



LIANA ARRAIS SERODIO

**COMPOSIÇÃO MUSICAL,  
INTERPRETAÇÃO E ESCUTA:  
uma aproximação semioética para a didática da  
música na escola básica**

Campinas  
2014



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LIANA ARRAIS SERODIO

**COMPOSIÇÃO MUSICAL, INTERPRETAÇÃO E ESCUTA:  
uma aproximação semioética para a didática da música na  
escola básica**

**Orientador(a): Prof. Dr. GUILHERME DO VAL TOLEDO PRADO**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Doutora em Educação, na área de concentração de Ensino e Práticas Culturais.

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA  
TESE DEFENDIDA PELA ALUNA LIANA ARRAIS SERODIO  
E ORIENTADA PELO PROF.DR.GUILHERME DO VAL TOLEDO PRADO

Assinatura do Orientador

A handwritten signature in black ink, appearing to be "G. Toledo Prado", is written over a horizontal line.

Campinas

2014

Ficha catalográfica  
Universidade Estadual de Campinas  
Biblioteca da Faculdade de Educação  
Gildenir Carolino Santos - CRB 8/5447

Se67c Serodio, Liana Arrais, 1959-  
Composição musical, interpretação e escuta : uma aproximação semioética para a didática da música na escola básica / Liana Arrais Serodio. – Campinas, SP : [s.n.], 2014.

Orientador: Guilherme do Val Toledo Prado.  
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Educação musical. 2. Formação. 3. Semiótica. 4. Alteridade. 5. Diálogo. I. Prado, Guilherme do Val Toledo, 1965-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

**Título em outro idioma:** Musical composition, interpretation and listening : a semioethic approach to teaching music in primary school

**Palavras-chave em inglês:**

Music education

Education

Semiotic

Alterity

Dialogue

**Área de concentração:** Ensino e Práticas Culturais

**Titulação:** Doutora em Educação

**Banca examinadora:**

Guilherme do Val Toledo Prado [Orientador]

Ilza Zenker Leme Joly

Márcia Aparecida Baldin Guimarães

Adriana do Nascimento Araujo Mendes

Eliana Ayoub

**Data de defesa:** 25-02-2014

**Programa de Pós-Graduação:** Educação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

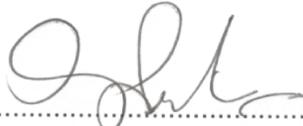
TESE DE DOUTORADO

**COMPOSIÇÃO MUSICAL, INTERPRETAÇÃO E ESCUTA:  
uma aproximação semioética para a didática da música na escola básica**

Autor : LIANA ARRAIS SERODIO

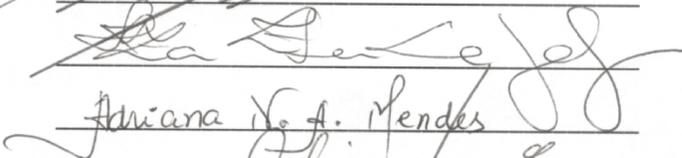
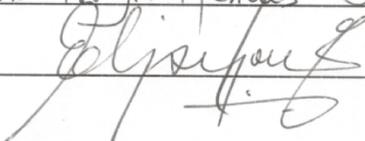
Orientador: Prof. Dr. GUILHERME DO VAL TOLEDO PRADO

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por LIANA ARRAIS SERODIO e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 25/02/2014  
Assinatura: 

Orientador

COMISSÃO JULGADORA:

  
\_\_\_\_\_  
  
Janiana V. A. Mendes  
\_\_\_\_\_  


2014

v

## Dedicatória

*Às crianças e jovens que me ensinaram a confiar e  
à Escola que possibilitou nossos encontros.*

*À minha filha Marina que me ensina a conviver. Na  
terra e no mar.*

*À amizade que me ensina humildade e ternura*

*All'amicizia che mi insegna l'umiltà e la tenerezza*

*Ao Newton que compartilha comigo o  
deslumbramento das descobertas e o sofrimento das perdas  
no dia-a-dia*

*À minha mãe Maristel que sempre esperou por esse  
dia, mesmo quando eu nem imaginava querer chegar a ele*

*Ao meu pai Antonio Carlos que está sempre lá para  
mim*

## Agradecimentos

Ao Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado pelo olhar, pela escuta, cada palavra. Mas também pelas ausências, mostrando nelas, mais ainda, sua presença. Esta combinação foi essencial para meu modo de ser... e fazer pesquisa.

Às professoras que generosamente se recolheram à leitura do texto, seja da qualificação, Glória Pereira da Cunha, seja também da defesa, Adriana do Nascimento Araújo Mendes, Cláudia Roberta Ferreira, Ilza Zenker Leme Joly, Maria Carolina Bovério Galzerani, e às professoras que se disponibilizaram a entrar nesta etapa do processo, no texto final da tese, Rosana do Carmo Novaes Pinto, Eliana Ayoub, Nara Caetano Rodrigues, Márcia Aparecida Baldin Guimarães.

Especialmente à Maria Carolina Bovério Galzerani, que, com sua sensibilidade intelectual, promoveu diálogos que se tornaram essenciais à pesquisa tanto ao oferecer um referencial teórico outro quanto na crítica à minha “linguagem caótica”, me deixando fortalecida e intrigada, quando acrescenta: “não a perca!”

Às e aos colegas do Gepec, pelo diálogo contínuo. Em especial à Heloísa Helena Dias Martins Proença pela presença, contribuições e apoio constante e pelas preciosas trocas dialógicas, mas, principalmente, pela amizade.

À Cristina Campos, à Rosaura Soligo e à Adriana Pierini por levarem para mim, durante meu ano de estágio de doutorado no exterior, outros jeitos de ver, sentir, escutar e estar na Itália.

Ao professor Iulo Brandão, pela sua generosidade ao me dirigir, com sabedoria, aos estudos de fundamentos da Filosofia e da Estética com o escrúpulo e meticulosidade de quem vive o árduo, mas, recompensador trabalho filosófico.

Às parceiras professoras e funcionários do Colégio desde 1988, pelas aprendizagens na convivência do cotidiano escolar e ao diretor no período da pesquisa, Benedicto Maurício Bueno.

À coordenadora pedagógica do Colégio em exercício no período da pesquisa, Cláudia Roberta Ferreira, por tudo o que significa ter uma coordenadora que escuta as crianças e co-inspira as professoras.

À coordenadora pedagógica da Fundação em exercício no período da pesquisa e diretora que autorizou a pesquisa, Márcia Alexandra Leardine, pela sua busca constante a favor do trabalho coletivo.

À FE-UNICAMP (Faculdade de Educação da Universidade de Campinas), na pessoa de funcionárias e funcionários, pela contribuição em todos os momentos que os trabalhos para a pesquisa e para o Gepec exigiram, mas mais especialmente pelos excedentes: o sorriso, a fraternidade, a generosidade.

À Augusto Ponzio, pela acolhida calorosa na Itália, *Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"* e por se implicar em suas próprias pesquisas, proporcionando, como excedente, orientações decisivas para esta pesquisa e, seguramente, para muitas outras, em que a relação singular interindividual não indiferente ao outro se insere como ponto de partida de qualquer relação com a vida.

À Susan Petrilli por me acolher em seu coração. Por ser uma presença marcante em sua dedicação intensa e viva à pesquisa e às pessoas, me deixou especialmente instigada aos estudos e proporcionou-me a vivência de uma sutileza essencial no papel do pesquisador semiótico: a semioética. Agradeço ainda pelo título desta pesquisa.

À Tiziana Navarra, Claudia Castorani, Mariza Rifino, Rossella Mezzapeza: foram meus olhos e ouvidos e voz, na Itália. Tanto nos momentos difíceis, como nos belos caminhos e deliciosos *sapori di Bari*.

À Antonio e Antonella Barile, pois, além da amizade que me ofereceram, foram minha ligação com a música quando estive na Itália. Como um criança pequena que ama a professora de música pela música que ela lhe apresenta, assim me sentia quando Antonella e Antonio vinham com sua música, seu sopro, enquanto eu aprendia a viver outra cultura, tão próxima e tão distante da nossa.

À Denise Baptista, enquanto descortinava e me proporcionava vivências singulares das terras italianas pelos olhares de uma gaúcha de Porto Alegre, como prova de que há amizades 'de praia que sobem serra', sim!

À Antonella Barile pela revisão do *Riassunto*.

À Mariana Guimarães Wrege pela revisão do *Abstract*.

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pelo apoio a esta pesquisa, possibilitando a realização de estágio na Università de Bari "Aldo Moro" de agosto de 2011 a julho de 2012.

O desamor e a indiferença nunca geram forças suficientes para nos deter e nos demorarmos sobre o objeto, de modo que fique fixado e esculpido cada mínimo detalhe e cada particularidade sua. Somente o amor pode ser esteticamente produtivo, somente em correlação com quem se ama é possível a plenitude da diversidade.

*Mikhail Mikhailovich Bakhtin*

## Resumo

Composições musicais e co-envolvimento dos alunos, em atividade didática musical, se configuram em textos e contextos intrigantes e conflituosos, levando uma professora de música à investigação da própria prática. Crianças de 4º ano e jovens de 7º ano, do Ensino Fundamental, respectivamente em escola confessional (atendendo, em geral, classe econômica média) e em organização não governamental (atendendo, exclusivamente, classe econômica baixa), pertencentes à rede privada de ensino, localizadas em dois grandes centros urbanos do estado de São Paulo, são produtoras das composições, “textos sem os quais não há pesquisa nas ciências humanas” (M. M. Bakhtin). Como percurso metodológico, a pesquisa se baseia na narrativa docente (G. V. T. Prado) em três movimentos: registro do cotidiano escolar; instrumento de (auto)formação; gênero textual da pesquisa. O *locus* privilegiado de formação e investigação é a escola básica, onde o ensino e a música, áreas diversas e específicas de estudo, constituem e se constituem de intertextualidades, simultaneidades em experiências verbais e musicais, desde sua interferência e ressonâncias mútuas nos sujeitos: alunos e professora. Na pesquisa, a opção por um estudo dos signos que aí surge impõe, como “ato responsável, sem alibi” (M. M. Bakhtin) da professora e pesquisadora de música, o firme posicionamento semioético (A. Ponzio e S. Petrilli) da divulgação da capacidade humana de modelização, que nos permite criar “infinitos mundos possíveis” (T. A. Sebeok) nas mais diversas linguagens e da iconicidade, tida como a principal estratégia representacional humana. Considerando a expressão semiótica como produtora de pensamento (M. M. Bakhtin) e tendo no signo musical um dos mais característicos signos de espécie icônica, além de ser o mais refratário à tradução (A. Ponzio, C. Caputo, S. Petrilli), de signo em signo, numa semiose infinita (C. S. Peirce), chega-se ao enorme potencial formativo da atividade didática de composição musical, para a criança e jovem. Não se pode deixar de assinalar que na base da interpretação semioética estão os princípios bakhtinianos de escuta responsiva, alteridade e, portanto, de não indiferença e confiança em cada criança/jovem aprendiz, como seres cognitivo-estético-éticos, compositores de músicas e de relações humanas, na cultura escolar. Dentre as lições mais marcantes da pesquisa, está a compreensão de que o trabalho de composição no ensino de música pode iniciar-se precocemente na escola, desde que não se espere da criança/jovem um conhecimento simbólico/teórico convencional anterior ao próprio trabalho de criação; a descoberta do outro enquanto alteridade, que se dá no processo de criação e escuta da composição musical e da relação da criança/jovem compositora, com a outra criança/jovem no processo de criação e escuta de sua composição musical e no coletivo de crianças/jovens compositoras e a professora, também aprendendo a escutar e a criar, a criar e a escutar, em seu ensino de música para crianças/jovens.

**Palavras-chave:** Educação musical. Formação. Semiótica. Alteridade. Escuta. Diálogo. Interpretação. Composição musical. Escola básica. Metodologia narrativa.

## Abstract

*Musical composition, interpretation and listening: a semioethic approach to teaching music in primary school*

On a musical teaching activity, musical compositions and the co-involvement of the students with each other configure on intriguing and conflicting texts and contexts, leading a teacher of music to her own teaching practice research. The "texts without which there is no research in the human sciences" (M. M. Bakhtin) are the compositions whose authors are the 5th and 7th grades of the elementary school, respectively, in confessional school (average economy class) and NGO school (exclusively low economic class), that belong to the private education initiative located in two large urban centers of the state of São Paulo. The research methodological approach is based upon the teacher narrative (G. V. T. Prado) in three movements: daily school record; (self) educating tool; literary of the research genre. The elementary school is the privileged research locus for the research, where education, teaching music and diverse and specific fields of study constitute and are constituted of intertextualities and simultaneities in both individual verbal and musical experiences, having mutual interference and resonance on both students and teacher. The option that arises in this research and imposes one "responsible act without excuse" (M. M. Bakhtin) a steady semioethics positioning of the music teacher and researcher (A. Ponzio and S. Petrilli): the modeling human capacity which allows us to create "infinite possible worlds" (T. A. Sebeok) in several languages and the music signs iconicity, which is the main human representational strategy. Considering the semiotic expression as a producer of the thought (M. M. Bakhtin) and having in the musical sign one of the most characteristic signs of the iconic species, as much as being the most refractory sign to translation (A. Ponzio, C. Caputo, S. Petrilli), from sign to sign, in an infinite semiosis (C. S. Peirce), one reaches the enormous formation potential of the didactic activity of musical composition, for children and teenagers. One cannot fail to notice that in the base of semioethics interpretation are the bakhtinian concepts of responsiveness listening and otherness, therefore, of "not indifference" and confidence in each child/young apprentice, as cognitive-aesthetic-ethical beings, music and human relations composers in the school culture. Among the most important lessons of this study is the understanding that the composition work in music education can be initiated early in the school, as long as no one expects a previous conventional theoretical/symbolic knowledge of the child/teenager prior to the proper creation work; the discovery of the other while alterity, which happens in process of creating and listening to the music composition and the relationship of the child/teenager composer with other children/teenagers in the creative process and listening to his/her music composition and in collective children/teenagers composers and the teacher, also learning to listen and to create, to create and to listen, in the process of teaching music education for children/teenagers.

**Key-words:** Music education. Education. Semiotics. Semioethics. Alterity. Listening. Interpretation. Dialogue. Musical composition. Elementary school. Narrative methodology.

## Riassunto

*Composizione musicale, interpretazione e ascolto: un approccio semioetico alla didattica della musica nella scuola elementare*

Composizioni musicali e il coinvolgimento degli studenti in attività didattica musicale si configurano come testi e contesti intriganti e conflittuali che portano un'insegnante di musica a fare ricerca sulla propria pratica. I bambini che frequentano la scuola in quarta elementare e i ragazzi al secondo anno della scuola secondaria di primo grado, rispettivamente nell'ambito confessionale (classe media socioeconomica) e nell'ONG (determinata esclusivamente da popolazione di bassa classe socioeconomica), entrambi appartenenti alla Rete di Insegnamento Privato che sono in due grandi centri urbani dello Stato di São Paulo-Brasil, sono gli autori dei "testi senza quali non vi è alcuna ricerca nelle scienze umane" (M. M. Bakhtin) cioè, le composizioni musicali. Come approccio metodologico, la ricerca si basa sulla narrativa docente (G. V. T. Prado) in tre 'movimenti': registrazione scolastica quotidiana; strumento di (auto) formazione; genere testuale di ricerche. Il *locus* privilegiato per la formazione e la ricerca è una scuola primaria, dove la formazione e la musica articolate in diverse e specifiche aree di studio, costituiscono e sono costituite da inter-testualità e convergenze tra esperienze verbali e musicali ed anche dalla loro interferenza e risonanza sui protagonisti (o sui soggetti): studenti e insegnanti. Nella ricerca, la scelta di uno studio di segni che ci si pone, impone, come "atto responsabile, senza alibi" (M. M. Bakhtin) in qualità di insegnante e ricercatrice della musica, il costante posizionamento semioetico (A. Ponzio e S. Petrilli) nella diffusione della modellazione primaria delle capacità umane, che ci permette di creare "infiniti mondi possibili" (T. A. Sebeok) in diversi linguaggi e dell'iconicità considerati come la principale strategia di rappresentazione umana. Considerando l'espressione semiotica come produttrice di pensiero (M. M. Bakhtin) avente il segno musicale come uno dei più caratteristici della specie iconica, nonché il più refrattario alla traduzione (A. Ponzio, C. Caputo, S. Petrilli), di segno in segno, della semiosi infinita (C. S. Peirce), si deduce l'enorme potenziale formativo dell'attività didattica della composizione musicale, per bambini e giovani. Non si può non sottolineare abbastanza che la base dell'interpretazione semioetica sono i principi bachtiniano dell'ascolto rispondente, dell'alterità e quindi la non indifferenza e la fiducia in ogni bambino/giovane apprendista, come esseri conoscitivo-estetico-etico, compositori della musica e delle relazioni umane nella cultura scolastica. Tra le più importanti lezioni della ricerca è la comprensione che il lavoro di composizione in educazione musicale può essere avviato presto nella scuola, a condizione di non aspettarsi che il bambino/ragazzo abbia già acquisito una conoscenza simbolico-teorica-convenzionale prima del momento della creazione stessa. La scoperta dell'altro, dell'alterità, che si manifesta nel processo stesso di creazione e di ascolto della composizione musicale avviene dunque non solo nel rapporto tra alunno-compositore con i propri compagni, ma anche tra gruppi di alunni-autori e la loro professoressa. Il percorso di apprendimento/insegnamento si

snoda perciò attraverso l'ascolto e la creazione collettiva che coinvolge anche l'insegnante in prima persona attraverso il proprio stile di insegnamento che sottintende una continua coesistenza tra creazione e ascolto.

**Parole chiave:** Didattica musicale. Composizione musicale. Scuola elementare. Formazione. Investigazione narrativa. Semiotica. Semioetica. Alterità. Ascolto. Dialogo. Interpretazione.

## SUMÁRIO

### **CARTA DE (DES)INTENÇÕES: UM MEMORIAL AO AVESSO ..... 2**

ALGUNS PONTOS.....	5
ESCRITA-EVENTO COMO ATO RESPONSÁVEL NA PESQUISA NARRATIVA .....	15
LINGUAGEM MUSICAL <i>VERSUS</i> LINGUAGEM VERBAL: UM IMPASSE? .....	33
FORMA-CONTEÚDO, GÊNERO-ESTILO PARA FALAR DE MÚSICA E DE ENSINO DE MÚSICA.....	35
VALORES CULTURAIS SUBENTENDIDOS: IDEOLÓGICOS .....	41
UM CURRÍCULO DE MÚSICA PARA AS ESCOLAS BÁSICAS? .....	48
ICONICIDADE DO SIGNO MUSICAL: QUALIDADE RESSONANTE .....	50
COMPOSIÇÃO MUSICAL .....	52
ANALISAR COMO? .....	59
CHEGAMOS NAS GRAVAÇÕES: AS BENDITAS COLETAS DE DADOS E O INVENTÁRIO .....	67
SITUAÇÃO SÓCIO-ECONÔMICO-CULTURAL E O ENSINO DE MÚSICA .....	72
A MÚSICA, AS MÚSICAS, QUEREM DIZER O QUÊ? .....	73
CULTURA-PERTENCIMENTO .....	75

### **TRÊS MUNDOS: UMA ALEGORIA INSPIRADA NA CAPACIDADE *SPECIE-SPECIFICA* DE MODELIZAÇÃO E UM ESBOÇO DE 'MÉTODO' DE ESCUTA DO OUTRO E DE SI..... 80**

RETALHOS OUTROS, AINDA ESBOÇOS, SOBRE NARRATIVA E TRÊS MUNDOS .....	81
OS TRÊS MUNDOS E O ROMANCE DA EDUCAÇÃO DE BAKHTIN (2003) .....	83
TRÊS MUNDOS - SEGUNDA VERSÃO .....	88
A PERGUNTA QUE CALA: COMO CHEGUEI A PENSAR EM TRÊS MUNDOS? .....	96
SEGUNDA PERGUNTA: O QUE AS CRIANÇAS TÊM A VER COM ISSO? .....	98
CORRELAÇÃO ENTRE OS MUNDOS E AS COMPOSIÇÕES/PRODUÇÕES DAS CRIANÇAS E SUAS ATUAÇÕES COM A PROFESSORA.....	104
OS MUNDOS .....	108

UM MÉTODO?.....	110
O 1º MUNDO... ..	111
O 2º MUNDO .....	111
O 3º MUNDO. ....	112
OBSERVAÇÃO .....	114
<b><u>SEMIOÉTICA: SEMIOSE; MODELIZAÇÃO; DIVERSIDADE; CONEXÃO INTERSÍGNICA; IDEOLOGIA; ESBOÇO ANTROPOLÓGICO BAKHTINIANO .....</u></b>	<b>115</b>
ESPÉCIES SÍGNICAS, LINGUAGEM MUSICAL E VERBAL NA ANTROPOLOGIA FILOSÓFICA BAKHTINIANA .	121
SEMIOÉTICA E CAPACIDADE DE MODELIZAÇÃO .....	126
O “CÍRCULO” DE BARI-LECCE.....	129
DIVERSIDADE SÍGNICA E SEMIOSE .....	130
<b><u>INTERPRETAÇÃO .....</u></b>	<b>133</b>
SOBRE A POTÊNCIA NARRATIVA DA VIVÊNCIA ESCOLAR: DA ESCRITA NARRATIVA.....	164
<b><u>O QUE AS COMPOSIÇÕES CONTAM PARA MIM.....</u></b>	<b>167</b>
<b><u>COLÉGIO. O PEQUENO PRÍNCIPE. DUETO BRUNA E GABRIELA .....</u></b>	<b>171</b>
ANÁLISE SINTÁTICA – BRUNA E GABRIELA .....	171
ANÁLISE SEMÂNTICA – BRUNA E GABRIELA .....	175
ANÁLISE PRAGMÁTICA – BRUNA E GABRIELA.....	177
<b><u>COLÉGIO. O PEQUENO PRÍNCIPE. DUETO MARCELO E GABRIEL .....</u></b>	<b>179</b>
ANÁLISE SINTÁTICA – MARCELO E GABRIEL .....	179
ANÁLISE SEMÂNTICA – MARCELO E GABRIEL .....	195

ANÁLISE PRAGMÁTICA – MARCELO E GABRIEL.....	196
<b><u>COLÉGIO. PEQUENO PRÍNCIPE. DUETO AMANDA E GABI.....</u></b>	<b>200</b>
ANÁLISE SINTÁTICA – AMANDA E GABI.....	200
ANÁLISE SEMÂNTICA – AMANDA E GABI .....	207
ANÁLISE PRAGMÁTICA – AMANDA E GABI.....	208
<b><u>FUNDAÇÃO. ESCALA E COMPOSIÇÃO. DUETO RODRIGO E FELIPE AFONSO .....</u></b>	<b>211</b>
SÓ PARA LEMBRAR .....	211
O CONTEXTO DA PRODUÇÃO DAS COMPOSIÇÕES ENCONTRADA NUMA NARRATIVA-DOCENTE .....	221
PLANEJAMENTO: OBJETIVOS PARA O ANO LETIVO DA 6ª SÉRIE /7º ANO:.....	223
ANÁLISE PRAGMÁTICA – RODRIGO E FELIPE AFONSO.....	229
ANÁLISE SINTÁTICA – RODRIGO E FELIPE AFONSO .....	234
ESCALA: MODO EÓLIO .....	245
ANÁLISE SEMÂNTICA – RODRIGO E FELIPE AFONSO.....	253
O QUE MAIS ME FAZ PENSAR...SOBRE O PERCURSO SEMÂNTICO-PEDAGÓGICO .....	258
O QUE MAIS ME FAZ PENSAR...SOBRE CONFLITOS.....	259
O QUE MAIS PENSAR...COM A SEMIOÉTICA.....	260
<b><u>ACABAR PARA ENCONTRAR OUTROS (DES)COMEÇOS.....</u></b>	<b>264</b>
PERGUNTAS RESPONSIVAS RESPOSTAS INTERROGATIVAS .....	265
FORMAÇÃO FAMILIAR, MUSICAL E ESCOLAR BÁSICA .....	269
A UNIVERSIDADE QUE ENCONTRO .....	271
UMA DIA-LÓGICA ALTERITÁRIA É POSSÍVEL NA ESCOLA? DUAS REFERÊNCIAS TEÓRICAS, CONTRAPONTO A DUAS VOZES.....	273
QUE PROFESSORA DE MÚSICA/EDUCADORA MUSICAL SOU? .....	278
MINHA FORMAÇÃO MUSICAL E MINHA INAUGURAÇÃO COMO PROFESSORA NA ESCOLA BÁSICA.....	281

QUE PROFESSORA DE MÚSICA A ESCOLA ME TORNOU .....	286
REFERÊNCIA PONTUAL À FORMAÇÃO QUE DESAGUOU NESTA PESQUISA DAS COMPOSIÇÕES DAS CRIANÇAS E JOVENS COMO TEXTO DE PESQUISA.....	288
QUAL O CAMINHO PARA EXPERIMENTAR ESSA PROPOSTA? UMA INVESTIGAÇÃO NARRATIVA.....	292
COM A FILOSOFIA DA LINGUAGEM BAKHTINIANA .....	295
LIÇÕES DOS ÚLTIMOS MINUTOS DO JOGO .....	300
UMA CONCEPÇÃO DE ENSINO DE MÚSICA COMO CAPACIDADE DE LINGUAGEM OU <i>IL GIOCO DI FANTASTICARE</i> MUSICAL .....	303
APROXIMAÇÃO SEMIOÉTICA: ESCUTA DAS CRIANÇAS E JOVENS PRIMEIRO .....	304
QUE EFEITOS PARA A CONCEPÇÃO DE MÚSICA? .....	306
RESUMO DOS EFEITOS DO PERCURSO DA PESQUISA .....	315
<b><u>REFERÊNCIAS.....</u></b>	<b><u>320</u></b>
<b><u>APÊNDICE 1: INVENTÁRIO.....</u></b>	<b><u>332</u></b>
<b><u>APÊNDICE 2: GRAVAÇÕES, TRANSCRIÇÕES E CORRELAÇÕES INESCAPÁVEIS .....</u></b>	<b><u>344</u></b>
1. REGISTRO SIMPLES .....	348
2. SISTEMA NOTACIONAL EUROPEU .....	359
3. AGLOMERADO SONORO DO PROGRAMA DE TRATAMENTO DE SOM .....	367
UMA REFLEXÃO PARA ALÉM DAS TRÊS “NOTAÇÕES” :.....	370

*Para apalpar as intimidades do mundo é preciso saber:*

- a) Que o esplendor da manhã não se abre com faca*
- b) O modo como as violetas preparam o dia para morrer*
- c) Por que é que as borboletas de tarjas vermelhas têm devoção por túmulos*
- d) Se o homem que toca de tarde seu fagote, tem salvação*
- e) Que um rio que flui entre dois jacintos carrega mais ternura que um rio que flui entre dois  
lagartos*
- f) Como pegar na voz de um peixe*
- g) Qual o lado da noite umidece primeiro.*

*etc*

*etc*

*etc*

*Desaprender oito horas por dia ensina os princípios.*

*Manoel de Barros*

## **Carta de (des)intenções: um memorial ao avesso**

Acredito que ao dizer quem sou, contando o que faço e onde, apresento algumas condições, contingências e situações (PRADO; SOLIGO, 2005), a partir das quais se abriram as intenções deste projeto de pesquisa. Ou talvez as desintenções.

O que buscamos, nesse momento, é não somente trazer informações sobre nossa história, mas, sim, estimular em todos que delas se sentem parte integrante, personagens, o despertar de outras histórias para que se produzam outros sentidos, outras relações, outros nexos (PRADO; SOLIGO, 2005, p.53).

Sou musicista, isto é, música não é somente objeto de contemplação para mim. Mas é, também. Toco piano, ensaio e reço corais, ainda que atualmente não esteja atuando como pianista nem regente, sou professora num mesmo Colégio da rede particular de ensino em Campinas, desde 1988.

Tenho bacharelado em Música, faço arranjos e composições para determinadas funções, funções de músico. Algumas coisas que faço, considero boas o bastante e outras, meros exercícios funcionais que são, quando muito, utilizados durante o ano letivo para o qual foi criado. A qualidade parece ter a ver com o conhecimento e com o envolvimento. Sou também professora de música. Faço planejamentos, dirijo aulas e produções musicais, arranjos e composições para determinadas funções: funções de professora – de música.

Os alunos aprendem muito mais do que eu planejo, na maior parte das vezes. Mas nem sempre aprendem o que planejo, até porque são raras as vezes que faço exatamente o que planejo.

Acredito também que o conhecimento de música é importante na formação de cada um e de todos, a partir da minha vivência com ela. Sem ela, perde-se parte das possibilidades expressivas e de compreensão da vida. Principalmente aquelas expressões que estão compreendidas pela e na escuta de música sem palavras, porque as palavras alteram a escuta da música e a música altera a escuta das palavras. Como opção, por isso, quero

escuta da música e a música altera a escuta das palavras. Como opção, por isso, quero lidar com a música sem palavras. Talvez para descobrir, ao final, que não precisava ter sido. Veremos.

A intenção primeira que tenho com essa pesquisa eu demorei a compreender o suficiente para dizer o que era, me sentia um pouco embaraçada, inclusive, quando alguém perguntava qual meu objetivo de pesquisa e eu não sabia responder numa frase. Parecia serem os sentidos para os/as alunos/as ao fazer uma composição musical.

Queria lidar com arte, estética, pelo caminho da filosofia da linguagem, seguindo Bakhtin, mas sem sair da escola nem da música. Queria investigar a atividade de composição musical das crianças e jovens; investigar as crianças e jovens na atividade de composição musical; investigar a composição e o que diziam as crianças e jovens da composição e da atividade enquanto proporcionadora de relações; investigar a composição musical feita pelas crianças e jovens na atividade didática, entendida e inserida na vida. Eu queria relacionar música e narrativa verbal, queria enfrentar o problema de falar sobre música, falar de música, a partir do que dizem as crianças na aula, sobre a composição ou sobre o seu fazer música – linguagem verbal X linguagem musical na boca e na música das crianças e jovens comigo junto. E queria saber também como cheguei a conseguir que elas e eles fizessem aquelas pequenas jóias musicais, isto é, o que foi feito na aula, que permitiu *haikais* em estilos musicais diversos.

Esta última opção *foi* aquela que mais completou os espaços vazios de palavras e meu pensamento. Mas eu não sabia como fazer isso.

Esta carta de (des)intenções é um ato decorrente da aceitação de que nem sempre as coisas são associadas a um significado específico, mas um de muitos possíveis. Para perceber isso, temos a experiência dos momentos de tomadas de decisão, as encruzilhadas. O que me aconteceu na minha vida pessoal e vida profissional não tem como consequência direta ser como sou, pois sendo exatamente eu, as decisões tomadas poderiam ser outras.

Claro que exagero dizendo que fosse assim todas as professoras de música nas escolas formadas em piano fariam escolhas semelhantes e se, por decisão ou por acaso, se envolvessem com pesquisa acadêmica, fariam as mesmas investigações sobre os mesmos temas.

A profissionalização de professores de música tem sido tema comumente debatido na área de educação musical, no sentido de construir definições, mesmo que provisórias, sobre o que constitui ou caracteriza a profissão docente na área. Nas investigações, uma perspectiva adotada com frequência é aquela que investiga, sob diferentes orientações, a formação e a atuação de professores (ABREU, 2011, p.142).

Mas, de certa forma, os estudos para “caracterizar a profissão docente” acabam por delinear um perfil e é bom saber, sublinhar, enfatizar que a singularidade persiste. Não se pode definir a ação na profissionalização como uma generalização. Por mais que se construam definições, provisórias ou não, não se garante uma caracterização pessoal sequer baseado nessas definições, achem isso bom ou não, conforme a filiação ideológica. Ao se estudar a constituição da profissionalização, de programas de formação de professores de música, querendo ou não, o pesquisador aponta a diversidade de orientações ao estudar a constituição dos professores de música.

E, estou chegando onde quero, acredito que quando se insere o memorial de formação nas pesquisas e na formação inicial, a pessoa e a profissional ganham.

Ao olhar para as questões da formação no que se referem à docência, abrolhavam duas dimensões: profissionalidade (articulando as ideias do professor como prático-reflexivo e autor de seu trabalho e de sua formação, um sujeito que se constitui profissionalmente pela relação com os pares/outro(s) através de parceria, em coletivo, em redes de trabalho, e pela escrita, havendo a necessidade de um compromisso ético-deontológico com seus saberes-e-fazer) e pessoalidade (ideia de sujeito, do professor como pessoa que se forma – autoformação partilhada e cooperada –, relação fundante eu-outro, conceito de experiência e de inacabamento), como constitutivas da formação do sujeito professor (FERREIRA, 2013, p.84).

Ou seja, uma ‘apoia’ a outra e ambas as dimensões da personalidade ganham, permitindo ao sujeito professor<sup>1</sup> perceber que, de fato há dimensões diversas em seus fazeres e saberes.

Sendo uma única personalidade em seus múltiplos saberes e fazeres, devo incluir uma outra dimensão inerente à minha área de ensino, que é a musicalidade, que é essa segunda língua, como um desenvolvimento pessoal e profissional não só das habilidades de ensinar, mas de expressar e levar os outros, alunos/as, à expressão e à apreciação da arte que há nas músicas e nas relações musicais. Portanto, a questão da arte e da estética teria sentido.

No dia a dia da escola, na aula, em cada encontro com os alunos, somos uma e mil ao mesmo tempo. Uma, com nossa identidade de professor/a especialista<sup>2</sup> e mil, na relação intermediada por uma disciplina, com cada criança e jovem. E assim vamos nos formando, dia após dia.

Mas, agora é hora de contar como tem sido para mim essa lida entre e para falar de mim, tenho que falar de música e preciso de outros dizeres. Sobre falar de música:

Quando falamos de música sempre atrelamos tal idéia à presença do som. De um modo geral a música se dá na forma de sons. A formulação parece tão precisa que nem nos questionamos mais sobre isso. E, a partir daí nos empenhamos em pesquisas musicais e sonoras, uns mapeando os significados dos sons, outros se maravilhando sobre o modo como tais significados se dão - visto que não aprendemos a música como aprendemos nossa linguagem verbal - associando sons específicos a significados específicos (FERRAZ, 2001, p.19).

---

1 Na revisão e atualização deste capítulo com o propósito de responder a questões postas pela banca da qualificação, trago referências e citações que podem contribuir para que “eu” me aproxime mais do que queria dizer na época, ainda que me esforçando para não trazer reflexões que foram possíveis somente depois, no decorrer do estudo e das interpretações das composições.

2 Professor/a especialista é a denominação dada àqueles/as professores/as que lecionam as aulas específicas na Educação Infantil (EI) e no Ensino Fundamental I (EF I). No Colégio, entre os dois segmentos, há professoras (esporadicamente um professor, do gênero masculino) Música, Arte, Teatro, Ensino Religioso, Educação Física, Inglês, com algumas alterações, como por exemplo, Informática durante alguns anos. Na Fundação, no ano em que lá estive, além de Música, Dança, Educação Física, Ateliê Parangolé, no horário contrário às aulas regulares, Arte permanecia no horário regular.

Há muitas formulações sobre música e em minha relação com outros músicos, nem nos questionamos sobre isso. Só que na hora de falar...

### **Alguns pontos...**

A primeira tarefa do artista que trabalha o auto-retrato consiste em depurar a expressão do rosto refletido, o que só é possível com o artista ocupando posição firme fora de si mesmo, encontrando um autor investido de uma autoridade e princípio, um autor-artista como tal, que vence o artista-homem. Aliás, parece que sempre é possível distinguir o auto-retrato a partir de alguma característica um tanto ilusória do rosto, o qual parece não englobar o homem em sua totalidade, até o fim (...) (BAKHTIN, 2003, p.32).

Nesse sentido pode-se dizer que o homem tem uma necessidade estética absoluta do outro, do seu ativismo que vê, lembra-se, reúne e unifica, que é o único capaz de criar para ele uma personalidade externamente acabada; tal personalidade não existe se o outro não a cria; a memória estética é produtiva, cria pela primeira vez o homem exterior em um novo plano da existência (BAKHTIN, 2003, p.33).

[De um certo modo bastante intuitivo, sinto que música faz o papel de um outro a cada escuta ou então, algumas vezes poderia ter servido de auto-retrato...]<sup>3</sup>

Algumas atividades didáticas musicais, mais do que outras, proporcionam alteração da relação das crianças e jovens entre eles, num interesse sincero pela música que o outro faz, que vem a ser ultrapassado e leva ao desejo de fazer e escutar a si e ao outro, respondendo ao feito e leva a uma outra relação, mais próxima com a música: uma relação mais ativa, responsiva e crítica. Por que acontece? O que é feito? Como? Onde se realiza a atividade didática? Quando? Quem são os estudantes? Para quem dirijo a pesquisa?

---

3 O leitor encontrará, entre colchetes, minhas observações mais ou menos aproximadas do tema que estou tratando naquele momento e que surgiram como excedente do tema tratado naquele momento, durante a escrita. Assim, achei justo trazê-las. Também quando, numa das releituras, sinto que falta situar melhor o leitor.

Até mesmo quem sou eu, esta que ensina/aprende e vive uma vida realmente vivida na relação com os outros? São perguntas óbvias numa pesquisa docente auto-biográfica e traz aportes testemunhados e evidenciados como importantes em minha própria dissertação de mestrado (SERODIO, 2008). Porém, exigiram uma mobilização ainda mais intensa de minha parte, tanto na minha relação com os outros, meus pares na escola, no grupo de pesquisa, as crianças e jovens que ensino, quanto nas minhas próprias concepções ideológicas internalizadas.

É claro que a imagem externa enquanto valor estético não é um elemento imediato da minha autoconsciência, está situada numa fronteira plástico-pictural; como personagem central de minha vida, tanto real quanto imaginária, vivencio a mim mesmo em um plano essencialmente distinto do plano de todas as outras personagens de minha vida e de meu sonho (BAKHTIN, 2003, p.30).

Faço uma busca por autoconsciência, mínima que seja, de compreender minhas ações didáticas, mas também ideológicas e mesmo epistemológicas, histórico-culturais. Sendo música, estética musical se tornou meu alvo junto de cognição, como encontro e conhecimento (ensino/aprendizagem), e ética, devido à alter(ific)ação na relação entre os meninos e meninas.

Para quem escrevo? Quem é meu leitor, para mim? Quem sou eu para ele?

É todo e qualquer professor que já se encasquetou que há algo que lhe foge à capacidade de ensinar, mas mais ainda para aqueles que se encantam com as descobertas que os alunos fazem apesar deles...

Acontece que não posso dar por encerrada essa resposta tão facilmente.

A cada vez que meu orientador me fazia essa pergunta e me aconselhava a leitura (acho que fez isso pelo menos duas vezes...) de *O autor e o herói*<sup>4</sup>, eu lhe dizia:

---

4 Autor e herói é o título deste texto na edição de *Estética da criação verbal* de 1997, também editada pela Martins Fontes. Na edição de 2003, o título foi modificado como *O autor e a personagem na atividade estética* (BAKHTIN, 2003, p.3-195).

— *“Mas Guilherme, como supor o outro quando escrevo se justamente aí há um conflito? Na suposição abstrata do outro? O outro estetizado no ato de escrever me trava!”*

Como diz Bakhtin (2003), para que o “broto em que repousa a forma de onde ela desabrocha como uma flor (...) desabroche de forma concludente urge que o excedente de minha visão complete o horizonte do outro indivíduo contemplado [o leitor] sem perder a originalidade deste” (BAKHTIN, 2003, p.23).

Só se eu puder vê-lo, ele me disser o que quer perguntar e, por respeitar a originalidade dessa relação dele com aquilo que deseja e procurar responder. E isso é só o começo... Eu teria que retornar a mim depois disso e conseguir ‘conversar’ com ele, tendo uma percepção dele “desde meu excedente de visão, da minha vontade e do meu sentimento (...)” (BAKHTIN, 2003, p.30).

Aquilo que preciso dizer “de minha vontade e sentimento”, ou da exigência e dos propósitos da pesquisa, deve ser preservado nesse processo, para não correr o risco de fazer um trabalho conforme os mandamentos, mas sem fazer justiça à capacidade dos meus alunos e à excedência do leitor, que sinto como intuição.

Para complicar, durante a maior parte do tempo desta pesquisa, eu estive lidando com conceitos e campos dos quais eu não tinha uma medida do alcance na pesquisa. Tinha investido muito na forte intuição que me movia, na busca de conhecimento teórico, mas ainda não podia trazer esse conhecimento para a vida, para a escrita e ver se ele se mantinha de fato. Ainda não podia simplesmente dizer.

(...) minha auto-sensação interna e a vida para mim permanecem no meu eu que imagina e vê, não existem em um eu imaginado e visto, como não há em mim uma imediata reação volitivo-emocional vivificante e includente para minha própria imagem externa. Daí o vazio e o estado de solidão que ela experimenta (BAKHTIN, 2003, p.28).

Eu estava emocionalmente fechada em minha própria imagem, mobilizada justamente na busca de compreensão e de diálogo, já sofria com essa falta, com o desejo de um

interlocutor para essas questões do ensino de música, sem conseguir ter um outro com quem falar.

“A atividade estética [minha, ao escrever, para decidir a que leitor e como me dirigir, se aos músicos, se aos pedagogos e, se a ambos, como fazer?] começa propriamente quando retornamos a nós mesmos e ao nosso lugar fora da pessoa que sofre [ou contempla, ou lê, ou aprende], quando enformamos<sup>5</sup> e damos acabamento ao material da compenetração” [no caso, esta escrita narrativa] (BAKHTIN, 2003, p.25).

Meu orientador já sabia que nessa resposta que eu lhe dava, já tinha o leitor comigo e diante de mim em cada palavra contada ou contida.

O que nunca é convincente em mim é precisamente a consciência de que isso sou eu inteiro, de que fora desse objeto completamente [de]limitado eu não existo: a consciência de que isso não sou eu inteiramente é o coeficiente necessário de toda percepção e representação da minha expressividade externa. Enquanto a representação de outro indivíduo corresponde plenamente à plenitude de sua visão real, minha auto-representação está construída e não corresponde a nenhuma percepção real; o essencial no vivenciamento real de mim mesmo permanece à margem da visão externa (BAKHTIN, 2003, p.35).

Estar com o outro é essencial, escutar o outro, calar-se para ele.

Essa pergunta em especial, como e a quem me dirigir, me apareceu de imediato e me fazia falar a mim mesma, como uma ressonância das vozes dos outros, como transgrediência<sup>6</sup> dos olhares, porém, com excesso de preocupação pelo excedente que minha escrita a eles – você, leitor – causaria.

Admito: com um aprofundamento que pode ser tomado como excessivo, embolado com as caraminholas, também em excesso.... mas garanto que não foi em vão. Me sinto hoje

---

5 Enformar. Verbo transitivo. (A) Meter na forma. (B) Dar forma a. Verbo intransitiv. (C) Crescer; desenvolver-se; tomar forma, corpo; encorpar. Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2008-2013. Disponível em: <<http://www.priberam.pt/dlpo/enformar>>. Acesso em 04-03-2014.

6 Há uma nota do tradutor (BAKHTIN, 2003, p.7) que traz ‘transgrediente’ como um “termo derivado do *transgredior* latino, que significa, entre outras coisas, ir além, atravessar, exceder, ultrapassar, transgredir”. Como interpretante mais próximo de transgrediência do olhar, nos trabalhos de Bakhtin, temos excedente de visão, coligado com estética. Transgrediência seria a qualidade do que é transgrediente. Daquilo que excede de uma obra, de uma poesia, de uma música...

com o dever cumprido e repleta de palavras, outros enunciados, de outros olhares, outras escutas, outras vozes. Fui até o meu limite, que é o outro, cada um de vocês, para voltar a mim, no mesmo momento, com toda profundidade de minha alma e corpo, por que o conteúdo que deveria ganhar forma é algo que nos é comum e nos transcende: cada criança e jovem aprendiz de música e suas composições resultantes de atividade didática na cultura escolar.

O exame de qualificação foi o momento mais importante para minha própria conscientização do trabalho feito, no sentido de me ver como outra dos meus outros, de me ver e a esse trabalho em nossa potencialidade e notar o quanto eu estive próxima do leitor. De me ver em seus olhos! De me escutar com suas respostas! Momento de vivenciamento da arquitetura bakhtiniana: eu para vocês, vocês para mim, eu para mim, num evento cognitivo estético ético único e num único e mesmo momento. Pude me envolver cada vez mais em

traduzir a imagem interna para a linguagem da expressividade externa e entrelaçar-me inteiramente, sem reservas, com o tecido plástico-pictorial único da vida enquanto homem entre outros homens, enquanto personagem entre outras personagens (...). A objetivação ética e estética necessita de um poderoso ponto de apoio, situado fora de si mesmo, de alguma força efetivamente real, de cujo interior eu poderia ver-me como outro (BAKHTIN, 2003, p.29).

E esse outro é justamente você, leitor.

Agora eu deveria, até por uma questão de boas maneiras, indicar o caminho numa leitura direta e objetiva que se espera em geral de uma tese acadêmica, mas responder às questões básicas<sup>7</sup> a toda e qualquer pesquisa não me convencia, principalmente por senti-las como um ajuntamento mecânico, um método *a priori*. As evitei durante tanto tempo, que nem busquei respondê-las explicitamente, com clareza, organização, objetividade.

---

7 Me refiro aqui ao esquema básico de produção de uma pesquisa: introdução, problema, justificativa, objetivos gerais e específicos, hipóteses, sujeitos, métodos, conclusões...

Assim, peço atenção especial aos leitores e ouvintes, que façam esse filtro, sem que eu lhes dê minha mão, sem as indicações que se espera numa tese de doutorado, já que empenhei meu coração e coração não tem dedo indicador, mas tem alma.

Num último esforço, a poucos dias de encaminhar-lhes o material para a escuta, procuro ‘apontar’ alguns ‘pontos’... embora os ‘três pontos’ das reticências ainda me pareçam mais coerentes com todo esse processo.

1. Na minha história de vida e de profissão, os conceitos de professor-pesquisador foram fundamentais. Como professora de música, me compreender professora-pesquisadora me tirou de um lugar desconfortável, que me reduzia a uma mera professorinha de música de escola aos olhos da sociedade da qual faço parte. Com eles, pude confirmar uma intuição um tanto apagada: que a escola é o lugar mais apropriado, talvez o único, em que se pode produzir conhecimento sobre ensino/aprendizagem nas escolas e eu então pude ver a importância para o ensino de música, que ele pudesse ser menos elitizado do que tem sido através dos séculos, na civilização ocidental, com louváveis exceções. O conceito de professor-pesquisador (GERALDI; PEREIRA; FIORENTINI, 1998) está presente na literatura de base no Gepec, na Faculdade de Educação (FE) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) pelo menos desde 2001, quando lá cheguei. Desse momento em diante, soube que eu não estava presa ao cotidiano escolar, mas era um sujeito ativo nesse meio e tinha encontrado interlocutores, amigos e amigas que também se intrigavam com as coisas que aconteciam na escola, com as crianças e jovens e o que devíamos fazer como professores, que era proporcionar situações de ensino/aprendizagem, mas já esperar que poderia acontecer muito mais e que o aprendizado que aí acontecia, entre meus pares era sim, produção de conhecimento.

2. A intriga investigativa foi preparada em conflitos. Se fundamenta, mesmo, nos conflitos que eu encontrava para falar qualquer coisa sobre música ou relacionada a ela entre ‘não músicos’. Foi o que pensei primeiro e mantive assim, até ter a chance de fazer esta pesquisa. Não reclamo de ter vivido com essa convicção equivocada até certo ponto, pois essa dificuldade de dizer de música pode incluir outros, pode também estar presente

entre-músicos... Foi essa convicção que me levou a confiar na linguagem musical como sustentáculo para o meu modo de ensinar música e que acabou, aos poucos e com os poros abertos, a me proporcionar confiança na capacidade de aprender de cada criança e jovem, assim como do seu uso de música como expressão cultural, e ao mesmo tempo, conduzir esta pesquisa no sentido de produzir uma compreensão da linguagem musical na relação com os momentos em que fazemos uso das demais linguagens verbalizadas ou presentificadas no processo ou integradas à atividade didática. Compreender as formas de ensino e de aprendizagem de música que surgem a partir das próprias experiências com as também próprias descobertas de como nós aprendemos o que queremos aprender, na relação com a linguagem verbal para dizer da música ou do fazer/compor música e de aprender/ensinar música. Uma explicitação: quando digo próprias, digo próprias-alheias, já que só posso tomar consciência do que é meu, na relação dialógica com outros.

3. As composições musicais de alunos de 3<sup>o</sup> a 9<sup>o</sup> anos produzidas durante atividade didática no cotidiano escolar de aulas regulares de Educação Musical no Ensino Fundamental de duas escolas distintas, pertencentes à Rede Particular de Ensino em dois grandes centros urbanos do interior do estado de São Paulo, onde a pesquisadora é também a professora de música, são a materialidade objetiva a ser interpretada nesta tese.

Uma das escolas, que denomino Colégio, está localizada no centro urbano de Campinas e seus alunos são, na maioria, de média classe econômica:

Este lugar a que a pesquisa tem como objeto de investigação é uma unidade escolar que atende, atualmente, os cursos de Educação Infantil (4 e 5 anos), ensinos Fundamental (6 a 14 anos) e Médio (15 a 18 anos) da Educação Básica. A instituição pertence à rede privada de ensino de Campinas, interior do estado de São Paulo, e constitui-se em uma escola de aplicação de uma Universidade. Fundada em 1962, é parte fundamental da história de uma das faculdades da Universidade, pois foi criada para fazer cumprir o dispositivo legal instituído, em 1946, pelo Decreto Lei nº 9.05332, que obrigou as Faculdades de Filosofia Federais a manterem uma escola destinada à prática docente dos alunos matriculados em seus cursos de Didática (FERREIRA, 2013, p. 24).

A outra escola, “por pertencer a uma Fundação [...] possui caráter público, fiscalizada pelo Ministério Público – Código Civil de 2002 deixa explícito o caráter público das fundações, no art.62, parágrafo único” e é “pertencente ao Terceiro Setor” (LEARDINE, 2014, no prelo).

(...) as organizações que atuam neste setor apresentam peculiaridades e desafios voltados para uma gestão social, pois se trata de uma área intermediária, dotada de atributos valorativos, que se expressa como lugar relacional entre o Estado, o mercado e a comunidade no provimento de desenvolvimento e proteção social.(...). A concepção teórica desenvolvida por Evers (1995) possibilitou-me compreender o Terceiro Setor como uma realização desta área intermediária do sistema de mistura de proteção social, no qual esforços, lógicas e racionalidades típicos do Estado, do mercado e das comunidades, envolviam-se no tratamento da questão social (LEARDINE, 2014, no prelo)

Para fazer análise<sup>8</sup>, me baseei na semiose, ou seja, na interferência-cruzamento-ação entre signos<sup>9</sup> e foram escolhidas quatro composições. Três delas realizadas no Colégio e uma na Fundação. Duas aleatoriamente, duas por terem me chamado especial atenção. As duas escolhas ‘aleatórias’, o que quero dizer: havia pensado em analisar todas as composições em duas temáticas, faixa etária e tempo de relação com o ensino formal de música diversos; o mesmo gênero, instrumental, das composições; e tinha que começar as análises a partir de alguma, então estas foram as primeiras. Já estava sendo alertada pelo meu orientador, mas tinha dificuldade em me decidir a cortar mais ainda, afinal, já havia cortado outras composições, de outros anos, de outras séries e turmas... Foi com essas

---

8 Análise: depois de muito me debater com este conceito, encontrei três interpretantes que me ajudaram a pensar: 1º opõe-se a síntese, como a regressão; 2º decomposição e 3º resolução, solução regressiva, como pensamento progressivo, porém necessário. No 2º, como (A) decomposição de um todo nas suas partes, quer materialmente como na análise química, quer idealmente, onde ‘definição’ seria a análise de um conceito; (B) na análise de um texto e na Lógica; (C) como tradução, sob os signos, de fatos distintos. No 3º, como (D) estabelecimento de proposições verdadeiras que geram consequências igualmente verdadeiras; (E) método de demonstração que consiste em supor resolvido o problema; (F) sinônimo de álgebra, ou seja, supor o problema resolvido para deduzir as condições da solução; (G) cálculo infinitesimal. Lalande (1993, p.60 a 62) ainda propõe pensarmos em Análise reflexiva.

9 Signo. “Qualquer coisa que conduz alguma outra coisa (seu *interpretante*) a referir-se a um objeto ao qual ela mesma se refere (seu *objeto*), de modo idêntico, transformando-se o interpretante, por sua vez, em signo, e assim sucessivamente *ad infinitum*” (PEIRCE, 2010, p.74).

duas análises que percebi finalmente o tamanho da empreitada – parece que só aprendemos fazendo e, com o professor Guilherme, optamos por fazer somente mais uma interpretação das composições do Colégio, além daquela que de início já estava determinada (Carneiro e Jiboia) e somente duas da Fundação, aquela de R e FA e mais uma. No entanto, penso ser importante enfatizar, se essa escolha tivesse sido levada adiante, não se teria sido revelado o que se esconde numa composição aparentemente ‘fraca’ como resultado de primeiras relações com a atividade, embora não devessem ser, pois objetivamente o histórico curricular das crianças era o ‘mesmo’. Esta interpretação apressada, decorrente de uma escuta desavisada, ter ocorrido apesar da postura não indiferente da professora, do firme propósito de escutar as crianças que fazem música, foi muito formativa, uma experiência daquelas de que não se sai ileso.

4. No lugar de um método ou metodologia de pesquisa, o que apresento é a escrita narrativa como evento, proposta a partir da vivência na narrativa assumida como uma abordagem dentro das pesquisas qualitativas. Na escrita narrativa há uma característica de evento que dirige toda a pesquisa, antes mesmo das letras. Esse método – nos perguntamos se é mesmo um método – derivado dos estudos sociológicos está situado entre Estudo de Caso, pois efetivamente estuda um caso particular para dele tirar lições gerais ('solução' de Platão) e Pesquisa-Ação, com um objetivo particular que se distribui em aprendizados múltiplos ('solução' de Orwell)<sup>10 11</sup>, implica participação e presença da pesquisadora, pois abrange um grande período de convivência e proposições de projetos ou atividades didáticas com acompanhamento, avaliação periódica e propostas de

---

10 “Nel libro intitolato *La conoscenza dela linguaggio*, Chomsky individua due problemi che soprattutto lo hanno interessato in tutto il corso della sua ricerca. Il primo consiste nel cercare di spiegare come sia possibile avere conoscenze molto ampie, pur partendo da datti limitati: è il “problema di Platone”. Il secondo, invece, è il problema di spiegare come, pur avendo una notevole quantità di datti, sia possibile ottenere conoscenze molto limitate: è il “problema di Orwell” (PONZIO, 2007-a, p.134; PONZIO, 2007-c, p.92).

11 **Informo que todas as traduções do italiano e do inglês são realizadas livremente por mim.** “No livro intitolado *O conhecimento da linguagem*, Chomsky identifica dois problemas que mais o interessaram em todo o curso de sua pesquisa. O primeiro consiste em procurar explicar como é possível ter-se conhecimentos muito amplos partindo de dados limitados: é o “problema de Platão”. O segundo, inversamente, é o problema de explicar como, apenas partindo de uma notável quantidade de dados, seja possível obter conhecimentos muito limitados: “problema de Orwell” (PONZIO, 2007-a, p.134; PONZIO, 2007-c, p.92).

alterações baseadas em resultados parciais, com posterior retomada, no esforço de sistematizar uma ampla experiência e profusa produção material, da qual alguns se tornaram dados de interpretação pontual e a maioria formou o ‘fundo’ – o contexto, a internalização, a cultura – que se reflete na forma. Há outros dois conceitos importantes nesse fundo: a iconicidade do signo musical, que é uma característica dos signos que têm um elevado grau de semelhança com o objeto que ‘significam’ e a capacidade humana de modelização<sup>12</sup> primária que dá às crianças e aos jovens uma capacidade de inventar, de jogar “*il gioco di fantasticare*” (SEBEOK, 1981, p.1-16). No entender de Marcel Danesi (*apud* PONZIO, 2007-c, p.14-15),

a importância para a formação/aprendizagem do conceito de modelização é se dar conta que semiose e aprendizagem são funções que se desenvolvem juntas e de maneiras complementares e em segundo lugar, todos os tipos de aprendizagem no desenvolvimento humano são processos de modelização<sup>13</sup> que podem ser descritos como ‘fluxo’ desde a iconicidade à cultural simbolização (DANESI *apud* PONZIO, 2007-c, p.14-15).

As composições musicais são os dados que analiso com os instrumentos da semiótica, como análise dos processos ou ações dos signos em sua relação, me baseei em análise da semiose, ou seja, na interferência-cruzamento-ação entre signos e já que qualquer interpretação dos signos se dá na relação dos signos com seu objeto, por um intérprete e que existe relação de cada signo com outro signo (sintática), de cada signo com o seu objeto (semântica) e de cada signo com seu intérprete (pragmática), como propõe Charles

---

<sup>12</sup>

Traduzo como modelização, a palavra italiana *modelazione*. Ou seja, a *capacità di modelazione*, (capacidade de modelização) para mim é assumida como capacidade de modelar, mas numa tentativa de retirar a noção de cópia que tem na palavra modelo e de ampliar nesse e em outros fóruns de debate o sentido pretendido. Modelizar, então, como capacidade criativa de pegar um material, no caso o som, e dar-lhe conteúdo-forma.

