

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO
Área de Concentração: Educação Escolar

**ACERTANDO O COMPASSO: SOBRE A APROPRIAÇÃO DE
CONCEITOS MUSICAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL**

CÉLIO ROBERTO EYNG

MARINGÁ
2008

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO
Área de Concentração: Educação Escolar

**ACERTANDO O COMPASSO: SOBRE A APROPRIAÇÃO DE CONCEITOS
MUSICAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada por CÉLIO ROBERTO EYNG, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: Educação Escolar, da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:
Profa. Dra.: MARIA TEREZINHA BELLANDA GALUCH

MARINGÁ
2008

CÉLIO ROBERTO EYNG

**ACERTANDO O COMPASSO: SOBRE A APROPRIAÇÃO DE CONCEITOS
MUSICAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Terezinha Bellanda Galuch (Orientadora) –
UEM

Prof. Dr. Odair Sass – PUC-SP

Profa. Dra. Marta Sueli de Faria Sforzi – UEM

Para Angela, com amor.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Profa. Dra. Maria Terezinha Bellanda Galuch, pelo incentivo e pelas valiosas contribuições, sem as quais a produção deste texto não seria possível.

Aos integrantes da Banca Examinadora, pelas sugestões e críticas que auxiliaram no desenvolvimento deste trabalho.

Ao meu amigo Rodrigo Marianni, pela colaboração na revisão textual e pelo companheirismo de sempre.

“A minha alucinação é suportar o dia-a-dia
E o meu delírio é a experiência com coisas
reais”

(Belchior)

EYNG, CÉLIO ROBERTO. **ACERTANDO O COMPASSO: SOBRE A APROPRIAÇÃO DE CONCEITOS MUSICAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL**. 88 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Terezinha Bellanda Galuch. Maringá, 2008.

RESUMO

Com a Lei 9394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a educação musical se tornou um conteúdo obrigatório nas escolas de educação básica. A disciplina de Arte – que envolve as áreas de Artes Visuais, Música, Teatro e Dança – está contemplada nos Parâmetros Curriculares para a Educação Infantil, Ensino Fundamental – séries iniciais e 5^a à 8^a série – e Ensino Médio. A educação musical escolar é decorrência de uma conjuntura sócio-histórica que influencia diretamente no processo de delimitação do que deve figurar, contemporaneamente, como conteúdo musical na escola. Decorre dessa constatação a necessidade de especificar os conteúdos musicais que devem ser considerados imprescindíveis em uma proposta educacional nesse campo do conhecimento. Assim, na disciplina de Arte – Música – o cerne do problema está na organização do ensino que promova a apropriação dos conceitos musicais por parte dos alunos. Dessa forma, a pesquisa objetivou: compreender a dinâmica envolvida na apropriação de conceitos musicais no ensino fundamental; diagnosticar a interferência da música midiática na formação do ouvinte contemporâneo; investigar a constituição dos sistemas músico-conceituais empírico e teórico; e analisar o processo de apropriação de conceitos musicais sistematizados e sua interferência no desenvolvimento de raciocínio abstrato nos alunos. Diante da problemática acima anunciada, desenvolveu-se uma investigação no período de fevereiro a dezembro de 2006, em uma turma de quinta série do ensino fundamental, nas aulas da disciplina de Arte – Música, em uma escola pública de Cascavel – PR. A classe selecionada para a realização da investigação, denominada pelo pseudônimo de quinta série "DÓ", era composta por 33 alunos, com idade entre 10 e 14 anos. Os dados coletados para análise foram obtidos por meio de entrevista semi-estruturada com os alunos, fotocópia do caderno de um aluno escolhido aleatoriamente e três sessões de filmagens de aulas. Constatou-se que, a partir do momento em que os alunos internalizam o significado de conceitos musicais sistematizados e passam a realizar operações mentais valendo-se dos signos correspondentes, tem-se uma organização da atividade consciente diferenciada. No conjunto do sistema teórico-musical, conceitos como os de nota, pulso e compasso adquirem significados qualitativamente superiores se comparados ao seu emprego assistemático. Assim, os educandos podem desenvolver uma relação distinta com o fenômeno sonoro, pois a mediação dos signos suplanta o caráter imediato e geralmente sincrético da compreensão dos sons, para uma interpretação analítica da estrutura sonora.

Palavras-chave: Educação, Ensino Fundamental, Arte, Educação Musical, Apropriação de Conceitos, Abstração.

EYNG, CÉLIO ROBERTO. **FIXING THE BEAT: ON THE APPROPRIATION OF MUSICAL CONCEPTS IN PRIMARY EDUCATION**. 88 f. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Prof. Dr. Maria Terezinha Bellanda Galuch. Maringá, 2008.

ABSTRACT

With Brazilian law number 9394/96, which establishes the Directives and Bases of National Education, musical education became a mandatory content in basic education schools. The Art class – which includes the subjects of Visual Art, Music, Theatre and Dance – is part of the Brazilian Curricular Parameters for Children's Education, Primary Education – beginning grades and 5th to 8th grades – and Secondary Education. Musical education at school derives from a social-historic conjuncture which directly influences the process of delimitation of the musical content that must be contemporarily taught at school. From this perception comes the need to specify which musical content must be considered indispensable in an educational project on that area. Thus, in the Art/Music class, the heart of the problem is to organize the teaching in such a way that it promotes the appropriation of musical concepts by the students. Therefore, this research has aimed to understand the dynamics involved on the appropriation of musical concepts in primary education; to diagnose the interference of mass media music in the formation of contemporary listeners; to investigate the constitution of empirical and theoretical conceptual musical systems; and to analyze the process of appropriation of systematic musical concepts and its interference in the students' development of abstract thinking. These problems led to the development of an investigation from February to December 2006, which took place in the Art/Music classes of a fifth-grade classroom (primary education) in a public school at Cascavel – PR, Brazil. The selected class for this investigation, henceforth called fifth grade "DÓ", was made of 33 students aging between 10 and 14 years. The data collected to analysis was obtained by means of a semistructured interview with the students, a photocopy of a randomly selected student's notebook, and three filming sessions of the classes. It was verified, from the moment in which the students comprehend the meaning of systematic musical concepts and begin to realize mental operations using the correspondent music signs, that there is the organization of a differentiated conscious activity. In the theoretical musical system, concepts like note, pulse and beat gain qualitative superior meanings when compared to their unsystematic usage. Consequently, the students may develop a distinct relation with the sonorous phenomenon, since the mediation of signs overcomes the immediate and generally syncretic character of the understanding of sounds, leading towards an analytical interpretation of sound structure.

Keywords: Education, Primary Education, Art, Musical Education, Concept Appropriation, Abstraction.

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS	10
OS PRIMEIROS ACORDES... ..	11
1. ... NO COMPASSO DA INDÚSTRIA CULTURAL	17
1.1. Um instante, maestro... ..	25
2. A DANÇA DOS SIGNOS.....	34
2.1. Pé-de-serra ou minueto?.....	44
3. ACERTANDO O COMPASSO	52
3.1. Sinapses sonoras.....	62
4. <i>RALLENTANDO</i>	80
APÊNDICE.....	88

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Notação musical realizada por um aluno da quinta série “DÓ”	55
Figura 2: Símbolos musicais que denotam som (primeiro quadro) e pausa (segundo quadro), com a indicação da fração de tempo correspondente (semibreve, mínima, semínima, colcheia, semicolcheia, fusa e semifusa)	58
Figura 3: Representação simbólica dos pulsos (traços) e dos sons de um tempo (círculos maiores) e de meio tempo (círculos menores).....	59
Figura 4: Notação tradicional dos sons em figuras de um tempo (semínimas) e de meio tempo cada (colcheias).....	59
Figura 5: Representação de uma estrutura de chamada e resposta. O professor executa o primeiro compasso e na sequência os alunos reproduzem a mesma divisão rítmica (segundo compasso)	59
Figura 6: Compassos de dois e de três tempos	61
Figura 7: Clave de sol, fórmula de compasso e oito semínimas escritas nas notas dó, ré, mi, fá, sol, lá, si, dó.....	66
Figura 8: Notação da atividade correspondente à transcrição da aula ministrada	66
Figura 9: Trecho da melodia de Marcha Soldado.....	77
Figura 10: Linha melódica da marimba	78
Figura 11: Marcação do tambor, seguindo um padrão contínuo numa indicação de dinâmica forte	78
Figura 12: Notas do pandeiro, explorando as pausas do tambor numa dinâmica fortíssima.....	78

OS PRIMEIROS ACORDES...

Com a Lei 9394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a educação musical se tornou um conteúdo obrigatório nas escolas de educação básica. A disciplina de Arte – que envolve as áreas de Artes Visuais, Música, Teatro e Dança – está contemplada nos Parâmetros Curriculares para a Educação Infantil, Ensino Fundamental – séries iniciais e 5ª à 8ª série – e Ensino Médio.

A educação musical escolar é decorrência de uma conjuntura sócio-histórica que influencia o processo de delimitação do que deve figurar, contemporaneamente, como conteúdo musical na escola. Decorre dessa constatação a necessidade de especificar os conteúdos musicais que devem ser tidos como imprescindíveis em uma proposta educacional nesse campo do conhecimento.

A análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Música – revela que esse documento oficial entende o jovem como o "[...] grande receptor das músicas da moda" (BRASIL, 1999, p. 79). Esse fato expressa um propósito: a educação musical escolar deve partir do "[...] conhecimento e das experiências que o jovem traz de seu cotidiano, de seu meio sociocultural [...]" (BRASIL, 1999, p. 79); e, além disso, é preciso que ela "[...] saiba contribuir para a humanização de seus alunos" (BRASIL, 1999, p. 79).

Pelo exposto, verifica-se que, por considerar o jovem “o grande receptor das músicas da moda”, o ensino proposto deve tomar como base o que o estudante traz do seu cotidiano, estando implícita a idéia segundo a qual a música midiática deve ser o ponto de partida para a aprendizagem musical na escola. Mas como esse tipo de produção musical pode contribuir para a humanização dos alunos? Que processo humanizador a música midiática¹ pode provocar?

Perguntas como essas são deixadas sem resposta no texto oficial, pois não se especifica o porquê de se partir da apreciação dessas músicas e qual o

1 O silogismo "midiática" remete à canção de grande circulação vinculada pela indústria cultural por meio de suas instâncias de produção, distribuição e divulgação.

significado conferido ao termo humanização. Como, então, encaminhar o problema? O documento deixa claro: isso é tarefa do professor!

O quando e como trabalhar os vários tipos de música levados para a sala de aula vai depender das opções feitas pelo professor, tendo em vista os alunos, suas vivências e o meio ambiente, vai depender da bagagem que ele traz consigo: vai depender de seu 'saber música' e 'saber ser professor de música' (BRASIL, 1999, p. 79).

Se as opções feitas pelo professor com relação à metodologia, seleção de conteúdos e escolha de repertório dependem da sua bagagem cultural, é preciso compreender como este processo ocorre. Pela observação da evolução filogenética do ser humano, desde a origem dos primeiros hominídeos até os dias atuais, bem como das transformações ontogenéticas fundamentais que possibilitam ao homem tornar-se um ser social (com a utilização dos instrumentos e o domínio da linguagem), verifica-se que os fatores socioculturais exercem influência no comportamento das pessoas.

O "saber música" e o "saber-ser-professor-de-música" aos quais o texto oficial se refere não são produtos exclusivos da mente do profissional, mas conhecimentos historicamente sistematizados, sendo que o educador se apropria de parte deste conhecimento pela mediação de outros seres humanos e dos instrumentos e signos criados pelo homem no decorrer da história.

Nesse sentido, as pesquisas realizadas por Vigotski² e seus colaboradores acerca dos processos de desenvolvimento e aprendizagem trazem elementos que permitem vislumbrar a possibilidade de que os conhecimentos artísticos e científicos sejam objetivamente organizados e, conseqüentemente, apropriados pelos alunos – e, assim, se transformem em elementos mediadores que desencadeiem e potencializem o desenvolvimento de funções psicológicas superiores. Conforme Vigotski:

2 Neste texto, opta-se pelo emprego da grafia Vigotski. Nas citações, porém, conservam-se as escritas originais da referência bibliográfica.

Considerada deste ponto de vista, a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente (VIGOTSKII, 2001, p. 115).

Se a aprendizagem sistematizada representa uma ruptura com o saber cotidiano do aluno, torna-se necessário compreender como os fatores culturais interferem na constituição do *homo sapiens*. Nesse sentido, Leontiev (1978) dá especial importância aos processos de objetivação e apropriação. A objetivação consiste na realização material pelo homem das suas faculdades físicas, mentais ou espirituais, ou seja, na produção e reprodução de objetos materiais ou não-materiais que refletem a ação do homem no seu meio sociocultural. A apropriação corresponde ao complemento desse processo, significando a internalização, pelos indivíduos, dos objetos materiais e não-materiais produzidos pela humanidade.

Segundo Leontiev (1978), a apropriação encerra três características importantes: é sempre um processo ativo, realizado pelo ser humano no intuito de incorporar os traços essenciais da atividade acumulada no objeto; é sempre um processo mediador entre a formação histórica do gênero humano e a formação singular de cada indivíduo; é sempre um processo mediatizado pelas relações entre seres humanos, numa constante transmissão cultural – de geração para geração – dos valores, conceitos, comportamentos, aptidões e demais atividades desenvolvidas ao longo da história.

Para a efetiva humanização do sujeito no campo musical, é importante que ele, ao longo de sua história particular, passe por mediações capazes de ampliar seu horizonte perceptivo com relação ao material sonoro. Mediações que lhe devem propiciar a compreensão dos elementos envolvidos na criação musical, como os aspectos rítmicos, melódicos e harmônicos. Assim, na disciplina de Arte – Música, o cerne do problema está na organização do ensino que promova a apropriação dos conceitos musicais por parte dos alunos.

Dessa forma, o objetivo geral da pesquisa é: compreender a dinâmica

envolvida na apropriação de conceitos musicais sistematizados no ensino fundamental. Os objetivos específicos são: diagnosticar a interferência da música midiática na formação do ouvinte contemporâneo; investigar a constituição dos sistemas músico-conceituais empírico e teórico; e analisar o processo de apropriação de conceitos musicais sistematizados e sua interferência no desenvolvimento de raciocínio abstrato nos alunos.

Diante da problemática acima anunciada, desenvolveu-se uma investigação no período de fevereiro a dezembro de 2006, em uma turma de quinta série do ensino fundamental, nas aulas da disciplina de Arte – Música, em uma escola pública de Cascavel – PR. A classe selecionada para a realização da investigação, aqui denominada pelo pseudônimo de quinta série "DÓ", era composta por 33 alunos, com idade entre 10 e 14 anos. Os dados coletados para análise foram obtidos por meio de entrevista semi-estruturada com os alunos, fotocópia do caderno de um aluno escolhido aleatoriamente e três sessões de filmagens de aulas.

Os encontros aconteceram semanalmente, às quintas-feiras, no horário normal de aula. O ambiente utilizado para a realização da pesquisa foi o mesmo que a turma frequentou para as demais disciplinas, com exceção de Educação Física, que foi ministrada na quadra de esportes do Colégio. Embora o trabalho docente tenha acontecido durante todo o ano letivo, foram selecionadas para esta pesquisa a apresentação e análise das atividades que melhor respondem aos objetivos deste estudo.

Os instrumentos musicais disponíveis para a prática musical durante o ano letivo foram os seguintes: três xilofones (soprano, contralto e baixo), três marimbas, dois pandeiros, um caxixi, um afoxé, dois reco-reco, cinco tambores, um sino, dois agogôs, um triângulo, um coco, um conjunto de pratos e uma maracá. Essa banda rítmica foi doada pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná no período da implantação do Ciclo Básico da Educação, na década de 1990, sendo que a sua utilização limitou-se a circunstâncias isoladas até a realização desta pesquisa.

No intuito de compreender a dinâmica envolvida na apropriação de conceitos musicais sistematizados no ensino fundamental, buscaram-se subsídios

teóricos em escritos de autores da teoria histórico-cultural, especialmente Vigotski, Luria, Leontiev e Davidov, e em obras de pensadores da teoria crítica, em especial de Adorno, Horkheimer e Marcuse. Isto se justifica pela originalidade com que ambas as teorias abordaram temas pertinentes à presente pesquisa, como a importância dos signos e conceitos no desenvolvimento de funções psicológicas superiores (teoria histórico-cultural) e a formação do ouvinte na sociedade industrial (teoria crítica).

A teoria histórico-cultural, por exemplo, que se desenvolveu na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (U.R.S.S.) após a Revolução de 1917, teve como um dos seus objetivos principais a compreensão materialista-histórica do processo de humanização, o que acabou por oferecer subsídios teóricos para uma ciência psicológica aplicada à organização do ensino numa sociedade socialista. Por sua vez, a teoria crítica surge num período histórico em que o socialismo soviético demonstra-se totalitário e contraditório, pois reproduz a lógica de organização do trabalho dos países capitalistas desenvolvidos. Esta Escola tem, entre outras finalidades, o objetivo de realizar a crítica do conhecimento produzido na sociedade industrial almejando, com isso, a sua transformação.

Para fins desta pesquisa, torna-se conveniente ressaltar que não se buscou unir as duas teorias, mas valer-se de categorias de análise que nenhuma das duas contempla na sua totalidade. Adorno e Horkheimer, por exemplo, criam o termo indústria cultural para analisar a produção musical e cinematográfica nos Estados Unidos da América a partir da década de 1930. Vigotski praticamente não teve contato com esse contexto, pois morreu em 1934. Este autor, quando dissertou sobre o universo da arte, enfatizou a literatura européia, de Shakespeare a Tolstói.

Se a pesquisa conseguir transitar pelos distintos referenciais teóricos, enriquecendo, assim, a análise de fatores como a especificidade da educação musical escolar, as contradições, valores e perspectivas de formação musical na sociedade, e a organização do ensino, de modo que o conteúdo musical sistematizado venha a ser apropriado pelo aluno e este possa generalizá-lo para além do seu cotidiano, ela estará fornecendo elementos substanciais para a reflexão por parte de professores e pesquisadores.

A pesquisa está organizada em três capítulos. No primeiro, consta uma discussão sobre as peculiaridades da produção musical midiática e sua interferência na formação do ouvinte contemporâneo. Nesse sentido, busca-se caracterizar o processo de criação em música tendo como referência os conceitos vigotskianos de arte e obra de arte, para que se possam delimitar estratégias de atuação profissional nesta área.

No capítulo seguinte, parte-se para o estudo dos signos e conceitos, distinguindo-se os conceitos cotidianos, que se coadunam como um tipo de pensamento músico-conceitual empírico, dos conceitos musicais teóricos, que estão sistematizados por meio do uso de signos e resultam no emprego preponderante de um tipo de pensamento teórico-musical.

No terceiro capítulo apresentam-se atividades desenvolvidas com a quinta série "DÓ" e efetua-se uma análise da importância do trabalho docente na organização de um ensino promotor do desenvolvimento de processos psicológicos de generalização e abstração nos alunos. Dessa forma, pretende-se entender como a atividade consciente dos estudantes pode alterar-se com o aprendizado dos conceitos musicais sistematizados.

Nas considerações finais busca-se relatar como, a partir do momento em que os alunos internalizam o significado de conceitos musicais sistematizados e passam a realizar operações mentais valendo-se dos signos correspondentes, tem-se uma organização da atividade consciente diferenciada. Assim, os educandos podem desenvolver uma relação distinta com o fenômeno sonoro, pois a mediação dos signos suplanta o caráter imediato e geralmente sincrético da compreensão dos sons, para uma interpretação analítica da estrutura sonora.

