis (Grupo D) também se expressaram verbalmente após a audição da música:

- Parece de dormir.
- Eu adorei a música. Ela é de bebê, né?
- Não gostei!
- Eu acho que tinha metalofone.
- Eu gostei dos pinguinhos, dos pinguinhos que batiam...
- Eu achei a música bem educativa. Porque ela tem a ver com educação.
- Eu achei que ela ensina a criança a escutar melhor as músicas.

(Depoimentos das crianças)

Suas falas revelam ideias semelhantes às das crianças do Grupo C, com elementos extramusicais como os “pinguinhos que batiam”, porém, com mais expressão de opinião sobre a obra e busca de contextualização (parece de dormir; é de bebê). Apenas uma criança mencionou um instrumento musical ouvido durante a apreciação, o metalofone.

Neste momento, podemos inferir que a hipótese de que a construção do conhecimento musical através da apreciação, parece estar diretamente ligada ao desenvolvimento geral da criança está correta, pois pudemos verificar que as respostas das crianças se modificam conforme a idade, tornando-se mais complexas e vinculadas com a obra apreciada na medida em que a idade aumenta.

A análise das respostas do grupo E, por sua vez, vem confirmar a hipótese de que, além da idade, as vivências musicais específicas da criança são um fator relevante para o desenvolvimento nesta área. Este último grupo observado mostrou-se muito mais voltado para os elementos musicais, mais especificamente para os instrumentos percebidos na obra, sem desconsiderar a opinião pessoal e a contextualização da obra. Suas falas:

- E de xilofone, eu acho que tem flauta no final.
- Eu ouvi um piano, acho que é só isso.
- Eu acho que tem um piano, um pianinho bem fraquinho e um sino.
- Ela era bonita, parecia que estavam tocando flautas.
- Me parece xilofone.
- Eu imaginei um bebê engatinhando no quarto dele.

(Depoimentos das crianças)

Nem todas as respostas estão corretas quanto aos instrumentos utilizados na obra, porém nosso interesse neste momento está no fato de que essas crianças utilizaram termos da música para falar sobre a música, revelando que já possuem alguns subsídios para expressarem-se nesta área sem necessitar de recursos figurativos como os pinguinhos ou barulhos utilizados pelas crianças dos grupos C e D, as quais tiveram menor estimulação musical específica.

Este último grupo (E) participou ainda de outra proposta de apreciação. Nesse segundo momento propusemos uma canção para ser apreciada. Escolhemos a música “Ciranda”, de Sandra Peres e Zé Tatit, do CD Canções de Brincar, da Palavra Cantada, com duração de 3’44”. As

crianças participaram de diferentes modalidades de apreciação. Inicialmente ouviram a música deitados, em seguida dançaram, acompanharam a música com instrumentos de percussão, fizeram desenhos individuais e verbalizaram suas impressões sobre a canção no grupo.

No momento do registro gráfico, as crianças ficaram numa disposição em que não podiam ver os demais desenhos, para assegurar que não houvesse influência entre os registros. Todos os desenhos coletados apresentaram os instrumentos utilizados para acompanhar a canção, evidenciando o interesse destes alunos pelos elementos musicais. Mesmo tendo uma letra como primeiro plano (tratava-se de uma canção), eles voltaram suas atenções para a parte instrumental.

As falas também estão relacionadas ao aspecto instrumental da canção e incluem ao mesmo tempo algumas ideias do texto ou impressões pessoais sobre a música:

- Tem flauta, uma mulher cantando, pandeiro, piano, chocalho.
- Violino, piano, flauta, violão e a cantora, eu acho que tem isso. Uma escola com alunos e que tá cantando uma música. Ela tá num sol, do lado de fora.
- Cantando que tem gente pegando os brinquedos dela, dele.
- É uma cantora e ela tá tocando piano, tinha um sol dentro, na música, o palco.
- Uma mulher cantando com uma voz fina sobre emprestar os brinquedos

(Depoimentos das crianças)

Concluimos retomando a ideia de Bamberger, concordando que as crianças que participaram desta proposta de apreciação buscaram ativamente dar sentido à música apreciada. Vimos neste estudo que à medida que as vivências musicais são ampliadas, o sentido atribuído à música torna-se também mais musical. As ideias aqui trabalhadas propõem-se, dessa forma, a estimular as vivências musicais para bebês e crianças pequenas, pois isso é, como argumenta Bamberger, “uma forma de enriquecer a compreensão musical”.

As escolas de educação musical infantil devem estar atentas para essa questão, oportunizando que mesmo as crianças bem pequenas possam ouvir música e agir sobre ela de diferentes maneiras: dançando, ouvindo deitadas com os olhos fechados, fazendo comentários pessoais sobre a música, participando de exercícios que trabalhem a forma ou o caráter ou a tonalidade ou outros elementos em evidência na obra apreciada,

desenhando sobre a música, com a música... Uma mesma obra musical pode ser trabalhada em vários momentos, privilegiando em cada momento um aspecto da apreciação.

A apreciação permitirá às crianças construir esquemas mentais que possibilitem novas produções sonoras, ou seja, organizações posteriores sobre forma, timbres, ritmos, intensidades e variações na dinâmica para obter determinados resultados em execuções ou criações, como terminar uma criação, etc. A apreciação é, como dito anteriormente, uma atividade de base, que, além de ser em si mesma uma dimensão da experiência musical, abrange a função de complemento das demais experiências (execução e criação).

Referências

BAMBERGER, J. *Coming to hear in a new way*. In: AIELLO; SLOBODA. *Musical perceptions*. New York/Oxford: Oxford University Press, 1994.

BASTIÃO, Z. A. Pontes educacionais: uma proposta pedagógica em apreciação musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 13., 2004, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro, 2004. CD-ROM.

BEYER, E. Tendências curriculares e a construção do conhecimento musical na primeira infância. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM. *Anais...* Belém, 2000.

BRITO, T. A. de. *Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança*. São Paulo: Peirópolis, 2003.

FREGA, A. L. *Metodología comparada de la educación musical*. Buenos Aires, 1997. 174p. Tese (Doctorado em Música) - Collegium Musicum de Buenos Aires.

HENTSCHKE, L. Um estudo longitudinal aplicando a teoria espiral de desenvolvimento musical de Swanwick com crianças brasileiras de faixa etária de 6 a 10 anos de idade. In: *Música: pesquisa e conhecimento*. Porto Alegre: NEA/UFRGS, 1996.

HENTSCHKE, L.; DEL BEM, L. Aula de música: do planejamento e avaliação à prática educativa. In: *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003.

KLAUS, M.; KLAUS, P. *O surpreendente recém-nascido*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

LAZZARIN, L. F. Ouvir música com significado: um desafio possível. In: BEYER, E. (Org.). *Ideias em educação musical*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SANTOS, F. C. *Aquatisme*: uma experiência de escuta com crianças. ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 13., 2004, Rio de Janeiro. *Anais...Rio de Janeiro, 2004*. CD-ROM.

SCHROEDER, S. C. N.; SCHROEDER J. L. Conversas sobre música: uma experiência de apreciação musical junto a educadores. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 13., 2004, Rio de Janeiro. *Anais....Pão de Janeiro, 2004*. CD-ROM.

STIFFT, K.; BEYER E. O significado das canções de ninar para adultos e crianças. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, I., 2005, Curitiba. *Anais... Curitiba, 2005*.

_____. Canções de ninar: refletindo sobre o seu significado. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 13., 2004, Rio de Janeiro. *Anais...Pão de Janeiro, 2004*. CD-ROM.

3 APRECIÇÃO MUSICAL ATRAVÉS DO GESTO CORPORAL

Márcia Cristina Pires Rodrigues [\[Nota 1\]](#)

É comum, nas aulas de música, que os educadores utilizem como recurso pedagógico o gesto, o movimento corporal para trabalharem com seus alunos alguns fatores relevantes para a construção do conhecimento musical, sendo o gesto corporal umas das formas de vivenciarmos a música.

Ao apreciarmos uma música, ao reproduzirmos uma obra, ao criarmos acordes, estamos envolvidos pelo movimento. Todo o controle neuromuscular necessário para executarmos satisfatoriamente qualquer instrumento musical ou cantarmos uma canção está ligado ao conhecimento do movimento específico da ação realizada. Esse mesmo conhecimento é buscado pela dança em cada gesto expressivo, o corpo em ação poética traduzindo, através da sincronia entre música e movimento, todo o potencial expressivo destas duas artes complementares.

Qual a relação estabelecida entre a música e a dança? Como a dança pode contribuir para as aprendizagens em música? Como podemos apreciar uma obra musical através do gesto expressivo?

Este texto tem por intenção refletir sobre essas questões, procurando contribuir para o trabalho dos educadores, tanto da música como da dança, trazendo uma forma diferente de apreciação musical.

Estabelecer uma relação entre estas duas artes, procurando perceber suas significações, é extremamente complexo, pois cabe o amparo de

leituras de várias áreas do conhecimento, como a filosofia, a antropologia, a linguística e a semiologia. Na verdade, o que nos importa no momento é a inegável ligação entre a música e a dança e a relevância de um trabalho que as envolva, explorando os benefícios característicos de cada uma delas.

Música e dança: artes afins?

Pelas palavras de Dionísia Nanni, podemos pensar no corpo como um instrumento musical, não só pela voz, mas também pela manifestação do ritmo através do movimento corporal: “a dança é o impulso vital do movimento biológico, é uma necessidade intrínseca do ser humano de manifestar ritmo, de comunicar-se com seus semelhantes através do físico, do mental e do emocional” (1995, p. 132). Todo o corpo envolvido pela musicalidade do gesto, traduzindo a reconstrução dessa necessidade intrínseca que é o movimento.

De acordo com Feist, no livro “Pequena viagem pelo mundo da arte” (2003), há quem diga que a dança é a arte mais antiga do mundo. Apesar deste fato não ter sido comprovado, as pinturas pré-históricas encontradas na caverna de Lascaux instigam nossa imaginação. Se havia dança, havia também, mesmo que intrínseco, algum ritmo? O que pode ter surgido primeiro, o gesto instigado pela musicalidade do corpo, ou os sons da natureza que produziram o impulso para o movimento?

O movimento, muitas vezes, é provocado pela música, ambos caminhando juntos, um completando o outro. Dançar sem música não libera os estímulos espontâneos e ouvir uma música e não se movimentar é quase impossível, pois as ligações das raízes dos nervos auditivos estão largamente espalhadas pelo nosso corpo e são mais longas que quaisquer outros nervos. Entretanto, podemos nos questionar: a dança acontece com a música, pela música ou, ainda, apesar da música?

Sim, a dança pode acontecer apesar da música, mas estes gestos expressivos acontecerão por uma musicalidade própria, provocada por ritmos espontâneos, corporais, referentes a quem está executando. Portanto, não só a música incita o movimento, como também, o movimento poderá produzir a sua música.

Susanne Langer, em seu livro “Filosofia em nova chave” (1989), expõe a crença no poder dos efeitos da música sobre o físico. Na verdade,

não há nenhum registro autêntico sobre o assunto, o que se sabe é que a música é capaz de alterar o ritmo da pulsação e da respiração, facilitando ou perturbando a concentração, excitando ou relaxando o organismo enquanto durar o estímulo. Além disso, provoca impulsos de cantar, tamborilar, ajustar o passo ao ritmo musical.

Quando observamos as relações existentes entre a música e a dança, além de constatarmos uma forte ligação, não podemos negar também que estas artes apresentam contribuições mútuas em seu processo de ensino.

Para analisarmos o envolvimento entre a música e a dança é importante conhecermos os possíveis significados vinculados atribuídos a elas. Primeiramente, tanto a música quanto a dança são intraduzíveis em palavras, pois assim, certamente estaríamos reduzindo suas dimensões. Em relação à música, Langer (op.cit.) coloca que esta possui uma ambivalência de conteúdo que as palavras não podem ter.

Outro autor que aborda esta condição não verbalizável da música é Wisnik (1989). Para ele, a música proporciona a plena entrada nos aspectos mental, corporal, intelectual e afetivo, exercendo um grande poder sobre o corpo, de forma consciente e inconsciente. Nesse caso, a música pode não ser traduzível em palavras, mas nos faz pensar na possibilidade de ser traduzível em gestos.

Já na dança, um importante teórico desta arte, Laban (1978) aborda amplamente esta questão do significado, colocando que existem características específicas que identificam uma forma particular de dança. Para esse autor, a dança tem um conteúdo mímico perceptível, nem sempre apresentando um matiz dramático, mas frequentemente musical, sofrendo influências do conteúdo emocional e da estrutura da música que a acompanha. Portanto, os gestos apresentados na citada “dança musicada” produzem no espectador reações em nível de sensações. No caso de danças que apresentem um conteúdo dramático, estas solicitam ao espectador a sua participação na solução dos conflitos apresentados, sendo que seus movimentos podem ser descritos em palavras, mas seus significados são verbalmente inexprimíveis.

A influência da música sobre o movimento é iniciada nas suas respectivas gêneses, pois quando Wisnik (op.cit.) explica o pulso na música, utiliza para isso uma metáfora corporal, colocando que o universo sonoro e a música passam por padrões somáticos e psíquicos, trazendo à tona uma

ideia fundamental: a música como um fenômeno corporal. Outro exemplo trazido pelo autor está na relação de um som grave com movimentos pesados e vibrações lentas, e a associação de movimentos leves e rápidos com os sons agudos.

Desta forma, muitos educadores, para ensinar música, associam o movimento aos conceitos musicais, assim como acontece no ensino da dança. Sempre me questionei a respeito da proximidade da dança e da música, percebendo conceitos que as mesclam e permeiam, não sendo surpresa a constatação que tive ao conhecer importantes autores da música, como Emile Jaques-Dalcroze, Carl Orff e Edgar Willems [\[Nota 2\]](#), percebendo inúmeros aspectos compartilhados por estas artes. Um aspecto fundamental que une esses autores é a importância do movimento no aprendizado da música, tendo os dois últimos sofrido grande influência do primeiro. Dalcroze criou um método educativo próprio, a “rítmica”, apresentando dois pilares: o solfejo, no aspecto da linguagem teórica e prática, e o movimento, como a capacidade de sentir e fazer, objetivando as futuras compreensões musicais.

A finalidade da “rítmica” consiste em colocar seus adeptos, ao terminar os estudos, na situação de poder dizer “eu sinto” em lugar de “eu sei”; e, especialmente, despertar neles o desejo imperioso de expressar-se, depois de haver desenvolvido suas faculdades emotivas e sua imaginação criadora (Dalcroze, apud Frega, 1997, p.42).

A educação musical deve associar-se à arte do movimento, explorando amplamente as possibilidades corporais, utilizando-se da expressão corporal como um meio de desenvolvimento do esquema corporal, dos esquemas motores básicos, da estruturação do tempo e do espaço e da expressão de significados, sentimentos e emoções através do gesto.

Pederiva (2005) elaborou uma reflexão sobre o papel do corpo no desenvolvimento cognitivo musical. Para esta autora, a motricidade, os aspectos corporais, sob uma perspectiva cognitiva, colaboraram para ampliar o aprendizado da música. Pelo nível corporal, através do gesto, o músico pode dominar o ruído necessário para a expressão sonora.

Ao observarmos a construção dos conceitos musicais na criança, perceberemos que estas vivências acontecem através do corpo, dos sentidos, produzindo gestos, sendo estes uma das formas de expressar o que é percebido do universo sonoro.

Esta educação musical pelo movimento é abordada por Seeliger (2003). A autora coloca que a criança vivencia a música de modo diferente do adulto, ela absorve a música com seus sentidos e com o seu corpo. Em diversas situações, o movimento está ligado à construção dos conceitos musicais, sendo o movimento mais um campo de ação apresentado pela criança, assim como o ouvir, o criar, o imitar e o refletir. Todas essas vivências no campo musical moldam a base do trabalho de dança com crianças pequenas, pois é a partir do desenvolvimento musical que a dança irá se consolidar, através da construção de conceitos próprios e da relação destas aprendizagens com outras formas de expressão.

Portanto, para pensarmos na construção do conhecimento em dança, devemos, primeiramente, analisar como as crianças reagem ao ouvir música. Seeliger coloca que a criança pequena expressa a música pelo movimento, expressões faciais, mímicas, muitas vezes procurando adequar-se ao ritmo da música com palmas, balanceios e marchas. A coordenação dessas experiências vai depender do seu processo de maturação interna e de suas possibilidades motoras. Contudo, de acordo com Gembris (apud Seeliger, 2003), crianças a partir dos dois anos e meio já estabelecem ligação métrica entre a música e o movimento. Além disso, provavelmente estas reações podem demonstrar que a criança reconhece uma determinada melodia, pois, ao reconhecer a música, repete movimentos que já fez quando ouviu da primeira vez.

As capacidades musicais aprendidas pelo bebê somam-se às novas experiências, sendo que todas as vivências e estímulos que a criança recebe dependem do ambiente e das pessoas de relação. Concomitantemente com o desenvolvimento musical, a dança surge, inicialmente, como uma identificação por parte do bebê, dos estímulos musicais aos quais este é exposto, entendendo-se a dança, nos primeiros anos de vida, como a movimentação do bebê quando canta ou ouve uma determinada música.

A criança por volta dos três anos tem um acréscimo no seu desenvolvimento com a chegada do simbolismo. É pela imaginação que a criança utiliza a sua fantasia enriquecendo suas experiências motoras. Nesta etapa

da construção do conhecimento em dança, é fundamental valorizarmos os gestos espontâneos criados pelos alunos, sendo a partir destes que terá início a formação de gestos mais complexos em dança. Certamente, para que se construam esses gestos expressivos é necessária a produção de uma escuta atenta, profunda e que convide ao movimento.

A escuta

Tanto a música quanto a dança partem da escuta, ou seja, o ato psicológico, não só o fenômeno fisiológico ouvir, mas sim a escuta que procura captar, decifrar códigos, signos,

escutando uma composição (a palavra deve ser tomada em seu sentido etimológico) de Cage, escuto cada som, um após o outro, não em sua extensão sintagmática, mas em sua significância bruta e como que vertical: ao descobrir-se, a escuta exterioriza-se, obriga o indivíduo a renunciar à sua intimidade (Barthes, 1990, p.256).

Como coloca Barthes, há vários sentidos para a audição. Pode-se pensar na audição ligada às noções de avaliação espaço-temporal, também a uma escuta que decodifica, estando ligada, de infinitas e indiretas formas, a uma hermenêutica: escutar é colocar-se em posição de decodificar o que é obscuro, confuso ou mudo, para fazer com que venha à consciência o “lado secreto” do sentido.

A música pode ser analisada como sendo duas artes diferentes de acordo com as ideias de Barthes, uma que executamos e uma que escutamos. A música que executamos, pouco ligada à atividade auditiva e muito ligada a uma atividade manual, é uma música executada com o corpo, o corpo fabrica som e sentido: é o escrevedor, e não o receptor, o captador. Nesse sentido, a música que ouvimos pode ser analisada de três maneiras, primeiramente, uma escuta que percebe o que é implícito, indireto, possui o poder de varrer espaços desconhecidos, em segundo lugar, uma escuta livre, que, por sua mobilidade, rompeu com aquela rigidez que predominava nas sociedades tradicionais. Por último, o que é escutado não é um significado, objeto de reconhecimento ou decifração, mas sim, a chamada significância, ou seja, a escuta produz sem cessar novos significantes sem que desapareça o sentido.

Pensando em uma apreciação musical através do gesto, devemos perceber essa escuta decifradora ou criadora de significações como um ponto fundamental e gerador de sentido, estando presente na criação e execução de cada movimento.

A escuta para a dança é um dos elementos que traz inspiração, que sugere movimentos, fazendo da dança a poesia da música. Ela é iniciada com o primeiro contato que o coreógrafo tem com a música. A escuta inicial suscitará um universo cinético que resultará em uma construção coreográfica, a partir daí, caso este objeto coreográfico seja interpretado por um bailarino, este o reconstruirá com suas próprias percepções. Cada vez que a dança for apresentada, o espectador atribuirá as suas percepções à obra artística, reconstruindo novamente o objeto coreográfico. Pois, assim como a música, a dança possui algo subjetivo, passando pelo consciente/inconsciente, apresentando variados sentidos, de acordo com o olhar de quem a constrói, executa ou aprecia.

Apreciação musical através do gesto corporal

A apreciação musical é fundamental tanto para um trabalho em música, como para um trabalho de formação corporal em dança. Na música sua relevância é indiscutível, pois a apreciação é um dos pilares da educação musical, juntamente com a execução e a composição, consistindo em rica fonte de compreensão e de construção de conhecimento musical.

Em relação à dança, quando vamos iniciar um trabalho com o aluno, é relevante promovermos uma escuta inicial da obra musical escolhida, como forma de suscitar no aluno identificações somáticas com esta determinada obra. Além disso, é interessante para um trabalho em dança a exploração da estrutura musical, ou seja, a altura, a duração, a intensidade, a identificação dos timbres dos instrumentos, enfim, tudo o que se relaciona com a música em questão. Esta escuta somática é uma forma interessante de se trabalhar a apreciação musical, pois, através dela, podemos visualizar, e até mesmo interpretar, o movimento realizado pelo aluno. Sendo a música um fenômeno corporal, o gesto expressivo, liberado de forma espontânea, pode configurar-se em uma maneira diferente de o aluno entrar em contato com a música, uma nova experiência em apreciação musical.

Podemos pensar a experiência de apreciação musical de diferentes formas. Um estudo interessante é relatado no artigo de Del Ben (2000), em que a autora coloca a influência das novas tecnologias na forma como as crianças e os adolescentes apreciam música. Suas conclusões foram as de que as experiências musicais das crianças e dos adolescentes estavam permeadas de imagens e movimentos, demonstrando também uma associação com o próprio movimento corporal. Nesse estudo pôde-se observar que os sujeitos pesquisados não se referiram, como diz a autora, à matéria musical em si (altura, duração, intensidade, timbre, estrutura e expressão), mas aos significados convencionados socialmente sobre música.

Este texto confirma a prática diária de sala de aula, na qual podemos perceber que a escuta musical está voltada, de uma forma geral, para o movimento. Entretanto, podemos utilizar este dado de forma positiva, fazendo com que essa escuta esteja impregnada de significado. Dessa forma, podemos estabelecer um cruzamento interessante entre a música e o movimento, introduzindo uma maneira diferente de ouvir música ou de se movimentar com a música.

A criança estabelece a sua interação com o mundo e com as demais crianças através do seu corpo, sendo assim, por que não utilizar os gestos do corpo para acessar o significado da música?

Uma experiência interessante foi feita com um grupo de seis meninas, com idade entre oito e nove anos, integrantes de um grupo de danças. Destas seis alunas, duas dançam há apenas cinco meses, enquanto que as outras quatro têm experiências formais em dança há três anos. Inicialmente, foi solicitado às meninas que ouvissem a música atentamente, buscando perceber o que esta música significava para elas.

A música apresentada foi “Bicicleta/Cozinha da bicicleta”, do CD “Pé com pé”, da Sandra Peres e do Paulo Tatit, faixa 10. Esta música é composta com o ritmo de “Bumba meu boi” do Maranhão, sotaque [\[Nota 3\]](#) de “Boi de matraca”, de Pindaré. Neste sotaque destacam-se os instrumentos de percussão, a matraca, os tambores-onças, sendo o ritmo mais lento e os pandeiros menores. Na música em questão, além dos

instrumentos característicos do ritmo do boi, foram utilizados, também, a guitarra, o violoncelo e o piano, somados a efeitos de teclado, bicicleta e chapa de metal.

Após uma escuta atenta à obra musical, com o objetivo de promover identificações somáticas com esta, em uma nova reprodução, as alunas puderam movimentar-se livremente, de acordo com o que a música produzia em nível de movimento. Elas poderiam utilizar os materiais disponíveis na sala de aula, sendo que assim, espontaneamente e aos poucos, elas utilizaram bambolês enfeitados com fitas metálicas coloridas na sua movimentação.

Após esta nova experiência de escuta da música com o corpo, as meninas foram questionadas sobre alguns aspectos da obra musical apresentada, são estes:

- Qual nome você daria a esta música?
- O que você sente ao ouvir esta música?
- Quais os instrumentos que você percebe nesta música?
- De que país esta música se origina?

As respostas foram muito interessantes, sendo possível observarmos características comuns entre o conteúdo da música em questão e os movimentos apresentados pelas alunas.

Nomes das alunas	Qual nome você daria para a música?	O que você sente ao ouvir esta música?	Quais instrumentos você percebe nesta música?	De que país se origina?
Fabi	Que som é esse?	Sons de animais	Chocalhos, insetos, garça	Brasil
Juli	Sons	Muitos instrumentos	—	Amazonas
Vic	Solitário	Passos de uma pessoa sozinha	Pássaros, fontes	Amazonas
Juju	Mistura de músicas do Brasil	Energia da dança	Tambor	Brasil
Manu	Floresta selvagem	Floresta com animais e uma tribo/uma luz que liga e vai aumentando	Piano	Brasil
Duda	Sons da vida	Sons de animais, floresta, água	Teclado	Amazonas

Depois da expressão gestual foram apresentados às meninas o título autêntico da música, o seu ritmo e o possível significado atribuído pelos autores. Este fato trouxe muita surpresa, pois não acharam que a música lembrava uma bicicleta.

As meninas participaram ativamente, tanto da movimentação quanto da reflexão, apresentando durante esta alguns pensamentos comuns, como a conexão da música com elementos da natureza, os sons de animais, da água e a mesma origem para a música.

Apenas uma aluna, a Juli, apresentou uma movimentação contida e limitada. Este fato refletiu-se no momento das perguntas, quando suas respostas foram dispersas, sendo sempre a última a responder. Esta aluna é uma das meninas com pouca experiência em dança no grupo, apresentando dificuldade na execução dos exercícios técnicos e nas coreografias trabalhadas durante as aulas.

Através da comparação da movimentação produzida pelas alunas com suas respostas, tornam-se evidentes alguns aspectos:

- o som dos animais, principalmente dos pássaros, com o movimento ondulatório dos braços, sua amplitude e a riqueza de seus deslocamentos;

- a sincronia na mudança da movimentação em acordo com a mudança do andamento e do motivo melódico da música;

- a execução dos passos básicos do “Bumba meu boi”, mesmo sem reconhecer o ritmo maranhense, já vivenciado por elas em outras aulas;

- a riqueza gestual demonstrada na realização dos movimentos em diferentes direções, planos, níveis, amplitudes e velocidades;

- a utilização do bambolê teve um duplo aspecto, primeiramente, atuando de forma positiva como um instrumento de apoio, facilitando na desinibição e soltura dos movimentos e enriquecimento das evoluções. Por outro lado, um fator que pode ter sido negativo, é o de que os movimentos sem o bambolê poderiam apresentar mais afinidade com o conteúdo musical, mas isto somente poderia se confirmar com uma nova proposta, sem materiais.

Após toda esta expressão gestual e todas as reflexões posteriores sobre a música, as alunas assistiram às filmagens, sendo pedido a elas que mostrassem a qual significado aqueles movimentos referiam-se.

Nomes das alunas	De acordo com a música, qual a ligação entre os seus gestos e os significados ditos por você?
Fabi	Eu girava muito, como o CD que gira; os meus movimentos tinham a ver com o mato, às vezes como os animais, e às vezes leves como as nuvens.
Juli	—
Vic	Os meus movimentos eram suaves como a música.
Juju	Meu corpo era um instrumento, um instrumento de dança; os movimentos eram diferenciados, pois no Brasil tudo é muito diferente, o jeito de dançar.
Manu	Como eu imaginei uma tribo, eu dançava a dança da tribo.
Duda	Eu imitava um pássaro. Eu senti que o ritmo era parecido com o “Bumba meu boi”.

A aluna Juli não quis assistir ao vídeo, disse estar envergonhada, mesmo depois de ter sido motivada por elogios das colegas e da professora sobre suas movimentações. Dessa forma, não fez nenhuma consideração sobre seus movimentos.

Durante a exibição do vídeo, foi importante a valorização da movimentação das meninas, com o objetivo de ressaltar a riqueza dos movimentos, colocando às alunas a relevância de se prestar atenção nos elementos musicais, como os instrumentos utilizados, seu andamento, intensidade, sendo estes fatores determinantes no momento da improvisação e da interpretação na dança.

Este gestual espontâneo é despertado por certa leitura da música em questão, a criança vai apropriando-se da música aos poucos, até que o ouvir passe pelo sentir e se expresse no dançar.

Fux (1983) pensa que a apreciação musical nunca poderia ser estática, pois a música é uma experiência de mobilização pessoal que o corpo absorve em sua totalidade. O movimento propicia uma compreensão da música diferente de quem apenas a ouve ou se move sem escutar. Esta colocação da autora traz uma outra perspectiva de apreciação musical, diferente de uma escuta sem movimentação corporal, servindo-se do vocabulário gestual para enriquecer ainda mais a apreciação.

A dança proporciona às crianças o conhecimento do seu próprio corpo, do ritmo interno e externo, possibilitando-lhes o contato com outras crianças, objetos e a exploração ampla do espaço. Para que estas pos-

sibilidades sejam alcançadas, é necessário valorizar os gestos espontâneos criados pelos alunos. Muitos educadores não dão o devido valor às atividades que exploram estas expressões espontâneas, preferindo trabalhar movimentos estereotipados ou enfatizando apenas aspectos técnicos, diminuindo, assim, a construção de um vocabulário gestual próprio.

Para que possamos realizar um efetivo trabalho de apreciação musical através do gesto corporal, é imprescindível a realização de um trabalho de base com o aluno, de autoconhecimento corporal, com o objetivo de facilitar e ampliar as possibilidades de movimento. É claro que, se pedirmos para um aluno se movimentar ao som de uma determinada música, dificilmente ele movimentar-se-á se não houver um trabalho anterior de conscientização do movimento, do próprio corpo, devendo-se criar um ambiente propício para que este movimento aconteça. Este é um trabalho que deve ser construído de forma gradual, respeitando-se a individualidade do aluno, pois somente assim, após várias práticas, é que conseguiremos alcançar respostas satisfatórias, travando um verdadeiro diálogo entre a música e o corpo.

Conclusões

Cada sujeito tem uma forma particular, individual de se movimentar. Esta verdadeira “identidade gestual” está presente em todas as nossas ações e é construída de acordo e ao longo de nossa existência. Quando nos referimos à arte, neste caso, à música e à dança, essa identidade gestual deve ser explorada e ampliada, resultando no crescimento de nossas possibilidades expressivas.

É claro que esse gestual, para configurar-se em dança, deve apresentar o fator estético. A identidade gestual traz para a dança uma verdadeira poética, pois, como coloca Dantas (1999), o gesto deve ser construído, sendo que o bailarino impregna este movimento com a sua marca, dando a este o seu traço, a sua poética. Para a música, cada gesto explorado e ampliado proporciona maior interpretação, musicalidade, dinamismo, melhora da técnica e execução da obra musical.