<sup>13</sup> O conceito ou teoria advinda da semiótica e posteriormente em conjunto com a antropologia, de que desde a cibernética, os seres vivos em geral, incluindo os fungos e cristais e até o sistema imunológico, há um sistema ou capacidade de modelização que lhe permite dar sentido ao mundo em que existe. A modelização primária específica da espécie humana lhe permite criar infinitos mundos, por meio de um ‘artifício’ semelhante ao jogo conhecido como Lego, onde com um número limitado de peças, é possível produzir uma infinidade de formas. Também chamado de jogo de imaginar, *il gioco di fantasticare*, *the play of musement*. Este conceito voltará a ser abordado no texto.

Morris (2009), análise semiótica será a perspectiva, serão os ouvidos, olhos e sentidos outros que me ajudarão na interpretação das composições das crianças e jovens.

5. Produzir sentidos que alter(ifi)quem o que é essencial, ou seja: a fundamentação teórica da pesquisa passaria a ser fundamentação relacional, arquitetonicamente vivida, da vida real, que ganha existência ao ser narrada, por opção, com o estudo dos signos por uma aproximação semioética. A pesquisa se insere na vida 'como se' fosse arte. Trata-se de um exercício criativo-interpretativo da professora que sou e daquela que me torno nessa escrita narrativa.

### **Escrita-evento como ato responsável na pesquisa narrativa**

Só se pode compreender a vida como evento, e não como um ser-dado. Separada da responsabilidade, a vida não pode ter uma filosofia; ela seria, por princípio, fortuita e privada de fundamentos (BAKHTIN, 2010, p.116).

Estou dizendo dessa “compreensão da vida como evento e não como um ser-dado” como a pesquisadora que deve à escrita narrativa o desenvolvimento desta tese. Como uma pesquisadora que se deixou levar responsável e responsivamente pelo *dizer*. Que pensa que todo e qualquer diálogo não se inicia, apenas continua. Para quem a própria pergunta diretiva da tese:

— *“O que as crianças e jovens podem me narrar sobre seu aprendizado de música por meio da composição musical?”*

...que acabou virando:

— *“Como posso contar do que as crianças e jovens me dizem com suas composições enquanto aprendem música?”*

...assume uma postura aberta ao movimento relacional eu-outro. A tal ponto que a escrita narrativa assume muito mais do que os papéis que lhe têm sido atribuídos, de registro, memória, reconstrução histórica, documentação do trabalho, explicitação de um

acontecido, reflexão ou “caracterização dos fenômenos da natureza humana apropriado para as ciências sociais, teoria literária, história, antropologia, arte, cinema, educação, e, inclusive, alguns aspectos da biologia evolucionista” (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p.12-13)...

É igualmente correto falar de “investigação sobre a narrativa” ou de “investigação narrativa”. Entendemos que a narrativa é tanto o fenômeno que se investiga como o método da investigação. ‘Narrativa’ é o nome dessa qualidade que estrutura a experiência que será estudada, e é também o nome dos padrões de investigação que serão utilizados no estudo (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p.12).

Tanto é diverso o papel da narrativa, que os autores especificam o modo como vão tratar:

Para preservar a distinção usaremos um recurso razoável e já bem estabelecido: chamar ‘história’ ou ‘relato’ ao fenômeno e ‘narrativa’ à investigação. Assim, dizemos que as pessoas, por natureza, levam suas vidas “relatadas” e contam as histórias dessas vidas, enquanto os investigadores narrativos buscam descrever essas vidas, recolher e contar histórias sobre elas, e escrever relatos de experiência (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p.12).

Estou afirmando por meu “testemunho” e pelas “evidências” compartilhadas, como diz Cláudia Ferreira<sup>14</sup> (2013, p.77). Desde minha dissertação (SERODIO, 2008) já assumi a narrativa muito mais do que como método de pesquisa, como minha única estratégia possível, naquele momento, para fazer pesquisa, por todos esses papéis atribuídos à narrativa no nosso grupo de pesquisa, incluindo a pesquisa autobiográfica, à qual minha própria pesquisa se filia; até certo ponto, fincada na minha prática docente.

No decorrer do texto, os leitores poderão ver que reflexões sobre a narrativa como método de pesquisa ‘pipoca’ em diversos pontos do texto, pois vou mostrando as

---

14 Cláudia Roberta Ferreira é colega investigadora do Gepec-Unicamp, também orientada pelo Professor Guilherme Prado e minha coordenadora pedagógica no Colégio durante oito anos, com quem compartilho muitos dos valores e modos de (vi)ver (n)a escola. Ela acaba de terminar sua própria tese e posso me apoiar nela nesse momento de finalização da minha, pois não estou fazendo uma pesquisa particularmente sobre esse modo de investigar ou de documentar ou de refletir sobre a própria prática.

relações, com ela, que surgem na escrita. Talvez eu faça também-outros atravessamentos, não seja só com a narrativa.

De qualquer modo, posso afirmar que nessa hora de apresentar minha tese, não pude me furtar a incluir um outro, talvez primordial modo de ver e assumir a pesquisa narrativa, que é a escrita “*prima della lettera*” (PONZIO, 2006, p.150), ou, “antes da letra”. É a postura responsiva tornada evento na escrita narrativa do texto de uma investigação que, a meu ver, pode até não ser uma investigação narrativa no sentido de Connelly e Clandinin. Mas, isso já é especulação e não experiência que possa testemunhar nesse momento.

Cláudia Ferreira (2013) considera a narrativa como “uma metodologia de investigação” (FERREIRA, 2013, XV) de matriz qualitativa que se configura como “estratégia(s) metodológica(s) que pode(m) ser potencial(is) para a formação na e a partir da escola”: “(...) documentar o trabalho: utilizar de uma diversidade de registros – diário, portfolios, narrativas, sínteses, textos coletivos, fotografia, filmagem, gravação em áudio, desenhos e pinturas etc. – como forma de documentação e, *a posteriori*, como material para formação e potencial para a reflexão e tomada de consciência sobre o próprio trabalho” (FERREIRA, 2013, p.181). E também diz da pessoalidade e da profissionalidade da professora e do professor, uma das perspectivas de formação que assume em seu diálogo epistolar com António Nóvoa, “no sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica, apontando que um caminho neste sentido é a prática do registro (em particular, refere-se à prática das narrativas) e a autoformação” (FERREIRA, 2013, p.106).

Porém, como disse, não estou fazendo uma pesquisa sobre, mas dentro desse modo de investigar ou de documentar ou de refletir sobre a própria prática, diferente da perspectiva na pesquisa do Mestrado:

Pesquisa sobre o uso da narrativa na formação do educador musical. É baseada na convicção de que a argumentação verbal importa para o diálogo sobre o ensino de música e que este potencialmente leva à democratização da compreensão de seu vasto e especializado campo de conhecimento. A pesquisadora é triplamente implicada na temática, como aluna, professora e pesquisadora, o que amplia a potência da narrativa como conteúdo e forma da

pesquisa, além de trabalhar com dados igualmente narrativos. Os textos produzidos pelos estudantes de Licenciatura em Educação Musical na Universidade Estadual Paulista (UNESP) – São Paulo como parte do contrato didático, são narrativas pedagógicas tomadas como dados de pesquisa, e dão a ver conceitos como o talento, o aprender ‘para’ o outro, o entrelaçamento de linguagens – verbal e musical –, enquanto narram as próprias histórias (SERODIO, 2008, p.8).

Mesmo porque, desde que escrevi minha dissertação, assumi a narrativa como minha única possibilidade de fazer pesquisa, e pensava ser por todos esses papéis atribuídos a ela então.

Mas agora, na hora de apresentar minha tese, não posso me furtar a incluir um outro, talvez primordial modo de ver e assumir a pesquisa que se dá no processo mesmo da escrita narrativa como ato, como evento, que engloba e sustenta a investigação narrativa como Connelly e Clandinin (1995) desenvolveram.

Em primeiro lugar, aponto ao que não me refiro quando digo escrita narrativa: gênero discursivo que produz o indivíduo. É claro que é um gênero e tem as suas regras firmadas historico-culturalmente. Aliás, “não se sai do gênero: por mais concreto que seja, o indivíduo falante faz parte, como tal, do gênero que o identifica, e que permite uma caracterização individual dele” (PONZIO, 2010, p.48).

A narrativa se torna adequada para discursos de diversos gêneros, não pode deixar de ser um gênero que serve ‘a gregos e troianos’, ou seja, aos mais diversos interesses.

Considero toda a significatividade/significância do gênero narrativo, como diz Ponzio (2010), fundamentado em Bakhtin (2003):

Com Bakhtin (2003, 261-307) podemos distinguir, nos gêneros discursivos, os gêneros primários ou simples, ou seja, os gêneros do diálogo cotidiano, e os gêneros secundários ou complexos, como o romance, os gêneros teatrais, etc., ou seja, todos os gêneros se configuram e objetivam as trocas cotidianas, comuns, concretas. A palavra dos gêneros primários, torna-se, nos gêneros secundários, palavra configurada e perde assim sua ligação direta com o contexto real e com os objetivos da vida cotidiana e, conseqüentemente, perde o seu caráter instrumental, funcional. A palavra sai, portanto, dos lugares do discurso que a tornam monológica, por mais dialogicizada que possa ser, e nos quais é levada em consideração apenas em relação à sua capacidade de

reportar-se ao objeto e à sua utilidade em relação aos interesses comunicativos do sujeito. Em vez disso, a palavra entra no contexto que a configura, e a sua relação com esse não está mais em conformidade com o interesse, não está mais baseada no que ela diz, mas no como diz; o que importa é o dizer, não o dito, não o significado, mas o significante que se torna ele mesmo significativo, assume ele mesmo significatividade/significância, valor em si (PONZIO, 2010, p.49).

Essa é, sem dúvida uma potência da narrativa como estilo de escrita dentro de um gênero discursivo.

Me refiro, no entanto, à realização, por meio de signos verbais, de um **ato responsável como evento singular de um indivíduo único**, que se assume sem álibi para sua compreensão respondente do/no mundo. Esta postura é de Mikhail M. Bakhtin e ele discorre especialmente sobre essa responsabilidade/responsividade na tradução brasileira, de 2010, de *Por uma filosofia do ato responsável*.

Escrita narrativa, como estou denominando por falta de pensar em outro nome, é assim, uma presença viva, um evento, uma realização éticacognitiva do sujeito da arquitetônica bakhtiniana [não vou falar de muitos conceitos bakhtinianos que serão encontrados mais à frente, na leitura], para quem é o *dizer* que conta. Não o que foi *dito*. O respeito ao *dito* impõe uma postura de subserviência ou de admiração, ou de crítica, ou de reflexão, como as leis dos homens ou as leis sagradas e mesmo a arte, por exemplo. O *dizer* não é *a posteriori* nem *a priori*, é evento que realiza uma ação responsiva, um ato responsável.

Mas a linguagem verbal não é somente o *dito*. Decisivo é também o *dizer*. No verbal, sobretudo a escrita literária realiza comunicações nas quais o *dito* é fundamentalmente pretexto para o *dizer*. Embora a linguagem verbal seja evidentemente disposta para servir neste sentido, e já o discurso cotidiano apresenta gêneros que, iludindo *o querer ouvir-fazer falar* da língua, são sensíveis ao *dizer*, como por exemplo naqueles que não tem, pelo menos como principal, outra função além daquela de reportar os fatos ou fazer contatos. Isso aproxima a linguagem verbal e a escrita literária de modalidades de expressão como música, pintura, escultura, nas quais, mesmo quando tem algo narrado, de representado, de comunicado, de *dito*, é só como meio para a realização da

obra: o que conta é *o como* e, a esse respeito, *que coisa* é só pretexto<sup>15</sup> (PONZIO, 2006, p.149).

Tomada como gênero textual, a narrativa pode mesmo aprisionar, submeter, condicionar o sujeito que escreve a uma ordem que lhe permite, mais ainda, exige, um álibi. É transcrição ou mesmo mneumotécnica, no sentido de Frances A. Yates (2007) e sua *Arte da memória* e de Milton José de Almeida<sup>16</sup>, que tão significativamente nos apresentou em suas aulas, mas para dar uma ideia rasa, podemos dizer que é uma técnica de memorização.

Usamos signos porque não podemos não fazê-lo, mas *o como* os usamos determina *de quê* escrita dizemos

Tem-se uma visão restrita da escrita. Ela tem sido identificada com a transcrição da linguagem oral, e portanto é reduzida a simples registro, uma espécie de revestimento externo, consequentemente subalterna e servil com respeito à oralidade. Nesse sentido a escrita não seria nada mais do que uma mneumotécnica. (...) A escrita subordinada à fonação, a escrita como invólucro secundário para fixar a vocalização, está ao serviço da memória, da descrição narrativa, a serviço do sujeito nela prefixado, in-scrito e por ela de-scrito<sup>17</sup> (PONZIO, 2006, p.150).

---

15 Tradução livre do original: Ma il linguaggio verbale non è soltanto il *detto*. Decisivo è anche il *dire*. Nel verbale, soprattutto la scrittura letteraria realizza rapporti di comunicazione in cui il detto è fondamentalmente pretesto del dire. Ma il linguaggio verbale evidentemente è già predisposto in tal senso, e già il discorso quotidiano presenta generi che, eludendo il voler sentire della lingua, sono sensibili al dire, come per esempio in quelli che non hanno, per lo meno come principale, altra funzione che la fàtica o di contatto. Ciò avvicina il linguaggio verbale e la scrittura letteraria e modalità di espressione come la musica, la pittura, la scultura, in cui, anche quando c'è qualcosa di narrato, di rappresentato, di comunicato, di detto, questo qualcosa è solo mezzo per la realizzazione dell'opera: ciò che conta è il come e, rispetto ad esso, il che cosa è solo pre-testo. (PONZIO, 2006, p.149).

16 Disciplinas cursadas em 2009, 2010 e 2012 na FE-Unicamp.

17 Tradução livre do original: Della scrittura si ha una visione ristretta. Essa è identificata con la trascrizione del linguaggio orale, e dunque è ridotta a semplice registrazione di esso, a una sorta di rivestimento esterno con una conseguente subalternità e ancillarità rispetto all'orale. In questo senso la scrittura non sarebbe altro che una mneumotecnica. (...) La scrittura subalterna alla *phoné*, la scrittura come involucro secondario per fissare al vocalismo, è al servizio della memoria, della descrizione narrativa, al servizio del soggetto in essa prefissato, in-scritto e da essa de-scritto. (PONZIO, 2006, p.150).

A escrita como evento, segundo posso testemunhar por sobre as evidências vividas nessa minha escrita e na leitura da investigação de outras duas colegas do Gepec, além de Cláudia Ferreira, orientadas por Guilherme Prado – Márcia Leardine e Heloísa Proença – é um ato condicionante e anterior à mera transcrição do pensamento em signos verbais (PONZIO, 2006, p.150).

Quando escrevemos, lidamos com signos, fazendo uso necessário da capacidade de modelização humana. Sendo uma escrita por intenção de dar à existência aquilo que mais nos mobiliza, não indiferentes ao outro com quem e para quem escrevemos englobando a grafia e a produção intelectual emotivo-volitiva, aproximamo-nos da simbolicidade artística<sup>18</sup>.

(...) Bakhtin se referiria ao símbolo retomando uma entrada enciclopédica de S.S. Averincev, que colaborou com Bakhtin, além de editar seus escritos. Usando a conceituação de Averincev de “símbolo artístico”, Bakhtin se volta para a conexão da imagem com o símbolo, a qual “confere profundidade e sentido perspectivo”. O símbolo implica em uma “correlação dialética entre identidade e não identidade”. No símbolo, acrescenta Bakhtin, citando Averincev, “há ‘o calor do mistério que une’, justaposição do eu ao outro, o calor do amor e o frio do estranhamento. Justaposição e confronto”. Bakhtin insiste que o sentido de símbolo-imagem requer uma relação com um outro sentido e interpretação, não na base do seu contexto mais próximo, mas, mais exatamente, em um contexto remoto, um contexto distante, que abre a identidade à alteridade. Está claro que tais considerações estão proximamente conectadas àquelas feitas por Bakhtin em *Por uma filosofia do ato responsável* (PONZIO, 2008, p.46-47).

---

18 Tentando não criar uma aura em torno da “simbolicidade artística” a que me referi e que vou dizer mais à frente, trago Augusto Ponzio (2008). Porém, alerto o leitor que muitas das coisas que ele diz estão em diversos livros e artigos outros, pois se fundamentam uns aos outros em conceitos e dizeres relativamente ‘novos’ como todo o pensamento bakhtiniano, para nós. A referência que trouxe agora está numa tradução brasileira, acessível aqui no Brasil e contém muitos dos demais conceitos que vão aparecer neste trabalho, mesmo quando eu os cito a partir de edições italianas. E se insisto em usá-las nesta tese, é por que li muito em italiano, a ponto de eu ter tomado gosto por interpretar quando traduzo, ou traduzir enquanto interpreto... e de me permitir certas compreensões outras e transgrediências. Enfim, a referência acima já está traduzida para o português na edição da Editora Pedro&João. Por outro lado, o livro mais fundamental neste momento específico está mesmo em italiano.

A simbolicidade artística só é possível com o outro, quem, porque nos escuta, nos compõe e para quem compomos seja uma música ou uma tese, seja nossa própria vida, como num *dizer* narrativo.

Assim, também a interpretação musical de uma composição musical pode ser uma escrita como evento.

Peço que cliquem duas vezes, para ouvir uma música de duas crianças, tocada por eles e em seguida interpretada por duas colegas de faculdade (turma de 1979, Faculdade de Música, Universidade de Campinas – Unicamp), cujos trabalhos, cuja profissão as leva a realizações musicais, seja pela regência, como Beatriz Erlenne Dokkedal – Madrigal In Casa, desde 1983 e do Coral Pró-Música de Holambra, desde 1984; ou pela performance e docência de canto lírico, no Instituto de Artes da Unesp-São Paulo desde 1993, Márcia Aparecida Baldin Guimarães.



*[M e GB\_completa]*



*[Carneiro e Jiboia\_ Bia Dokkedal e Márcia Guimarães. Interpretada em 24-01-2014]*

E também uma outra música, tocada por dois jovens e em seguida interpretada e arranjada no violão, por Newton Luz Regina Júnior, guitarrista e violonista, compositor integrante de dois grupos de jazz de Campinas, o Intervenções Urbanas e o Mojave respectivamente em e outras atividades de músico instrumentista, cuja formação é essencialmente jazzística.



*[Rd e FA\_completa]*



*[Newton Luz Regina Jr\_Rd e FA. Arranjada e interpretada de 6 a 13-01-2014]*

Antes de continuar a pensar na escrita-narrativa como evento, chamo atenção dos leitores-ouvintes que sempre que virem o signo apresentado, se lembrarem de que com dois cliques se pode escutar aquilo de que falo, quando faço minha interpretação, no capítulo denominado Interpretações.

Continuando...

Devido à investigação/escrita narrativa recorrente em minha singular formação pessoal docente e musicista, que nas primeiras práticas conscientes de registro tiveram intenção reflexiva e memorialista, me dou conta que passo a fazer do método o motivo e do motivo o método, que se mostra potente para o desvelamento histórico-cultural da organização social da mente da professora de música que aqui se apresenta, em formação pelo e no evento da escrita narrativa.

Aquele que apreende a comunicação de outrém não é um ser mudo e privado de palavra, mas, ao contrário, um ser cheio de palavras interiores. Toda a atividade mental, o que se pode chamar de 'fundo perceptivo, é mediatizado para ele pelo discurso interior e é por aí que se opera a junção com o discurso apreendido do exterior (BAKHTIN, 1981, p.148).

Vou situar os leitores do lugar em que penso quando digo formação e, a seguir, de método.

Vejo formação como uma capacidade humana, sendo também um conceito que abarca diferentes interesses, inclusive de nicho de mercado, e se torna mercadoria:

Há muitas outras concepções que embasam o conceito de formação e, na atualidade, várias delas carregam a ideia de um 'auto-formar-se' – entendida exclusivamente como um dever do professor –, porém implicando em uma formação essencialmente orientada para o trabalho e para o sucesso. Neste sentido, a formação continuada tem sido assumida quase como uma condição obrigatória para progressão na carreira, apoiando-se, fundamentalmente, em pressupostos do modelo de competência. Nesse, há uma lógica de acumulação associando à formação, a aquisição de competências técnicas para melhorar o

desempenho individual e aumentar a produtividade (FERREIRA<sup>19</sup>, 2013, p.89-90).

Essa concepção faz parte da fase atual da produção capitalista que abarca a mercantilização da comunicação, identificando com comunicação, ao mesmo tempo, inclusive o próprio ser humano, num sentido amplo (PONZIO, 2006, p. 3 a 5), justificando a auto-formação e o investimento na promoção de seu sucesso por meio da competência.

Ao mesmo tempo coloca junto, no mesmo barco, a fragmentação categórica presente no pensamento herdeiro do racionalismo kantiano e do método cartesiano, com os avanços decorrentes das pesquisas de linha histórico-social e pesquisas auto-biográficas, as quais têm contribuído para nos darmos conta, com a responsabilidade do ato bakhtiniano, de que a formação se dá não só em espaços privilegiados pelo sistema, mas em "experiências ao longo da vida" (SOLIGO, 2007, p.11) e "na relação com o outro" (FERREIRA, 2013, p.3).

Assim, "compreendida como uma transformação pessoal, interior e ligada à experiência de cada sujeito e, portanto, quem se forma é o próprio sujeito na relação com o(s) outro(s)"(FERREIRA, 2013, p.3) vai se tornando para mim, a cada tomada de consciência, a cada signo interior tornado exterior, como Volochínov e Bakhtin (1981; 2005) esclarecem, uma formação contínua no processo narrativo, que agora se incorpora na minha investigação do doutorado (ano de ingresso: 2009) na forma-conteúdo motivo-método de escrita-narrativa.

Em 2006, numa Reunião Pedagógica do Colégio, nos diálogos sobre formação, eu já dava forma narrativa a um motivo, num entendimento de formação docente como uma formação de quem se dá conta da própria formação a partir da relação com nossos/as alunos/as, inscrito numa reunião pedagógica, num encontro formativo:

---

19 Juntamente com a tese de doutorado de Cláudia R. Ferreira (2013), as dissertações de mestrado de Heloísa H. M. D. Proença (2014) e de Márcia A. Leardine (2014) iluminaram, trouxeram sombras e perspectivas outras sobre a escrita narrativa que aqui apresento. No entanto as duas últimas defenderam seus trabalhos na mesma semana que eu, respectivamente dia 18 e 24 de fevereiro, portanto trago as referências ainda incompletas.

O contínuo das discussões pode fazer-nos compreender outras formas de instrução de ensino e de aprendizagem a partir de nossas próprias experiências com nossas também próprias descobertas de como nós aprendemos o que queremos aprender.

Registro para reunião pedagógica 290306\_Li.doc (2006). (FERREIRA, 2014, p.90).

Ou seja, voltando para a pesquisa narrativa como formação docente para além de auto-formativa e agora meta-formativa, vejo que ela se acha inscrita num ato emotivo-volitivo como ato responsável (BAKHTIN, 2010, p.80-81), porque não indiferente ao outro de quem nos aproximamos amorosamente, o que noto é que se trata não de narrativa como gênero textual, mas como evento singular que transcende um método sem deixar de ser pesquisa.

Primeiro, porque, quero crer, não há professora ou professor que premeditadamente se aproxima de seu aluno ou aluna sem que seja por um interesse real de que ele aprenda, um interesse real por aquilo que considera que seja bom para ele/a, nem que seja para ter o que fazer naquelas horas em que está dentro da sala de aula. Ou pelo menos que seja pela própria afirmação de si como alguém que pode ensinar o outro. Sempre haverá uma contraposição eu-outro:

O princípio arquitetônico supremo do mundo real do ato é a contraposição concreta, arquitetonicamente válida, entre eu e o outro. A vida conhece dois centros de valores, diferentes por princípio, mas correlatos entre si: o eu e o outro, e em torno destes centros se distribuem e se dispõem todos os momentos concretos do existir (BAKHTIN, 2010, p.142).

Esta contraposição tem sido o motivo da direção de minha formação na/com a escrita narrativa, que se torna narrativa semioética, quando, ao lidar com signos, eu e o outro nos tornamos correlatos na própria ação de narrar. E de narrar eventos convividos na unidade da responsabilidade que, apesar de singular, ou devido a isso, vai formar um pequeno elo na corrente verbal, uma interpretação entre a infinidade interpretativa dos signos, o que

leva a me colocar em relação a um método narrativo de pesquisa enquanto “unicidade do evento”.

Um mesmo objeto, idêntico por conteúdo, é um momento do existir que apresenta um aspecto valorativo diferente, quando correlacionado comigo ou com o outro; e o mundo inteiro, conteudisticamente uno, correlacionado comigo e com o outro, é permeado de um tom emotivo-volitivo diferente, é dotado, no seu sentido mais vivo e mais essencial, de uma validade diferente sobre o plano de valor. Isto não compromete a unidade de sentido do mundo, mas a eleva ao grau de unicidade própria do evento (BAKHTIN, 2010, p.142).

A contraposição eu-outro no mesmo objeto, na mesma produção sónica, faz da narrativa “uma validade diferente sobre o plano de valor”, no ir e vir da leitura seja com os meus ou com os olhos dos outros, um evento único, circunstanciado, contextualizado. Ainda que eu não pudesse assim nomeá-la em 2006, tem sido meu modo de lidar com signos da vida pessoal e da vida escolar na relação signos interiores-exteriores, ou seja, na relação entre meus pensamentos, imaginações, minhas emoções e volições e suas formas de expressão. E de formação, lembrando de completar o conceito de formação [de “experiências ao longo da vida” (SOLIGO, 2006), “na relação com o outro” (FERREIRA, 2013)], “no compreender outras formas de instrução, de ensino e de aprendizagem a partir de nossas próprias experiências com nossas também próprias descobertas de como nós aprendemos o que queremos aprender” (SERODIO, 2006 apud FERREIRA, 2013), e que expomos na escrita narrativa.

Assim, consciente ou melhor, meta-semioticamente, essa relação narrativa emotivo-volitiva passa a ser lidar com signos (semiótica) e sua semiose (MORRIS, 2009) na arquitetura bakhtiniana de um evento que envolve o sujeito singular e o outro. Ou seja, ao lidar com a escrita narrativa da pesquisa e a pesquisa narrativa da escrita na urgência e emergência da vida, como um “plano-a-realizar”, todos aqueles que para mim enquanto narradora são outros me fazem notar a convergência da vida de quem escreve, de quem e para quem a vida tem sentido, de quem e para quem a pesquisadora professora de música pesquisa.

Esta divisão arquitetônica do mundo em eu e em todos aqueles que para mim são outros não é passiva e casual, mas ativa e imperativa. Esta arquitetônica é tanto algo dado, como algo a-ser-realizado, porque é a arquitetônica de um evento. Essa não é dada como uma arquitetônica pronta e consolidada, na qual eu serei colocado passivamente, mas é o plano ainda-por-se-realizar, da minha orientação no existir-evento, uma arquitetônica incessante e ativamente realizada por meu ato responsável, edificada por meu ato e que encontra a sua estabilidade somente na responsabilidade do meu ato. O dever concreto é um dever arquitetônico: o dever de realizar o próprio lugar único no evento único do existir; e ele é determinado antes de tudo como oposição valorativa entre o eu e o outro (BAKHTIN, 2010, p.143).

A escrita narrativa como evento [também de] formação e, assim, dirigida pela realização num plano-ainda-por-se-realizar extrapola qualquer método, no sentido [A] 1ª acepção e [A] 2ª acepção ou [B], como explicito<sup>20</sup> a seguir:

[(A) etimológico de “demanda”; e, por consequência esforço para atingir um fim, investigação, estudo; de onde, nos [filósofos] modernos, duas acepções muito próximas, ainda que possíveis de distinguir.

1ª Caminho pelo qual se chegou a determinado resultado, mesmo quando esse caminho não foi previamente fixado de uma maneira premeditada e refletida, “Chama-se aqui ordenar à ação do espírito pela qual, tendo sobre um mesmo assunto deversas ideias, diversos juízos, diversos raciocínios, ele os dispõe de maneira mais adequada para conhecer esse assunto. É o que também se chama *método*. Tudo isso se faz naturalmente e algumas vezes melhor do que por aqueles que as aprenderam”. Lógica de PORT-ROYAL<sup>21</sup>.

2ª Programa que regula antecipadamente uma sequência de operações a executar e assinala certos erros a evitar, com vista a atingir um resultado determinado. “Carecer de método. Proceder com método”. “Considerações e máximas de que formei um método pelo qual me parece que possuo um meio de aumentar gradualmente o meu conhecimento e de elevá-lo pouco a pouco

---

20 Verbetes de dicionário de filosofia (LALANDE, 1993). As aspas presentes na referência a seguir são citações, para as quais o autor remete a sua bibliografia. Julguei importante revelá-la aqui ao menos parcialmente.

21 Lógica de PORT-ROYAL é o nome popular da *La logique, ou l'art de penser*, um importante manual sobre lógica inicialmente publicado anonimamente em 1662 por Antoine Arnauld e Pierre Nicole, dois proeminentes membros do movimento [filosófico] Jansenista, centralizado em Port-Royal. Wikipédia. Acesso em 12-01-2014. Disponível em: [http://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%B3gica\\_de\\_Port-Royal](http://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%B3gica_de_Port-Royal)

ao mais alto ponto a que a mediocridade do meu espírito e a curta duração de minha vida lhe poderão permitir atingir.” Descartes, *Discurso do método*.

As palavras metódico, metodologicamente são quase sempre usadas neste sentido, e implicam uma concepção refletida do plano a seguir.

[B] Processo técnico de cálculo ou de experimentação (...);

[C] (sobretudo em botânica) sistema de classificação. Nesse sentido, *método natural para classificação natural* (...) (LALANDE, 1993, 678-679).

Nesses sentidos de método, a narrativa se aproxima de cada um, na medida do ato responsável ou subordinado a uma ordem, a depender de nossos interesses emotivo-volitivos. Se eles se satisfazem ou não ao olhar para partes de cada definição e dizer:

—“Ah, é isso mesmo...”

*Ou*

—“Não serve para mim.”

Ou ainda:

—“Não consigo ou desejo proceder desse modo.”

Mas para um conceito valer como conceito, há que ser universal, ao menos numa universalidade’ estabelecida para a realidade em que se assenta. Assim, para ser rigorosa no contexto da filosofia da linguagem, nos entendimentos já produzidos por e com o professor Guilherme Prado (com outros/as pesquisadores/as do Gepec) sobre a narrativa docente, não posso afirmar que cheguei aos resultados ou efeitos dessa pesquisa pela única razão de que me vali de um **método** narrativo.

No sentido [A], de “caminho pelo qual se chegou a determinado resultado, mesmo quando esse caminho não foi previamente fixado de uma maneira premeditada e refletida”, se subentende que há, ao menos, caminhos definíveis, adequados para conhecer determinado assunto. Então deveria haver um lugar, onde esse assunto pelo qual se interessa, se encontra, haveria um caminho para o qual apontar e dizer:

— “Vá por aqui.”

Ou depois de ter ido, dizer:

— “Fui por aqui.”

Mas, nem uma coisa nem outra posso dizer. A não ser que não haver um caminho possa, em si, ser um caminho a apontar.

Nem posso dizer, muito menos, que seria possível seguir um [B] “programa que regula antecipadamente uma sequência de operações a executar e assinala certos erros a evitar, com vista a atingir um resultado determinado” (LALANDE, 1993, p.678). Se eu tivesse um resultado determinado, juro que não faria pesquisa. Seguiria os passos, evitaria os erros e ponto final. Oras... Quero dizer.... Acho que nem isso, pois nem uma única aula eu consigo manter numa sequência certa de passos predeterminados e evitar erros – supostos...!

Antes, não sabia para onde ir, muito menos se houvesse um caminho lógico adequado. Agora, para apontar, só mesmo me valendo da brincadeira de apontar para vários lugares ao mesmo tempo. Ou então aquele outro que a gente aponta para a direção da própria orelha com movimentos circulares...!

Caminhos trilhados e conhecidos não me serviam e nem servirão a qualquer pergunta que justifique uma pesquisa auto-biográfica em alguma medida, que tenha um tom emotivo-volitivo na origem. Até porque eu sabia exatamente que não queria chegar onde aqueles caminhos já apontados me levariam, não por não considerá-los importantes, mas por saber não ser disso que eu *dizia*. O que eu procurava não tinha sido mapeado ainda desde as perguntas que eu fazia! O que eu procurava não estava em nenhum caminho, estava no próprio caminhante relacional, dialógico, portanto implantado na corrente verbal do “grande tempo<sup>22</sup>” (BAKHTIN, 2003, p.410).

Só com a intuição como bússola, o diálogo como boca – ‘quem tem boca vai à Roma...’ – e uma bagagem recheada de memórias e (pre)conceitos, pus-me a caminhar e a escrever.

---

22 Na página 141-142, trago o enunciado onde Bakhtin introduz essa noção de “grande tempo”, que aqui apresento como o inexorável caminhar da história e também com a confiança da mesma inexorabilidade de seu percurso na corrente verbal.

Talvez alguém dissesse que o que fiz foi estudar com uma pergunta interior me conduzindo. E talvez eu concordasse. Mas esse seria um caminho, um método de pesquisa? Então pesquisa narrativa seria um método que se baseia no estudo de um tema em diálogo com as memórias e a materialidade dessas memórias contextualizadas e textualizadas.

Só posso dizer que sem o tal conjecturado método narrativo de que estou tratando, não teria nem começado a pesquisa. O memorial, o inventário de dados e o gênero textual foram um caminho com o qual dialogar, parte do percurso que a pesquisa demandava. Então, pesquisa narrativa seria um método que se baseia no estudo de um tema em diálogo com as memórias e a materialidade dessas memórias contextualizadas e textualizadas na intenção de esforço para atingir um fim, onde o maior peso está no esforço, na implicação e na escrita como produtora, criadora da materialidade do pensamento e o fim é somente o acabamento estético desse esforço.

Esse caminho acabou por se consubstanciar no desvelamento social da [minha] mente enquanto “realização do próprio lugar único no evento único do existir” (BAKHTIN, 2010, p.143) do caminhante. A narrativa, como método de pesquisa, ao fazer parte da formação docente, tornaria a formação, autoformação e formação com o outro, mas desde que tivesse uma “assinatura” feita pelo próprio pesquisador: dos motivos e desejos que o levaram a pesquisa, onde a busca é a busca de um método, que surge na escrita.

Porém, vivemos, como se sabe, uma crise ideológica, que é de um tipo já conhecido, “a crise contemporânea é, fundamentalmente, crise do ato contemporâneo. Criou-se um abismo entre o motivo do ato e seu produto” (BAKHTIN, 2010, p.115). Ninguém, com raras e belas exceções, faz nada mais sem saber que haverá um retorno absolutamente desligado do próprio ato, que é o retorno financeiro direta ou indiretamente que se tornará a possibilidade de adquirir coisas também completamente desligadas do ato. E há um valor moral atribuído ao bom sucesso a qualquer custo.

Nem sempre, nem todos, pois se fossem todos não haveria crise e nem sealaria em crise.

Devido à investigação narrativa como, assumida então, uma escrita potente para o desvelamento histórico-cultural da organização social da mente, que utilizo academicamente desde a dissertação de mestrado, faço da escrita o motivo e do motivo o método, tendo sido possível manter essa relação, não sem crises, não sem fraturas e até mesmo catástrofes emocionais, com o corpo respondendo, como diria meu médico homeopata.

Esta tem sido minha postura narrativa que vim a descobrir como uma postura responsável-responsiva, com a escuta e com a semiótica, postura semioética. Lidar com os signos da vida, assim como a vida dos signos. No mesmo ato, lidar com a escrita da pesquisa, no sentido que “a escritura faz parte da linguagem “antes que o estilete ou a pena imprima letras em tabuinhas ou em pergaminho ou em papel””(LÉVINAS apud PONZIO; CALEFATO; PETRILLI, 2007, p.121). Também lidar com a pesquisa da escrita, nesse mesmo sentido de interpretação narrativa como evento, como vida, como pensamento, como ato.

Ao me manter na escuta dos outros como movimentos em direção ao outro e motivos que me fazem notar a convergência da vida de quem escreve, de quem e para quem a vida significa, de quem e para quem pesquisa, me vejo numa produção de signos pela interpretação desses signos, que é infinita, singular, individual e cultural.

De aprender a escutar movimentos e motivos ao escutar movimentos e motivos musicais decorrentes de movimentos e motivos dos alunos e alunas em suas composições, mas com tudo o que isso quer dizer em termos de formação de professores, formação musical das crianças e jovens, conceito de música...

Sebeok (apud PONZIO; PETRILLI, 2001) afirma que semiose e vida convergem, então, repletas de signos, pesquisa e vida convergem, assim como escrita e pesquisa: é um modo de ver o caminho da pesquisa narrativa que surgiu na pesquisa narrativa de uma atividade didática do ensino de música, na escola, contexto que deu à luz os jovens compositores e suas composições musicais. Escrita narrativa, aqui, repito não só no sentido de gênero textual, mas de realização de um ato responsável e de um ato que se subtrai a um método

preconcebido e aos padrões que se insiste em manter. Os signos, englobando grafia e produção emotivo-volitiva-intelectual, aproximando-se humanamente da simbolicidade artística.

Não seria possível inferir que Sebeok só foi chegando aos seus enunciados e a essa afirmação da capacidade de modelização e *the play of musement*<sup>23</sup> (*il gioco di fantasticare*) como inerente à semiose humana e anterior a qualquer semiótica possível, enquanto escrevia, como inscrição de um ato no *continuum* espaço-tempo relacional, no qual narrativa, como ato de escrita, escrita como linguagem, linguagem como capacidade de inventar, é uma interface de tradução do signos interiores em relação com os signos exteriores das leituras dialógicas que fazemos?

Sei que eu, sim, por esse caminho encontrei alguns efeitos que compartilho.

Pelo mesmo raciocínio, a escrita narrativa está além da formação e auto-formação e bem ao lado da simbolicidade artística (BAKHTIN, 2003, p.398-399; PONZIO in BAKHTIN; DUVAKIN, 2010, p.9-20), pois assume na dupla posição eu-outro escrita-vida a postura de responsabilidade/responsividade sem álibi seja para com a vida, seja para com a aproximação da escrita que realiza ao narrar, na dupla responsabilidade arte-vida (BAKHTIN, 2003, XXIII).

Não que eu tenha escrito algo sequer próximo de uma simbolicidade de arte, mas que as crianças e jovens, estes sim, ao compor conectados com a dupla responsabilidade, assinaram desde sua capacidade de escrita musical – não transcrição – o ato emotivo-volitivo de fazer música com o outro e por isso, e não qualquer outro motivo, foram capazes de fazer as músicas que apresento no decorrer deste ato.

Composições que, interpretadas por músicos e musicistas profissionais, não se diferenciam por um não saber, arrisco dizer que nem mesmo por um discurso cotidiano, de qualquer composição feita por um adulto que estudou música e se tornou profissional como forma de expressão voltada para a cultura em que está imerso.

---

23 *The Play of Musement* é o título de um livro de T. Sebeok, 1981.

Vamos escutar, novamente, a interpretação de duas das músicas que serão analisadas por meio dos tipos de semioses mais especificamente no capítulo Interpretação.



[Carneiro e Jiboia\_ Bia Dokkedal e Márcia Guimarães. Interpretada em 24-01-2014]



[Newton Luz Regina Jr\_Rd e FA. Arranjada e interpretada de 6 a 13-01-2014]

Agora, continuando o diálogo...

### **Linguagem musical versus linguagem verbal: um impasse?**

Em meu processo de formação tenho me implicado com a relação de *incompatibilidade e distância* entre linguagens de diferentes naturezas, verbal e musical, em que na primeira o fim é comunicar, informar, na outra pode ser somente existir e descubro que é justamente essa relação que ‘prova’ sua origem prevalente a partir de *expressão semiótica* de signos prevalentemente diversos em sua natureza.

Como vemos a seguir, a expressão organiza, modela e determina a orientação da atividade mental:

O conteúdo a exprimir e sua objetivação externa são criados a partir de um único e mesmo material, pois não existe atividade mental sem expressão semiótica (...). Não é a atividade mental que organiza a expressão,(...) é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina a sua orientação (BAKHTIN, 1981, p.112).

Signos verbais, com sua função principal de comunicar vêm na comunicação de uma música uma dificuldade imensa, senão uma real impossibilidade. Quero saber como contornar, talvez, essa inefabilidade.

O que quero saber diz sobre o que sou e importa para esta carta de (des)intenções<sup>24</sup>.

Não quero saber exatamente de questões imanentes à música, mas quero também. Não pode deixar de ser. Não posso deixar de lado a música das músicas que as crianças e jovens percebem ao fazer música.

Outra coisa: um mesmo enunciado ser verbal e musical, ou seja, um enunciado de quem con-vive com ambas as linguagens enriquece o pensamento.

As pessoas que não aprenderam ouvir tramas sonoras ao escutar música não sabem o que pode ser a experiência contrária. Por outro lado, quem aprendeu, não pode saber o que seja não saber. Porque não é como não saber duas línguas, no aspecto de que duas palavras diferentes implicam o mesmo objeto.

Hoje, ao reconhecer que esse ‘drama’ investigativo tem razões que até a própria razão desconhece, diminui meu mal estar por não saber dizer o quê, exatamente, eu investigo, essa é a característica da pesquisa que leva a um método e não outro assim como também o compositor, uma música a uma forma e não outra.

Só posso ter uma noção do que é escutar música, tendo desenvolvido uma capacidade de perceber as nuances das linhas, ritmos e texturas sonoras... e não posso não fazê-lo quando escuto, mas posso não me dar conta. Isso já é suficiente para que, intencionalmente, eu afirme meu desejo de que todos tenham uma chance de que alguém lhes chame atenção para a escuta, como a mãe faz com o bebê:

—*“Olhe a luz, olhe a lua, olha a rua, ouça o grilo, ouça o cão, o carro...”*

E uma professora de música poderá se constituir nessa chance de ir um pouco além dos estereótipos ou mais internamente, nos movimentos sonoros que formam as músicas que escuta com os alunos.

---

24 Caro leitor, o passado e o presente da escrita não estão de acordo com a entrada dos textos que lerão. Este tópico foi escrito antes dos dois anteriores. E eu optei por deixar assim. Não acredito que esse será um impedimento. Pelo contrário, talvez proporcione alguns excedentes. Antes de chegar ao ‘fim’, não pude dizer o que disse sobre ‘escrita narrativa’. E só depois de tudo ‘terminado’, é que talvez ficasse faltando ‘alguns pontos’...

E não estacionar no simplista 'disso não gosto' com ponto final no fim da frase. Isso, me parece ser vontade ou impossibilidade de falar.

### **Forma-conteúdo, gênero-estilo para falar de música e de ensino de música**

O valor ideológico expresso na forma não deve passar ao conteúdo assumindo o aspecto de uma sentença ou de um julgamento, seja político, moral ou de outro tipo (BACHTIN; VOLOŠINOV, 2011, p.211)<sup>25</sup>.

Se vou falar, preciso ir delimitando do quê e de como falar, mesmo que seja no próprio ato de falar. Percebo que o que vai acontecendo, aparentemente<sup>26</sup> com a contribuição do método narrativo, é decorrente do estilo passar a assumir uma dominância sobre o gênero a ponto de, até mesmo, sofrer as modificações que em mim provoca o encontro com o outro, nesse caso, o conteúdo 'novo', para além do que se pretendia ou se saberia dizer se a forma dominasse o conteúdo.

Não sei de um saber confirmável, comprovável, se é isso, mas intuo tal coisa a partir do reconhecimento na vivência de um ato responsável, como diz Bakhtin (2010). Pois, ao contrário,

Do interior do conteúdo-sentido em si, não é possível a passagem de uma potencialidade a uma realidade singular. O conteúdo-sentido é infinito e autossuficiente, a sua validade em si se torna inútil, por ele meu ato é fortuito. É a região das perguntas infinitas, onde também é possível a pergunta: "Quem é meu próximo?" Nesse âmbito não é possível dar início a nada, cada início será fortuito, ele se afogará no mundo sem sentido. Não existe um centro, não há um princípio baseado no qual se possa escolher; tudo o que é poderia também não

---

25 La valutazione ideologica espressa dalla forma non deve però passare nel contenuto assumendo l'aspetto di una sentenza o di un giudizio, sia essa politico, morale o d'altro tipo ((BACHTIN; VOLOŠINOV, 2011, p.211). [As traduções do italiano são feitas por mim].

26 Esta é uma das marcas que o tempo de dizer não é o mesmo do texto como um todo. Quando escrevi sobre "Forma-conteúdo..." ainda não podia dizer como o fiz no segundo tópico "Escrita narrativa como evento..." Mas este último não teria existido se eu tivesse fechado com uma ordem programada *a priori*.

ser, poderia ser outro, se se pode simplesmente concebê-lo como algo de determinado no conteúdo-sentido. Do ponto de vista do sentido são possíveis somente a infinidade da avaliação e a absoluta falta de quietude. (BAKHTIN, 2010, p.100).

Os valores ideológicos das formas escolhidas previamente determinam um conteúdo, exigem o já esperado, o singular se retrai, assim como o contrário também acontece. Se já sei o conteúdo, a forma pode ser delimitada ideologicamente por ele, correndo o risco, sim e maior, de transformar tudo numa “sentença jurídica, moral, política”.

Estas afirmações traduzem meus sentimentos quando releio estas páginas, escritas para o exame de qualificação e volto a rebuscá-las, reorganizá-las de modo a fazê-las legíveis, sem saber ao certo que coisa seria isso, mas com uma convicção com a experiência: de que este caminho nascido da insubstituibilidade e da unicidade do ato, em que a forma se adapta ao conteúdo e o autor acompanha seus personagens [a pesquisadora acompanha a atividade mental produzida na expressão] pode ser uma formulação metodológica potente para pesquisas na área da Educação e da Música.

Sempre é bom ter bem clara, bem formulada e bem redigida, a pergunta interior que queremos responder com uma pesquisa, mas nem sempre com clareza se exteriorizam as perguntas ou as melhores palavras para uma redação direta, objetiva.

Talvez porque os conhecimentos teóricos-formais não sejam suficientes para entender em que campo buscar os caminhos. Se soubesse o que sei hoje, meu caminho seria mais curto e eu poderia ter usado o tempo para me aprofundar nesse conhecimento e esta tese seria uma tese respondida já de largada.

Uma das perguntas que me rondavam: o modo como a criança aprendiz de música traduz verbalmente os sentidos de seu aprendizado por meio da análise estética do produto criado colabora na busca dos sentidos que a criança produz sobre a sua compreensão do aprendizado da Música?

Como mostrar que sim? Ou que não? O único meio seria a própria música?

Como a criança dirá de seu aprendizado a não ser aprendendo? Então, desse modo, as respostas e as perguntas podem muito bem nascer musicais. Soarem interiormente. A ressonância no nosso 'cérebrocorpo', 'pensamentointelecto' e os novos mapas que se formam em nosso interior criam perguntas, assim como as placas tectônicas em movimento provocam terremotos.

Mas nossa comunicação verbal não é de outra natureza, em relação às expressões das forças planetárias, nossa especificidade escritora não leva a outro modo de nos conhecermos e às coisas que queremos dizer? Temos que passar pelas palavras. As ressonâncias dos terremotos deverão, então, ser traduzidas. Como, em que forma e qual o conteúdo que contribuirá para traduzir música em palavras? Essa pergunta parte de um dilema da minha vida-vivida.

A música em si não comunica, ela é um espaço de comunicações possíveis se assim o receptor a quiser, senão ela não comunica nada. Mas ela é sempre um espaço de escutas possíveis, mesmo que alguém não a queira ouvir. (FERRAZ, 1999. Disponível em: <<http://sferraz.mus.br/apont.htm>>. Acesso em 04-03-2013.)

A música não comunica porque não troca mensagens, não provoca atrito, muito diferente do que as forças tectônicas. A não ser que o receptor queira, diz Ferraz, denotando, numa certa definição de linguagem, como troca de mensagens, como se as linguagens só servissem para troca de mensagens e não para arte. Ou que arte seja troca de mensagens. Sob o ponto de vista do ensino, não é assim também com a linguagem verbal? Ao ensinar, as professoras polivalentes<sup>27</sup>, tanto quanto de outras especialidades, não procuram, assim como eu, ao ensinar, alterar as linguagens, assim como as estratégias, para alcançar a diversidade de modos de aprendizagem (ou de entendimento das propostas e a realização das atividades) das crianças? Para fazer o conteúdo teórico se tornar vivenciamento de um ato criativo?

---

27 Professora polivalente é a professora titular da classe, que leciona todas as matérias do núcleo comum: Português, Matemática, História, Geografia, Ciências.

Não acontece que cada um/a de nós, em nossa singularidade fazemos do ensino uma atividade múltipla? E não acontece também de professores/as de outras especialidades, na escola, incluírem tantíssimas vezes a música em suas atividades didáticas? O que isso quer dizer? Sendo professora de música, meu trabalho é ensinar música por meio de músicas sem me esquecer de que cada música está instalada em valores ideológicos e expressões polissêmicas.

Sendo uma professora-investigadora, tenho na própria prática de ensino razões para as perguntas, o ensino em si, e lugar para fazer buscas de respostas, a escola. Nesse lugar as duas linguagens e outras convivem, portanto, linguagens fazem já parte do campo que se realiza a pesquisa. Contendo potencial artístico nas músicas, arte tem papel fundamental, intrínseco, poderia dizer. Tendo objetivo de ensino, a didática também faz parte. Teoricamente o campo estaria traçado, embora seja enorme. Sendo investigação acadêmica, a linguagem verbal escrita também não se questiona. E a forma?

No campo da investigação em Educação, a *narrativa* tem se constituído em uma opção metodológica. No GEPEC, “temos compreendido as narrativas como gênero do discurso privilegiado para que professores e professoras realizem e se compreendam, produzindo saberes e conhecimentos, escrevam sobre temas que os inquietam e/ou interessam, socializem suas opiniões, suas concepções e os sentidos atribuídos ao trabalho que desenvolvem e à própria reflexão, registrem com o outro – para que, com isso, narrem seu processo de formação pessoal e profissional” (PRADO; FERREIRA, 2013, no prelo). E ainda, “Ao narrar as vivências e experiências por escrito, os professores e professoras podem vivenciar este processo de busca de coerência interna, pois, enquanto narram e registram, possibilita-se uma reflexão do vivido, produzindo uma releitura de situações conflituosas, apresentando-se com certo distanciamento do acontecido, e buscando fundamentação teórica, a partir das situações potencialmente significativas, dadas as escolhas prático-teóricas feitas”(FERREIRA, 2013, no prelo) (FERREIRA, 2013, p. 6).

A essa explicitação acrescento, por experiência entre linguagens musical e verbal, todo um processo de produção de interseções de ideias e pensamentos de naturezas diversas, no qual o próprio pensamento e percepção da escuta ganha existência, se constituindo em método de aprendizagem que não se desarticula da experiência cognitiva, estética e ética.

O ingresso na pesquisa sem uma clareza musical das perguntas é ao mesmo tempo o ingresso num canteiro de dúvidas epistemológicas, filosóficas, estéticas, que me força a andar numa bruma sonora e didática, a me mover em areia molhada, sem palavras adequadas, guiada pela escuta e o desejo de ensinar. O que isso me mostra? Que marcas ou impressões deixa em mim?

Durante bons dois anos...impressões de falta, de insegurança, de desamparo. De ser cega em reino de videntes, ou melhor, sem voz em reino de falantes.

Mas não é o 'eu', como autora, que importa, se faço uma pesquisa narrativa: o leitor é que terá as respostas, eu sou parte do contexto. Ao mesmo tempo, lido dialogicamente com os personagens que interagem também no diálogo, assim como insiro na escrita e nos planejamentos, também nas avaliações e adaptações, modificações nas aulas: é entre alunos e por causa deles e com eles que as ações acontecem.

Também os estudos e a própria investigação, ao mesmo tempo, se alteram: os personagens não são exclusivamente indivíduos singulares, sujeitos, mas também os temas e os próprios campos de estudo.

(...) o princípio de construção [dialógica] é o mesmo em todo lugar. Em toda parte [do diálogo em Dostoiévski<sup>28</sup>] há uma certa *interseção, consonância ou intermitência de réplicas do diálogo aberto com réplicas do diálogo interior dos personagens*. Em toda parte *certo conjunto de ideias, pensamentos e palavras se realiza em várias vozes desconexas*, ecoando a seu modo em cada uma delas. O objeto das intenções do autor não é, de maneira alguma, esse conjunto de ideias em si como algo neutro e idêntico a si mesmo. Não, *o objeto das intenções é precisamente a realização do tema em muitas e diferentes vozes, a multiplicidade essencial e, por assim dizer, inalienável de vozes e sua diversidade*. A própria disposição das vozes e a sua interação é que são importantes para Dostoiévski (BAKHTIN, 2003, p.199, grifo do autor).

---

28 Do mesmo modo que eu 'uso' as composições das crianças e jovens como texto, Bakhtin 'usa' a literatura. Dostoiévski teria modificado a forma Romance, trazendo personagens que determinam a obra, a ponto de se impor ao autor.

Lendo Dostoiévski em *O idiota* (2008) e *Memorie del sottosuolo* (2002) na sequência dessa escrita, fica claro para mim o que Bakhtin insiste em afirmar ao firmar-se com a linguagem comum e a linguagem literária para dar substância aos seus pensamentos, exteriorizar as formas interiores e ter um texto sem o qual não há pesquisa em ciências humanas, diretamente da capacidade do escritor literário de se transportar, mantendo-se à distância, e ao leitor, para dentro de uma história e além disso, viver os dramas e dilemas de cada personagem singular como se fosse na vida. Além de saber que para encontrar essa firmeza em seus pensamentos, também ele – um mestre da filosofia da linguagem – teve que buscar modos de dizer da vida, da arte e do conhecimento.

Mas é possível, é possível que vocês possam realmente ser tão crédulos a ponto de imaginar que eu imprima tudo isso, e, em seguida, lhes dê ainda para ler? E aqui está outro problema para mim, porque, realmente, eu chamo-lhes "cavalheiros" porque realmente me dirijo a vocês como se eu estivesse me dirigindo aos leitores? Confissões como as que eu pretendo começar a expor não se imprime e não se dá para ler. Pelo menos, eu não tenho firmeza suficiente, nem estimo ser necessário. Mas veja: me veio uma ideia na cabeça e a qualquer custo quero traduzir em ação. Eis do que se trata: (...) <sup>29</sup> (DOSTOIEVSKIJ, 2002, p. 40).

Mas alguém dirá:

— *“Espere um pouco, você não está fazendo literatura, esta é uma pesquisa científica”*.

E eu direi:

— *“Tomara que sim”*.

Com certeza não só estou buscando respostas e propostas científicas, no sentido de Santos (2008, p.88-92), quando defende que “todo conhecimento científico visa constituir-se em senso comum”, mas, principalmente por que não posso me esquecer de que todo conhecimento científico se baseia, nasce na ideologia do senso comum, assim

---

<sup>29</sup> Ma possibile, possibile che davvero siate tanto creduli da immaginare che io stampi tutto questo, e poi ve lo dia ancora da leggere? Ed ecco un altro problema per me: perché, davvero, vi chiamo "signori", perché mi rivolgo a voi come se davvero mi rivolgessi a lettori? Confessioni come quelle che ho l'intenzione di cominciare ad esporre non si stampano e no si danno da leggere agli altri. Per lo meno, io non ho abbastanza fermezza, né stimo necessario averla. Ma vedete: mi è venuta in testa una fantasia, e a qualunque costo la voglio tradurre in atto. Ecco di che si tratta: (...) (DOSTOIEVSKIJ, 2002, p. 40).

como as interpretações e análises dos pesquisadores, por mais neutros que se pretendam ou por menos que sejam limitados pela instituição que os financia ou a ideologia que os sustenta. Em primeira e última instância, todos conhecimentos científicos deverão ser compreendidos por antecipações, ecos e ressonâncias do senso comum, da ideologia cotidiana.

Aliás, serem músicas, os objetos e ser Música um dos campos da pesquisa é, ao mesmo tempo, um natural complicador, mas também pode ser gerador de conhecimentos inesperados para qualquer campo reconhecidamente científico: meus leitores devem também assumir, na leitura, o duplo papel de escutadores de gentes e músicas... pois procuro trazer à leitura gentes e músicas verbal e musicalmente.

Às vezes me sinto um personagem de um livro de Dostoiévski...

O que importa é que essas relações verbais, musicais e pessoais que conto, eu vivenciei. E vivendo alterei de algum modo<sup>30</sup> o entorno e o interno de cada aluno, colega de profissão, assim como a mim mesma, a ponto de me conduzir a esta e não a outra pesquisa.

### **Valores culturais subentendidos: ideológicos**

Os subentendidos, portanto, não são emoções individuais, mas atos necessários, que seguem regras sociais<sup>31</sup> (BACHTIN; VOLOŠINOV, 2011, p.195).

Sendo “os subentendidos ideológicos atos necessários que seguem regras sociais”, me deixo levar por uma afirmação que tenho feito a mim mesma e que me proporcionou uma tomada de iniciativa de passar um ano na Itália (de agosto de 2011 a julho de 2012).

---

30 Propositadamente, ao revisar este capítulo, faço cortes daquilo que já não quero dizer nesse momento e me explico: enquanto recolhia impressões e intuições, algumas mostravam caminhos que no decorrer do percurso da pesquisa não se confirmaram, não ganharam corpo e, se mantidas, poderiam enevoar ainda mais a leitura/escuta. Nesse ponto há um primeiro corte.

31 Tradução livre do original: Le valutazione sottintese, pertanto, non sono delle emozioni individuali bensì degli atti necessari, socialmente regolari.

