

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DENIS LOPES QUAGLIO

SOM, MÚSICA E PRÁTICAS EDUCATIVAS EM AULAS DE
PROFESSORES NÃO MÚSICOS

RIO DE JANEIRO 2015

DENIS LOPES QUAGLIO

Texto apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção de titulação de Mestre.
Orientadora: Profa. Dra. Guaracira Gouvea.

RIO DE JANEIRO 2015.

Quaglio, Denis.

Q1 Som, música e práticas educativas em aulas de professores não músicos / Denis Quaglio. -- Rio de Janeiro, 2015.
122

Orientadora: Guaracira Gouvea.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

1. Som. 2. Música. 3. Mídias. 4. Práticas Educativas. 5. Grupo Focal. I. Gouvea, Guaracira, orient. II. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

DENIS LOPES QUAGLIO

*SOM, MÚSICA E PRÁTICAS EDUCATIVAS EM AULAS DE
PROFESSORES NÃO MÚSICOS*

Aprovado pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, ____/____/____

Professora Doutora Guaracira Gouvea
Orientador – UNIRIO

Professor Doutor (José Roberto da Rocha Bernardo) – UFF

Professor Doutor (Maria Auxiliadora Delgado Machado) – UNIRIO

À minha mãe, Lúcia Helena Pereira Lopes. Meus irmãos: Erick Lopes Quaglio, Marcos Lopes Quaglio, Liza Lopes de Moura e Carolina Lopes de Moura. A todos meus amigos e professores que sempre acreditaram em mim especialmente a minha orientadora professora, doutora e amiga Guaracira.

AGRADECIMENTOS

Expresso inicialmente o meu agradecimento a todos do Programa de Pós-Graduação em educação da UNIRIO e a cada brasileiro que mantém o Estado e o País brasileiro e suas instituições públicas de ensino.

Compassiva gratidão à minha orientadora, Guaracira Gouvea, pela paciência e confiança.

A todos os familiares que torcem por minhas conquistas.

A família Ugenti, especialmente a Adriana Ugenti que me incentivou plenamente.

À Secretaria Municipal de Educação de Teresópolis e a todos os professores de sua rede de educação.

Aos meus amigos do curso de pós-graduação.

Expresso por fim gratidão eterna e aos meus amigos músicos que junto a mim trilham a vida pelo caminho da arte.



OM é o princípio, meio e fim, é a totalidade, “*mátriká mantra*”, o som matriz matriarcal que tudo originou, o sopro vital, o som de vida, o som mais puro que existe. Nos Vedas, é definido como “aquele que tudo inclui, a origem e o fim do Universo”.

RESUMO

Este trabalho busca compreender as diferentes formas de apropriação da mídia sonora por professores não músicos em suas práticas educacionais concebidas como interdisciplinares. Tendo o som estruturas retóricas, essas expressam determinadas visões de práticas educativas, assim pudemos traçar questionamentos básicos para pesquisa: Como são entendidos os objetos sonoros como a música pelos educadores não músicos? O que são? Quais os modos de utilização de forma interdisciplinar da música e/ou objetos sonoros? Onde, como, de que forma os objetos sonoros são apresentados aos educandos atualmente? Utilizando a metodologia de grupo focal com professores não músicos do segundo segmento do Ensino Fundamental para a construção de dados, em seguida com a catalogação e análise desses dados, tivemos como objetivo estudar as linguagens das diferentes mídias em suas mediações nas práticas educativas, elaborando, formas de entender e repensar essas práticas em diferentes contextos.

Palavras-Chave: Som; Música; Mídias; Práticas Educativas; Grupo Focal

ABSTRAT

This Work tries to understand the different ways of appropriation of sound media for not musicians teachers in their educational practices conceived as interdisciplinary. Having sound like rhetorical structures, these structures express certain views of educational practices, so we can trace basic questions for research: How are understood the sonic objects as music by not musician educators? What are the ways of use of music and/or sound objects in an interdisciplinary way? Where, when, how the sound objects are presented to students today? Using focus group methodology with not musicians teachers of the second segment of elementary school to build data, then with the cataloging and analysis of these data, we tried to study the languages of different media in their mediations in educational practices, elaborating ways to better understand and rethink these practices in different contexts. The use of music by not musician teachers in interdisciplinary practices.

Keywords: Soundscape; Music; Media; Educational Practices; Focus Group

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 — Estrutura dos campos de análise da teoria semiótica da música.....50

Figura 2 – Programa Reprodutor de mídias VLC.....73

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Estrutura dos campos de análise da teoria semiótica da música....	43/78
Quadro 2 — Estrutura dos campos de análise da teoria semiótica da música....	47/79
Quadro 3 – Escola dos discentes participantes do grupo focal.....	67
Quadro 4 – Metodologia e fases da pesquisa.....	81
Quadro 5 – Metodologia da análise em 3 fases.....	82
Quadro 6 – 1ª Fase, compreendendo os critérios de escolha dos objetos sonoros.....	83
Quadro 7 – 2ª Fase, compreendendo os modos de utilização dos objetos sonoros.....	86
Quadro 8 – 3ª Fase, compreendendo os objetivos na utilização dos objetos sonoros.....	89
Quadro 9 – Resumo quantitativo das três fases de análise e catalogação.....	91
Quadro 10 – Resumo quantitativo da 1ª fase de análise e catalogação, critérios de escolha.....	93
Quadro 11 – Resumo quantitativo da 2ª fase de análise e catalogação, modos de utilização.....	95
Quadro 12 – Resumo quantitativo da 3ª fase de análise e catalogação, objetivos de utilização.....	96

SOM, MÚSICA E PRÁTICAS EDUCATIVAS EM AULAS DE PROFESSORES NÃO MÚSICOS

ÍNDICE

Introdução.....	18
1º Capítulo – As Mídias e a Importância da Escuta dos Sons.....	24
2º Capítulo – Contextualização e Conceitos Teóricos.....	33
3º Capítulo – Metodologia da Pesquisa.....	60
3.1 – Grupo Focal e Escolha de Participantes.....	63
4º – Desenvolvimento do Grupo de Estudo.....	69
5º – Análise dos dados Construídos por meio do Grupo Focal.....	77
5.1 – Categorização e Análise.....	82
6º – Considerações	98
Referências.....	102

APRESENTAÇÃO

Para nós, professores e pesquisadores de programas educacionais, o educador comprometido com a sua função docente mantém viva em si uma chama proveniente de vários questionamentos. Estamos sempre em formação, nos avaliando para continuamente desenvolvermos nossas capacidades e habilidades. Dessa maneira, primeiramente como um professor determinado a se manter comprometido com a função docente e com o desenvolvimento contínuo das práticas educativas, considere que conseguir uma vaga no Programa de Pós-Graduação em Educação, num momento particular de reflexões, era o modo mais apropriado de seguir com uma formação acadêmica adequada e com um crescimento pessoal de qualidade.

Após alguns anos de experiência profissional no campo da educação, como docente e discente, tornou-se mais perceptível a necessidade de explorar e pesquisar sobre as práticas produzidas durante os anos passados e, também, produzidas nos tempos atuais.

Inserido profissionalmente no meio da educação formal como docente desde 2002, iniciando como professor de um instituto de artes na região serrana do Estado do Rio de Janeiro, e, atualmente, trabalhando como professor na rede estadual, municipal e privada do ensino fundamental até o ensino médio/técnico, toda experiência de ser professor se articulou com outras diversas pessoais, destacando, a priori, com as experiências artísticas profissionais exercidas desde 1998, ano marcado pelo início de uma carreira artística musical. Essas experiências artísticas se constituíram em gravações e produções de discos, composição de músicas populares e criação de arranjos, acompanhamentos de artistas em shows dentro e fora do país. Dessa forma, somando essas experiências profissionais artísticas com as experiências da área acadêmica como professor e também ¹aluno, alguns questionamentos e alguns relatos sobre a função da arte e da música foram surgindo, quando inseridas, ou não, em um âmbito educacional.

¹ Denis Lopes é formado em Licenciatura em Música e em Produção Fonográfica. Formou-se também no curso de pós-graduação em Arte-Educação. Conta com experiências adquiridas como bolsista de iniciação científica além de vários cursos sobre educação musical.

O ano de 2013 começou de forma marcante. A novidade e oportunidade de voltar a estudar, que acontecera naquele momento, com minha aprovação no processo seletivo no curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIRIO, foi se concretizando em uma nova forma de estudar por meio pesquisa acadêmica.

De certo, que minha interpretação do que era pesquisa a cada passo dado e em cada encontro neste curso era confrontada e reorganizada, devido as vivências com meus companheiros, e, mais incisivamente, das disciplinas cursadas.

O que seria uma pesquisa em educação? Como um músico, professor de música, deve pesquisar? Tais questões se misturavam a outras também inquietantes como: Porque meu projeto foi aceito? Qual a significância tem meu estudo? Será que vou conseguir terminar?

Neste momento, compreendo que estas questões, também, são responsáveis pelo impulso necessário a esta empreitada que é o mestrado. Agora, tenho a ciência de que a educação e a pesquisa estarão sempre em transformação, assim como o cotidiano educacional. Ou da mesma forma como o pré-socrático Heráclito nos explicou ao partir da ideia de um movimento contínuo da vida, em que nada pode permanecer parado. Nada disso visa a desvalorizar conhecimentos construídos ao decorrer dos tempos como se fossem trabalhos sem finalidades, como se estudar ou pesquisar - voltando a citar os clássicos - fosse um trabalho de Sísifo, infinito de esforços inúteis. Essa não é a compreensão que tenho sobre o desenvolvimento contínuo dos saberes. A proposta de estudar e pesquisar está ligada a pertencer essa dinâmica do conhecimento. Fazer parte deste rio em movimento.

Os primeiros encontros e discussões sobre epistemologia que tivemos foram decisivos para ampliar meu este novo horizonte, agora como pesquisador, também para começar a desmistificar o que seria uma pesquisa e de forma introdutória levantar possibilidades e entendimentos sobre pesquisa no campo social.

Entender a imprevisibilidade de uma pesquisa social, compreender que a implicação da pesquisa deve ser significativa, e ainda mais, vislumbrar a impossível neutralidade “positivista” na pesquisa em educação, foram aspectos imprescindíveis nesta fase inicial da minha formação como pesquisador.

Com a compreensão de que “a pesquisa não se faz somente para resolver um problema, mas para levantar problemas”, (afirmação anotada da aula do dia

28/05/2013) um caminho de aprendizado, de esperança e vontade de aprender e produzir se firmaram.

Dessa maneira, comecei a compreender a necessidade de coerência epistemológica, e, que a epistemologia seria uma teoria do conhecimento, seria o conjunto de ²paradigmas escolhidos para legitimar algum saber como ciência. E que para isso, a epistemologia de qualquer trabalho deveria estar envolta de uma coerência de saberes. Assim, ao buscar essa coerência de saberes, notei que ao me juntar ao grupo de pesquisa *Práticas Educativas, Linguagens e Tecnologias*, constituído por professores pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UNIRIO foi uma forma legítima de construir as bases para meu estudo, e assim também para esta pesquisa.

Esse grupo da UNIRIO vem desenvolvendo investigações, associadas à linha de pesquisa *Práticas Educativas, Linguagens e Tecnologia*, cujo objetivo é estudar as linguagens das diferentes mídias em suas mediações nas práticas educativas, elaborando, assim, formas de melhor entender e repensar essas práticas em diferentes contextos. E é nessa linha de pesquisa, *Práticas Educativas, Linguagens e Tecnologia*, que se insere minha proposta que entende os diferentes textos sonoros como meios de comunicação e produção de conhecimento.

Neste trabalho entendemos que os textos sonoros estão além dos objetos classificados como música. Ou seja, textos sonoros são constituídos de quaisquer sons, e por meio desses sons distintos podemos produzir conhecimento. Com essa forma de retórica sonora alinhada a uma prática educacional que também possa dialogar com diversas experiências artísticas, passamos a ter um terreno rico em práticas, habilidades e conhecimentos para ser explorado e pesquisado. Podemos lembrar neste momento que a formação e experiência artística em conjunto com as experiências educacionais ajudou a criar esta proposta de estudo.

Compreendemos a inserção deste projeto na linha de pesquisa “Práticas Educativas, Linguagens e Tecnologia” ao percebermos que o desenvolvimento deste trabalho buscará compreender como se constituem as estruturas dos textos imagéticos, verbais escritos, orais e os textos sonoros, na perspectiva que essas

² Um paradigma, supõe alguns exemplos reconhecidos de trabalho científico real, exemplos que englobam uma lei, uma teoria, uma aplicação e um dispositivo experimental e fornecem modelos que dão nascimentos a tradições particulares e coerentes de pesquisa científica e, portanto, se constitui quando o campo de conhecimento que recobre está bem definido. (CHIZZOTTI, 2006).

estruturas são estruturas retóricas (IZQUIERDO, 2005; MARTINS, 2001; KRESS, 2001), e, assim expressam visões de práticas educativas.

Compreendemos que para os educadores serem capazes de criticar e cada vez mais melhorarem suas práticas educativas cotidianas, se faz necessário o entendimento sobre essas estruturas retóricas, sobre discursos ideológicos que se configuram por meio de diferentes mídias, incluída a mídia sonora.

Visto que a linha de pesquisa escolhida estuda metodologias aplicadas aos ensinamentos de diferentes formas de linguagem – verbais, não verbais ou imagéticas – presentes no mundo contemporâneo, em diversos suportes tecnológicos, considerando que, em todos os espaços educativos são construídos conhecimentos e uma grande rede de comunicação, entendemos que o meio sonoro não deve ser segregado deste universo.

Além disso, atualmente a ³lei Nº 11.769, regulamenta a linguagem musical como conteúdo obrigatório em toda educação básica, e a música tendo como matéria-prima o som, os textos sonoros ganham uma significância ainda maior.

A inquietação com a regulamentação dos conteúdos musicais na grade obrigatória de todo o curso básico, somada com as novas discussões interdisciplinares no cotidiano escolar, fez revelar a necessidade deste estudo.

Por se tratar de um estudo sobre as metodologias aplicadas aos ensinamentos formais de educação, neste momento, iremos conceituar o que entendemos como cotidiano escolar. Apesar do nosso foco de estudo ser as práticas educacionais, não podemos negar a importância de outros fatores que constroem essa realidade cotidiana, como onde, por meio de quem e quando essas práticas ocorrem.

Assim, podemos entender como cotidiano escolar, todas as ações de todas as personagens envolvidas na comunidade escolar. Compreendemos que esse cotidiano tem uma dinâmica viva, e acontece a cada dia com suas características particulares

³ Lei 11.769, esta altera a LDB em sua Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996 onde no Art 1º passa a vigorar acrescido do seguinte parágrafo 6: "Art 26, Pará. 6 A música deverá ser conteúdo obrigatório mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o parágrafo 2 deste artigo". Disponível em: <http://www.portaleducacao.com.br/marketing/artigos/33511/a-musica-e-a-lei-11769-08#ixzz3N0uwtCDO>

Os profissionais da educação musical compreendem que a inclusão dos conteúdos musicais nos currículos através da lei 11.769 já é um avanço significativo para a discussão sobre o meio sonoro como mídia e prática educativa. Mas certamente entendem que além dos conteúdos musicais se fazerem presentes na escola, devemos ter a capacidade de pensar sobre de que forma, com quais objetivos e através de quem estes conteúdos estarão permeando a formação dos jovens.

e também com suas características comuns a outros grupos escolares. “Nele acontecem múltiplas relações e interações, onde se produz e reproduz conhecimentos e não podemos esquecer que as relações externas exercem influências neste cotidiano”. (SANTOS; MAGALHÃES; 2012; S/N).

Não devemos considerar o cotidiano escolar em um ambiente único concreto, este está para além dos muros físicos da escola. “O cotidiano escolar não é algo estático e imóvel que acontece da mesma forma todos os dias” (*ibidem*). Podemos compreender sua dinâmica no espaço físico escolar, na maioria das vezes, pelo fato da escola ser o ambiente natural, mas devemos compreender o cotidiano escolar como uma esfera social.

Tratado em vários textos como uma categoria de análise, o cotidiano é tido como uma parte de um todo, ou seja, como uma esfera do social e suas relações. Uma parte ou dimensão da realidade ou contexto social que carrega características peculiares, típicas de seu contexto.

Lefebvre diz que o cotidiano é uma soma de insignificâncias, não de significantes. O cotidiano é visto também como o mundo da vida (Schutz, Habermas); como unidade de análise e de atividade de tipo relacional (Weber); lugar do homem concreto, do imediato, do pragmático da reprodução da reprodução (Lefebvre, Kosik); reprodução individual e mediação ente o particular e o genérico (Heller); como a própria condição humana fundamental (Arendt); como o espaço dos homens históricos reais (Marx). Essas noções/conceitos têm uma justificação teórica peculiar: independente do que pesem essas afirmações e de que fonte teórica brotam, todos reconhecem que não há uma realidade humana que não esteja, bem ou mal, imbricada e vinculada à realidade do concreto cotidiano. (TEDESCO, 1999, p. 27 apud MELO, 2005, p. 5).

A necessidade de se entender este cotidiano escolar advém da preocupação em não reduzir as ações escolares a uma forma “intramuros”. Como se as ações na escola fossem enclausuradas neste ambiente ou, também, renegar as influências de realidades diversas, que são tidas como de fora do âmbito escolar.

De certo, podemos entender que o cotidiano escolar está imerso na esfera social de cada participante e este se relaciona constantemente com outros meios e experiências sociais.

Podemos com essa realidade traçar questionamentos básicos para pesquisa: Como estão entendidos os objetos sonoros pelos educadores no cotidiano escolar?

Como utilizar a música e/ou objetos sonoros diferentes de forma interdisciplinar?
Onde, como, de que forma os textos sonoros são apresentados aos educandos,
atualmente?

INTRODUÇÃO

Durante muito tempo, várias foram as conceituações a respeito da música, ou seja, que tipo de objeto sonoro poderíamos chamar de musical. Compreendemos que as conceituações a respeito desse tema perpassam por construções sociais e culturais históricas.

O que desejamos é aprofundar a concepção de música, ir além da sua conceituação técnica de uma simples “combinação de ritmo, harmonia e melodia de maneira agradável ao ouvido humano”. Tal conceituação não satisfaz nossa necessidade, pois a forma polissêmica que podemos entender ritmo, harmonia, melodia e a ideia estética de “*agradável*” continua a nos deixar a deriva.

Em um sentido mais amplo, compreendemos que a música é a organização temporal de sons e silêncios, mas também já sabemos que nem toda organização sonora é conceituada como arte, mais estritamente como música. Dessa forma, entendemos, que objetos musicais são assim legitimados por grupos sociais. Mônica Duarte, em seu trabalho, intitulado “*A construção (social) do significado de ‘Música’ na escola*”, ajuda-nos a compreender esse aspecto da construção do significado de música de uma forma mais detalhada para o nosso trabalho, pois além de caracterizar os objetos musicais, já os faz nos ambientes escolares.

Com base na análise ⁴psicossocial, iremos construir o significado dos objetos que podemos classificar como objetos musicais. Assim, partimos do pressuposto que os objetos entendidos como objetos musicais, são paralelamente objetos sociais, ou seja, objetos de representações sociais, dessa forma, apreendemos uma maneira menos restrita, preconceituosa e estereotipada sobre o que seriam os objetos sonoros classificáveis como música, pois também entendemos as mais diferentes possibilidades culturais e sociais, sem impor sobre esses diferentes contextos qualquer forma de qualificação buscando uma isonomia na conceituação dos objetos sonoros.

Primeiro, num sentido mais geral, nós podemos dizer que os objetos musicais, entendidos como objetos sociais, são também objetos de

⁴ Desenvolvimento psicológico/cognitivo dependente da interação do indivíduo com o meio/contexto em que este mesmo indivíduo se insere, participa.

representações sociais, e, por essa razão é que o modo como indivíduos e grupos reagem ante eles seria influenciado pelas representações que os indivíduos e grupos têm sobre música. As representações sociais de música que indivíduos elaboram e usam determinariam tanto a natureza do estímulo musical quanto influenciaria o sujeito e a resposta elicitada. (DUARTE, 2004, S/N)

Também entendemos que “ao direcionarmos a compreensão pelo viés da Psicologia Histórico-Cultural, percebemos que a música é criada pela utilização cultural e pessoal dos sons”. (WAZLAWICK; CAMARGO; MAHEIRIE, 2007; p. 106).

Não compreendemos a forma pessoal de utilização cultural dos sons como uma forma individualizada separada de um contexto social. De certo, compreendemos a música como uma conceituação social pessoal do indivíduo em sua relação com um meio social, e não externo a essa relação, assim, a conceituação do que seria um objeto musical perpassa a visão de mundo de um indivíduo que é criada em conjunto com outros indivíduos, ou seja, a conceituação do que é ou não um objeto musical sempre acontecerá de forma social e interativa. “Nós defendemos a concepção de que objetos musicais são como representações sociais de uma realidade socialmente construída, como cristalizações de certas concepções da realidade ou como elas são definidas por indivíduos ou grupos particulares”. (DUARTE, 2004, S/N).

Desta maneira, qualquer organização sonora pode ser considerada como música por qualquer grupo social se assim o compreender. Assim, evitamos a conceituação de objetos musicais por meio de construções sociais e culturais hegemônicas, pautada em estética, política, qualquer forma de opressão cultural ou redução, tornando nosso pensamento sobre objetos musicais o mais democrático e polissêmico possível. Tornando o que é música uma conceituação ampla.

Entendendo a música e os mais diversos sons, que como quaisquer outros tipos textuais, são polissêmicos, e a estes podem ser atribuídos várias diferentes funções na produção de sentido, ou seja, entendendo que a construção de sentido a partir de objetos sonoros é uma construção cultural, histórica e social e não uma condição imutável – “sound-space relations are and always have been cultural ones. Sound-space relations have been continuously reconfigured throughout history as they are socially conditioned” (PATRICK e ISNAR p. 509) - devemos atentar para as possibilidades de comunicação e nos direcionar para as essas características estudando como este meio de retórica vem sendo tratado pelos educadores, e,

também, devemos buscar esclarecer que espaços sonoros sempre se situaram como espaços culturais e que relações de espaços sonoros são reconfiguradas continuamente por meio da história, pois são condicionadas socialmente. “This pronounced interconnection between sound and place implies that sounds take actively part in the social construction of our spatial and temporal environment”. (PATRICK e ISNAR p. 506)

Essa característica polissêmica dos objetos sonoros em geral, assim como dos objetos musicais é imprescindível para o trabalho, “de acordo com Henri Pousseur cada som conta toda uma pequena história (1984). Gostaria de acrescentar que são várias histórias que somente um som conta; mas no caso de ser somente uma história; não necessariamente é a mesma para cada ouvinte”. (SAITTA, 2012, p. 185).

O que queremos problematizar é que ao interpretarmos qualquer objeto sonoro, apesar de também estarmos sendo influenciados historicamente e culturalmente por um padrão já formatado de sentido e assim compartilharmos de significados, interpretações bem parecidas, ainda sim, a interpretação desse som poderá transcorrer de forma única, individual, visto que a interpretação desse objeto sonoro, perpassa por nossa visão de mundo e nossa interpretação psíquica única. Ou seja, da mesma forma que Sartre compreende a imagem como um ato de seu leitor, entendemos que ouvir um som também seja uma ação ativa, um ato de seu ouvinte, pois o objeto sonoro só poderá se transformar num fenômeno humano por meio da participação ativa de seu ouvinte.

Com o trabalho de Soulages, percebemos esta concepção de imagem-ato e não imagem como uma coisa fechada. Tal estudo discute a ideia de Sartre de imagem-ato por meio de uma releitura de Barthes sobre a fotografia, que culmina na discussão sobre a imagem virtual, ou seja, uma imagem infinita de um universo infinito, características deste universo virtual. Para Soulages, “Barthes remobilizou Sartre para pensar a fotografia - nós poderemos utilizar algumas intuições deste autor para pensar a abertura ontológica da imagem virtual”. (SOULAGES, Pág. 21, 2005). Passando da imagem como uma coisa fechada para uma ideia de imagem-ato, o autor explica que acabamos por “passar de um mundo fechado - ou melhor, duplo de um mundo pretensamente real - a um universo infinito, aquele do virtual, no qual a articulação das imagens psíquicas não faz senão aumentar sua expansão”. (SOULAGES, Pág. 21, 2005).

Dessa maneira, além de construirmos uma ideia mais interativa sobre a imagem, que passa ser interpretada como parte de uma experiência, parte de uma ação humana, expandimos as possibilidades de interpretação e fruição das imagens. “A imagem virtual aparece então como uma imagemrizoma no tempo - passado, presente, futuro - e no espaço - aqui e aí”. (SOULAGES, Pág. 21, 2005). Soulages percebeu a abordagem que Barthes utilizou sobre Sartre para pensar a fotografia, e percebemos ao interpretarmos a abordagem de Soulages, que podemos nos apropriar de tal interpretação (imagem-ato) para pensarmos os elementos sonoros (som-ato).

Podemos ter como exemplo, o ouvir de uma sirene tocando. Que Schafer classifica como um “aviso acústico”, em que em determinado meio social pode ser uma marca sonora, uma característica sonora notada pelos sujeitos, pelas pessoas de um mesmo local, de uma mesma forma, como um aviso de perigo, um aviso de desordem, mas nos parece impossível compreender qual nível de significância ou quais os modos de apropriação cada ouvinte a este objeto sonoro.