1. ... NO COMPASSO DA INDÚSTRIA CULTURAL

Neste item analisam-se os dados coletados no início do ano letivo, na 5ª série “DÓ”, por meio de entrevista semi-estruturada (o roteiro consta no apêndice). Com o objetivo de compreender as estratégias de produção e divulgação musical no cenário sociocultural, no qual alunos e professores são atores, utiliza-se a categoria de indústria cultural. Nesse sentido, busca-se caracterizar as produções veiculadas pela mídia contemporânea tomando-se como referência estudos de autores da teoria crítica.

Por meio de uma entrevista semi-estruturada, realizada no dia 09 de Fevereiro de 2006, com os 33 alunos da quinta série “DÓ” – portanto, no início do ano letivo –, constatou-se que cem por cento dos estudantes possuem algum tipo de aparelho eletrônico (rádio, televisão, DVD ou computador) em suas residências. Essas crianças, com idade entre 10 e 14 anos, costumam ouvir música diariamente, seja nas horas de lazer, nos momentos em que estão auxiliando na realização de trabalhos domésticos, nas instituições religiosas das quais participam ou, ainda, enquanto realizam as tarefas escolares. Dentre as respostas colhidas destacam-se afirmações como as que se seguem: “minha mãe gosta de música sertaneja e eu ouço também”, “ouço música dançando com minhas amigas, então o *funk* é legal pra dançar” ou “meu irmão toca guitarra e tem uma banda; quando posso, assisto aos ensaios”.

Quando os alunos foram questionados sobre qual o estilo musical de sua preferência, prevaleceram respostas como: “de tudo”, “variado”, “vários”, “todos”. Vinte e quatro por cento dos estudantes entrevistados, ou seja, oito alunos responderam apenas um estilo: *pop*, *rap*, *rock* ou *funk*. Solicitou-se, então, aos alunos, que apresentassem exemplos para esclarecer, de maneira mais explícita, esses termos que denotam variedade. A totalidade das crianças citou músicas veiculadas pela mídia televisiva ou radiofônica (33 alunos).

A descrição acima remete à necessidade de analisar criteriosamente um aspecto dessa realidade, da qual a educação musical escolar não pode estar

alheia: a caracterização das músicas produzidas e distribuídas pela indústria cultural no que diz respeito à técnica utilizada e ao caráter sedutor, quase apelativo, dos meios de comunicação de massa nesse processo.

É importante destacar que o conceito de indústria cultural, citado nas Diretrizes Curriculares para o Ensino da Arte no Estado do Paraná (2007), tenha sua origem, provavelmente, no livro de Horkheimer e Adorno *Dialética do Esclarecimento*. Recorre-se, aqui, a escritos do próprio Adorno para fundamentar o que ora se afirma:

Tudo indica que o termo indústria cultural foi empregado pela primeira vez no livro *Dialektik der Aufklärung*³, que Horkheimer e eu publicamos em 1947, em Amsterdã. Em nossos esboços tratava-se do problema da cultura de massa. Abandonamos essa última expressão para substituí-la por 'indústria cultural', a fim de excluir de antemão a interpretação que agrada aos advogados da coisa; estes pretendem, com efeito, que se trata de algo como uma cultura surgindo espontaneamente das próprias massas, em suma, da forma contemporânea da arte popular. Ora, dessa arte a indústria cultural se distingue radicalmente (ADORNO, 1986, p. 92).

O livro ao qual Adorno se refere possui tradução em português intitulada *Dialética do esclarecimento*. Nessa obra, Horkheimer e Adorno buscam distanciar-se da idéia, corrente na época, de que as produções artísticas veiculadas pelos meios de comunicação de massa teriam uma origem popular espontânea. Nesse sentido, enfocam o caráter dominador que impregna a produção cultural. Eis o que os autores dizem:

A indústria cultural acaba por colocar a imitação como algo de absoluto. Reduzida ao estilo, ela trai seu segredo, a obediência à hierarquia social. A barbárie estética consome hoje a ameaça que sempre pairou sobre as criações do espírito desde que foram reunidas e neutralizadas a título de cultura. Falar em cultura foi sempre contrário à cultura. O denominador comum 'cultura' já contém virtualmente o levantamento estatístico, a catalogação, a classificação que introduz a cultura no domínio da administração. Só a subsunção industrializada e conseqüente é inteiramente adequada a esse conceito de cultura. Ao subordinar da mesma

3 Todas as grafias em itálico e emprego de aspas utilizadas nas citações correspondem à utilização no texto original.

maneira todos os setores da produção espiritual a este fim único: ocupar os sentidos dos homens da saída da fábrica, à noitinha, até a chegada ao relógio do ponto, na manhã seguinte, com o selo da tarefa de que devem se ocupar durante o dia, essa subsunção realiza ironicamente o conceito da cultura unitária que os filósofos da personalidade opunham à massificação (HORKHEIMER & ADORNO, 1985, p. 123).

Entende-se que as idéias de Horkheimer e Adorno apontam para uma conceituação do termo cultura distinta da que é empregada nas sociedades capitalistas na contemporaneidade. Para estas, a cultura, mercantilizada e administrada segundo a lógica do capitalismo avançado, não passa de artifício eficiente na consolidação de hábitos e costumes condizentes com o sistema da troca e do lucro.

A indústria cultural, instância produtora e divulgadora de arte na sociedade industrial desenvolvida, ocupa-se da necessidade de atender a um público determinado, ao mesmo tempo em que determina o tipo de arte a ser consumida. Assim, a lógica da imitação, da repetição de padrões pré-estabelecidos e da reprodução de estereótipos artísticos alimenta a engrenagem da produção e do consumo: o ouvinte de música, por exemplo, ouve o estilo com o qual se “identifica”, julgando poder escolher entre outros tantos estilos os seus artistas prediletos.

A renúncia à individualidade que se amolda à regularidade rotineira daquilo que tem sucesso, bem como o fazer o que todos fazem, seguem-se do fato básico de que a produção padronizada dos bens de consumo oferece praticamente os mesmos produtos a todo cidadão. Por outra parte, a necessidade, imposta pelas leis do mercado, de ocultar tal equação conduz à manipulação do gosto e à aparência individual da cultura oficial, a qual forçosamente aumenta na proporção em que se agiganta o processo de liquidação do indivíduo (ADORNO & HORKHEIMER, 1999, p. 80).

De acordo com o pensamento de Adorno, a uniformização dos bens culturais engendra a liquidação do indivíduo, pois, embora o sujeito possa escolher qual música ouvir e eleja seus artistas prediletos, esta liberdade é ilusória. Os produtos da indústria cultural já foram elaborados de tal forma que se

oferecem praticamente os mesmos objetos de consumo para a população, com uma mudança de indumentária ínfima que oculta a lógica do lucro almejada desde a concepção até a venda final.

No cenário atual, pode-se compreender o modo com o qual os diferentes estilos musicais são apresentados ao público como novidade, mas não deixam de sucumbir à imitação de padrões pré-estabelecidos. Embora não seja o objetivo desta pesquisa a análise dos elementos estruturantes das músicas midiáticas, é possível apontar determinadas características que amoldam a produção musical. O *rap*, por exemplo, inicialmente vinculado com as periferias das grandes cidades, passou, com as estratégias de *marketing* desenvolvidas pelas gravadoras, a alcançar uma fatia heterogênea do mercado. Jovens de classe média ouvem o estilo; lojas especializadas vendem roupas e acessórios dirigidos para as pessoas que se identificam com o gênero musical.

Por sua vez, as letras costumam abordar, quase na totalidade, a criminalidade nas grandes cidades. A estrutura musical é geralmente a mesma para a maioria dos grupos que tocam e cantam o estilo: depois de uma parte declamada em forma de prosa musical segue um refrão melódico; o ritmo é repetitivo e executado por aparelhos eletrônicos com a manipulação contínua de um *disk jockey* (DJ); a colagem de trechos musicais já conhecidos é comumente realizada em conjunto com a execução musical ao vivo.

Apesar de o *rap* ter, na sua origem, um propósito de contestar a sociedade vigente, denunciando seus preconceitos, abusos de poder, criminalidade e má distribuição de renda, o estilo foi incorporado pela indústria fonográfica e tornou-se um produto padronizado nos moldes da produção e distribuição em série. O que havia de original e, conseqüentemente, de perturbador da ordem vigente nas primeiras manifestações, torna-se, após a adequação necessária ao consumo massificado, pastiche a ser reproduzido de maneira incessante pelos veículos de comunicação.

Esta adequação ao consumo, que tende a limitar a criatividade em favor da imitação – pois a "fórmula do sucesso" de determinado artista torna-se um padrão a ser seguido pelos demais –, preconiza a lógica da produção industrial em detrimento da criação artística e de seus determinantes estéticos. Este fenômeno,

ao que tudo indica, desencadeou-se com o *jazz* norte-americano nos anos 30 do século XX e pode ser vislumbrado na divulgação midiática de diferentes estilos como o *rock*, o *punk*, o *heavy metal*, o *funk*, o *blues*, o pagode, o axé e o sertanejo, entre outros.

Contrárias à concepção de cultura, que no nascedouro da sociedade burguesa se apresentava como uma instância de resistência à ordem estabelecida, as manifestações artísticas da indústria cultural se transformam, na sociedade industrial desenvolvida, em cultura afirmativa, que considera as condições atuais de existência como condições superiores, conforme sustenta Marcuse (1997). Nas palavras desse autor, o traço decisivo da cultura afirmativa:

[...] é a afirmação de um mundo mais valioso, universalmente obrigatório, incondicionalmente confirmado, eternamente melhor, que é essencialmente diferente do mundo de fato da luta diária pela existência, mas que qualquer indivíduo pode realizar para si 'a partir do interior', sem transformar aquela realidade de fato. Somente nessa cultura as atividades e os objetos culturais adquirem sua solenidade elevada tanto acima do cotidiano: sua recepção se converte em ato de celebração e exaltação (MARCUSE, 1997, p. 96).

Desse modo perde-se, na sociedade industrial desenvolvida, a esperança de que a formação cultural seja o instrumento por meio do qual se possa efetivar a liberdade e a autonomia dos homens, pois a cultura afirmativa, ao contrário de revelar a falsidade da experiência cotidiana, cada vez mais age como elemento de integração e de adaptação dos sujeitos à sociedade; isto é, a cultura se transforma na outra dimensão da realidade, diz Marcuse (1967). Nesse contexto, a cultura passa a ser mercadoria padronizada, produzida segundo a racionalidade técnica da sociedade, ou seja, da “racionalidade da própria dominação”.

A indústria cultural abusa da consideração com relação às massas para reiterar, firmar e reforçar a mentalidade destas, que ela toma como dada *a priori* e imutável. É excluído tudo pelo que essa atitude poderia ser transformada. As massas não são a medida, mas a ideologia da indústria cultural, ainda que esta última não possa existir sem a elas se adaptar (ADORNO, 1986, p. 93).

Se a consideração com o público consumidor se resumisse à disponibilidade de produtos diversificados, não seria necessária a ênfase exacerbada na promoção de determinados artistas, pois o ouvinte teria opções de escolha. O material apresentado pela indústria cultural como diverso costuma incorporar a lógica do semelhante e do sempre igual. Daí, as massas, longe de se constituírem referência para a produção artística, são interpretadas como um molde ajustável às exigências do consumismo reinante.

O que na indústria cultural se apresenta como um progresso, o insistentemente novo que ela oferece, permanece, em todos os seus ramos, a mudança de indumentária de um sempre semelhante; em toda parte a mudança encobre um esqueleto no qual houve tão poucas mudanças como na própria motivação do lucro desde que ela ganhou ascendência sobre a cultura (ADORNO, 1986, p. 94).

A novidade, ou o que se apresenta como tal, não deixa de ser uma produção artística muito semelhante à anterior. A mudança de indumentária, como salienta Adorno, acaba por encobrir uma estrutura de referência que sofreu alterações ínfimas ou nenhuma transformação. Essa lógica perpassa a produção e distribuição dos objetos artísticos e exerce influência na delimitação das atitudes que os ouvintes contemporâneos apresentam com relação à música. Nesse sentido, analisando-se os dados obtidos por meio das entrevistas com os alunos da 5ª série “DÓ”, observa-se que esses alunos, ao conceberem seu gosto musical como variado, não deixam de sucumbir à uniformização. Vê-se que a individualidade não passa de mero artifício retórico, pois os gostos individuais são moldados de maneira eficaz pelos modismos musicais veiculados e corroborados pela mídia. Nas palavras de Adorno: “[...] o mais conhecido é o mais famoso, e tem mais sucesso. Conseqüentemente, é gravado e ouvido sempre mais, e com isto se torna cada vez mais conhecido” (ADORNO, 1999, p. 75). Concomitantemente, o requinte técnico com que as gravações fonográficas são realizadas na contemporaneidade atinge níveis avançados de especialização. Tanto o sistema de gravações, com todo o aparato tecnológico desenvolvido, quanto a qualidade dos músicos e arranjadores que trabalham nos estúdios contribuem para a formatação dos produtos musicais. A produção musical está

imbuída da adequação ao consumo por excelência, pois o enfoque primordial dessa atividade se constitui em alimentar um público cada vez mais ávido pelo “novo”, desde que não ultrapasse os limites da compreensão imediata e da fácil “degustação” auditiva.

O conceito de técnica na indústria cultural só tem em comum o nome com aquele válido para as obras de arte. Este diz respeito à organização imanente da coisa, à sua lógica interna. A técnica da indústria cultural, por seu turno, na medida em que diz respeito mais à distribuição e reprodução mecânica, permanece ao mesmo tempo externa ao seu objeto. A indústria cultural tem o seu suporte ideológico no fato de que ela se exime cuidadosamente de tirar todas as conseqüências de suas técnicas em seus produtos. Ela vive, em certo sentido, como parasita sobre a técnica extra-artística da produção de bens materiais, sem se preocupar com a determinação que a objetividade dessas técnicas implica para a forma intra-artística, mas também sem respeitar a lei formal da autonomia estética (ADORNO, 1986, p. 95).

À técnica, concebida como fator determinante na organização interna de uma obra de arte, contrapõe-se a idéia segundo a qual o arremate técnico, seja pela criação de arranjos que imitam a música erudita, seja pela precisão e qualidade dos engenheiros de som, músicos e maestros que trabalham nos estúdios de gravação, torna-se o elemento estético preponderante no contexto da indústria cultural. Dessa forma, uma canção com melodia fácil e letra simplória pode receber uma roupagem sofisticada e tornar-se o *hit* do momento com o emprego desses recursos. As estratégias de *marketing* e propaganda, com suas redes de divulgação e distribuição musical, se encarregam de tornar o produto conhecido e consumido.

O estreito vínculo entre a produção fonográfica massificada e os veículos midiáticos cria uma atmosfera pela qual o “melhor” cantor ou músico é aquele que tem seu *video clip* reproduzido ou é presença constante em programas televisivos. A imagética dessas produções é requintada em termos técnicos, e não deixa de causar certo efeito sedutor no público. O elemento sonoro, numa cadeia causal própria ao sistema, apresenta as características esmiuçadas por Adorno:

Hoje, os hábitos de audição das massas gravitam em torno do reconhecimento. Música popular e sua respectiva promoção estão orientadas para a criação desse hábito. O princípio subjacente a isso é o de que basta repetir algo até torná-lo reconhecível para que ele se torne aceito. Isso serve tanto à estandardização do material quanto à sua promoção. O que se faz necessário para entender as razões da popularidade do tipo corrente de música 'hit' é a análise teórica dos processos envolvidos na transformação da repetição em reconhecimento, e do reconhecimento em aceitação (ADORNO, 1986, p. 130).

É fato comum no comportamento dos ouvintes o processo de reconhecimento como fator determinante na apreciação estética das produções musicais. Ao reconhecer determinado trecho musical, acompanhando a letra⁴ da música em conjunto com o cantor, o ouvinte sente-se familiarizado com o material sonoro e tende a considerar tais músicas como portadoras de qualidade elevada, atribuindo pouca ou nenhuma importância no julgamento estético para os aspectos formais que as estruturam como a melodia, o ritmo e a harmonia. A cadeia causal da música *hit* segue a lógica especificada por Adorno (1986): repetição, reconhecimento e aceitação.

Decorre desse processo a identificação do qual os ouvintes são imbuídos: ao se depararem com estruturas musicais aceitas por determinado grupo, visto a repetição incessante e a subjacente estratégia mercadológica, buscam refugiar-se no apreço por artistas ou estilos com respaldo no seu meio social circundante. Supõe-se, porém, que o efeito não é homogêneo entre todos os indivíduos; o conhecimento musical, o desenvolvimento de aptidões musicais específicas e a apropriação de conceitos nessa área do conhecimento humano constituem ferramentas eficazes para a reflexão e crítica desses comportamentos padronizados. Conforme apontam as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná (DCE – PR):

É preciso abordar com os alunos o fato de que muitas vezes a mídia de massa – rádio e TV – é a única forma de acesso a um

4 Não constitui-se objetivo desta pesquisa a análise sobre a relação existente entre letra e música no âmago da canção de grande circulação. Ressalta-se a relevância de pesquisas que tenham como *locus* este tema.

repertório musical. Cabe ao professor usar repertórios diversificados de gêneros, formações e estilos diferentes, bem como fazer a crítica do que é veiculado nos meios de comunicação de massa. Assim, os alunos terão oportunidade de comparar músicas de seu cotidiano com outras apresentadas pelo professor (PARANÁ, 2007, p. 45).

A superação do estranhamento inicial que os alunos apresentam com relação a padrões sonoros distintos daqueles comumente aceitos como universais – as produções da indústria cultural – pode ocorrer por meio da apropriação dos conceitos musicais sistematizados. Todavia, a virtual ocorrência de um processo qualitativamente superior de compreensão do fenômeno sonoro precisa ocorrer primeiramente com o professor – e isto não acontece espontaneamente, mas por meio de atividades próprias de formação para esta finalidade, que não se reduzem a cursos aligeirados para atender à demanda imediata.

A este respeito, considera-se que cursos de capacitação de curta duração, que visam proporcionar conhecimentos musicais aos profissionais que ministram a disciplina de Arte, não possibilitam o domínio dos conteúdos musicais específicos. A apropriação dos conceitos musicais sistematizados por meio da aprendizagem de um instrumento musical ou do canto, assim como o estudo da teoria musical e da história da música, são elementos imprescindíveis para a formação do professor que recebe a incumbência de trabalhar com Música na escola. Caso contrário, continua-se a deslocar mão-de-obra desqualificada para o exercício desta função profissional, o que acaba por pulverizar o conhecimento musical em atividades lúdicas e recreativas.

1.1. Um instante, maestro...

O propósito deste subitem consiste em buscar subsídios teóricos nos conceitos vigotskianos de arte e obra de arte, visando estabelecer parâmetros para a seleção e organização de conteúdos musicais escolares. Assim, os aspectos racionais e os emocionais são concebidos como complementares e não

excludentes, pois a cisão entre o pensar e o sentir, como uma herança da filosofia grega, se presta mais a fins metodológicos, e, portanto, didáticos, do que a uma efetiva separação entre ambas as esferas.

A atividade de apreciação musical e a prática de um instrumento musical específico, por exemplo, impõem a necessidade de o sujeito assumir uma atitude integral, tanto procurando raciocinar sobre o seu objeto concreto de atuação como tendo emoções despertadas pela prática em que está inserido, trabalhando-as pelo uso simultâneo de suas faculdades psíquicas, como a memória e a atenção dirigida, para compartilhar com o público ou os colegas os resultados da experiência vivida.

A subjetividade é foco de interesse, visto que as especificidades do sujeito são fatores que interferem na aprendizagem musical. Os indivíduos, porém, são constituídos socialmente, em suas relações com o meio circundante, sendo a cultura adquirida por meio da interação com as instituições sociais – a família, a escola, o trabalho, dentre outras – fator determinante no processo de humanização, conforme afirmam Vigotski (1998) e Leontiev (1978).