Poderíamos supor que a música seria menosprezada ao abordarmos sua apreciação pelo gesto? Sendo assim, certamente não estaríamos suscitando todo o potencial desta tradução da linguagem musical em gestual expressivo.

Nesse caso, a participação do educador é fundamental para a efetivação dessa experiência de apreciação, pois é através de uma correta proposição que o aluno se sentirá envolvido afetiva e cognitivamente pela atividade. A apreciação musical, através do gesto corporal, traz uma nova forma de vivenciar os possíveis significados da música, enriquecendo as interações do sujeito tanto com o objeto música, como com o objeto dança.

Esta ideia de apreciação musical traz para a música o universo do movimento, presente na educação musical das crianças, mas, algumas vezes, trabalhado de forma displicente pelos educadores.

Quando penso no entrelaçamento da música com a dança, em um sentido pedagógico, lembro das palavras de um dos maiores mestres da dança, Wosien (2000), para quem música e coreografia formam uma unidade, e participam da formação humana. Como a música e a dança são artes afins, completando-se em gesto e sentido, é necessário um novo olhar sobre ambas, desprovido de preconceito, carregado de uma sensível leitura por parte do educador e do sujeito/artista.

Referências

BARTHES, R. *O Óbvio e o obtuso: ensaios críticos III*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

CUNHA, M. *Dance aprendendo: aprenda dançando*. Porto Alegre: UFRGS; MEC/SESu/PROEDI, 1988.

DANTAS, M. *Dança: o enigma do movimento*. Porto Alegre: UFRGS, 1999.

DEL BEN, L. Ouvir-ver música: novos modos de vivenciar e falar sobre música. In: SOUZA, J. (Org.). *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

FEIST, H. *Pequena viagem pelo mundo da arte*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

FREGA, A. L. *Metodologia comparada de la educación musical*. Buenos Aires, 1997. 174p. Tese (Doctorado en Música) - Collegium Musicum de Buenos Aires.

FUX, M. *Dança, experiência de vida*. São Paulo: Summus, 1983.

LABAN, R. *O domínio do movimento*. São Paulo: Summus, 1978.

LANGER, S. K. *Filosofia em nova chave*. Rio de Janeiro: Perspectiva, 1989.

NANNI, D. *Dança-educação: princípios, métodos e técnicas*. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.

_____. *Dança-educação: da pré-escola à universidade*. Rio de Janeiro: Sprint, 2003.

PEDERIVA, P. *O papel do corpo no desenvolvimento cognitivo musical*. SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 2005, Curitiba. *Anais...* Curitiba, 2005.

SEELIGER, M. Trad. parcial de Esther Beyer. *Das musikschiiff; kinder und eltern erleben musik*. Regensburg: Conbrio, 2003.

SHINCA, M. *Psicomotricidade, ritmo e expressão corporal: exercícios práticos*. São Paulo: Manole, 1991.

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

WOSIEN, B. *Dança: um caminho para a totalidade*. São Paulo: Triom, 2000.

4 A MÚSICA E SUAS SIGNIFICAÇÕES

Flávia Garcia Rizzon [\[Nota 1\]](#)

Minha intenção neste capítulo é relatar um trabalho realizado para o Seminário “A construção de conceitos e significados na música”, ocorrido no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, em que a música foi discutida como possibilidade de um discurso simbólico.

Ao distinguir três níveis de sentido, Barthes (1982, p.43) contempla o enfoque de uma semiótica em uma obra de arte:

- um nível informativo (o nível da comunicação), no qual estão os elementos que fornecem a obra, que a constituem;
- um nível simbólico: no seu conjunto é a significação de uma semiótica ligada às ciências do símbolo (psicanálise, dramaturgia);
- o nível de um terceiro sentido: que é o nível da significância, no qual não se sabe o seu significado.

Denominado por Barthes como uma captação poética, esse terceiro sentido debruça-se sobre a leitura da obra, não sobre a inteligência; uma leitura que “incide precisamente sobre o significante, não sobre o significado”. Entende-se aqui que a importância desse sentido está no que se reflete além do nível simbólico. É muito mais, por exemplo, a sensação emocional da visão de um quadro do que saber que determinada cor, naquele contexto, significa o amor.

A leitura capaz de captar o significado de determinada cor como representando determinado sentimento refere-se a um sentido do segundo nível, o simbólico, sendo o sentido que capta o que claramente se apresenta como um signo completo, buscando um destinatário. Por ter essa característica, é denominado como sentido óbvio. Contrastando a ele está o sentido obtuso, no qual se insere o terceiro sentido: não está situado estruturalmente e não se pode descrevê-lo, já que ele não existe na linguagem articulada. Sendo um sentido que é descontínuo, indiferente ao sentido óbvio, tão vazio quanto incapaz de esvaziar-se, e presente como uma espécie de cicatriz, é o sentido que perturba, é a metalinguagem.

Para abordar o campo da escuta, Barthes classificou três tipos que podemos transpor para a audição musical. Antes, torna-se necessário fazer a distinção entre o ouvir e o escutar. Conforme o autor, ouvir é um fenômeno fisiológico, pois as condições físicas podem ser descritas “pelo recurso à acústica e à fisiologia do ouvido”, já, escutar, define-se pelo seu desígnio. A seguir, os três tipos de escuta:

1. a audição é orientada para indícios, o que determina que homem e animal estejam no mesmo nível quanto à escuta, pois o cão, por exemplo, escuta um ruído que o põe em alerta da mesma forma que a criança escuta os passos da mãe e também se põe em alerta;
2. é uma decodificação, o que já nos diferencia dos animais, pois apenas o homem pode captar signos e escutar através da leitura desses códigos. Por exemplo, um trecho musical, em que a leitura de um som de flauta executando uma melodia é o canto de um pássaro;
3. é uma abordagem que não visa ou espera signos determinados, desenvolve-se num espaço intersubjetivo, apenas concebível com a determinação do inconsciente. O que é escutado,

não é a vinda de um significado, objeto de um reconhecimento ou uma decifração, é a própria dispersão, a cintilação dos significantes incessantemente introduzidos na corrida de uma escuta que produz incessantemente novos significantes, sem nunca parar o sentido: a este fenômeno de cintilação chama-se significância (distinta da significação) (Barthes, 1982, p.211).

Como podemos ver, a classificação dos níveis de escuta de Barthes tem uma grande proximidade com a classificação dos níveis de sentido,

por ele proposta. O que seria interessante ressaltar é parecer que nenhum nível interpõe-se com mais importância que os outros, acontecendo uma sucessão de diferentes níveis de escuta para uma mesma obra.

A observação do terceiro sentido, que numa apreciação musical aparece como a terceira escuta, nos faz interpretar que está intimamente ligado com a emoção sentida ao nos depararmos com uma obra de arte. Ou seja, o inconsciente determina a terceira escuta e é na forma de emoção que ela se manifesta na consciência, o palco das funções mentais. A emoção, assim, torna-se um veículo da significância, podendo tornar-se linguagem, muito embora também possa estar mudando o sentido e o significado do que capta. Mas mesmo assim, a emoção constitui “uma roupagem fundamental que qualifica e modula nossa vida mental” (Del Nero, 1997, p.254).

A importância de abordar a apreciação musical pela via da emoção é que, através dela, também se pode usufruir uma experiência estética, atingindo cinco características conforme Jennings (1998): estar atento; dar-se conta de formas como partes inter-relacionadas; perceber qualidades como belo, diferente; enxergar a unidade que há em um conjunto; sentir uma gratificação intrínseca.

Com essa abordagem, haveria valorização em aspectos como a curiosidade, a busca do envolvimento, a admiração, a inventividade e provavelmente uma posterior vontade de aprofundar-se nesse tipo de experiência. A possibilidade de significar a apreciação musical primeiramente através da emoção é uma porta de entrada para que muitas outras abordagens venham a acontecer posteriormente. Deve-se aos poucos, utilizando-se de variados materiais sonoros musicais, ampliar a escuta, buscando uma crescente valorização da música como um campo de conhecimento a ser explorado e uma possibilidade do desenvolvimento do senso crítico.

Essa foi uma constatação na realização da dinâmica proposta para este trabalho, em que a disposição inicial das ouvintes adultas mostrou-se muito pequena no início da atividade e, ao terminar a sessão, estavam todas animadas e participantes ao relatar suas impressões. No começo, haviam enfatizado várias vezes que não entendiam de música, como se estivessem se desculpando pelo que devolveriam por escrito.

Proposta de trabalho

A proposta era, após ser escolhido um tema, pesquisar músicas compostas com a mesma temática e apresentar para indivíduos que não tivessem conhecimento do tema. No momento seguinte à audição, relatariam suas impressões e sentimentos, definindo uma temática para cada música. A questão essencial seria investigar quais elementos da linguagem musical contribuiriam para sugerir o assunto temático das melodias ouvidas, ou remetessem o ouvinte ao mesmo significado que o compositor atribuiu à obra.

A escolha das músicas, depois de selecionado o tema, partiu do princípio de que deveriam ser apenas instrumentais ou com vocal em língua estrangeira (justamente para que não fosse sugerido pela letra o tema escolhido) e deveriam, se possível, ser de culturas e estilos diversos.

As músicas

Considerando-se relevante confirmar o que o título da obra sugere, a escolha do tema partiu de uma música intitulada “Mato”, de Ângelo Primon. O fato de este ser um compositor contemporâneo e contatável contribuiu para identificar exatamente qual o tema e significado de sua obra, pois se constatou não ser inusitado encontrar uma obra sobre um determinado tema que tem um título sugerindo outro. Na música “The trees” (Rush), por exemplo, é contada uma história de árvores pequenas reivindicando mais luz às grandes árvores que capturam toda luminosidade do sol. Pela letra, denota-se que seu significado tem maior aproximação de algum contexto social e político do que de floresta. Aqui, uma floresta foi usada como elemento figurativo para narrar uma situação social que não é especificamente de uma floresta. Se a música fosse apenas instrumental, pelo título não se saberia qual significado o compositor atribuiu a ela. Dessa forma, procurou-se selecionar músicas que estivessem o mais próximo possível da temática escolhida, a qual está inserida no seguinte universo: mato, floresta, plantas.

A seguir apresenta-se uma relação das seis obras utilizadas com uma pequena análise de cada uma delas. Dentro do possível, buscou-se abordar em que contextos estão situadas, pois assim seu significado essencial pode ser melhor destacado.

“Mato” (Ângelo Primon): é uma música instrumental que faz uma estilização do maracatu, tocada em ternário ao invés de quaternário. Tem na instrumentação piano e violão em uníssono, violoncelo, contrabaixo (que é o centro estrutural da música) e percussão. Apresenta compassos alternados e em dado momento uma flauta faz uma melodia simples sobrepondo a quebra de ritmo. A partir daí, os instrumentos realizam pergunta e resposta. O término da música se dá com um acorde suspenso, fora do tom. O autor fala de sua obra:

Está em sintonia com todo o resto do CD que tem aquela coisa do princípio humano em tentar fazer os sons da natureza, sendo ao mesmo tempo a busca de uma verdade interna. No meu caso, tem a tentativa de buscar os sons da natureza através dos instrumentos, através de sensações de timbragens diferentes dos cruzamentos desses instrumentos, como a região aguda do piano com a flauta (que lembra um assobio), o violoncelo junto com a flauta em uníssono com os atabaques por baixo, a quebra de ritmo lembrando o inusitado da natureza. Posso definir “Mato” como uma floresta de sons e dentro dessa floresta estão algumas estruturas musicais. Mas a minha ideia não era traduzir o som das coisas da natureza de forma descritiva ou convencional, e sim adaptar isso ao instrumento, fazer com que a partir disso se criasse uma brincadeira, uma sensação, como essas junções de instrumentos. Por exemplo, o piano tem um dedilhado completamente diferente porque ele está tocando exatamente o que o violão faz, então o timbre do náilon do violão junto com o brilho do piano dá uma sensação espacial de amplitude. De todo o CD, é a música mais complexa do ponto de vista das minhas estruturas internas e mais trabalhada em suas especificidades técnico-musicais. Compus pensando em todos os instrumentos, na funcionalidade deles, adaptando à característica dos músicos. Sutilmente, tento falar na minha música das minhas raízes indígenas e de toda força e energia vital que uma árvore representa, que é a mesma força que teríamos que ter para nos relacionarmos com o outro, com nós mesmos e com o planeta. Para mim, talvez o símbolo do planeta seja a árvore, que é capaz de trazer das entranhas da terra, através de suas raízes, a energia que vai alimentar o mundo com odores, sabores, a própria fotossíntese... Ela tira das entranhas da terra a sua energia, se alimenta disso e ainda devolve isso ao planeta (Primon, comunicação pessoal em 31/05/2004).

“Araucárias” (Horacio Salinas): do grupo chileno Inti-Illimani, apresenta um tema que se repete, a música é tocada em violão, flauta, guizo, fazendo marcação rítmica, e tiple, um instrumento considerado por alguns músicos um precursor do violão. O tiple tem cordas triplas que resultam em uma sonoridade

de maior volume, próprio para lugares abertos. Ao longo da exposição, há cortes na execução para depois recomeçar exatamente igual. No último recomeço, uma flauta faz uma pequena variação do tema, agregando-se aos outros instrumentos. “Araucárias” resgata origens indígenas, como as vastas matas de araucárias no sul do Chile. Lá vivem as últimas comunidades mapuches, indígenas que sobreviveram à expansão inca, à colonização espanhola e que ainda hoje resistem a invasões da etnia branca, buscando preservar suas terras e suas tradições. Na cultura mapuche não há supremacia do homem sobre a natureza, ele convive em harmonia com seus rios e seus bosques formados por araucárias milenares, árvores que fornecem com seus frutos a base da alimentação mapuche. Ainda hoje, essa comunidade realiza sua mais tradicional festa, a “nguilatun”, que dura três dias. Nesse evento, rodeado pela mata de araucárias, as mulheres fazem oração agradecendo a colheita e pedindo proteção para a lavoura.

“The two trees” (Loreena MacKennitt): apresenta uma introdução com sonoridade de instrumentos antigos, como gaita de foles, num pequeno trecho melódico que se repete, entrando depois outro tipo de instrumentação, como cordas e piano. Após a introdução a melodia passa de modal para tonal, com um tratamento estético do som próximo de típicas baladas românticas americanas e é também quando inicia a parte vocal, cantando uma poesia de William Butler Yeats, exaltando o espírito da amada e suplicando-lhe que não se amargure, sempre usando elementos da natureza como metáfora. A melodia simples se repete durante toda a poesia, cantada em inglês, num andamento lento e caráter suave. Essa música, composta por uma descendente de escoceses, evidencia algumas características célticas: a instrumentação antiga na introdução e a relação íntima com a natureza, como os celtas que cantavam para festas, para a caça, para a natureza, a qual consideravam dotada de espírito próprio. Muitos de seus rituais estavam ligados à celebração da natureza, aos ciclos das estações do ano e às atividades agrícolas.

“Forest song” (Sadao Watanabe): música instrumental composta por um saxofonista japonês, tendo na instrumentação saxofone, trombone, piano, contrabaixo, bateria. Tem características jazzísticas como improvisação melódica e rítmica e re-harmonização de um determinado tema. Sax e trombone começam com o tema enquanto os outros instrumentos gravitam ao redor improvisando. Sax improvisa e sempre volta ao tema. Esse improviso

se dá com uma re-harmonização por via melódica, isto é, ao improvisar sobre um acorde, por exemplo, este é remontado com suas inversões a partir de pequenas melodias, sempre respeitando a quadratura estrutural.

“Alvorada na floresta tropical” (Heitor Villa-Lobos): trabalho orquestral, lírico, descritivo e clássico na forma. Um tema tranquilo sugere o primeiro raio de sol sobre a paisagem e outros temas originais são constituídos sobre escalas ameríndias. Em sua obra há evocação dos sons de pássaros tropicais, gritos e danças exóticas, conduzindo a um clima magistral e a uma visão panteística da natureza. A vasta produção musical de Villa-Lobos está ligada à observação em suas viagens, em que ouviu as vozes da natureza e dos povos da região. Na Amazônia coletou temas e impressões que traduziu em obras musicais como esta, na qual recria todo um universo natural que viu, ouviu e vivenciou em sua viagem.

“Celebration of the forest” (Milton Trott e David Erskine): do CD “A música em harmonia com a natureza”, a obra apresenta já no início sons da natureza (pássaros, água) captados em seu local de origem e mesclados com o elemento musical: uma melodia realizada por uma flauta sintetizada começa em meio aos sons do ambiente e assim vai até o final da música, como fundo ao panorama sonoro natural, tornando-se bastante descritiva quanto à temática.

Dentre essas obras, “Mato”, “Araucárias” e “The two trees” são as que parecem ter um universo de significação muito próximo. Em sua afirmação de que “talvez o símbolo do planeta seja a árvore”, o compositor de “Mato”, Ângelo Primon, deixa transparecer o peso do significado que este elemento da natureza tem em sua vida, relacionando isso às suas raízes indígenas e a sua busca de livre expressão dos anseios e sentimentos. Esta busca de uma verdade interna, como definiu Primon, através de sua música, revela estreita ligação com os mesmos princípios das comunidades mitológicas já referidas anteriormente, os celtas e os mapuches. A forma de uma quase reverência às árvores, floresta e outros elementos naturais permeia estes três eixos do trabalho.

Participantes e dinâmica

Participaram do trabalho, além de quatro professoras de uma escola pública municipal de Porto Alegre, uma turma de A10 (jardim), com crianças

de cinco e seis anos. Das professoras convidadas a participar, todas eram leigas em música. Pensando em não tornar muito extenso e repetitivo o desenvolvimento do trabalho para as turmas de crianças, utilizou-se apenas a música “Mato”, pois se levou em consideração um possível prejuízo à dinâmica da investigação caso fosse empregado todo o material selecionado, visto que foi usada como critério a audição completa da(s) obra(s) aplicada(s) em cada reunião.

O trabalho realizado com a turma de A10 (jardim) contou com duas etapas. Numa audição filmada, a turma foi orientada para que escutasse a música e imaginasse sobre o que ela falava, para ser posteriormente relatado. Foi colocado que era como se a música contasse alguma coisa através dos sons, as palavras da música seriam os sons. Na segunda audição, após quatro semanas e com igual orientação, não foi especificado que a obra ouvida era a mesma e dessa vez, ao invés de relatarem, deveriam representar com um desenho o que a melodia havia sugerido.

Respostas das crianças

Na primeira audição com a turma, as respostas dadas pelas crianças sobre o que representava a música seguiram mais ou menos o mesmo padrão. Algumas crianças identificaram um dos instrumentos (violão) ou citaram um estilo musical que não era o da obra, mas, provavelmente, da vivência pessoal delas (pagode). Aparentemente, algumas apenas repetiram as respostas que ouviram dos colegas. Durante essa primeira audição, as crianças movimentaram-se todo o tempo, com exceção de um pequeno grupo que ficou inibido pela presença da câmera filmadora, sendo que uma destas crianças identificou uma mudança de andamento num trecho da música. Nenhuma delas relatou uma história, cena ou assunto que colocasse o aspecto musical em segundo plano. Na segunda audição, as crianças ouviram em seus lugares, pois foi pedido que não se movimentassem para que prestassem atenção no que os sons da música falavam. Nesta ocasião nenhuma criança manifestou ter lembrança de já ter ouvido a obra, apesar de grande parte delas darem, num primeiro momento, o mesmo tipo de resposta citada anteriormente: “É um violão”. O timbre de cordas chamou muita atenção e vários quiseram desenhar um violão ou

cavaquinho. Também apareceram nos desenhos flauta, pandeiro e tambores. Nos desenhos, os instrumentos estavam em um contexto, com personagens, cenários ensolarados e arborizados, em sua maioria. Aqui estão algumas falas das crianças sobre seu registro:

- Um sol brilhando e uma pessoa brincando.
 - Imaginei uma música saindo de um castelo.
 - Banda de rock.
 - Ele está escolhendo qual violão quer. Ele está vendendo e esta vai para a festa com ele.
 - Aqui é a sombra, o sol e a noite.
 - Um tocando violão e outro flauta.
 - Esse homem está tocando violão e essa mulher está pegando bergamota.
 - E o girassol.
- (Depoimentos das crianças)

Seguindo vão algumas ideias mencionadas enquanto ouviam a obra sem ainda estarem desenhando:

- As coisas da música lembram os índios.
 - Já sei, é o Sítio do Pica-pau amarelo.
 - Parece que é o Tarzan na selva.
 - Vou fazer uma pessoa tocando violão.
 - Eu, meu pai e minha mãe na Redenção.
- (Depoimentos das crianças)

Em sua maioria, podemos notar que os relatos e registros lembram, de uma forma ou de outra, o universo temático escolhido para o trabalho e é importante salientar a movimentação feita na primeira audição, numa tentativa de acompanhar ritmicamente a melodia. Essa ação motora automaticamente realizada evidencia que a atribuição de um significado à obra constitui-se também à medida que esta propicia uma movimentação corporal, pois nessa idade a criança ainda constrói suas aprendizagens e conceitos muito através do que pode sentir, vivenciar e experimentar corporalmente. Segundo Piaget, nas idades de dois a oito anos, em média, a criança está numa transição da inteligência sensório-motora para o pensamento conceptual, que consiste no fato de que a criança ainda

não consegue de imediato refletir, em palavras e em noções, as operações que já sabe executar em atos; e, se não pode refleti-las, é porque está obrigado, para adaptar-se ao plano coletivo e conceptual em que doravante o seu pensamento se move, a refazer o trabalho de coordenação entre a assimilação e a acomodação já efetuado na sua anterior adaptação sensório-motora ao universo físico e prático (Piaget, 1978, p.336).

Em outras palavras, a movimentação ocorrida na primeira audição faz parte também do processo de construção de uma significação para a música ouvida. As crianças tiveram real necessidade de se movimentarem para atribuir um significado à melodia. Assmann (1993, p.91) afirma que, quando pensamos em valorizar o enfoque-movimento, nossa tendência é recortar o conceito de movimento, representando-o apenas como deslocamento. Sob essa ótica, é como se nosso corpo fosse somente um invólucro de órgãos, ossos, músculos e sistemas específicos de funções, sendo ignorado o ir e vir de inúmeras energias auto-organizantes no corpo. Os processos auto-organizativos corporais têm importância vital, pois são eles que nos oferecem constante mediação para que possamos atingir o real e ser atingidos pela realidade. Dessa forma, toda aprendizagem consiste numa cadeia complexa de saltos qualitativos da auto-organização neuronal da corporeidade viva, cujo organismo individual se auto-organiza, enquanto se mantém estreitamente ligado ao seu entorno, tornando assim o conhecimento uma inscrição corporal. Essa argumentação vem ao encontro da de Le Boulch (1983), quando afirma que é real a importância de favorecer a movimentação, a expressão dos ritmos corporais espontâneos e o jogo simbólico que podemos observar na atividade motora da criança, na qual é evidenciado o movimento como uma necessidade fundamental para tornar uma situação significativa, possibilitando que o organismo efetue novas sínteses e explore no plano mental o que tem experimentado na vivência corporal.

Ao tomar conhecimento das respostas da turma a respeito de sua obra, Primon comenta sobre elas:

Todas as crianças fazem alusão à natureza, a uma sensação de amplitude, de bem-estar, de sol. Tem presença de árvore e de situações em que elas estão inseridas, ou estão mirando, ou estão lembrando vivências, sempre de fatos prazerosos, bonitos, com certa saudade (Primon, comunicação pessoal em 31 /05/04).

Ainda destacando ser particularmente interessante a resposta do menino que disse que as coisas da música lembram os índios, o compositor relaciona essa resposta a uma busca pessoal sua:

Essa música traduz também uma inquietação minha. Quando descobri minhas raízes indígenas e procurei saber mais a respeito, isso mexeu muito comigo, principalmente porque isso encontrou eco em relação a certas coisas que internamente eu já sentia na minha forma de compor, de tentar tratar os sons e estruturar minha música de um modo que eu me sentisse livre de convenções (Primon, comunicação pessoal em 31/05/2004).

Para finalizar os comentários referentes às respostas das crianças é pertinente citar Maffioletti (1998, p.117) que afirma:

No contato com a música, a criança precisa aprender que um som pode se combinar com outro som, mas principalmente, aprender que é possível imprimir significado aos sons. É isso que fará dela um ser humano capaz de compreender os sons de sua cultura e de se fazer entender pelo uso deliberado dessas aprendizagens nas trocas sociais.

Audição com as professoras

As professoras que colaboraram nesta investigação ouviram as seis obras selecionadas (em toda sua extensão) e com a mesma orientação dada às crianças, ou seja, deveriam escutar e registrar posteriormente qual o significado das músicas ouvidas. Pelo fato de as ouvintes não terem disponibilidade de tempo, aconteceu apenas um encontro, do qual resultaram os seguintes registros:

Araucárias:

Ouvinte 1 - Lembrei-me de cavalos correndo, livres. Final da música-suavidade.

Ouvinte 2 - Música de cordas, bem alegre, que fica bem para uma festa. Fiquei com vontade de cantarolar, caminhar rápido e ficar mais alegre.

Ouvinte 3 - Me parecia que estava em contato com a natureza, ao ar livre.

Ouvinte 4 - Ritmo acelerado, sugere coisas ciganas, "Igor, o cigano!"

Mato:

Ouvinte 1 - Sensação de estar em baile dos anos 60.

Ouvinte 2 - Pesada, forte e barulhenta, não disse nada de especial.
Música feita de estrada de terra, poeirenta e pedregulhos.
É para ir longe.

Ouvinte 3 - Bossa-nova. Tom Jobim, lembrança de músicas dele, que eu adoro! Acho que o tema pode ser "saudades".

Ouvinte 4 - Bossa-nova, anos 60, Edgar Pozzer.

The two trees:

Ouvinte 1 - Caminhar em uma estrada - lugar romântico - natureza - universo - amor - encontro.

Ouvinte 2 - Despedida, triste, escura, com arrependimento, mas sem solução. Deu um recado, mas foi tarde demais. Melancolia.

Ouvinte 3 - Me sugere ou me serviria para o reencontro com alguém.
Escutar antes de acontecer.

Ouvinte 4 - Sensação de bem-estar, lugar clássico, bem arrumado, melodia que nos leva a lugares lindos, salas amplas e bonitas.

Forest song:

Ouvinte 1 - Nostalgia.

Ouvinte 2 - Mistura de sons, de bar, de bairro. Quer transmitir uma mensagem, mas não consegue. Parece uma carreta de boi que quer andar, mas tem muito peso.

Ouvinte 3 - Ambiental. Escutaria à noite para me recuperar da corrida do dia. Gosto muito de instrumentos de sopro.

Ouvinte 4 - Música envolvente. Dá vontade de dançar, bom ritmo.

Alvorada na floresta tropical:

Ouvinte 1 - Funeral, morte.

Ouvinte 2 - Apresenta aquela torre da igrejinha, bem longe, no alto de um gramado, bois pastando, um riacho correndo entre pedras e algumas grandes árvores. Logo mais vai chover. As nuvens estão carregadas. Do outro lado do morro estão enterrando um personagem muito

conhecido. As pessoas estão de preto e a cabeça coberta.
O sino está tocando. Eu vou para casa antes da chuva.

Ouvinte 3 - Inicialmente fúnebre. Concerto de uma grande orquestra num auditório.

Ouvinte 4 - Parece trilha sonora de um filme de suspense, no decorrer há uma mudança parecendo ficar mais tensa e, após, mais alegre.

Celebration of the forest:

Ouvinte 1 - Floresta, caminhar em bosques e campos. Infância no interior, convivendo com todos esses sons.

Ouvinte 2 - É música que ouço no interior, no meio do mato do meu pai. Conheço vários desse piaredo das aves. O porco parece pedir milho. As aves estão com fome, mas debaixo do jacarandá vou deixar bastante ração e milho picado. São aves de todas as cores e tamanhos diferentes.

Ouvinte 3 - Novamente estou numa floresta onde os músicos tocam ao fundo o musical dos animais. A natureza viva, sentimento de liberdade, paz, vida, natureza-música é vida.

Ouvinte 4 - Sensação de primavera, alegria, sítio de lazer, pássaros cantando, natureza viva, porcos, marrecos nadando num lago maravilhoso, sapos coaxando, galinhas... e um gostoso pic-nic.

Respostas das professoras

Nas respostas dadas pelas ouvintes, fica evidente que em “Celebration of the Forest” o caráter extremamente descritivo da música definiu de imediato o assunto temático para todas elas. Nas outras obras houve uma variação, mas foi muito interessante notar a aproximação de alguns registros em relação ao tema das obras e a aproximação entre os relatos que não se referiam ao tema selecionado, como o caso da bossa-nova, anos 60 e funeral, e também a percepção do andamento em “Araucárias”, que fica evidenciado com “cavalos correndo”, “caminhar rápido” e “ritmo acelerado”.

A presença da bossa-nova e anos 60 nas impressões registradas para “Mato” parecem, em primeira instância, de pouca ligação. Entretanto, a

lembrança da bossa-nova possivelmente esteja sintonizada com uma referência de uma abertura harmônica, já que anteriormente à bossa-nova as estruturas harmônicas das canções populares respeitavam um certo padrão. Sendo assim, ouvir uma música que dá a sensação de abrir harmonicamente, dependendo das vivências musicais, pode remeter uma pessoa à lembrança da bossa-nova. Para Primon, ainda outros fatores podem ser destacados:

A partir da bossa-nova existe uma modificação na forma de se fazer música e existe também uma relação diferenciada da música com uma introdução de outros elementos, com mais piano, com vassourinhas escovadas... O timbre velado do cajón em "Mato" lembra uma caixa com esteira, porém com vassourinhas e isso acontecia naquela época (Primon, comunicação pessoal em 31/05/2004).

Em "The two trees", a letra desta poesia cantada se divide em duas partes: uma de exaltação e outra de súplica. Na música, a canção retorna à primeira estrofe da poesia, reafirmando o lirismo e exaltação da pessoa amada. Nas respostas surgiram sentimentos como amor, reencontro, despedida e melancolia, com uma das ouvintes ainda interligando o romantismo à natureza e outra à beleza e amplitude de lugares. Essa relação de amor e natureza é encontrada na letra da poesia que usa metaforicamente árvores para exaltar ou suplicar à amada. A melodia tranquila (que repete sempre a mesma linha), cantada suavemente por voz feminina, também contribuiu, segundo as próprias ouvintes, para a interpretação dada. Apesar de parecer estar fora do contexto das outras obras selecionadas quanto a seu significado, esta música representa o sentimento de que a natureza é de vital importância, ficando no mesmo patamar que emoções importantes na vida das pessoas, como afirmou uma das ouvintes dizendo que houve um "crescendo" ou um "aprofundamento" em suas emoções ao registrar: "Caminhar em uma estrada - lugar romântico - natureza - universo — amor - encontro".

