

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA
MESTRADO EM MÚSICA**

**A CRIAÇÃO MUSICAL COMO PRÁTICA DISCURSIVA: UMA
INVESTIGAÇÃO COM ESTUDANTES DA LICENCIATURA EM
PEDAGOGIA DA UNIRIO**

JANAINA SABINO DE OLIVEIRA

RIO DE JANEIRO, 2010.

**A CRIAÇÃO MUSICAL COMO PRÁTICA DISCURSIVA: UMA
INVESTIGAÇÃO COM ESTUDANTES DA LICENCIATURA EM
PEDAGOGIA DA UNIRIO**

por

JANAINA SABINO DE OLIVIERA

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Música do Centro de Letras e Artes da UNIRIO, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre, sob a orientação da Professora Doutora Mônica de Almeida Duarte.

Rio de Janeiro, 2010.

O48 Oliveira, Janaina Sabino de.
A criação musical como prática discursiva : uma investigação com estudantes da licenciatura em pedagogia da UNIRIO / Janaina Sabino de Oliveira, 2010.
x, 144f.

Orientador: Mônica de Almeida Duarte.
Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

1. Música – Instrução e estudo. 2. Criação musical. 3. Discurso musical. 4. Música e Educação. I. Duarte, Mônica de Almeida. II. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (2003-). Centro de Letras e Artes. Curso de Mestrado em Música. III. Título.

CDD – 780.7

Autorizo a reprodução de minha dissertação “A Criação Musical como Prática Discursiva: uma Investigação com Estudantes da Licenciatura em Pedagogia da UNIRIO” para fins didáticos.

Dedico esta dissertação à memória de minha mãe, Sônia Maria Sabino de Oliveira, e a todos que contribuíram de diversas formas para sua realização.

AGRADECIMENTOS

Ao Programa REUNI pela oportunidade de troca com a graduação e pelo financiamento das bolsas recebidas de agosto de 2008 a fevereiro de 2010.

À minha orientadora, Professora Doutora Mônica de Almeida Duarte, por toda a contribuição na construção desta dissertação. Mostrou-me uma direção mais humanista e possibilidades de uma Educação Musical desafiadora à concepção tradicionalmente romântica dada à música. Estimulou-me sempre com suas sugestões pertinentes, paciência e respeito às minhas idéias. À Professora Doutora Cristina Grossi, pelos primeiros ensinamentos sobre Educação Musical que obtive na graduação, pelas sugestões relevantes dadas à dissertação e principalmente pela confiança e credibilidade. Ao Professor Doutor José Nunes Fernandes, pelos conhecimentos na perspectiva psicológica da Educação Musical, pelas correções no trabalho de qualificação e pelas sugestões fundamentais dadas à dissertação.

Ao meu Pai, João Sabino de Oliveira, pela amizade, dedicação e por ter caminhado junto comigo neste processo do mestrado. Seus ensinamentos estão sempre me ajudando a crescer e acreditar ainda mais nas minhas escolhas. Ao meu companheiro de jornada, Renato Carvalheira do Nascimento, pelo amor e compreensão que sempre me destinou ao longo da vida que construímos juntos. Às Famílias Sabino/Reis, Carvalheira/Nascimento e aos amigos que souberem compreender o motivo do afastamento para se concluir o processo dissertativo.

Aos meus alunos de piano e teclado, pelas oportunidades de aprendizado que obtive em nossas aulas. Aos alunos de Pedagogia que participaram da pesquisa e que nos forneceram dados relevantes para a construção desta pesquisa.

Aos funcionários da Secretaria da Pós-Graduação/UNIRIO – em especial ao S. Ari, Antônio Aristides D. Filho, e à Cris, Ana Cristina Neiva da Silva, e também ao técnico de som, Gilsom, por toda colaboração.

Agradeço à Maria Iaci Pereira Machado, pela valiosa revisão e correção do trabalho, e ao Professor Doutor José Augusto Drummond, pela exímia tradução e correções necessárias.

SABINO DE OLIVEIRA, Janaina. *A Criação Musical como Prática Discursiva: uma Investigação com Estudantes da Licenciatura em Pedagogia da UNIRIO*. 2010. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

RESUMO

A presente pesquisa trata de uma investigação dos processos de produção de discursos musicais de indivíduos não especialistas em música. O público escolhido para a realização da pesquisa compõe-se de estudantes de Pedagogia da UNIRIO na disciplina *Artes e Educação*. Para realizar a investigação foi necessário promover atividades musicais a partir das práticas musicais – percepção, performance e composição – e observar como estes indivíduos desenvolvem a atividade de criação musical e como constroem seus discursos musicais. A proposta musical aplicada aos grupos de estudantes foi construída a partir dos interesses musicais deflagrados pelos estudantes, a partir dos princípios filosóficos de Swanwick para a Educação Musical e da perspectiva sociointeracionista das relações de ensino e aprendizagem de acordo com Vigotski. Os dados coletados constituem-se em diários, questionários e gravações dos discursos musicais produzidos pelos estudantes. Estes dados foram analisados de acordo com o referencial teórico adotado na pesquisa e de acordo com a *Retórica* (REBOUL, 2004) e com a *Teoria das Representações Sociais* (MOSCOVICI, 2009). Conclui-se com esta pesquisa ser possível desenvolver atividades de criação musical de forma deliberada com indivíduos não especialistas em música e conhecer os caminhos mais recorrentes que utilizam para a produção de seus discursos musicais. Observamos que esta atividade serviu como importante ferramenta pedagógica ao professor de música e mostrou possibilidades de utilização pelos futuros pedagogos.

Palavras chave: Criação Musical; Discurso Musical; Ferramenta Pedagógica.

SABINO DE OLIVEIRA, Janaina. *The Musical Criation as Discursive Practice: a research student's degree in Education from UNIRIO*. 2010. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

ABSTRACT

This research addresses the issue of the process of production of musical discourses by individuals who are not specialists in music. The studied group was composed by undergraduate students majoring in Education at UNIRIO federal university, in Rio de Janeiro, Brazil. The investigation demanded the organization of activities based on musical practices – perception, performance and composition – and observation of how those individual develop the activity of musical creation and of how they build their musical discourses. The musical proposal applied to the students was built in accordance with the musical interests presented by the students themselves and with the philosophical principals of Musical Education as expressed by Swanwick and by the sociointeractionist perspective of the relations of teaching and learning, as presented by Vigotski. Data were collected in the forms of journals, questionnaires and recordings of the musical discourses produced by students. These data were analyzed according to the theoretical framework adopted for the research and to the Rhetoric (REBOUL, 2004) and the Theory of Social Representations (MOSCOVICI, 2009). The findings indicate that it is possible to develop activities of musical creation in a deliberate manner with individuals who are not specialists in music and to identify the most common pathways that they use to produce their musical discourses. We noticed also that this activity is as an important pedagogical tool for music professors and showed possibilities of being used by future educators.

Key words: Musical Creation; Musical Discourse; Pedagogical Tool.

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS	x
INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO I: A ATIVIDADE DE CRIAÇÃO MUSICAL E A PERSPECTIVA DISCURSIVA DA MÚSICA	05
1.1. Contextualizando a Atividade de Criação na Educação Musical	05
1.2. Perspectivas de Swanwick para a Atividade de Criação Musical como Prática Discursiva	09
CAPÍTULO II: A PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA DE VIGOSTKI	18
2.1. Mediação	20
2.2. Desenvolvimento e Aprendizagem de acordo com Vigostki	26
2.3. Zona de Desenvolvimento Proximal	29
2.4. O Papel da Intervenção Pedagógica	32
2.5. Contextualizando a Teoria de Vigotski na Educação Musical	34
CAPÍTULO III: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E RETÓRICA – FERRAMENTAS DE ANÁLISE DOS DISCURSOS DOS ESTUDANTES	43
3.1. A Teoria das Representações Sociais	43
3.1.1. Ancoragem	47
3.1.2. Objetivação	50
3.1.3. Processos de Produção Musical	54
3.2. Retórica	56
3.2.1. A Atividade de Criação Musical sob a Perspectiva da Retórica	60
3.2.2. Análise Retórica dos Discursos	62
CAPÍTULO IV: METODOLOGIA DA PROPOSTA MUSICAL APLICADA AOS ESTUDANTES DA DISCIPLINA <i>ARTES E EDUCAÇÃO</i>	64
4.1. Unidade de Análise	66
4.1.1. Procedimentos Específicos da Primeira Turma	68
4.1.2. Procedimentos Específicos da Segunda Turma	69
4.2. Instrumentos de Coleta de Dados	70
4.2.1. Primeiro Questionário	70
4.2.2. Segundo Questionário	70
4.2.3. Diário de Campo	71
4.2.4. Diário Reflexivo	71
4.2.5. Primeira Gravação	72
4.2.6. Segunda Gravação	72

4.3. Descrição dos Dados Coletados	73
4.3.1. Respostas do Questionário I	73
4.3.2. Respostas do Questionário II	75
4.4. Análise dos Discursos Apresentados	78
CAPÍTULO V: OS SENTIDOS DE MÚSICA EM CONSTRUÇÃO	80
5.1. Análise Retórica dos Discursos sobre Música dos Estudantes	80
5.1.1. Análise das Respostas do Questionário II	83
5.1.2. Análise das Respostas do Questionário I	89
5.2. Análise dos Discursos Musicais Gravados pelos Estudantes	96
5.2.1. Discursos Musicais Produzidos nas Gravações	97
5.3. Acordos, Representações Musicais e Conflitos apresentados pelos Estudantes	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	119
ANEXOS	122

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Turmas Observadas para a Pesquisa	66
QUADRO 2: Respostas do Questionário I	75
QUADRO 3: Respostas do Questionário II	78
QUADRO 4: Tipos de Acordos	81
QUADRO 5: Tipos de Argumentos	82
QUADRO 6: Análise das Respostas do Questionário II	88
QUADRO 7: Análise das Respostas do Questionário I	94
QUADRO 8: Esquema da Primeira Gravação	100
QUADRO 9: Esquema da Programação da Rádio PedagoSom	101
QUADRO 10: Análise dos <i>Jingles</i>	102
QUADRO 11: Acordos dos Estudantes	106
QUADRO 12: Cronograma de Atividades Turma Artes e Educação 2º/2008	122
QUADRO 13: Cronograma de Atividades Turma Artes e Educação 1º/2009	128

INTRODUÇÃO

A temática deste trabalho está intimamente ligada às experiências profissionais e pessoais que obtive com a música e através dela. A atividade composicional está presente em minhas ações pedagógico-musicais ao longo de quase vinte anos de prática educativa em música. O fato de ter estudado e me formado bacharel em composição, assim como a minha atuação como tecladista e pianista de diversos estilos musicais, contribuiu para minha formação como professora de música. Desta forma, posso oferecer um maior leque de possibilidades e estilos musicais às aulas de música. Utilizo a atividade composicional nas aulas de instrumentos (piano e teclado), de harmonia popular e de musicalização infantil. Na maioria das vezes, a atividade serviu para desenvolver a expressão musical de cada um e promover a aprendizagem musical. A atividade atende como ferramenta pedagógica, promove motivação e favorece um maior comprometimento dos alunos com as atividades musicais sugeridas pelo professor.

O objeto de pesquisa desta dissertação é a atividade de criação musical sob o enfoque da criação de discurso musical. Esta perspectiva vem dos princípios filosóficos de Educação Musical para Swanwick (2003): *considerar a música como discurso, considerar o discurso musical do aluno e enfatizar a fluência*. Estes princípios constituíram o alicerce pedagógico-musical adotado nesta pesquisa.

A temática de *como se ensinar música* é de extrema pertinência nos dias atuais, visto que a lei 11.769, sancionada em 2008, entra em vigor em 2011. O cenário da Educação Musical conta com mais produções, pesquisas e discussões a respeito da volta do ensino de música em todas as escolas do país. Pretendemos demonstrar que a atividade de criação musical como prática discursiva atende como importante

ferramenta pedagógica ao professor de música que se dirige a um público não especialista em música, como estudantes do Ensino Fundamental.

A escolha de se trabalhar com estudantes de pedagogia como público não especialista em música para desenvolver a pesquisa foi um grande desafio para o nosso trabalho, por não existir na literatura outras pesquisas que investiguem processos composicionais com o referente público. Por outro lado, esta escolha contribuiu para o sucesso da pesquisa, já que este público sempre necessita de ferramentas pedagógicas e didáticas em sua formação prática e, talvez por este motivo, os estudantes observados julguem a atividade de criação musical como uma ferramenta pedagógica viável em suas práticas profissionais.

Observamos duas turmas de estudantes de Pedagogia da UNIRIO, na disciplina Artes e Educação, e para cada turma construímos uma proposta musical com ênfase na atividade de criação musical e a partir dos interesses musicais apontados pelos estudantes. Utilizamos as atividades de criação de discurso musical de forma análoga à produção de discurso; verificamos os mesmos elementos de produção em ambos os discursos, que envolvem as mesmas estruturas e elementos retóricos. Para esta abordagem, foi necessário conhecer e estabelecer uma rede de significados comuns aos estudantes observados para se desenvolver uma proposta musical significativa para o específico grupo.

A Educação Musical, da qual partimos para a construção de nossa proposta musical, adota a música como discurso. Os princípios filosóficos de Swanwick (2003) contribuem para a consolidação desta proposta, que trata a análise do material produzido pelos estudantes a partir de significados compartilhados pelo grupo. Este referencial pedagógico-musical é bastante coerente com a perspectiva de mediação pedagógica de Vigotski e permitiu agregar outras perspectivas de análise, além das

Dimensões de Avaliação em Música (SWANWICK, 2003) sobre os discursos musicais produzidos.

A perspectiva vigotskiana nos permitiu conceber o homem como ser dinâmico, que está sempre em interação com o meio e com *outros* (indivíduos, ideias, objetos, símbolos etc.). Esta interação é responsável pela aprendizagem do indivíduo e é o que produz os conhecimentos e os legitimam como tal. O indivíduo, como integrante de uma cultura, internaliza organizações e estruturas e transforma o que é externo em estruturas psicológicas internas. As ideias de Vigotski sobre processos de internalização, aprendizagem e desenvolvimento, zona de desenvolvimento proximal e mediação pedagógica são bastante relevantes e contribuem com a Educação Musical de forma coerente com os princípios filosóficos de Swanwick. As ideias de Vigotski respaldam, ainda, nossa crença de que estudantes de Pedagogia – não especialistas em música – podem desenvolver atividades de criação musical de forma deliberada e que estas atividades podem servir como ferramenta pedagógica ao professor de música.

A teoria das Representações Sociais e a Retórica serviram como ferramenta de análise da pesquisa e balizaram as sugestões metodológicas, assim como a aplicação prática da proposta musical. Os discursos dos estudantes sobre música foram analisados a partir da perspectiva retórica. Identificamos os tipos de acordos e de argumentos mais recorrentes, observamos o predomínio de uma concepção funcional dada à música e também alguns aspectos dos quais não existem representações para estes estudantes, o que chamamos na pesquisa de conflitos.

Os discursos musicais produzidos por eles foram analisados a partir dos Tópicos Musicais (DUARTE, 2005), das Dimensões da Avaliação Musical (SWANWICK, 2003) e, principalmente, a partir dos elementos e estruturas mais recorrentemente apresentados nos discursos musicais deste público.

A dissertação foi organizada em cinco Capítulos – I, II, III, IV e V – e Considerações Finais. O Capítulo I apresenta os diversos contextos da atividade de criação musical presentes nas pesquisas atuais e a perspectiva de Swanwick (2003) para a música como prática discursiva. O Capítulo II aborda a teoria de Vigotski, fundamento para as relações de ensino e aprendizagem estabelecidas na pesquisa. O Capítulo III destaca a teoria das Representações Sociais e a Retórica como ferramentas de análise dos discursos produzidos pelos estudantes. O Capítulo IV apresenta a metodologia desenvolvida na pesquisa, descrevendo os dados coletados e a análise quantitativa das respostas dos estudantes. O Capítulo V expõe a análise retórica dos discursos sobre música, a análise dos discursos musicais, a identificação de acordos e conflitos para o público. Concluimos nossa pesquisa em Considerações Finais, seguidas dos Anexos e das Referências.

CAPITULO I

A Atividade de Criação Musical e a Perspectiva Discursiva da Música

Neste Capítulo serão tratados dois temas centrais: a atividade de criação musical sob contextos distintos de pesquisas em educação musical e a perspectiva discursiva da música. Serão abordados ainda os princípios filosóficos de acordo com Swanwick (2003) para Educação Musical. Observa-se na literatura um interesse crescente em se utilizar a criação musical como processo de ensino e aprendizagem musical e não apenas como produto da elaboração de músicas. Seleccionamos importantes autores que trabalharam com esta prática, sob a perspectiva de processo, e que contribuíram para a construção do significado adotado na presente pesquisa sobre a atividade de criação musical.

1.1. Contextualizando a Atividade de Criação na Educação Musical

A criação musical tem sido objeto de variados trabalhos, pesquisas e publicações na área da educação musical nos últimos trinta anos. Professores e educadores de música hoje já podem contar com vasta produção literária sobre o assunto, bem como com experiências de diversas naturezas e exemplos de como se trabalhar com a atividade de criação musical.

Nas diversas referências acessíveis aos professores/pesquisadores de música, percebemos a atividade de criação associada à finalidade expressiva da linguagem musical, bem como servindo a objetivos pedagógico-musicais, como em Silva (2001).

O significado de criação musical adotado na pesquisa foi balizado a partir de influências de alguns autores que utilizaram ou definiram a atividade: Swanwick, 2003;

Swanwick e França, 2002; Silva, 2001; Narita e Azevedo, 2008; Duarte, 2000; Berkley, 2004; Schafer, 1991.

Swanwick (2003) utiliza a música como forma de discurso útil para toda forma de troca significativa e estabelece que, como qualquer outro meio de pensamento, o discurso musical pode atender a diversos interesses sociais e culturais. Sustenta a música como metáfora que funciona em três níveis metafóricos cumulativos:

(...) notas são ouvidas como melodias por meio de um processo psicológico; melodias são percebidas em novas relações através da capacidade de sugerir gestos expressivos; a música ganha vida própria, despertando sentido de significância e expandindo o ser do ouvinte (SWANWICK, 2003, p. 28).

Quando os três níveis metafóricos encontram-se entrosados, a experiência musical deixa vestígios, promove a construção de representações no ouvinte e estas podem ser ativadas em outras situações, por criarem um padrão na mente (*schemata*). Swanwick refere-se a um discurso musical significativo, que transforma o ser do ouvinte.

Silva (2001) apresenta a composição musical como recurso integrador de outras disciplinas do curso de música. Utiliza o termo *composição musical* como *toda música inventada e organizada que não requer forma tradicional para se estabelecer* (SILVA, 2001, p. 99). Relata a inspiração no modelo C(L)A(S)P¹ de ensino apresentado por Swanwick em 1979. Deflagra o uso isolado da atividade compositiva por alguns professores de música, a partir de um conhecimento técnico de tradição clássica. Para o autor, a atividade de composição, além de funcionar como ferramenta de aprendizado para todas as áreas de estudo do curso de graduação em música, alcança uma dimensão conectora entre quaisquer destas áreas.

¹ Modelo C(L)A(S)P: C – *composition*; (L) – *Literature*; A – *audition*; (S) – *skill acquisition* e P – *performance* (SWANWICK, 2003, p.70). Neste modelo estas atividades devem ser integradas ao currículo de música.

Duarte (1996), no Projeto *Criança Fazendo Música na Universidade*², emprega a atividade de criação musical como uso em colaboração com recursos mediadores para se criar, obter e comunicar significados. A composição dos alunos torna-se o material instrucional, passando da experiência imediata ao conhecimento sistematizado. Neste projeto, crianças na faixa etária de 6 a 11 anos, em diferentes níveis de musicalização, integram-se e participam ativamente, corroborando o conceito de zona de desenvolvimento proximal de Vigotski (tratado em maiores detalhes no Capítulo II). Para desenvolver a atividade de criação musical, Duarte se utiliza dos princípios retóricos de produção de discurso de Geraldi (1997), em que as estratégias se constituem a partir *do que se tem a dizer, para quem se dizer, como se dizer e as razões para se dizer*.

França e Swanwick (2002) trabalham o termo *composição musical* como processo e como produto, e o constituem como pilar no desenvolvimento musical. Para estes autores, a atividade de composição, de performance e de apreciação, denominadas em nosso trabalho como práticas musicais, promovem envolvimento direto com a música. Eles *definem composição musical como organização de ideias musicais a partir de improvisação ou de regras e princípios estilísticos*. Destacam a ideia de que compor é uma forma de engajamento com os elementos do discurso musical de maneira construtiva, fazendo-se julgamento e tomando-se decisões. Afirmam que durante o processo compositivo ideias musicais podem ser transformadas, assumindo novos níveis expressivos e significados, articulando, assim, vida intelectual com vida expressiva.

Narita e Azevedo (2008) apresentam a criação musical como atividade que explora diferentes formas de manipular e organizar os sons para elaboração de arranjos musicais, improvisação e composição. A partir das composições realizadas pelos

² *Criança Fazendo Música na Universidade*, Projeto realizado pela UNIRIO no período de 1996 a 2000.

alunos, procuram entender como as crianças se relacionam com a música, como adquirem conhecimentos e habilidades musicais. As autoras trabalham com a criatividade como eixo articulador entre vivências musicais das crianças e o ensino e aprendizagem musical. Incorporam a criatividade musical não só na atividade de composição, como na performance e na percepção. Denominam o conceito de criatividade como cultural e socialmente construído. O desenvolvimento criativo não é um “dom inato”, mas depende das vivências musicais, dos contextos em que ocorrem a prática e a criação musical.

Berkley (2004) define *composição musical como capacidade de solucionar problemas de forma criativa*. Acredita que, como decorrência desta experiência, há o desenvolvimento das habilidades musicais e do conhecimento musical. Hipóteses, verificação e escolhas de soluções são etapas que os alunos passam no intuito de resolver ou solucionar problemas da e com a composição. A autora argumenta que a idéia de se compreender a composição desta forma gera nos professores maior riqueza no repertório de técnicas e metodologias de ensino, nas atividades e nos procedimentos avaliativos engajados com a proposta de ensino da composição musical.

Schafer (1991), assim como outros autores, tratou a intenção de se fazer música como o elemento que legitima e valida o objeto sonoro por musical ou não-musical. Formou-se como compositor e atua como professor de música para crianças e jovens. Para este autor, a música é definida *como toda organização de sons (ritmos, melodias etc.) com intenção de ser ouvida*. Schafer acredita ser possível despertar a musicalidade de cada um a partir da percepção e da quebra na metodologia tradicional do ensino de música.

A definição adotada na presente pesquisa para atividade de criação musical foi construída juntamente com os estudantes de Pedagogia observados e é coerente com as

definições e maneiras de se utilizar a atividade de acordo com os autores citados anteriormente. Definimos a atividade de criação musical *como toda e qualquer produção discursiva musical realizada de forma intencional a partir de uma rede de significados compartilhados*. A atividade de criação não se dá de forma isolada da prática da performance e da percepção, sendo as práticas musicais fundamentais para o desenvolvimento da atividade de criação musical. Os estudantes consideram como produtos da atividade de criação musical os arranjos ou versões, as paródias e as criações livres.

No começo da pesquisa, utilizamos o termo *atividade composicional* ou *composição musical* para definir a produção de discursos musicais com os estudantes de Pedagogia. Ao longo da observação, verificamos que estes termos trazem valores e significados relativos às técnicas e aos conhecimentos específicos de composição musical. Como partimos de um referencial humanista da música e objetivamos tratar as práticas musicais – percepção, performance e composição – sem hierarquizá-las, adotamos para a pesquisa o termo *atividade de criação musical* como expressão aceita pelos estudantes de Pedagogia e que traduz para este público um fazer musical possível para qualquer indivíduo social e culturalmente contextualizado.

1.2. Perspectivas de Swanwick (2003) para a Criação Musical como Prática Discursiva

Para se efetivar a investigação dos processos de produção de discurso musical dos estudantes de Pedagogia, foi necessário desenvolver atividades musicais com este público. Sugerimos propostas musicais construídas a partir dos princípios filosóficos para a Educação Musical, de acordo com Swanwick (2003). A seguir, apresentamos as ideias deste autor, as quais fundamentaram a pesquisa, bem como as propostas musicais aplicadas aos grupos de estudantes de Pedagogia.

Para a atividade de criação musical como processo em que se produz todo e qualquer discurso musical de forma intencional, exploramos as idéias de Swanwick (2003) apresentadas no livro *Ensinando Música Musicalmente*. Seus princípios filosóficos para a Educação Musical compreendem *considerar a música como discurso, considerar o discurso musical dos alunos e enfatizar o aspecto da fluência* como fator fundamental para o acontecimento musical, assim como para uma educação musical significativa destinada a um público não especialista em música.

Considerar a música como discurso, segundo Swanwick, envolve observar o senso de intenção musical relacionado com objetivos educacionais. O que caracteriza a música como discurso é a transformação dos estágios – materiais sonoros, expressão, forma, valor – em processos metafóricos: *notas são ouvidas como melodias, melodias são ouvidas como gestos expressivos e formas simbólicas transformam-se em experiências significativas*. Para haver o grande salto metafórico – *a música informar a vida do sentimento* ao ouvinte (ou vivenciar o último processo metafórico) – os três primeiros estágios devem estar entrosados, ou seja, devem ser vivenciados pelo ouvinte para se entrar *no mundo do significado musical* (SWANWICK, 2003, p. 66).

Considerar o discurso musical dos alunos relaciona-se com o se considerar a compreensão musical que os alunos trazem quando se apresentam à aula de música. A familiaridade que possuem com determinadas músicas, seus gostos musicais, tudo isso deve ser utilizado pelo professor de música na sua prática pedagógico-musical, lembrando que não se deve limitar-se a estes referenciais. O objetivo do professor de música é expandir as experiências musicais dos alunos. O autor trabalha a ideia de que a composição (ou, como utilizamos em nossa pesquisa, a *atividade de criação musical*), quando ligada à performance e à apreciação, permite ativar diversas potencialidades dos alunos e é através desta prática que o aluno poderá produzir seus discursos musicais. A

composição oferece oportunidade para escolher não somente *como*, mas, *o que* tocar ou cantar, e em que ordem temporal. Esta atividade permite tomadas de decisão e proporciona maior abertura para as escolhas culturais do aluno. Vista desta forma, o autor deflagra a composição como uma necessidade musical, por criar oportunidades para o aluno de trazer suas ideias musicais à microcultura da sala de aula e proporcionar ao professor conhecimento sobre as tendências musicais dos alunos, os seus mundos sociais e pessoais.

O aspecto *fluência* é tratado por Swanwick de forma holística, envolvendo a fluência musical e a fluência no ensino de música. A primeira, assim como na linguagem – ouvir e articular para depois ler e escrever –, precede a leitura e a escrita musical. O autor define o termo como a habilidade auditiva de se imaginar a música e a associar à habilidade de se controlar um instrumento (ou voz). A outra fluência tratada por Swanwick consiste em tornar a música como algo significativo na vida dos alunos e em permitir outras formas de interpretação do mundo, de expressão, de valores. Tornar o ensino de música fluente é buscar instituí-lo como se fosse uma conversa entre estudantes e professor.

Nossa pesquisa trata a atividade de criação musical de acordo com os princípios filosóficos de Swanwick; consideramos a música como discurso; consideramos os discursos musicais dos alunos; enfatizamos a fluência musical, tanto na criação como no ensino de música. Utilizamos a atividade para promover experiências diretas com o fazer musical e para atender a interesses pedagógico-musicais. Pretendemos oferecer, desta forma, colaboração para uma formação integral dos estudantes de Pedagogia, respeitando sua cultura e seu contexto.

A música desperta o que tem sido chamado comumente de experiência estética e, para distinguir estético de artístico, Swanwick utiliza-se das ideias de Abbs (1994 cf. SWANWICK, 2003, p.20) sobre as características do fazer artístico:

- a. Todas as artes criam formas expressivas de vida e isto se aplica a todas as formas de discurso;
- b. Todos os significados de arte dependem da construção formal e aplicam-se nas relações interpessoais, intrapessoal e a todos os modos holísticos ou intuitivos de se ver o mundo.
- c. A resposta estética é dada por meio dos sentidos e está ligada à nossa expectativa, à nossa previsão.

O auge da experiência estética ocorre quando a obra se relaciona fortemente com as estruturas das nossas experiências individuais, quando promove uma nova maneira de se organizar nossos conceitos e aprendizagens vividos anteriormente. Neste momento, somos “tocados” por tal obra, ou objeto de arte, e nos transformamos após o encontro.

O estético é mais um dos elementos da atividade artística e as artes são formas simbólicas que compartilham sistemas de significados, assim como o discurso vernáculo ou musical. Swanwick justifica a fragilidade da concepção de estético na ideia de se separar a música, e as artes como um todo, das demais formas de discurso. O autor acredita que a música, assim como outras formas simbólicas, não está separada do resto da vida, logo faz parte do cotidiano das pessoas. Funciona como um atalho para qualquer processo de pensamento e reproduz uma parte integral do cognitivo. É um caminho de conhecimento, de pensamento, de sentimento.

Existem características psicológicas gerais do discurso identificadas por Piaget (1951 cf. SWANWICK, 2003, p. 23), que destaca quatro etapas verossímeis na sua produção:

- Internamente, representamos ações e eventos no âmbito imaginativo;
- Reconhecemos e produzimos relações entre estas imagens;
- Empregamos um sistema de sinais a partir de um vocabulário compartilhado;
- Negociamos e trocamos nossos pensamentos com os outros.

Os elementos, citados desta forma, podem não traduzir como o discurso é produzido e legitimado. As categorias de motivação e comprometimento com a conversação, segundo a tese de Swanwick, ficam a cargo do fenômeno dinâmico da metáfora que serve de base a todo discurso artístico. O autor apresenta a metáfora como conceito amplo que abrange a definição de “figura de linguagem”, que une coisas dissimilares, criando relações onde previamente não havia alguma. Permite-nos ver as coisas diferentemente para pensar novas coisas. A metáfora implica em alguma coisa que sabemos e em coisa que não sabemos e que estamos assimilando em um novo contexto, requerendo acomodação e sua realocação. O processo metafórico reside na ação criativa e torna possível reconstituir ideias.

A presente pesquisa desenvolveu alguns processos de metaforização nas atividades musicais realizadas em sala de aula. Procuramos orientar os estudantes a construir seus discursos musicais a partir de relações semânticas: partindo da interpretação adotada de determinado texto, os estudantes foram orientados a construir seus discursos musicais de acordo com o teor semântico do texto escolhido. Outra atividade realizada, que envolveu processos de metaforização, constituiu-se na tarefa de desenhar de forma livre a música ouvida. Também produzimos *jingles* para campanhas publicitárias de produtos e para a saúde pública. Todas as atividades musicais desenvolvidas ao longo da pesquisa com estudantes de Pedagogia estão descritas no Diário Reflexivo (Anexo 5, p. 129).

A música como metáfora ou como processo metafórico funciona nos três níveis cumulativos: *notas são ouvidas como melodias, melodias são escutadas juntas em novas relações, como gestos, e a música informa a vida do sentimento* (SWANWICK, 2003, p.56). As notas tornam-se melodias por meio de um processo psicológico, pelo qual tendemos agrupar sons isolados em linhas e frases, ouvindo-as como gestos. Swanwick afirma que “para escutarmos sons como música exige-se que desistamos de prestar atenção aos sons isolados e que experimentemos, em vez disso, uma ilusão de movimento, um sentido de peso, espaço, tempo e fluência” (SWANWICK, 2003, p.29).

O segundo nível metafórico – em que *as melodias são escutadas juntas em novas relações, como gestos* – depende, sobretudo, das relações, das experiências e aprendizagens do indivíduo, as quais estão constantemente mudando e se desenvolvendo. Os sons são ouvidos em blocos, como frases, e as frases repetidas são transformadas em novas relações, de acordo com as experiências anteriores e com as suas representações sobre música.

No terceiro nível metafórico – em que *a música informa a vida do sentimento* – Swanwick enfatiza o aspecto da fluência como fator que possibilita a expansão do ser observador. Podemos supor que tal expansão diz respeito às dimensões intelectuais e afetivas. O fluxo musical nasce quando os três níveis de processo metafórico estão ativados: os sons são ouvidos como forma, formas ganham expressividade e resultam em novas relações, a nova forma incorpora experiências anteriores e informa a vida do sentimento ao ouvinte que experimenta o terceiro nível metafórico.

Para discorrer sobre o significado da música, Swanwick constrói seu argumento sobre os níveis metafóricos acima citados e afirma que a música parece tornar-se profundamente inter-relacionada com a vida do sentimento. Todas as experiências nos deixam um resíduo, um vestígio, uma representação talvez não consciente, mas que

possa ser ativada em outras situações. O autor se refere à *schemata* (plural de *squema*, palavra de origem grega, que significa *forma, padrão mental*) de experiências passadas. Qualquer novo movimento, pensamento ou sentimento ocorre no contexto de nossa história pessoal e cultural e isso é possível devido à referência de *schemata* residuais de muitas outras experiências semelhantes. Assim como nossos pensamentos e sentimentos constantemente mudam, crescem, degeneram e se misturam uns aos outros, parece que também os padrões musicais estão em movimento.

Devido à sua não literalidade, à sua natureza sugestiva, ocorre que a música tem tanto poder de comover, persuadir, emocionar e perturbar. Para Swanwick, padrões ou *schemata* de experiências anteriores são ativados não como entidades separadas, mas fundidas em novas relações. Esta terceira e mais poderosa transformação metafórica é compartilhada em todas as formas simbólicas. A música, como a poesia, a literatura, e tudo aquilo que comunica determinada intenção, faz apelo ao *background*³ das experiências do indivíduo.