Com base nessas idéias preliminares faz-se necessário compreender que no campo artístico, e em especial no campo da música, o uso da racionalidade não é subtraído pela espontaneidade ou pela emoção e intuição puras. Conforme aponta Zamboni:

A estereotipada concepção de que o cérebro do cientista é somente racional e linear é bastante difundida, mas para fazer ciência é necessário utilizar as duas metades do cérebro. Da mesma maneira, não existe um cérebro padrão do artista que funcione somente pelo seu lado intuitivo. Quanto a esse aspecto, deve-se lembrar que os grandes artistas, ou seja, aqueles que conseguiram mudanças de paradigmas e que moveram o curso da arte, nem só de intuição viveram e trabalharam, pelo contrário, usaram o cérebro racionalmente e através da linguagem verbal emitiram seus manifestos e enunciaram suas teorias. Em suma, o funcionamento dos dois hemisférios cerebrais é necessário tanto para as atividades artísticas como para as científicas, donde dizer que existe um cérebro do artista e um cérebro do cientista é enunciar somente meia verdade. Por mais que sejam exercitadas as ligações neuronais de um ou outro hemisfério é sempre necessária a utilização das duas metades, quer se faça arte, quer se faça ciência (ZAMBONI, 1998, p. 25).

Se a atividade cerebral de artistas e cientistas não é similar, isto não significa que ambos não precisem se utilizar tanto da intuição como do raciocínio lógico. Por sua vez, o músico, como ser criador, não se vale apenas da intuição no processo de elaboração musical, embora ela tenha um papel importantíssimo na busca de padrões sonoros inovadores. Conforme afirma Zamboni:

Em arte, a intuição é de importância fundamental, ela traz um grau de intensidade maior a impossibilidade da racionalização precisa. A arte não tem parâmetros lógicos de precisão matemática, não é mensurável, sendo grandemente produzida e assimilada por impulsos intuitivos [...] (ZAMBONI, 1998, p. 28).

Contudo, a intuição não pode ser considerado um fator preponderante na aprendizagem dos conceitos teórico-musicais, pois esses se coadunam, geralmente, como proposições algébricas. Ocorre que em diferentes períodos históricos e culturas o músico acaba reproduzindo as inquietações do seu tempo. Tendências mais racionalizantes ou mais intuitivas se alternam ao longo da história da música sendo refletidas as transformações sociais na maneira de o homem fazer, pensar e apreciar música.

Sobre o processo de criação artística, Vigotskii (1998) salienta que o cérebro humano trabalha por meio de duas funções principais: a atividade reprodutora e a atividade criadora. A primeira se assenta nas bases da memória e visa repetir condutas já criadas ou elaboradas pelo ser humano, ou ainda buscar impressões antigas, de modo a não criar nada de novo, limitando-se a reproduzir algo já existente. A segunda, a atividade criadora, permite ao homem interagir de forma distinta no meio ambiental e cultural, tornando-o uma espécie única, que não se limita apenas à reprodução de estereótipos comportamentais biologicamente adquiridos.

Sobre essa capacidade do cérebro humano, Vigotski afirma:

O cérebro não se limita a ser um órgão capaz de conservar e reproduzir nossas experiências passadas, é também um órgão

combinador, criador, capaz de reelaborar e criar com elementos de experiências passadas novas normas e planejamentos. Se a atividade do homem se reduzisse a repetir o passado, o homem seria um ser destinado exclusivamente a viver o ontem e incapaz de adaptar-se ao amanhã de forma diferente. É precisamente a atividade criadora do homem que o torna um ser capaz de projetar seu futuro, um ser que participa do processo de criação e que modifica seu presente (VIGOTSKII, 1998, p. 9).

A exposição didática que Vigotski propõe para o funcionamento do cérebro humano permite vislumbrar a necessidade que o ser humano tem de reproduzir comportamentos e se apropriar de conhecimentos já existentes. Porém, como afirma o autor, o homem não se limita à reprodução do passado, pois sua atividade cerebral permite a experimentação, a combinação de elementos inéditos e a projeção do futuro.

Dessa forma, torna-se oportuno indagar: é possível conciliar reprodução e criação na educação musical? O estudo dos conceitos de arte e obra de arte propostos por Vigotski pode colaborar na discussão proposta pela presente pesquisa, qual seja: a organização do ensino de um modo que promova a apropriação dos conceitos musicais sistematizados na escola.

Vigotski (2001a) define arte como técnica social do sentimento. Pode-se dizer que a definição vigotskiana evidencia, em primeiro lugar, uma reação às concepções vigentes sobre o processo artístico de sua época⁵, que receberam uma crítica contundente do autor; e, em segundo lugar, a necessidade de explicar a arte com base nos fundamentos marxistas, pelo método materialista histórico.

É no cerne desse segundo tópico que se pode compreender o conceito vigotskiano de arte. Ao discorrer sobre o problema da delimitação da psicologia social e da psicologia individual no estudo das questões artísticas, Vigotski (2001a, p.13-14) afirma que "[...] a psicologia social não marxista entende o social de modo grosseiramente empírico, necessariamente como multidão, coletivo, relação com outros indivíduos". Ao se posicionar contra seus interlocutores, o autor continua seu raciocínio explicando que "[...] esses psicólogos não admitem a

5 Vigotski reagia à tentativa de reduzir a apreensão do fenômeno artístico ao intelectualismo, ao império da forma em detrimento do conteúdo, e à proposta da psicanálise de interpretar simbolicamente o processo artístico, tanto de produção quanto de fruição, como se ele transcendesse aos fatores culturais e históricos de cada classe, povo ou época.

idéia de que, no movimento mais íntimo e pessoal do pensamento, do sentimento, etc., o psiquismo de um indivíduo particular seja efetivamente social e socialmente condicionado" (VIGOTSKI, 2001a, p.13-14).

Assim, o significado que o termo social assume na obra vigotskiana é qualitativamente diferente daquele representado por outras escolas psicológicas. Vigotski desenvolveu esta temática de maneira intensa nas suas obras posteriores a 1927, mas nota-se aqui o germe da dialética marxista entre individual e social, concebida não como exclusão ou segmentação, mas como interpenetração dos contrários, que fundamentará todo o trabalho de Vigotski sobre a formação do psiquismo humano, influenciando sua concepção de sujeito e sociedade.

A criação artística, embora realizada de maneira singular pelo indivíduo, não acontece separadamente da história, dos contingentes sócio-culturais, políticos e econômicos em que obra, autor e público estão inseridos. Conforme Vigotski:

[...] o vínculo entre a arte e as relações econômicas que lhe dão vida é de extrema complexidade.

Isto não significa, de modo algum, que as condições sociais não determinam definitiva e integralmente a natureza e o efeito da obra de arte, mas que as determinam apenas indiretamente. Os próprios sentimentos que suscitam a obra de arte são socialmente condicionados, o que a pintura egípcia confirma magistralmente [...] (VIGOTSKI, 2001a, p. 22).

Ao referir-se à pintura egípcia, o autor suscita o fato de que a técnica utilizada na criação pictórica no Antigo Egito seguia cânones rígidos, como a lei da frontalidade e uma escala hierárquica de representação dos personagens. Tais procedimentos, embora pré-determinados, permitem ao artista expressar, por meio de sua obra, os sentimentos arraigados no âmbito daquela sociedade específica. Deriva desta constatação a necessidade de compreender a arte de maneira indissociada do seu contexto histórico-cultural, pois a reação estética do seu público imediato está condicionada às tradições culturais de cada comunidade ou nação.

Por meio dessas especificações do contexto em que o termo social é empregado por Vigotski, é possível retomar a análise da sua definição de arte como técnica social do sentimento. O uso da palavra técnica pode ser compreendido no seu sentido *lato*. Conforme afirma Bosi:

A arte é uma produção; logo, supõe trabalho. Movimento que arranca o ser do não ser, a forma do amorfo, o ato da potência, o cosmos do caos. *Techné* chamavam-na os gregos: modo exato de perfazer uma tarefa, antecedente de todas as técnicas dos nossos dias (BOSI, 1991, p. 13-14).

O conceito de técnica pressupõe a existência de condicionantes sociais que interferem substancialmente no âmbito do fazer artístico, o que não anula a possibilidade de que o sujeito se aproprie das técnicas socialmente aceitas e até mesmo estabeleça novas formas de planejar e executar uma obra. Essa determinação social diz respeito ao acesso aos recursos indispensáveis para a produção artística, como materiais e procedimentos, que variam de acordo com o tempo e o espaço histórico, o sistema político-econômico e a função que a arte assume nessa conjuntura.

No caso específico da produção artística grega sabe-se que a divisão de classes permitiu o ócio dos cidadãos livres, pois o trabalho escravo garantia a subsistência econômica da população. Assim, os gregos desenvolveram uma concepção estética distinta dos demais povos da Antigüidade, pois arte e trabalho, ao contrário do que afirma Bosi (1991), eram atividades diferenciadas.

Desse modo, a técnica é tanto um fator individual quanto social, não sendo possível dissociar essa relação dialética, pois o que é individualmente desenvolvido possui elementos tipicamente sociais, assim como as técnicas aceitas socialmente foram desenvolvidas por artistas singulares, seja dentro de cânones rigidamente pré-estabelecidos ou seguindo esquemas mais flexíveis, usufruindo o artista de uma margem maior de liberdade criadora.

O conceito de técnica aqui destacado não se limita à capacidade de moldar a produção artística para o consumo massificado. Conforme comentado anteriormente, Adorno (1986) explica que somente a terminologia é igual, pois os

significados são distintos: a técnica, entendida como necessidade interna de organização e criação de uma obra de arte, não corresponde à aplicação extra-artística de arremate técnico que tende a ajustar o objeto artístico à lógica da distribuição e da reprodução mecânica.

Dessa forma, avança-se na investigação do campo significativo contido na definição vigotskiana de arte, adentrando agora na questão do sentimento. Embora o psicólogo russo se aprofunde de maneira mais contundente no estudo desse tema específico nos últimos anos de sua vida, é possível apontar questionamentos embrionários que perpassam os estudos sobre Psicologia da Arte realizados pelo autor nos dez primeiros anos de sua carreira de pesquisador. Vigotski demonstra a necessidade de considerar os sentimentos despertados pela arte de uma forma particular:

A arte é trabalho do pensamento, mas de um pensamento emocional inteiramente específico, e mesmo fazendo esse adendo nós ainda não resolvemos o problema que se nos coloca. Precisamos não só elucidar com inteira precisão o que distingue as leis do pensamento emocional dos demais tipos desse processo, precisamos avançar e mostrar o que distingue a psicologia da arte de outras modalidades do mesmo pensamento emocional (VIGOTSKI, 2001a, p. 57).

Se a arte é um trabalho do pensamento que possui uma lógica específica de funcionamento, pode-se inferir que os sentimentos da vida cotidiana tendem a ser potencializados ou transformados pelo processo de criação artística. Nesse sentido, o psicólogo levantava questões a serem resolvidas na continuidade dos estudos da Psicologia da Arte, que não podiam ser sumariamente respondidas nas primeiras décadas do século XX.

Os fatores emocionais, porém, já são considerados de suma relevância na compreensão dos fenômenos artísticos, o que pode ser verificado na definição proposta por Vigotski (2001a, p. 3) para a obra de arte, considerando-a um "[...] conjunto de signos estéticos, destinados a suscitar emoções nas pessoas". Nota-se que o autor enfatiza demasiadamente as emoções em detrimento da razão, o que pode-se interpretar como uma herança do Romantismo do século XIX.

É oportuno desmembrar o conceito de obra de arte sustentado por Vigotski. Note-se que há uma interdependência entre a primeira e a segunda parte da frase. Ao conceber o objeto artístico como um conjunto de signos estéticos, logo segue uma funcionalidade emergente, que corresponde à implícita necessidade de suscitar emoções nas pessoas.

Portanto, considerar a obra de arte, e especificamente a obra musical, de forma alheia às suas determinações sociais se torna inconcebível nessa concepção teórica. Ela funciona como um veículo de comunicação entre sujeitos, visando provocar reações em seu público-alvo. Quanto à especificidade dessa comunicação artística, é importante afirmar que o material sonoro, embora possa assumir vínculos estreitos com a linguagem oral, não segue as mesmas regras na sua totalidade, pois, mesmo na música com letra, o ato de comunicar está submetido à dimensão estética, isto é, visa sensibilizar e emocionar o ouvinte por meio de recursos musicais específicos.

Assim, conforme afirma Vigotski: "[...] a base psicológica da arte musical reside precisamente em estender e aprofundar os sentimentos, reelaborando-os de modo criador" (VIGOTSKII, 1998, p. 24). Esta afirmação de Vigotski, embora possa ter raízes na concepção estética do Romantismo (pois destaca o poder da música em aprofundar os sentimentos comuns por meio da reelaboração criadora do artista), não deixa de provocar inquietação quando se pensa na organização do ensino musical.

O ensino da música não pode negligenciar os aspectos subjetivos inerentes ao processo de criação e fruição musical; porém, deve estruturar-se de modo que o aluno possa gradativamente avançar na apropriação dos conteúdos musicais escolares, como os conceitos de pulso, andamento, nota e compasso. Se por um lado a música interfere de maneira particular em cada sujeito, evocando processos psicológicos singulares, por outro lado os sentimentos suscitados nos ouvintes são historicamente e culturalmente construídos. Essa constatação remete à necessidade de que sejam objetivados os elementos estruturantes da produção musical, como os conceitos de pulso, andamento, nota e compasso, de modo que professores e alunos possam ter subsídios técnicos para apreciar ou fazer música com desenvoltura.

Portanto, o conceito de técnica como maneira convincente de realizar determinada tarefa não pode ser minimizado na área musical. Se o objetivo primordial da educação musical escolar é formar um público capaz de ouvir e analisar criticamente os diferentes padrões sonoros, torna-se necessário possibilitar que alunos e professores tenham acesso ao saber historicamente produzido nesse campo do conhecimento humano. Nesse sentido, considera-se imprescindível o domínio técnico dos principais aspectos estruturais como a identificação de notas, timbres e compassos, a leitura e execução musical e a compreensão dos aspectos rítmicos, melódicos e harmônicos que moldam as criações em música.

No próximo item busca-se investigar a importância dos signos no processo de aprendizagem musical. Assim, estuda-se a diferenciação entre os conceitos comuns, que envolvem o predomínio de um pensamento tipicamente empírico, e os conceitos sistematizados, que preconizam o emprego de raciocínio lógico-abstrato. Decorre deste estudo a delimitação de dois sistemas músico-conceituais distintos: o sistema músico-conceitual empírico, que deriva da tradição musical não-escrita, e o sistema músico-conceitual teórico, que se organiza por meio de signos escritos e permite o desenvolvimento de processos psíquicos complexos.

2. A DANÇA DOS SIGNOS

O homem, diferentemente dos outros animais, desenvolveu a capacidade de comunicar-se por meio de signos. Os sistemas semióticos desempenharam papel substancial na regulação dos atos humanos e na possibilidade de interação social, desencadeando processos filogenéticos imprescindíveis para a evolução da espécie. Por sua vez, cada ser humano necessita apropriar-se de parte do significado dos sistemas simbólicos existentes há pelo menos 5.000 anos, desde o período Neolítico, quando começam a se estruturar os signos matemáticos e os primeiros alfabetos. Assim, a operação com signos torna-se, também, substancial no plano ontogenético.

De acordo com Vygotski (1995, p. 83), “[...] todo estímulo condicional criado pelo homem artificialmente e que se utiliza como meio para dominar a conduta – própria ou alheia – é um signo [...]”. Segundo esse autor, há dois momentos cruciais que contribuem para a explicação da importância dos signos na regulação da conduta humana:

A cada etapa determinada do domínio das forças da natureza corresponde sempre uma determinada etapa no domínio da conduta, na subordinação dos processos psíquicos ao poder do homem. [...] O homem introduz estímulos artificiais, confere significado a sua conduta e cria com ajuda dos signos, atuando externamente, novas conexões no cérebro. [...]

O segundo momento que contribui para explicar a possibilidade de que se forme um novo princípio regulador da conduta é a vida social e a interação dos seres humanos. No processo da vida social, o homem criou e desenvolveu sistemas muito complexos de relação psicológica, sem os quais seriam impossíveis a atividade de trabalho e toda a vida social. Os meios de conexão psicológicas são, por sua própria natureza funcional, signos, quer dizer, estímulos artificiais criados, destinados a influir na conduta e a formar novas conexões condicionadas no cérebro humano (VYGOTSKI, 1995, p. 85).

Tanto o primeiro momento, que diz respeito à criação de estímulos externos para a regulação da conduta humana, quanto o segundo, que

estabelece a vida social e a interação dos seres humanos como atividade desencadeadora da utilização dos signos, manifestam-se no campo musical. Nesse campo verificam-se mudanças significativas na relação do homem com o fenômeno sonoro ao longo da história. À evolução da partitura no Ocidente, por exemplo, corresponde uma série de alterações no processo de criação musical que obrigaram os músicos compositores e intérpretes a se adequarem aos sistemas de notação e, mais recentemente, aos de gravação.

A lógica inerente ao processo envolvido na leitura e escrita da partitura musical, que se torna mais complexa e se aperfeiçoa a partir do final da Idade Média, provocou o surgimento de estilos e técnicas de composição que levaram Guillaume de Machaut (1300-1377) a referir-se à música como uma “coisa”, um objeto que se destaca como “ser autônomo”, pois sua criação independe da prática vocal e instrumental imediata e sua divulgação e execução se tornam possíveis em regiões longínquas pela comercialização da obra musical.

A relação existente entre a operação com signos ou palavras e a formação dos conceitos assume sua plenitude no contexto do desenvolvimento da música ocidental européia a partir do século XIV, pois a tradição escrita da música vincula-se diretamente a sistemas teóricos que medeiam as atividades de interpretação e composição musical. O significado assumido pelos signos musicais denota uma série de relações interdependentes, uma vez que cada signo está diretamente atrelado aos demais signos que constituem um sistema gráfico-musical amplo e complexo. A respeito do sistema de ligações entre palavras, que suscita uma rede complexa de significados, Luria afirma:

[...] ao mencionar determinada palavra, o homem não apenas reproduz certo conceito direto mas suscita praticamente todo um sistema de ligações que vão muito além dos limites de uma situação imediatamente perceptível e têm caráter de matriz complexa de significados, situados num sistema lógico [...] (LURIA, 1994, p. 36).

Na área musical, em específico, pode-se compreender como determinados signos e palavras assumem um campo significativo complexo, pois para o seu entendimento exige-se uma série de operações mentais. Como exemplo, cita-se o

termo melodia. Nos compêndios tradicionais de Teoria Musical, tal palavra geralmente é definida como uma sucessão de notas. Sabe-se, porém, que melodia não envolve tão somente uma sucessão de notas, mas pressupõe a intencionalidade harmônica do compositor, o movimento rítmico-dinâmico, a organização das notas em pequenos motivos e o emprego de determinada escala musical.

Entende-se, concomitantemente, que os significados atribuídos aos signos ou palavras não são estanques, mas alteram-se profundamente conforme a idade ou o nível de instrução do sujeito, pois as mediações entre a pessoa e o seu meio sócio-cultural ampliam o seu repertório simbólico, tornando mais complexo o campo das significações. O pioneirismo de Vigotski na investigação dos conceitos e na elaboração de métodos científicos para esta finalidade aponta à necessidade de compreensão da dinâmica inerente ao processo de apropriação de conceitos. O autor enfatiza:

A investigação nos ensina que, em qualquer nível do seu desenvolvimento, o conceito é, em termos psicológicos, um ato de generalização. O resultado mais importante de todas as investigações nesse campo é a tese solidamente estabelecida segundo a qual os conceitos psicologicamente concebidos evoluem como significados das palavras. A essência do seu desenvolvimento é, em primeiro lugar, a transição de uma estrutura a outra. Em qualquer idade, um conceito expresso por uma palavra representa uma generalização. Mas os significados das palavras evoluem. Quando uma palavra nova, ligada a um determinado significado, é apreendida pela criança, o seu desenvolvimento está apenas começando; no início ela é uma generalização do tipo mais elementar que, à medida que a criança se desenvolve, é substituída por generalizações de um tipo cada vez mais elevado, culminando o processo na formação dos verdadeiros conceitos [...] (VIGOTSKI, 2001a, p. 246).