Compreendendo os objetos sonoros como portadores de significados diversos, podemos entendê-los de diferentes formas como: imagem, símbolo, signo, música, etc. E cabe ao professor utilizá-lo da melhor maneira possível como agente produtor de conhecimento, como agente de comunicação. Esta proposta de estudo, ao dialogar com outras propostas, poderá produzir conhecimentos significantes para o campo das mídias e das práticas educativas.

Para conseguir trilhar um caminho coerente neste estudo, a epistemologia em estudos sociais e educação, além de se mostrar indispensável por fomentar em mim a busca de novas formas de pesquisa, pode, também, criar uma consciência de que um trabalho acadêmico necessita de uma consistência lógica, com rigor metodológico coerente. Dessa forma, apresentar o caminho metodológico deste estudo de forma concisa e coerente, ajuda-nos, na verdade, a legitimar a pesquisa. Assim, durante o trabalho tentamos demonstrar todo o conjunto de conhecimentos que tem como objetivo descrever, explicar e predizer um recorte da realidade.

Compreendendo o ser humano, como um ser histórico e social que mantém uma relação dialética com seus ideais e sua real condição de sobrevivência material, entendemos as práticas educacionais como objetos culturais históricos humanos dinâmicos. Dessa maneira, essas práticas educacionais, estão longe de serem catalogadas de forma estática.

Sendo as práticas educacionais objetos das Ciências Sociais, e compreendendo, assim como Minayo, que “o objeto das Ciências Sociais é essencialmente qualitativo”, (MINAYO, 1998, p. 2), e aceitando uma dinâmica ativa entre o pesquisador e o campo social pesquisado, foi nessa direção que minha orientadora, Dra. Guaracira Gouvea, incitou uma abordagem baseada no “Grupo Focal” para coleta de material, ou melhor, construção de informações.

O uso do termo construção denota a ênfase numa concepção epistemológica em que se considera o dado – a informação gerada pela pesquisa - como já parcialmente construído desde o primeiro momento de sua identificação. Não se trata, portanto, propriamente de uma coleta, como se o dado ali estivesse à espera de ser capturado, mas sim de captar os significados que emergem no “aqui e agora” da situação de pesquisa, à medida que os participantes refletem e discutem sobre o tema proposto. (GUI, 2008, p. 3).

A metodologia de grupo focal será exposta mais detalhadamente adiante. E após a construção dos dados no grupo focal partimos para a análise desses dados, ou seja, sem a participação do grupo.

Podemos afirmar que atuando nos papéis de pesquisadores da educação, temos o compromisso de compreender para quem estamos pesquisando além de nós mesmos, e para isso, nossa postura, nosso “local de fala”, como educador deve estar evidente. Assim, somente com um rigor epistemológico podemos cunhar uma tal interpretação da realidade, trazendo um discurso democrático coerente e confiável.

Para tal construção, no primeiro capítulo apresentamos a necessidade do desenvolvimento da escuta sonora, acreditando que os objetos sonoros são elementos da comunicação social importantes. Adiante, no segundo capítulo, já começamos a identificar e contextualizar os conceitos teóricos necessários para o estudo, objetivando clarificar os termos e aprofundar estes conceitos.

Em seguida, teremos o detalhamento da metodologia da pesquisa e a descrição de seu desenvolvimento.

Ao final, teremos as considerações relativas aos resultados do estudo.

Neste trabalho encontram-se dois apêndices: no primeiro, apresentamos uma concisa história da educação musical nacional exemplificando o caminho seguido pela mídia sonora na educação formal e também evidenciando o local atual dos educadores musicais em vista de apresentar o local de fala do produtor desta pesquisa que é professor formado em Licenciatura em Música. O segundo apêndice descreve

os acontecimentos do grupo focal e os objetos (textos) produzidos por meio da atividade proposta no mesmo grupo.

1 AS MÍDIAS E A IMPORTÂNCIA DA ESCUTA DOS SONS

É evidente que a ação humana de se comunicar é essencial para a evolução social, essencial para um viver pleno. Dessa forma, torna-se indispensável a compreensão dos elementos de comunicação social que dispomos em nosso dia-a-dia. Assim, compreendendo a arte, mais especificamente os objetos musicais e sonoros como elementos de comunicação social, entendemos que estes são meios de expressão, de comunicação de sentimentos coletivos por meio dos quais informações são difundidas.

Nos comunicamos por meio da música e dos sons, nos comunicamos por meio das artes plásticas, das imagens fotográficas e dos textos literários. E esses elementos de comunicação social ao longo da história têm constituído um meio de realizar mudanças, realizar inovações ao pensamento social. Estes elementos são também responsáveis por nosso desenvolvimento social, também em criar e recriar relações de poder e de práticas sociais.

Todos sabem a importância da leitura nas sociedades contemporâneas, e sabemos também que a leitura não está somente ligada aos símbolos gráficos, como se a escrita fosse uma forma reducionista, baseada somente em uma decodificação objetiva e pragmática das palavras por meio de gráficos pré-estabelecidos.

Emiliana Ferreiro em seu estudo sobre a aquisição da representação escrita da linguagem aborda que todo ato de leitura é um ato de reconstrução, ou seja, ler e escrever não são atos somente de codificação, mas sim, atos conceituais. A autora também descreve que a construção de um sistema de representação acontece por meio de um processo histórico em que os atores dessa construção são partes atuantes da difusão desse processo, até que esse sistema de representação se torne uma propriedade coletiva e não privada. “A construção de um sistema de representação original passa, geralmente, por um longo processo histórico antes que esse sistema se torne propriedade coletiva. É o caso da invenção da escrita que não foi um simples processo de codificação”. (FERREIRO *in* SINCLAIR, 1990, p. 26).

Além de entendermos a aprendizagem da linguagem escrita, por exemplo, como uma aquisição de um sistema de representação conceitual e não meramente como uma aquisição de um sistema de codificação puramente técnico e pragmático, podemos intuir que estes atos conceituais são vivos e estão sempre em relações ativas com seus contextos históricos e sociais, são atos em desenvolvimento constante.

Ela consiste em construir um novo objeto de conhecimento e, para que isso ocorra, em reconstruir as operações que permitiram engendrar o objeto socialmente constituído (o que não quer dizer, bem entendido, re-construir a sequência histórica das invenções). (FERREIRO *in* SINCLAIR, 1990, p. 26)

“A alfabetização é a criação ou a montagem da expressão escrita da expressão oral” (FREIRE, 1986), não em uma forma de codificação denotativa, mas numa forma conceitual. Diante desta afirmação do educador Paulo Freire, nos deparamos com importância da leitura dos símbolos sonoros, também, para a aquisição da representação escrita.

Devemos nos recordar que a função principal e inicial da escrita seria a de manter as ideias para a posterioridade, e não construir uma nova linguagem autônoma a da forma oral. Dessa maneira, os fenômenos no mundo passam a ser representados por símbolos historicamente produzidos.

O aprendizado da leitura trata do reconhecimento desse sistema sob uma forma diferente. Em lugar dos símbolos sonoros o novo sistema se constitui de símbolos visuais. Os primeiros estágios do aprendizado da leitura são todos, fundamentalmente, a tradução de um conjunto de símbolos para um outro conjunto de símbolos. Assim é, também, feito no mundo sonoro.

Podemos dizer que as aptidões necessárias ao aprendizado da leitura são as mesmas independentemente da língua em que se lê. Primeiro, o leitor deve ser capaz de discriminar os símbolos usados no sistema de escrita de sua língua. Só quando for capaz de identificar os símbolos propostos poderá passar à fase seguinte. Por meio da interpretação dos símbolos o leitor passa também a interpretar a mensagem que estes símbolos transmitem.

Entendemos que previamente ao ato de escrever existe o ato de entender o que está sendo dito. Freire vai além, explicando que “a leitura de mundo precede sempre

a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. Este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente” (FREIRE, 1986). Certo que não só a palavra escrita, mas a dita, e mais além, não só palavras, mas também imagens e sons, representações diversas.

Uma boa interpretação de diversos tipos de símbolos em diversos tipos de mídia se faz necessária para uma melhor compreensão de mundo, e uma boa compreensão de mundo se faz necessária para um viver cada vez melhor, autônomo e livre, e esse, que para nós, é o foco do educador atual.

Sabemos que os diferentes tipos de mídias fazem parte, ativamente, do processo de criação de identidades culturais, assim como, também, participam da construção, classificação e distribuição dos bens simbólicos de uma sociedade. É baseado neste pensamento que desenvolvo este trabalho sobre a importância dos símbolos sonoros na a educação e sua utilização pelos educadores.

Não pretendemos responder todas as questões propostas, buscamos por meio dessas problematizações, evidenciar algumas questões e assim demonstrar sua importância.

Diversas perguntas podem ser criadas em relação ao tópico descrito, ainda mais com a crescente utilização das mídias audiovisuais que a tecnologia proporciona nos tempos de hoje. O grande desafio é estudar esta realidade mutante da contemporaneidade.

Compreendemos que os meios audiovisuais podem ajudar na criação e manutenção dos testemunhos históricos sociais, portanto, compreender esses meios torna-se uma necessidade, pois estaremos compreendendo como se constrói nossa própria história cultural.

Alexander von Plato em seu texto sobre mídia e memória, “Mídia e memória: apresentação e 'uso' de testemunhos em som e imagem” discute a importância e influência, até mesmo, da ficção sobre relatos históricos. Compreendendo a forte influência exercida por esses meios audiovisuais na construção de relatos pessoais sobre acontecimentos históricos. Plato neste estudo observa que “a análise dos relatos de experiências mostra a dificuldade em descobrir recordações livres da influência de fontes vindas da mídia”. (2011, p. 215).

As influências das mídias sobre os indivíduos e seus grupos sociais acontece de forma que torna os valores, ideias, sentidos que essas mídias carregam intrínseca a vida destes grupos e indivíduos. Os conteúdos trazidos pelas mídias ao se juntar com

as memórias humanas, acaba por remodelar ou construir diferentes interpretações sobre os mesmos acontecimentos. “Poderíamos dizer, então, que as pessoas não recordam suas próprias vivências e experiências de determinada época, mas sim as representações dessa época, as quais foram transmitidas por diversas mídias”. (PLATO; 2011, p. 213).

Cabe, aqui, outra argumentação científica: experiências jamais são idênticas ao diretamente vivido. Experiência é vivência trabalhada e história trabalhada. E vivências são reconhecidamente percebidas, trabalhadas e narradas de maneiras muito distintas, (PLATO; 2011, p. 214).

Compreendendo o som, e assim, a música como uma mídia que detém a capacidade de sugerir valores sociais simbólicos, e já compreendendo o nível profundo de influências que os meios midiáticos podem ter sobre o homem, podemos perceber a importância dos estudos sobre todos estes meios midiáticos.

Atualmente, percebemos de forma empírica que nosso contexto social está envolto a uma profusão de informações advindas de diferentes meios midiáticos, dessa maneira, alguns textos chegam a enfatizar a forma onipresente que as informações, ideologias e valores simbólicos perpassam nosso dia-a-dia. “Mídia-educação é importante porque vivemos num mundo onde as mídias estão onipresentes, sendo preciso considerar sua importância na vida social, particularmente no que diz respeito aos jovens”. (BÉVORT, BELLONI; 2009; p. 1081).

As autoras e pesquisadoras buscam demonstrar a importância da educação sobre os novos desafios produzidos pelas recentes tecnologias de informação e comunicação e pelos meios de comunicação em massa (rádio e TV), em diferentes esferas sociais, assim fazem um balanço histórico utilizando como base documentos oficiais da UNESCO. Estes documentos tratam das mídias e suas influencias sociais e da responsabilidade que as instituições educacionais e seus atuantes detêm perante tal realidade. “Promover a mídia-educação é importante também porque as defasagens, que separam muitas vezes os sistemas educacionais do mundo que nos rodeia, prejudicam a formação das novas gerações para a vida adulta’. (BÉVORT, BELLONI; 2009; p. 1081). Dessa forma o estudo legitima a valorização do que as autoras chamam de “mídia-educação” e suas implicações na atual sociedade.

A ideia de que não pode haver cidadania sem apropriação crítica e criativa, por todos os cidadãos, das mídias que o progresso técnico coloca à disposição da sociedade; e a prática de integrar estas mídias nos processos educacionais em todos os níveis e modalidades, sem o que a educação que oferecemos às novas gerações continuará sendo incompleta e anacrônica, em total dissonância com as demandas sociais e culturais. (BÉVORT; BELLONI, 2009, p. 1082)

Tomamos como exemplo ⁵Murray Schafer, músico, compositor e um dos nossos grandes educadores musicais, que vai além, quando se trata de ouvir os sons e de dar notabilidade a estes elementos. Ele escreve em um de seus livros a seguinte afirmação: “O homem gosta de fazer sons e rodear-se com eles. Silêncio é o resultado da rejeição da personalidade humana. O homem teme a ausência de som como teme a ausência da vida”. (SCHAFER, 1986, p. 71).

Quando se trata dos sons contemporâneos que nos rodeiam e, também, dar importância ao que ele chama de “nova paisagem sonora” este compositor e educador musical é mais enfático ainda, chegando a abordar o problema da poluição sonora e suas possíveis consequências

“Somente através da audição seremos capazes de solucionar o problema da poluição sonora”. (...) “É que eu considero a questão de prevenção sonora inevitável e urgente”. (SCHAFER, 1986, p. 13; 124).

Já existe uma vasta literatura abordando e discutindo as representações sociais de música em diversos meios ou, também, as representações sociais de música e do seu ensino construídas por professores de música e profissionais diversos do meio musical, ou a sua utilidade educacional e etc. De certo, existe um esforço para que no mundo da arte seja incluída a linguagem musical, que essa linguagem esteja sendo pesquisada como recurso semiótico em seu meio e contexto social e temporal. Esta pesquisa de forma alguma pretende qualificar e/ou quantificar esse esforço, o objetivo é que este estudo faça parte desta tentativa, ou seja, uma soma que agregue valores

⁵ Schafer é um escritor, músico, compositor, ambientalista, professor e pesquisador canadense. Nascido em Sarnia, Ontario, estudou na Escola Real de Música de Londres, no Conservatório Real de Música e na Universidade de Toronto. Suas teorias e práticas em educação musical exercem influência ao redor do mundo. Schafer também começou estudos sobre, o que chamou de, “*paisagem sonora*” na Universidade Simon Fraser na década de 60. Para mais informações: <http://www.musiccentre.ca/node/37315/biography>

na produção de conhecimento sobre as mídias e práticas educacionais, sendo artísticas musicais ou não.

A arte é intrinsecamente social, é uma realidade social. O funcionamento do sistema perceptivo utilizado para acessar os fenômenos artísticos, apesar de fisiologicamente funcionar da mesma forma nos indivíduos, resulta em diferentes interpretações. Mesmo as percepções de um mesmo fenômeno, podendo ou não estar em diferentes contextos socioculturais, podem resultar em diferentes interpretações.

A interpretação dos fenômenos percebidos se dá de forma conceitual e não por uma decodificação objetiva. Portanto, não podemos esperar que pessoas de diferentes contextos socioculturais percebam os diversos elementos do objeto musical de uma mesma maneira. O funcionamento perceptivo é influenciado por fatores sociais, um objeto é percebido diferentemente dependendo do significado ou sentido que lhe é atribuído dentro de uma estrutura cultural particular. São elementos que recebem valores simbólicos perante seu contexto social. Além disso, a arte, e, portanto, a música, como fenômeno de comunicação social, diz respeito às trocas de mensagens linguísticas e não linguísticas (imagens, gestos, melodias, etc.) entre indivíduos e grupos. Diz respeito aos meios empregados para transmitir uma informação determinada. (DUARTE, 2004).

Mas, sabemos que nem todo som é música, assim como nem toda imagem é considerada arte. Porém, de certo, todo som e toda imagem carrega em si uma carga de valores simbólicos sociais. Podem os diferentes objetos sonoros - sendo música ou não - apresentarem funções e assimilações diferentes ou similares. Mais enfaticamente, acreditamos na possibilidade de quaisquer objetos sonoros servirem como recursos semióticos, recursos de retórica.

Desde a antiguidade há a utilização de objetos sonoros. Temos como exemplo, o toque das trombetas para demonstrar a chegada de alguma personalidade, o toque dos tambores em algumas tribos, sinalizando algum acontecimento, e hoje em dia as sirenes de alerta, as buzinas, ou até mesmo as chamadas televisivas, que não são utilizadas somente para pessoas com deficiência visual, as quais já estão habituadas aos sinais sonoros e a linguagem braille.

Antes da era da escrita, na época dos profetas e épicos, o sentido da audição era mais vital que o da visão. A palavra de Deus, a história

das tribos e todas as outras informações importantes eram ouvidas, e não vistas. Em algumas partes do mundo, o sentido da audição ainda tende a predominar: (SCHAFER; 2001, p. 28)

De todos os sentidos do corpo humano, a audição não descansa, ou seja, está sempre em funcionamento. Por exemplo: nenhuma pessoa pode desligar a audição para dormir. Isto demonstra a importância de uma boa audição, em consequência, a também importância de uma boa escuta. “Os olhos podem ser fechados se quisermos; os ouvidos não, estão sempre abertos. Os olhos podem focalizar e apontar nossa vontade, enquanto os ouvidos captam todos os sons do horizonte acústico, em todas as direções”. (SCHAFER, 1986, p.67).

Demonstrando a importância de uma boa audição, podemos em consequência, evidenciar também a importância de uma boa escuta/leitura/interpretação sonora e, além disso, o cuidado com a atual paisagem sonora.

Estou sugerindo que é chegada a hora na educação, de nos ocuparmos tanto com a prevenção dos sons tanto com sua produção, sou seja, devemos compreender sua utilização. “Observando o *sonógrafo* do mundo, o novo educador incentivará os sons saudáveis a vida humana e se enfurecerá contra aqueles hostis a ela”. (SCHAFER, 1986, p.123).

Com a facilidade tecnológica contemporânea percebemos que cada vez mais as linguagens visuais e sonoras se relacionam. Uma utilizando a outra, completando ou reforçando a ideia a ser transmitida. E este também é um foco da nossa pesquisa. A relação do som, entendido como um meio semiológico, com os outros meios existentes nos dias atuais, pois é nessa realidade que os educadores se remetem ao utilizar objetos sonoros diversos com o objetivo de ensinar.

. Uma boa escuta do mundo sonoro não está ligada somente à qualidade auditiva de um espectador fisiologicamente. E sim as competências que este espectador adquiriu para a produção de sentidos por meio desta escuta. Podemos traçar uma analogia com a leitura, que não está ligada somente a condição visual, mas sim a produção de sentido do que se vê, ou seja, quais as competências de interpretação que um sujeito detém.

Apresentada a importância de uma escuta detalhada do mundo sonoro e portanto, apresentada a necessidade de construção dessa habilidade nos educandos, compreendemos que ao abordarmos as visões das práticas que alguns educadores

que em geral podem estar utilizando mídias sonoras como meio pedagógico, estamos abordando problemas relevantes.

Entendemos assim como Schafer (2001), que o som é um importante meio de comunicação e que a consciência sobre a paisagem sonora local, somando-se a um aprofundamento sobre as práticas educacionais que se utilizam de objetos sonoros, pode determinar questões relevantes sobre essas práticas.

Paisagem sonora, do inglês “*soundscape*”, é o estudo, análise do conjunto sonoro que nos rodeia em determinado ambiente. Para Schafer, a paisagem sonora “é qualquer campo de estudo acústico” (p. 23, 2001). Uma paisagem sonora pode ser composta por diferentes sons com diferentes origens. A análise e o estudo das paisagens sonoras se enquadram em diferentes âmbitos como na etnografia, e na ecologia acústica. A ideia de paisagem sonora foi amplamente difundida por Murray Schafer, que tinha como objetivo estudar diferentes ambientes acústicos e suas relações sistematicamente. O pesquisador compreendia o ambiente acústico como uma espécie de pista, onde poderíamos encontrar indícios e tendências da evolução das sociedades. Confiava que o ambiente acústico geral poderia relatar as condições sociais que o produzem podendo assim identificar também algumas de nossas condições de vida. “O ambiente acústico geral de uma sociedade pode ser lido como um indicador das condições sociais que o produzem e nos contar muita coisa a respeito das tendências e da evolução dessa sociedade”. (SCHAFER; 2001, p. 23)

Schafer chama atenção para as possíveis consequências da consciência ou inconsciência social para com o som, fenômeno que é responsável por influenciar nosso mundo social. De certa forma, Schafer se preocupa com as diferentes formas de apropriação da sociedade com o som.

Meu objetivo era mostrar de que modo a paisagem sonora havia evoluído no decorrer da história, e de que modo as mudanças por que passou podem ter afetado nosso comportamento. Queria também que as pessoas percebessem que a paisagem sonora é dinâmica, transformável e, assim, possível de ser aperfeiçoada. (SCHAFER; 2001, p. 11).

O professor e pesquisador nos demonstra que a paisagem sonora é fruto do meio assim como o meio também é fruto da paisagem sonora. Ou seja, existe uma relação dialética entre a produção sonora e sua assimilação que influencia a nossa qualidade de vida.

Para alcançar seu objetivo, Schafer pesquisou o som, suas características físicas e suas relações com os homens no decorrer da história, demonstrou assim, algumas características desse meio comunicacional, que serão utilizadas também neste trabalho.

2 CONCEITOS TEÓRICOS

Neste capítulo, visamos deixar claro que o texto desta pesquisa não será construído somente com base nos termos técnicos utilizados no meio dos profissionais da educação musical, ou da prática musical, pois seu objetivo é justamente a pesquisa da música e dos sons em suas novas abordagens na educação formal, ou seja, ⁶de forma interdisciplinar.

Antes da interdisciplinaridade, temos que entender o que seria uma “disciplinaridade”, ou seja, uma disciplina. Segundo Libâneo (1994), Disciplina pode ser definida como o procedimento resultante da delimitação dos discursos em um corpo de objetos, métodos, técnicas e instrumentos; em outras palavras: o saber fragmentado.

A conceituação de interdisciplinaridade é, sem dúvida, uma tarefa inacabada: até hoje não conseguimos definir com precisão o que vem a ser essa vinculação, essa reciprocidade, essa interação, essa comunidade de sentido ou essa complementaridade entre várias disciplinas. É que a situação de interdisciplinaridade é uma situação da qual não tivemos ainda uma experiência vivida e explicitada, (...) sendo ainda processo tateante na elaboração do saber, na atividade de ensino e de pesquisas e na ação social. (FLEURI, 1993 apud SEVERINO, 1988, p.11).

Atualmente entendemos como interdisciplinaridade uma reunião de diferentes componentes curriculares buscando uma integração dos diferentes conhecimentos propostos pelo currículo escolar. Estes conhecimentos ainda são organizados por componentes curriculares específicos conhecidos por “matérias”, estas fazem parte da organização curricular da escola. Assim, a tentativa de criar uma relação mais próxima e dialógica dessas matérias estanques em busca de uma didática para a melhor construção do conhecimento dos educandos é classificada como

⁶ Na ideia de interdisciplinaridade se faz “possível a interação entre disciplinas aparentemente distintas. Esta interação é uma maneira complementar ou suplementar que possibilita a formulação de um saber crítico-reflexivo, saber esse que deve ser valorizado cada vez no processo de ensino-aprendizado. É através dessa perspectiva que ela surge como uma forma de superar a fragmentação entre as disciplinas. Proporcionando um diálogo entre estas, relacionando-as entre si para a compreensão da realidade. A interdisciplinaridade busca relacionar as disciplinas no momento de enfrentar temas de estudo”. Disponível em: <http://www.infoescola.com/pedagogia/interdisciplinaridade/>

interdisciplinaridade. Esse conceito vem sendo utilizado em diversas instituições de acordo com seus objetivos sociais e educacionais. Nosso objetivo não será medir o nível ou demonstrar a forma como cada instituição educacional tem realizado suas práticas interdisciplinares, queremos somente compreender por meio dessa prática a necessidade de novos paradigmas e práticas educacionais.

Alguns textos demonstram que a ideia de interdisciplinaridade advém de uma necessidade de reconciliação epistemológica, de uma necessidade de harmonizar e reagrupar os conhecimentos que por um processo histórico ocorrido especificamente no período de revolução industrial fragmentou e segmentou o conhecimento em busca de mão de obra especializada devido as necessidades daquele momento.

A interdisciplinaridade vem como uma das respostas à necessidade de uma reconciliação epistemológica, processo necessário devido à fragmentação e segmentação das áreas e dos conhecimentos, para alguns autores, processo de fragmentação ocorrido com a revolução industrial e a necessidade de mão de obra especializada. (FLEURI, 1993 apud JAPIASSÚ, 1976, p.75).

Dessa maneira, entendemos que a ideia de interdisciplinaridade é uma tentativa de conciliação e harmonização dos conhecimentos. Essa visão busca enlaçar conceitos pertencentes às diferentes áreas do conhecimento com a finalidade de construir novos conhecimentos. Por meio dessa junção, possivelmente o diálogo entre as áreas de conhecimento se amplificaria promovendo avanços como a produção de novos conhecimentos ou mesmo, novas subáreas. De forma sucinta, é um meio que visa agrupar os conhecimentos anteriormente segmentados e divididos para a construção de novos conhecimentos. "Podemos dizer que nos reconhecemos diante de um empreendimento interdisciplinar todas às vezes em que ele conseguir incorporar os resultados de várias especialidades". (FLEURI, 1993 apud JAPIASSÚ, 1976, p.75).

Compreendemos que uma abordagem interdisciplinar é aquela em que empréstimos mútuos de áreas e disciplinas antes separadas são feitos visando a construção de novos conhecimentos, incluímos empréstimos de instrumentos, esquemas conceituais, análises, abordagens e técnicas metodológicas dessas áreas e disciplinas.