Para que uma ideia 'nova' se introduza da corrente verbal e se torne um dia um subentendido ideológico, alguém tem que aprender o que essa 'outra ideia' diz. Me pareceu ser de muita relevância o estudo de semiótica global, semiótica da escuta e semioética, originada na semeiótica médica de Hipócrates de Cós (apr. 460-377 a. C.) e Galeno (apr. 129-200 d. C) e sua vocação pelo cuidado do outro e do planeta com Augusto Ponzio e Susan Petrilli (2003).

Se baseasse meus planejamentos num conteúdo musical voltado para a ampliação do repertório sócio-histórico-cultural antes de levar em consideração o aluno como um sujeito único e a prática da música como entrada no interior de seus signos, poderia acabar por diminuir, caricaturizar, estereotipar, atribuir nomes e conceitos teóricos fora da autenticidade real da convivência entre sujeitos singulares, com música.

Fiz a 'volta ao mundo' entre música e ensino, entre intenções e des-intenções... devido a intuições que não me permitiam percorrer alguns caminhos sugeridos, aconselhados ou até mesmo subentendidos como (ideo)lógicos. Tive todo apoio de meu orientador nas minhas escolhas.

Seriam três esses caminhos: Psicologia-Cognição; Sociologia; Linguagem-Semiótica.

(1) Para compreender como as crianças aprendem música, o campo mais comumente aceito como referência e que tem tido muitos avanços na atualidade seria a Psicologia em sua ramificação, a Cognição. No entanto, eu não tinha nenhuma intenção de seguir esse caminho. Mesmo tendo relativamente pouca vivência nessa área, foi o suficiente para entender que esse 'como' as crianças aprendem não queria dizer 'como' seus cérebros e neurônios, etc. funcionam para aprender, mas como, ao fazer uma atividade didática, é possível para a professora, na sala de aula, notar que o aluno aprendeu, não só pelo resultado da atividade, mas pelas alterações em suas atitudes com relação à música.

(2) Entendi que não poderia seguir os chamados Estudos Culturais, fundados nas Ciências Sociais, para onde fui atraída principalmente durante minhas vivências na Fundação, pois me dirigiria muito mais para as causas sociais e não musicais de seu aprendizado ou não;

(3) Levei a sério os riscos de seguir uma “intuição volitiva<sup>32</sup>”, que surgiu durante a pesquisa do mestrado. Ela tematizava o papel da prática da narrativa verbal na formação de educadores musicais numa determinada disciplina ministrada por mim num curso de graduação (SERODIO, 2008) e me apontou que havia algo mais importante para a formação musical num aprofundamento do conhecimento em linguagens musical e verbal, que iniciou quando resolvi estudar filosofia da linguagem e semiótica por uma aproximação semiótica em Bari, Itália.

Isto foi o que eu apontei como desejo desde o projeto de doutorado, encontrando na proposta de Wisnik (1989) para pensar uma história das músicas dentro de um pensar musical-polifônico das múltiplas e sincrônicas linguagens.

A questão é repensar (...) através de novos parâmetros os fundamentos da história dos sons tendo em conta a sincronia (...) da multiplicidade de músicas contemporâneas. Ela exige que o pensamento, ele mesmo, se veja investido de uma propriedade musical: a polifonia e a possibilidade de aproximar linguagens distantes e incompatíveis (WISNIK, 1989, p.11).

Abracei principalmente, naquele momento, a aproximação de linguagens distantes e incompatíveis. A linguagem verbal e a linguagem musical são distantes e incompatíveis, vim a saber com a semiótica, devido aos tipos sógnicos que as constituem prevalentemente.

Faz parte dos propósitos do ensino de música ampliar o repertório cultural-musical das crianças e jovens e o faço de muitas maneiras, quando trago músicas que suponho desconhecidas delas, mas também quando trago músicas conhecidas para que elas vejam o que é que faz sons virarem música. Amplio também o repertório quando trabalhamos com a linguagem musical. Aliás, cultura não é exatamente ampliação de variedade de repertório cultural pessoal, mas é também. ‘Ter cultura’ não é saber falar outros idiomas,

---

32 Existe uma terceira intuição na qual as motivações internas do sujeito, que se coloca nessa atitude, são predominantemente volitivas. Esta terceira intuição, em que os motivos que se entrecrocaram são derivados da vontade, derivados do querer, tem também seu correlato no objeto. Não se refere nem à essência, como intuição intelectual, nem ao valor, como a intuição emotiva. Refere-se à existência, à realidade existencial do objeto (MORENTE, 1989, p.51).

mas é também. Cultura não se mede por saber ou não tocar um instrumento, mas também. Cultura é conhecimento das coisas que dizem respeito aos homens e que é produzida na convivência humana, mas não só.

Sem deixar de dizer que minhas investidas em ‘partir da cultura do aluno’, conselho escutado e atendido, subentendido ideologicamente incorporado, naquela época, senti como se taxasse avaliativamente essa mesma cultura.

Por outro lado, Boaventura Santos (1998; 2004) me ajudou a fundamentar o projeto de doutorado, na noção de que o ensino de música estando menos dirigido por projetos políticos-pedagógicos, desde que foi afastado dos quadros curriculares da escola pública na maior parte dos estados brasileiros desde a época do regime militar (anos 70), poderia oferecer currículos mais flexíveis, e maior produção de conhecimento adequado e relação singular com os alunos.

Esse fato histórico havia me deixado “livre” para produzir meus planos de aula durante mais de vinte anos. Pensei que as crianças, devido à pouca idade (cronológica), teriam menor tempo de submissão/produção cultural e seriam também mais ‘livres’ para produzir uma música dentro da cultura escolar.

Quando Boaventura de Sousa Santos fala das ausências, por outro lado, me coloca numa posição que não quero enfrentar, por não concordar com ela. Não quero entrar numa sala de aula e pensar que meus alunos são tidos como discriminados, inferiores, residuais, atrasados... porque não os sinto assim!

é esta ausência, a ausência do discriminado, a ausência do inferior, a ausência do residual, a ausência do atrasado, e poderíamos falar de milhões de pessoas. E é preciso trazer essa ausência, digamos assim, torná-la presente, transformar essa ausência numa carência e, portanto, em um desejo de preenchimento (SANTOS, 2002).

Não havia ausência do discriminado, segundo o que eu sentia. Havia presença de um aluno pelo qual me interessava por conhecer e ensinar. Estarei tão equivocada assim?

Meus signos interiores me pregariam uma peça? Estaria atuando com um preconceito de classe? Estaria já “transformando ausência em carência e em desejo de preenchimento”? De tumultos aparentemente sem motivo e frustrantes sobre qualidade estética de músicas, nasceram diálogos com os jovens da 8ªsérie/9ºano, na Fundação, em 2009, que fez uma das jovens me dizer, carinhosamente, sobre minha diferença cultural. E eu me culpei por ter entendido, que em seu olhar, eu agia de alguma maneira que os colocava numa posição inferiorizada. Como se estivesse numa situação menos privilegiada em relação aos conhecimentos, à cultura, devido à posição econômica. Uma ideia que, sem que eu tivesse consciência, deveria me compor.

(...), aquilo que é apenas um sinal, que não está credibilizado, que não tem os grandes meios ao seu dispor mas que, no entanto, é uma semente, é uma semente que está inscrita dentro das subjetividades, dentro das práticas de pequenos grupos, de movimentos sociais, de pequenas organizações. E essa semente tem que ser acarinhada, essa semente deve ser tratada e deve ser desenvolvida (SANTOS, 2002).

Aquelas práticas-sementes dentro dos “pequenos grupos”, na sala de aula, são muito potentes! Tanto que, a Fundação, ao proporcionar momentos adequados para a produção de conhecimento, nas aulas, favorecia a liberdade de dizer o que a M. disse para mim. É uma semente que, tendo garantidas as necessidades básicas (alimento, condução) e os materiais escolares (roupa, livros, cadernos, etc.) para as aulas, podia brotar.

Hoje, à distância no tempo e espaço desse acontecimento, posso afirmar que justamente a liberdade de conversarmos, naquele e em outros dias, lhes causava insegurança e conflito e a mim, mas essa insegurança e esse conflito é que proporcionaram, o ‘sólo fértil’ para a germinação das músicas que fizeram.

Ao sentar e escutar, ao produzir música e fazer a crítica, estava fazendo o oposto de outros professores e eles se questionavam e a mim.

— *“Por que a senhora não faz como profa. Fulana?”* — uma das colegas de cuja prática eu discordava. Eu não entendia nada!

Quando falei para 1ª turma – as turmas eram repartidas para cada um ter mais tempo nos instrumentos e haver menos tumulto – que os acontecimentos da aula passada me fizeram refletir, junto com alguns comentários de colegas adultos, sobre a aparente – para mim – revolta generalizada numa classe que sempre foi equilibrada, ativa e criativa, participante, disse a eles que há estudos sobre o sentimento de justiça que são características da adolescência, quando consideram que as regras impostas por adultos não são seguidas por eles [me referia a Maturana]. As pessoas adultas cobram dos adolescentes coisas que eles próprios não fazem! Nunca fizeram, mas só agora é possível, dada à fase de desenvolvimento, a percepção e a cobrança, pois passam a um modo mais reflexivo de ver-se no mundo, conseguem abstrair a realidade, planejar, programar, calcular mentalmente, fora do concreto. Então as análises e críticas do mundo adulto, com muitas exceções, que a gente conhece, parece lhes cair sobre as cabeças. Foi ótimo ver neles a reação de alívio! B.F. falou das injustiças da cobrança da mãe.... mas os olhares, os suspiros, as respirações falaram mais alto!... (Registros meus\_Fundação, 7ª série, 22-09-2009)

Não sei se nossos diálogos virão a fazer diferença, para alguns, na sua formação, mas planejar o ensino de Música por esse viés não é um bom caminho, antes de uma sólida compreensão por parte do/a aluno/a do fazer musical, por meio do fazer/criar músicas. A interpretação musical também ganha com isso. Se passa a dar valor à qualidade da *performance* e à escuta do outro. Sem abrir mão da mescla de linguagens.

E a educação tem esse potencial e, infelizmente, da forma como ela foi institucionalizada, na forma como ela quis criar currículos únicos, da forma como ela se oficializou, de alguma maneira, ao oficializar-se, perdeu, realmente, essa tensão perante o emergente, perante o novo, perante o inconformismo, que eu penso que acabou por perpassar todo o sistema educativo (SANTOS, 2002).

Na medida em que o ensino de música não se tornava oficial, com grande perda para o diálogo entre pares, “a tensão perante o emergente, perante o novo”, me provocou foi um desgaste emocional que não pude sustentar e ao mesmo tempo proporcionou as composições musicais que trago neste trabalho de pesquisa, como marca dessa experiência.

Por ter se mantido por anos praticamente sem pesquisas que levassem em conta o contraponto entre as aulas reais e imposições curriculares, o ensino de música pode ter

sofrido menos, sob as “representações particularmente incompletas porque menos colonizadas pelo cânone hegemônico da Modernidade”, ficando de certa maneira preservada, permitindo inúmeras interpretações, sob muitos parâmetros” que “guiem-nos na construção de novos paradigmas de emancipação social” (SANTOS, 2004, p.19) no ensino de Música.

Permitiu-me continuar aquilo que tem me acompanhado desde que me estabeleci cotidianamente na vida escolar, como professora de música para crianças, depois com jovens, na confiança de que a vivência da música desde um patamar criativo fornece ao sujeito outras relações entre conceitos e vivências em geral e musicais em especial. Porém, esperava ser aceita por eles todos e cada um. Não me bastava a maioria. Maioria é uma abstração.

Me parecia ainda que deveria investir muito tempo em estudar o que estava envolvido no que uma das alunas me disse, a cultura à qual “eu não pertencia” e por isso “não podia entendê-los”. E isso me faria colocar uma barreira (de tempo e dedicação) entre nós e me impediria de dedicar à própria pesquisa. Naquele momento foi o que pensei e o ato que assumi foi me afastar da Fundação.

De qualquer modo, já à distância, Bakhtin (2010) parece apoiar-me, ou, melhor dizendo, eu me apoio em Bakhtin, nas pontes que suas palavras lançam, quando noto que busco e já buscava então, basear o ensino na vivência singular muito mais do que na teoria. Ainda que seja uma busca nada fácil, se os subentendidos, ideológicos, lançam também suas regras e, como subentendidos que são, não se mostram e não temos algo concreto com o que nos confrontarmos. Então ele mesmo mostra uma saída, na singularidade individual:

Pode-se também estabelecer uma relação inversamente proporcional entre a unidade teórica e a singularidade real (do existir ou da consciência do existir). Quanto mais próximo se está da unidade teórica (constância de conteúdo ou identidade repetitiva), tanto mais a singularidade individual é pobre e genérica, reduzindo-se a inteira questão <?><sup>33</sup> à unidade do conteúdo, e a unidade última resulta ser um possível conteúdo vazio, idêntico a si mesmo; ao contrário, quanto mais a singularidade individual se mantém longe da unidade teórica,

---

33 Este sinal indica a falta de uma ou algumas palavras que faltam no texto original.

tanto mais se torna concreta e plena: a unicidade do existir como evento que se executa realmente em toda a sua variedade individual, de cujo limite extremo se aproxima o ato de sua responsabilidade. (BAKHTIN, 2010, p.95).

De certa maneira, aquilo que captei do que disse Santos (2004), sobre “representações particularmente incompletas” (SANTOS, 2004) foi distanciar-me do ensino fundamentado numa “unidade teórica” (BAKHTIN, 2010) em favor de um ensino baseado no acontecimento singular, que são as aulas, na relação das crianças entre elas, com o conteúdo e com a professora.

Ouso dizer que hoje, comigo, seria diferente, não só por uma maior compreensão da unidade teórica e a relação dialógica/ideológica com as práticas, mas por que todo esse processo foi realmente vivido, singularmente alteritário e ‘alterizante’. Cada parte de meu corpo se modificou nesse caminho, com os outros.

### **Um currículo de música para as escolas básicas?**

A volta da determinação legal do ensino da Música nas Escolas<sup>34</sup>, ainda que em termos, cria uma situação inusitada, uma produção em massa de informações, comunicações, produções, fazeres e saberes, apreciações, propostas, desenvolvimentos de materiais didáticos ou sonoros, técnicas que indicam as diferentes visões de mundo...experiências e experimentos que irão – já estão – ‘balançar o coreto’ daquilo que estava protegido nas formações musicais dos educadores. Pode-se notar um aumento na oferta didático-pedagógica musical nas livrarias e nos congressos que tematizam a educação musical. Incluo, para quem quiser ver um exemplo, reunido num único artigo, da relevância para o aumento da produção pedagógico-musical em Queiroz e Marinho (2009).

---

34 Trata-se da Lei 11769/8, ou 11.769 de 18 de agosto de 2008: “Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [que estabelece as diretrizes e bases da educação], para dispor sobre a obrigatoriedade [e não exclusividade, dentro da área de Arte] do ensino da música na educação básica”. A Lei 11.769/8 inclui um parágrafo na Lei de diretrizes e bases da Educação. BRASIL, Presidência da República. *JusBrasil*. Acesso em 05-03-2014. Disponível em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/93321/lei-11769-08>

Com certeza os relatos, reflexões, relações, contos e contações, diálogos e confrontos também deverão crescer.

Na atualidade, o que vemos é uma diversidade cultural riquíssima disponível nos meios de comunicação de massa e uma invasão de publicidade desviando, por meio de uma ideologia hegemônica e uma indústria cultural, o olhar e a escuta, que deverá exigir um esforço coletivo para decidir o que e como realmente importa ensinar nas escolas, dadas a estrutura física, o equipamento, o número de alunos por classe, a gestão e a relação com o corpo docente, o projeto pedagógico. Que coisas, práticas, conceitos são minimamente necessários, para que as crianças e jovens tenham meios de fazer suas escolhas, recolhendo da música material para fazer música? Mesmo que só o suficiente para que a música sirva aos propósitos que a ela forem dados?

No ingresso nas escolas, a ampliação de diálogo sobre o ensino de música tem igualmente se ampliado. A formação escolar dos professores de música tem atingido sua característica de formar enquanto formam e se formam na escola o conhecimento sobre formação se produz também, na escola e, se se mantiver mais teórico-generalizante do que prático-singular, limitará a criatividade, tanto dos alunos, quanto dos professores.

É na escola e em sala de aula e no diálogo com e entre outros profissionais que atuam nela – prioritariamente, os professores – que aprendemos o exercício da profissão, ou seja, é diante das situações cotidianas, dos dilemas e problemas com crianças, pais e pares, no sucesso de práticas pedagógicas, no desenvolvimento da proposta curricular e integração com o projeto político pedagógico, das continuidades e descontinuidades do trabalho pedagógico, enfim, é no dia a dia que vamos aprendendo a ser professores. Portanto, espaço-tempo de trabalho e, concomitantemente, de formação (FERREIRA. 2011, p.77).

A escola básica – Ensino Fundamental I e II (EF I e II), Educação Infantil (EI) e o Ensino Médio (EM) – é uma das últimas, senão a última instituição que ainda funciona para e ao relacionar pessoas entre pessoas, com a produção de conhecimento como tema.

E ela funciona baseada em currículos, que serão fiscalizados por uma delegacia de ensino.

Acredito que um currículo de música deve ser mínimo para deixar à professora de música ou educadora musical, na relação com os alunos e o cotidiano escolar, os modos de preenchimento desse currículo e do desenvolvimento dos alunos. Isso, numa escola que tem música na grade curricular oficial desde a EI até, pelo menos, o EF I, de maneira que os conhecimentos-conteúdos musicais sejam estendidos ao longo dos anos, baseados na prática de fazer musical, fazendo aberturas para escutas de músicas diversas em tempo histórico, gênero, estilo e para correlacionar-se com outras linguagens. Não há aprendizado baseado na prática que possa acontecer em pouco tempo. Aliás, esta analogia pode ser feita com a linguagem verbal. Quantos anos se leva para alfabetizar uma criança que já é falante da língua? Sendo linguagem, música precisa de prática, e prática criativa, como a fala.

### **Iconicidade do signo musical: qualidade ressonante**

Muito do conflito que vemos refletido, por exemplo na indisciplina das crianças, tem a ver com percepções de conceitos e hábitos e convenções parcialmente compreendidos que promovem respostas igualmente parciais em relação a elas [as percepções], que me parecem inadequadas, de quem não consegue se expressar com os meios que tem.

Música, por suas características, fornece uma linguagem que possibilita outras compreensões para essas percepções, porque se entrelaça na coisa com a qual se associa, levando à coisa um outro valor cognitivo, estético e ético. Permite uma percepção, compreensão e valor do objeto de ensino que é de outra natureza. O ensino de música, então, ao mesmo tempo que dá elementos para que o aluno seja capaz de uma escuta musical estética mais eficiente, poderá também contribuir numa escuta mais crítica, em senso mais amplo.

Esta foi uma intuição, excedente do fazer musical e, segundo estudos de semiótica, pode enfim ser explicada pela espécie sígnica da música, pela iconicidade do signo musical, ou

seja: ela quer dizer o que diz de fato ao pronunciar-se e por esse mesmo motivo serve a quaisquer propósitos a ela atribuídos culturalmente.

A arte em geral e a música, em especial, consegue escapar da necessidade de receber imagens conceituais e visuais ou mesmo musicais dadas simbólico-verbalmente. Ela consegue ser o que é, sem necessitar passar pela simbolização ou associação. Assim pode ser também um descanso para nosso cérebro cansado da poluição visual que se tornou nossa vida atual. Sonora também.

A música faz parte das produções culturais, como uma das linguagens possíveis, decorrentes do jogo de imaginação ou modelização primária humana. Se constitui da modelização secundária como linguagem e adentra a modelização terciária, do mundo da complexidade cultural, a partir do avanço nas pesquisas de semiótica de Thomas Sebeok (1981; SEBEOK apud PONZIO; PETRILLI, 2001).

Faço um parêntese: ao colocar estes conceitos, tenho consciência e receio de afastar o interlocutor, o leitor e os amigos... tornando difícil o diálogo, mesmo assim opto por usá-los quando ligados ao tema da tese, especificamente à produção, execução e à escuta de sons em músicas. Até porque desde que se saiba do que se trata, deixarão de ser meros jargões técnicos.

Aproveito o momento para fazer uma aproximação com a modelização primária humana ou *il gioco di fantasticare*: embora nos relacionemos socialmente e demos sentidos às músicas que fazemos, para que qualquer música tenha vindo a existir, no desenvolvimento da espécie humana nos adaptamos – o cérebro cresceu, a laringe se modificou (PONZIO 2006; 2007). Posteriormente exaptamos<sup>35</sup> (GOULD; VRBA, 1982) as novas possibilidades fisiológicas de produção de sons numa capacidade de comunicação mais eficiente que precede a produção de um idioma verbal. Da primária especificidade humana, chamada *linguagem* [a partir daqui colocada em itálico quando me referir à modelização primária humana] à secundária, com os idiomas e as linguagens gestual,

---

35 Sugestão de um link do instituto de Biociências da Universidade de São Paulo (USP), sobre exaptação: <http://www.ib.usp.br/evosite/evo101/IIIIE5cExaptations.shtml>

musical, etc. até à terciária, aquela das produções culturais que se constituem de mais de um tipo de expressão, o principal a se dizer é que foi um entendimento sógnico que hoje nos permite ter a semiótica, como ciência, a potencialmente unir os mais diversos trabalhos, especialidades e coisas. Mas, também, o que mais importa agora, que essa capacidade de *linguagem* fornece um mapa que inclui o sonoro, o musical.

### **Composição Musical**

Tal como Brito, (2003, p.151), entendo que composição é um dos modos de realização musical, ao lado da improvisação e da interpretação, ou como ela traz nos dizeres de Gainza (apud BRITO, 2003, p.151) “um produto sonoro coerentemente organizado” e original.

Na escola, é uma atividade dentre outras do processo de aprendizagem de música. Há quem diga que o trabalho criativo do fazer musical da criança ou jovem aprendiz não seria composição. Este seria um assunto para depois de eu contar o processo no exame de qualificação e depois que alguém sustentasse não ser composição, então reconsideraria o termo. Houve uma pergunta que determinou que eu a denominasse, ao menos durante esta e diante desta elaboração investigativa, como composição foi:

— *“As crianças e jovens repetiram a mesma música mais de uma vez?”*

A resposta é:

— *“Sim!”*

— *“A mesma música?”*

— *“Tanto quanto podem ser reconhecidas como idênticas as diversas vezes que se repete uma música.”*

Portanto, vou me referir à produção musical como resultado de objetivo didático, como composição. Mas não só porque repetem a música, deixando claro o que é e o que não é

sua música. Principalmente porque enquanto a música pode ser identificada, a escuta de cada um se torna responsiva – às músicas e aos outros – e começa a surgir um coletivo, uma comunidade de escuta, diria, em que a música se torna resultado da convivência, da prática social, passando mesmo a ser criada por ela e nela. Ao se escutarem fazendo, escutam o que os outros também estão fazendo na mesma situação e proposição e nesse lugar se colocam. As críticas são os olhares de admiração e surpresa – de reconhecimento – do que o outro fez a partir da mesma proposta, do mesmo enunciado, muitas vezes no mesmo instrumento e que não é ‘certo’ ou ‘errado’.

E conseguem superar, ao menos como experiência, a questão dos gostos, que é atrelada a uma demarcação da cultura em que se vive (DOTTORI, 2006, p.146-147), para uma realmente vivenciada não indiferença pela criação do outro e pelo outro.

Esta é, pois, a definição, o interpretante de composição musical neste trabalho, a atribuição semiótica de significado à palavra aqui usada para me referir à produção das crianças e jovens como resultado da atividade didática em contexto escolar. Como vemos, é um interpretante polissêmico, até por que se trata de música, de discurso artístico.

A escolha pela composição como texto/dado da pesquisa, se deu por dois motivos principais.

Por ser canônica no ensino de música, imutável há tempos:

A pedagogia de composição musical continua, em geral, a se apoiar em práticas de ensino originadas vários séculos atrás. Quase sempre se parte de uma combinação de abstrações técnicas – contraponto, harmonia – e de imitação estilística à maneira do ensino renascentista da retórica” (DOTTORI, 2006, p.145).

Poderia ser mesmo interessante dar a ‘ver’ o que crianças e jovens ‘analfabetos musicais’, ‘iletrados musicais’ são capazes de fazer em seus inaugurais processos de musicalização,

para além da ‘en-musicalização<sup>36</sup>’, da musicalização cultural que se dá em casa e também nas escolas.

Por outro lado, acredito que esse pressuposto ideológico de ‘alta cultura’ atrelada à composição na minha formação musical limitou muito minhas abordagens anteriores do ensino da composição musical, esporádicas, colocando minhas expectativas muito além da minha própria escuta, durante as aulas. Ah, a diferença que há entre saber e sentir!

Por tudo isso, foi uma das últimas atividades musicais que aprendi a ensinar, ou seja, aprendi a ‘deixar que eles aprendessem’. É relativamente recente que encontrei uma abordagem didática que me convencesse de que não marcaria negativamente, em princípio, qualquer criança ou jovem. Era, à época da produção do ante-projeto da tese, por assim dizer, a atividade didática mais nova para mim, enquanto, ao mesmo tempo, pertencia a uma das áreas mais valorizadas do fazer musical na universidade, no tempo de minha formação.

Poderia ser, pensei então, um texto/uma investigação apoiada num exercício menos invisibilizado-ensurdecido pela prática.

Além disso, pensando nos alunos, é um fazer de verdade, do mundo dos adultos. E, ao mesmo tempo, o outro motivo, talvez o mais importante, foi a identificação de satisfação e envolvimento dos alunos com o trabalho.

A música, enquanto manifestação poético-sonora no sentido bakhtiniano (BACHTIN; VOLOŠINOV, 2011), parece retirar o aluno de atividades didáticas desprovidas de fundamento social, despedagogizar o contexto em que se inserem seus trabalhos e colocá-lo diante da sociedade, representada pelos colegas e professora, com suas convenções e hábitos sociais, como os combinados, o espaço de diálogos e de produção.

---

36 Posso dizer que estou partindo de uma leitura do conceito de “enculturação” (SLOBODA, 2008, p.259), cuja nota do tradutor apresenta a seguinte explicação: “O termo enculturação foi usado na presente tradução por fazer parte do vocabulário corrente dos estudiosos da área específica da cognição musical, apesar de outros estudiosos das ciências humanas fazerem uso do termo “aculturação” para designar um fenômeno bastante semelhante” Procurei dizer ‘e(n)musicalização’, como um trabalho de prática musical adquirido culturalmente, do qual o educador musical faz uso didático.

As crianças também sentem os excedentes de nossos – professores, adultos, mídia, sociedade em geral – valores estéticos, mesmo quando não queremos enfatizá-los.

Como produtores conscientes de suas capacidades de fazer música, sem sair da classe, realizam uma atividade social e cultural real, na qual as crianças e os jovens compositores se interessam por escutar-se e aos outros.

Diria que fazem enunciados musicais...

Além disso, parece ser uma das atividades didáticas mais envolventes também individualmente. Significativas do ponto de vista da relação alunos consigo mesmos, diálogo entre os pensamentos, imaginações e sua exteriorização, com o privilégio de ter o outro e o retorno do outro sobre o seu trabalho. Que por sua vez é um indivíduo que pensa, imagina e externaliza seus pensamentos e imaginações para o outro...

O fazer musical é sempre um processo de entrada e saída da arte de fazer e da ideologia em que ela se insere, que envolve a maioria das crianças e jovens – e a professora. O empenho de dar uma forma mais firme aos motivos musicais é notável na composição musical, para a professora-pesquisadora, que convive no mesmo grupo social das crianças e jovens e dos demais profissionais da escola (professora polivalente, coordenadora pedagógica, estagiários, terapeutas, etc.). Para permanecer nessa renovação cotidiana, no entanto, não se pode desviar para alguma fórmula funcional com o objetivo de resultados satisfatórios para a ideologia dominante.

A restrição que se faz à cultura da classe social a que pertencemos, principalmente durante as primeiras investidas igualmente culturais, na aprendizagem de música, é primordial. Me lembro tanto quando eu, satisfeita pelos resultados ao tocar piano, na adolescência, pois já tocava significativamente bem, e meu pai me pedia para ‘tocar floreado’ e isso, eu não sabia! Julguei mal o gosto de meu pai – em relação ao que foi me ensinado, como supostamente superior – e me fechei ainda mais, impedindo até certo ponto a penetrabilidade intercultural.

A pertença ao mesmo contexto, à mesma sala de aula, e também ao mesmo tempo e idioma, torna os entendimentos cada dia mais comuns a todos, muitos dos quais, vão se

tornando subentendidos ideológicos (BACHTIN; VOLOŠINOV, 2011, p.195) em cada turma. Assim como em cada família, em cada comunidade semiótica. Do mesmo modo, a linguagem verbal para nos referirmos à linguagem musical, que vai se tornando apropriada pelo grupo e pela professora, quando entra um aluno novo é colocada em cheque, ganha outras novas expressões; os sons que produzimos ganham outros interpretantes semióticos.

Sinto esses subentendidos ideológicos como parte de ideologias das quais tenho maior ou menor consciência. Existem forças que estão constantemente em confronto, ou melhor até dizer, em contraponto. Uma ideologia de fundo me constitui e se forma no decorrer da vida, constantemente em contraponto com as ideologias outras, dominantes ou de outros grupos sociais, que querem me alienar ou marcar o próprio território, “mediados pela cultura”, assim como os “blocos motivicos” (DOTTORI, 2006, p.150) que ganham significação na composição. A ideologia está na música e a música está na ideologia da comunidade semiótica e há aquelas que assumo enfrentar e aquelas que, enfim me têm como parceira. Ideologias oficiais, ideologias cotidianas, ideologias de vidas; ideologia impregnada na arte, na história, nos livros que leio, nos métodos de pesquisa e nas músicas que escuto e que faço.

Não é possível mais, para mim, discutir seja música ou qualquer atividade didática de música num estudo positivisticamente fragmentado em áreas estanques. Ferruccio Rossi-Landi (2011, p.118) faz esse alerta quando trata da relatividade linguística.

Como me mover entre tantas forças?

Ser professora de música, além de ensinar fazer, escutar, criticar, pensar, perceber, dialogar sobre e com os processos que fazem conjuntos aleatórios de sons se tornarem música, é ter, pelo menos em parte, um caminho para caminhar junto com os alunos, durante um período, na busca da percepção musical e artística da música. Esse trabalho exige lidar, desde o procedimento humano, de *linguagem*, com a expressão musical ou linguagem musical.

Não basta conectar sons. Isso não é música. E o resultado disso não seria uma composição musical. Eles e elas, alunos e alunas, sabem perfeitamente disso. É só escutarmos suas músicas: há motivos, repetição, variação e esboços de desenvolvimento dentro de seus sistemas. E estes são conceitos teóricos importantes para se levar em conta (...), do ponto de vista didático, uma vez que parte importante do ensino de composição musical é, tradicionalmente, a análise e o desenvolvimento de técnicas de trabalho motivico (...) como origem do mecanismo de significação” (DOTTORI, 2006, p.151), que eu diria, origem da interpretação dos signos, com Ponzio e Lomuto (1995).

A primeira investida na atividade é distanciada dele próprio e da atenção dos colegas. Aos poucos é, não aproximada que é pouco dizer isso, é valorizada a ponto de reclamarem quando por acaso alguém não os deixa ouvir. É uma atividade para a qual calam pela escuta! É uma autêntica “impressão artística”, mesmo com referência a Schönberg (1984), um compositor respeitado no mundo musical dos adultos músicos e não um educador musical de crianças e jovens iniciantes!

Uma impressão artística é substancialmente a resultante de dois componentes. Um deles, que a obra de arte dá ao espectador [apreciador-fruidor-ouvinte] – o outro, o que o espectador é capaz de dar para a obra de arte. Uma vez que ambas são magnitudes variáveis, a resultante, também é variável, de modo que pode variar de um indivíduo para o outro. Assim, o efeito exercido por uma obra de arte depende apenas em parte da própria obra. A obra de arte parece muito para ser apenas o estímulo externo que desperta as forças sentidas por nós (...) como uma impressão artística depende da habilidade do espectador de receber, mesmo quando ele dá<sup>37</sup> (SCHÖNBERG, 1984, p.189).

Se admitimos que a impressão artística precisa da arte e do espectador, quando a criança ou jovem se cala<sup>38</sup> para a escuta e/ou prática musicais que experimenta é porque se dá

---

37 Tradução livre do original: An artistic impression is substantially the resultant of two components. One, what the work of art gives to the onlooker – the other, what he is capable of giving to the work of art. Since both are variable magnitudes, the resultant, too, is variable, so that with the same work of art it can vary from one individual to the next. Thus the effect exerted by a work of art depends only in part on the work itself. The work of art seems rather to be merely the external stimulus that awakens those forces sensed by us (...) as an artistic impression depends on the onlooker's ability to receive even as he gives. (SCHÖNBERG, 1984, p.189).

38 No sentido de ser uma ação intencional para a escuta.

conta das suas sensações, sentimentos, percepções advindas da obra, que nesse caso é sua produção e de colegas. Este já é motivo suficiente para fazer com que a gestão das escolas veja e assuma a responsabilidade de proporcionar situações em que as crianças e jovens possam provar o desenvolvimento de sua potencialidade, por meio de uma atividade didática que é ao mesmo tempo social e cultural e que tem em sua essência o exercício criativo, levando em conta algo mais: o contexto escolar em que se inserem o trabalho e os alunos.

Este é um horizonte de futuro pelo qual vale a pena arriscar toda uma investigação, uma tese: o horizonte da escuta, da interpretação e da composição musical como atividade didática das crianças e jovens na escola.

As composições foram realizadas em duas escolas fundamentais da rede particular de ensino: recordando, o “Colégio”, escola confessional de EI, EF I e II e EM, que tem música até o final do EF I na grade curricular, em Campinas; e a Fundação, organização não governamental que abriga vários núcleos educativos e neste núcleo, no ano em que trabalhei, oferece EFI e II, em Jundiaí, ambas no estado de São Paulo.

Todas as composições que foram gravadas em áudio ou em vídeo, na intenção de serem analisadas e estudadas, não alteraram a rotina das aulas, fora o aviso recorrente:

— *“Estamos gravando...”*

Elementos sonoros, linguagem musical, processos e objetivos da atividade, cobrança dos combinados, estrutura das aulas, papel da música na formação da criança, organização dos instrumentos da sala, concepção de música e arte, relação entre fala e canto, formação da professora anterior às aulas e continuamente, cotidiano escolar, processo de escrita simultâneo à pesquisa, processo de pesquisa simultâneo às aulas, toda essa lista de não muito fácil categorização, penso que seja uma riqueza ou potência formativa que vai ficando evidente para mim, no decorrer dos trabalhos desta pesquisa e em cada um desses itens que não tem nenhuma intenção de exaurir os fazeres cotidianos, fazem parte, estão dentro de cada composição.

Se as crianças/jovens/adultos tiverem a chance de explorar criativamente os materiais produtores de som, as impressões artísticas, ou não, recolhidas da experiência, poderão ampliar na pesquisa e nas aulas o entendimento dessa relação da criança ou jovem com a linguagem musical e reverter esse conhecimento para a formação de professores, para ensino de música e a linguagem musical, que é uma expressão cultural, portanto, pode ser produzida e ensinada e aprendida numa situação de relação social escolar.

Dizendo “materiais produtores de som”, estou me referindo a instrumentos musicais ou a objetos outros apropriados para a produção musical, como percussão corporal, voz, etc...

Que a atividade didática de composição musical amplia o entendimento do fazer musical tanto da criança quando dos jovens, assim como de adultos em formação, não há dúvidas para mim, segundo as evidências, que posso testemunhar e minha escuta e segundo suas falas. O empenho no fazer, tanto porque os colegas os escutam como porque se vêem no fazer dos outros é evidente.

E não é quantificável. Assim como não há teoria que explique de modo a satisfazer e contagiar os colegas professores de música a tentar algo parecido. Só posso empenhar minha palavra e minha emoção ao narrar o que vivi. E, sim, trazer aqui as coisas outras que li e vi e ouvi de outros que como eu se enfronharam numa pesquisa em que a personalidade e a profissionalidade são só uma e única coisa.

### **Analisar como?**

**A pergunta que cala agora é: analisar como? Segundo que critério? Aquilo que os estudantes fazem me leva a quê? Onde? E como chego?**

Bakhtin (2003) diz que o modo de avaliar os trabalhos da linguagem literária é por meio de análise sociológica. No percurso que escolhi traçar, penso que não posso nesse momento estender a análise sociológica [o que eu concebo ainda hoje como análise sociológica inserida nos aspectos econômico] à linguagem musical, mas não posso também deixar de incluí-la. Não posso entrar numa metodologia sociológica propriamente dita, mas não

posso evitar sequer pensar, se a cada passo dado, me encontro com a relação com o outro, relação social.

Se a proposta é fazer análises segundo a gramática musical, o plano de ensino e as relações – entre os alunos, entre eles e as composições próprias e dos outros, com a professora, sempre haverá uma análise e até mesmo vivência social, porque ideológica nas relações sócio-culturais, mas o corpo teórico não é sociológico.

A ideia do projeto era pensar nas composições em paralelo com as narrativas verbais feitas pelas próprias crianças, a respeito das composições. Mas, logo que iniciei esse caminho percebi que havia enroscos, como nas águas dos rios de águas calmas.

Nas aulas não houve espaço para estes registros [narrativos das crianças]. Lembrando que, da forma como penso, e como conduzi as aulas, o propósito não era a pesquisa em primeiro lugar. A pesquisa é pesquisa da aula. Então as aulas para os meninos e meninas, de música, vinham antes. Além do mais, para aprender música não é pressuposto escrever sobre música ou sobre o que aprendeu de música, ainda que me pareça uma perspectiva potente.

Então assumo como narrativas verbais os diálogos que atravessam os trechos de gravação e meus registros das aulas.

Como falar das composições? Que modelo apresentar? Eu não queria estereotipar o pensamento musical dos meninos e meninas. Queria evitar o hábito automático, quase, de descrever com sensações passageiras quando ouvimos música:

— *“Bom”*.

— *“Gostoso”*.

— *“Estranho”*.

— *“Bonito”*.

Quem sabe:

— *“Equilibrado”*

- *“O barulho não acaba nunca”*
- *“As repetições ajudam a lembrar”*
- *“As repetições enjoam”*
- *“A música não é bem uma música”;*
- *“Os instrumentos combinam com a música”*
- *“Os instrumentos não combinam...”*

Algumas das propostas-temáticas foram: compor uma música que expresse emoções (5ºano\_2010), uma pintura (3ºano\_2010), uma poesia (5ºano\_2011), a descrição de uma personagem (4ºano\_2010).

Vou aprendendo com eles. Vejo que se eu sugerir como tema “emoções” (5ºano\_2010), as imagens sonoras vão se adaptando à ideia que eles têm de uma emoção escolhida por eles. Eles não conseguem manter o discurso musical ou o discurso emotivo pretendido. Penso que seja por dois motivos principais: não tem (1)vivência musical para sustentar uma gama de emoções e (2) não tem técnica para tocar os instrumentos oferecidos do modo como imaginam que deva ser. Embora seja muito interessante. Um percurso desafiante a se considerar, além de uma questão importante: meus próprios subentendidos ideológicos de como deva ser representada musicalmente uma emoção invadem meus enunciados na aula e nesta pesquisa!

A pintura, a poesia, emoções ou mesmo uma história e a descrição de um personagem são propostas boas o bastante para ligar linguagens abertas diversas e provocar a exploração, a experimentação e a criação. Existem outras possibilidades de propostas de vários tipos. É possível partir do organizar, classificar segundo critérios sonoros; culturais; psicológicos; sociais.

Na medida do possível, fazendo rodas de conversas ao final, vou notando que o vocabulário sobre música e a escuta vão se encontrando. A exigência dos alunos, no sentido de expectativa, de qualidade e empenho na participação dos colegas, e a paciência com a realização da música também vão crescendo. Mesmo assim, há o risco

de criarem-se grupos mais fechados, o que, sem nem pensar na relação com música, é, por si só, uma situação a ser trabalhada.

Beineke (2009) conta como a professora da classe que ela pesquisa assume esse “papel de manter a organização dos grupos, garantindo o foco na atividade e a relação de respeito entre as crianças” (BEINEKE, 2009, p.232) e também que, junto com ela, como uma das conclusões da pesquisa, afirma que composição na sala de aula amplia as relações sociais entre os alunos.

Da maneira como a professora conduz essas questões [de organização dos grupos, trocando as parcerias, etc.] favorecia a construção de relações sociais positivas em aula, condição para que os alunos se sentissem confiantes<sup>39</sup> em sua capacidade de realizar as atividades em aula e seguros para apresentar suas ideias no grupo (BEINEKE, 2009, p. 232).

A investigação de Beineke tinha um propósito mais pontual: “investigar como as dimensões da aprendizagem criativa se articulam em atividades de composição musical no contexto de ensino de música na Educação Básica” (BEINEKE, 2009, p.8). O que, por outros fundamentos e outro método, chega numa das principais descobertas para a minha pesquisa, que é o aprendizado com o outro e, portanto, o ganho para as relações sociais.

Também apresenta o aluno como agente do aprendizado, pois foca na autonomia, na segurança para livre expressão e para a criatividade, enquanto, para mim, esse agenciamento do próprio aprendizado, do modo como compreendo, não é busca de

---

<sup>39</sup> A pesquisadora se refere amiúde à confiança num sentido psicológico, relacionado à autonomia e auto-confiança dos alunos, como sentimento de segurança ou um afeto que contribui para a livre-expressão dos alunos: “confiantes em sua capacidade e também respeitados em sua individualidade” (BEINEKE, 2009, p.89) que refletiria na sua criatividade. Chega a fazer referência a Gimeno Sacristán e outros, onde a confiança aparece como uma atitude ética do outro em relação a si, que seria garantida pelas ações da professora e/ou da pesquisadora, esclarecida com aceitação confirmada na assinatura de um documento que garante a livre escolha dos participantes (documento de autorização de consentimento livre e esclarecido). Me parece que são ações de quem está na posição de dar ao outro a confiança como uma prerrogativa do eu simbolizada por um documento. Porém, acredito que este enunciado foi uma linha de raciocínio que chegou a atravessar a minha por outro viés, quando digo da confiança na capacidade dos alunos como professora que escuta o que eles fazem e lhes responde. Sempre assumindo que esta pesquisa se dá no processo da escrita e que nem todas as in(ter)ferências surgem em forma de escrita, mas dialogam com um fundo perceptivo.

aprender, mas busca de fazer e assim inclui o trabalho do outro ‘como se’ fosse seu, a escuta do outro que faz a composição e que acaba se convertendo em uma mobilização de cada aluno da classe para escutar o outro e nesse momento, as relações sociais são o que menos necessita de intervenção da professora, a minha intervenção.

Aliás esta é uma percepção também da professora que trabalha na pesquisa de Beineke (2009):

**Se tu és “tu” no mundo, fazendo alguma coisa tua, e assinando o que você faz.** Isso, pra mim, é quando a gente aprende alguma coisa. [...] **Toda motivação do trabalho [...] está vindo a partir da composição.** (...). [...] Eu não tenho o meu olho o tempo todo em cima, e elas têm que mostrar uma produção. **E isso já está orgânico pra eles, já é uma necessidade deles, não é mais minha necessidade, é deles, de ter um retorno.** Eles não estão esperando a minha avaliação, eles estão esperando a do grupo [...] (BEINEKE, 2009, p.198-199).

E que a pesquisadora, que está focada em outros propósitos não percebe o que eu, com o meu foco, posso ver.

Nas rodas de conversa ou mesmo durante as atividades, aos poucos, vai surgindo outro tipo de fala:

— *“Primeiro toquei e gostei depois achei um jeito de continuar e deu certo...”* .

— *“Ah, fui tocando e o B. disse que gostou, então ele foi procurando um jeito que combinava e ficou assim”*.

Tenho algumas gravações que contêm esse gênero de interpretação. E, no fim, acabei achando que não daria mesmo conta. Seria trabalho para outra pesquisa, em outro momento, envolvendo outros pesquisadores. Teria que partir de uma fundamentação teórica pré-definida<sup>40</sup>. O tempo investido nessa fase de estudos das possibilidades teóricas tem sido muito grande.

---

40 Não estou me referindo a tudo o que nego, ou seja, a uma teoria pronta que se encaixe na pesquisa, seria um contra-senso. O que digo, quero enfatizar, é que, o processo de buscar meios para analisar as composições dentro do contexto das aulas na perspectiva da arquitetura bakhtiana vai

Quero dizer que incluir o registro escrito a todo momento em que fazíamos atividade de composição se mostrou ineficiente nesse meu modelo de aula e a adaptação ao tamanho de uma hora-aula real, os 45 minutos, que acabam sendo 30 minutos. Era uma questão de opção: tocávamos ou escrevíamos e líamos. A segunda opção não deixava sobrar tempo para tocar. Não desenvolvemos ainda uma prática de registro escrito boa o suficiente para não roubar todo tempo da aula.

Algumas crianças desenvolveram e desenvolvem essa auto-organização no trabalho com as professoras polivalentes, pela autonomia e têm o hábito de registro como prática didática. Mas, não era o caso sempre, então abandonei essa opção. Por enquanto. Ainda a considero desejável do ponto de vista pedagógico e investigativo. Mas conta com o trabalho conjunto, precisa também da professora polivalente, do trabalho coletivo juntamente com a escola. Precisa de uma escola que tenha na autonomia do registro um valor cujo hábito deve ser aprendido.

Como a atividade de composição musical mais desejada é aquela diretamente musical, me serviu este caminho. Ou melhor, por lidar com a prática musical e me intrigar, me colocar à busca de respostas, a pesquisa pôde brotar da minha cabeça. Somente a intenção abre um caminho de pesquisa ao invés de outros.

Para não começar justamente a olhar para parcelas da minha prática que já estão naturalizadas, invisibilizadas, até mecanizadas prefiro estudar a composição como uma prática mais recente, de uma Liana que aceita como resultado algo 'menos' que o 'mais'. E que descobre que o 'menos', algumas vezes é 'muito mais' que o 'mais' de antes. E esse é um tema/efeito da pesquisa importante: a alteração dos valores, na escuta singular, tanto da precaução de evitar fixar o olhar para atividades já congeladas pelos anos quanto para notar como, do ponto de vista pedagógico-musical, vou alterando as propostas e me surpreendendo com os resultados.

---

iluminando alguns caminhos, como a aproximação semioética para análises semióticas. Iluminar esse caminho, no entanto, dispendeu muito tempo e os achados poderão ser usados em outras produções.

Pedagogia Musical não é a (des)identificação e (des)organização de conteúdo e modos de ensinar, é atuarmos juntos com as crianças, alterando tanto os planos quanto as organizações, quando se mostra importante fazê-lo. Quando o arranjo feito com todo empenho não funciona, quando o jogo didático não ‘pega’, o negócio é usar a capacidade da professora como ser humano, de jogar e criar outros jogos. Sabendo que esse criar, depois de tantos anos não se dá se não aceitamos o risco, porque nosso repertório ‘bem sucedido’ como professoras pode ser bastante grande e diversificado até mesmo no sentido de nos aprisionarmos nele.

A escolha da composição, então, é uma maneira de me manter com as ideias frescas e abertas.

Seria a fundamentação em Estética Filosófica ou em Linguística que me serviria, ao planejar, dirigir, proporcionar uma situação favorável de criação (o que quer que fosse isso....) e depois fornecer estrutura e ambiente propício para ensaio e para escutar o que foi feito e só depois escutar, comentar, etc.?

Para investigar os processos do aprendizado musical da criança, me voltei para os vários métodos de ensino de música que me habitam, que falam por minha boca quando estou na classe, com as crianças, jovens e jovens adultos se propondo a serem educadores que encontrei em meu inventário. Também quando diante do coral. Ou sentada fazendo um arranjo. Ou num encontro de formação.

Porém, nos primeiros anos de ensino, eu não levava isso em conta, a não ser tacitamente. Era o óbvio de um método copiado num caderno, de um curso rápido de Musicalização Infantil, que sustentava as aulas.

Mais tarde, cinco anos depois, um certo método-pensamento pedagógico organizado numa coleção espanhola de livros para o professor e para os alunos, desde EI e até o equivalente ao nosso EF I e II, me ajudou a não perder de vista o conteúdo e ter um parâmetro para o repertório (MATEU, 1983;1984-a; 1984-b;1984-c). Muitos dos estudos dessa época foram indicados por Glória Pereira da Cunha, durante anos de contato intenso com a amiga, educadora e interlocutora (1982-1988). E também por José Eduardo

Gramani (1988). Juntamente com os primeiros estudos de outros pedagogos musicais, como Edgar Willems (*O ouvido musical*), Carl Orff (*ORFF-GRAETZER: Musica para niños*); Zoltán Kodaly (participação em cursos de formação), Dalcroze (participação em cursos de formação), sempre regados à Violeta Gainza e às fortes marcas de minha formação no ensino do piano e do bacharelado em Música.

Mas, aos poucos, isso foi mudando. O foco, passando a ser a criança, me afasta do pensamento do Ensino segundo a coisa a se ensinar. Música tem um processo de aprendizagem. Tem que transitar do corpo ao pensamento, alimentar as sensações e os sentimentos. Festejar a união do corpo com o sonoro que somos nós: corpo sonoro sonante, ressonante e inventivo.

A inserção cada vez maior das necessidades da classe no espaço e tempo da aula, onde até mesmo um aluno pode provocar toda uma sequência de aulas, vai alterando cada vez mais fortemente e com mais confiança, o foco. Me refiro, entre outras, a uma narrativa docente, que denominamos “pipoca pedagógica” (PRADO; CAMPOS, 2013), *De estorvo a inspiração*, que escrevi mobilizada pelos encontros do Gepec em 2008, que marca esse caminho sem volta.

O planejamento é, cada vez mais, um portulano, mapa que não segue as proporcionalidades da escala, para enfatizar o que importa. Qualquer dúvida, voltamos a ele para conferir se, depois de nos perdermos, podemos voltar. Caminhar importa muito mais. A relação com os alunos em primeiro lugar, o encaminhamento dos acordos coletivos pedagógicos desde que os haja. Minha incompatibilidade com documentos, registros, datas. Coordenar essa professora que sou não há de ser nada fácil, se olhar por esse lado.

Toda formação inicial e a continuada me dão a segurança para ensinar escutando. Para me munir do repertório planejado e alterar os caminhos conforme as crianças pedem. Assim, as atividades de improvisação abriram meu coração para as composições. Logo que elas me disseram com seus olhares encantados pela escuta que era possível. Logo que nos sentimos, nos ouvimos e escutamos, juntas.

## **Chegamos nas gravações: as benditas coletas de dados e o inventário**

Mas é possível também um pensamento não encarnado, um agir não encarnado, uma vida aleatória não encarnada como possibilidade vazia; uma vida fundamentada sob o fundamento tácito <?><sup>41</sup> do meu álibi no existir cai no ser indiferente, não enraizado em nada. Qualquer pensamento que não seja correlacionado comigo como algo que é obrigatoriamente único é apenas uma possibilidade passiva; (...); é apenas a relação com o contexto único e singular do existir-evento através do efetivo reconhecimento da minha participação real nele, que o torna um ato responsável. E tudo em mim – cada movimento, cada gesto, cada experiência vivida, cada pensamento, cada sentimento – deve ser um ato responsável; é somente sob esta condição que eu realmente vivo, não me separo de minhas raízes ontológicas do existir real. Eu existo no mundo da realidade inelutável, não naquele da possibilidade fortuita (BAKHTIN, 2010, p.101).

Desta maneira, com o desenrolar normal das aulas, no começo, isto é, logo depois que tive a ideia de oferecer um projeto de pesquisa, nascia em mim um conflito, pois a última coisa que eu desejava era alterar as aulas para coletar dados. Talvez até tenha diminuído as propostas de composição com medo de fazer o inverso. De qualquer modo, tem uma coleção não muito grande, mas diversificada de composições, cujas fases estão gravadas em classes de idades e vivências e propostas diferentes, dentro do contexto da aula, sem alterações especiais por causa da gravação. E as crianças e jovens fazem das músicas aquilo de que elas dizem: delas mesmas.

Na hora de escolher, dei preferência para as gravações que incluíam diálogos, expressões espontâneas, perguntas, pedidos de esclarecimento presentes nos registros vídeo/audiográficos, tendo já decidido que não usaria as imagens dos vídeos para

---

41 Vou colocar uma palavra possível, onde não foi possível ler no texto original de Bakhtin: 'baseado no'. ficaria assim: "uma vida fundamentada sob o fundamento tácito 'baseado no' meu álibi no existir cai no ser indiferente, não enraizado em nada".

compartilhar. Mesmo assim, há coisas vistas e ditas que só pude notar depois de muitas e muitas e muitas mais escutas do que aquelas realizadas antes, para as escolhas.

Quando escrevi o anteprojeto desta tese, queria que a própria criança me indicasse, por meio da sua voz ou expressão em relação com a matéria de conhecimento, a música, suas impressões. Mas como dizer impressões? Com que material? Como faria palavras, enunciados verbais, dizerem de música? Não estou confundindo as coisas e espero não confundir ninguém com as palavras nas canções. Canções são música e numa tese, numa reunião pedagógica, na mesa de jantar teria que se dizer delas, também, com palavras. Essas dúvidas foram colocadas por mim, para mim mesma, e vividas intensamente.

A preocupação com a linguagem verbal, o falar e o escrever se tornaram, com as trocas dialógicas, insistentes buscas para aprender um modo de falar da música, no Colégio, me levaram a procurar colocar no devido lugar a Palavra quando é Nome. A palavra trazida à vida num contexto, quando se origina num contexto outro, não conhecido, não vivenciado pelo interlocutor, traz consigo uma aura que torna difícil a transposição, pelo menos quando o tema é música. Sinto assim e leituras vão corroborando com essa impressão.

E, penso que essa reflexão tem um papel importante para ensinar música nas escolas que adentramos, nós, professores e professoras de música. Implica em nos colocarmos como músicos e professores de música, para além do conhecimento de música e de pedagogia. Isto é, por sermos músicos de formação, partindo de minha própria formação musical e não vejo como professores pedagogos realizariam essa função muito para além da importante “enculturação” musical, nos termos de Sloboda (2008)

Os principais elementos da enculturação(...): em primeiro lugar, encontramos um conjunto compartilhado de capacidades primitivas, que estão presentes no nascimento ou logo após. Em segundo lugar, há um conjunto compartilhado de experiências que a cultura proporciona às crianças, à medida que crescem, Em terceiro lugar, há o impacto de um sistema cognitivo geral que muda rapidamente, à medida que são aprendidas muitas outras habilidades que têm por base na cultura. Esses elementos combinam-se entre-si para resultar em uma sequência de realizações que é aproximadamente a mesma para a maioria das crianças de uma cultura, e em um conjunto de idades mais ou menos semelhantes em que se dão os diversos rendimentos. A enculturação também é caracterizada por um ausência de esforço autoconsciente, bem como pela

ausência de instrução explícita. As crianças pequenas não aspiram progredir em sua capacidade de aprender canções, mas progridem. Os adultos não ensinam às crianças a arte de memorizar canções, mas as crianças aprendem a memorizá-las (SLOBODA, 2009, p.259).

E, termos nos tornado professores por profissão, nos obriga a inserir na escola os temas que são imanentes à música, para que possamos nos expressar de forma eficiente ao nos pronunciarmos sobre o desenvolvimento musical de um aluno num conselho de classe, entre nossos pares ou para os pais. Mas não para traduzir essa musicalidade em conceitos de desenvolvimento cognitivo-psicológico. Esse já é um papel de professores, coordenadores e orientadores e sua formação especializada em Pedagogia, Psicopedagogia, Neurociências. Não estou dizendo que não devemos saber de teorias pedagógicas. Devo pensar que, assim como não posso exigir de um pedagogo que trate de assuntos específicos musicais, espero que esses mesmos assuntos sejam temas de aprofundamento de suas áreas, ou seja, como contribuição da sua especialidade na corrente dialógica. Que ao tratar de desenvolvimento psicológico numa reunião, música possa contribuir com a sua parte específica no diálogo mais abrangente na formação das crianças.

Esta intenção está entre as origens dessa pesquisa. Não a principal: cronologicamente é o primeiro conflito reconhecível. As coisas musicais a que nos referimos não são interpretadas de maneira que consigamos expressar minimamente o que pretendemos dizer sobre nossa percepção da capacidade de aprender de um aluno. Acreditava que seria por que não há a vivência que valoriza um acontecimento narrado. Não há empatia musical, embora sim, pessoal.

Será que posso dizer como 'nós'? Seria um sentimento somente meu? Não será que por nos implicarmos muito mais em fazer música do que falar sobre ela desde nossa formação, perdemos um pouco a capacidade de nos fazer entender? Ou mesmo o interesse?

Talvez seja minha preocupação, por ser minha limitação: nem sempre eu mesma sei dizer com palavras, enunciar o que sinto musicalmente a respeito de um aluno.

Comunicar, dizer das coisas que nos importam, dizer das coisas que estão dentro e não conseguem sair, ou daquelas que saem rasgando e nos metem em encrenca, porque não queremos ofender ou magoar e palavras entoadas são especialistas nesse assunto, pois carregam ideologias, por vezes ideologias distantes daquela a que nos referimos.

Sinto que o que quero é conseguir que o outro me escute e escutar é muito mais do que uma capacidade fisiológica. Escutar implica ação, resposta. Além de ser, inescapavelmente, ato do outro, não cabe a mim. O que quero e coloco na pergunta é a resposta do outro, por isso ofende, magoa. Coloco a pergunta e a resposta na pergunta.