Se o significado das palavras evolui com a introdução de novos elementos significantes, conseqüentemente o conceito que se tem de termos musicais como ritmo ou melodia altera-se profundamente. Voltando-se ao exemplo utilizado anteriormente, compreende-se que a conceituação da palavra melodia apresenta diferentes níveis de entendimento. Para o ouvinte leigo, em relação ao conceito de melodia, pode-se dizer que essa palavra engendra um significado limitado.

Provavelmente, a maioria das pessoas aprecia a beleza de uma melodia de Mozart ou Vivaldi sem compreender os seus aspectos rítmicos, dinâmicos e harmônicos, enquanto o músico, por conhecer a escala em que ela foi construída, a organização estrutural e os movimentos de ascendência e descendência, pode interpretar com desenvoltura as sutilezas inerentes à execução instrumental da peça.

Na área musical, tanto a evolução do significado dos signos e palavras como a generalização desencadeada a cada internalização de novos significados justificam a importância da aprendizagem dos conceitos musicais na escola, em especial dos conceitos sistematizados, pois estes exigem operações mentais que a audição musical de um sujeito leigo em música não contempla. Acredita-se que a gama de conexões existentes entre os conceitos musicais amplia-se consideravelmente com o estudo sistemático da música.

Luria apresenta elementos que contribuem na compreensão da importância da aprendizagem conceitual na escola para o desenvolvimento do pensamento lógico-verbal das pessoas:

O sistema de relações, latentes na palavra-conceito, não é o mesmo em pessoas diferentes.

Compreende-se perfeitamente que nas pessoas, que assimilaram um grande conjunto de conhecimento fornecido pela escola e a ciência moderna, esse sistema de relações, tanto pelo volume de conceitos coordenados, quanto pelo número de 'medidas de generalidade' hierarquicamente construídas, é incomparavelmente mais rico do que nas pessoas que têm experiência apenas limitada e não assimilaram um rico sistema de conhecimentos. Seria incorreto pensar que essas diferenças têm caráter apenas quantitativo. A pesquisa mostra que, em diferentes níveis de desenvolvimento mental, a *estrutura dos conceitos* é profundamente diversa e nos níveis posteriores de desenvolvimento o conceito oculta *diferentes processos psíquicos* (LURIA, 1994, p. 36-37).

Se o sistema de relações que constituem cada palavra-conceito não é o mesmo em pessoas diferentes, analogamente pode-se pensar na diferenciação existente entre ouvintes leigos e não-leigos em música. Adorno, por exemplo, embora fosse filósofo, praticava música com assiduidade e teve uma formação

sólida no âmbito da tradição musical erudita. Os ensaios que o autor escreveu sobre o *jazz* e a música popular, por exemplo, demonstram um domínio teórico-musical considerável. Ao mesmo tempo também deixam transparecer o ambiente cultural do qual o pensador participou, o que se coaduna com as antipatias e preconceitos sonoros implícitos em seus textos – denotados pela não aceitação de padrões sonoros distintos daquele que fez parte da vida do autor desde sua infância, como a matriz musical africana.

Ao observar o desenvolvimento do psiquismo humano e a conseqüente interferência dos signos nesse processo, é possível afirmar que existe uma estreita relação entre o tipo de mediações estabelecidas no meio social e a produção de determinadas características na maneira de cada indivíduo articular suas idéias e dirigir sua ação no mundo. De acordo com esta reflexão, além da interferência que as mediações sócio-culturais exercem sobre o desenvolvimento do raciocínio e da regulação da conduta dos indivíduos, estas também influenciam na formulação de juízos morais e estéticos.

Num outro contexto histórico, tese semelhante foi demonstrada por Vigotski e Luria, quando investigaram os diferentes níveis de pensamento apresentados por pessoas de regiões do Uzbequistão, logo após a Revolução Russa de 1917. Em resumo, com base nos resultados de suas pesquisas, os psicólogos concluíram que quanto maior o grau de instrução dos indivíduos no que se refere à linguagem escrita e ao cálculo, mais eles desenvolvem a capacidade de abstração aguçada; e quanto menos os sujeitos dominam esses saberes, acabam operando predominantemente por raciocínio gráfico-funcional, isto é, precisam da experiência visual concreta para a resolução de operações simples, como informar a distância entre localidades previamente determinadas ou resolver silogismos (VIGOTSKII, 2001).

Analogamente, no aprendizado musical pode-se dizer que o domínio da notação musical possibilita, além do registro das composições, uma relação diferenciada com o fenômeno sonoro, pois os signos da partitura, na medida em que são utilizados pelas pessoas, impulsionam e controlam a relação destas com o som. De acordo com a tese de Marx (2004), transformações realizadas pelo homem na natureza acabam por provocar alterações no próprio ser humano.

Desse modo, o domínio e a utilização da grafia musical por parte dos músicos é um exemplo de criação humana que altera qualitativamente o relacionamento do homem com o fenômeno sonoro. Assim, o desenvolvimento dos conceitos ou significados das palavras se consubstancia como uma atividade desencadeadora de processos psíquicos mais complexos, conforme salienta Vigotski:

[...] Esse processo de desenvolvimento dos conceitos ou significados das palavras requer o desenvolvimento de toda uma série de funções como a atenção arbitrária, a memória lógica, a abstração, a comparação e a discriminação, e todos esses processos psicológicos sumamente complexos não podem ser simplesmente memorizados, simplesmente assimilados [...] (VIGOTSKI, 2001a, p. 246).

Se o imediatismo não é um traço dominante na aprendizagem conceitual, é preciso uma organização do ensino que possibilite a apropriação dos signos e conceitos musicais, de maneira que a memorização seja parte integrante do processo e não o fator único ou principal. Nesse sentido, a diferenciação entre conceitos comuns e sistematizados e as relações de interdependência que se estabelecem entre ambos precisam ser compreendidas pelos profissionais envolvidos no processo educacional.

A existência de conceitos comuns e sistematizados e a relação que os permeia pode ser verificada no campo da música. Há uma série de conteúdos objetivamente estruturados que pode ser apropriada pelos alunos por meio de atividades adequadas. A apropriação dos conhecimentos mais elaborados e sistematizados é a mola propulsora para o desenvolvimento do educando no universo artístico-musical. Esta situação pode ser melhor compreendida por meio da análise da dinâmica inerente ao ensino escolar. Na área das Ciências Sociais, Vigotski contribui ao afirmar que:

O curso do desenvolvimento do conceito científico nas ciências sociais transcorre sob as condições do processo educacional, que constitui uma forma original de colaboração sistemática entre o pedagogo e a criança, colaboração essa em cujo processo ocorre o amadurecimento das funções psicológicas superiores da criança com o auxílio e a participação do adulto. No campo do nosso

interesse, isto se manifesta na sempre crescente relatividade do pensamento causal e no amadurecimento de um determinado nível de arbitrariedade do pensamento científico, nível esse criado pelas condições do ensino.

A essa colaboração original entre a criança e o adulto – momento central do processo educativo paralelamente ao fato de que os conhecimentos são transmitidos à criança em um sistema – deve-se o amadurecimento precoce dos conceitos científicos e o fato de que o nível de desenvolvimento desses conceitos entra na zona das possibilidades imediatas em relação aos conceitos espontâneos, abrindo-lhes caminho e sendo uma espécie de propedêutica do seu desenvolvimento (VIGOTSKI, 2001a, p. 244).

À originalidade do ensino sistematizado pode-se acrescentar a importância de atividades que promovam o desenvolvimento de processos psicológicos como a abstração e a generalização. Conforme comenta o autor, a arbitrariedade do pensamento científico permite a superação gradativa do pensamento causal predominante. Mediante um ensino organizado de modo que o aluno passe a incorporar o significado de palavras e signos que denotem conhecimento teórico predominante, a dependência de situações imediatas na explicação dos fenômenos passa a ser substituída pelo emprego de raciocínio abstrato, no qual não há a preponderância de situações concretas na formulação de juízos e conceitos.

A diferenciação dos conceitos cotidianos – ou comuns na proposição de Luria – e científicos – que nesta pesquisa recebem o nome de sistematizados, visto que esse termo se identifica melhor com o campo da música – está intimamente relacionada com a estrutura da consciência humana. Há uma estreita vinculação entre as diversas formas com que o homem, nas diferentes etapas do seu desenvolvimento, interpreta a realidade circundante por meio do pensamento conceitual e a própria estrutura da consciência humana. De acordo com Luria:

[...] Essa tese foi lançada em seu tempo por Vigotsky, que foi o primeiro a sugerir uma profunda relação entre a estrutura do significado da palavra (conceito) e a estrutura da consciência, formulando a tese da *estrutura semântica e sistêmica da consciência*, por outras palavras, a tese segundo a qual, nas etapas sucessivas do desenvolvimento, a consciência do homem é realizada por conceitos que têm estrutura semântica (direto-figurada ou lógico-verbal) e por uma correlação diferente de

processos psíquicos (percepções, memorizações, pensamento verbal abstrato), correlação essa que muda nas diferentes etapas de desenvolvimento intelectual da criança [...] (LURIA, 1994, p. 38).

A organização dos conteúdos escolares por meio de sistemas de ensino graduais e complexos possibilita a passagem gradativa de um tipo de pensamento causal determinante – que se caracteriza pelo vínculo entre o objeto e o termo correspondente, com uma estrutura semântica direto-figurada preponderante –, para uma tipologia diferenciada de pensamento abstrato. O pensamento abstrato categorial permite estabelecer relações de significado entre os objetos por meio de uma estrutura de pensamento lógico-verbal, que envolve uma teia complexa de significações entre signos e palavras.

Na criança, o quadro evolutivo da operação com conceitos, que se estabelece não espontaneamente, mas pela apropriação dos conteúdos escolares sistematizados, pode apresentar o seguinte desenvolvimento:

Os conceitos *comuns* (*cadeira, mesa, lavatório, pão, árvore, cão*) são assimilados pela criança no processo de experiência prática e, neles, as relações direto-figuradas ocupam posição predominante. A criança tem uma noção prática do que significa cada um desses conceitos, e a palavra correspondente evoca nela a imagem da situação prática em que ela esteve em contato com o objeto. Por isto a criança conhece bem o conteúdo de todos esses conceitos mas, via de regra, *não consegue formular* ou determinar verbalmente o conceito (LURIA, 1994, p. 39).

Os conceitos comuns, no campo musical, podem ser compreendidos como aquelas definições sincréticas que as crianças atribuem aos termos utilizados na música, como: ritmo, melodia e compasso. A palavra ritmo, nesse contexto, pode significar o andamento musical, seja rápido ou lento. Dessa forma, a criança possui uma compreensão limitada do conceito de ritmo, pois numa organização sistêmica esse significante envolve níveis mais elaborados e complexos de significações, como a intermitência da velocidade dos sons em conjunto com a duração, a divisão e a dinâmica empregada. Nessa perspectiva teórica, são considerados superiores os conceitos sistematizados desses fenômenos.

Conforme salienta Luria, de uma forma genérica:

É inteiramente distinto o que ocorre com os conceitos 'científicos', adquiridos pela criança no processo de aprendizagem escolar (conceitos como *estado*, *ilha*, *verbo*, *mamífero*, etc.). Esses conceitos se incorporam à consciência da criança como resultado da aprendizagem. Inicialmente eles são formulados pelo professor e só posteriormente completados com um conteúdo concreto. Por isto o aluno pode, desde o início, formular verbalmente esses conceitos e só bem mais tarde tem condições de completá-los com um conteúdo válido (LURIA, 1994, p. 36).

Esta discrepância se deve ao fato de o pensamento se estruturar sobre diferentes bases de funcionamento: se para a criança que não possui conhecimentos musicais o ritmo pode ser concebido, por exemplo, como a velocidade da música, para o aluno que está inserido num processo de apropriação do sistema teórico-musical este termo assume outro significado, pois envolve operações mentais assentadas numa estrutura semântica lógico-verbal. Conforme enfoca Luria:

[...] É natural que sejam totalmente distintos a estrutura dos dois tipos de conceito e o sistema dos processos psicológicos que participam da formação deles: nos conceitos 'comuns' predominam as relações circunstanciais concretas, nos 'científicos', as relações lógicas abstratas. Os conceitos 'comuns' se formam com a participação da atividade prática e da experiência figurado-direta, os 'científicos', com a participação determinante das operações lógico-verbais.

Os dois referidos tipos de conceito ocupam posição variada na vida intelectual do homem e refletem diferentes formas de sua experiência (LURIA, 1994, p. 39).

Pelo exposto, compreende-se que a aprendizagem dos conceitos musicais sistematizados pode contribuir para o desenvolvimento intelectual dos educandos, pelo menos no que diz respeito à compreensão do fenômeno sonoro. Os conceitos cotidianos ou comuns que os alunos possuem sobre música são inferiores do ponto de vista da estruturação e consistência teórica, se comparados aos conceitos musicais sistematizados, embora sejam fundamentais no processo

de elevação a níveis mais complexos de compreensão do fenômeno musical. Embora o movimento do pensamento musical não tenha sido objeto de estudo de Vigotski, pode ser compreendido analogamente às explicações deste autor sobre a interferência mútua entre os conceitos científicos e espontâneos:

[...] Poderíamos dizer que a força dos conceitos científicos se manifesta naquele campo inteiramente determinado pelas propriedades superiores dos conceitos, como a tomada de consciência e a arbitrariedade; é justamente aí que revelam a sua fragilidade os conceitos espontâneos da criança, que são fortes no campo da aplicação espontânea circunstancialmente conscientizada e concreta, no campo da experiência e do empirismo. O desenvolvimento dos conceitos científicos começa no campo da consciência e da arbitrariedade e continua adiante, crescendo de cima para baixo no campo da experiência pessoal e da concretude. O desenvolvimento dos conceitos cotidianos começa no campo da concretude e do empirismo e se movimenta no sentido das propriedades superiores dos conceitos: da consciência e da arbitrariedade (VIGOTSKI, 2001a, p. 350).

O delineamento do pensamento conceitual explicitado por Vigotski assume relevância no aprendizado musical. Os conceitos sistematizados são inicialmente arbitrários para a criança, pois exigem o estabelecimento de relações de significação até então inéditas para ela; no decorrer do processo de apropriação, porém, o significado dos signos e palavras altera-se substancialmente, passando a denotar um objeto concreto, como a execução de determinado som ou nota. Por sua vez, os conceitos comuns, de estreito vínculo com a aplicação espontânea e o empirismo, tendem a incorporar níveis de conscientização e arbitrariedade crescentes por meio da alfabetização musical.

Dessa forma, propõe-se neste trabalho acadêmico a delimitação de dois sistemas músico-conceituais distintos: o sistema músico-conceitual empírico e o teórico. No intuito de compreender a dinâmica existente nos processos de ensino e de aprendizagem relacionados a cada um desses sistemas, parte-se agora para a análise e explicação de suas principais características.

2.1. Pé-de-serra ou minueto?

À tradição escrita da música no Ocidente corresponde uma série de transformações dos signos e seus significados ao longo de sua história. Conforme citado anteriormente, Guillaume de Machaut, no século XIV, salientava as possibilidades inerentes ao desenvolvimento da grafia musical. A partitura, no período gótico, de usufruto de uma minoria de especialistas, interferia silenciosamente nos processos de composição e interpretação, ao promover alterações na relação estabelecida entre os músicos e os sons (CANDÉ, 2001).

A partir de então foi possível escrever linhas melódicas diferentes para cada cantor desvinculando-se a música da experiência imediata para uma concepção sistêmica e simbólica determinada aprioristicamente. Exemplo dessa natureza é o rondó *Ma fin est mon commencement* (Meu fim é o meu começo), de Machaut, cujo tema cantado por uma voz é repetido literalmente por outra em sentido retrógrado. Técnica composicional e efeito dessa espécie só se tornaram possíveis com o emprego de um sistema coerente de signos musicais escritos.

A organização dos signos musicais escritos – sinais gráficos, termos, números, símbolos, letras – ao representar sons, pausas, intensidade, técnicas de execução e outros elementos específicos da música, constitui-se sistema amplo e complexo relevante para a compreensão do processo de formação dos conceitos musicais num sentido *lato* e, prioritariamente, na escola.

É fato comum a existência de cantores ou instrumentistas que desconhecem o sistema de grafia musical e são capazes de praticar música. Até mesmo excelentes músicos profissionais afirmam nunca terem estudado partitura ou cifras. Por sua vez, a etnomusicologia oferece exemplos de culturas musicais extremamente elaboradas que não possuem sistema gráfico-musical. Então, qual a importância dos sistemas músico-conceituais para a aprendizagem dos alunos? Não seria melhor apenas praticar música?

A análise dos exemplos citados acima pode elucidar a aparente controvérsia. Primeiro, a aprendizagem autodidata será enfocada; depois, a

música não-ocidental de tribos como os pigmeus do Gabão, de extrema complexidade e beleza, e que serve de referência para a compreensão de como se procede a educação musical nessas circunstâncias.

O músico autodidata costuma desenvolver uma aguçada capacidade de discernir os sons e de reproduzi-los. Funções psicológicas como a percepção e a memória auditiva aprimoram-se por meio de uma escuta atenta. Ao observar outros músicos ou “tirar” uma melodia de ouvido, ele participa ativamente do processo de apropriação, imbuído por uma carga intuitiva preponderante ao envolver-se numa consecução intensa de ensaios, erros e acertos.

Pode-se dizer que, num sentido estrito, a relação do músico autodidata com o fenômeno sonoro é direta, pois os sons auto-regulam sua conduta, não havendo intermediação dos signos gráfico-musicais, nem suporte teórico consistente. Por este caminho, muitos músicos podem alcançar níveis requintados de produção musical. A maneira como compreendem a estrutura musical, embora seja prioritariamente empírica, não deixa de adquirir o *status* de conhecimento nessa área.

Assim, no leque de interações de cunho direto entre o universo musical e as pessoas, alguns indivíduos conseguem desenvolver habilidades consideráveis no que diz respeito à percepção e memória auditiva, à exímia reprodução técnica e à desenvoltura praticamente mecânica (devido ao treinamento incessante) ao conseguir tocar imediatamente trechos musicais. Isso, porém, não acontece com boa parte da população.

Comumente, o que se observa é uma prática musical rudimentar nos músicos autodidatas, pois sucumbem à falta de mediações no processo de aprendizagem vocal ou instrumental. Com a ausência de parâmetros, desafinam sem perceber, saem do ritmo constantemente e sua interpretação tende para o pastiche ao se desprover de criatividade.

Se a competência de uns e o fracasso de outros no desenvolvimento de habilidades musicais específicas dependessem única e exclusivamente do aparato biológico herdado ou de “dons” sobrenaturais imanentes, a educação musical perderia sua razão de existir, bem como toda a história da música. Não há como negar que determinadas pessoas desenvolvem aptidões vocais e

instrumentais surpreendentes, como "tirar" de ouvido com precisão qualquer trecho musical ou cantar afinado desconhecendo técnicas de canto e teoria musical, mas as mediações sócio-históricas, a dedicação no aprendizado e os níveis de afinidade que se estabelecem entre o músico e o material sonoro por meio dessas circunstâncias são fatores determinantes no êxito ou fracasso da aprendizagem vocal ou instrumental.