Também existe nesta pesquisa a vontade de democratizar o máximo possível a leitura de seu texto. Caso apareça, durante a elaboração do texto desta dissertação, a necessidade de utilização de termos musicais mais específicos, esclareceremos

estes termos de forma mais acessível possível, de acordo com nossas competências, para nos precaver ao máximo de imprecisões durante o estudo ou até mesmo entraves epistemológicos.

Além da própria polissemia das linguagens em geral, temos consciência de que, ao se tratar de assuntos interdisciplinares como esse, o caso da mídia sonora na educação, empréstimos de termos de outras áreas podem ocasionar dúvidas sobre os significados que queremos atribuir, utilizar, por isso que se faz necessário um rigor semântico mínimo.

Ana María Sánchez Mora demonstra, em seus estudos sobre a história da divulgação da ciência, que a linguagem descritiva, antes utilizada para essa divulgação, foi substituída paulatinamente por uma linguagem especializada. “Em outras palavras, a linguagem científica contém uma carga teórica que revela uma visão muito particular de mundo”. (SÁNCHEZ MORA, 2003, p. 22). Continuando, a autora indaga que a especialização da ciência ocasionada pelo seu avanço e pelo seu aprofundamento em questões mais abstratas e subjetivas “cavou um abismo entre as linguagens”. (ibid, p. 22). Sánchez Mora busca em sua obra apresentar uma breve história da divulgação da ciência do século XIX ao século XX, tenta evidenciar os problemas de difusão dos saberes científicos para o público “leigo” causados pela linguagem especializada. Neste trabalho, compreendemos o termo ciência, qualquer tipo de publicação acadêmica/científica. Dessa forma intuímos que nesse estudo podemos encontrar tais abismos semânticos ocasionados pela especialização das ciências educacionais. Abismos estes, não só ocasionados pelas especializações das ciências - no caso desse estudo - como também pelas diferentes naturezas e vocações pertencentes a arte e a ciência.

A linguagem musical, assim como outras linguagens científicas ou artísticas, acabou por se desenvolver em seu meio específico de estudo e os termos ali empregados passaram a depender de conhecimentos prévios para que sua interpretação fosse mais assertiva e específica. Dessa maneira, entendemos que ao utilizarmos conceitos específicos além de estarmos sempre criando visões particulares, poderemos criando abismos semânticos. Abismo que, deveras, precisamos preencher em algumas ocasiões para a compreensão deste estudo.

Em parte, a dificuldade de compreensão dos termos musicais ou do mundo sonoro em geral, também pode estar ocorrendo pelo modo em que a música e o som, em geral, estão sendo tratados no cotidiano educacional. Em alguns momentos, a

música e os diferentes objetos sonoros ainda não são encarados interdisciplinarmente ou legitimados como forma de retórica eficaz, ou seja, estes se mantêm fechados em determinados âmbitos/campos específicos segmentados da arte, mais especificamente o campo da educação musical e da arte contemporânea.

Não queremos afirmar a ausência dos objetos sonoros da educação formal, pois de forma empírica sabemos que a música sempre se faz presente nos ambientes escolares e até mesmo entendemos assim como Maura Penna que a música não precisa ser reintroduzida na escola já que ela nunca se fez ausente. “Nunca foi negada nos documentos da política educacional do país”. (PENNA, 2002, S/N). A autora continua, “apenas não estamos sabendo, por diversas razões, ocupar o espaço garantido à música nas escolas”. (*ibdem*).

O que visamos ressaltar é que a utilização de objetos sonoros com legítima qualidade educacional parece-nos viável somente em seu meio específico da educação musical e com sua linguagem específica do mundo dos sons. Ou seja, somente profissionais do mundo sonoro compreendem as possibilidades de produção de conhecimento pela utilização das mídias sonoras. Fato o qual, tentamos abordar e problematizar com essa pesquisa, pois como já afirmado, acreditamos na importância de todos os meios de produção e retórica interdisciplinarmente e incluímos neste grupo a mídia sonora. Também compreendemos de forma empírica, que diversos professores, de diferentes segmentos e matérias, afirmam utilizar ou já ter utilizado alguma mídia sonora em atividades educativas.

Exemplificando, quando compreendemos a possibilidade de produção de conhecimento de forma interdisciplinar, entendemos que se um professor de matemática utiliza uma música para ensinar matemática em uma aula que julga interdisciplinar, este educador deveria ter a consciência das possibilidades de produção de conhecimento em matemática, que é sua especialidade, com o emprego deste objeto sonoro, mas também deveria possuir uma consciência sobre as possibilidades de produção de conhecimento em música, mídia, estética e arte. Ou seja, não somente olhar através do som, mas para ele em si. As formas de apropriação desse educador sobre as possibilidades, propriedades, e sobre a valorização dos objetos artísticos e sonoros podem evoluir para novos conceitos.

Podemos intuir nos baseando em experiências informais, diversos motivos que levam os educadores a não discutir o ambiente sonoro como mídia ativa ou os motivos que levam estes a utilizar somente a mídia sonora como alegoria, de certa forma

estereotipada. No caso dessa pesquisa, quais são as formas de apropriação e quais as relações que os educadores participantes podem estar tendo com a mídia sonora? Com essas perguntas principais podemos abrir uma pequena trilha que possivelmente nos levará a novos questionamentos.

O trabalho pretende, ao mesmo tempo, incitar a formação crítica dos educadores sobre o meio cultural sonoro e discutir a importância dessas mídias no cotidiano escolar para a formação integral dos educandos, “Toda política educacional só ganha sentido se estiver referida aquilo que deve ser seu propósito por excelência, ou seja, o provimento, aos educandos, de um conteúdo cultural que lhes proporcione formar-se como cidadãos”. (PARO, 2011, p. 487).

Voltando a discutir sobre os conceitos abordados, percebemos que alguns termos, como *símbolo*, *signos* e *imagens*, são, em maior parte do tempo utilizados para a comunicação e compreensão de objetos visuais, plásticos, e não do “mundo sonoro”. Essa é mais uma questão a ser abordada sobre os conceitos deste estudo, pois o próprio vocabulário empregado no campo musical tomou de empréstimo de outras áreas nomes e figuras de linguagens. Grande parte desse empréstimo das artes visuais, como já citado acima.

O vocábulo teórico da música tomou emprestadas muitas indicações das artes visuais e do mundo das aparências espaciais: alto, baixo, ascendente, descendente (todos referindo-se à altura); horizontal, posição, intervalo e inversão (referindo-se à melodia); vertical, aberto, fechado, denso e rarefeito (referindo-se à harmonia); e contrário e oblíquo (referindo-se ao contraponto – que é por sua vez um termo visual). A dinâmica musical também preserva traços de sua origem visual... (SCHAFER, p. 176).

O crescimento e a evolução do emaranhado sonoro que nos cerca, deixa claro que o vocábulo mais convencional e específico dos estudos musicais não dá conta de todas as possíveis interpretações dos sons, ou seja, termos emprestados de outras áreas são necessários, para que ao utilizarmos de analogias, possamos buscar diferentes compreensões sobre os fenômenos acústicos. O caso da notação musical

na ⁷música contemporânea revela essa realidade também na ⁸linguagem técnica musical.

Com a evolução cultural constante que os contextos sociais atravessam, também as formas de comunicação e linguagens acabam por ter necessidade de se desenvolver de forma constante para dar cabo a essas evoluções. Schafer acaba por mencionar esta necessidade de evolução da linguagem técnica musical (leitura e escrita musical ocidental) como um dilema convencional, dessa maneira chega ao ponto de qualifica-lo provavelmente como o fato musical mais significativo do seu século, (século XX), “o dilema da notação musical convencional está hoje no fato de ela já não estar mais à altura de enfrentar o emaranhado dos mundos da expressão musical e do ambiente acústico, que já identifiquei como sendo provavelmente o fato musical mais significativo do nosso século”... (SCHAFER, p. 176).

Compreendemos sua preocupação com as formas convencionais da linguagem técnica musical, mas para nosso estudo, visamos compreender as possibilidades de comunicação por meio dos objetos sonoros como a música sem qualificar as formas de escrita e linguagem convencionais, mais numa abordagem interdisciplinar.

Com esta necessidade de evolução da linguagem acerca das áreas que se desenvolvem constantemente, torna-se necessário criarmos ou tomarmos emprestados vocábulos de outras áreas para compreendermos o campo que estamos estudando e analisando. De tal modo que o primeiro termo discutido e analisado foi a ideia de “⁹imagem”⁹: a ideia de imagem, por exemplo, se faz mais acessível se a inserirmos em um âmbito da estética em geral. Para tal, nos baseamos no trabalho de François Soulages, “Imagem, virtual & som” (2005):

⁷ Música contemporânea é a música pós-impressionista do século XX que se estende até a música erudita experimental dos dias atuais. Temos como exemplo a música atonal e dodecafônica, a música eletrônica, a música aleatória e todas as outras formas experimentais de produção musical da atualidade.

⁸ Linguagem técnica musical, aqui entendida como forma de escrita e leitura padrão de música ocidental. Sistema de escrita e leitura musical. Partitura musical, notação musical. Para Schafer “a notação é uma tentativa de substituir fatos auditivos por sinais visuais. (p. 175); Temos três sistemas gráficos de notação: 1º O da acústica (física); 2º O da fonética (análise da fala humana); 3º A notação musical; Os dois primeiros sistemas são descritivos, já o terceiro é de certa forma prescritivo.

⁹ Pesquisando como forma de exemplo em um dicionário simples da língua portuguesa como o Michaelis on-line, podemos perceber que mesmo tendo uma vasta gama de informações e interpretações do termo imagem usualmente, em nenhum caso o termo foi diretamente interligado ao mundo sonoro, e este termo nos parece essencial para compreendermos as possibilidades comunicacionais dos objetos sonoros.

Em estética, a palavra “imagem”, proveniente do latim *imago*, representação, imitação, retrato, remete a dois sentidos: 1. Toda a realidade material conhecida pelo olhar que reproduz ou representa uma outra realidade material, espiritual, abstrata ou imaginária. 2. Procedimento retórico que dá uma representação sensível a uma ideia e permite, em particular na literatura, passar de uma realidade dada a uma outra realidade graças a uma transferência de sentidos. (SOULAGES, 2005, p. 11).

Neste trabalho, Soulages investiga a abordagem estética da imagem. Desta forma, trabalha o conceito "estética", sua construção dialógica entre o real e o imaginário, a importância de cada polo dessa relação, a relação entre as imagens materiais e as imagens poéticas e literárias. É incisivo na necessidade de saber "que a imagem está, ao mesmo tempo, do lado da imaginação reprodutora e do lado da imaginação criadora. É preciso reconhecer que a imagem possui sua autonomia e que, ao mesmo tempo, ela é sempre interpretada", (2005, p. 11). “A imagem é um ato e não uma coisa. A imagem é consciência de qualquer coisa”, (2005, p. 11). O texto continua com os novos paradigmas postos pelos novos tipos de imagens contemporânea, inclusive as imagens virtuais citando o conceito de Barthes sobre a imagem-ato.

Conclui o texto sobre a importância dos objetos artisticamente não identificados, talvez superiores em importância aos objetos artísticos por serem objetos necessários de uma criação (leitura) mais pessoal, e, de certa forma, pouco mais livre de conceitos homogêneos, plastificados e de senso comum.

Para exemplificar essa abordagem da imagem sobre a ótica da estética, François Soulages continua citando Bachelard:

Uma abordagem estética da imagem é, portanto, confrontada a pelo menos dois tipos de realidade e, correlativamente, a pelo menos dois grupos de problemas distintos, porém intimamente ligados: uns concernem às imagens materiais às quais se atribui o status de obra de arte (por exemplo as imagens numéricas, cinematográficas, fotográficas ou pictóricas) e os outros às imagens poéticas e literárias. (BACHELARD in SOULAGES, 2005, p. 11-12).

Resolvemos parcialmente a questão do reducionismo que podemos atrelar as imagens somente como objetos visuais materiais utilizando o pensamento de François Soulages que apresenta a imagem sempre com uma relação entre algo material e

algo ideal. Ou seja, uma relação dialética entre um objeto material e uma recriação mental sobre o objeto.

Neste momento não é o objetivo discutir aspectos filosóficos sobre a verdade dos objetos, das imagens no mundo, ou sobre qualquer ontologia da verdade/realidade, seja ela material ou ideal. De fato, o objetivo do trabalho é interpretar as práticas educacionais que se utilizam do som como meio de retórica, em uma abordagem crítica.

Enfim, para François Soulages, ao citar Bachelard, escapa-lhe os objetos sonoros de seus exemplos. Assim, recorremos ao estudo de Eckehard Pistrick e Cyril Isnar (2013) que trata dos conceitos “paisagens”, “paisagens sonoras” e “paisagens mentais”, ou seja, são mais específicos para o nosso trabalho. Este texto desenvolve e esclarece os conceitos de paisagem, paisagem sonora e paisagem mental. Trabalha o conceito de "geografia sonora" e seus novos paradigmas assim como paisagem de memória utilizando o conceito "lugar de memória", incluindo o som como participante ativo desta formação. Este estudo apresenta o processo de “*desterritorialização*” e hibridação dos significados sonoros locais e a formação de novos espaços sonoros com referências ainda incertas. O texto busca esclarecer que espaços sonoros sempre se situaram como espaços culturais e que relações de espaços sonoros são reconfiguradas continuamente por meio da história pois são condicionadas socialmente.

Para Pistrick e Isnar, ¹⁰“*Som (assim como a visão e o olfato) e o espaço se reforçam de forma mútua em nossa percepção*”. (PATRICK e ISNAR, p. 504).

Sabidamente, neste trabalho, Patrick e Isnar desenvolvem as ideias sobre as imagens sonoras também levando em conta suas relações com os espaços em que são produzidas e ouvidas. Neste trabalho, os autores analisam as relações entre os sons e os espaços, e buscam analisar ¹¹“o papel do som na apropriação e humanização do espaço, que assim se torna lugar, local de intervenção humana e prática sociocultural” (*ibid*, p. 504).

¹⁰ *Sound (as well as vision and smell) and space mutually reinforce one another in our perception* (Patrick e Isnar, p. 504).

¹¹ *It explores the role of sound in appropriating and humanizing space, turning it into a place, a site of human intervention and sociocultural practice.*

O que os autores veem nos lembrar neste estudo, é que som não deve ser considerado somente mental e nem somente como material, mas como um ¹²meio de percepção, como um fenômeno da experiência na qual estamos imersos, e este fenômeno acaba por recriar em nós, nessa imersão, uma imagem de lugar.

Reconhecemos a crescente preocupação com o termo paisagem sonora. Os críticos apontam particularmente para a confusão regular de som com a audição e a ideia de que o som é considerado exclusivamente um objeto de percepção. Segundo Ingold (2007), o som deve ser considerado nem como mental, nem como material, mas como um meio de percepção, como um fenômeno da experiência na qual estamos imersos. (PATRICK; ISNAR, p. 504).

Mesmo assim, não podemos esquecer do fator material, ou seja, de que os objetos sonoros dependem de um tempo real para sua apreciação/escuta. Queremos dizer que, objetos musicais/sonoros, mesmos que longos ou curtos, acontecem em tempos e espaços determinados. Se quisermos apreciar uma obra sonora por inteira, obviamente, temos que a ouvir em seu tempo completo. Já outros tipos de imagem, não se prendem nessa condição temporal.

Outro aspecto que nos leva a crer nessa relação entre som e espaço, seria a modelagem sonora, especificamente, características acústicas que os ambientes inserem nas ondas ali propagadas. Podemos citar como exemplo um mesmo discurso feito em um ambiente de ressonância como uma igreja, ao compararmos com a sua execução em um ambiente seco, sem ressonância, a leitura, imagem que podemos ter deste mesmo discurso será diferente para cada ocasião. Apesar dessa realidade espacial não ser a única responsável para a manutenção da polissemia desse discurso, não podemos negar sua influência semântica.

Neste momento, nos faz interessante entender precisamente quais os tipos de eventos sonoros que podemos encontrar, assim, buscamos uma forma de classificar estes eventos sonoros. Para Schafer “classificamos informações para descobrir, similaridades, contrastes e modelos. (p. 189)”, para depois construirmos, com base nestas descobertas, pensamentos sobre as nossas práticas educativas. Schafer

¹² ...we recognize the growing concern with the term soundscape. The critics point particularly to the regular confusion of sound with hearing and the idea that sound is exclusively considered an object of perception. According to Ingold (2007), sound should be considered neither as mental nor as material but as a medium of perception, as a phenomenon of experience in which we are immersed. (PATRICK e ISNAR, p. 504).

acabou por construir uma forma de classificar os sons se baseando em quatro esferas: acústica, psicoacústica, semiótica e semântica e estética.

Os sons podem ser classificados de muitas maneiras: de acordo com suas características físicas (acústica) ou com o modo como são percebidos (psicoacústica); de acordo com sua função e significado (semiótica e semântica); ou de acordo com suas qualidades emocionais e afetivas (estética). Embora seja hábito tratar essas qualificações separadamente, há óbvias limitações para esses estudos isolados. (SCHAFER, p. 189)

É importante ressaltar que há consciência sobre a existência de algum nível de arbitrariedade em qualquer sistema de classificação, mesmo em um sistema adotado para classificar os eventos sonoros. “Qualquer sistema de classificação ou taxonomia é surrealista; para a arte surrealista, tudo depende de reunir fatos incongruentes ou anacrônicos, os quais, entretanto, de certa forma irrompem ao mesmo tempo, para iluminar novas relações”. (SCHAFER, p. 189).

Mas esse fator não se prepondera sobre a necessidade de uma categorização para buscarmos novas relações, “A comparação das principais características de diferentes sons poderia também revelar traços úteis e distintos para o estudo do simbolismo do som”. (SCHAFER, p. 193).

Se necessário, utilizaremos a mesma maneira de classificação dos sons organizada por Schafer:

- Classificação de acordo com características físicas (acústica);
- Classificação de acordo como são percebidos (psicoacústica);
- Classificação dos sons de acordo com aspectos referenciais (semiótica e semântica);
- Classificação quanto a qualidades estéticas (estética);

O autor demonstra a importância que deve ser dada ao contexto de um evento sonoro, para a sua classificação. Ele expõe as fraquezas de uma classificação produzida de modo isolado ao seu contexto de produção, pois ao separarmos os eventos sonoros em compartimentos, categorias, devemos estar atentos que esta classificação se faz num recorte contextualizado e não será axiomática e definitiva.

Sucintamente, sem a contextualização da audição e classificação de um dado som, podemos produzir efeitos extremamente divergentes.

Para Schafer, poderíamos, de acordo com o contexto, classificarmos o som nos baseando nas seguintes categorias:

Quadro 1- Classificação de sons por categorias segundo Schafer

Acústica	Psicoacústica	Semântica	Estética
O que os sons são	Como os sons são percebidos	O que significam	Se são atraentes
Físico	Fisiólogo	Linguista	Poeta
Engenheiro	Psicólogo	Comunicólogo	Compositor

Fonte: Schafer (p. 208)

Essa forma de classificação será útil para a análise dos discursos dos docentes sobre suas práticas educacionais com elementos sonoros. Como exemplo, numa situação fictícia, se um profissional da educação afirma que utilizou de uma música para ensinar algum conteúdo específico porque essa música escolhida era bonita, percebemos que a escolha do repertório utilizado se baseou principalmente pela categoria estética, isso não exclui a possibilidade das outras categorias estarem interferindo na escolha, mas demonstra uma preocupação preponderante de certa natureza.

Em outro caso, se o professor escolhe uma música porque a letra da música (texto) contém o discurso que deve ser propagado, a escolha dessa música foi, preponderantemente, de ordem semântica. Nos dois casos não se exclui a preocupação psicoacústica, pois no momento que o educador escolhe a mídia sonora em forma de música, ele demonstra uma preocupação sobre como os sons são percebidos e por meio de seu julgamento, crê que a mídia sonora irá de alguma forma melhorar a comunicação e a produção de conhecimento sobre o assunto estudado, mesmo tendo ou não consciência da qualidade polissêmica do som e a carga simbólica que possa carregar.

No caso dessa forma de categorização das escolhas dos elementos sonoros, o objetivo não é qualificar o que é o som, mas, compreender a ordem dos critérios (e quais foram os critérios) de escolha que o docente se utilizou para optar por determinado elemento sonoro. Para em seguida, tentamos compreender de que

forma foi utilizado e para que foi utilizado, assim, poderemos refletir sobre as implicações dessa utilização, refletir sobre essa prática educacional.

Explicando a polissemia do discurso sonoro, compreendemos que a música, assim como quaisquer eventos sonoros, podem carregar valores simbólicos que são construídos a partir dos indivíduos que acabam por ouvi-los.

Estamos certo de que a escuta de um som se dá em níveis diferentes dependendo do ouvinte e do contexto, mas compreendemos que certos níveis de escuta sonora são compartilhados de forma mais homogênea em determinados grupos sociais.

Um professor quando escolhe um meio sonoro para “ensinar” algo para uma turma com diversos indivíduos, pode estar compreendendo que o discurso produzido pelo som escolhido irá ser apreendido por seus alunos com um mínimo de similaridade.

Essa capacidade de ¹³semiótica da mídia sonora, a faculdade de significação dos sons, sendo música ou qualquer outro elemento sonoro, é, de certa maneira, compreendida pelos educadores quando, em suas práticas, estes profissionais alegam utilizar desse meio para “ensinar”. Este trabalho busca entender o nível de compreensão que os educadores têm sobre essa prática.

Entendemos a complexidade das teorias da semiologia e que a significação de qualquer objeto por um indivíduo ou grupo social implica em infinitas possibilidades, e infinitas interpretantes, ou seja, um signo leva a outro signo e assim por diante, numa possibilidade infinita. A semiótica é uma característica “complexa, multidimensional, infinita”. (MARTINEZ, 2004, p. 62). Assim, “qualquer sentimento, gesto ou ideia que possa ser uma interpretação desse signo é ela mesma um outro signo, sujeito a um outro processo de interpretação”. (*ibidem*).

Mas compreendemos que o pensamento crítico sobre essas significações em seus contextos educacionais, mesmo que demonstrem uma complexidade de interpretação, são matérias legítimas de estudo, pois é na ação do constante pensar sobre as práticas que poderemos obter consciência sobre elas e melhorar nossas ações educativas. Podemos enfim obter novas formas de apropriação sobre diferentes aspectos do processo educacional.

¹³ Semiótica é a ciência que busca estudar os mecanismos de significação.

A necessidade do estudo da semiose neste trabalho sobrevém do objeto desta pesquisa, que é um estudo sobre a prática de se utilizar uma mídia sonora com o objetivo de construir significados, dessa forma, entendemos que os objetos sonoros são portadores de sentidos, de significados, ou seja, são transformados em signos sociais.

Representação musical não é simplesmente uma ilustração. Representação é uma estrutura lógica de ação por reproduzir signos. Engendrar qualidades, realizar objetos, propor ideias, quer em música quer em outras linguagens, constituem processos de significação. Assim, a percepção, cognição, execução, regência, improvisação, composição, análise, crítica e educação musicais consistem em formas de geração e interpretação de signos. Tecnicamente, esses são processos realizados por meio da semiose, a ação sígnica ou significação. Compor, portanto, é o exercício da semiose numa certa linguagem musical. (MARTINEZ, 2004, p. 61)

Para compreender a qualidade semiológica dos elementos sonoros, vamos nos utilizar dos estudos e conceitos da semiologia musical. Uma das bases desse trabalho está pautada na teoria semiótica proposta por José Luiz Martinez.

Nosso interesse reside primeiro na compreensão dos elementos sonoros como meios de semiose, ou seja, como meio de produção de significados; segundo na “formulação teórica em termos da metáfora enquanto forma de significação icônica” (MARTINEZ; p. 87); e em terceiro nos níveis de categorização propostos, para compreendermos em quais categorias a utilização dos elementos sonoros são classificados.

O interessante para este estudo é que Martinez nos ajuda a compreender que:

1º Elementos sonoros são formas de semiose; a significação é um processo dinâmico;

2º A comunicação acontece por diferentes tipos metafóricos;

3º Os níveis de significação acontecem em diferentes categorias;

Compreendendo nosso primeiro interesse, percebemos que Martinez procura “equacionar o conhecimento musical e o conhecimento musicológico como formas de semiose”. (MARTINEZ, p. 87, 2003). Dessa forma, poderemos entender os elementos sonoros como construções “metalingüísticas, para as quais se oferece uma

formulação teórica em termos da metáfora enquanto forma de significação icônica”. (MARTINEZ, p. 87).

Assim, qualquer prática, fruição, experiência musical ou sonora são formas de infinitas significações. “Qualquer fenômeno acústico pode funcionar como signo em música, desde que haja uma consciência, ou uma mente, para estabelecer as redes de relações que fundamentam a semiose”. (MARTNEZ, 2004, p. 62). De forma sucinta, depende somente de um ato mental para a construção de significados sobre qualquer objeto sonoro, ou seja, as diferentes apropriações dos sons dependem do ato de quem entra em contato com estes fenômenos acústicos (som-ato).

Para ¹⁴Peirce, o pensamento só se faz possível por meio de signos. Martinez compreende que a teoria geral dos signos tratada por Pierce se diferencia dos métodos de análise da semiótica da música, essa diferença tem origem nas observações e conceituações específicas do meio musical. Martinez compreende que a teoria geral proposta por Peirce demonstra um caráter mais “geral e abstrato” (MARTINEZ, 2003, p. 88), no entanto, os métodos de análise da semiótica da música “constituem uma teoria aplicada, específica para a tradução de questões musicais”. (*ibidem*).