Em sua abordagem sobre o aspecto “sotaque” traz a ideia de música como uma forma de discurso com vários níveis metafóricos. O autor afirma ser possível perceber a música além de suas relações com origens locais, limitações de função social, mas como uma forma de pensamento, de conhecimento. Como uma forma simbólica, a música cria espaços onde novos *insights* tornam-se possíveis.

O significado e o valor da música jamais podem ser intrínsecos e universais, mas estão ligados ao que é socialmente situado e culturalmente mediado. O valor da música reside em seus usos culturais específicos, no que é “bom para” na vida das pessoas. A música é “boa para”, “certa” ou “oportuna” dependendo de quão bem ela funciona em ação, como prática.

³ *Background*: segundo dicionário Michaelis, *back.ground* significa prática, experiência, conhecimento. Na pesquisa, adotamos o termo com o significado de bagagem de experiências de um indivíduo. Acessado em 10/10/2009 < <http://michaelis.uol.com.br/moderno/ingles/index.php?lingua=ingles>>.

A perspectiva de Swanwick (2003) trabalha com o que é socialmente construído, a começar pela construção de nossa própria identidade – se não alcançamos as “verdades”, tentamos chegar perto de alguns pontos de negociação, o que se torna possível somente por meio dos processos simbólicos, criando e compartilhando significados e valores. O autor faz referência a Blumer (1969, cf. Swanwick, 2003) quanto à natureza destes produtos como sociais, no sentido de criações que são formadas através da interação dos indivíduos e visando a interação das pessoas. Aceitamos esta afirmativa como relação coerente com o nosso referencial teórico de aprendizagem por interação e com o discurso simbólico da criação musical efetivando-se nesta interação. O espaço intermediário ao qual Swanwick (2003) se refere é um espaço aberto pelo potencial de troca, vital para cada ser humano e indivíduo, assim como para todas as culturas. É construído com base na interação social, na afiliação em grupos de referência. O autor afirma que cada indivíduo possui uma margem de “flexibilidade e que o espaço intermediário é mantido aberto pelo acesso aos sistemas simbólicos e, especialmente, pelas vívidas possibilidades metafóricas do discurso artístico” (SWANWICK, 2003, p. 41).

Swanwick explica a capacidade interpretativa, que se torna possível a partir das formas simbólicas e da curiosidade. Assume que não somos movidos meramente pelas necessidades e emoções, nem somos totalmente regulados por prescrições culturais, ou papéis sociais, mas, somos atraídos pela afiliação em grupos de pertença e de referência, pois o indivíduo se compromete através da interação social.

Esta interação social se efetiva por meio do discurso simbólico e, devido ao nosso uso de sistemas de símbolos, não somos apenas respondentes, mas intérpretes. Não reagimos simplesmente, seja físico ou cultural, mas também refletimos sobre nossas experiências (SWANWICK, 2003, p. 41).

Em nosso mundo relacional, cada um possui seu repertório de interpretação de comportamento. Diferentemente de outras espécies, temos sistemas representacionais

altamente desenvolvidos, como o repertório simbólico e as formas de discurso. Nós nos envolvemos com o diálogo, com a conversação, com a interação simbólica, fato usual em nosso cotidiano.

Apesar de toda música ser culturalmente enraizada ou situada, isto não significa que a música seja espelho de uma cultura. Swanwick nos alerta no sentido de não se utilizar as representações apreendidas dos alunos nas respostas musicais como provas inexoráveis do contexto sócio-cultural deles. É importante lembrar que a interpretação dos significados dos discursos construídos pelos alunos envolvidos na pesquisa foi um processo de construção executado ao longo da aplicação da mesma. Cada nova informação percebida, cada novo detalhe, expande nossa consciência sobre o objeto observado e nos promove novos olhares sobre os produtos da pesquisa.

Os princípios filosóficos de Swanwick basearam as propostas musicais sugeridas aos grupos de estudantes observados. A música, nesta pesquisa, foi tratada sob a perspectiva metafórica. Os discursos musicais dos estudantes foram analisados sob algumas outras perspectivas, sendo uma delas de acordo com as Dimensões de Avaliação Musical (SWANWICK, 2003). Apesar da pesquisa não ter como objetivo verificar os níveis de desenvolvimento musical em que se encontram os estudantes, estas dimensões ajudaram a perceber os discursos musicais a partir de estruturas musicais recorrentes ao grupo.

A seguir, apresentamos a teoria sociointeracionista de Vigotski e suas possibilidades para a Educação Musical.

CAPÍTULO II

A Perspectiva Sociointeracionista de Vigostki

A teoria de Vigotski (1896-1934) teve importante papel em nossa pesquisa por ter fundamentado as relações de ensino e aprendizagem a partir da interação do indivíduo com *outros*⁴. Esta interação é conseguida por meio da mediação do homem com o mundo externo através de *outros sociais*. Esta interação é fundamental para a aprendizagem e processos de internalização de um indivíduo.

Sua perspectiva fundamentou nossas suposições iniciais: (1) indivíduos não especialistas em música podem desenvolver discursos musicais e (2) atividades de criação musical podem servir como ferramenta pedagógica ao professor de música que se dirige a um público não especialista em música.

Buscamos relacionar as práticas musicais observadas com a teoria de Vigotski sobre aprendizagem, desenvolvimento, formação do pensamento e da linguagem, mediação simbólica, zona de desenvolvimento proximal e mediação pedagógica.

Construímos nosso referencial teórico sobre Vigotski a partir da obra traduzida *A Formação Social da Mente* (2007). Utilizamos autores que reescrevem as teorias de Vigotski sob uma perspectiva contemporânea, como Oliveira (1992, 1998, 2008); Lerner (1998) e Blanck (1996). Escolhemos trabalhos de três autores que relacionaram a teoria de Vigotski com a área da educação musical e que trouxeram uma perspectiva socioconstrutivista à educação musical, como Duarte (2001), Sena (2002) e Schroeder (2004).

⁴ *Outros* (ou *outros sociais*): Adotamos a definição de *outro social* conforme Jovchelovitch (1998) “O *outro* refere-se a objetos humanos e não-humanos, uma vez que eles se tornam reconhecidos como objeto do conhecimento. O *outro* não está lá simplesmente, mas emerge enquanto tal quando é reconhecido. Nesse sentido, o *outro* refere-se a tudo que se torna um objeto de conhecimento, incluindo, é claro, o momento em que o eu torna-se um objeto para si mesmo” (JOVCHELOVITCH, 1998).

O legado teórico deixado por Vigotski está sendo utilizado cada vez mais no campo das pesquisas em Educação e Ciências Sociais, desde a década de 60 do século XX. A tentativa deste autor de reunir mecanismos cerebrais subjacentes ao funcionamento psicológico e tratar o desenvolvimento do indivíduo e da espécie humana ao longo de um processo sócio-histórico, implica em uma abordagem qualitativa, interdisciplinar e direcionada para os processos de desenvolvimento do ser humano. O objetivo teórico e a abordagem conceitual do autor são de extrema contemporaneidade e justificam o aumento do interesse de pesquisadores por suas teorias (OLIVEIRA, 2008).

A psicologia, segundo Vigotski, integra em uma mesma perspectiva o homem na qualidade de ser biológico e de ser social, como membro da espécie humana e participante de um processo sócio-histórico. Sua abordagem nesta área se explicita a partir de três idéias centrais:

- As funções psicológicas têm suporte biológico, pois são produtos da atividade cerebral;
- O funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior – as quais se desenvolvem num processo histórico;
- A relação homem/mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos (OLIVEIRA, 2008, p.23).

Esta abordagem postula o cérebro como órgão material de base biológica para o funcionamento psicológico do homem. O homem, como espécie biológica, possui uma existência material que define limites e possibilidades para o seu desenvolvimento. No entanto, o cérebro é um sistema aberto na concepção de Vigotski e não se limita a exercer funções fixas e imutáveis, pelo contrário, possui grande plasticidade. O cérebro pode servir a novas funções sem haver necessidade de transformações no órgão físico. A idéia de grande plasticidade do cérebro supõe uma estrutura básica estabelecida ao longo da evolução da espécie e que cada indivíduo traz consigo (OLIVEIRA, 2008).

A estrutura e os modos de funcionamento do cérebro são constituídos ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual. Neste processo, Vigotski enfatiza que o homem é tanto ser biológico quanto ser sócio-histórico e, desta forma, a cultura é parte integrante da natureza humana. Não podemos pensar em desenvolvimento psicológico como processo abstrato, descontextualizado e universal. O funcionamento psicológico de que trata Vigotski se refere às funções psicológicas superiores, baseadas nos modos culturalmente construídos de ordenar o real (VIGOTSKI, 2008).

O princípio básico para compreendermos a concepção sócio-histórica do desenvolvimento psicológico é o conceito de mediação. A relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas mediada pelos sistemas simbólicos ou elementos intermediários entre sujeito e mundo.

Vamos, a seguir, explorar o conceito de mediação com o qual Vigotski trabalhou e que destacou como qualidade presente em toda e qualquer relação do homem com o mundo.

2.1. Mediação

A mediação é um processo de intervenção em que há um elemento intermediário numa relação – esta deixa de ser direta e passa a ser mediada por este elemento. O elo interposto não funciona como um simples facilitador para aumentar a eficiência da operação preexistente, mas como um estímulo auxiliar que possui a função específica de ação reversa. A mediação confere à operação psicológica um modelo qualitativamente novo e superior, permitindo aos seres humanos controlar o seu próprio comportamento. Desta forma, o uso de signos conduz os indivíduos a criar novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura (VIGOTSKI, 2008). As funções psicológicas se

formam na relação do homem com o mundo através dos diversos mediadores que auxiliam a atividade humana, como relataremos neste Capítulo.

A capacidade humana de prever situações futuras ou pensar em objetos ausentes planejando ações a serem realizadas são resultados de atividades psicológicas chamadas superiores por se diferenciarem dos mecanismos mais elementares, como ações reflexas, reações automatizadas ou processo de associação entre eventos. Oliveira (2008) ilustra a diferença entre processos elementares e processos superiores como a possibilidade de:

(...) ensinar um animal a acender a luz de um quarto escuro. Mas, o animal não seria capaz de, voluntariamente, deixar de realizar o gesto aprendido porque vê uma pessoa dormindo no quarto. Esse comportamento de tomada de decisão a partir de uma informação nova é um comportamento superior e tipicamente humano. E o mais importante desse tipo de comportamento é o seu caráter voluntário, intencional (OLIVEIRA, 2008, p.26).

Quando trabalhamos com os processos psicológicos superiores, as representações mentais da realidade exterior são, na verdade, os princípios mediadores a serem considerados na relação do homem com o mundo. É a origem destas representações que Vigotski busca, quando nos remete à criação e ao uso de instrumentos e de signos externos como mediadores da atividade humana.

O autor traz dois tipos de elementos mediadores: os instrumentos e os signos. Vale lembrar que a compreensão das características do homem deve levar em conta a origem e o desenvolvimento da espécie, o surgimento do trabalho e a formação da sociedade com base no trabalho consciente e que são os processos básicos que diferenciam o ser humano dos demais animais.

O trabalho que, pela ação transformadora do homem sobre a natureza, une homem e natureza e cria a cultura e as histórias humanas. No trabalho desenvolve-se, por um lado, a atividade coletiva e, portanto, as relações sociais e, por outro lado, a criação e utilização de instrumentos. [...] O instrumento é um elemento mediador entre o trabalho e o objeto de seu trabalho e amplia suas possibilidades de transformação da natureza (OLIVEIRA, 2008, p.28).

A relação mediada do homem com o mundo através de instrumentos e signos amplia o conceito de “outro” que interage com o indivíduo. É no trabalho que se

desenvolve a criação e a utilização de instrumentos. Os animais também o utilizam, mas de forma rudimentar, pois não os produzem de forma deliberada, planejada de acordo com determinados critérios. Para Oliveira (2008), os animais são capazes de transformar o ambiente, mas não desenvolvem uma relação histórico-cultural com o meio em que vivem, assim como o homem (OLIVEIRA, 2008).

A invenção e o uso de signos são processos análogos à invenção e ao uso de instrumentos. A diferença essencial entre instrumento e signo consiste nas distintas maneiras com que orientam o comportamento humano. Os instrumentos são objetos externos ao indivíduo, com capacidade de promover mudanças intencionais em suas atividades (externas ao homem). Os signos, por sua vez, são objetos internos ao indivíduo, com a capacidade de promover mudanças nas atividades psicológicas (VIGOTSKI, 2008).

Dentro desta definição estabelecida por Vigostki, percebemos o processo da atividade de criação musical como instrumento (ou ferramenta pedagógica) quando serve a objetivos educacionais estabelecidos, desde memorização e fixação de conteúdos, como também mudanças na relação entre professor e aluno(s) ao promover aproximação, motivação e interesse nos indivíduos envolvidos na experiência musical. Percebemos também que o produto desta atividade – o discurso musical – funciona como signo, ao constatarmos que há aprendizagem musical por parte dos estudantes observados.

Pela perspectiva da retórica, como apresentaremos no Capítulo III, a música, como produto da prática discursiva, oferece ao sujeito oportunidade para construir seu discurso musical procurando convencer, persuadir aos outros e, portanto, é signo.

A operação com sistemas simbólicos permite-nos exercitar novas formas de pensamento que não seriam possíveis sem os processos psicológicos superiores. O

desenvolvimento da linguagem é um grande exemplo de representação simbólica, resultando em um salto qualitativo na evolução da espécie.

Se por um lado a idéia de mediação remete a processos de representação mental, por outro lado refere-se ao fato de que os sistemas simbólicos que se interpõem entre sujeito e objeto de conhecimento têm origem social. [...] é a cultura que fornece ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade e, por meio deles, o universo de significações que permite construir uma ordenação, uma interpretação dos dados do mundo real. Ao longo do seu desenvolvimento, o indivíduo internaliza formas culturalmente dadas de comportamento, num processo em que atividades externas, funções interpessoais, transformam-se em atividades internas, intrapsicológicas. As funções psicológicas superiores, baseadas na operação com sistemas simbólicos, são, pois, construídas de fora para dentro no indivíduo. O processo de internalização é, assim, fundamental no desenvolvimento do funcionamento psicológico humano (OLIVEIRA, 1992, p. 27 apud OLIVEIRA, 1991).

Os sistemas de representação da realidade, assim como a linguagem – sistema simbólico básico pertencente a todos os grupos humanos – são socialmente dados. O indivíduo se desenvolve em um grupo cultural, o qual fornece as várias formas de perceber e organizar o real. Estas formas de organização constituirão os instrumentos psicológicos que fazem a mediação entre o indivíduo e o mundo. A experiência do indivíduo com o mundo objetivo, assim como o contato com as formas culturalmente determinadas de organização do real, são fatores necessários para os indivíduos construírem seu sistema de signos, ou seja, seus códigos para decifração/interpretação.

Os signos podem ser definidos como elementos que representam ou expressam outros objetos, eventos, situações e, em sua forma mais elementar, o signo é uma marca externa que auxilia o homem em tarefas que exigem memória e atenção. Neste sentido, os signos são interpretáveis como representação da realidade e podem referir-se a elementos ausentes do espaço e tempo. Vigotski afirma que a memória mediada por signos é mais eficiente que a memória não mediada (VIGOTSKI, 2008, p. 50).

Percebemos a música como mediadora da memória de experiências passadas na afirmação de Langer de que “a música informa a vida do sentimento” (LANGER, 1942 apud SWANWICK, 2003), isto é, a música apela para o repertório de experiências e

emoções do ouvinte. A partir da música, o sujeito ativa suas velhas experiências fundidas em novas relações. Em outro momento, Swanwick (2003) traz a ideia de Csikszentmihalya (1990 cf. SWANWICK, 2003) que percebe o fluxo ou fluência da música como momento de sensibilização para se apreender o ser de outras pessoas, estilo de períodos históricos distantes ou até a essência de civilizações não familiares. A música, nesse aspecto, oferece meios para mediar a memória de experiências vividas pelo homem. Segundo Cunha (2010), a música pode eliciar uma ambientação afetiva segundo o princípio da lei do signo emocional comum. Ao compartilhar músicas, o ser humano garante espaços de convivência e participação social, reorganizando-se emocionalmente, reafirmando identidades e preferências musicais.

Após vários experimentos com o intuito de estudar o papel dos signos na atividade psicológica, Vigotski e seus colaboradores concluíram que o processo de mediação por signos possibilita maior controle de comportamento, uma ação motora dominada por uma decisão prévia e, assim, a ação psicológica torna-se mais sofisticada, menos elementar e impulsiva. O uso de mediadores aumenta a capacidade de atenção e de memória, além de permitir maior controle voluntário do indivíduo sobre sua atividade (OLIVEIRA, 2008).

As atividades musicais trabalhadas em sala de aula com os estudantes foram feitas de forma análoga ao processo de produção de discurso, como é apresentado no Capítulo III e IV. Procuramos demonstrar que os estudantes de Pedagogia, não especialistas em música, podem desenvolver atividades de criação musical e discursos musicais. E que a atividade de criação serve como ferramenta pedagógica ao professor de música que se dirige a um público não especialista na área musical. Fundamentamos a ideia de que atividades de criação musical servem como ferramenta pedagógica a partir do apontamento de Vigotski (2008):

O uso de meios artificiais – a transição para a atividade mediada – muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar. Neste contexto, podemos usar o termo função psicológica superior, ou comportamento superior, com referência à combinação entre instrumento e o signo na atividade psicológica (VIGOSTKI, 2008, p. 57).

Na evolução da espécie humana e do desenvolvimento de cada indivíduo, segundo Vigotski, ocorrem dois saltos qualitativos fundamentais como decorrência do uso de signos. A utilização de elementos mediadores transforma-se em processos internos de mediação e, assim, desenvolvemos o processo de internalização, bem como os sistemas simbólicos. Estes últimos organizam os signos em estruturas complexas e articuladas, como a linguagem – sistema simbólico que desenvolvemos ao longo da evolução humana (OLIVEIRA, 2008). O processo de internalização e os sistemas simbólicos respaldam nossa ideia de que um público não especialista em música possa desenvolver atividades de criação e discursos musicais através dos modelos das músicas que fazem parte do seu cotidiano.

Vigotski (2008) descreve o processo de internalização a partir de uma série de transformações. Em primeiro lugar, uma atividade externa é reconstruída internamente; depois, processos interpessoais se transformam em processos intrapessoais; e, por fim, a transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é resultado de uma série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento. A internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica, tendo como base as operações com signos (VIGOTSKI, 2008).

Tanto o processo de internalização quanto o uso de sistemas simbólicos são fundamentais para o desenvolvimento dos processos mentais superiores e evidenciam a importância das relações sociais entre indivíduos na construção dos processos psicológicos. No processo de desenvolvimento, o indivíduo não mais depende de marcas externas e passa a utilizar signos internos, representações mentais que

substituem o objeto real. Estas possibilidades de operação mental fazem parte de uma relação mediada pelos signos internalizados que representam o mundo real.

Entendemos a interação sujeito/outros, pela perspectiva de Vigotski, como papel fundamental na construção do ser humano – é através da relação interpessoal concreta com outros indivíduos que o homem poderá interiorizar as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico. A interação social, seja diretamente com outros membros da cultura, seja através dos diversos elementos do ambiente culturalmente estruturado, fornece a matéria prima para o desenvolvimento psicológico do indivíduo (VIGOTSKI, 2008).

A cultura a que Vigotski se refere não é pensada como um sistema estático, mas um palco de negociações, em que seus membros estão num constante movimento de recriação, reinterpretação de informações, conceitos e significados. A vida social é um processo dinâmico e cada sujeito é ativo na interação entre o mundo cultural e o subjetivo de cada um. O processo pelo qual o homem internaliza a matéria prima fornecida pela cultura não é um processo de absorção passiva, mas de transformação, de síntese e que se faz presente no desenvolvimento e na aprendizagem do indivíduo.

A seguir, apresentamos uma abordagem sobre a teoria do desenvolvimento e da aprendizagem que Vigotski utilizou em seus trabalhos e que procuramos relacionar ao desenvolvimento e aprendizado musical tratado nesta pesquisa.

2.2. Desenvolvimento e Aprendizagem de acordo com Vigotski

O desenvolvimento humano, a aprendizagem e a relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem são tratados por Vigotski em uma abordagem genética e comum a outras teorias psicológicas. Esta abordagem refere-se à gênese, à origem dos processos de formação dos fenômenos psicológicos ao longo do

desenvolvimento humano (OLIVEIRA, 2008). Sua abordagem é feita nos níveis *filogenético* – desenvolvimento da espécie humana –, *sociogenético* – história dos grupos sociais –, *ontogenético* – desenvolvimento do indivíduo – e *microgenético* – desenvolvimento de aspectos específicos do repertório psicológico dos sujeitos (OLIVEIRA, 1998).

Blanck (1996) tem como asserção básica da teoria vigotskiana a atividade mental como resultado de uma aprendizagem social, da interiorização de signos, interiorização da cultura e das relações sociais (BLANCK, 1996). Para este autor, o que é mais importante na perspectiva de Vigotski sobre o desenvolvimento mental é ser um processo sociogenético em essência. A atividade nervosa interior permite a formação e o desenvolvimento de processos mentais superiores nos seres humanos, em contraste com outros animais filogeneticamente evoluídos. Blanck resume que a atividade nervosa superior é a que interioriza significados sociais advindos da atividade cultural dos seres humanos, mediados por signos, e este processo ocorre durante o curso do desenvolvimento *ontogenético* do indivíduo. As ações práticas e a atividade social também facilitam a interiorização de esquemas *sensorio-motores*, importantes no domínio dos significados sociais, e facilitam ainda o processo de interiorização das funções psicológicas superiores, atingindo o nível *microgenético*.

A aprendizagem de que tratamos nesta pesquisa está relacionada intrinsecamente ao desenvolvimento que ocorre desde o início da vida humana e é necessária e universal em todos os processos de formação das funções psicológicas superiores. O desenvolvimento do ser humano se define pelos processos de maturação do organismo individual e através da aprendizagem. Aí se dá a formação de processos internos de desenvolvimento, que não ocorreriam se não houvesse o contato do indivíduo com seu contexto cultural. O processo de aprendizagem desenvolve as funções psicológicas

superiores que envolvem consciência, intenção, planejamento, ações voluntárias e deliberadas (VIGOTSKI, 1984 cf. OLIVEIRA, 1998).

A relação que se dá na aprendizagem é essencial para a própria definição deste processo, que nunca ocorre no indivíduo isolado. A interferência adequada no processo de aprendizagem provoca avanços que não ocorreriam espontaneamente. Vigotski trata o processo de ensino e aprendizagem como um processo global de relação interpessoal, que envolve ao mesmo tempo a quem ensina, a quem aprende e a própria relação ensino-aprendizagem (VIGOTSKI, 1984 cf. OLIVEIRA, 1998). Cabe lembrar que o *outro* social pode se manifestar em outros indivíduos, em objetos, nas ideias, através da organização do ambiente, da utilização dos significados moldados de acordo com a cultura respectiva do indivíduo e de outras diversas formas.

O indivíduo imerso em um ambiente cultural produz seu discurso verbal de acordo com os significados compartilhados. O que permite ao indivíduo apropriar-se do que é socialmente dividido explica-se pelo fato de ser possível contar-se com conhecimentos adquiridos sem a intenção de ser ensinados, ou seja, aprendemos porque estamos incluídos em determinado contexto cultural. A citação de Oliveira (1998) pode ilustrar este fato:

Para uma criança aprender o que é cadeira, sabemos que não é preciso que ela tenha aulas sobre cadeiras. Pelo fato de estar imersa em um ambiente cultural onde existem cadeiras, que são utilizadas para certos fins em situações determinadas e que são incorporadas ao discurso verbal das pessoas em certos contextos, a criança internaliza o significado de cadeira sem necessitar, para isso, de um processo explícito de instrução ou de instrutor dedicado deliberadamente a essa tarefa (OLIVEIRA, 1998, p.57).

Podemos contar com conhecimentos musicais interiorizados (também chamados de conceitos espontâneos) pelos estudantes de Pedagogia que, por estarem inseridos em um ambiente cultural e a música integrar seu cotidiano, constroem discursos musicais de acordo com seus referenciais e com os modelos musicais aceitos por seu(s) respectivo(s) grupo(s).

Na aplicação da pesquisa, observamos que os estudantes tiveram grande facilidade para desenvolver atividades de criação musical a partir dos estilos musicais preferidos por eles e pelos seus grupos de pertença. Constroem seus discursos musicais com base em criações livres, em paródias e criação com paródias (arranjo). As músicas que utilizam para estas últimas deflagram suas preferências e familiaridades musicais, como veremos mais adiante no Capítulo V.

A seguir, trataremos de um conceito apresentado por Vigotski e que ajudou a fundamentar mais especificamente a nossa prática pedagógica junto aos estudantes de Pedagogia com que trabalhamos.

2.3. Zona de Desenvolvimento Proximal

Este conceito está diretamente ligado ao desenvolvimento potencial do indivíduo em realizar determinada tarefa a partir da intervenção do *outro*. Quando o sujeito está em processo de aprendizagem, está implícito um percurso e etapas a serem alcançadas. A avaliação do desenvolvimento de um indivíduo a partir destes quesitos está presente em diversas situações cotidianas de aprendizagem.

Vigotski denomina a capacidade de realizar tarefas de forma independente como nível de desenvolvimento real. Este nível faz apelo retrospectivo, ou seja, refere-se a etapas já alcançadas, já aprendidas e conquistadas pelo indivíduo (OLIVEIRA, 2008).

Vigotski enfatiza que, para a compreensão do desenvolvimento, é necessário considerar o desenvolvimento real e também o potencial – capacidade de desempenhar tarefas com ajuda de outras pessoas mais capazes. Um exemplo disso é ilustrado quando percebemos que uma criança não é capaz de realizar sozinha determinada tarefa e, a partir de instruções, demonstrações, pistas, consegue êxito na atividade (OLIVEIRA, 2008, p.33). A assistência ao longo do processo de aprendizagem de um indivíduo

promove a alteração no desempenho do sujeito e esta interferência é fundamental na teoria vigotskiana.

Segundo Oliveira, a possibilidade de modificar o desempenho de uma pessoa a partir do outro é fundamental por representar um momento de desenvolvimento.

A capacidade de se beneficiar de uma colaboração de outra pessoa vai ocorrer num nível de desenvolvimento, mas não antes. Uma criança de cinco anos, por exemplo, pode ser capaz de construir uma torre de cubos sozinha; mas uma de três anos não consegue construí-la sozinha, mas pode conseguir com a assistência de alguém; uma criança de um ano não conseguiria realizar essa tarefa, nem mesmo com ajuda (OLIVEIRA, 2008, p.60).

Logo, a idéia de nível de desenvolvimento potencial capta, assim, um momento do desenvolvimento que caracteriza não etapas já alcançadas, mas etapas posteriores, nas quais a interferência de outras pessoas afeta de forma significativa o resultado da ação particular de um indivíduo (OLIVEIRA, 2008).

O desenvolvimento potencial é fundamental para a teoria de Vigotski porque atribui papel essencial à interação social no processo de construção das funções psicológicas humanas. O conceito de zona de desenvolvimento proximal, doravante ZDP, caracteriza-se como a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob orientação ou colaboração de outros indivíduos mais capazes (VIGOTSKI, 2008).

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, em vez de frutos do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente (VIGOTSKI, 2008, p. 98).

Portanto, o conceito de ZDP refere-se ao caminho que o indivíduo percorre para desenvolver capacidades que estão em processo de amadurecimento e que poderão tornar-se consolidadas e estabelecidas no nível de desenvolvimento real. Este processo

progredir mais lentamente que o processo de aprendizagem que, por sua vez, desperta processos de desenvolvimento que aos poucos vão se tornar parte das funções psicológicas consolidadas no indivíduo. Desta maneira, o aprendizado não é desenvolvimento e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. A conclusão de Vigotski é que os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizagem e nunca são realizados em igual medida ou em paralelo (VIGOTSKI, 2008, p.87-94).

Para nossa pesquisa, a grande importância deste conceito reside na relação dos conhecimentos musicais trazidos pelos estudantes, nas capacidades musicais intrínsecas e nas orientações pedagógico-musicais sugeridas pelo professor a partir da interação colaborativa com os próprios estudantes para a realização das atividades musicais.

Verificamos o aprendizado musical nos estudantes observados através das tarefas musicais que desenvolveram. Em um primeiro momento, os estudantes apresentaram um discurso musical construído a partir de apenas um evento melódico, articulado em uníssono entre os participantes do grupo; em momentos posteriores, verificamos que os estudantes preferiram a elaboração de discursos musicais construídos a partir de mais de um evento melódico e, por vezes, escolheram uma articulação independente entre os eventos. Estes momentos fazem parte das observações efetuadas em sala de aula, como no Diário de Campo e no Reflexivo. A intervenção pedagógico-musical, influenciada pela teoria vigotskiana, realizada em nossa pesquisa, foi essencial o sucesso da mesma, em que se pôde verificar o envolvimento e comprometimento dos estudantes com a proposta musical.

Apresentamos, a seguir, os fundamentos de Vigotski para definir a importância da intervenção pedagógica no processo de ensino e aprendizagem.

2.4. O Papel da Intervenção Pedagógica

A aprendizagem a que Vigostki se refere é resultado de um processo deliberado, intencional, sendo que a intervenção pedagógica constitui-se em um mecanismo que exemplifica este processo. O professor tem o papel explícito de interferir no processo de ensino e aprendizagem e consegue resultados que não aconteceriam de forma espontânea. Em nosso presente trabalho, o mais relevante aspecto na configuração de desenvolvimento e aprendizagem para este autor é o fato de saber que o indivíduo tem seu processo de desenvolvimento movido por mecanismos de aprendizagem acionados externamente. E que, quando há intervenção deliberada de um *outro* social neste processo, ensino e aprendizagem passam a fazer parte de um todo único, indissociável (OLIVEIRA, 1998).

Abordaremos a intervenção pedagógica a partir das relações de aprendizado/desenvolvimento e ZDP, por percebermos a forte ligação entre o processo de desenvolvimento e a relação do indivíduo com seu ambiente sócio-cultural. A interferência intencional pode se mostrar mais expressivamente transformadora nas zonas de desenvolvimento proximal. Processos já consolidados não necessitam da ação externa para serem desencadeados e processos ainda não iniciados não se beneficiam desta ação externa. Só se beneficia do auxílio de uma intervenção o indivíduo que já desencadeou o processo de desenvolvimento desta habilidade (OLIVEIRA, 2008).

No âmbito do ensino, a escola torna-se essencial na construção do ser psicológico dos indivíduos. O desempenho está diretamente ligado à adequação do conteúdo ao nível de desenvolvimento dos alunos.

O processo de ensino e aprendizagem na escola deve ser construído, então, tomando como ponto de partida o nível de desenvolvimento real da criança – num dado momento e com relação a um determinado conteúdo a ser desenvolvido – e como ponto de chegada os objetivos estabelecidos pela escola, supostamente adequados à faixa etária e ao nível de conhecimentos e habilidades de cada grupo de crianças. [...] a escola tem o papel de fazer a criança avançar em sua compreensão do mundo a partir de seu desenvolvimento já consolidado e tendo como meta etapas posteriores ainda não alcançadas (OLIVEIRA, 1998, p. 62).

E, como o aprendizado é o objetivo e resultado da escola, a intervenção é um processo pedagógico privilegiado. Como já apontamos anteriormente, o professor tem o papel implícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não aconteceriam naturalmente. Para Vigotski, o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento. Os procedimentos usuais que estão presentes na escola – demonstração, assistência, instruções – são essenciais para ocorrer o bom ensino. A intervenção de *outros* – neste âmbito, o professor e os colegas – é peça chave para o desenvolvimento de um indivíduo (OLIVEIRA, 2008).

Vigotski acredita na importância da intervenção no desenvolvimento da pessoa, a partir do meio cultural e das relações entre indivíduos. E sua idéia constante de reconstrução, de reelaboração dos significados por parte dos indivíduos, também está presente em uma macroestrutura, como a cultura que é recriada por cada um de seus integrantes e que, na verdade, é base de todo processo histórico do ser humano. O mecanismo de imitação, que ocorre até mesmo em situações extraescolares, é abordado por Vigotski como reconstrução individual daquilo que é observado fora do indivíduo. É mais do que uma atividade mecânica, é uma oportunidade para se realizar ações que estão além de suas capacidades (VIGOTSKI, 2008).

Ressaltamos que só é possível imitar aquilo que pertence à zona de desenvolvimento proximal do sujeito. E, desta maneira, a imitação pode ser utilizada deliberadamente em situações de ensino e aprendizagem, como forma de permitir a elaboração de uma função psicológica no nível interpsíquico, para ser internalizada como atividade intrapsicológica. A posição explícita de Vigotski sobre a intervenção do professor e dos colegas de classe no desenvolvimento de cada indivíduo inserido em um meio escolar sugere uma reavaliação quanto às modalidades de interação consideradas válidas no aprendizado estudantil. E, para se realizar pesquisas no campo educacional

contemporâneo, em que a situação escolar é um processo permanentemente em movimento, sendo que a transformação constitui-se no resultado que se espera deste processo, faz-se mais adequado tomar métodos de pesquisa que permitam captar as transformações.

Em nossa pesquisa, buscamos a atuação pedagógica que Barbosa (1991 cf. PENNA, 2001) define como atuação que enfatiza o processo de construção de um objeto e sua concepção inteligível, como elementos definidores da arte. A atuação pedagógica que privilegiamos enfatizou a construção de discursos musicais, sendo que a aplicação da proposta foi efetivada de forma contextualizada com os interesses dos estudantes.

Percebemos muitas contribuições da teoria de Vigotski para a Educação Musical.

2.5. Contextualizando a Teoria de Vigotski na Educação Musical.

Muitas pesquisas em educação musical utilizam-se de teorias piagetianas para fundamentar relações de aprendizagem e desenvolvimento musical. Nas últimas décadas, começaram a surgir autores que se fundamentam na ideia sociointeracionista de Vigotski e que percebem as relações de aprendizagem e de desenvolvimento na interação dos indivíduos culturalmente situados. Os trabalhos de Duarte (2001), Sena (2002) e Schroeder (2004) foram decisivos e fundamentais para nossa pesquisa, pois apresentam um diálogo coerente com a perspectiva vigotskiana e a Educação Musical.