Na audição de "Forest Song" as impressões foram um pouco menos explícitas. Justamente esta é a música sobre a qual não consta material explicativo sobre seu significado. Nota-se nas respostas percepção de ritmo e instrumentação. As sensações registradas variam e destaca-se a figuração dada por uma ouvinte: "Quer transmitir uma mensagem, mas não consegue. Parece uma carreta de boi que quer andar, mas tem muito peso". Provavelmente essa sensação deve-se à característica jazzística de execução, em que se improvisa muito estendendo os acordes, através das suas inversões, substituindo suas

funções, suas características, e utilizando escalas simétricas, fazendo um rodízio dos temas A e B. O significado desse tipo de composição está nas qualidades intrínsecas à obra musical, sendo mais facilitada a apreciação para quem já possui um prévio conhecimento deste estilo de música.

O funeral foi o conteúdo marcante de “Alvorada na floresta tropical” nas respostas. Mesmo assim, ainda aparece descrição de elementos naturais. É possível que a música instrumental tocada por grande orquestra seja mais ouvida por algumas pessoas como música incidental, composta para trilhas sonoras de filmes. Isso explicaria a relação feita de momentos de tensão da música (ou representativa de momentos ainda escuros de uma floresta) com funeral e morte. A questão da música incidental é lembrada na resposta que diz parecer “trilha sonora de um filme de suspense”.

Um último comentário sobre as respostas dadas para as obras vem de Primon. Ele destaca o registro que caracteriza sua música como “pesada, forte, barulhenta, não disse nada de especial...” revelando:

Tenho uma intenção quando faço as músicas e é meio invariável: buscar emoções. Só que me abstenho hoje de querer que as pessoas tenham o mesmo tipo de reação. A minha satisfação é justamente a própria reação. Se essa reação se alinha com as minhas intenções que é justamente essa tradução de terra, vento, dos elementos todos que fazem a natureza se movimentar e nós mesmos, fico contente. Quando não (e tem até mesmo uma coisa da história individual), também acho muito legal. Porque isso já aconteceu comigo e foi o que acabou me levando para a área da composição. Hoje, pelo menos, o que mais me dá prazer é tocar algo e esperar terminar até um pouco depois do silêncio. Esse pouco depois do silêncio, quando se consegue executar e se consegue a cumplicidade de ser ouvido e absorvido, é quando acontece um momento musical (Primon, comunicação pessoal em 31/05/2004).

Considerações finais

Após as várias etapas do trabalho realizado, algumas questões se delimitam a respeito do que seria o significado na música. Quando há a interação do ser humano com algum objeto, é construído um significado para esse objeto. No caso da música, o objeto é a melodia, que embora comporte variações de intensidade, timbre, textura, harmonia etc., não tem um sinal ou nomenclatura para definir o que seriam as ideias expressas nesta melodia. Além disso, existem muitas ideias diferentes do que é música por causa das

diferentes culturas e ainda há o caráter efêmero da música, que não é um objeto que permaneça parado como um quadro para ser apreciado e apreendido seu significado. Isso gera dificuldade em definir o que seria o significado em música, mas o pensamento preponderante se direciona para a ideia de que o lado afetivo se enreda a uma teia de vivências culturais e pessoais, de onde surgem as significações que cada pessoa atribui às coisas. Nesse emaranhado, podem distinguir-se os significados designativos (referindo-se a algo diferente do estímulo em espécie) e agregados (da mesma espécie que o estímulo) - citados por Lazzarin (1999, p.78) sobre a posição de Meyer - os quais se impõem num mesmo nível de importância.

Contudo, tem-se presente ser o significado (principalmente aquele extrínseco ao estímulo em espécie) sempre passageiro, ligado a um acervo de memórias que se constrói e se modifica à medida que o ser humano lida com suas fantasias e realidades ao longo da vida. Em analogia ao que se está argumentando, Macedo (1998, p. 117) ilustra muito bem quando se refere às diferentes impressões que um fato histórico pode gerar:

O mesmo período ou acontecimento histórico pode sempre ser representado de outra maneira, refletindo uma perspectiva diversa. Ou até com os mesmos fatos, "retocados" de modo a adquirirem outras significações que refletem outras ideologias. (...) A matéria da História pode, portanto, ser a mesma, mas a História vai se tornando sempre diferente.

Da mesma forma, um compositor desloca a realidade para uma obra artística buscando representar, narrar ou exaltar alguma coisa. E, ao ser apreciada, sua arte estará a cada momento reconstruindo essa realidade, sempre de maneiras novas e algumas vezes inusitadas, pois, ao apreciar uma obra, o ouvinte terá presente toda a bagagem que sua própria realidade já constituiu até aquele momento. Esse fato propiciará (ou não) uma identificação com o compositor, ou uma reflexão sobre seu cotidiano vivido, ou permitirá que esse ouvinte vá muito além ainda do que o compositor quis expor na sua música. Isso torna inviável determinar um significado ou uma verdade definitivos para uma obra. A mesma melodia que para alguns será apenas um fundo sonoro de alguma atividade de entretenimento e lazer, para outros funcionará como referência, como marca emblemática de uma situação vivida, e a outros, ainda, levará a uma profunda emoção que pode transcender qualquer tipo de explicação.

Referências

ASSMAN, H. *Paradigmas educacionais e corporeidade*. Piracicaba: UNIMEP, 1993.

BARTHES, R. *O óbvio e o obtuso*. Lisboa: 70, 1982.

CARDOSO, B. Mapuches do Chile. 500 anos de resistência. *Revista Horizonte Geográfico*, São Paulo, n. 29, ago. 1993.

LAZZARIN, L. F. Ouvir música com significado: um desafio possível. In: BEYER, E. (Org.). *Idéias em educação musical*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

LE BOULCH, J. *A educação pelo movimento: a psicocinética na idade escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

MACEDO, HELDER. As telas da memória. In: CARVALHAL, T.; TUTIKIAN, J. (Orgs.). *Literatura e história: três vozes de expressão portuguesa*. Porto Alegre: UFRGS, 1999.

MAFFIOLETTI, L. A. Práticas na educação infantil. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. (Orgs.). *Educação infantil: pr'a que te quero?* Porto Alegre: UFRGS, 1998.

PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança, imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PIAGET, J.; INHELDER, I. *A psicologia da criança*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

5 A ATIVIDADE DE APRECIÇÃO NA CONSTRUÇÃO DO CANTAR

Ana Claudia Specht [\[Nota 1\]](#)

Denise Sant'Anna Bündchen [\[Nota 2\]](#)

Os estudos referentes aos processos de aprendizagem do canto ainda engatinham solitariamente, porém, a trilha das pesquisas atuais na área do desenvolvimento musical tem nos orientado e fundamentado as questões que emergem de nossa prática como educadoras vocal e musical. Nosso foco está no processo de desenvolvimento do canto e buscamos, a partir de uma atividade de apreciação, investigar os aspectos que podem favorecer a construção do cantar de um grupo de meninas que integram nosso projeto de canto coral [\[Nota 3\]](#).

Diante disso, concebemos a apreciação como uma atividade integrante e fundamental no desenvolvimento musical em nossa proposta de canto coral. Assim, realizamos esta atividade de apreciação a fim de proporcionar às cantoras uma escuta da performance vocal de diferentes intérpretes e, conseqüentemente, uma reflexão sobre os aspectos musicais envolvidos na ação de cantar. A partir desta investigação, observamos como nossas cantoras (meninas entre 13 e 17 anos) compreenderam o desempenho técnico e expressivo do canto na interpretação vocal do outro (intérprete profissional ou colega de coro), apropriando-se destes ou de alguns elementos musicais da versão apreciada na construção de seu desenvolvimento vocal.

Quem apreciou?

Esta atividade foi realizada dentro do projeto de canto coral “Meninas arte em canto” de Salvador do Sul. O grupo é composto por 30 meninas entre 13 e 17 anos, que realizam um ensaio semanal de três horas e trinta minutos, coordenado por Ana Claudia Specht (professora de técnica vocal) e por Denise Sant’Anna Bündchen (educadora musical e regente).

Esse projeto existe há três anos e tem o patrocínio e o apoio da empresa privada Mega Embalagens (indústria de embalagens flexíveis) instalada em Salvador do Sul, que possui um programa de incentivo, proporcionando à comunidade dessa cidade um trabalho gratuito de canto coral infanto-juvenil.

O trabalho com esse grupo objetiva não só a performance (resultado final), mas também o processo de construção musical, processo que se insere numa proposta de canto coral que realiza atividades de composição e improvisação integradas ao uso do movimento corporal, desenvolvimento vocal e conceituais relacionados à música.

Especificamente para essa atividade de apreciação, foram escolhidas oito meninas com idades entre 15 e 17 anos, que participam de nossa proposta coral há dois anos. A escolha por meninas dessa faixa etária se deu pela extensão e complexidade da atividade. Consideramos também a disponibilidade de tempo e a motivação para participar, pois os encontros excederiam o horário de ensaio do coro.

Apreciando

Pensamos a atividade de apreciação da seguinte maneira: a) escuta (ouvir a voz do outro); b) reflexão (refletir sobre os elementos musicais e expressivos); e c) ação (cantar-imitação, interpretação e criação).

Para esta atividade, reunimos as meninas em uma sala silenciosa e ampla, evitando interferências externas que atrapalhassem a concentração durante o trabalho. O material a ser apreciado foi a primeira estrofe da música “Somewhere over de raibow”, de Harold Harlen, interpretada por seis artistas diferentes. Foram selecionadas cinco versões cantadas por mulheres, e uma versão instrumental da música. A seleção das versões seguiu alguns critérios, tais como diversificação de timbres e estilos, bus-

cando uma escuta que não se fixasse somente nos elementos musicais, mas nas qualidades tímbricas do intérprete e suas características interpretativas. A escolha por versões na língua inglesa e uma versão instrumental deve-se ao fato de buscarmos uma relação mais rápida do apreciador em perceber a voz como um instrumento, buscando recursos sonoros e musicais da interpretação. Dessa forma, propomos que o apreciador selecionasse apenas a melodia conduzida pela voz sem interferência do texto.

Neste contexto, a definição de voz como um instrumento focaliza nosso olhar sobre a linha melódica a ser apreciada e refletida, bem como, possibilita a fragmentação de determinadas características que implicam a ação de cantar.

A voz é um instrumento a serviço de dois distintos fazeres. Em primeiro lugar, a voz é um dizer; diz fonemas, palavras, frases, discursos, numa palavra, a voz é logos. Mas a voz também é um cantar; canta notas, motivos melódicos, frases musicais, melodias. A voz agora é mélos. São duas diferentes manifestações da oralidade que podemos analiticamente distinguir, mas que, são indissociáveis, por que complementares (Carmo, 2004, p.218).

Para introduzir a atividade, elaboramos um questionário dividido em duas partes e aplicamos durante a apreciação. A primeira parte foi respondida durante a apreciação. Eram seis questões que instigavam e direcionavam a escuta para a voz do cantor (intérprete), suas características e intenções interpretativas:

Primeira parte: escutando, analisando e nomeando:

1. O que esta música transmite?
2. Como você descreveria esta melodia?
3. Como é que você caracteriza a voz nesta música?
4. O que você acha que diz a letra? Por quê?
5. De que maneira o cantor interpreta a música?
6. De que forma o intérprete usa a sua voz? E o que talvez ele queira acentuar na sua interpretação?

Nessa etapa, cada versão foi apresentada pelo menos seis vezes consecutivas, pois para cada versão apresentada era necessário responder às seis perguntas propostas. A segunda parte do questionário, composta por cinco questões, busca uma relação entre as versões apresentadas

anteriormente, e uma descrição da compreensão de alguns elementos musicais relacionados à música apreciada. Para introduzir essa segunda etapa, apresentamos a versão instrumental da música.

A questão seis foi registrada em vídeo, pois a resposta consistia em interpretar o trecho melódico das duas primeiras frases da música, com ou sem a letra.

Segunda parte: relacionando, analisando, comparando e executando:

1. Qual a diferença de escutar a mesma música com voz e com instrumental?
2. Qual a interpretação que você mais gostou e por quê?
3. Como você representaria graficamente o contorno melódico?
4. Como você sente a divisão desta música? Binária, ternária ou quaternária?
5. Como você interpretaria esta música?

Refletindo e relacionando: a escuta e a ação de cantar

A primeira parte do questionário instigou a uma escuta minuciosa dos trechos musicais apresentados, principalmente em termos de descrição de impressões e sentimentos, elementos que conduzem a uma imagem sonora e significação de cada versão apreciada. Buscamos orientar a escuta para detalhes sutis que integram a estrutura da música apreciada, favorecendo além das sensações que provocava, se agradava ou não, qual estilo estava envolvido, que sentimento o intérprete queria passar, de que forma o cantor explora sua voz.

A imagem sonora neste contexto é definida quanto à notação, isto é, à tentativa das meninas de substituírem fatos auditivos por sinais visuais a partir da pergunta: como você representaria graficamente o contorno melódico? Para todas meninas a representação se deu em forma de uma linha contínua, ondulada (altos e baixos), representando as alturas da frase escutada.

Para Schaeffer (apud Ferraz, 2005, p.59), a escuta que distingue detalhes de ataque, detalhes de timbres, arcadas, toques, sopro, empostação de voz, etc., é uma “escuta musicista”. Diferente da escuta musical que focaliza as relações entre notas e significados. Dessa forma, buscamos pro-

porcionar uma escuta musicista do instrumento voz, fixando-se na melodia cantada, para uma percepção detalhada das características vocais, expressivas e técnicas do intérprete, buscando a fragmentação da frase melódica.

Os aspectos de técnica vocal, a forma como o cantor executou a música, chamaram a atenção das meninas entrevistadas. Elas não sabiam explicar verbalmente ou conceituar o que o cantor fez tecnicamente, mas, por imitação, conseguiram assemelhar sua voz com a do intérprete que mais se aproximou de seus esquemas de execução vocal.

Em resposta à última questão que foi filmada, é possível perceber a tentativa das meninas de integrar à sua interpretação elementos que estavam presentes nos trechos apreciados. Algumas cantaram sobre a letra, outras apenas vocalizaram a linha melódica. As meninas que vocalizaram, conseguiram imprimir muito mais elementos interpretativos e expressivos na execução vocal. Outras que cantaram com a letra em inglês, tiveram dificuldade na interpretação e na atenção sobre os elementos de emissão vocal.

Análise e reflexão

Abordaremos, sob uma ótica construtivista, a reflexão e a análise desta atividade, partindo de um questionamento amplo e complexo: esta atividade de apreciação que compreende a escuta, reflexão e ação pode ser um recurso no desenvolvimento do cantar?

Em resposta, remetemo-nos a Swanwick (2003), que destaca que o professor de música não pode trazer respostas prontas e tratar o aluno como máquina, mas deve abrir espaço para a discussão, para a apreciação (deixando ouvir), envolvendo os alunos nas escolhas e decisões sobre as músicas que executam e, sem dúvida, deixando criar musicalmente através da composição e da improvisação. Portanto, buscar novas estratégias para a aprendizagem do canto com a participação ativa dos sujeitos, favorece a construção de novos conceitos musicais e um desenvolvimento musical mais amplo. Becker (2001, p.23) aponta que há duas condições necessárias para que algum conhecimento novo seja construído:

- a) que o aluno aja (assimilação) sobre o material que o professor presume que tenha algo de cognitivamente interessante, ou melhor, significativo para o aluno; b) que o aluno responda para si mesmo às perturbações (acomodação) provocadas

pela assimilação do material, ou, que o aluno se aproprie, em um segundo momento, não mais do material, mas dos mecanismos íntimos de suas ações sobre esse material; tal processo far-se-á por reflexionamento e reflexão (Piaget, 1977), a partir das questões levantadas pelos próprios alunos e das perguntas levantadas pelo próprio professor, e de todos os desdobramentos que daí ocorrerem.

Perceber o canto como um conhecimento a ser construído e não inato ou adquirido, muitas vezes é um desafio, pois culturalmente aprendemos que para muitas coisas precisamos ter dom. A música, geralmente, é tratada de forma mística e incompreensível, dificultando a objetividade e a reflexão sobre a educação musical, sobre as metodologias, sobre como trabalhar esse conhecimento nas escolas e em outras instituições.

Na área da educação musical, e especificamente no canto, encontramos poucas pesquisas que tenham uma abordagem cognitiva. Beyer (1988), ao propor a abordagem cognitiva como uma nova perspectiva da educação musical, comenta que a prática educacional vigente em música encontra sérias deficiências: o ecletismo generalizado, os pseudométodos, a falta de cientificidade são alguns pontos que têm levado os músicos a um distanciamento cada vez maior de uma educação musical adequada às necessidades dos alunos. Enquanto o professor e o aluno pensarem que cantar é uma mera questão de talento e sensibilidade, eles não terão motivos para buscar uma teoria, dentro da realidade da educação musical, que seja coerente com o processo de aprendizagem do canto.

Desta forma, a apreciação que descrevemos explicita a importância da reflexão sobre as atividades propostas, a objetividade e amplitude que novas estratégias podem favorecer, inúmeras leituras, interpretações e avaliações. De muito pouco valeria esta atividade, se não houvesse a reflexão do que estava sendo feito.

Poderíamos nos perguntar: por que apreciar se a proposta é cantar?

Apontamos que a resposta desta pergunta está relacionada com o fazer musical, com a postura do professor, com a filosofia da educação, com a forma de como o professor concebe a aprendizagem musical. Diante disso é que desenvolvemos nossa proposta de canto coral em que as atividades de apreciação, improvisação, composição e análise se debruçam sobre uma visão construtivista e passam a ser situações de aprendizagem. A ação, a reflexão e a compreensão de conceitos são aspectos necessários para a construção do cantar e do desenvolvimento da performance.

No desenvolvimento do trabalho com o coro referido, essa atividade de apreciação que descrevemos é uma ideia entre tantas possibilidades que podem ser promovidas pelo educador musical. Da mesma forma, outras estratégias de apreciação podem ser desenvolvidas, como a escuta de sonoridades e composições contemporâneas, de culturas diferentes, de grupos diferentes, a apreciação do próprio grupo em apresentações e ensaios (vídeo), etc. Enfim, consideramos a apreciação uma ferramenta fundamental no desenvolvimento de nossa proposta de canto coral.

Apreciando uma construção do cantar

Apreciar para cantar, apreciar o canto do outro, apreciar seu próprio canto, parar para escutar, parar para construir, parar para refletir, parar para cantar. As meninas que executaram essa atividade, não somente na interpretação (filmada), mas na fala posterior, demonstram um desassossego sobre sua emissão vocal, sobre seu entendimento musical e enriquecem a interpretação fazendo uso de elementos que foram possíveis de serem entendidos e reproduzidos, assim como aumentam o nível crítico sobre todo desenvolvimento musical pessoal e grupai.

Dessa forma, a atividade de apreciação pode ser um recurso no desenvolvimento do cantar, na medida em que o sujeito passa a integrar, na sua ação de cantar, os elementos musicais assimilados no ato de apreciar.

A construção do cantar, a educação musical e o desenvolvimento da performance se dão a partir de uma pedagogia relacional que possibilita ao professor de canto e ao educador musical proporcionarem situações em que os alunos participem ativamente, explorando a sua voz, descobrindo seu corpo, conhecendo melhor seu funcionamento e suas possibilidades. Dessa forma, todas as atividades propostas serão fecundas e passíveis de análise e reflexão. A postura e as crenças determinam a fecundidade e o trânsito de ideias e sentimentos no processo de construção do conhecimento. Acreditamos que o ensino da música, a construção do cantar (o ensino do canto) devem ser desenvolvidos através da apropriação ativa espontânea e orientada, e não impostos ao sujeito (aluno). E preciso criar, ousar, fundamentar e acreditar no potencial individual do aluno, mas antes do professor, de nós mesmos.

Referências

- BARCELÓ, B. J. *La génesi de la inteligència musical en l'infant*. Barcelona: Dinsic, 2003.
- BECKER, F. *Educação e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BEYER, E. *A abordagem cognitiva em música: uma crítica ao ensino da música, a partir da teoria de Piaget*. Porto Alegre, 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- BÜNDCHEN, D. S. *A relação ritmo-movimento no fazer musical criativo: uma abordagem construtivista na prática de canto coral*. Porto Alegre, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- _____. Uma reflexão sobre a prática do canto coral. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO DE MONTENEGRO, 18., 2004, Montenegro. *Anais...* Montenegro: Fundação Municipal de Artes, 2004. p. 142-144.
- _____. Cognição, música e corpo no canto coral: um fazer musical criativo. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 13., 2004, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: CBM-CEU UNIRIO, 2004. p. 303-310. CD-ROM.
- BÜNDCHEN, D. S.; SPECHT, A. C. Meninas arte em canto: corpo e voz no fazer musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 13., 2004, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: CBM-CEU UNIRIO, 2004. p. 297- 302. CD-ROM.
- CARMO JR., J. R. A voz: entre a palavra e a melodia. *Revista de Literatura Brasileira*, São Paulo, n. 4/5, 2004.
- COELHO, H. W. *Técnica vocal para coros*. São Leopoldo: Sinodal, 1994.
- DART, T. *Interpretação da música*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- DINVILLE, C. *A técnica da voz cantada*. Rio de Janeiro: Enelivros, 1993.
- FERRAZ, S. *Livro das sonoridades: notas dispersas sobre composição*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2005.
- FERREIRA, L. H. *Mal-estar na escola: uma pragmática ético estética*. São Paulo, 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- GOULART, D. *Por todo canto: método de técnica vocal*, v. I/São Paulo: G4, 2002.

KEBACH, P.F.C. *A construção do conhecimento musical: um estudo através do método clínico*. Porto Alegre, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

MÁRSICO, L. O. *A voz infantil e o desenvolvimento músico vocal*. Porto Alegre: Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes, 1979.

QUINTEIRO, E. A. *Estética da voz: uma voz para o ator*. São Paulo: Summus, 1989.

PIAGET, J. *A formação do símbolo: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

SWANWICK, K. *Ensinando música musicalmente*. Trad. Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

TAFURI, J. O desenvolvimento musical através do canto na etapa infantil. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 9., 2000, Belém. *Anais...* Belém: 2000.

6 O QUE ESTA MÚSICA SUGERE PARA VOCÊ?

Ângela B. Crivellaro Sanchotene [\[Nota 1\]](#)

No mundo do cancionista, não importa tanto o que é dito, mas a maneira de dizer, e a maneira é essencialmente melódica (Luis Tatit).

Trabalhando com adolescentes, resolvi escolher um tema presente em suas vidas: a opinião [\[Nota 2\]](#). Os adolescentes sempre têm algo a dizer sobre qualquer assunto, e às vezes suas opiniões são contundentes, embora se contradigam com facilidade. As opiniões podem ser sobre política, sobre drogas, preconceitos dos mais variados tipos, de protesto, sobre questões sexuais, etc. Neste caso, escolhi o tema denominado por mim de “protesto”.

Escolhido o tema, selecionei quatro músicas de diferentes estilos:

“Smells like teen spirits” (Nirvana): rock, voz, bateria, baixo, guitarra, guitarra com distorção (em inglês).

“Luta de classes” (Cidade Negra): reggae, voz, trompete, baixo, guitarra, bateria (em português). O reggae em geral tem uma base harmônica simples em estrutura circular (C - Am - Dm - G7) e acentos rítmicos no contratempo.

“Estudo em C menor” Op. 10/12 - “Revolucionário” (F. Chopin):

estudo, música erudita, piano (sem letra, período da História da Música - Romântico).

“Sociedade alternativa” (Raul Seixas): rock, voz, bateria, guitarra, baixo.

Pode-se notar que duas músicas têm letras em português, porém de estilos diferentes e uma em inglês e outra sem letra. Isso, no meu entender, faria com que cada sujeito, ao ouvi-las, deveria prestar bastante atenção, para responder à seguinte pergunta: o que esta música sugere para você?

Cada música foi tocada por dois minutos, sem repetição e, durante a audição, os alunos registraram suas impressões, conforme aparece no quadro 1.

Em todas as quatro músicas, apareceram os termos “chata, não gostei, não sei o que senti”. Em três músicas apareceu a expressão “não senti nada”, com exceção da música de Chopin. No “Estudo revolucionário”, todos tiveram uma opinião a dar, mesmo dizendo que não sabiam o que sentiram, que não gostaram ou que a música era chata.

Quadro 1

Smells like teen spirit	Luta de classes	Estudo revolucionário	Sociedade alternativa
Alegria	Paz aos povos	Que prestem atenção	Protesto
Energia	Som bom, letra mais ou menos	Relaxante	Razoável
Boa música	Tranquilidade	Encantadora	Liberdade
Nada	Bagaceirice	Descanso	Interessante
Não gostei	Idiotice	Para refletir	Não atrai
Chata	Nada	Para dormir	Nada
Revolução adolescente	Sobre o Brasil	Não gostei	Não gostei
“Bala” de curtir	Não gostei	Parece música clássica, romântica	É Raul Seixas
Sobre todos os tipos de preconceitos	Reggae	Calma	É estranha
Não sei	Gostei	Lenta	Chata
Rock pesado	Chata	Chata	Sociedade alternativa
Escuta e viaja	Descanso	Tranquilidade	Não sei
Ira dos instrumentos	Expressão	Pensar na vida	É velha, mas é boa
	Paz e amor	Prosperidade	
	Sobre um lugar	Suspense	
	Não sei	Drama	
	Calma	Tem que ter paciência para escutar	
	História da vida		

Elenco, a seguir, no Quadro 2 algumas características que estas músicas têm em comum, embora observando-se estilos completamente diferentes:

Quadro 2

	Smells like teen spirit	Luta de classes	Estudo revolucionário	Sociedade alternativa
Paixão	X	X	X	X
Tom coloquial	X	X	Não	É metafórico
Fatos cotidianos	X	X	Da época	Da época
Tematização	X	X	X	X
Leis musicais	X	X	X	X
Canção passional	X	Não	X	X
Rítmico	X	X	X	X
Frases	Quatro ou oito compassos	Quatro ou oito compassos	Quatro compassos	Quatro compassos
Modo	Tom maior	Tom maior	Tom menor com modulações	Tom maior
Tempo compasso	Dois tempos	Dois tempos	Dois tempos	Dois tempos
Instrumentos	Guitarra, baixo, bateria	Trompete, guitarra, baixo, bateria	Piano	Guitarra, baixo, bateria
Vozes	Cantor e back vocal vocal, eco	Cantor e back	Não	Cantor e público
Texto	X	X	Não	X
Ponto saliente	Solo guitarra, harmônico de intervalos regulares se repetindo, prolongando as vogais, caindo o andamento da música.	“Perguntas e respostas” no refrão, musicado e falado, trompete, no final, faz as perguntas.	Virtuosismo, música pensada para o piano, música de texturas (melodias, pulsos, ritmos), buscando repouso, motivo está na escala.	Musicado, falado improvisado, acelerando no final, bateria, guitarra e voz.

Aqui me parece claro que o que importa é como se diz algo, porque a música de Chopin, que não tem letra, contém uma mensagem e esta mensagem é dita através da melodia (e isto poderia dificultar o trabalho dos sujeitos da pesquisa).

Nas músicas “Smells like teen spirit” e “Luta de classes”, no refrão de cada uma, concentra-se a tensão na pulsação, reiterando o tema, reduzem-se as vogais, mostrando uma progressão melódica mais veloz, em que o ritmo é acentuado, podendo-se tamborilar os dedos, marcar o tempo com os pés, a cabeça ou mesmo dançando.

O rock é a superfície de um tempo que se tornou polirrítmico. Progresso, regressão, retorno, migração, liquidação, vários mitos do tempo dançam simultaneamente no imaginário e no gestuário contemporâneos. Os jovens representam um filão para a mídia em termos de consumo. O consumidor atribui uma conotação fetichista à última novidade em CD's, por exemplo, cujas músicas se ouvem em rádios, novelas, festas.

Quanto às respostas que os alunos deram à primeira música, mesmo não entendendo o que era dito, eles registraram “alegria, energia, boa música, revolução adolescente, bala de curtir, rock pesado, escuta e viaja, ira dos instrumentos”, pois o rock, juntamente com o reggae (e o funk, o hip-hop), são os gêneros da moda. A mídia, mais uma vez, nos impõe a cultura. O rock em geral deve ter este comportamento. Também podemos notar a análise feita por alguns alunos sobre a música “Luta de classes” (reggae), em cuja letra, certamente, não prestaram atenção pelas respostas oferecidas: “paz aos povos, descanso, paz e amor, calma”.

Estamos muito acostumados com as músicas tonais, e sua evolução criou um compromisso entre cada detalhe da obra, envolvendo elementos harmônicos e melódicos da linguagem, como podemos observar no “Estudo revolucionário” de Chopin. Os alunos, na maioria, não observaram elementos que caracterizassem o tema opinião, mas elementos como “relaxante, encantadora, descanso, para dormir, calma, lenta, tranquilidade, pensar na vida, suspense, drama, paciência para escutar”, talvez por se tratar de música erudita, solo para piano, e estas respostas devem ser para uma música deste gênero.

Quando Raul Seixas em “Viva a sociedade alternativa” prolonga as vogais, ampliando a extensão da tessitura, principalmente no refrão, “Viva, viva, viva a sociedade alternativa... (e repete)”, ele não quer ação, mas paixão. As canções de protesto preferem a clareza melódica às inovações harmônicas.

Os alunos conseguiram identificar a ideia da música, com palavras como “protesto, liberdade, sofreu repressão, sociedade alternativa”. A frase que me chamou atenção “é velha, mas é boa”, mostra que, como não é uma música do momento, da moda ou da atualidade, eles tiveram que prestar mais atenção, conseguindo responder mais adequadamente à sensação que a música traz.