Mas por que palavras ofendem, se são somente palavras? Então. Não são somente palavras, essa é uma lição contundente. São palavras que tem valor semiótico, 'significam', tem 'sentidos' [pensando na definição de signo de Peirce (2010), como reenvio de interpretantes ou como Bakhtin, como infinita cadeia verbal], carregam nossas intenções que podem reduzir as intenções alheias em palavras associadas a práticas que valorizamos: uma entonação depreciativa, um olhar condenatório, uma respiração que denuncia má vontade e não dá sustentação sequer às palavras que nomeiam. Enfim, quero respostas, mas eu mesma não escuto. Outras vezes isso acontece no sentido inverso.

Eu, esta professora de música, consegui algumas vezes, depois de anos de trabalho, demonstrar em conselho de classe ou reuniões pedagógicas, que certa habilidade necessária para o aprendizado de música, presente no aluno X, não concorda com a determinação anterior de capacidade limitada de raciocínio, ou de aprendizagem, ou de autonomia para a faixa etária ou para o que dele será esperado no ano letivo seguinte, por exemplo. A discussão é muito mais rica, diversa, múltipla de sentidos, de temas e subtemas, harmonias e contrapontos. Estou somente contando experiências nas quais fui bem sucedida, pois foram levadas em consideração minhas observações das situações. Porém, não acontece sempre assim.

Seria uma real conquista para professores de música, abrir espaço nas reuniões pedagógicas para falar de desenvolvimento, aprendizado, autonomia, musicalidade, criatividade, percepção e expressão, ao invés da organização da Festa da Primavera, ou o que seja. Não desprestigiando a festa ou a primavera. No entanto, ensinar música não se resume a organizar festas. Ainda que possa ser também.

Saí da preocupação com as gravações, de modo a que elas pudessem ser representativas de uma situação real de sala de aula, entrei no testemunho de minha opção pelos registros que continham – contém – expressões verbais nossas e aproveitei esse momento para dizer sobre a origem primeira, cronologicamente, dos conflitos que me levaram a esta pesquisa, falar de música quando me refiro ao aprendizado dos alunos. Chegando a sugerir o papel importante de refletirmos enquanto educadores musicais sobre o modo de nos expressarmos, na escola, para além da formação musical ou do desenvolvimento cognitivo, como, sobre e com indivíduos singulares e polissêmicos como seus-nossos atos e que tem no aprendizado do aluno, nosso objetivo não só profissional, mas pessoal.

Falta ainda dizer o porquê, no subtítulo, chamo de benditas, as coletas de dados. Nem disse ainda por que insisto em usar um termo cunhado em metodologias positivistas, quando meu percurso não se alinha com elas. Acontece que desde a escrita do projeto, tinha clara minha intenção de que faria análise das composições musicais. E Análise Musical é uma disciplina teórica fundamental na formação acadêmica do músico.

Existem muitos métodos de análise musical (AGAWU, 1996; TAGG, 2011; NATTIEZ,1984; SCHÖNBERG, 2008) e a escolha óbvia, mecânica mesmo, seria tornar as gravações material objetivo e objetivado como parte do método de pesquisa.

As gravações se tornaram benditas, quando me surpreenderam a cada escuta, a cada reflexão sobre o contexto das aulas onde elas foram produzidas, quando me traziam à memória os olhares de surpresa dos meninos, que acompanhavam suas expressões ou mesmo o silêncio murmurante que cercava a gravação, não por ser gravação, mas por que eles se calavam, ao se relacionarem “com o contexto único e singular no existir-evento”

(BAKHTIN, 2010, p.101). Do mesmo modo que a lição de Bakhtin cala em mim. É o ato responsável que me coloca como participante real daquilo que faço. Repito parte da epígrafe deste tópico:

Qualquer pensamento que não seja correlacionado comigo como algo que é obrigatoriamente único é apenas uma possibilidade passiva; (...); é apenas a relação com o contexto único e singular do existir-evento através do efetivo reconhecimento da minha participação real nele, que o torna um ato responsável. (BAKHTIN, 2010, p.101).

Esta, a resposta mais contundente da experiência da prática de fazer música a partir de um exercício didático pessoal e criativo. As gravações escutadas e reescutadas me mostravam o que não pude ver antes, preocupada com currículo, aprendizagem, conteúdo, elementos sonoros em motivos musicais...

### **Situação sócio-econômico-cultural e o ensino de música**

Meu trabalho de professora tem já longos 25 anos na mesma escola, no Colégio, que serve à classe econômica média de um modo geral. Durante esse tempo trabalhei esporadicamente em outras escolas particulares, seja em comunidades de classes economicamente menos favorecidas como outras mais privilegiadas. Nunca notei uma diferença no desenvolvimento musical, da linguagem musical, entre estas comunidades. Havia diferenças de atribuições de sentidos às coisas que fazíamos, isso sim.

Quando o projeto do doutorado já estava pronto e eu esperava a resposta do programa de pós-graduação, preocupada em estudar filosofia estética para analisar as composições das crianças e também com os fundamentos filosóficos para o ensino de música, pois um cuidado sintático e estético me pareciam essenciais, tive uma experiência larrosiana, diria, “como algo que nos acontece nos modifica” (SERODIO, 2008, p. 68). Depois dela, nada mais poderia ser o mesmo.

O planejamento que faço anualmente no Colégio precisava de um olhar mais atento, uma revisão cuidadosa, para organizar as aulas de acordo com ele. Tudo bem. Deveria pensar melhor, levantar outros trabalhos em outros currículos, etc.. Eu havia participado da produção de cadernos de referências curriculares para o estado do Acre (2009) e sua capital, Rio Branco, organizadas, coordenadas e editadas pelo Instituto Abaporu de Educação e Cultura, representado por Rosaura Soligo. O empenho reflexivo para a realização desse trabalho muito contribuiu com uma organização do ensino de música pelos anos do EF I e, também, pela interlocução decorrente com a professora que produziu o caderno para a EI (Educação Infantil).

Foi uma experiência extremamente relevante na minha formação docente, mas, continuava precisando de palavras e nomes que não ‘acabassem’ com os outros, que não dessem aos outros as respostas que eu pedia, mas suas próprias respostas.

Um estudo de Estética Filosófica poderia me ajudar a analisar as composições, pensei.

### **A Música, as músicas, querem dizer o quê?**

O que deveria querer significar a música? Eis, do ponto de vista musical, a pergunta de um bárbaro, ainda que capaz de ler partituras. A música não tem coisa alguma a comunicar além daquilo que nela é expresso e que lhe vale a devoção do espírito dos ouvintes. (COHEN, Herman apud CASSOTTI, Rosa Stella, 2011, p.35)

[Será? E basta?]

Esta foi uma das bifurcações da pesquisa, dentre outras tantas. Eu precisava assumir uma posição em relação à música, em relação às aulas que eu planejava e conseguia efetivamente dar. Importava saber o que é a disciplina que ensinava: o que o professor pensa de sua disciplina? Música é uma das artes, aquela que lida com o som. É a arte dos sons? Ou os sons artísticos? Organização dos sons...Há organizações e organizações. Caro

leitor, não espere uma resposta direta nem mesmo a esta questão. A intenção é que no encontro de palavras (PONZIO, 2010) surjam excedentes...

É uma intenção que nasceu do fato incontestável de que a música nos dá indícios dela mesma, mas não do que pensa sobre ela e sobre o processo criativo de quem a produziu. Tem sido da linguagem verbal essa vocação através dos tempos, é ela que mais aproxima o outro de nossos pensamentos. É por meio das palavras, nas enunciações verbais organizamos nossos pensamentos<sup>42</sup>.

Confesso que cheguei a ter uma visão um tanto romântica e espetacular, superlativa, paradoxalmente holywoodiana, diria, com a Música salvando a Ciência! ... mas acredito conseguir re-dimensioná-la aos conhecimentos da localidade escolar, levando em conta sua 'total ilustração', me desculpem este riso comigo mesma, mas, o conhecimento nascido em experiências particulares pode se ampliar e podemos contribuir para que essa ampliação adentre outros campos.

Esta ideia de conhecimentos que emigram para diferentes lugares – como uma solução proposta por Rossi-Landi (2011, p.118) para a relativização linguística – serve como fundamento para a proposta da investigação de uma experiência em realidade escolar, para a intenção de dar um passo na direção da produção de conhecimento, justamente utilizando um intercâmbio de linguagens e conceitos. Música sendo um campo dentro da escola absorve, mas também pode comunicar suas linguagens e seus “conceitos” procedimentais...

Para tanto, a intenção é utilizar propostas didáticas que favoreçam a composição musical da criança-aprendiz de música e a tradução verbal, gestual, expressiva, impressiva de seu percurso, dos sentidos, das análises, das percepções, enfim, do que ela optar por tratar narrativamente, com palavras

Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as

---

42 Não estou desconsiderando as pessoas impossibilitadas de falar oralmente, pois há outros modos de articular o pensamento para se comunicar. Somente não vou tratar do assunto nesta pesquisa.

palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos (LARROSA, 2001, p. 21).

Ou outros meios expressivos... já que a entonação faz parte da palavra no diálogo, por exemplo, além de gestos e compartilhamento do contexto.

Portanto, importa manter o diálogo entre as disciplinas e entre as áreas artísticas.

### **Cultura-pertencimento**

E eu, em 2008, por uma questão necessária, segundo minha consciência, passei a buscar a que cultura pertença, achando, em princípio, que bastava entender um pouco mais de Cultura! Tinha que descobrir *a que cultura pertencia*. Que palavras falava? Como nomeava as coisas cujas palavras enfrentava no mundo?

Em 2006/2007 no Gepec, fizemos discussões e estudos sobre identidade: Stuart Hall (2005), Norbert Elias (1994), Boaventura de Sousa Santos (1996; 2002; 2008).

Hoje continuo ignorante de minha definição cultural, mas tenho consciência que a não definição é justamente a maior prova, científica, se alguém quiser, da singularidade e polissemia humanas. Assim como sei que ao tentar compreender que ideologia(s) fala(m) pela minha boca enquanto existo, me importa cada vez mais a cada momento, na medida em que aprendo que as intenções de dominar e controlar as pessoas não são boas intenções e se há um modo de evitar a dominação é compreender as ideologias que as sustentam.

Como professora me importa não dominar e controlar e sim escutar e dialogar, por isso cuidar para saber se não trago no diálogo traços de uma ideologia que condeno e, se puder, contribuir para que outros adquiram consciência de que a relação que realmente importa nessa nossa curta vida humana é nossa relação com toda e cada vida em nossa volta e, no limite, por extensão, a toda e qualquer vida do planeta.

Clifford Geertz (2008) faz um crítica à antropologia em seu *Interpretação das culturas*

para explicar a principal razão pela qual os antropólogos fogem das particularidades culturais quando chegam à questão de definir o homem, é que são perseguidos pela historicismo, pela diversidade do comportamento humano, pelo relativismo cultural (...) (GEERTZ, 2008, p.32).

Dizeres desse tipo continham algo que me afastou também dos chamados estudos culturais. Apresentava a cena e o cenário, mas não os atores: a diversidade do comportamento humano é uma barreira à totalização dos conhecimentos também para quem quer controlar e dominar, então me importa saber dessa impossibilidade.

Mas, hoje, sei que exatamente isso, a busca, ainda que impossível, de 'definir o homem' me afastava ao mesmo tempo em que eu desejava saber 'a que cultura pertença'. Era contra tudo o que eu pensava a respeito de uma visão de mundo que possibilite uma mudança radical nas relações entre as pessoas. Que elas passem a ser vistas como singulares, ao invés de uma parte que pertence a algo maior que as protege, assim como as esconde. Não seria esse meu caminho. O conteúdo do que dizia era contrário à visão do próprio mundo.

Norbert Elias (1995) também, mostrando que Mozart era um indivíduo genial, resultado de sua educação rígida e do desejo de ascensão social do pai artesão, "ao tentar descrever Mozart, esbarramos imediatamente com as contradições de sua personalidade" (ELIAS, 1995, p.100). Contradições segundo que modo de pensar? Pois o autor afirma que o conteúdo de suas cartas é perfeitamente aceitável pelas características sociais daquele período (ELIAS, 1995, p.103-107). *Sobre o tempo* (ELIAS, 1998) é um estudo das visões sociais a respeito do tempo: novamente abstrações, generalizações. Já em *A sociedade dos indivíduos* (1998), o autor apresenta uma ideia que planta sua semente em minhas procuras. Ele diz que o método científico precisa de novos paradigmas:

O que nos falta são modelos conceituais e uma visão global mediante os quais possamos tornar compreensível, no pensamento, aquilo que vivenciamos na realidade (...), de que modo um grande número de indivíduos compõe entre si algo maior e diferente de uma coleção de indivíduos isolados: como é que formam uma sociedade (...) com poder de modificar-se de maneiras específicas,

ter uma história que não segue um curso pretendido por um dos indivíduos que a compõe ([1939] 1984, p.16)

A oscilação entre a metodologia das ciências sociais e as ideias surgidas das investigações de sociólogos só vai ficando mais estável no decorrer dos estudos e mais tranquila quando chego nas análises. Não faço uma investigação sem me envolver profissional e pessoalmente. Não é uma tese neutra, estou dentro dela por inteiro.

A História me parecia muito distante da música e sua *poiesis* (NATTIEZ, 1984). Sabem o que fiz? Voltei-me para a Filosofia. Por que supus que seria menor o caminho? Não. Porque tinha um gosto pelo pensar filosófico e também porque acreditei que poderia caminhar acompanhada. E com o prof. Iulo Brandão (1968; 2007), descobri na Filosofia um caminho, mas não só para minha tese, para a vida toda.

Embora tenha lido e aprendido muito com ele e as leituras acompanhadas de intensas argumentações do professor sobre temas fundamentais da Filosofia (MORENTE, 1980) e de Estética Musical (BRANDÃO, 1968), como necessidade, contingência, ontologia, intuição, analogia, ente, ontológico, etc., sem as quais não teria acompanhado muitas das aulas de Augusto Ponzio, não posso dizer que esta tese se fundamenta na Filosofia. Estar situada entre linguagens, entre ideologias, entre culturas e entre idiomas e ser levada a compreender a inserção da escuta em paradigmas científicos-semióticos com certeza foi menos difícil, ou mais possível, com esses conceitos filosóficos e seu trabalho de pensar melhor sobre temas que, afinal, nos afligem cotidianamente. Talvez nem todos com essas palavras, mas as preocupações ontológicas têm origem numa pergunta que todos, ao menos por um momento em nossa vida, nos fazemos:

—“*Quem sou, de onde vim, para onde vou?*”

E lidar com música a partir de uma atividade criativa, me ensinou que existe um lado psicológico, emotivo e mesmo inconsciente do processo de atribuição de qualidades

musicais. Assim como existem características que são imanentes<sup>43</sup> à música, como as vibrações acústicas que nos permitem reconhecê-la como música e não somente sons resultantes dos fenômenos naturais que provocam o movimento de partículas de ar segundo uma velocidade e tipo de onda e que nosso aparelho auditivo reconhece com detalhes impressionantes, como som (MENEZES, 2004, p.65-87) e com o qual se fazemos música. No entanto, é uma resultante de efeitos psicológicos, fisiológicos e culturais que permitem as criações humanas como resultantes da relação humana na sociedade em que acontecem e que podem mesmo transcender o tempo em que são criadas.

O paradigma científico que irmana todos esses fenômenos e que estou tomando como o meu percurso para esta pesquisa é a semiótica, por uma aproximação não neutra, de escuta respondente, no diálogo, chamada semioética (PONZIO; PETRILLI, 2003).

Assim permite também levar em consideração a linguagem musical desenvolvida pelos alunos enquanto eles mesmos se desenvolvem, produzindo música e aprendizado musical na relação com seus colegas e a professora, na sala de aula, segundo uma compreensão de que as aulas são superiores aos planejamentos feitos para lhe dar consistência.

Ou seja, segundo o andar da procissão pedagógico-escolar, as expressões verbais registradas em áudio, respectivamente na produção musical e nos sentidos atribuídos à experiência verbalmente e pela linguagem gestual expressiva registrada em vídeo.

Estes serão os textos – objeto de pesquisa e pensamento – sem os quais, como diz Bakhtin, “não pode haver pesquisa na especificidade do pensamento das ciências humanas” (BAKHTIN, 2003, p. 307-308).

Sem sair, com toda a controvérsia que poderá gerar, das interpretações sociológicas, já que toda essa produção é humana e a relação humana com todas as coisas e gentes e fenômenos é, em primeira e última instância, sociológica.

---

43 Imanentes, no sentido de características compreendidas na música. Sugiro a leitura dos verbetes **imanência** (LALANDE, 1993, p. 520-521) e **imanente** (LALANDE, 1993, p. 521-524).

O próximo capítulo, *Três mundos*, é uma interpretação da experiência da pesquisadora no mundo a partir da necessidade de identificar-se dentre as forças sociais e ideológicas sob, com, nas quais convive.

Mesmo as mais sutis tonalidades formais do direito, ou da estrutura política, são acessíveis ao método sociológico e somente ele. Isso vale para as outras formas ideológicas. Elas são todas inteiramente sociológicas, mesmo se sua estrutura, complexa e flutuante, se prestam com muita dificuldade a uma análise precisa. Imanentemente social é a arte: o ambiente social extra-artístico, atuando sobre ela de fora, encontra nela uma imediata ressonância interna. Neste caso, não temos um elemento estranho que age sobre um elemento estranho, mas sim uma formação sociológica que atua sobre outra formação sociológica. O estético (...) é somente um aspecto do social<sup>44</sup> (BACHTIN; VOLOŠINOV, 2011, p.186).

Ou seja, é uma análise em gênero alegórico, um modo de por a funcionar uma capacidade humana, de produção de mundos imagináveis possíveis para viver uma vida biosociopsicosocial. E surgiu no momento mesmo que me dei conta de que o jogo de fantasiar, de imaginar, de sonhar e tornar muitos desses sonhos realidade, seria um potente fundamento para o ensino em geral e para a música e seu essencial jogo.

---

44 Tradução livre do italiano: Anche le più sottili sfumature formali del diritto, o della struttura politica, sono accessibili al metodo sociologico e soltanto ad esso. Ciò vale per le altre forma ideologiche. Esso sono tutte interamente sociologiche, anche se la loro struttura, complessa e fluttuante, si presta com molta difficoltà ad un'analisi precisa. Immanentemente sociale è anche l'arte: l'ambiente sociale extra-artístico, agendo su di essa dall'esterno, trova in essa un'immediata risonanza interna. In questo caso non abbiamo un elemento estraneo che agisce su di un altro elemento estraneo, bensì una formazione sociologica che agisce su di un'altra formazione sociologica. L'estetico (...) è soltanto un aspetto del sociale (BACHTIN; VOLOŠINOV, 2011, p.186).

## Três mundos: uma alegoria inspirada na capacidade *specie-specifica* de modelização e um esboço de 'método' de escuta do outro e de si.

Como dar um passo e criar um mundo (BAKHTIN, 2003).

Graças à *linguagem*, não só o animal humano produz mundos semelhante nisto às outras espécies, mas também pode produzir infinito número de mundos possíveis (SEBEOK apud PONZIO; PETRILLI, 2001, p.28).

Dessa maneira compreendi que meu interesse e minha paixão consistem não em conhecer uma coisa de modo preciso, mas em intuí-la de maneira verossímil mesmo não a conhecendo. É o amor pela intuição que ativa em mim a força criativa, que inspira e orienta meu trabalho<sup>45</sup> (GAČEV<sup>46</sup>, 2011, p.29).

Caríssimo leitor,

Faço um convite para entrar numa narrativa que nasceu do desejo de saber como funciona, de ver de perto, por a mão na massa, distribuir as cartas e jogar *il gioco de fantasticare*, esse procedimento de modelização específico da espécie humana, do qual decorre uma semiose exclusiva, mas além disso, colocar em cheque esta capacidade, numa prática alegórica. Ao mesmo tempo é uma investigação pessoal do que constitui minha ideologia, qual é a “minha cultura”, como me intriga uma aluna<sup>47</sup> e o que sai pela minha “boca verdejante”, como Guilherme<sup>48</sup> me diz na defesa de minha Dissertação de

---

45 Tradução livre do italiano: In questo modo ho compreso che il mio interesse e la mia passione consistono non nel conoscere una cosa in modo accurato, ma nell'intuirla in modo verosimile pur non conoscendola. È l'eros dell'intuizione che accende in me la forza creativa, che ispira e guida il mio lavoro (GAČEV, Georgij, 2011, p.29).

46 GAČEV (1909-1982) foi um dos estudiosos de literatura que encontrou Bakhtin em Moscou em 1960. Foi ele que editou, com Bocarov e Kocinov o novo livro de Bakhtin sobre Dostoiévski. (BAKHTIN; DUVAKIN, 2008, p. 118-119; PONZIO apud GAČEV, 2008, p.5).

47 Fundação, 2009, 8ª série/9ºano.

48 Carta escrita por ocasião de sua atuação como banca examinadora da defesa, no Campus 1 da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas) em 12-02-2008, onde cita poema de Manoel de Barros.

Mestrado. Que mundos serão esses que fui inventa(ria)ndo enquanto me formava como pessoa, professora de música, enquanto pesquiso...?

### **Retalhos outros, ainda esboços, sobre narrativa e Três Mundos**

Esses retalhos que escrevo em diversos lugares sobre narrativa, é porque vão surgindo durante a narrativa... quem sabe se servem para dar a compreender o papel que tem na narrativa da investigação narrativa.

Gostaria de enfatizar que a prática narrativa não é um procedimento relativo, mas relacional, na relação, com a relação externa e interna aos signos. Me esforço para não passar a ninguém a ideia de um relativismo que acaba por exaltar o aspecto cartesiano, tão necessário em sua época e que ainda nos habita, assim como tantas outras correntes de pensamento passadas que continuam re-passando em nós.

Se o planejamento da escrita for muito bem sucedido, pode acabar sem conseguir dar o que é principal na investigação narrativa: que um outro fluxo do pensamento se instaure nessa insistente, relacional e face a face forma de expressão.

— *“Se formos muito redondos como professores, não surge espaço para o outro aprender”*, disse a professora Maria Carolina Bovério Galzerani por ocasião de meu exame de qualificação. Não deixamos espaço para o leitor, nesse caso, escutar. Prefiro que haja muitos:

— *“NÃO, NÃO E NÃO!!!!”*, como deixou registradas intermináveis vezes Glória Cunha, no mesmo texto...

Também foi muito aconchegante:

— *“Gostei disso!”*

— *“Excelente reflexão”*

— *“Fala mais?”*

— *“Você escuta as crianças que fazem música e não a música das crianças!”*

— *“Adorei o convite à leitura...”*

Todas as contribuições me mostraram o face-a-face da resposta a um texto aberto.

Mesmo ao construir mundos musicais possíveis, o fazemos como repercussão do tempo histórico em que vivemos e tudo o que nele vem contido e nem sempre contado. Alguém estar ideológica-epistemológica-filosoficamente convicto de algo e ser ao mesmo tempo possuidor de uma técnica musical excepcional não garante que se possa adentrar um mundo novo sem trazer consigo o(s) velho(s), pelo contrário. Só depois de estar na corrente verbal, vivida e falada, repercutida nos acontecimentos do cotidiano, é que pode virar expressão.

São as características singulares das relações que vivemos (percepções, emoções, razões, sintomas, indícios, rastros...) que nos ajudam a notar particularidades que prevalecem nos signos permitindo tomar consciência, ver analogias, mais diretas e menos ricas devido à maior ou menor corrente de reenvios de signos, ou homologias, por vezes muito distantes em alguns aspectos, prenhes de excedentes de visão e polissemia que dificultam uma metodologia exclusivamente cartesiana, fragmentária e generalizante, mas... será possível manter longe de mim esse cálice?

— *“Claro que não.”*

Enquanto a consciência permanece fechada na cabeça do ser consciente, com uma expressão embrionária sob a forma de discurso interior, o seu estado é apenas de esboço, o seu raio de ação ainda limitado. Mas assim que passou por todas as etapas da objetivação social, que entrou no poderoso sistema da ciência, da arte, da moral e do direito, a consciência torna-se uma força real, capaz mesmo de exercer em retorno uma ação sobre as bases econômicas da vida social. Certo, essa força materializa-se em organizações sociais ideológicas sólidas (a ciência, a arte, etc.) mas, mesmo sob a forma original confusa do pensamento que acaba de nascer, pode-se já falar de fato social e não de ato individual interior (BAKHTIN;VOLOCHÍNOV, 1981, p. 120).

À medida em que vou passando por algumas estradas de objetivação social, em algum lugar menos suspeito deixarei algum indício dessa ressonância histórica, torcendo para me fazer também de ressoador para outros indícios, em ressonâncias outras.

[Escrevi o retalho- em 24 de novembro de 2013. Em 3 de janeiro de 2014, escrevi:]

### **Os Três Mundos e o Romance da educação de Bakhtin (2003)**

Bakhtin (2003), n’*O romance de educação e sua importância na história do realismo* (BAKHTIN, 2003, p. 205-260), ao dizer que a “assimilação do tempo histórico pela literatura” (...) pode “elucidar a importância excepcional da própria questão da assimilação do tempo na literatura e no romance” (BAKHTIN, 2003, p. 258), me faz deduzir que também a assimilação do tempo histórico deveria ocorrer na narrativa investigativa inicial dos *Três Mundos*, escrito ainda na Itália, no choque que eu vivi, da descoberta da capacidade humana de modelização primária ou *il gioco di fantasticare*.

Porém não ocorreu.

Consigo ver que o que faltou e frustrou minha intenção ao escrever os *Três mundos* é o que faz parte numa forma de narrar e está impregnada nas expectativas dos leitores, ou seja, o “espaço-tempo e a imagem do homem” (BAKHTIN, 2003, p. 258). Mesmo da minha expectativa enquanto autora-personagem: confesso que quando reli, me decepcionei. Os signos interiores não se exteriorizaram numa forma convincente. As fantasias não encontraram uma “escrita” (LÉVINAS apud PONZIO; CALEFATTO; PETRILLI, 2007, p.121). Não consegui fazer com que a “escrita” se revelasse. Mas não deixa de importar, didaticamente, ao menos para mim. É o que eu posso ver sendo outra de mim, mas podendo ainda não ter atingido o cerne desta questão.

Essa característica nos meus mundos “originais” foi diagnosticada como “muito generalista” no exame de qualificação e senti isso mesmo quando reli. Quando nunca foi esta a intenção. E isso é sério para quem faz pesquisa... um equívoco como esse...mas é só à medida em que a colocação dos estudos na vida acontece é que vamos compreendendo, vamos aprendendo!

E me mostra algo que espero conseguir ao menos esboçar nessa escrita narrativa acadêmica: os diversos mundos que inventamos (PONZIO; PETRILLI, 2001) nos habitam e a

escrita narrativa pode fazê-los surgir durante a pesquisa, de nossa capacidade de escolha do quê, como, em que ordem cronológica contar para nos mostrar e aos outros, a interseção de vozes que nele co-habitam, dado o infinito reenvio dos interpretantes dos signos e a infinita cadeia verbal.

Em toda a parte há uma certa interseção, consonância de réplicas do diálogo aberto com réplicas do diálogo interior das personagens [composições, alunos, colegas, outros interlocutores]. Em toda a parte um certo conjunto de ideias, pensamentos e palavras se realiza em várias vozes desconexas, ecoando a seu modo em cada uma delas. O objeto das intenções do autor não é, de maneira alguma, esse conjunto de ideias em si como algo neutro e idêntico a si mesmo. Não, o objeto das intenções é precisamente a realização do tema em muitas e diferentes vozes, a multiplicidade essencial e, por assim dizer, inalienável de vozes e a sua diversidade. A própria disposição das vozes e sua interação é que são importantes para Dostoiévski (BAKHTIN, 2003, p.199).

O mundo que tentei criar e dar a ver seria formado de assimilações de diversos tempos históricos concretizados em atos-pensamentos dirigidos às exigências de sobrevivência e convivência.

Não sou escritora.

Sou uma enunciativa das coisas que intuo e penso e falo no atrito com a ideologia que carrego e me carrega quando vivo-pesquiso-ensino... por vezes, muito dolorosamente, para poder continuar misturada às demais leituras de mundo.

Para continuar a metáfora, diversos “tipos de romance” lidos, vistos e vividos que cada interlocutor-personagem real junto das personagens-acontecimentos-aprendizagens que são trazidos à consciência de si própria-personagem-autora na escrita, carregam sua época histórica e sua vida realmente vivida, reverberante de subentendidos ideológicos dos mundos dominantes que a compõem, “com base num material histórico concreto”.

O tema central do nosso trabalho é o espaço-tempo e a imagem do homem no romance. O nosso critério é a assimilação do tempo histórico real e do homem histórico nesse tempo. Essa tarefa objetiva é, no fundamental, de natureza teórico-literária. Mas toda tarefa teórica só pode ser resolvida com base num material histórico concreto. Além disso, essa tarefa também é demasiado ampla em si mesma e precisa de certa limitação, e isso tanto do ponto de vista teórico quanto histórico. Daí o nosso tema mais concreto e especializado – a imagem *do homem em formação* no romance (BAKHTIN, 2003, p.217).

Sem saber, poderia ser esse o tema do exercício de minha capacidade modelizante. De certa forma, é o que Bakhtin faz ao situar sua visão, ao responder à sua escuta dos romances de formação de Goethe, Rousseau e outros, como um bom e situado tema para objetivar sua tarefa teórico-literária espaço-temporal.

Primeiro, contextualizando historicamente sua pesquisa nos romances de viagens, romances de provação, romances biográficos:

(1) romance de viagens: ou “tempo de aventura”, “ausência de tempo histórico”, de “concepção de totalidade dos fenômenos socioculturais como nacionalidades, países” e uma “vida [dos personagens] de alternância de diferentes situações contrastantes: sucessos-insucessos, felicidade-infelicidade, vitórias-derrotas, etc.” nas peripécias de viagens (BAKHTIN, 2003, p.206-207).

(2) romance de provação, como a “mais difundida modalidade de romance na literatura europeia que engloba uma maioria considerável de toda a produção romanesca” desde – aparecimento histórico – “romance [da antiguidade] grego”, “hagiografias [vida de santos e mártires] do início do cristianismo”, “romance medieval de cavalaria” e “romance barroco”. O romance de provação é “construído como uma série de provações das personagens centrais” desde “sua fidelidade, bravura, coragem, virtude, nobreza, santidade, etc.”. O “romance grego” traz os “heróis e heroínas ideais” e “quase todos são organizados como atentado à virgindade, à pureza, à fidelidade mútua dos personagens” como nos “romances medievais de cavalaria” e no “romance barroco” que é o “que melhor revela as possibilidades organizacionais da ideia de educação e ao mesmo tempo as limitações e as estreitezas da sua penetração realista na realidade”. Assim como no “romance de viagens”, as personagens não se formam com os acontecimentos, porém, no “romance de provação”, já se “apresenta uma imagem desenvolvida e complexa do homem, a qual teve influência imensa na história subsequente do romance” (BAKHTIN, 2003, p.207-213).

(3) romance biográfico, que “também é preparado em solo antigo: biografias antigas, autobiografias e confissões do período inicial do cristianismo (terminando em Agostinho). Entretanto, a questão não passado e preparativos” com a “velha forma ingênua (antiga) de êxito-fracasso; os trabalhos e as obras; a forma confessional (biografia-confissão) a forma hagiográfica; por último, no século XVIII, a mais importante dessas modalidades: o romance biográfico familiar”. Aqui ainda não há desenvolvimento da personagem, ela continua inalterada com os acontecimentos, a concepção de vida é baseada nos “méritos, façanhas, obras, afazeres” e pela categoria de “felicidade-infelicidade”. O “tempo está vinculado ao processo vital”, pois aqui, diferentemente dos romances de provação, fatos como nascimento, crescimento e morte fazem parte. A vida biográfica está contida dentro de épocas, pois “vai além dos limites de uma vida única, é representada antes de tudo pelas *gerações*”. Esta característica é exclusiva desse tipo de romance.

As gerações inserem um elemento absolutamente novo e sumamente essencial no mundo representado, introduzem os contatos de vidas de tempos diferentes (a correlação de gerações e os *encontros* do romance de aventura). Aqui é apresentada a saída para a duração histórica. No entanto, o romance biográfico ainda desconhece o tempo autenticamente histórico (BAKHTIN, 2003, p.215-216).

Até chegar no romance de educação propriamente dito e trazer Goethe como um expoente que lhe permite acabar, para ir adiante.

Então Goethe, quando precisa desenhar para poder pensar na sua escrita, o que faz é responder ao que viu, dando destaque, escutando e respondendo àquelas coisas que lhe chamaram atenção e lhe provocaram o desenho e a escrita. Não percebe, nem precisa, de que suas escolhas do exterior não sejam visuais somente. E eu, essa que sou eu entre mundos, almejava dar a escutar na leitura um mundo visível, simbólico, a partir de uma realidade ainda sem desenhos, sem materialidade histórica.

Salientemos, para começar, a importância excepcional (...) da visibilidade para Goethe. Todos os demais sentimentos exteriores, a vivência interior, as reflexões e os conceitos abstratos se uniram em torno do *olho que vê* como o seu centro, como a primeira e última instância. Tudo o que é essencial pode e

deve ser visível; tudo o que é invisível é secundário. É amplamente conhecida a grande importância que Goethe dava à cultura do olhar. E com que profundidade e amplitude ele compreendia essa cultura. (...) Goethe via com aversão as palavras que não tinham por trás uma experiência *visível* (BAKHTIN, 2003, p.227)

Porque é a figura e não a visão (BAKHTIN, 2003, p.227) que planta para Goethe um ponto fixo, ainda que em “movimento da natureza” (BAKHTIN, 2003, p.226), é a figura que responde para Goethe, enquanto para mim é a própria resposta, a atitude de responder que a escuta insere na relação por uma aproximação semioética e responsabilidade sem alibi, que existe em intenção intuída.

E isso é um sonho, daqueles que a gente nem consegue contar.

Ou seja, não a ação de ver que, congelada, serve de baliza, ou se quisermos, de contexto. Principalmente porque a visão nesse sentido de Goethe, se parece mais com o correlativo imagético da audição, é passiva, é informação que se aceita como visível, portanto real. Não que o que ele faça com a visão, suas obras, o sejam também.

Com a escuta já há um filtro ideológico de largada e é justamente ato pessoal porque responsivo, porque insere nele meus limites ao incorporar o outro às minhas palavras, o outro que é para mim, mas que me dá em sua própria escuta responsiva a mim. É assim que compreendo o que estou chamando de escuta: produção cultural e polissêmica “não neutra”, enquanto a audição é um processo fisio-biológico “neutro”.

Trazer a “visão artística do tempo histórico” (BAKHTIN, 2003, p.227) em Goethe, então, por quê? Porque Bakhtin (2003, p. 217-254) me possibilita reconhecer meu próprio desejo de situar-me de acordo com minhas ideias intuitivas, interpretadas a partir da vivência e entendimentos de senso comum, estudos escolares incompletos da História e de História da Música... quando o traz para identificar um dos tipos históricos de romance de formação (BAKHTIN, 2003, p.205-258).

Como resultado desse processo de concretização mútua e interpenetração, o mundo e a história não ficaram mais pobres nem menores: ao contrário, eles se condensaram, se solidificaram e se completaram com as possibilidades criadoras

da formação real infinita e do desenvolvimento. O mundo de Goethe é uma semente germinante, definitivamente real, presentemente visível e ao mesmo tempo plena de um futuro real que medra de dentro dela (BAKHTIN, 2003, p.254).

E saber que nossa ideologia está fincada não só na história que nos contam, mas principalmente nas coisas que vivemos realmente e que somos convocados a responder desde que escutamos o outro que não me é indiferente e na medida que podemos, tomamos a decisão de sugerir colocar no apêndice, todo o texto original dos Três mundos, se a banca assim convir comigo. Para quem quiser ler e responder a ele, como “um fragmento infinitesimal do tempo histórico condensado no espaço” (BAKHTIN, 2003, p.253), dentro de uma cabeça que aceita o não visível como real, que o escuta e procura responder a ele.

### **Três mundos - segunda versão**

Para tratar de qualquer assunto, para pensar apenas, sempre se atravessa a(s) ideologia(s), assim como para identificar uma cultura com determinadas características, há que dizer de outras. E, ao dizer, os instrumentos que disponho são impregnados de ideologia, pertencentes à cultura que me possui. Cada enunciado que faço, cada modo de colocar uma questão, a própria questão, mesmo, só surge porque de minha cultura estranho aquilo, seja o que for, que na outra cultura é subentendido ideológico. Quando noto, me dou conta de diferenças que são questionáveis para e por mim. E ao falar faço enunciados que carregam a minha ideologia, com outros subentendidos igualmente ideológicos.

Eu acho isso complicado. O que soará para o outro? Pior ainda é que, talvez justamente por achar complicado, minha entonação se altere denunciando minha preocupação e, ao invés de demonstrar meu cuidado ao dizer, pode dar a entender toda outra coisa. Algo excede do que falo, quem me escuta percebe e o resultado do diálogo pode ser desastroso. Ruim para mim e para o leitor. Pior para o sucesso do empreendimento.

Foi esse, segundo posso interpretar exotopicamente<sup>49</sup>, à distância, um dos conflitos que eu não pude lidar satisfatoriamente, segundo meus critérios, quando estive na Fundação. E me resenti por isso, mas não agora, que me fez pensar e estudar e me colocar de novo e de novo em situações análogas até o momento que pude ver uma diferença entre meu modo de me colocar e a possibilidade do outro de entender.

Existe uma concepção muito vivaz, embora unilateral e por isso falsa, segundo a qual, para compreender melhor a cultura do outro, é preciso transferir-se para ela e, depois de ter esquecido a sua, olhar para o mundo com os olhos da cultura do outro. Como já afirmei, semelhante concepção é unilateral. É claro que certa compenetração da cultura do outro, a possibilidade de olhar para o mundo com os olhos dela é um elemento indispensável no processo de sua compreensão; entretanto, se a compreensão se esgotasse nesse momento, ela seria uma simples dublagem e não traria consigo nada de novo e enriquecedor. A compreensão criadora não renuncia a si mesma, ao seu lugar no tempo, à sua cultura, e nada esquece (BAKHTIN, 2003, p.365-366).

Escrevendo eu, lendo você, sem qualquer renúncia cultural, muito pelo contrário, vamos ver como fica esse meu limite, de que conheço bem na carne e na alma a existência, me esforçando para escutar e responder um pouco mais, a cada vez, assim como reconheço em mim uma certa tendência a ‘buscar pelo em ovos’.

Antes de escrever esta alegoria como exercício (auto)didático, encontrei alguém que apontava em si seus próprios limites e opções em seu papel de pesquisador e, embora no texto da qualificação eu não tenha deixado claro, nessa revisão do material reapresento a referência de Georgi Gačev (2011), pois essa leitura fez muita diferença naquela época e ainda se mostra, a meu ver, potente.

O fato de que eu confesse minhas motivações pessoais de investigação científica quebra a etiqueta de regras científicas geralmente aceitas, segundo a qual os sentimentos, a psiquê e a subjetividade do autor de alguma forma são colocadas entre parênteses, quando apresenta suas conclusões científicas: que nos importa as tuas emoções, tuas lágrimas e tua lamentação?!... Na realidade, qualquer teoria científica tem sua origem em uma pessoa específica, e dar conta

---

49 No sentido de distanciamento entre autor e herói, Bakhtin, 2003, p. 12; 13; 15; 21; etc. Como transgrediência, ver p.19. Como excedente de visão, p.21.

disso é importante não só como uma questão de honestidade intelectual, mas também no que diz respeito à profundidade e objetividade do pensamento. Porque então a partida científica é jogada com as cartas abertas e o ouvinte ou leitor tem a chance de ver meus limites e onde me leva minha paixão pela unilateralidade das idéias, sendo então colocado em posição correta de julgar de fora e corrigir meus pensamentos. Depois, um pensamento autoral que “presta contas” de si vê coisas e ligações que ao contrário não vê, nem poderia, um pensamento que não presta contas de si mesmo<sup>50</sup> (GAČEV, 2011, p. 28).

Gačev me ajudou a ver e dizer dos meus próprios limites como uma qualidade, afinal, a me ver com seus olhos. Uma qualidade que talvez deixe de ser, devido aos meus exageros. Veremos...

A alegoria para a qual convido vocês à leitura, foi imaginada como uma maneira de relacionar teorias e vivências com novas aprendizagens, antigas intuições, numa intenção cognitiva pessoal de praticar a capacidade humana de inventar infinitos mundos, ainda que fictícios e ao mesmo tempo desvelar a mim mesma, as ideologias e culturas que me compõem. Pode-se dizer, como uma metodologia de pesquisa: para me conhecer um pouco mais como pesquisadora-professora-musicista-pessoa.

Tratava-se, então, e agora faço outra tentativa, de oferecer à prova para o leitor o produto desse exercício e levá-lo a sentir se há ou não, ou mais ou menos, um encaixe do fundo e da forma, nem que seja conforme o ângulo, a distância, a luz do sol e a sombra.

---

50 Tradução livre do italiano: Il fatto che io confessi le motivazioni personali delle mie ricerche scientifiche infrange l'etichetta scientifica comunemente accettata secondo la quale i sentimenti, la psicologia e la soggettività dell'autore vanno in qualche modo messi tra parentesi, mentre occorre offrire dei risultati scientifici: cosa ce ne importa a noi delle tue emozioni, delle tue lacrime e del tuo frignare?!... Ma in realtà qualsiasi teoria scientifica ha origine in una persona concreta, e dare conto di questo non è importante solo per una questione di onestà intellettuale, ma anche in quanto riguarda la profondità e l'oggettività del pensiero. Perché allora la partita scientifica si gioca a carte scoperte, e chi ascolta o legge ha la possibilità di vedere i miei limiti e dove mi conduce la passione per l'unilateralità delle idee, ed è messo quindi in grado di giudicarmi dall'esterno e correggere il mio pensiero. E poi, un pensiero autorale che “da conto” di se vede cose e collegamenti che invece non vede, ne può vedere, un pensiero che non dà conto di se stesso. (GAČEV, 2012, p. 28).

Como a imagem de uma água viva que mostra em sua forma o fundo onde vive com o reflexo da superfície em suas cores (CAPUTO, 2010), a intenção cognitiva de fundo não deverá, espero, eliminar a existência de uma forma igualmente cognitiva.

Embora sabendo que este fundo pode conter uma suposta neutralidade mecanicista, ao dar-se a ver através do corpo, qualquer ação, mesmo a supostamente neutra, vem permeada de acontecimentos, fenômenos e acidentes assim como fundada numa outra característica da nossa espécie, que são as relações sociais vividas entre indivíduos únicos como relações singulares, sujeitas a “crises, fraturas e catástrofes” (SCHNAIDERMAN apud DOSTOIEVSKI, 2002), assim como indivíduos sujeitos a diversões, emoções e prazeres. Penso que é sempre bom não estar desavisado. Tanto para exercer o papel de leitor quanto para o de pesquisador-professor e ambas personalidades. Tanto para enfrentar as crises como para gozar os prazeres, os quais, por si só são prenes de crises, fraturas e porventura, catástrofes.

Talvez, no fim de uma observação atenta, entre bifurcações, avanços e retrocessos, dê exatamente no mesmo, porque há um ambiente que sustenta o próprio fundo refletido no corpo em suspensão, que nessa figura de Caputo (2010) é a água. De qualquer maneira, estar avisado vale. Não dá para dormir no berço esplêndido do modernismo eternamente, a separação neutra do pesquisador e seu objeto está numa luta feroz para se manter, o que é um sintoma que um fim, para começar outra coisa, está a caminho.

No que reconheço de minha personalidade, sempre acho pior a decisão do caminho a tomar quando estou diante de bifurcações do que de encruzilhadas. Alguém poderá dizer que é meu destino astrológico, sou nascida em Libra. Não sei. De qualquer jeito, acho que assumir uma posição de vigilância epistemológica é menos difícil na atualidade, que as possibilidades de percursos científicos são mais do que duas: isto, aquilo, nenhuma e outras!

Além disso, já se combinam linhas filosóficas (MORENTE, 1980) acumuladas ao longo da história, não é preciso se decidir pelo idealismo ou pelo realismo, mas pela temática que

será tratada pelo realismo X ou Y e o idealismo K ou W ou.... Senão bastasse, essas linhas não são paralelas, pois se cruzam não no infinito, mas até pode ser bem pertinho.

Semiótica, ciência jovem em sua prática teórica, embora tenha raízes profundas na antiguidade, tem sua teoria produzida no século XX, praticamente e já leva em conta um certo acúmulo de experiências humanas. Os primeiros estudos dos signos são realizados com *status* de ciência na semiologia de Ferdinand de Saussure (1857-1913) e na semiótica de Charles Sanders Peirce (1839-1914). Eles assumem linhas de pesquisa muito diferentes. O próprio conceito de signo é muito diverso.

A diferença que interessa apontar é que, para Saussure, o signo modelo é o pertencente à linguagem verbal e, para Peirce, existem sistemas de signos na linguagem verbal, mas também na música, dança, matemática, medicina, etc.

Até avançar à definição que ofereço a seguir, em que a razão, a linguagem, a palavra, o pensamento busca ultrapassar o conhecimento das coisas, para problematizar o próprio entendimento e o sujeito do entendimento e as relações entre os sujeitos e o sujeito e as coisas, há todo um percurso trilhado.

Semiótica concentra sua atenção sobre inquestionáveis componentes do sentido, subverte até mesmo o *logos*<sup>51</sup> autoreferencial e fechado na *physis*<sup>52</sup>, alcança o fundo das coisas. A semiótica (...) se faz teor-ética da semiose, que lida com um outro *logos* ou uma outra razão: uma razão semiótica ou simbólica, que coloca junto, simboliza individual e social, forma (ciência) e matéria (bio, zoo, antroposemiose), semiologia e semiótica, associa ideias antagônicas fazendo-as complementares, põe a análise das paixões no racional, inclusive compreende as paixões como articulação íntima da razão, portanto uma razão relacionada,

---

51 *Logos* significa a razão, a linguagem, a palavra. *Logos* designa a razão humana, o pensamento que busca compreender a *physis*; mas, pelo menos a partir de Heráclito, *logos* também pode ser interpretado como a razão universal, fixa e imutável que ordena e organiza todas as coisas particulares e transitórias; o *logos*, neste sentido, é um princípio cosmológico. (BERTOCHE, 2011).

52 *Physis* significa, no contexto dos primeiros filósofos, o conjunto de todas as coisas naturais que existem. A palavra também significa origem. Como os gregos da época consideravam que tudo o que existe é natural, a *physis* significa o conjunto de todas as coisas, e “o problema da *physis*” é a pergunta sobre a origem e a constituição de todas as coisas que existem (BERTOCHE, 2011).

hibridizada, materializada, dialogizada, histórica, responsável, humilde e laica, que sabe ver a diferença sem indiferença<sup>53</sup> (CAPUTO, 2010, p.102).

Este é, já, um enunciado decorrente de uma ética na prática da semiótica, de uma aproximação das coisas e das ações dos signos para além de um método, de um sistema, de um modelo: uma aproximação semioética.

Esta postura de Caputo (2010) reflete um fundo científico que busca neutralidade, cuja etiqueta científica é a impessoalidade. Como se diz<sup>54</sup>, ‘não se fala de paz em tempos de paz’. Ao enunciar esta posição da semiótica, Caputo anuncia também que nem toda investigação semiótica carrega a mesma teor-ética.

Porém, como nenhum indivíduo pode expressar-se sem estar imerso em sua cultura, sem que sua expressão seja ideológica, ao procurar expressar-se com neutralidade, ele coloca neste lugar a sua filiação a uma ordem instituída absolutamente partidária, assumindo como se fossem suas, ideias preconcebidas, já prontas, que o libertam de responsabilidade, submetendo-o a uma verdade [*istna*<sup>55</sup>] que o supera.

É um triste equívoco, herança do racionalismo, imaginar que a verdade [*pravda*<sup>56</sup>] só pode ser a verdade universal [*istna*] feita de momentos gerais, e

---

53 Tradução livre do original: La semiotica ricentra l'attenzione sulle componenti iletiche del senso, sovrverte cioè il *lógos* autoreferenziale e chiusi alla *phýsis*, giunge al fondo delle cose. La semiotica (...) si fa teor-etica della semiosi, il che dice di un altro *lógos* o un'altra ragione: una ragione semiotica o simbolica, che mette insieme, simbolizza, individuale e sociale, forma (scienza) e materia (bio, zoo, antroposemiosi), semiologia e semiotica, associa idee antagonistiche facendole complementari, colloca l'analisi del patemico (pathos) nel razionale, anzi coglie le passioni come un'articolazione intima della ragione, dunque una ragione relazionata, ibridata, materiata, dialogizzata, storica, responsabile, umile e laica, che sa vedere la differenza senza indifferenza (CAPUTO, 2010, p.102).

54 Este enunciado particularmente me conduz às aulas de Augusto Ponzio, com a sala repleta de estudantes em sua formação inicial em Letras, ou na faculdade de Educação... nos anos de 2011-2012 em Bari.

55 Na Rússia há duas palavras para “verdade”. Uma delas é a verdade oficial, *istna* e a outra é a verdade cotidiana, *pravda*. Aprendi com Wanderley Geraldi. Os tradutores de Bakhtin costumam tomar o cuidado de dizer a qual ‘verdade’ Bakhtin se refere.

56 Como convenção uso colchetes para interferir em citações e referências. Aqui, no entanto, os colchetes são marcas do tradutor do russo.

que, por consequência, a verdade [*pravda*] de uma situação consiste exatamente no que esta tem de reprodutível e constante, acreditando, além disso, que o que é universal e idêntico (logicamente idêntico= é verdadeiro por princípio, enquanto a verdade individual é artística e irresponsável, isto é, isola uma dada individualidade. No materialismo isso leva à unidade teórica do ser: é uma espécie de substrato estável, igual a si mesmo e constante, uma unidade passiva inteiramente dada, ou uma lei, um princípio, uma força, que permanecem idênticos a si mesmo (BAKHTIN, 2010, p.92).

Para ele, a única resposta possível é aquela que uma ordem superior, seja um pai ou um deus, uma ciência ou as mídias, seja uma entidade como o capital, impõe. Como disse Gačev (2011, p.29), qualquer teoria científica tem sua origem em uma pessoa específica, e prestar contas disso é importante não só como uma questão de honestidade intelectual, mas também no que diz respeito à profundidade e objetividade do pensamento. Ainda que esta seja também uma postura ideológica, resultante de uma cultura, o autor assume a responsabilidade por seus atos, como riscos dialógicos. Suas experiências são assumidas como verdade [*pravda*] em que ele próprio se insere e em cujas crises, fraturas e catástrofes ele próprio se forma.

Porém, (espero que) nenhum pesquisador que se submeta a uma verdade suprema, o faça por má fé, mas por entender, de sua ideologia, que este é o modo responsável de ser. Aliás, este entendimento torna a sua verdade ainda seja *pravda*, embora ele a sustente *istna*, mas, ao mesmo tempo, a sua convicção fortalece seu discurso.

Assim como nenhum professor ensina sem que tenha sua visão de mundo por diretiva e à medida que é mais ou menos convencido de suas verdades, mais ou menos envolvido com sua prática didática, mais ou menos sua relação com seus alunos se torna forte e os submete ou liberta. E não é tarefa fácil saber o que fazemos, sem diálogo com nossos pares.

Eu mesma, ainda que esteja de sobreaviso, quanto ao fundo que se reflete na forma, acabo por agradecer as tais crises e fraturas, atuando para não acontecerem catástrofes,

mas sabendo que só assim é, quando é, possível alterar a coleção de subentendidos ideológicos. E, quem sabe, avançar ‘um grão de areia a cada milênio da ampulheta’.

Ao colocar o signo no centro de meus estudos, corria mesmo um risco de não me fazer entender, quando eu mesma não sabia decifrar o que eu escutava.

Já de largada, o signo é triádico! Ao concebê-lo como um ternário, como interpretante de um interpretado por um intérprete, como uma representação de um objeto para alguém, algo que fica entre ideia e coisa e compreensão e relação, mesmo que o nosso modo de ser humano se dê constantemente nessas dimensões, elas são fugidias ainda.

Não existe, por enquanto, uma comunidade ideológica e subentendidos ideológicos firmados nem uma comunidade social-semiótica, para mim. Aliás, talvez como não existe, na escola, uma comunidade em que os subentendidos ideológicos da vivência musical estejam constituídos.

Precisamos chamar essas dimensões fugidias de mágica, de encantamento, de impressão, de intuição, de subjetividade, de talento, de dom... até de música e de semiótica.

Isto é, música parece situar quem dela trata numa dimensão outra em relação à comunidade em geral. Já procurei responder, mas não sei ainda. Acho que há uma outra consistência que co-habita as razões-emoções do músico, porque há coisas que entre músicos dizemos e que se dizemos a outros, vem interpretada de outro modo. Assim como há também e muito comumente, entre músicos, desentendimentos ideológicos sobre música.

Bakhtin e Volochínov (1981), procurando apresentar a linguagem no contexto social para além do estudo fonético, acabam por dizer, no capítulo 4:

Mas, como resultado desta análise, o objeto de nossa pesquisa [filosofia da linguagem], ao invés de ver-se reduzido como seria desejável, viu-se consideravelmente ampliado e tornado ainda mais complexo. Com efeito, o meio social organizado, no qual inserimos nosso complexo físico-psíquico-fisiológico, e a situação de troca social mais imediata apresentam por si só complicações extraordinárias, comportam relações de diversas naturezas e de múltiplas facetas, e, dentre estas relações, nem todas são necessárias à compreensão dos fatos linguísticos, nem todas são elementos constitutivos da

linguagem. Em suma, o conjunto deste complicado sistema de fenômenos e de relações, de processos, etc., necessita uma redução a um denominador comum. Todas as suas linhas [de pesquisa] devem reunir-se num centro único: o passe de mágica que constitui o processo linguístico. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 1981, p.69).

...já estou me alongando outra vez.

### **A pergunta que cala: como cheguei a pensar em Três Mundos?**

Como percebia em mim contradições básicas ao escrever uma ‘simples frase’ e perceber que se não colocasse um artigo indefinido antes de certos substantivos, poderia sugerir ao leitor uma prescrição, quando nunca – e já fico em alerta, por que ‘nunca’ é forte demais em certas situações – pretendo prescrever ‘nada’ – outra palavrinha perigosa –, fui obrigada a questionar o que acreditava, cada vez mais.

Até que um belo dia me deparei com *il gioco di fantasticare!* E achei que um bom modo de entender o que queriam dizer as teorias, seria jogando o jogo. Afinal é uma capacidade e capacidade se desenvolve procedimentalmente, isto é, aprende-se fazendo.

Pensei em inventar três mundos que já fazem parte de mim a todo o tempo, mas por não prestar contas deles, nem os reconheço! Há que inventar, mesmo, senão os mundos que me constituem interiormente, as palavras enunciadas que os tirarão parcialmente, que seja, das sombras. Ou produzirão outras.

Aos poucos a balança começa a pender mais para um deles, o terceiro, talvez devido ao encaminhamento narrativo que venho produzindo ao longo de treze anos, como método de pesquisa docente, no Gepec.

Apresentei no exame de qualificação uma colcha de retalhos antes da costura e trouxe ‘Frankenstein’, personagem dramático de Mary Shelley, que provoca medo e ternura, assim como esse personagem, meu texto tinha algumas virtudes também.

Não me debrucei na história oficial, não foi essa, nunca, a minha intenção. Me baseei no meu inventário e na minha percepção, afinal, era um exercício da capacidade de inventar com os elementos que já me constituíam conscientemente. [E não seria, sempre, assim?] Cada frase, cada nota, cada riso é o encadeamento de outra frase, outra nota, outro riso ou de um choro...

Fui dividindo os mundos meio que por aquilo que eu reconhecia como os resquícios da aristocracia decadente cafeeira de meus avós paternos e a reconstrução pela força do trabalho de meus avós maternos, no primeiro mundo; o movimento ou a ilusão de libertação dos anos 60 e o regime militar, a inflação econômica e a igualdade feminista misturados já com o desencantamento dos anos 90, no segundo mundo; o amadurecimento e a realidade batendo à porta na assustadora e deslumbrante globalização, minha desafiante viagem ao doutorado e nele, à Itália, no terceiro mundo.

Mas não, se olhar bem, está tudo misturado, até porque esta divisão que acabo de fazer é *a posteriori*.

Mesmo assim, alguns achados laterais à tese, foram muito importantes, como Gačev (2011), que me faz pensar nas crianças e no meu projeto de ingresso no programa do doutorado.

Em sua proposta ousada, proposição e ousadia de quem está inteiro, por muitos anos, no que faz, Gačev (2011) descreve suas ideias das mesmas questões em diferentes povos e países, assumindo nunca ter saído do seu, dá um acabamento estético à sua obra/pesquisa sem generalizar.

—*“Isso é o que faço de meu campo de formação, veja como esse modo também pode colaborar com o entendimento dos povos”*, não o diz, digo eu.

Quase sem sair para outros campos ao ensinar (Pedagogias ou Psicologia), ao menos sem comparar ou dicotomizar informadamente, mas atenta para fazer emergir características, “diferenças amorosas” da minha relação com ideologias, nas pedagogias e psicologia aplicadas no dia a dia da escola, por profissionais da Pedagogia, Psicologia mas também Psicopedagogia, Fonoaudiologia, Gestão e especialistas de outras áreas. Ou seja, numa

área de formação e em pessoas singulares formadas nelas e ensinando as “minhas” crianças e jovens.