Duarte (2001), em artigo sobre análise da prática pedagógica aplicada em um curso de extensão, utilizou a perspectiva sociointeracionista e o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) juntamente com o interacionismo linguístico de Geraldi (1997). Definiu a prática pedagógica como toda relação entre o sujeito e o

objeto de conhecimento. Estas práticas apoiam-se em determinado modo de se conceber o processo de ensino e de aprendizagem, além de definirem o objeto desta última (FERREIRA, 1995 cf. DUARTE, 2001). A autora adverte que a transformação de trabalhos artístico-musicais em conteúdos escolares não pode ser estabelecida de forma cristalizada ou como verdade universal.

Duarte faz a analogia entre o processo de aprendizagem musical com a abordagem de Geraldi (1997), que consiste em se encarar a linguagem como ponto de partida para se compreender o ensino da língua vernácula. Ou seja, no âmbito da educação musical, analogamente, a ação musical é o que propicia a produção da linguagem musical⁵, além da constituição do processo de ensino e aprendizagem musical do sujeito. Nas práticas musicais desenvolvidas no projeto que coordenou, não há separação por faixa etária entre os componentes. Observa que todos participam ativamente e esta interação é justificada pelo conceito vigotskiano de ZDP. A figura do professor ganha força no processo de ensino e aprendizagem dos alunos e reforça o ponto de vista de que fornecer informação dentro da ZDP pode ser algo altamente benéfico.

A autora destaca o desenvolvimento de funções mentais como algo que deva ser encorajado e medido pela colaboração, ao invés de por atividades independentes e isoladas. Os critérios estabelecidos para a formação de ZDP – como estabelecer um nível de dificuldade, sustentar uma performance assistida e avaliar a independência do desempenho – são legítimos, mas não garantem representar ZDP. Ela enfatiza que este conceito não se trata de transferência de habilidades, mas do uso em colaboração de recursos mediadores para criar, obter e comunicar significados. Outra ação pedagógico-musical do trabalho de Duarte que influenciou nossa pesquisa constituiu-se na que

⁵ A concepção de música como linguagem não é objeto de discussão neste trabalho.

permite a possibilidade de se utilizar atividades musicais mais livres, sem métodos ou metodologias preestabelecidas. O delineamento das atividades musicais foi feito de forma coletiva (professor e alunos), de acordo com os interesses do grupo específico e de acordo com a proposta pedagógica de Duarte para o trabalho. Para ela, a mediação pedagógica destacada em seu projeto caracteriza-se pelo papel do interlocutor que questiona, sugere, testa o resultado de produção como ouvinte, coloca-se como coautor e aponta caminhos possíveis, atuando na ampliação da ZDP. A participação do professor fornece direção e mediação necessárias para que os alunos assumam o controle dos propósitos e usos da música. No projeto de Duarte, o pensamento interacionista e o conceito de ZDP convergem para e se encontram em um ponto comum – a ampliação das possibilidades de manipulação da música pelos alunos. Os procedimentos pedagógicos aplicados à pesquisa de Duarte, como demonstração, assistência, fornecimento de pistas e instruções, foram fundamentais para a promoção de um ensino capaz de propiciar o desenvolvimento das habilidades musicais dos alunos que participaram do projeto.

A dissertação de mestrado de Sena (2002) forneceu uma referência metodológica quanto à utilização das teorias de Vigotski, por transversalizar conceitos, como mediação simbólica e ZDP, e formar conceitos aplicáveis aos processos de afinação vocal do coro que observou. Ele relata, em seu trabalho de campo, grande variabilidade de vozes dos coralistas e que, a partir da teoria sobre complexos de Vigotski, pôde analisar melhor e compreender este quadro heterogêneo.

Sena (2002) também se utiliza de trabalhos de outros autores que têm como base as teorias piagetianas, como Sloboda e Meyer, mas, apesar de achar válida a psicologia cognitiva, constata que esta não responde às demandas da vida profissional do educador de música.

A autora estabelece como premissa, em seu trabalho, a relação do homem com a música através de uma relação mediada, ou seja, com a intervenção de um elemento entre o homem e o som. Ela explana a relação das propriedades de estímulos sonoros distintos (altura fixa, volume, duração e timbre) com a interpretação subjetiva e lembra, ainda, que esta interpretação gera categorias.

A mediação é um processo essencial para tornar possíveis atividades psicológicas intencionais, controladas pelo próprio indivíduo, como as funções psicológicas superiores, conforme já observamos na teoria de Vigotski abordada neste trabalho. O pensamento musical, para Sena (2002), está ligado à solução de problemas referentes às relações rítmico-sonoras ocorridas no tempo. Ela acredita que algumas das decisões que tomamos em música são decorrentes de atividades genéricas para tomada de decisão ou que são resultado de dados culturais apreendidos.

Defende a ideia de que o constructo cognição refere-se a comportamentos e a procedimentos que são independentes do processo psicoacústico. Isto inclui quaisquer comportamentos mentais que resultarem em identificação, detecção, discriminação e avaliação de padrões rítmico-tonais. Distingue três formas de comportamento: (1) o reconhecimento e a memória de um padrão rítmico-tonal previamente aprendido; (2) a identificação e a memorização de um novo padrão; (3) a comparação entre padrões recorrentes ouvidos durante a música, com a apropriada recordação do padrão. A autora sublinha a importância de se estabelecer relações funcionais entre modelos musicais e modelos comparativos das decisões que contribuem para – ou afetam – o discurso musical trabalhado em sala de aula.

Segundo Sloboda (1997, cf. SENA, 2002), o meio mais importante, tanto da linguagem falada como da música, é o som. No entanto, o som da fala e da música, para se estabelecer como linguagem, precisa ser categorizado pelo cérebro. Podemos

capturar e mediar várias dimensões físicas dos sons. E, apesar de distinguirmos estas características físicas, como altura, amplitude e timbre, em amostras de sons isolados, também somos capazes de reconhecer se representam uma linguagem ou não. O que faz parecer linguagem é uma resposta do cérebro, frente ao evento sonoro/musical, que tenta mapear estes sons em estruturas internas. Quando algum tipo de combinação é feita com essas estruturas, então se pode dizer que a linguagem começou a existir.

Sena (2002) traz evidências de que processos de categorização similares acontecem para muitos de nós o tempo todo. Deflagra a tendência de não se perceber pequenas mudanças nas dimensões do som, mas a assimilar categorias amplas. As categorias internalizadas regulam nossas expectativas quanto ao som, nos dizem, por exemplo, que as durações tendem a ser múltiplos de números inteiros. A autora observou a dificuldade de os coralistas ouvirem ritmos fora do padrão a que estão acostumados e verificou que eles tendem a usar a percepção (de forma automática) para encaixar o ritmo ouvido em uma categoria já definida e conhecida.

Sena relaciona as categorias de Sloboda, para se reconhecer o som musical, com a ideia de Vigotski sobre a formação da linguagem e o uso de uma estrutura cognitiva para trabalhar com as categorias. Vigotski afirma que só com o advento da linguagem, entendida como organização estrutural do som como expressão verbal, o pensamento se efetiva. Logo, a autora conclui que somente com o advento da linguagem musical (aqui entendida como organização estrutural do som musical) o pensamento musical se efetiva. Logo, é através da imersão na linguagem musical – seja por meio de práticas musicais ou da prática de criação musical – que se constrói o pensamento musical dos indivíduos envolvidos nas atividades.

Schroeder (2004) encontra na abordagem histórico-cultural de Vigotski argumentos que desconstruem o mito do músico como uma pessoa dotada de um talento

especial. Observa que esta visão é compartilhada tanto por leigos quanto por músicos e educadores musicais. A autora propõe a perspectiva histórico-cultural como um modo de análise que possibilite refutar e rever alguns conceitos atribuídos aos músicos, como genialidade, misticismo, intuição ou inspiração, audição absoluta e talento musical ou musicalidade.

Na perspectiva histórico-cultural, assume-se duas premissas epistemológicas: os fenômenos só podem ser entendidos quando analisados em processo ou sob ponto de vista histórico do seu desenvolvimento; e o funcionamento psíquico humano se constitui no entrelaçamento do desenvolvimento biológico com o cultural, em que as funções psicológicas tipicamente humanas são formadas e constituídas na interação dos indivíduos que vivem em sociedade e partilham de uma cultura (SCHROEDER, 2004).

A qualidade artística é tratada não como uma atribuição natural, intrínseca às obras de arte, mas estabelecidas em uma relação circular de reconhecimento recíproco entre os artistas, de acordo com Duarte e Mazzotti (2002). Estes autores discutem a questão de algo ser considerado música ou não por determinada comunidade e percebem que se trata de negociação dos sentidos. Desta forma, a Música, assim como a Verdade, não tem sentido *per se*, pois são produtos humanos e o ensino de música, portanto, é um acordo sobre o que é propriamente musical para determinado grupo social (DUARTE e MAZZOTTI, 2002).

Em relação à crença generalizada de que todo músico demonstra precocemente seu talento, parece confirmar-se a ideia de atributo inato do músico. De acordo com Vigotski, o grande problema da psicologia em sua época era não haver distinção entre desenvolvimento orgânico (biológico) e cultural (social). Não se levava em conta as particularidades do funcionamento das formas culturais de comportamento. Schroeder (2004) relaciona esta visão unilateral com questões relativas ao talento musical. A

incapacidade de se perceber o caráter histórico e cultural dos fenômenos acaba levando a concepções falsas, uma vez que tudo é reduzido ao biológico. Ele apresenta o argumento segundo o qual qualidades musicais sejam transmissíveis de pai para filho, pois a linguagem (seja ela musical, verbal, corporal etc.) não está inscrita no código genético, logo não é transmitida geneticamente e, por sua vez, a aptidão musical só pode ser entendida a partir da linha do desenvolvimento histórico-cultural.

Outro ponto da teoria de Vigostki de que a autora se vale é o que se refere ao caso das crianças-prodígio, em que há um desenvolvimento prematuro anormal e que, segundo Vigotski, está bem próximo do patológico. Na criança precoce ocorrem possíveis divergências no curso do desenvolvimento que provocam habilidade prematura ou uma deficiência. A precocidade infantil se refere, no caso da música, à parte puramente técnica como o virtuosismo instrumental. Mas, a maturidade artística, mesmo nos gênios, nunca ocorre na infância. Habilidades adquiridas num provável desvio de desenvolvimento adiantam o processo de musicalização e se cria uma ilusão de dom inato ao músico.

A intuição musical é tida como algo inato no músico, que independe de seu conhecimento técnico musical e de possíveis influências de outros musicistas. Schroeder identifica a causa deste problema na dicotomização entre o que é “interno” (intuição, sensibilidade, inspiração etc.) e o que é “externo” (técnica, conhecimento teórico) ao indivíduo. Na perspectiva vigotskiana, todo interno foi antes externo. Toda função psíquica superior teve seu desenvolvimento em uma etapa externa que ocorre através de interações sociais. Neste processo, o social é anterior ao individual e, no caso da música, só é possível a existência de um mundo musical “dentro” do indivíduo porque, de algum modo, ele foi internalizado. A intuição musical ou inspiração nada

mais é do que a projeção de um universo musical internalizado e percebido de modo inconsciente, dando-nos a sensação de que é algo natural, que sempre existiu.

A autora afirma que a falta de consciência do processo criativo do músico acarreta em uma série de equívocos e mitificações. A naturalização do comportamento musical pelos indivíduos faz com que estes percam de vista o seu processo de desenvolvimento e o tomem por “dom”, por pensarem que já nasceram desta forma. É o que Vigotski chama de comportamento fossilizado. Ao longo dos processos de desenvolvimento automatizados, apagam-se as origens e, deste modo, reações espontaneamente mecanizadas acabam se justificando por inatismo da qualidade musical. Assim sendo, somente uma análise histórica pode explicar a aquisição das diversas formas de comportamento musical.

No âmbito da educação musical, Schroeder conclui que não podemos admitir verdades absolutas a respeito daquilo que é feito pelo homem. As qualidades musicais tratadas em seu trabalho são consideradas, no âmbito tradicional de educação, condição *sine qua non* para o sucesso e provocam uma classificação dos alunos em “musicais” e “não musicais”. Em consequência, muitos educadores tornam-se apáticos em relação aos alunos considerados menos favorecidos, por julgá-los inaptos para a música.

No campo da educação geral, Alves-Mazzotti (2000) alerta sobre como a expectativa do professor em relação ao estudante pode interferir no processo de ensino e aprendizagem. Argumenta ser necessário entender como e porque as percepções, atribuições, atitudes e expectativas são construídas e mantidas. Nesta perspectiva, para se compreender as práticas desenvolvidas pelos professores, deve-se buscar a *sociogênese* de suas ações e, assim, ao se depreender a sua estrutura, pensar em políticas que propiciem a sua melhor adequabilidade às expectativas daqueles para quem a prática está voltada (ALVES-MAZZOTTI, 2000; DUARTE, 2004).

A teoria das Representações Sociais é uma ferramenta que busca relacionar processos cognitivos e práticas sociais, recorrendo aos sistemas de significação socialmente partilhados que orientam e justificam as ideias dos indivíduos. Em nossa pesquisa, esta teoria é utilizada para direcionar a proposta metodológica, conferindo ao professor conhecimento sobre o grupo para o qual se dirige. A seguir, apresentamos a teoria das Representações Sociais e a Retórica como fundamento metodológico e de análise em nossa pesquisa.

CAPÍTULO III

Representações Sociais e Retórica – Ferramentas de Análise dos Discursos dos Estudantes

Apresentamos neste Capítulo a teoria das Representações Sociais e suas etapas de produção – ancoragem e objetivação –, bem como sua importância nas pesquisas em educação. Tratamos a apreensão das representações dos indivíduos como informação necessária para direcionarmos a proposta musical para o específico público, ao qual dirigimos nossas ações pedagógico-musicais.

Além disso, tratamos a Retórica como uma perspectiva para o desenvolvimento da proposta musical (construção de discursos musicais) e como ferramenta de análise para se verificar as representações dos estudantes sobre música e a partir da música.

3.1. A Teoria das Representações Sociais

Os processos que envolvem a Educação nas sociedades contemporâneas se dão de forma crescente e ampla. Contamos com mais grupos de pertença e de referência⁶ e obtemos cada vez mais informações. As mudanças que ocorrem num mundo globalizado acarretam incertezas no indivíduo quanto aos seus valores e crenças, as quais, muitas vezes, exigem representações que se adequem mais apropriadamente aos novos padrões.

As características da cultura contemporânea estão presentes no âmbito educacional. Deste modo, o estudo das representações sociais torna-se um instrumento valioso para orientação de políticas e práticas escolares. Este estudo permite investigar

⁶ Grupo de pertença, para Hyman (1942 cf. DECHAMPS e MOLINER, 2009), é o grupo ao qual o indivíduo pertence realmente. Grupo de referência é o grupo que o indivíduo escolhe como base de comparação para sua autoavaliação. Um grupo de referência pode ser um grupo de pertença ou não. Este grupo permite ao indivíduo situar-se no entorno social: ele fornece um ponto de referência para avaliar-se e avaliar os outros.

como se formam e como funcionam os sistemas de referência dos sentidos e significados de determinado grupo. Conhecer as opiniões dos indivíduos envolvidos em processos educacionais pode contribuir de forma significativa no processo de aprendizagem e diminuir a seletividade exercida pelo sistema escolar (MAZZOTTI e ALVES-MAZZOTTI, 2009).

Em nossa pesquisa, a investigação das representações sobre música para os estudantes de Pedagogia permite construir propostas metodológicas de produção de discursos musicais que sejam mais significativos para o público em questão.

Chamamos de *representação musical* todas as ideias, concepções e conceitos a respeito da música apresentados pelos estudantes observados. Consideramos que as representações musicais podem ser encontradas nos discursos sobre música desenvolvidos pelos estudantes e nos discursos musicais que eles produzem. O termo *representação musical* é pouco recorrente nas bibliografias pesquisadas, portanto, não se encontra consolidado na literatura. Encontramos o uso desta terminologia nos trabalhos de Duarte sobre investigação das representações sociais dos professores de música (DUARTE, 2006; idem, 2005; DUARTE e MAZZOTTI, 2002).

Nossa pesquisa adotou a linha *sociogenética* das Representações Sociais, abordada por Moscovici primeiramente em 1961. Esta teoria enfatiza o processo descritivo das maneiras como se constroem as representações. Trata-se de uma teoria sobre o processo representacional, que considera as representações como conteúdos de conhecimento.

Adotamos, para nossa pesquisa, o conceito de *representação social* definido por Moscovici (2009), como entidades que circulam, interpenetram-se e se cristalizam continuamente através da interação social. As representações deixam vestígios na maioria das nossas relações, nos objetos que produzimos, nos objetos que consumimos

e nas comunicações que estabelecemos. A finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não-familiar, ou a própria não familiaridade. Para Jodelet (1989), “representação social é uma forma de conhecimento, socialmente partilhado, tendo uma meta prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET, 1989 cf. DECHAMPS e MOLINER, 2009).

O conjunto de ocorrências que nos toma é definido em nossa vida social. Se algo nos afeta, buscamos compreendê-lo aproximando o novo àquilo que já nos é conhecido, fazendo julgamentos e tomando posições que consideramos coerentes com os valores e crenças que fazem parte dos nossos grupos de pertença e de referência. Nas conversações, nas trocas com o *outro*, negociamos os significados, os consensos e acordos sobre objetos sociais que julgamos relevantes.

Desta forma, produzimos coletivamente as representações sociais que passam a fazer parte do repertório do(s) grupo(s).

As representações sociais são como uma “teoria” do senso comum, construções esquemáticas que visam dar conta da complexidade do objeto, facilitar a comunicação e orientar e justificar condutas, bem como forjar a identidade grupal e o sentimento de pertença (MOSCOVICI, 1979; JODELET 1990, 2000; MAZZOTTI e ALVES-MAZZOTTI 2009).

As representações se mantêm a partir dos argumentos que são apresentados e, por isso, qualquer investigação que depreenda representações sociais tem que levar em conta o contexto do discurso e as técnicas argumentativas.

As representações partem da premissa de que não existe separação entre o universo externo e interno do indivíduo. Em sua atividade representativa, o indivíduo não reproduz passivamente um objeto dado, mas de certa forma o reconstrói e se constitui como sujeito no universo social e material (ALVES-MAZZOTTI, 2000). A perspectiva desta teoria está de acordo com a ideia de Vigotski de que tudo que é

interno, de alguma maneira, esteve primeiramente no externo e posteriormente foi internalizado pelo indivíduo.

As ideias de Moscovici (2009) sobre os processos formadores de representações sociais – objetivação e ancoragem – são etapas pertinentes e relevantes para a nossa pesquisa, já que nossa proposta musical – desenvolver atividades de criação musical – possui as mesmas etapas de produção das representações sociais. Para Moscovici (2009), o fenômeno de produção das representações sociais pode ocorrer quando várias condições se reúnem. Antes de tudo, é necessário que a informação esteja dispersa na sociedade. Em seguida, é preciso que um grupo social focalize determinado aspecto do objeto (lembrando que características, interesses e valores do grupo são elementos que direcionam e justificam essas escolhas).

A necessidade de transformar o não-familiar em familiar põe em funcionamento os dois mecanismos de um processo de pensamento, baseado na memória e em conclusões passadas. Os processos de ancoragem e objetivação são necessários para tornar algo não-familiar em algo familiar.

Moscovici (2009) apresenta a ancoragem como tentativa de achar um lugar confortável para as ideias estranhas, reduzindo-as a categorias e a imagens comuns às pessoas dos grupos de referência e de pertença, colocando-as em um contexto familiar. Já o mecanismo de objetivação transforma algo abstrato em algo quase concreto. Estes mecanismos transferem o objeto da representação para o repertório de objetos que pertençam a um grupo, tornando possível comparar, interpretar e reproduzir, ver e tocar e, conseqüentemente, controlar.

A seguir, trataremos de descrever, com mais detalhe, os processos cognitivos formadores das representações sociais.

3.1.1. Ancoragem

Este processo transforma algo estranho e perturbador, em relação ao nosso sistema particular de categorias, comparando-o a um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada. Ancorar é classificar e dar nome às coisas. Objetos não classificáveis e que não possuam nomes são estranhos, não existem e tornam-se ameaçadores (MOSCOVICI, 2009). Podemos superar esta resistência em relação à conciliação de um objeto ou pessoa quando somos capazes de colocar este objeto ou pessoa em uma determinada categoria, de rotulá-lo com um nome conhecido.

Representação fundamentalmente é, de fato, um sistema de classificação e de denotação, de alocação de categorias e nomes. A neutralidade é proibida, pela própria lógica do sistema, em que (*onde* só se aplica a lugar ou espaço geográfico) cada objeto e ser devam possuir um valor e assumir um determinado lugar social. Representar é reduzir as distâncias entre o sujeito que representa e o objeto da representação (MOSCOVICI, 2009).

O processo de representação envolve a codificação, até mesmo dos estímulos físicos, em uma categoria específica. Todo sistema de categorias pressupõe uma teoria que o defina e especifique seu uso. Classificar algo significa que nós o confinamos a um conjunto de comportamentos e regras que estipulam o que é ou não é permitido em relação a todos os indivíduos pertencentes a determinado grupo. Formulamos exigências específicas relacionadas às nossas expectativas.

Categorizar alguém ou alguma coisa significa escolher um dos paradigmas estocados em nossa memória e estabelecer uma relação positiva ou negativa com o objeto em questão. A experiência mostra que é muito mais fácil concordar com o que constitui um paradigma que com o grau de semelhança de uma pessoa com este paradigma. Contudo, pode-se dizer que, em sua expressiva maioria, essas classificações

são feitas comparando-se as pessoas a um protótipo geralmente aceito como representante de uma classe e que o primeiro é definido através da aproximação ou da coincidência com o último. E se é verdade que nós classificamos e julgamos as pessoas e coisas comparando-os com um modelo idealizado, então estamos inevitavelmente inclinados a perceber e a selecionar aquelas características que são mais representativas do modelo que adotamos.

Percebe-se neste ponto a força do modelo, do protótipo que legitima e dá o veredicto sobre determinado julgamento. Significa dizer que o processo de ancoragem implica na prioridade do veredicto sobre o julgamento e do predicado sobre o sujeito. O protótipo é a quintessência de tal prioridade, pois favorece opiniões já formuladas e, geralmente, conduz a decisões excessivamente apressadas, formadas a partir de generalizações. Nós selecionamos uma característica do objeto da representação, não aleatoriamente, mas como resultado de negociações sociais, e a usamos como uma categoria. A característica se torna, como se realmente fosse, coextensiva a todos os membros desta categoria. Ao mesmo tempo, tentamos descobrir que característica, motivação ou atitude torna o objeto da representação distinto dos demais.

Moscovici (2009) resume suas conclusões sobre as representações sociais lembrando que o processo de classificação antecede o processo de comparação a um protótipo e, por último, culmina no processo de se verificar se o objeto responde às expectativas de normalidade ou de referência do grupo envolvido.

Levando em consideração as observações de Moscovici (2009), todos os preconceitos, sejam de cunho econômico, cultural, étnico ou quaisquer que alguém possa ter, somente podem ser superados pela mudança das representações sociais da cultura e da “natureza humana”.

O autor afirma ser impossível classificar as coisas sem dar nomes ao mesmo tempo. Ao nomear algo, libertamos o novo objeto de um anonimato “perturbador”. Assim sendo, quando objetos recebem nomes deixam de incomodar (MOSCOVICI, 2009). A organização é percebida com conforto pelos indivíduos.

Dar nome, dizer que algo é isso ou aquilo – se necessário, inventar palavras para esse fim – nos possibilita construir maiores correspondências de um objeto novo para um objeto conhecido e familiar. O resultado é sempre algo arbitrário, mas, desde que um consenso seja estabelecido, a associação da palavra com a coisa se torna comum e necessária (MOSCOVICI, 2009, p. 66-67).

O autor oferece uma perspectiva sobre a identidade social que não estava identificada e, a partir de uma linguagem comum, o sentido no mundo consensual fica estabelecido.

A proliferação de processos de nomeação corresponde a uma tendência nominalística do homem. Há uma necessidade de identificar os seres e coisas, ajustando-os e locando-os em uma representação social predominante. Como consequência disto, numa dimensão que abrange a rede de significações musicais, força-se a entrada do objeto ou ser em uma matriz de identidade não escolhida, mas sobre a qual se possui controle. Fica evidente que o *dar-se nome* não constitui uma operação simplesmente intelectual, com o objetivo de conseguir coerência lógica, mas uma operação relacionada com uma atitude social.

É relevante mencionar as maneiras em que a lógica da linguagem expressa a relação entre os elementos de um sistema de classificação e o processo de dar nome. Tomamos a estabilidade como um tipo de amizade e o conflito como uma hostilidade total, simplesmente porque os padrões são mais acessíveis e concretos em tais formas. É este o resultado da rotinização – um processo que nos possibilita pronunciar, ler ou escrever uma palavra ou noção familiar no lugar de, ou preferencialmente, a uma palavra ou noção menos familiar (MOSCOVICI, 2009, p.69).

De acordo com Moscovici (2009), a teoria das representações traz duas consequências imediatas: em primeiro lugar, exclui a ideia de pensamento ou percepção que não possua ancoragem. Em segundo lugar, sistemas de classificação e de nomeação

não são simplesmente meios de graduar ou rotular pessoas ou objetos considerados como entidades discretas. Para Moscovici (2009), o objetivo principal de se ancorar é:

(...) facilitar a interpretação de características, a compreensão de intenções e motivos subjacentes às ações das pessoas, na realidade, formar opiniões. Grupos, assim como indivíduos, estão inclinados sob certas condições, tais como superexcitação ou perplexidade, ao que nós poderíamos chamar de mania de interpretação. Pois nós não podemos esquecer que interpretar uma idéia ou um ser não-familiar sempre requer categorias, nomes, referências, de tal modo que a entidade nomeada possa ser integrada (MOSCOVICI, 2009, p.70).

À medida que os sentidos emergem, nós os tornamos tangíveis e semelhantes às ideias e modelos que já temos internalizados e com os quais já estamos familiarizados.

Moscovici (2009) ressalta a diferença de valores sob diversos aspectos, como o temporal – “o que parecia abstrato a uma geração se torna concreto para a seguinte” (MOSCOVICI, 2009, p.71). Com o passar do tempo, verificamos que teorias incomuns, que não eram levadas a sério, passam a ser aceitas, normais, críveis e explicadoras da realidade. Moscovici (2009) complementa: “o que é incomum e imperceptível para uma geração, torna-se familiar e óbvio para a geração seguinte” (MOSCOVICI, 2009, p.71). Esta domesticação da novidade é o resultado da objetivação da qual trataremos agora.

3.1.2. Objetivação

Por meio do processo de objetivação, o sujeito que representa combina a ideia de não-familiar com a de realidade, tornando-a, assim, no verdadeiro extrato da realidade. O processo de “coisificar” ou materializar uma ideia abstrata é uma das características mais misteriosas do pensamento e da fala, na opinião de Moscovici (2009). Objetivar é descobrir a qualidade icônica e representativa de uma ideia, reproduzindo um conceito em uma imagem.

As imagens que foram selecionadas, devido à sua capacidade de serem representadas, misturam-se, integram-se no que Moscovici (2009) chama de padrão do

núcleo figurativo, um complexo de imagens que se reproduz em um complexo de ideias. Quando uma sociedade aceita tal paradigma, ou núcleo figurativo, passa a falar com facilidade sobre tudo o que se relaciona a este paradigma e, devido a esta facilidade, as palavras que se referem ao paradigma são usadas com frequência.

Surtem assim fórmulas, clichês que o sintetizam e imagens, que eram antes distintas, aglomeram-se ao redor. Não somente a fala dele, mas ele passa a ser usado, em várias situações sociais, como um meio de compreender outros e a si mesmo, de escolher e decidir (MOSCOVICI, 2009, p. 72).

Todas as imagens podem conter realidade e eficiência em seu início e terminar sendo adoradas. A imagem do conceito deixa de ser um signo e torna-se réplica da realidade, um simulacro, no verdadeiro sentido da palavra. A noção, ou entidade, da qual ela proveio, perde o caráter abstrato arbitrário e adquire uma existência quase física, independente.

As imagens são essenciais para a comunicação e para a compreensão social, porque existem sem compromisso com a verdade, mas com verossimilhança. Vigora o que Moscovici chama de *imperativo lógico* – as imagens tornam-se elementos da realidade em vez de apenas elementos da dimensão do pensamento. A discrepância entre a representação e o que ela representa é preenchida, as peculiaridades da réplica do conceito tornam-se peculiaridades dos fenômenos ou do ambiente ao qual eles se referem, tornam-se a referência real do conceito.

Estamos cercados por uma rede de imagens e estamos continuamente acrescentando ou modificando estas imagens, escolhendo e preterindo. Moscovici (2009) se utiliza do discurso de Mead (1934 cf. MOSCOVICI, 2009) para explicar este aspecto do âmbito imaginativo:

Vimos precisamente que o conjunto de imagens mentais que entra na formação da estrutura dos objetos e que representa o ajustamento do organismo a ambientes inexistentes pode servir para a reconstrução do campo objetivo. Assim, imagens passam a existir como objetos e são o que significam (MEAD, 1934, cf. MOSCOVICI, 2009, p. 78).

Essa relação é também real na dimensão musical, isto é, quando os indivíduos percebem em níveis metafóricos cumulativos, como explicou Swanwick (2003), ouvimos notas e tendemos a ouvir um conjunto denominado melodia. Esta melodia traz características de acordo com a memória, com as experiências de se categorizar exemplos musicais, de se comparar às suas referências.

A cultura nos incita, hoje, a construir realidades a partir de ideias geralmente significantes. A mais óbvia das razões, do ponto de vista da sociedade, é transformar em característica comum o que originalmente pertencia a um campo ou esfera específicos. Sem representações, sem a metamorfose das palavras em objetos, é absolutamente impossível existir alguma transferência.

O conteúdo científico pressupõe este tipo de realidade a partir das representações – todos os seres aos quais ela se refere são concebidos de acordo com tal modelo. Cada cultura possui seus próprios instrumentos para transformar suas representações em realidade. Moscovici (2009) confirma esta ideia fazendo uma analogia com estruturas complexas de átomos e genes, ao dizer que nós não apenas imaginamos um objeto, mas criamos, em geral, uma imagem com a ajuda do objeto com o qual nós nos identificamos.

Nenhuma cultura, contudo, possui um instrumento único, exclusivo. E, devido ao fato de que o nosso instrumento está relacionado com os objetos, isto nos encoraja a objetivar tudo o que encontramos. Nós personificamos, indiscriminadamente, sentimentos, classes sociais, os grandes poderes e, quando nós escrevemos, personificamos a cultura, pois é a própria linguagem que nos possibilita fazer isso. Desse modo, atributos ou relações são transformados em “coisas”, em objetos.

A tendência, pois, de se transformar verbos em substantivos, ou o viés pelas categorias gramaticais de palavras com sentidos semelhantes, é um sinal seguro de que a

gramática está sendo objetivada, de que as palavras não apenas representam coisas, mas criam e as investem com suas próprias características. Nessas circunstâncias, a linguagem é como um espelho que pode separar a aparência da realidade, distinguir o que é visto do que realmente existe.

Toda verdade autoevidente, toda taxonomia, toda referência dentro do mundo, como lembra Moscovici (2009), representa um conjunto cristalizado de significâncias e tacitamente aceita nomes; seu silêncio é precisamente o que garante sua importante função representativa – expressar primeiro a imagem e, depois, o conceito como realidade.

Nossa tendência em objetivar pode ser comprovada se analisarmos fenômenos sociais diferentes, como adoração por personagens da história ou fictícios, da religião, a personificação das nações etc., como exemplifica Moscovici. A elaboração das representações depende da memória.

As experiências e memórias não são nem inertes, nem mortas. Elas são dinâmicas e imortais. A ancoragem e objetivação são, pois, maneiras de se lidar com a memória. A primeira mantém a memória em movimento, está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos, que ela classifica de acordo com um tipo e os rotula com um nome. A segunda, sendo mais ou menos direcionada para fora (para outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior, para fazer coisas conhecidas a partir do que já é conhecido (Moscovici, 2009, p.78).

Desta maneira, processos criativos, como práticas musicais que não são familiares aos estudantes de pedagogia, podem se tornar práticas conhecidas, tornando-se úteis para o aprendizado individual e para o aprendizado musical deste público.

A teoria das representações sociais, nesta pesquisa, cabe como ferramenta auxiliadora da ação pedagógico-musical e serve como instrumento de análise dos discursos sobre música e dos discursos musicais.

3.1.3. Processos de Produção Musical

A produção de representações sociais passa pelas mesmas etapas que a produção musical (DUARTE, 2005). Duarte deflagra etapas coincidentes e as relaciona às etapas da produção musical. Os âmbitos argumentativos desta produção que coincidem com a objetivação são:

- (a) seleção e descontextualização dos elementos da produção a partir dos sentidos que o orador procura estabelecer;
- (b) estruturação e organização dos elementos selecionados em um complexo de imagens sonoras que representa seu objeto musical;
- (c) naturalização do objeto na interação social (com seus grupos de pertença e referências).

Com a ancoragem ocorrem as ações referentes aos processos de categorização e classificação do objeto musical em produção (DUARTE, 2005).

Relacionamos as tomadas de decisão dos indivíduos na produção musical a partir das intenções de pertença e nos movimentos de afastamento ou de aproximação do indivíduo aos dos grupos de referência. Assim como Duarte (2005) sublinhou a capacidade de se conhecer o indivíduo a partir do que ele cria musicalmente, verificamos em nossa pesquisa que os discursos musicais dos estudantes expressam práticas de negociação das representações de música e das suas funções (DUARTE, 2005).