Com relação aos padrões culturais não-europeus, pode-se afirmar que há sistemas autóctones de relacionamento com o fenômeno sonoro. Os pigmeus do Gabão, por exemplo, realizam incrível polifonia sem o auxílio de grafia musical. Sua complexa música é cultivada de geração em geração, no seio da tribo, cujas regras são passadas dos mais velhos aos mais jovens (WISNIK, 1989).

Tanto em culturas que não possuem tradição musical escrita (por exemplo: música tribal africana e indígena), como naquelas em que há uma teoria musical sistematizada que orienta a prática dos músicos (como na China e no Islã), os processos de objetivação e apropriação dos conceitos musicais estão atrelados às características apontadas por Leontiev (1978) e comentadas na introdução da presente pesquisa.

O fato de determinadas culturas não possuírem signos gráficos para a representação dos sons ou pausas não desmerece a sua produção musical, nem tampouco nega a existência de mediações socialmente condicionadas, como a transmissão de geração em geração dos padrões rítmicos e melódicos. A participação ativa de cada músico no processo de apropriação dos conceitos relativos aos sons, escalas ou ritmos, por exemplo, está intimamente concatenada às interferências do meio social circundante e ao vínculo estabelecido entre as gerações que se sucedem.

Pode-se definir como um sistema músico-conceitual empírico a modalidade de organização dos sons em que a música é produzida sem a mediação de signos gráfico-musicais. Nessa espécie de produção musical, os conceitos são concebidos por meio de uma experiência direta com a materialidade sonora. Nas sociedades tribais, por exemplo, as regras de execução são transmitidas oralmente ou pela imitação direta com a mediação entre instrumentistas e cantores mais e menos experientes.

Como uma etapa substancial no processo de formação dos conceitos musicais na escola, o emprego de um sistema músico-conceitual empírico é de suma relevância para a ascensão a níveis mais complexos de elaboração mental sobre o fenômeno musical. Conforme aponta Vigotski (2001a), ao comentar sobre o aprendizado dos conceitos sistematizados de forma direta, o professor que se envereda por este caminho não consegue mais do que provocar nos alunos a apropriação de signos e palavras vazios de significado.

No campo da educação musical, a aprendizagem direta dos conceitos musicais sistematizados, que se expressa por meio de signos correlatos, não deixa de sucumbir no mesmo problema. Os alunos podem memorizar os signos e decodificá-los sem compreendê-los. Nesse sentido, os métodos ativos de musicalização, que se desenvolveram no decorrer do século XX, criticam a pedagogia tradicional da música com relação ao seu caráter formalista preponderante, que supervaloriza a memorização em detrimento da atividade interpretativa.

A relação que se estabelece entre os conceitos cotidianos dos alunos sobre o fenômeno musical e o sistema músico-conceitual empírico precisa ser analisada atentamente. Embora os alunos não-alfabetizados musicalmente possuam noções de conceitos empregados no campo musical, o significado destes se distingue radicalmente. Para exemplificar esta questão toma-se o conceito de ritmo.

O termo ritmo é empregado em diferentes situações na vida diária: é utilizado comumente em conjunto com um adjetivo (ritmo rápido, ritmo lento, ritmo alucinante), ou pode remeter à idéia de constância (o ritmo do coração, o ritmo da vida moderna, o ritmo da caminhada). Essas conceituações cotidianas de ritmo possuem um denominador comum: a noção de movimento.

No tocante à música, o termo ritmo é utilizado no cotidiano das pessoas para designar um estilo musical (samba, pagode, rock), a pulsação musical constante (o tempo, a marcação, o compasso) ou, ainda, as características peculiares de cada estilo musical (as divisões, acentuações, tempos e contratempos que constituem a música, que são sentidas, mas não teorizadas pela maioria das pessoas).

A atribuição de significados ao termo ritmo, que pressupõe um consenso entre os interlocutores do discurso, não leva em conta todas as especificidades deste elemento musical, mas algumas características facilmente identificáveis. A expressão ritmo pode significar, genericamente, o movimento, o estilo musical, a marcação, o tempo ou simplesmente as peculiaridades de um tipo de música sem nomeá-las precisamente.

Compreende-se que os conceitos musicais cotidianos estão estritamente relacionados ao sistema músico-conceitual empírico. A relação direta (sem a mediação dos signos gráfico-musicais) que se estabelece entre o indivíduo e a música desencadeia a apropriação de significados socialmente estabelecidos no fenômeno musical. As experiências adquiridas por meio desse processo permitem ao sujeito apropriar-se dos conceitos musicais cotidianos já existentes no seu meio social.

O processo de apropriação dos conceitos musicais cotidianos possui uma dinâmica heterogênea. Conforme comentado anteriormente, para determinados músicos autodidatas e em algumas culturas não-ocidentais, a concepção cotidiana das pessoas sobre o fenômeno sonoro, embora estritamente vinculada a um sistema músico-conceitual empírico, atinge níveis surpreendentes de sofisticação.

Doravante, a ciência pedagógica e, conseqüentemente, a educação musical escolar precisam investigar e intervir na realidade concreta, que geralmente envolve uma tradição não-escrita da música (é o caso do presente estudo), sendo que pouquíssimas pessoas atingem níveis sofisticados de compreensão e elaboração dos sons musicais pela via do empirismo. Nessas circunstâncias, os conceitos musicais sistematizados ganham importância singular.

Opta-se em designar como conceitos musicais sistematizados (em consonância com o significado da terminologia 'conceitos científicos' empregada por Vigotski e Luria anteriormente) aqueles conceitos cuja compreensão e operação mental estão subordinadas ao emprego de signos musicais escritos que medeiam a relação entre os sons e o sujeito. Embora os conceitos cotidianos, conforme análise anterior, também estejam comportados em sistemas de

compreensão e organização musical, a sistematização não é o seu ponto forte, pois estão condicionados à experiência prática das pessoas.

Da mesma forma que os conceitos musicais cotidianos estão intimamente relacionados com um sistema músico-conceitual empírico de compreensão dos sons, os conceitos musicais sistematizados envolvem a imersão do músico num sistema músico-conceitual teórico por excelência, pois os códigos, as palavras, os símbolos, os números e os sinais gráficos utilizados na compreensão e execução da partitura passam a desempenhar o papel de mediadores de conduta.

A compreensão da interferência mútua que se estabelece entre os conceitos comuns e sistematizados na área musical pode ser elucidada pela delimitação deste segundo sistema músico-conceitual: o sistema músico-conceitual teórico, aqui definido como uma modalidade de organização dos sons em que a música produzida é mediada pela utilização de signos musicais escritos.

Os signos musicais, de caráter arbitrário, envolvem operações lógicas, que encerram de forma preponderante o pensamento abstrato. Por sua vez, o sistema músico-conceitual teórico prescinde, inicialmente, do emprego da gestualidade e do movimento corporal como formas de auxiliar a articulação entre o pensamento empírico e o pensamento teórico. O emprego desses recursos pedagógicos é recomendado pela maioria dos métodos de musicalização contemporâneos.

Esses mesmos signos musicais, por si só, não possuem a faculdade de possibilitar ao indivíduo alterações na compreensão da materialidade sonora. O professor de música, os livros e métodos específicos e alguns recursos audiovisuais como vídeos-aula ou *CD-ROM* didáticos podem ser mediadores no desenvolvimento do raciocínio lógico do sujeito com relação ao fenômeno musical.

Dessa forma, a lógica da conceituação cotidiana de ritmo discutida anteriormente peca pela falta de informações precisas. Os aspectos rítmicos de uma música são definidos, comumente, de forma genérica e superficial. Ao realizar uma comparação simples entre dois ritmos distintos, não raro, muitas pessoas não conseguem apontar os elementos diferenciadores de maneira precisa.

Contudo, o termo ritmo adquire significados mais elaborados e complexos num sistema músico-conceitual teórico. A existência de signos musicais escritos permite ao sujeito que conhece tal sistema a transcrição exata ou aproximada dos sons e pausas, bem como da intensidade com que é tocada a música em cada momento.

Nesse sentido, processos e funções psicológicas envolvidos na atividade de escuta e prática musicais modificam-se consideravelmente com a apropriação dos conceitos musicais sistematizados. A generalização é estimulada pela aplicação de um mesmo conhecimento teórico para outras circunstâncias. A memória dirigida pelos signos pode se sofisticar, dispensando a audição imediata. A percepção, distintamente modificada pela constante correlação entre sons e signos, é capaz de isolar elementos mais importantes em detrimento de outros menos importantes. A imaginação musical, transformada pela compreensão sistematizada dos sons, impulsiona o sujeito na busca de soluções por meio de dados obtidos *a priori*, tornando possível a experimentação fecunda e o improviso consistente.

No processo de apropriação dos conceitos musicais sistematizados na escola, a intervenção pedagógico-musical torna-se fundamental. O significado dos signos musicais não é apreendido espontaneamente pelos alunos. O domínio de conceitos sistematizados como os da escrita musical tradicional ou da não-tradicional é deveras trabalhoso, tanto para o aluno como para o professor. A compreensão dos processos de objetivação e apropriação passa a ser uma questão-chave para o sucesso ou fracasso do trabalho pedagógico.

A problemática intensifica-se com a constatação de diferentes níveis de apropriação dos conceitos. Os exemplos mais comuns são: determinados alunos compreendem a lógica do discurso musical escrito (partitura), mas não conseguem executar a música; o inverso também é freqüente, pois há alunos que reproduzem fielmente o som, mas apresentam dificuldades em relação à compreensão teórica; outro aspecto que merece destaque é a dificuldade enfrentada por muitos alunos na verbalização dos conceitos musicais sistematizados.

Por isso, a pesquisa realizada com a 5ª série “DÓ” pretende trazer

subsídios teóricos para a organização do ensino musical sistematizado. Embora a análise dos dados obtidos com a intervenção realizada na turma supracitada seja a temática do próximo item deste trabalho, salienta-se, aqui, a importância de a educação musical escolar contemplar a aprendizagem dos conceitos teórico-musicais. Não obstante tal empreitada, destaque-se a dificuldade para adequar ao contexto da escola regular os métodos de musicalização elaborados, inicialmente, para atender a grupos pequenos em ambientes apropriados. A dança dos signos musicais aguarda palcos propícios para projetar seus bailarinos...

3. ACERTANDO O COMPASSO

O ponto fulgente da música é o seu aspecto temporal predominante. Constata-se que os sistemas músico-conceituais empírico e teórico se estruturam em consonância com essa natureza: empiricamente, as pessoas podem distinguir trechos musicais de maneira cronológica, além de afirmar qual instrumentista tocou antes ou depois. No plano teórico, é possível acompanhar todos os sons em uma sinfonia, por exemplo, seguindo-se na partitura orquestral os detalhes que caracterizam cada instrumento. O fenômeno musical é o eterno devir entre o antes e o depois. Pode-se inferir que a apropriação sistemática dos conceitos relacionados ao tempo musical é fundamental para o desenvolvimento cognitivo do aluno nesse campo do conhecimento, pois os alunos podem incorporar um nível de compreensão diferenciado do fenômeno sonoro.

Por isso, no presente item, busca-se compreender o movimento do pensamento dos alunos da 5ª série “DÓ” no processo de apropriação dos conceitos de pulso, compasso e andamento. O pulso diz respeito à divisão do tempo em marcações iguais e com ritmo constante, que comumente recebe o nome de *beat*. O andamento representa a velocidade com que a pulsação se mantém e as possíveis variações entre os ritmos rápidos e lentos. O conceito de compasso em música é complexo e será discutido na seqüência.

O pulso musical, elemento substancial no âmbito da música ocidental, é uma forma artificial de fracionar o tempo. Embora os alunos possam compreender rapidamente o seu efeito e a sua importância no fenômeno musical, a internalização deste conceito, transformando-o numa ferramenta eficaz para ouvir e praticar música, demanda uma série de operações motoras e cognitivas interligadas.

Em razão deste fato, o encaminhamento adotado pelo professor-pesquisador em atividades desenvolvidas com os alunos nos processos de ensino e aprendizagem deste conceito concentrou-se na realização de atividades físicas coordenadas com o pulso musical. O objetivo da intervenção pedagógica, nesse

estágio, foi a alteração da conduta dos alunos provocada pelo uso do próprio corpo como um instrumento regulador. Vejam-se alguns passos:

1. Andar em círculo na sala de aula, mantendo a pulsação constante;
2. Andar em círculo na sala de aula, subdividindo o tempo musical em duas unidades (um, dois);
3. Andar em círculo na sala de aula, marcando com o pé direito o tempo um e com o esquerdo o tempo dois;
4. Andar pelo pátio da escola, reproduzindo a atividade anterior;
5. Marcar com a perna direita o tempo um e com a esquerda o tempo dois, sem deslocamento;
6. Alternar a atividade anterior, marcando com o pé esquerdo o tempo um e com o direito o tempo dois.

Na realização dessas atividades, o professor-pesquisador intervinha chamando a atenção dos alunos para a constância necessária e a correspondência entre a batida do pé e o tempo musical, agora subdividido em pulsos virtualmente iguais. As dificuldades apresentadas pelos alunos estavam correlacionadas à coordenação motora exigida em tal atividade. Diagnosticando-se este fato, buscaram-se alternativas para amenizar os constantes erros.

A primeira medida foi considerar não somente os pés, mas o movimento do corpo dos estudantes como referência na execução da tarefa. Assim, os alunos eram incentivados a movimentar a parte superior do corpo, concomitantemente à marcação da perna. A segunda prática consistiu em utilizar os membros superiores para auxiliar na divisão do tempo. Dessa forma, os braços movimentavam-se em conjunto com as pernas e o dorso. Tais procedimentos contribuíram para a melhor realização das atividades.

Determinados alunos, porém, ainda apresentavam dificuldade considerável para realizar estas atividades. Buscou-se, então, posicioná-los em pontos estratégicos da sala de aula para que pudessem imitar o movimento do professor e dos colegas que apresentavam melhor desempenho na realização da atividade. A reprodução das atividades num tempo mais lento foi imprescindível para a

superação dos problemas de coordenação motora.

O ato de movimentar o corpo em comunhão com o ritmo musical remonta aos primórdios da vida social do homem. A sincronia entre o movimento corporal e a pulsação rítmica traz, segundo WISNIK (1989), um sentimento de ordem e equilíbrio perante o mundo caótico e desconhecido que o *homo sapiens* primitivo visava dominar. Essa relação entre o ritmo da música e o ritmo do movimento corporal se configura como uma espécie de simbiose hipnotizante, que gera a sensação de que as vibrações corporais estão em estreita sintonia com o fenômeno sonoro.

Embora a relação entre ritmo e movimento corporal seja tão antiga como a própria humanidade, ela é objeto de estudos e fundamenta ramos da ciência contemporânea. A musicoterapia, conforme sugere PORCHER (1982), tende a conceber determinados desvios da personalidade como ausência de congruência rítmica. O tratamento pode consistir na aprendizagem do ritmo musical em consonância com os movimentos do corpo, visando-se, assim, desenvolver funções psicológicas importantes como a atenção e a memória.

Juntamente com essas constatações, concebe-se nesta pesquisa o movimento corporal como um signo eficaz no processo de regulação da conduta. Num primeiro momento da intervenção, a expressão corporal constitui-se um recurso valioso na regulação dos sons e pausas. No estágio seguinte, tal artifício precisa ser substituído por outros reguladores de conduta que possibilitam um nível superior de raciocínio, pois transcendem o pensamento direto-figurativo empregado até então para a mediação de signos eminentemente abstratos, que exigem níveis de complexidade crescentes.

O que se seguiu foi a substituição gradativa da relação imediata entre o pulso musical e o movimento corporal dos alunos pela execução atrelada de sons e pausas numa pulsação determinada pelos gestos do regente (geralmente o professor, e em determinados momentos os próprios colegas). Aqui, inserem-se, paralelamente, símbolos gráfico-musicais que representam som e pausa de um tempo musical. O objetivo principal foi possibilitar que os alunos se tornassem capazes de marcar a pulsação sem “atropelos”, isto é, sem acelerar e nem atrasar o tempo musical fracionado em pulsos. Para isso, precisam estabelecer

correlações entre os gestos do regente, os símbolos musicais e a execução correta dos sons e pausas.

Nesse estágio, os tempos musicais passam a ser agrupados de dois em dois pulsos, de três em três pulsos e de quatro em quatro pulsos, antecipando a subdivisão dos compassos simples no plano empírico, deixando-se para um momento posterior a apreensão teórica destes conceitos. Assim, os alunos, após uma série de atividades coletivas monódicas (todos tocando o mesmo ritmo, neste caso), podem executar trechos musicais distintos simultaneamente (o princípio da polifonia ocidental, aqui tão somente no plano rítmico). Veja a representação gráfica abaixo:

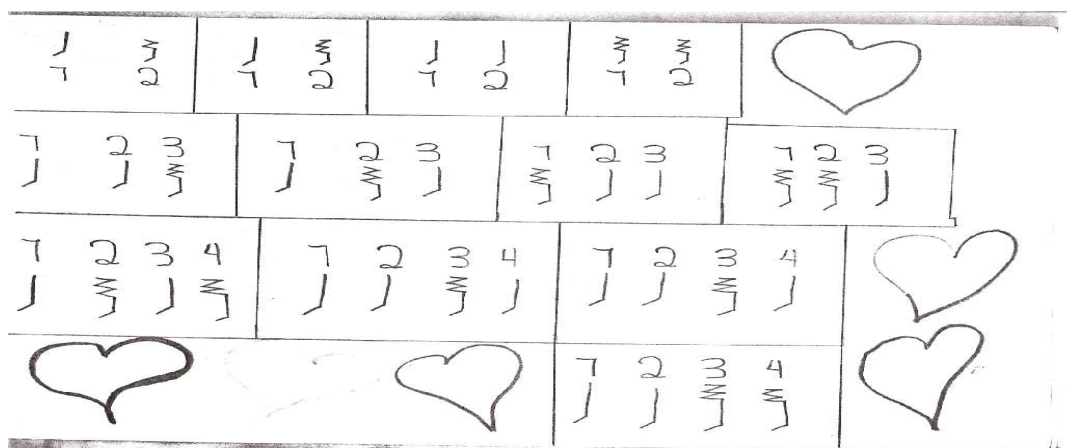


Figura 1: Notação musical realizada por um aluno da quinta série “DÓ”

A figura acima representa a notação de sons e pausas de um tempo musical subdividido em compassos distintos. Exige-se um nível de atenção acentuado pois as atividades são realizados em grupo, sendo que os alunos executam células rítmicas distintas simultaneamente, podendo o som e o silêncio musical das diferentes vozes coincidirem ou não.

Como é possível constatar por meio da representação, o aluno faz a indicação numérica de forma correlacionada com os signos musicais. Além de facilitar a leitura musical, os números e os traços que separam os diferentes compassos contribuem, no decorrer do aprendizado, para a criação de atividades semelhantes pelos próprios educandos.

Outro conceito imprescindível para a compreensão do tempo musical é o de andamento, e por isso as variações de andamento (lento, rápido, moderado, muito rápido, etc.) foram trabalhadas paralelamente ao conceito de pulso. Conforme se procedeu com a aprendizagem da pulsação musical, o primeiro signo utilizado para regular a conduta dos alunos foi o próprio movimento corporal, para depois serem introduzidos signos de controle externo como os gestos do regente.

Em síntese, pode-se afirmar que o conceito de andamento precisa ser dissociado do conceito de intensidade ou dinâmica. Tocar um trecho musical mais rápido não significa executá-lo com maior força. Aqui, já se esboça, empiricamente, a diferenciação entre elementos como andamento e intensidade. Verifica-se que a tendência de acelerar o andamento musical é comum para a maioria dos alunos. Conter a ansiedade, seguir no tempo correto e não oscilar na pulsação são elementos indispensáveis para a prática instrumental.