Utilizando uma das atividades musicais na escola, através da qual o aluno demonstra, a partir de palavras e notações, o que a música sugeriu para ele, pode-se fazer uma breve ligação e análise quanto às funções da música. Sabe-se que o antropólogo e etnomusicólogo norte-americano Allan Merriam (1964) elencou dez funções, a saber: expressão emocional, prazer estético, divertimento, comunicação, representação simbólica, reação física, impor conformidade às normas sociais, validação das instituições sociais e rituais religiosos, contribuição para continuidade e estabilidade da cultura, contribuição para integração na sociedade. As respostas dos alunos a respeito das músicas parecem confirmar o aparecimento dessas funções:

- expressão emocional: quando mencionam “alegria, energia, chata, revolução adolescente, bala de curtir, escuta e viaja, ira dos instrumentos, paz, tranquilidade, bagaceirice, amor, calma, liberdade” e até mesmo a expressão “tem que ter paciência para escutar”;

- prazer estético: as expressões “boa música, chata, rock pesado, som bom, letra mais ou menos, expressão, para refletir, parece música clássica, romântica, drama, suspense, não atrai, estranha, é velha, mas é boa”, indicam o prazer estético das músicas;

- divertimento: “alegria, bala de curtir, escuta e viaja, gostei, expressão, paz e amor, interessante, divertimento, atenção”. Segundo Merriam (idem) esta é uma função em todas as músicas e em todas as culturas e se confirmou neste estudo;

- comunicação: os próprios registros dos alunos;

- representação simbólica: as quatro músicas são representativas desta função, pois são de protesto, expressando opinião sobre determinado assunto de caráter social;

- reação física: como uma função relacionada à dança, esta não foi expressa pelos alunos, pois nenhum aluno escreveu que gostaria de dançar, de se movimentar, etc., ou seja, algum movimento que indicasse a reação física. Ao mesmo tempo houve a expressão “ira dos instrumentos” que categorizei nesta função, uma vez que sugere a percepção por eles de movimento dos músicos, guitarristas, baixistas, baterista e vocalista. Também observei que os próprios alunos tamborilavam com os dedos e batiam os pés no ritmo das músicas;

- conformidade a normas sociais: uma importante função traduzida por expressões dos adolescentes tais como “paz aos povos, paz e amor, pensar na vida, protesto, liberdade”;

- validação das instituições sociais e dos rituais religiosos: traduzida pelas expressões como “liberdade, Sociedade alternativa (o título de uma das músicas), paz aos povos, sobre o Brasil, sobre todos os tipos de preconceito, história da vida”;

- contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura: segundo Merriam esta função estaria ancorada no conjunto das demais funções, isto é, se forem identificadas as outras funções a música contribui para a continuidade e estabilidade da cultura. Portanto, as quatro músicas estudadas apresentam esta função.

- contribuição para a integração da sociedade: expressões como “energia, revolução adolescente, sobre todos os tipos de preconceito, protesto, liberdade, que prestem atenção, prosperidade, pensar na vida, paz aos povos”, entre outras, traduzem o aparecimento desta função.

Observa-se que os alunos, ao ouvirem o reggae, não se detiveram na letra da música e sim no estilo, pois poucas foram as colocações sobre o tema e muitas foram sobre o gênero. Por exemplo: o reggae sugere, como ritmo e como estilo, tranquilidade, paz, praia, relaxamento. A letra desta música, “Luta de classes”, é um pouco destoante destes elementos. Os sujeitos escreveram “paz aos povos, tranquilidade, reggae, descanso, expressão, paz e amor, calma”, em oposição aos que prestaram atenção à letra, que foi sobre o Brasil, sobre um lugar e história da vida. Assim como “Smells like teen spirit”, em inglês e rock, que sugere rebeldia. Mesmo sem entender o que a letra dizia, e poucos conheciam a música, eles enunciaram palavras sobre o rock, sobre o gênero. O mesmo aconteceu com “Sociedade alternativa”, que também é um rock, mas em português.

Cada música foi apreciada a partir de critérios de apreciação particulares a cada aluno e o resultado foi posteriormente analisado por eles, que observaram as respostas uns dos outros, desenvolvendo e aprimorando os conhecimentos.

Embora a música esteja sempre presente na vida dos adolescentes, muitas vezes eles não prestam atenção à linguagem musical, o que diz a

música em si, sem letras, baseada apenas nos elementos que a constituem. Esta é uma oportunidade que devemos oportunizar como educadores musicais, principalmente quando observamos a importância que a música tem na vida dos jovens que têm por companhia permanente aparelhos eletrônicos de todos os tipos, que buscam se aproximar da linguagem musical de seus ídolos, que compram e se utilizam de diferentes instrumentos musicais, identificando-se com eles.

Referências

FREIRE, V. L. B. *Música e sociedade: uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada ao ensino superior da música*. Rio de Janeiro, 1992. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação/UFRJ.

LAZZARIN, L. F. Ouvir música com significado: um desafio possível. In BEYER, E. *Ideias em educação musical*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

MERRIAN, A. *The anthropology of music*. Evanston: Northwestern University Press, 1964.

OUTEIRAL, J. *Adolescer*. Porto Alegre, s.d.

REVISTA VEJA. Jovens, n. 32, jun. 2004. Edição Especial.

TATIT, L.A. M. *O cancionista: composição de canções no Brasil*. 2. ed. São Paulo: USP, 2002.

TOURINHO, I. Usos e funções da música na escola pública de 1º grau. *Fundamentos da Educação Musical*. Série Fundamentos, ABEM, Fundamentos, n. I, 1993.

WISNIK, J. M. *O som e o sentido: uma outra história das músicas*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

7 APRECIÇÃO MUSICAL: ONDE ESTÁ O SIGNIFICADO DA MÚSICA?

Katia Renner [\[Nota 1\]](#)

A música, porque só pode por fatalidade passar, evanescer, soar e desaparecer, é, tal como a vida, devir irremediável (Santaella; Nöth, 1998).

Sempre é uma curiosidade saber o que se passa na mente de alguém quando está entregue à tarefa de buscar significar a audição de uma peça de música instrumental. Trata-se, neste caso, de ouvir um fato musical que abrangerá a totalidade do discurso, mas o seu desenvolvimento acontecerá ao longo do tempo, enquanto os sons já soados deixam de existir na mente do ouvinte, “pois o som é uma exteriorização que se destrói a si mesma e no próprio momento em que nasce” (Hegel apud Wisnik, 1989, p. 12), exigindo-lhe uma permanente reconstituição do já extinto episódio, mas necessariamente presente no seu processo de significação. Neste enfoque, Santaella (1998, p. 89) argumenta que alguns sistemas de signos se desenrolam, tomam corpo e se dissolvem na sequencialidade de um tempo intrínseco, como a oralidade, a música, o cinema e a imagem eletrônica em geral. Também distingue o “tempo objetivo e tempo experimentado”, evidenciando que há um tempo fora de nós.

A percepção, enquanto está sendo construída, envolve níveis como o fisiológico, que se dá através da recepção, e os processamentos de estímulos dos órgãos sensoriais e pelo cérebro; o tempo biológico, que é a possibilidade de relacionar, de maneira lógica, os elementos percebidos, e o tempo lógico, em que se criam os padrões de significados através da capacidade simbólica,

como sugere Santaella. Na música, diz a autora, a questão do tempo é passagem, sucessividade, evanescência e conclui que “todos os elementos da linguagem musical são, sem exceção, elementos de ordem temporal” (idem). Quanto à questão do funcionamento da temporalidade, Santaella (ibidem, p.87) cita a teoria da percepção de Peirce no seu caráter triádico, em que há elementos envolvidos no processo perceptivo: o “percepto” (estímulo), o “percipuum” (conversão dos sentidos) nos seus três modos que estão interligados como a qualidade de sentir (disponibilidade), na forma de um choque (reação) e através do automatismo dos hábitos (informação). Ainda Peirce (apud Santaella, 1998) inclui outros elementos da temporalidade que chama de “antecipuum” (antecipatório) e “ponecipuum” (memória).

Exercício de apreciação musical

O exercício de apreciação musical foi desenvolvido com o objetivo de observar as respostas de um grupo de pessoas frente aos estímulos musicais propostos sobre o tema “O mar”, obras estas desconhecidas para os participantes. Torna-se importante lembrar que, segundo (Wisnik, 1989, p.24), “ao compor, os indivíduos utilizarão os sons de frequência regulares, constantes e estáveis (afinados) como também de frequências instáveis (ruídos)”, como por exemplo, “o som do mar: durações oscilantes entre a pulsação e a inconstância, num movimento ilimitado; alturas em todas as frequências, das mais graves às mais agudas, formando o que se chama de ruído branco, no qual todas as frequências audíveis têm iguais chances de aparecer a cada momento” (idem, p.205).

Nesta atividade, observou-se que o tempo de descobertas, as expectativas e as curiosidades mantiveram a atenção do grupo durante a audição da obra. Os participantes recebiam suas impressões pelos estímulos sonoros, transformando-os em sensações. Segundo Wisnik (1989, p.26-27),

a música traduz para a nossa escala sensorial, através de vibrações perceptíveis e organizáveis das camadas de ar, e contando com a ilusão do ouvido, mensagens sutis sobre a intimidade anímica da matéria, isto é, a sua espiritualidade: a música encarna uma espécie de infraestrutura rítmica dos fenômenos, pois o ritmo está na base de todas as percepções modelando os objetos interiores e atuando, com muito poder, sobre o corpo e a mente, sobre a consciência e inconsciente.

Sabe-se também que emoção e cognição são sistemas que estão intimamente ligados, articulando relações determinantes nas percepções. De acordo com a matéria veiculada na Revista *Viver Mente & Cérebro*, de autoria de Sandrine Vieillard (junho, 2005), “as emoções nascem das expectativas musicais determinadas pelos momentos de tensão e relaxamento que se sucedem nas peças de música erudita ocidental”. Esses estudos comprovam que as relações de altura tonal entre as notas (modo) e o andamento (velocidade) seriam elementos essenciais para determinar se uma melodia é triste ou alegre, parâmetros estes que estariam em condições convergente ou divergente evocando determinadas emoções. Ainda conforme Vieillard, pesquisas comprovam que há reações fisiológicas importantes no organismo, cuja amplitude parece depender do conteúdo emocional da música e que são independentes dos julgamentos subjetivos dos indivíduos, demonstrando o grande poder que a música exerce sobre o comportamento do ouvinte, sem que necessariamente tenha consciência disso e independente da história pessoal de cada um. Essa proposição se opõe a todos os atuais estudos em psicologia que explicam as condutas psicológicas pela interação radical entre sujeito e meio ambiente (posicionamento estruturalista genético). Se as reações psicológicas e orgânicas dependem da interação com o meio e das estruturas mentais precedentes, como poderiam as reações do cérebro a um estímulo externo ser totalmente independentes de sua história pessoal? Ou seja, não há como pensar a geração de condutas emocionais sem que estas estejam conectadas às experiências passadas dos sujeitos. Teríamos que pensar melhor sobre essas afirmações. Outros estudos ainda citados indicam que a música ativa as mesmas zonas cerebrais que participam do processamento das emoções e que, portanto, a cognição dos elementos específicos da estrutura musical seria assim percebida. Também foi constatado que, independente de conhecimento ou não nesta área, os indivíduos apresentaram respostas emocionais à música de forma muito semelhante, indicando uma função de coesão social numa dada cultura. Esta constatação e a análise dos nossos dados remete-nos a pensar que as respostas não independem do histórico pessoal gerado em uma determinada sociedade.

Análise comparativa de duas obras musicais

Obras: Concerto pour flûte - “**La tempesta di mare**” em F Major; Allegro, de Antônio Vivaldi (1678-1741); e “**Sea in motion**” - Sons da natureza (equilíbrio; meditação; antistress; relaxamento)

Temática: O mar

Público: sete pessoas, com idades entre 26 e 79 anos em situação informal.

Perguntas propostas aos participantes:

1. O que esta música sugere a você? Que imagens vêm a sua mente?
2. Descreva como esta peça consegue passar estas impressões a você.
3. Qual o título que você daria a esta música?

Respostas dos participantes sobre “La tempesta di mare”:

A: 1 e 2. Muita leveza e graça. Um casal dança num salão de baile com trajes especiais; 3. “Salão de baile”.

J: 1. Natureza, harmonia, doçura; 2. Os tipos de instrumentos, a maneira de executá-los, a rapidez, tudo sugere uma paisagem variada e dinâmica; 3. “Harmonia do mundo”.

F: 1. Apreensão; 2. Duelo entre flautas como se houvesse uma concorrência; 3. Título: “A fuga do príncipe”.

S: 1. Ritmo, harmonia, movimentos rápidos, continuidade, alegria, diálogo. 2. Instrumentos que se comunicam em perfeita harmonia. Como se fossem pessoas dialogando, argumentando. 3. “Cotidiano”.

G: 1. Trem, alegria, diálogos; 2. Instrumentos de sopro, com bastante velocidade. Temas leves de diferentes intensidades; 3. “Viagem à alegria”.

R: 1. Revoada de pássaros; 2. O voo e o vento (duelo) indicando o comportamento dos pássaros contra o vento; 3. “A revoada”.

D: 1. Violino, Renascença, alegria, primavera, renascer; 2. Música com cadências e sequências alegres; 3. “Recomeço”.

M: 1. Crianças brincando, floresta, confraternização; 2. Água, natureza, cristais; 3. “Alegria”.

Respostas dos participantes sobre “Sea in motion” - Sons da natureza:

A: 1 e 2. Ouvindo os pássaros gorjeando. Rodas gigantes e outras atrações atraindo as pessoas de diversas idades que querem participar. Estou no meio desta multidão e sinto todo o entusiasmo; 3. “Parque de diversões”.

J: 1. Sugere uma viagem; 2. O ritmo sugere algo progressivo, que translada, embora alguns sons e ruídos sejam confusos: não sei o que são; 3. “Viagem ao desconhecido”.

F: 1. Fontes de vida como os pássaros; 2. Assovios de pássaros; 3. “A natureza”.

S: 1. Interiorização, leveza, volta à natureza, relaxamento, liberdade, paz; 2. Não há mudança de ritmo, linearidade, tranquilidade; 3. “Vida”.

G: 1. Natureza, paz, animais e plantas em harmonia; 2. Sons da natureza - instrumentos leves; 3. “A vida surge”.

R: 1. Aves se alimentam na beira do mar; 2. A comunicação entre elas; 3. “A vida no mar”.

D: 1. Natureza, árvores, floresta, água, pássaros, ambiente místico, misterioso, alegre, descobrimento, meditação, evolução; 2. Sons da natureza - instrumentos de teclado com sons diferentes; 3. “Mãe natureza”.

M: 1. A flauta em ritmo rápido me passa a imagem de uma festa; 2. Sons da natureza usados como recursos naturais; 3. “Energia que vem da natureza”.

Analisando as respostas

Segundo Schopenhauer (apud Tragtenberg, 1999, p.89), “a música em si e por si mesma nunca expressa os fenômenos, mas apenas a essência íntima do fenômeno”. Nas respostas dos participantes, percebe-se que os elementos musicais são apreendidos facilmente, revelando o caráter e as sensações subjetivas que permeiam as obras musicais. Deve-se isso às diferenças que se dão nos

parâmetros sonoros, nas suas conjunções e, ainda no interior de cada um, nos remetem às estabilidades e instabilidades harmônicas. No sistema tonal, o desenrolar das notas e ritmos criam movimentos intensos e suas relações não são neutras, mas envolvidas por atrações que polarizam em tensões e suspensões como ímãs, numa busca de organização, precedentes da série harmônica. Os diferentes intervalos entre os sons também são condutores de elementos semânticos, impregnados de valores perceptivos relacionados às qualidades das emoções. A música tonal produz a impressão de um movimento progressivo, de um caminhar que busca resolução (Wisnik, 1989, p. 105).

Supõe-se também que cada indivíduo traz à sua audição um discernimento próprio e vivencial do contato maior ou menor com o hábito da escuta atenta, que busca as revelações intrínsecas do material sonoro. Apesar de pessoal, isto é, conectado aos universos subjetivos individuais, ao serem solicitados sobre a descrição dos elementos que os compositores utilizaram para expressar suas ideias, a linguagem verbal de cada apreciador revelou imagens de iconicidades contidas nos discursos musicais. De acordo com Santaella (1998, p. 15), o mundo das imagens se divide em dois

domínios. O primeiro é o domínio das imagens como representações visuais: desenhos, gravuras, fotografias, etc., que são objetos materiais, signos que representam o nosso meio ambiente visual. O segundo é o domínio imaterial das imagens na nossa mente, que aparecem como visões, fantasias, imaginações, esquemas, modelos ou, em geral, como representações mentais. Estes domínios estão interligados e unificados no terceiro domínio que é o signo ou representação. Para Piaget, na sua epistemologia genética (apud Santaella p.30), a imagem mental é uma imagem interior, é um veículo do signo que representa o objeto de referência externa. E a possibilidade da mente de transformar o acontecimento externo numa imitação interiorizada, denominando este aspecto de função semiótica.

As descrições pelos indivíduos nas suas respostas trouxeram informações sobre os elementos que constituíram o seu ouvir narrativo, composto de imagens provenientes do Concerto de Vivaldi: salão de baile, trajes, instrumentos musicais, cadência, maneira de executá-los, paisagem variada, pessoas, trem, ritmo, voo, revoada de pássaros, vento, primavera, floresta, água, natureza, cristais. Estes elementos foram amplificados, qualificados, especificados com: leveza, graça, doçura, apreensão, alegria, especial, rapidez, variação, dinâmica, duelo, comunicação, harmonia, dialogando, argumentando, velocidade, intensidades, comportamento, renascença, renascer, sequências, brincando, confraternização.

Na obra “Sons da natureza” os elementos que descreveram a peça foram: o gorjeio dos pássaros, rodas gigantes, multidão, viagem, ritmo progressivo, sons, ruídos, assovios de pássaros, animais, natureza, sons da natureza, instrumentos musicais leves, aves se alimentam à beira-mar, árvores, floresta, água, ambiente místico, descobrimento, teclados com sons diferentes, flauta, festa. Estes indícios vieram acompanhados de: atração, diversas idades, participação, meio da multidão, entusiasmo, ritmo que translada, sons confusos, não sei o que são, fontes de vida, interiorização, leveza, volta à natureza, relaxamento, liberdade, paz, plantas em harmonia, linearidade, tranquilidade, comunicação entre as aves, ambiente místico, misterioso, alegre, descobrimento, meditação, evolução, imagem de festa. “A indeterminação aparente da linguagem musical não é outra coisa senão a riqueza infinita de determinações e de significações inumeráveis que estão adormecidas nela mesma” (Jankélévitch apud Tragtenberg, 1999, p.90).

Comentando as obras

“La tempesta di mare”; primeira parte: Allegro

- Executada por orquestra e solista (flauta): som acústico.
- A orquestra inicia apresentando o tema com movimentos ascendentes e descendentes. Em seguida vem o diálogo da flauta com a orquestra. A orquestra retoma e conclui esta primeira ideia musical.
- O tema é agora desenvolvido pela flauta com as cordas, evoluindo novamente para a orquestra toda, num crescendo de sonoridade, timbres e intensidades até novamente retornar para a flauta.
- Os elementos rítmicos são leves, curtos e rápidos, com pequenas variações.
- A melodia apresenta uma constância na amplitude de seus intervalos, em alturas crescentes revelando o alargamento do espaço sonoro, que vai se iluminando com a clareza dos sons mais agudos.
- Continuando a primeira parte, vamos ter novamente o diálogo da orquestra com a flauta, revelando agora um caráter mais leve, com graça, movimentos rítmicos variados que despertam sensações delicadas e fluidas.
- A orquestra encerra definindo e reforçando os motivos melódicos e rítmicos.
- A capacidade narrativa desta peça revela a riqueza dos elementos musicais do compositor em apresentar o ambiente marítimo numa paisagem sonora descritiva.
- As estratégias expressivas feitas pela flauta dialogando com a orquestra provocam sensações de movimento, riqueza, inquietude, amplitude, alegria e leveza.

“Sea in motion” - Sons da natureza

- Teclados: som eletrônico.
- Inicia com sons ambientais descritivos, numa narrativa clara e precisa, localizando prontamente o ouvinte da paisagem sonora que se apresenta.
- A organização das durações é constante, com uma rítmica mensurável e repetitiva.
- A linha melódica é simples e clara, mantendo o ouvinte numa situação estável, com baixa expectativa quanto à narrativa sonora, pois a sua direcionalidade é previsível.
- Facilidade em reconhecer os elementos da obra no seu caráter de leveza, graça, harmonia e bem-estar.
- As estratégias expressivas buscam manter o ouvinte tranquilo, sem recorrer às dinâmicas contrastantes que pudessem emocionar e dispersar a sua atenção. Caso contrário, o afastariam da proposta musical dessa obra.

Análise comparativa quanto aos títulos para as peças

Participantes	La tempesta di mare	Sea in motion
A	Salão de baile	Parque de diversões
J	Harmonia do mundo	Viagem ao desconhecido
F	A fuga do príncipe	A natureza
S	Cotidiano	Vida
G	Viagem à alegria	A vida surge
R	A revoada	A vida no mar
D	Recomeço	Mãe natureza
M	Alegria	Energia que vem da natureza

Os títulos dados às obras revelam semelhança no seu caráter contextual, referindo-se aos elementos sonoros que descreveram os ambientes onde a natureza faz seus cantos, ruídos e sons, o que possibilitou o reconhecimento de uma realidade já vivida. “O símbolo da linguagem musical sonora provoca, de forma mais acentuada que nas demais linguagens, uma ambiguidade intensa em sua própria constituição, o que acentua ainda mais o papel do receptor no processo da comunicação” (Tragtenberg, 1999, p.91). Assim, os recursos timbrísticos, texturas, dinâmicas, forma, expressividade, andamentos e outros foram os componentes do discurso musical que expressaram as ideias e as intenções dos compositores sobre o assunto. Ao formularem suas respostas, os sujeitos buscaram, então, significar, de forma global, suas percepções através da manifestação escrita, constituindo o caminho da transversalidade que perpassa as diferentes linguagens, porém portadoras de um sentido amplo, possibilitando que elementos diversos encontrem ressonância no seu efeito de sentido. Eric Landowski (2004, p. 102) comenta que “a imagem incorpora um sentido musical, e a música, em contrapartida, constrói imagens”, sendo assim, “as propriedades de ordem estética imanentes aos objetos se dirigem a nós e nos transformam no que em contato com eles nos tornamos” (p. 106-107).

Observa-se que as duas obras remeteram o ouvinte a captar um clima semelhante e intrínseco que permeia ambas propostas, colocando o ouvinte em atenção pelo desenrolar do que viria. “La tempesta di mare” manteve a curiosidade e expectativa interessada pela diversidade sonora que

apresentou: tudo ainda estava para acontecer. Os títulos dados à obra de Vivaldi não trouxeram a palavra “mar”, mas os elementos musicais sugeriram sensações relativas ao movimento do mar, o ambiente em torno e outras imagens que estão conectadas com este tema. A segunda peça, “Sea in motion”, já se revelando por inteira nos seus primeiros momentos, afastou a atenção de imediato, causando um certo desinteresse perceptivo ao seu desenrolar, mas foi eficiente na sua descrição porque evidenciou para os sujeitos a proposta do compositor em relatar seus objetivos, mantendo o ouvinte mais interiorizado. Estas obras musicais cumpriram assim seus propósitos: a primeira, de revelação (narratividade) e a segunda, de meditação, o que foram confirmadas no nosso exercício.

O curioso é que mesmo que a clareza da obra “Sea in motion” tenha facilitado a tarefa de apreciação musical, todos foram unânimes em apontar a obra de Vivaldi como a mais bonita e gostariam de tê-la ouvida por inteiro.

Fazendo uma analogia das questões investigativas com relação à geração de imagens que alcançam diferentes áreas do conhecimento, sugere-se como exemplo este exercício para que diversos fatos artísticos possam ser objetos de estudo em múltiplos contextos. Para Goethe (apud Tragtenberg, 1999, p.91),

o símbolo transforma o fenômeno em ideia e a ideia em imagem, e é desta forma que a ideia na imagem projeta-se ao infinito e permanece inacessível; mesmo que expressa por todas as línguas, ela permanecerá sempre inexprimida.

Referências

- LANDOWSKI, E. Modos de presença do visível. In: OLIVEIRA, A. C. de (Org.). *Semiótica plástica*. São Paulo: Hacker, 2004.
- MORAES, J. J. de. *O que é música*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- SANTAELLA, L.; NÖTH, W. *Imagem, cognição, semiótica, mídia*. São Paulo: Iluminuras, 1998.
- TRAGTENBERG, L. *Música de cena*. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- VIEILLARD, S. Emoções musicais. *Revista Viver Mente & Cérebro: o poder da música*, São Paulo, Ediouro, jun. 2005.
- WISNIK, J. M. *O som e o sentido: uma outra história das músicas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

8 PROCESSOS DE INTERAÇÃO SOCIAL EM AMBIENTE DE EDUCAÇÃO MUSICAL

Patrícia Kebach [\[Nota 1\]](#)

Neste capítulo detive-me em explorar se a apreciação musical ativa e os processos interativos participam da elaboração das estruturas do conhecimento musical e possuem um papel causal na sua gênese. Para isso, observei uma situação de apreciação ativa, em que os sujeitos deveriam anotar suas impressões durante a escuta musical e, posteriormente, fazer uma reflexão coletiva sobre estas impressões, procurando chegar a uma conclusão de significação em grupo. Intencionalmente, escolhi uma música com abordagem cultural eclética, com vistas à mobilização de esquemas de significação perante a diversidade cultural.

Procurei, dessa forma, abandonar o esquema clássico entre o professor e o aluno para instaurar uma rede de interações entre os alunos (no caso, as professoras que participaram de uma oficina de educação musical em Bento Gonçalves). Pretendi, assim, criar um espaço de apelo à expressão, criação, exploração e construção, a partir da escuta ativa e do confronto com pontos de vista diferentes entre os sujeitos observados neste estudo, partindo da hipótese de que a ação sobre a música, como objeto a ser explorado, precede sua compreensão, sendo fator fundamental na construção de conceitos musicais. É necessário salientar que não considero a atividade apreciativa, enquanto ação sobre o objeto musical, como principal fonte das descobertas musicais, mas como parte integrante deste processo.

A apreciação ativa como uma ferramenta de aprendizagem musical

Antes de abordar e analisar os resultados desta pesquisa, considero necessário realizar uma breve explicação sobre o que penso ser importante para o desenvolvimento integral, em termos musicais, cujo processo nasce da ação prática à compreensão musical. Minha proposição é a de que a ação prática musical deve envolver a atividade de escuta atenta, em que a apreciação evoque qualquer tipo de reação (sentimentos, diferenciação de elementos musicais, especulações acerca da significação musical em jogo, etc.), assim como a atividade de recriação (interpretações de obras existentes, novos arranjos para obras já compostas, etc.) e criação musical (improvisações e novas composições) em nível pré-operatório ou operatório concreto. Já a compreensão musical, que diz respeito à expressão de significados musicais e à reunião destes em forma de conexões lógicas (implicação significativa), proponho que seja gerada também a partir das atividades de apreciação, recriação e criação. Pretendo dizer com isto que as traduções por representações significativas do núcleo funcional das próprias coordenações das ações proporcionam um sistema de coordenações operacionais, em termos musicais, que transforma as estruturas do pensamento, ampliando as possibilidades de produção musical, da mesma forma que a ação prática modifica a música, enquanto objeto material (Piaget, 1978a; 1978b).

Nesta pesquisa, as explicações dos sujeitos envolvidos na atividade apreciativa caracterizaram-se por representações egocêntricas, privilegiando apenas certos aspectos presentes na composição musical em jogo, em função do nível de desenvolvimento de cada sujeito. A atividade caracterizou-se mais por uma ação prática sobre o material sonoro proposto do que por uma real compreensão, porém necessária para esta construção.

Alguns pesquisadores da área de música e cognição (Swanwick, 1979; Pontious, 1986; Beyer, 1995 e 1996; Lazzarin, 1999; entre outros) também consideram que, para que haja aprendizagem musical, as atividades básicas devem ser desenvolvidas de forma conjunta e devem englobar a apreciação, a recriação e a criação musical. Diferentes autores denominam essas atividades de diferentes formas. Para Swanwick, por exemplo, composição, apreciação e performance são as formas essenciais de prática musical. Já

Beyer conceitua essas atividades pelos termos apreciação, reprodução e produção. Em minha pesquisa, optei por utilizar os termos “apreciação, recriação e criação”. Neste texto irei me deter na atividade apreciativa.

A atividade de apreciação vem gerando alguma polêmica no meio acadêmico voltado para a área de música e cognição: ouvir música pode desenvolver musicalmente o sujeito? Considero que sim. Entretanto, isso depende do modo de realização dessa tarefa.

A escuta, em forma de apreciação, deverá ser uma escuta ativa, isto é, a atenção do sujeito deverá estar voltada para uma atividade de verdadeiro envolvimento com aquilo que escuta, através da tentativa de diferenciação da estrutura musical, do significado da música, da descrição dos sentimentos que são evocados, etc. Minha proposição é de que a atividade apreciativa deve envolver todos esses aspectos.

Lazzarin (1999, p.74) diz que a “apreciação é geralmente tratada sob a forma, ou de ‘fundo sonoro’ para as mais diversas atividades (inclusive relaxamento), ou de audição passiva, despida de qualquer reflexão sobre o que está sendo ouvido”. O autor discorda desses tipos de atividades, como forma de proporcionar um desenvolvimento musical. Para ele, não existe significado nem na música, como objeto isolado, nem no estímulo, e nem no indivíduo, “mas na relação que os envolve” (p.78). Citando Meyer, Lazzarin diz que “o significado se forma sobre uma relação triádica entre estímulo, o objeto ao qual o estímulo se refere e o indivíduo para o qual o estímulo adquire significado” (idem).

Partindo da epistemologia genética, concordo com a posição de Lazzarin. Em ambas as abordagens (Meyer e Piaget), o que está em jogo é a ação do sujeito sobre o objeto musical e o significado que ele consegue extrair desta interação.

Segundo minhas observações (Kebach, 2008), a interação coletiva é um espaço rico de mobilização de esquemas de significação e de coordenação de ações progressivas, na tentativa de estruturação, tanto do objeto musical, quanto de relações sociais.

Na interação coletiva há trocas entre diferentes pontos de vista que são explicitados por cada indivíduo, a partir daquilo que já construiu nas experiências realizadas em seu entorno cultural, e isso gera o conhecimento de diferentes formas de enxergar o mundo.

A atividade demandada e os sujeitos observados

Observei 66 professoras da rede municipal de Bento Gonçalves, que atendem o ensino infantil desse município e as séries iniciais do ensino fundamental, na zona urbana e rural. Os dados foram recolhidos durante a realização da oficina de educação musical que realizei. A tarefa proposta às professoras foi de escutar algumas músicas atentamente e anotar todos os pensamentos que emergissem durante a apreciação das mesmas. Depois, solicitei que se reunissem em pequenos grupos, para que pudessem fazer uma reflexão sobre suas impressões, compartilhando-as e discutindo sobre elas, anotando o resultado sob a forma de impressões finais compartilhadas em relação a cada música. É importante observar que estas professoras não possuíam conhecimentos musicais formais.

Procurei aqui especificar a atividade realizada com uma música de abordagem cultural diversificada, rica em significações e elementos da linguagem musical. A música proposta foi a de José Neto, “Toré”, executada pelo grupo Girafulô, do CD Cirandas e Cantigas de Roda. Nesse CD, o grupo Girafulô procura trazer os sons e os ritmos originários de Portugal, da Itália, da África, da cultura indígena, e outros, ou seja, procura demonstrar a riqueza da música brasileira e a influência que recebemos de outros países. O grupo visa a revelar a cultura brasileira de forma musical e tem a intenção implícita de, nas palavras escritas na contracapa do CD, “formar a grande roda, cantar e dançar com o mundo, lá no fundo do coração”, buscando, assim, trazer nas canções a ideia de movimento.