O processo criativo – ou a ação de uma pessoa com o intuito de interferir e modificar materiais sonoros de acordo com seus interesses – constitui-se em concretizar a intenção num processo de comunicação, sendo que a técnica ou arte de argumentar é essencial para esse processo.

Argumentar na música diz respeito ao modo como o orador/criador musical escolhe para interferir nos sistemas de significações dos outros. Os argumentos musicais se põem por meio de algum estilo. Mazzotti (2004 cf. DUARTE, 2005) define estilo como um esquema de ação, um modo de fazer. “Se o discurso musical é uma representação social, logo a análise desse discurso nos conduz para as representações musicais e das funções ou finalidades da música agenciadas na produção que acontece em relação a determinado contexto/auditório” (DUARTE, 2005, p.148). Os tópicos musicais na produção estão intimamente ligados às representações sociais de música e às suas funções.

Tópicos Musicais vêm da retórica aristotélica e referem-se aos lugares comuns que se encontram nos objetos musicais. Os tópicos são dispostos de determinada maneira para despertar um auditório específico. Duarte (2005) define tópicos musicais *como modelos gerais representados por signos musicais específicos e reconhecidos como tais por determinado grupo social*. A produção de tópicos implica em escolhas representacionais do material em relação ao público a que se refere.

A escolha dos tópicos musicais é estabelecida na produção musical como resposta do orador/criador musical a uma determinada questão ou problema expressivo, bem como decorrência da influência do auditório e do sentido de pertença do orador a determinados grupos sociais. É preciso analisar os tópicos musicais com vistas a depreender o sentido, a representação neles epitomados. Os tópicos expressam o contexto discursivo suposto pelo orador e o lugar social que viabiliza a eficácia do argumento, além de condensar representações sobre música e sobre o auditório para o qual a produção se dirige (DUARTE, 2005). Os argumentos condicionados nos tópicos musicais expressam o movimento de construção dos sentidos.

Em outras palavras, quando um indivíduo busca atingir determinado público com sua produção musical, ele define regras e estratégias para esta produção. O auditório reconstrói esta produção musical a partir de seus referenciais musicais. A relação entre o indivíduo criador musical, o público e a produção musical revela-se à medida que operamos na construção dos sentidos ou das representações sociais.

Para melhor entender a dinâmica entre o criador musical, o público para o qual se dirige na criação e o processo de criação em si, trataremos da retórica.

3.2. Retórica

Para interpretar os predicados dados à música e aos objetos musicais enunciados pelos estudantes em nossa pesquisa, utilizamos da racionalidade retórica – negociação dos significados, dos predicados ou categorias próprias do objeto (DUARTE e MAZZOTTI, 2002, p. 35).

Partimos da definição de Retórica como arte de persuadir através do discurso (REBOUL, 2004, p. XIV). Definimos como discurso toda e qualquer produção verbal, escrita, oral, visual, e alargamos a definição considerando a música como prática discursiva. O discurso se constitui por sequências de frases, estrutura-se através de partes sequenciais (começo, meio, fim) e apresenta unidade de sentido. Referimo-nos à persuasão ou ao convencimento quando no discurso se apresenta um argumento que leva alguém a crer em alguma ideia ou objeto.

Baseamos nossa definição de retórica nas ideias de Reboul (2004) e tomamos como referência prática os trabalhos de Duarte e Mazzotti (DUARTE e MAZZOTTI, 2005; 2004; 2002; DUARTE, 2004; MAZZOTTI, 2008).

A retórica, como epistemologia, acolhe os estudos que tratam das modificações dos valores, das atitudes e crenças na interação social (DUARTE, 2004). Em nosso

trabalho, a retórica é importante ferramenta para se conhecer os valores, as atitudes, as representações de música construídas pelos estudantes de Pedagogia.

Os predicados e significados admitidos na argumentação entre indivíduos são resultados de processos de negociação. Esses processos se estabelecem na interação social e determinam nossas escolhas, nossas justificativas. Duarte (2004) ilustra este processo de negociação no âmbito da educação musical:

Os professores de música, ao atribuírem a qualidade de “apropriado ao uso escolar”, (...) partem de critérios para afirmar o que é ser “educado musicalmente” e o que é “musical”. (...) essa predicação (“apropriado ao uso escolar”) resulta do processo de negociação, conversação ou argumentação que determina quais aspectos devem ser considerados pertinentes à qualidade de “musical”. Esse movimento de negociação é amplo e é estabelecido entre teóricos dos campos da música e da pedagogia musical, professores, alunos e suas interações com outros âmbitos sociais dentro de uma dinâmica de configuração da identidade grupal e de negociação entre grupos da distância que os afasta ou aproxima (DUARTE e MAZZOTTI, 2002, p.32).

Percebemos a retórica como negociação da distância entre pessoas acerca de uma determinada ideia ou posicionamento. Quando o orador constrói um discurso para comunicar uma ideia, depara-se com a interpretação de um auditório; logo, a limitação do discurso está no próprio auditório (DUARTE, 2004). Percebe-se a dimensão comunicativa na relação entre os elementos centrais da retórica – o orador se liga a um auditório através da linguagem, buscando tornar possível uma comunicação (MEYER, 2002 cf. DUARTE, 2004). Os sentidos e significados dados à comunicação, bem como as intenções de aproximação ou afastamento de “quem fala”, são explicados a partir da estrutura do esquema retórico.

A estrutura retórica permite-nos conhecer as dimensões dos elementos fundamentais do discurso e abre-nos a possibilidade de desenvolvermos um discurso que atenda aos objetivos a que nos propomos. A *dimensão do orador*, também denominada por Aristóteles como *ethos* (DUARTE, 2004), é aquela que responde à questão do sentido e sua resposta é a própria argumentação. Para estabelecer autoridade

diante do auditório, o orador procura aproximar-se deste através das figuras de linguagem específicas do grupo para o qual se dirige.

A *dimensão do auditório*, ou *pathos*, constitui-se na voz da contingência, sendo aquele que escuta o discurso do orador; “é atravessado pelas paixões que os ditos sustentados põem em movimento” (DUARTE, 2004, p. 64). É importante notar que o auditório percebe aquilo que pode perceber, não cabendo ao discurso estabelecer sentido e significado únicos na essência de sua construção.

A *dimensão do discurso*, ou *logos*, se define pelo estilo e pela razão a partir das figuras e dos argumentos apreendidos no discurso. A interpretação do *logos* não é única e as pessoas (do auditório) se posicionam de forma próxima ou distante do argumento. É também o ponto de contato mais direto entre o orador e o auditório. O *pathos* não recebe a mensagem de forma passiva, mas a reconstrói a partir de seus esquemas conceituais, tornando-se cocriador do discurso (MEYER, 1998 cf. DUARTE, 2004). Cabe à racionalidade retórica servir a uma lógica tanto da identidade como da diferença e permitir múltiplas opiniões e saberes sobre a interpretação de um discurso.

Reboul (2004) mostra a clara relação do argumento com o contexto, de quem fala e de quem recebe o discurso. As partes da retórica se relacionam, interpenetram-se e representam todas as etapas do processo de produção. As figuras de linguagem nos permitem identificar as operações mentais fundamentais para a construção de conceitos e de suas consequências pragmáticas – o estilo argumenta e o argumento é a base da verossimilhança.

Verossímil é uma premissa geralmente admitida pelas pessoas de um grupo social orgânico⁷ ou, em outras palavras, é admitida como “realidade” construída com

⁷ Grupo social orgânico ou reflexivo é definido em nossa pesquisa como grupo em que há interação social entre seus integrantes. Há um consenso funcional que mantém o grupo como uma unidade reflexiva e de uma maneira organizada. Consenso este que vem da interação de uma maioria qualificada de membros do grupo, de acordo com Wagner (1998 cf. DUARTE, 2004, p. 47).

outras pessoas, com o(s) grupo(s) de pertença e de referência(s), através do discurso social. É um enunciado que se apoia na experiência adquirida com aqueles a quem se endereça, ou seja, a ideia que o orador deve ter do auditório para dirigir sua argumentação.

Este acordo se faz presente em todos os tipos de discursos que apresentam os mesmos processos de produção, mesmos padrões de raciocínio, mesmas táticas de argumentação (opostos, séries, reversos e repetições). As contradições, as recorrências também são ilustrativas do movimento de construção do raciocínio, pois revelam movimentos de aproximação e/ou afastamento do indivíduo em relação ao(s) seu(s) grupo(s) social(is).

O que chamamos de adesão do auditório pode ser traduzido por acordo entre *ethos* e *pathos*. Desta forma, compartilhamos nossas verdades e este é o quesito fundamental para haver comunicação entre as dimensões do orador e do auditório. Partimos de uma realidade construída com outros, com grupo(s) de referência(s) através do discurso social que se denomina verossimilhança, acordo que está presente em todos os tipos de discurso.

Bem como lembram Duarte e Mazzotti (2002), a dimensão estruturada dos significados construídos abarca os processos formadores dos significados, a sua elaboração e transformação sob a força das determinações sociais que encontramos nas trocas entre os indivíduos. “A verdade dos objetos está condicionada aos acordos que se estabelecem nos auditórios ou grupos sociais, constituindo o sentido das práticas humanas no resultado de suas próprias ações” (DUARTE e MAZZOTTI, 2002, p. 64).

Perelman (2000 cf. DUARTE, 2004) trabalha com a ideia de acordo como pressuposto do ponto de partida e de desenvolvimento da argumentação. Agrupa o objeto do acordo na categoria de acordo prévio *relativo ao real* (fatos, verdades e

presunção) ou na categoria de acordo prévio *relativo ao preferível* (valores, hierarquias, lugares do preferível).

Em relação aos elementos do *acordo prévio relativos ao real*, os *fatos* só o são se puderem ser atrelados a alguma verificação possível do grupo em que se insere o orador e/ou auditório. As *verdades*, por sua vez, são nexos necessários ou prováveis construídos entre os fatos. Já as *presunções*, ou o que chamamos de “verossímil”, são o que o auditório admite até prova em contrário. (...) Na categoria de elementos do *acordo prévio relativos ao preferível*, encontramos os *valores*, base da construção de todas as questões nos domínios da argumentação e são admitidos sem provas. As *hierarquias*, que expressam a superioridade de determinados valores sobre outros, também fundamentam as argumentações. O lugar do preferível, que fundam os valores e as hierarquias, dizem respeito à justificativa das nossas escolhas (PERELMAN, OLBRECHTS-TYTECA, 2000 cf. DUARTE, 2004)

As categorias identificadas por Perelman são fundamentais em nossa análise argumentativa. A argumentação é abordada na análise retórica dos discursos. A seguir, apresentamos a retórica e a relação com as atividades musicais que estabelecemos.

3.2.1. A Atividade de Criação Musical sob a Perspectiva da Retórica

Produzimos uma relação metafórica das atividades de criação musical com a perspectiva discursiva da música segundo Swanwick (2003). Tomando esta relação metafórica como pressuposto e, a partir daí, propomos aos estudantes atividades de criação musical com o auxílio de textos, poemas e letras de música. Os estudantes foram direcionados a construir o discurso musical a partir dos elementos e da estrutura retórica. Avaliamos as produções dos estudantes a partir do aspecto de convencimento que causaram ou não nos demais participantes (auditório para o qual apresentaram seu discurso musical).

A retórica, sua estrutura e funcionalidade, foram essenciais para criarmos nossa proposta metodológica em relação às atividades de criação musical.

Outro motivo que facilitou a relação do discurso com a criação musical constituiu-se na possibilidade de se criar musicalmente de forma intencional e

deliberada. Criar música como prática discursiva possibilita direcionar o discurso musical de acordo com o público e com as intenções de convencimento.

Existem muitas semelhanças entre as partes do fazer musical com as partes da criação de um discurso. As partes da produção discursiva – *invenção*, *disposição*, *elocução* e *ação* (REBOUL, 2000) – encontram-se também na criação musical. Como verificamos, na *invenção* – seleção das premissas – o orador/criador musical tem as ideias que podem atender a seu(s) interesse(s); na *disposição*, tanto na produção discursiva quanto na criação musical, acontece a organização das premissas frente a uma situação imediata apresentada ao orador. Na criação musical, a *disposição* se apresenta quando orador/criador musical organiza sua ideia musical ao direcioná-la para determinado auditório/ouvinte. A parte da *elocução*, em nosso trabalho, é tratada na produção do discurso musical junto com a *ação*, por acontecer na dimensão oral e não escrita. Relacionamos estas partes ao aspecto do *como falar* – dar forma musical através de um estilo, apresentar fluência ao proferir o discurso, avaliar a relação *discurso e contexto* através da adesão do auditório ao discurso apresentado.

O criador estabelece em seu discurso musical o seu contexto cultural, seus esquemas, seus conceitos musicais. O auditório interpretará o discurso musical de acordo com as referências musicais que possui, de acordo com o contexto musical em que está inserido. O discurso musical poderá ser eficiente e servir ao(s) objetivo(s) de convencimento, ou não funcionar, de acordo com a expectativa do criador musical/orador. Quanto mais o criador musical/orador conhecer o auditório, maiores serão suas chances de construir um discurso aceito e validado por este público.

As semelhanças entre o fazer musical e o discursivo confirmam nossa ideia de que a retórica serve como ferramenta significativa para o desenvolvimento da atividade de criação musical. A recíproca também se faz verdadeira, pois a atividade de criação

musical também se torna uma ferramenta retórica quando promove a aproximação do orador com seu auditório, motivando, emocionando, promovendo maior adesão dos indivíduos receptores do discurso do orador.

3.2.2. Análise Retórica dos Discursos

O referencial teórico adotado em nossa pesquisa sobre análise retórica foi baseado nas ideias de Perelman e Olbrechts-Tyteca (1976 cf. REBOUL, 2004); nas aplicações desta análise nas pesquisas sobre representações sociais de Duarte e Mazzotti (2005, 2004 e 2002); e na análise retórica desenvolvida por Duarte (2000) em pesquisa sobre representações sociais de música construídas por seus professores.

As questões contempladas pela análise retórica, realizada em nossa pesquisa, são: conhecer como os estudantes de Pedagogia constroem seus discursos sobre música; quais os argumentos mais recorrentes; qual a relação de recorrência dos argumentos com a caracterização do grupo; trabalhar com a atividade de criação musical sob a perspectiva retórica.

Investigamos nos discursos dos estudantes de Pedagogia os consensos e acordos que apresentam. Buscamos compreender o discurso dos estudantes em seus próprios termos e através dos argumentos que apresentam; estabelecemos estruturas de sentido ou de significado do discurso.

Na argumentação de um discurso, encontramos o estilo ou um esquema de ação, um modo de fazer. Este estilo é o que caracteriza determinada argumentação como sendo de um determinado grupo. É pelo estilo da argumentação que a pessoa se mostra a favor de uma ideia e se coloca contra os seus opositores.

A análise retórica dos discursos permite-nos apreender os esquemas de pensamento utilizados pelos estudantes para persuadir seus colegas nas apresentações

discursivas. A análise retórica objetiva apreender o que é persuasivo na argumentação de um discurso, levando em conta a relação entre orador e auditório. Pela análise retórica, é possível dizer qual orador se apresenta no discurso, seja através da expressão ou do estilo que utiliza; se o orador representa o auditório ou para qual grupo de referência se dirige; verifica-se as razões pelas quais um grupo elege determinado discurso e orador, dando-lhe autoridade e legitimidade.

É o que se denomina contexto retórico e que envolve orador, auditório e discurso:

Este contexto é mais amplo do que um discurso e o grupo que o sustenta, uma vez que é preciso considerar seus antagonistas. Pela análise retórica não se pode afirmar qual grupo tem razão, mas apresentar os argumentos de ambas as partes de forma mais acurada. Dessa forma, a exposição de ambas as posições não implica que a análise retórica decida qual está certa ou errada, mas este tipo de análise viabiliza um exame mais coerente para uma futura decisão a respeito de determinado assunto ou objeto de controvérsia (MAZZOTTI, 2008, p.13).

Uma das vertentes da análise retórica toma por objeto os *slogans* ou lemas presentes na linguagem da educação e não considera o papel das metáforas na coordenação e condensação das doutrinas pedagógicas. Define *slogans* como uma fórmula chocante, autodissimuladora, anônima, polêmica, sumária e muito curta para o que quer dizer. É um abreviado que tende a apagar as dificuldades, os problemas, bem como as contradições. Para Reboul (1984 cf. MAZZOTTI, 2008), os *slogans* aparecem como um *abre-te sésamo*, como uma fórmula mágica capaz de mudar as coisas. Verificamos que alguns argumentos dos estudantes se caracterizam como *slogans* e apresentamos esta questão no Capítulo V.

Em nosso estudo, procuramos analisar os acordos, investigar os valores, os lugares do preferível, e os consensos dos estudantes observados. Descrevemos com maiores detalhes os procedimentos de análise no Capítulo que sucede.

CAPÍTULO IV

Metodologia da Proposta Musical aplicada aos estudantes da Disciplina Artes e Educação

Nossa investigação caracteriza-se por uma descrição realizada a partir de uma observação não-estruturada e participante. Este procedimento é característico dos estudos qualitativos que não partem, *a priori*, de comportamentos predeterminados e, sim, relatados conforme sua ocorrência (ALVES-MAZZOTTI, 1998). A descrição do que foi visto em sala de aula e a análise dos dados coletados são etapas que contribuem para iniciarmos o processo de apreensão das representações musicais⁸ dos estudantes de Pedagogia e para direcionarmos nossa proposta metodológica para o específico público. Assim, foi-nos possível traçar a identidade das turmas de estudantes de pedagogia observadas e compreender como desenvolvem seus discursos sobre música bem como seus discursos musicais.

Realizamos, além da observação não estruturada, uma observação participante com os estudantes de Pedagogia, de acordo com Lakatos e Marconi (2008). Para estes autores, observação participante consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo. O pesquisador deve se incorporar ao grupo, tornar-se próximo a este como um membro e participar das atividades normais do mesmo (LÜDKE e ANDRÉ, 1996). Desta forma, deu-se minha integração ao grupo: observei-os como pesquisadora/professora e tivemos contato direto em todas as aulas e atividades.

Elaboramos propostas musicais de acordo com os interesses do público específico de estudantes, bem como a partir de nosso referencial teórico – os princípios filosóficos de Swanwick e a perspectiva sociointeracionista de Vigotski. A proposta

⁸ Lembrando que o termo *representações musicais* não é formalizado na literatura, mas é definido em nosso trabalho como ideias, opiniões e acordos sobre música, e a partir da música, que o grupo de estudantes de Pedagogia possui – que ouvem e que (re)produzem.

básica estabeleceu-se no desenvolvimento de atividades musicais através das práticas (percepção, performance, composição), com ênfase na atividade de criação.

O momento sócio-histórico de nosso país traz novamente o ensino musical para as escolas públicas de Ensino Fundamental. A música torna-se disciplina obrigatória nas escolas regulares e, por isso, é de grande relevância discutir como se ensina música no contexto de estudantes não especialistas em música, como no caso dos estudantes do ensino regular. Swanwick (2003) enfatiza que seus princípios filosóficos – *considerar a música como discurso*, *considerar o discurso musical dos alunos* e *enfatizar a fluência* – podem ser mais eficazes, em um conjunto de situações de ensino, que o detalhamento da documentação curricular. Segundo o autor, estes cuidados contribuem para se pensar a qualidade da Educação Musical, enfatizando o *como* se ensinar em vez de *o que* se ensinar nas escolas (SWANWICK, 2003).

Atuei como pesquisadora e professora da disciplina Artes e Educação do curso de licenciatura em Pedagogia da UNIRIO, durante os dois semestres consecutivos em que a pesquisa se realizou (2º/2008 e 1º/2009). A partir destas duas turmas, aplicamos nossa proposta musical e coletamos dados e informações a respeito dos estudantes. As turmas se distinguem pelo aspecto temporal e pelos dados coletados. A primeira turma foi observada no segundo semestre de 2008, em que aplicamos o questionário I e produzimos um diário de campo. A segunda turma foi observada no primeiro semestre de 2009, em que aplicamos dois questionários, I e II, produzimos um diário reflexivo e realizamos duas gravações de discursos musicais dos estudantes, em momentos distintos ao longo do semestre.

Verificamos que a delimitação da pesquisa apresentou o estágio exploratório – primeira turma; o de investigação – primeira e segunda turma; e o de comprovação – segunda turma, de acordo com Ander-Egg (1978 cf. MARCONI e LAKATOS, 2008).

Conhecemos o modo como os estudantes de Pedagogia constroem seus discursos musicais e comprovamos que a atividade de criação serviu como ferramenta pedagógica ao professor de música. A intervenção participativa de Mônica Duarte (professora oficial da disciplina) facilitou minha entrada no campo a ser pesquisado. Obtive autonomia para participar como professora da disciplina e pude desenvolver, a partir do material teórico idealizado por Duarte (2004), as práticas musicais com ênfase na atividade de criação nas duas turmas observadas. Pude verificar o que Alves-Mazzotti (1998) chama de imersão do pesquisador no contexto a ser observado, em que se focaliza as questões, identifica-se os participantes e demais dados relacionados ao objeto de pesquisa (ALVES-MAZZOTTI, 1998, p. 161).

Vamos, agora, caracterizar a nossa unidade de análise, apresentando os aspectos que consideramos mais relevantes.

4.1. Unidade de Análise

A unidade de análise de nossa pesquisa constituiu-se em duas turmas de estudantes de Pedagogia da UNIRIO, na disciplina Artes e Educação. O quadro 1 mostra, resumidamente, as duas turmas e os dados coletados e produzidos.

Quadro 1: Turmas Observadas para a Pesquisa

1ª Turma de Estudantes observados – 2º/2008	2ª Turma de Estudantes observados – 1º/2009
27 Estudantes	23 Estudantes
1 Diário de Campo	1 Diário Reflexivo
1 Questionário (I)	2 Questionários (I e II)
	2 Gravações de discursos musicais dos estudantes (gravação I: poema Mude, atribuído à Clarice Lispector, e gravação II: Programação da Rádio Experimental – PedagoSom)

Os Procedimentos Logísticos Comuns aos Grupos:

As aulas da disciplina Artes e Educação aconteceram no Instituto Vila Lobos (IVL), bloco II, salas 304 e 301, local onde já aconteciam as aulas da disciplina para o curso de licenciatura em Pedagogia, e as mesmas aconteceram às terças feiras, às 18h, com duração de duas horas-aula. Nossas salas de aula estiveram equipadas com um piano de armário, pequenos instrumentos de percussão, equipamento de som para reproduzir CDs, além de quadro negro, cadeiras e mesa.

Os Procedimentos Musicais Comuns aos Grupos:

Procuramos desenvolver atividades a partir das práticas musicais – percepção, performance, composição – com ênfase na atividade de criação, que foi desenvolvida de forma intencional, visando persuadir determinado público e convencê-lo a respeito de determinado discurso musical. Os momentos avaliativos foram realizados de acordo com os critérios estabelecidos, relativos ao objetivo retórico – persuasão.

Relacionamos as atividades de criação musical ao teor semântico de um texto determinado. Este texto constituiu-se em poesia, poema, letra de música ou qualquer outro texto trazido pelos estudantes. Procedemos da seguinte forma: os estudantes escolhem o texto; interpretam; constroem um discurso musical de acordo com a proposta do exercício – ou seja, de acordo com o teor semântico do texto; ou discurso musical contrário à mensagem interpretada; ou discurso musical que traduz o texto que é sublimado.

Procuramos promover as primeiras atividades de criação musical de forma livre, deixando a critério dos estudantes a escolha dos esquemas musicais a serem usados. Não oferecemos muitos modelos de guia neste momento, para podermos apreender as

primeiras representações musicais dos estudantes, as estruturas musicais a que mais recorrem, por preferência ou por referência.

O procedimento avaliativo esteve presente, nas duas turmas, após as produções musicais dos estudantes, em grupo e individualmente. Toda apresentação foi sucedida de autoavaliação do grupo autor sobre o próprio discurso musical, além de uma avaliação da turma e da pesquisadora/professora a respeito do discurso produzido. A ênfase da avaliação reside na dimensão retórica do discurso musical e não nos conteúdos ou formas musicais. Procuramos avaliar as estratégias de produção e as relacionar aos objetivos retóricos, discutir a aceitação do público a determinadas estratégias, escolhas, argumentos e, assim, avaliar a funcionalidade da produção musical. Ao final da disciplina, aplicamos o questionário I às duas turmas observadas.

4.1.1. Procedimentos Específicos da Primeira Turma

A primeira turma constituiu-se de 27 estudantes matriculados no segundo semestre de 2008.

Nesta turma, optamos por dividir a aula em parte teórica, desenvolvida com a professora Mônica Duarte, e parte prática, desenvolvida por mim. Observamos que esta divisão não contribuiu para integrar a teoria com a prática musical, visto que os estudantes privilegiaram apenas uma parte da aula em detrimento das duas horas destinadas à disciplina.

Entregamos aos estudantes, nos primeiros encontros, um cronograma de atividades (ver Anexo 1, p. 122) e a ementa do curso. E produzimos, no decorrer na disciplina, um diário de campo (ver Anexo 3, p. 124).

Para decidir o que abordar sobre práticas musicais com o público escolhido no momento inicial da pesquisa (constituição da primeira “amostra” ou período

exploratório), perguntei aos estudantes sobre seus interesses com a disciplina, bem como sobre suas experiências e preferências musicais. Estas informações contribuíram para a construção da proposta musical, através de atividades melhor direcionadas ao público específico. Os elementos acusados como relevantes para a turma foram trabalhados a partir das práticas musicais, com ênfase na atividade de criação.

4.1.2. Procedimentos Específicos da Segunda Turma

A segunda turma constituiu-se de 23 estudantes matriculados no primeiro semestre de 2009.

Nesta turma, eliminou-se a divisão da aula em parte prática e teórica, como aconteceu na anterior. Desta forma, obtive, na qualidade de pesquisadora, maior autonomia para desenvolver ambas as partes.

Entregamos aos estudantes, nos primeiros encontros, o cronograma de atividades (ver anexo 4, p. 128), a ementa da disciplina e iniciamos a produção de um diário reflexivo (ver Anexo 5, p. 129).

Optamos por apreender informações relativas à experiência musical do estudante, às suas preferências musicais e a seus interesses profissionais, não apenas em conversas informais, mas também através do questionário II, aplicado no começo da disciplina. Ao final desta, aplicamos o questionário I, na tentativa de apreender os valores, conceitos e representações musicais dos estudantes.

Utilizamos atividades complementares às atividades musicais desenvolvidas de forma semelhante à da amostra anterior. Desenvolvemos atividade de percepção musical acompanhada de desenhos produzidos pelos estudantes; desenvolvemos atividade de arranjo musical coletivo com a música *Quem te ensinou a nadar*; sugerimos visita à exposição dos grafiteiros *Os Gêmeos e seus Objetos Musicais* no

Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB); desenvolvemos atividade de criação musical, como atividade publicitária na produção de *jingles* (Xampu Neiva, campanha de prevenção do câncer de mama e *jingles* para a programação da rádio experimental).

As gravações aconteceram em dois momentos distintos da disciplina, assim como a aplicação dos questionários. Imaginamos, desta forma, acompanhar possíveis mudanças nas produções dos discursos musicais dos estudantes a partir das experiências musicais promovidas em sala de aula.

4.2. Instrumentos de Coleta de Dados

4.2.1. Primeiro Questionário

O primeiro questionário, ou questionário I (ver anexo 2, p. 123), aplicou-se às duas turmas observadas. Suas perguntas são abertas, diretas, de intenção e de opinião (LAKATOS e MARCONI, 2008) a respeito dos objetos musicais – atividade de criação e práticas musicais – e dos valores que cercam estes objetos. Este questionário foi respondido por 43 estudantes no total (Primeira e segunda turmas).

4.2.2. Segundo Questionário

O segundo questionário, ou questionário II (ver anexo 6, p. 139), aplicou-se somente à segunda turma. Este foi produzido a partir da necessidade de se caracterizar mais acuradamente este público e, então, direcionar a proposta musical para os interesses ali apresentados. As perguntas deste questionário são abertas, diretas, de opinião e de fato (LAKATOS e MARCONI, 2008), a respeito das experiências musicais dos estudantes, das preferências musicais e sobre a expectativa e perspectiva profissionais. Aplicou-se somente à segunda turma – dos 23 estudantes matriculados, 18 o responderam.

4.2.3. Diário de Campo

O diário de campo (ver anexo 3, p. 124) foi organizado como um roteiro de atividades a partir dos conteúdos teóricos e musicais. Registra todos os encontros (17 ao total) com os estudantes e contém informações a respeito do que se pretendeu abordar em sala de aula, logo, escrito antes das aulas. Possui alguns comentários e observações importantes, descritos após algumas aulas. Não nos preocupamos em descrever as atividades musicais desenvolvidas pelos estudantes. Enfatizamos a observação do processo criativo e descrevemos os momentos avaliativos das produções musicais dos estudantes.

As limitações do diário de campo apareceram quando não logramos obter informações necessárias a respeito do processo musical, da funcionalidade das produções musicais e da receptividade para com as atividades.

4.2.4. Diário Reflexivo

O diário reflexivo (ver anexo 5, p. 129) é mais completo que o diário de campo. Traz a descrição das atividades musicais e dos momentos mais importantes de cada aula. Este diário abarca informações sobre o conteúdo teórico da aula, comentários a respeito do desenvolvimento das atividades, as avaliações da pesquisadora/professora a respeito das produções musicais desenvolvidas pelos estudantes, a receptividade dos estudantes diante da proposta musical e o que mais tenha sido observado e julgado relevante para constar na descrição.

O diário reflexivo permitiu um maior número de informações para reconstituir a situação passada (ALVES-MAZZOTTI, 1998). Após cada aula, descreveu-se como se deu o desenvolvimento das atividades, bem como observações sobre o processo e o

resultado de cada atividade. Desta forma, foi possível avaliar melhor a funcionalidade das propostas metodológicas diante dos interesses pedagógicos estabelecidos.

4.2.5. Primeira Gravação

As gravações dos discursos musicais dos estudantes aconteceram somente na segunda turma. A partir das observações feitas na turma anterior, achamos necessário agregar à proposta gravações dos discursos musicais dos estudantes. A primeira gravação aconteceu em 12 de maio de 2009, às 19h, no estúdio Radamés Gnattali, da UNIRIO. A proposta musical sugerida pelos estudantes para ser gravada consistiu no discurso musical produzido para o exercício realizado em sala de aula – a partir do poema *Mude*, atribuído a Clarice Lispector. Os estudantes gostaram desta produção musical e escolheram gravar cinco discursos musicais que utilizaram o poema como letra da música.

4.2.6. Segunda Gravação

A segunda gravação dos discursos musicais produzidos pelos estudantes de pedagogia da disciplina Artes e Educação aconteceu em 23 de junho de 2009, às 19h, no estúdio Radamés Gnattali, da UNIRIO. A proposta musical acordada pelo grupo consistiu em gravar a programação musical de uma rádio (hipotética), em caráter experimental (PedagoSom), voltada para o público de pedagogos. Os quatro grupos desenvolveram diversas programações, como programa cultural (Agenda Cultural), programação musical (Programa de Músicas “Pedagógicas”), programa de notícias e entrevistas (Rádio Notícias) e um programa de humor e entretenimento (Piadas Pedagógicas).

4.3. Descrição dos Dados Coletados

Aqui descreveremos todos os dados produzidos na aplicação da proposta musical com observações feitas em sala de aula anotadas nos diários de campo e reflexivo, questionários e gravações.

4.3.1. Respostas do Questionário I

Passaremos a apresentar os dados objetivos referentes às respostas dos questionários:

41 em 43 estudantes acreditam na necessidade de uma disciplina com abordagem musical na formação do pedagogo;

25 em 43 estudantes justificaram suas respostas por acreditarem que a disciplina com abordagem musical serve como ferramenta pedagógica;

10 em 43 estudantes justificaram suas respostas por acreditarem que a disciplina com abordagem musical contribui para a formação do pedagogo;

42 em 43 estudantes acharam importantes todas as atividades musicais desenvolvidas em sala de aula;

23 em 43 estudantes acharam importantes as atividades de criação musical, por ser possível a sua utilização pelo pedagogo em âmbito escolar;

17 em 43 estudantes acharam importante o aspecto do direcionamento pedagógico-musical utilizado na proposta musical da pesquisadora;

nove em 43 estudantes destacaram a concepção humanista da música como perspectiva que possibilita o fazer musical em sala de aula;

nove em 43 estudantes acharam que não faltou nada à disciplina e à proposta musical desenvolvida em sala de aula;

34 em 43 estudantes acharam que faltou alguma coisa na proposta musical desenvolvida em sala de aula;

15 em 34 estudantes acharam que o que mais faltou contempla a dimensão musical (mais citados: 8/43 aula de canto/instrumento; 6/43 teoria e técnica musical);

sete em 34 estudantes acham que o que mais faltou contempla a dimensão pedagógica (ler mais textos sobre outras práticas musicais desenvolvidas em âmbito pedagógico);

nove em 43 estudantes não quiseram sugerir nada para a disciplina, pois encontram-se satisfeitos com a proposta;

34 em 43 estudantes sugeriram algo para a disciplina e para a proposta musical (houve pouca recorrência nas respostas dos estudantes);

nove em 43 estudantes acham ser preciso relacionar mais a prática musical ao âmbito pedagógico;

seis em 43 estudantes acham que a apostila teórica deve ser mais atualizada;

40 em 43 estudantes gostaram da conduta e da proposta musical da pesquisadora e professora Janaina;

10 em 40 estudantes justificaram suas respostas através do comprometimento da professora;

seis em 40 estudantes justificaram suas respostas através do direcionamento metodológico da proposta musical.

O quadro 2 resume a apresentação das respostas dos estudantes no que diz respeito às perguntas do questionário I.