O conceito de dinâmica em música diz respeito à escala de intensidade com que o intérprete executa determinado trecho musical. Nesse plano há mediadores culturais historicamente consolidados que representam variações de força, como *FF*, *F*, *mf*, *mp*, *p* e *pp*, que significam, respectivamente, fortíssimo, forte, meio-forte, meio-fraco, fraco e fraquíssimo.

Embora já nos primeiros encontros os alunos da quinta série “DÓ” tivessem contato com esta terminologia, as variações de dinâmica aconteceram empiricamente, mediante os gestos do regente que solicitavam maior ou menor intensidade. Teve-se este cuidado porque quando se propunha, inicialmente, que os alunos realizassem determinadas atividades, os educandos acabavam se confundindo e sucumbiam em problemas que já estavam superados sem a inclusão de novos elementos.

Retoma-se, agora, o estudo sobre a apropriação do conceito de compasso. Tratou-se, anteriormente, da utilização de símbolos musicais que designam som e pausa. Assim, os alunos exercitaram-se em marcar o pulso de forma correta, sem oscilações de andamento, alternando sons e pausas conforme os símbolos indicavam. A necessidade de agrupar os pulsos musicais em conjuntos de dois, três ou quatro tempos já figurava como uma antecipação empírica do conceito de

compasso. Entretanto, para que se possa investir na magnitude que envolve pensar esse conceito, há que se passar por uma série de operações preliminares. A primeira operação fundamental que o aluno precisa compreender é a subdivisão rítmica. Aqui a dificuldade aumenta, pois é possível pensar em sons com uma fração de tempo maior ou menor. Mas não basta “pensar” a respeito; é necessário incorporar os conceitos que derivam do fracionamento do tempo musical e conseguir aplicá-los, seja na prática instrumental ou na apreciação musical.

Nesse sentido, os alunos realizaram atividades que envolviam a identificação das figuras e seus valores correspondentes. Assim, os educandos precisavam comparar as diferentes figuras e estabelecer relações de quantidade e qualidade entre os diversos signos que simbolizam a duração de sons e pausas musicais. A proporção correspondente entre a primeira e a segunda figura rítmica da figura 2 (semibreve e mínima, respectivamente), é de um para meio. Isso significa que para preencher o tempo de uma semibreve precisa-se de duas mínimas. Relação semelhante se aplica aos símbolos que representam pausas musicais.

A complexidade do raciocínio necessário para compreender a divisão rítmica acentua-se com a utilização simultânea de sons e pausas. À realização de atividades que contemplavam esses conteúdos musicais, os alunos reagiram, geralmente, com frases apelativas: “é muito difícil, professor” e “eu não consigo”. Por meio da observação do comportamento dos alunos pôde-se inferir como a apropriação de conceitos musicais sistematizados exige o desenvolvimento de processos psicológicos de abstração e generalização complexos.

Para superar a dificuldade inerente à internalização de conceitos sistematizados buscou-se estabelecer analogias entre a divisão rítmica e seus respectivos símbolos com a proporção das frações matemáticas e sua aplicação em objetos concretos, como a quantidade de água num copo, por exemplo. A grandeza do tempo musical, embora possa ser compreendida racionalmente com o auxílio da matemática e de exemplos cotidianos, envolve a correta execução das figuras rítmicas, o que exigiu a realização de dezenas de atividades de leitura musical dirigida em grupos e no formato professor-alunos.

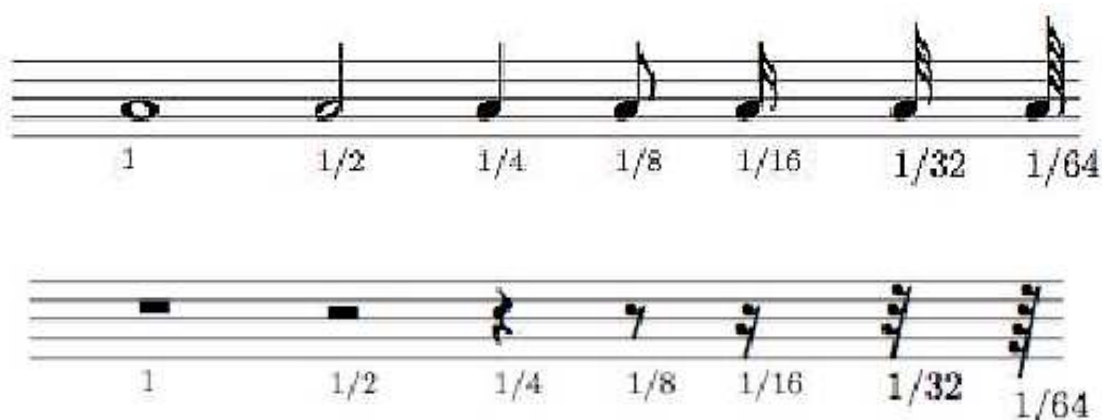


Figura 2: Símbolos musicais que denotam som (primeiro quadro) e pausa (segundo quadro), com a indicação da fração de tempo correspondente (semibreve, mínima, semínima, colcheia, semicolcheia, fusa e semifusa)

Na tentativa de valorizar o conhecimento teórico historicamente produzido sobre a música, de modo que parte dessa produção pudesse ser apropriada pelos alunos no espaço escolar de um ano letivo, mas ciente de que o aluno não é uma “tábula rasa”, um recipiente vazio no qual se “despejariam” informações, as atividades foram organizadas preconizando o caminho do empírico (das sensações), que passasse pelo teórico (pensamento conceitual abstrato e generalizante) e pudesse retornar à realidade concreta (a experiência cotidiana transformada pelo conhecimento sistematizado).

Assim, os alunos aprenderam a subdividir cada pulso em duas partes iguais. Primeiramente, imitando os sons realizados pelo professor na estrutura de chamada e resposta; em seguida, estabelecendo relações com o conhecimento matemático de unidade e metade; após, conhecendo os símbolos musicais correspondentes e realizando várias atividades para melhor assimilação; e, por último, escrevendo atividades de próprio punho para serem executados com leitura à primeira vista. Abaixo, especifica-se como os sons foram notados pelo professor e alunos no decorrer dos processos de ensino e aprendizagem:

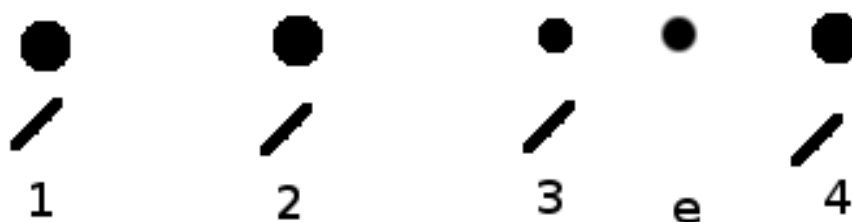


Figura 3: Representação simbólica dos pulsos (traços) e dos sons de um tempo (círculos maiores) e de meio tempo (círculos menores)



Figura 4: Notação tradicional dos sons em figuras de um tempo (semínimas) e de meio tempo cada (colcheias)



Figura 5: Representação de uma estrutura de chamada e resposta. O professor executa o primeiro compasso e na seqüência os alunos reproduzem a mesma divisão rítmica (segundo compasso)

Assim, os alunos foram estimulados por meio de atividades de leitura e execução musical a relacionar o pulso, o andamento e a subdivisão rítmica (notas ou pausas de $\frac{1}{2}$ tempo, 1 tempo, 2 tempos e 4 tempos). Aqui foram realizadas diversas atividades: tanto aqueles que se fundamentavam na prática imitativa de execução dos sons para a sua correspondente notação, como atividades em que a notação correta era dada aos alunos, solicitando-lhes a reprodução correspondente.

Os compassos se distinguem pela necessidade de agrupamento dos pulsos musicais, e o fator determinante que contribui nesse sentido é a correta acentuação dos tempos, ou seja, a dinâmica. Os compassos de dois tempos, por

exemplo, prescindem, em tese, de um tempo forte e de um tempo fraco que se alternam sucessivamente. A junção desse novo elemento exigiu empenho dos alunos e o professor viu-se incumbido da tarefa de corrigi-los e motivá-los constantemente, buscando adequar as atividades em níveis distintos de dificuldade, para que todos tivessem não só acertos efetivos, mas desafios constantes.

Até esse momento do trabalho didático-investigatório, os conceitos trabalhados podem ser assim resumidos: som, silêncio (pausa), pulso, andamento, dinâmica (intensidade), ritmo e compasso. Diversos signos são utilizados para representar a pulsação, os sons e pausas em divisões rítmicas distintas, as acentuações e variações de dinâmica e a divisão dos compassos. Signos auxiliares como números e letras servem para facilitar a memorização e a correta execução das atividades musicais. No entanto, a representação da fração de compasso merece especial atenção, pois sua compreensão é complexa para as crianças, uma vez que envolve o emprego de números com diferentes significados, conforme sejam colocados como numerador ou denominador. Decorridos três meses de aula, os alunos já conseguiam executar frases rítmicas em compassos de dois, três ou quatro tempos.

Os processos de raciocínio que engendram a formulação do compasso são prioritariamente abstratos. Sucintamente, pode-se dizer que o aluno, mesmo tocando e compreendendo o compasso que está praticando, costuma apresentar dificuldades para relacionar a fração do compasso com o que realiza empiricamente.

Em síntese, a fórmula de compasso se estrutura do seguinte modo: o numerador corresponde à quantidade de tempos por compasso (unidade de tempo), que pode ser, no caso dos compassos simples, dois, três ou quatro tempos; já o denominador diz respeito ao tipo de figura que serve como referência para a contagem (semibreve, mínima, semínima, colcheia, etc.), que se constitui a unidade de compasso. Observa-se como, na constituição do sistema músico-conceitual teórico, os signos atuam como mediadores culturais na relação entre as pessoas e os sons, conforme a figura abaixo pode exemplificar:



Figura 6: Compassos de dois e de três tempos

As figuras rítmicas com as quais os alunos estavam familiarizados eram a semibreve (a figura com maior duração e que é identificada com o número 1 – vide figura 2 na página 59), a mínima (corresponde à metade do tempo da semibreve e o seu número é 2), a semínima (corresponde a $\frac{1}{4}$ do tempo da semibreve e $\frac{1}{2}$ do tempo da mínima, e seu número é 4) e a colcheia (corresponde a $\frac{1}{8}$ do tempo da semibreve, $\frac{1}{4}$ do tempo da mínima, $\frac{1}{2}$ do tempo da semínima e seu número é 8). Por exemplo, o compasso de dois por quatro ($2/4$), que é utilizado na marcação do samba, significa que a unidade de compasso que serve de referência é a semínima. Por conseguinte, o numerador dois (2) pressupõe a contagem-padrão de duas semínimas por compasso.

Inevitavelmente, para que os alunos pudessem se apropriar deste sistema de notação, que envolve uma considerável capacidade de generalização, foram realizados diferentes atividades que, em muito, lembram problemas matemáticos. Estas atividades exigiam do aluno que preenchesse o compasso conforme a indicação da fração de compasso; que indicasse a fração de compasso correspondente às figuras dadas *a priori*; que escrevesse o nome do signo musical e qual o seu significado; que criasse compassos distintos dos apresentados pelo professor; e que executasse com precisão as atividades realizadas no plano teórico.

Para acompanhar essa fase transitória buscou-se analisar como os alunos responderiam às questões solicitadas. Assim, escrevia-se no quadro-negro o enunciado da atividade e em seguida pedia-se ao aluno que resolvesse a atividade proposta.

Verifica-se com tal prática investigativa que a maioria dos alunos está habituada a decorar respostas, geralmente vazias de sentido. Quando os educandos eram questionados sobre o que significava este ou aquele signo, não conseguiam argumentar de forma convincente e mudavam facilmente de opinião conforme a dúvida levantada pelo professor-pesquisador. Para superar esta limitação buscou-se ampliar a quantidade de atividades interpretativas, tanto na forma de atividades em sala de aula, quanto na modalidade de tarefas para casa.

Deduz-se desta experiência que a superação de práticas pedagógicas que enfatizam tão somente a memorização é árdua, o que impõe ao professor uma prática interventiva que exija dos alunos a interpretação dos conceitos por meio de atividades -problema. O pensamento teórico, embora necessite indubitavelmente da memória, não se reduz a ela. Saber “de cor” o nome dos signos musicais é fundamental, mas a compreensão das relações que se estabelecem entre os diferentes elementos da música pressupõe o desenvolvimento de uma complexa cadeia de abstrações e generalizações, que precisam ser provocadas por meio da aprendizagem dos conceitos musicais sistematizados.

3.1. Sinapses sonoras

No presente subitem pretende-se analisar dois processos psicológicos de suma relevância para o desenvolvimento do pensamento conceitual teórico: a generalização e a abstração. Podem-se vislumbrar diversas funções psicológicas envolvidas na aprendizagem musical: atenção, volição, memória, sensação, percepção, imaginação e emoção. Por mais que, na sua totalidade, os processos psíquicos possam ser classificados e conceituados isoladamente, tal concepção só acontece num plano “ideal”, pois a compreensão da atividade consciente demanda a interferência mútua de diferentes funções e processos psicológicos.

Portanto, a análise dos processos psicológicos de abstração e generalização não suprime a intermitência de uma série de fenômenos psíquicos. Por exemplo, basta citar a execução de um compasso simples em dois por quatro

(2/4) com uma semínima (nota de um tempo) no primeiro tempo e duas colcheias (notas de meio tempo cada) no segundo tempo. Um fator determinante para a correta execução desse motivo rítmico é voltar-se atentamente para a marcação, seguir o andamento sem oscilações e realizar a divisão apropriada do tempo musical. Para um músico experiente e familiarizado com o sistema músico-conceitual teórico, tal atividade é de fácil execução. O grau de complexidade não é percebido, pois uma série de operações já foi apropriada durante o processo de aprendizado musical. Pode-se relacionar esta tipologia comportamental ao conceito de comportamento fossilizado explicado por Vigotski:

Em psicologia podemos encontrar com bastante frequência processos já fossilizados, quer dizer, que por haver tido um largo período de desenvolvimento histórico se tem petrificado. A fossilização da conduta se manifesta, sobretudo nos chamados processos psíquicos automatizados ou mecanizados. São processos que por seu largo funcionamento se tem repetido milhões de vezes e, devido a isso, se automatizam, seu aspecto primitivo e sua aparência externa não revelam sua natureza interior; podemos dizer que perdem todos os indícios de sua origem. Graças a essa automatização sua análise psicológica resulta muito difícil (VYGOTSKI, 1995, p. 105).

Se para o músico experiente a execução correta da figura rítmica descrita acima significa um comportamento fossilizado, para a criança ou o adolescente que estão sendo iniciados no domínio instrumental da linguagem musical torna-se necessária uma série de operações: exige-se a atenção voluntária, que evita a dispersão aos estímulos diversos para concentrar-se num foco específico; a acuidade das sensações visuais e auditivas, bem como da percepção de tempo e espaço (os movimentos do corpo, os gestos, os signos); a ativação da memória mediada pelos símbolos musicais, pelo próprio som ou pela intersecção de ambos; o emprego de interesse do aluno na realização da atividade; o envolvimento emocional com os erros e acertos e com o ritmo musical em compasso ou descompasso; e a atividade imaginativa estabelecendo relações entre o que está sendo tocado e o que se pode tocar ou criar na seqüência. Funções psicológicas importantes para o aprendizado musical possuem uma ação recíproca, embora seja possível enfatizar mais este ou aquele aspecto. A

desenvoltura na realização de atividades de execução e compreensão de um compasso simples compreende operações mentais complexas, como a articulação entre sons, signos e conceitos e a coordenação motora correspondente à necessária prática instrumental.

Dessa forma, compreende-se a relevância que o desenvolvimento cultural de processos psicológicos, como a generalização e a abstração, pode assumir no tocante ao domínio dos conceitos musicais sistematizados. Conforme afirma Vigotski:

(...) A abstração é um dos instrumentos mais poderosos que o desenvolvimento cultural cria na mente do ser humano. Seria errado pensar que a abstração na mente de um adulto cultural é uma espécie de processo específico ou função especial que se combina a outras funções e, juntamente com elas, constitui nossa vida intelectual. Muito mais correto seria dizer que, na mente da pessoa cultural, a abstração é parte integrante, necessária, de todo tipo de processo de pensamento, uma técnica criada no processo de desenvolvimento da personalidade, e condição e instrumento necessário de seu pensamento [...] (VYGOTSKY, 1996, p. 201).

Ao constituírem partes integrantes e necessárias do pensamento humano, os processos de abstração e generalização, com relação à aprendizagem musical sistematizada, possibilitam a correlação entre os sons e a linguagem musical propriamente dita, além de permitirem a leitura, a escrita e a interpretação da partitura, assim como a compreensão dos conceitos musicais envolvidos em tal atividade. Conforme aponta DAVIDOV (1988, p. 101) “a formação, nas crianças, das generalizações conceituais se considera uma das finalidades principais do ensino escolar”. Compreende-se que as abstrações e generalizações conceituais na constituição da consciência humana pressupõem que o ensino escolar promova o desenvolvimento, nas gerações futuras, dos instrumentos pertinentes ao pensamento categorial. Decorre dessa pertinência subjacente à educação escolar a necessidade de os alunos se apropriarem de conhecimentos objetivados na história da humanidade.

Com base nesses pressupostos teóricos, buscou-se analisar os processos psicológicos de abstração e generalização que, de uma forma contundente,

consubstanciaram a aprendizagem de conceitos musicais sistematizados na escola. A importância de tais processos pode ser melhor compreendida na medida em que se desvela a classificação categorial que sustenta a intensa movimentação do pensamento verbal e lógico dos alunos. Nas palavras de Luria:

Classificação categorial implica pensamento verbal e lógico complexo que explora o potencial da linguagem de formular abstrações e generalizações para selecionar atributos e subordinar objetos a uma categoria geral. Deve-se notar que o pensamento 'categorial' é bastante flexível; os sujeitos passam prontamente de um atributo a outro e constroem categorias adequadas. Classificam objetos pela substância (animais, flores, ferramentas), pelo material (madeira, metal, vidro), pelo tamanho (grande, pequeno), pela cor (claro, escuro) ou por outra propriedade. A capacidade de se mover livremente, de mudar de uma categoria para outra é uma das características principais do 'pensamento abstrato' ou do 'comportamento categorial' essencial a ele (LURIA, 1990, p. 65-66).

No intuito de compreender como o pensamento 'categorial' se desenvolve por meio da aprendizagem de conceitos musicais sistematizados, atenta-se para o conceito de “nota” musical trabalhado pelo professor-pesquisador com os alunos e a sua simbologia correspondente. Durante o primeiro bimestre, os educandos estudaram as seguintes figuras rítmicas: semibreve, mínima, semínima e colcheia, com suas respectivas durações. Assim, tem-se uma categoria classificatória bem definida: a de duração sonora.

Contudo, estes mesmos signos utilizados na representação do tempo pelo qual se estende cada som ou pausa, dependendo da localização no pentagrama (a partitura convencional de 5 linhas), acabam significando, também, a categoria de altura sonora, que corresponde às notas musicais: dó, ré, mi, fá, sol, lá e si. Dessa forma, os alunos precisam articular tanto a duração quanto a altura dos sons, valendo-se dos signos representativos que contribuem para a correta grafia do fenômeno sonoro.



Figura 7: Clave de sol, fórmula de compasso e oito semínimas escritas nas notas dó, ré, mi, fá, sol, lá, si, dó

Depreende-se da análise dessas convenções a constatação de que o conceito de nota musical, por exemplo, acaba abarcando não só a altura do som, mas também a sua duração determinada. Conseqüentemente, o que inicialmente significava para os alunos apenas o tempo musical, agora precisa englobar o conceito de altura (a frequência específica de cada som), sendo que as linhas do pentagrama servem de referência para a localização das notas musicais.