Martinez continua e clarifica, que mesmo a semiótica da música ter a exclusiva função de traduzir algumas questões específicas da linguagem musical, a teoria geral tratada por Pierce se faz válida para a interpretação dos signos construídos com o emprego dos elementos sonoros e musicais, pois “sendo a semiótica uma ciência heurística normativa (isto é, uma ciência da descoberta e ao mesmo tempo supra analítica), é ela que concede os princípios fundamentais do pensamento crítico para todas as ciências especiais, físicas e psíquicas”. (MARTINEZ, 2003, p. 88). Assim, o autor esclarece:

A música, como muitas outras artes, tem características essencialmente semióticas aliadas a características físicas. Questões de linguagem e estrutura em música, de signifição, questões estéticas, culturais, políticas, religiosas, etc. estão na primeira categoria; enquanto que questões de execução, tocar um instrumento ou cantar,

¹⁴ Charles Sanders Peirce foi um filósofo norte americano. “Peirce também foi um dos fundadores da semiótica contemporânea e da lógica das relações, mais tarde desenvolvida por Bertrand Russell. Combatendo o psicologismo, situa-se no caráter estritamente formal da lógica. Chamando a semiótica de “gramática especulativa”, elaborou toda uma teoria dos signos e do simbolismo”. <http://educacao.uol.com.br/biografias/charles-sanders-peirce.jhtm>

o aqui e agora da música, estão na segunda categoria. (MARTINEZ, 2003, p. 88).

José Luiz Martinez compreende que “A significação é um processo dinâmico que envolve três elementos em cooperação triádica: signo, objeto e interpretante”. (MARTINEZ; 2004; p. 62). Essa relação sempre é permeada pelos valores simbólicos já adquiridos pelos interpretantes em seus contextos e por meio dessa cooperação triádica podemos desenvolver novas relações e valores. Como o próprio Martinez exemplifica em seu estudo “uma improvisação ou composição é um signo gerado por alguém, signo esse que se oferece a quem quer que o queira ouvir para ser desfrutado, experienciado, conhecido, e seguir constituindo novas redes de interpretantes”. (MARTINEZ, 2004, p. 63).

“Para Pierce, a referência pode ser estudada de acordo com a tricotomia: ícone, índice e símbolo”. (MARTINEZ, 2004, p. 63).

Quadro 2- Categorias de semiológicas básicas do som segundo Martinez

Ícone	Índice	Símbolo
<p>“um signo que refere ao objeto que denota meramente por virtude de suas próprias características, as quais ele possuiria, da mesma forma, quer tal objeto exista ou não” (CP 2.247)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Solos de flautas simbolizando pássaros. 	<p>“é um signo que refere ao objeto que denota pelo fato de ser realmente afetado por aquele objeto” (CP 2.248)</p> <p>Relações dinâmicas com ele, relações de existência ou de causa e efeito.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Uma partitura como índice da produção musical de um determinado compositor. 	<p>“é um signo que refere ao objeto que denota devido a uma lei, normalmente a uma associação geral de ideias, a qual opera fazendo com que o símbolo seja interpretado como referido aquele objeto” (CP 2.249)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Um hino nacional, um leitmotiv qualquer, um jingle.

Fonte: Martinez (2004, p. 63).

Dessa maneira, conseguimos, por meio da releitura de Peirce por Martinez, compreender a característica semiológica dos elementos sonoros. Ou seja, como a linguagem musical e os elementos sonoros em geral, agem como processos de significação diversos.

...tanto o pensamento musical como o musicológico são necessariamente formas de semiose, disseminadas em redes de interpretação, onde qualidades e estruturas acústicas são tão significativas como os símbolos estabelecidos por uma determinada cultura e sua história. (MARTINEZ, 2003, p. 100)

O segundo aspecto que nos é válido sobre a linguagem musical, é que além da característica semiológica, a comunicação que se utiliza dos elementos musicais acontece de forma metafórica. Podemos expandir essas propriedades a qualquer fenômeno sonoro, ou seja, a retórica de um elemento sonoro poderá levar seu ouvinte/intérprete, por meio de processos metafóricos, a diferentes interpretações.

O autor demonstra que tipos metafóricos como imagens sonoras se dão em níveis diversos, em categorias distintas. Uma música ao ser ouvida, por exemplo, pode se remeter meramente a uma outra música em comparações específicas da linguagem musical, de certa maneira criando processo metalinguístico, ou, ao ouvir uma música, podemos por meio de uma concepção metafórica nos remeter a um ambiente distinto, como exemplo: ao ouvir um acalanto, nos remeter a imagem mental de infância, ou até mesmo nosso local onde passamos a infância. “Metáforas, para Peirce, são signos icônicos de terceiro nível ou hipoícones. (MARTINEZ, 2003, p. 96)

Metáforas resultam, portanto, de um processo duplo:

1. a representação do caráter representativo de um signo;
2. a interação desta primeira representação com outro signo de caráter diverso.

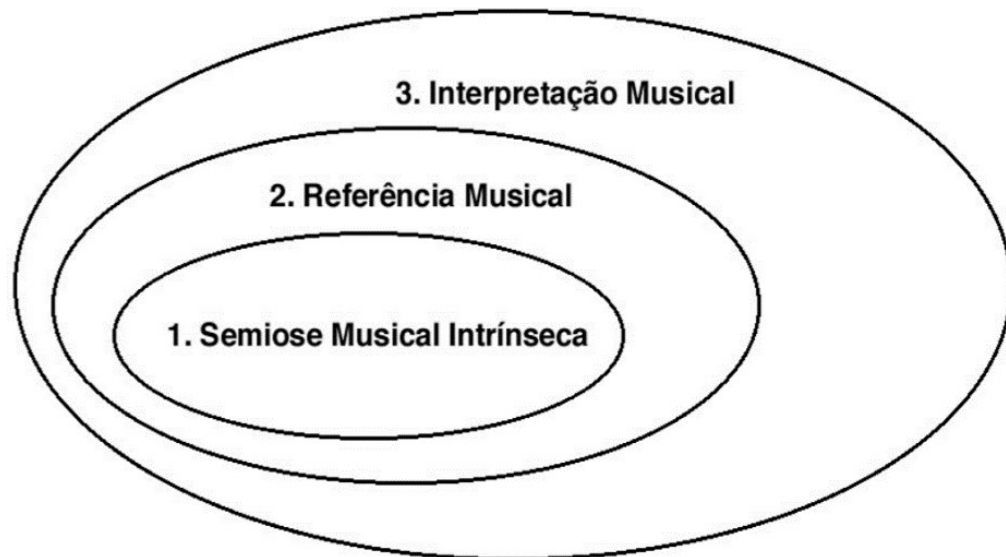
Esse processo pode se manifestar numa variedade de combinações distintas. Logo, as diferentes maneiras de se realizar a representação do caráter representativo de um signo e as diferentes maneiras de se traçar um paralelismo com algo (outro signo) diverso, estabelecem uma rede de subníveis dos signos icônicos metafóricos. Hipo-ícones de terceiro nível em música resultam da apropriação intencional de uma determinada composição ou parte de composição empregada numa nova obra. Termos como paráfrase, paródia, citação, metalinguagem, neo-classicismo e outros “neos”, designam processos musicais que, semioticamente, derivam da representação metafórica. (MARTINEZ, 2003, p. 97)

Assim, ao relacionar o processo de compreensão metafórica em “hipo-ícones de terceiro nível” (MARTINEZ; 2003, p. 97) alcançamos nossa terceira fundamentação, que consiste em conceber que a significação de um objeto sonoro musical se dá de

diferentes formas em níveis distintos, ou seja, a significação se dá em categorias distintas.

No entanto, uma vez que estou empregando o termo categoria é melhor ser coerente com a fenomenologia peirceana (vide Martinez 1997 ou 2001: 80-83). Os fenômenos musicais, quaisquer que sejam, podem ser compreendidos de acordo com as categorias universais de Peirce da seguinte maneira: em primeiro lugar, a primeiridade, o aspecto puramente qualitativo dos fenômenos acústicos, a materialidade musical que define a própria existência da música. Esse aspecto é absolutamente independente de qualquer outro. Ele é simplesmente aquilo que é. Uma obra como 4'33" de John Cage tira partido exatamente da possibilidade de se ouvir música em primeiridade. Em segundo lugar, a secundidade, onde ação e reação, o aqui e agora acústico se manifesta no ataque de uma corda, na vibração de uma coluna de ar pela ação de um flautista ou na voz de um cantor. Essa ação que causa o fenômeno acústico, que possui necessariamente qualidades da primeira categoria, quando controlada por uma intenção, implica na terceira categoria, a terceiridade, que nada mais é que significação, mediação, semiose, pensamento. Assim, o pensamento musical se instaura na própria concepção da música e pode ser entendido como interpretação, a tradução de signos em outros signos, interpretantes. E interpretantes podem ser produzidos em diferentes áreas. A percepção e a cognição são necessariamente a primeira forma da terceiridade musical. Segue a execução e regência, um segundo dentro do terceiro. E, claro, o terceiro do terceiro é constituído pela composição, improvisação e aquilo que chamei de inteligência musical: análise, história e estética da música, educação musical, e semiótica da música (vide Figura 1). Tanto o pensamento contido numa obra como o pensamento de toda e qualquer análise da estrutura ou do significado dessa obra são formas semióticas, produção de conhecimento. Mas a clareza dessa concepção e suas implicações necessárias nos vários domínios da música só é possível por meio do instrumental que a semiótica da música oferece. É a metodologia semiótica que caracteriza a semiótica da música dentre outras teorias e sistemas de análise musical. (MARTINEZ, 2003, p. 88-89).

Imagem 1 - Estrutura dos campos de análise da teoria semiótica da música proposta por Martinez



Fonte: Martinez (2001, p. 80-191).

Valendo-nos da teoria proposta por Martinez, compreendemos a capacidade de semiose dos objetos sonoros em diferentes níveis de compreensão até a um nível de interpretação dos elementos sonoros de forma metafórica, criando assim outros contextos de representação dos elementos sonoros. Ou seja, podemos compreender como um determinado som pode nos remeter de forma metafórica a uma imagem mental específica, assim criando o que chamamos de “imagem sonora”.

“Segundo uma antiga etimologia, a palavra *imagem* deveria estar ligada à raiz de *imitar*”. (BARTHES, 1990). O termo imagem como já visto acima, atualmente tem vários significados. Adotaremos aqui a ideia de imagem mental, a qual se constitui com bases em elementos exteriores. Como exemplo podemos imaginar, criar uma imagem mental de uma floresta tropical com base em elementos sonoros e visuais ou podemos criar uma imagem mental de um ambiente urbano também com base em elementos sonoros e visuais, ou somente nos baseando em um desses elementos ora sonoro, ora visual. Assim, como toda a imagem mental, construída a partir de elementos exteriores, esta poderá ser literal ou não – “para cada sujeito, a imagem

virtual coabita com a imagem psíquica; ora, toda coabitação é problemática”. (SOULAGES, 2005).

Podemos a partir de um objeto sonoro, de um som, criar a imagem mental referente a este som de forma literal ou podemos, também, criar imagens mentais conotadas deste objeto. Como exemplo: ao tocar uma sirene, podemos visualizar mentalmente o objeto sirene, ou seja, podemos entender de forma denotativa a sirene, ou também, podemos imaginar toda uma conotação com base neste som: podemos imaginar uma ambulância com médicos e enfermeiros parando para socorrer uma pessoa ou imaginar toda uma cena de ação com um prédio em chamas como exemplo. Em cada som podemos encontrar um mundo de significados. “Sabemos que um sistema que adota os signos de outro sistema, para deles fazer seus significantes, é um sistema de conotação; podemos, pois, desde já afirmar que a imagem literal é denotada, e a simbólica é conotada”. (BARTHES, 1990, p. 31).

De certo, podemos perceber que a imagem construída pelo leitor do objeto exposto é polissêmica e deriva das aptidões e experiências deste leitor. Não esquecemos o fato dos sentidos literais serem na verdade construções sociais. Com isso temos consciência de que podemos ter leituras conotadas ou denotadas de qualquer tipo de imagem construída sobre qualquer tipo de meio semiológico. “Toda realidade é representada, reapropriada pelo indivíduo ou pelo grupo, reconstruída no seu sistema cognitivo, integrada no seu sistema de valores, dependente de sua história e do contexto social e ideológico que o cercam”. (ABRIC, 1998 in DUARTE, 2006, p.27).

Dessa maneira, entendemos que imagem sonora é uma construção mental obtida por meio de relações entre a memória e os objetos sonoros. Posteriormente, valendo-se dessa relação, necessitamos de uma analogia com outro meio sensitivo.

Em resumo, podemos pensar a sonoridade como sendo uma característica imanente do som, mas que se relaciona simbolicamente com seu contexto de criação, uso e significação. Os parâmetros que envolvem uma sonoridade são diversos, dialógicos e oriundos de vários fatores: o jeito de se tocar um instrumento (individualidade); o instrumento em si; representação semiótica da fonte sonora; intenção composicional; interação entre individualidades – como acontece em situações de prática musical coletiva (CASTRO, 2010, p. 5 in MARRA; GARCIA; 2012 p. 46)

Entendemos que a criação mental para atribuir sentido às formas sonoras podem se dar por meio de uma aproximação análoga a outras experiências sinestésicas. Ou seja, para visualizarmos mentalmente uma ambulância, precisamos conhecer a imagem visual da ambulância, ou pelo menos devemos conhecer algum sentido do objeto ambulância previamente. Para visualizarmos uma ambulância a partir de um som, precisamos conhecer sonoramente e visualmente a ambulância. Portanto, as imagens sonoras nos levam necessariamente a conjugar sentidos diferentes, nos levam a interpretações mais diversas, os sons nos levam a novas formas de pensar.

De forma resumida, “A imagem é um ato e não uma coisa. A imagem é consciência de qualquer coisa”. (L’imagination. Paris: P.U.F., 1970, p. 162)

Barthes nos indica que a imagem está atrelada ao ato, ou seja, a imagem nunca estará fechada e acabada em si já que as possibilidades de ação sobre elas são infinitas. Portanto assim como Barthes podemos pensar a imagem não como “imagem-coisa fechada” e sim entendermos a imagem em sua “abertura ontológica da imagem virtual”, ou seja, uma “imagem-ato que nos faz passar de um mundo fechado - ou melhor, duplo de um mundo pretensamente real - a um universo infinito, aquele do virtual, no qual a articulação das imagens psíquicas não faz senão aumentar sua expansão”. (BARTHES, 1970, p. 21)

Percebemos que os sons reconhecidos com facilidade geralmente são os recorrentes em nosso meio social e possivelmente são os objetos sonoros que já fazem parte de nossa vivência, ou mesmo, fazem parte do nosso “repertório”, Schafer acaba propondo, baseado na psicologia de Jung, a existência de arquétipos sonoros, ou seja, sons que atuam na invocação de símbolos arquétipos, “eles são padrões de experiência primordiais herdados e remontam aos inícios dos tempos”, (SCHAFER, p. 240). Mesmo interpretando de forma mais conotativa, abstrata, estes objetos sonoros, sua aceitação e suas leituras nos parece mais acessível, justamente pelo seu reconhecimento prévio. O ato de ler esses objetos recorrentes possivelmente se faz de uma forma mais fluida.

“Uma palavra ou imagem é um símbolo”, escreve Carl Gustave Jung, “quando implica algo mais do que seu resultado óbvio e imediato. Existe um aspecto inconsciente maior, que nunca é precisamente definido ou precisamente explicado”. Um evento sonoro é simbólico quando desperta em nós emoções ou pensamentos, além de suas sensações mecânicas ou funções sinalizadoras, quando possui uma

numinosidade ou reverberação que ressoa nos mais profundos recessos da psique. (SCHAFER, p. 239)

Outro conceito muito discutido no campo da leitura imagética, é o símbolo. Ao olharmos qualquer dicionário de língua portuguesa mais comum, torna-se claro que se entendem como símbolos, quaisquer sinais de quaisquer naturezas utilizados para representar, demonstrar ideias. Em nosso texto, o termo símbolo será tratado desta maneira frequente.

Conjugando o termo “símbolo” com o termo “sonoro”, teremos assim “símbolo sonoro”, ou seja, sons utilizados para significar diversas ideias, sons com objetivos extramusicais, com objetivo extra estéticos, com ideias conotativas. Simples símbolos que se empregam da matriz sonora como meio de propagação ou representação.

Como exemplos, temos os apitos dos guardas de trânsito, diversos apitos de transporte público, sirenes de automóveis e vários outros sons ou músicas que buscam significados diversos. Um exemplo do cotidiano escolar seria o sinal para avisar o início ou término das aulas. Devemos atentar que neste estudo utilizaremos a abordagem semiológica de Martinez sobre a linguagem musical, pautada nos conceitos de Peirce, em que descreve as conceituações de *ícone*, *índice* e *símbolo* (MARTINEZ, 2003).

Para discutirmos a música nesta pesquisa, devemos tornar claros também sua conceituação. Entendemos música do mesmo modo que Mônica Duarte (1998) explicita em seu trabalho, entendemos por objeto musical, ou seja, música, todo fenômeno sonoro construído, organizado e considerado como tal por um determinado grupo cultural.

Com música podemos nos servir de exemplos com canções como “Parabéns”, “Marcha Fúnebre” e diversas outras, que obviamente contém seus significados semiológicos bem estruturados em nosso meio ocidental construídos com base em suas utilizações massificadas em nossas práticas sociais.

Sabemos que a leitura de imagens, seja ela sonora ou não, se faz de maneira polissêmica, mas compreendemos que a massificação de uma obra artística ou imagem, para determinada ação pode ressignificar esta obra para além do seu objetivo estético e diminuir sua característica polissêmica, dessa forma transformá-la em um símbolo comunicacional, criando de certa forma um estereótipo de leitura. Esses estereótipos atribuem valores mais reducionistas, literais, menos polissêmicos.

O elemento sonoro passa a ser detentor de uma leitura mais em comum pelo maior número de leitores possível. Ou seja, o símbolo se torna mais competente inversamente proporcional à sua leitura polissêmica, pois sua qualidade está na capacidade de padronizar as respostas para com ele.

Tendo em vista que a música é uma prática cultural universal, ou seja, um veículo universal de comunicação humana e não uma linguagem universal, devido aos seus valores serem construções sócio históricas de grupos diversos, mesmo assim, acreditamos que a utilização de qualquer objeto pode, por meio das práticas sociais massificadas, adquirir um status de símbolo, mesmo que este símbolo não se torne universal, este terá seu âmbito de êxito mais comum em determinado meio.

Compreendemos assim como símbolo sonoro, objetos que determinam leituras um pouco mais unânimes em determinado contexto social. Portanto, os exemplos musicais postados acima - “Parabéns”, “Marcha Fúnebre” - adquiriram por meio do tempo status de símbolos musicais em seus contextos sociais. Ou seja, esta condição vai ao encontro com a proposta de Martinez ao utilizar a teoria de Peirce, “é um signo que refere ao objeto que denota devido a uma lei, normalmente a uma associação geral de ideias, a qual opera fazendo com que o símbolo seja interpretado como referido aquele objeto” (MARTINEZ; 2004, p. 63).

Uma imagem, por ser um ato, é algo mental, assim também é a imagem sonora, exemplo disso é a possibilidade de a uma pessoa falar consigo própria sem mover os lábios, ou de mesmo visualizar imagens sem abrir os olhos, ou simplesmente cantar uma música internamente, ou seja, sem fazer nenhum som, o que músicos chamam de ouvido interno e memória musical. Mas em geral, as imagens sonoras são usadas para produzir uma elocução, uma fala, é utilizada para comunicação verbal.

Ao se tratar elementos sonoros como símbolos sociais, podemos encontrar a semelhança de conceituação tanto em Saussure como em Peirce, assim percebemos o entendimento do som como símbolos, quando estes são ou foram produzidos com determinada função denotativa, direta – signifiante e significado -- e foram aceitos para essa função por tal sociedade que o utiliza. “A palavra que vale é “intenção”. Faz uma grande diferença, se um som é produzido intencionalmente para ser ouvido, ou não”. (SCHAFER, 1986, p. 34).

Assim como na linguagem teremos também diferentes signos sonoros construídos e utilizados com uma função retórica específica. Podemos citar o código *morse* como um ótimo exemplo de linguagem sonora constituída de símbolos

diversos, sonoros ou luminosos que busca uma excelência denotativa em seus significados.

Neste momento da pesquisa, além de compreender os conceitos de imagem e signos, conseguimos também interligá-los aos objetos sonoros, assim compreendendo e sistematizando os conceitos de imagem sonora e símbolo sonoro.

Para finalizar esta parte, continuaremos a estudar mais especificamente o termo música, e o que entendemos/legitimamos como objeto musical.

Entendemos como música qualquer organização sonora com alguma finalidade aceita por um grupo social ou indivíduo como objeto musical. A mera organização de objetos sonoros não se faz objeto musical, se esta não for legitimada pelo indivíduo ou grupo social. Ou seja, música é um objeto social criado por meio da consciência humana.

Desta maneira resolvemos a seguinte questão: qualquer som pode ser classificado como música? Com a definição utilizada no início do parágrafo fica a afirmação de que sendo qualquer tipo de som aceito por alguém como tal, este passa a ser música para este que o aceitou.

Mas e o som que não é, ou foi, classificado como música, o que este seria? Este som não musical não tendo nenhuma função seria classificado como barulho ou ruído?

A classificação de ruído foi resolvida por Schafer afirmando que ruído é qualquer som indesejável, sem intencionalidade. Mas Schafer continua com uma citação mais técnica para legitimar a diferença entre som e ruído: "A sensação de um som se deve a rápido movimento periódico do corpo sonoro; a sensação de ruído, a movimentos aperiódicos". (Hermann von Helmholtz, *On the sensations of Tone*, trans, Alexander J. Ellis. New York: Dover Publications, 1954; p.136 apud SCHAFER, 1986, p. 6-7). Ou seja, ruídos são sons aperiódicos. Fato é que sons periódicos ou não, da mesma forma, necessitam da aceitação social para sua classificação/aceitação como objeto musical.

Somos cientes que a utilização sonora para produção de significados não acontece somente com o emprego de objetos musicais, mas, em sua maioria, com elementos sonoros diversos.

A utilização de signos sonoros de diferentes naturezas não é prática recente na sociedade, pois desde a antiguidade já se utilizava da qualidade retórica do som para expressar e comunicar diferentes sentidos e sentimentos. Dessa maneira, também

temos a ciência de que objetos sonoros também são utilizados cotidianamente nas instituições educacionais, tento ou não a intenção de produzir conhecimento.

Até mesmo a teoria ¹⁵onomatopaica da origem da linguagem afirma que a linguagem verbal surgira em imitação aos sons da natureza, ou seja, os elementos sonoros da natureza acabaram por ser fazer presentes em nossa forma de comunicação desde os tempos mais remotos, o que demonstra que a capacidade comunicacional do som existe, esteve e sempre se fará presente entre nós.

Entendemos que a origem onomatopaica da linguagem passa a não ser verdade para todas as palavras, ou seja, muitos linguistas duvidam que a onomatopeia seja a real e única origem de nossos hábitos de fala; contudo, muitos de nossas palavras mais expressivas têm a qualidade onomatopaica – “como os poetas sabem”. (SCHAFFER, 1986, p.216).

Compreendo o som como uma das personagens principais da comunicação humana, Schafer discutiu a música e sua “nova paisagem sonora” com maestria em se tratando de comunicação. E também não esqueceu de enfatizar que os sons não são tão autônomos no mundo para serem capazes de sozinhos expressarem tudo o que quiserem. É claro que sua utilização como meio semiológico é válida, mas não única e solitária.

Chegamos à nossa atualidade com os conteúdos musicais sendo incorporados de forma obrigatória em toda a Educação Básica nacional pela Lei nº 11.769/2008. Devemos entender, que a lei não inclui a linguagem musical como mais uma disciplina obrigatória no currículo escolar básico, ela se refere a obrigatoriedade dos conteúdos da linguagem musical serem abordados durante a formação geral do educando. Ou seja, não se faz obrigatória uma aula formal de música com um profissional que detém alguma formação específica em música, que seja formado em algum curso superior em música, o que se faz indispensável é a inclusão da linguagem musical durante a formação básica do aluno. A necessidade é alguns dos conteúdos da linguagem musical sejam apresentados durante a formação dos alunos.

Art. 1º O art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 6º:

¹⁵ LEITE, Yonne e FRANCHETTO, Bruna. *Origens da Linguagem*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004. ISBN 85-7110-787-4 Essa teoria, conhecida como teoria onomatopaica, evoca a seu favor a existência de onomatopeias em todas as línguas.

§ 6o A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2o deste artigo.” (NR) (LEI Nº 11.769, DE 18 DE AGOSTO DE 2008.)

Remetendo-nos ao estudo sobre a história da educação musical nacional exposto no apêndice 1, podemos perceber as diversas tentativas pedagógicas e o caminho legal que a matéria música percorreu até então. Esse cotidiano escolar sonoro, somado a implementação dos conteúdos musicais passaram a obrigatoriedade nas escolas, em consonância a uma forma multidisciplinar/interdisciplinar de ver a educação resulta em realidades originais, as quais são o objeto da pesquisa.

As implicações partem de um professor com formação específica em música que submetido a uma metodologia ativa baseada em ¹⁶projetos, se transforma em mediador pedagógico para a construção de habilidades e competências junto ao educando além das quais foi formado em seu ensino superior específico (Licenciatura Plena em Educação Artística com Habilitação em Música).

Este profissional além de trabalhar com objetos musicais e sonoros de forma ampla tentando integrar outros saberes as suas práticas, testemunha outros profissionais diferentes formações comentarem sobre a utilização de músicas para “ajudar a ensinar”.