Quadro 2: Respostas do Questionário I

Questionário I	
1) Você acha necessário uma disciplina com abordagem musical na formação do pedagogo? Por quê?	A expressiva maioria acha necessária esta disciplina (41 em 43 estudantes); mais da metade do grupo justificou seu argumento a partir da crença que compartilha: a disciplina serve como ferramenta pedagógica ao pedagogo (25 em 43 estudantes).
2) O que foi visto e apresentado em sala de aula que você achou importante e poderá utilizar na prática de sua profissão? Pode citar exemplos?	A expressiva maioria achou importantes todas as atividades musicais desenvolvidas em sala de aula (42 em 43 estudantes); mais da metade do grupo achou a criação musical a atividade mais importante e justificou com o argumento de que é possível ser utilizada pelos pedagogos em sala de aula (23 em 43 estudantes).
3) O que você gostaria de ter visto, lido, praticado sobre música nas aulas e acha que faltou?	3/4 do grupo achou que faltou alguma coisa na proposta musical (34 em 43 estudantes); 1/3 do grupo achou que o que mais faltou à proposta contempla dimensão musical (15 em 34 estudantes).
4) Você gostaria de sugerir algo que ache relevante e que possa contribuir com a disciplina de Artes e Educação?	Grande parte do grupo sugeriu algo para a proposta musical e para a disciplina (34 em 43 estudantes); 1/4 do grupo acha ser necessário relacionar mais a prática musical ao conteúdo teórico da disciplina e à prática pedagógica de sala de aula.
5) Avalie a conduta e a proposta musical desenvolvida pela pesquisadora/professora nas aulas de Artes e Educação (parte teórica, prática, relação com os alunos).	Grande parte do grupo achou positiva a conduta e a proposta musical desenvolvida pela pesquisadora/professora Janaina (40 em 43 estudantes); 1/4 do grupo justificou a aprovação a partir do comprometimento da professora com a disciplina e com os estudantes (10 em 40 estudantes).

4.3.2. Respostas do Questionário II

17 em 18 estudantes responderam possuir alguma relação com a música;

11 em 17 estudantes responderam “sempre gostei de música”;

seis em 17 estudantes justificaram suas respostas por se autodenominarem ouvintes de músicas;

três em 18 estudantes relataram experiência anterior com música e indicaram início das atividades musicais na igreja em que participam, como a atividade de canto coral;

três em 18 estudantes relataram perspectiva futura com música, como “aprender a tocar um instrumento musical”.

Os 18 estudantes responderam quais estilos mais gostam:

12 em 18 estudantes responderam preferir o samba;

sete em 18 estudantes responderam preferir o *hip hop* e *rap*;

seis em 18 estudantes responderam preferir a MPB;

quatro em 18 estudantes responderam preferir o *funk*;

13 em 18 estudantes responderam quais estilos musicais que não gostam:

cinco em 13 estudantes responderam não gostar de *funk*;

quatro em 13 responderam não gostar de *rock* pesado ou *heavy metal*;

quatro em 13 estudantes responderam não ouvir pagode;

quatro em 13 estudantes responderam não gostar de música clássica/erudita ou orquestrada;

três em 13 estudantes responderam não gostar de música eletrônica, axé e pagode;

dois em 18 estudantes responderam possuir atuação profissional passada como pedagogo na área de Educação Infantil e Especial;

14 em 18 estudantes responderam a pergunta em relação à sua atuação atual:

cinco em 18 estudantes atuam no Ensino Fundamental;

três em 18 estudantes atuam na Educação Infantil;

dois em 18 estudantes atuam em recursos humanos de instituições;

quatro em 18 estudantes atuam em áreas diversas, tais como recepcionista, técnico administrativo, operadora de telemarketing, na área de Educação e Saúde;

13 em 18 estudantes responderam possuir perspectivas e expectativas profissionais como pedagogos;

sete em 18 estudantes responderam possuir expectativa de trabalho como professor do Ensino Fundamental;

quatro em 18 estudantes responderam possuir interesse profissional na área de recursos humanos em empresas e instituições;

quatro em 18 estudantes responderam possuir outros interesses em atuação profissional fora do âmbito escolar e dos recursos humanos, como na área de mídia e educação, na área de psicopedagogia, na gestão de políticas públicas para a educação e até mesmo em fazer outra graduação fora da área de educação;

nove em 18 estudantes responderam do que se trata o objeto musical *criação musical*;

três em 9 estudantes responderam de forma semelhante: “É toda sonoridade ou música produzida e organizada com intenção”;

12 em 18 responderam para quem se destina a atividade de criação musical;

nove em 12 estudantes responderam que a atividade de criação musical destina-se a qualquer pessoa que a queira desenvolver (não precisa de conhecimentos técnico-musicais);

11 em 18 estudantes responderam para quem serve a atividade de criação musical – serve como ferramenta pedagógica;

14 em 18 estudantes acham que as práticas musicais contribuem para a formação dos estudantes;

11 em 18 estudantes acham que as práticas musicais contribuem com a formação do pedagogo, por servirem como ferramenta pedagógica para o professor.

O quadro 3 resume as respostas mais frequentes entre os estudantes no que diz respeito às perguntas feitas no questionário II.

Quadro 3: Respostas do Questionário II

Questionário II	
1) Descreva sua relação com a música: (experiência anterior e atual)	Quase todo o grupo respondeu possuir alguma relação com a música (17 em 18 estudantes); mais da metade do grupo respondeu “sempre gostei de música” (11 em 17 estudantes).
2) Qual é seu gosto musical? (cite os estilos musicais que mais gosta de ouvir e os que não gosta)	Todos os estudantes citaram os estilos musicais que mais gostam (18 em 18 estudantes); samba (12 em 18) > <i>hip hop</i> (7 em 18) > MPB (6 em 18); mais da metade dos estudantes citaram os estilos musicais que não gostam (13 em 18); <i>funk</i> (5 em 13) > <i>heavy-metal</i> (4 em 13) = música clássica (4 em 13).
3) Qual sua atuação profissional? (perspectivas e expectativas)	Mais de 1/4 da segunda turma já atua no Ensino Fundamental (5 em 18 estudantes); 1/4 do grupo atua em áreas diversas que não contemplam a área escolar (4 em 18 estudantes); Quase metade da segunda turma respondeu possuir expectativa em e perspectiva de trabalhar como professor do Ensino Médio (7 em 18).
4) O que você pensa sobre a criação musical? (o que vem a ser; destina-se a quem; atende a quais objetivos)	Metade do grupo respondeu de que se trata a criação musical (nove em 18 estudantes) e três estudantes responderam “é toda sonoridade/música produzida e organizada com intenção”; um grupo maior respondeu para quem serve a atividade de criação musical (11 em 18 estudantes): “(...) como ferramenta pedagógica”; grande parte do grupo respondeu a quem se destina a atividade de criação musical (12 em 18 estudantes) e nove estudantes responderam que esta atividade se destina a qualquer pessoa que a queira desenvolver.
5) E sobre práticas musicais como ferramenta pedagógica? Você acredita que essas atividades podem contribuir para a formação do pedagogo? (Por quê? Em quais aspectos?)	Mais da metade do grupo acredita que as práticas musicais servem como ferramenta pedagógica (11 em 18 estudantes); um grupo maior acredita que as práticas musicais contribuem para a formação do pedagogo (14 em 18 estudantes).

4.4. Análise dos Discursos Apresentados

Procederemos a apresentação do resultado das análises desenvolvidas na pesquisa, a saber:

- análise quantitativa (recorrência dos argumentos e dos elementos comuns utilizados na produção musical);
- análise retórica (argumentos apresentados nos questionários);
- análise dos discursos musicais gravados.

Na análise dos discursos, separamos os argumentos em categorias de respostas.

Estas categorias foram criadas de acordo com a recorrência das respostas em que percebemos os consensos, os acordos que o grupo possui. Procuramos abranger um

único conceito em cada uma e manter categorias com características distintas. Estas abrangem o maior número possível de argumentações, sendo que o sistema de classificação relaciona-se apropriadamente com os propósitos do estudo da pesquisa (DUARTE, 2004).

A análise retórica dos argumentos apresentados nas respostas permite apreendermos os acordos, as representações do grupo, o modo como seus componentes estruturam o pensamento musical e como constroem seus conceitos musicais.

Os questionários foram analisados primeiramente de forma quantitativa. Contamos as respostas comuns ao grupo e chegamos a um resultado numérico. Investigamos as justificativas do grupo que caracterizam o preferível para os estudantes.

As descrições feitas das gravações e atividades musicais desenvolvidas em sala de aula nos permitiram conhecer como os estudantes estruturam seus processos de produção musical, quais estruturas musicais são mais recorrentes, se possuem certa tendência de produção musical e, em caso afirmativo, quais são elas, entre outras observações relevantes que verificamos a partir da análise.

Os resultados verificados a partir da análise quantitativa das respostas dos questionários caracterizam-se pelos acordos e conflitos presentes nas turmas de estudantes de pedagogia observados para a pesquisa. A seguir, apresentamos os resultados da análise retórica dos argumentos mais recorrentes, as tendências que os estudantes de pedagogia possuem para criar seus discursos musicais e a discussão das relações destes resultados com nosso quadro teórico.

CAPÍTULO V

Os Sentidos de Música em Construção

A partir das respostas apresentadas pelos estudantes nos questionários e das produções musicais gravadas, verificamos que eles possuem alguns acordos prévios e que predominam determinados tipos de argumento sobre música. Da mesma forma, percebemos que determinados aspectos ou ideias sobre música não possuem representatividade para o público. Observamos que processos são utilizados pelos estudantes para criar seus discursos musicais. Assim, organizamos este Capítulo em três partes: 1ª) Análise Retórica (REBOUL, 2004) dos discursos sobre música dos estudantes, deflagrados nas respostas aos questionários; 2ª) Análise dos esquemas e estruturas mais utilizados nos discursos musicais produzidos pelos estudantes e apreendidos nas gravações e 3ª) Acordos, representações musicais e conflitos (aspectos musicais não representativos) do grupo.

5.1. Análise Retórica dos Discursos sobre Música dos Estudantes

Para iniciar nossa análise retórica dos discursos sobre música vamos relembrar os critérios adotados na pesquisa para se realizar a análise retórica, de acordo com Perelman e Olbrechts-Tyteca (2000 cf. DUARTE, 2004, p.68-69). Apresentamos o quadro 4 com os tipos de acordo e o quadro 5 com os principais tipos de argumentos.

Para Perelman e Olbrechts-Tyteca (2000 cf. DUARTE, 2004, p. 68), o acordo é o pressuposto do ponto de partida e do desenvolvimento da argumentação. Pode ser agrupado em duas categorias: uma relativa ao real (*fatos, verdades e presunções*), a outra, ao preferível (*valores e hierarquias, lugares do preferível*).

Quadro 4: Tipos de Acordos

Acordo Prévio com Elementos do Real	Fatos	
	Verdades	
	Presunções	
Acordo Prévio com Elementos do Preferível	Valor	
	Lugar do preferível	Essência/qualidade
		Existente/quantidade
		Ordem/Unidade

Entre os elementos do acordo prévio relativos ao real, os *fatos* só o são se puderem ser atrelados a alguma verificação possível do grupo em que se insere o orador e/ou auditório. As *verdades* são nexos necessários construídos entre os fatos e as presunções, também chamados de “verossímeis” ou o que o auditório admite até prova em contrário.

Entre os elementos do acordo prévio relativos ao preferível encontram-se os *valores*, base de construção de todas as questões nos domínios da argumentação (justo x injusto, bom x ruim, musical x não-musical etc.). As *hierarquias* expressam superioridade de determinados valores sobre outros e também fundamentam as argumentações. Os lugares do preferível que fundam os valores e as hierarquias, dizem respeito à justificativa das nossas escolhas. Dentre os diversos lugares identificados pelo autor, os lugares da quantidade, da qualidade/essência e da ordem foram os que mais estiveram presentes nas respostas dos estudantes observados na pesquisa. O lugar da quantidade, ou existente, ocorre quando se prefere algo que pode ser tomado em maior quantidade, como as normas das ações humanas ou como o que acontece com frequência. O lugar da qualidade é preferível quando ocorre algo raro, que não seja banal e que privilegie o único. O lugar da essência é o que trata dos casos exemplares, o que “encarna melhor um padrão”. Em relação ao lugar da ordem, é preferível o que vem primeiro (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 2000 cf. DUARTE, 2004, p. 68).

Quadro 5: Tipos de Argumentos

Argumentos	Quase Lógicos	Contradições/incompatibilidade
		Identidade/regra de justiça
		Argumento quase matemático
		Definição
	Fundados na Estrutura Real	Sucessão/causalidade – <i>argumento pragmático</i>
		Finalidade – <i>argumento de direção</i>
		Coexistência – <i>argumento de autoridade</i>
		Duplas hierarquias
	Que Fundamentam a Estrutura Real	Exemplo/ilustração
		Comparação
		Analogia e metáfora
	Dissociação das Ideias	Absurdo
		Par
		Artifício
		Sinceridade

De acordo com Reboul (2004), os argumentos podem ser de quatro tipos: *argumentos quase lógicos*, *argumentos fundados na estrutura do real*, *argumentos que fundamentam a estrutura do real* e *argumentos por dissociação das noções*.

Os tipos de argumentos predominantes nas respostas dos estudantes pertencem ao segundo grupo – *argumentos que fundamentam a estrutura do real*. Quanto aos argumentos deste tipo, o autor os define como os que não se apoiam na lógica, mas na experiência, nos elos reconhecidos entre as coisas.

Dentre os subtipos que os argumentos fundados na estrutura do real podem se apresentar observamos o predomínio dos que são construídos a partir de ideias sucessivas, sendo que a causalidade caracteriza-se por um *argumento pragmático* e os que indicam finalidade, superação, caracterizam-se por um *argumento de direção* (REBOUL, 2004).

Primeiramente, analisamos os argumentos dos estudantes procurando identificar se foram construídos com elementos do real ou com elementos do preferível. As

respostas dos estudantes foram organizadas de acordo com o significado semântico e aspectos recorrentes do material recolhido pelos questionários, constituindo, assim, a base para o agrupamento do resultado da análise em categorias. Procuramos identificar o processo de significação que pode ter fundamentado a construção dos argumentos dos estudantes.

Apresentamos a análise do questionário II antes da análise do questionário I porque sua aplicação foi feita no começo da disciplina, apesar de ter sido aplicado somente à segunda turma observada. Este questionário tem por objetivo conhecer a relação do estudante com a música, se este já teve alguma experiência musical, quais suas preferências musicais, qual sua atuação profissional e qual sua ideia sobre atividade de criação e práticas musicais.

5.1.1. Análise das Respostas do Questionário II

As respostas apresentadas ao questionário II – aplicado no começo da disciplina à segunda turma observada – trazem-nos, predominantemente, *acordos prévios estabelecidos com elementos do preferível*. Observamos que, apesar de algumas perguntas visarem fatos – verdades dos estudantes (elementos do real) –, nas respostas houve o predomínio de argumentos construídos a partir do preferível (*valores e hierarquias, lugares do preferível*).

A questão 1 – *descreva sua relação com a música* – foi elaborada com o objetivo de se conhecer as experiências musicais anteriores e atuais dos estudantes. A expressiva maioria admitiu possuir alguma relação com a música, conforme as respostas de 17 estudantes. Um grupo menor classificou esta relação como de ouvinte e utilizou uma argumentação pragmática: *“Possuo relação de ouvinte com a música porque ouço músicas todos os dias”*, de acordo com seis estudantes. A maior parte das justificativas

apresentadas estabeleceu-se a partir do que é preferível para os estudantes, *‘sempre gostei de música’*, resposta dada por 11 estudantes.

Identificamos valoração do aspecto afetivo atribuído pelos estudantes à música; eles gostam de música “boa”, mas não explicam o que vem a ser este tipo de música. O argumento *‘gosto de qualquer música que seja boa’*, resposta de seis estudantes, foi categorizado em nosso trabalho como argumento construído com elementos do preferível, lugar da essência/qualidade, ou seja, julgam a partir de um modelo idealizado de “boa música”. O dado fundamental coletado com o intuito de se caracterizar os discursos dos estudantes como acordo prévio constituiu-se no fato de verificamos em suas respostas que não possuem experiências musicais anteriores. Logo, se os estudantes acham que a música contribui para a formação do pedagogo, ou que serve como ferramenta pedagógica, essas são idéias presumidas, ou seja, não foram verificadas por eles. Estes argumentos podem ter partido de um acordo prévio com elementos do real, embora presumido, de forma a atingir o ideário do(s) grupo(s) de referência dos estudantes ou, ainda, podem ter partido do acordo com elementos do preferível, lugar da essência/qualidade, quando afirmam que “música é bom pra tudo”, de acordo com três estudantes.

A pergunta 2 – *qual é seu gosto musical?* – foi feita com o intuito de se apreender as preferências musicais dos estudantes e, desta forma, sugerir atividades musicais de acordo com os gostos por eles apresentados. Os estudantes descrevem suas preferências por alguns estilos musicais, de forma hierarquizada, a partir de um discurso hiperbólico. Não descrevem apenas os estilos que *mais* ou *menos* gostam, mas posicionam-se em relação aos estilos de forma exagerada, como *‘amo MPB, hip hop, rock nacional, mas odeio funk, rock pesado e axé’*; ou *‘minha vida é um pagode’*; *‘não suporto heavy metal’*; *‘detesto música clássica, orquestrada, acho muito chato, parado*

demais”. Preferem os estilos de samba, de acordo com as respostas de 12 estudantes; depois preferem o estilo de *hip hop*, de acordo com sete e, depois, o estilo de MPB, de acordo com seis. Os estilos como *rock*, pagode e forró foram citados por apenas alguns poucos estudantes como seus preferidos. Não gostam, primeiramente, do estilo do *funk*, de acordo com as respostas de cinco estudantes, e depois dos estilos *heavy metal* e música clássica ou erudita, de acordo com as respostas de quatro estudantes. A grande valoração que os estudantes deferem às suas preferências confirma-se em suas produções musicais, as quais serão discutidas ainda neste Capítulo.

A pergunta 3 – *qual é sua atuação profissional?* – foi feita com o objetivo de se conhecer as referências profissionais destes estudantes e, assim, podermos direcionar as atividades teóricas e práticas de acordo com a área de maior interesse profissional público em questão. De acordo com as respostas apresentadas, grande parte já atua profissionalmente no âmbito escolar, conforme 10 estudantes; cinco atuam no Ensino Fundamental; três atuam no Ensino Infantil; dois atuam na área de recursos humanos e quatro atuam em áreas diversas que não contemplam a área pedagógica.

As perspectivas e expectativas profissionais destes estudantes compreendem, principalmente, a área escolar (Educação Infantil e Fundamental), de acordo com as respostas de sete estudantes; em segundo lugar, vislumbram a área de recursos humanos – *“acho o trabalho do pedagogo na área de recursos humanos mais valorizado que na área escolar”* –, de acordo com as respostas de quatro estudantes; também há interesse na área de ‘mídia e educação’, psicopedagogia e gestão de políticas públicas para a educação, de acordo com as respostas de quatro estudantes. As respostas apresentadas foram construídas a partir das experiências profissionais que os estudantes tiveram até então. Observamos que o aspecto da atuação profissional do pedagogo não apresenta acordo nas duas turmas observadas na pesquisa. A primeira turma, em discurso oral

anotado no diário de campo (ver Anexo 3, p. 124), deflagrou maior interesse em atuar profissionalmente na área de recursos humanos (RH), enquanto a segunda turma, em discurso escrito nas respostas dadas à pergunta 3 do questionário II, demonstrou maior interesse em atuação profissional na área escolar. Concluímos que as turmas observadas possuem conflito identitário quanto à atuação profissional, logo não partem de um acordo prévio representativo das turmas de estudantes de Pedagogia, pois possuem grupos de referência profissional distintos.

As perguntas 4 e 5 – *o que pensa sobre a atividade de criação musical e sobre práticas musicais?* – foi feita com o intuito de se conhecer as ideias dos estudantes sobre as atividades musicais, se as conhecem, se acham possível desenvolvê-las, se sua utilização pode ser direcionada de acordo com interesses pedagógicos, ou seja, funcionar como ferramenta pedagógica. Metade do grupo respondeu, de formas variadas, de que se trata o objeto da criação musical; três estudantes responderam “*é toda sonoridade ou música produzida e organizada com intenção*”. A resposta comum dada por estes estudantes foi questão trabalhada em sala de aula nos primeiros encontros. A maior parte do grupo, 12 estudantes, respondeu para quem se destina a atividade; nove acreditam que a atividade de criação musical pode ser desenvolvida “*por qualquer pessoa que queira desenvolvê-la*” e três responderam que se necessita de talento e conhecimentos musicais “*para fazer música mesmo tem que ter o dom e saber de música*”. Mais da metade do grupo, 11 estudantes, respondeu que “*a atividade serve como ferramenta pedagógica para o pedagogo e, por isso, contribui para a sua formação*”. Observamos que os estudantes começam a construir o conceito sobre atividade de criação musical a partir das suas funções – para quem serve – e, por último, a partir do que vem a ser o objeto musical em si. Este aspecto caracteriza a perspectiva de interesse dos estudantes de Pedagogia, que consiste em privilegiar a função

pedagógica dos conteúdos e práticas musicais trabalhados em sala de aula. As ideias que eles possuem sobre a atividade de criação, bem como sobre se as práticas musicais funcionam como ferramenta pedagógica, nos remete a acordos fundados no preferível, pois, não possuem experiência na atividade de criação e ainda não verificaram a funcionalidade das práticas musicais em suas ações pedagógicas. Percebemos que os argumentos dos estudantes são fundados na estrutura do real e que se apresentam normalmente como justificativa, na forma de *argumento de direção*.

Criamos o quadro 6 para ilustrar a relação das respostas mais recorrentes dos estudantes, explicitando os acordos/consensos e conflitos.

Quadro 6: Análise das Respostas do Questionário II

Q II (respondido por 18 estudantes)				
Perguntas	Respostas freqüentes	Acordos	Argumentos	Conflito
1) Descreva sua relação com a música (experiência anterior e atual com música)	17 estudantes responderam possuir alguma relação com a música. “ <i>Eu não vivo sem música, ouço música todos os dias</i> ” “ <i>Sempre gostei de música</i> ”, de acordo com 11 estudantes.	Acordo prévio com elementos do preferível – existente/Quantidade.	Argumento pragmático (sucessão e causalidade)	
2) Qual é seu gosto musical?	“ <i>Adoro samba</i> ” foi a resposta de 12 estudantes. “ <i>Curto muito hip hop</i> ”, de acordo com 7 estudantes. “ <i>Gosto de MPB</i> ” foi a resposta de 6 estudantes. “ <i>Não suporto funk</i> ”, de acordo com 5 estudantes.	Acordo prévio com elementos do preferível – valores. Hierarquizam os estilos musicais: <i>samba>hip hop>MPB>rock>etc.</i> <i>funk < heavy metal<música clássica<etc.</i>	Argumento de identidade	
3) Qual sua atuação profissional? (perspectivas e expectativas)	“ <i>Já atuo como professora no Ensino Fundamental</i> ”, de acordo com 4 estudantes. “ <i>Pretendo atuar no Ensino Fundamental</i> ”, de acordo com 7 estudantes.		Argumento pragmático (sucessão e causalidade)	Na 1ª turma observada, quando perguntamos aos estudantes sobre seus interesses em atuação profissional, responderam ter maior interesse na área de recursos humanos. Percebemos que as referências profissionais das turmas observadas são distintas.
4) O que você pensa sobre a criação musical? (o que vem a ser; destina-se a quem; atende a quais objetivos?)	“ <i>A atividade serve como ferramenta pedagógica</i> ”, de acordo com 11 estudantes. “ <i>Esta atividade destina-se a qualquer pessoa que queira desenvolvê-la</i> ”, de acordo com 9 estudantes. “ <i>Criação musical é toda música, produzida e organizada de forma intencional</i> ”, de acordo com 3 estudantes.	Acordo prévio com elementos do preferível: Valor. Acreditam que a atividade pode servir como ferramenta pedagógica, mas não explicam como.	Argumento de direção/finalidade.	Não há consenso significativo entre os estudantes quanto à definição da atividade de criação musical. Estes estudantes constroem o conceito de criação musical a partir da finalidade do objeto.
5) E sobre práticas musicais como ferramenta pedagógica? (Essas atividades podem contribuir com a formação do pedagogo? Por quê? Em quais aspectos?)	“ <i>As práticas musicais contribuem para a formação do pedagogo</i> ”, de acordo com 14 estudantes. “ <i>Contribui porque serve como ferramenta pedagógica ao professor</i> ”, de acordo com 11 estudantes.		Argumento de direção/finalidade.	

Analisaremos, agora, as respostas do questionário I, aplicado às duas turmas de estudantes de Pedagogia observados na pesquisa.

5.1.2. Análise das Respostas do Questionário I

As respostas apresentadas ao questionário I – aplicado às turmas observadas, ao final da disciplina, logo respondido por 43 estudantes – trazem-nos acordos prévios dos estudantes estabelecidos, predominantemente, com elementos do preferível, como explicitaremos a diante. As perguntas foram feitas com o intuito de se apreender as opiniões dos estudantes e verificar se estas ideias são representativas para o grupo.

A pergunta 1 – *“você acha necessária uma disciplina com abordagem musical na formação do pedagogo?”* – foi respondida de forma comum – *“acho necessária a existência dessa disciplina no curso de pedagogia”*, de acordo com 41 estudantes. O argumento predominante, que justifica a necessidade do ensino de música na formação do pedagogo, é *“a música é necessária porque serve como ferramenta pedagógica”*, de acordo com 25 estudantes; ou *“essa disciplina contribui para a formação do pedagogo porque serve como ferramenta pedagógica”*, de acordo com 10 estudantes. Caracterizamos esta argumentação como circular e a interpretamos de duas maneiras: como forma de agradar a quem vai ler as respostas – a pesquisadora/professora – ou os estudantes realmente julgam que a música auxilia na aprendizagem como instrumento “para” o ensino. O argumento circular denuncia que eles sabem algo que julgam que todos sabem, por isso não precisam explicar, ou seja, neste tipo de argumentação julga-se não ser necessário expor os pressupostos, ou seja, não se explica o que todos sabem. Presumimos que o acordo que o grupo apresenta quanto à necessidade desta disciplina pode ter começado na dimensão do preferível, na categoria dos valores que atribuem à música: *“a abordagem musical e o conhecimento pela música contribuem para um*

maior conhecimento de mundo”, exemplo de lugar do existente/quantidade, ou “*a música é uma ferramenta pedagógica que facilita a transmissão de conhecimento*”, exemplo de lugar da qualidade.

A pergunta 2 – *o que foi visto e apresentado em sala de aula que você achou importante?* – foi respondida novamente de forma consensual, pois “*achei importantes todas as atividades musicais desenvolvidas em sala de aula*”, de acordo com 42 estudantes. As justificativas apresentadas são diversas e não apresentam muitas recorrências. O argumento predominante foi “*achei a atividade de criação musical possível de ser utilizada em sala de aula*”, de acordo com 23 estudantes. Percebemos que esta argumentação pode ter sido construída com elementos do real, a partir do que presumem sobre atividades musicais e atividade de criação musical, ou ter sido construída com elementos do preferível, a partir do valor com que concebem a música na finalidade escolar. Classificamos este argumento como argumento de direção, pois apresenta a finalidade das atividades – são importantes porque podem ser utilizadas pelos pedagogos em sala de aula, portanto, são funcionais.

A pergunta 3 – *o que você gostaria de ter visto, praticado, lido e acha que faltou à disciplina?* – foi respondida de forma comum por 34 estudantes, os quais acharam que faltou alguma coisa ou algum aspecto à disciplina. Apesar do levantamento de variados pontos ou aspectos, citados pelos alunos como relevantes e ausentes na disciplina, não houve recorrência significativa para o grupo a respeito do que estes venham a ser. As dimensões mais contempladas nas respostas dos estudantes foram a musical e a pedagógica. Os estudantes que sentiram falta de alguma coisa relacionada à música citaram: “*faltou aula de canto ou de instrumento*”, de acordo com oito entre eles, e “*eu queria ter tido aula de teoria e técnica musical*”, de acordo com seis.

Percebemos que a argumentação apresentada nas respostas dos estudantes foi construída com elementos do real e do preferível; real, a partir do que é presumido a respeito de uma aula de música – de acordo com seus grupos de referências –; e preferível, a partir do valor e lugares do preferível para os estudantes. As falas seguintes ilustram suas representações sobre aula de música: *“faltou a gente ter mais contato com os instrumentos musicais (...) sempre quis aprender um instrumento”*, ou *“queria ter tido aula de teoria musical (...) não é isso que a gente precisa para compor?”*, argumentos estes construídos a partir de uma concepção romântica da música, de acordo com Penna (2001). Há argumento de direção, como *“faltou a gente ver mais exemplos de atividades musicais aplicadas na prática de sala de aula”*, o que denuncia o interesse do estudante na estrutura funcional da música. Caracterizamos estas respostas como conflito, por não haver recorrência significativa para o grupo em torno delas.

Percebemos, a partir da análise dos dados, que as perguntas 3 e 4 do questionário I são repetitivas, visto que o número de estudantes que sentiu falta de alguma coisa na disciplina e na proposta musical é o mesmo número que sugeriu algo para a disciplina. Quando perguntamos aos estudantes *se gostariam de sugerir algo*, da mesma maneira verificamos muitas sugestões apresentadas, porém com pouca recorrência significativa para o grupo. Dentre estas, uma pequena parte do grupo sugeriu relacionar mais a prática musical à teoria apresentada na disciplina (novamente a funcionalidade sendo enfatizada), de acordo com nove estudantes. Entendemos este argumento como fundado na estrutura do real, a partir da finalidade das atividades musicais percebida pelos estudantes, apesar de esta não representar a resposta consensual do grupo.

Procuramos saber *como os estudantes receberam as ideias da pesquisadora/professora*. Observamos nas respostas que a avaliação feita a respeito da conduta e da proposta musical desenvolvida por mim foi extremamente positiva, pois a

maior parte do grupo – 40 estudantes – respondeu ter gostado de ambas. Acreditamos que nossa escolha teórica respaldou a grande aceitação dos estudantes à proposta musical aplicada para a pesquisa.

Os argumentos que apresentaram para justificar a aceitação foram diversos e não representam o grupo de maneira geral. A maior recorrência apresentada consistiu em “*a professora é flexível em seu planejamento, nos motiva e fala que somos capazes*” ou “*achei a professora empenhada, comprometida e aberta a novas propostas*” ou “*gostei das práticas musicais que a professora desenvolveu, principalmente das gravações em estúdio*”.

Os argumentos que apresentam para justificar a aceitação baseiam-se em valores afetivos – “*a relação professor–aluno é muito boa, há carinho, atenção, respeito às nossas idéias*” ou “*a conduta foi excelente e houve uma relação amistosa, pois a professora obteve afeto de seus alunos*” – e na estrutura real, a partir de um argumento pragmático – “*a parte teórica foi exposta com clareza e objetividade, a prática musical foi atrativa para os alunos e a professora conseguiu estabelecer uma ótima relação em sala de aula*”.

Apesar de a pergunta apresentar categorias, como sugestão de resposta para o estudante – parte teórica, prática, relação com os alunos –, verificamos que nem todos responderam de acordo com a sugestão dada. Também é importante estarmos atentos para a relação retórica estabelecida entre grupo de estudantes/orador, respostas/discurso, professora/pesquisadora/auditório. Apesar de os questionários não serem identificados (não constam os nomes dos estudantes, de modo a não haver intimidação para suas respostas), eles possivelmente tiveram a intenção de responder o que presumem o que o auditório quer ouvir.

Concluimos que os argumentos sobre música, sobre a importância da música na formação profissional do pedagogo, sobre os objetos musicais como produtos da criação musical e práticas musicais em sala de aula, foram estabelecidos a partir de presunções, valores e lugares do preferível admitidos por estes estudantes.

Elaboramos o quadro 7 para apresentar as respostas mais frequentes ao questionário I, os acordos e conflitos encontrados nas falas dos estudantes e a categorização dos argumentos de acordo com Perelman (1976 cf. REBOUL, 2004).

Quadro 7: Análise das Respostas do Questionário I

Q I (respondido por 43 estudantes)				
Perguntas	Respostas freqüentes	Acordos	Argumentos	Conflitos
1) Você acha necessária uma disciplina com abordagem musical na formação do pedagogo? Por quê?	“ <i>Sim. Acho necessária a disciplina musical na formação do pedagogo</i> ”, de acordo com 41 estudantes.	As respostas apresentam acordo prévio com elementos do preferível – Valor e Lugar do preferível - essência e qualidade.	“ <i>Porque serve como ferramenta pedagógica e por isso contribui com a formação do pedagogo</i> ”, de acordo 25 estudantes. Argumento circular - de direção/finalidade.	
2) O que foi visto e apresentado em sala de aula que você achou importante e poderá utilizar na prática de sua profissão? Cite exemplo(s)?	“ <i>Achei importantes todas as atividades musicais desenvolvidas em sala</i> ”, de acordo com 42 estudantes.	Não se trata de acordo prévio, mas estabelecido após a verificação da proposta musical da disciplina.	“ <i>A atividade de criação musical é possível de ser trabalhada em sala de aula com meus alunos</i> ”, de acordo com 23 estudantes. Argumento de direção/finalidade.	
3) O que você gostaria de ter visto, lido, praticado sobre música nas aulas e que você acha que faltou?	34 estudantes em 43 acharam que faltou algo à proposta musical, mas suas sugestões não são recorrentes para o grupo de estudantes.	Não possuem acordo quanto à expectativa da proposta musical. A dimensão musical foi a mais contemplada nas respostas de 15 estudantes: “ <i>Queria ter aprendido a cantar</i> ”, de acordo com 8 estudantes; “ <i>Achei que iria aprender um instrumento</i> ”, de acordo com 6 estudantes.	Os argumentos que apresentam como suas expectativas para aulas de música deflagram uma visão romantizada da música.	A maioria dos estudantes achou que faltou abordar algum aspecto musical na proposta, mas seus relatos não são recorrentes e por isso não representativos para o grupo.
4) Gostaria de sugerir algo que ache relevante e que possa contribuir com a disciplina de Artes e Educação?	34 estudantes sugeriram algo à proposta musical, mas suas idéias são pouco recorrentes e não caracterizam de forma significativa o grupo de estudantes.	Não possuem acordo.	Os argumentos deflagram uma visão romantizada da música.	Assim como suas expectativas quanto à disciplina de música, seus ideais ou referências para uma aula de música são distintos.