Posso usar as palavras de Gačev (2011) para dizer que:

Eu sei que você pode levantar muitas objeções à minha abordagem, e eu me melhor do que ninguém poderia desafiar minhas próprias declarações. Serão realmente tão diferentes uns dos outros, os intelectos de diferentes povos [formações]? Não somos todos seres humanos, igualmente dotados com capacidade de tudo entender? Nós somos, certo, somos todos iguais e todos temos o mesmo valor. Mas pense nos instrumentos de uma orquestra: todos os instrumentos tocam e executam a mesma partitura. Há a flauta, o violino, o trompete, o fagote, a harpa ... Cada um tem seu próprio timbre e acrescenta a sua própria coloração à sinfonia do universo. (...) Você tem que admirar e amar o seu timbre e sua característica particular, esse conhecimento e esses talentos singulares que ele tem, dos quais, ao invés, eu sou privado. Uma DIFERENÇA AMOROSA, eis o que nossa pesquisa sobre as particularidades nacionais de cada povo vai enfatizar [meu procedimento didático como exercício de *il gioco di fantasticare* veio provar, testar, experimentar] (GAČEV, 2011, p.29, grifo do autor)

“Uma coisa, porém, é a comum convicção que todos os povos percebem um único mundo, mas o representam de maneira diversa, outra é ver como o representam, em que consiste essa diferença”<sup>57</sup>, diz Gačev (2011, p.28) na segunda lição de seu *Rettrati di cultura*. É essa percepção de um único mundo que é infinito em nossa interpretação, que é diverso.

Outra coisa ainda é fazer da narrativa uma interpretação diversa da vivência desse jogo.

### **Segunda pergunta: o que as crianças têm a ver com isso?**

*Por ela é que eu faço bonito  
Por ela é que eu faço o palhaço  
Por ela é que eu saio do tom  
E me esqueço no tempo e no espaço  
Quase levito*

---

<sup>57</sup> Tradução livre do italiano: Una cosa però è la comune convinzione che tutti i popoli percepiscono un unico mondo, ma lo rappresentano in maniera diversa, un'altra è vedere come se lo rappresentano, in cosa consiste questa differenza (...)

*Faço sonhos de crepom  
E quando ela está nos meus braços  
As tristezas parecem banais  
O meu coração aos pedaços  
Se remenda prum número a mais  
Por ela é que o show continua  
Eu faço careta e trapaça  
É pra ela que eu faço cartaz  
É por ela que espanto de casa  
As sombras da rua  
Faço a lua  
Faço a brisa  
Pra Luisa dormir em paz.  
Luisa. Chico Buarque e Francis Hime<sup>58</sup>, 1979*

Bem, é “por elas que o show continua”!

Quando a Educação Infantil voltou para o Colégio, depois de 10 anos de ausência, durante os quais havia Música somente para o então denominado Pré-escolar, equivalente, quanto à idade cronológica das crianças, ao 1º ano do Ensino Fundamental de 9 Anos.

O curso de Educação Infantil teve suas atividades encerradas no Colégio de Aplicação, no ano de 1999, por uma decisão administrativa e, em 2009, por uma decisão conjunta entre a administração e a equipe pedagógica, decide-se pela reabertura (FERREIRA, 2013, p.26).

No retorno, ficou muito claro para mim que as crianças pequenas são ‘o país’ cuja cultura é especializada em aprender, nada mais justo que aprender a escutá-las. As professoras de crianças pequenas que conheço são especialistas em escuta. E elas têm muito a ensinar a partir dessa sua experiência.

Também havíamos – eu e o professor-orientador da tese – delimitado que, neste período, 2005-2009, olharíamos para as ações que envolvem o trabalho somente com a equipe de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, porém, ao compor o Inventário de Documentos da pesquisa, repensamos e incluímos as professoras e crianças da Educação Infantil, assumindo o limite de o curso infantil, a esta altura, ter somente dois anos de existência, mas também

---

<sup>58</sup> *Luisa*. Francis Hime e Chico Buarque de Holanda. Gravada no álbum Passaredo de Francis Hime. Letra disponível em: <[http://www.chicobuarque.com.br/letras/luisa\\_79.htm](http://www.chicobuarque.com.br/letras/luisa_79.htm)> Gravação disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=oMpviSp-l-k>>. Acesso em. 06-01-2014.

admitindo que há marcas destas professoras e das crianças nas ações formativas e vice-versa, as quais não podem ser ignoradas (FERREIRA, 2013, p. 26).

Aprendi muito com as colegas-amigas-professoras da sala e colegas-professores-assistentes das classes e as crianças todas e cada uma. Penso que a lição mais valiosa para trazer agora, é que só é possível que o ensino pretendido seja correspondido pela aprendizagem das crianças, se elas estiverem disponíveis em nosso encontro. Não é difícil conseguir isso. Elas geralmente estão disponíveis para quase tudo, mas durante um espaço de tempo curto e intenso, isso aprendi com elas, diretamente. Elas é que sabem que não é preciso perder tempo com aquilo que se aprende vivendo, num átimo! Mesmo quando pedem para repetir o mesmo nunca é o mesmo aprendizado.

Descobri onde está uma peculiaridade das crianças que me importa mais do que uma suposta fase ou etapa de aprendizagem que alguém disse que elas seguem, isso limita a escuta – e a resposta. Não digo que não se possa notar diferenças que colocam um grupo de crianças aproximadamente numa mesma definição do momento de seu aprendizado, mas essa diferença, não considero “diferença amorosa”, que só pode se realizar no encontro de palavras, no face a face do dia a dia escolar.

Fica evidente isso para mim, quando, no período de avaliações, ao fazer os relatórios trimestrais individuais do processo de aprendizagem, algumas vezes, para facilitar, utilizei um texto base, resolvida a alterar somente os detalhes que representam cada criança. Várias vezes, várias crianças não me permitem que eu faça isso, para dizer delas. Me deparo com falta de palavras para dizer a partir da entonação genérica do texto base criado. São limitações do tempo escolar. Uma professora que baseia suas aulas em planejamentos pedagógicos não deveria ter que trabalhar em outro lugar e nem trabalhar com crianças por tanto tempo que não sobrasse tempo para o registro dos acontecimentos e a posterior reflexão, de preferência dialogada com outros...

Daí a saber que atitudes tomar para que elas aprendam, para que o tempo de concentração delas no que propomos seja um átimo de experiência, bem aproveitado,

aprendi muito com essas professoras, observando seus procedimentos e depois fazendo do outros modos junto com as crianças. Ah, e não acaba aí... Cada dia é um dia.

O segredo, não é segredo nenhum: é a escuta que responde. É acompanhar seu ritmo e seu fluxo de interesses. Elas, essas professoras escutam como as crianças aprendem como parte da vida de cada uma na escola. Pois as crianças pequenas demonstram não precisar mesmo de muito acúmulo de conhecimento para uma elaboração exploratória das possibilidades, seguida de escolhas criativas, de contemplação, avaliação e crítica estética do que fez, experimentou e alteração de atitudes, mostrando a produção ética. Um tambor que se pode tocar de muitas maneiras e representar muitas muitas histórias... Um piano que custa mais caro para arrumar do que comprar outro, mas que serve muito bem para deixar 'pelado' na frente delas, para tocar da maneira que quiserem...

E isso tudo parece fazer parte do que representa, assim configurando em seu modo de ser, em suas atitudes, como mais uma dentre as tantas coisas que ela aprende constantemente. Só se fala de cognição, conteúdo, aprendizagem. Mas esse é o primeiro momento, é o tema das aulas, é justamente a incorporação em atitudes, pensamentos, imaginações que é o tal átimo.

Ser criança é aprender a viver. Nisso, elas é que são professoras.

Não há palavras nesse mundo de adultos para dizer de um ser que ainda não é...

Agora trazendo para *il gioco di fantasticare* e esses mundos que não cessamos de inventar ao nos relacionarmos num mundo que no entanto é realisticamente um só, a capacidade procedimental de modelização primária, inventar arranjando, combinando, associando, montando, entrelaçando, mesclando, misturando, compreender criando..... etc., depois de tanto explorar, experimentar as infinitas possibilidades, a criança se fixa em algumas durante um tempo, depois vai para outros objetos, pensamentos, imaginações, atitudes e faz quase que as mesmas coisas outra e outra vez e nunca é a mesma coisa.

Em meus devaneios, posso fantasiar que tenha sido muito parecido o processo desenvolvido durante milhares de anos, para o homem chegar a inventar modos de se comunicar com os outros por meio dos sons de sua voz arranjando-os, combinando-os,

associando-os, etc., que se tornaram depois, ao tentar identificar aquilo que nos chega aos sentidos tornando-os signos semióticos, sementes expressivas, comunicativas.

Semiótica é um modo exclusivamente humano de investigar, que consiste em refletir – de maneira informal ou sistemática – sobre semiose [as ações dos signos]. Podemos prever com certeza que tal modalidade de pesquisa existirá enquanto existir o gênero humano, assim como tem se desenvolvido por cerca de três milhões de anos nas sucessivas expressões de *Homo*, que – em consideração, entre outros aspectos, do crescimento do cérebro e relativas capacidades cognitivas – são indicadas com os termos *habilis*, *erectus*, *sapiens*, *neanderthalensis* e, na fase atual, *sapiens sapiens*. Semiótica, em outras palavras, indica simplesmente a tendência universal da mente humana no imaginar focalizado refletidamente para o interior da sua estratégia cognitiva a longo prazo e no seu comportamento diário. Locke apontou este modo de questionar-se como pesquisa “humana de conhecimento”; Peirce, como “gioco del fantasticare<sup>59</sup>” (SEBEOK apud PONZIO, 2007-b, p.55; SEBEOK apud PONZIO, PETRILLI, CALEFATO, 2007. p.13).

Então, até compreender que tenha se formado toda uma linha de pesquisa sobre linguagem que foca nessa fonologia que lhe – me – permitiu investigar nossos modos de conhecer, como modelização do mundo em que vivemos.

Mas, é interessante pensar... por que não escolheram cores ou gestos, esses ancestrais humanos? Porque à noite, sem luz, todas as cores são iguais e além disso, dormindo não se pode ver alguém te chamar com gestos, pois os olhos estão fechados. Os ouvidos nunca fecham e podem se fixar, separando uma camada de um complexo sonoro para se atentar.

---

59 Tradução livre do italiano: La semiotica è un modo esclusivamente umano di ricercare, che consiste nel riflettere – in maniera informale o sistematica – sulla semiosi. Possiamo predire con sicurezza che tale modalità di ricerca esisterà fino a quando continuerà ad esistere il genere umano, così come esso si è andato evolvendo per circa tre milioni di anni nelle successive espressioni di *Homo*, che – in considerazione, fra gli altri aspetti, della crescente ampiezza del cervello e delle relative capacità cognitive – sono state indicate con i termini *habilis*, *erectus*, *sapiens*, *neanderthalensis* e, per la fase attuale, *sapiens sapiens*. La semiotica, in altre parole, indica semplicemente la tendenza universale della mente umana al fantasticare focalizzato specularmente verso l'interno della propria strategia cognitiva a lungo termine e sui propri comportamenti quotidiani. Locke indicò questo modo di indagare come ricerca di “conoscenza umana”; Peirce, come “gioco del fantasticare” (SEBEOK apud PONZIO, 2007-b, p.55; SEBEOK apud PONZIO, PETRILLI, CALEFATO, 2007. p.13).

E, deste trabalho todo, alguns modos foram se fixando e foram repetidos mais ou menos iguais de geração a geração até que se encontraram com outros que também haviam fixado alguns dos sons que produziam com o mesmo intuito, só que ao dizer das mesmas coisas, dança, por exemplo, produziam misturas de sons diferentes. Aí tiveram que ir descobrindo que o funcionamento do modo que falavam poderia ser explicado por regras e ensinado aos outros, para se comunicarem com mais eficiência entre si. A invenção da teoria!

Esta é uma explicação muito simplificada da capacidade de modelização que também é denominada de *The play of musiment* (SEBEOK, 1981), traduzida para o italiano como *Il gioco del fantasticare* (PONZIO; PETRILLI, 2003).

Foi assim que a capacidade de sintaxe<sup>60</sup> adentrou o campo da semiótica global (SEBEOK, in PONZIO; PETRILLI, 2001) com o nome de *linguagem* e é posta em prática como exercício de entendimento de uma qualidade da espécie humana que se apresenta como procedimento.

Ser procedimento a coloca no mesmo campo da música, que se aprende fazendo. Com essa capacidade aprendida ou em processo de aprendizagem, por exercitação, exploração das possibilidades da própria capacidade, quero chegar a dizer das relações entre as aulas de música com o conhecimento nelas produzido pelas crianças.

Me faz então colocar aqui uma outra reflexão trazida em forma de pergunta, no exame de qualificação e que tem me ajudado, entre tantas outras contribuições amorosas, da percepção de diferenças amorosas... Alguém disse:

— *“Fiquei pensando na...*

---

60 Não confundir com a sintática, que, junto com a semântica e com a pragmática (MORRIS, 2009, 92-93) compõem as três dimensões de relação entre os signos ou semiose, estudada na semiótica.

**Correlação entre os mundos e as composições/produções das crianças e suas atuações com a professora**

É esse ‘correlacional’ modo de pensar, o modo de buscar compreensão nos campos de conhecimento que venho trabalhando: Arte, Música, Linguagem, Educação em relação com a prática de ensinar aprendendo com as crianças e colegas professoras na escola.

Escrevendo, noto a confluência de procedimentos: aprender-ensinando; ensinar-aprendendo; escutar-tocando; tocar-escutando; tocar-interpretando; compor-criando; criar-compondo e, para mim, o mais difícil, fechar isso tudo na (i)limitada e linear escrita verbal.

Essa alegoria, como instrumento didático que os românticos chamariam de *gnoseológico* (BENJAMIN, 1988), é o esforço de produção de um entendimento de outro modo de dizer como ensino música, e ajudar a, dizendo o que realmente acontece, encontra um desenvolvimento desse outro-meu modo de ensinar 20/35 crianças reunidas ao mesmo tempo numa sala de aula, para que elas nos ensinem cada vez mais como é que aprendem e daí prosseguirmos a produzir nosso ensino. Não é preciso ler de novo, é isso mesmo, as crianças me ensinam. É no dia a dia e no face a face que o aprendizado se concretiza numa experiência que nos marca e aos poucos é incorporada, automatizada, invisibilizada.

Mas, num registro que pode ser recuperado e desenvolvido, observado à uma distância temporal segura, a incorporação, a automatização e a invisibilização podem ser revistas e atualizadas. Num texto que permite a pesquisa em ciências humanas, porque mostra a expressão de um conteúdo de seu pensamento vertido numa forma que pode ser olhada por diversos ângulos, na verdade, ouvida diversas vezes, fragmentada dentro de um contexto, para observar sua formação.

De uma apresentação do dia a dia e do face a face da escola num registro audiográfico das composições produzidas pelas crianças e jovens, como compartilhamento de parte dos dados que compõem essa pesquisa narrativa, fixo alguns entendimentos realizados e potenciais e também o que causa dúvidas e conflitos, incluindo dilemas ainda sem palavras.

Segundo três mundos, segundo modos de ver a si mesmo e ao outro, no mundo. De ver o outro a partir de nossos olhos. De nos vermos no mundo, construindo mundos.

Não posso me furtar a dizer, alertada pela banca, que também são três os modos de compreensão de si, apresentados por Bakhtin. Parece que ‘três’ é um número mágico! Não mais dois – ou isto ou aquilo – o terceiro aparece para representar vários. A arquitetura do pensamento de Mikhail Bakhtin se assenta sobre esses três pilares: o outro para mim, eu para o outro e eu para mim. Ninguém pode estar no meu lugar, segundo uma distância exotópica e uma compreensão respondente numa responsabilidade sem alibi, que me obriga a agir segundo minha consciência, minha ideologia em atrito com a ideologia oficial e as outras todas que cada “eu” carrega. Pode-se ver que cada “outro” sendo também assentado sobre três pilares, mesmo a relação face-a-face não é entre dois.

Dois indivíduos, sim, mas a relação é multiplicada muitas e muitas vezes, mais ainda se pensarmos que cada signo pronunciado é também triádico, todo o entendimento entre duas pessoas poderia parecer impossível, quase uma sorte, como o nascimento de uma nova vida. No entanto, é assim que vivemos e convivemos. Não sem crises, fraturas e catástrofes, revelações, deslumbramentos, emoções, amores...

De vermos (até que se revele, no futuro, outra) essa incrível capacidade humana como possibilidade real de invenção de mundos possíveis pela confiança em sua existência e re-existência (existência no e com e pelo outro) desde um exercício que se faz conscientemente ou nem tanto desde que se nasce – talvez até antes – talvez, talvez, jogue este jogo só porque quero jogar e para isso basta exercitar. Como a música, que qualquer um pode aprender se quiser. Os idiomas que, se nos dispormos ao trabalho, todos podemos falar, a piscina ou o mar para nadar ou boiar, a pista de esqui ou de patins para aprender a escorregar/deslizar.

Ao mesmo tempo que jogamos nosso jogo, estamos criando regras próprias dentro das regras sócio-culturais que nos foram dadas e genético-fisiológicas que herdamos, os outros todos estão também fazendo seus jogos e criando suas regras dentro de sua-nossa

herança biofisiocultural ambos agora alter(ific)ados pela-na-com a relação. De onde eu retiro, para olhar melhor, escutar e responder, as composições musicais.

Porque não sabemos ao certo das regras dos outros, mas podemos supor a partir das nossas e no mesmo instante eles alteram seu modo de jogar, porque nós lhe demos nosso modo de pensar, pensando no seu jogo e suas regras. Jogamos assim com eles/outros, nossos outros e nossas/suas características: conhecimentos, saberes e fazeres. Ou seja, considerando que é um jogo em que ambos ganham e perdem, não é um jogo de azar, mas um jogo musical, criativo, cognitivo.

Nessa invenção de mundos, como exercício cognitivo ou para pensarmos com Wanderley Geraldi (2011), objeto didático, como relação entre o ensino, a aprendizagem, os conhecimentos e os saberes:

[Instrumento didático é] assumido como a relação entre o ensino e a aprendizagem, sem reduzir esta relação ao como ensinar para que a aprendizagem aconteça, que se concretiza pelo acréscimo de um terceiro eixo – os conhecimentos e saberes – nos quais se materializa esta relação ensino/aprendizagem. Pensar os objetos didáticos é já estar dentro da relação que define o campo para esmiuçar como algo se fez objeto didático e discutir os revestimentos que tal constituição impôs aos objetos e às relações dos sujeitos aprendizes e ensinantes com estes objetos (GERALDI, 2011).

Acrescentar aos *conhecimentos e saberes*, os fazeres (procedimentos, atitudes e conceitos), não porque não estão contemplados, mas para evidenciar seu contexto e sentir na prática, no corpo que se volta para si mesmo. Sem sentirmo-nos capazes de aprender procedimentos, regular nossas atitudes e produzir conceitos, não podemos imaginar o que é aprender, que coisa é o campo de conhecimentos e saberes a esmiuçar. Assim, pensar os objetos didáticos musicais ou '*fantasticales*' já é estar na relação ensino/aprendizagem, vertidos também na professora.

Tanto a alegoria quanto as relações imaginadas entre a professora e os alunos, entre a professora e os fazeres, conhecimentos, saberes, são possíveis metodologicamente, principalmente porque são peças desse cognitivo jogo de imaginação – *Il gioco di*

*fantasticare*. Do contrário ficaríamos a vida toda lutando para manter nossas crenças do jeito que nos serviram quando éramos crianças e alguém nos dizia como devíamos agir, podíamos até acreditar que seria assim para sempre, um mundo só e estável. Que a criança percebe que muda, na medida que seu ‘país cresce’ (se a criança for o país cuja cultura é aprender). Mas, não é assim que acontece. Nosso desejo de nos manter aprendendo, inventando, nos faz pensar que se não mudarmos nossas ações, nossas rotinas, nossos mundos não mudam e não é assim sempre.

Como quebrar (conhe)cimentos secos? Como nos deixarmos permear pelas estratégias “homeostáticas” (DAMÁSIO, 2010) que nossas crianças e jovens, em sua inauguração (resistente) nas tradições, nos mostram?

A vida exige que uma série de parâmetros limites seja mantida a todo custo em literalmente dezenas de componentes do interior dinâmico do corpo. (...) Esse limite mágico é conhecido pelo termo *homeostático* e o processo através do qual se alcança este estado que se chama *homeostase* (DAMÁSIO, 2010, p. 64).

A partir de que cultura, como aceitar sua resistência inaugural, essa metáfora “de sobrevivência”?

Como fazer da(s) arma(s) hegemônica(s) de destruição da individualidade criativa, da uniformização de desejos, o alimento para a percepção clara da relação humana *vera*, a compreensão respondente? A resposta insistente tem sido: a escuta responsiva.

A atividade didática de composição musical é um modo de aprender a escutar não por que alguém nos silencia e ordena, mas pelo desejo interior, ativo, de fazer música, e ao mesmo tempo manter a mobilidade mesma como a coisa fixa, que nunca é a mesma, porque nos empoderamos da linguagem que a possibilita numa idade que nos lembramos desse processo melhor do que de nosso aprendizado da fala. Podemos recuperar a percepção do aprendizado, principalmente porque nos envolvemos com o aprendizado de ‘coisas novas’ enquanto adultos.

Também é, como o exercício didático do *gioco del fantasticare*, ferramenta para aprender sobre os conhecimentos e saberes que sozinha a teoria não dá conta de fazer entender, porque precisa da prática, do jogo, da sintaxe entre elementos vizinhos, que só fazem sentido colocados na vida, *responsavelmente*.

—“Seria essa ficção científica que, reverberando, ressoando, te impulsiona a produzir uma alegoria acerca da pesquisa da linguagem musical e teu relacionamento com o ensino de música na escola?”, me perguntou meu orientador. O que mais poderia ser, vindos de fora, dos outros e de nossa relação com as coisas, fenômenos, acontecimentos, como signos disso tudo, adentrando nossos corpos e alterando nosso funcionamento? Uma capacidade fundamental, que explica a fonte das criatividade, para o bem e para o mal?

Para mim, *il gioco del fantasticare* parece a inspiração ideal, para fazer ficção científica, sim, mas não só.

Teria que dizer com toda razãoemoção, *logospathos*, como Lia, numa das aulas de música para minhas colegas professoras do Colégio (no primeiro semestre de 2011).

—“A cabeça dói quando acaba aula e nem a dor tira o prazer de tocar”! [Rg-cj-11].

### Os mundos

São mundos possíveis entre mundos realmente inventados por outros e tornados obras, esculturas, poesias e escrituras com as quais outros já construíram mundos em várias épocas e lugares.

Me pareceu tão incrível imaginar essa capacidade de criar mundos atribuída a uma característica sóciobiopsicofisiológica – específica da espécie humana que independe de credo, cor da pele, gênero, torcida de futebol e gosto musical, pertencimento a uma cultura, que resolvi confrontá-la entre mundos inventados entre aspas, ‘inventados’ sobre a base social em que se assenta e ao fazê-lo isto é, *a priori* em relação à língua, na capacidade primeira, a capacidade de *linguagem* – segundo a semiótica que se pratica no círculo de Bari-Lecce, me dou conta que eles não se eliminam uns na entrada do outro,

mas convivem, *si c'intrecciono, si c'incrocciono*, se cruzam e se mesclam. E que, além disso, trazem passado, sua formação: escolar, histórica, geográfica, ideológica....

Sustentando os ensinamentos de Bakhtin (1981, p.110-127) sobre a interação verbal, os propósitos desta pesquisa e seus percursos, a “língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN, (1981, p.127):

1. Como sistema estável de formas normativamente idênticas é apenas uma abstração científica que serve (e só pode servir) a fins teóricos e práticos particulares. Essa abstração não dá conta da realidade concreta da língua.
2. Constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos interlocutores.
3. Segundo leis sociológicas, embora não sejam divorciadas da atividade dos falantes. (atividade individual, psicologicamente falando e atividade sociológica, pois nascida na interação verbal).
4. A criatividade (na língua) não coincide com a criatividade artística nem com qualquer outra forma de criatividade ideológica [pois é na interação verbal como *a priori* da língua que se dá o próprio pensamento que serve à criatividade artística – *Palavra na vida e na poesia*]. Ao mesmo tempo a criatividade da língua não pode ser compreendida independentemente dos conteúdos e valores ideológicos que a ela se ligam (...) e como “uma necessidade de funcionamento livre”, uma vez que alcançou a posição de uma necessidade consciente e desejada.
5. A enunciação (...) só se torna efetiva entre falantes. O ato de fala individual contradiz o conceito de fala.

A sintaxe ou *il congegno di modelazione* explica: com um número limitado de signos se criam infinitos possíveis mundos (Leibnitz→Peirce→Sebeok→Ponzio).

Que, de fato, essa capacidade exista e possibilite linguagens diversas e idiomas vários é a ideia que me faltava para entender a experiência estética em crianças tão pequenas, que foram pouco crivadas e (de)formadas pela sociedade e cultura: a Música não precisa do

entendimento de uma cadeia de significados dos signos até as culturas/tempos, sociedades para dar-se a entender. Aquilo que estou chamando por entendimento musical se dá diretamente no contato ativo – signos de espécie prevalentemente icônica – como vivência e, embora tenha como pré requisito, assim como qualquer outra capacidade mental humana, a capacidade social de *linguagem* (assim como os idiomas), Música não é linguagem universal, isso é uma falácia, a linguagem musical, como a verbal é diversa em cada cultura, é cultural e se aprende/ensina, mas não precisa entender o interpretante do signo e o signo do objeto e a função do objeto. Música tem o sentido de música.

Que coisa é música? É aquilo que é reconhecível por alguém que diz que é música e o aprendizado amplia esse conceito.

### **Um método?**

Fui pensando num modo de mobilizar essa capacidade de modelização por meio de um exercício literário criando e colocando nos Mundos características que convivem, co-habitam a nossa sociedade. Tempos passados que insistem em não nos deixar e sonhos delirantes de um progresso que quando chegou não trouxe a felicidade apregoada. Conforme vou reformulando, vou montando perfis de mundo com características que se parecem. Para criar uma teoria inventada. Possível como os mundos-modos de ver. Mas, como é uma invenção, e pode ser alterada, há discrepâncias, eu sei.

Não há realidade lógica nestes mundos, a não ser uma mescla de intuições, impressões, ante-conceitos, utopias, polifonias, como busca de enxergar múltiplas tendências e sentimentos de si nos mundos.

Como necessidade de me revelar a mim mesma em meio a tantos outros mundos, muitos mais do que três.

## **O 1º Mundo...**

É aquele em que você se sente confortável, protegido, realizado como patrão ou como empregado. Tudo está determinado. O mundo está imutavelmente acabado esteticamente. Tudo o que se faz, pensa e diz, parece que está bem assim até quando não está, pois logo vai-se encontrando outros pensamentos, falas e ações que lhe mostram que estar certo ou errado não é o que importa, mas sim que estão certos e errados os mesmos de sempre e tudo continua como sempre foi. O prazer da estabilidade. As diversas opções não surgem.

Nesse mundo, você chega e as pessoas lhe vêm, fala e alguém lhe vem ao encontro. É onde se acumulam as coisas que lhe acontecem quando ainda não sabe o que são, mas percebe que tem significado, razão de ser. Tem hora certa de fazer as coisas, tem hora de dormir, comer, tomar banho, há regras, mas as exceções não são punidas, antes, são plenamente justificadas, pois são de verdade, justificadas pela realidade, que as 'exigem'. Melhor aceitar e esquecer do que problematizar.

Esse mundo te considera única desde que nasceu, ou mesmo antes, quando era esperada. É nele que aprende as primeiras coisas importantes, que já estavam prontas antes de chegar, mas que mudaram quando chegou: cada nascimento muda esse mundo, assim como cada morte é uma perda insubstituível.

## **O 2º Mundo**

No 2º Mundo, não por uma questão de hierarquia mas porque as palavras não permitem contar um caso num gesto, num átimo, algo tem que vir antes para outro vir depois, as palavras funcionam como objetos. Talvez esse fosse um sonho dos poetas concretistas, que conseguiram fazer algo a respeito: a poesia concreta.

Na música dizem que é assim também, mas afirmo que não é. A música, no primeiro som, já se diz inteira e mesmo se nunca a ouvimos, mal começa e sabemos o que vem. A tal

ponto que há quem desista logo nos primeiros compassos. Se já a conhecemos, ela se diz por inteira em cada trecho, que confirma o conto todo. Assim sinto.

É um mundo do conhecer especializado e das tentativas de se revoltar contra ele.

O 2º mundo é o mundo da sociedade divulgada e propagandeada como se só ela existisse. Com tanta insistência que a realidade alternativa da TV faz a maioria acreditar que é esta e não aquela que vive realmente, que a TV é que é vida real.

O 2º mundo chega mais ou menos cedo em sua vida e preenche todos os espaços dentre as habilidades e conhecimentos que desenvolveu e que torna o 1º mundo comum. Nesse momento, do encontro desses mundos, surgem farpas e restos e um 3º mundo se forma.

No 2º Mundo é onde não há desses conflitos: cada um tem seu papel dentro de uma estrutura maior e você se livra de ficar triste. Nem se incomoda se o outro sai machucado do jogo, desde que não seja você. Isso é útil, ou não? Mas... se trata de ser útil, então?

E se você estiver machucada, trata de se recuperar logo, não tem perda de tempo em lamentações: o próximo jogo já está marcado!

Quando estiver no 1º Mundo, se sentirá provavelmente esmagado no contato com o 2º Mundo. Quando no 2º Mundo, se tentar oferecer a face, você se sentirá alguém... 'de outro planeta'. O 2º Mundo é um mundo de sociedade, de aparências, este é um valor individual, relativo ao social.

### **O 3º mundo.**

Na Música, quando fazemos música, existe uma chance desses mundos se tocarem em paz. Uma chance.

Pois então, o 3º Mundo, segundo essa alegoria auto-didática é aquele que você cria enquanto cria modos para viver a vida. Não só na imaginação, mas também com seu corpo fisiosociocultural. É o mundo da pesquisa e da vida conjunta. Da arte e da vida, que

não se interpenetram, mas, finalmente, e, estabelecem uma paz, porque desejamos assim, que os conflitos sejam vividos como parte de qualquer paz, sustentando-a.

O 1º Mundo é onde as ciências se escutam.

Aqui, nós escutam-nos fazendo ciência, arte, filosofia. Aí é o mundo onde os dois primeiros mundos se interpenetram até virarem textoatofalamentação e daí se esparramam mundos afora. Interpenetram-se com suas respectivas próprias vozes. Não sem conflitos. “A segunda voz ao instalar-se no discurso do outro, entra em hostilidade com o seu agente primitivo e o obriga a servir a fins diametralmente opostos. O discurso se converte em palco de luta entre duas vozes” (BAKHTIN, 1981, p.194). E a depender da estrutura das vozes iniciais, é mais ou menos resistente.

O 1º Mundo, o mundo da identidade, ou seja, da responsabilidade relativa a uma identidade e sua ideologia para se proteger do mundo circundante, acredita que a alteridade não existe. O 2º Mundo vê a identidade derreter e contribui nesse processo. O 3º Mundo acolhe a alteridade e a escuta. Você sabe que é um e que milhões de indivíduos falam por sua boca. Quando encontra com outros, encontra com partes de si, esparramadas pelos mundos afora e adentro, conhecidas ou nunca imaginadas..

A diferença oficialmente reconhecida é a da identidade, de atribuição a um pertencimento, uma diferença indiferente à singularidade, à unidade, à troca de posição de cada um. Nesta diferença, que geralmente funciona por oposição binária, as diferenças singulares são canceladas<sup>61</sup> (PONZIO, 2009, p.167-171).

Nem se fala de uma diferença na escolha do gênero de escrita ou qualquer outro. As regras são inquestionáveis.

Já no 2º Mundo, a noção de alteridade começa a tomar importância. Recordando que estamos num *nãolugar* e *nãotempo*, para aprender/ensinar o sentido de alteridade e de responsabilidade sem alibi, de Bakhtin, precisamos pensar na noção da alteridade.

---

61 Tradução livre do original: La differenza ufficialmente riconosciuta è quella dell'identità, della'attribuzione a un insieme, una differenza indifferente alla singolarità, all'unicità, alla non intercambiabilità di ciascuno. In questa differenza, che generalmente funziona per opposizione binaria, le differenze singolari, sono cancellate (PONZIO, Augusto, 2009, p.167-171).

No 3º Mundo a alteridade é uma realização individual, no social.

Ambos os mundos são abstrações de uma professora de música que encontrou nesse jogo, um modo de expressar-se e de exercitar-se, como pesquisadora, que pensa que, por meio da linguagem musical pode escutar o mundo de cada criança com quem tem a chance de conviver, escutar o que elas sabem, as músicas que elas fazem, antes que dentro delas coloquemos todos os nossos mundos.

### **Observação**

Este **foi** um esboço de fundamentação teórica e método de análise baseada na semiose e no instrumento de model(iz)ação. Ou é um exercício da teoria da model(iz)ação que permite enxergar/escutar o mundo em que vivemos, a escola, as crianças e achar um meio de falar que não as reduza à parte que a pesquisadora vê/escuta. Apresentamo-lo ao diálogo como um esboço.

Uma capacidade que nos irmana desde nossas capacidades fisiológicas pode ser a base de uma ética humana que compreenda quanto nossas relações – sociais – se baseiam na escuta e no diálogo, já como atividade inventiva, para que o exercício de nossa virtualidade seja buscado, aceite a promessa, em encantamento na relação com o mundo como acontecimento responsável.

## **Semioética: semiose; modelização; diversidade; conexão intersígnica; ideologia; esboço antropológico bakhtiniano**

Não se deve temer que a atenção à linguagem (ou aos signos em geral) desvie a atenção às coisas; ao contrário, é o melhor caminho para compreender a natureza das coisas<sup>62</sup> (LEIBNITZ apud PETRILLI, 2003, p.3)

Bakhtin (2003) (me) dá uma perspectiva de confiança na humanidade, desenvolvendo uma filosofia que se sustenta na linguagem cotidiana e na necessária diologicidade que caracteriza as relações e produções humanas – sociais. Em *Por uma filosofia do ato responsável* (2010) apresenta esses fundamentos, dos quais nasce a consideração de que a arte e a vida devem ser vividas em recíproca responsabilidade.

Viveu num período de grande efervescência cultural na Rússia e ao mesmo tempo época de repressão que acabou determinando a morte de seus maiores colaboradores (Volosinov, Medviédev...) e de sua família (mãe e irmã).

Devido à sua doença (osteomielite) não chegou a ser condenado, como Medviédev, mas pagou o preço do ostracismo, até os últimos anos de sua vida, quando foi redescoberto por pesquisadores, na década de 60. Nessa época é entrevistado por Duvakin (BAKHTIN, 2010-b).

Os conceitos: diálogo, compreensão respondente, responsabilidade sem álibi, escuta responsiva, etc., teriam sido sustentados somente por uma (paz)ciência de quem acredita no grande tempo (BAKHTIN, 2003, p.410).

As situações em que vivemos, de ameaça constante para todo o planeta por desequilíbrio ecológico ou catástrofe nuclear, são, em si, motivos suficientes para desesperança com a única ressalva, em mim, com Bakhtin, pela confiança nas relações do cotidiano, que a

---

62 Tradução livre do italiano, dos dizeres de Gottfried W. Leibnitz (1646-1716): “Nessuno deve temere che l'attenzione volta al linguaggio (o più generalmente, ai segni) ci distraiga dalle cose; anzi, quella è la via migliore per comprendere la natura delle cose”.

corrente verbal viva nas relações entre indivíduos que se amam. Que inventem possíveis outros mundos superando as determinações hegemônicas que aprisionam o homem longe de cumprir a sua virtualidade<sup>63</sup>. Ou seria o ser humano um mero consumidor global insuflado pela economia capitalista?

Nesse cotidiano, escolar, para viver, transformo esses signos tão catastróficos quanto de esperança numa intenção de encontrar modos de fazer vir à tona a virtualidade possível das crianças com quem tenho o privilégio de conviver no minúsculo espaço de uma aula semanal de música, porém de acompanhar seu crescimento, por até sete anos consecutivos, promovendo atividades musicais como essa que olho com mais cuidado nessa pesquisa, de composição musical, e que me abre horizontes para encontrar outros caminhos de ensino de música, que entrevi uma vez, me impressionei e me mobilizei...empenhando anos de minha vida pessoal.

Esta peculiaridade do humano, ou seja, sua capacidade de distanciar-se da relação funcional com o ambiente, de construir e desconstruir mundos reais e fictícios, instrumentos para fazer e instrumentos para pensar, ir além do dado presente, que coloca as condições do discurso ético, estético, religioso, filosófico, político, ideológico, literário, científico, é a viga mestra daquele tipo de semiose que, peirceanamente, chamamos *mente simbólica* e constitui o ambiente específico da semiose humana, distinguindo-a das outras formas de semiose. Dessa maneira o homem excede sua primeira natureza, que não vem a ser cancelada por isso, mas remodelada<sup>64</sup> (CAPUTO; PETRILLI; PONZIO, Disponível em: <[http://www.augustoponzio.com/files/31\\_tesi\\_sulla\\_semiotica.pdf](http://www.augustoponzio.com/files/31_tesi_sulla_semiotica.pdf)>. Acesso em 22-08-2011.)

---

63 Virtualidade é predicado de virtual. De uma maneira geral, é virtual aquilo que existe apenas em potência. Ou seja, é simplesmente possível num certo sujeito. Pode-se pensar como sinônimo de potencialidade. Indico Lalande (1993, p.1217).

64 Tradução livre do original: Questa peculiarità dell'umano, ovvero la capacità di staccarsi dal rapporto usurante con l'ambiente, di costruire e decostruire mondi reali e fittizi, strumenti per fare e strumenti per pensare, di andare oltre il dato presente, il che pone le condizioni del discorso etico, estetico, religioso, filosofico, politico, ideologico, letterario, scientifico, è l'architrave di quel tipo di semiosi che, peirceanamente, chiamiamo *mente simbolica*, e che costituisce l'ambiente specifico della semiosi umana, distinguendola dalle altre forme di semiosi. In tal modo l'uomo eccede la sua prima natura, che non viene cancellata bensì rimodellata.

A capacidade humana de modelização primária de linguagem que caracteriza essa mente simbólica foi uma teoria desenvolvida por Thomas Sebeok a partir das teorias da escola de semiótica de Moscou-Tartu. Para esta escola, a modelização primária assim como a mente simbólica é a língua materna, a linguagem verbal. No desenvolvimento de Sebeok, é a capacidade que permite a existência das línguas ou idiomas, inclusive aquelas gestuais e musicais.

Tem tudo a ver com as criações científicas e cotidianas, assim como a invenção da arquitetura cognitivo-estético-ética bakhtiniana do sujeito, nessa busca humana por compreender, compreendo-se no mundo, desde sua existência social, relacional.

Assim como a própria definição de seu trabalho de pesquisa, por negação e afirmação, que busca um novo/outro campo para instaurar seu entendimento de uma nova/outra ordem, entre-campos, inter-ações, posso dizer com Bakhtin:

A nossa análise pode ser definida filosófica antes de tudo com base nas considerações de caráter negativo: não é de fato uma análise (investigação) linguística nem uma análise filológica, nem uma análise crítico-literária, nem algum outro tipo de análise especializada. Em caráter positivo dizemos somente que a nossa análise se divide em esferas próximas, ou seja, ao longo das fronteiras de todas as disciplinas citadas, sobre os seus pontos de contato e de interação (BAKHTIN, 2003, p.307).

E tem ainda tudo a ver com um esboço antropológico do sujeito, que já em sua essência não é simplesmente um ser dotado de palavra, mas um ser que atua no mundo cognitivamente e assim tem dele uma percepção estética e faz escolhas éticas ao projetar-se no mundo.

Só mesmo quando pude me introduzir na semiótica pelas mãos de Bakhtin, principalmente em *Marxismo e filosofia da linguagem* (1981), mas, também em *Estética da criação verbal* (2003) e nos últimos tempos em *Freudismo* (2009), esse olhar semiótico conseguiu também me sustentar neste trabalho.

Só aí pude vir a transformar intuições e impressões em reconhecimento dessa capacidade comum que torna cada humano único e potente na relação com seus outros, na ciência

das coisas que produz. Somente então, o atrito de tantas afirmações e negações – cronotópicas, polifônicas, exotópicas, excedentes – com a ideologia cultural acadêmica e cotidiana ainda fortemente positivista, objetivista, idealista que tenta ignorar ou desprestigiar impressões e intuições, como meras ilusões ou contingências, vai me possibilitando encontrar outras possibilidades de interpretação das intuições e impressões.

Não ser linguística, não ser filologia, não ser crítica literária e sim uma filosofia da linguagem torna desafiadora a exposição da pesquisa, principalmente por não se dar a compreender ou a dizer sem a percepção da simultaneidade destes três aspectos, como princípio existencial.

Por outro lado, a vivência musical da polifonia que me permite intuir a partir da presença de vários ‘enunciados’ num mesmo momento musical, outros enunciados nem sempre musicais, me ajudou na compreensão dessa polidimensionalidade simultânea num mesmo mundo semiótico-semioético simbólico-indiciário-icônico.

Desse caminho no rastro de Bakhtin (1981), a releitura de *Marxismo e filosofia da linguagem* me reapresenta a ciência Semiótica. De seu conhecimento ‘incorporado na alma’, cita muitas e muitas vezes seja como adjetivo ou substantivo<sup>65</sup>, a palavra semiótica! Depois disso, o conteúdo semiótico no diálogo, na literatura, no pensamento, etc, como que se iluminam, quando leio.

Então, quando (o trabalho de pesquisa, estudo, leitura, reflexão) semiótica começou a me fazer sentido, a me responder as perguntas que fazia, minha sensação de dificuldade de usar a linguagem verbal para dizer de assuntos que envolvem o conhecimento da linguagem musical, que me levou a empreender essa pesquisa, foi amplamente justificada [não, resolvida não está...].

---

65 A questão da assinatura deste livro, sendo de Volochínov está bastante bem explicada por Roman Jakobson no prefácio de *Marxismo e filosofia da linguagem*, caso semelhante a *O problema da poética formalista*, assinado por Medviédev, além de outros pesquisadores de Bari, incluindo Cassotti (2002), sobre dois músicos que faziam parte do círculo de Bakhtin: Ivan I. Solertinsky e Maria Iudina.

Um aprofundamento em suas bases me traz a primeira contribuição: a noção de que as características que prevalecem no signo<sup>66</sup> verbal (simbólico) e no musical (icônico) proporcionam uma dificuldade real, intrínseca e imanente à relação intersignica.

O signo verbal é simbólico e convencional dentro de uma cultura e idioma e o icônico é similar à coisa que significa, como a música que é aquilo que é, diretamente. A tradução entre essas duas espécies signicas é muito difícil, se não impossível, inefável ou mesmo desejável.

Há, porém, uma relação entre um certo constrangimento imposto pelo poder da sintaxe verbal, presente nas linguagens técnicas especializadas musicais e o caráter icônico da música, que também tem uma sintaxe, constituindo-se numa linguagem, mas não dão conta de comunicar música<sup>67</sup>.

A música sim, se comunica a si própria, embora seja melhor dizer, devido à sua natureza não comunicativa em essência, mas expressiva (sem me referir a correntes impressionistas, expressionistas, etc., vinculadas a estilos artísticos), dando espaço praticamente total para outras interpretações e usos verbais, pictóricos, cognitivos, terapêuticos, etc. Em termos semióticos, à própria interpretação do signo (icônico, indicial, simbólico).

A conversa sobre música passa a ser, quase sempre, muito mais especializada ou regionalizada numa cultura local (TAGG, 2012), do que a própria linguagem musical, que qualquer um pode dominar até um certo ponto escutando.

Fazendo um paralelo entre a semiótica e a semiose, esta acontece mesmo sem que se tenha consciência sobre ela. Percebe-se e dela se fala ao viver, ao observar as relações entre as coisas, ou, entre os signos das coisas, como exemplo posso citar a percepção de

---

66 [Signo é] Qualquer coisa que conduz alguma outra coisa (seu interpretante) a referir-se a um objeto ao qual ela mesma se refere (seu objeto) de modo idêntico, transformando-se o interpretante, por sua vez, em signo e assim sucessivamente *ad infinitum*. (...) Um signo é um ícone, um índice ou um símbolo (PEIRCE, 2010, p.74).

67 O artigo de Rodolfo Coelho de Souza (2006, p.133-143) pode contribuir pontualmente com o entendimento da relação icônica e indiciária da percepção musical, que pode ser interessante para quem deseja continuar o diálogo.

dor como sintoma de uma semiose que se dá no interior do corpo. Já a semiótica, como modo de pesquisar, de refletir sobre a semiose, de investigar a relação ou processos que ocorrem entre os signos (SEBEOK apud PONZIO, PETRILLI, CALEFATO, 2007. p.13).

Bakhtin vai fazer essas relações, vai tomar a linguagem verbal cotidiana e literária como objeto de pesquisa filosófica, pronunciada entre indivíduos singulares entre uma cadeia de signos. “Na vida histórica essa cadeia cresce infinitamente e por isso cada elo seu isolado se renova mais e mais, como que torna a nascer” (BAKHTIN, 2003, p.382).

Porém, pesquiso em contexto escolar sobre e com a linguagem musical em confluência com a linguagem verbal. Devo pesquisar a própria confluência, dentro dela, dos signos que daí emergem a partir da *mente simbólica* singular e relacional que os define.

Estudioso envolvido e respeitado em cognição, Damásio (2010) assume a linguagem verbal como o conteúdo da mente a qual conduz o raciocínio humano. O que Bakhtin, Volochínov e Medviédev já afirmavam nos anos 20-30 do século XX. Não é o pensamento que modela a expressão, mas a expressão que modela o pensamento, diriam, disseram.

Seguindo essa linha de raciocínio, para Sebeok, e Ponzio a assume, é a *linguagem* como capacidade de modelização primária que movimenta o raciocínio assim como a linguagem verbal e as outras linguagens.

A linguagem verbal é possibilitada por essa capacidade – sintática ou de sintaxe –, lidando com sons vocalizados, mas não só, sabemos que os gestos e entonações não são simplesmente gestos e entonações. A música, também com dimensões sonoras, é outra linguagem.

Mas, é a capacidade de *linguagem* que encontra na linguagem verbal o meio mais prático para a comunicação que fundamenta a capacidade de se inventar qualquer linguagem especial, a ponto de uma pessoa que não fala ou escuta poder se expressar, raciocinar e comunicar-se somente porque na sua vida, compartilha a capacidade de *linguagem* e a linguagem verbal de sua língua materna, que a constituiu, ainda que não produzisse oralmente.

É esta capacidade que permite que associemos e alteremos nesse processo, as linguagens, como a música que é capaz de alterar o sentido de um poema.

Estou afirmando aqui que por meio de Bakhtin, comecei a lidar com uma intuição semiótica e se fez uma corrente responsiva depois, por meio de um estudo de semiótica. Uma corrente desde a linguagem musical em relação com a linguagem verbal; da música com o ensino de música; da estética da arte com a ética das relações humanas; da relação entre arte e responsabilidade; do meu papel como professora de música na escola [não necessariamente nessa ordem], privilegiando uma cognição (um conhecimento) musical como um dos argumentos para todo o resto, como a confiança nas crianças, devido à capacidade de modelização que nos compõe a todos humanos e nos torna, cada um, único e cada morte uma perda irreparável de infinitos mundos possíveis, à humanidade, ao planeta, à vida, assim como cada nascimento é uma esperança que justifica, inclusive, as crenças simbólicas em um salvador.

### **Espécies sígnicas, linguagem musical e verbal na antropologia filosófica bakhtiniana**

Signo é uma coisa qualquer que significa uma outra coisa ou significa a própria coisa que é, para alguém. Para que algo seja signo para alguém tem que ter um significado, tem que fazer sentido para alguém, tem que responder a alguma de suas perguntas (BAKHTIN, 2003, p.377-384).

Os homens são os animais que mais utilizam signos. É evidente que outros animais para além dos homens respondem a certas coisas como signos de outra coisa diferente, mas estes signos não atingem a complexidade e a elaboração que podemos encontrar na linguagem humana, na escrita, nas artes, em dispositivos de testes psicológicos, na diagnose médica e em instrumentos de sinalização. A ciência e os signos estão indissoluvelmente ligados, pois a ciência oferece aos homens, por um lado, signos mais fiáveis e, por outro, insere os resultados obtidos em sistemas de signos. A civilização humana está dependente de signos e sistemas de signos, e a mente humana não se pode separar do funcionamento de signos – se é que a mente não deve ser identificada com tal funcionamento (MORRIS, 1938, p.5).

Conforme Peirce (2010), o signo é o interpretante de um interpretado por um intérprete. Nota-se que esse movimento triádico, uma de suas maiores contribuições, acontece tanto quando se faz uma pesquisa informal ou sistemática como quando não nos damos conta dessa relação/processo, quando não estamos conscientes dele e, por exemplo, somos surpreendidos por ideias que surgem sem que saibamos de onde.

Ao tratar dessa pesquisa que traça linhas entre a linguagem musical e a verbal no dia-a-dia da escola, trato, desde que comecei a ensinar música, com signos prevalentemente simbólicos – linguagem verbal – e/ou icônicos<sup>68</sup> – linguagem musical.

São três as espécies de signos, mas nenhum signo pode ser exclusivamente uma das espécies tipos, cada um deles é sempre simultaneamente os três, com uma prevalência, em grau, de um deles conforme a interpretação do intérprete, ou como está sendo lido dentro do corpo, como já disse, pode ser um processo não consciente.

Porém, daqui por diante vou tratar da relação semiótica enquanto pesquisadora.

Sempre haverá a potencialidade de um significado outro, além daquele que o caracteriza, seja nomeando – símbolo; indicando – índice; com ele se identificando – ícone. Justamente porque só será signo quando for significante de um significado para alguém ou algo.

Esse ‘alguém’ é que lhe atribuirá, dentro do seu conhecimento, sua vivência, sua experiência, a significação ou interpretação o significante ou interpretante. Aqui está novamente uma ligação com Bakhtin, que, com Lèvinas, Blanchot, Barthes, Rossi-Landi, Sebeok, Ponzio (2013, p.9-68; 2008, p.189-200).fundamenta suas pesquisas.

Para se interpretar a cadeia de signos integralmente, de acordo com essa visão de mundo, deve ser um indivíduo singular que toma consciência de si pelo outro indivíduo singular por “compreensão simpática” (BAKHTIN, 2003, p. 93-94) que “não é uma representação,

---

68 Torno a apontar o artigo de Rodolfo Coelho de Souza (2006, p.133-143) para pensar na relação indicial-perceptiva musical.

mas uma valorização essencialmente nova, um emprego de minha posição arquitetônica na existência fora da vida interior do outro” (BAKHTIN, 2003, p.94).

Há toda uma ação responsável, sem alibi, tanto nas ações cotidianas como na escritura de um romance [ou uma tese], ao procurar por palavras entoadas, numa composição, por sons articulados, que se torna inerente à capacidade de modelização, a *il gioco di fantasticare* (SEBEOK apud PONZIO, 2007; SEBEOK, 1981, p.1-16), à “capacidade homeostática dos seres vivos” (DAMÁSIO, 2010), não para ser politicamente correta e relativizar a responsabilidade, mas porque a “consciência de *si no outro* e de *si para si*” leva em conta “a consciência do *outro para si*” (BAKHTIN, 1981; 2003; 2010).

Esboços de antropologia filosófica. Minha imagem de mim mesmo. Qual é a índole da concepção de mim mesmo, do meu *eu* em seu todo? Em que ele se distingue essencialmente da minha concepção do *outro*? A imagem do *eu* ou o conceito, ou o vivenciamento, a sensação, etc. A espécie de ser dessa imagem. Qual é a composição dessa imagem (como a integram, por exemplo, as concepções sobre o meu corpo, a minha aparência, o meu passado, etc.). O que compreendo por *eu* quando falo e vivencio: “eu vivo”, “eu morro”, etc. (“eu sou”, “eu não existirei”, “eu não existi”). *Eu-para-mim* e *eu-para-o-outro*, o *outro-para mim*. O que em mim é dado imediatamente e o que é dado apenas através do outro. O mínimo e o máximo – a auto-sensação primitiva e a complexa auto-consciência. Mas o máximo desenvolve aquilo que já estava jacente no mínimo. O desenvolvimento histórico da autoconsciência. Ele está ligado ao desenvolvimento dos recursos semióticos de expressão (acima de tudo da língua). A história da autobiografia. A composição heterogênea da minha imagem. O homem no espelho. O não-eu em mim, isto é, o ser em mim, algo maior do que eu em mim. Em que medida é possível unificar o *eu* e o *outro* em uma imagem neutra do homem. Os sentimentos só são possíveis em relação ao *outro* (por exemplo, o amor) e os sentimentos só são possíveis por mim mesmo (por exemplo, o amor-próprio, a auto-abnegação, etc.) A mim não são dadas as minhas fronteiras temporais e espaciais, mas o outro me é dado integralmente. Eu vivo em um mundo espacial, neste sempre se encontra o outro. As diferenças espaço-temporais do eu e do outro. Elas existem na sensação viva mas o pensamento abstrato as oblitera. O pensamento cria um mundo único e geral do homem independentemente do eu e do outro. Na auto-sensação primitiva natural o eu e o outro estão fundidos. Aqui não existe ainda o egoísmo e o altruísmo (BAKHTIN, 2003, p.382, grifos do autor).

É importante levar em conta que “a realidade, a construímos nós, segundo nossos interesses – entendidos na medida em que não vêm simplesmente impostos pela ideologia dominante. Entre agir e saber existe, ou deveria existir, um círculo contínuo<sup>69</sup>” (ROSSI-LANDI, 2011, p.97). A ideologia dominante ou do cotidiano atuam conjuntamente sobre a realidade. Esse senão existe, e só o distanciamento, o tempo e uma luta para escutar polifonicamente, poderá superar.

No primeiro capítulo de *Semiótica*, Peirce (2010, p. 5) apresenta sua “lógica”, segundo “três espécies fundamentais de raciocínio, para leitura e interpretação dos signos: *Dedução*, *Indução* e *Retrodução*. Além dessas três, a *Analogia* (Aristóteles) combina as características da *Indução* e da *Retrodução*<sup>70</sup>”

Um argumento dedutivo é dito, depois de conhecer os requisitos e as regras (ou leis) e que pretende obter o resultado ou resultados. Este tipo de lógica (ver os silogismos de Aristóteles) é quando você quer saber que resultados são obtidos através da aplicação das leis conhecidas. Se todas as operações foram realizadas corretamente, as respostas que se obtém são sempre certas e garantidas, e por esta razão muitos argumentam que a lógica dedutiva nunca leva a inovações pois os resultados já estão implícitos nas premissas. Muitos programas de computador, tais como sistemas especialistas, trabalham com esse tipo de lógica. (Glossario de Semiótica<sup>71</sup>. *Universidade de Bari*. Disponível em: <[http://www.fasf.uniba.it/area\\_docenti/documenti\\_docente/materiali\\_didattici/430\\_Glossario\\_Semiotica\\_pdf.pdf](http://www.fasf.uniba.it/area_docenti/documenti_docente/materiali_didattici/430_Glossario_Semiotica_pdf.pdf)>. Acesso em 26-01-2014.)

Um argumento é dito indutivo quando se conhece as premissas e as conclusões e se tem intenção de reconstruir as regras. Este tipo de lógica é típica de quem, como pesquisador, quer chegar a uma lei da natureza observando os resultados obtidos a partir de situações ou premissas iniciais conhecidas. A lei que se

---

69 Tradução livre do original: A realtà ce la costruiamo noi secondo i nostri interessi – beninteso nella misura in cui non ci viene semplicemente imposta dall'ideologia dominante. Fra agire e sapere c'è, o ci dovrebbe essere, un circolo continuo.

70 O tradutor informa, na nota de rodapé, que “geralmente Peirce utiliza o termo adução, por vezes, usa também hipótese” (PEIRCE, 2010, p.4).

71 Tradução livre do original: Un ragionamento viene detto deduttivo, quando si conoscono le premesse e le regole (o leggi) e si intende ricavare il risultato o l'esito. Questo tipo di logica (vedi i sillogismi di Aristotele) si quando si vuole sapere quali risultati si ottengono applicando delle leggi conosciute. Se tutte le operazioni previste sono state svolte correttamente, le risposte che si ottengono sono sempre certe e sicure e per questo motivo molti sostengono che la logica deduttiva non porta mai a delle novità in quanto i risultati ottenuti sono già impliciti nelle premesse. Molti programmi di computer, come ad esempio i sistemi esperti, funzionano con questo tipo di logica.

obtem não é segura em absoluto, mas só provável. (Glossario de Semiótica<sup>72</sup>.  
*Universidade de Bari.* Disponível em:  
<[http://www.fasf.uniba.it/area\\_docenti/documenti\\_docente/materiali\\_didattici/430\\_Glossario\\_Semiotica\\_pdf.pdf](http://www.fasf.uniba.it/area_docenti/documenti_docente/materiali_didattici/430_Glossario_Semiotica_pdf.pdf)>. Acesso em 26-01-2014.)

Peirce propõe uma outra lógica e outros instrumentos para apreender o mundo, onde os campos de estudo são em maior ou menor grau feitos de signos “assim como a matéria é formada de ligações entre elementos químicos” (PEIRCE, 2010), diz ele.

Nessa interconexão de signos dos mais diversos tipos, cada campo pode dar a ver de si outros significados, outros sentidos, outras práticas para lá do que se imaginava ou do que seria de bom senso imaginar pensando sempre pelo mesmo viés<sup>73</sup>. Mais ainda, retira – potencialmente – das mãos dos especialistas a responsabilidade relativa ao desempenho de um papel, à proteção de uma instituição (PONZIO apud BAKHTIN, 2010), dando-lhes, e a nós, o que é deles por direito e de fato: a liberdade do ato criativo resultante da “responsabilidade sem álibi” (BAKHTIN, 1981; 2010). Devolve às mãos dos homens comuns a capacidade de conhecer o desconhecido, quando abre outras portas e adentra outros recintos. Ou quando abre as mesmas portas e percebe que já não é o mesmo recinto. Ou seja, a lógica para apreender um outro mundo – o mundo dos signos.