Por isso, buscou-se investigar as operações mentais que aconteciam intrinsecamente, mas que, de alguma forma, acabavam sendo externalizadas na resolução das atividades propostas, seja pela fala, pela escrita ou pela execução instrumental. O grau de dificuldade inerente à apropriação de tais conceitos exige uma série de intervenções corretivas, demonstrativas e explicativas que reafirmam a importância do ensino organizado na promoção do desenvolvimento de raciocínio abstrato pelos alunos.

Abaixo, transcrevem-se trechos de um episódio de ensino ocorrido no final do primeiro semestre. O recorte da cena corresponde ao momento em que está sendo efetuada a correção de uma atividade que envolve o domínio teórico de conceitos como os de pulso, nota e compasso.



Figura 8: Notação da atividade correspondente à transcrição da aula ministrada

Professor: Sempre na segunda linha a nota é?

Alunos: sol.

Professor: Muito bem. O que é o quatro por quatro (4/4)?

Alunos: Fórmula de compasso (poucos respondem num primeiro momento, na sequência, os demais confirmam). Quatro semínimas por compasso (alguns alunos se adiantam e complementam a resposta).

Professor: (o professor escreve na lousa a resposta e chama a atenção dos alunos para a grafia correta da palavra compasso). São quatro o quê por compasso?

Alunos: Semínimas.

Professor: Então, o número de cima indica o quê?

Alunos: Quantidade de notas. (O aluno "D" se adianta e aponta o significado do denominador).

Professor: (confirma a resposta dos alunos e a escreve na lousa). E esse número quatro? (se referindo ao denominador).

Alunos: É o número da semínima.

Professor: Muito bem. Tem que escrever isto? Vamos lá! (escreve no quadro e fala em conjunto com os alunos). Quatro semínimas, com acento agudo no primeiro "i", por compasso.

Alunos: (o aluno "D" faz o seguinte comentário: até agora acertei tudo; há um murmúrio geral entre os alunos relacionado à correção).

Professor: (dirige-se para a classe) Quem errou está arrumando?

Alunos: (Gestos afirmativos; alguns alunos começam a antecipar a resposta seguinte).

A correção do primeiro compasso revela que, embora a compreensão da fração de compasso seja complexa para os alunos nesse período de familiarização com o conceito, o aluno "D", por exemplo, já demonstra convicção na sua resposta. Este aluno, que estava com 11 anos de idade, destacou-se no decorrer do ano letivo, tanto na apropriação teórica, quanto na execução instrumental. O conhecimento teórico apropriado por ele se configurou como signos mediadores que lhe permitiram adiantar-se ao restante da turma na leitura de partituras, por exemplo, de música folclórica brasileira.

A fração de compasso, ao indicar quais são os valores rítmicos de referência para cada trecho musical, pressupõe a flexibilidade no preenchimento das figuras rítmicas por parte dos alunos. Estes podem preencher o compasso de

diferentes formas, desde que atendam à exigência indicada pelo conceito. Conforme demonstram as transcrições abaixo, foram empregados diferentes signos musicais, que, por sua vez, indicam a duração e a altura de cada som de maneira precisa.

Professor: Todo mundo concorda que é uma semibreve em sol?

Alunos: Sim.

Professor: Certeza? (a resposta está correta e o professor quer testar os alunos quanto à certeza na afirmação).

Alunos: Sim. (com veemência; uma aluna afirma: certeza absoluta!).

Professor: Olha só: esse símbolo aqui é uma semibreve...

Alunos: É sol (antecipando a seqüência da resposta).

Professor: E está na segunda linha... Só pode ser?

Alunos: Sol.

Professor: Por isso que serve a clave de Sol: Para indicar que na segunda linha a nota sempre é?

Alunos: Sol.

Professor: Certo. Então, esta é uma nota de quantos tempos?

Alunos: Quatro.

Professor: É uma nota longa ou curta?

Alunos: Longa. (o aluno "D" responde que é a mais longa).

Professor: É a nota mais longa que já estudamos até hoje.

A especificação de que a figura rítmica grafada na segunda linha corresponde à nota sol decorre da grafia da própria clave de sol, que aparece no início do pentagrama. Por sua vez, embora os alunos compreendam este conceito sem muitas dificuldades, a necessidade de generalização da escala musical, pensando-se nas notas que vêm antes e depois deste sol referencial, não é simples. Por isso, tornaram-se imprescindíveis a realização de dezenas de atividades como esta que está sendo transcrita.

Por sua vez, a correta execução da semibreve, que se prolonga por 4 tempos quando a referência para contagem do pulso musical é dada pela semínima (figura rítmica de 1 tempo), exige uma prática instrumental constante.

Todavia, não se trata de algo que se aprende de forma espontânea, mas exige o emprego de atenção dirigida para a atividade. Por isso, como se pode intuir, o saber musical teórico traz subsídios sólidos para a leitura e execução de trechos musicais, pois, caso contrário, os alunos dependeriam única e exclusivamente de uma capacidade de percepção auditiva aguçada para "tirar" melodias de ouvido.

No trecho transcrito abaixo, parte-se para a atribuição de significados à barra de compasso. Em seguida, interpretam-se as notas contidas no segundo compasso da atividade.

Professor: Agora pergunto para vocês: Esse sinal aqui é o quê?

Alunos: A barra de compasso.

Professor: Barra de compasso. (o professor anota a resposta na lousa).

Alunos: Tem que escrever? (um aluno pergunta).

Professor: Tem que escrever. Pra quê que serve?

Alunos: Para separar os compassos.

Professor: Para separar os compassos, não é? Muito bem. Agora, aqui, nesse compasso, que é o segundo compasso que eu escrevi no quadro (uma aluna fala simultaneamente que a semínima vale um tempo), eu tenho notas que são o quê?

Alunos: Semínima.

Professor: São todas semínimas, não são?

Alunos: São quatro semínimas (um aluno se adianta na resposta).

Professor: São quatro semínimas de um tempo cada uma. Semínima é um tempo (o aluno "D" fala concomitantemente que colocou semínima). Agora, a "encrenca" é saber...? (os alunos se antecipam: a nota) a nota. (os alunos começam a opinar: o aluno "D" diz que a nota está acima da linha de sol; uma aluna diz que é fácil). Vamos calcular! Entre a segunda e a terceira (linha) a nota é?

Alunos: Lá.

Professor: Por que a ordem é?

Alunos: Dó, ré, mi, fá, sol, lá, si, dó, ré, mi...

Professor: Então, depois de sol vem?

Alunos: Lá.

Professor: Depois de lá vem?

Alunos: Si.

Professor: Então, em cima da terceira linha só pode ser o quê?

Alunos: Si. (uma aluna se confunde com a nota seguinte e diz ré).

Professor: Si. O “ré” nós ainda não chegamos (corrigindo a aluna). Depois de si vem que nota? (os alunos se dividem entre dó e ré; o aluno “D” responde “dó”, com convicção).

Professor: Entre a terceira e a quarta linha é?

Alunos: Dó.

Professor: Mas eu não coloquei dó aqui, né?

Alunos: Não.

Professor: Não. Então essa nota é qual?

Alunos: Ré.

Professor: Ré. Na quarta linha só pode ser ré. Depois de ré que nota vem?

Alunos: Fá (um aluno aponta a nota que está escrita a seguir). Mi. (a maioria dos alunos responde de forma enfática).

Professor: Mi. Mas na partitura eu escrevi?

Alunos: Fá.

Professor: Fá. (os alunos insistem em antecipar o nome da nota seguinte: sol '1' ou sol 'agudo'). O sol mais agudo que o compasso anterior. Uma barra de compasso de novo.

A insistência em antecipar o nome da nota seguinte revela que boa parte dos alunos já havia resolvido a atividade proposta com correção, ou seja, a capacidade de discernimento da localização correta em que é representada a nota sol '1'. Nota-se, porém, que a turma é heterogênea, pois ao mesmo tempo em que alunos como o “D” conseguiram resolver a atividade por completo sem o auxílio do professor, para o restante da turma os conceitos tornaram-se mais compreensíveis com a correção no quadro-negro.

A dificuldade de localização das notas no pentagrama é observável pela intervenção docente para cerca de 70 por cento da turma. Isso quer dizer que nem sempre o aluno está estabelecendo as mesmas relações que o professor propõe. Podem ocorrer generalizações impróprias. Percebe-se que os níveis diferenciados de apropriação de conceitos musicais remetem ao fato de que os alunos estabelecem relações racionais e emocionais distintas com a disciplina, seja por motivações extrínsecas ou intrínsecas.

Embora a presente pesquisa não possua o intuito de compreender o que leva determinado estudante a assumir um comportamento alheio à aprendizagem musical, podem-se ressaltar aspectos que dificultam o ensino, dentre os quais

figuram a dispersão da atenção ocasionada pelo excesso de alunos em sala, a dificuldade temporal e espacial de o professor realizar um atendimento individualizado e a inexistência de um sistema regular de ensino musical desde os primeiros anos de atividade escolar.

Tem-se a impressão de que um ensino que se envereda pelo caminho das atividades como as que estão sendo descritas e analisadas está no contratempo da história, pois a lógica linear de subsunção aos padrões musicais midiáticos propõe a apropriação racional dos conceitos sistematizados da música. Assim, em vez do incentivo à realização de paródias de canções conhecidas e da promoção de festivais de dança e dublagem dos artistas prediletos dos alunos, assume-se a angústia de propiciar aos alunos as sutilezas do universo sonoro.

Longe de transformar o professor que se compromete com um ensino desta natureza num herói, o que não constitui objetivo desta pesquisa, nem de desculpar suas falhas e o aprendizado deficitário de seus alunos, supõe-se que o professor que envereda pela proposta de ensino de conceitos musicais sistematizados necessita de subsídios teóricos que tragam sustentação para sua atuação profissional, seja na seleção ou na correção do encaminhamento metodológico adotado.

Dessa forma, a análise realizada no primeiro item da pesquisa, que envolve a compreensão da interferência da produção musical midiática na formação do ouvinte contemporâneo, assim como a investigação sobre a constituição dos sistemas músico-conceituais empírico e teórico, elaborada no segundo item, permitem diagnosticar a relevância do ensino para a aprendizagem de conceitos musicais sistematizados que promovam o desenvolvimento de processos psicológicos de abstração e generalização. Nesse intuito, continua-se analisando o episódio de ensino anunciado acima.

Professor: Agora sim, apareceu uma figura diferente. Que figura é essa?

Alunos: Uma mínima (o aluno "D" responde de maneira mais complexa, já colocando a nota: uma mínima no sol '1').

Professor: Uma mínima no sol '1'. Uma mínima vale quantos tempos?

Alunos: Dois. (apenas dois alunos respondem, entre eles o aluno “D”).

Professor: Dois. Só têm dois alunos que sabem que são dois?

Alunos: Dois. (a maioria responde enfaticamente o valor da mínima).

Professor: Muito bem. Agora, essas “notinhas” aqui são o quê?

Alunos: Colcheias. (alguns alunos respondem: duas colcheias).

Professor: Colcheias. (escreve na lousa).

Alunos: Ré e si. (os alunos antecipam a pergunta do professor com relação ao nome das notas).

Professor: Ré e si (confirmando a resposta).

Alunos: Ré em cima e si em baixo (o aluno “D” responde).

Professor: Porque eu “tô” voltando na escala. Eu “tava” subindo a minha música... (o professor chama a atenção de dois alunos que estavam se desentendendo; os alunos discutem e se acusam reciprocamente; alguns alunos sugerem que seja “cortada” a filmagem; o professor brinca com a situação dizendo que precisará cortar a filmagem). Eu fazia então: sol, si, ré, fá, sol '1', sol '1', ré, si, sol. (os alunos repetem em voz alta a seqüência das notas da atividade). Voltei para o sol inicial, só que esse sol aqui vale quantos tempos?

Alunos: Um (a maioria responde um; o aluno “D” enfatiza: um porque é uma semínima; os alunos terminam de fazer a correção copiando as respostas da lousa e o professor passa de carteira em carteira corrigindo o caderno dos estudantes, apontando respostas incorretas; nesse momento, determinados alunos que apresentaram um bom desempenho são solicitados a auxiliar seus colegas com maior dificuldade na compreensão do conteúdo).

Esta atividade representa um momento na ascensão do sincretismo dominante dos alunos (o plano sensível ou concreto inicial) com relação à compreensão dos aspectos constituintes da música para um processo analítico por excelência, consubstanciado pela insistente provocação de pensamento 'abstrato'. Nesse sentido, concorda-se com Davidov:

[...] O movimento da percepção ao conceito é uma passagem do concreto, sensorial para o abstrato, imaginável. Que função cumpre a generalização conceitual que surge nesta passagem?

Semelhante generalização permite aos alunos realizarem uma operação que têm grande importância em toda sua atividade de estudo: a sistematização (ou classificação). Uma das tarefas

centrais do ensino consiste, justamente, em dar a conhecer às crianças os esquemas de classificação, que reflitam as correlações dos conceitos em uma ou outra área (DAVIDOV, 1988, p. 102).

As crianças e pré-adolescentes da quinta série "DÓ" estão se familiarizando com esquemas de classificação inéditos, até então, em suas vidas. Por sua vez, há uma correspondência entre os conceitos musicais sistematizados e outras áreas do conhecimento humano, como a matemática e a física. Por isso, podem-se organizar atividades que envolvam uma mesma grandeza, como a divisão numérica ou a percentagem, para explicar a duração de notas musicais ou a distribuição de renda na sociedade. Nesse intuito, destaca-se a importância que os processos psíquicos de abstração e generalização assumem na explicação de fenômenos naturais ou sociais, como os percentuais da renda *per capita* nos diferentes Estados da Federação ou a proporção temporal entre uma semínima e uma colcheia, por exemplo.

Com relação à passagem do concreto, sensorial, para o abstrato, imaginável, pode-se compreender que a apropriação de conceitos musicais como o de semínima, por exemplo, engendra possibilidades de classificação complexas para o aluno, pois permite isolar elementos sonoros, distinguir sons com maior ou menor duração e generalizar este conceito aplicando-o para escrever e executar diferentes notas (dó, ré, mi, etc) de um tempo musical cada.

Contudo, os processos de generalização e abstração envolvidos na realização da atividade desenvolvida com a quinta série "DÓ" não podem ser compreendidos isoladamente. Conforme afirma Davidov:

A generalização se examina em uma relação inseparável da operação de abstração. A separação de uma certa qualidade essencial como comum inclui seu desmembramento de outras qualidades. Isto permite à criança converter a qualidade geral em um objeto independente e especial das ações que se seguem (a qualidade geral se designa com alguma palavra). O conhecimento do comum, sendo o resultado da comparação e de sua fixação na palavra, sempre é algo abstrato, imaginável (DAVIDOV, 1988, p. 101-102).

Ao abstrair o conceito de semínima, por exemplo, o aluno está incluindo como significado da figura toda nota de um tempo musical. Por conseguinte, ainda que a semínima apareça numa nota dó ou fá, continuará sendo o mesmo signo musical, com seu campo significativo homogêneo. Por sua vez, ao isolar este conceito, atribui-se que existem outros signos ou figuras que simbolizam sons com duração menor ou maior.

Compreende-se que, de acordo com a proposição de DAVIDOV (1988, p. 100), “[...] o processo de generalização consiste em que a criança, por meio da comparação, separa do grupo de objetos algumas propriedades (qualidades) repetidas”. Por meio da generalização conceitual o aluno pode aplicar uma mesma categoria classificatória em situações distintas.

[...] Pode-se assinalar a seguinte função principal da generalização conceitual: no processo de estudo e de atividade prática, o homem utiliza diversas regras de ação. A condição para a aplicação da regra à situação concreta ao objeto único é sua referência prévia a uma determinada classe comum. Por isso é necessário saber ‘ver’ este comum em cada caso concreto e único. O meio mais eficaz, que está na base desta atitude, são os sistemas de generalizações conceituais que possibilitam separar os traços identificatórios precisos e unívocos de umas ou outras classes gerais de situações ou objetos (DAVIDOV, 1988, p. 102).

Observa-se que a figura rítmica denominada semínima apareceu tanto no segundo quanto no terceiro compasso da atividade proposta (vide figura 8). O aluno atribui o mesmo significado para o signo, sendo ele utilizado no mesmo pentagrama ou em outras partituras.

Do episódio de ensino analisado podem-se destacar alguns exemplos típicos de generalização conceitual teórica no campo musical: a localização das notas no pentagrama está relacionada à linha de referência (nesse caso, a linha “dois” que remete à clave de sol); a fórmula de compasso compreende a lógica de que o numerador corresponde à quantidade de notas (valores) e o denominador representa a qualidade (qual valor serve de referência); a barra de compasso possui uma função de organização dos tempos musicais (agrupamento em quatro tempos neste caso); os valores (semibreve, mínima, semínima e colcheia)

simbolizam não só o tempo musical, mas a nota que deve ser executada (dó, ré, mi, fá, sol, lá, si).

Por meio da apropriação dos conceitos teórico-musicais, os alunos generalizam a aplicação de determinado conhecimento em situações distintas. Tomando-se como exemplo a localização das notas, que tem como referência a segunda linha que representa a nota sol, tal conceito possibilita que os estudantes localizem as demais notas no pentagrama, além de permitir sua aplicação em circunstâncias diversas, como a identificação de tais elementos em outras partituras.

Além disso, a lógica intrínseca à fórmula de compasso, uma vez apropriada, pode ser transposta para a organização de compassos distintos, como os de dois tempos e três tempos (para citar apenas os compassos simples), e com mudança de denominador, o que altera o valor de referência para a contagem do tempo musical.

A barra de compasso, fundamental para a sistematização dos tempos musicais em conjuntos de notas bem definidos, pode ser compreendida como uma espécie de “envoltório” em que são dispostas as múltiplas possibilidades de fracionar o tempo musical, combinando as divisões rítmicas com a disposição das alturas escolhidas para constituir um pequeno motivo rítmico-melódico, uma frase, um tema ou uma melodia. A barra dupla, por sua vez, serve para indicar o término de um trecho musical e, em associação com o *ritornello* (dois pontos acrescidos antes da barra dupla), indica que o trecho inteiro deve ser repetido. Tais conceitos, com seus respectivos símbolos, podem ser generalizados para a leitura de outras partituras ou na realização de outras atividades do gênero.

Mas, talvez, o conceito que engendra uma maior possibilidade de generalização é o de “nota” musical, no sentido específico que passa a representar para os alunos nessa etapa do aprendizado. Quando questionados, no começo do ano letivo, se conheciam as notas musicais, a maioria dos educandos afirmou positivamente citando seus nomes (dó, ré, mi, fá, sol, lá, si). Com vistas a que os conceitos cotidianos ascendessem a conceitos sistematizados, objetivou-se, porém, uma compreensão mais complexa do conteúdo: a nota não é tão somente uma altura definida, mas envolve uma

duração determinada.

Dessa forma, quando o aluno “D” afirma “uma mínima no sol ‘1’”, tal frase representa que o sol (em terminologia musical, uma oitava acima do sol da segunda linha, portanto mais agudo) deve durar dois tempos (a mínima corresponde, genericamente a dois tempos). A mediação do signo serve não só para dirigir a atenção do executante ou facilitar a memorização, mas remete à junção, por meio da abstração, de duas grandezas distintas: a duração e a altura. Por conseguinte, a apropriação de tal conceito permite ao educando operar com “cadeias” de generalizações complexas, concebendo que a mínima pode ser tocada em outra altura e que o sol ‘1’ pode estar relacionado a uma unidade de tempo diversa (uma semínima em sol ‘1’ e uma mínima em fá, por exemplo).