A música “Toré”

A música “Toré” é uma compilação de trechos musicais. Começa com um vocal dissonante e circular, em compasso quaternário, em que um coral feminino canta o primeiro verso a seguir apresentado, com palavras que se originam da língua indígena brasileira, indicando de forma mais expressiva o intervalo de quarta (coincidentalmente, ou não, intervalo que inicia o Hino do Brasil), em meio a outros intervalos. Isso nos remete a pensar numa possível intencionalidade do compositor, já que a música conta a formação étnica do Brasil e, no final da obra, o compositor utiliza-se das 16 últimas notas do Hino Nacional. O vocal dissonante e circular vai acelerando o andamento e uma

forte percussão começa a marcação daquilo que considero a segunda parte da música, que passa a ser interpretada em compasso ternário. Um verso faz fundo aos sons de tambores, com baixa intensidade, dizendo “É um, dois, três... são quatro, cinco, quinhentos anos... e quem faz desse país uma grande nação?” Este verso introduz a compilação de trechos musicais tocados por diversos instrumentos, com a base rítmica dos tambores sempre igual.

Essa mescla instrumental e de trechos remete à ideia de diversidade cultural, parte em que flautas indígenas iniciam e vozes de fundo cantam os dois outros versos, indicando a cultura africana. Sons de atabaques mesclam-se aos sons de guitarra (ideia de rock), de violoncelo (música clássica), de citara (cultura europeia), de viola (cultura portuguesa, expressa pelos caipiras), e outros. A música, como já falei, termina com o trecho final do Hino Nacional tocado na viola, ou seja, uma coda que indica a melodia do Hino. A característica geral da música é de modo maior.

O compositor parece descrever uma linha do tempo da história do Brasil, indicando a diversidade cultural e a miscigenação, começando pela história dos povos indígenas (primeiros habitantes), trazendo logo em seguida a música dos colonizadores (portugueses, africanos, europeus em geral), até chegar à influência da colonização nos estilos musicais mais atuais, resultantes da diversidade cultural étnico-brasileira. O desfecho remete à ideia de totalidade da nação.

Toré

Música de José Neto

Cantam: Loslena, Lígia Jaques, Titiane

CD: Cirandas - Cantigas de Roda (Grupo Girafulô)

Xacriabá, krenak

Machacali, Tupiniquim

E pataxó

Tuxá pankararé

Pankararé e guarani,

Botoque dos poxixá

Maxacali e kaimbé

Toré dos kiriri

Tupiniquim e pataxó

Tuxá, pankararé

Pankararé e guarani

P. 102

Botoque dos poxixá...

Maxacali e kambé

Toré dos kiriri

Tupiniquim e patachó

Aiaiô cuna mumbundu

É quinina tunde une tandu cuna ebó

Pala oso, obembua cuna zâmbi

Ai pavão bateu asas e avoou

Ai pavão bateu asas e avoou

Ai, ai moreninha

Foi embora e me deixou

Análise geral das apreciações individuais

Pude perceber certa contradição entre os sentimentos revelados pelas professoras na apreciação musical individual. Em relação aos sentimentos negativos, os adjetivos que apareceram em maior quantidade foram tristeza, agressividade, agonia, ansiedade, entre outros. Os sentimentos positivos foram os que mais apareceram: alegria, tranquilidade, união, energia, liberdade, entre outros. Esses sentimentos são característicos das representações subjetivas de cada indivíduo sobre a música proposta. São representações egocêntricas, ligadas a sensações e sentimentos pessoais e fazem parte das primeiras regulações ativas que conduzem os sujeitos à diferenciação dos elementos da linguagem musical. Estão ligadas à subjetividade estrutural de cada pessoa (esquemas assimiladores afetivos e cognitivos que dependem das construções feitas a partir do entorno cultural pessoal). Nesta atividade a maioria das professoras revelou sensações aproximadas das que o compositor quis despertar por meio da sua construção estrutural musical (união, festa, movimento, etc.).

Algumas professoras procuraram separar a música em três momentos, atribuindo à primeira parte, de modo geral, uma sensação de energia, de força; à segunda, um sentimento de festa, de alegria, e à terceira, de paz e serenidade. A música realmente parece apresentar estes três momentos, se considerarmos a coda com a melodia do Hino Nacional uma parte isolada. Essa divisão fica ainda mais clara pela modificação dos compassos nos três momentos (primeiro quaternário, depois ternário e finalmente binário), e também pelo fato de começar com um vocal, partir para a segunda parte com a inclusão de

instrumentais diversos e finalizar com apenas a viola. Desta forma, percebem-se, por meio da diferenciação em três momentos, os primeiros estabelecimentos de relações entre as partes da estrutura musical.

Em relação aos elementos da linguagem musical, muitas referiram-se, de modo intuitivo, ao ritmo fortemente marcado da música (música bem ritmada, ritmo forte, etc.), às mudanças instrumentais, às mudanças de andamento (música mais ligeira, mais devagar, etc.), às mudanças de estilos (samba, música de ninar, carnaval), à cadência e à intensidade. Apontaram alguns instrumentos que apareceram na música (discernimento de timbres): pau de chuva, flautas, guitarra, vozes, chocalho, viola, violão e tambores, estes últimos salientados por muitas. Como já ressaltai, os tambores foram os instrumentos que serviram de base rítmica da compilação de trechos musicais.

Quanto aos significados musicais encontrados, houve quase que um consenso sobre alguma referência à cultura indígena (índios, tribal, dança indígena, reverência aos índios, etc.). Das 66 pessoas que apreciaram a obra, 52 fizeram referência à cultura indígena. A música trouxe a imagem de movimento para a maior parte das pessoas, que utilizaram expressões como: dança, movimento, agitação, roda, vibração, coreografias, festa, confusão, etc., captando, assim, este significado implícito do compositor e dos intérpretes. Algumas referiram-se a uma significação religiosa (por exemplo, quando utilizaram as seguintes expressões: ritual, místico, religiosidade). A cultura africana também foi abordada (capoeira, africanos, etc.).

Atribuiu-se, também, sensualidade à música, embora apenas uma pequena parte das pessoas o tenha feito. Cerca de 15% delas conseguiram significar a referência à nação, intencionada pelo compositor, fato que pode ser observado nas seguintes expressões utilizadas: cultura, povo, hino nacional, nacionalismo, respeito à terra natal, Brasil, nação, etc. Muitos elementos que compõem a cultura brasileira foram arrolados, porém de modo isolado. Ou seja, não houve estabelecimento de relações significativas destes elementos.

Segundo Piaget (1995), essas primeiras abstrações empíricas (constatação dos fatos, induções, exploração do objeto sobre o qual se age sem relacionar os elementos constatados) são necessárias para as futuras construções do sujeito, através das abstrações reflexionantes (coordenação de ações mentais a partir de deduções).

Para aumentar o nível de reflexão sobre essa atividade, procurei fazer com que ela fosse debatida em grupo e a análise das conclusões a que cheguei sobre este segundo momento será apresentada a seguir.

Análise das impressões dos grupos

As professoras se reuniram em 18 grupos para discutirem suas impressões sobre as músicas. Abaixo, descreverei o que anotaram a partir das conclusões a que chegaram sobre as impressões compartilhadas na apreciação da música “Toré”:

Grupos	Impressões finais compartilhadas
A	Descontração.
B	No início, a música trouxe descontração e vontade de movimentar o corpo. No final, uma saudade que trouxe tristeza.
C	Grupo indígena; cultura; espiritualidade; medo - perigo - tristeza.
D	Tribo indígena, evoluindo em festejo; identificação de vários instrumentos; finaliza com ritmo mais calmo.
E	Alegria; ritmo; rodas; movimento.
F	Culto; cultura; folclore.
G	Lembra-nos a viola indígena, o convívio em grupo, a união, alegria, festa, a natureza.
H	Início: movimento rápido, sugerindo conflito; Depois: batida lenta, impressão de paz.
I	Encontramos em comum tudo o que se refere aos indígenas.
J	Dança, diversos sons, diferentes ritmos, agonia, medo, impulso para a dança.
L	Festa; alegria; comemoração.
M	Liberdade; alegria; intensidade; organização.
N	Cultura; povo; terra; índio; grupo.
O	Chamado; alegria; festa; comemoração; tribos; natureza; paz; homenagem; indígenas.
P	Índios; festa; alegria; comemoração; gritos de guerra; som; vida; instrumentos musicais (flauta, tambor, viola).
Q	Alegria; animação; participação; festa; ritmo; ordem; música e ritmos indígenas; tranquilidade; protesto, violência; apelo; angústia.
R	O grupo pensou totalmente diferente, não chegando a nenhuma conclusão.
S	Dança ritualística tribal que expressa alegria, festa, costumes culturais.

A atividade de apreciação musical pode implicar um exercício necessário para o desenvolvimento musical, pela anotação de diversos pontos suscitados na escuta ativa: sentimentos, significações, apreensão de elementos da linguagem musical (melodia, ritmo, estilo, andamento, textura, expressão etc.), instrumentos (timbres, ataques, ressonâncias, etc.), vocais (uníssono, harmônico, feminino, masculino, com timbres variados, etc.). Essa atividade comprovou-se ser ainda mais rica quando realizada coletivamente.

Além de proporcionar uma atividade de subjetivação, em que cada pessoa tem a possibilidade de expressar sua afetividade, anotando o que sente no momento de escuta ativa, a apreciação musical também gera atividade de objetivação, ao ter de identificar elementos captados pela exploração auditiva do material sonoro. Assim, quando o sujeito procura constatar diferentes sons, elementos da linguagem musical, relacionar eventos musicais que esteja percebendo e compreender a significação em jogo, há um movimento de objetivação, ou seja, de organização mental. Esta atividade, individual, pode ser enriquecida com a reflexão coletiva posterior. A partir dos conflitos sociocognitivos, o sujeito tende a coordenar suas ações com as de outras pessoas. Aos poucos começa a dissociar pontos de vista, reconstituí-los levando em conta suas próprias ações. A atividade operatória interna e a cooperação são, segundo Piaget (1973) e Perret-Clermont (1996), os aspectos complementares de um só conjunto, pois o equilíbrio de um depende do equilíbrio de outro.

Segundo o nível de desenvolvimento de cada pessoa, as trocas que ela faz com o meio são de natureza bem diversa, e podem transformar as estruturas mentais também de maneiras diversas, dependendo dos esquemas que possui. A interação pode levar a uma influência positiva e construtiva, permitindo-lhe observar a mesma situação de maneira diversificada pela confrontação com diferentes pontos de vista que podemos observar, comparando-se os significados enunciados na tabela anterior pelos grupos C, D, F, G, I, N, O, P, Q e S, que se referiram à cultura indígena, a festejos, sensação de movimentos, e, em menor grau, nas atribuições dos grupos A, B, H, J, L e M, que se referiram a sentimentos de descontração, movimento e impulso para a dança - significações e sentimentos estes que correspondem à intenção do compositor.

Atividades de apreciação musical coletivas podem levar ao que Perret-Clermont (1996) chama de conflitos sociocognitivos e foi isto o que aconteceu

nos debates e sínteses desses grupos. Entretanto, os conflitos podem também exercer uma influência negativa e/ou inibidora, quando a opinião de uma pessoa se opõe constantemente a de outra, impedindo uma solução em conjunto para qualquer problemática proposta. Essa influência inibidora é chamada por Perret-Clermont de conflito socioemotivo. Como exemplo, podemos observar as conclusões do grupo R, no quadro anterior, que, embora tenha compartilhado alguns significados individuais, como tivemos oportunidade de perceber pelas anotações individuais, não conseguiu chegar a um consenso.

O que está em jogo na atividade de apreciação não são somente as significações que o compositor deseja transmitir, mas também a expressão da subjetividade de cada indivíduo que interpreta e que aprecia determinada obra. Verifiquei que a significação coletiva aproxima-se mais ao significado intencional do compositor (ver grupos C, F, N e S que se referiram, por exemplo, ao significado cultural ou de nação).

O que há de comum nas impressões, em maior grau, são significados derivados da própria obra composta, embora alguns aspectos da subjetividade dos apreciadores também sejam compartilhados (ver grupos C, J, M e Q, que expressaram, por exemplo, sentimentos de medo, tristeza, agonia, liberdade, e outros). Sem dúvida, a atividade coletiva despertou uma maior reflexão de todos, decorrente dos conflitos ocasionados por pontos de vista diferenciados.

Ao final do trabalho de reflexão em pequenos grupos, proporcionei a discussão em grande grupo. Neste momento, pretendi desafiar as professoras a identificarem características que se repetiam nas reflexões individuais e em pequenos grupos, para que, ao término de uma segunda escuta ativa, todas pudessem montar em conjunto os significados intencionais do autor, o que aconteceu com grande sucesso.

A partir dessa experiência e de outras análises sobre atividades de apreciação musical (Kebach, 2008), concluo que o desafio da reflexão coletiva tende a possibilitar outras diferenciações pelos conflitos cognitivos que são gerados pelos diferentes pontos de vista.

Considerações finais

Ao agir sobre o material sonoro em forma musical, as coordenações de ações são construídas pelo sujeito, não a partir de ações observáveis e particulares, nem a partir dos observáveis dos objetos, mas sim, em nível

mental, a partir das relações conscientes ou inconscientes que realiza entre os eventos. Isso ocorre pelo processo de abstração reflexionante: a transposição a um plano mental superior do que foi construído no patamar precedente das ações (Piaget, 1995, p.6).

A experiência com as professoras narrada neste texto demonstra a importância da atividade apreciativa na estruturação do pensamento musical. Assim como propõe Lazzarin (1999, p.89), “a participação coletiva, em que cada contribuição individual é agregada ao conhecimento coletivo da turma, ao qual todos têm acesso e do qual participam” pode estimular novas descobertas sobre o material sonoro organizado em forma musical, levando a múltiplas representações mentais, bases para a formação de conceitos musicais posteriores, tendo em vista que a ação precede a compreensão (Piaget, 1978 a). Ou seja, penso que a apreciação estética mais intensa, a expressão criativa e a produção só podem ser desenvolvidas se partirem no sentido da ação à compreensão. Eis a importância de uma atividade apreciativa que seja realmente envolvente, disponibilizando, inclusive, intercâmbios de pontos de vista, conflitos e reflexões.

O ambiente pedagógico musical deve possibilitar sempre ações a partir da diversidade cultural em suas várias formas: através de discussões coletivas entre indivíduos, da interação entre os sujeitos e músicas de várias etnias ou instrumentos diferentes, enfim, a riqueza do processo está justamente nesta interação diversificada. A possibilidade de condutas criativas depende das construções realizadas pelos sujeitos. Essas construções, por sua vez, dependem do modo de abordagem pedagógica. Desse modo, uma abordagem musical pedagógica fechada a apenas um estilo leva à reprodução, no sentido de sequências estratégicas ordenadas e orientadas de práticas inconscientes ou conscientes, que todo o grupo produz para reproduzir-se enquanto grupo, legitimando privilégios ou condutas culturais diversas, neutralizando-as. Há, portanto, no ensino musical tradicional, legitimação de obras que representam a hierarquia dos bens culturais válidos dentro de uma sociedade, em um dado momento e que nem todos têm a mesma qualidade e quantidade de acesso. A música clássica foi por longo tempo um exemplo disto. Excluem-se aqueles que não tiveram acesso a essas obras, nas formas mais tradicionais de educação musical. Ao contrário, uma abordagem aberta à diversidade musical, à reflexão, e que busque a pesquisa sonora ativa, leva à possibilidade de criação de novidades musicais, através da mobilização de esquemas de significação dos sujeitos

envolvidos neste processo, tornando-os mais criativos. Assim, aprender 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, sendo a apreciação, um aspecto fundamental no ensino da música.

Referências

BEYER, E. Os múltiplos desenvolvimentos cognitivo-musicais e sua influência sobre a educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, 1995, v. 2, n. 2, p. 53-67.

_____. Os múltiplos caminhos da cognição musical: algumas reflexões sobre seu desenvolvimento na primeira infância. *Revista da ABEM*, Salvador, 1996, v. 3, n. 3, p. 9-16.

KEBACH, P. F. C. *A construção do conhecimento musical: um estudo através do método clínico*. Porto Alegre, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - FAGED, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

_____. *Musicalização coletiva de adultos: o processo de cooperação nas produções musicais em grupo*. Porto Alegre, 2008. Tese (Doutorado em Educação) - FAGED, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

LAZZARIN, L. F. Ouvir música com significado: um desafio possível. In: BEYER, E. *Idéias em educação musical*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

PERRET-CLERMONT, A. *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Neuchâtel: Peter Lang, 1996.

PIAGETJ. *Estudos sociológicos*. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

_____. *A tomada de consciência*. São Paulo: Melhoramentos, 1978a.

_____. *Fazer e compreender*. São Paulo: Melhoramentos, 1978b.

_____. *Abstração reflexionante: relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

PONTIOUS, M. *A guide to curriculum planning in music education*. Madison: Wisconsin Department of public Instruction Herbert J. Grover State Superintendent, 1986.

SOULAS, B. La construction du sens musical. In: *Les Sciences de l'éducation, numero spécial: education musicale et psychologie de la musique*. 1990, p. 3-4, p. 145-166.

SWANWICK, K. *A basis for music education*. London: Routledge, 1979.

9 MAKUNAIMANDO E O HINO DE RORAIMA: CONTEXTO DE CRIAÇÃO/RECEPÇÃO

Rosangela Duarte [\[Nota 1\]](#)

Apreciação musical é um tema que não tem sido abordado com a ênfase necessária nas discussões curriculares nas escolas. No que tange à educação musical para a educação básica, a apreciação musical é tratada de forma superficial ou equivocada, confundindo-se com o simples gostar de música ou com uma escuta que não contribui para a construção do conhecimento musical. Não podemos esquecer que a apreciação musical faz parte do tripé que alicerça o discurso musical, assim como a execução e a criação.

A atividade de apreciação representa dar um significado a tudo o que se pode ouvir. A partir dessa afirmativa, a compreensão da atividade de apreciação considera os múltiplos significados que a obra musical pode desencadear, em um contexto de sala de aula.

Como referencial para a nossa discussão, a partir da pesquisa de Lazzarin (2000), entendemos como significado musical amplo aquele que gera discussões sobre a música e sua relação com a educação, podendo revelar possibilidades de compreensão, não só da obra de arte em si, mas do significado que os alunos atribuem à música no contexto em que se encontram.

Portanto, vamos abordar a apreciação musical a partir de uma análise musical vivenciada em duas escolas públicas, com crianças e jovens na faixa etária do ensino fundamental e médio, procurando refletir sobre as

possibilidades de atribuição de significado propiciadas na atividade de apreciação musical. Antes de analisarmos as músicas propostas, vimos a necessidade de realizar uma breve consideração sobre o que pensamos ser importante para o desenvolvimento da escuta, através da apreciação musical.

Desenvolvendo a escuta da música

A partir do pensamento de Elliot (1997, p. 15), acreditamos que o “musicar” (fazer música) e a escuta são de natureza cognitiva em sua totalidade e que as obras musicais representam manifestações sérias e extraordinárias do pensamento e do conhecimento humano. Sabe-se, também, que o pensamento e o conhecimento constituem o núcleo de todos os esforços educativos. Assim, podemos dizer que “a escuta musical é uma forma interna de conhecimento em ação prática, pois esta se dá a partir de nossa experiência consciente ao ouvir uma obra musical”.

“A escuta se coloca aqui como uma capacidade específica que se utiliza preferencialmente do ouvido a fim de integrar, graças a ele, mensagens sonoras, entre as quais se inscreve a música” (Tomatis, 1991, p. 113). Dessa forma, consideramos que a escuta tende a favorecer a intimidade com o mundo. De acordo com Stephen Handel (1989, in Elliot, 1997, p.28), “escutar é centrípeto, te puxa para dentro do mundo. Olhar é centrífugo, te separa do mundo”. Não podemos fechar nossos ouvidos assim como fechamos nossos olhos, tendo a oportunidade de selecionar o que realmente queremos ver. Isto nos remete a pensar na necessidade de desenvolver uma escuta que tenha um significado real para a construção de novos conhecimentos.

A escuta é uma capacidade de alto nível à qual o homem está destinado. (...) Ela contribui para a organização de sua estrutura neuronal, que será condicionada, em última instância, pela própria escuta. (...) ela induz o homem a tornar-se o que ele deve ser: um ser em ressonância com tudo o que vive e, desta forma, com tudo o que vibra (Tomatis, 1991, p. 113).

A presente análise musical tem como ponto de partida a minha experiência como professora na Escola de Música de Roraima (de 1987 a 2000) e na Escola de Aplicação da UFRR (a partir de 1997), onde vivenciei

a interpretação das músicas “Makunaimando” e “Hino de Roraima”, pelos alunos do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries e do ensino médio.

Proponho a análise da música “Makunaimando” e do “Hino de Roraima” com o objetivo de perceber e compreender o significado dessas canções para os envolvidos nessas duas escolas, procurando refletir sobre as possibilidades de atribuição de significado propiciadas na atividade de apreciação musical.

Sobre “Makunaimando”

A partir de 1974, foram realizados em Boa Vista festivais de música com temáticas livres, promovidos pelo governo do então Território Federal de Roraima. Partindo de uma solicitação da própria comunidade local, os festivais foram instituídos para fomentar a produção musical regional e valorizar os músicos locais.

Em 1981, com a implantação do Departamento de Assuntos Culturais como órgão da Secretaria de Educação e Cultura do então Território, deu-se um novo impulso às possibilidades de efetuar uma produção musical sistematizada, devido às diversas áreas culturais que o novo Departamento começou a coordenar.

A partir dessa data, os festivais de música realizados pelo Departamento de Cultura proporcionaram uma maior divulgação da música regional, em que os compositores de Roraima começaram a ser apreciados pela maioria da população.

Em 1984, foi criada a Escola de Música de Roraima, vinculada também a este departamento, com o objetivo de institucionalizar o ensino da música no Território. Sendo assim, todos os que faziam parte do corpo docente e discente da escola participavam ativamente do movimento musical local.

Nesse contexto, a partir dos festivais foi criada a música “Makunaimando” (1992), de Zeca Preto (José Maria Garcia) e Neuber Uchoa, tendo sido registrada em um dos primeiros CDs gravados com músicas regionais roraimenses. A repercussão das canções desses dois compositores, incluindo “Makunaimando”, foi tão grande através da mídia local que este trabalho se tornou um marco na história da música de Roraima. A música “Makunaimando”, composta na década de 80, além de trazer na sua letra

peculiaridades do cotidiano das famílias roraimenses, tem o ritmo de forró que era o mais apreciado na época.

Como Roraima ainda era um Território, não haviam sido instituídos os seus símbolos cívicos (hino, bandeira, brasão). Então, nas solenidades escolares, a pedido da própria Secretaria de Educação, era solicitado que a música “Makunaimando” fosse inserida no repertório dos corais da Escola de Música que ora se apresentavam. Isto porque era uma composição que falava da região, retratando seus costumes e crenças, e que as crianças sabiam cantar e o faziam com muita empolgação, o que satisfazia largamente as autoridades governamentais. Esse é um exemplo que nos mostra o pensamento de Elliot (1997, p.17): “os materiais estruturais das obras musicais sempre delineiam tradições culturais específicas”, considerando que “as obras musicais são construções completamente artístico-sociais”.

Pelas questões políticas vividas enquanto Território - com governos nomeados pelo poder executivo federal - sentia-se a necessidade de dizer, através destas apresentações, que Roraima existia, tinha uma identidade e proporcionava uma vida em que todos valorizavam a terra promissora e jovem que o próprio governo fazia questão de divulgar. Com isso, qualquer visitante ficaria impressionado ao ver crianças e jovens cantando com tamanha vibração e felicidade, uma música feita por gente da terra.

A música “Makunaimando” está composta em ritmo de forró, pela grande migração nordestina, que até hoje chega a Boa Vista. As crianças, acostumadas a ouvirem este ritmo fora da escola, por ser o estilo musical mais veiculado pela mídia local, se apropriaram da música facilmente. Nas comemorações escolares, nas quais alunos, professores e pais tinham a oportunidade de compartilhar momentos musicais, só se ouvia forró.

Os instrumentos utilizados são peculiares da cultura nordestina: zabumba, sanfona, triângulo. Percebemos também, nesta gravação, a presença de um baixo elétrico.

A composição está dividida em três partes. Na primeira, inicia uma descrição do lugar, a localização de Boa Vista.

Cai o sol na terra de makunaima
Boa Vista no céu
Lua cheia de mel

Na segunda, a melodia sobe e amplia a descrição pelos caminhos e costumes próprios da região e quem a habita.

Sobe a serra de Pacaraima
Eu sou de Roraima
Surubim, tucunaré, piramutaba
Sou pedra pintada,
Buriti, bacaba
Caracaranã, farinha d'água, tucumã
Curumim te espera cunhantã

Na terceira e última parte, a música nos remete a um momento de contemplação, tornando a melodia mais plástica, não deixando o ritmo em evidência.

Um boto cantando no rio
Beijo de caboclo no cio
Parixara na roda de abril, se abriu
Linha fina no meu jandiá
Carne seca, xibé, aluá
Jiquitaia, caxiri, taperebá.

Ao analisarmos a letra, percebemos que está imbuída de muitos significados que fazem parte do cotidiano das comunidades dessas duas escolas com quem pude conviver. Podemos destacar alguns vocábulos como: “Parixara” (dança indígena), “jandiá” (cesto de pescar), “aluá” (bebida), “jiquitaia” (pimenta), “caxiri” (bebida indígena), “taperebá, buriti, bacaba” (frutos), “cunhantã” (menina), “tucumã” (palmeira que dá fruto).

Falar em “tucunaré, curumim, cunhantã” fazia parte do cotidiano dessas crianças, pois era assim que seus familiares as chamavam e até mesmo os professores na escola: “Fica quieto ‘curumim!’” (menino). Muitos deles comiam carne seca com “xibé” (mingaú feito de farinha de mandioca, leite e açúcar) antes de irem para a escola. O passeio, no final de semana, era ir pescar “piramutaba, surubim”, com sua família. E todas essas informações eram contadas oralmente na escola e através dos desenhos e redações.

Sobre o “Hino de Roraima”

Foi muito interessante quando Roraima passou de Território Federal para Estado, em 1988, e o governo lançou o concurso público para instituir o Hino do Estado. Antes de nos remetermos à análise musical do Hino, gostaria de contar um pouco da história da trajetória de como se chegou a ele.

O primeiro governo eleito do Estado (1988 a 1995) teve como prioridade a implantação e a organização do Poder Executivo, Legislativo e Judiciário. A respeito dos símbolos cívicos houve muitas divergências políticas e o próprio Departamento de Cultura do Estado se incumbiu de efetivá-los. Porém, tais símbolos não foram muito divulgados.

O segundo governador eleito, em 1996, não satisfeito com a falta de conhecimento da população escolar sobre os símbolos cívicos do Estado, decidiu fazer um novo concurso público para realmente instituí-los. Com a formação de uma comissão de especialistas, nomeada através de portaria da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Desporto, deflagrou-se o concurso do Hino, da Bandeira e do Brasão, tendo como vencedora a música de Dirson Costa e a letra de Dorval de Magalhães.

O Maestro Dirson Costa, entre as décadas de 1960/70, foi selecionado para formar e dirigir a Banda de Música do Governo e da Guarda Civil Territorial que nessa época propôs constituir-se na cidade. Inicialmente, deu aulas de música aos próprios integrantes da Banda, formando saxofonistas, flautistas e violinistas. Após passar um período na cidade de Manaus, Dirson retorna a Boa Vista para participar desse concurso. Aliado ao velho amigo Dorval de Magalhães, membro de uma das famílias pioneiras de Roraima, escritor e poeta nascido na década de 20, que sempre retratou Roraima em seus versos.

Então, se analisarmos a função e a representação de um hino, que deve ser considerado como um instrumento de exaltação de uma nação, de um partido, de uma instituição pública ou particular, este deve expressar os valores mais relevantes para este determinado grupo social.

Após o resultado do concurso, sendo os vencedores dois renomados cidadãos que há muito já vinham contribuindo para o desenvolvimento cultural do Estado, o governo intensificou a divulgação do “Hino de Roraima” na mídia local, além de solicitar a execução do mesmo em todas as solenidades oficiais e escolares. As escolas receberam cadernos com a

letra do Hino na capa e a Banda da Polícia Militar foi agraciada com a produção de um CD para gravar o Hino do Estado.

Ao analisarmos a música do “Hino de Roraima”, esta nos remete a uma marcha triunfante com uma estrutura A - B - C (refrão) e uma pequena introdução instrumental que revela o final da parte B.

Todos nós exaltemos Roraima
Estrutura: A Que é uma terra de gente viril,
É benesse das mãos de Jesus,
Para um povo feliz varonil!

Amazônia do norte da pátria!
Estrutura: B Mais bandeira pra o nosso Brasil!
Caminhamos sorrindo, altaneiros,
Almejamos ser bons brasileiros.

Nós queremos te ver poderoso,
Estrutura: C Lindo berço, rincão Pacaraima!
(refrão) Teu destino será glorioso,
Nós te amamos querida Roraima!

Tua flora, o minério e a fauna
Estrutura: A São riquezas de grande valor,
Tuas águas são limpas são puras,
Tuas forças traduzem vigor!

Que belezas possui nossa terra,
Estrutura: B Sinfonia que inspira o amor!
O sucesso é a meta, o farol
No lavrado banhado de sol!

É tocado pela Banda da Polícia Militar do Estado e cantado por soldados da mesma corporação. Aqui podemos perceber que, mesmo com o intuito de revelar as belezas de Roraima e promover na comunidade a satisfação de estar fazendo parte da construção de um novo Estado, o governo revela um estado de poder, de domínio. A força das vozes masculinas e o instrumental que compõe a banda se mostram firmes e rígidos.

A letra, escrita em versos, inicia falando da gente desbravadora e corajosa que habita o Estado. Revela também o poder de influência da

Igreja, onde o povo que é feliz varonil recebe benesse das mãos de Jesus. Localiza Roraima na Amazônia brasileira, no extremo norte do país. Mas ainda propõe que almejemos ser bons brasileiros. Será que apesar de ser um povo feliz varonil ainda não são autossuficientes?

Na terceira estrofe revela a riqueza da flora, do minério e da fauna, além do manancial de águas que provém dos grandes rios do Estado. Mas todas essas riquezas estão distantes de beneficiarem a população, pois as políticas de preservação ambiental das regiões de mata e de lavrado são incipientes. O minério se encontra nas grandes reservas indígenas, onde o acesso se restringe às Igrejas (Católica e Evangélica), às Organizações Não Governamentais (ONGs) e à Fundação Nacional do índio (FUNAI).

Análise da apreciação musical

A partir da apreciação musical realizada com os alunos que participavam dos corais das referidas escolas, analisamos os principais pontos que foram destacados pelos alunos, após apresentarmos três questões:

1. Ao escutar a música “Makunaimando”, o que ela significa para você? O que você sente ao cantá-la?
2. Ao escutar o “Hino de Roraima”, o que ele significa para você? O que você sente ao cantá-lo?
3. Qual das duas músicas você acha que representa melhor Roraima? Por quê?