Aluno de dois importantes estudiosos dos signos: Roman Jakobson (1896-1982) e Charles W. Morris<sup>74</sup> (1901-1979):

---

72 Tradução livre do original: Un ragionamento viene detto induttivo quando si conoscono le premesse e i risultati e si intende ricostruire le regole. Questo tipo di logica è tipica di chi, come ad esempio gli scienziati, vuole risalire a una legge naturale osservando quale risultato è stato ottenuto a partire da certe situazioni o premesse iniziali conosciute.

73 Rossi-Landi (2011), no livro *Semiotica e Ideologia*, no capítulo denominado Significato, ideologie e realismo artistico (1967, p.71-109), diz do “mesmo viés” a que me refiro, como “scienza-buona-mamma” (ciência-boa-mãe).

74 Os homens são os animais que mais utilizam signos. É evidente que outros animais para além dos homens respondem a certas coisas como signos de outra coisa diferente, mas estes signos não atingem a complexidade e a elaboração que podemos encontrar na linguagem humana, na escrita, nas artes, em dispositivos de testes, na diagnose médica, e em instrumentos de sinalização. A ciência e os signos estão indissoluvelmente ligados, pois que a ciência oferece aos homens, por um lado, signos mais fiáveis e, por outro, insere os resultados obtidos em sistemas de signos. A civilização humana está dependente de signos e sistemas de signos, e a mente humana não se pode separar do funcionamento de signos – se é que a mente não deve ser identificada com tal funcionamento (MORRIS, 2013).

Os homens são os animais que mais utilizam signos. É evidente que outros animais para além dos homens respondem a certas coisas como signos de outra coisa diferente, mas estes signos não atingem a complexidade e a elaboração que podemos encontrar na linguagem humana, na escrita, nas artes, em dispositivos de testes, na diagnose médica, e em instrumentos de sinalização. A ciência e os signos estão indissoluvelmente ligados, pois que a ciência oferece aos homens, por um lado, signos mais fiáveis e, por outro, insere os resultados obtidos em sistemas de signos. A civilização humana está dependente de signos e sistemas de signos, e a mente humana não se pode separar do funcionamento de signos – se é que a mente não deve ser identificada com tal funcionamento (MORRIS, 2013).

Chegando em Thomas Sebeok (1920-2001), e sua formação em Biologia, com a cadeira de Semiótica em Universidade norte-americana lhe permitiu estender o mundo dos signos da semiologia (glotocêntrica) e da semiótica peirceana (antropocêntrica) para os cinco reinos dos seres vivos, conferindo à semiótica um papel holístico ou global.

E ao ser humano uma responsabilidade única por todo o bem estar à vida do planeta.

### **Semioética e Capacidade de Modelização**

O que seria, no que se basearia uma análise musical sob o ponto de vista semioético? Uma análise com aproximação semioética seria uma interpretação dos signos que estivessem sob estudo, se considerados em confronto com a vida, cuja interpretação somente o homem, como único animal semiótico, é capaz, dentre as espécies deste planeta, mas esse homem teria que olhar para os signos como produção de um outro homem o qual, como a si próprio, se relaciona com outros e, de novo, com o planeta de todos os seres vivos.

Para contribuir com o bem estar da semiose e (...) da vida é necessária uma grande disponibilidade de escuta, uma grande capacidade de abertura ao outro, abertura que não é somente de ordem quantitativa (o caráter omnisciente da semiótica global) mas também de ordem qualitativa. A interpretação semiótica e, com mais razão ainda, a metasemiótica do estudioso dos signos não podem prescindir de uma relação dialógica com o outro, que é a condição pela qual a semiótica, ainda que orientando-se pela semiótica global, privilegie o

movimento de abertura ao invés daquele de fagocitação e fechamento, privilegie o movimento de destotalização no lugar daquele de totalização (PETRILLI, 2003, p. 75).

A capacidade de modelização primária está na base fisiológica do ser humano, da qual nos tornamos seres biosocioculturais com poder de criar novos outros mundos para neles viver socialmente. As composições musicais das crianças e jovens são uma evidência dessa capacidade de inventar modos de nos expressar com os mais diversos elementos de nossa cultura ou de alterar aqueles de uma cultura vizinha de modo a nos comunicar com eles.

Essa capacidade torna nosso envolvimento e responsabilidade com o ensino ainda maior, pois depende não do quanto nos empenhamos em ampliar o repertório e o conhecimento de nossos alunos e alunas, do quanto ampliamos nosso próprio conhecimento, repertório e nos atualizamos em metodologias e tecnologias para lhes fazer frente e lhes oferecer, mas do como olhamos para nossos alunos e alunas. Do quanto nos oferecemos a nós próprios e os recebemos, cada qual, nessa oferta.

Dá um frio na barriga!!!

E nem é preciso saber dessa capacidade, de estudar semiótica, processos de relação dos signos, filosofia para compreender alteridade... se a atitude da professora é de não indiferença com cada aluno e aluna.

É possível partir de uma premissa semioética em relação às atividades realizadas e que estão em jogo, estão submetidas à interpretação, mesmo nunca tendo escutado a palavra. Mas saber o funcionamento ou ação dos signos pode ajudar a usar esse conhecimento para que a vida esteja bem, numa aproximação ética, semioética.

Ou simplesmente para realizar outro bom negócio.... Para quem tem álibi.

Conceitos como o de alteridade, de escuta responsiva e de diálogo surgiram da observação das relações cotidianas entre indivíduos reais em relações não indiferentes com outros indivíduos reais. Assim Bakhtin contribui com o meu pensar e para não me arrogar a imensa qualidade do ato responsável, mas de me manter tentando retirar as

aparos dos olhos que o objetivismo concreto e o subjetivismo individualista sustentam e mantém em alta na nossa sociedade de economia capitalista, onde tudo é convertido em valor de mercado e tem um preço de venda.

Enquanto professora de música tornada pesquisadora e tomada pela responsabilidade profissional – direta, com as crianças e jovens, produzindo conhecimento e cultura escolar; indireta por meio da corrente verbal e musical que envolve a comunidade humana, produzindo cultura em nível social – esta interpretação parte de um princípio cognitivo-estético-ético: entrar em contato e tomar conhecimento; dar-me conta; encaminhar um procedimento em decorrência. Dizendo de outro modo: escutar; interpretar; responder.

Considerando que somente o humano, neste planeta, tem a capacidade de pensar ‘como se’ algo fosse outra coisa, única espécie cuja capacidade de modelização permite raciocinar ou jogar uma espécie de jogo chamado primeiro por Gottfried Wilhelm von Leibniz (1646-1716) de “*play of musement*” (“jogo de imaginar”)<sup>75</sup> ou capacidade de modelização ou capacidade de sintaxe ou capacidade de *linguagem*<sup>76</sup>, que permite fazer de um punhado de letras articuladas foneticamente, os diversos idiomas do planeta e de um punhado de notas, articuladas em duração, frequência e timbre, textura, dinâmica e estilo por meio de um instrumento ou da voz, a linguagem musical. Ou...com uma sequência de gestos reger uma orquestra sinfônica, com um olhar no momento e situação adequados fazer toda uma platéia chorar ou rir... coloca em destaque a *Abdução* como método de investigação.

A capacidade de modelização é que permite ao homem pensar “como se”, pensamento abduativo necessário à evolução da espécie humana, teria sido acompanhado da adaptação fisiológica e anatômica da laringe concorrendo para o bom sucesso do *homo sapiens*-

---

75 Thomas Sebeok (1981) dá a um de seus livros esse nome: *Play of Musement*

76 Assumo aqui a concepção de Augusto Ponzio (2007). Não confundir *linguagem* com as linguagens ou as línguas. Linguagem é a priori e não necessita da evolução da laringe e nem da fala propriamente dita. Há outros modos de se comunicar.

*sapiens*, possibilitando a fala e os idiomas e as demais linguagens e seu entrelaçamento criativo, na cultura (PONZIO 2006; 2007; GOULD; VRBA, 1982).

Historicamente, a semiótica aparece já na Grécia Antiga (BRANDÃO, 1968, p.42; MORRIS, 2009; PETRILLI, 2007; JACOBSON, 2010). E tem uma grande variedade de usos especiais nas ciências que serve, além de portar a visão de seus pesquisadores. O entendimento equivocado de uma ciência que tudo abarca, generalizando os conhecimentos, que estuda os signos em geral, deixou vestígios dos pesquisadores e suas própria visões de mundo.

Semiótica só é possível ao homem e essa mesma capacidade inventiva de fazer uso de uma ciência humana para a redução dos próprios homens a consumidores, ou a partes fragmentadas de sua existência, também pode criar um mundo que vê as ligações e lida com elas, responsabilmente, sem álibi. A opção por uma aproximação semioética é uma opção decorrente de uma visão de mundo.

### **O “círculo” de Bari-Lecce**

O ‘círculo’ Bari-Lecce, inclui essa tese da modelização entre as *Teses para o futuro anterior da semiótica* (CAPUTO; PETRILLI; PONZIO, 2006), que constituem o programa de pesquisa em Semiótica e Filosofia da Linguagem de suas Universidades.

Aqui neste texto, com Ponzio (2007-a), *linguagem*, entendida como uma capacidade humana determinante dos idiomas, da música, da matemática, da leitura dos sintomas patológicos, da linguagem de sinais para surdo-mudos, da expressão em geral será entendida como o procedimento (ou processo ou instrumento) específico da espécie humana.

Se a mente funciona com os signos que o corpo recolhe pelos canais perceptivos dos sentidos daquilo que lhe chega pelo exterior em diálogo com os entendimentos do interior (BAKHTIN, 1981; VIGOTSKI, 2008), montando esse blocos de signos, modelizando sua expressão dá a quem ensina resultados sígnicos singulares que dirigem suas ações – pedagógico-musicais. Assim como dá às crianças e jovens a surpreendente realização

musical, em suas composições. Portanto, é um pressuposto, resta saber como ampliar esta potencialidade em realizações.

### **Diversidade sógnica e semiose**

A diversidade sógnica contribui para uma modelização não estereotipada, devido à singularidade da semiose infinita e à característica especial entre signos de espécies diferentes.

No caso desta pesquisa, introspectivamente, as composições que são feitas baseadas na enunciação de um propósito, de um objetivo de tipo verbal (ainda que a entonação, a linguagem de gestos, a expressão entrem simultaneamente no curso para o entendimento) são signos que se traduzem em signos de outra dimensão ou tipo ou espécie e entre o interior e a expressão.

A introspecção, enquanto conceito ideológico, está integrada na unicidade da experiência objetiva. É preciso acrescentar, ainda, o que segue: na análise de um caso concreto, é impossível traçar uma fronteira precisa entre os signos interiores e exteriores, entre a introspecção e a observação exterior, que fornece um comentário ininterrupto, tanto semiótico quanto concreto a respeito dos signos interiores, na medida em que eles são decodificados (BAKHTIN, 1981, p. 62).

As coisas são tornadas signos e assim adentram a mente, o corpo, a alma, pois as coisas mesmas não podem adentrar os corpos-mentes-almas<sup>77</sup>. Introspectivamente, seus significados icônicos, indiciários e simbólicos estabelecem ligações e ressignificados ilimitadamente – corpor-(alma)-mente. Sonhamos, pensamos, planejamos, idealizamos signos, dançamos, fazemos música, constituídos por idiomas e linguagens não verbais, constituintes da cultura em diversas formas de expressões.

---

77 Pode-se imaginar, pois já disse que o corpo também lê, interpreta os sinais que recebe do exterior, o quanto o ingresso de uma medicação altera o funcionamento do corpo, seja curando-o ou produzindo dependência, etc.

As composições das crianças saem da esfera do pedagógico e entram para uma esfera metapedagógica, metalinguística, metafilosófica - semiótica.

Agora, como se inserem na pesquisa, poderão contribuir com a “ciência do ensino de música nas escolas”.

Se “a introspecção, enquanto conceito ideológico”, está “integrada na unicidade da experiência objetiva” (BAKHTIN, 1981, p. 62), semiótica só passou a fazer parte de minha “experiência objetiva” quando Augusto Ponzio veio a um congresso em São Carlos (2010) e conheci dois recorrentes, nessa tese, livros de sua extensa produção científica: com Michelle Lomuto (1995) escreve *Semiòtica della música* e com Susan Petrilli e Cosimo Caputo (2006), *Tesi per il futuro anteriore della semiótica*, onde a semiótica para ser uma teoria geral dos signos que deve levar em conta

o signo mais refratário à tradução verbal, o signo mais resistente, mais irreduzível, neste sentido, mais outro. Um signo que responde a estas características, com sua linguagem relativa, é o signo musical, a linguagem da música, que se subtrai ao imperialismo da palavra e portanto impossível de ser tratado por uma semiótica glotocêntrica<sup>78</sup> (LOMUTO; PONZIO, 1995; PONZIO; CAPUTO; PETRILLI, 2006).

Somente depois dessa experiência “referente a sentidos e signos” é que ao ler *semiótica* em Bakhtin, não pude me furtar a uma pesquisa aprofundada, o quanto mais foi possível nesse estágio de produção da pesquisa sobre as composições musicais nas salas de aula, com instrumentos pedagógicos, em meio aos conflitos cognitivos e sociais da escola. Desta maneira, Bakhtin mais uma vez me ensina, me ajuda a aprender outra lição. Me dá confiança no grande tempo por meio da confiança na capacidade das crianças, de modelização primária.

E a decodificação ou tradução ou análise tanto dos signos interiores (introspecção) quanto dos acontecimentos concretos, tanto dos signos verbais – falados ou escritos –, quanto

---

78 il segno più refrattario alla traduzione verbale, il segno più resistente, più irriducibile, in questo senso più altro. Un segno che risponde a queste caratteristiche, con il suo relativo linguaggio, è il segno musicale, il linguaggio della musica, che si sottrae all'imperialismo della parola e che risulta quindi intrattabile da una semiotica glottocentrica

dos musicais – sonoros –, impõem um comentário (a compreensão respondente) somente quando constituem a

experiência exterior, que acompanha e esclarece todo signo interior. Essa situação é sempre uma situação social. A orientação da atividade mental no interior da alma (a introspecção) não pode ser separada da realidade de sua orientação numa situação social dada. E é por essa razão que um aprofundamento da introspecção só é possível quando constantemente vinculado a um aprofundamento da compreensão da orientação social. Abstrair essa orientação levaria ao enfraquecimento completo da atividade mental, como acontece quando se abstrai sua natureza semiótica. (...) o signo e a situação social em que se insere estão indissolavelmente ligados. O signo não pode ser separado da situação social sem ver alterada sua natureza semiótica (BAKHTIN, VOLOCHÌNOV, 1981, p.62)

Quando passo a tratar semiótica como uma filosofia ou modo de pensar as linguagens com as quais trabalho na pesquisa, sinto-me responsabilizada a tentar demonstrar com mais propriedade, com mais demora e informações, aquilo que me conquistou nessa Ciência Geral dos Signos (PEIRCE, 2010): para lidar com esse ‘entrecampos’ em que se situa a pesquisa, ou melhor dizendo essa polifonia a três vozes – três áreas de estudos.

Porém, sem deixar de dizer que a base de toda essa questão é social e que o entorno é entremeadado de expressão e de arte, “o signo e a situação social em que se insere estão indissolavelmente ligados” (BAKHTIN, 1981, p.62), quanto mais me aprofundo tanto no pensamento filosófico bakhtiniano e na semiótica ponzio-petrilliana, mais aquela semente polissêmica da arte responsável pela vida e da vida pela arte (BAKHTIN, 2003) me interessa.

## Interpretação

O significado de um signo não está no signo mesmo, mas na relação com um outro signo que o interpreta, e o significado deste outro signo está na relação com um outro e assim por diante, numa corrente de interpretantes. O significado então não é separável do percurso e do sentido do percurso. Como um interpretado se relaciona, que relações tem: o que significa não é mais que isto<sup>79</sup> (PONZIO; LOMUTO, 1997, p.20).

Essa cadeia ideológica estende-se de consciência individual em consciência individual, ligando umas às outras. Os signos só emergem, decididamente, do processo e de interação entre uma consciência individual e uma outra. E a própria consciência individual está repleta de signos. A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 1981, p.34).

A lógica da interpretação se apresenta, então, como dialógica<sup>80</sup> (PONZIO, 2007a, p.21).

Ao escrever esta tese, relendo o escrito, me sinto como se estivesse escutando uma música em estilo minimalista, mas não como resultado planejado para expressar-me assim, como resultado de um estilo de pensamento ao ler e me lembrar de Steve Reich e suas mais características composições. Construídas com motivos que se repetem a tal ponto que já não se sabe como e onde começou, são escritas assim por opção.

Estou dizendo isso nessa altura do texto, porque ao buscar interlocutores para dizer da música destes meninos da Fundação, retornei à leitura de *O som e o sentido* (WISNIK, 1989), que havia contribuído comigo na produção do projeto desta tese. Só agora pude retornar a ele. Pude ler agora que o que ele chama de sentido é uma busca, a sua, de interpretação da corrente de signos musicais num trajeto filosófico-estético-acústico-

---

79 Il significato di un segno non sta nel segno stesso, ma nell rapporto con un altro segno che lo interpreta, e il significato di quest'altro segno sta nel rapporto con un altro e così via, in una catena aperta di interpretanti. Il significato dunque non è separabile dal percorso e dal senso dal percorso. Come un interpretato si rapporta, che rapporti ha: che cosa significa non è che questo (PONZIO; LOMUTO, 1997, p.20).

80 La logica dell'interpretazione si presenta dunque come *dialogica* (PONZIO, 2007a, p.21).

teórico-histórico-cultural e chegar em nossa contemporaneidade e a música de hoje, para ele.

Ele se deixa levar pela literatura, mitos, história, filosofia e pelas músicas na busca dos signos em um outro “signo equivalente ou um signo mais desenvolvido”(PONZIO, 2013, p. 221) com os quais faço correlações de identidade e alteridade, busco colocá-los no sentido (direção) de meu percurso, que tem como foco o aluno e a aluna a um tempo aprendiz e compositor/a das músicas que elejo para analisar.

Wisnik (1989) ‘me deu’ uma imagem sobre o que vejo da relação entre o desenvolvimento das ideias dos meninos, limitados pela proposta didática, por um lado – a estrutura melódica dos instrumentos oferecidos, a escala escolhida por eles como material sonoro a trabalhar – e pela ideologia que constitui o aspecto simbólico das atividades culturais, por outro.

Para poder tocar sua composição, é difícil a execução do motivo rítmico-ostinato<sup>81</sup> simultânea à realização da melodia. É uma estrutura reconhecidamente difícil de coordenar, inclusive para intérpretes muito mais experientes e que está presente em muitas músicas, das quais José Miguel Wisnik pontua o estilo minimalista de Steve Reich. Trata-se de uma dificuldade de ‘independência mental’ para a realização corporal. Vou mostrar na música dos meninos, com mais demora, mais tarde.

Abre parênteses...Acredito que nessa etapa, na metade de nosso encontro, os leitores já se resignaram com esse meu avizinhamo de signos, essas idas e vindas, voltas e avanços... Todo o meu esforço tem sido em vão, a ponto de assumir como um modo de pensar. Talvez, esse costume de bater o olho na partitura e ler escutando notasritmosharmoniadinâmica e ainda adivinhar as primeiras notas da página seguinte, como disse meu orientador para mim, para que eu me resign(ific)asse... Fecha parênteses.

Quando infiro que o mesmo tema serve para dizer da minha tese, que parece ter esta característica minimalista é porque quando tenho que falar dela, percebo que trato de um

---

81 **Ostinato** (it). Obstinado, persistente. Uma frase musical ou ritmo persistente. Um basso ostinato é uma figura que é repetida persistentemente no baixo (KENNEDY, 1994, p.524).

fundo com poucos motivos que refletem na forma, em fase e defasagem como certos círculos concêntricos que se formam num lago de águas calmas e alguém joga uma pedra... e fico imaginando o leitor.

Não sei como dar a você, leitor, numa visão linear desta cabeça constrangida a falar de coisas distantes da corrente verbal cotidiana. Como fazer para relações de campos e tempos distantes se aproximarem e fazerem sentido para quem lê, se a escrita só vai para frente?

Há tempos, quando comecei o percurso com a semiótica, o texto de Wisnik (1989) foi deixado de lado, com uma ou duas incursões isoladas nesses anos, que mais me deixavam dúvidas do que confiança.

Ele dizia do sentido e do som. Eu sabia que meu repertório cultural teria que ser imenso, para seguir as pegadas de Wisnik. Não tenho nem tempo nem capacidade de fazer um trabalho desta envergadura.

Ainda – e justamente devido a – que eu já tivesse esse interesse na vida cotidiana, por um repertório baseado nas culturas em geral e seus universais pregados nas músicas que eu tocava desde os nove anos de idade entrelaçados às culturas do meu cotidiano familiar, social e profissional-escolar, nem passava pela minha cabeça estar já lidando com esses mundos culturais na rotina da vida diária.

A escola produz cultura, conhecimento – está aí um conceito geral e abstrato. Mas a vida que produz essa cultura é somente e realmente vivida por “sujeitos individuais, únicos, singulares na relação cotidiana em sua luta entre as diversas tendências e orientações ideológicas que ali se formam” (BACHTIN; VOLOŠINOV, 2011, 139-140).

Chamaremos “ideologia da vida cotidiana” o discurso interno e externo que permeia todo o nosso comportamento. Esta ideologia da vida cotidiana é sob certos aspectos mais receptiva, compreensiva, articulada e móvel do que a ideologia já formalizada, “oficial”. Nas profundezas da ideologia da vida cotidiana se acumulam aquelas contradições que, num certo limite, fazem enfim explodir o sistema da ideologia oficial (...). O sonho, o mito, as piadas, o movimento do espírito, e todos os componentes das formações patológicas refletem em si a luta entre as diversas tendências e orientações ideológicas, que

se formam no interior da ideologia da vida cotidiana<sup>82</sup> (BACHTIN; VOLOŠINOV, 2005, 139-140).

Agora posso assumir uma verdade do cotidiano (*istna*) como verdade universal (*pravda*) me colocando no cotidiano, entre indivíduos singulares produtores de conhecimento com as contingências das relações de um-a-um no dia-a-dia.

O estudo, a narrativa e a relação identidade-alteridade, diante dos conflitos para dizer e narrar, funcionam muito mais do que como um método de pesquisa, como “experiência exterior, que acompanha e esclarece todo signo interior” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 1981, p.62) nesse tráfego intenso de signos de dentro e de fora.

Essa situação é sempre uma situação social. A orientação da atividade mental no interior da alma (a introspecção) [parênteses do autor] não pode ser separada da realidade de sua orientação numa situação social dada. E é por essa razão que um aprofundamento da introspecção só é possível quando constantemente vinculado a um aprofundamento da compreensão da orientação social. Abstrair essa orientação levaria ao enfraquecimento completo da atividade mental, como acontece quando se abstrai sua natureza semiótica. (...) o signo e a situação social em que se insere estão indissolivelmente ligados. O signo não pode ser separado da situação social sem ver alterada sua natureza semiótica (BAKHTIN, VOLOCHÍNOV, 1981, p.62)

Aqui Bakhtin se refere à semiótica como conteúdo do pensamento, mesmo. A semiótica, assim como a atividade mental, é o fundo que reflete toda situação social. Sabendo que esse “assumir uma verdade” é como ver um retrato: a vivência acumula outros e outros valores, outras e outras imagens, ainda que se mantenha com a mesma materialidade.

---

82 Tradução livre do original: Chiamaremo “ideologia della vita quotidiana” il discorso interno ed esterno che permea tutto il nostro comportamento. Questa ideologia della vita quotidiana è sotto certi aspetti più recettiva, comprensiva, articolata e mobile dell’ideologia già formalizzata, “ufficiale”. Nelle profondità dell’ideologia della vita quotidiana si accumulano quelle contraddizioni che, giunte a un certo limite, fanno alla fine esplodere il sistema dell’ideologia ufficiale (...). Il sogno, il mito, la barzelletta, il moto di spirito, e tutte le componenti delle formazioni patologiche riflettono in sé la lotta tra diverse tendenze e orientamenti ideologici, che si formano all’interno dell’ideologia della vita quotidiana (BACHTIN; VOLOŠINOV, 2005, 139-140).

Eu trabalho com sentidos de ensinar/aprender música. Mas num “sentido” prático, que inclui lidar com os sons, tocando, cantando e escutando as crianças e jovens – e os leitores *interiores* e *exteriores* deles e meus, até porque sou eu a maior responsável por esses encontros.

Penso e quero comunicar meu pensamento: imediatamente minha inteligência emprega, com arte [empenho e inventividade], signos quaisquer, os combina, os compõe, os analisa – e eis uma expressão, uma imagem, um fato material que será, desde então, para mim, o retrato de um pensamento, isto é, de um fato imaterial. A cada vez que contemplá-lo, este retrato me recordará meu pensamento, sobre o qual então pensarei. Posso, assim falar a mim mesmo quando quiser. No entanto, um dia eu me encontro face a outro homem: eu repito, em sua presença, meus gestos e palavras e ele, se assim o quiser, vai me adivinhar (JACOTOT apud RANCIÈRE 2002, p.72).

Estou todo o tempo a ‘adivinhar’ como dizer, tentando me adivinhar, me ler, para melhor dizer, tentando melhor dizer, para melhor intuir a mim e às crianças e leitores/as nesse estudo, na interpretação que dele surge.

Alterando, não o retrato, mas o modo como eu o via – o fato imaterial de Jacotot, que para Bakhtin (2010) é um “ato-pensamento” (BAKHTIN, 2010).

Acabei descobrindo que a semiótica pode me ajudar a interpretar um retrato do pensamento que alguém tem de música. E me empenho para compartilhar este achado: talvez possa fazer o mesmo para outros, se eu conseguir contar direito.

Da pergunta inicial: “o que as crianças e jovens podem me narrar sobre seu aprendizado de música por meio da composição musical?” cheguei, por um longo trajeto a uma tradução dessa pergunta: “como posso contar do que as crianças e jovens me dizem com suas composições enquanto aprendem música?”

Minha tese tem sido a busca de um modo de dialogar numa linguagem que inexistente, pois que são duas linguagens, numa, que não se transcrevem uma, na outra. São alteritárias e uma enriquece de signos a outra, cada uma em seu campo, atravessando-nos

com a excedência posta nessa alteridade objetiva-simbólica e subjetiva-icônica com os acontecimentos necessários e contingentes do cotidiano escolar.

Se a linguagem verbal foi uma aquisição que nos permitiu comunicar nossa compreensão do mundo para nossos companheiros de vida inventando novos mundos, cada vez que aquele que havia já não dava conta, a linguagem musical veio, com outras, cuidar do que excedia da linguagem verbal, que para ela era impossível, literalmente, dizer.

Antes de começar esta pesquisa específica, já lidava com a falta, ou melhor dizendo, o tipo de significado da música, dela ser somente o que é, por um lado e por outro, aceitar praticamente qualquer atributo.

Atribuímos significados à(s) música(s), mas, mesmo se atribuídos, ela teria os tais significados no momento exato da atribuição ao menos para mim. Talvez, o que eu não sabia fosse outra coisa, o que estava faltando saber era o que seria “ter significado” ou “ter sentido” e foi necessário ir atrás para saber.

Se não muitas das coisas que eu queria dizer, afinal, não teriam valor algum e ainda não estava disposta a desconsiderar totalmente minhas leituras de mundo, minhas intuições (SERODIO-a, 2013, p. 37).

Depois de Wisnik, foi a vez de *A música e o inefável*<sup>83</sup>, de Vladimir Jankélévitch (2003), voltar em cena. Entre tantas outras, ele diz: “Música tem algo a ver com poesia, com amor e até com poeira não para se falar sobre, mas para ser “tocada” [aspas do autor]. Não. Música não foi inventada para se falar sobre ela<sup>84</sup>” (JANKÉLÉVITCH<sup>85</sup>, 2003, p.78-79).

---

83 Título da tradução inglesa, de Carolyn Abbate: *Music and the ineffable*. Título original em francês, de 1961, *La musique et l'ineffable*.

84 Tradução livre do original: Music has this in common with poetry, and love, and even with duty: music is not to be spoken of, but for one to do; it is not made to be said, but to be “played”. No. Music is not invented to be talked about.

85 Se os caminhos dos estudos sobre música tendem, nas últimas décadas, como anteriormente observado, às análises, nas quais o discurso escrito perderia parte essencial de carga paralela ao sonoro, a leitura dos textos de Vladimir Jankélévitch sobre música apreendem fundamentos que estariam sendo negligenciados. Indica sentido na comparatividade simbólica e metafórica, seja ela do autor para com o autor ou deste para com seus eleitos. Quando, além do espírito comparativo há o talento do pensador e do poeta, que tenta decifrar intenções possíveis a evidenciar que os sons criados podem ter escutas inefáveis, torna-se lúcido compreender o profundo fascínio que a música exerceu sobre Jankélévitch, que, em suas filtrações, revela a

Quando o li pela primeira vez já tinha tido contato com as Teses para o futuro anterior da semiótica<sup>86</sup>, de Caputo, Petrilli e Ponzio (2006a; 2006b).

Desde então, “signos” começaram a ganhar outros interpretantes, para mim, mas além da dificuldade imensa de se falar sobre música, não entendia como resolver na prática essa constatação, que não fosse achar signos para falar sobre música, além de falar sobre o que sinto e o que os outros, para mim, sentem/pensam/falam sobre música. Pareço “um cachorro correndo atrás do próprio rabo<sup>87</sup>”.

A leitura do livro de Jankélévitch (2003) foi abandonada nesta época (2010), pois eu não podia compreender, então, como alguém dizia que música não foi inventada para se falar dela e o que faz é justamente... falar sobre música. Faltava alguma coisa no caminho.

O estudo dos signos me pareceu mais promissor para responder às minhas questões de então, a ponto de embarcar numa viagem de um ano ao sul da Itália (agosto de 2011-julho de 2012), para estudar com um profundo conhecedor dos signos e estudioso de Bakhtin.

Um dia, em Bari, depois de uma aula em que Julia Ponzio<sup>88</sup> tratava de semiótica estudando um artigo de 1972 de Rossi-Landi (2011, p. 64-70), achei que, sendo ela uma flautista que entendia de semiótica, poderia me ajudar a achar um rumo para minha tese. A ideia de que músicos poderiam trocar alguns signos, ao menos, que não precisavam de tradução entre espécies sígnicas, me animava.

Marcamos um encontro, lhe contei dessa minha tese entre espécies sígnicas e do gênero cotidiano/narrativo da escrita e metodologia e da dificuldade em dizer dessa relação toda com os meninos e as composições, nas aulas.

---

leitura sob a ótica enriquecida pelo imaginário. E é a originalidade deste imaginário proposto pelo filósofo-musicólogo que leva ao impacto, à reflexão, à polêmica, à aceitação ou à discordância, mas não – pareceria claro – ao desinteresse (MARTINS, 1996, p.366).

86 Tesi per il futuro anteriore della semiòtica.

87 E digo isso honrada de ter qualquer modo de comparação de minha vida com a vida dos cachorros, que tanto me tem ensinado. Enquanto cuido deles, eles cuidam de mim.

88 Flautista, faz concertos com orquestras na Europa. Formada em Filosofia. Professora de Semiótica do Texto na Universidade de Bari.

De cara ela me disse que o que eu queria era muito difícil. Depois ela me indicou a leitura de, ninguém menos do que Jankélévitch, *La musica e l'ineffabile, ecco!*

Eu não estava muito animada em estudar o que dizia alguém que dizia que não se diz uma coisa que devo dizer!

No fim das contas, esse retorno parece ser frutífero agora... vejamos.

Minha confiança nas crianças e jovens, nomeada ao longo de muito empenho, e suas composições musicais escolares me fez ficar todo o tempo desta tese dizendo (em infindáveis registros) das coisas para mim como poderia adivinhar ser para eles segundo alguns aspectos, pois as composições, confirmando Jankélévitch, 'só' são tocadas.

Todo o 'resto', ou melhor, é reenvio de signos a signos (PEIRCE, 2010), interiores a exteriores (BACHTIN; VOLOSINOV, 2005) infinitamente. Só que é este resíduo, que se forma no atrito, este excedente que o retrato vê e me vê, na relação social, como aprendi com Bakhtin e Prado e Ponzio – e Peirce e Morris e Sebeok e Petrilli e J. Ponzio, etc. – que me providenciam intuições retrospectiva e prospectivamente, no diálogo.

O texto só tem vida no contato com outro texto (contexto). Só no ponto desse contato de textos eclode a luz que ilumina retrospectiva e prospectivamente, iniciando dado texto no diálogo. Salientemos que esse contato é um contato dialógico entre textos (enunciados) e não um contato mecânico de "oposição" só possível no âmbito de um texto (mas não do texto e dos contextos) entre elementos abstratos (os signos no interior do texto) interior do texto e dos contextos e necessário apenas na primeira etapa de interpretação (interpretação do significado e não do sentido). Por trás desse contato está o contato entre indivíduos e não entre coisas (no limite) (BAKHTIN, 2003, p.401).

Era uma vez uma prática de ensino de música, cuja professora prezava a relação dialógica com os alunos, que nos levou, a mim e a eles, à escuta das músicas e à escuta uns dos outros, num contexto escolar.

Este é o retrato que quero narrar e levar à escuta, do qual fazem parte os conflitos e busca de ferramentas para lidar com eles. A minha prática de ensino tem se desenvolvido enquanto coloco por terra as teclas e letras e notas, primeiro por 'ceder' à re(l)ação das

crianças. E que ninguém pense que as minhas aulas são as melhores do mundo, com tanta crítica que eu faço. Aliás, o que seria mesmo a melhor aula do mundo?

Agora se trata de dar uma forma verbal a uma prática de ensino e às músicas resultantes, escrevendo um futuro do passado no futuro anterior. Além do mais, narrando ou fazendo música não há mesmo modo de congelar uma época, pois o retrato sempre será atualizado pelo leitor-intérprete.

Não saber qual será o pensamento que ficará para o leitor é a vivência constante de um conflito de enorme magnitude, se é que se pode medir conflitos...mas vai aos poucos se tornando gerúndio. Porque não ando só com problemas técnicos de escrita, de objetividade acadêmica, mas surfo em ondas acústicas e em relações interindividuais.

Devido à construção narrativa desse retrato investigativo que me leva a estar em formação com-das-pelas crianças-jovens e por extensão a professores/as na escola ao longo dos últimos anos e por qualquer mania/estilo fico repetindo o mesmo de “...zentas” mil maneiras, com desejo de que seja como Manoel de Barros declara: até ficar diferente... até virar pássaro e voar ou virar pó e ser levada com o vento, ou ser vista ao ser varrida pelo leitor.

Até ele e eu modelizarmos esse mundo outro que está comigo e que nem sempre existe<sup>89</sup>.

Foi angustiante a demora a aprender uma lição<sup>90</sup> que tento ensinar: a confiança no “grande tempo” (BAKHTIN, 2003, p.410). Uma confiança que dá paz à alma.

Não existe a primeira e nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos do passado, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo. Em quaisquer momentos do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão lembrados e reviverão em forma renovada (em novo

---

89 Um dos três tipos de semiose – a semântica – estuda a relação entre o signo e seu objeto. Uma fênix, uma sereia, só podem ser denotadas. Com certeza existem se delas falamos, mas não há o objeto que a designa.

90 Por aprender uma lição, quero dizer ser capaz de dizer dela.

contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá a sua festa de renovação. Questão do grande tempo (BAKHTIN, 2003, p.410).

E quando vejo, estou também fazendo isso: empreendendo um estudo – um processo do desenvolvimento do diálogo – que me dê confiança na minha capacidade de produzir um retrato de meu pensamento, de minhas intuições para os leitores que contenha a dupla malha da corrente verbal/musical, quando em contato com elas e eles, minhas alunas e alunos, ou as alunas e alunos de outros, no grande tempo.

É muito diferente de confiar no aprendizado das crianças e jovens, pois o fazem a partir de sua própria prática dialógico-musical e suas lições são também práticas dialógico-musicais. “As relações dialógicas pressupõem uma unidade do objeto da intenção (orientação)” (BAKHTIN, 2003, p. 348), no caso, as composições. É esta unidade que amplifica o diálogo.

Na medida em que vai ficando bom para mim, que vou conseguindo dizer essas coisas, posso ler melhor algumas “impressões vividas” (VOLOCHÍNOV; BAKHTIN, 1981, p.60).

Reconheço que o que se impõe como invenção/modelização de um mundo entre mundos é uma escrita aparentemente destrambelhada, já que liga signos de diferentes espécies, e meu próprio percurso de estudo a partir dos excedentes das composições dos alunos e dos conceitos abstratos, gerais, distantes da dia-lógica nascida nos fatos, sentimentos, percepções, impressões do cotidiano. E fico pensando... esta minha expressão narrativa não será sintoma de um mundo em mudança de paradigma cultural? A “ideologia cotidiana” forçando a “ideologia oficial”? Porque não sou especial, não tenho nenhuma “visão”... sou, como qualquer um, reflexo e ressonância da realidade social.

Vou trazer aqui um enunciado de Menezes (2004, p.50-51) sua explicação do que é ressonância, como fenômeno acústico:

(...) ressonância é um (...) fenômeno acústico de importância incontestável. Por definição, consiste na faculdade que um corpo apresenta de *co-vibrar* [itálico co autor], de modo espontâneo, quando excitado por vibrações exteriores cuja(s) frequência(s) coincide(m) com o(s) período(s) próprio(s) e natural (naturais) de vibração de sua matéria. A ressonância significa, assim, uma vibração com amplitude [intensidade] relativamente maior que sempre aparece quando a

freqüência da força propulsora coincide de modo relativamente proeminente com uma freqüência do próprio sistema sobre o qual atua. (...) Toda ressonância implica necessariamente alguma perda de energia uma vez que movimentos de amplitude acentuada sempre ocasionam de modo propício uma maior transformação de energia em outras formas de energia. Ao que tudo indica, a perda de energia decorrente da ressonância traduz-se como uma de suas características fundamentais, contribuindo, assim, para a própria qualidade do som emitido, o qual depende, em essência, da qualidade de sua ressonância na constituição de seu próprio “corpo instrumental” (MENEZES, 2004, p.50-51).

Que sejam ressonantes, que qualifiquem os sons...como os alunos fizeram e fazem comigo, por meio de suas escritas-vivas-sonoras-musicais. Chego a achar que Bakhtin gostaria de inserir esse conceito acústico ao diálogo, como o faz com polifonia!

É isso, a confiança no grande tempo me deu paz por meio da confiança nos ressoadores, nas crianças e jovens estudantes!

Os leitores, uma entidade abstrata, para quem escrevo, não são abstratos, gerais, impessoais. São tão próximos quanto o corpo de um instrumento musical, são minhas companheiras e companheiros, amigas e amigos de profissão-professora; e, ao mesmo tempo, tão distantes quanto a sobrecarga de trabalho imposta a todos nós nesses tempos sem tempo para relações humanas intensas, sem pressa, com sabor.

Conto com a ética de cada professor/leitor, que se baseia numa estética da cognição própria e dos seus alunos, em que o conteúdo é um tema para diálogo.

Mais próximos quanto poderiam ser, se minha escrita fosse límpida, se meu pensamento fosse claro, como dizia Saramago<sup>91</sup> (2003).

— *“Como eu poderia ter o pensamento claro em nossos tempos, José?”.*

Com a globalização da economia de mercado onde se inserem as comunicações e a educação (PONZIO, 2007) temos um incremento na semiose de cada indivíduo, em âmbito

---

91 **Paola Gentile:** A maneira como a língua é ensinada não influi no surgimento de novos estilos? **José Saramago:** Os estilos saem do ovo da sua própria necessidade. Ensine-se a pensar claro e a escritura será clara. (GENTILE, Paola. José Saramago: ideias claras, escritas claras. *Revista Nova Escola*. São Paulo: Editora Abril. Outubro de 2003. Disponível em <<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/ideias-claras-escrita-clara-423611.shtml>>. Acesso em: 20 nov. 2013.)

internacional, que clareza de pensamentos só mesmo alguém tão lúcido que a própria lucidez ilumina suas ideias ou alguém tão alienado que nem percebe as trevas em seu próprio pensamento. Qualquer espaço intermediário imaginário convive com o conflito 24 horas por dia.

Quando esta escrita chegar às aulas onde nos tornamos professoras/es, coordenadoras/es, supervisoras/es, gestores/as, leitores/as de nossos alunos/os, por meio da mesma corrente verbal que me proporcionou esta vivência e esses pensamentos, espero que contribua para os momentos em que sacrificamos tantos planos pedagógicos para escolher outros, alterados na relação, em ressonância com corpos-e-almas plenos de energia e esperança e encantamento, enquanto outros, muitos mais do que deveriam ser, já chegam desencantados, desesperançados, desenergizados, desatentos, desapegados. Momentos em que somos testemunhas...

Admitamos que a testemunha possa ver e conhecer apenas um cantinho insignificante do ser – todo o ser não conhecido e não visto por ele muda de qualidade (sentido) ao tornar-se um ser não conhecido e não visto, e não apenas um ser como era sem relação com a testemunha (BAKHTIN, 2003, p.373)

Momentos que nem sempre temos forças para ultrapassar as marcas que nossa formação nos deu... e alguns desses alunos saem desencantados, desesperançados, desenergizados, desatentos, desapegados...

Admitamos que a professora possa ver e conhecer apenas “um cantinho insignificante” do seu aluno, parafraseando... – “mesmo o aluno não conhecido e não visto por ela muda de qualidade (sentido) ao tornar-se um aluno não conhecido e não visto, e não apenas um aluno como era sem relação com a professora”(BAKHTIN, 2003, p.373). Essa percepção de uma relação que se estabelece sem que uma das partes se dê conta se torna cada dia mais “insustentável” em sua “leveza”, para lembrar Kundera<sup>92</sup>.

---

92 *A insustentável leveza do ser* é o título de um livro de Milan Kundera (1983), que eu li nos anos oitenta, que conta a história de um médico, seus amores e o desenlace de sua vida na Europa Ocidental à época da cortina de ferro, com as grandes mudanças culturais que lá aconteciam.

Ter a confiança de que esse empenho venha a ser contribuição, um cisco no chão que irá se acumulando com outros ciscos até, um dia, ser varrido pelo vento ou levado com enxurrada. Ou, quem sabe, por uma vassoura. Ou pedrinhas na beira do rio. O risco de ser tida por “bocó”<sup>93</sup>, só dura até “ver nos seus trinta e dois dicionários que coisa era...” (BARROS, 2010, p. 93).

Uma espécie de pedrinha que é estranha ao terreno musical e estranha ao terreno do ensino. Uma pedrinha-alteridade entre pedagogia e educação musical, como o signo icônico musical é alteritário do signo verbal simbólico.

Que a alteridade seja nossa clareza de pensamento, este é o meu desejo. Mas não é de desejo, e sim de luz, que é feita a clareza, então, não sei...resta mesmo me empenhar.

A ciência para amarrar triplamente os elos dessa corrente música-verbo-ensino, seguindo o conselho subliminar de Bakhtin, é a filosofia da linguagem em aproximação ética, em posição alteritária, no diálogo com a escola, na busca de interpretantes de compreensão respondente: “Os interpretantes de compreensão respondente de um mesmo interpretado são múltiplos e não podem ser predeterminados por um código, como para os interpretantes de identificação” (PONZIO, 2007, p.20).

Na ciência – e na semiótica –, há campos especializados e códigos para/por eles criados. A (cognição-estética)ética está em descobrir nossa contribuição, numa tentativa intensa de não deixar que estes ou aqueles nos imobilize (BACHTIN; VOLOŠINOV, 2010, p. 187-188), mesmo porque, ao chegar em nós, todo um percurso terá sido trilhado pelo signo, que vai se/nos manter em busca de um significado e, se encontrar um elo sequer, fará ligação, encontrará um signo interpretante.

Como mostra Peirce, um signo, ou *representamen* [itálico do autor], está disponível a alguém para algo, como seu sujeito, sob determinado aspecto, enquanto cria no intérprete “um signo equivalente, ou talvez um signo mais desenvolvido”, ou seja, um interpretante. Podemos então dizer que o significado de um signo é a classe (aberta) [parênteses do autor], compreendendo inclusive ele mesmo e todos os seus possíveis interpretantes. A função mediadora do

---

93 (...) O moço viu a palavra bocó e foi para casa correndo a ver nos seus trinta e dois dicionários que coisa era ser bocó (...) (BARROS, 2010, p. 93).

signo entre significado e objeto é por sua vez realizada através da mediação de outros signos. Um signo, diz Peirce, existe segundo a categoria da “tercidade” [aspas do autor], pressupõe uma realização triádica entre si mesmo, o seu objeto e o pensamento interpretante desse mesmo signo. Um signo [aquilo que se coloca no lugar do objeto] faz sempre o papel de *terceiro* [itálico do autor], justamente porque media entre um signo interpretante [aquilo que diz o que o signo apresenta] e o seu objeto (PONZIO, 2013, p.221).

A semiótica se faz de interface entre esses mundos que tento colocar juntos, muito mais do que como método de análise. Recebemos quaisquer informações do mundo exterior dentro de nosso corpo por meio de nossos sentidos e percepções. O corpo também recebe informações fisiológicas, internas a ele<sup>94</sup>.

Nossa espécie desenvolveu lá em sua origem, uma capacidade de organizar e reorganizar inventivamente essas coisas percebidas, seja para contar, ou não, para o outro, seja para marcar um lugar, para indicar um caminho, seja o que queira... como diz Thomas Sebeok, para que o mundo em que eles viviam, nossos ancestrais, fosse compreendido não só assim como era, mas como queriam que fosse.

Não é assim ainda hoje? Faz parte de nosso funcionamento enquanto indivíduos da espécie humana<sup>95</sup>. Temos essa capacidade de inventar novos interpretantes para o mesmo “retrato”. Para a mesma música.

---

<sup>94</sup> Pode não ser elegante, mas não encontro outro modo de dizer: quando eu vejo um cão magro e sedento que está logo ali, depois saio e volto para casa penso nele e ele já não está, há, no entanto, um signo que ficou em mim e não o próprio cão. E se ele estava com fome e eu não o trouxe para casa, me convencendo que não poderia fazer isso, afinal, há tantos cães abandonados, além do mais tantos já trouxe, cuidei encaminhei já fiz a minha parte, enfim, o cão fica comigo, não em carne e osso, mais osso do que carne, como contei nessa história, fica comigo no remorso por não tê-lo trazido. Outro signo entra em meu interior. Pode ser que nem seja conscientemente.

<sup>95</sup> Entrei em aula de *Qigong* em outubro de 2012. Todo movimento (ou quase) que via e que devia imitar para aprender era estranho e parecido com outros, pois movimentos corporais são... movimentos corporais: o que se pode esperar em termos de variedade, diria alguém que não pensa nos próprios movimentos corporais? O que fazemos numa situação dessas? Eu procurava relacionar os movimentos para realizar ações que conhecia por ver ou sentir, mas, pela reação do professor, não estava sendo muito bem sucedida, não. Mestre Cai (se pronuncia Tsai), num português muito carregado de seu idioma chinês “materno”, dizia que era o movimento de “entregar um presente”, de “jogar fora a água de um balde”, de “se equilibrar em meio às ondas do mar”... assim ficava mais fácil para mim, começar. E daí, encadear os movimentos em

Essa capacidade de lidar com elementos conhecidos de tal maneira que fossem outros, indicassem outras coisas, implicassem uns com os outros e expressassem outros interpretantes é chamada de *linguagem*.

A teoria de um sistema de modelização primária é a capacidade inata de simular modelos – em outras palavras, é um sistema que capacita os organismos a simular qualquer coisa de maneira específica de sua espécie (de maneiras que não são disponíveis a outras espécies). Sebeok chama ‘linguagem’ o sistema primário de modelização específico da espécie chamada *Homo*<sup>96</sup> (PONZIO; PETRILLI, 2001, p.46).

Para a análise musical também se inventa mundos possíveis. A partir das partituras dos compositores, geralmente; das gravações de suas músicas, também a própria produção de uma partitura já parte do ato de analisá-la; na relação com a vida dos compositores, do ponto de vista da psicologia ou da sociologia, com base na estrutura das músicas. Jankélévitch (2003) parte de sua escuta e interpretação subjetivas, “criando um imaginário diferenciado”:

O debruçar comparativo [interpretativo] teria basicamente duas correntes, uma objetiva, a partir unicamente das possibilidades dos confrontos entre as partituras do compositor (...), atendo-se o estudioso às estruturas do texto musical; e uma segunda, mais polêmica, em que o pesquisador, por meio de cotejamento, dá asas à imaginação e viaja. O subjetivo podendo suscitar ou a permanência da narração oral interpretativa, sacralizada, na qual as aproximações se fundamentam no real nebuloso e na lenda, ou a recriação interpretativa das imagens e dos símbolos. Vladimir Jankélévitch insere-se nesta segunda via subjetiva, criando um [mundo] imaginário diferenciado (MARTINS, 1996, p.357).

---

seqüências – lógicas para os nativos da China, dialógicas, para mim – passava a ser uma reprodução de um certo padrão, uma reinvenção de uma linguagem, uma modelização de outra cultura...

<sup>96</sup> Tradução livre do original: The primary modelling systems theory is the innate capacity for simulative modelling – in other words, it is a system that allows organisms to simulate something inspecies-specific ways (that is, in ways that are not available to another species). Sebeok calls ‘language’ the specie-specific primary modelling system of the species called *Homo*.

Semioticamente falando, de um modo ou de outro, analisando seja o que for, aproximamos signos de mesma espécie, que se assemelham para nós, para fazer associações com o que queremos dizer e que, de fato, sirva para isso quando o outro receber.

Sempre fazemos coisas para o outro...somos uma espécie que vive para os outros, vivendo com os outros, que vive socialmente, mesmo quando o individualismo se torna o imperativo egocentrado do mercado capitalista e nos leva ao abismo para servir ao poder econômico (CAPUTO, 2011).

Nesse momento, signos de diversas espécies (icônicos, quando imitativos dos movimentos vistos, conhecidos, sentidos; simbólicos, para identificação das palavras faladas; e indiciários, quando são associados às ações) entram em ação para criar em nossa mente universos outros.

“A característica dos signos icônicos e seus referentes, é, por si só cognitiva desde sua apresentação por semelhança, por réplica, por simulação e por imitação” (PONZIO; CALEFATO; PETRILLI, 2007, p.15).

O signo musical tem um excedente cognitivo, em relação aos demais signos icônicos. Ele se mantém polissêmico, exotopicamente distante, irrepetivelmente singular através dos tempos (presente-passado-futuro) e mundos culturais, principalmente pela sua inefabilidade e não redução absoluta a outra espécie de signo. É aquele tipo de signo cuja sistematização se dá diretamente na experiência cognitiva comunicativo-relacional passível apenas de interpretação dialógica interior ou exterior. Sua compreensão respondente é o próprio contexto interpretativo euparamim, euparaoutro, outroparamim que me compõe. A relação interpretativa é, então, mesmo se alguém não quiser, dialógica e a escuta, responsiva.

Talvez a música seja a área artística mais permeada por signos icônicos. Com certeza é a mais inefável, se fosse possível medir inefabilidade em graus ou escalas. Assim é a linguagem que mais se apóia em ferramentas, metáforas, sistemas, imagens, conceitos, regras, associações... e materialidades, práticas, técnicas, métodos e deve se valer deles

num ou noutro momento para colocar a conversa em dia, o que provoca alterações naquilo que se escuta e em quem escuta. Outros mundos são inventados, criados quando se altera a compreensão.

A espécie humana cria mundos nas mais diversas matérias e formas...devido a sua percepção das coisas por meio dos outros com quem se importa.

Cada espécie [de ser vivo] tem uma percepção conforme sua particular estrutura anatômica e seu particular tipo de sistema de modelização. Graças ao seu sistema de modelização *specie-specifico* que Sebeok denomina *linguagem*, a espécie *homo* não tem apenas um sofisticado modelizador do universo, mas também uma notável habilidade de recriar o mundo em um infinito número de formas<sup>97</sup> (PONZIO, 2007, p.15).

Essa capacidade – de *linguagem* – lhe/nos dá um poder de imaginação incrível. Daí a confiança na interpretação poder ser irrestrita, tornando cada expressão relevante e a resposta inevitável à escuta imprescindível. Principalmente nas crianças que trazem seus olhos livres e inspiram seus/suas professores/as, enquanto aspiram a vida.

#### **Daí colocar esses estudos de signos sob um alerta ético – semioético.**

Desde quando, certa época, já professora na escola básica, fiz natação numa academia, acho que todo/a professor/a deveria iniciar-se no aprendizado de algo para poder imaginar como se sente uma criança quando aprende: ler a criança em aprendizado. Quem dança, poderia, por exemplo, fazer cálculos matemáticos. Quem toca ou canta, experimentar aprender a desenhar, ou o que fosse.... E devia fazer uma coisa nova de tempos em tempos para não se esquecer nunca que é muito difícil se manter aprendendo. E também muito prazeroso.

---

<sup>97</sup> Tradução livre do original: Ogni specie percepisce secondo la sua particolare struttura anatomica e secondo il suo particolare tipo di sistema modellizante. Grazie al suo specie-specifico sistema de modelizzazione, che Sebeok chiama linguaggio, la specie homo non è soltanto un sofisticato modellatore dell'universo ma anche una notevole abilità di ricreare il mondo in un infinito numero di forme (PONZIO, 2007, p.15).

O estudo dos signos me ajudou a interpretar e externalizar uma intuição, que uma ação entre signos ou semiose, a despeito de nossa consciência – ou signos interiores –, pode ser traduzida com mais eficiência em outras linguagens porque os signos interiores tem na sua base de funcionamento a corrente verbal e seus signos prevalentemente simbólicos. Sendo esta eficiência também uma limitação.

Sendo verbal-simbólico o tipo de signo que inter-media a ação dos signos interiores/exteriores, lidamos com a alteridade a cada signo que nos chega. Principalmente os signos polissêmicos da arte.

A alteridade nos compõe, se inscreve em nós, é sígnica, mesmo que nem sempre tenhamos consciência dela, a partir de nossa origem comum e nossa capacidade inata e que nos autoriza a imaginar. Nossa imaginação é já um acontecimento (inter)sígnico alteritário.

A relação com a arte em geral e a música, em particular, é, portanto extremamente formativa para nossas crianças e jovens e, portanto para a sociedade humana.

Nos sabermos não indiferentes ao outro, quando vivemos nossa responsabilidade sem alibi com e na vida do outro é uma escolha. É um ato responsável (BAKHTIN, 2010). A alteridade não. Ela é constitutiva do, está inscrita no ser humano como espécie. Assim como a identidade.

Elas são, identidade e alteridade, dois lados da mesma moeda. Não há identidade sem alteridade. Quando escolhemos, ao invés, podemos trabalhar a favor da vida e de si. Esta é a aproximação semioética, segundo minha interpretação da semioética de Ponzio e Petrilli (2003).

Vou seguir Ponzio (2013, p.218-222) para tentar colocar essa noção de alteridade em relação à identidade. Ele diz que

a identidade de um signo, para Peirce, é aquilo que chamamos de significado, ou seja, o seu interpretante, porém este, enquanto signo, remete a um outro interpretante e assim por diante, segundo uma cadeia aberta de referências. Não existe, portanto, nenhum ponto fixo, nenhum interpretante definitivo. A identidade do signo requer seu deslocamento contínuo, de modo que cada vez

que o signo é interpretado torna-se *outro*: é de fato um *outro signo*, que age como interpretante [itálicos do autor]. (PONZIO, 2013, p.218).

A relação de signos de diversas espécies, nesse sentido é, também alteritária, mediada pela modelização secundária, pelo signo simbólico verbal, mesmo quando se supõe que não. O percurso – mais distante – entre signos de espécies diversas provoca estranhamento, inferências, visitas, excedentes e ajuda a reconhecer essa dinâmica alteritária mesma dos signos. Escuta-se uma música e algo acontece, o que geralmente expressamos com a convencionalidade dos hábitos, tradições, história, memória, mesmo quando traduzimos com signos interiores ou a outras linguagens, com signos exteriores, como o desenho, a pintura, a expressão corporal, etc.

Porém há uma dialogicidade interna ao signo, pois para ser tal ele deve ser simultaneamente idêntico a si mesmo e diferente, a não ser, parece, nos signos abstratos, que se requer uma certa fixidez, sendo representável por  $A=A$ . Recorrendo a fórmulas, o signo seria representado por  $A=B=C=D...$  [reticências do autor] onde o sinal de igual não anula a diferença, o confronto, a alteridade. O sinal de igual indica inferência baseada na semelhança, na analogia e na homologia. Nesta última o interpretante é de tipo icônico, que permite inferências de tipo inovador e criativo (PONZIO, 2013, p.218-219).

Para ter uma ideia da inferência ao fazer homologias, pode-se fazer uma investigação pessoal, tentar traduzir com palavras as sensações no corpo enquanto nada, dança, toca, quando faz um cálculo matemático.

Para esta pesquisa, o desafio é descrever relações musicais com palavras. Sendo uma professora de música na sala de aula que sentiu a necessidade de descobrir por meio das composições musicais a quantos inesperados me levavam os conflitos cotidianos.

Mesmo que procuremos uma lógica de ação – um método – , um conhecimento prévio, fazer essa tradução é um percurso longo e nem sempre quem o escuta concorda com os sentidos, com a escolha da paisagem.

É todo outro mundo, o inverso: fazer uma música para um quadro parece mais fácil, principalmente porque não corremos o risco de que alguém afirme categoricamente que estamos equivocados. Como se diz, arte seria uma questão de gosto! E gosto não se discutiria!