Perguntas	Respostas freqüentes	Acordos	Argumentos	Conflitos
5) Avalie a conduta e a proposta musical da pesquisadora/professora Janaina.	Gostaram da conduta e da proposta musical trabalhada em sala de aula de acordo com 40 estudantes. <i>“Gostei da maneira com que a professora desenvolveu a parte teórica, as atividades musicais foram bem criativas e ela conseguiu manter uma ótima relação com alunos desde o começo da disciplina”</i> resposta de 1 estudante.	Não se trata de acordo prévio, mas estabelecido após vivenciarem a disciplina.	Os argumentos apresentados são diversos. Há maior recorrência na justificativa afetiva: <i>“o que me chamou atenção foi o comprometimento da professora com a turma”</i> , de acordo com 10 estudantes; <i>“Ela soube direcionar as atividades de acordo com o gosto musical da gente”</i> , conforme responderam 6 estudantes.	

Percebemos que os estudantes apresentam argumentações pouco consistentes a respeito das justificativas que respaldam seus posicionamentos em relação à música, o que se evidencia na circularidade da argumentação: *“é necessária uma disciplina com abordagem musical na formação do estudante porque serve como ferramenta pedagógica”*.

5.2. Análise dos Discursos Musicais Gravados pelos Estudantes

Para situarmos nossa análise dos discursos musicais, vale lembrar o que foi citado no Capítulo II – na perspectiva vigotskiana, tudo que foi “internalizado” pelo indivíduo foi antes observado no “externo”. Nesse processo, o social configura-se anterior ao individual; e, no caso da música, a existência de um mundo musical “dentro” do indivíduo torna-se possível somente porque, de algum modo, foi internalizado. A intuição musical, ou inspiração, pode ser percebida como uma projeção de um universo musical internalizado e tornado inconsciente. De acordo com Vigotski, só é possível imitar aquilo que pertence à zona de desenvolvimento proximal do indivíduo. Logo, se os estudantes são capazes de imitar e construir seu discurso musical a partir de modelos de músicas e estilos que gostam, possuem alguma habilidade musical interiorizada ao longo de suas experiências.

A análise dos discursos musicais produzidos pelos estudantes fez-se a partir dos critérios de avaliação musical de Swanwick (2003), assim como a partir da verificação de tópicos musicais de acordo com Duarte (2005) e a partir das estruturas recorrentes nos discursos musicais dos estudantes.

De acordo com Swanwick (2003), as dimensões dos *materiais*, da *expressão*, da *forma* e do *valor* representam as qualidades musicais que podemos buscar quando ouvimos ou analisamos uma música (SWANWICK, 2003). Para o autor, as quatro

camadas informam evidências de envolvimento quando ouvimos ou produzimos música e o compromisso de envolvimento com a mesma, lembra Swanwick (2003), é um requisito necessário para melhor se compor e executar/performar.

Em nossa pesquisa, verificamos que todos os estudantes de Pedagogia foram capazes de desenvolver atividades de criação musical. Os discursos musicais gravados constituíram nosso material sonoro para análise e investigação das representações musicais que estes estudantes possuem.

5.2.1. Discursos Musicais Produzidos nas Gravações

Na primeira gravação os estudantes apresentaram cinco variações musicais a partir do poema *Mude*, atribuído a Clarice Lispector. Cada grupo inventou seu discurso musical a partir de um estilo bem caracterizado. Utilizaram ritmos acompanhando a melodia, com efeitos percussivos para compor o acompanhamento. Transformaram o texto do poema em letra de música. A maioria preferiu criar sua própria melodia, apesar de alguns também utilizarem paródias (melodia já existente a que se incorpora nova letra).

De acordo com as camadas metafóricas de Swanwick (2003), os estudantes demonstraram consciência sobre os – bem como controle dos – materiais sonoros, até porque preferiram construir seus discursos utilizando mais de um evento melódico, em mais de um timbre. Pouco exploraram os níveis de intensidade, de duração e altura. Houve predomínio da utilização de timbres distintos na composição de suas melodias e acompanhamentos.

O caráter expressivo observado nos discursos está fortemente ligado aos estilos que os estudantes adotaram em suas criações musicais. Estas escolhas contribuem para

definir as ações musicais dos estudantes. As frases melódicas que reproduzem são estruturas semelhantes às de suas músicas preferidas e mais escutadas.

A consciência sobre e o controle da forma musical constituíram-se em dimensões pouco exploradas pelos estudantes. Pequena parte do grupo apresentou discurso musical com forma definida e intencional. Os demais grupos definiram a forma a partir da letra do poema; o discurso musical acaba junto com o texto.

A dimensão do valor cultural da música é percebida nas escolhas musicais dos estudantes. O ponto de partida escolhido por eles para efetuar a criação estabelece-se em partir de estruturas e esquemas característicos de seus estilos musicais preferidos, ou mais familiares. Deste modo, suas escolhas deflagram os valores musicais e as hierarquias que adotam. A autonomia que os estudantes demonstram ao criar seus discursos a partir de um referencial confirma a consciência sobre o valor pessoal e cultural da música.

A segunda gravação caracterizou-se por apresentar quatro programas de uma rádio hipotética – PedagoSom. Cada programa, de acordo com a proposta, deveria apresentar dois *jingles* musicais (discurso musical) para efeito de propaganda de um determinado produto. Os estudantes deram pouca ênfase à produção discursiva da música e, das oito que deveriam ser apresentadas, apenas três *jingles* foram produzidos. Nessa gravação houve o predomínio de *riffs* (idéias musicais bastante resumidas) e até mesmo de paródias de *riffs* (como o que caracteriza o *Plantão de Notícias*).

Os *jingles* produzidos foram criados a partir de um estilo musical. Utilizaram, em média, três eventos sonoros/musicais e os articularam de forma independente. Trouxeram quase o mesmo engajamento nas dimensões materiais – expressão, forma e valor – que apresentaram na primeira gravação. Percebemos que o caráter *expressivo* e o controle da *forma* foram mais explorados nesta gravação em comparação com a

primeira. Apesar de a produção de discursos musicais não ter sido efetivada de acordo com a proposta, os discursos que apresentaram demonstram maior elaboração, principalmente nos quesitos da expressividade e da forma. Alguns estudantes demonstraram apropriação de elementos trabalhados em sala de aula, apesar de esta ocorrência não ter representado de forma significativa as duas turmas observadas.

A análise musical que desenvolvemos a partir das ideias de Duarte (2005) demonstrou-se necessária para a apreensão das representações musicais que os estudantes deflagraram em seus discursos sonoros. A autora mostra-nos um caminho viável para se investigar os argumentos musicais, identificados por tópicos em uma produção. Desta forma, Duarte afirma que, a partir da identificação dos tópicos musicais, podemos apreender as representações sociais de música construídas por um grupo (DUARTE, 2005). Os tópicos musicais referem-se aos lugares comuns em que se encontram os elementos e objetos musicais. Em nossa pesquisa, trabalhamos com a definição de Duarte (2005) a respeito de tópicos musicais – modelos gerais representados por signos musicais específicos, reconhecidos como tais por um determinado grupo social (DUARTE, 2005).

O “argumento musical” apresentado em todas as produções dos estudantes de Pedagogia foi desenvolvido a partir de um estilo musical escolhido por eles e que faz parte de suas preferências. Procuramos identificar estruturas e esquemas comuns nos discursos musicais e encontramos as categorias: *elementos* (ou eventos sonoros/musicais) e *articulação entre os elementos* (articulação paralela ou independente). Todos os discursos musicais criados pelos estudantes foram realizados utilizando-se de mais de um timbre e possuíam forma estabelecida a partir do estilo musical que utilizaram.

Na primeira gravação, os estudantes produziram discursos musicais a partir de um poema, com base nos estilos de sua preferência. Os discursos apresentados – total de cinco gravados por cinco grupos de estudantes – contemplam os estilos de samba, *rock nacional*, *rock pop*, MPB e *hip hop*. Os estilos manifestados nos discursos musicais coincidem com os preferidos dos estudantes observados na pesquisa. Eles utilizaram com maior ênfase a criação livre na construção de seus discursos musicais, de acordo com três grupos. Os outros dois desenvolveram paródias a partir de melodia já conhecida.

Quadro 8: Esquema da Primeira Gravação

Primeira Gravação: Atividade de criação de um discurso musical a partir do poema <i>Mude</i> de Clarice Lispector				
Grupo	Estilo	Eventos sonoros/musicais	Forma	Duração
1	Criação livre no estilo de Samba/ Marchinha de carnaval	3 eventos realizados ao mesmo tempo, articulados de forma paralela . Evento 1: Voz que canta o poema; Evento 2: Palmas; Evento 3: Percussão-tambor	Definida a partir da estrutura do poema	0'37"
2	Paródia da melodia de <i>Mary Lou</i> do <i>Ultraje a Rigor</i> – estilo rock nacional	2 eventos realizados ao mesmo tempo de forma paralela . Evento 1: Vozes cantadas; Evento 2: Pulsação rítmica nas palmas; No final, articulam melodia das vozes e percussão corporal de forma independente .	Definida a partir da estrutura do poema; Na <i>coda</i> há contraponto entre o significado das palavras e sua articulação	0'29"
3	Criação livre no estilo de rock pop	2 eventos realizados sucessivamente de forma paralela . Evento 1: melodia inventada com letra do poema; Evento 2: refrão criado pelo grupo (letra e melodia). Articulam linearmente os eventos sonoros/musicais.	Definida a partir do estilo de música <i>pop</i> estrofe – refrão – estrofe	1' 14"
4	Paródia da melodia de <i>Vamos Fugir</i> de Gilberto Gil – estilo MPB	2 eventos realizados ao mesmo tempo de forma paralela . Evento 1: Vozes; Evento 2: Estalos com os dedos marcando a pulsação. No refrão brincam com a prosódia das palavras	Definida a partir da estrutura do poema	0'37"
5	Criação livre no estilo de Hip Hop .	4 eventos realizados ao mesmo tempo de forma independente . Eventos: percussão corporal (evento 1); efeito vocal (evento 2); voz (rap) recita o poema (evento 3); base rítmica com “ <i>beat boca</i> ” (evento 4). Eventos articulados dentro de uma pulsação regular, de forma independente .	Definida a partir da estrutura do poema	0' 38"

Na segunda gravação, verificamos o predomínio de produção de *riffs* sobre a proposta inicial do exercício, que consistia em se produzir dois *jingles* para compor a programação do grupo. Constatamos que a maior preocupação dos estudantes consistiu em se manter uma locução semelhante às encontradas nas estações de rádio voltadas para o público jovem e que, portanto, esta é a representação de rádio para eles. Apesar de a produção de *jingle*, ou discurso musical, não ter sido adotada pela maioria dos grupos, um entre eles apresentou os dois *jingles* pedidos, de acordo com a proposta do exercício. Os demais grupos utilizaram *riffs* (análogos aos slogans) e efeitos de sonoplastia.

Os *jingles* produzidos nesta gravação compreendem os estilos: MPB (*Lavanderia do Tio Álvaro* e *Campanha de Prevenção do Câncer de Mama*) e jogral ou parlenda (*Jornalzinho de Humor*).

Os *riffs* utilizados pelos estudantes foram parodiados a partir dos praticados na televisão, como o característico do plantão de notícias ou como a chamada sonora para anunciar o jornal da emissora.

Quadro 9: Esquema da Programação da Rádio PedagoSom

Segunda Gravação: Atividade – Programação da rádio experimental PedagoSom				
Grupo	Programa	Elementos musicais	Jingles	Duração
1	Programação Musical pedagógica	Reproduziram gravações de: <i>Aquarela</i> de Toquinho; <i>A Bailarina</i> de Chico Buarque; <i>Os saltimbancos</i> de Chico Buarque. Produziram 2 <i>riffs</i> para programação	-	11'46"
2	Agenda Cultural	Produziram 1 <i>jingle</i> e 2 <i>riffs</i>	<i>Jingle1</i> : <i>Lavanderia do Tio Álvaro</i> :	1'36"
3	Notícias e Entrevistas	Produziram 4 <i>riffs</i> e sonoplastia para determinadas partes do texto da programação	-	6'24"
4	Programa de humor	Produziram 2 <i>jingles</i> e sonoplastia	<i>Jingle1</i> : prevenção do câncer de mama; <i>Jingle2</i> : jornalzinho de humor (improvisação rimada)	7'56"

O primeiro *jingle*, da *Lavanderia do Tio Álvaro*, apresenta 3 eventos sonoros/musicais (percussão 1 e 2, vozes). O grupo articulou os eventos dentro de um mesmo compasso, mas de forma independente.

Quadro 10: Análise dos *jingles*

Jingles	Estilo	Eventos sonoros/musicais	Forma	Duração
Lavanderia do Tio Álvaro	MPB Paródia de Tiro ao Álvaro	3 eventos realizados ao mesmo tempo e articulados de forma independente . Evento 1: Vozes cantadas; Evento 2: Percussão feita na voz 1; Evento 3: Percussão feita na voz 2	Definida a partir do texto elaborado para a propaganda da lavanderia	0' 22"
Campanha de prevenção	MPB Criação livre	4 eventos realizados ao mesmo tempo e de forma sucessiva, articulados de forma independente . Evento 1: palmas; Evento 2: vozes efeito; Evento 3: vozes cantadas; Evento 4: voz solo	Definida pelo grupo: introdução, corpo da música e final (coda)	1' 00"
Improviso de rimas	Jogral (parlenda, improvisação) Criação livre	1 evento articulado por todos integrantes de forma paralela e sucessiva	Improviso (solo) e refrão (todos)	2' 29"

O segundo *jingle*, da *Campanha de Prevenção do Câncer de Mama*, apresentou quatro eventos sonoros/musicais (palmas, vozes efeito, vozes cantadas, voz solo). Articularam-se dentro de um mesmo compasso, mas de forma independente, com jogo de “resposta e pergunta”, tendo sido trabalhado com maior intensidade o aspecto da forma musical.

O terceiro e último *jingle* foi realizado a partir do estilo de jogral (jogo de rimas improvisadas). Estruturou-se a forma a partir do estilo de música popular (pop): letra/refrão/letra. Cada integrante improvisou nas partes de solo e todos cantaram no refrão. Utilizaram apenas vozes, articuladas em conjunto, de forma paralela e sucessiva.

Ao compararmos as duas gravações, percebemos uma diferença na quantidade de discursos musicais produzidos pelos estudantes. Na primeira gravação, houve maior produção, os estudantes construíram mais discursos musicais (5) e com maior duração. Na segunda gravação, os estudantes preferiram a produção de *riffs* à produção de *jingles* (3) – lembrando que, de acordo com a proposta do exercício, cada grupo deveria apresentar dois *jingles* em seu programa.

Por um lado, os estudantes produziram em maior quantidade e com determinado controle das camadas de envolvimento com a música (materiais, expressão, forma, valor); partiram, ainda, de um “argumento musical”, ou estilo, para desenvolver o discurso musical. Por outro lado, os estudantes efetuaram produtos musicais em menor quantidade na segunda gravação, no entanto, apresentaram maior controle das camadas a que Swanwick (2003) se refere; eles preferiram utilizar uma articulação independente entre os eventos sonoros/musicais.

Esta observação nos conduz a algumas possíveis interpretações, tais como: um semestre de observação é pouco tempo para se verificar apropriação dos estudantes sobre práticas musicais desenvolvidas em sala; e/ou o valor que denotam à atividade de criação musical está imbuído de “dom”, talento nato, conhecimentos técnico-musicais e, portanto, desvalorizam a própria prática musical por acharem necessário possuir tais requisitos.

Entretanto, percebemos maior controle dos estudantes em relação às suas produções, assim como observamos aprendizagem musical e o início de uma possível apropriação do que foi desenvolvido em sala.

A perspectiva de Duarte (2005) sobre tópicos musicais oferece-nos uma possibilidade de entender as escolhas dos estudantes em suas produções musicais, bem como uma maneira de compreender seus sistemas de significação. De acordo com

Duarte (2005), o estilo dos discursos musicais define um esquema de ação, um modo de fazer, além de apresentar as escolhas representativas de música dos estudantes que os criam. Percebemos, em nossa pesquisa, que os estilos adotados nestes discursos deflagram antes as preferências musicais de quem os cria que a intenção de atingir determinado auditório. Interpretamos este fato, principalmente, por se tratar das primeiras experiências musicais, incluindo a atividade de criação, para este público; logo, necessitam primeiramente vivenciar as práticas musicais para depois direcionar sua produção de acordo com o público, assim como evidencia Vigotski ao tratar ZDP. O fato de os estudantes privilegiarem a produção de *riffs* sobre a produção de *jingles* traduz a tendência deste público de preferir *slogans* musicais em vez de construir e produzir seu próprio discurso musical; o *riff* faz parte do mundo cultural destes estudantes. A diferença na quantidade de discursos musicais produzidos nas gravações pode ser decorrência da diferença entre as propostas musicais a eles apresentadas, sendo que a da primeira gravação teve uma estrutura definida – com o poema “Mude”, atribuído a Clarice Lispector – enquanto na segunda gravação a proposta musical estava menos atrelada a suportes, já que a produção de *jingles* deveria acontecer de acordo com as escolhas do estudante.

A partir da perspectiva de Swanwick (2003), adotada em nosso trabalho, verificamos que a música foi compreendida como discurso pelos estudantes no momento em que vivenciaram as etapas de criação de seus discursos musicais e em que perceberam a possibilidade de comunicar significados, valores e preferências, caracterizando as suas representações musicais. Consideramos o discurso do estudante na medida em que utilizamos suas produções musicais ao longo da proposta aplicada à turma e este fato contribuiu para que houvesse maior adesão e comprometimento de sua parte.

O aspecto da fluência está ligado à ilusão de movimento, sentido, peso, espaço, tempo e pode ocorrer quando o intérprete está seguro de sua performance. A fluência, tratada sob a perspectiva de fluxo na realização de uma ideia musical, verificou-se nas apresentações dos estudantes em sala e nas gravações. Percebemos esta fluência, tanto nos discursos musicais quanto nos *riffs* produzidos e executados pelos estudantes, como consequência da intimidade que possuem com o estilo que adotaram para seus discursos e da segurança em executar sua performance.

5.3. Acordos, Representações Musicais e Conflitos Apresentados pelos Estudantes

Denominamos por acordo entre os estudantes observados alguma ideia comum ao grupo. Os acordos encontrados foram classificados conforme as categorias de Perelman (1976 cf. REBOUL, 2004) – construídos com elementos do real ou do preferível. Os estudantes apresentaram os dois tipos de acordos, com predomínio dos fundados no preferível – valores e lugares do preferível. As representações musicais dos estudantes observados dizem respeito às ideias sobre música, suas preferências musicais, suas escolhas e tendências para a produção de seu discurso. O que denominamos de conflito não se restringe apenas às ideias conflituosas, mas abrange também a falta de ideia a respeito de algum aspecto musical por parte do grupo.

Os tipos predominantes de argumentos encontrados nos discursos dos estudantes sobre música constituem-se em: argumento pragmático, como em *“as atividades de criação musical que desenvolvi na disciplina Artes e Educação poderão ser usadas com as crianças na escola em que trabalho”* e argumento de direção, como em *“as atividades musicais servem como ferramenta pedagógica, promovem motivação e fortalecem a relação professor/aluno”* ou *“aprendi com essa disciplina que a música pode ser utilizada na sala de aula além da função de “comando” para hora do lanche*

ou hora do descanso (...) a música faz a aula se tornar mais dinâmica e atraente para a criança”.

Os principais acordos verificados nas falas dos estudantes apresentam-se no quadro 11, a seguir.

Quadro 11: Acordos dos Estudantes

Acordos e Ideias Representativas para os Estudantes Observados
<ul style="list-style-type: none"> • Todos admitem possuir alguma relação com a música; relação esta que se caracteriza por ser afetiva, através dos valores com que concebem a música, e pragmática, a partir do aspecto funcional que delegam à música;
<ul style="list-style-type: none"> • Acham necessária uma disciplina com abordagem musical no curso de formação do pedagogo porque acreditam que a música contribua para a formação deste profissional. Justificam que estas atividades servem como ferramenta pedagógica – argumento circular;
<ul style="list-style-type: none"> • Acham importantes as atividades musicais desenvolvidas em sala de aula e indicam a criação musical como atividade viável na própria prática pedagógica;
<ul style="list-style-type: none"> • Têm grande aceitação à conduta e à proposta musical da pesquisadora/professora Janaina;
<ul style="list-style-type: none"> • Constroem o conceito do objeto criação musical a partir das suas funções, depois a quem se destina e, por último, definem o objeto em si, ou seja, hierarquizam etapas ao formar conceitos;
<ul style="list-style-type: none"> • As preferências musicais do grupo de estudantes são o samba, <i>hip hop</i> e MPB; os estilos musicais de menor preferência entre o grupo são o <i>funk</i>, <i>heavy metal</i> e música clássica (hierarquias e valores).

Os acordos observados deflagram o grande valor que estes estudantes dão à música – apresentam discurso hiperbólico para falar sobre o tema. Acham a música importante e acreditam que, no âmbito educacional, possa servir como ferramenta pedagógica e, portanto, contribua para a formação do pedagogo. A música é colocada como sendo acessória ao ensino de outras disciplinas, pois, para os estudantes, sua maior contribuição é ajudar a ensinar, a contar estória, a transmitir o alfabeto, a decorar uma fórmula etc.

Os estudantes confirmam o valor que atribuem à música quando admitem possuir alguma relação com ela e quando respondem achar importantes todas as atividades musicais desenvolvidas em sala de aula. As justificativas mais recorrentes

nas respostas sobre a relação que possuem com a música contemplam o campo afetivo. Esta relação explicita um lugar que não coincide com o da escola, pois têm a música como objeto de prazer, meio de relaxamento e para transportar ideias, sonhar, viver. Sendo assim, do jeito como eles se relacionam com a música, esta não caberia na escola. Mas, para efetivar o exercício do questionário, indicaram, circularmente, a importância da música sem, no entanto, tornar claro como ela possa ajudar na formação do pedagogo ou de que modo possa atuar como ferramenta pedagógica.

Duarte e Mazzotti chegaram a resultado análogo em sua pesquisa – ou seja, a percepção da música através da dimensão afetiva – ao verificarem que esta é para os entrevistados:

(...) linguagem pela qual as pessoas expressam e comunicam emoções, é linguagem “que sensibiliza”, colocada hierarquicamente superior às demais “linguagens” como veículo mais adequado para a expressão das emoções. (...) como força criadora do universo, para além do humano vivido, no sentido sobrenatural, é construída sobre um sentido holístico, quase religioso (DUARTE e MAZZOTTI, 2006, p. 64).

As respostas apresentam ainda outra justificativa, a partir de uma relação física com a música, caracterizando-se como argumento pragmático: *ouço músicas, logo sou ouvinte*.

Não pudemos concluir se a categoria *ouvinte*, citada pelos estudantes em nossa pesquisa, é separada da dimensão do fazer musical (apreciação, performance, composição). Eles não apresentaram uma definição para esta categoria. A partir do conhecimento que temos a respeito do grupo, podemos imaginar que ser ouvinte, para eles, refere-se ao ato passivo de se escutar música, que nada tem a ver com o fazer musical. Mas não se verificou nas respostas maiores detalhes sobre o assunto.

O fato de os estudantes terem tido ótima aceitação à conduta e à proposta da pesquisadora/professora não se caracteriza por acordo prévio, mas por um acordo

estabelecido, já que a avaliação caracteriza-se como um processo para se verificar a partir da prática, com as verdades e presunções admitidas pelo grupo.

O acordo prévio de que partem os estudantes para definir suas preferências musicais é confirmado nas produções que realizam. Os estudantes conseguiram desenvolver todas as atividades musicais propostas em sala. Apresentaram algumas tendências nas produções, tais como: criação musical a partir de estruturas de estilos musicais de sua preferência, paródias e criação junto com paródia ou vice-versa. Eles preferem trabalhar com mais de um evento sonoro/musical, em mais de um timbre. Articulam estes eventos de forma paralela, mas demonstram pequena apropriação de articulação independente ou de contraponto. Seus discursos musicais caracterizam-se por criações homofônicas (melodia e acompanhamento), em que utilizam mais de um timbre, criam a partir de seus referenciais musicais e se utilizam normalmente de criações livres e de paródias, ou misturando esses dois tipos.

As opções, ou tomadas de decisão das pessoas, em seus processos de produção musical, estão regulados por suas intenções de pertencer ou não, de aproximar-se de determinados grupos, contextos ou auditórios. Expressam práticas de negociação das representações de música e das suas funções (DUARTE, 2005, p. 3839).

Os estudantes que atuam e que pretendem atuar em ambiente escolar percebem a música como acessória na aprendizagem e não mencionam o fazer musical como um fazer artístico. Para estes estudantes, o fazer musical ganha a dimensão artística quando o criador tem “dom” e “talento”, elementos da concepção romântica da música (PENNA, 2001); acreditam que conhecimentos técnico-musicais possam contribuir para que o discurso musical alcance a dimensão estética.

A resposta à questão em que perguntamos para os estudantes o que eles pensam sobre a atividade de criação musical (pergunta 4 do questionário II) é efetuada a partir da finalidade que a atividade tem para eles, futuros pedagogos. Na própria pergunta, apresentamos uma sugestão de organização para que a resposta do estudante abarque a

definição do que é o objeto “criação musical”, a quem se destina e a que objetivos a atividade atende. Apesar de induzirmos a resposta do estudante a partir das dimensões citadas, nem todos responderam a partir destas indicações. Metade do grupo (nove estudantes) respondeu o que é atividade de criação musical e apenas uma pequena parte do grupo (três estudantes) apresentou a resposta comum: “*criação musical é toda organização sonora produzida com intenção*”. Esta resposta está de acordo com os conteúdos trabalhados em sala de aula, que tomam o processo de produção musical como a intenção sendo efetivada.

Percebemos que o conceito de criação musical não é recorrente para o grupo de estudantes de pedagogia, logo não possuem muitas representações sobre este objeto musical. No entanto, a pequena recorrência da resposta “*é toda organização sonora produzida com intenção*” pode deflagrar os primórdios de um conceito, dando origem às representações sobre a atividade para este grupo. O contato direto do estudante com a atividade de criação musical é que poderá sedimentar o conceito para o grupo. De acordo com a teoria das Representações Sociais, estes contatos diretos do estudante com a atividade promovem categorização, comparação, “domesticação da novidade” e ilustram os processos formadores das representações sociais, como a ancoragem e objetivação.

Os estudantes não possuem a definição do objeto de criação e, por consequência, não possuem consenso sobre o que se esperar da proposta musical que desenvolve um conteúdo a partir da atividade de criação. Todo o grupo possui expectativas quanto à disciplina, mas estas expectativas são bem pouco recorrentes. Os estudantes têm desejos diversos e distintos em relação com a música. Seus maiores interesses residem na **dimensão musical**, de acordo com 15 estudantes; querem ter aulas de instrumento, de acordo com 8 estudantes; querem ter aula de teoria e técnica musical, de acordo com 6

estudantes; querem aprender a ler partitura, de acordo com 4 estudantes. Outro grupo menor demonstrou interesse na **dimensão pedagógica**, de acordo com 7 estudantes; querem ter mais contato com materiais que utilizam prática musical em sala de aula, de acordo com 5 estudantes e querem que a teoria seja mais relacionada à prática musical, de acordo com 2 estudantes.

Os interesses musicais dos estudantes de Pedagogia são fundados dentro de uma visão romântica da música (PENNA, 2001). Acreditam que aprender música compreende aprender um instrumento, ter aulas de teoria musical, aprender técnicas musicais. Esta perspectiva coloca a música acima do homem e vai de encontro à concepção humanista adotada na disciplina e na pesquisa. Talvez por isso, os estudantes demonstraram-se surpresos quando se perceberam capazes de desenvolver atividades musicais, afinal, achavam-se desprovidos de dom e talento para tanto.

Nossa proposta musical, aplicada às duas turmas de estudantes de Pedagogia, buscou superar o essencialismo da concepção romântica – de acordo com Penna (2001) – e recuperar um espaço de interação em que o sujeito produza musicalmente e se assuma como autor, permitindo que sua produção ultrapasse a condição de mera experiência escolar. Duarte (2006) afirma que

O professor deve procurar menos “ensinar” músicas, excluindo possibilidades novas e inusitadas, em benefício de clichês estabelecidos, e procure menos passar exercícios para verificar se o aluno “aprendeu”. Ao contrário, desejamos que a prática pedagógica represente uma situação social, na qual o professor possa avaliar a performance dos alunos, o tipo de ajuda que necessitam e, ainda, se estão se apropriando do conhecimento e realizando a atividade com autonomia intelectual (DUARTE, 2006, p. 73).

Uma questão que emergiu em nossa análise de dados constitui-se no conflito que os estudantes demonstram em relação à atuação profissional. Apesar de a nossa pesquisa não desenvolver este aspecto observado, pois não se trata dos nossos objetivos, descreveremos de forma sucinta o que verificamos quanto ao aspecto de atuação profissional do pedagogo.

Na primeira turma de estudantes, observamos, através de conversas em sala de aula, que não havia o interesse predominante em atuação profissional no âmbito escolar. Percebemos um consenso, na primeira turma, no que se refere ao interesse em atuar, principalmente, na área de recursos humanos de empresas ou instituições. Na segunda turma, observamos, a partir das respostas apresentadas aos questionários, que os estudantes, em sua maioria (mais da metade do grupo), já atuam em ambiente escolar, possuem expectativas de trabalhar com educação escolar e que um grupo menor possui interesse em trabalhar na área de recursos humanos. Verificamos que os estudantes de Pedagogia observados não se caracterizam como um grupo orgânico no que diz respeito à atuação profissional. Possuem grupos de referência profissional distintos.

Nossa análise permitiu verificar argumentações circulares quando se trata da funcionalidade da disciplina no curso de formação de pedagogos; os grupos profissionais de referência dos estudantes são distintos e a funcionalidade da música é colocada a serviço do ensino de outras disciplinas. A relação com a música é estabelecida pelo viés afetivo, uma relação individualista – EU e A MÚSICA – revelada em discurso hiperbólico, assim como foi hiperbólico o discurso a respeito dos gostos e desgostos musicais.

A seguir, apresentamos as considerações finais de nossa pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa investigação logrou conhecer os processos utilizados nas criações dos discursos musicais de estudantes de Pedagogia na disciplina Artes e Educação. Foi possível apreender algumas representações musicais destes estudantes a respeito da música e as suas possibilidades de utilização em sala de aula. Percebemos que o produto das atividades de criação musical – os discursos musicais – pode contribuir para melhor direcionamento metodológico nas práticas pedagógicas, de acordo com as necessidades e interesses dos alunos.

Partir dos princípios filosóficos de Swanwick (2003) para a Educação Musical – *considerar a música como discurso; considerar o discurso musical do aluno; enfatizar a fluência* – ofereceu-nos possibilidades pedagógico-musicais para se trabalhar a atividade de criação musical com um público não especialista em música. Observamos que a possibilidade discursiva da música promoveu interesse nos estudantes observados, a partir do momento em que se viram capazes de produzir discursos musicais. *Considerar o discurso que os estudantes trazem de suas experiências* contribuiu para um melhor direcionamento da proposta musical, elaborada de acordo com as necessidades e interesses do público. Verificamos que a fluência na performance do discurso musical está diretamente ligada à segurança do estudante em executar determinada realização musical. Acreditamos que a fluência na Educação Musical foi alcançada principalmente pela adequação da proposta musical aos estudantes e estes se mostraram bem receptivos a esta proposta, de acordo com as respostas sobre avaliação da professora/pesquisadora no questionário I. Ao analisarmos os discursos musicais produzidos pelos estudantes, de acordo com as Dimensões de Avaliação de Swanwick (2003) – camadas de envolvimento com o fazer musical: *materiais, expressão, forma,*

valor –, verificamos o predomínio da camada dos *materiais*, pois seus discursos musicais finais apresentam maior consciência e controle dos mesmos (timbres, eventos sonoros/musicais). Há também uma intenção das dimensões de expressão e de forma, na segunda camada e terceira camadas, mas é pouco representativa para o total dos estudantes observados. Não percebemos mudanças na consciência do valor pessoal e cultural da música, por termos tido pouco tempo de observação – apenas um semestre letivo.