A pedagogia de projetos, embora constitua um novo desafio para o professor, pode viabilizar ao aluno um modo de aprender baseado na integração entre conteúdos das várias áreas do conhecimento, bem como entre diversas mídias (computador, televisão, livros) disponíveis no contexto da escola. (PRADO, 2005, p. 14).

Compreendendo a música, assim como todos objetos sonoros como signos, a questão é discutir de que forma são utilizados estes objetos e quais formas de apropriação que estes profissionais de diferentes áreas detêm sobre eles.

¹⁶ Na pedagogia de projetos, o aluno aprende no processo de produzir, levantar dúvidas, pesquisar e criar relações que incentivam novas buscas, descobertas, compreensões e reconstruções de conhecimento. Portanto, o papel do professor deixa de ser aquele que ensina por meio da transmissão de informações – que tem como centro do processo a atuação do professor – para criar situações de aprendizagem cujo foco incida sobre as relações que se estabelecem nesse processo, cabendo ao professor realizar as mediações necessárias para que o aluno possa encontrar sentido naquilo que está aprendendo a partir das relações criadas nessas situações. (PRADO, 2005).

Ao se trabalhar com a pedagogia de projetos, o professor encontra-se em uma função de mediador na criação de situações de aprendizagem e não mais se vê como especialista transmissor de conhecimentos, e assim, passa a ter responsabilidades interdisciplinares. No caso das práticas com elementos sonoros, algumas afirmações do cotidiano podem ser discutidas.

É comum a assertiva do som como facilitador na apreensão educacional. Mas quais seriam essas dimensões mais específicas? Em quais perspectivas simbólicas/imagéticas se encaixam os elementos sonoros quando utilizados pelo educador? Será que a música quando utilizada somente como propedêutica não é melhor veículo para outros conhecimentos? Será que essas práticas colaboram para fazer com que a linguagem musical e todos demais elementos sonoros sejam vistos sempre em papéis secundários? Os educadores que se utilizam deste meio o fazem de forma crítica? Será que os objetos sonoros são utilizados somente como alegorias simplórias?

Retomando as responsabilidades de um professor ¹⁷mediador, este passa a não ocupar somente o papel de especialista em tal disciplina com seus conteúdos já determinados, o professor perde esse monopólio sobre os conteúdos e é visto como um estimulador, um criador de situações para fomentar a aprendizagem. Nessa nova realidade de professor mediador, que se configura este trabalho. É também nessa realidade que surge uma nova questão: como este professor, com qualquer formação superior, se relaciona com os textos sonoros que julga utilizar como meio de aprendizagem interdisciplinar nesta função de mediador?

No meio específico da educação musical, entendemos que a responsabilidade de se trabalhar como a música está além de uma forma instrumentalista, às vezes reducionista de seu real valor intrínseco. “Um dos objetivos do professor de música é trazer a música do último para o primeiro plano”. (SWANWICK, 2003, p. 57).

Educadores musicais, em sua maioria, entendem que a apreensão musical já se torna válida por si só e a música e os objetos sonoros detêm em si valor cultural e humano para sua legitimação como objetos de aculturação reais e necessários.

De acordo com a maior parte dos profissionais da educação musical, quando o educador na categoria de mediador busca sua instrumentalização utilizando-se de

¹⁷ Entendemos como professor mediador o profissional que por meio de seus conhecimentos, oriundos de sua formação, auxilia os educandos em suas atividades escolares que visa construir novas habilidades e competências.

diferentes mídias, assim como a música, sem levar em consideração o valor intrínseco desses objetos sonoros, compreendemos que reside aqui uma particularidade. Essa particularidade pode ser interpretada como o valor que é dado por esses educadores que participam do processo de utilização, criação/recriação dessas mídias, desses elementos sonoros. E essa valorização pode nos propor muitas interpretações. Da mesma forma que Rosália Duarte e João Alegria alertam com os objetos áudio visuais, podemos alertar com os objetos sonoros:

Ou seja, se tomamos os filmes apenas como um meio através do qual desejamos ensinar algo, sem levar em conta o valor deles, por si mesmos, estamos olhando através dos filmes e não para eles. Nesse caso, seguimos tomando-os apenas como “ilustrações luminosas” dos conhecimentos que consideramos válidos, escolarmente. (DUARTE; ALEGRIA, 2008, p. 69)

Esta fronteira que se cria entre uma utilização instrumentalista e propedêutica dos objetos sonoros, sem demonstrar os valores intrínsecos desses objetos, com uma outra forma de utilização que enfatize os objetos sonoros demonstrando seus valores sociais intrínsecos, assim também demonstrando conceitos mais específicos e técnicos, se evidencia ainda mais, quando o educador se vê como mediador na construção de conhecimentos junto ao educando.

Nessa abordagem ativa de educação, na tentativa de reduzir as barreiras entre os conhecimentos, que estão organizados em disciplinas estanques na forma tradicional positivista de educação, acaba por gerar novas relações entre conhecimentos de áreas diferentes das quais o educador como mediador tem formação mais densa, assim, não tendo uma experiência mínima com os elementos dessas áreas, em certos casos, podem enfraquecer os conteúdos que estão abordando. No caso estético musical e sonoro, quando os objetos musicais são utilizados somente como propedêutica para outros conhecimentos, estaremos enfraquecendo a importância desses objetos e não apresentando os valores sociais intrínsecos nem apresentando os conceitos e conteúdos mais técnicos desses objetos, mantendo estes sempre como coadjuvantes no processo educacional, de certa forma, os reduzindo a estereótipos sonoros. É nessa relação entre música como meio e finalidade educacional que reside a necessidade de análise e estudo.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Assim como já mencionado na introdução deste texto, a metodologia para a construção de dados está inserida em âmbito qualitativo, o objeto de pesquisa, textos sonoros/objetos sonoros, estarão sendo problematizados em práticas educativas e os personagens principais a serem abordados são docentes da educação básica de diferentes formações acadêmicas. Serão professores que trabalham com as turmas de sextos, sétimos, oitavos e nonos anos do segundo segmento do ensino fundamental.

De maneira resumida, podemos descrever a metodologia geral desta pesquisa em três estágios:

1º estágio: estudo e revisão bibliográfica sobre o tema proposto;

2º estágio: construção de dados para análise por meio da técnica de grupo focal;

3º análise dos dados obtidos por meio do grupo focal - discursos dos educadores.

Diferentes metodologias qualitativas de pesquisas estão sendo cada vez mais utilizadas em pesquisas educacionais em vista de abordar problemas e situações complexas de diferentes gênesis. Para entender o que é uma pesquisa qualitativa, recorreremos a Chizzotti (2006):

A pesquisa qualitativa recobre, hoje, um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais, assumindo tradições ou multiparadigmas de análises, derivadas do positivismo, da fenomenologia, da hermenêutica, do marxismo, da teoria crítica e do construtivismo, e adotando multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, e, enfim, procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles.

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados vivíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção visível. (CHIZZOTTI, p. 28)

Entendendo as características de uma pesquisa qualitativa, podemos passar para a compreensão mais detalhada do grupo focal, que implica em um trabalho de pesquisa junto aos sujeitos, atores, que a própria pesquisa visa a abordar.

Segundo Gatti (2012, p.7) o grupo focal é uma abordagem qualitativa que deriva das “diferentes formas de trabalho com grupos, amplamente desenvolvidas na psicologia social”. No capítulo introdutório de seu livro “Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas” (2012), ressalta, citando Powell e Single (1996, p. 103), que um grupo focal “é um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal”. Seria um grupo que por meio de algumas dinâmicas, pudesse “levantar dados para investigações em ciências humanas e sociais” (GATTI, 2012, p.8) sobre o tema abordado pela pesquisa.

A escolha pela metodologia do grupo focal se clarifica ao lembrarmos dos objetivos da pesquisa, que buscará entender a utilização de objetos sonoros nas práticas educativas ¹⁸multidisciplinares atuais, dessa forma percebemos que existe a necessidade de entendermos essas práticas educativas junto aos autores dessas práticas também sem segregá-los de seus ambientes sociais que os envolve.

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado. (GATTI, 2012, p.11).

¹⁸ “A multidisciplinaridade consiste em um conjunto de disciplinas estudadas de maneira não-linear entre si. Esse processo objetiva a construção de um conhecimento sólido e não correlato, permitindo assim um conhecimento não especializado, porém mais polivalente e eclético. A principal diferença entre multidisciplinaridade e pluridisciplinaridade é o fato de que dessa última procura criar associações hierárquicas entre as disciplinas”. Já a interdisciplinaridade “tem como objetivo repassar as disciplinas de maneira correlata, criando assim um vínculo que possa originar novas descobertas, disciplinas ou até mesmo áreas do conhecimento. Podemos citar como resultado do processo interdisciplinar a criação das áreas da bioengenharia, bioquímica e psiquiatria”. Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/gestao-e-lideranca/artigos/50347/equipe-multidisciplinar-e-interdisciplinar-qual-a-diferenca>

Percebemos que diferentes autores defendem essa abordagem metodológica, mas sempre ressaltando que a “escolha de seu uso tem de ser criteriosa e coerente com os propósitos da pesquisa”. (GATTI, 2012, p. 08)

3.1 – Grupo focal e escolha de participantes

Buscamos formar o grupo focal em um ambiente e com atores que seguem alguns critérios comuns entre eles, além dos critérios materiais como acesso, tempo e consentimento que estiveram implícitos nesta formação. Assim, entendemos que tais critérios, asseguraram a coerência necessária para o trabalho.

Estes critérios prévios foram:

1º educadores ativos no sistema educacional básico de qualquer área;

2º não utilizaremos limite de idade ou de formação acadêmica;

3º qualquer classe social, etnia ou gênero;

4º professores que afirmam já terem utilizado de som/música para ensinar.

Como explicitado nos tópicos acima, optamos por professores atuantes de diversas disciplinas da educação fundamental do segundo segmento (do 5º ao 9º ano) que em seu discurso inicial já encontramos a ideia do ambiente sonoro como meio de retórica para educar, ou seja, trabalhamos com educadores que, de certas maneiras, compreendem que os elementos sonoros podem ser veículos comunicacionais, são transportes de significantes diversos. A escolha por tais educadores parte do princípio de que só poderemos analisar o discurso sobre as práticas com objetos sonoros, se estes educadores previamente já se aventuraram nessas práticas.

Selecionamos previamente para o grupo focal os professores que responderam de forma positiva uma questão introdutória, que foi abordada da forma mais casual e informal possível, pois tentamos evitar qualquer tipo de intimidação ao participante. A seguinte questão foi levantada aos educadores: “o senhor/senhora utiliza ou já utilizou o som, a música, para ensinar diferentes conteúdos? ”.

Os educadores que responderam positivamente à questão proposta, foram instigados à participação do grupo focal, pois este participante declarou que já utilizou a música ou algum elemento sonoro de alguma maneira em alguma prática educativa. Neste momento, não criamos qualquer tipo de questionamento ou julgamento sobre a forma que este profissional utilizou os elementos sonoros, queríamos somente a confirmação da ação do participante ter utilizado este meio que é o som/música.

Essa questão que os participantes deveriam responder previamente, apresentou essa característica informal para evitar que os educadores tivessem a equivocada

interpretação de que para responderem que sim, eles deveriam ter algum tipo de formação mais profunda em música, ou seja, tentamos ao máximo não intimidar os participantes.

Na formação do grupo focal, não ficou desqualificado algum professor que já tenha alguma experiência ou prática musical, pelo contrário, estes também são candidatos. O que desejamos é que os profissionais que utilizam ou já utilizaram a mídia sonora como ferramenta em suas práticas se sintam confortáveis para participarem do grupo.

Esses educadores, são advindos de uma mesma instituição educacional, situadas em Teresópolis, do estado do Rio de Janeiro. Cidade da região serrana do estado localizada a cem quilômetros da capital fluminense. Apesar de atuarem na mesma instituição, acreditamos que as diferentes realidades e experiências de cada profissional poderão contribuir para uma riqueza na construção e coleta de dados.

Dessa maneira formamos um grupo focal com docentes que trabalham numa mesma instituição, mas também atuam em outras distintas. A escola escolhida está situada na área urbana da cidade.

Apesar de não interferir abruptamente no grupo focal, nem em nossa construção de dados, cremos que todos, ou a maioria, dos profissionais que participaram têm o magistério como principal atividade profissional e financeira. E todos são graduados no ensino superior, e alguns são pós-graduados em cursos *lato sensu / stricto sensu*.

A construção deste grupo focal aconteceu em uma escola que temos acesso mais direto por se tratar de local de trabalho também do pesquisador. Para conseguirmos reunir os educadores num mesmo momento, tivemos que respeitar o calendário acadêmico da unidade escolar e pedir um momento a direção numa reunião pedagógica em que todos os educadores tenham sido convocados.

No calendário escolar da instituição, além dos conselhos de classes, outro momento poderia ser ideal para a construção do grupo focal. Este momento é chamado de "*parada pedagógica*", é um dia do ano escolar que os professores são convocados para se reunir com o objetivo de debater as metas escolares, terem um momento de formação e discutirem diversas questões do cotidiano da instituição.

Está escola detém um projeto político pedagógico já construído e alguns de seus princípios são baseados em princípios da ¹⁹pedagogia ativa, tentam fazer com que as turmas desenvolvam junto aos educadores projetos interdisciplinares. A escola tem a organização do ano letivo de forma tradicional dividido em bimestres, com provas e trabalhos de cada disciplina a critério e responsabilidade de cada professor com uma exigência de contar com o mínimo de três avaliações e 20% da média bimestral ser composta com o conceito, não existe nenhuma obrigatoriedade de como o professor deve fazer para avaliar o educando neste quesito chamado “conceito”, percebemos aqui uma tentativa de construir uma característica qualitativa nas avaliações quantitativas bimestrais.

Nesta escola existe um provão a cada bimestre construído com questões de todas as disciplinas para formar a nota bimestral do educando. A escola determina que esta avaliação interdisciplinar por bimestre será parte da nota em todas as disciplinas. Esta avaliação é chamada “provão”, medida adotada tentando melhorar as notas do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) na Prova Brasil. Assim, a média bimestral que se expressa num valor numérico quantitativo de 0 até 10,0 é composta pelos trabalhos específicos de cada disciplina (80% da nota) com o conceito (20%) fazendo média com o provão interdisciplinar que vale 10,0.

Mesmo anteriormente a legislação da lei 11.769, os conteúdos musicais se fazem presente formalmente com o projeto de banda musical desta instituição, nem todos alunos participam da banda pois a participação é facultativa, ou seja, o aluno se inscreve se quiser. O horário dos ensaios da banda musical não são parte da grade formal de disciplinas, os encontros acontecem na mudança entre o turno da manhã e o da tarde, ou no final do expediente da tarde após às aulas.

Na grade formal de disciplinas, não existe a disciplina música, o que está pleiteado é a disciplina Artes com sua característica polivalente para todas as

¹⁹ A metodologia ativa é uma concepção educativa que estimula processos de ensino-aprendizagem crítico-reflexivos, no qual o educando participa e se compromete com seu aprendizado. O método propõe a elaboração de situações de ensino que promovam uma aproximação crítica do aluno com a realidade; a reflexão sobre problemas que geram curiosidade e desafio; a disponibilização de recursos para pesquisar problemas e soluções; a identificação e organização das soluções hipotéticas mais adequadas à situação e a aplicação dessas soluções. Assim, as MA baseiam-se em problemas e, atualmente, duas se destacam: a Aprendizagem Baseada em Problemas e a Metodologia da Problematização. (SOBRAL; CAMPOS; 2012, pg. 209. Pedagogia de Projetos surgiu no início do século XX, com John Dewey e outros representantes da chamada "Pedagogia Ativa". <http://homes.dcc.ufba.br/~frieda/pedagogiadeprojetos/conteudos/a1p1.htm>

linguagens artísticas, ter ou não a linguagem artística musical fica a critério do professor da disciplina Arte, disciplina que está alocada na grade de horários.

O professor polivalente em Artes é aquele que ministra várias disciplinas, seria um mesmo profissional que trabalha as diferentes linguagens como artes plásticas, dança, música, teatro, etc.

Com a história peculiar da formação dos professores de Arte no Brasil acabou por ascender significativas concepções sobre a fragilidade da formação polivalente na área. Vários são os estudiosos que afirmam a impossibilidade de uma formação sólida de um profissional em tantas habilidades e conhecimentos em todas as linguagens artísticas. Mesmo com essa fragilidade de formação específica, entendemos que ao adotar a disciplina Artes no currículo em conjunto com a adoção da banda de música, a instituição acaba por cumprir as determinações legais, pois a Lei 11.769 como norma, deixa claro que a exigência é o contato com os conteúdos musicais somente, e para tal não é necessária a criação de uma disciplina específica em música. Basta o professor de artes ou qualquer outro educador pleitear esses conteúdos em suas práticas educacionais. Este pensamento demonstra resquícios da formação polivalente do profissional de artes.

A escola conta com projetos em horários alternativos como banda marcial, produção de textos e outros. Apesar desta organização curricular, esta instituição dispõe de dois profissionais formados em música que trabalham com as turmas e que se encontram semanalmente com os outros educadores. Estes dados, inicialmente, nos parecem relevantes, pois o convívio com professores da disciplina música pode influenciar os educadores deste estabelecimento e influenciar também nas suas relações com as mídias e práticas sonoras.

A escola, é uma escola da rede pública do município de Teresópolis. Uma escola com cerca de quinhentos alunos que atende do quinto ao nono ano do ensino fundamental. A maior parte dos docentes são concursados públicos excluindo uma minoria contratada por meio de prova de títulos simplificada que detêm contratos temporários. A maioria desses educadores trabalham em mais de uma escola da rede pública ou privada da região.

A maior parte de todos os educadores participantes dos grupos focais reside em Teresópolis, cidade onde também se situa a escola.

Para compreensão do local de trabalho dos educadores participantes, construímos um quadro abaixo com algumas características listadas:

Quadro 3 – Escola dos discentes participantes do grupo focal

ESCOLA
<p>Pública Municipal.</p> <p>Situada na área Urbana.</p> <p>Possui Projeto Político Pedagógico.</p> <p>Organização tradicional dos conteúdos em disciplinas específicas.</p> <p>Disciplina Artes no currículo, mas sem a discriminação da linguagem artística específica do professor de artes.</p> <p>Detém na equipe professores formados em música.</p> <p>Projeto de banda marcial.</p> <p>Ano letivo dividido em bimestres com avaliações de cada disciplina.</p> <p>Prova interdisciplinar bimestral.</p> <p>Somente ensino fundamental.</p> <p>Todos os professores com ensino superior completo.</p> <p>Turmas com média de 25 a 35 alunos.</p>

Fonte: Elaboração própria.

Depois de conhecer o ambiente de trabalho dos participantes do grupo focal, ressaltamos que buscamos construir um conjunto com o mínimo de seis a doze participantes de cada escola, lembrando que Gatti recomenda que “em geral, para projetos de pesquisa, o ideal é não trabalhar com mais de dez participantes”. (GATTI, p. 22).

O encontro aconteceu segundo o calendário escolar, num dos encontros pedagógicos da instituição. Enfim, num momento que foi facilitado o agrupamento dos

participantes sem ter o trabalho de liberá-los em horários de aulas ou atrapalhar o cotidiano dos profissionais.

Não foi simples a execução do encontro pelo fato de que anualmente só uma reunião está prevista com todos os discentes dos dois turnos da instituição (manhã e tarde). Os encontros que acontecem nos conselhos de classes em cada bimestre são organizados por turma e turno, separando os profissionais da escola nestes quesitos, além do tempo nesses conselhos serem escassos, dessa forma, optamos por um momento no encontro pedagógico previsto no ano letivo.

4 Desenvolvimento do Grupo de Estudo

Antes de começar a exposição do encontro com o grupo de educadores, devemos atentar para algumas considerações gerais.

A primeira questão que ressaltaremos foi a dificuldade em executar o um encontro com diferentes professores com um objetivo diferenciado do cotidiano escolar. Podemos afirmar, nos pautando em própria empiria, ou seja, baseando-nos exclusivamente em nossa experiência e observação, a dificuldade de encontrar um momento para a realização de um encontro com educadores tão atarefados com horários tão restritos.

É sabido que grande parte dos professores do Ensino Básico nacional atuam em mais de uma escola e/ou atuam em outras áreas profissionais para aumentar sua renda, também é sabido que os horários – principalmente dos professores especialistas que atuam no fundamental II (de sexto ao nono ano da educação básica) – na maioria das vezes são organizados na tentativa de atender as necessidades particulares de cada professor, dessa forma, encontrar um horário em comum fora dos encontros agendados no calendário escolar formal que reúna diversos educadores é complicado.

Nossa primeira tentativa seria a realização do grupo focal em uma escola privada, acreditando na possibilidade de ser mais fácil encontrar os educadores em conjunto em um mesmo momento. Buscaríamos uma instituição que mantêm um maior número de reuniões com o grupo completo dos educadores que lá lecionam, assim pensamos que seria um pouco mais simples de organizar o grupo focal. Ocorre que, mesmo nessas instituições, contendo ou não, reuniões em maior número, não obtivemos sucesso na execução do encontro por falta de horários compatíveis.

Nossa experiência com um grupo de educadores acabou por acontecer em uma escola pública. Como citado, foi aproveitado um encontro pedagógico do calendário anual da escola para sua realização, para isso solicitamos um espaço neste encontro a direção da escola anteriormente.

Após diversas tentativas frustradas de reunir um grupo de educadores desde o primeiro semestre de 2014, o primeiro grupo de estudo acabou por acontecer numa Escola Municipal em Teresópolis, com o consentimento prévio da direção escolar, conseguimos este momento somente no segundo semestre de 2014, aproveitando

um encontro pedagógico obrigatório do calendário escolar em que todos os profissionais da unidade escolar são convidados a participar, e esta reunião tem valor administrativo de dia de trabalho, fazendo com que o profissional que se ausente receba código de falta em seu ponto.

O encontro aconteceu em uma quinta-feira, 14 de agosto de 2014, com o grupo focal ao final do encontro pedagógico às 13:25 e para registrar o grupo focal foi utilizado uma máquina de filmar digital em mãos. A filmagem foi feita pela diretora da unidade escolar a pedido. Nesta filmagem, além das imagens nítidas, também temos o áudio com qualidade.

Lembramos que inicialmente contávamos com a possibilidade de executar um segundo grupo para estudo e construção de material para análise, ainda em aberto qual seria a outra unidade escolar da cidade de Teresópolis, que seria feito no mesmo ano. O objetivo não era a distinção das unidades escolares por si, mas um maior número de educadores criando assim, um maior número de experiências e “falas”, ou seja, a ideia de trabalhar com dois grupos focais estaria ligada semente a uma necessidade inicial de se coletar um maior número de discursos de um maior número de educadores. Inicialmente buscaríamos uma unidade escolar com características diferentes da primeira com a finalidade de encontrarmos outros personagens para a construção de dados, não tínhamos como objetivo contrapor as unidades escolares e suas características específicas, mesmo entendendo que cada escola é rica em seu cotidiano, o objetivo da pesquisa é buscar uma compreensão e trazer novos questionamentos sobre as práticas educacionais dos docentes e não fazer uma análise comparativa entre unidades escolares distintas.

Vários foram os motivos que nos levaram à não execução do segundo grupo, de forma concisa, podemos assumir que o tempo escasso em geral para a produção da pesquisa e as dificuldades de conciliação de horários com as unidades escolares foram alguns dos fatores preponderantes.

O encontro pedagógico da instituição que aceitou participar deste estudo, trazia sua programação prévia com os horários determinados para cada momento, destacando como última atividade um encontro com o professor de música Denis Lopes que ministraria uma atividade com o grupo dos professores da escola.

Mesmo a direção tendo ciência prévia de que a atividade teria como objetivo a construção de dados para uma pesquisa acadêmica, os responsáveis pelo encontro pedagógico preferiram não demonstrar muitos detalhes sobre o que se tratava essa

última atividade, este último momento do encontro, deixando toda a explicação e dinâmica da atividade com o pesquisador.

Dessa maneira, o grupo focal começou com uma breve explicação sobre o porquê desta atividade naquele encontro. Uma vez que o aplicador é professor da instituição e conhece os possíveis participantes, que são parceiros de trabalho, não foi necessária uma apresentação pessoal de maneira formal. Único dado explanado foi que iríamos fazer uma atividade e depois iríamos discuti-la em conjunto, ou seja, foi explicado de forma geral que este momento seria parte de um trabalho de pesquisa que estaríamos desenvolvendo sobre práticas educativas. Atentamos para a não divulgação de muitos detalhes neste momento inicial com o objetivo de influenciarmos o mínimo possível os participantes.

Antes de começarmos o grupo de fato, indaguei a todos os participantes do encontro pedagógico da unidade escolar sobre quem ali já teria utilizado elementos sonoros em suas aulas - houve a necessidade de explicar objetos sonoros como músicas e sons diversos, pois pareceu vago o conceito de objeto sonoro, assim, ao ser explicado que a música estaria incluída nesta categoria de objetos sonoros, logo o grupo começou a participar afirmando ser a música um dos meios utilizados em suas práticas cotidianas.

Devemos aqui atentar para o fato de que nosso objetivo é trabalhar com os educadores que afirmam utilizar ou já ter utilizado o som como meio de produção de conhecimentos em suas práticas educacionais, para depois analisarmos quais as formas de apropriação que estes educadores detêm sobre esta prática e sobre os objetos sonoros, visto que nos interessa levantar estes questionamentos por meio da consciência de quem já teve essa experiência. Assim, os educadores que presumem nunca terem utilizado elementos sonoros, como a música, em suas práticas não seriam interessantes para a construção do grupo focal e utilizando essa pergunta informal fizemos uma triagem inicial para a construção do grupo.