Claro que não concordo com isso de que não se discute. É justamente o “discutível”, o conflito presente no diálogo, a dialogicidade, o confronto, o desejo de fazer inferências, ou mesmo deduções lógicas a despeito e a respeito das diferentes linguagens que vai criar conexões entre suas diferentes espécies sígnicas e nossa compreensão respondente, nossa interpretação. É disso que toda arte está preta desde sua própria definição simbólica de arte como expressão polissêmica, produtora de excedências, duração, modeladora de consciências, unicidade, aura...

Arte seria uma reunião, numa obra, de signos de diversas espécies e estratos de modelização. Justamente por estarem reunidos numa obra arbitrária, espalham diálogo! Como não discutir? Como não levar em conta o(s) conflito(s) inerente(s)? Se a discussão, o conflito estão postos na própria constituição/inscrição dialógica da obra? Se ela se dá na própria fruição da alteridade!?

Sendo crianças ou adultos, essa capacidade de interpretar signos com outros signos/interpretados é, ao mesmo tempo, criar novos mundos e dar novos significados/interpretantes por meio de implicações com, associações a, expressões de coisas com as quais convivemos, que pode ser contatos imediatos, muitas vezes.

É uma recorrente tendência para recriação de mundos antigos e sustentação das lógicas dos novos mundos que nos aparecem ou que inventamos enquanto vivemos. É olhar de pássaro, “as coisas não querem mais ser vistas por pessoas razoáveis: As coisas querem ser olhadas de azul – Que nem uma criança que você olha de ave” (BARROS, 2001, p.23).

E música? Mesmo antes das crianças saberem que música é música, música é reconhecida como algo especial desde as mais novas. Baseado em testes psicológicos para avaliar

cognitiva<sup>98</sup>-cientificamente a consciência musical, num comportamento da criança antes dos seis meses, diz Sloboda (2008, p. 262), “a primeira evidência de consciência musical é alguma forma de diferenciar sequências musicais – distinguindo-as de outras sequências musicais ou de sequências de sons não musicais”. E continuamos assim, identificando sequências musicais dentre as sequências de sons musicais quando crescemos, só que com o tempo e contato com o mundo cultural trazido primeiro pela mãe, reconhecemos música como música.

E outras vezes, ruídos se tornam música (WISNIK, 1989).

A música de vanguarda da metade do século [XX] é marcada (...) pelo princípio da descontinuidade radical que permeia também seus materiais ruidísticos: ultracromatismo, microtons, glissandi (deslizamento do tom sem subdivisão cromática), clusters (aglomeração de notas vizinhas formando ruídos), nebulosas de feixes probalísticos, músicas aleatórias e indeterminadas (WISNIK, 1989, p.180).

Aqui neste trabalho, com a semiótica, olhamos “de ave” (BARROS, 2001) as crianças, jovens e suas músicas, por suas qualidades sintáticas, semânticas e pragmáticas que Peirce (2010) estabelece e que Morris (2009) ajuda a pensar, lidando sintaticamente com os sons; semanticamente com os objetos com os quais se/nos liga; pragmaticamente para a função que tem, no caso, de ensinar/aprender.

O signo musical é reconhecido diretamente pela música que o carrega. Sem que estejamos fazendo semiótica ou tenhamos consciência de signos, soam frases, modelos, esquemas, motivos, temas, estilos, gêneros, sons, que nos lembram jeitos de personagens, que nos trazem um clima, um ambiente.... Sendo ou não músicos, pois não é sempre que um músico escuta analisando sintaticamente, conscientemente, nem, muito menos, estão submetidos a testes para observar como se dá sua escuta.

Um prerequisite necessário da consciência musical é, de fato, que a criança seja capaz de perceber diferenças nas dimensões cruciais do som. Por exemplo, ela

---

<sup>98</sup> Sloboda (2008) se refere à cognição como uma capacidade fisiológica. Quando me refiro à cognição sempre estou dizendo da visão bakhtiniana, cognição como ter conhecimento de algo.

será capaz de detectar diferenças em altura ou tempo. Contudo, a verdadeira consciência musical só começa quando a criança é capaz de perceber relações sequenciais entre sons diferentes. Até que ponto vai a capacidade dos bebês em detectarem sequências? Estudos feitos por Chang e Trelub sugerem que bebês de apenas cinco meses já são sensíveis a estruturas sequenciais... (SLOBODA, 2008, p.262).

Reconhecemos ritmos, melodias, canções. São “relações sequenciais”, mas até que ponto estamos pensando conscientemente nisso, se

a própria consciência só pode surgir e se afirmar como realidade mediante a encarnação material em signos. Afinal, compreender um signo consiste em aproximar o signo apreendido de outros signos já conhecidos; em outros termos, a compreensão é uma resposta a um signo por meio de signos. E essa cadeia de criatividade e de compreensão ideológicas, deslocando-se de signo em signo para um novo signo, é única e contínua: de um elo de natureza semiótica (e, portanto, também de natureza material) passamos sem interrupção para um outro elo de natureza estritamente idêntica. Em nenhum ponto a cadeia se quebra, em nenhum ponto ela penetra a existência interior, de natureza não material e não corporificada em signos (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 1981, p 31).

Quando e como definir o que torna esses signos interiores signos exteriores? Música parece ser justamente a vivência mesma deste mistério semiótico. Bakhtin diz que:

Cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade. Todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou como outra coisa qualquer. Nesse sentido, a realidade do signo é totalmente objetiva e, portanto, passível de um estudo metodologicamente unitário e objetivo. Um signo é um fenômeno do mundo exterior. O próprio signo e todos os seus efeitos (todas as ações, reações e novos signos que ele gera no meio social circundante) aparecem na experiência exterior (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 1981, p 31).

No entanto, o propósito dessa investigação é que de fato os vejo assim, por formação. E com um método relacional, intersubjetivo, narrativo, vou descobrindo signos exteriores

para dizer de signos exteriores de outra ordem, tentando desvelar e por vezes inventando modos de pensar essa observação dos signos por uma aproximação semioética.

Enquanto os pesquisadores de que fala Sloboda (2008, p.262), medem os batimentos cardíacos dos bebês para interpretar daí o reconhecimento ou não de melodias, ritmos, ruídos, hábitos auditivos...

Ou seja, enquanto um conjunto de sons sintaticamente arranjados para ser identificado como música chega a ser reconhecido por crianças ainda na primeira infância vem a ser medido por batimentos cardíacos, procurando mantê-lo isolado de outros concorrentes para essa mudança, num ambiente especialmente preparado (SLOBODA, 2008), minhas crianças e jovens, os vejo no mundo da cultura, com todas as interferências culturais presentes, inclusive em relações não musicais, que é o que justifica o nascimento da música na cultura humana. Segundo a visão de homem que sustento.

Nesse jogo inventado, de criar e recriar mundos de sons diretamente por meio de sons, chamado música, a música imita o mundo que cria, não por meio de signos arbitrários, mas por meio de signos icônicos. Mundos semelhantes “com um pássaro observando uma criança...” se inventam diretamente no mesmo momento em que se especula “se um homem tocando seu fagote às tardes, tem salvação” num procedimento semelhante a “pegar na voz de um peixe”. É do mesmo modo, também diretamente, que criamos um “conhecimento” musical, melhor dizer, uma experiência musical.

Edgar Willems, em *As bases psicológicas da educação musical*, diz que essa experiência musical é antes de tudo corporal:

(...) todo o sistema [de ensino de ritmo musical] que não esteja baseado no instinto do movimento corporal ou anímico é perigoso, por vezes mesmo completamente falso para a vida rítmica. A solução do desenvolvimento rítmico deve ser procurada na sensação do tempo que passa (o que não se pode obter senão por meio de movimentos reais ou imaginados) [parênteses do autor], e isso, por meio do valor vital dos acentos e pela qualidade dos elementos plásticos (WILLEMS, 1970, p.37).

O aprendizado de ritmo e de música se daria por experiência, vivência, sensação, todas elas em nível corporal e anímico. E a avaliação da aprendizagem está na observação e na interpretação do observado, e do interpretado, a qual, por interesse de pesquisa, seria posteriormente relatada. Com outros signos/interpretados de outros significados/interpretantes.

A realidade está em que isto não é verificável (PONZIO, 2007-c, p.14) sem passar pela corrente verbal, esta alteridade estará sempre presente. Estamos no mesmo impasse das pesquisas em ciências humanas.

Se acreditamos que só existe aquilo de que temos conhecimento, de uma forma idealista radical ou se, de maneira igualmente radical acreditamos que só é real o que realmente existe, para dizermos que (não) acreditamos vamos verificar essa verdade e a própria verificação será feita com signos, então, se entra num beco sem saída, como dizia Sebeok em Ponzio (2007, p.14) ou na não possibilidade de verificação, que é igualmente imobilizante sob o critério científico idealista.

Eu não quero entrar nesta discussão, que assemelha-se mais a uma aporia<sup>99</sup>, quero sair dela e acredito com Bakhtin (2003) numa saída, ao menos para esse momento.

A filosofia idealista e a visão psicologista da cultura situam a ideologia na consciência. Afirmam que a ideologia é um fato de consciência e que o aspecto exterior do signo é simplesmente um revestimento, um meio técnico de realização do efeito interior, isto é, da compreensão. O idealismo e o psicologismo esquecem que a própria compreensão não pode manifestar-se senão através de um material semiótico (por exemplo, o discurso interior), que o signo se opõe ao signo, que a própria consciência só pode surgir e se afirmar como realidade mediante a encarnação material em signos. Afinal, compreender um signo consiste em aproximar o signo apreendido de outros signos já conhecidos; em outros termos, a compreensão é uma resposta a um signo por meio de signos (VOLOCHINOV; BAKHTIN, 1981, p.31-32).

---

<sup>99</sup> **Aporia.** Do grego é propriamente ausência de passagem ou de meio (...); embaraço, dificuldade, necessidade. (A) Em Aristóteles, dificuldade a resolver; “apresentação de duas opiniões contrárias e igualmente racionais em resposta a uma mesma questão”. (B) Nos modernos, a palavra é frequentemente tomada num sentido mais forte; dificuldade lógica de onde se não pode sair; objeção ou problema insolúveis (LALANDE, 1993, p.79).

“O objeto das ciências humanas é o ser expressivo e falante” (BAKHTIN, 2003, p.395) que passa de signos de natureza semiótica a outros signos de natureza idêntica e de espécies diversas. Vendo/sentindo/ouvindo/percebendo com ou “sem” consciência refletida e externalizada por signos verbais de algo que outro alguém viu/sentiu/ouviu/percebeu e refletiu ou não, altera-se as ações, entonações, impostações – percepções visuais, auditivas, sensoriais.... por ações infinitas entre signos, ou por semiose infinita, aquela semiose que se realiza no dia a dia, torna-se real na alteração ou na rotina do dia a dia. Esta é a materialidade das ciências humanas.

Nem que seja expressa somente pela alteração dos batimentos cardíacos, da qual não se dá conta por reflexão, signos são produzidos e alterados.

Na escola lidamos com a expressão da “atividade mental [que] é recolocada no contexto de outros signos compreensíveis. O signo deve ser esclarecido por outros signos” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 1981, p.61). Por interpretantes de compreensão respondente.

Alteritariamente identificados.

Semioeticamente, pelo outro por quem não sou indiferente – ato responsável de Bakhtin – vou cuidar da relação sógnica com o outro, na corrente verbal/musical.

As coisas existem para nós, nesta pesquisa, desde que entrem na corrente verbal/musical, no processo de interação entre duas consciências, materializado/retratado nas composições musicais, mas é ainda importante sublinhar que

As influências extratextuais têm um significado particularmente importante nas etapas primárias da evolução do homem. Tais influências estão plasmadas nas palavras (ou em outros signos) [inclusive de outras espécies, para um rigor semiótico nesta tese], e essas palavras são palavras de outras pessoas, antes de tudo palavras da mãe. Depois, essas “palavras-alheias” são reelaboradas dialogicamente em “minhas-alheias palavras” com o auxílio de outras “palavras-alheias” (não ouvidas anteriormente) e em seguida nas minhas palavras (por assim dizer, com a perda das aspas), já de índole criadora (BAKHTIN, 2003, p.402).

Por meio de nossas relações cotidianas comparativamente “primárias” em relação às produções acadêmicas, científicas, as quais, seja em que contexto for, sempre serão culturais, históricas, sociais, psicológicas, fisiológicas, ideológicas e com “influências extratextuais”, que são interpretantes de compreensão, são reelaborações dialógicas, de “índole criadora”. E são minhas e outras que se tornam minhas e encontram outras....

Ou seja, estou declarando a interferência extratextual nas elaborações dialógicas como interpretantes de compreensão respondente.

Para entrar nessa corrente verbal/musical, nesses mundos textuais/extratextuais em infinito movimento alteritário, lá atrás das cortinas do tempo entramos no percurso de adaptação evolutiva, fizemos novos usos para essas ferramentas, por exaptação<sup>100</sup>.

Exaptação é o aproveitamento de uma característica fisiológica desenvolvida por adaptação ou processo de seleção natural, para realizar uma determinada função para a qual não foi produzida. Tal característica pode ter sido produzida durante o desenvolvimento da espécie para uma função e depois passou a ser usada também para outra função. Exaptação é esse uso outro.

Talvez possamos dizer como metáfora, que “exaptamos”, quando usamos uma palavra para outro fim, quando queremos uma palavra que nos esclareça aquele gesto, aquele movimento, som. Das espécies dos signos, o icônico é tido, potencialmente, como o mais cognitivo, por Danesi e Sebeok (apud PONZIO, 2007-c), justamente pelas inferências ou ‘exaptações’ a que nos obrigam.

A palavra (som/gesto/cor) está lá, tem um tipo de articulação gramatical, relação com os sentidos, uso, nós a colocamos em outra finalidade imediata, às vezes com uma mudança de entonação, às vezes com mudança de lugar na frase... isto já é aprendizado, já é cognição, já é compreensão responsiva.

---

<sup>100</sup> Tenho dito que a *linguagem* foi uma aptidão que veio se desenvolvendo como adaptação onde o falar se desenvolveu como exaptação e Thomas Sebeok conseguiu desenvolver a semiótica para além da comunicação. O estudo em que se baseia é o de Gould e Vrba (1982).

A interpretação de um signo, a qual se produz de múltiplas maneiras para o indivíduo singular no coletivo social não é limitada nem determinada *a priori*, por categorizações, identificações convencionalizadas. Justamente porque se tratam de interpretantes que não se completam ao se identificar com algo de forma abstrata e, particularmente porque o contexto é o ensino e é o ensino de música, em que quaisquer signos são vinculados a/produzidos por semelhanças na relação interindividual, mesmo quando estamos no isolamento de nosso trabalho ‘individual’. De novo Bakhtin.

Mesmo quando estamos fazendo música “só para nós”, muitos outros estão presentes. Chega mesmo a parecer que a própria música que faço me escuta como um outro ali presente.

Pode-se ver que tomo e retomo o mesmo *motivo*. Tento trazer os conceitos de muitas diversas maneiras para que tenhamos um objeto temático para o diálogo que venha a ser proveitoso para mim enquanto professora, para as crianças e jovens na escola e, portanto, para a formação de professores.

A afirmação de confiança nos alunos, em sua cogniçãoestética, se traduz numa posição semioética do estudo dos signos, da pesquisadora-professora. Isso quer dizer, e é importante recordar antes de iniciar o processo narrativo da interpretação das composições por se tratar de signos icônicos/musicais, em princípio, inefáveis. Não tem como narrar música, a não ser com música e então aí ficamos no mesmo, outra e outra vez. A ação mais usada cientificamente é a de falar sobre sua estrutura sintática. Pode-se também falar sobre música na relação com o que ela suscita em quem a escuta. Ou então dizer que papel ela desempenha para nós.

Os interpretantes de identificação são sonoros/musicais, ou seja, se dão na alteridade desde a própria exploração dos sons e gestos cotejando os elementos externos, como personagens de um livro ou a escolha da escala, o pai e a mãe que “não estão mais namorando”... como dizia um aluno da E I.

Os fluxos, os ritmos e padrões que vão surgindo e que se escuta por um efeito acústico que movimenta as partículas de ar e atinge nosso sistema auditivo e será lido no cérebro,

nunca chegam sozinhos. Outros sentidos estão atuando também no mesmo cérebro. Isso, vindo do exterior. Mas, internamente, não tem nada parado, temos os afetos, as emoções, os pensamentos conscientes ou não....

Portanto, os sons, mais uma vez, parece que nos escutam, são a vida viva em nossa própria alteridade. Como no processo de produção da escrita narrativa, eu-para-mim, para-o-outro, outro-para-mim existe numa relação dialógica, polifônica, que se dá entre os signos interiores e exteriores.

Sendo os signos interiores exteriorizados em som/música e novamente interiorizados em pensamento musical – nos escutando. E também na relação entre dois interpretantes – de materiais diversos, signos diversos – a compreensão respondente pode ser muito potente. E tudo isso na relação com o outro ser humano que passa por todos esses sentimentos percepções pensamentos...

Para dizer de um método de interpretação das composições, que passa pelo ensino de música, sistema de notação, cogniçãoestéticaética, sistema de modelização, signos verbais/musicais:

- (1) Se o ensino de música parte dos interpretantes de identificação (signos convencionais), delimitando o tocar certo/errado baseado na aplicação de teorias e do aprimoramento técnico a partir da leitura de partituras e as teorias implícitas, pode acontecer uma hora em que os alunos irão começar a ligar teoria com prática – foi o que aconteceu comigo, confirmando a capacidade de modelização (primária, secundária, terciária) presente, numa formação inicial tradicional em aulas individuais de piano. Desse modo, o percurso para se dar conta de que se escreve sons e não indicações de que dedo deve tocar em que tecla e de quanto em quanto tempo, pode ser longo. O/A professor/a que escolhe esta metodologia pedagógica/ideológica tem, provavelmente, seu objetivo na qualidade da execução musical, por desenvolver no aluno uma potencial virtuosidade técnica, por meio da qual a interpretação, a execução poderá ser maximamente perfeita e durante um grande período de tempo;

(2) Se for uma imersão na vivência prático-cultural, na exploração de atividades oriundas de diversos tempos e espaços culturais, provavelmente haverá uma ampliação de repertório social no presente das ações, uma vivência da riqueza da criatividade da/na diversidade humana enquanto apreciação e expressão social. Desse modo são também os interpretantes de identificação que são objetivados, agora de um ponto de vista das palavras-alheias, da cultura alheia, que é um patamar com maior potência alteritária com relação ao modo anterior, pelo menos parece assim para mim. Qualquer compreensão musical será compreensão do que aparece na música que pode ser reconhecida como música do outro em relação à própria. Nesse caso, o olhar do professor pode estar não no aluno produtor de linguagem musical, mas na relação do aluno com outras culturas, externas inclusive às aulas, que é o lugar comum dos alunos e professores. Ainda não é a relação entre indivíduos reais em nosso círculo próximo, no cotidiano, que é objetivada, mas a demonstração/execução/leitura simbólica da cultura alheia. Nesse caso a vivência icônica estará permeada de signos simbólicos, muito poderá se falar, se ouvir da cultura do outro e pouco de si como também produtor de música, deixando uma questão: e eu? E nós? Poderá ficar uma polarização nós-outros.

—*“Você não é de nossa cultura, professora!”*

(3) Quando se esforça para manter o equilíbrio de um “bloco” de sons de maneira a soarem música, toda uma cadeia de relações passa por si próprio que está no olhar do outro e retorna a si e à música criada. Quero tocar e ver nos olhos dos outros o que acharam do que toquei! Quero a resposta da sua escuta, leitor! Me surpreendo com o que o outro, com a mesma tarefa, fez, porque fiz e quero saber como o outro fez, para falar com ele! Nesse momento, é possível que ao dar nomes às coisas criadas a partir da prática, se promova uma escuta do outro como consciência do próprio trajeto, que passa a ser uma escuta conscientemente alteritária, do querer saber o que o outro fez, do que tem do outro em mim, que

ambos somos capazes de fazer e criar a partir dos mesmos elementos, do interesse no outro pelo que ele é e não pelo que o outro tem. Como de fato o que o outro fez eu poderia fazer mas não fiz, porque não sou ele. O outro se torna importante para mim, porque porta interpretantes outros. A música do outro, as convenções ou os interpretantes de identificação, passam a estar a serviço da música, agora como interpretantes de compreensão respondente. Isso tudo que acabo de apresentar se traduz num querer saber do outro, numa surpreendente revelação ética, alteritária. Como uma linguagem alteritária que poderia ser tanto musical quanto verbal, quanto pictórica, quanto técnica...Uma expressão em que estou presente como 'eu criador', sendo alteritário em relação à minha própria identidade, na música. Estando ela em mim quando me vejo/escuto ao ver/escutar outro me vejo/escuto. O outro, afinal não é somente outro, mas outro-para-mim ao mesmo tempo que sou-para-ele e para-mim-mesma-com-ele.

Do ponto de vista de abordagem do ensino, conhecedora nada ingênua de que cada percurso educativo tem suas repercussões e determina caminhos assim como é determinada já na escolha da própria abordagem, desejamos que, sejam quais forem os interpretantes, ressoem, melhorando a qualidade do som original, lembrando a definição de ressonância, de Menezes (2004).

Do ponto de vista da compreensão, se me mantenho e aos alunos dentro do mesmo campo linguageiro – seja nas questões sintáticas musicais seja focalizando os sentidos da música, seja na sua função abstraíndo-as das relações reais inter-humanas – perco e levo os alunos a perderem (um)a chance de viver aquilo que faz os interpretantes de identificação se tornarem interpretantes de compreensão respondente, que é a não indiferença ao outro que me(lhes) é caro, com quem se produz as respostas e interpretações à escuta, podendo então expandir essa não indiferença ao outro que não me(lhes) é próximo, mas é próximo de alguém que a ele não é indiferente.... e assim por diante pelas culturas, linguagens, tempos e espaços afora.

E, se nosso cérebro é acionado por ações de signos ou semioses químicas, elétricas, físicas, de frequências cardíacas, genéticas, energéticas, acústicas em nível bio-molecular e isto altera a própria plasticidade (re)construtora do cérebro (DAMÁSIO, 2010; SLOBODA, 2008), é no nosso contato com o mundo, com os fenômenos que nos ocorrem e àqueles que amamos, na con-vivência. Fenômenos só importam na experiência com o outro que nos funda como espécie, cuja capacidade de modelização de infinitos mundos possíveis nos torna responsáveis, não só pelo meu aluno, mas pelo mundo, na própria manipulação dos signos ao estudá-los de maneira a ampliar a capacidade de interpretar os interpretantes, de modo respondente e não indiferente.

Na escola, fazendo uma atividade didático-musical e vendo/sentindo/percebendo/escutando o outro, ali, ao nosso lado, podemos aproximarmo-nos do outro que faz música à distância cultural, geográfica ou histórica (no espaço e tempo), como se nosso fazer se tornasse ao mesmo tempo escuta alteritária do outro em sua música, assim como se sua música me escutasse com a mesma capacidade de ver/sentir/perceber/escutar aquilo que faço e que neste instante se torna outra, inclusive para mim.

Na música, no ensino de música, não poderá, segundo a responsabilidade que este estudo dos signos contribuiu para me fazer ver, ficar faltando, na formação de todo/a aluno/a, a formação musical daquele que faz música, decorrente da experiência de fazer música.

Não com o compromisso conteudista de tornar alguém eficiente, bem sucedido depois do ensino, correndo assim o risco de ampliar a separação entre as comunidades culturais, dentro da própria escola, pois com esse propósito pode-se não atingir sequer signos de identificação.

Há toda uma imensidão ideológica nas músicas que não se separa das próprias músicas, ao invés, perdura em seu movimento constante, polissêmico, proporcionando aquele

— *“Gostei da música, mas não é para mim...”*

Isto é não reconhecendo os signos culturais que ela traz como o modo de vida que gostaria de ter. Este modo prático-cultural de abordar o ensino de música não promove a (auto)crítica devido à escuta do outro como outro que não é “como” eu.

E quem sou eu? Sou a alteridade do outro. Alteridade do outro quer dizer identidade de si com o outro que é para mim, para si. Não me reconheço ali onde eu não estou, sendo outro do outro.

Mesmo tendo em meta o conteúdo musical ou prático-cultural, quando a não indiferença pelo outro chega, pode se sobrepor a qualquer certeza anteriormente idealizada. Confio no grande tempo! Sem me imobilizar.

### **Sobre a potência narrativa da vivência escolar: da escrita narrativa**

A escrita narrativa pode ser instrumento de alteridade, quando nasce na identidade de si com o outro que é para mim, num esforço de contar por meio da linearidade dos arbitrários signos verbais relações entre signos de diversas espécies.

E de contar para o outro, mesmo que algumas vezes eu me pegue contando para mim mesma, afinal sou eu o parâmetro para o outro em infinita semiose (em Peirce) na infinita corrente verbal (em Bakhtin) em relação verdadeira-*istna*, verdade cotidiana.

Aparentemente é impossível para a linearidade da escrita investigativa dar conta da materialidade musical.

Não impossível para a leitura, que em música e na linguagem verbal é primeiramente a escuta, compreensiva e reflexiva das simultaneidades na linearidade temporal tanto da palavra como do som, enunciados que acolhem muito mais interpretantes (a aura, a polissemia, os excedentes, a polifonia, etc.) do que aqueles de identificação e, por isso mesmo talvez não corresponda de imediato às expectativas científicas, ou, talvez seja melhor dizer científicistas. Sim, eu disse isso: leitura é escuta. Lembrando que antes de existir a grafia, já existia a leitura, aproximando ainda mais a música da palavra falada, no diálogo.

Anuncio então que esta possibilidade interpretativa se manifesta sob a lógica do diálogo e sua essencial pluralidade, excedência, polissemia, características potenciais de percurso que se materializa no processo narrativo-investigativo-docente porque baseado no princípio sócio-cultural de indivíduo singular-relacional das relações escolares cotidianas, de co-envolvimento e não indiferença ao outro.

Sinto-me muitas vezes num percurso arriscado para a mulher-filha-mãe-amiga-amante-professora narradora-pesquisadora que sou, muitas vezes me vejo em queda livre, sujeita às intempéries da relação tríplice simultânea com o outro, consigo, para o outro, a qual, por outro lado, faz da minha vida uma aventura de confiança alteritária, apesar de muitas e muitas das emoções não serem prazerosas, como o medo que fica naquele fundo ideológico da alma dizendo que tudo tem que estar sob controle. Como uma briga ideológica dos mundos que me compõem.

Eu devia mesmo era só escrever e escrevendo deveria aparecer isso tudo o que digo. Porém, sendo desse modo não seria uma escrita acadêmica, que pretende acusar a metodologia usada, não como apêndice, mas como modelização sógnica, como jogo de imaginar.

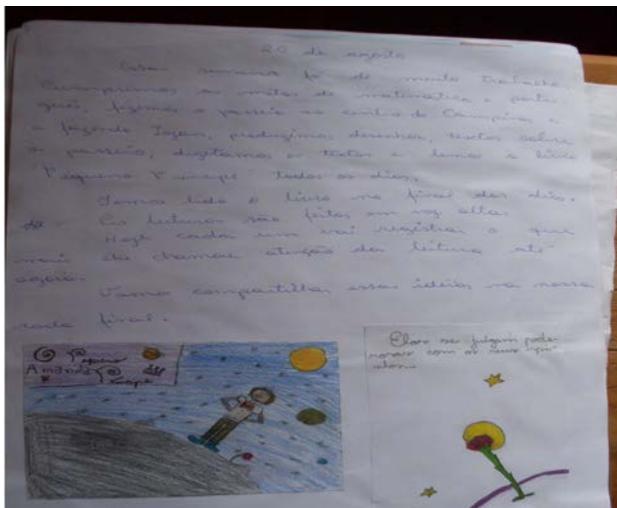
Chamo atenção para minha oposição a uma análise que valorize os interpretantes de identificação e me refiro principalmente à catalogação por etapas de formação musical que as composições poderiam indicar (serem índices). Não é esse o propósito desta investigação, apresentar um enunciado do tipo: dado um número x de composições, n vezes as crianças de mesma idade realizam y, etc. É justamente o oposto: são capazes disto que mostro como uma parcela ínfima e contingencial de sua potencialidade, quando se lhes proporciona a chance.

Confirmando ser esse entendimento, nesse momento, uma posição (contra)ideológica, para marcar e propor firmemente que os interpretantes de identificação estão dentro, fazem parte de uma análise dos interpretantes de compreensão respondente. As composições podem designar/denotar (serem índices) também... implicar (serem símbolos), expressar (serem ícones).

Faço interpretações semióticas por meio de análise das relações sintáticas, semânticas e pragmáticas das composições, até para que vá ficando perceptível sua inseparabilidade de mecanismos de abstração, para ajudar a pensar – ainda seremos também cartesianos – pretendendo responder à compreensão.

Então, com o “texto sem o qual não há pesquisa em ciências humanas” (BAKHTIN, 2003, p.307-308), baseado em “impressões vividas” (BAKHTIN, 1981, p.60), fazendo uma interpretação das crianças e jovens nas relações decorrentes da atividade didática para além das próprias composições, são lidas, porém, nelas. As crianças e jovens convertem-se em música que, por sua vez são conversões de suas vidas vividas, por semelhança. Mas, não se pode ler as vidas, a não ser por signos de mesma espécie, sem alterar a essência mesma das vidas, em sua singularidade, não repetibilidade.

## O que as composições contam para mim



A professora Vaniza, do 4ºano A, em 2010, juntou atividade de leitura ao desenvolvimento dos conteúdos atitudinais na vivência social e produção de valores. Elegeu o livro de Saint-Exupéry, *O Pequeno Príncipe* como instrumento didático. A arte é potencial para isso, como nos ensinou uma vivência que nos foi comum, atividade

didática coletiva denominada Produção Coletiva (FERREIRA; SERODIO; LEARDINE, 2010; SERODIO; FERREIRA; PRADO, 2012), que teve na literatura infantil sua base – *A bolsa amarela*, de Lígia Bojunga Nunes.

Quando a professora me contou de seu projeto, veio ao encontro do meu desejo de trabalharmos juntas num projeto temático comum.

Os relatos/trabalhos das crianças que ela produz anualmente, no Livro da Vida, indicam a importância da leitura do Pequeno Príncipe para eles e, por conseguinte, o ambiente de concentração que transbordou no trabalho de música. Esta foto é somente um dos vários registros fotográficos e outros que fizeram.

A proposta da professora polivalente, segundo me contou quando me inseri no projeto, era que cada criança escolhesse uma personagem para 'cuidar'.

Para a personagem escolhida, então, propus às crianças fazer uma composição. Com as ideias da leitura do livro, conversas e produções (desenhos, pinturas, maquetes, diálogos entre personagens), pedi que fossem escolhendo instrumentos musicais e tocando neles até que aquilo que tocavam se parecesse as tais ideias que iam surgindo.

Como se pudessem, com a música, contar de si como se fossem a personagem, ou se dissessem sobre ele, seu modo de ser, os cuidados de que ele precisa...

Essa primeira aula não ficou registrada em áudio, eu estava há pouco tempo lidando com uma nova tecnologia (para mim) e o som da gravação não é audível. Nesse dia em que lancei a proposta somente Henrique e Marcelo conseguiram criar e mostrar o que fizeram. A melodia criada por Henrique se manteve desde esse dia. Henrique tem hábito de estudo, de aulas de flauta doce em atividade extra-classe (opcional), desenvolvido pelo prazer de tocar, repete para se escutar e para tocar melhor. Embora diga que “não estuda”. Sempre me perguntei porque diz isso, se seria porque não reconhece tocar como estudo.

Marcelo não parece fazer uma composição, pois a modifica em cada aula, como se improvisasse, pensava eu. A improvisação faz parte de meus eixos de ensino e de nossos processos de aprendizagem, portanto estava bem feliz ao vê-lo trabalhar e trabalhar, mas a proposta era escolher um tema e fixá-lo, para poder nele trabalhar, dar continuidade, responder a ele. E a história de Marcelo tinha sido até então de transgredir os combinados com justificativas e mais justificativas – diga-se de passagem, convincentes.

Essa confluência de conhecimentos da vivência com Marcelo me dava certeza de que não registrava, conforme eu sugeria, um tema, uma frase, uma sequência de notas, uma melodia ou detalhe da música para poder continuar na semana seguinte. Ou, começo a cogitar, ele já elaborava as ideias iniciais, as explorações que fazia e que eu, com a atenção dividida, achava que improvisava a partir do que escutava os outros e a si com os outros. Não é possível acompanhar em detalhes cada passo de cada criança. O que me fica é um perfil.

A segunda aula dessa proposta nem foi registrada em áudio. Todas as crianças trabalharam em suas músicas, tendo escutado Marcelo e Henrique.

Marcelo continuava a nunca tocar a mesma música.

A terceira aula foi essa, em que a professora polivalente participa. A proposta para essa aula foi que sentassem em duplas e fizessem os temas de seus personagens, criados na

aula anterior e conversarem uns com os outros. Ou seja, estabelecerem um encontro que poderia ser existente no livro ou poderia ser imaginado por eles, um acontecimento traduzido em música.

Esta proposta tem relação com as atividades de improvisação que realizamos, nas quais eu ou um aluno sugere uma ‘pergunta’ e o outro ‘responde’. Tendo determinado os instrumentos ou as notas (numa escala ou modo) ou um ritmo, re-começamos as explorações. Essa atividade contribui com a percepção do instrumento, desenvolve habilidade técnica não pela aquisição de técnica, mas para conseguir expressar o que está pensando, então funciona mais ou melhor, pois é viva, está na realidade do que se faz. Conecta o movimento corporal aos sons resultantes até que os sons começam a dirigir os movimentos.

Exercita o ato da escuta musical responsiva de si e dos outros. Envolve as crianças na escuta do outro que faz música, onde escuta é um efeito colateral da atividade, dos mais importantes, pois a partir desse ponto, o enunciado musical do outro e o outro que produz um enunciado adquirem valores alteritários, relações éticas. O-outro-que-era-antes-da-música-que-faz passa a ser, para mim, um-outro-que-fez-uma-música e que poderá-fazer-outras. Esta experiência altera a escuta da música que cada um fezfará e me diz daquilo que fiz, sabendo que é a partir de uma experiência que outro teve nessa ‘mesma’ experiência.

A atividade pode se iniciar por ‘perguntas e respostas’ sem palavras, mas, para que entendam do que eu digo, uso também exemplos verbais. Assim, quando escrevo ‘perguntas’ entre aspas, é porque não são feitas de construção verbal, mas a ideia vem daí. E faz sentido para as crianças e jovens. É fácil para eles perceberem quando escutam, essa analogia. Como diz um dos alunos – Caio – quando Marcelo e Gabriel terminam de tocar sua composição:

– *“Parece um diálogo, mesmo!”*

Eu ‘pergunto’ e eles ‘respondem’ com os materiais oferecidos ao uso, diante dos objetivos enunciados, que oferecem limites ao mesmo tempo em que possibilitam a escolha dentro de uma esfera ou zona que permite notar quando há transgressão.

Realizar esse diálogo no instrumento não é tão simples, quando não deixamos rolar, quando a autocrítica e o desejo de fazer tudo certo, de acordo com o que é bonito, que todos gostem, que mostremos nossa inteligência.... etc. e tal, outros estereótipos de talento...mas é uma busca interessante. E é gostoso de ver o que as crianças e jovens sem conhecimento musical – convencional e toda a simbologia que o acompanha – fazem! Além de ser uma atividade de que gostam de realizar. Nem sempre gostam de mostrar...

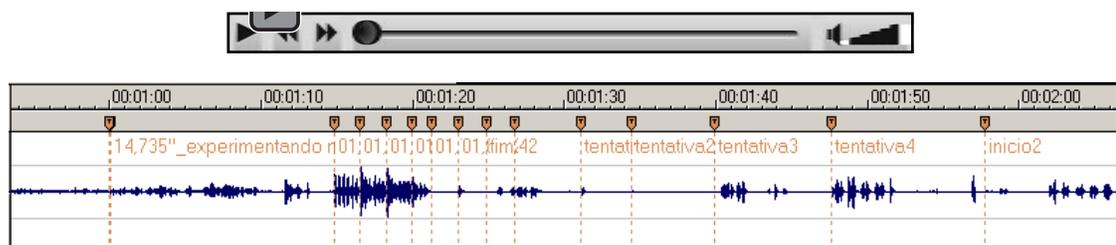
## Colégio. *O pequeno príncipe*. Dueto Bruna e Gabriela

### Análise sintática – Bruna e Gabriela

Para fazer as análises, vou pensando, contando, relendo, escutando e re-escutando, tocando, ‘tirando’ as músicas e mantenho esta forma de narrativa das análises que são uma interpretação do percurso desta atividade didática para o ensino de música que coloca em confronto os registros e a memória das aulas, ou seja, a memória do passado com a memória do futuro, uma narrativa que vai e vem com a intenção de dar a ver o processo das aulas, mas também o processo da investigação.

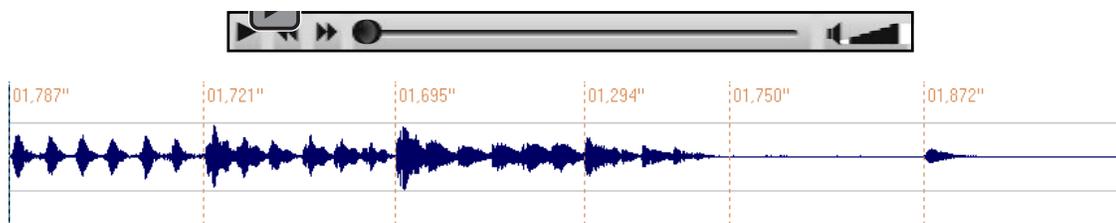
Esta dupla de alunos me deu muito o que pensar, muitas outras investigações dentro da própria pesquisa.

Duração total: 00:02:07,523



[B e G\_V\_completa<sup>101</sup>]

Duração da primeira versão: 00:00:10,077



[B e G\_1ªV\_PS]

<sup>101</sup> Print screen ou imagem da tela do programa de tratamento e edição de som.

dó dó dó dó dó dó ré ré ré ré ré ré mi mi mi mi mi mi fá fá fá fá _____sol
dó dó dó dó dó dó ré ré ré ré ré ré mi mi mi mi mi mi fá#fá#fá#fá#_____sol

[B e G\_ 1ªV\_Registro Simples]

Quanto à métrica/rítmica, é uma peça composta de seis células de notas repetidas. Os primeiros três com 6 notas, todas com a mesma duração, o que, por si só, mostra noção de ritmo.

Como o ritmo está associado a notas e como as alunas, aparentemente ainda não dissociam o ritmo das notas, apesar de ter havido trabalho nessa direção, somente caminham metricamente pelas notas desde a esquerda para a direita, do grave ao agudo. O nome das notas comumente são ensinados às crianças nesta ordem. Se pensarmos no nome das notas, como vêm à cabeça?

Assim aparece em várias canções com o ensino de música como tema. Como se aprender o nome das notas fosse aprender música.

Eu aprendi o nome das notas com minha mãe cantando...

— “Dó um dia, um lindo dia...”

É uma canção, parte da trilha sonora da *Noviça Rebelde*<sup>102</sup>. Mais tarde, na época do meu irmão caçula cantávamos...

— “Dorme a cidade, resta um coração...”

Com *Os Saltimbancos*<sup>103</sup> de Chico Buarque e Henriquez Bardotti.

---

<sup>102</sup> Trata-se de uma peça teatral musical adaptada para o cinema americano. O título do filme é *The sound of music*, chamado no Brasil *A noviça rebelde*. Uma das músicas. Uma de suas músicas é Do-Re-Mi, dos compositores de toda a trilha sonora: Richard Rodgers & Oscar Hammerstein II. O filme é dirigido por Robert Wise. Metro Goldwin Mayer Inc.(MGM). Lançado em 2 de março de 1965. Wikipedia. Disponível em [http://pt.wikipedia.org/wiki/The\\_Sound\\_of\\_Music](http://pt.wikipedia.org/wiki/The_Sound_of_Music)> Acesso em 25 de janeiro de 2014.

<sup>103</sup> Trata-se de uma das músicas de *Os saltimbancos*, trilha musical composta e arranjada pelo compositor argentino, naturalizado italiano Luis Enríquez Bacalov, e adaptadas para o português pelo músico brasileiro Chico Buarque. A música em questão é *Minha canção*. Foi lançado no ano de 1977, pela Gravadora Philips Records.

A origem da criação da escala diatônica como a conhecemos é didática. O monge beneditino Guido d'Arezzo usou as primeiras sílabas de uma prece a São João.

Para exercitar a escuta da escala em movimento descendente, tocamos e cantamos uma canção chamada "Juego con la escala de Do", de María Inés Ferrero (FERRERO et al, 1981b, p.87) que começa de forma descendente, do dó agudo ao dó grave. Mesmo assim, é muito comum que as primeiras tentativas de improvisar ou "criar" uma música siga esse padrão, quando usamos nos instrumentos de teclas, pedagógicos, tipo Orff<sup>104</sup>.



Retornando às escolhas das meninas, em sua composição.

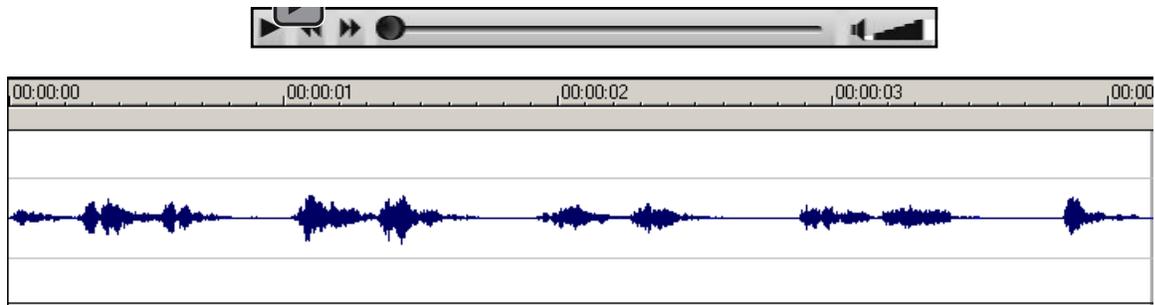
Formam uma série ascendente (do grave para o agudo), de 'dó' a 'mi'. Somente seis dos vinte e quatro instrumentos que usamos "começam" com outra nota (sol: do grave para o agudo) e elas usavam um dos que começavam em 'dó'. Sua música não passa de uma série em movimento ascendente, levemente acelerado até o 'sol', no entanto decresce em intensidade a partir do 'fá'.

Pode-se confirmar esse acelerando e a alteração de intensidade pela duração em segundos, marcada em vermelho na tela do programa de tratamento de som. Quando na nota 'fá', há um diminuição na intensidade (no peso) e um prolongamento da terceira nota, que absorve a última. Segue-se uma pausa relativamente longa, aproximadamente o mesmo tempo de cada célula e, ao final, uma nota mais, 'sol'. As primeiras seis notas ('dó') mantém o peso. Depois vão diminuindo em relação à primeira.

Segunda versão

---

<sup>104</sup> Construindo o som. Disponível em: < <http://www.construindoosom.com.br/xilofone.htm>>. Acesso em 12-08-2013.



[B e G\_2ª versão]

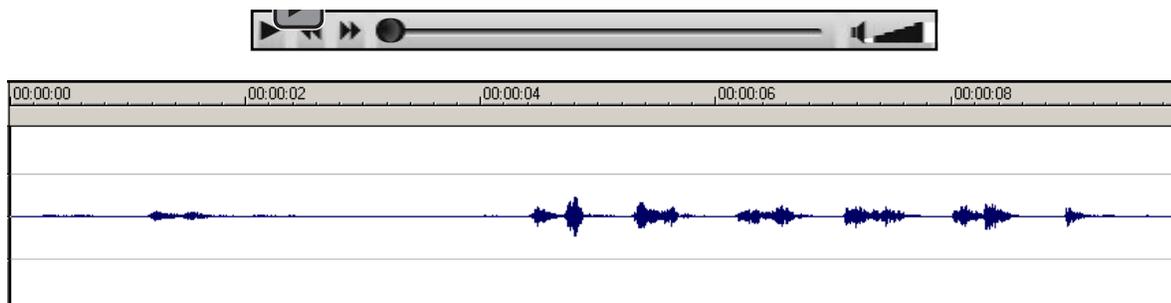
Em seguida, pode-se observar que coloquei entre colchetes, e posso me enganar, mas vou assumir que a nota 'dó' é um erro de execução, como um esbarrão.

<p>_____ dó dó ___ ré ré ___ mi mi ___ fá fá ___ sol _</p> <p>[dó ___] dó dó ___ ré ré ___ mi mi ___ fá# fá# ___ sol _</p>
--

[B e G\_Registro simples\_2ª versão]

Alteram o ritmo. Agora temos uma relação de três para um e um compasso quaternário. A segunda nota se prolonga ocupando a duração das três últimas: \_\_\_\_\_ Ou há pausa nos dois últimos tempos: | | ∈ ∈

Terceira tentativa:



[B e G\_3ª versão]

dó dó € € ré ré € € mi mi € € fá# fá# € € __ lá
dó dó__ré ré__mi mi____
dó dó € € ré ré € € mi mi € € fá# fá# € € __ sol

[B e B\_registro simples\_3ªversão]

Na terceira e última tentativa, fazem uma introdução – é preciso estar bem atento para escutar, pois parece mais que experimentam, bem de leve – , repetindo duas vezes as três primeiras notas (dó, ré, mi), em um outro instrumento, bem piano (leve) e se mantém com essa dinâmica até o final. Não tenho certeza que ‘fá’ sustenido (#) é intencional, enquanto sonoridade. Pode ser que nem tenham observado que o teclado estava preparado anteriormente. Não posso confirmar nem negar.

Para estas meninas, esta atividade em particular não produziu os melhores resultados musicais que elas próprias esperavam, mas demonstra o uso de sua capacidade de modificar o fluxo das notas, coerência com a proposta inicial, alteração do ritmo sem mudar as notas, alteração de timbre e de registro de altura (xilofone baixo e sua frequência mais ampla, som mais grave).

### **Análise semântica – Bruna e Gabriela**

Assumindo que a última, das três versões foi ‘a’ composição de Bruna e Gabriela, mesmo assim, mostra duas meninas com dificuldade em fazer ‘perguntas’ e ‘respostas’ musicais funcionarem. De fazer uma música que sugerisse para elas aquilo que o enunciado pedia, relacionado à leitura do livro, *O pequeno Príncipe*.

Por esses motivos comecei a fazer a análise desta composição, decidi que seria relevante para a tese analisar também uma composição que supostamente não tinha sido 'bem sucedida'.

Mas, no decorrer da análise, observei o que seria de relevância muito maior para este estudo, tanto do aspecto do aprendizado musical quanto das possibilidades de ensino. Isto é, quanto estamos inteiras nas aulas, enquanto professoras? Quanto conseguimos escutar coisas que não estávamos preparadas para ouvir? Pois, se o objetivo didático foi estabelecido e enunciado, como perceber que esse objetivo poderia ser alcançado ou buscado por outros percursos e assim encontrar outros aprendizados? Apesar de já ter vivido experiências em que os alunos aprendem o inesperado, com relação à música, pelo visto, ainda não estava preparada. Estaria agora?

Todo um conjunto de (pre)conceitos emocionais, sociais, estéticos vieram interferir na minha escuta das meninas se estendendo à primeira análise que enviei para o texto da qualificação!

Ao escutar as meninas na aula, tendo convivido com elas, tive minha escuta contaminada por uma avaliação equivocada, desde minhas próprias convicções: deixei de ver as meninas fazendo sua composição, vi muito mais as meninas que não se empenhavam no trabalho!

No entanto, como lição da pesquisa, provavelmente vai me marcar muito mais do que outras: a necessidade de uma postura (auto)crítica e um estado de alerta em outras situações semelhantes.

Na minha primeira fala para a dupla nesse dia de gravação, eu peço que elas sejam as primeiras a gravar, para evitar qualquer mal estar por escutarem os outros que estariam trabalhando com resultados mais próximos do objetivo, que haviam conseguido produzir mais. Ou seja, eu estetizo o procedimento das alunas tanto quanto o resultado musical.

Há cortes na sequência original da gravação e eu faço outros, seja porque o assunto não diz respeito exclusivamente à situação da composição, seja porque passa muito tempo à espera de que elas iniciem.

Fico pensando se não teria sido uma postura equivocada da minha parte, insistindo que tocassem para a gravação. Eu sabia que elas não estavam satisfeitas com o que conseguiam produzir. Porém, como é comum B se esquivar das atividades e como o meu argumento costuma ser atendido:

*– “Não existe essa opção! Na aula de matemática, você não resolve problemas, não faz contas? Na aula de educação física não faz atividades físicas? Então, porque na aula de música poderia ficar sem fazer música? O que acha?”*

Quando aparece a opção de alguém, de negar-se à experiência, penso que é preciso que argumentem muito bem os motivos, até porque nessa composição argumentativa, já surge uma reflexão que pode contribuir para a mudança de posição. Então, realmente, insisto.

Elas acabaram por experimentar, até porque um argumento foi a dificuldade de ouvirem o que faziam ao que conversamos com os colegas e “demos um tempo” para elas. Sem outros tocando simultaneamente, embora ficassem em evidência. Dilemas, cuja busca de solução contribui com todo o processo de aprendizagem e de ensino.

Como é difícil a escolha docente entre permitir a recusa ou exigir a ação! Onde colocar um limite, quando este pode cercear o desejo ao invés de mitigar o desafio, proporcionar a vivência? Opto na grande maioria das vezes pela insistência, pela obrigação, pensando por mim: acho preferível me lamentar do que e como fiz do que daquilo que tive receio e não fiz. Uma experiência feita me parece que ensina mais da matéria do que as estratégias para evitá-la.

### **Análise Pragmática – Bruna e Gabriela**

Aqui entendida como análise da relação da música com os enunciados da atividade didática e os aprendizados aparentes para e interpretados pela professora.

Gravamos três versões. A primeira, embora soando com mais energia, com mais confiança, é modificada nas duas vezes consecutivas.

Tocam em uníssono, o que é, por si só uma mostra de conhecimentos musicais e de acordo entre elas. Não se nota nenhuma intenção de conversas musicais entre os personagens em nenhuma das três versões, a não ser que essa introdução tenha essa função. Sugere que elas não tivessem ainda encontrado um modo de expressarem-se individualmente.

Há, no entanto, conversas (verbais) presentes no áudio, que indicam preocupação com o fato de não estarem conseguindo, aparentemente, fazer o que combinamos. Há um momento, na gravação, que eu digo para todos fazerem silêncio para ajudar as duas com o seu trabalho, para poderem se escutar. Acredito que justificaram em algum momento fora da gravação não estarem produzindo devido à dificuldade para se escutarem, com todos tocando dentro da sala. Isso acontece comumente e, pelo meu enunciado, pode ter sido isso mesmo.

Num outro momento em que se pode escutar Gabriela argumentar que está difícil trabalhar, tratando de se justificar por alguma atitude da colega. E eu interferi, dizendo que não era adequado tratarmos dessa situação que tem se repetido, na gravação. Digo que já havíamos conversado antes sobre isso e que o faríamos novamente depois.

Como resultado, conseguiram arranjar o que tinham feito, fizeram modificações, inseriram um outro instrumento (xilofone baixo) nas três primeiras notas, à guisa de introdução.

Por fim, esta última versão tem 9'' (segundos) de duração, contra pouco mais de 4'' da segunda versão. Foi uma última tentativa de inventar modos, sistemas, regras próprias, uma sintaxe para a música que surge a partir de sentidos extra-musicais, no exercício didático baseado na prática de aprender fazendo.

Passo a seguir à análise sintática de outra música. Como que só houvesse aspectos sintáticos, adentro o tópico diretamente em questões de relações entre os signos rítmicos musicais teoricamente organizados em compassos...

## Colégio. *O Pequeno Príncipe*. Dueto Marcelo e Gabriel

### Análise Sintática – Marcelo e Gabriel

Pensando na relação entre os signos rítmico-musicais, quanto à escrita em compassos, posso afirmar que, dificilmente, eles escreveriam tantas alterações de compassos se soubessem em teoria o que são compassos e, se o fizessem, tenho minhas dúvidas se o resultado seria tão legítimo, tão sincero, tão musical. Na realidade já havíamos falado de compasso, pulsação, figuras, inclusive com exercícios, jogos, fazendo arranjos durante os anos que precederam esta aula, ou então, para nos localizarmos numa partitura.

Mesmo sem essa informação fresca na memória, diria que as alterações de compasso se deram mais pela noção do ritmo formado pelo conjunto colcheia (anacruse) semínima colcheia mínima, à espera do tempo apropriado para reentrada, esperando a próxima pulsação, esquecida. Ou seja, tem uma parte que parece improvisação com ritmo ‘fixo’. Mas à medida em que analiso sob outros ângulos, noto que seria uma improvisação um tanto formatada, para uma improvisação. Talvez fosse o que Maffioletti (2005) chama de “composição em tempo real”, como ela diz,

da qual fazem parte explorações, construções e reconstruções das ideias do seu autor. Propor à criança que ela faça uma música “como gosta, ou acha que fica bem” significa encontrá-la a encontrar, por si mesma, uma maneira de imprimir significado aos sons de sua composição (MAFFIOLETTI, 2005, p.15)

Isso, se eu não visse a diferença de postura entre as atividades de improvisação e as de composição. E se não escutasse as próprias crianças dizendo umas às outras:

– *“Mas não é para tocar uma música, é para improvisar!”*

Ou então:

– *“A Liana disse que é para fazer composição, não improvisar...”*

São as crianças e jovens que dizem com enunciados verbais, gestuais, faciais... e que me fazem acreditar que há uma diferença que não comporta uma categoria especial pelo fato

de ser composição/improvisação de crianças. Ou de jovens, que seja, isto é, que seja feita por iniciantes em música. Pois não foi teorizando sobre a improvisação que aprenderam o conceito de improvisação, mas improvisando!

Esta é uma experiência daquelas larrosianas (LARROSA, 2001), que os marca para sempre. Não é preciso sequer sair registrando o feito. Claro que se pode esquecer que passou pela experiência se dela não for preciso se recordar. É como andar de bicicleta. Pode ser que nunca mais eu venha a andar de bicicleta, nem por isso vou me esquecer de como é, ou, se me esforçar um pouco, de dizer como faço isso... subo nela, piso no pedal e dou um impulso, a roda vence o atrito e me leva, o vento nos cabelos, as coisas passando correndo ao meu lado... inesquecível, mesmo com muitos anos passados desde a última vez...

Denominado evento<sup>1</sup>, trago o motivo ou ideia do qual toda a música se desenvolve, sofrendo alterações durante a peça, como se pode escutar clicando no evento<sup>2</sup>.

O motivo geralmente aparece de uma maneira marcante e característica ao início de uma peça. Os fatores constitutivos de um motivo são intervalares e rítmicos, combinados de modo a produzir um contorno que possui, normalmente, uma harmonia inerente. Visto que quase todas as figuras de uma peça revelam algum tipo de afinidade para com ele, o motivo básico é frequentemente considerado o “germe” da ideia (...) (SCHOENBERG, 2008, p.35).

Nesta peça, o motivo é repetido, mas nunca de forma “pura” .”Um motivo aparece continuamente no curso de uma obra: ele é repetido. A pura repetição, porém, engendra monotonia, e esta só pode ser evitada pela variação” (SCHOENBERG, 2008, p.35). Pode-se dizer desta peça que o motivo se altera, formando enunciados que se sucedem, intercalados com outros enunciados, em constante troca de parágrafos. Como “perguntas” e respostas” que tratam de um mesmo motivo, uma mesma razão do diálogo.

Os meninos, em sua ideia para realizar o diálogo entre o Carneiro e a Jiboia<sup>105</sup>, basearam-se num motivo musical e, sem repeti-lo, mas sem nunca sair de uma vez dele, colocaram em confronto dois personagens diferentes, em suas características biológicas (o andar rastejante da jiboia representada pelos graus conjuntos) e simbólicas (o bucólico clima encerrado no compasso ternário composto). Criaram diversidade de áreas, de campos, de interesses, de sentidos, na unidade musical<sup>106</sup>.

Pensando com Bakhtin, o sentido de enunciado. Uma única palavra pode dar detalhes precisos de um acontecimento, porque dita entre pessoas de uma mesma comunidade semiótica, que partilham o contexto ideológico em que tal palavra se encaixa. Sendo música ou sendo narrativa verbal, a lógica que organiza uma é a mesma que organiza a outra: uma dialógica. Importa, porque importam-se um com o outro e com a atividade que exercem, dentro de uma ideologia, de uma cultura.

Um motivo musical que não se desenvolve, cuja harmonia inerente é um efeito colateral, mas que produz “unidade, afinidade, coerência, lógica, compreensibilidade e fluência no discurso” (SCHOENBERG, 2008, p.35), provavelmente foi usado de maneira consciente, mas definitivamente, nesse caso, não foi conscientizado por informação didática teórico-musical.

É a ‘escrita’ como ato, dentro de uma comunidade semiótica que absorve os modos de saber-fazer e intuitivamente re-produz os modelos com os quais eles convivem.