A começar pela obrigatoriedade de ter que cantar uma música imposta por uma determinada Instituição que revela poder, que ora permitia a utilização de um ritmo mais popular, pode-se constatar certa incoerência suscitando questionamentos pelas próprias crianças. Esta ação coercitiva, segundo Piaget (In de LaTaille, 1984, p. 80), “impõe um conjunto de crenças, de símbolos, de regras etc., fixadas em seu conteúdo: o indivíduo não tem nada a fazer senão aceitá-las, donde a submissão heterônoma, ou a resistir”.

Muitas vezes, nas atividades escolares nas quais se fazia necessária a interpretação do “Hino de Roraima”, observou-se que, talvez como uma manifestação de resistência, as crianças o cantavam sem expressividade, demonstrando uma ação puramente mecânica.

- O gosto da melodia, é sem graça.
 - Tristeza, porque não gosto da letra e nem da melodia.
 - A melodia é sinistra, a letra até que é bonita.
 - Não tem força de representação, pois é comum demais.
- (Depoimentos dos alunos)

O Hino é executado frequentemente num ritmo forte marcado pelo instrumental de uma banda, onde a gravação de referência é feita por vozes masculinas. Sendo assim, torna-se inteiramente justificável que esta música seja reproduzida apenas por obrigação, não estabelecendo uma proximidade ao cotidiano escolar vivenciado pelos alunos.

- Marcha simples, com uma letra sem emoção, parece música de militares com letra hipócrita.
 - Tradicional, não traduz sentimento pela nossa terra.
- (Depoimentos dos alunos)

Além disso, ainda revela na sua letra um vocabulário mais rebuscado, dificultando a compreensão do significado da mensagem, a qual retrata o Estado de Roraima, a ser transmitido a toda a comunidade.

- Tem a letra com palavras difíceis, não sei o significado.
 - E pouco conhecida, creio que seja por não ter força, não tem significado.
 - Retrata as coisas belas de RR, mas sem detalhes.
- (Depoimentos dos alunos)

Segundo Penna (2002), o objetivo da música na escola é ampliar o alcance e a qualidade da experiência musical do aluno e, para tanto, é necessário tomar a vivência do aluno como ponto de partida para o trabalho pedagógico, reconhecendo como significativa a diversidade de manifestações musicais - sejam eruditas, populares ou da mídia.

Por outro lado, diferentemente do Hino, a música "Makunaimando", com um ritmo popular (o forró) conhecido e vivenciado pelas crianças, apresenta uma gravação com instrumentos familiares (a zabumba, o triângulo e a sanfona), na voz de dois cidadãos roraimenses comuns. Essas características que a música traz, fazem com que as crianças se sintam tão próximas da realidade descrita por esses compositores que acabam se apropriando desse fazer musical.

- Sentimento de satisfação por morar numa terra de tantas belezas e diversidade, tanto em recursos naturais como culturais.
 - Fala um pouco sobre a história de RR, eu acho uma música muito bonita que faz a gente ter orgulho da nossa cidade.
 - Retrata RR puramente e seu povo.
- (Depoimentos dos alunos)

As práticas musicais podem oferecer às crianças as condições necessárias para obter os valores de vida - o autocrescimento, o autoconhecimento, mas infelizmente a maioria das escolas ainda é considerada uma instituição que propaga “uma representação do conhecimento e dos valores oficiais (elitistas) da sociedade, uma representação do *status quo*, ou seja: as concepções escolares têm sido conservadoras por definição” (Azevedo, 2001, p.23).

A música “Makunaimando” descreve os espaços de Roraima com um vocabulário simples, contendo palavras das diversas culturas existentes no Estado, na sua maioria indígena e nordestina.

- Música regional, bonita que enche de orgulho os roraimenses.
 - É regional, e sinto que entra no coração das pessoas da terra.
 - Representa a poesia de RR.
 - É uma música belíssima cheia de história e fácil de decorar, aprendi quando criança e sei até hoje.
- (Depoimentos dos alunos)

Os lugares e costumes relatados na música têm um significado para essas crianças e jovens por identificarem suas experiências vividas, tanto no ambiente escolar como, principalmente, na família, nas ruas, nas comunidades. Elliot (1997, p. 19) nos diz que: “já que as obras musicais são essencialmente artísticas e sociais, desempenham um papel importante para estabelecer, definir, delinear e preservar um sentido de comunidade e identidade dentro dos grupos sociais”.

- Dá uma impressão de estar sobrevoando Roraima, é bem alegre.
 - Lembra as coisas de RR.
 - Sinto o ritmo de RR, o sabor, o cheiro, as pessoas, ela significa realmente o meu Estado.
- Fala das coisas boas de RR de forma verdadeira e transmite paz de espírito, pois somos transportados para todos os recantos e belezas da nossa terra.

- Transmite o valor pela terra que se vive. Significa a maneira de conhecer o povo roraimense.
(Depoimentos dos alunos)

A apreciação musical pode despertar no aluno o interesse em ouvir música de maneira crítica e diferenciada e, ao ter a música como referência qualitativa e crítica, melhorar a qualidade da audição, e conseqüentemente melhorar a sua formação como ser humano. Para isso, a atuação do professor frente ao ensino da música na escola é de fundamental importância, porque ele deve assumir a responsabilidade de propiciar para seus alunos oportunidades de vivenciarem atividades de apreciação musical, tendo consciência da dimensão que esta compreende.

A escuta leva o homem a expandir-se numa dimensão mais vasta. Ela lhe revela sua inserção em um universo que ultrapassa infinitamente seus limites anatômicos. Liberto de seus limites físicos graças a essa antena auditiva, ele se engaja num processo de total comunicação, em uma comunhão com seus pares (Tomatis, 1991, p.114).

A apreciação musical na prática pedagógica dos professores possibilita uma maior interação do grupo, em que a diversidade das experiências trazidas pelos alunos será o ponto de partida para estabelecer uma postura crítica e reflexiva.

Ao responderem à terceira questão, que tratava da escolha de uma das músicas, esse aspecto crítico ficou muito claro nas respostas e justificativas dos alunos que foram unânimes em dizer:

- "Makunaimando", porque fala de RR, da comida, dos montes, dos buritizais, da bacaba e da nossa regionalidade.
- "Makunaimando", se fosse escolhida para virar hino de RR, ia convencer, pois é bem mais criativa que o Hino de RR".
- "Makunaimando", porque tem gosto de música do norte.
- "Makunaimando", porque é quente e alegre como o povo desse lugar.
- "Makunaimando", porque tem um significado especial, fala da origem da nossa terra.
- "Makunaimando", pois desenvolve de forma simples a importância de RR sem se preocupar com pompas.
- "Makunaimando", alegria!"
- "Makunaimando", pois é a realidade da nossa terra.

- “Makunaimando”, porque não nos deixa esquecer da nossa cultura.
 - “Makunaimando”, porque a letra diz os detalhes do RR e já o hino cabe em qualquer Estado ou lugar, tirando a palavra Roraima...
 - “Makunaimando”, porque representa melhor RR, muito mais do que o Hino de RR.
- (Depoimentos dos alunos)

O professor deve perceber que, assim como a música pode servir para manter as relações de poder existentes (“Hino de Roraima”), também pode ser utilizada como forma de questioná-las, alertando para as características de dominação da sociedade na qual está inserida.

A visão crítica do professor é essencial para que os alunos percebam a ação coercitiva que a mídia tenta impor à sociedade atual, determinando padrões culturais de massa.

Através de atividades práticas de escuta musical, o professor deve se deixar levar, junto com seus alunos, por uma viagem de descobertas, nas entrelinhas de cada canção, favorecendo correlações entre a criatividade e a criação de diferentes formas de pensar ou entender o mundo. O professor não deve se restringir às produções musicais que pertençam aos seus referenciais. A música, seja ela sertaneja, popular, erudita, regional, carrega os valores da cultura que a originou,

se entendermos todas as formas de representação simbólica como arte, poderemos ter uma ideia mais abrangente do que ocorre em uma cultura, e, desta forma, a arte realmente poderá representar as características desta cultura (Stahlschmidt, 1999, p.53).

Enfim, o professor é um agente em potencial que, através de sua prática, pode transformar o fazer em sala de aula num espaço de criação de diferentes formas de pensar o mundo. Concebendo nossos alunos como os adultos responsáveis pela sociedade do futuro, encontramos-nos imbuídos da responsabilidade do papel que eles desempenharão, o qual está inteiramente relacionado à educação que hoje oferecemos.

Referências

AZEVEDO, R. Aspectos da literatura infantil hoje. *Revista Releitura*, Belo Horizonte, n. 15, abr. 2001.

DE LATAILLE.Y. *Razão e juízo moral*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 1984.

ELLIOT, D. J. Música, educación y valores musicales. In: GAINZA.V. H. de (Org.). *La transformación de la educación musical a las puertas del siglo XXI*. Buenos Aires: Guadalupe, 1997.

FREIRE, V. L. B. Currículos, apreciação musical e culturas brasileiras. *Revista Arte*. Disponível em: <www.ceart.udesc.br/Revista_Arte_Online/abemsul/artigo17.html>.

LAZZARIN, L. F. *Possibilidades de atribuição de significado na apreciação musical: um estudo exploratório*. Porto Alegre, 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - FACED, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

_____. Ouvir música com significado: um desafio possível. In.: BEYER, E. (Org.). *Ideias para a educação musical*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

PENNA, M. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. *Revista ABEM*, Porto Alegre, n. 7, p. 7-19, 2002.

STAHLSCHMIDT, A. P. M. Como situar a arte musical em uma sociedade? In.: BEYER, Esther (Org.). *Idéias para a educação musical*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

TOMATIS, A. A; VILAIN, J. O ouvido à escuta da música. In.: RUUD, Even (Org.). *Música e saúde*. São Paulo: Summus, 1991.

10 APRECIÇÃO MUSICAL POR MÚSICOS EXPERIENTES

Esther Beyer [\[Nota 1\]](#)

A apreciação musical é uma das importantes atividades necessárias à educação musical. Vários autores como Nye e Nye (1977), Regelski (1980), Pontius (1986), Swanwick (2003) já a sugeriram em suas propostas. Contudo, ainda encontramos muitas escolas onde a educação musical se baseia primordialmente em cantar ao som de um instrumento, ou ainda, enquanto um aparelho de som toca. A apreciação está relacionada à capacidade de ouvir atentamente o todo ou detalhes de uma música, levando posteriormente a uma forma de expressão (falada, cantada, tocada, dançada, poesia, ou outra), de modo que outros possam também compartilhar daquilo que ouviu uma pessoa.

Neste capítulo, pretendo abordar a importância de se proporcionar atividades de apreciação musical com músicas de várias culturas, vários estilos e em todos os níveis de educação musical, de modo a sensibilizar os alunos em relação às diferenças de expressividades musicais em culturas diversas. Trarei, também, uma experiência de apreciação musical realizada com estudantes de um curso de pós-graduação *lato sensu* na área de música. Farei uma análise de suas percepções e comentarei, à luz de dados recolhidos, as relações entre essas percepções de estudantes de música com amplas experiências na área e as percepções dos menos experientes. O objetivo é demonstrar o quanto as percepções e

compreensões estão relacionadas às construções musicais precedentes dos alunos, no que diz respeito aos aspectos de organização mais lógica sobre a música, e que, ao contrário, os aspectos simbólicos, ou seja, a interpretação sobre os significados independem do nível de aprofundamento de um aluno sobre o universo musical e estão mais relacionados às estruturas subjetivas.

A importância das trocas sociais e diversidade de estilos em apreciação musical

A apreciação é uma troca entre diferentes universos de pessoas, em que vivências pessoais, aprendizagens, perspectivas de mundo fundam-se, canalizam-se para emitir uma opinião ou recriação de uma música. Esse momento é fundamental para qualquer nível ou idade na educação musical, uma vez que o aluno pode ampliar sua perspectiva de mundo, entender a música como outros a entendem, comentar e pensar sobre diferentes processos de criação musical, de instrumentos, formas musicais, texturas, ritmos, harmonias musicais. Nesse universo, o trabalho pode abranger tanto músicas do repertório mais familiar ao aluno (como música tonal, ocidental, etc.), quanto pode também abranger a diversidade cultural de músicas de diferentes povos e culturas.

No primeiro caso, há uma possibilidade de que o aluno, à vista desta música apresentada (conhecida ou não), integre ou reintegre os conhecimentos já construídos ao longo de sua educação musical, para ali buscar analisar alguns pontos. Esses pontos podem focar, por exemplo, a partir de quais ideias musicais o compositor agiu, que instrumentos ele planejou empregar, etc. O aluno pode se questionar também sobre o porquê de o compositor pensar em colocar ali uma flauta e não um trompete, ou uma voz infantil e não uma masculina, um compasso ternário (que pode gerar certo movimento de embalo) e não um binário (onde se tem maior certeza e talvez menos leveza entre os dois tempos que ali vão ocorrer). E assim se pode estender estas reflexões a dimensões cada vez mais amplas, que acompanham também os níveis cada vez mais amplos de abstração de uma pessoa.

No segundo caso, ao apreciar música de diferentes culturas, leva-se o aluno a construir hipóteses sobre como outros povos imaginam o que

seja música, qual é o universo de sons por eles idealizados como aceitáveis para se fazer música (abrange os instrumentos que se criam e utilizam nas diferentes culturas), como músicos de outras localidades imaginam que se possa passar uma ideia musical para outros (tanto de significados específicos, como rio, chuva, cavalo, etc. ou de significados mais amplos e abstratos, como sentimentos ou mesmo uma trama de sons, não tendo como objetivo o de transmitir exatamente um significado extramusical).

O estranhamento inicial que um aluno apresenta em relação a uma música demasiado diferente de suas expectativas pode causar-lhe um impacto tão grande que o lance a refletir em nova direção sobre processos de composição musical, mas talvez, muito além disso, de como um outro ou outra cultura pense a respeito de morte ou união, ou outra experiência vivencial. Esse choque o movimenta em direção a buscar novas perguntas e novas respostas, a repetir a escuta ou a repeli-la sistematicamente, de modo a gerar talvez uma gradativa familiarização com aquilo que num primeiro momento era estranho.

Assim, ao ouvir e buscar assimilar esses novos sons musicais a seu repertório de coisas já ouvidas, o estudante pode ter, num primeiro momento, ferramentas precárias à análise daqueles sons (a ele estranhos). Mas, ao buscar compreender como os sons foram produzidos, como foram pensados e a que visavam significar, esse mesmo aluno vai gerar novos esquemas para captar este evento, conforme suas possibilidades de acomodação.

Dessa forma, na exploração dos elementos ali contidos, na (re)escuta da mesma música, na criação e apreciação, vemos que o aluno vai ter crescido em sua apreciação, tendo agora, no bojo de suas vivências musicais, uma nova totalidade, a saber, aquela que integra em suas possibilidades também sons diferentes dos de sua cultura, além de modos de organizar e significar música antes não conhecidos.

Em suma, quando o aluno aprecia uma peça de música, ele tem de utilizar vários esquemas, conceitos, experiências, enfim, conhecimentos que já trabalhou ao longo dos anos para integrá-los na atividade de apreciação. Estão aí envolvidos esquemas musicais, representação mental, percepção auditivo-musical, conhecimentos sobre sons de instrumentos, esquemas rítmicos, melódicos e harmônicos, formas musicais, compassos diversos, texturas musicais diferentes, entre outros.

Um desses elementos, como mencionei acima, é a percepção. Piaget (1969) descreve a percepção como um processo que ocupa um espaço de tempo muito pequeno. Por isso, na incapacidade de seccionar cada uma das etapas percorridas nestes poucos segundos ou frações de segundo, muitos teóricos concebiam este pequeno lapso de tempo como um momento indivisível. Ou seja, eles pensavam que, entre a ausência de percepção e a percepção pronta, nada ocorria.

Piaget propõe este seccionamento. Assim, dividindo-se o ato perceptivo em uma série de microintervalos arbitrários, constata-se que nem todos os elementos encontráveis no objeto a ser percebido serão percebidos durante o microintervalo inicial. Para captar o objeto, ocorrem encontros entre elementos do sistema auditivo e elementos do objeto (a interação entre aluno e objeto). Por isso é que vai haver uma segunda amostragem, e terceira e quarta, se necessário, até que se obtenha a percepção de todos ou a maioria dos elementos captáveis no estímulo. “Cada incursão sucessiva no estímulo aumenta a proporção entre os elementos encontrados e encontráveis, mas em quantidades gradualmente menores” (Flavell, 1975, p.230-1).

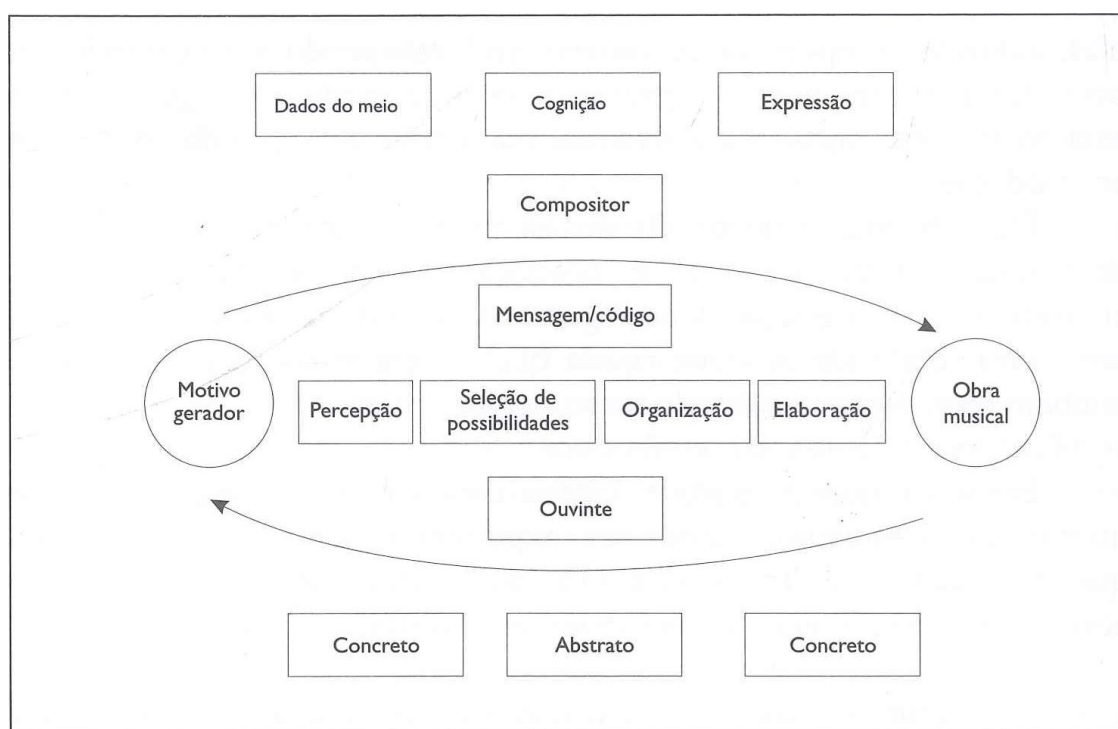


Gráfico 1. Processo de apreciação no aluno.

O gráfico 1 apresenta o processo pelo qual o aluno passa ao apreciar a obra musical. Este foi descrito com mais detalhes em um artigo anterior (Beyer, 1996). Originalmente foi concebido para descrever o processo de criação musical, mas é possível pensar o motivo gerador como a música que o aluno aprecia e, como obra musical, aquela forma de expressão deste no sentido de apresentar suas reflexões e compreensões a respeito da música ouvida.

O estudo realizado

Vários estudos foram realizados para comparar as diferenças entre ouvintes músicos e não músicos ao processar estruturas musicais. A maioria deles (Peretz; Zatorre, 2003; Sloboda, 2004; Bigand, 2005) mostra que ambos têm certas habilidades semelhantes. Este estudo teve como propósito verificar o reconhecimento de características da música em relação com o tempo de experiências musicais formais vivenciadas pelo estudante. Para este estudo, foram coletados dados de 16 alunos, estudantes de um curso de pós-graduação *lato sensu* na área de música. Como critério para seleção de alunos foi estar regularmente matriculado na pós-graduação em questão. Não houve restrições de idade, sexo, de formação ou experiências musicais.

Antes da testagem, os alunos foram solicitados a preencher uma tabela onde apresentavam o tempo de formação e tempo de trabalho na área de música. Para formação em música foi considerada toda aula de música que o aluno tenha passado: musicalização, iniciação musical, teoria e percepção musical, participação em coro, aula de instrumento musical, etc. Quanto ao trabalho na área de música, considere todas as atividades remuneradas (ou como voluntário) como profissional da área de música: professor, regente, coralista, compositor, instrumentista, etc.

Quanto ao tempo de formação em música, solicitei que os alunos marcassem em quantidade de anos e de horas por semana que estas ocorreram. A formação musical (tempo de educação musical formal) foi dividida em períodos de faixas etárias (0-5 anos/ 5-10 anos/ 10-20 anos/ 20-idade atual), dentro dos quais os alunos deveriam responder sobre seus estudos musicais. Nos casos em que os alunos considerassem importante subdividir os períodos etários, por mudanças nas condições de estudo, foi solicitado a eles que explicitassem a qual subfaixa etária se

referiam (Ex: de 10 a 12 anos - uma hora por semana/ de 13 a 15 anos - nenhum estudo/ 15-20 anos - três horas por semana). Adotei o mesmo procedimento para registro do tempo de trabalho em música (em quantidade de anos e horas por semana), como já mencionado para o tempo de formação. Neste caso, o aluno poderia também subdividir suas atuações profissionais em etapas, de forma a colocar de modo mais preciso seu tempo de trabalho com a música. Instruí também os alunos que, no caso de já atuarem como profissionais (estagiários, instrumentistas em orquestra, professores em escolas, etc.) durante sua formação de graduação, deveriam colocar o tempo de trabalho e a faixa etária específica, mesmo que houvesse sobreposição de idade, porém não poderia haver sobreposição de horas (formação com trabalho).

Para o procedimento de testagem, foram escolhidas cinco músicas de contextos culturais diferentes, seguindo uma distribuição aproximada por continentes. Dessas, duas músicas com canto (um coro e outra solo), enquanto as outras três são instrumentais. Duas músicas seguem a uma estrutura da harmonia tradicional ocidental, enquanto as outras três utilizam instrumentos e sonoridades não convencionais. Sobre a distribuição das músicas pelas famílias de instrumentos, a primeira utiliza voz, cordas e percussão, a segunda, cordas e voz, a terceira, sopros, a quarta, cordas e percussão, a quinta, sopro e voz. Todas as músicas foram executadas em uma duração de aproximadamente um minuto (máx. 1 min 20 seg.). Na tabela um, coloquei o nome das cinco músicas e de seus CDs. Foi solicitado aos alunos que para cada música respondessem a três perguntas:

1. De que continente ou país você acha que esta música vem?
2. Quais famílias de instrumentos ou instrumentos você ouviu na música (incluindo voz)?
3. O que sugere esta música para você?

Tabelei esses dados conforme os modos pelos quais as respostas foram organizadas pelos alunos e conforme o grau de aproximação com a música apresentada. Dos 16 alunos, apenas três tiveram mais dificuldade de identificar a origem das músicas. Os demais obtiveram respostas medianas ou boas. Outro dado observado, é que as músicas do contexto europeu, sistema temperado, geraram maior número de respostas corretas, demonstrando claramente o contexto predominante da maioria dos músicos.

Nome da música	Nome do CD	Procedência	Instrumentos
Er is een kindele	Cantar o Natal	Flandres (Bélgica) Europa	Cordas, percussão, voz infantil
When rosy may comes in wi'flowers	Robert Burns volume 1	Gaélico/Escócia (Reino Unido/Europa)	Violão, voz masculina
Bapedi	African tribal dances	África do Sul/África	Sopro (flautas de uma nota só)
Caminho	Bambuzais	Brasil/Indiana	Percussão (clava de PVC, bumbo, chocalho), cordas
Wongabell	David Hudson YigiYigi solo didgeridoo	Aborígine/Austrália	Sopro/voz

Tabela 1. Apresentação das músicas

Produzi outras tabelas, a fim de categorizar todos os dados. Na tabela 1, a seguir, por exemplo, pode-se verificar a percepção de cada aluno sobre os instrumentos contidos nas músicas apreciadas. Já na tabela 2, criei uma forma de analisar suas percepções acerca dos significados musicais e sensações implícitas nas obras apreciadas. Portanto, as tabelas 1 e 2, a seguir, demonstram como foram categorizados os dados para posterior análise e para a comparação com outras tabelas que não se encontram neste texto, mas que fiz, a fim de comparar os dados coletados para este estudo, como por exemplo, o tempo de estudo musical ou de atividade profissional na área, conforme já mencionei anteriormente.

Tabela I. Percepção de instrumentos (por música e por aluno)

Aluno	Música: Cantar Natal	Música: Robert Burns	Música: África do Sul	Música: Bambuzais	Música: Didgeridoo
Alice	Percussão, cordas, voz feminina	Cordas e voz masculina	Sopro, percussão e fole	Percussão e cordas	Sopro e voz
Beatriz	Cordas e voz infantil	Violão e voz	Sopro, flauta e fole	Percussão e cordas	Sopro e voz
Carla	Cordas, voz infantil e percussão	Violão e voz masculina	Sopro, fole e flauta	Percussão e cordas	Voz e instrumento eletrônico
Denise	Cordas, percussão e voz feminina	Violão e voz masculina	Sopro	Percussão e sopro	Voz masculina
Elisa	Cordas, voz infantil e percussão	Cordas e voz feminina	Sopro	Percussão e cordas	Sopro
Gládis	Cordas, voz infantil e percussão	Violão	Sopro e fole	Percussão e cordas	Sopro e voz
Fernanda	Cordas, percussão e voz feminina	Violão	Sopro e cordas	Vina, cordas e percussão	Voz masculina e sopro
Marcelo	Cordas, voz feminina e percussão	Violão e voz masculina	Sopro	Percussão e cordas	Sopro e voz masculina
Eduardo	Cordas, percussão e voz masculina	Violão, percussão e voz	Sopro	Sopro, percussão e cordas	Sopro e voz masculina
Tanise	Cordas, percussão e voz infantil	Cordas e voz masculina	Cordas	Percussão e cordas	Instrumento eletrônico
Leonardo	Cordas e voz infantil	Cordas e voz masculina	Sopro	Percussão e cordas	Sopro
Carolina	Voz, cordas e percussão	Voz e violão	Flauta, sopro e fole	Teclado e vina	Voz e instrumento eletrônico
Marina	Voz, fole, percussão e cordas	Cordas e voz masculina	Não identificada	Percussão e cordas	Não identificada
Camila	Voz, percussão e cordas	Violão e voz masculina	Fole, flauta e sopro	Percussão	Sopro
Luciano	Cordas, voz feminina e percussão	Violão e voz	Sopro e flauta	Vina e percussão	Sopro e voz masculina

Aluno	Cantar Natal	Robert Burns	África do Sul	Bambuzais	Didgeridoo	
Alice	Casamento solenidade festa	Melódica, tranquila, dança	Música de rua, ao ar livre	Monge, cortejo, enterro, algo fúnebre	Ritual, culto, meditação	
Beatriz	Celebração, data festiva	Canção típica, regional	Algo típico, origem, raiz, do lugar nativo	Algo típico do país de origem	Vários efeitos explorados no computador	
Carla	Busca pela paz	Música country, fala do campo	Feira com vendedores, mercadorias diversas	Saída para guerra, marcha, cruzada, canto trabalho	Reza, oração, festa chinesa na rua, monges tibetanos	
Denise	Mús. natalina	Mús. religiosa	Música ritual	Música de batalha (caminhada marcha)	Música tribal	
Elisa	Tranquilidade, Natal, paz	Canção trad. de uma região, solidão, canção para um amor		Dança, festa	Transcendental, meditação, individualismo	Tribo, ritual
Gládis	Um pouco reflexiva	Canção do interior EUA, interiorana	Sonoridade da obra	Canção nordestina Brasil	Instrumento usado por monges no Tibet	
Fernanda	Algo simples, mas solene, algo sacro, trilha sonora de momento sacro-solene		Saudade da terra natal ou história de amor passada	Aflição	Concentração	Canto tribal
Marcelo	Dança	Relacionado à natureza	Stress	Representação cultural		Brincadeira
Eduardo	Coral natalina	Ginga ou outra dança antiga festival ou folclore		Ritual, religioso	Ritualista, sacro	Ritualista e festiva
Tanise	Brincadeira de roda	Música de festa (étnica?)	Sons de um parque bem movimentado	Imagens do sertão nordestino	Lembra música indiana	
Leonardo	Música sacra, lenta, adoração		Alguma coisa contemplativa, romântica, natureza	Dança, ritual indígena	Tipo mantra, dança ou ritual de tribo	Algum ritual religioso
Carolina	Paz, reflexão serenidade	Saudade, amor cortês	Tradição oral	Música aborígine	Música eletroacústica instabilidade	
Marina	Música de alegria	Solidão	Ansiedade e monotonia ao mesmo tempo		Tristeza	Parece uma marcenaria
Camila	Calma, tranquilidade	Audição country	Passeio, marcha, caminhada		Meditação, monges, ritual	Música de alguma região que eu não sei qual
Luciano	Música para cerimônia	Canto solitário	Música de rua	Meditação ou cortejo fúnebre		Culto

Se observarmos o tempo de estudo dos músicos e a relação com respostas corretas ou incorretas, veremos que há algumas diferenças. Os resultados, portanto, demonstram que as diferenças são mínimas entre os alunos mais e menos experientes na música, ao descreverem livremente características da música relacionadas a seu significado. Já a maior diferença se verificou na identificação do país ou região de origem da música ouvida. Nesta última, em geral os melhores desempenhos foram obtidos por aqueles que tiveram formação sólida musical a partir dos cinco anos de idade ou de modo mais intenso após os 10 anos de idade. Também foi feito um cálculo aproximado do número de horas investido no estudo de música, que variaram de 1480 a 6880 horas.

Em relação à descrição sobre os instrumentos contidos nas obras, verifica-se que a capacidade de discernimento dos timbres em questão também está relacionada às construções musicais mais aprofundadas, em termos temporais. Quanto mais esquemas de ação um aluno tiver construído sobre a música, até o momento de uma dada apreciação, maiores serão os níveis de arrolamento de características que compõem a trama sonora, ou seja, sobre os elementos da linguagem musical.

Conclusões

A música é um objeto complexo, que possui, em sua trama, vários elementos. A descrição do ouvinte depende de seu foco de atenção no momento de escuta ativa e, correlativamente, de seus esquemas de ação construídos sobre a música até o momento. Mais importante do que o fato de se dar uma resposta correta ou incorreta, é o aspecto desafiador da atividade apreciativa, na medida em que o aluno deve acionar seus esquemas perceptivos e lógicos para dar uma resposta, coordenando mentalmente aquilo que ouve.