Havia em média uns 30 participantes, dentre professores, equipe diretiva e funcionários da secretaria, dentre todos os participantes deste momento na reunião pedagógica pudemos contar uma quantidade de 21 educadores.

Destes 21 educadores questionados, somente 9 afirmaram já ter se utilizado de música em suas aulas, de certo que várias poderiam ser as causas que levaram a estes indivíduos responderem positivamente ou negativamente a essa questão, mas o objetivo não seria problematizar essa parte da atividade, mas trabalhar com os

discentes que ao responder de forma afirmativa. Neste momento, percebemos uma pequena inercia e resistência do grupo em responder tal questão. Expliquei que poderiam ter utilizado sons de formas mais simples possíveis, sem preocupações técnicas ou preocupações artísticas e críticas. Dessa forma, após quebrada essa resistência inicial, 9 educadores afirmaram já ter utilizado som/música em suas atividades. Temos assim uma média de 43% SIM e 57% NÃO.

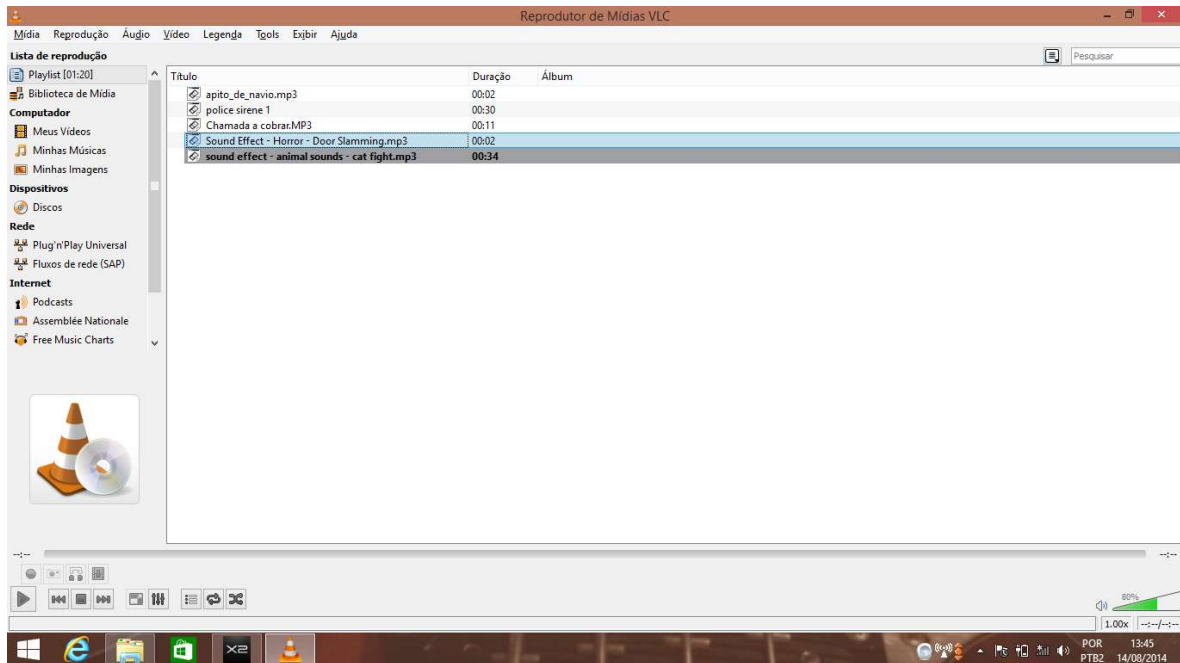
Com o grupo composto pelos 9 educadores que responderam sim a primeira questão, passamos para o segundo passo. Uma atividade com som para sensibilizarmos e estimular o diálogo seguinte. A questão era: *“quais os professores aqui presentes já utilizaram algum elemento sonoro, como a música para ensinar em sala de aula?”*

A atividade consistia numa construção de uma história em grupo incentivada pela audição de diferentes sons em sequência. Seria um tipo de “sonoplastia ao contrário”. Podemos inicialmente intuir que tal atividade busca o desenvolvimento da criatividade através do treinamento de leituras/interpretações sonoras. De certa forma, alinha questões de competência de leitura sonora e estética com questões de produção de textos. A escolha por uma atividade com sons diversos diferentes de uma obra musical qualquer tem a finalidade clara de incentivar a discussão sobre as questões da diversidade dos objetos sonoros. Buscamos incentivar os participantes a um questionamento sobre a mídia sonora além das obras musicais.

Ao ouvir diferentes objetos sonoros, os participantes da atividade deveriam criar/escrever uma história original. Ou seja, além de ouvir atentamente os objetos sonoros, decifrá-los e interpretá-los, deveriam elaborar uma nova história criando um novo contexto para estes objetos sonoros.

Dividimos participantes em 3 grupos, cada grupo com 3 participantes. E assim começamos a atividade com os objetos sonoros executados através do computador e amplificados numa caixa de som comum.

Figura 2 – Programa Reprodutor de mídias VLC com os seguintes áudios: 1- apito de navio; 2- Sirene de polícia; 3- Chamada a cobrar; 4- Porta Batendo; 5- Briga de gatos.



Fonte: Elaboração própria.

A execução da atividade proposta transcorreu de forma tranquila e divertida com a participação ativa e interessada dos professores. Mesmo iniciando com uma certa resistência, logo os educadores já se encontravam mais relaxados e participativos. Este momento da audição e criação das histórias durou cerca de 10 minutos.

Podemos afirmar que passamos por um momento lúdico de criação onde a percepção e a criatividade dos participantes estavam se manifestando sem maiores dificuldades.

Assim passamos para a terceira etapa, que consistia em ler para todos uma das histórias produzidas pelos três grupos. O interesse pelas histórias foi intenso, de tal modo que acatamos a solicitação unânime, ou seja, de todos os participantes do grupo focal, de ler todas as três histórias. Cada grupo escolheu um representante para ler sua produção.

Transcrevemos aqui como exemplo somente um dos três ²⁰textos/estórias produzidas por meio da atividade:

²⁰ Podemos consultar todos os três textos produzidos através da atividade no apêndice 2 deste trabalho.

“O navio está chegando no porto, todos estão ansiosos. A polícia está à espera do navio. Há suspeita de um contrabando. Alguém telefona para avisar que todos estão em perigo. Uma carga é jogada ao mar! Essa carga, no entanto, era de animais, cães e gatos de raça foram trazidos da China para não serem comidos nos restaurantes chineses. Só que os animais morreram afogados quando jogaram a carga no mar”.

O momento da discussão para levantamentos de ideias começou logo a seguir como uma quarta etapa, vários professores começaram a falar ao mesmo tempo, assim sendo vamos transcrever as ideias mais completas e mais fáceis de perceber na gravação.

Expliquei que esse seria o momento para discutirmos sobre a atividade proposta da forma mais livre possível, dessa maneira indaguei ao grupo o seguinte:

“Olhem só, agora vocês vão me ajudar, é o seguinte: quais são as lições que a gente pode tirar desse objetivo, dessa atividade simples, de utilizar o som dessa forma? O que vocês imaginam? O que tem de interessante nisso?” (Denis Lopes)

Participante 1- *“Fazemos um paralelo com a imagem, mesmo cada um ouvindo o som vai pensar e fazer coisas diferentes. Aquilo que você escuta e aquilo que você vê não é igual. Se a gente pegar uma paisagem e tiver que reproduzir, cada uma vai fazer de uma forma diferente”.*

Participante 2- *“Produção de texto, criatividade, imaginação, elaboração mental de ideias”.*

Participante 3- *“É como se fosse o som o dispositivo que abrisse todas essas camadas, esse leque de opções”.*

Participante 2- *“Ao invés de você dar uma palavra pronta, você está oportunizando a criatividade através dos sons. Tem até a produção textual ali...”*

Acabei por indagar: *“Bom, o som é que traz a imagem?”*

Participante 3- *“Exatamente, o som é como se fosse esse dispositivo. Tipo você ouve e percebe – pum, percebi que é um navio, você imagina um navio...”*

Participante 1- *“Você quebra o ritmo toda hora”...*

Participante 1- *“O legal é que é uma brincadeira que motiva também né?!”*

Participante 2- *“Bom, achei muito mais fácil você produzir -- tipo faça uma redação sobre um navio chegando...”*

Participante 3- *“Quando a gente dá aula de substantivo abstrato, geralmente a gente faz assim: pense numa palavra – casa – todo mundo imagina uma casa e desenha uma casa; agora pense em alegria – agora o aluno tem mais dificuldade porque um substantivo abstrato, ele precisa de um elemento que concretize aquele sentimento e aí você usa essas imagens, no caso você pode usar o som...”*

Participante 4- *“Você pega uma caixa com vários objetos, você pode fazer com que os alunos construam uma história a partir desses objetos”. [o participante exemplifica com uma caneta]*

Participante 5- *“Parece aquelas novelas de rádio que tinha antigamente”. “A gente pode trabalhar isso em português, história, geografia. Eu nunca fiz isso, é um recurso que a gente não usa muito, o som...”*

Participante 2- *“Você concretizou o subjetivo né?!? O som que é subjetivo você teve que transformá-lo numa coisa concreta...”*

Participante 6- *“É bom para estimular o raciocínio rápido depois”.*

Participante 1- *“Sair dos sentidos convencionais, tipo a visão. A gente pode trabalhar um outro sentido que é a audição”.*

Nesse momento, ainda estávamos discutindo quando tivemos que interromper o grupo por questões de horário. Uma pena, pois nos parece que os participantes ainda tinham falas para contribuir.

Acabei explicando que se tratava de um grupo focal que é uma metodologia de pesquisa e finalizei agradecendo a paciência e participação de todos.

5 Análise dos dados Construídos por meio do Grupo Focal

Antes de expormos os dados e nossa análise, devemos recapitular alguns conceitos escolhidos e a dinâmica que desenvolvemos para organizar essa pesquisa, e assim, deixar de forma clara nossa metodologia.

No primeiro momento desse estudo, buscamos criar nosso repertório conceitual por meio de um levantamento bibliográfico que nos deixasse preparados para compreender as questões propostas. Dessa maneira, fomos buscar autores que legitimassem questões introdutórias como o que entendemos por educação formal, cotidiano escolar, o que são elementos sonoros, a característica semiológica dos elementos sonoros, o que compreendemos como música, enfim, toda a gama de conceitos necessários para deixarmos os possíveis leitores desta pesquisa, contextualizados com os termos e as questões propostas. Dessa forma, entramos em contato com assuntos primordiais para a construção da nossa metodologia.

Após, esse levantamento demonstramos uma pequena história da educação musical nacional com objetivo de elucidar uma pesquisa que busca compreender o mundo musical e sonoro para além do ambiente específico da linguagem musical, compreendendo as novas funções que atualmente os educadores desenvolvem em seus ambientes de trabalho. Assim, compreendendo as maneiras interdisciplinares, multidisciplinares que a docência carrega na contemporaneidade e também abrangemos as novas formas pedagógicas e didáticas, como a pedagogia ativa. Além de, por meio deste recorte histórico, tentarmos contribuir para a construção de um contexto sobre a história da educação musical e artística nacional.

Adiante, por meio de uma revisão bibliográfica conseguimos com os estudos do professor Murray Schafer sobre o mundo sonoro, estabelecer uma maneira de ²¹classificação básica dos elementos sonoros. Dessa maneira, aliando esses conteúdos com questões propostas por outros autores, como Mônica Duarte, pudemos compreender mais sobre a construção social do significado de música. Esse pensamento foi necessário para clarearmos quais são os critérios possivelmente utilizados para escolher alguns elementos sonoros em detrimento a outros pelos diferentes educadores em uma prática educacional.

²¹ Rever o quadro 1.

O quadro proposto por Schafer serviu de base para compreendermos a ideia básica que o educador tem sobre o elemento sonoro, que ele mesmo escolheu, para sua prática educacional. Ou seja, quando um professor escolhe algum elemento sonoro como mídia, ele compreende que esta mídia sonora detém uma competência comunicativa, e, empregando o quadro de Schafer tentamos clarear os critérios que este educador detinha em sua escolha, de modo que tentamos compreender mais profundamente as formas de apropriação que esse educador utilizou em sua escolha por meio da interpretação e catalogação de sua fala sobre sua prática.

Iremos classificar a escolha sonora do educador da seguinte maneira:

- 1º característica acústica;
- 2º característica psicoacústica;
- 3º semântica;
- 4º estética;

Consideramos que uma escolha de repertório de um professor pode ser pautada em mais de uma dessas características ao mesmo tempo, sendo uma característica preponderante ou não sobre outras.

Estas características foram expostas, como no quadro a seguir:

Quadro 1- Classificação de sons por categorias segundo Schafer

Acústica	Psicoacústica	Semântica	Estética
O que os sons são	Como os sons são percebidos	O que significam	Se são atraentes
Físico	Fisiólogo	Linguista	Poeta
Engenheiro	Psicólogo	Comunicólogo	Compositor

Fonte: Schafer (p. 208)

Após compreendermos e classificarmos a característica que o educador percebe em cada elemento sonoro pudemos passar para a classificação segundo a semiologia de Pierce, utilizada por Martinez ao se tratar de música e som, e assim compreendermos a forma que o educador pensou a utilização do elemento sonoro. Queremos dizer resumidamente, como o educador pensou em utilizar o elemento

sonoro. Deste modo, compreendemos três maneiras básicas de utilização dos elementos sonoros: como ícone, índice e símbolo.

Neste momento devemos compreender que a característica semântica dos objetos sonoros estão sempre permeando a escolha do repertório, sendo o critério preponderante ou não para essa escolha. Pois se o professor compreende que o som é um meio de comunicação, essa característica comunicacional é inerente a escolha deste meio para a prática educacional.

O que podemos aferir com essa análise, é o nível de compreensão que os educadores detêm sobre as demais características dos objetos sonoros, e para construir essa análise usamos as características já propostas por Schafer.

Vamos aqui lembrar o quadro sugerido por Martinez, baseado nos estudos semiológicos de Peirce, com a finalidade de compreender de maneira mais específica a utilização dos elementos sonoros. Relembrando o quadro 2:

Quadro 2- Categorias de semiológicas básicas do som segundo Martinez

Ícone	Índice	Símbolo
<p>“um signo que refere ao objeto que denota meramente por virtude de suas próprias características, as quais ele possuiria, da mesma forma, quer tal objeto exista ou não” (CP 2.247)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Solos de flautas simbolizando pássaros. 	<p>“é um signo que refere ao objeto que denota pelo fato de ser realmente afetado por aquele objeto” (CP 2.248)</p> <p>Relações dinâmicas com ele, relações de existência ou de causa e efeito.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Uma partitura como índice da produção musical de um determinado compositor. 	<p>“é um signo que refere ao objeto que denota devido a uma lei, normalmente a uma associação geral de ideias, a qual opera fazendo com que o símbolo seja interpretado como referido aquele objeto” (CP 2.249)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Um hino nacional, um leitmotiv qualquer, um jingle.

Fonte: Martinez (2004, p. 63).

Assim, nas últimas partes deste trabalho, tentamos clarificar o objetivo dessas práticas educacionais, que se utilizam do elemento sonoro para a construção de aprendizagens, e construímos considerações sobre essas práticas.

Entendemos que o professor quando busca uma outra mídia como meio de produção de conhecimento pode estar se utilizando dessa mídia com os seguintes objetivos em mente: com a finalidade de reforçar algum conhecimento musical ou não, como algo ilustrativo, de certo, como um veículo de fixação de conceitos, tipo

exercícios de fixação; com o objetivo de construir uma propedêutica para outras aprendizagens sendo um elemento mobilizador; ou como aprendizado final sobre um determinado assunto, até mesmo sobre o próprio elemento sonoro podendo ser tratada essa aprendizagem final como uma avaliação escolar. Resumidamente: como reforço e/ou propedêutica e/ou aprendizagem final.

A ideia principal é trazer para a superfície essas intencionalidades para podermos analisar os discursos dos educadores e assim compreender suas práticas de maneira completa. Portanto, interpretando as falas e ações dos participantes do grupo focal tentamos construir uma crítica sobre suas práticas educacionais que utilizam elementos sonoros. Essa crítica foi pautada em três fases antecedentes:

1ª fase – Buscamos entender a escolha do elemento sonoro (escolha da música);

2ª - Compreendemos quais as formas que os educadores utilizam esses elementos sonoros;

3ª – Diagnosticamos quais são os objetivos visados por essas práticas;

Compreendendo essas ações, que constituem essas práticas educacionais sonoras como um todo, construímos considerações que buscam aumentar as possibilidades educacionais.

Por conseguinte, as análises dos dados construídos por meio do grupo focal seguiram o caminho do quadro abaixo:

Quadro 4 – Metodologia e fases da pesquisa

1ª Critérios de escolha (Baseado em Schafer)	Acústica	Psicoacústica	Semântica	Estética
2ª Modos de utilização (Baseado em Martinez)	Ícone	Índice	Símbolo	
3ª Objetivos (Categorias construídas)	Reforço	Elemento Mobilizador	Aprendizagem Final	
4ª Considerações (Interpretações sobre os discursos construídos e catalogados)				

Fonte: Elaboração própria.

Com o emprego desta metodologia acima, que realizamos a análise do material construído pelo grupo focal com os educadores. De certo que esta metodologia está baseada numa análise por categorias em que o primeiro e o segundo momento (critérios de escolha e modos de utilização) estão baseados em nosso escopo teórico e o terceiro momento de categorização (objetivos) se baseia em nossa empiria. Portanto, é uma metodologia que se baseia numa análise por categorias, que foram construídas por meio de um escopo teórico e por nossa empiria.

5.1 Categorização e Análise

Posteriormente a pesquisa bibliográfica, a construção e explicação da metodologia - que inclui a construção e apresentação das categorias e a construção dos dados no grupo focal - pudemos começar a análise desses dados.

Relembramos que o objetivo é compreender as práticas educacionais de professores que utilizam o som como meio de retórica em seu cotidiano escolar para assim obter novas considerações sobre essas práticas. Lembrando que utilizamos a ideia de interdisciplinaridade para compreender também, o esforço dos educadores em construir conhecimento por meio de práticas educativas que relacionam diferentes componentes curriculares.

Assim, construímos um quadro onde as falas dos educadores pudessem nos dar as pistas sobre as formas de apropriação de suas práticas com os elementos sonoros e também das possibilidades que estes elementos podem gerar.

Ao alocarmos as falas nas colunas, estas falas podem ser alocadas em outras de forma paralela pelas suas características funcionais. Ou seja, não pretendemos construir categorias exclusivas, pois compreendemos as diversas possibilidades de uma mesma fala.

Por exemplo: Uma fala que nos dê uma ideia sobre o critério de escolha que um profissional teve pode estar catalogada em uma ou mais categorias, pois demonstra uma ou mais intencionalidades.

Lembrando a metodologia desta análise transcorre por 3 fases de categorização:

Quadro 5 – Metodologia da análise em 3 fases

1ª Critérios de escolha (Baseado em Schafer)	Acústica	Psicoacústica	Semântica	Estética
2ª Modos de utilização (Baseado em Martinez)	Ícone	Índice		Símbolo
3ª Objetivos (Categorias construídas)	Reforço	Elemento Mobilizador	Aprendizagem Final	

Fonte: Elaboração própria.

Dessa maneira, começamos com a primeira parte da análise catalogando as falas dos educadores construídas no grupo focal segundo seus possíveis critérios de escolha, esses critérios vão determinar os objetos sonoros, no caso, musicais, que estes educadores utilizam ou utilizaram e demonstrarão as formas de apropriação que estes professores têm sobre as características comunicacionais dos objetos sonoros, assim também, nos revelando as formas de apropriação que estes educadores construíram sobre suas práticas interdisciplinares com a música:

Quadro 6 – 1ª Fase, compreendendo os critérios de escolha dos objetos sonoros

1ª Critérios de escolha (Baseado em Schafer)	Acústica	Psicoacústica	Semântica	Estética
Falas	Participante 1- “Sair dos sentidos convencionais, tipo a visão. A gente pode trabalhar um outro sentido que é a audição”.	Participante 1- “Você quebra o ritmo toda hora”... Participante 2- “Você concretizou o subjetivo né?!? O som que é subjetivo você teve que transformá-lo numa coisa concreta...” Participante 1- “Sair dos sentidos convencionais, tipo a visão. A gente pode trabalhar um outro sentido que é a audição”.	Participante 1- “Fazemos um paralelo com a imagem, mesmo cada um ouvindo o som vai pensar e fazer coisas diferentes. Aquilo que você escuta e aquilo que você vê não é igual. Se a gente pegar uma paisagem e tiver que reproduzir, cada uma vai fazer de uma forma diferente.” Participante 2- “Produção de texto,	Participante 5- “Parece aquelas novelas de rádio que tinha antigamente”.

			<p>criatividade, imaginação, elaboração mental de ideias.”</p> <p>Participante 3- “É como se fosse o som o dispositivo que abrisse todas essas camadas, esse leque de opções”.</p> <p>Participante 2- “Ao invés de você dar uma palavra pronta, você está oportunizando a criatividade através dos sons. Tem até a produção textual ali...”</p> <p>Participante 3- “Exatamente, o som é como se fosse esse dispositivo. Tipo você ouve e percebe – pum, percebi que é um navio, você imagina um navio...”</p> <p>Participante 2- “Bom, achei muito mais fácil você produzir</p>	
--	--	--	---	--

			<p>-- tipo faça uma redação sobre um navio chegando...</p> <p>Participante 3- “Quando a gente dá aula de substantivo abstrato, geralmente a gente faz assim: pense numa palavra – casa – todo mundo imagina uma casa e desenha uma casa; agora pense em alegria – agora o aluno tem mais dificuldade porque um substantivo abstrato, ele precisa de um elemento que concretize aquele sentimento e aí você usa essas imagens, no caso você pode usar o som...”</p> <p>Participante 4- “Você pega uma caixa com vários objetos, você pode fazer com que os alunos</p>	
--	--	--	--	--

			construam uma história a partir desses objetos.”	
			Participante 5- “Parece aquelas novelas de rádio que tinha antigamente”.	
Total de referências:	1	3	9	1

Fonte: Elaboração própria.

Segunda parte da catalogação para a análise busca compreender os modos de utilização das práticas interdisciplinares com som que os educadores afirmam exercer ou já terem exercido:

Quadro 7 – 2ª Fase, compreendendo os modos de utilização dos objetos sonoros

2ª Modos de utilização (Baseado em Martinez)	Ícone	Índice	Símbolo
Falas	Participante 1- “Fazemos um paralelo com a imagem, mesmo cada um ouvindo o som vai pensar e fazer coisas diferentes. Aquilo que você escuta e aquilo que você vê não é igual. Se a gente pegar uma paisagem e tiver		Participante 1- “Fazemos um paralelo com a imagem, mesmo cada um ouvindo o som vai pensar e fazer coisas diferentes. Aquilo que você escuta e aquilo que você vê não é igual. Se a gente pegar uma paisagem e tiver que reproduzir,

	<p>que reproduzir, cada uma vai fazer de uma forma diferente.”</p> <p>Participante 2- “Ao invés de você dar uma palavra pronta, você está oportunizando a criatividade através dos sons. Tem até a produção textual ali...”</p> <p>Participante 3- “Exatamente, o som é como se fosse esse dispositivo. Tipo você ouve e percebe – pum, percebi que é um navio, você imagina um navio...”</p> <p>Participante 3- “Quando a gente dá aula de substantivo abstrato, geralmente a gente faz assim: pense numa palavra – casa – todo mundo imagina uma casa e desenha uma casa; agora pense em alegria – agora o aluno tem mais dificuldade porque um substantivo abstrato, ele</p>		<p>cada uma vai fazer de uma forma diferente.”</p> <p>Participante 3- “Quando a gente dá aula de substantivo abstrato, geralmente a gente faz assim: pense numa palavra – casa – todo mundo imagina uma casa e desenha uma casa; agora pense em alegria – agora o aluno tem mais dificuldade porque um substantivo abstrato, ele precisa de um elemento que concretize aquele sentimento e aí você usa essas imagens, no caso você pode usar o som...”</p>
--	---	--	--

	<p>precisa de um elemento que concretize aquele sentimento e aí você usa essas imagens, no caso você pode usar o som...”</p> <p>Participante 4- “Você pega uma caixa com vários objetos, você pode fazer com que os alunos construam uma história a partir desses objetos.” [o participante exemplifica com uma caneta]</p> <p>Participante 5- “Parece aquelas novelas de rádio que tinha antigamente”. “A gente pode trabalhar isso em português, história, geografia. Eu nunca fiz isso, é um recurso que a gente não usa muito, o som...”</p> <p>Participante 2- “Você concretizou o subjetivo né?!? O som que é subjetivo você teve que transformá-lo numa coisa concreta...”</p>		
--	---	--	--

Total de Referências:	7	0	2
------------------------------	----------	----------	----------

Fonte: Elaboração própria.