Retomando-se a análise realizada no primeiro item da pesquisa, pode-se inferir que, após a inserção do aluno numa proposta de ensino voltada para a apropriação de conceitos musicais sistematizados, a compreensão dos elementos envolvidos na criação musical pode alterar-se consideravelmente. Enquanto os meios de divulgação da música produzida pela indústria cultural limitam-se a fazer a apologia de seus artistas prediletos, o domínio teórico dos conhecimentos musicais possibilita a ampliação do referencial conceitual empregado na apreciação destas produções.

Por conseguinte, embora a aprendizagem de conceitos musicais sistematizados não garanta a ruptura com os padrões midiáticos, este processo permite a quebra da lógica da adequação passiva e irrefletida, como se pudesse abrir “fendas” na relação entre o ouvinte e a indústria cultural. Com a consequente continuidade nos estudos, os alunos poderiam analisar a produção musical midiática nos seus pormenores (ritmo, melodia, harmonia, estruturação formal) e compará-la com produções sonoras distintas.

Decorre da necessidade de continuidade nos estudos a importância de organização do ensino musical em séries consecutivas, como já acontece em países como a Hungria e a Espanha. Se o sujeito não pode ser subtraído das relações de mercado que a indústria cultural reproduz, pois vive num país capitalista, poderia se apropriar de conceitos musicais sistematizados que possibilitam uma compreensão complexa dos elementos sonoros envolvidos na

criação em música.

A inserção do indivíduo num sistema educacional que preconize a apropriação do sistema músico-conceitual teórico, como citado no segundo item desta pesquisa, permite o desenvolvimento de processos psicológicos complexos, como a abstração e a generalização, conforme explicado anteriormente. As peculiaridades que caracterizam este sistema possibilitam a compreensão e execução de atividades como a leitura musical de canções folclóricas. Abaixo, transcreve-se a notação de um trecho da melodia de "Marcha Soldado":



Figura 9: Trecho da melodia de Marcha Soldado

Na representação acima aparecem, da direita para a esquerda, a clave de sol, a fórmula de compasso (duas semínimas por compasso) e as notas da melodia. No primeiro compasso, por exemplo, há uma semínima na nota sol e duas colcheias, a primeira em sol e a segunda em mi. Por meio da leitura instrumental e do canto de melodias como a de Marcha Soldado os educandos exercitaram-se no domínio teórico dos conceitos aplicando-os na interpretação musical.

Visto que não havia instrumentos melódicos em número suficiente para atender à turma simultaneamente, os alunos revezaram-se nos xilofones e marimbas disponíveis. Assim, quando determinado aluno conseguia executar um trecho musical específico tinha a tarefa de ajudar o seu colega a atingir semelhante objetivo. Dessa forma, tornou-se necessário que os educandos cooperassem uns com os outros para que todos pudessem se apropriar da leitura instrumental solicitada.

Para a apresentação de encerramento do ano letivo elaborou-se um arranjo musical para a canção "Marcha Soldado". Por meio do trabalho cooperativo entre professor e alunos foram escritas as partituras dos diferentes

instrumentos disponíveis. Para acompanhar a melodia principal, criaram-se motivos rítmicos para os instrumentos de percussão e motivos melódicos para as marimbas. Abaixo, transcrevem-se trechos das partituras da marimba, dos tambores e dos pandeiros. Para a realização de atividades como estas foi necessária a apropriação de conceitos sistematizados (pulso, andamento, nota, fórmula de compasso, barra de compasso, figuras rítmicas) e da técnica instrumental correspondente à execução dos conceitos internalizados pelos alunos:

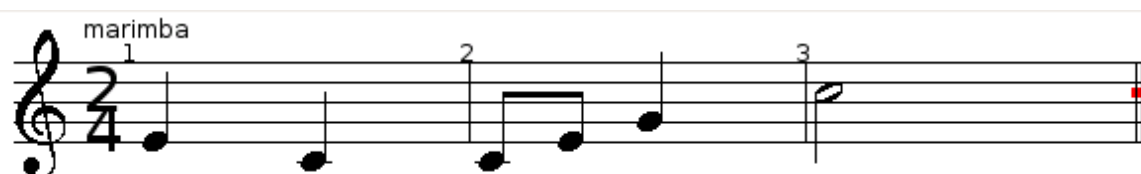
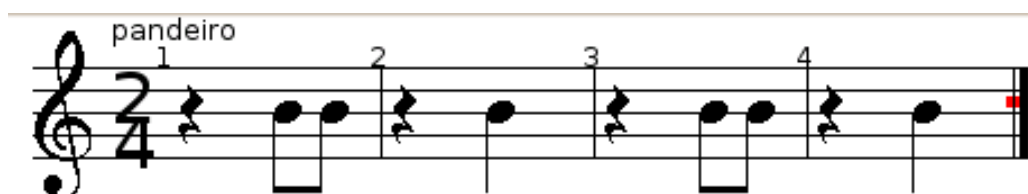


Figura 10: Linha melódica da marimba



f

Figura 11: Marcação do tambor, seguindo um padrão contínuo numa indicação de dinâmica forte



ff

Figura 12: Notas do pandeiro, explorando as pausas do tambor numa dinâmica fortíssima

Embora os diferentes instrumentos sigam a mesma fórmula de compasso em dois por quatro (2/4), cada partitura possui suas particularidades: na marimba se expressa uma melodia distinta daquela executada pelos xilofones; os tambores enfatizam o tempo um de cada compasso, alternando semínimas e colcheias; e os pandeiros acentuam o tempo dois do compasso, também alternando semínimas e colcheias, mas numa ordem inversa do tambor.

Como se pode perceber, a apropriação de conceitos musicais sistematizados permite a criação de arranjos complexos que contemplam a execução simultânea de diferentes vozes instrumentais. Nesse sentido, cada músico pode executar um motivo rítmico ou melódico específico. Os alunos, por terem se apropriado dos conceitos de pulso, andamento, nota e compasso tornam-se aptos a ler e escrever música, compondo para os diferentes instrumentos disponíveis em sala de aula.

Embora o domínio de conhecimento musical teórico não engendre, necessariamente, o desenvolvimento da musicalidade dos alunos, este processo permite uma compreensão diferenciada da estrutura e organização dos elementos constituintes da música, como ritmo, melodia, harmonia e forma musical. Assim, entende-se que processos psicológicos como a abstração e a generalização impulsionam a construção de estratégias complexas de interpretação do fenômeno sonoro-musical.

4. RALLENTANDO

O desenvolvimento de um tipo de pensamento musical teórico, como já salientado reiteradamente, permite aos alunos articular os conceitos num plano abstrato e, com a mediação dos signos musicais estruturados num sistema lógico, pode desencadear uma série de processos psíquicos qualitativamente superiores se comparados aos que contempla o pensamento empírico, no qual cada indivíduo se relaciona com o objeto sonoro (os sons) de forma imediata.

Por conseguinte, não só no campo da música, mas nas diferentes áreas do conhecimento humano, os processos de abstração e generalização possibilitam a construção de diferentes sistemas científicos, artísticos, filosóficos e religiosos, que envolvem, por sua vez, a capacidade de o sujeito realizar operações mentais por meio de conceitos que dispensam a referência imediata ao plano empírico.

Nesse sentido, pode-se “cair na tentação” de considerar a abstração e a generalização, que caracterizam o pensamento teórico articulado por meio de conceitos, como o ponto final de um processo que culminaria com a total auto-suficiência em pensar e explicar as “coisas” do mundo tão somente pelo emprego da razão, de forma desvinculada da realidade material.

O racionalismo tende a desconsiderar a materialidade dos fenômenos que se situam num plano sensível. Por isso, parece relevante ponderar a incumbência do pensamento teórico. Conforme aponta Davidov:

[...] a tarefa do pensamento teórico consiste em elaborar os dados da contemplação e da representação em forma de conceito e com ele reproduzir omnilateralmente o sistema de conexões internas que geram o concreto dado, pôr em descoberto sua essência [...] (DAVIDOV, 1988, p. 142).

Assim, o pensamento teórico acaba assumindo um compromisso irrevogável na compreensão de determinada realidade concreta (sensível), servindo como instrumento indispensável na análise dos objetos e fenômenos,

naturais ou criados pelo homem. De acordo com Davidov, a reprodução da realidade por meio do pensamento teórico engloba três características fundamentais no processo de abstração inicial:

[...] Em primeiro lugar, o conteúdo desta abstração deve corresponder à conexão historicamente simples do sistema integral, que em seu desmembramento representa o concreto (os termos 'conexão' e 'sistema integral' designam objetos de análise lógica e caracterizam quaisquer relações e sistemas reais). Em segundo lugar, no conteúdo desta abstração devem estar refletidas as contradições da conexão simples do sistema, com cuja resolução este se converteu em desmembrado. Em terceiro lugar, o conteúdo desta abstração deve refletir não somente a conexão simples, mas também a essência do sistema estudado, cujo desmembramento sujeito à lei assegura, junto com ele, a unidade dos distintos componentes relativamente autônomos do sistema integral. Brevemente, as propriedades da abstração inicial podem definir-se assim: é a conexão historicamente simples, contraditória e essencial do objeto reproduzido (DAVIDOV, 1988, p. 142-143).

Essas características podem ser expressas, por exemplo, na análise do conceito de pulso musical. Metaforicamente, pode-se afirmar que a marcação contínua em tempos virtualmente iguais constitui-se a “mercadoria do capital musical-rítmico”. Tal conceito pressupõe a compreensão de que o tempo musical é criado pelo homem na ânsia de fracionar o “infinito temporal” em partes finitas delimitadas pela pulsação rítmica.

Por meio da análise desse conceito, vislumbram-se as múltiplas possibilidades de se combinarem batidas “dentro e fora” da pulsação. Também, torna-se viável a quantificação da duração exata de cada som, podendo soar $\frac{1}{2}$ tempo, 1 tempo, 2 tempos e 4 tempos (aqui, detém-se nos valores trabalhados em sala de aula). Além disso, as pausas respectivas de cada valor “temporal” podem ser utilizadas: pausas de $\frac{1}{2}$ tempo, 1 tempo, 2 tempos e 4 tempos.

Com relação ao conceito de nota, que, além de se referir às tradicionais notas musicais (dó, ré, mi, fá, sol, lá, si), também engendra a duração exata de cada som (pois os signos empregados na notação musical favorecem tal procedimento), pode-se inferir que a sistematização teórica possibilita ao aluno uma compreensão consideravelmente superior se comparada à manipulação

empírica do objeto sonoro, pois permite tocar um mesmo trecho melódico em outro instrumento, ler uma partitura não conhecida sem ter acesso à gravação ou criar uma frase em contraponto com uma melodia pré-determinada.

Contudo, tais conquistas só podem acontecer se houver uma correspondência direta entre o pensamento teórico e a materialidade sonora. Caso contrário, volta-se ao passado medieval quando cabia ao *musicus* estudar teoricamente a música e ao *kantor* interpretar, por meio do canto ou de um instrumento musical, determinado moteto ou trecho da missa. Assim, Davidov (1988), embora não esteja tratando do pensamento teórico-musical em específico, pode contribuir ao propor que:

[...] o pensamento teórico se realiza em duas formas fundamentais: 1) sobre a base da análise dos dados factuais e sua generalização se separa a abstração substancial, que fixa a essência do objeto concreto estudado e que se expressa no conceito de sua 'célula'; 2) logo, pela via da revelação das contradições nesta 'célula' e na determinação do procedimento para sua solução prática, segue a ascensão desde a essência abstrata e da relação universal não desmembrada para a unidade dos aspectos diversos do todo em desenvolvimento, o concreto (DAVIDOV, 1988, p. 150).

Pode-se conceber que o “todo em desenvolvimento” para os alunos da quinta série “DÓ” é a música, não sendo compreendida apenas como uma atividade teórica repleta de conceitos, fórmulas e símbolos, mas como uma realidade sonora que empolga, desafia, cria vínculos afetivos e, em última instância, provoca reações extasiadas. Em que sentido o pensamento teórico contribui para que isso aconteça?

Considera-se que a apropriação dos conceitos musicais sistematizados permitiu o desenvolvimento da prática instrumental em conjunto, que se estendeu durante todo o segundo semestre, apresentando a seguinte sucessão: invenção de pequenos trechos musicais (motivos); construção de frases musicais (comumente numa estrutura de pergunta e resposta); elaboração de motivos rítmicos e melódicos de acompanhamento para a frase principal; e execução simultânea de idéias musicais distintas.

À incumbência de compreender teoricamente a estrutura musical soma-se a necessidade de os alunos coordenarem-se no tocante à execução da música, tanto no seu aspecto diacrônico quanto sincrônico. Quando os primeiros resultados satisfatórios começaram a aparecer, diminuindo-se gradativamente os erros, os educandos ficaram entusiasmados e passaram a produzir os sons de uma forma mais compromissada, pois, literalmente, “todos” eram responsáveis pelo sucesso do grupo.

Em circunstâncias como a descrita acima, o professor assume o importante papel de agente “desafiador”, exigindo dos alunos uma técnica mais apurada, diferenciações de dinâmicas mais acentuadas, alternâncias entre motivos rítmicos ou melódicos contrastantes e uma atenção mais acurada na percepção do que os demais colegas estão tocando.

A maioria dos alunos mostrou-se apreensiva com os desafios e as provocações que lhes eram feitas. No entanto, após perceberem que o trecho musical que era escrito por eles serviria de referência para a criação de arranjos musicais e que eles eram capazes de produzir sons originais, díspares do padrão sonoro ao qual estão habituados, passavam a cobrar dos próprios colegas maior empenho na execução do ritmo ou da melodia.

Durante os ensaios ou a apresentação no final do ano letivo, os educandos ficaram compenetrados para que cada detalhe da partitura tivesse uma interpretação adequada. À ansiedade visível ante o público, expressa nos olhares aflitos e no corpo inquieto, seguiram-se momentos de consagração para os alunos, com o pedido de “mais um” e a certeza de que a missão estava cumprida.

Em suma, pode-se considerar que a aprendizagem de conceitos musicais sistematizados provocou o desenvolvimento dos processos de abstração e generalização das crianças e adolescentes que participaram das atividades desenvolvidas. No entanto, verificou-se, por meio de avaliações teóricas e práticas, que somente quatro alunos apresentaram um grau excelente de apropriação dos conceitos, dominando na totalidade o conteúdo proposto. Os demais, inclusive os que adentraram no segundo semestre, totalizando trinta e um estudantes, obtiveram um nível de apropriação parcial dos conceitos trabalhados, o que expressa o caráter complexo da aprendizagem musical sistematizada,

processo que não se conclui em um ano letivo.

As conclusões que emanam com a análise desse impasse entre alunos que conseguiram se apropriar do conteúdo em tempo hábil e os que, com a interferência docente ou o auxílio dos colegas, atingiram melhores resultados do que sozinhos, e ainda de alunos que mesmo com a ajuda do professor não conseguiram um nível satisfatório de desenvolvimento na realização das atividades, são as seguintes:

- a apropriação dos conceitos musicais sistematizados é dificultosa, uma vez que os processos psicológicos envolvidos são complexos e não podem ser assimilados pela simples reprodução mecânica;
- embora a dificuldade inerente ao aprendizado dos conceitos musicais sistematizados seja evidente, o conteúdo proposto até então é passível de ser trabalhado com alunos com idade entre dez e quatorze anos;
- os distintos níveis de desenvolvimento que se pôde diagnosticar confirmam a importância do ensino ao possibilitar que os alunos se apropriem de conceitos que, num determinado momento, ainda não estão apropriados totalmente, mas que com a intervenção pedagógica e a intensificação dos estudos estão em vias de se desenvolverem;
- o professor tem sua ação limitada pelo excesso de alunos por turma para uma aula de música e pela falta de programas que possibilitem o atendimento extraclasse para os alunos que não apresentam uma aprendizagem satisfatória nessa área;
- a apropriação de conceitos musicais sistematizados por parte dos alunos permitiu a prática simultânea de diferentes instrumentos musicais tocando motivos rítmicos e melódicos distintos, a leitura e escrita musical de trechos elaborados pelos próprios educandos e a criação e execução de um arranjo instrumental para a canção folclórica "Marcha Soldado", o que resultou numa apresentação de encerramento do ano letivo.

Pelo exposto, considera-se que a pesquisa contribuiu na compreensão da dinâmica envolvida na apropriação de conceitos musicais no ensino fundamental. Por meio do diagnóstico da interferência da música midiática na formação do

ouvinte contemporâneo constatou-se que cem por cento dos alunos da quinta série "DÓ" são influenciados pela mídia comercial na escolha de repertório musical. A investigação sobre a constituição dos sistemas músico-conceituais empírico e teórico explicitou a diferenciação existente entre pensamento empírico e pensamento teórico no campo musical. Por sua vez, a análise do processo de apropriação de conceitos musicais sistematizados e sua interferência no desenvolvimento de raciocínio abstrato nos alunos forneceu dados relevantes para futuras propostas de educação musical no ensino fundamental.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. A indústria cultural In: _____. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1986.

_____. O fetichismo na música e a regressão da audição In: _____. **Textos escolhidos**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

ADORNO, Theodor W., HORKHEIMER, Max. Conceito de iluminismo In: ADORNO, Theodor W. **Os pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

BOSI, Alfredo. **Reflexões sobre a arte**. São Paulo: Editora Ática, 1991.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª série) Volume 6, Arte**. Brasília: MEC, 1999.

CANDÉ, Roland de. **História universal da música. v. 1**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

DAVIDOV, Vasili. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscu: Editorial Progreso, 1988.

HORKHEIMER, Max. ADORNO, Theodor W. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1985.

LEONTIEV, A N. O homem e a cultura. In: LEONTIEV, A N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LURIA, A. R. **Curso de psicologia geral. v. IV**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1994.

_____. **Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais**. São Paulo: Ícone, 1990.

MARCUSE, Herbert. **A ideologia da sociedade industrial**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

_____. Sobre o caráter afirmativo da cultura. In: _____. **Cultura e**

sociedade. v. I. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã.** São Paulo: Centauro, 2004.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares para o Ensino da Arte no Estado do Paraná.** Curitiba: Secretaria do Estado da Educação, 2007.

PORCHER, Louis. **Educação artística:** luxo ou necessidade? São Paulo: Cortez, 1982.

VIGOTSKI, Liev S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001a.

_____. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Psicologia da arte.** São Paulo: Martins Fontes, 2001b.

VIGOTSKII, Liev. S. **La imaginación y el arte en la infancia.** Madrid: Akal, 1998.

VIGOTSKII, L. S., LEONTIEV, A. N. e LURIA, A. R. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 2001.

VYGOTSKI, Liev. S. **Obras escogidas.** Tomo III. Madrid: Visor, 1995.

VYGOTSKY, L. S. e LURIA, A. R. **História do comportamento:** símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

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

ZAMBONI, Silvio. **A pesquisa em arte:** um paralelo entre arte e ciência. Campinas - SP: Autores Associados, 1998.

APÊNDICE

ROTEIRO

QUESTIONÁRIO - 2006 EDUCAÇÃO MUSICAL

NOME:

IDADE:

TURMA:

DATA:

1. Gosta de ouvir música?
2. Possui alguma experiência de aprendizado musical? Quanto tempo?
3. Com que frequência ouve música?
4. A família ouve música com que frequência?
5. Costuma ouvir música em casa?
6. Costuma ouvir música em ambientes específicos (igrejas, teatros, outros)?
7. Faz alguma atividade paralela enquanto ouve música? Qual?
8. Ouve estilos musicais variados?
9. Gosta de algum estilo musical em específico? Qual?
10. Possui instrumento musical em casa? Alguém toca?
11. Gostaria de aprender música na escola?