O fato de os alunos deste estudo conseguirem definir melhor a música de sua própria cultura (europeia) demonstra a importância de se proporcionar espaços diversificados em termos culturais, para que os estudantes de música tenham a possibilidade de construir esquemas de ação sobre a diversidade musical existente. Em tempos de inclusão, não podemos negligenciar a importância da implementação de atividades que envolvam a pluralidade cultural na educação musical.

Finalmente, as atividades de apreciação musical são de extrema relevância, na medida em que colocam o aluno a agir sobre o todo musical e dissociar algumas de suas características progressivamente, bem como interpretar a expressividade implícita em cada obra. Não importa se os educandos sejam músicos experientes ou que estejam em um estágio de iniciação musical. Não importa sequer a qual faixa etária esses alunos pertençam. O importante é que as atividades de apreciação musical devem fazer parte dos processos de musicalização como atividade complementar e como forma de aguçar a audição dos ouvintes.

Referências

BEYER, E. Os múltiplos caminhos da cognição musical: algumas reflexões sobre seu desenvolvimento na primeira infância. *Revista da ABEM*, v. 3, n. 3, jun. 1996.

BIGAND, E. Ouvido afinado. *Revista Viver Mente & Cérebro*, n. 149, jun. 2005.

FLAVELL, J. H. *A psicologia do desenvolvimento de Jean Piaget*. São Paulo: Pioneira, 1975.

NYE & NYE. *Music in the elementary school*. Englewood Cliffs/N.J.: Prentice-Hall, 1977.

PERETZ, I.; ZATORRE, R.J. *The cognitive neuroscience of music*. Oxford: Oxford University Press, 2003.

PIAGET, J. *The mechanisms of perception*. London: Routledge and Kegan Paul, 1969.

PONTIUS, M. *Aguide to curriculum planning in music education*. Madison: Wisconsin Department of Public Instruction, 1986.

REGELSKI, T A. *Princípios y problemas de la educación musical*. México: Diana, 1980.

SLOBODA, J. *Exploring e musical mind: cognition, emotion, ability, function*. Oxford: Oxford University Press, 2004.

SWANWICK, K. *Ensinando música musicalmente*. Tradução de: Alda Oliveira e Cristina Tourinho. Porto Alegre: Moderna, 2003.

11 A LÍNGUA DE SINAIS E OS SONS: UMA APRECIÇÃO ESTÉTICA

Ana Luiza Paganelli Caldas [\[Nota 1\]](#)

Quais são os sons que as mãos produzem? Podemos ouvir todos estes sons? Podemos ouvir as palmas? Plat, Plat, Plat! Podemos ouvir o estalo dos dedos? Teck, Teck, Teck! Podemos ouvir um soco de uma mão contra a palma da outra mão? Sock, Sock, Sock! Podemos dizer que a maioria das pessoas pode ouvir estes sons. Porém, do espaço de onde eu, autora, falo, esses são sons que não tenho capacidade sensorial de escutar, pois falo do espaço do sujeito surdo, do espaço em que as mãos falam, de um espaço, erroneamente pensado ser do silêncio, de um espaço que tem sua própria musicalidade, de um espaço que tem seu próprio ritmo, ou seja, do espaço da Língua de Sinais (LS). E a partir deste espaço que escrevo este capítulo em que o enfoque é a apreciação. Como o grupo propôs para este livro a apreciação musical, me proponho a refletir junto com o leitor a apreciação dos sons da e pela LS, tendo como referência os estudos de Osborne (1970).

Trago também a LS como fonte da apreciação, entendendo-a para além de seu *status* de língua, de sua função de comunicação, de fala, do verbal, resgatando seu aspecto não verbal, sensível, visual e sonoro. Ou seja, seus aspectos estéticos, usando como referência os estudos de Pillar (2002) sobre a educação para o olhar, bem como Barbosa (2002) sobre as imagens e a arte.

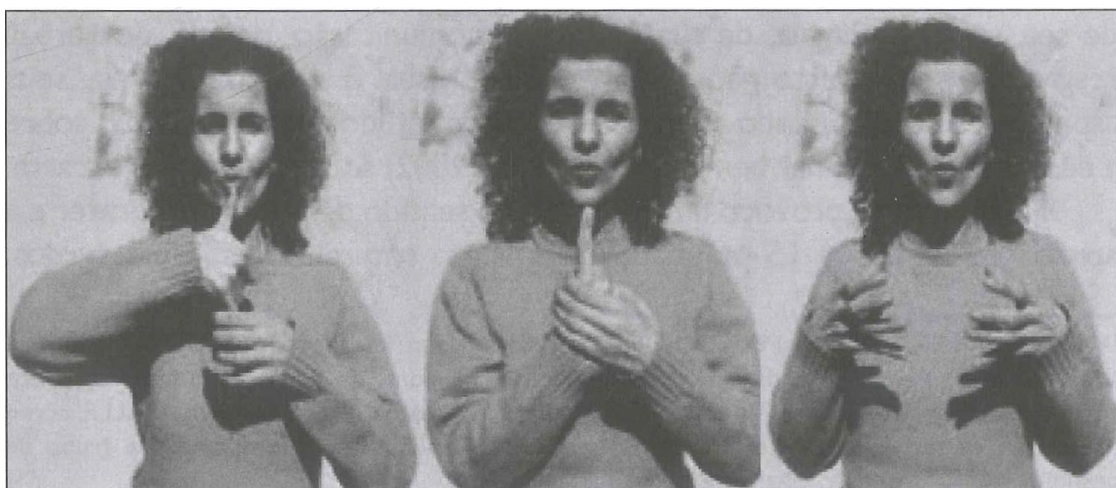
Inicialmente, provooco uma reflexão no sentido de priorizar o prazer e a apreciação da LS. A LS por natureza é língua natural dos sujeitos surdos,

através da qual se comunicam. Como um recurso linguístico, seu uso está relacionado diretamente com o cognitivo, com a semântica, com a significação.

Ao mesmo tempo, outras características são evidenciadas no uso da LS, sendo estas não linguísticas, mas sim, estéticas, sensíveis, passíveis de apreciação.

Muitas ideias me provocam conceitualmente quanto ao caráter linguístico/verbal da LS e o caráter artístico - não verbal - visual dessa língua. Se pensarmos na área da linguística, em termos morfológicos, lexicais, gramaticais, semânticos, a LS é enquadrada no campo da linguagem oral, no discurso verbal. Porém, penso que em alguns momentos a LS se caracteriza, simultaneamente, por aspectos linguísticos e por aspectos estéticos. Isto dependerá de como os sujeitos estão envolvidos durante o discurso LS. Se conhecem a LS e participam ou observam o discurso, o caráter linguístico/verbal - é evidentemente percebido tendo em vista a construção de significados, porém, se pensarmos do ponto de vista dos sujeitos que não sabem a LS, e estão envolvidos no discurso como observadores, apreciadores, estes podem facilmente perceber através dos movimentos e expressões seu caráter estético, artístico, não verbal, visual (Caldas, 2005, p.53).

O prazer estético causado no momento da apreciação da LS pode ser observado também pelos surdos e ouvintes que dominam a LS. Nesse sentido, o que irá produzir o prazer estético será a maneira da execução dos sinais, em que o enfoque mais evidenciado será o aspecto estético. Podemos evidenciar isso nas diferentes execuções do sinal para a palavra chimarrão a seguir. Na foto mais à direita está representado o sinal oficial para a palavra é nas demais, são apresentadas suas diferentes variações.



Trazendo para a discussão os estudos de Osborne (1970, p.59), faço um recorte em que o autor também reflete sobre o efeito emocional que a língua pode causar:

Na vida diária a linguagem é a mais transparente das nossas percepções: acudimos imediatamente ao significado de que as palavras são signos e, a menos que algum detalhe capte momentaneamente a atenção, não temos nenhuma percepção do som intrínseco das palavras. Mas o uso cabalístico da língua — entre as crianças, nas preces religiosas e nos rituais mágicos - ilustra como se incrementa o efeito emocional à medida que a função comunicativa da fala fica em suspenso e as nossas atividades interpretativas se entorpecem de modo que agora atentamos para o som, e não tanto para o sentido das palavras. O uso artístico da língua na poesia está entre estes dois extremos.

Relembrando Clive Bell, Osborne (ibidem) cita a ideia deste sobre a hipótese estética, sendo necessário para os sistemas de estética que aconteçam experiências especiais de emoção. Ou seja, que aconteça a emoção estética. Pensando a LS como uma expressão estética e como produtora de emoções estéticas destaco o que Osborne (ibidem) traz quanto à relação intensa da expressão com a comunicação. Ele nos diz:

Se um homem relata, em linguagem descritiva fria e sem emoção, que está experimentando ou acabou de experimentar uma emoção, não dizemos que ele está exprimindo a emoção embora esteja comunicando. E não é impossível que um homem tenha satisfação e alívio com a expressão emocional, embora não faça contato ao comunicar-se com outrem. Não é tolice dizer que um homem se expressou em uma obra de arte que só foi compreendida por qualquer pessoa depois de sua morte.

Cabe então refletirmos sobre a riqueza do potencial que temos para apreciarmos as diferentes possibilidades estéticas, linguísticas ou não linguísticas, verbais ou não verbais. Para isso, resgato a amplitude que nossa capacidade sensorial possui para que tenhamos uma maior possibilidade de apreciação. Os estudos de Duarte (2003) sobre o sentido dos sentidos são uma fonte de provocações acerca de nossas capacidades sensoriais. O autor nos alerta para a necessidade urgente de vivenciarmos cada vez mais nos diferentes campos - educacionais, sociais, familiares, profissionais, entre outros - a educação para o sensível para a estesia, para a estética. É primordial que nossos sentidos sejam desenvolvidos

de maneira mais acurada e refinada, de forma que nos tornemos mais atentos e sensíveis aos acontecimentos em volta, tomando melhor consciência deles e, em decorrência, dotando-nos de maior oportunidade e capacidade para sobre eles refletirmos (Duarte, 2003, p. 185).

Como para nós, surdos, a experiência auditiva é prejudicada, podemos substituí-la pelos outros sentidos, em especial, pelo olhar, pois assim como nos lembra Lyotard (apud Meira, 2003, p.76) “O olho ouve e o ouvido vê”.

Mas o que é o ver? O que é o olhar? Pillar (apud Barbosa, 2002) apresenta a ideia de que cotidianamente as pessoas captam do mundo apenas seus fragmentos, filtrando a imensa quantidade de informações visuais. O ver é caracterizado pela explosão de imagens impostas pela mídia, pela realidade, pelos produtos, slogan, os quais não conseguimos perceber, significar e nos apropriarmos. É neste processo que utilizamos o ver, sem vivenciar a experiência do olhar. Para a autora, olhamos algo quando conferimos um significado a algum objeto, fato ou situação, sendo este construído através dos acúmulos de vivências, contexto e da própria informação. Meira (2003, p.55) também nos fala sobre a importância da educação para o olhar:

O olhar de sobrevoos sobre o cotidiano mostra em parte o que acontece como experiência visual, menos ainda, como saber de visibilidade. Informações visuais chegam a nossos corpos, lugares, casas, objetos de trabalho. É preciso desenvolver olhares que perfurem as redes imaginárias que se estendem sobre esse cotidiano para apreender a paisagem dos acontecimentos virtuais e reais, fazer os discernimentos éticos, estéticos e políticos que essa apreensão demanda para uma educação do olhar.

O olhar de sobrevoos sobre o cotidiano mostra em parte o que acontece como experiência visual, menos ainda, como saber de visibilidade. Informações visuais chegam a nossos corpos, lugares, casas, objetos de trabalho. É preciso desenvolver olhares que perfurem as redes imaginárias que se estendem sobre esse cotidiano para apreender a paisagem dos acontecimentos virtuais e reais, fazer os discernimentos éticos, estéticos e políticos que essa apreensão demanda para uma educação do olhar.

Trazendo esta ideia para o mundo sociocultural da comunidade surda, posso dizer de uma maneira ampla, não específica, que a grande maioria

das pessoas surdas vivenciam muito mais o ver do que o olhar. No meu entender, isso se dá pelo não acesso às experiências visuais de uma forma completa, ocasionada pela barreira de comunicação e a não utilização da LS pela maioria da sociedade e da mídia. Portanto, dificultando a possibilidade de construir significações completas, ou seja, de vivenciar o olhar, de dar um sentido ao que é visto.

Enfocando então para o olhar e vinculando-o com a experiência estética com a estesia, com o prazer dos nossos sentidos, podemos pensar também na capacidade de apreciação e de apreensão do belo como algo fundamental da existência humana. Direcionando para a LS e para a beleza de seus movimentos, de seus gestos, de sua expressão, do seu ritmo, de sua poesia e de seu som, reflito mais uma vez sobre seu aspecto não verbal. A LS, como objeto de apreciação, composto deste conjunto de características não verbais, pode receber um olhar do apreciador como se fosse uma obra da arte. Ou seja, um olhar que não precisa ser especializado, mas sim um olhar interessado, um olhar que se deixe penetrar pela beleza da obra, que sempre se exercite a fim de manter latente na memória a sua potencialidade; um olhar que discrimine as qualidades da obra. A capacidade de apreciar nos concede o poder de perceber características que não percebíamos e a faculdade de focar a atenção em determinados pontos. Osborne (1970, p.21) complementa a ideia das aptidões dizendo que:

adquirindo aptidão para apreciar, adquirimos o poder de perceber as características do mundo em torno de nós, que antes haviam passado despercebidas e incógnitas, e de manter a atenção clara e deliberadamente presa a aspectos que sem essa aptidão só casual e acidentalmente se haviam imposto à nossa percepção. Não se trata de raciocínio, inferência ou análise e manipulação teórica da informação apresentada em todas as situações pelos sentidos. É a abertura de uma nova dimensão de percepção. Por esse motivo a aquisição da aptidão exige métodos de cultivo diferentes dos que são ensinados com a finalidade de melhorar os poderes de raciocínio do homem ou para estender seu conhecimento prático.

Devemos refletir sobre como as escolas estão trabalhando estas questões estéticas, como elas vêm pensando o apreciar. Falando do meu lugar como professora de surdos, percebo que pouco se conhece, no Brasil,

sobre qual a melhor maneira de se trabalhar o olhar e o apreciar da arte [\[Nota 2\]](#), bem como o desenvolvimento de aptidões para a apreciação. Para Barbosa (2002, p. 12) “a apreciação estética e a história da arte não têm lugar na escola”.

É raro encontrarmos nas escolas de surdos trabalhos e projetos diferenciados e pensados especificamente para arte em uma perspectiva atual. Normalmente, encontramos como práticas mais comuns atividades superficiais em que a criança no máximo vai até o museu e depois faz algum tipo de releitura de alguma das obras que viu. Nesse sentido, notamos que o enfoque é dado apenas ao fazer. A criança não é levada a refletir sobre a leitura ou até mesmo sobre a história do artista, do seu tempo, de seu espaço. Barbosa ainda lembra Elliot Eisner quanto à negligência da escola pela arte dizendo que uma porcentagem muito pequena dos alunos tem acesso aos museus, concertos, teatros ou qualquer outro espaço cultural. A autora chama de *apartheid* cultural, ou seja, a escola que poderia ser um espaço em que o exercício do acesso às informações e da capacitação estética fosse democraticamente vivenciado, pelo contrário, cada vez mais se limita às mesmices didáticas.

Percebo que faltam oportunidades de vivenciar nas escolas e na sociedade as diferentes práticas culturais dos surdos, possibilitando aos outros surdos mais e melhores contatos com as expressões da sua arte. O acesso à arte surda é restrito ou quase nenhum na maioria das escolas, porém não significa que devemos nos acomodar e encerrar por aí. É preciso repensar e reorganizar todas as práticas educativas quanto às manifestações artísticas dos surdos e dar a elas a possibilidade do olhar do surdo, para que as sinta e as veja.

Refletindo sobre estas práticas culturais da arte surda, muitas ideias invadiram o meu pensar sobre como a LS produz seus sons. Onde, no cotidiano do uso da LS, podemos observar a presença do seu som? Como esse som é expresso pela LS? Em que momentos ele é mais evidenciado? A partir disso, destaco sete características [\[Nota 3\]](#) do uso da LS em que acredito podemos ouvir os seus sons:

1. **Ritmo:** de acordo com o ritmo imposto pelo usuário da LS durante o seu uso, podemos “ouvir” a cadência da LS. Os sinais expressados em uma sequência, que evidencia seu ritmo.
2. **Movimento:** o deslocamento dos sinais durante o uso da LS nos permite evidenciar o seu movimento. De cima para baixo; de um lado para o outro; de baixo para cima; em diagonal; em contato com o corpo; ou sem contato com o corpo.
3. **Rima:** evidenciada principalmente pelo uso das configurações de mão (CMs) [\[Nota 4\]](#), a rima é marca principal das poesias, em que a partir de uma CM ou um conjunto delas é criado um texto estético.
4. **Expressões corporais e faciais:** esta característica é uma das que considero mais difícil de pensar separadamente em termos de aspectos verbais ou não verbais. É ela que apresenta a emoção, o sentimento, a poesia da LS, estando relacionada com o sinal executado. Exemplo: O sinal de triste deve estar acompanhado da expressão de triste.
5. **Iconicidade:** sinais em que são perceptíveis as formas dos objetos reais. Sua marca estética é evidenciada quando em sintonia com o movimento.
6. **Intensidade:** está relacionada com o movimento. Podemos pensar em um movimento rápido ou devagar com uma intensidade forte ou fraca. Pensando no som da intensidade da LS como metáfora do mar, comparo-a com as ondas que podem ser fortes, fracas, vibrantes, grandes, pequenas.
7. **Posição:** Sua marca sonora pode ser evidenciada em momentos de contação de história. Quando o narrador assume o lugar de um ou outro personagem, sua posição durante a execução dos sinais

marcará o jeito de cada personagem, inclusive sua voz. Assim, sua relação com a expressão é muito importante, pois quando assumir o papel do lobo e dos porquinhos, sua expressão estará acompanhando a posição para marcar os personagens.

Assim como as demais línguas faladas ou sinalizadas, a LS em seus aspectos verbais e não verbais também tem seus neologismos, sendo, a cada dia, levada a uma proliferação destes, tanto pela necessidade linguística e de comunicação, quanto pelo processo criativo dos usuários da língua nos espaços de apreciação, de estética e de arte. Um território rico para que surjam novos neologismos. Nesse sentido, penso que o acesso aos diferentes espaços socioculturais pelos sujeitos surdos são desencadeadores para essa explosão e proliferação de neologismos.

Podemos observar, nas conversas entre os surdos, que o uso de expressões da língua portuguesa em seus discursos é cotidianamente evidenciado. Este fato faz com que os surdos criem novos sinais para introduzir essas expressões na sua língua cotidiana, enriquecendo ainda mais a LS.

Em relação a isto, Sacks (2002) relata que, quando o Teatro Nacional dos Surdos nos Estados Unidos foi criado em 1967, suas produções eram traduções do inglês para os sinais e que apenas em 1973 é que foi produzida a primeira peça na verdadeira Língua de Sinais Americana (ASL). A partir daí, deu-se uma proliferação de artistas surdos, surgindo novas poesias em LS, dança na LS, piadas em LS, canções em LS - artes singulares “que não podiam ser traduzidas para a língua falada” (p. 159). O autor segue falando que a natureza icônica e a espacial da LS permitem uma produção cômica, dramática e estética, prestando-se muito bem para o uso artístico. Portanto, pensando no som como um recurso artístico, posso pensar e sentir, durante as manifestações artísticas de apreciação da LS, seus ruídos, vibrações, sensações e outros sentidos.

É através de nossa visão, do nosso olhar, de nossa faculdade ótica que nós, surdos, apreciamos o som da LS. Explico: quando alguém sinaliza poeticamente que ao longe vem se aproximando um trem, passando pelas árvores, cascatas, planaltos e planícies, nossos olhos percebem, nesta manifestação linguística, o som das rodas nos trilhos, o som das engrenagens, o som do balanço dentro do vagão. Ou seja, nossos olhos escutam e sentem a vibração sonora da paisagem que é formada no instante da execução poética. Acredito que o mesmo acontece com as pessoas ouvintes

quando escutam o “Trem caipira”, de Villa Lobos, ou “As quatro estações” de Vivaldi, porém em ordem inversa, ou seja, seus ouvidos veem a paisagem que é formada no instante da apreciação musical.

Concluindo, sinto que o desafio de ter refletido sobre a apreciação do som e a LS foi muito enriquecedor em diferentes aspectos. Desde a minha relação com a LS (que hoje observo de uma maneira mais ampla); às diferentes variáveis das relações com seu uso (como foi o som neste estudo), à apreciação das sensações geradas com as manifestações estéticas da LS e sua relação com o vasto mundo que nos cerca - todos estes aspectos formam uma grande obra de arte, pronta para ser apreciada por todos.

Deixo claro que este artigo não tem a pretensão de dar conta de tudo sobre o tema, mas sim provocar no leitor, e também em mim, novos olhares sobre os sons. Penso que este artigo vem a contribuir para pensarmos o som sob outros pontos de vista, rompendo com a ideia de um conceito centrado na capacidade sensorial e física de ouvir, refletindo-se sobre as demais possibilidades de senti-lo, vê-lo, imaginá-lo.

Referências

BARBOSA, A. M. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, 2002. CALDAS, A. L. P. *O filosofar da arte na criança surda: construções e saberes*.

Porto Alegre: UFR.GS, 2005. Dissertação (Mestrando em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

DUARTE, J. F. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. 2. ed. Curitiba: Criar, 2003.

MEIRA, M. *Filosofia da criação: reflexões sobre o sentido sensível*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

PILLAR, A. D. *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. In: BARBOSA, A. M. (Org.). São Paulo: Cortez, 2002.

OSBORNE, H. *A apreciação da arte*. São Paulo: Cultrix, 1970.

SACK, S. O. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. 3. ed. São Paulo: 2002.

12 APRECIÇÃO MUSICAL E SUBJETIVAÇÃO

Patrícia Kebach [\[Nota 1\]](#)

Viviane Silveira [\[Nota 2\]](#)

Já havíamos escrito antes sobre a importância da música que povoa o corpo e das intervenções musicais na clínica psicanalítica (Silveira, 2004; 2005) e também sobre os processos de aprendizagem na área musical (Kebach, 2003a; 2003b; 2004; 2005), levando em conta, inclusive, a relação som-movimento corporal (Bündchen; Kebach, 2005). Porém, a atividade de apreciação musical nos remeteu a um aspecto importante que, embora estivesse presente nos outros dois que destacamos como necessários para a construção do conhecimento musical (a recriação e a criação), não se apresentava de forma tão intensa: o egoísmo constituinte do sujeito, tanto do ponto de vista lacaniano, quanto a partir de um ponto de vista piagetiano (egocentrismo). Tanto na interpretação e produção de arranjos novos para músicas já conhecidas (recriação) quanto na composição e improvisação (criação), especialmente se a atividade for realizada em grupo, a tendência é de uma cooperação progressiva, levando ao descentramento nas trocas sociais realizadas no momento de coordenação de ações musicais, mesmo que os estados afetivos individuais permeiem estes processos. Em uma atividade de apreciação musical, pensamos que a subjetividade ganha um espaço ainda maior de aparição.

Este texto será escrito em forma de diálogos, que correspondem aos enfoques diferenciados das autoras, segundo as observações feitas sobre as atividades em jogo. Viviane Silveira trará o enfoque da psicanálise sobre a temática e os observáveis, e Patrícia Kebach trará as contribuições da epistemologia genética piagetiana para o texto.

Descrição das atividades apreciativas observadas [\[Nota 3\]](#)

Uma das atividades consistiu na descrição da paisagem sonora (Schafer, 1994) em um ambiente externo à sala de aula. Um grupo de alunas teve como tarefa a ser realizada durante a semana apreciar, durante dez minutos, os sons de determinado ambiente. Deveriam primeiramente descrever os sons fortes percebidos (de maior intensidade) e sons mais suaves (de baixa intensidade). Depois, deveriam classificar esses mesmos sons como agradáveis ou desagradáveis. Realizamos uma discussão em grupo sobre as descrições de cada aluna. Assim, elas puderam verificar como o aspecto emocional estava implicado na classificação agradável/desagradável. Os mesmos sons que para algumas pareciam agradáveis, por aspectos subjetivos, para outras, pareciam muito desagradáveis.

Logo após esta atividade, as alunas realizaram outras duas atividades apreciativas. Na primeira, tentaram construir, primeiro individualmente, depois coletivamente, o significado de uma determinada música. A seguir escutaram dois CDs de trilhas sonoras. Nesta última atividade, em grande grupo, foram descrevendo as sensações e as percepções individuais, procurando adivinhar de qual filme seria aquela trilha sonora.

As contribuições da epistemologia genética para a explicação da estruturação simbólica

Quando escutamos música, ou melhor, quando realizamos uma escuta realmente ativa, em que toda a nossa atenção está voltada para os

aspectos gerais de determinada música, tendemos a associar estes elementos organizados sonoramente a experiências passadas, ao nosso estado atual no que diz respeito ao emocional. A atribuição de significados, de sentimentos, a percepção de alguns aspectos da linguagem musical e não de outros, de alguns instrumentos musicais e não de outros, depende da subjetividade do ouvinte. A objetivação (ou não) desses aspectos depende do nível de construções cognitivas que o sujeito já realizou até o momento desta apreciação, ou seja, daquilo que ele já conhece sobre música. Em termos de estruturação progressiva dos elementos da linguagem musical, a atividade de apreciação musical é de extrema relevância. Afetividade e cognição são indissociáveis em termos do desenvolvimento da inteligência, entretanto a afetividade não é comunicável da mesma forma que a cognição. É necessário um caminho de escoamento, de transbordamento da trama inconsciente através de algo que seja significativo para o sujeito. As artes parecem desempenhar um papel importante como espaço de expressão da subjetividade humana. O foco deste estudo voltou-se justamente para a importância da invocação das dimensões que vão além do sentido que a linguagem convencional pode expressar.

Depois de as atividades de apreciação terem sido desenvolvidas, descreveu-se o que as alunas falavam no quadro de giz para que todas pudessem ter uma ideia geral da atribuição de significados e de sentimentos desencadeados. Essa discussão coletiva, além de proporcionar a observação da estruturação simbólica, também revelou uma progressão na estruturação lógica. Ou seja, ao atribuírem significado às canções ouvidas, as alunas mobilizaram-se internamente e, dessa forma, a cadeia inconsciente de cada uma teve um espaço de abertura. Inferiu-se isso através dos comentários que emergiram nas trocas sociais sobre os significados. Viviane anotou essas observações clínicas durante a realização de todas as atividades para posterior análise.

A estruturação simbólica é tão importante quanto a lógica. A afetividade, segundo Piaget, é a energia que mobiliza a cognição. Ao mesmo tempo também a afetividade deve ter um espaço para estruturar-se. É a partir de um sistema simbólico individual e, por isso, egocêntrico, que se estruturam progressivamente os significados socialmente constituídos. “Dentro das funções do ego estão as funções cognitivas e o contato com o mundo externo, a formação da inteligência, etc.” (Ferreiro, 2001, p.59). A

apreciação musical é um dos espaços de ação que permite o exercício da expressão espontânea subjetiva (simbólica).

Segundo Ferreiro (p. 66), o sujeito para Piaget não é apenas “ativo porque faz muitas coisas, é ativo porque está continuamente organizando e reorganizando seus esquemas assimiladores”. Na apreciação ativa livre, ou seja, aquela em que o sujeito não recebe uma tarefa específica (por ex.: de identificar o autor da obra, seu título, como na educação musical tradicional), o que está em jogo são as atribuições pessoais de significados, sentimentos, elementos da linguagem musical, etc. Essa atividade requer graus de organização estruturante sobre o objeto sonoro. Em uma educação musical voltada para a sensibilização musical, em que os sujeitos que aprendem ainda não possuem grandes estruturações sobre o objeto musical, está claro que o objeto intervém na produção individual de símbolos.

Os símbolos são construídos coletivamente em cada cultura e, portanto, o sujeito não atribui significados sem ser perpassado por estas construções. Em suas representações sobre a música, por exemplo, ele é atravessado por construções simbólicas realizadas no seio de sua cultura. Trata-se do fenômeno de aculturação, ou seja, a interiorização de esquemas acústicos, graças aos quais se pode aprender um dado musical, identificar semelhanças e diferenças em um trecho musical, repetições ou modulações (Forquin; Gagnard, 1973). Exemplo disso seria o reconhecimento de elementos contidos na estrutura da música tonal ocidental (tonalidade musical, modo menor ou maior, etc.). Essas construções também são expressas nas atividades de apreciação musical. Porém, como diz Ferreiro (idem), “mesmo havendo uma parte de acomodação, a participação do objeto é mínima e os graus de liberdade do sujeito são máximos” (p. 64) especialmente num nível elementar de estruturação musical. Isto é, quando o sujeito ainda não construiu estruturas suficientes para se deter nos elementos da linguagem musical, o que consegue extrair desta escuta ativa são os sentimentos, percepções e pensamentos sincréticos que lhe passam pela mente, no momento de expressar verbalmente a obra ouvida, e, em menor grau, dados sobre a própria estrutura musical. Observa-se, dessa forma, que a liberdade de expressão e de imaginação que emerge nas atividades de apreciação, com sujeitos que não passaram por uma musicalização formal, proporciona trocas de pontos de vista que acabam por descentrar progressivamente os sujeitos envolvidos no processo de

escuta. Considerando-se que, com adultos, as construções precedentes sobre o universo musical, tal como a herança cultural de cada um são bastante diversificadas, a consequência dessas trocas é o desenvolvimento das relações interpessoais, o desenvolvimento emocional e cognitivo de cada um pela própria ação exercida sobre a música e expressão verbal realizada.

A liberdade de expressão está ligada à autonomia. Sujeitos autônomos conseguem expressar seus pontos de vista, o prazer que algo lhes proporciona e, ao mesmo tempo, compartilhar, sem julgamentos heterônomos, a fruição e a expressão alheia. No espaço das trocas subjetivas, as estruturas são mobilizadas pela diversificação de atribuição de significados. A construção das intenções do compositor vão sendo montadas coletivamente a partir deste universo de trocas individuais no momento de discussão em grupo.

A música não possui somente um caráter lógico estrutural. Ela deve representar, como em todas as áreas artísticas, um espaço de expressão do simbólico, o que é uma das características das regulações dinâmicas que definem sua expressão e funcionamento. A competência ao explicar mais profundamente esse aspecto das emoções envolvidas na estruturação musical, a partir das considerações do estudo feito, tem a ver com a teoria psicanalítica, cujos fundamentos se apontam a seguir.

O egoísmo constituinte: um olhar psicanalítico

Castarède (2002) fala da música como metáfora da intimidade e faz inúmeras analogias entre a posição do apaixonamento amoroso e a fruição.