Vigotski fundamentou as relações de ensino e aprendizagem na interação dos estudantes e professora/pesquisadora. Como a música faz parte do cotidiano destes estudantes, este contato direto permite que internalizem a linguagem musical, principalmente a partir de suas referências e preferências musicais. Dentro da definição de Vigotski sobre instrumento – que faz mediação entre o homem e o trabalho –, percebemos a atividade de criação musical funcionando como ferramenta pedagógica, ao servir a objetivos educacionais estabelecidos, desde memorização e fixação de conteúdos até mudanças na relação entre professor e aluno(s), promovendo aproximação, motivação e interesse nos indivíduos envolvidos na experiência musical. Percebemos como signo o discurso musical produzido pelos estudantes observados, ao constatarmos que há aprendizagem musical por parte deste público. Esta aprendizagem se reflete nas produções finais dos estudantes, em que se prefere criar com mais de um evento sonoro e com articulações independentes entre os eventos. A música como mediadora entre os estudantes e o professor possibilita melhores ferramentas para se conhecer o estudante, seu contexto, seus grupos de pertença. De forma similar, quando Swanwick (2003) trata de *schemata*, confirma este poder mediador da música com o indivíduo, poder este de trazer à tona sensações, imagens, lembranças e o que mais for significativo. Verificamos aprendizado musical nos estudantes observados através das

tarefas musicais que desenvolveram. Em um primeiro momento, os estudantes apresentaram um discurso musical construído a partir de apenas um evento melódico, articulado em uníssono entre os participantes do grupo. Em momentos posteriores, verificamos que os estudantes preferiram a elaboração de discursos musicais construídos a partir de mais de um evento melódico e, por vezes, escolheram uma articulação independente entre os eventos. Esta mudança foi vivenciada e aprendida pelos estudantes. A ideia de intervenção pedagógica intencional e deliberada de Vigotski, juntamente com os princípios filosóficos de Swanwick (2003) para a Educação Musical, contribuíram para melhor adequação das atividades musicais na proposta musical desenvolvida e para garantir um bom relacionamento com os estudantes. Observamos interesse e comprometimento por parte destes com as atividades sugeridas pela professora e comprovamos em suas respostas a excelente aceitação da proposta musical. O mecanismo de imitação, como trata Vigotski, possibilitou-nos nova leitura sobre a tendência dos estudantes de criarem seus discursos imitando as músicas de suas preferências ou mesmo adotando paródias como produto de sua atividade de criação musical. Neste mecanismo, a imitação é uma reconstrução individual daquilo que é observado fora do indivíduo e torna possível realizar ações que estão além de suas próprias capacidades (VIGOTSKI, 2008). Só é possível imitar aquilo que pertence à zona de desenvolvimento proximal do sujeito. Desta maneira, utilizamos a imitação em situações de ensino e aprendizagem musical como forma de permitir a elaboração de uma função psicológica no nível intersíquico, sendo internalizada como atividade intrapsicológica ou, em outras palavras, como desenvolvimento de um pensamento musical.

A teoria das Representações Sociais, no âmbito epistemológico da retórica, serviu-nos para conhecer melhor o público que escolhemos observar e, assim, direcionar

de forma significativa a proposta musical de acordo com o específico público. A teoria das Representações Sociais e a Retórica possibilitaram outro olhar sobre a pesquisa, no que tange a análise dos discursos musicais e dos discursos sobre música que os estudantes de Pedagogia (re)produziram. Foi possível conhecer como constroem seus discursos sobre música, os tipos de argumento predominantes e questões não representativas para o grupo. De acordo com a definição de Representação Social de Jodelet (1989 cf. DECHAMPS e MOLINER, 2009) – “é uma forma de conhecimento, socialmente partilhado” –, nas respostas sobre as perspectivas com a disciplina e sobre a atividade de criação musical percebemos que estes estudantes não partilham de uma ideia comum sobre a disciplina de música e sobre o que vem a ser atividade de criação musical.

Presumimos que o público observado não possui representação social sobre música, apesar de possuírem acordos prévios e argumentos circulares sobre a validade da música como ferramenta pedagógica. Para Moscovici (2009), o fenômeno de produção das representações sociais pode ocorrer quando as condições de dispersão da informação na sociedade se fazem presentes e um grupo social focaliza determinado aspecto do objeto. E afirma que a memória é fundamental para a elaboração das representações. Percebemos nas repostas dos estudantes que a informação sobre música não está tão dispersa, ao ponto de permitir produções de representações sociais sobre música, pois suas respostas sobre o que vem a ser a atividade de criação musical não são recorrentes e, portanto, esta não possui representatividade para o grupo observado. O fato de o público não ter experiências anteriores com práticas musicais e com a atividade de criação musical também contribui para a pouca memória que possuem sobre a atividade e suas utilizações em sala de aula. As atividades musicais e de criação

musical sugeridas na proposta musical contribuíram com os estudantes, permitindo-lhes construir representações.

Vale lembrar que o tempo que tivemos para observação de cada turma – um semestre letivo – é pouco para se verificar a apropriação de um novo conhecimento e o desenvolvimento de um pensamento musical. Os discursos musicais criados pelos estudantes podem ser analisados sob a perspectiva desta teoria e, desta forma, explica-se o predomínio de “argumentos musicais” ou estilos musicais semelhantes àqueles que conhecem e gostam ou quando, mesmo sob forma de paródias, adotam o que é familiar junto com aquilo que não é familiar para eles como a atividade de criação musical.

A retórica serviu-nos como suporte para as atividades de criação musical e mostrou-se como uma importante ferramenta no sentido de tornar acessível o fazer musical para indivíduos não especialistas em música, como os estudantes de Pedagogia. Os elementos retóricos, como sujeito (*ethos*), auditório (*pathos*) e discurso (*logos*), estão presentes na criação de um discurso musical: criador ou sujeito, discurso musical, estudantes de Pedagogia/auditório. Verificamos que a atividade de criação musical direcionada a partir da perspectiva retórica contribui, no que diz respeito ao convencimento, para a adesão de determinado auditório. A retórica permitiu-nos trabalhar a atividade de criação musical a partir das relações de discurso/orador/auditório, além de funcionar como ferramenta pedagógica de aproximação com o estudante e seu contexto cultural. A partir da análise retórica dos discursos dos estudantes, identificamos nestes alguns acordos prévios e verificamos que predominam os acordos fundados em *valores* e no *preferível*. Estes estudantes apresentam argumentos circulares, fundados na estrutura do real a partir das *finalidades* (de acordo com a classificação de Perelman). Observamos alguns conflitos dos estudantes, como o que vem a ser criação musical, bem como quanto à expectativa

musical em relação à disciplina e quanto aos grupos profissionais de referência. Eles constroem o conceito da atividade de criação a partir da finalidade que presumem ter – de forma coerente com a construção de seus argumentos, predominando os do tipo *finalidades*. O grupo de estudantes de Pedagogia se caracteriza por partir de uma concepção romântica de música, que parte de uma essência (dom, talento) para elevar o homem à categoria de artista, de criativo, de gênio (PENNA, 2001). A música, para estes estudantes, está a serviço do ensino de outras disciplinas e predomina sob a perspectiva funcional. Eles possuem uma relação individualista com a música, voltada para a dimensão afetiva. Apresentam um discurso hiperbólico para definir a relação que possuem com a música e para definir suas preferências musicais.

A análise dos discursos musicais, através da identificação dos tópicos musicais, possibilitou-nos conhecer como estes estudantes os constroem: a partir do que é compartilhado pelos seus grupos de pertença. A partir da identificação dos tópicos dos discursos musicais na primeira gravação, podemos entender ou identificar o auditório para quem o agente de criação estava criando – ou seja, ele próprio. Na segunda gravação, confirmamos o fato de que os estudantes, ao criarem seus discursos musicais, o fazem para um auditório composto por indivíduos iguais a cada um deles, respectivamente. Os estudantes adotaram *riffs* como seus “discursos musicais” devido ao fato de estes fazerem parte de seu contexto musical, e, portanto, cultural. Este fato explica a grande adesão dos estudantes aos *riffs*, bem como aos *slogans*, na produção de discursos, e leva a uma reflexão sobre a identidade que este grupo possui como unidade coletiva. A adesão dos estudantes a um argumento fundado na estrutura do real pode ter contribuído para enfatizarem a representação realística da programação de uma rádio na produção de *jingles*, conforme havia sido estabelecida a proposta do exercício musical.

Pretendemos contribuir com o professor de música, principalmente com aquele que atua ou atuará no Ensino Fundamental, pois os resultados verificados em nossa pesquisa mostram-se úteis e necessários para estes professores que se dedicam a um público não especialista em música. A capacidade discursiva da música sendo trabalhada com indivíduos não especialistas na mesma, a teoria das representações sociais e a retórica para conhecer o auditório a partir do que se fala sobre música e do que se produz musicalmente, a atividade de criação musical como ferramenta pedagógica, são resultados verificados em nossa pesquisa e podem contribuir com o professor de música, principalmente com aquele que se dirige a indivíduos que não serão especialistas em música. Visamos contribuir com o pedagogo no quesito de capacitação artística/musical dos estudantes e oferecer uma leitura sobre estes estudantes, bem como sobre uma disciplina com abordagem musical, como Artes e Educação. Acreditamos que propostas musicais que utilizem atividades de criação musical⁹ possam servir como base para o pensamento e a expressão artística dos indivíduos que as desenvolvam.

⁹ As gravações musicais realizadas na pesquisa podem ser acessadas e ouvidas no endereço eletrônico: www.myspace.com/criamos ou solicitadas pelo e-mail da pesquisadora: janapiano@gmail.com.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES-MAZZOTTI, Alda J. A. *Representações Sociais: desenvolvimentos atuais e aplicações à educação*. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Linguagens, Espaços e Tempos no Ensinar e Aprender. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE)*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 57-73.
- BERKLEY, Rebecca. *Teaching Composing as Creative Problem Solving: conceptualizing composing pedagogy*. Cambridge: B. J. Music; Cambridge University Press, 2004. p. 239- 263.
- BLANCK, Guilherme. *Vygotsky: o homem e sua casa*. In: MOLL, Luis C. *Vygotsky e a Educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 31-55.
- CUNHA, Rosemyriam. *A Vivência Social da Música*. In: III Simpósio de Música da FAP, Faculdades de Artes do Paraná, 2007.
- CÚRIA, Wilson. *Harmonia Moderna e Improvisação Musical*. São Paulo: Fermata, 1990.
- DECHAMPS, Jean-Claude e MOLINER, Pascal. *A Identidade em Psicologia Social – Dos processos identitários às representações sociais*. Tradução: Lúcia M. Endlich Orth. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- DUARTE, Mônica. *Projeto Criança Fazendo Música na Universidade*, UNIRIO, 1996-2000.
- _____. *Contribuições da Retórica para o Estudo da Representação de 'Música' por Alunos e Professores de Escolas de Ensino Fundamental*. Cadernos de Colóquios. Programa de Pós-Graduação em Música da UNIRIO. Rio de Janeiro, 2000.
- _____. *Prática Interacionista em Música*. Debates 4 – Caderno do Programa de pós-graduação em Música. Rio de Janeiro: UNIRIO/CLA, 2001, p. 75-94.
- _____. *Por uma Análise Retórica dos Sentidos do Ensino de Música na Escola Regular*. 2004(a). Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- _____. *Tópicos Musicais: produtos de representações sociais*. In: IV Jornada Internacional e II Conferência Brasileira sobre Representações Sociais, Textos Completos. João Pessoa, EdUFPB, v. 1, p. 3838-3852, 2005.
- _____. *Artes na Educação*. Vol. 1, módulo 1. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2006.
- DUARTE, Mônica e MAZZOTTI, Tarso. *Sobre os Processos de Negociação dos Sentidos da Música na Escola*. Revista ABEM, Porto Alegre, v. 7, set. 2002, p.37-40.

_____. *Análise Retórica do Discurso como Proposta Metodológica para as Pesquisas em Representação Social*. Educação e Cultura Contemporânea, Rio de Janeiro, v. 1, n 2, 2004(b), p. 81-108.

_____. *Percepção, Cognição e Apreciação Musical: etapas de um mesmo processo*. In: Simpósio Internacional de cognição e Artes Musicais, no.1, Curitiba: Deartes, UFPR, 2005, p.145-151.

_____. *Professores de Música Falando sobre...Música: análise retórica dos discursos*. In: Revista ABEM, nº 15, 2006, p. 60-66.

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

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. *Abordagens Qualitativas de Pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso*. In: Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1996, p. 11-24.

MARCONI, Marina de A. e LAKATOS, Eva M. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 6ª ed., 6. reimpressão. São Paulo: Atlas, 2008, p. 164- 215.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. *Percurso, Metáfora Central das Doutrinas Pedagógicas*. In: Doutrinas Pedagógicas, Máquinas Produtoras de Litígios. Marília: Poesis, 2008, p. 1-17.

MAZZOTTI, Tarso e ALVES-MAZZOTI, Alda J. A. *Análise Retórica na Pesquisa em Representações Sociais*. Rio de Janeiro, no prelo, 2009.

MOSCOVICI, Serge. *Psicologia Social – Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social*. Trad. Pedrinho A. Guareschi, 6ª. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

NARITA, Flávia e AZEVEDO, Maria Cristina de C. C. de. *Criação Musical e Cultura Infantil: possibilidades e limites no ensino e aprendizagem da música*. Anais do SIMCAM4 – IV Simpósio de Cognição e Artes Musicais, maio, 2008.

OLIVEIRA, Marta K. de. *Vygotsky e o Processo de Formação de Conceitos*. In: LA TAILLE, Yves; KOHL, Marta de O. e DANTAS, Heloysa. Piaget, Vygotsky e Wallon: Teorias Psicogenéticas em Discussão. São Paulo: Summus, 1992 (a), p. 23-34.

_____. *O Problema da Afetividade em Vygotsky*. In: LA TAILLE, Yves; KOHL, Marta de O. e DANTAS, Heloysa. Piaget, Vygotsky e Wallon: Teorias Psicogenéticas em Discussão. São Paulo: Summus, 1992 (b), p. 75-84.

_____. *Pensar a Educação: contribuições de Vygotsky*. In: CASTORINA, José Antônio et al. Piaget – Vygotsky: novas contribuições para o debate. São Paulo: Ática, 1998, p. 51-84.

_____. *Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento – Um Processo Sócio-histórico*. 4ª ed. São Paulo: Scipione, 2008.

PENNA, Maura. *Marcas do Romantismo: os impasses da fundamentação dos PCN-Artes*. In: *É Este o Ensino de Artes que Queremos? Uma Análise das Propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais*. João Pessoa: Editora Universitária CCHLA: PPGE, 2001. p. 57-80.

REBOUL, Olivier. *Introdução à Retórica*. Trad. Ivone Castilho Benedetti. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SILVA, José Salgado A. *A Composição como Prática Regular em Cursos de Música*. Revista Debates, no. 4, Rio de Janeiro, 2001, p. 95-106.

SCHAFER, Robert Murray. *O Ouvido Pensante*. Trad. Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva e Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: UNESP, 1991.

SCHROEDER, Sílvia Cordeiro Nassif. O músico: desconstruindo mitos. Revista da ABEM. No. 10, março, 2004.

SENA, Maria Alice da S. Ramos. *Construindo a Identidade Coral: a Forma do Pensamento Musical a Partir da Teoria dos Complexos de Vygotsky – Um Estudo de Caso*. 2002. Dissertação (Mestrado em música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

SWANWICK, Keith. *Composição, Apreciação e Performance na Educação Musical: teoria, pesquisa e prática*. Revista Em Pauta, UFRGS, Porto Alegre, v. 13, no. 21, dez. 2002, p. 5-42.

_____. *Ensinando Música Musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ANEXOS

Anexo 1

Quadro 12: Cronograma de atividades turma Artes e Educação 2º/2008

Aula	Temas ¹⁰ e atividades
1ª aula: 12/08	Apresentação
2ª aula: 19/08	Atividade teórica: 1º tema – O ensino de música na Educação básica está desaparecendo? Atividade musical: realização rítmica coletiva
3ª aula: 26/08	Atividade teórica: 2º tema – O som não é música, mas a música é (também) som Atividade musical: realização melódica coletiva
4ª aula: 02/09	Atividade teórica: 3º tema – A construção social da música Atividade musical: percepção de exemplos musicais tocados ao piano pela professora
5ª aula: 09/09	Atividade teórica: Continuação do 3º tema Atividade musical: Exercícios rítmicos com percussão corporal
6ª aula: 16/09	Atividade teórica: 4º tema – Repertório musical e sua classificação Atividade musical: Criação melódica realizada em grupos
7ª aula: 23/09	Atividade teórica: 5º tema – O papel da música na escola Atividade musical: Proposta da 1ª apresentação de produção musical – musicar texto
8ª aula: 30/09	Atividade teórica: 6º tema – A concepção humanista do papel da música na escola Atividade musical: ensaio dos grupos para apresentação
9ª aula: 07/10	Atividade teórica: 7º tema – Uma prática interacionista com música na escola Atividade musical: 1º Apresentação musical dos estudantes em grupos
10ª aula: 14/10	Atividade teórica: Continuação do 7º tema Atividade musical: Avaliação em grupo das produções musicais apresentadas na aula anterior
11ª aula: 21/10	Atividade teórica: 8º tema – A música como prática discursiva Atividade musical: criação musical individual
12ª aula: 28/10	Atividade teórica: 9º tema – O Processo de representação da produção musical Atividade musical: apresentação individual das criações musicais dos estudantes e avaliação
13ª aula: 04/11	Atividade teórica: 10º tema – Linguagem falada e movimentos corporais: recursos para a produção musical Atividade musical: Ensaio em grupos para a 2ª apresentação musical
14ª aula: 11/11	2ª Apresentação musical dos estudantes de artes e Educação
15ª aula: 18/11	Continuação das apresentações e avaliação em grupo
25/11: última aula	Questionário I e entrega das notas finais

¹⁰ Os temas teóricos abordados fazem parte do material da disciplina Artes e Educação produzidos e organizados por Mônica Duarte (2006).

Questionário I

Aplicado à turma de Artes e Educação 2º/2008 e 1º/2009

- 1) Você acha que disciplina com abordagem musical é necessária no curso de formação do pedagogo? Por quê?
- 2) O que foi visto e apresentado em sala de aula que você achou importante e poderá utilizar na prática de sua profissão? Pode citar exemplo(s)?
- 3) O que você gostaria de ter visto, lido, praticado sobre música nas aulas e que você acha que faltou?
- 4) Você gostaria de sugerir algo que ache relevante e que possa contribuir com a disciplina de Artes e Educação?
- 5) Avalie a conduta e a proposta musical da mestrandia Janaina nas aulas de Artes da Educação? (Parte teórica, prática, relação com os alunos)

Diário de Campo (desenvolvido antes das aulas): roteiro das atividades da primeira amostra

Aula 1 (05/08/2008): Não houve aula por ausência de alunos.

Aula 2 (12/08/2008): Apresentar-me e apresentar minha proposta musical à turma. Objetivos da proposta: (1) Sugerir propostas metodológicas de ensino e aprendizagem que utilizam música; (2) promover dados empíricos para minha pesquisa de dissertação; (3) promover experiências significativas com música à turma de pedagogia e enfatizar abordagem na atividade de criação musical.

Apresentação dos estudantes (nome, período do curso, expectativa quanto atuação profissional, seus interesses musicais, preferências e experiências musicais).

Tarefa musical: a partir de uma poesia (Anexo 8, ver p. 142) os estudantes devem criar uma abordagem musical de acordo com o teor semântico da interpretação adotada pelo grupo da poesia. Enfatizar a questão da intencionalidade como fator que legitima algo ser ou não música ou musical. O auditório para quem nos apresentamos é quem direciona a produção musical a ser feita. Sugerir possibilidades de se trabalhar somente com falas ou efeitos sonoros com a boca além dos recursos musicais que quiserem trabalhar.

Tarefa musical para casa: sugestão: escolher uma poesia para criar uma abordagem musical e apresentar em uma sala de aula do ensino médio, do curso noturno, para jovens com idade igual ou inferior a 27 anos.

Aula 3 (19/08/2008): Apresentação dos estudantes novatos (nome, período, intenção e expectativa profissional, experiência anterior e atual com a música, preferências musicais). Após apresentação dos estudantes, descobri que a grande maioria presente não tem intenção de trabalhar em sala de aula como professor¹¹.

Tarefa musical: Apresentar as poesias (Anexo 8, ver p. 142) para os estudantes escolherem um texto e trabalhar em pequenos grupos. *Proposta de trabalho*: construir uma abordagem musical condizente (abordagem musical semelhante ao teor semântico do texto) com a interpretação dada ao texto pelo grupo. Não interferir nas escolhas das estratégias musicais dos estudantes para perceber o vocabulário musical que possuem.

Aula 4 (26/08/2008): Apresentação das abordagens e discursos musicais produzido pelos estudantes. Orientar estudantes para que ao final das apresentações o grupo autor/criador possa relacionar sua intenção com as estratégias de produção escolhidos pelo grupo.

Aula 5 (02/09/2008)

Não houve aula por motivo de saúde da pesquisadora.

¹¹ Os estudantes de pedagogia visam outras atuações profissionais, outras ocupações, para sua formação como pedagogo, além da sala de aula. Eles possuem expectativa profissional relacionada a departamento de Recursos Humanos de empresas privadas ou públicas. Dos 25 estudantes presentes, apenas 3 (três) trabalham como professor em sala de aula. Os demais estudantes exercem outras ocupações e possuem expectativas de trabalho no setor de Recursos Humanos. Essa informação é salutar para a construção de proposta metodológica com as práticas musicais, cabendo ao material proposto e à metodologia sugerida pela pesquisadora atender às necessidades profissionais desse público.

Aula 6 (09/09/2008): Continuar as apresentações dos grupos. Promover avaliação das produções apresentadas pela turma e observar as relações de intenção e estratégias de produção musical dos grupos.

Aula 7 (16/09/2008): Abordar os elementos constitutivos da retórica: orador, discurso e auditório. Enfatizar a relação das estratégias escolhidas pelos grupos e a sua funcionalidade (algumas decisões musicais não surtem o efeito desejado). Enfatizar a fluência na apresentação musical dos estudantes e relacionar com a necessidade de se ter domínio do que será realizado.

Tarefa musical: Os grupos devem escolher uma poesia para se construir uma abordagem musical de acordo com o teor semântico da interpretação dada pelo grupo. A partir dos elementos retóricos discutidos, observar se as decisões dos grupos se modificam, como manifestam ou concretizam a intencional em suas produções musicais.

Início das apresentações dos estudantes. Observação descrita após a aula: minha reflexão a respeito das apresentações foi positiva porque os grupos souberam usar as estratégias de produção de acordo com seus interesses respectivos. Eles direcionaram mais suas escolhas de acordo com as dimensões de cada um dos elementos da retórica. Posicionaram-se como orador, ao fazer um discurso musical de acordo com o público que vai “receber”, ou melhor, ouvir a produção musical. Alguns grupos construíram abordagens musicais em que o público foi também participante, cantando e executando determinado ritmo ou linha melódica. Os estudantes justificaram que delegar ao público ser partícipe da proferição do discurso promove maior adesão, interação, motivação e credibilidade. Os grupos construíram seus discursos musicais de acordo com a referência musical compartilhada pelo grupo. Estilos consagrados como samba, pagode, *funk*, *rock*, até cantigas de roda, músicas folclóricas foram utilizados nas produções dos estudantes.

Aula 8 (23/09/2008): A partir do texto complementar *Potencial criativo*, retirado do livro *Criatividade e processos de criação* de Fayga Ostrower, 1977; buscar relacionar o texto com as abordagens musicais apresentadas na turma. Trazer novamente as discussões da última avaliação e analisar juntamente com os estudantes se as estratégias de produção funcionaram de acordo com os objetivos propostos ou não. Para a próxima avaliação, avaliar o tópico da funcionalidade das propostas e estratégias adotadas.

Aula 9 (30/09/2008): Apresentar minha abordagem musical construída para três públicos diferentes. Uma música em estilo funk, outra com estilo de MPB e outra com estilo de música contemporânea. Pedir à turma para escolher a versão que mais gostaram e justificar sua decisão a partir da perspectiva retórica. Pedir aos estudantes para escolherem uma letra de música que se identificam e trazer para a próxima aula.

Aula 10 (07/10/2008): Conhecer as atividades musicais denominadas pelo grupo como possibilidades de criação musical.

Observação descrita após a aula: Descobrimos os significados do grupo para abordagem musical, arranjo ou versão, paródia, criação livre. A *abordagem musical* traz elementos rítmicos e não são cantados, são falados com outros sons acontecendo ao mesmo tempo do texto. *Arranjo* é quando se cria outra *versão* para uma música, também denominamos *roupagem* para as músicas. *Paródia* é quando a letra de música é trocada por outra e se mantém a mesma melodia da música original. Permite liberdades de

modificar e acrescentar linhas melódicas e rítmicas. Os estudantes acreditam que a atividade de paródia é uma re-criação musical de uma música prévia e pode ser considerada criação musical apesar de ser mais limitada que uma criação livre. A *criação musical livre* pode ser uma invenção melódica ou rítmica do aluno.

Atividade musical: (exercício de percepção) Mostrar a canção folclórica atirei o pau no gato em diversos arranjos, alguns retirados do livro de *Harmonia Moderna e Improvisação Musical* (CÚRIA, 1990) e outros criados pela pesquisadora e professora Janaina em estilos como *heavy metal*, lírico e tango.

Aula 11 (14/10/2008): Não houve aula por ausência dos estudantes.

Aula 12 (21/10/2008): Trabalhar as letras escolhidas pelos estudantes em atividades de criação musical com foco na criação melódica e rítmica. Perceber qual atividade é mais aceita e mais fácil para desenvolver com esse público.

Aula 13 (28/10/2008): Observação descrita após a aula 12: verifiquei que a turma tem mais facilidade em desenvolver atividades de criação rítmica. Já na atividade de criação melódica, demonstram menos familiaridade e se justificaram pela falta de vivência em atividades de canto ou em outros instrumentos (performance melódica e harmônica).

Tarefa musical: trocar letras de música entre os grupos. Cada grupo deve construir uma abordagem musical que esteja de acordo com o teor semântico do novo texto. Imaginamos criar determinada expectativa no auditório e causar uma recepção diferente no auditório de estudantes às apresentações produzidas.

Momento avaliativo.

Observação descrita após aula: A maioria dos estudantes se utilizou de estratégias bem diferentes que o grupo inicial tinha imaginado utilizar. Confirmamos direcionamento da expectativa do auditório e em consequência uma aceitação mais condicional das criações musicais apresentadas.

Aula 14 (04/11/2008): *Tarefa musical:* Cada grupo deve trabalhar com sua letra previamente escolhida e construir uma abordagem que desminta, que seja contrária à mensagem do texto (trabalhar contrastes, contraponto, criticar musicalmente o texto).

Exercício perceptivo: A partir das várias versões apresentadas pela pesquisadora ao instrumento (piano) de *Parabéns pra Você*, os estudantes devem destacar os elementos que diferenciam e caracterizam cada versão.

Observação descrita após aula: a tarefa de se construir uma abordagem musical contrária à mensagem do texto provocou momentos engraçados durante as apresentações. O antagonismo semântico entre música e texto como foi trabalhado nesse exercício acabou por fazer com que os estudantes escolhessem estratégias exageradas, caricatas. Os estudantes se utilizaram de um contrário estereotipado e o objetivo musical da tarefa acabou se perdendo um pouco, desviando o foco para um caráter cômico. O objetivo do exercício era promover aos estudantes tomadas de decisão musical mais consciente e experiências de significação em música – a construção de um discurso musical a partir do que ele representa e do que não representa.

Aula 15 (11/11/2008): *Tarefa musical:* A partir da letra ou texto escolhido pelo grupo, orientar estudantes a construírem uma abordagem musical que substitua o texto, ou seja, auditório deve perceber o teor semântico do texto através da abordagem musical. Seguir com apresentações dos grupos.

Aula 16 (18/11/2008): Avaliação das apresentações feitas na última aula. Dispor a turma em um grande círculo; orientar os grupos a expor suas justificativas de intenção musical e avaliar a funcionalidade das estratégias escolhidas diante da resposta do auditório. Ressaltar as produções musicais que se utilizaram de elementos expressivos como dinâmica, *crescendo* e *decrescendo*, *ritardando*, elementos polifônicos. Observação descrita após aula: verifiquei que a maioria dos grupos tem maior liberdade de criar musicalmente com estruturas paralelas e a uma voz. Eventos sonoros/musicais diferentes são usados mais de forma sucessiva do que de forma simultânea. Dois grupos utilizaram a dinâmica e apenas um grupo utilizou polifonia.

Aula 17 (25/11/2008): Observação descrita após aula 16: O momento avaliativo da última aula foi positivo porque os estudantes conseguiram direcionar cada vez mais suas produções musicais de acordo com o objetivo proposto. Ampliaram suas estratégias de produção e se utilizaram das ferramentas que funcionaram em produções anteriores. É notável que o conhecimento das dimensões dos elementos retóricos promoveu maior autonomia aos estudantes em suas produções musicais. Relacionar a construção do discurso musical com o a do discurso pedagógico.

Entregar notas, trabalhos corrigidos, comentar e aplicar o questionário I (1ª aplicação de questionário).

Quadro 13: Cronograma de atividades turma Artes e Educação 1º/2009

Aula	Atividades
1ª aula: 10/03	Apresentação, entrega da ementa, cronograma, questionário II A, apresentação do 1º tema, atividades musicais coletivas
2ª aula: 17/03	Entrega das atividades do 1º tema; apresentação do 2º tema e atividades musicais coletivas
3ª aula: 24/03	Entrega das atividades do 2º tema; apresentação do 3º tema e desenvolvimento de práticas musicais coletivas
4ª aula: 07/04	Continuação da apresentação do 3º tema; desenvolvimentos de práticas musicais coletivas
5ª aula: 14/04	Entrega das atividades do 3º tema; apresentação do 4º tema; atividades musicais em grupos
6ª aula: 16/09	Entrega das atividades do 4º tema; apresentação do 5º tema; atividades musicais em grupos
7ª aula: 28/04	Entrega das atividades do 5º tema; apresentação do 6º tema; atividades musicais em grupos (ensaio para 1ª gravação)
8ª aula: 05/05	Primeira gravação em estúdio da apresentação musical dos estudantes seguido de avaliação em grupo
9ª aula: 12/05	Entrega das atividades do 6º tema; apresentação do 7º tema; atividades musicais em grupo
10ª aula: 19/05	Entrega das atividades do 7º tema; apresentação do 8º tema; atividades musicais individuais
11ª aula: 26/05	Entrega das atividades do 8º tema; apresentação do 9º tema; atividades musicais individuais
12ª aula: 02/06	Entrega das atividades do 9º tema; apresentação do 10º tema; atividades musicais individuais
13ª aula: 09/06	Entrega das atividades do 10º tema; atividades musicais em grupo (ensaio para segunda gravação)
14ª aula: 16/06	Segunda gravação em estúdio da apresentação musical dos estudantes
15ª aula: 23/06	Avaliação em grupo
30/06: última aula	Questionário II B e entrega das notas finais

Diário Reflexivo: descrições das atividades musicais desenvolvidas na segunda amostra

Aula 1 (10/03/2009): Recebi da secretaria a lista de chamada provisória com 19 alunos matriculados. Houve minha apresentação e dos estudantes da disciplina; foi entregue a ementa do curso e cronograma e também foi entregue uma cópia impressa do conteúdo da aula 1 seguido de leitura coletiva e comentários a respeito do que foi lido.

A atividade musical desenvolvida foi de apreciação do som coral realizado na sala ao lado. Orientei para que percebessem o som em movimento; se o som “subia” (ascendente); se o som “descia” (descendente) ou se permanecia na mesma altura. Depois do exercício perceptivo, realizamos sons ascendentes, descendentes e na mesma altura. Os estudantes acompanharam a atividade musical e desenvolveram práticas musicais.

Aula 2 (17/03/2009): Foram entregues as tarefas da aula 1 e discutimos sobre as perspectivas profissionais dos estudantes. Foi possível perceber que atuação em sala de aula já é mais desejada; o público possui expectativas em torno de uma atuação na área escolar. Não foram entregues o questionário II devido ao baixo número de estudantes presentes.

As atividades musicais deram continuidade às atividades da aula passada. Realizei ao piano movimentos sonoros e perguntei à turma se identificavam os sons como ascendentes, descendentes ou na mesma altura. Também fizemos a brincadeira de qual é a música? Escolhi músicas conhecidas como tema de programas de TV, hinos de times de futebol, canções folclóricas e toquei ao piano apenas uma breve parte da música e perguntei se identificam aquela amostra sonora.

Aula 3 (24/03/2009): Por motivos institucionais tivemos que mudar de sala. Saímos da sala II 304 e fomos para a sala II 301. Apareceram alunos pela primeira vez na disciplina e providenciei a entrega da ementa e cronograma. Expliquei sobre o tipo de avaliação que empregaremos em nossas aulas, sobre as apresentações musicais e participação em sala com as atividades propostas.

Conversamos a respeito da representação social de um grupo a respeito do que é música e do que é musical. Discutimos sobre a negociação entre orador e auditório para legitimar se um objeto sonoro é ou não musical. O discurso musical assim como o de linguagem, contam com uma argumentação persuasiva que promove movimento nesse auditório, seja de aproximação ou de afastamento. Conversamos sobre a criação musical (livre) e possíveis diferenças entre criação musical e composição musical. Os estudantes afirmaram que a criação musical é possível a qualquer indivíduo e não necessita de forma, técnica para se estabelecer. Já a composição musical depende de competências musicais, conhecimentos técnicos em composição e necessita de forma para se constituir. A atividade musical que sucedeu envolveu percepção e significação. Foram executadas ao piano três exemplos musicais: *Take Five* de *David Brubeck* (jazz) na região central; improvisação modal em tom menor (dentro da escala eólica) utilizando a região grave; e outro improvisado (*new age*) utilizando acordes de I e IV (sem tensões) na região média e aguda. Foi pedido para que os alunos percebessem elementos que pudessem descrever como constituintes da música. Eles responderam utilizando-se de imagens, narrativas, cenas de filme. Preocuparam em reparar se o clima da música era inquietante, tenso como *Take Five*; melancólico e triste, como a improvisação menor na

região grave; ou saudosista, remetendo a lembranças como no 2º improviso de estilo *new age*. Após o reconhecimento de elementos constituintes, finalizamos a parte prática musical tocando um improviso no estilo de música contemporânea e alguns estudantes responderam que este tipo de exemplo não se definia como música. Relacionaram região grave a um caráter tenso e região média e aguda a um caráter mais leve e divertido.

Foi apresentado assunto da Aula 2 “O som não música, mas a música é (também) som”. Debatemos sobre os pontos principais deste tópico, como: reconhecer as práticas musicais das escolas; identificar as definições e conceitos sobre música e o que é ser musical para o grupo com que trabalhamos. Concluímos que esses conceitos são relativos à cultura, ao espaço, ao tempo. Também discutimos a respeito de dom e talento musical.