Terceira fase de catalogação e análise, possíveis objetivos dos educadores quando pensam suas práticas com o auxílio de mídia sonora, no caso a música, pois foi o único objeto sonoro que julgaram utilizar ou já terem utilizado:

Quadro 8 – 3ª Fase, compreendendo os objetivos na utilização dos objetos sonoros

3ª Objetivo (Categorias construídas)	Reforço	Elemento Mobilizador	Aprendizagem Final
Falas	<p>Participante 2- “Produção de texto, criatividade, imaginação, elaboração mental de ideias.”</p> <p>Participante 3- “É como se fosse o som o dispositivo que abrisse todas essas camadas, esse leque de opções”.</p> <p>Participante 3- “Quando a gente dá aula de substantivo abstrato, geralmente a gente faz assim: pense numa palavra – casa – todo mundo imagina uma casa e desenha uma casa; agora pense</p>	<p>Participante 2- “Produção de texto, criatividade, imaginação, elaboração mental de ideias.”</p> <p>Participante 3- “É como se fosse o som o dispositivo que abrisse todas essas camadas, esse leque de opções”.</p> <p>Participante 2- “Ao invés de você dar uma palavra pronta, você está oportunizando a criatividade através dos sons. Tem até a produção textual ali...”</p>	<p>Participante 1- “Sair dos sentidos convencionais, tipo a visão. A gente pode trabalhar um outro sentido que é a audição”.</p>

	<p>em alegria – agora o aluno tem mais dificuldade porque um substantivo abstrato, ele precisa de um elemento que concretize aquele sentimento e aí você usa essas imagens, no caso você pode usar o som...”</p> <p>Participante 6- “É bom para estimular o raciocínio rápido depois.”</p>	<p>Participante 3- “Exatamente, o som é como se fosse esse dispositivo. Tipo você ouve e percebe – pum, percebi que é um navio, você imagina um navio...”</p> <p>Participante 1- “O legal é que é uma brincadeira que motiva também né?!”</p> <p>Participante 2- “Bom, achei muito mais fácil você produzir -- tipo faça uma redação sobre um navio chegando...”</p> <p>Participante 4- “Você pega uma caixa com vários objetos, você pode fazer com que os alunos construam uma história a partir desses objetos.”</p>	
Total de Referências:	4	7	1

Fonte: Elaboração própria.

Quadro resumido somente com os números de referências de todas as categorias, sem a descrição das falas:

Quadro 9 – Resumo quantitativo das três fases de análise e catalogação

1ª Critérios de escolha (Baseado em Schafer)	Acústica	Psicoacústica	Semântica	Estética
Total de referências:	1	3	9	1
2ª Modos de utilização (Baseado em Martinez)	Ícone	Índice	Símbolo	
Total de referências:	7	0	2	
3ª Objetivos (Categorias construídas)	Reforço	Elemento Mobilizador	Aprendizagem Final	
Total de referências:	4	7	1	

Fonte: Elaboração própria.

A partir da construção desses quadros de referências baseada na interpretação e categorização dos dados (discursos) construídos por meio do grupo focal, pudemos construir novas interpretações e críticas sobre a ideia que este grupo de educadores neste contexto detém sobre a utilização do som como meio educacional.

Inicialmente, percebemos que ao se tratar de elementos sonoros como meio de retórica, ou seja, como forma de significação, os educadores costumam reduzir toda a infinidade de tipos sonoros somente a organização musical. Queremos dizer, que durante o grupo focal pudemos perceber que os educadores compreendem como

única possibilidade de mídia sonora os objetos musicais. Esta realidade se clarifica em diversos momentos, dos quais iremos descrever os dois mais claros:

1º. imediatamente ao início da construção do grupo focal quando perguntamos se já utilizaram ou utilizam elementos sonoros em práticas educativas alguns educadores responderam com outra pergunta: “tipo música? ”;

2º. durante a atividade escolhida e ao final do grupo, muitos indagaram “nunca pensei em utilizar sons dessa forma”, “achei que iríamos trabalhar com músicas”, ou “já trabalhei com música, não com esses sons”.

Com o objetivo de compreender as práticas educacionais interdisciplinares de educadores que utilizam o som como meio de retórica, construímos quadros de referências para basear nossas análises sobre os dados construídos com o emprego do grupo focal, esses dados foram catalogados nesses quadros para facilitar essa análise. Assim pudemos construir novas interpretações e críticas sobre a ideia que este grupo de educadores neste contexto detém sobre a utilização do som como meio educacional. Pudemos compreender os critérios de escolha, os modos de utilização e os objetivos dos professores quando utilizam objetos sonoros como meio de retórica. Lembramos que em nenhum momento estamos inclinados a generalizar de forma imperativa as discussões deste trabalho, estamos com o objetivo de dialogar com outras realidades e contextos sociais.

Dessa forma, analisaremos os dados construídos primeiro em etapas e ao final construiremos uma crítica geral sobre o estudo.

Lembrando que uma certa inventividade filosófica se faz necessária para a interpretação de qualquer dado social e que estas leituras não devem ser interpretadas como realidades axiomáticas, mas que são discursos legítimos para a abertura de novos diálogos, entendemos que os dados construídos e suas interpretações são elementos mobilizadores para novos pensamentos sobre as práticas educacionais atuais.

O primeiro momento de análise visa a compreender as escolhas dos educadores e seus repertórios. Muito já foi exposto acima sobre a prática educacional que se utiliza de objetos sonoros como meio de retórica, ou seja, a utilização de objetos sonoros como a música. De forma mais detalhada, criamos uma tabela, nos baseando em Schafer, reduzindo toda uma complexidade social em quatro categorias básicas. Essas categorias apesar de parecer limitar o nosso estudo, elas nos direcionam de forma mais pragmática a um entendimento geral sobre os critérios de escolha dos

professores quando utilizam os objetos sonoros em atividades educacionais creditadas como interdisciplinares e dessa forma, nos ajuda a compreender as formas de apropriação que estes educadores construíram e utilizam.

Ao olharmos a tabela, compreendemos uma disparidade no número de vezes em que os educadores compreendem as possibilidades do uso da música em suas práticas.

Quadro 10 – Resumo quantitativo da 1ª fase de análise e catalogação, critérios de escolha.

1ª Critérios de escolha (Baseado em Schafer)	Acústica	Psicoacústica	Semântica	Estética
Total de referências:	1	3	9	1

Fonte: Elaboração própria.

Por meio da interpretação e catalogação das falas dos educadores conseguimos expor que o critério semântico do som é citado muito mais vezes do que as outras possibilidades/categorias. Isso é comum, já que entendemos, mesmo que forma empírica, que objetos sonoros demonstram preponderantemente como principal característica a possibilidade de comunicar, expressar sentimentos e ideias. Atentamos que, mesmo se o critério mais escolhido fosse a estética, concebemos que existe uma comunicação de preceitos estéticos, ou seja, esses critérios estão sempre em diálogo, e todos dependem da capacidade de comunicar dos objetos sonoros.

Dessa maneira, o que podemos ressaltar é uma perda de possibilidades diferenciadas de se trabalhar as escolhas do repertório sonoro e musical, pois estes educadores não músicos se mantêm ligados a um princípio preponderante, que é o princípio semântico sem considerar, de forma menos desigual, outras possibilidades e características que os objetos sonoros, no caso a música podem nos apresentar.

Não existe a pretensão de qualificar tal prática de forma maniqueísta como positiva ou negativa, temos como objetivo tornar as práticas educacionais com a utilização de objetos sonoros mais plurais e interessantes. Ou seja, podemos construir

e usufruir de práticas que levem em consideração outros critérios como preponderantes para a escolha do repertório visando trabalhar outras competências e habilidades tanto na linguagem musical como por meio da linguagem musical.

Através da construção deste quadro sobre os critérios de escolha dos educadores não músicos, percebemos que o texto semântico e a qualidade semântica das canções estão em lugar de destaque de uma forma acentuada demonstrando na verdade a redução do objeto sonoro, no caso a música somente como meio semântico para difundir outros saberes. Podemos interpretar dessa forma ao entendermos que a música é uma organização sonora com princípios estéticos, e estando estes princípios estéticos subjugados a outras características, nos dá uma pista de que a linguagem musical como produção artística ou como linguagem musical inerente a princípios estéticos não está sendo abordada como finalidade educacional, ou seja, uma parte essencial para quem quer criar um ambiente de fruição ou aprendizagem em arte, mais especificamente em música não está sendo proporcionada, ou pelo menos, está mal oferecida nessas práticas.

Além, os princípios de psicoacústica e de acústica estão sempre a quem nos critérios de escolha, e estes princípios são primordiais para a apreensão musical, já que lidam de forma mais pragmática com a linguagem musical, pois a forma como os sons são percebidos (psicoacústica) e o que os sons são (acústica) são categorias essenciais para uma formação musical básica.

As formas de apropriação que estes educadores detêm sobre a linguagem musical parece não ter força ou qualidade suficiente para trabalhar a linguagem musical ou sonora para afirmarmos que estes professores não músicos estão trabalhando de forma equilibrada interdisciplinarmente os seus conteúdos específicos (oriundos de sua área de formação e integrantes de sua disciplina específica) e os conteúdos de linguagem musical e sonora. Na verdade, o conteúdo musical e a linguagem musical e sonora continuam como coadjuvantes neste momento de produção de conhecimento.

Neste momento, trazemos uma análise sobre os resultados da catalogação dos discursos criados no grupo focal sobre os modos de utilização das músicas em suas práticas educacionais interdisciplinares por esses professores não músicos. Com os resultados no quadro construído podemos intuir algumas questões.

Quadro 11 – Resumo quantitativo da 2ª fase de análise e catalogação, modos de utilização

2ª Modos de utilização (Baseado em Martinez)	Ícone	Índice	Símbolo
Total de referências:	7	0	2

Fonte: Elaboração própria.

Com nenhuma referência dos objetos sonoros, no caso a música como um possível índice para a construção de saberes sobre as práticas musicais ou sobre algum aspecto da linguagem musical, esta característica apresentada por este quadro demonstra mais uma vez os aspectos da linguagem sonora e musical como não preponderantes, na verdade, mais uma vez não constam preocupações em envolver a produção de conhecimentos sobre a linguagem artística sonora e musical, de certo a música está sendo vista pelos professores não músicos como um meio de comunicação mas não como uma área de conhecimento cultural e humana credora de uma formação, fruição e apreciação mais incisiva e específica. Devemos lembrar que o modo de utilização como índice demonstra uma relação mais pragmática e direta do objeto musical com alguma produção da linguagem musical, uma relação de causa e efeito mais linear e incisiva. Por exemplo, um som para demonstrar uma característica sonora de algum instrumento musical para a apreciação ou fruição de diferentes timbres sonoros.

Esta falta de referência da música como índice, se torna uma pista que evidencia o desequilíbrio nas práticas educacionais relatadas como interdisciplinares, essas atividades visam a linguagem sonora como meio e não como fim educacional, pode existir uma prática interdisciplinar nas atividades, mas de certo que a área específica da linguagem sonora e musical não se mostra em par com os outros conteúdos.

Em seguida, percebemos que a utilização da música como ícone desponta em relação aos outros meios de utilização. Aqui compreendemos que a ideia da música como metáfora se mantém estável e persevera preponderante. Objetos artísticos podem se tornar metáforas de sentimentos e expressões sociais. Esta característica

está sempre pairando nos discursos sobre a música, essa característica icônica do som e da arte está presente nos discursos e nas práticas educacionais destes educadores não músicos, pois intuímos que essa característica metafórica da música é um arquétipo que comungamos socialmente, e dessa forma também se faz presente nas práticas no cotidiano escolar.

O objeto sonoro como símbolo também se faz presente com duas referências, podemos entender o símbolo musical ou sonoro como uma metáfora menos abstrata. O símbolo sonoro por ter seu significado previamente determinado por uma construção social detém uma carga semântica mais pragmática e menos plural, menos polissêmica. Essa habilidade de leitura de símbolo sonoro está pleiteada em algumas práticas educacionais de professores não músicos.

A habilidade e capacidade de compreender e construir diferentes tipos metafóricos são essenciais para a formação integral do homem, com este estudo percebemos que esta habilidade e essa competência se fazem presentes nos discursos dos professores não músicos.

Para última análise, deixamos os possíveis objetivos que estes professores não músicos poderiam estar visando em suas práticas que se utilizam da música como meio de retórica. Por meio da interpretação das falas levantadas no momento de discussão do grupo focal, e de suas inclusões nas categorias escolhidas, pudemos construir novas reflexões.

O resultado da catalogação das falas gerou o seguinte quadro sobre os objetivos dos educadores não músicos:

Quadro 12 – Resumo quantitativo da 3ª fase de análise e catalogação, objetivos de utilização

3ª Objetivos (Categorias construídas)	Reforço	Elemento Mobilizador	Aprendizagem Final
Total de referências:	4	7	1

Fonte: Elaboração própria.

De certo que objetivo inicial de qualquer exemplo ou ação educativa é comunicar, mas especificamente, neste momento queremos compreender que habilidades e competências esses educadores pensam estar construindo e/ou trabalhando com o auxílio dos objetos sonoros, na oportunidade, com o auxílio da música. Também buscamos, de forma mais incisiva, clarificar se habilidades e competências da linguagem musical e artística por vezes também são compreendidas como objetivos a serem construídos e trabalhados. Olhar para a música e não somente através dela.

Novamente, o discurso dos educadores nos dá a pista de que a música é compreendida como um competente elemento mobilizador, a música é vista como uma linguagem que aproxima e comunica as pessoas. A música, com suas características metafóricas e seu valor simbólico torna-se um objeto lúdico que tem como característica a capacidade de envolver e facilitar o diálogo e a criação de vínculos entre as pessoas. Como elemento mobilizador, uma canção pode gerar um sentimento de pertencimento, e assim facilitar o diálogo entre os educandos e os educadores.

Temos sete referências da música como objeto mobilizador, quatro referências como um objeto utilizado para reforçar um conteúdo previamente trabalhado/exposto, e somente uma como a música sendo a linguagem a ser trabalhada como objeto principal. Várias podem ser as razões de os professores não músicos esquecerem de olhar para a música como ator principal e legitimá-la como linguagem essencial para a construção integral do homem como ser cultural e independente. Não só a música, mas as habilidades de fruição artística, já que estética como categoria também se manteve tímida sem muitas referências.

7 Considerações

Começamos a pesquisa buscando entender os objetos sonoros e suas capacidades de comunicação em atividades de professores não músicos, por uma característica dos educadores que formaram o grupo focal para a construção de dados, os elementos sonoros ficaram restritos aos objetos musicais, assim, acabamos por interpretar essas falas e buscar compreender o local dos conhecimentos da área musical nessas práticas. Percebemos que os objetos musicais ainda se mantêm em colocação privilegiada em relação a outros objetos sonoros, já que nenhum educador pesou na utilização de outros tipos de som, excluindo a fala, como meio de retórica. Percebemos também, que apesar da música ser compreendida como uma mídia competente em sua habilidade semântica, as habilidades e competências específicas da linguagem musical não são pleiteadas ou abordadas nessas práticas, tornando a música na maior parte das vezes uma alegoria.

Compreendemos que é da necessidade cotidiana que emana diferentes práticas educacionais, que qualquer professor, para utilizar em suas práticas cotidianas elementos sonoros diversos como a música, não precisa ser um profundo conhecedor da linguagem musical, nem um crítico especialista da arte sonora, pois sabemos que há tempos em diferentes contextos históricos, toda a sociedade tem se expressado por meio de elementos/artes sonoras com sucesso.

Entendemos, que para empregar elementos sonoros em suas práticas, basta ao educador perceber a possibilidade e/ou necessidade de utilizar um meio diferente para produzir conhecimento. Dessa maneira, o professor dispõe de um vasto campo de exemplos musicais e sonoros para expressar os mais diferentes sentimentos e construir infinitas significações.

Nossa relação com o som é antiga, desde muito cedo entramos em contato com o mundo sonoro e passamos a conviver com sons e seus possíveis significados. E todos nós acabamos por construir ao longo de nossas vidas nosso repertório sonoro. Deste modo, percebemos que o trabalho com elementos sonoros/música não é desconhecido, não é um mergulho no mar abissal ou um passeio num ermo espacial. Este repertório que foi e é produzido e escolhido por nós acaba por povoar todo o nosso imaginário, mas em alguns momentos esse mesmo repertório sonoro/musical acaba permanecendo distante de nossas práticas pedagógicas por diversos motivos. Contudo, buscar uma reaproximação desse mundo sonoro com nossa prática

educacional é possível e necessário. Este trabalho teve como recorte o contexto educacional formal e seu cotidiano, isso foi apresentado em nosso escopo teórico no início deste trabalho. Logo, a proposta é reaproximar essa prática de expressão humana por meio do som com as práticas do cotidiano escolar, e além de tal reaproximação, buscamos compreender essas práticas neste contexto escolhido.

A considerável produção artística musical e sonora criada por toda a sociedade, que surgiu em diferentes momentos históricos para satisfazer diferentes necessidades, foi e ainda é uma das formas as quais pudemos e ainda podemos compartilhar significados, crenças e valores sociais, moldando um gosto e uma visão de mundo. Dessa forma, cada grupo social, cada cultura, se identifica com o mundo sonoro que produz.

Temos ciência de que a crescente globalização cultural se valendo do desenvolvimento tecnológico e da cultura de massa vem alterando cada vez mais a realidade cultural da sociedade e sua pluralidade, construindo modelos culturais e comportamentais que se alastram, gerando padrões culturais e de consumo em larga escala mais homogêneos, assim, o tratamento da mídia pelos atores do meio educacional se evidencia. De certo que pudemos também compreender essa necessidade que a escola adquiriu de se manter em relação prática e crítica com as mídias e seus contextos de produção, mediação e consumo já no início deste estudo.

Frente a essa realidade a escola não pode fugir a sua responsabilidade de lidar com essa proliferação de mídias que se alastram de forma cada vez mais veloz, ao contrário, os profissionais da educação devem estar cada vez mais aptos a lidar com essa proliferação e devem buscar na crítica às suas próprias.

É por meio de sua experiência pessoal que cada educador se guia em suas práticas pedagógicas, do mesmo modo, são suas experiências, afinidades, gostos e hábitos que delimitam suas escolhas estéticas. Portanto, a escolha do repertório sonoro que é feita pelo professor que será utilizado às suas atividades advém dessa realidade. Assim, compreendemos que o professor, possivelmente, estará buscando em primeiro plano, referências próximas e familiares.

De certo, que as maiores dificuldades não estão na escolha dos elementos sonoros (como a música que um educador utilizaria em uma atividade), ou no trabalho interpretativo que esses elementos sonoros requerem, mas a maior dificuldade está no esforço por romper com nossas inseguranças, a de tal modo passarmos a construir

um repertório mais rico com um maior número de abordagens e atividades mais criativas, interessantes e pouco convencionais.

Percebemos que por muitas das vezes, nós educadores não temos conhecimento de que ao levarmos qualquer tipo de objeto comunicativo, podendo ser um objeto sonoro como uma música, uma imagem ou outros objetos quaisquer, estamos levando para a sala de aula uma gama de valores simbólicos, e a partir desses valores, iremos construindo diversos pensamentos junto aos educandos. Essa consciência sobre o repertório utilizado em nossas práticas educativas é necessária para aumentarmos as possibilidades de produção de conhecimento por meio destes objetos e, assim, aumentarmos as formas de apropriação que construímos sobre práticas educacionais que se utilizam do som como meio educacional, sobre o que estamos construindo, transmitindo e de que maneira.

Entendemos a impossibilidade de os professores deterem controle total sobre que valores estão sendo construídos junto aos educandos, mas podemos deslumbrar práticas e construções de saberes diferenciados se aumentarmos cada vez mais nosso repertório e aumentarmos também nossas formas de apropriação sobre as práticas e objetos que utilizamos.

Mesmo os objetos sonoros fazendo parte de nossa construção de mundo desde bebês ainda não nascidos, percebemos que muito ainda podemos expandir nossas práticas que se utilizam destes objetos.

Uma tentativa de ampliar o nosso repertório musical e sonoro em geral, já seria um passo para o objetivo de desenvolvimento cultural sobre o mundo sonoro, suas qualidades e influências sociais. E também estaríamos contribuindo para construção de diferentes formas de produção de conhecimentos e habilidades por meio da utilização de objetos sonoros.

De certo que em nossos experimentos educacionais do cotidiano estão atrelados diversos arquétipos relativos as nossas práticas sociais. Podemos citar como um desses arquétipos a nossa relação com o mundo sonoro. Nessa relação podemos encontrar algumas das formas como nos comunicamos por meio desses elementos, e, até mesmo algumas formas como podemos trabalhá-los em nosso cotidiano escolar. Estarmos embasados em nossos “arquétipos” de práticas educacionais não quer dizer que estamos necessariamente dificultando o processo educacional ou atrasando seu desenvolvimento, ou nos mantendo inertes frente a necessidade de inovações em práticas educativas.

Dessa forma, pudemos compreender que se tratando de mídia sonora e educação musical em âmbito escolar, estamos continuamente com a necessidade de criar e recriar novas abordagens educacionais.

Um dos motivos que podemos imaginar prontamente seria o de uma frágil formação dos docentes perante toda essa diversidade midiática contemporânea. Dessa maneira, ganha mais força estudos que buscam compreender estes meios midiáticos e suas relações sociais e educacionais. Acreditamos assim, que existe uma necessidade de estudos sobre quais formas de apropriação que esses educadores abordados detêm sobre esses diferentes meios midiáticos e foi pautado nessa crença que desenvolvemos toda esta pesquisa.

Creemos que uma formação mais sólida sobre as características de produção de valores e conhecimento por meio de objetos artísticos, mais especificamente, objetos musicais e sonoros, podem construir diferentes habilidades e competências, construir diferentes resultados em nossos educandos, nos levando a novos patamares culturais.

Temos a ciência que diversas outras interpretações sobre o presente trabalho podem ainda ser levantadas e discutidas, entendemos a incompletude desta pesquisa, assim como também compreendemos que esse recorte demonstra uma interpretação sobre um contexto específico que não é imutável, axiomático ou unânime, o objetivo é construir dados e críticas que colaborem com o aprimoramento das nossas práticas educacionais.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M.E.D.A. Cotidiano Escolar E Práticas Sócio-Pedagógicas – Em Aberto, Brasília, ano 11, n.53, jan./mar. 1992 (p. 29-38). Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/791/710>

BARTHES, Roland. O óbvio e o obtuso. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

BÉVORT, Evelyne, BELLONI, Maria Luiza. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas Educação & Sociedade [On-line] 2009, 30 (Septiembre-Diciembre) : [Data de consulta: 11 / enero / 2015] Disponível em:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313699008>> ISSN 0101-7330

BRASIL, **LDB**. Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em < www.planalto.gov.br >. Acesso em 08 de abril de 2014.

BRASIL **Lei 11.769** de 18 de Agosto de 2008. Disponível em < www.planalto.gov.br >. Acesso em 08 de abril de 2014.

CAVALIERE, Ricardo Stavola. Pontos essenciais em fonética e fonologia. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005

CHIZZOTTI, Antonio. Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais / Antônio Chizzotti. – Petrópolis, RJ; Vozes, 2006.

CNE, Conselho Nacional de Educação, PROCESSO Nº: 23001.000072/2011-11, PARECER CNE/CEB Nº: 12/201, APROVADO EM: 4/12/2013.

Cóser, Marina La Rocca; Koff, Rogério Ferrer; A Música Clássica como Elemento Narrativo Produtor de Sentido em Cartoons - Revista GEMInIS, uma publicação do “Grupo de Estudos sobre Mídias Interativas em Imagem e Som” – PPGIS/UFSCar n. 1 Ano 4 (2013) - ISSN: 2179-1465; Disponível em:

<http://www.revistageminis.ufscar.br/index.php/geminis/article/viewFile/136/pdf> -
http://seer.ibict.br/index.php?option=com_mtree&task=viewlink&link_id=2128&Itemid=109

COSTA, Fábio Freire; Som na caixa: trilhas pop e incidental Duas perspectivas distintas de como a música pode ser utilizada como elemento narrativo Ciberlegenda N° 24 – 2011/1 - Vol. 1 Revista do Programa de Pós-graduação em Comunicação da Universidade Federal Fluminense

<http://www.uff.br/ciberlegenda/ojs/index.php/revista/article/view/384/252>

DUARTE, Mônica de Almeida; MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Representações sociais da música: aliadas ou limites do desenvolvimento das práticas pedagógicas em música? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1283-1295, Dec. 2006. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000400010&lng=en&nrm=iso>. access on 18 Aug. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302006000400010>.

DUARTE, Mônica de Almeida. Por Uma Análise Retórica dos Sentidos do Ensino de Música Na Escola Regula. 2004. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

DUARTE, Mônica de Almeida. A construção (social) do significado de 'Música' na escola. Anexo 1 – Trabalho final apresentado como pré-requisito para a aprovação na disciplina Música Brasileira Urbana e Rural, ministrada pela Profa. Dra. Martha Ulhôa, Programa de Pós-Graduação em Música Brasileira, CLA/UNIRIO

DUARTE, Rosália e ALEGRIA, João. Formação estética e audiovisual: um outro olhar para o cinema a partir da educação. Revista Educação e Realidade [online]. 2008, vol. 33, n.1, PP. 59-80. ISSN 2175-6236. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/6687/4000>

FERREIRO, Emília *in* SINCLAIR, Hermine. A produção de notações na criança: linguagem, números, ritmos, melodias. São Paulo: Cortez, 1990. Disponível em: http://veracruz.edu.br/doc/bibliografia_pos_alfabetizacao_2012-1.pdf

FLEURI, Reinaldo Matias. Interdisciplinaridade: meta ou mito? Revista Plural, Florianópolis, SC (Brasil), n.4, ano 3, jan-jul. 1993.

FREIRE, P. A Importância do Ato de Ler. In: Freire, P. A Importância do Ato de ler em três artigos que se completam, 16º Edição. São Paulo: Cortez Editora, 1986, p.11-24.