Observando-se as atividades de musicalização com este grupo de alunas, passaram a ser o foco de reflexão o surgimento das representações e percepções sonoras, a construção de sentidos em linguagem musical, o lugar do som na subjetividade do sujeito.

Para melhor aprofundar esse olhar psicanalítico é interessante falar-se inicialmente sobre o bebê. A criança, ainda em início de constituição psíquica, é alimentada, sobretudo, pela sua alteridade cuidadora (mãe ou outra pessoa) que, maravilhada com o pequeno ser, encanta-se com suas tentativas, desconhecimentos e promessas até mesmo de satisfação do próprio narcisismo. A criança é engendrada, assim, pela possibilidade de

saborear suas apreensões, passo a passo, testemunhada por um outro que vê nela alguém fazendo coisas interessantes, belas e desejáveis.

Dessa forma, o bebê passa a se considerar objeto de desejo do outro, desde suas consistências e inconsistências, desde seu tempo próprio de quem dança a própria música que diverge da música do seu cuidador. Assim, vai assumindo forma, corpo, voz, densidade, gradativamente, na direção da construção de si como desejante. O que isso tem a ver com apreciar musicalmente uma obra ou mesmo a paisagem sonora do mundo?

Acontece que a natureza da fruição musical é, por excelência, egoísta. Trata-se de um egoísmo elogiável que abre as portas para o exercício do saborear a si mesmo, logo, para movimentos da subjetivação. O que está em jogo é um ocupar-se das imagens e gerar sentidos, que justamente por serem particulares, escaparem do que é o mesmo para todos, e configurando-se em um íntimo elementar que sustenta a alma, não são comunicáveis de um modo geral.

Nota azul em Didier-Weill

O autor diz que a “nota azul” é a nota que acerta na mosca. Ela veicula o sujeito no sentido e na presença, preservando-o do monótono e do tédio. É aquela nota que, apesar de ter como suporte material a onda sonora, segundo ele, não pode ser guardada na nossa discoteca. Ela desperta os sentidos, provoca uma abertura que para ele e em si não é representável. O que há nela, que torna o mundo um interlocutor estaria, por exemplo, naquilo que existe na voz do amado que nos faz ganhar o dia, quando a ouvimos:

Ela só se dá a nós uma vez que imediatamente nos escapa. Nesse sentido essa impossibilidade de mantê-la aprisionada faz de nós seus prisioneiros, como se o poder que ela tinha sobre nós estivesse ligado a sua ininscritabilidade. Dessa nota direi que se não é simbolizável, no sentido em que não poderemos inscrevê-la, em que não poderemos reter em nós o efeito eminentemente fugaz que ela produz e cuja extinção é estritamente tributária do real das vibrações sonoras que a suportam, ela é em compensação simbolizante. Simbolizante no sentido em que nos abre para o efeito de todos os outros significantes, como se fosse sua senha: efetivamente sob o impacto da ‘nota azul’, o mundo começa a falar conosco, as coisas a terem sentido: os significantes da cadeia inconsciente, de mudos que eram, despertam e começam, assim causados pela nota azul, a nos

contar casos. Essa nota azul nos evoca, é claro, o que está em jogo no amor: se para o apaixonado o mundo inteiro, a menor folha tremendo, o menor reflexo, começam a fazer sentido, é por que há em algum lugar para ele um amado, cujo poder simbolizante, poder de criar um verdadeiro desencadeamento da cadeia inconsciente, está ligado, como a “nota azul”, ao fato de poder marcar sem apelo o limite absoluto do sentido e de invocar a dimensão do mais além do sentido (Didier-Weill, 1997, pp. 60-62).

A música produziria, assim, efeitos de amor, na medida em que instalaria um jogo com o sujeito que não é outro senão aquele que o fez nascer para o desejo, aquele que o constituiu como humano, pois no jogo entre a criança em constituição e sua alteridade, aquele que com ela se surpreende o faz desde o que enxerga nessa criança até o que lhe faz falta. E a criança se vendo musa inspiradora daquela surpresa, comemora sua autonomia, seu nascimento como sujeito diante do outro. Ela se dá conta de que é alguém para seu outro.

Partindo-se dos estudos de Didier-Weill, o ouvinte vê-se diante do músico como causador de sua produção, a quem ele endereça sua música e celebra esse endereçamento. O autor diz que não é que o ouvinte se reconheça na nota, ele é reconhecido por ela. Este seria o pivô de nosso acesso à posição de sujeito. Desse modo, a música convidaria para uma transmutação subjetiva.

“Objeto a”: a causa do desejo

Esse conceito foi criado por Lacan e trabalhado ao longo de sua obra, em diversos seminários. Não é um objeto do mundo, não pode ser identificado como tal. Pode ser identificado sob a forma de fragmentos parciais do corpo. Seriam: o objeto da sucção, o da excreção, a voz e o olhar. De acordo com Chemama (1995), é criado no espaço que a linguagem abre para além da necessidade que a motiva. Assim ele surge na medida em que o sujeito em constituição psíquica sofre os efeitos da linguagem, da cultura. O desejo passa a não poder ser saciado, por exemplo, unicamente pelo alimento. Ele constitui uma relação de demanda com o objeto da sucção, o seio. Segundo o autor, esse objeto se torna mais precioso que o alimento. Ele passa a ser condição absoluta de sua existência, enquanto sujeito do desejo.

É na relação com esse objeto perdido que o sujeito vai dirigir-se ao mundo e produzir objetivos a serem alcançados em função do sentimento de perda desse objeto. Esse sentimento e seus ideais são justamente gerados pelas expectativas depositadas pelos outros sobre sua pessoa, ou melhor, pelas interpretações que o sujeito faz dos olhares dos outros sobre si próprio. Na perda ou na queda desse objeto, o desejo deixa de ser contínuo, orgânico, e passa a ser humano. O sentimento de “falta” transforma-se em fonte inesgotável de invenção, de demandas e de alternativas de alcance de objetivos de vida.

Tomemos por exemplo a voz. Na Odisséia de Homero, o elemento “voz” aparece de modo importante. As sereias, ao canto das quais Ulisses consegue não se entregar, seduzem-no através de suas vocalizações.

Uma outra passagem interessante, trazida por Lacan (1967-1968), refere-se às pinturas japonesas utilizadas para separar ambientes. Nestas se pode ver um casal no ato da cópula e, num canto da estampa, há um pequeno personagem, um terceiro que olha a cena. Em geral, uma pessoa pequena, parecendo, inclusive, uma criança. Segundo o autor, o erotismo estaria na presença desse olhar. Esse olhar, portanto, representaria o “objeto a”.

Considerações sobre a apreciação e algumas perguntas para os educadores de música

Os conceitos de “nota azul” e de “objeto a” interessam na análise das condutas psicológicas dos sujeitos perante uma escuta ativa, pois parecem intimamente ligados à problemática do despertar da subjetividade que a música opera nos sujeitos. Se os efeitos que a linguagem musical produz exigem algum tipo de recolhimento aos próprios movimentos subjetivos, esses, por sua vez, acontecem desde uma operação específica. Essa operação tem a ver com a relação entre a mãe e o bebê, isto é, quando a mãe localiza no bebê pontos de inspiração para seu maravilhamento. Da mesma forma podemos pensar que aquele que ouve uma música (o fruidor) pode retornar à situação de alguém que se vê como inspirador de outrem.

Quando o sujeito vê-se diante de um músico que endereça sua produção a ele, necessariamente vê-se como um outro que interessa. E um outro que tem lugar para o músico. Faz-lhe alguma falta. Essa, por sua

vez, não é uma falta qualquer, na medida em que o músico lhe oferece nada mais nada menos que sua própria produção, portanto algo a respeito dele mesmo ao ouvinte. Assim, o apreciador pode comemorar sua posição enquanto objeto do desejo.

Dessa forma, se esse de quem o ouvinte supõe um saber, algo que lhe interessa, endereça-lhe o que produz de mais sublime, o próprio fruidor pode ocupar o lugar de sujeito, com elementos que, por sua especificidade e singularidade, supostamente interessa ao outro. Ele pode, nesse sentido, dedicar-se a olhar para si desse modo. Assim, as imagens de si, as marcas, lembranças, construções, enfim, do ouvinte ganham valor e, à luz desse outro, são elevadas à condição de objeto. Ele pode passear com elas, saltar de uma para outra, como diz Didier-Weill (1997), em plena celebração de sua parcialidade e, portanto, de sua falta. Ele é elevado à condição de quem tem algo que pode provocar interesse no outro.

Se, por um lado, o sujeito é confrontado com sua parcialidade, com sua falta, bem como de sua alteridade, por outro lado, dessa incompletude resta, ao invés de um mal-estar, uma alegria. Sobra a celebração de si, das próprias imagens que ele pode saborear, da música do outro que já é do ouvinte, como diz Didier-Weill (1997).

Em termos do posicionamento do fruidor em relação à música, este pode visitar suas verdades, porque é empurrado de modo a se perceber em sua condição humana, quando diante de suas faltas e marcas, tomado como inspirador, resta-lhe caminhar por suas trilhas psíquicas, devidamente tonalizadas, ritmadas e sentidas ao som do que ouve. Trata-se da estruturação da subjetivação diante da linguagem em questão, da constituição interminável do inconsciente.

O que ele ouve, o que ele recorta do recorte do seu outro, que lhe é ofertado, é certamente singular. Se o que o músico produz em sua interpretação é único, também o é o que seus ouvintes percebem. Isso vai ao encontro não somente às especificidades de registro perceptivo de cada fruidor, mas tem a ver com o sentido, com os locais para os quais cada um será transportado e com as transmutações subjetivas que acontecerão, que não são apreendidas por duas pessoas do mesmo modo.

Para Didier-Weill (1997), há algo entre “um e outro” que não se estabelece. Podemos ouvi-lo, por ser inesgotável, já que é interminavelmente capaz de surpreender. Não assimilamos tudo o que

escutamos. Não podemos dizer tudo o que ouvimos. Algo morre no caminho. Portanto, nem o que o outro produz e compreende é transmissível em sua totalidade de sentidos, e tampouco podemos esgotar nossa atribuição de sentido ao que o outro nos traz.

Dessas considerações surgem algumas questões relacionadas à educação musical:

- a) como pensar, na educação musical, o lugar desse egoísmo constituinte ao longo da vida? Daquilo que não é transmissível?
- b) Qual a leitura piagetiana do valor da surpresa, da nova produção de sentido diante da obra musical?
- c) Qual o lugar da interlocução com o campo da psicanálise?

O espaço da educação musical como fonte de estruturação simbólica

A educação musical e das artes em geral, do ponto de vista piagetiano, é um instrumento de expressão dos jogos simbólicos, constituintes do desenvolvimento emocional, correlativamente ao desenvolvimento lógico. O egoísmo constituinte tem a ver com o que Piaget chama de egocentrismo, quando se refere aos primeiros contatos do sujeito com um objeto desconhecido, e está relacionado também ao desenvolvimento emocional. A propósito disso, para Piaget (1954) existe, por um lado, a realidade social à qual o sujeito deve se adaptar. Essa realidade impõe suas leis, regras e meios de expressão. A ela estão submetidos os sentimentos morais e sociais, o pensamento conceitual e socializado. Por outro lado, existe, segundo Piaget, aquilo que é vivido pelo eu, ou seja, os conflitos, desejos conscientes e inconscientes, as alegrias, inquietações, etc. São essas realidades individuais, via de regra, inadaptables e inexprimíveis pelos instrumentos coletivos de comunicação que anseiam por uma outra forma de expressão.

Assim, Piaget propõe que as primeiras manifestações espontâneas, que podem ser consideradas como arte infantil (mesmo que não sejam arte *stricto sensu*), são tentativas de conciliar as tendências do jogo simbólico e as que caracterizam uma adaptação à realidade (submissão ao real). Através das condutas simbólicas (brincadeiras, no caso da criança, por exemplo), o sujeito procura “satisfazer seus desejos e adaptar-se aos

objetos e aos outros sujeitos” (p. 22). Ao mesmo tempo em que expressa sua subjetividade, tenta propor o que pensa e sente, dentro de um mundo de realidades objetivas e comunicáveis, constituintes do universo material e social. Porém, existem obstáculos que bloqueiam esse processo extremamente criativo, via livre expressão através dos jogos simbólicos. Piaget sugere que esses obstáculos estejam ligados ao sistema tradicional de educação e ensino. Sob a esfera intelectual, a escola propõe, na maioria das vezes, um conhecimento pronto, verbal, não estimulando a livre expressão, pesquisa e criação, sufocando, assim, os movimentos criativos. Desse modo, Piaget (1965, p. 62) argumenta que “são as coações imanentes das subcoletividades que dispõem cada uma de seus meios específicos de pressão: classes sociais, igrejas, família e escola”.

A proposta deste texto é abordar exatamente uma forma de espaço de expressão da subjetividade através das atividades ligadas à apreciação musical. Um espaço de expressão daquilo que não é transmissível pela linguagem convencional, isto é, por meio dos instrumentos coletivos de comunicação, como a fala, por exemplo.

A leitura da epistemologia genética piagetiana sobre o valor da surpresa, da nova produção de sentido diante da obra musical está relacionada à mobilização do sistema de significação, às perturbações interiores frente às novidades e frente àquilo que é significativo para o sujeito (a “nota azul”). A resistência do objeto, em forma de surpresa, daquilo que ainda não é conhecido, gera uma reorganização das estruturas mentais em patamar superior, não só em nível afetivo, já que a assimilação está diretamente ligada ao interesse em buscar novas formas de adaptação. A interlocução entre educação musical e o campo da psicanálise se dá exatamente neste ponto: na forma de observação da estruturação da subjetividade, tendo em vista que “razão e emoção são inseparáveis, funcionando juntas na tomada de decisão do sujeito” (Kebach, 2004, p 155).

Uma cena da sala de aula

Na aula observada em que foram realizadas atividades de apreciação musical, uma cena merece ser analisada. As pessoas ali reunidas estavam debruçadas sobre o ato de falar a respeito dos sons. Tratava-se de um espaço, em que aquele grupo de alunas estava disposto a ouvir cuidado-

samente pessoas dispostas a comemorar a existência do universo sonoro. Um espaço completamente diferente da pouca atenção que se dá, comumente, aos “detalhes” sonoros do mundo contemporâneo.

Uma a uma as alunas, à luz da pergunta da professora - que supunha nelas recursos para o saber - iam apresentando à viva voz os sons escolhidos como aqueles que lhes saltavam aos ouvidos, que lhes pareciam mais ou menos agradáveis, mais ou menos intensos, a partir de uma pequena lista de sons que estariam presentes em seus cotidianos.

Num segundo momento, no qual passaram à apreciação de algumas músicas, seguiram falando acerca do que estas sugeriam. Nada lhes havia sido dito especificamente a respeito do que aquelas obras tratavam, e tampouco quem eram os autores. As alunas, em uma “escuta ativa”, iam criando o que ouviam. O objeto musical ia tomando forma, traço a traço, segundo a construção que iam fazendo a partir de suas texturas, andamentos, intensidades, etc. Eles vinham à tona em meio a associações peculiares sobre o que lhes fazia lembrar, com o que pareciam, que efeitos sugeriam. Assim, por exemplo, a sensação de respeito, provocada por um certo acorde, acabava levando-as à percepção de uma passagem do Hino Nacional. Uma certa passagem que lembrava o tempo medieval acabava por sugerir uma obra literária sobre traços arcaicos da alma humana. A sensação de estar diante de algo que lembrava o barulho do mar (os sons ouvidos remetiam ao elemento água) levava à percepção de uma música que integrava a trilha sonora de um filme e, para além disso, um sentimento de completude, ou seja, de “enclausuramento nas águas do ventre materno”.

Entretanto, ocorreu algo que foi ainda mais surpreendente do que as observações feitas. Daí o sentido do tema desenvolvido nesse texto. Após passarem vários dias da observação feita com as alunas, Viviane sentia-se com mais e mais dificuldade de escrever sobre essa experiência. Uma dificuldade intensa, que lhe parecia até mesmo descabida, inclusive pela beleza encontrada nas cenas da aula. Conforme ela, havia algo naquelas cenas que não pertencia a um observador externo, pois não cabia a ninguém falar pelas próprias apreciadoras. Este é o elemento central, do ponto de vista subjetivo, na apreciação musical: o que é precioso porque é de cada um; a música que faz sentido apenas no seu próprio egoísmo, na sua subjetividade, naquilo que não se conta para o outro; o que existe de mais íntimo e que não pode ser expresso por palavras.

Referências

BÜNDCHEN, D.; KEBACH, P.A criação de novos esquemas musicais com base na relação som-movimento. in. BEYER, E. (Org.). *O som e a criatividade: reflexões sobre experiências musicais*. Santa Maria: UFSM, 2005. p. 133-152.

CASTAREDE, M. E *Les vocalises de la passion: psychanalyse de l'opera*. Paris: Armand Colin, 2002.

CHEMAMA, R. *Dicionário de psicanálise Larousse*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

DIDIER-WEILLA *Nota azul, Freud, Lacan e a arte*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1997.

FERREIRO, E. *Cultura escrita e educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FORQUIN, J.C.; GAGNARD, M. La musique. In: PORCHER, L. (Org.). *L'éducation esthétique: luxe ou necessite*. Paris: Armand Colin, 1973.

KEBACH, P. E C.A construção da seriação auditiva: uma análise através da metodologia clínica. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, n. 1,v. 7, p. 85-96,2003.

_____. A estruturação rítmica musical. *Revista da Fundarte*, Montenegro, v. 3, n. 5, p. 27-29,2003b.

_____. *A construção do conhecimento musical: um estudo através do método clínico*. Porto Alegre, 2003c. Dissertação (Mestrado em Educação) - FACED, UFRGS.

_____. Conhecimento e cérebro: relações entre Piaget e Damásio na perspectiva da construção do objeto musical. In: GOBBI, V. (Org.). *Questões de música*. Passo Fundo, 2004. p. 153-164.

_____. A criação de novidades nas condutas musicais. In. BEYER, E. (Org.) *O som e a criatividade: reflexões sobre experiências musicais*. Santa Maria: UFSM, 2005. p. 111-132.

PIAGET, J. [1954] *L'éducation artistique et la psychologie de l'enfant*. In: *Art et éducation: recueil d'essais*. Paris: Unesco, p. 22-23. Tradução de: Paulo Francisco Slomp e Gisele Fleck. Porto Alegre, 2000.

SCHAFER, R. M. *Hacia una educación sonora*. Buenos Aires: Pedagogías Musicales Abiertas, 1994.

SILVEIRA, V. Sobre a música que povoa o corpo: considerações psicanalíticas. In: GOBBI, V (Org.). *Questões de música*. Passo Fundo, 2004. p. 177-185.

_____. Considerações acerca de uma intervenção musical na clínica psicanalítica. In: BEYER, E. (Org.). *O som e a criatividade: reflexões sobre experiências musicais*. Santa Maria: UFSM, 2005. p. 33-50.

P. Orelha de contracapa

Leia também:

Composto por uma série de estudos sobre apreciação musical, desenvolvidos com crianças, jovens e adultos, este livro apresenta conceitos contemporâneos e fundamentais em termos de uma “pedagogia da música”, que se contrapõem às práticas tradicionais do ensino da música nas escolas.

Autoras

Ana Claudia Specht

Ana Luiza Paganelli Caldas

Ana Paula Melchiors

Stahlschmidt

Ângela B. Crivellaro

Sanchotene

Denise SanfAnna Bündchen

Esther Beyer

Flávia Garcia Rizzon

Katia Renner

Kelly Stifft

Márcia Cristina Pires

Rodrigues

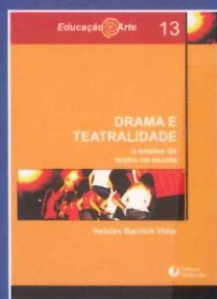
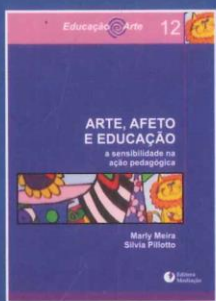
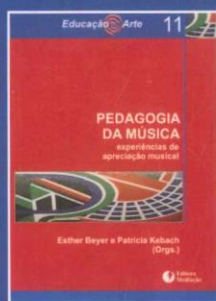
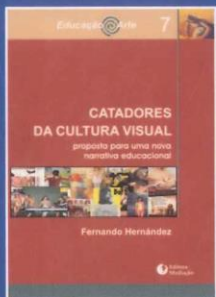
Maria Luiza Feres do Amaral

Patrícia Kebach

Regina Finck

Rosangela Duarte

Viviane Silveira



Educação  Arte

UFRN SISTEMA DE BIBLIOTECAS INTEGRADAS
SIGAA 2012036851

ISBN 978-85-7706-036-8
9 788577 060368

www.editoramediacao.com.br

NOTAS:

Nota 1 da introdução: Pós-Doutora em Semântica Musical pela Universidade de Münster na Alemanha. [\[Voltar\]](#)

Nota 2, introdução: Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora do Curso de Pedagogia e Pós-graduação em Gestão Educacional das Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT). [\[Voltar\]](#)

Nota 1 do capítulo 1: Doutora em Educação (PPGEDU-UFRGS), Mestre em Psicologia Social e da Personalidade (PUCRS), Psicóloga e Especialista em Psicologia Clínica. Ministra o projeto de extensão “Música para bebês” (Dep. de Música/UFRGS) e é membro da equipe técnica da Casa de Passagem para crianças vítimas de violência em família (Prefeitura Municipal de Porto Alegre). Integrante do GEMUS. e-mail: stahls@orion.ufrgs.br. [\[Voltar\]](#)

Nota 2 do capítulo 1: Mestre em Educação e Cultura (CCE/UDESC) e Especialista em Musicoterapia pela Unisul/SC. E Professora de Piano, graduada pela Faculdade de Educação Musical do Paraná, e atuou como professora na área de piano e história da música junto ao Departamento de Música CEART/ UDESC. Desenvolve atividades pedagógicas, ministrando master class, palestras e cursos, em escolas de música e fundações em Santa Catarina e no Paraná, e-mail: liza.amaral@hotmail.com. [\[Voltar\]](#)

Nota 3 do capítulo 1: Doutoranda e Mestre em Educação (PPGEDU-UFRGS). Professora Especialista em Educação Musical pela UDESC/SC. Atua como professora do Departamento de Música do Centro de Artes na área de Educação Musical e Flauta Doce, e desenvolve atividades de formação continuada de professores. Coordena Projetos de Extensão de Canto Coral, Flauta Doce e Musicalização. Integrante do grupo de pesquisa GEMUS. e-mail: regina@udesc.br. [\[Voltar\]](#)

Nota 4 do capítulo 1: “Canção para adormecer crianças”: palavra que designa o ato de acalantar, de embalar. No seu sentido musical, foi utilizada por extensão e, pela primeira vez, pelo compositor brasileiro Luciano Gallet. Popularmente, nossos acalantos são chamados cantigas de ninar (Alvarenga apud Jorge, 1988). [\[Voltar\]](#)

Nota 1 do capítulo 2: Doutoranda em Educação pelo PPGEDU-UFRGS, Licenciada em Educação Artística - Habilitação em Música pela mesma instituição. Atua como professora no programa Música para Bebês (IA/UFRGS), como professora de música na Educação Infantil e Séries Iniciais do Colégio João XXIII. Integrante do grupo de pesquisa GEMUS. e-mail: jkstift@redemeta.com.br [\[Voltar\]](#)

Nota 2 do capítulo 2: Este tripé tem sido amplamente discutido e renomeado por diferentes autores, podendo ser encontrado também como: execução - reprodução (Beyer) ou recriação (Kebach), interpretação, performance; criação - subdividida, às vezes em composição e improvisação, ou exploração, improvisação e composição (Kratu); apreciação - audição, escuta ativa. [\[Voltar\]](#)

Nota 1 do capítulo 3: Mestre em Educação - PPGEDU-UFRGS, licenciada em Educação Física pela Faculdade Metodista IPA e Especialista em Pedagogia do Treino Desportivo pela ESEF/UFRGS. Atualmente, trabalha como professora de Dança no Ensino Fundamental e Médio e Professora de Educação Física na Prefeitura Municipal de Porto Alegre. E pesquisadora em Arte-Educação, centrando seus estudos no ensino-aprendizagem em dança. Integrante do GEMUS. e-mail: marciacprodrigues@yahoo.com.br [\[Voltar\]](#)

Nota 2 do capítulo 3: A metodologia destes autores está comparada na tese de doutorado em música de Ana Lúcia Frega, Buenos Aires, Argentina, 1997. [\[Voltar\]](#)

Nota 3 do capítulo 3: Em São Luís do Maranhão existem vários sotaques, que se diferem pelos instrumentos empregados na execução dos ritmos. [\[Voltar\]](#)

Nota 1 do capítulo 4: Mestranda em Educação pelo PPGEdu/UFRGS, licenciada em Educação Artística — Habilitação em Música pela UFRGS, professora de Música na EMEF Heitor Villa-Lobos e integrante do GEMUS. e-mail: flarizz@yahoo.com.br [\[Voltar\]](#)

Nota 1 do capítulo 5: Mestre em Educação pelo PPGEDU-UFRGS, cantora e professora de técnica vocal. Preparadora do movimento coral do Centro Universitário FEEVALE. Graduada em Psicologia pela UNISINOS. Integrante do grupo de pesquisa GEMUS. e-mail: aspecth@sinos.net [\[Voltar\]](#)

Nota 2 do capítulo 5: Mestre em Educação pelo PPGEDU-UFRGS e licenciada em música pela UFRGS. É educadora musical, regente, professora na área de Educação Musical e coordenadora do Movimento Coral do Centro Universitário FEEVALE. Integrante do grupo de pesquisa GEMUS. e-mail: denise.bb@uol.com.br [\[Voltar\]](#)

Nota 3 do capítulo 5: Projeto Arte em Canto de Salvador do Sul: musicalização, canto coral e formação de professores. [\[Voltar\]](#)

Nota 1 do capítulo 6: Mestre em Educação, Especialista em História da Arte, Licenciada em Ed. Artística/Música, Bacharel em Direito, Professora da Rede Estadual de Ensino/RS, lecionando no EJA, Professora da Rede Municipal de Educação/Porto Alegre, lecionando Música no III Ciclo, Coordenadora da Escola de Música de Porto Alegre (EMPA) e integrante do GEMUS. e-mail: angelacrivellaro@globo.com. [\[Voltar\]](#)

Nota 2 do capítulo 6: Este projeto foi desenvolvido com 22 adolescentes da 8ª série de uma escola da rede estadual em Porto Alegre/RS, com idade média de 15 anos, dos quais sou professora de arte-educação. [\[Voltar\]](#)

Nota 1 do capítulo 7: Mestre em Educação pelo PPGEDU-UFRGS. É licenciada em Música e Pedagogia e especialista em Avaliação Educacional. Atua na área de educação musical para crianças, jovens, adultos e idosos. Integrante do grupo de pesquisa GEMUS. e-mail: katia.renner@terra.com.br [\[Voltar\]](#)

Nota 1 do capítulo 8: Doutora e Mestre em Educação pelo PPGEDU-UFRGS, graduada em Comunicação Social pela UNISINOS, realizou cursos na área de Psicologia e Educação na Universidade de Genebra (UNIGE), na Suíça. Professora da Pedagogia e Pós-graduação em Gestão Educacional das Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT). Integrante do GEMUS. e-mail: patriciakebach@yahoo.com.br [\[Voltar\]](#)

Nota 1 do capítulo 9: Doutoranda em Educação pelo PPGEDU-UFRGS e Mestre em Ciências da Educação Superior pela Universidad Camilo Cienfuego de Matanzas/Cuba. Professora do Centro de Educação da Universidade Federal de Roraima. Integrante do grupo de pesquisa GEMUS. e-mail: roduart@click21.com.br [\[Voltar\]](#)

Nota 1, capítulo 10: Licenciada em Educação Musical, Bacharel e Licenciada em Psicologia. Mestre em Educação pela UFRGS. Doutora em Psicologia da Música pela Universidade de Hamburgo, na Alemanha. Pós-

Doutora em Semântica Musical pela Universidade de Münster, na Alemanha. [\[Voltar\]](#)

Nota 1 do capítulo 11: Mestre em Educação pelo PPGEDU-UFRGS, graduada em Pedagogia pela ULBRA e possui aperfeiçoamento em Língua de Sinais pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS). Atua como Professora da disciplina da Área da Surdez na UNILASALLE, como Professora da disciplina da Cultura Surda e Libras na UNISINOS. É integrante do grupo de pesquisa GEMUS. e-mail: schalldas@terra.com.br [\[Voltar\]](#)

Nota 2 do capítulo 11: Pensando no apreciar relacionando com a proposta triangular desenvolvida por Barbosa em que se deve levar em consideração o fazer, a leitura e a história da arte. [\[Voltar\]](#)

Nota 3 do capítulo 11: Que prometo pensar com mais profundidade futuramente no sentido de desenvolver a ideia estética da LS. [\[Voltar\]](#)

Nota 4 do capítulo 11: Segundo Quadros e Karnopp, ano 2004, citando Brito, a língua de sinais brasileira apresenta 46 CMs, um sistema bastante similar àquele da ASL, embora nem todas as línguas de sinais partilhem o mesmo inventário de CMs. Para a autora, as CMs da língua de sinais brasileira foram descritas a partir de dados coletados nas principais capitais brasileiras, sendo agrupadas verticalmente segundo a semelhança entre elas, mas ainda sem uma identificação como CMs básicas ou CMs variantes. Dessa forma, o conjunto de CMs a seguir refere-se apenas às manifestações de superfície, isto é, de nível fonético, encontradas na língua de sinais brasileira. [\[Voltar\]](#)

Nota 1 do capítulo 12: Doutora e Mestre em Educação pelo PPGEDU-UFRGS, graduada em Comunicação Social pela UNISINOS, realizou cursos na área de Psicologia e Educação na Universidade de Genebra (UNIGE), na Suíça. Professora da Pedagogia e Pós-graduação em Gestão Educacional da FACCAT. Integrante do GEMUS. e-mail: patriciakebach@yahoo.com.br. [\[Voltar\]](#)

Nota 2 do capítulo 12: Psicanalista em formação, Mestre em Psicologia pela UFRGS e Psicóloga Realiza um trabalho de intervenção precoce junto ao trabalho “Música para bebês”, coordenado pela Dr. Esther S. W. Beyer. Integrante do GEMUS. e-mail: vfsilveira@terra.com.br. [\[Voltar\]](#)

Nota 3 do capítulo 12: Os observáveis deste texto foram retirados de algumas atividades de apreciação musical com as alunas do curso Normal Superior — Habilitação em Educação Infantil, da FACCAT (Faculdades Integradas de Taquara), no primeiro semestre de 2005, disciplina de Fundamentos e Metodologia da Musicalização, ministrada por Patrícia Kebach. A plasticidade das atividades fez-nos levantar algumas questões que nos levaram a outros direcionamentos. [\[Voltar\]](#)