Os estudantes mencionaram a aprendizagem por mediação e da importância do contexto de seu(s) aluno(s). “*Aprendemos também por processos não formais e percebemos estruturas intuitivamente e repetimos padrões*” como afirmou uma estudante. Pude relacionar a relatividade do conceito de música e de musical com o conteúdo da aula passada – a afinação é um conceito relativo de acordo com o espaço e tempo em que ocorre. Outra aluna ressaltou a importância de se trabalhar aspectos rítmicos nas atividades musicais por achar essa parte a mais importante para se realizar construções de discursos musicais. Outros estudantes se demonstram de acordo com a estudante e confirmaram achar essencial esse aspecto para o desenvolvimento da atividade de criação musical.

Aula 4 (31/03/2009): Comecei pela parte teórica a respeito da construção social da música. Discutimos sobre representações de objetos sonoros como música e não-música. Cada estudante explicou trechos do texto didático lido e participaram com citações de exemplos e relacionaram com a atuação profissional que exercem. Trabalhamos no texto até representações sociais, objetivação e ancoragem.

A atividade musical começou pela percepção; sugeri aos estudantes perceberem o mundo sonoro que acontece ao redor. Ficamos 1 minuto em silêncio e após este momento, descrevemos os sons que ouvimos através de critério de distância do objeto sonoro do ouvinte. Estratificamos por níveis de distância e cada um dos estudantes contribuiu para a reconstrução da paisagem sonora presente naquele momento. Após esse exercício, apresentei aos estudantes o metrônomo. Primeiramente, perguntei a eles do que se tratava aquele aparelho, para quê servia e houve muitas respostas que envolviam medição e tempo. Perguntei aos alunos qual seria o objeto sonoro que acontece dentro de um pulso regular e o que acontece sem este padrão de tempo. Eles responderam que o som percebido ao redor, no exercício anterior, aconteceu sem um pulso métrico e que a música acontece em uma pulsação.

O próximo passo se realizou em uma atividade rítmica. Eu e os estudantes batemos o pé direito junto com o metrônomo e depois de estabelecido o padrão de velocidade, falamos nosso nome dentro desse pulso rítmico. Pedi para que a sílaba forte do nome de cada um estivesse na cabeça do tempo (ou tempo forte), junto com o “bip” do metrônomo. Depois desenvolvemos sons percussivos corporais (palmas, estalos com dedos, palmas nas pernas, batida dos pés, palmas no peito) e estabeleci o som forte na palma e todos os demais fracos. Dentro do pulso, os estudantes foram orientados a desenvolver um padrão rítmico que representasse seu nome. Este momento de produção foi realizado separadamente por grupos de nome de duas sílabas com acentos juntos, depois com acento diferente; grupos de nomes de três sílabas e assim por diante.

Apareceram três alunas novas para a disciplina com problemas distintos e que não poderiam chegar no horário da aula e precisavam fazer a matéria Artes e Educação para se formar. Conversei com a professora Mônica Duarte que me orientou não aceitar o aluno que não pode assistir às aulas.

Aula 5 (07/04/2009): Cancelei a aula para poder participar do Seminário de Criação Musical e Formação de Líderes Musicais em Diferentes Contextos, realizado na UnB (Universidade de Brasília) com o professor Robert Wells, vindo da escola *Guidelfort*, em Londres. A comunicação do cancelamento foi feito via email e a professora Mônica Duarte orientou à secretária do IVL (Instituto Villa Lobos) para avisar o cancelamento da aula.

Aula 6 (14/04/2009): A reposição da aula perdida do dia 07/04 não foi possível pela inviabilidade de horários comuns aos estudantes. Combinamos uma tarefa complementar em que o estudante deveria assistir uma apresentação musical e relacionar aos assuntos abordados nas aulas. Para isto, o estudante deveria formular um texto (tamanho livre, ideal 3 a 4 parágrafos) e anexar o programa da apresentação (folder, filipeta, recibo do ingresso, outros) na entrega da tarefa.

Contei um pouco sobre o seminário assistido com o Professor *Robert Wells* e falei sobre minhas impressões a respeito de uma nova tendência da utilização da percussão corporal como fazer musical viável e democrático a qualquer realidade dos contextos da Educação Musical. Tratamos sobre criação individual, em pequenos grupos e de forma coletiva.

Realizamos algumas dinâmicas de grupo que trabalharam com resultado produzido por um grupo e não somente uma pessoa. Por exemplo, sentados em um grande círculo, eu (professora) produzo um som rítmico através de percussão corporal e que deverá ser passado para a pessoa ao lado imediatamente e assim por diante (sentido horário ou anti-horário) completando o grande círculo. Convido os estudantes a perceberem como o passeio deste som se revela ao percorrer o ciclo completo, se há momentos de aceleração, de retardo, ou se mantêm em aceleração constante. Fizemos analogia do som com um rio que dependendo do relevo, modifica a velocidade de seu curso. Procuramos planificar esse “relevo” para que o som rítmico fluísse uniformemente.

A) Solicitei para cada aluno que inventasse um nome musical (seu nome pronunciado juntamente com uma abordagem musical). Cada um se apresentou para a turma que também repetia o nome musical do colega. No primeiro momento deste exercício, os estudantes repetem seu nome em *looping* e a partir da regência, resultados sonoros variados acontecem, em combinações de nomes, com melodias e ritmos. Escolho uma estudante para que possa reger e escolher suas combinações de nomes e trabalhando a dinâmica (forte, meio forte, piano) nas abordagens. Esse exercício foi observado primeiramente na oficina da professora Teca Brito e depois nas atividades desenvolvidas pelo professor *Robert Wells*.

B) Conversamos sobre a aula 4, material didático e os principais pontos do texto a respeito da classificação musical ser relativa e não absoluta. Adotamos para nossas aulas não existir a melhor música, mas sim a melhor música para determinado contexto ou função social. São denominações negociadas entre orador e auditório e vice versa. O contexto aliado às representações do grupo do sujeito envolvido são fatores que definem as classificações possíveis.

Aula 7 (28/04/2009): Começamos abordando o conteúdo da aula teórica 5 e da 6 de forma conjunta. Situei a pesquisa pedagógica que realizo dentro da perspectiva sócio-

histórica dos conteúdos apresentados. A premissa da pesquisa e da disciplina se constitui na centralização do homem como o produtor de conhecimento. Discutimos a respeito da investigação sobre práticas educacionais que facilitam o aprendizado e da possibilidade de práticas musicais funcionarem como ferramentas: pedagógica, motivacional, criativa, de aproximação a um determinado auditório.

Nesta próxima etapa apresentei cinco amostras de poesias e poemas de Fernando Pessoa, Paulo Leminski e Mário Quintana (Anexo 6, ver p.139). Os critérios para a escolha dos autores foram relevância temática, autor ser conhecido pelo público escolhido, tamanho das poesias (procurávamos algo pequeno e curto para facilitar o exercício de musicalização do texto). A grande maioria dos estudantes escolheu o poema de Fernando Pessoa, de duas estrofes (maior texto apresentado). Ao final das tarefas, os estudantes responderam escolher a poesia maior por achar que as pequenas e curtas ficariam repetitivas e que seria difícil trabalhá-las. Quando os poemas foram escolhidos para fazer parte da amostra, escolhi os menores por imaginar que os estudantes achariam mais fácil utilizar pequeno trecho de um texto. Foi estipulada uma média de 20 a 25 minutos para os estudantes (divididos em grupos de 3) decidirem construir uma abordagem musical que estivesse relacionada à interpretação do texto apreendido pelo grupo. Primeiramente, o grupo deveria discutir a respeito da interpretação dada ao texto e essa interpretação seria a referência para a construção da abordagem musical. A partir do auditório que receberá, o grupo deve escolher as melhores estratégias para se aproximar deste público. As apresentações foram riquíssimas e muito criativas. Os grupos se apresentaram e após as apresentações feitas, houve um debate com a turma. Procurou-se avaliar se as estratégias de produção escolhidas atenderam aos objetivos de trazer a interpretação do texto adotado pelo grupo produtor.

O primeiro grupo construiu sua apresentação a partir do estilo do samba/bossa nova e cantou a letra da poesia de Fernando Pessoa. Interpretou o poema como uma mensagem “pra cima, entusiasmada” e decidiu adotar um estilo que traduzisse essa interpretação. A apresentação teve preocupação estética em sua realização e a turma aplaudiu entusiasmada assim que acabou.

O segundo grupo apresentou uma música estilo forró/sertanejo com momentos de recitação do poema escolhido. Adotou esse estilo por acharem compatível à interpretação do texto que adotaram: algo clichê, jargão, como “o povo sofre, mas continua”. Os estudantes criaram *riffs*¹², dramatizaram falas e se utilizaram de dinâmica (“forte”, “meio-forte” e “piano”). Mesclou momentos cantados e momentos falados de forma dramatizada. Achei muito rica a apresentação e a turma também gostou muito.

O terceiro grupo recitou a poesia em jogral, utilizando divisões de vozes (determinadas seqüências) e ao final colou com o refrão da música “Quatro Estações”, do grupo Legião Urbana, “...quem acredita sempre alcança”. A interpretação que adotou foi de uma mensagem positiva de que não se pode desistir jamais.

O quarto grupo realizou a proposta musical a partir de uma voz que recitou a poesia enquanto outras duas vozes assobiavam a música *Is this Love* de *Bob Marley*. Associou o clima da música de *Marley* como elemento legítimo de uma mensagem de amor.

O quinto grupo construiu uma paródia da música “Lua de Cristal”, da Xuxa, e cantou a uma só voz a letra do poema que escolheu. Não houve muita relação entre a música escolhida e o texto trabalhado. Relacionou o clima do filme em que aparece a música “Lua de Cristal ...”. Discutimos após as apresentações se as abordagens construídas

¹² *Riff*: de acordo com o Moderno Dicionário em Inglês, acessado em 03/03/2009, *riff* significa uma pequena frase musical, com ênfase rítmica; ou frase musical repetida e usualmente utilizada no jazz. <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/ingles/index.php?lingua=ingles-portugues&palavra=riff>>

atenderam ao objetivo proposto do exercício: conduzir o auditório para uma interpretação semelhante à adotada pelo grupo a respeito do texto. Houve comentários muitos construtivos como “*todas as apresentações foram criativas e interessantes musicalmente, mas algumas abordagens, estratégias escolhidas, não levaram ao objetivo proposto*”. O objetivo não era construir uma abordagem “bonita”, mas atender aos interesses dos produtores da criação musical.

No primeiro grupo, a interpretação das estudantes a respeito do texto foi uma mensagem ‘pra cima’ e que não foi percebida pela maioria da turma pela escolha do estilo musical que adotaram como o samba e a bossa nova. Muitos estudantes perceberam a interpretação delas como uma mensagem positiva, mas bucólica e dolorosa. Essas opiniões se justificaram por acharem o samba e a bossa nova como estilos que não transmitem alegria (na íntegra), mas um momento intimista. Todos os estudantes gostaram da atividade, acharam interessante e se sentiram capazes de produzir tais abordagens musicais.

Aula 8 (12/05/2009): Estava programado para esta aula a 1ª gravação das apresentações musicais dos estudantes. Quando cheguei à UNIRIO, descobri que o técnico estava envolvido com outro evento musical e não estaria disponível para a gravação. Os estudantes receberam a notícia de adiamento da gravação com certa decepção e prosseguimos a aula com a entrega do 1º questionário.

Foram oferecidos 15 minutos para que os estudantes pudessem respondê-lo, mas o tempo gasto em média foi de aproximadamente 30 minutos.

Logo após a entrega dos questionários respondidos, discutimos as perguntas feitas e tentei estabelecer respostas comuns ao grupo.

O próximo exercício foi sugerido: a construção de uma abordagem musical para o poema *Mude*, de Clarice Lispector (Anexo 6, ver p. 139). O objetivo do exercício foi construir uma abordagem musical contrária à mensagem interpretada do texto pelo grupo. Também foi orientado se utilizar de elementos sonoros que façam “polifonia”, contraponto, ou seja, promover mais de um evento sonoro ao mesmo tempo. Oferecemos vinte minutos para os grupos criarem seus discursos musicais. Lembrei-os sobre a questão do reconhecimento dos interlocutores conforme utiliza Geraldini (1997), “o que dizer”, “como dizer”, “para quem dizer” e estratégias para produção.

A segunda apresentação dos grupos já foi mais elaborada pelos estudantes do que a primeira, realizada na aula 7. Pude perceber uma maior intenção musical no exercício.

O primeiro grupo apresentou a poesia, a uma voz, de forma monótona. A intenção era contrapor a monotonia melódica com a dinâmica de mudança do poema (frase: *Mude!*).

O segundo grupo utilizou apenas falas de forma recitativa, não cantou o texto. Também utilizou recursos do jogral e parlenda em cima do texto. Usou as repetições para sobrepor às várias repetições da frase: *Mude!* Usou dinâmica crescendo e *acellerando* para fragmento do texto “calmamente”.

O terceiro grupo colou o texto do poema em uma melodia cantada em uníssono. Usou a repetição para representar a rotina e importou da música de J Quest o refrão “será que todo dia, vai ser sempre assim”.

O quarto grupo utilizou uma música reinventada por seus integrantes. Foi elaborado um refrão utilizando uma prosódia “às avessas”: Ru- ááá, diiii-re-ção, vê-locidadiii, ca-deirá, etc.. cantou-se a melodia a uma só voz.

O quinto grupo se utilizou de elementos polifônicos. Cada uma das quatro estudantes realizou um evento diferente na voz de forma intencional. Uma estudante fez o ritmo com a voz (*beat* boca), a outra bateu palma na cabeça do tempo e as outras duas

rimavam o texto como um *rap* em pergunta e resposta. O objeto sonoro que criado foi interessante musicalmente.

Aula 9 (12/05/2009): A partir da análise dos produtos sonoros produzidos pelos grupos, pude perceber que somente 2 grupos trabalharam o elemento do contraponto. Os demais objetos sonoros foram criados a partir de uma única idéia central, uma melodia cantada por todos ao mesmo tempo, na mesma altura.

Para esta aula, sugeri que trabalhassem eventos sonoros/musicais distintos e coexistindo ao mesmo tempo em suas produções. Orientei os estudantes para que explorassem mais a elaboração musical, podendo utilizar o texto com recursos sonoros, idéias melódicas, concepção de música, mesmo se o objetivo do grupo não fosse inventar uma música para o texto.

Combinei anteriormente com a colega de mestrado, Daniela Rezende, que possui um gravador e solicitei gravação da apresentação caso Gilson, técnico de som, não pudesse gravar. Chegando à UNIRIO, combinei com o técnico às 19 h no estúdio *Radamés Gnattali* para a gravação das apresentações.

Começamos a aula pelo conteúdo da Aula 7. Como muitos estudantes não haviam lido o texto, falei resumidamente a proposta do conteúdo e contextualizei com nossa prática de sala de aula, que se trata de uma prática interacionista, de interdisciplinaridade com música e educação.

A partir do assunto abordado, sugeri a seguinte atividade: *Somos uma turma do curso de publicidade e temos a tarefa de construir um jingle para a campanha do xampu Neiva. A música deve convencer o público de que esse xampu é muito bom para os cabelos e deve convencer o fabricante que o jingle criado poderá persuadir os consumidores a adquirirem o xampu. O nome do produto (xampu) se deve ao nome da avó do dono da empresa e o fabricante gostaria de associar a marca Neiva xampu à tradição, à confiança e à força.* Sorteamos dois estudantes e a pesquisadora para se passar pelo fabricante. Ao final das apresentações escolhemos o melhor *jingle* para ser contratado para a campanha comercial. As apresentações foram bem criativas, engraçadas e utilizaram somente vozes (vozes cantadas e voz do narrador do xampu).

O primeiro grupo criou um jingle + texto + refrão com as palavras chaves associadas ao xampu (tradição, confiança, força).

O segundo grupo criou um jingle com letra, cantado pelas estudantes a uma só voz (sem polifonia) e com refrão “arrazará, arrazará, arrazará”.

O terceiro grupo fez seu *jingle* a partir de uma paródia com a música “Debaixo dos Caracóis dos seus Cabelos” de Roberto Carlos. O grupo também criou seu próprio texto que foi falado ao mesmo tempo da música.

O quarto grupo se utilizou também de paródia do tema da Vitória (Ayrton Senna) e o tema de torcida de time, por julgar que esses temas melódicos escolhidos transmitem tradição, confiança e força. Os estudantes cantaram as melodias a uma só voz (sem polifonia).

O quinto grupo criou a música e o texto. As estudantes cantaram alternadamente, também a uma só voz. Gostamos de todos os *jingles*, mas escolhemos o terceiro grupo pelas razões: agradou esteticamente a todos, trouxe as qualidades de tradição, confiança e força, foi feito com caráter mais profissional. Eu, na qualidade de pesquisadora, observei as quatro etapas de criação discursiva e que Swanwick (2003) denomina de elementos psicológicos gerais do discurso: *internamente, representamos ações, imaginamos; reconhecemos e produzimos relações entre essas imagens; empregamos sistemas de sinais, vocabulário compartilhado; negociamos e trocamos nossos pensamentos com outros.* Os estudantes em um primeiro momento planejam suas idéias

e imaginam como vão executá-las. Os integrantes do grupo trocam suas idéias, chegam a um consenso, agregam mais características a idéia final. Utilizam-se de esquemas musicais preconcebidos nos estilos que se interessam e usam paródias ou arranjos dessas músicas. Ao construírem e apresentarem seus discursos musicais, os estudantes verificam se houve troca de pensamentos, ou se o público respondeu de acordo com as expectativas. As estratégias escolhidas pelo terceiro grupo corresponderam às expectativas musicais da turma e nos convenceu de ser o discurso musical que mais se aproximou das qualidades de confiança, tradição e força em relação ao produto em questão.

Aula 10 (19/05/2009): Houve muitas faltas. Começamos as atividades com cinco alunos. Esse fator dificultou o desenvolvimento das atividades que foram planejadas para serem feitas em grupos de três a quatro pessoas. Até o final da aula chegaram mais sete alunas.

Foi trabalhado somente prática em criação musical. O objetivo foi trabalhar polifonia (mais de uma voz), contraponto (independência das vozes), ou seja, sonoros/musicais distintos realizados ao mesmo tempo, além de expressão e dinâmica. Os trabalhos musicais anteriores produzidos pelos estudantes realizaram um evento sonoro/musical apenas e realizado por todos os integrantes do grupo. A partir da melodia folclórica “Quem lhe Ensinou a Nadar”, criei um arranjo em que os eventos vão se sobrepondo aos outros. Os participantes vão agregando outras vozes na realização da música. Quando proporcionamos experiência musical direta utilizando polifonia e elementos da dinâmica, os estudantes puderam aprender na prática como utilizar esses recursos musicais e como se valer desses elementos em suas produções sonoras.

1. A primeira atividade foi passar a melodia para o grupo e cantamos a uma só voz a melodia principal, cantada com dinâmica (começa piano, 2ª estrofe forte, um pequeno *rallentando*, diminuindo para terminar). Estabelecemos a forma da música com *coda* em *ritornello*.
2. A segunda variação foi adicionar uma segunda voz na parte refrão da música (2ª estrofe) uma 3ª acima. Dividimos a turma em dois grupos e enquanto um canta a melodia principal o outro realiza a segunda voz uma 3ª acima. Intercalamos dinâmicas “piano” e “meio forte”, enquanto uma voz soa de forma suave, a outra soa forte e vice versa. (Contraponto de expressão).
3. O terceiro evento foi adicionar a voz do baixo com alturas e letra definidas e diferentes da voz principal. Nesse momento a turma foi dividida em três grupos. Também conseguimos realizar um contraponto de expressão entre as três vozes.
4. Passei um ritmo (percussão corporal) de *ijexá* com palmas e peito. Fizemos uma roda e de pé, pudemos realizar melhor a atividade. Sugeri que dançassem enquanto realizavam a base rítmica, pois oferece mais uniformidade ao padrão do pulso rítmico. Fomos acrescentando as outras duas vozes.
5. Por fim, o último evento que acrescentamos foi a harmonia ao piano com caráter MPB que traduz em vários acordes sobre as melodias tonais realizadas pelas vozes. O resultado desta atividade foi imediato ao final da atividade. Os estudantes demonstraram grande satisfação com o produto final sonoro e deram suas opiniões a respeito do porquê gostaram da versão mais elaborada. Perceberam e realizaram os aspectos da polifonia e da utilização da expressão na construção de seus discursos musicais.

Aula 11 (26/05/2009): Depois de abordar o conteúdo da aula prática passada (vários eventos sonoros/musicais ao mesmo tempo) repetimos o exercício musical criado em

cima da música folclórica “Quem te ensinou a nadar”. Essa atividade foi muito bem aceita pelos estudantes que demonstraram satisfação em desenvolver o exercício. Depois de realizarmos essa performance polifônica, com contrapontos rítmicos, melódicos, de dinâmica, passamos para uma atividade perceptiva. Ao piano, toquei alguns exemplos musicais que possuíam de uma a três vozes. Foi pedido para que os estudantes identificassem quantas vozes possuía determinado exemplo musical. Eles conseguiram identificar a polifonia entre as vozes distintas, entre os ritmos e dinâmicas.

Aula 12 (02/06/2009): A atividade desenvolvida nesta aula utilizou a percepção e apreciação de uma amostra sonora (escolhi a faixa 1 do cd O Cineasta da Selva). Distribuí papéis em branco, lápis coloridos, canetas hidrográficas, lápis aquarela. Orientei que ouvissem o som tocado (no aparelho de cd) e desenhassem o que aquele objeto sonoro significava para eles individualmente; e, que também escrevessem algumas palavras que remetesse aquele discurso musical. Sugeri que não conversassem com o colega ao lado para que pudessemos comparar as respostas e verificar se existem representações semelhantes. O fragmento sonoro que utilizamos tem 3 minutos de duração e repetimos quatro vezes. Depois da audição conversamos, vimos os desenhos produzidos, as palavras que remeteram àquele discurso musical. Houve desenhos semelhantes, com mesma temática, as palavras relacionadas se repetiram e puderam identificar a função daquele som (servir de trilha sonora de um filme). Esta amostra sonora fora escolhida por conter eventos sonoros naturais (som de insetos da noite, folhas pisadas no chão, rosnar de uma onça, melodias feitas na *kalimba*, voz misteriosa, climas tensos, de natureza, mata e estes aspectos foram desenhados e apontados pelos estudantes).

A segunda atividade proposta foi desenvolver um *jingle* para a campanha publicitária de prevenção ao câncer de mama. Pensei nesta temática por ser de grande relevância para o público de estudantes que faz parte do público observado na pesquisa, mulheres com idade de 19 a 40 anos. Busquei informações que ilustrassem a realidade da saúde da mulher no Brasil e indaguei às alunas quais palavras chaves teriam que estar presente nesta campanha. Cada estudante escreveu em um papel as palavras que acha necessário estar presente e se associar à campanha de prevenção ao câncer de mama. Depois que todos entregaram, lemos todas as respostas e utilizamos as respostas mais repetidas entre os estudantes: “cuide-se”; “conscientização”; “esperança”; “fé”; “valorize a vida”; “preconceito”; “coragem”; “força”. Depois de escolhidas as palavras chaves partimos para construção de um discurso musical que se utiliza além dessas palavras, de estilo de música coerente ao público para o qual se dirige à campanha. Foi pedido para os estudantes utilizarem polifonia e elementos expressivos. Apenas um grupo se apresentou. Os estudantes desse grupo tiveram uma idéia muito criativa de colar várias músicas, pequenos fragmentos e utilizar paródia com texto a respeito dos objetivos da campanha de prevenção do câncer de mama. Apesar de ter sido interessante, discurso musical engraçado, com colagens que surtiram efeito de unidade, também percebi que o grupo não trabalhou com o quesito polifonia nem elementos expressivos. Sugeri que agregassem esses elementos à criação musical para próxima aula.

Aula 13 (09/06/2009): Cancelada por motivo de saúde da pesquisadora.

Aula 14 (16/06/2009): Começamos a aula com um conversa a respeito do imprevisto da última aula. Refizemos nosso cronograma para as próximas três e últimas aulas. O conteúdo teórico abordado compreendeu as aulas 9 e 10 da apostila. Também os precavi da possibilidade de gravação na próxima aula, apesar do técnico não ter confirmado.

Dei continuidade à tarefa da elaboração do discurso musical para campanha de prevenção de câncer de mama. Os grupos se reorganizaram (devido à ausência dos outros participantes) e se reuniram durante 25 minutos para fechamento e produção musical desta atividade. Orientei para que cada aluno escrevesse em um papel qual apresentação mais gostou e a justificativa da escolha. Os papéis foram colocados na nossa urna (caixa de papel) e ao final apuramos os votos. Comuniquei à turma que a música vencedora estará dentro da programação do protótipo da Rádio “PedagoSom” (trabalho final).

O primeiro grupo construiu seu discurso musical com um caráter de esperança, de atenção à saúde da mulher. Esta apresentação surpreendeu todos da sala devido a riqueza de eventos distintos acontecendo em contraponto. Uma estudante cantou muito bem (afinada) uma canção inventada por elas, de estilo canção da “era do rádio”. Enquanto uma cantava, as outras três integrantes realizaram eventos sonoros/musicais distintos como corno de resposta, um ritmo feito na voz (*beat boca*) e percussão corporal (mãos). Teceram linhas distintas que se contrapuseram às outras. O texto da música foi muito bem elaborado, abordou as palavras chaves que guiaram a tarefa da campanha.

O segundo grupo utilizou paródia da música “Tente outra Vez” de Raul Seixas. O grupo conseguiu um caráter de esperança, confiança à mulher do grupo de risco. Construíram um texto com as palavras chaves e mantiveram o refrão original da música. Cada estudante realizou um evento diferente, mas nem todos estavam seguros quanto à sua execução (o que tocar, como tocar e quando tocar) Talvez por isto não se obteve fluência no discurso musical apresentado.

O terceiro grupo construiu seu discurso musical com clima bem diferente dos grupos anteriores. Os estudantes deram um caráter tenso, de seriedade, a música que construíram utilizou uma mistura de trechos melódicos tocados ao piano e efeitos percussivos de ruídos produzidos por instrumentos trazidos por uma das estudantes. Elaboram um texto falado e “de fundo” construíram uma paisagem sonora criada com ruídos e sons isolados de piano. Ao final, a música se transforma com caráter mais alegre para ressaltar a valorização à vida.

O quarto grupo e último elaborou uma melodia com acompanhamento percussivo. Cada uma das três estudantes tocou um tambor e desenvolveram duas linhas, dois eventos sonoros/musicais paralelos em acontecimentos. A apuração resultou na preferência da turma pelo primeiro grupo. A maioria justificou seus votos por considerarem “mais bonita a música com mais eventos sonoros/musicais organizados e superpostos”.

Decidimos fazer o trabalho final com a temática de criação de uma rádio comunitária feita por estudantes de pedagogia e que se dirige ao público acadêmico do curso na UNIRIO. Formamos quatro grupos para criarem suas respectivas programações para integrarem à rádio.

O primeiro grupo destinou-se à programação musical pedagógica;

o segundo grupo ficou com a parte de agenda cultural;

o terceiro grupo criou uma programação com notícias, entrevistas e curiosidades;

o quarto grupo desenvolveu uma programação de humor e notícias satirizadas.

A orientação dada aos estudantes enfatizou desenvolver a programação respectiva além da produção de 2 jingles que estarão presentes no começo e ao final da programação. O tempo estimado para toda a programação do protótipo da Rádio “PedagoSom” foi de 1 hora (de gravação). Logo, cada um dos quatro grupos teve 15 minutos para desenvolver seu programa. Também foi sugerido que a(s) propaganda(s) que os grupos usariam não deveriam ser relacionados a produtos quaisquer, mas relativos à educação, podendo anunciar produtos que sejam da necessidade dos pedagogos ouvintes.

Aula 15 (23/06/2009): Ensaíamos todas as programações desenvolvidas pelos estudantes. Assinei, na secretaria de graduação da música da UNIRIO, a permissão para utilizar o estúdio *Radamés Gnattali* e contar com o auxílio do técnico de som, Gilson. Às 18:45h, os estudantes e eu, fomos para o estúdio e ajudei o técnico a montar o equipamento (microfones e estantes) para a gravação. As atividades foram realizadas sem muitas dificuldades. Alguns estudantes necessitaram de gravar repetidas vezes para consertar, acertar sua idéia prévia de execução. Terminamos as atividades às 20h.

Aula 16 (30/06/2009): Ouvimos o cd que gravamos na última aula e realizamos a avaliação final a respeito das produções musicais ouvidas. Seguimos as premissas de Geraldi (1997) para construção do discurso ou fundamentos retóricos aristotélicos: o que dizer; para quem; como dizer; estratégias de produção de acordo com os interesses de persuasão. Minha primeira impressão ao escutar a última gravação dos estudantes, foi a de que a atividade de criação musical tenha sido menos explorada que a da primeira gravação. Foi combinado que cada grupo deveria produzir dois *jingles* para sua programação e houve grupos que não apresentaram *jingle*. Apresentou sua programação verbal com algumas vinhetas faladas ou cantadas. Os estudantes posicionaram-se contrários à minha opinião e afirmaram que as produções musicais gravadas no trabalho da Rádio experimental PedagoSom foram mais elaboradas que as produções da primeira gravação. Eles também disseram que no decorrer na disciplina e das atividades, houve aprendizado musical e dessa forma tiveram mais ferramentas para melhor planejar e executar a atividade de criação musical. Depois das apresentações terem sido comentadas, foi distribuído o questionário I e sugerido 20 minutos para os estudantes responderem. Nos últimos trinta minutos da aula entreguei os trabalhos teóricos corrigidos e as notas finais.

Questionário II aplicados em abril (1/2009)

- 1) Descreva sua relação com a música: (experiência anterior e atual)

- 2) Qual é seu gosto musical? (tipos de música que mais gosta de ouvir e o(s) tipo(s) que não gosta de ouvir)

- 3) Qual sua atuação profissional? (perspectivas e expectativas)

- 4) O que você pensa sobre criação musical? (o que venha a ser? Destina-se a quem? Atende a quais objetivos? O que mais acha relevante?)

- 5) E sobre práticas musicais como ferramenta pedagógica? (estas atividades podem contribuir para a formação de pedagogos? Por quê? Em quais aspectos?)

Amostra de textos utilizados para exercícios de práticas musicais

1. Fernando Pessoa s/t

Quero para mim o espírito desta frase,
transformada a forma para a casar com o que eu sou:
Viver não é necessário; o que é necessário é criar.

2. Fernando Pessoa s/t

Não deixe que a saudade sufoque,
que a rotina acomode,
que o medo impeça de tentar.
Desconfie do destino e
acredite em você.
Gaste mais horas realizando que sonhando,
fazendo que planejando,
vivendo que esperando
Porque, embora quem quase morre esteja vivo,
quem quase vive já morreu.

3. Era Uma Vez/ Paulo Leminski

nunca cometo o mesmo erro
duas vezes
já cometo duas três
quatro cinco seis
até esse erro aprender
que só o erro tem vez

4. Paulo Leminski s/t

(...) a estrela cadente
me caiu ainda quente
na palma da mão

5. A Arte de Ler – Mário Quintana

O leitor que mais admiro é aquele que não chegou até a presente linha. Neste momento já interrompeu a leitura e está continuando a viagem por conta própria.

6. As Indagações – Mário Quintana

A resposta certa, não importa nada: o essencial é que as perguntas estejam certas.

7. Considerações de Aninha – Cora Coralina

Melhor do que a criatura,
fez o criador a criação.
A criatura é limitada.
O tempo, o espaço,
normas e costumes.

erros e acertos.
A criação é ilimitada.
Excede o tempo e meio.
Projeta-se no cosmos.

8. Memória – C. Drumond de Andrade

Amar o perdido
deixa confundido
este coração.
Nada pode o olvido
contra o sem sentido
apelo do Não.
As coisas tangíveis
tornam-se insensíveis
à palma da mão.
Mas, as coisas findas,
muito mais que lindas,
estas ficarão.

9. Mude atribuído à autora Clarice Lispector

Mude,
Mas mude devagar,
Por que a direção é mais importante
que a velocidade.
Sente-se em outra cadeira,
em outro lugar da mesa
mais tarde, mude de mesa.
Quando sair,
procure andar pelo outro lado da rua.
Depois, mude o caminho,
ande por outras ruas,
calmamente....

Informações para a atividade sobre o Câncer de Mama

“O Câncer de Mama é o tumor maligno mais freqüente na mulher. São mais de 50.000 novos casos, por ano, no Brasil. Menos de 5% dos casos detectados estão em estágio suficientemente inicial para terem 90% de chance de cura com sobrevivência de 10 anos; 44% dos casos em estágio avançado (clínico 3 e 4), apresentam probabilidade de sobrevivência de 5 anos em menos da metade destes casos. O número de mortes infligidas por ano é de 12.000. Isto significa que este câncer mata uma mulher, no Brasil, a cada 40 minutos. Por não existirem formas de prevenção primária para este câncer, o *diagnóstico precoce* é a única alternativa para mudar esta estatística perversa. Por isso, campanhas informativas são de suma importância instruir e valorizar o diagnóstico precoce da doença através da mamografia e da biópsia em tempo hábil das lesões detectadas por estas mamografias. A campanha visa também ajudar a mulher a determinar se está num grupo de risco e a perder o medo de descobrir que tem a doença, através do auto-exame e da busca por orientação médica regular”.

Retirado do site: <http://noticiasnaspec.blogspot.com/2009/04/doencas-que-mais-matam-mulheres-no.html> acessado em 10/04/2009.

FOTOS



FOTO 1: Turma de Artes e Educação primeira gravação



FOTO 2: Grupo de estudantes na segunda gravação



FOTO 3: Estudantes e professora na segunda gravação