GATTI, Bernadete Angelina. Grupo Focal nas Pesquisas Sociais e Humanas. / Bernadeti Angelina Gatti. – Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

GOMES, Érica Dias; Reflexões Sobre o Não Dito na Educação Musical: Um Espaço a Ser Ocupado Pela Música Contemporânea. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.22, n.1, p.78-94, jan./jun 2014.

<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>

GRIFFITHS, Paul. A Música Moderna: uma história concisa e ilustrada de Debussy a Boulez / Paul Griffiths - 1947; Tradução, Clóvis Marques; com a colaboração de Silvio Augusto Merhy – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

GUI, Roque Tadeu. Grupo focal em pesquisa qualitativa aplicada: intersubjetividade e construção de sentido. Rev. Psicol., Organ. Trab. [online]. 2003, vol.3, n.1, pp. 135-159. ISSN 1984-6657. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1984-66572003000100007&script=sci_arttext

LEITE, Yonne e FRANCHETTO, Bruna. Origens da Linguagem. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.,2004. ISBN 85-7110-787-4

LIBÂNEO, JOSÉ CARLOS, Didática – Velhos e Novos Temas Edição do Autor, Maio de 2002.

LN SMEHA - Revista de Psicologia da IMED, vol.1, n.2, 260-268, 2009 - seer.imed.edu.br – Disponível em: <http://seer.imed.edu.br/index.php/revistapsico/article/viewFile/35/34>

LOPES, D. Som, Semiologia E Interdisciplinaridade: O Mundo Sonoro como Produtor de Conhecimentos no Cotidiano Escolar. 2007. Monografia (Licenciatura em Música) - Centro de Letras e Artes, Instituto Villa-Lobos, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

MARRA, Pedro Silva; GARCIA, Luiz Henrique - Ouvir música na cidade: experiência auditiva na paisagem sonora urbana do hipercentro de Belo Horizonte - (p. 43-57) Contemporânea; ISSN: 1806.0498 - Edição 20 - Vol.10 - Número 2 - Nov 2012 - http://www.contemporanea.uerj.br/pdf/ed_20/contemporanea_n20_03_MARRA.pdf

MARTINS, M, H. O que é Leitura. 19 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

MARTINEZ, J. L. . Composição e Representação. In: Maria de Lourdes Sekeff, Edson Zamprona. (Org.). Arte e Cultura III. São Paulo: Annablume, 2004, v. 3, p. 61-74.

MARTINEZ, J. L. . Composição, intersemiose e representação. In: 5º Fórum do Centro de Linguagem Musical, 2002, São Paulo. Anais do 5º Fórum do Centro de Linguagem Musical. São Paulo: CLM, 2002. p. 233-242.

MARTINEZ, J. L. . Ciencia, Significação e Metalinguagem: Le Sacre du Printemps. Opus (Belo Horiz. Online) , Campinas - SP, v. 9, n.9, p. 87-102, 2003.

MELO, Geovana Ferreira. EM QUESTÃO: O LUGAR DOS SABERES DOCENTES. in: Cadernos da FUCAMP, v. 4, n. 4, 2005. ISSN 2236-9929 - Versão Online Disponível em: <http://www.fucamp.edu.br/wp-content/uploads/2010/10/1.Geovana.pdf>

MINAYO, M. C. de S. (1998). O Desafio do Conhecimento - Pesquisa Qualitativa em Saúde.

5ª ed. São Paulo-Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco.

MINAYO, M. C. Correntes de Pensamento. In: O desafio do conhecimento, pesquisa qualitativa em saúde. 11. Ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

NASCIMENTO, Daniel Simão. Heitor Villa-Lobos e o ensino de música no Brasil entre 1930 e 1945. Caderno Versa – Música e Pensamento – Volume 2. Disponível em: <http://www.cadernoversa.com.br/index.php/post/17>

PARO, Vitor Henrique. O currículo do ensino fundamental como tema de política pública: a cultura como conteúdo central. Ensaio: aval.pol.públ.Educ. [online]. 2011, vol.19, n.72 [citado 2012-09-25], pp. 485-508. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362011000400003&lng=pt&nrm=iso.ISSN0104-4036.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362011000400003>.

PAZ, Ermelinda. Pedagogia Musical Brasileira no Século XX: Metodologias e Tendências. Brasília: MusiMed, 2000.

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

PISTRICK, Eckehard e ISNART, Cyril. Landscapes, soundscapes, mindscapes: introduction. Etnográfica [online]. 2013, vol.17, n.3, pp. 503-513. ISSN 0873-6561.

PLATO, Alexander von. Mídia e memória: apresentação e 'uso' de testemunhos em som e imagem. Rev. Bras. Hist. [online]. 2011, vol.31, n.61, pp. 211-229. ISSN 1806-9347.

POUSSEUR, H. (1984). Música, semántica, sociedad. Madrid: Alianza in SAIITA, Carmelo. La banda sonora, su unidad de sentido. Cuad. Cent. Estud. Diseño Comun., Ens. [online]. 2012, n.41, pp. 183-201. ISSN 1853-3523.

PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito. Pedagogia de projetos: fundamentos e implicações. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; José Manuel (Org.)

Integração das tecnologias na educação. Brasília: Ministério da Educação/SEED/TV Escola/Salto para o Futuro, 2005. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto>. Acesso em 08 de abril de 2014.

SAITTA, Carmelo. La banda sonora, su unidad de sentido. Cuad. Cent. Estud. Diseño Comun., Ens. [online]. 2012, n.41, pp. 183-201. ISSN 1853-3523.

SÁNCHEZ MORA, Ana Maria. A divulgação da ciência como literatura / Ana Maria Sánchez Mora; tradução Silvia Perez Amato. – Rio de Janeiro: Casa da Ciência – Centro Cultural de Ciência e Tecnologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2003.

SANTOS, Regina Marcia Simão. A produção de conhecimento em Educação Musical no Brasil: balanço e perspectivas. OPUS: Revista da Associação Nacional de pesquisa e Pós-Graduação em Música – ANPPOM – ANO 9, n. 9 (dez. 2003). Campinas (SP): ANPPOM, 2003. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm Acesso em 08 de abril de 2014.

SANTOS, Roseli Inocência; MAGALHÃES, Livia Diana Rocha; OS PROBLEMAS PEDAGÓGICOS NO COTIDIANO ESCOLAR: ANÁLISE DOS REGISTROS REALIZADOS PELOS PROFESSORES; Disponível em: <http://www.sbpnet.org.br/livro/64ra/resumos/resumos/5687.htm>

SAUSSURE, F. Curso de lingüística Geral. 12a ed. São Paulo: Cultrix. (s/ data).

SCHAFER, R. Murray. O Ouvido Pensante. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.

SCHAFER, R. Murray. A afinação do mundo. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

SCHAEFFER, Pierre. Traité des objets musicaux. Paris: Seuil, 1966.

SOBRAL, Fernanda Ribeiro; CAMPOS, Claudinei José Gomes. Utilização de metodologia ativa no ensino e assistência de enfermagem na produção nacional: revisão integrativa. Rev. esc. enferm. USP, São Paulo, v. 46, n. 1, Feb. 2012. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342012000100028&lng=en&nrm=iso>. access on 16 June 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0080-62342012000100028>. <https://www.portaleducacao.com.br/gestao-e-lideranca/artigos/50347/equipe-multidisciplinar-e-interdisciplinar-qual-a-diferenca>. Acesso em 08 de abril de 2014.

SOULAGES, François. Imagem, virtual & som. ARS (São Paulo) vol.3 no.6 São Paulo 2005,pp. 11-31. ISSN 1678-5320

SWANWICK, Keith. Ensinar música musicalmente. Trad. Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. É preciso ir aos porões. Rev. Bras. Educ. [online]. 2012, vol.17, n.50 [citado 2012-09-25], pp. 267-282. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782012000200002&lng=pt&nrm=iso. ISSN 1413-2478. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782012000200002>.

VERDANA, Viviane; Diálogos entre a imagem visual e a imagem sonora: a experiência de escritura do sonoro nos documentários etnográficos; Revista Ciberlegenda; v. 1, n. 24 (2011); Programa de Pós-graduação em Comunicação da Universidade Federal Fluminense. <http://www.uff.br/ciberlegenda/ojs/index.php/revista/article/view/396>

WAZLAWICK, Patrícia; CAMARGO, Denise de; MAHEIRIE, Kátia. Significados e sentidos da música: uma breve "composição" a partir da psicologia histórico-cultural. *Psicol. estud.*, Maringá , v. 12, n. 1, Apr. 2007 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722007000100013&lng=en&nrm=iso>. access on 17 Mar. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722007000100013>.

APENDICÊS

APÊNDICE 1

PEQUENA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MUSICAL

Clarificando o local de fala do pesquisador músico que opta por uma pesquisa interdisciplinar no programa de mestrado em educação, mais especificamente em um grupo de pesquisa em mídias e práticas educativas e também visando a informar os possíveis leitores desta pesquisa que não são especificamente oriundos da área da educação musical ou midiática, parece-nos indispensável uma contextualização do pensamento sobre a educação musical nacional, em uma perspectiva histórica e suas atuais discussões.

Lembramos que educação musical está além dos muros escolares e entendemos que a apreensão musical se dá de diversas formas e por vários meios, de certa maneira necessitando somente do contato com o objeto sonoro. Dessa forma, compreendemos que a aculturação musical de nosso povo aconteceu antes mesmo da instituição do Estado nacional e antes mesmo do período de colonização, antes do período das invasões territoriais pelos europeus. Pois é sabido que os povos oriundos dessas regiões, assim como da nossa região, já detinham conhecimentos, habilidades e competências musicais, assim como detinham também formas de apreensão musical, estética musical e níveis de execução e apreensão musical. Enfim, esses povos também são responsáveis pela nossa miscigenação cultural, leia-se também musical/sonora, pois influenciaram e foram influenciados culturalmente.

Não devemos esquecer que esta pesquisa se propõe em estudar sobre a ótica dos educadores formais o quê, e como seria a utilização de diferentes tipos de mídias, neste caso, dos objetos sonoros para a produção de conhecimentos. Logo, ao se tratar de educadores do sistema formal de ensino básico em práticas educacionais escolares, nosso recorte de pesquisa histórica sobre a educação musical nacional abordará somente os períodos e documentos sobre a educação musical/sonora formal. Dessa forma, baseando-se na proposta ao CNE (Conselho Nacional de Educação) das “Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica” (PROCESSO Nº: 23001.000072/2011-11, PARECER CNE/CEB Nº: 12/201, APROVADO EM: 4/12/2013) nosso recorte histórico será baseado nos documentos nacionais elaborados para a implementação/permanência de ações musicais no ambiente escolar, não indagando profundamente quantitativamente/qualitativamente cada fase e/ou documento, ou a ações desses

documentos no cotidiano escolar real ou prático, formatando uma base histórica geral, baseando-se em documentos oficiais.

Entendemos que somente através de outras pesquisas qualitativas, que abordem cada fase descrita por estes documentos históricos, conseguiremos compreender mais detalhadamente as implicações da educação musical que esses textos legais geraram na educação formal nacional. Mas para elucidar a forma como um objeto de pesquisa do campo específico da educação musical chegou até um programa de pós-graduação em educação, essa construção histórica concisa funciona.

A seguir trazemos uma tabela expressa em tal documento:

1850 a 1889
<p>O Decreto nº 1.331, de 1854, no Regime Imperial, apresenta as primeiras definições, no âmbito da legislação educacional brasileira, para o ensino de Música nas escolas. Restrito ao Distrito Federal (Rio de Janeiro), ganha ressonância em outros centros educacionais do Brasil.</p>
1890 a 1929
<p>O Decreto nº 981, de 1890, apresenta as primeiras aspirações para a Música na escola do Brasil republicano;</p> <p>A legislação nacional dos anos seguintes não abrange qualquer definição sistemática para o ensino de Música na escola, mas diversas localidades incorporam propostas de ensino de Música e de prática musical no contexto escolar.</p>
1930 a 1960
<p>O canto orfeônico conquista espaço significativo nas escolas brasileiras, sobretudo com base na proposta de Villa-Lobos. Essa prática alcança legitimidade nacional a partir dos decretos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • nº 19.890, de 18 de abril de 1931;

- nº 24.794, de 14 de julho de 1934;
- nº 4.993, de 26 de novembro de 1942.

1961 a 1970

A Lei nº 4.024/61 (LDB), que trouxe novas definições para a educação nacional, não deu qualquer ênfase à proposta do canto orfeônico na escola. Ao contrário de outros documentos da legislação nacional vigentes até o final dos anos de 1950, nessa LDB não há referência ao ensino de Música.

1971 a 1980

A Lei nº 5.692/71 trouxe para a legislação nacional a definição da “Educação Artística” como atividade e disciplina obrigatória no ensino de 1º e 2º graus. Assim, com a Educação Artística consolidou-se o ensino polivalente das artes, enfraquecendo a presença da Música como componente curricular na escola. Em 1973, são aprovados o Parecer CFE nº 1.284/73 e a Resolução CFE nº 23/73, atos normativos que regulamentam o curso de licenciatura em Educação Artística. O Parecer CFE nº 540/77 faz menção às formas do ensino de Música anteriores à Lei 5.692/71, limitado ao espaço da teoria musical ou do canto coral.

1981 a 1990

O surgimento da pós-graduação em Música no Brasil fortaleceu a pesquisa em educação musical, gerando estudos pioneiros sobre o ensino de Música na escola brasileira. Em 1987, é criada a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM). O debate sobre o ensino das artes na escola é ampliado no âmbito das diferentes áreas de artes, apontando, principalmente, para a inadequação da polivalência.

1991 a 2000

Em 1991, é criada a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), contribuindo para as discussões e as ações acerca do ensino de Música na escola. Em 1996, o ensino de Arte é fortalecido pela sua inclusão na Lei nº 9.394/96 (LDB). Desde 1998, as

especificidades das diferentes linguagens artísticas são reconhecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais definidas por esta Câmara de Educação Básica e nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

2001 a 2013

A Resolução CNE/CES nº 2/2004, com fundamento no Parecer CNE/CES nº 195/2003, definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura em Música. A campanha “Quero Educação Musical na Escola”, levada a efeito entre 2006 e 2008, mobilizou o poder público e a sociedade civil em prol da aprovação da Lei nº 11.769/2008. Em 2009, a campanha ganhou página nas redes sociais. É criado, em 2006, o Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música (GAP), constituído pelo Núcleo Independente de Músicos (NIM), pela Associação Brasileira de Música Independente (ABMI), pelo Sindicato dos Músicos Profissionais do Estado do Rio de Janeiro (SindMusi-RJ), pela Rede Social da Música e pelo Fórum Paulista Permanente de Música (FPPM), reunindo, também, políticos de diversos partidos e artistas. A Lei nº 11.769/2008 foi aprovada a partir de um amplo movimento nacional mediado por educadores musicais e músicos e, também, por membros da sociedade em geral. O debate e a busca de estratégias para o cumprimento da Lei nº 11.769/2008 ganhou fôlego em todo o país. A Câmara de Educação Básica se pronunciou sobre a matéria por meio da Parecer CNE/CEB nº 10/2008. No dia 24 de julho de 2009, no IX Festival de Música de Ourinhos, em São Paulo, realizou-se o Seminário “Ensino de Música nas escolas”, que contou com a presença de representantes das entidades da área educacional e musical. Em maio de 2013, a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) promoveu o I Encontro Internacional de Educação Musical, discutindo a implementação da Lei nº 11.769/2008. Em 2011, a Secretaria de Educação Básica do MEC promoveu reunião com especialistas da área da música para discutir o ensino de Arte e de Música nas escolas. Dessa reunião resultou um documento com subsídios ao CNE para a definição destas Diretrizes.

(PROCESSO Nº: 23001.000072/2011-11, PARECER CNE/CEB Nº: 12/201, APROVADO EM: 4/12/2013)

²²Apesar de não abordarmos as possíveis falhas nos textos legais destes documentos e também sua real implementação no cotidiano da escola, podemos perceber que os elementos sonoros, nestes casos compreendidos como música, permeiam os documentos legais sobre educação em âmbito nacional, desde a segunda metade do século XIX.

Sabemos, mesmo que de maneira intuitiva, que o cotidiano escolar também é um cotidiano sonoro. Basta adentrarmos em diversas escolas de diferentes realidades e abriremos os nossos ouvidos para percebermos a riqueza sonora de um ambiente educacional. Assim, podemos afirmar que os objetos sonoros sempre estiveram presentes no cotidiano da educação nacional formal. Fato já explicitado acima com a citação do trabalho da professora Maura Penna.

No que diz respeito as tentativas de implementação de diferentes pensamentos pedagógicos e didáticos da educação musical em nossas escolas, podemos traçar um caminho genérico dessas ideias dominantes de forma cronológica para situarmos melhor o caminho que a educação musical percorreu até seu posicionamento atual.

Estamos certos que podemos traçar um paralelo entre a ²³educação musical formal com o pensamento educacional e as práticas pedagógicas da educação de forma geral, para melhor facilitar a sua elucidação.

A educação musical no Brasil, em todos os segmentos do ensino formal, carrega fortes relações com uma visão tradicional de ensino, que pressupõe uma valorização exacerbada de determinados conteúdos, em detrimento da ampla gama de possibilidades que existe na história da música. (GOMES, p. 78)

Ermelinda Azevedo Paz em seu livro ²⁴“Pedagogia Musical Brasileira no Século XX” demonstra a existência da falta de documentos que historiassem as práticas

²² Nestes documentos buscamos uma abordagem descritiva e não crítica da implementação da educação sonora na escola básica nacional.

²³ Educação musical, entendida também, no caso dessa pesquisa, como educação sonora. Por motivos históricos e tecnológicos a mídia sonora formal utilizada para apreensão sonora era somente a mídia caracterizada como música.

²⁴ Ermelinda busca traçar nesta obra um panorama da educação musical nacional, chamada Iniciação Musical no Brasil através da apresentação não só das origens das diferentes propostas aqui empregados, mas, ainda, através dos diversos agentes de divulgação dessas metodologias.

educativas musicais, dessa forma, o estudo e a documentação de tais práticas podem ser entendidos como ações novas. A autora explica que para realizar tal estudo acabou por buscar especialistas do meio musical em geral. Não se conteve somente aos profissionais da educação musical formal, mas entrou em contato com educadores musicais informais, músicos práticos eruditos e populares, compositores e arranjadores entre outros.

Já se faz consenso o século XX como um momento de efervescência de ideias e práticas pedagógicas, com a educação musical não foi diferente:

O início do século XX foi o grande marco do surgimento e da evolução das doutrinas pedagógico-musicais. É bem verdade que Comenius (1592-1671), no século XVII, lançou as primeiras bases de um ensino ativo-intuitivo, mas essa tentativa não alcançou o êxito que, somente no início deste século, o suíço Émile Jacques Dalcroze, o verdadeiro pai do ensino renovador de música, obteve. (PAZ, 1995, p. 13).

No Brasil essa efervescência pedagógica acabou por gerar a partir da década de trinta a busca por um ensino musical mais intuitivo e prático, ao contrário do ensino tradicional teórico e livresco. Provenientes da ²⁵*Eurritmia* de Dalcroze, obtivemos três linhas pedagógicas mais difundidas neste período:

- a) Liddy Mignone e Sá Pereira - que são educadores/pensadores musicais influentes nacionalmente.
- b) Carl Off, que entendia a linguagem como geradora de ritmos;
- c) Edgard Willems, que abordava a educação e prática musical de forma ativa, assim como os demais, mas com enfoque psicológico.

Todas essas metodologias buscavam em comum um ensino ativo e intuitivo de música, o famoso “eu sinto ao invés do eu sei”. (PAZ, 1995.)

²⁵ Eurritmia em termos médicos está ligada a frequência normal do pulso. Dalcroze a partir do estudo rítmico construiu um sistema de ensino musical através do movimento corporal. Metodologia essa que foi difundida a partir da década de 1930. Dalcroze capitalized on these natural, instinctive gestures. He asked his students to walk and swing their arms, or to conduct while they sang or listened to him improvise at the piano. He called this study of music through movement “eurhythmics,” from the Greek roots “eu” and “rythmos” meaning “good flow.” <http://www.dalcrozeusa.org/about-us/history> - Acesso em 20/08/2014.

Temos aqui na década de trinta do século XX um momento singular da história da educação musical brasileira. Acontecera neste momento a tentativa de se instalar um único projeto de educação musical nacional comum: o ²⁶canto orfeônico de Heitor-Villa Lobos.

Durante toda a década de 1930, até a meados da década de 1940, ajudado pela sua fama e competência como músico e compositor, ajudado também pelo fervor nacionalista da época e pelas suas relações políticas, Villa-Lobos tenta instaurar uma metodologia de ensino musical comum:

O projeto de educação musical de Villa-Lobos tinha um objetivo ambicioso. Partindo de um diagnóstico que identificava um profundo desinteresse do povo pela música e pelas demais manifestações culturais, o maestro pretendia aumentar o interesse pela música e, ao mesmo tempo, elevar o gosto geral do povo. Villa-Lobos acreditava que um povo que recebesse uma educação musical adequada seria capaz de julgar melhor a música que escutava, e que isso contribuiria diretamente para a elevação do nível da música popular brasileira. Para atingir tal objetivo, ele apostava no ensino do canto orfeônico. Este, no entanto, não servia apenas ao desenvolvimento do gosto musical dos alunos, mas também à sua educação cívica. Tratava-se, portanto, de um plano de educação cívico-artística, para utilizar um termo empregado pelo próprio maestro. (NASCIMENTO, acesso em 28/08/2014).

Já em meados de 1960, outra ideologia de educação musical começa a se ramificar pelo país. Através da influência exercida pelas novas formas musicais contemporâneas, que capturaram características da chamada ²⁷música moderna da virada do século anterior, a pedagogia musical começa a ganhar características experimentalistas. Existe uma tentativa de explorar a criatividade musical dos alunos. De certa forma, podemos afirmar que a composição e a improvisação passam a ter maior destaque nessa abordagem/período.

Não podemos afirmar que tais práticas permearam todos o território nacional, mesmo com projeto de singular do canto orfeônico, e tão pouco podemos qualificar

²⁶ Podemos compreender como uma prática coral. Cantar em grupo.

²⁷ Paul Griffiths explica: “no conceito das artes a expressão “moderno” remete antes a estética e à técnica do que à cronologia”. (GRIFFITHS, 1947).

essas práticas educacionais em relação as suas competências pedagógicas. Traçamos aqui um pequeno caminho sobre o pensamento pedagógico musical nacional para elucidar nosso local de fala.

APÊNDICE 2 – (Transcrição das Histórias Construídas e Descrição do Grupo Focal)

Listaremos de forma sucinta os momentos do grupo focal mais relevantes, outra forma de descrição do grupo se encontra no corpo da dissertação:

1º Momento: Início, uma vez que o aplicador é professor da instituição, e conhece os possíveis participantes, não foi necessária uma apresentação pessoal de maneira formal. Único dado explanado foi que iríamos fazer uma atividade e depois iríamos discuti-la em conjunto.

2º Momento: Foi perguntado a todos os participantes do encontro pedagógico da unidade escolar a seguinte questão: *“quem aqui já teria utilizado elementos sonoros em suas aulas”?* Dessa maneira, selecionamos 9 educadores para a construção do grupo focal, pois estes responderam a questão proposta afirmativamente.

3º Momento: Expliquei a atividade e separamos os 9 participantes em três grupos distintos. Não houve critério para a formação dos grupos, formamos três grupos com três participantes de aleatoriamente.

A atividade era que propomos seria de audição e criação textual. Ou seja, todos grupos ouviriam os mesmos objetos sonoros no mesmo ambiente, paralelamente a essa escuta, os participantes deveriam criar/escrever uma história original por grupo, ou seja, cada grupo de três participante construiria uma história. Dessa forma, além de ouvir os objetos sonoros atentamente, decifrá-los e interpretá-los, deveriam criar uma nova história criando um novo contexto para estes objetos sonoros, deveriam produzir um texto.

4º Momento: Aplicação da atividade e leitura das produções.

5º Momento: Discussão sobre a atividade e sobre o som como meio de produção de conhecimento, o som como mídia. Neste momento após a atividade mobilizadora que coletamos as falas dos professores. Todo o tempo do grupo focal foi registrado em filme e em áudio.

Transcrição das histórias produzidas por meio da audição dos objetos sonoros:

História 1:

“Recuaram o Navio”

“O navio vai partir do porto do Rio de Janeiro para a Argentina, de repente:

__ Polícia federal! Bandidos! Bandidos! Todos serão revistados!

Nesse momento a mãe liga. Porque a mãe não tem emprego, então ela liga a cobrar. E eu sabia que era ela, porque ela falou que quando eu “estava” indo para o navio ela ia ligar. Aí os traficantes jogaram tudo no mar! Tibum!!!!

A polícia pegou o bandido e matou, e a mãe começou a gritar, porque a mãe já estava no telefone e começou a gritar e do outro lado tinha uma briga de gato, então era gato, mãe, polícia federal, etc”.

História 2:

“Um navio italiano apontou, vinha trazendo contrabando de outro país. A polícia chegou e deu um telefonema para o delegado que mandou prender todos. Um dos bandidos deu um tiro que foi revidado por um policial. Um dos tiros acertou um gato que ferido ficou miando”.

História 3:

“O navio está chegando no porto, todos estão ansiosos. A polícia está à espera do navio. Há suspeita de um contrabando. Alguém telefona para avisar que todos estão em perigo. Uma carga é jogada ao mar! Essa carga, no entanto, era de animais, cães e gatos de raça foram trazidos da China para não serem comidos nos restaurantes chineses. Só que os animais morreram afogados quando jogaram a carga no mar”.