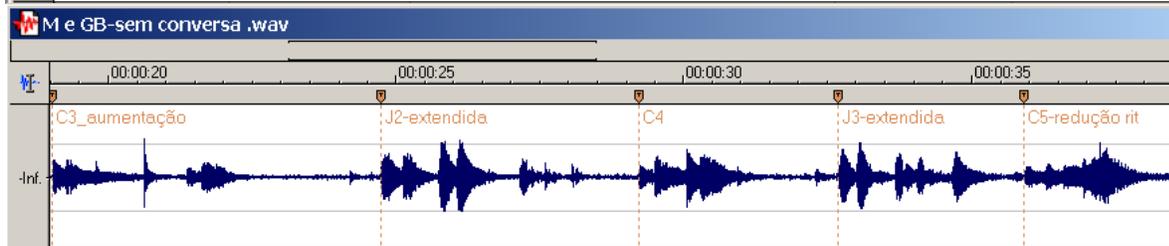
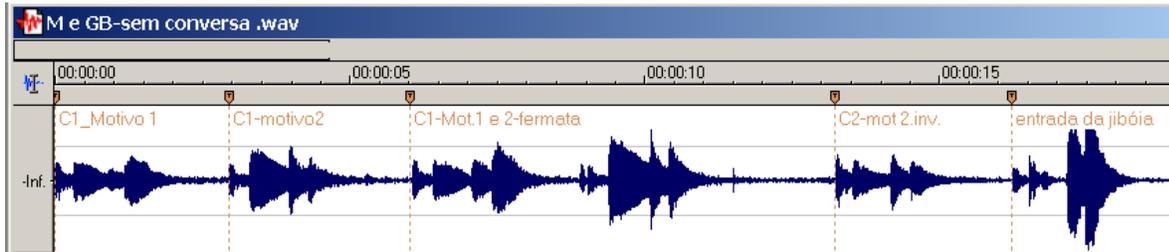
Acontece que se espera que esse uso consciente, para ser realmente consciente, lide com o conhecimento simbólico, convencional, das regras de composição musical, por exemplo, do livro *Fundamentos da composição musical*, de Schoenberg (2008).

Não tendo este conhecimento simbólico, participam de um conhecimento icônico: fazem o que escutam diretamente, modelizando os sons em algo que se pode chamar música.

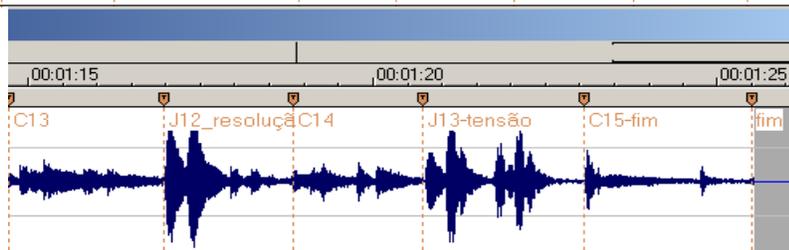
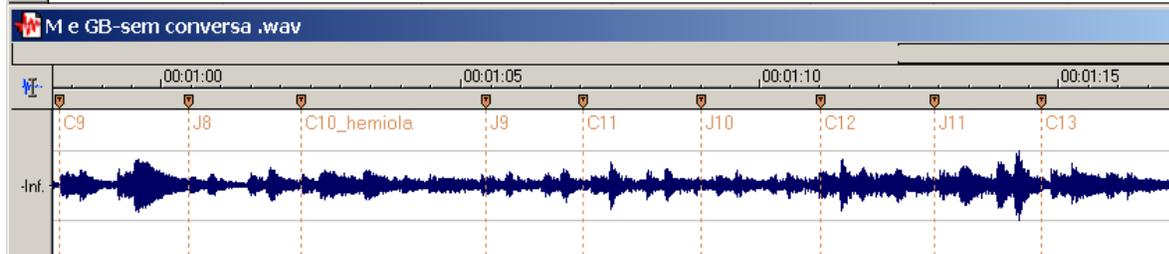
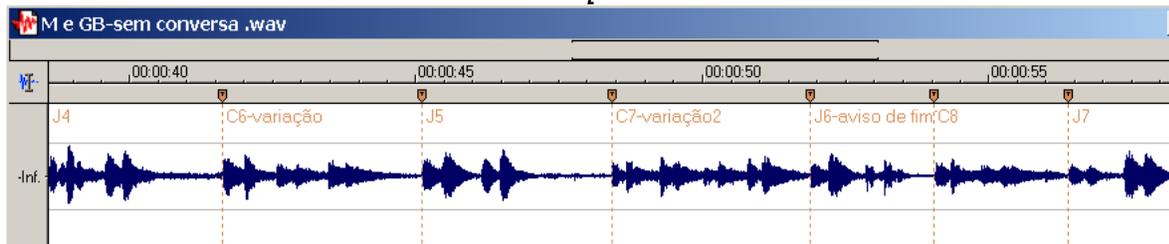
---

<sup>105</sup> Marcelo faz o Carneiro e Gabriel, a Jiboia.

<sup>106</sup> E, assim, me levaram a colocar atributos semânticos numa análise, que anuncio sintática. Ou seja, um signo musical, os graus conjuntos, e seu objetivo de dar voz à Jiboia, por exemplo. Começo assim, uma interpretação. Um raciocínio abduutivo. A dizer do contexto do enunciado...

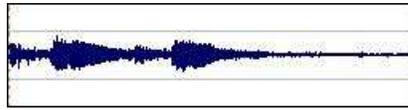


[

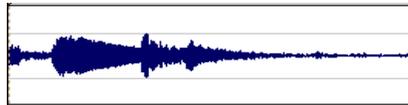


[M e GB\_completa]

Este é o motivo ou ideia

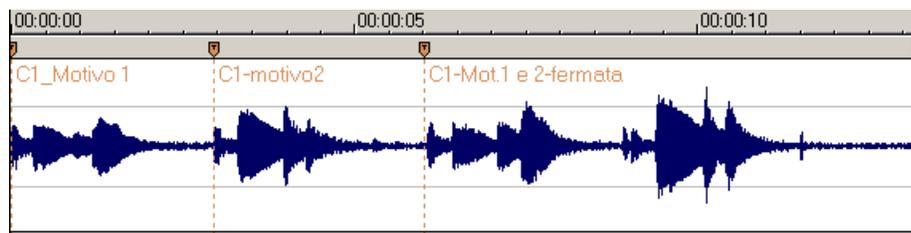


[ evento1]



[ evento2]

do qual toda a música se desenvolve, sofrendo alterações durante toda a peça, como se anuncia, encerrando um “sentido” de frase, na resposta à pergunta colocada no motivo primeiro. Pode-se escutar separadamente, clicando no “evento 2”. Ou escutar a sequência:



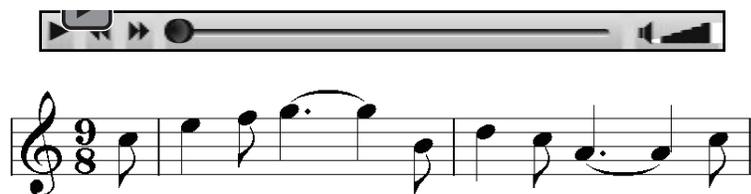
[M e GB\_1 C/J\_ motivo1variação1]

A forma de grafar já traz uma interpretação da música, a qual, na qualificação aceitei como necessária e suficiente. Mas depois de fazer uma execução por meio da leitura e de retomar a escuta, senti que o que ouvia não era bem aquilo que havia escrito. Vi que aceitei uma notação que não era fiel à execução. Disso, eu já tinha clareza, mas achava que era o limite com o qual eu deveria trabalhar, devido à não familiaridade das crianças com a gramática teórica musical.

O fato de serem crianças compondo me influenciou a escuta, no pior sentido de influência, o sentido que gera preconceito. Achava que o que já tinha me dado de satisfação era o bastante. Ao invés de ficar buscando mais, “deixei prá lá” o rigor. É a única explicação que tenho para minha atitude. Tudo bem, talvez também a disponibilidade de tempo, que estou sempre correndo atrás.

Dizendo como pesquisador-professora, resolvi alterar a grafia depois de reexaminada numa releitura de um artigo enviado a um congresso<sup>107</sup>. Fui escutando e aprofundando a análise de modo a dar a ver, na apresentação dos trechos de que falo, que a composição como atividade didática pode promover o exercício da escuta responsiva, dentro da dialogia e da arquitetônica bakhtiniana (cognitiva-estética-ética), pensando com os propósitos semioéticos e fui notando que o motivo poderia não ser anacrúsico, como estava escrito.

Esse ir e vir da escrita à escuta à escrita, me mostram o quão responsivos são os motivos dentro da “voz” de um mesmo personagem (Carneiro), ou voz,



[evento 4\_1+2]

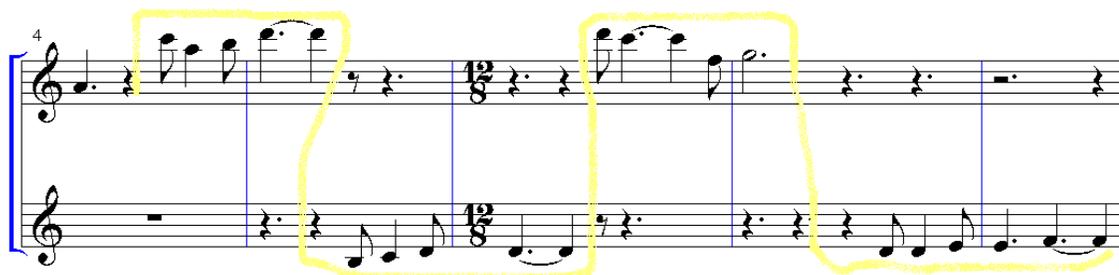
como com o outro personagem (Jiboia) ou voz. No compasso 4-5, o Carneiro apresenta o seu motivo à Jiboia, portanto o altera. A jiboia responde, rasteiramente (representada por andar em graus conjuntos ou teclas vizinhas). Essa responsividade é muito clara em vários pontos. Veja-se o ritmo do compasso 5-6, como é o mesmo do 4-5.

Poderia continuar assim, repetir modificando o ritmo, cada qual em sua “personalidade”, como se esse fosse o combinado... mas, entre os compassos 6-7 e 7-8, o que a Jiboia faz é

---

<sup>107</sup> Simpósio de Estética Musical na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em Porto Alegre (RS). Endereço do simpósio: <<http://www.ufrgs.br/esteticaefilosofiadamusica>>, Eixo II "Experiências Estéticas e Educação Musical", categoria "Trabalho Completo"

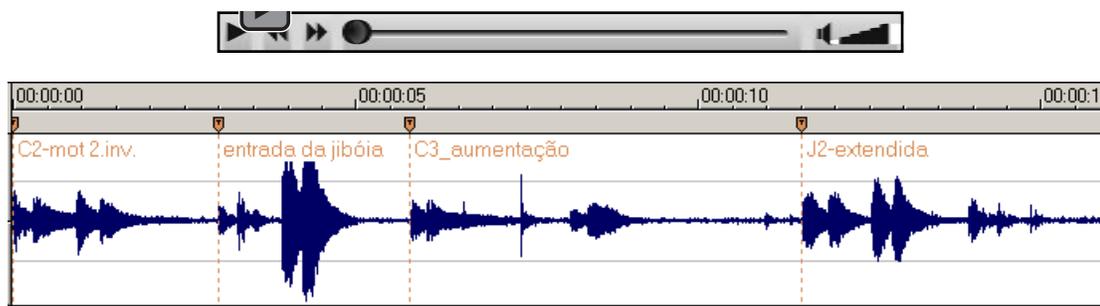
literalmente responder a alteração de duração de um dos tempos, acrescentando uma outra nota, no final do motivo:



[evento 9\_C 4 a 9\_entre vozes]

Quanto mais eu escutava, quanto mais tentava entender a lógica de alguns aparentes atrasos, assumidos primeiramente como decorrentes de esquecimento ou falha das crianças, mais me intrigava. Seriam extensões proposítadas, seriam fermatas? Seriam mudanças aleatórias de compasso por não haver preocupação com regras teóricas e conceitos?

Nessa mesma fase, descubro, escutando, que há também um equívoco na grafia. No compasso 7 (da mesma versão) há uma nota mais longa, que altera também o ritmo, por aumento, do motivo:



[evento 3 compasso 7 enunciado como C3\_aumentação]

Agi como se fosse equívoco dos meninos e corriji! Como se corrige erros de uma transcrição de entrevista oral.

A percepção decorrente de mais e mais escutas, mostrou também outra característica importante, deixada de lado. Há uma mudança no caráter da música a partir do compasso

18 da 1ª versão, que me intriga por demais. Vou falar especificamente dessa mudança mais à frente.

Só a mencionei agora para dizer que tive a chance de voltar à escuta com mais empenho e procurando mantê-la desimpedida de travas<sup>108</sup> (pelo menos as travas que consigo destravar).

Nunca me preocupei em faltar com a ética, de não respeitar o pensamento dos meninos, pois assumo que minha capacidade de professora de música em contexto de sala de aula tem limites claros, desde os objetivos propostos e a expectativa gerada, até lidar com aquilo que acontece, da maneira possível. O equívoco anterior me deu uma lição: como pesquisadora tive a chance de re-escrever.

Nattiez (1984), em seu artigo sobre escalas, cita Helen Roberts, etnomusicóloga, e sua análise das escalas e *gamut*<sup>109</sup>, cuja transcrição busca dar “conta das diferenças mínimas (*as minutiae*)”, de modo que lhe “permitiria (...) demonstrar que é pertinente falar de quartos de tom” (NATTIEZ, 1984, p.242) nos cantos dos Gadsup de Nova Guiné ao invés de julgar como “aberração”, como disseram outros pesquisadores, ou então, “balbuciar instintivo de ensaios que se procuram a si próprios” (NATTIEZ, 1984, p.236).

Não chega a ser o caso desta pesquisa, não há preocupação com quartos de tom quando se usa instrumentos musicais de afinação temperada e fixa. Mas, este cuidado, denunciado por Nattiez, me permitiu observar com muito mais atenção esses aparentes equívocos das crianças, pois aparentemente o equívoco, se é que pode ser tomado por equívoco, é de quem escuta com ouvidos culturalmente contaminados num fundo ideológico e epistemológico, que não me permitiu notar que nada na música dos meninos é planejado ou determinado pelas regras que contaminam meus ouvidos, já que eles não têm noção teórica dessas regras, mas nada é por acaso, seguindo a capacidade intuitiva de ler o mundo cultural em que vivem e, isso sim, seguindo as regras que sua

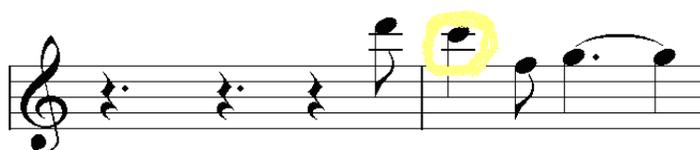
---

<sup>108</sup> Cláudia Roberta Ferreira (2013), no decorrer de sua tese, fala de muitos modos e direções de olhar, por exemplo: “olhar de pesquisadora” (p.6, 12); “próprio olhar” (p.10); “olhar para o campo teórico” (p.18); “olhar prospectivo e retrospectivo” (p.45), “olhar muitas vezes” (p.58); “olhar ampliado pelo/a outro/a” (p.60-61); etc.

<sup>109</sup> São as notas efetivamente usadas numa música e indicam a escala usada, ou dão fortes indícios.

interpretação do enunciado didático em confronto com a exploração dos instrumentos e sons produzidos. E, as regras deles, deduzo eu da escuta. Há um limite permeável, que é a permeabilidade-presente na própria relação intersubjetiva.

Pois bem, no compasso 7 da 1ª versão, a nota 'dó' ficou com duração menor do que um tempo, do que uma unidade de compasso. Sendo compasso composto, cada tempo tem sua duração subdividida em três colcheias ou uma semínima e meia. O dito 'dó' está escrito como uma semínima (duração de duas colcheias) que será completada com a colcheia que inicia o próximo motivo:



No entanto, eles tocam com dois tempos:



Assim, a notação da primeira da análise, fica alterada. Apresento ambas. No entanto estas análises sintática, semântica e pragmática são interpretações baseadas na segunda notação. Assim como a segunda notação é o resultado da resposta à escuta. Como já disse antes, a notação nada mais é que a transcrição de uma interpretação.

Primeira notação de Carneiro e Jiboia:

Musical score for 'Primeira notação de Carneiro e Jiboia'. The score is written for piano in two staves (treble and bass clef). It begins with a tempo marking of ♩=180. The piece is in 3/8 time and consists of 24 measures. The notation includes various rhythmic values (quarter, eighth, and sixteenth notes), rests, and dynamic markings. The score is divided into five systems, with measure numbers 6, 11, 16, and 24 indicated at the beginning of each system. The final measure (24) ends with a double bar line and repeat dots.

Segunda notação de Carneiro e Jibóia:

The musical score is presented in two systems, each with two staves. The top staff is labeled 'Carneiro' and the bottom staff is labeled 'Jibóia'. The score begins with a treble clef and a 9/8 time signature. The first system contains measures 1 through 5. The second system starts at measure 6 and continues to measure 30. The score features various rhythmic patterns, including eighth and sixteenth notes, and rests. The time signature changes from 9/8 to 12/8 at measure 10, and then to 6/8 at measure 15. The piece concludes with a final chord in measure 30.

Pensando...

Quando decidi por uma análise das composições de tipo sintático, apontando ligações interiores à música mesma, levava em conta que eu mesma adentrava um mundo que rejeitava: separar por modos de ver as músicas, de forma abstrata e mecânica, já que qualquer categorização dos signos só vale para a interpretação, de um intérprete, dos interpretantes e que ser sintática, semântica ou pragmática, assim, separada por relações sógnicas é uma das relações possíveis e só é uma ou outra neste momento interpretado. Que, no entanto, faz parte de uma narrativa... Portanto, não nasceu de projetos ou planejamentos *a priori*, mas de muita relutância, na medida em que via o que eu estava aceitando fazer e ao mesmo tempo considerando e em seguida aceitando a proposta de Charles Morris (2009).

Esta interpretação se baseia na divisão analítica proposta por ele, a partir de uma característica prevalente nos signos, que nos coloca em posição de aprender mais ou menos deles dependendo do que neles se observe.

E não tem sido possível negar que, como sinais de marcação, como balizas mesmo, nos permite ampliar os ângulos de visão ou 'afinar o ouvido com outros diapases', para usar uma metáfora do campo da música.

Na confluência simultânea que ocorre no fluxo musical de processos e relações entre os signos na relação sintática, dos sentidos que têm com os objetos a que se referem e que vemos, sentimos, na relação semântica, ou conosco como intérpretes, como nos servem, como nos dirigimos a eles, com eles e do que pretendemos com eles, na relação pragmática dos signos, se me revela aquilo que pode ser um método de ampliação do horizonte e também rememoração de aspectos que poderíamos nos esquecer.

Acredito que a posição narrativa da investigação, que se sabe provisória, situada e individual dentro do social euparamimparaoutroparamim nessa interpretação semiótica que tateia tanto as perguntas quanto as respostas, são o caminho mais arriscado e repleto de contingências e que permite, aliás, como a vida, nos levar a fazer parte de fluxos diversos, mas, realizados com outro como valor de si. Eu alteritário na vida.

Retornando...

Os sons ressoam, reverberam, ecoam e acusticamente se entrelaçam produzindo outras ressonâncias, reverberações e ecos. E juntamente, nosso corpo ressoa, reverbera, ecoa em nossa alma com todos os outros interpretantes sentidos e necessidades, em nossa natureza relacional.

Iniciamos uma atividade com objetivo de ensino/aprendizagem:

1. Para as crianças procurarem um conjunto de sons que se relacionem com os sentimentos delas pelos seus personagens;
2. Deles entre si;
3. Que façam uma música que os recorde do personagem que cuidam;
4. Que esses sons escolhidos, tornados música, venham a contar' uma história;
5. E depois, que conversem com os outros personagens, fazendo duetos dialógicos.

Esta é uma atividade sintática, no objetivo de aliar, entrelaçar elementos materiais, acústicos, gestuais, técnicos, mesmo que os objetivos sejam semânticos – contar história, dialogar, mostrar sentimentos – e o propósito seja pragmático, aprender música. Pretendidos para que sirvam ao interesse da música e ao objetivo didático da professora, com os colegas vivenciam uma atividade social, receptora e divulgadora das próprias composições.

E o fazem, não pensando em teorias musicais e tampouco semióticas. Não são semioticistas ou teóricos. Só o que fazem, a partir do enunciado, são relações homológicas, dialógicas – musicais e semióticas – a partir de um jogo de imaginar.

Quanto ao tempo musical ou ritmo, a música é formada por compassos compostos, com alternância do tempo ternário, quaternário e binário até o compasso 17. Daí até o fim, todos os compassos são binários, com exceção do compasso 21, em que há uma hemíola. O registro foi escrito em subdivisão em colcheia, ou seja, compassos binários (6/8), ternários (9/8) e quaternários (12/8) compostos, porque cada tempo tem subdivisão

ternária. A primeira frase é precedida de anacruse (dó) ou uma nota que conduz à próxima (mi).

Tempos	Compassos		
6/8	13 a 20	22 a 29	
9/8	1 ao 5	21	10
12/8	6 ao 9	11 e 12	

O ritmo da frase inicial, seguido por uma nota longa é mantido, com alteração das alturas, com exceção, no compasso 10 e no 22, em que aparece um grupo de três colcheias seguidas por uma nota longa. Mas as três colcheias não mudam a intenção do balanço do compasso composto. É possível que tenham combinado finalizar no compasso 16 e que a partir daí Marcelo ‘decide’ por sua conta desenvolver um pouco mais e Gabriel insiste em que ele volte, insistindo na repetição da sua frase até que prepara a tensão e o Marcelo, com sensibilidade, a resolve.

Notação prática, que pode ser dada para outras crianças tocarem. Mas como esta composição é mais longa, pode não ter a eficiência pretendida para acompanhar na escuta.

#### *Carneiro*

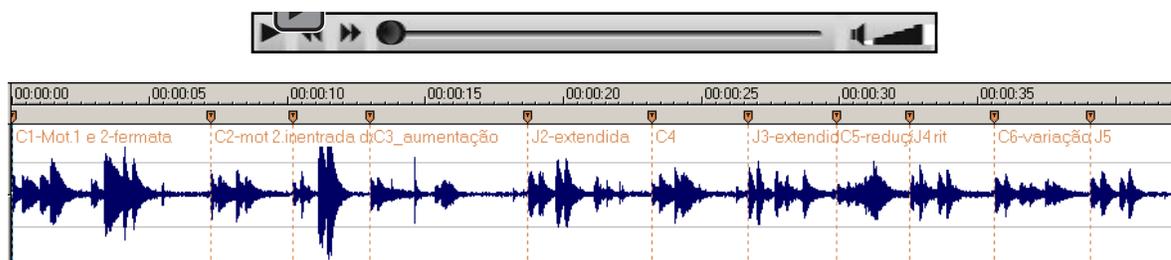
[9/8] dómi\_ fásol\_\_\_\_siré\_dóla\_\_\_\_dómi\_fá\_sol\_\_\_\_siré\_dóla\_\_\_\_dóla\_siré\_\_\_\_  
 (...) [12/8] rédo\_\_ fásol\_\_\_\_ (...) ládó\_sisol\_\_\_\_[9/8] (...) láláfámsisol\_\_\_\_(...)  
 sol  
 [6/8] si\_\_sollá\_fálá\_\_\_\_ (...) dó [6/8] lá\_sisol\_dóla\_sisol\_ (...) rési\_\_dóla\_\_ (...)  
 solfá\_\_miré\_\_ (...) dó [6/8] fá\_sol\_fá\_lá\_\_\_\_(...)  
 lási\_dó\_si\_\_ (...) lási\_dósi\_\_ (...)  
 ládó\_rédo\_\_ (...) ládó\_\_sisol\_\_ (...)  
 dó\_\_\_\_\_

#### *Jiboia*

9/8(..3..) 12/8(...) 9/8(...) sidó\_réré\_(...) re 12/8 ré\_mimimi\_fá\_\_\_\_\_ (...) mi  
 9/8mi\_fáfá\_\_mi\_\_ (...) fáfá\_\_mimi\_\_ 12/8(...) réré\_dódó (...) 9/8 mi 6/8 mi\_réré  
 (...) fáfá\_\_mimi\_\_ (...) fáfá\_\_mimi\_\_ (...) fáfá\_sol sol\_\_ (...) réré\_\_ mi mi\_\_\_\_(...) mimi\_\_  
 dódó\_\_ (...) mifá\_\_fáfá\_\_(..3..)

Um pouco mais sobre a mudança de compassos. Dificilmente eles escreveriam tantas alterações de compassos se tivessem que lidar com o conceito de compasso, se soubessem o que são compassos e tivessem que pensar em sua estrutura durante a composição. Na realidade, já havíamos falado de compasso, pulsação, figuras, inclusive com exercícios, jogos e arranjos durante os anos que precederam esta aula para nos localizarmos numa partitura, por exemplo, ou simplesmente para entrarem em contato com os modos de notação convencional, como ampliação de repertório. Mesmo assim, eu diria que as alterações de compasso se deram mais pela noção do ritmo formado pelo conjunto perceptivo de colcheia semínima colcheia (como anacruse) mínima (no primeiro tempo), à espera da reentrada, esperando a próxima pulsação, marcada culturalmente.

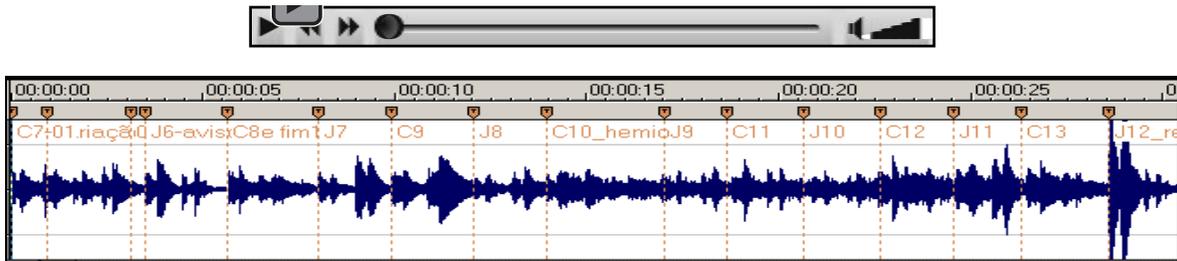
De qualquer modo, o resultado foi que do 1º ao 13º compasso há uma confronto rítmico, dialógico, eles vão se escutando e se acertando, se alternando, um com o outro, uma voz e a outra, sem quebrar a unidade e sem que qualquer um perca sua singularidade...



[evento 5\_C\_1 a 13\_V 2]

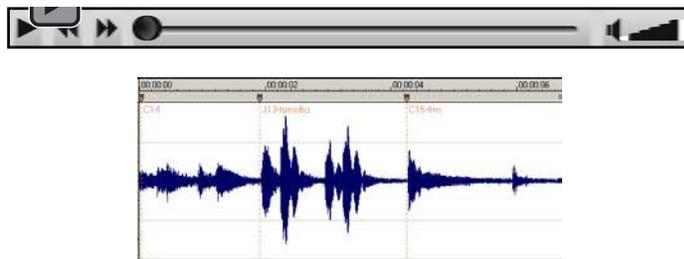
Até que, a partir do 14º compasso até o fim, tudo pode ser colocado no mesmo compasso, no mesmo clima, parte do mesmo enunciado. Sentimos como atraso ou antecipação, essa

alteração de compassos, até que as coisas parecem se acertar. Como se pode escutar a seguir.



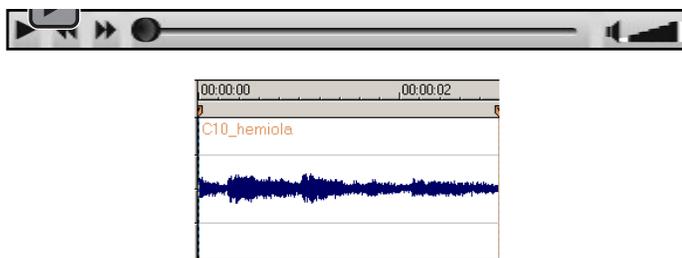
[evento 6\_C\_14 a 28\_V 2]

Porém, encerram essa parte sem muita vontade, adiando o final... três compassos antes do fim. Peço que se escute este trecho, com a intenção de mostrar que poderia ter acabado aqui. Dito de outro modo, tem uma parte que parece improvisação com ritmo 'fixo' [ \_ \_ \_ \_ ] e que Gabriel quer por um fim. Marcelo, no entanto, mesmo com a determinação de Gabriel, parece ter ainda o que falar e assim surge uma espécie de reforço do discurso final ou *coda*.



[evento 8\_C 29 a 31\_V 2\_coda]

Não posso deixar de enfatizar, há uma transformação de um tempo do compasso composto binário em dois tempos de um compasso ternário simples, produzindo uma hemíola.



*[evento 7\_C 21\_V2(hemiola)]*

São eles que dizem e que me fazem acreditar que há uma diferença que não comporta uma categoria especial pelo fato de ser composição/improvisação de crianças e suas “explorações, construções e reconstruções das ideias”. Ou “de jovens”, que seja, isto é, que seja feita por iniciantes em música e ganhassem então outro nome. Não concordo que há diferença que seja suficiente para a mudança de nome.

Me parece uma hierarquização, estratificação...Deveríamos então assumir que existem músicas e.... músicas. Que algumas são ‘artísticas’ e outras são ‘mercadológicas’. Algumas são de adultos e outras de crianças.

Se isso existe, se é fato, é outra coisa em que se trabalhar.

### **Análise Semântica – Marcelo e Gabriel**

A composição dos meninos demonstra que respeitaram as determinações da aula de música: construíram temas para os personagens, representativos do entendimento simbólico que faziam – o Carneiro bucólico e saltitante que aparece em desenhos infantis representado pelo compasso composto e a Jiboia rastejante que, no livro, sorratamente convence o Príncipe a deixá-la mordê-lo e que, iludida de ter alcançado seu objetivo, faz um favor ao Príncipe, que carrega consigo e cuida do Carneiro, em sua caixa – e atendem os principais objetivos pragmáticos de uma aula de música: que os alunos aprendam.

O que fico pensando é se só ao tirar lições de uma atividade é que se consuma o aprendizado e se lições, para serem lições, precisam de ser catalogadas, categorizadas e teorizadas, mesmo se tratando de música.

Chego à conclusão, por esta análise, que ao menos para música, que não.

Nunca Gabriel traçou no papel um mapa de seus aprendizados, ou Marcelo, e assim mesmo, esta música foi feita, repetida, primeiramente com as ideias individuais que a cada um no trabalho com a professora polivalente e os colegas em seus trabalhos com seus objetivos específicos, acerca dos personagens no texto e na relação com os sentimentos deles na história, constrangidos pelos instrumentos musicais, as noções de música e as ideias não musicais que os permeavam, com o limite do tempo, dos ruídos no entorno. Nessa segunda etapa, nas negociações com o colega...e no ensaio... e na gravação.

### **Análise Pragmática – Marcelo e Gabriel**

Na relação do signo com o intérprete, pretendemos lidar o fato de ser esta e não outra música e para isso lanço mão das histórias que conheço por vivência com eles, nesse caso, há tanta história para contar.

Ambos sempre me intrigaram, de diferentes maneiras, as diferenças que os constituem na relação comigo e com a música que fazem. A começar por ser professora deles durante três anos com Gabriel e 4 anos com Marcelo. Semanalmente durante 40/50 minutos, no período letivo.

Gabriel é irmão caçula de um ex-aluno e ex-coralista, um menino com voz segura para cantar, sensibilidade à flor da pele e noção de afinação desde que entrou na escola, na 1ª série (antes do EF de Nove Anos). Cantou no coral infantil do Colégio até a 4ª série. Quando Gabriel entrou na escola, no 2º Ano, se orgulhava do irmão, assim como a família, e, talvez, seja porque quisesse firmar sua própria identidade, seja para não despertar

ciúme ou por não querer entrar numa espécie de 'competição', procurava evitar mostrar-se nas atividades musicais. Claro que esta é uma impressão minha.

Então, aos poucos, ele deixou de esconder o próprio gosto por música. Coincide com o uso mais constante dos instrumentos. Pode ser também que, agora que as atividades de canto passaram a ser menos constantes, se sentisse mais à vontade. Evita ficar em evidência, o que poderia sugerir insegurança, mas não tem. Poderia dizer que se tratasse de humildade, de não querer impor sua vontade.

Não sei se me faço entender. Ele se coloca, quando precisa. Diz sobre o que os colegas do grupo não conseguem se percebe que a professora não entendeu e diz para os colegas quando nota que foi algum/a deles/as é que não entendeu o que a professora pediu. E quando o faz, não se sente arrogância, convencimento, exibicionismo, pelo contrário, é com tranquilidade, quase ternura e firmeza na intenção de que se desfaça qualquer mal-entendido, que diz o que pensa.

Trago aqui como digo nas fichas de avaliações trimestrais, tentando contar acontecimentos das aulas que marquem o que estou querendo dizer do como sinto o aluno.

Gabriel melhorou muito seu 'humor' nas aulas. Antes, rejeitava qualquer sugestão ou pedido da professora, 'por via das dúvidas'. Aos poucos ia se soltando. Agora, topa tudo. Ainda rejeita cantar, parece não querer ser comparado ao seu irmão, que cantava muito bem. Parece que nega a imagem do irmão, não quer ser comparado a ele, então se nega a mostrar como canta MUITO bem. Sua voz é bem colocada, tem um timbre lindo e um volume digno de nota. Além de muito expressivo. Só que não quer saber nem de ser elogiado. Tudo o que quiser, pode conseguir na Música, com dedicação e empenho. Tem facilidade e criatividade. Parabéns, Gabriel. [Avaliação trimestral – 2T – quando estava no 3º ano, em 2009]

Tanto na relação com os colegas como com a Música, Gabriel está se desenvolvendo muito bem. Alegre e bem adaptado às mudanças, manipula os materiais próprios ou da escola conforme as necessidades. Muito sensível musical, auditiva e 'linguageiramente' falando [Avaliação trimestral quando estava no 5ºano, em 2011].

Trabalha bem e contribui com todos os parceiros. Quem tem a chance de trabalhar com ele, trabalha bem. E ele também faz para si a sua parte.

Nesse dia, por escolha minha, ficou com Marcelo. Esta postura de Gabriel com relação aos colegas me faz compreender algumas soluções musicais encontradas no diálogo dos personagens. Há o menino, na música que faz, ainda que a música seja uma entidade à parte e que o rastejamento da Jiboia não se identifique com as atitudes do compositor.

Marcelo mostra claramente que sente a obrigação de se sair bem em tudo, pois parece assumir-se como aquele que sabe mais que todos. E geralmente acontece assim, está sempre atento, tem interesse na atividade musical. Muito acompanhado em casa, traz muitas contribuições para o grupo. Acontece que, na aula anterior, não havia feito o tema para o seu personagem porque ficou o tempo todo improvisando, explorando, sem escolher uma forma que preenchesse as 'exigências' das características de seu personagem – esse foi o meu entendimento até fazer e refazer as análises/interpretações da sua composição com Gabriel. Na proposta atual parecia estar em apuros, pois o objetivo era, a partir do tema já feito, encontrar um modo de 'conversar' com outro personagem, por meio das músicas.

Acabou consumindo a maior parte do tempo para 'fechar' a sua música e Gabriel usou sua habilidade/sensibilidade relacional/afetiva para fazer acontecer o diálogo. Manteve a sua tranquilidade e a percepção do momento de tocar ou de pausar. Ele tinha feito a composição para seu personagem e trabalhava para colocar sua melodia demonstrando coordenação motora e coordenação 'auditiva', capacidade de memorizar a frase, assim como desenvolver/sustentar o diálogo e levar o colega a encerrar, quando toca uma sequência descendente que aponta para um 'fim'. Gabriel, posso interpretar assim, improvisou a partir do motivo criado e conduziu com capacidade um meio de 'dar de bandeja' a hora de Marcelo terminar. Mas, pode ser que tenham combinado tudo. Nunca vou saber.

Aparentemente, no compasso 16 deveriam ter encerrado, Marcelo continuou, Gabriel responde as frases de maneira insistente e Marcelo começa a perceber e assim que

percebe o sentido de dominante colocado por Gabriel, Marcelo aceita como proposta de fim, e toca algo como uma tônica final.

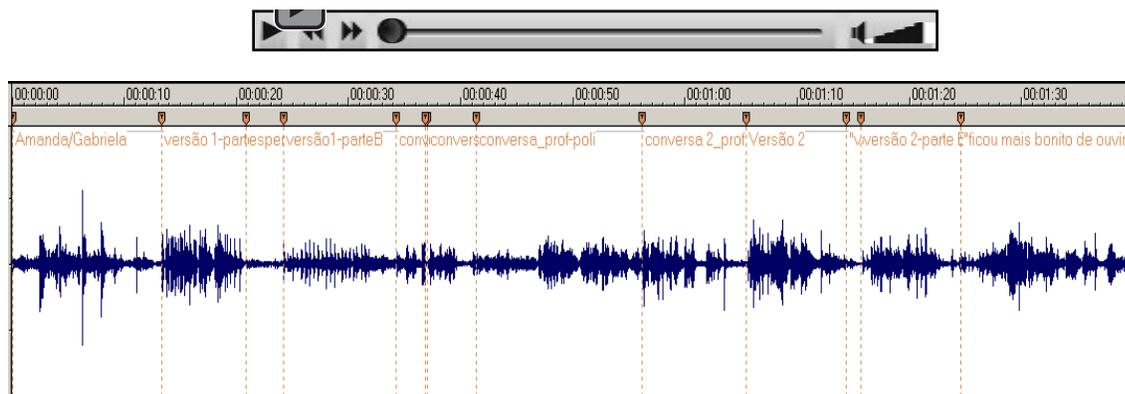
Ou será que fazem uma caminhada juntos, alterando as próprias frases umas às outras, e, finalmente no compasso 16 ajeitam os dois temas, originalmente em compassos diversos (Marcelo em 9/8 e Gabriel em 6/8), acabam levando daí até o fim, em 6/8?

O resultado é esse que o 'leitor escutou'. Quem garante que não foi intencional? Eu até cheguei a levantar essa hipótese, antes de analisar e re-analisar, ler e reler, escutar e escutar de novo e fazer uma escolha.

## Colégio. Pequeno Príncipe. Dueto Amanda e Gabi

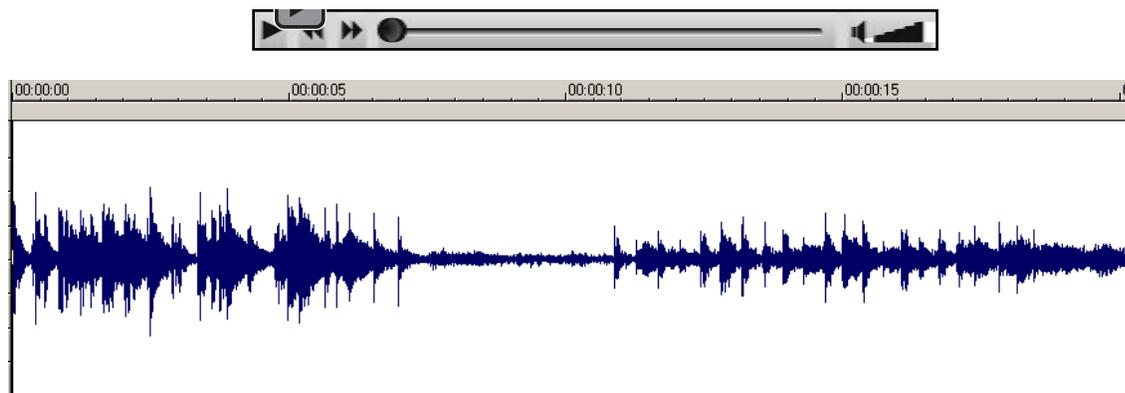
### Análise Sintática – Amanda e Gabi

Áudio original\_editado<sup>110</sup>



*[Am e Gm\_completo\_editado]*

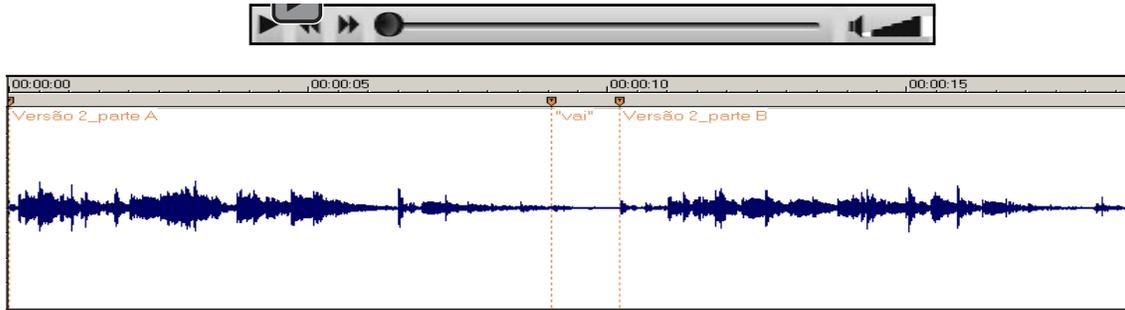
Versão 1\_ só música



*[Am e Gm \_versão 1\_editado]*

<sup>110</sup> Esta edição foi feita no sentido de retirar os nomes das crianças, que aparecem nas conversas.

## Versão 2\_só música



[Am e Gm \_versão 2\_editado]



Segundo o tempo, as figuras colcheia, duas semicolcheias, colcheia, duas semicolcheias, duas colcheias, semínima, duas semicolcheias semínima, duas semicolcheias, semínima, duas semicolcheias colcheia duas semicolcheias, duas semicolcheias, mínima formam uma unidade e promovem a vivência de um ritmo que se reforça, devido à repetição e ainda cria um interesse, uma continuidade do enunciado principalmente pela variação rítmica.

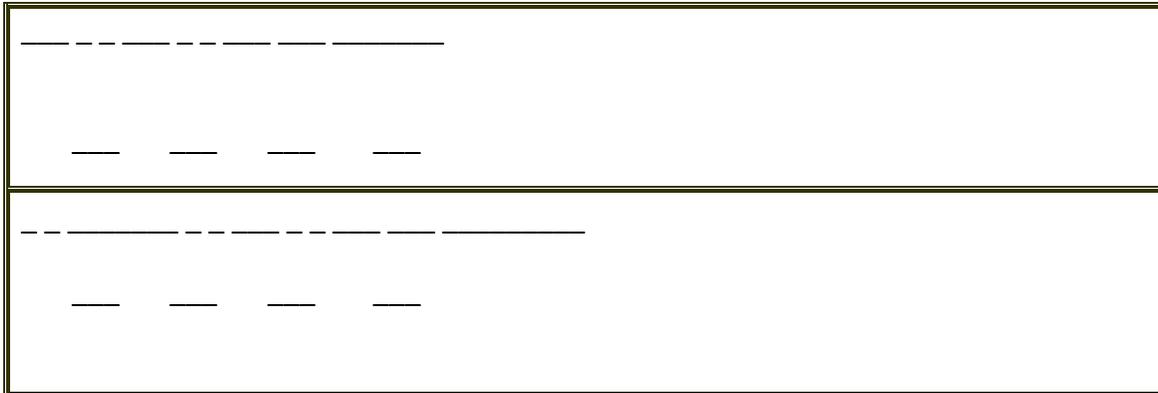
Imagino agora se que cada tempo fosse um compasso binário, ou seja, a primeira colcheia fosse semínima e assim por diante, proporcionalmente.

Vou pensar em termos da notação simples. Acho que faz mais justiça à composição.

### Notação simples da Parte A:

mi\_\_do ré mi\_\_ do ré mi\_fá\_mi\_\_sol fá fá\_\_\_\_sol mi fá\_mi sol fá\_ré\_dó\_\_\_\_  
\_\_sol \_\_sol \_\_sol \_\_sol \_\_sol \_\_sol \_\_sol \_\_sol\_\_\_\_

Desse modo, posso dar mais ênfase ao motivo. E também dar a ver as variações, retirando os nomes das notas, para visualizar o movimento e a duração das notas, na continuidade e em relação com o ostinato, a teimosia da Rosa.



### Notação simples da parte B:

É difícil escrever, praticamente impossível em qualquer das notações, pois tanto esta, simples, quanto a convencional. Há um conjunto de significantes que mostra algumas e não outras características do signo. Nesta, simples, uma das características é a linearidade da voz da Rosa-Gabi. Ou a relatividade de uma em relação à outra que é proporcional. E necessitam uma especificação da relação entre as notas que não aparece nesta parte da música das meninas. Se reconhece as notas 'mi', 'sol', 'lá', 'sol'.

Amanda faz algo como

||:mi\_sol\_mi\_sol\_:||:lá\_sol\_lá\_sol\_:||

Gabi, depois de Amanda iniciar, toca

||: mi fá sol\_:|| mi\_sol\_mi\_sol\_:||: lá\_sol\_lá\_sol\_:||<sup>111</sup>

<sup>111</sup> Este sinal ||: é um sinal convencional de repetição, indica que ao chegar nele, se deve voltar ao início ou até encontrar outro sinal ||: Porém, aqui se repete várias vezes, então coloco mesmo quando o retorno é ao início.

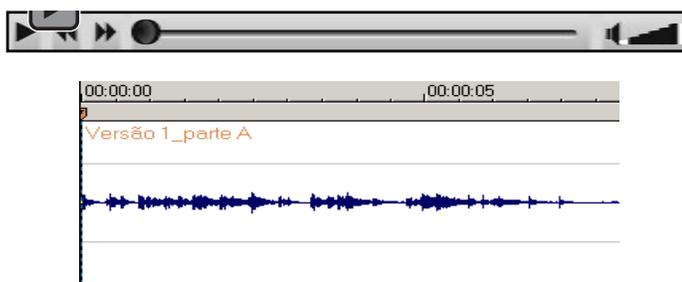
A composição de Amanda e Gabi me coloca uma dificuldade de notação na 2ª parte, pois as relações entre as notas não são proporcionais-aritméticas, como a notação rítmica tradicional e as convenções teóricas e culturais ainda impõem. Nem ao menos mantém proporções relativas, uma à outra. Numa delas há uma relação interna com a métrica aritmética: \_\_ \_\_ \_ \_ \_\_, etc. Na outra, parece prevalecer a tentativa de responder ao objetivo didático de manter uma ‘conversa’ entre as personagens, muito referente ao que faz a amiga e aos combinados entre elas, ainda numa etapa preliminar, de exploração das possibilidades.

Noto que o combinado, o estar junto e pensar uma com a outra dentro da proposta inicial e de suas vivências com a literatura e as personagens de quem “cuidavam” produziu uma ideia ou motivo musical que precisou ser desenvolvido na 2ª Parte, Parte B. Há uma forma evidente em ambas as versões, na parte A. É uma melodia acompanhada de um pedal que pulsa no contratempo.

Por melodia, Schoenberg (2008, p. 125-127) entende uma linha sonora que contém ritmo, é formada por mais do que uma nota, deverá ser tocada ou cantada, portanto, se realiza num timbre e, não sendo tocada por uma máquina, deverá receber oscilações mais ou menos propositais de intensidade, acentuação, respiração, articulação, enfim, uma agógica.

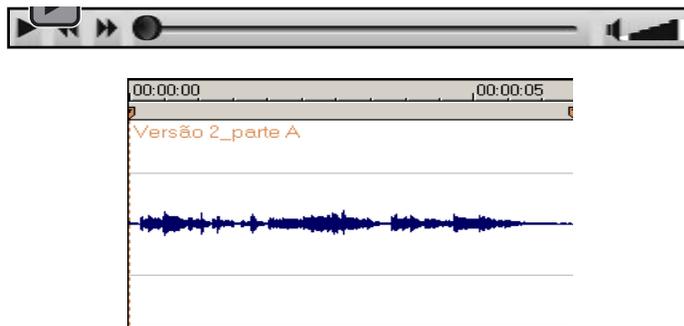
mi\_do ré mi\_\_ do ré mi fá mi\_\_ sol fá fá\_\_\_\_ sol mi fá\_mi sol fá\_ ré\_ dó \_\_\_\_  
\_\_sol \_\_sol \_\_sol \_\_sol \_\_sol \_\_sol \_\_sol \_\_sol \_\_sol \_\_

Na parte A existe uma estrutura nítida tanto na primeira



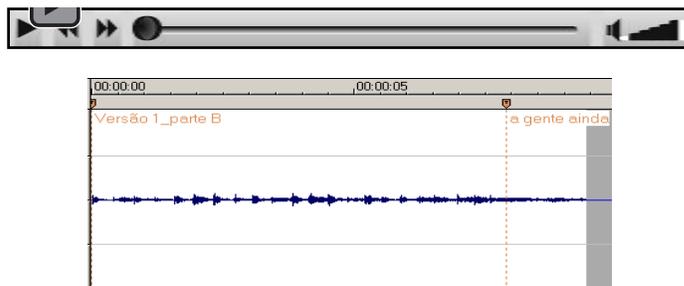
[Rs(Gabi) e PP(Amanda)\_versão 1\_parte A]

quanto na segunda versão, embora seja para mim reconhecível, perceptível, ao comparar as duas versões, que Amanda não tem a sua melodia repetida, embora estruturada, nem Gabi consegue se manter, implicando falha na execução:

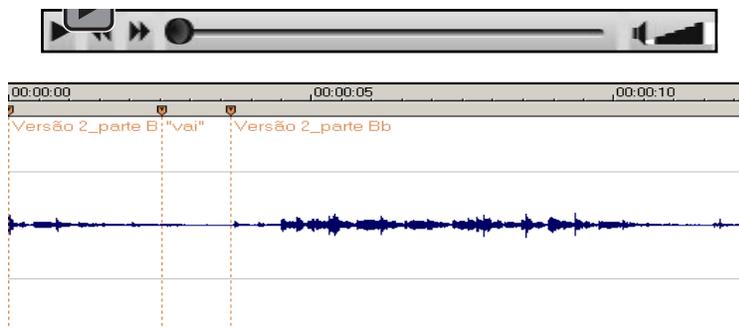


*[Rs(Gabi) e PP(Amanda)\_versão 2\_parte A]*

Já na segunda parte, acontece o inverso: começam a tomar forma mais notável, só na segunda gravação.



*[Versão 1\_parte B]*



*[Versão 2\_parte B\_vai\_Bb]*

É interessante que há comentários sobre a segunda versão ou sobre o entendimento que ampliou na última vez que tocaram, imediatamente à execução da música, referindo-se à segunda parte, pois ficou claro para todos, até pela entonação das meninas, que a parte A estaria ‘errada’, segundo a primeira gravação.

Para me decidir a escolher fazer esta análise, escutei primeiro o que disse o Caio, outra vez, um dos alunos, o que me fez voltar e prestar mais atenção a essa parte B da segunda versão.

Ele comenta:

– *“Agora ficou mais bonito de ouvir...”*

Recortei essa parte, para ser mais fácil de reconhecê-la.



*[Rs(Gabi) e PP(Amanda)\_mais bonito de ouvir]*

E ele tem razão. Aliás, me dá duas ‘razões’. Por ter se implicado mais na escuta e por ser uma segunda escuta, conseguiu perceber algo que antes não notara, pois nem sempre conseguimos ‘acompanhar o pensamento’ dessas ideias novas.

Além disso, na primeira versão, na qual ficou bem nítida a parte A, elas não conseguiram fazer algo mais conectado na parte B, como digo, não conseguiram ‘explicar o que disseram antes’. E, para explicar, por exemplo, para a mãe, da importância de ir dormir na casa da amiga, o que já disseram antes, mas a mãe tinha dito que não, então precisa entender melhor, a gente usa argumentos e sempre a gente repete algumas coisas que já dissemos... A gente faz ‘variações sobre o tema’.

E variação é um conceito usado na música, mesmo!

Variação significa mudança: mas mudar cada elemento produz algo estranho, incoerente e ilógico, destruindo a forma básica do motivo. Consequentemente, a variação do motivo exigirá a mudança de alguns fatores menos importantes e a conservação de outros mais importantes. A preservação dos elementos rítmicos produz, efetivamente, coerência (ainda assim, a monotonia não pode ser evitada sem ligeiras mudanças). No mais, a determinação dos elementos mais importantes depende do objetivo composicional (SCHOENBERG, 2008, p.36).

É uma metáfora que uso para eles darem continuidade às pequenas células ou motivos que produzem e outras etapas do ensino, onde proponho que imitem, como eco em determinadas vezes e em outras peço para fazerem algo parecido, mas não igual, que seria a definição de variação.

Até mesmo a escrita de frases simples envolve a invenção e o uso de motivos, mesmo que, talvez, inconscientemente. Usados de maneira consciente, o motivo deve produzir unidade, afinidade, coerência, lógica, compreensibilidade e fluência do discurso. O motivo geralmente aparece de uma maneira marcante e característica ao início de uma peça. Os fatores constitutivos de um motivo são intervalares e rítmicos, combinados de modo a produzir um contorno que possui, normalmente, uma harmonia inerente. Visto que quase todas as figuras de uma peça revelam algum tipo de afinidade com ele, o motivo básico é considerado o “germe” da ideia (...) (SCHOENBERG, 2008, p.34).

Inconscientemente, no sentido de Schoenberg, quer dizer se haver planejado, projetado os sons mesmos, como motivos que sofrerão variações e darão “unidade ao discurso”, de acordo com a teoria e seus fundamentos de composição musical.

Aqui estamos falando de crianças e jovens que não estão sendo iniciados na composição, depois de terem anos e anos de formação musical num instrumento, de saberem ler partitura, reconhecer as estruturas rítmicas, melódicas, harmônicas, contrapontísticas, até e, só então, criar um motivo, como aquele conhecidíssimo e simplicíssimo tema da 5ª Sinfonia de Beethoven, conhecida também como ‘A Quinta’.

Para todo o modo como pensamos, somente um gênio poderia fazer as variações e desenvolvimentos desse “germe”, como o fez Beethoven.

Mais importante ainda é abrir os ouvidos, a cabeça e o coração, professora!!!! [digo para mim!]. Essas crianças podem fazer muito mais do que pensamos e do que permitimos!

Apesar desta música não ser exuberante, o contexto todo da aula me ajudou a compreender a importância de afinar a escuta, manter a percepção musical da professora mais exercitada, atualizada, principalmente quando não são exuberantes e facilmente reconhecíveis como uma bela música. Para além da escuta das meninas e da percepção de seu empenho, reconhecer o resultado de sua invenção pode incrementar ainda mais o diálogo e a confiança mútua.

### **Análise Semântica – Amanda e Gabi**

Amanda fez o tema para sua personagem, o Pequeno Príncipe, a primeira etapa desse projeto, ou seja, ir tocando até achar um jeito de fazer uma música que lembrasse a personagem. Se lembrarmos do livro, a Rosa é cuidada e amada pelo Pequeno Príncipe, que lhe faz as vontades, mas, por ser exigente, repetitiva e melodramática, provoca a viagem do Pequeno Príncipe para conhecer outros planetas, quando nota que nunca conseguirá satisfazê-la ou protegê-la.

Amanda tem maior vivência de música, pois desde os sete anos aprende flauta doce<sup>112</sup>, mas desde antes ainda, a irmã passou por esse percurso, de somar as aulas curriculares com as extra-curriculares, em sua época de EF I. Quando chegou, já tocava algumas músicas, que aprendeu com a irmã. Esse contato cultural-familiar e escolar mais intenso com música lhe garantiu sempre muita fluência em qualquer realização musical. Para além da música, sua experiência de aprender com a irmã lhe deu muita habilidade para ajudar os colegas.

---

<sup>112</sup> As aulas de flauta doce se inserem numa modalidade extra-curricular oferecida para os alunos do EF I, como convite.

Esse contexto faz pensar na escolha desse tema e também na negociação entre as meninas, para que elas chegassem a essa composição.

### **Análise Pragmática – Amanda e Gabi**

Fica evidente que dentro de alguns combinados, optam por uma improvisação, dentro de alguns parâmetros já acertados entre elas a partir dos combinados, do enunciado didático da proposta e de sua interpretação dele na dialogia com as demais produções que se fazia na sala.

Esta é uma das fases do processo de composição como atividade didática, pela qual algumas crianças demonstram passar. Esta parte da música é bastante exemplar desse momento de exploração, ainda, quando já encontraram alguns parâmetros, alguns motivos e já procuram expressar algo, já há intenção, tanto na primeira como na segunda versão.

Apesar de todo ser vivo estar cercado e entranhado por/de ritmos (coração, respiração, andar), a notação das durações foi muito tardia na história da música e da escrita musical. Na história, a rítmica inicial usou como referencial a língua falada – transferência do ritmo do texto para a música –, uma dependência inicial que foi transmitida para a escrita da música (e do ritmo), fazendo com que os sinais aparecessem primeiramente sobre o texto, adquirindo depois precisão e independência progressivas (FERNANDES, 1998, 228).

Se trago essa referência, de Fernandes (1998), é pelo seu objetivo de fazer um paralelo entre a história e psicogênese, pois tenho percebido em mim, uma tentação em fazer um paralelo entre as representações das crianças, jovens e adultos em iniciação musical e o desenvolvimento histórico de algumas ferramentas, como esta da notação, que é parte inerente da análise.

Os cantos monódicos, sacros eram originalmente notados com sinais aplicados à letra do canto. E não serviam de nada se quem os lesse não soubesse antecipadamente a música, por transmissão oral e memorização. Assim, fico pensando que não só “a notação das

durações foi muito tardia na história da música e da escrita musical”, como, ao ser intencional, seja a notação, para fazer as análises, seja a produção rítmica e rítmico/melódica baseada em convenções culturais como é o caso destas composições, se produz estranhamento e dificuldade de enquadramento numa “epistemologia” ou numa forma predeterminada historicamente. A vivência confirma.

A história também registrou que um tipo de registro/notação pode alterar os estilos das músicas que se faz, ou a análise:

Ars nova (em português: arte ou técnica nova) foi o nome dado em sua origem, estritamente, a um novo método de notação musical, *ars nova notandi* (nova técnica de notação); porém, as grandes facilidades de escrita que o método introduziu propiciaram o desenvolvimento de todo um novo estilo musical, que acabou por receber o mesmo nome, vigorando no século XIV, especialmente na França e na Itália. Em contraposição, a técnica notacional e o estilo do período precedente passaram a ser conhecidos como *Ars antiqua* (arte antiga). Suas principais distinções formais e estéticas em relação à fase anterior apareceram nos campos do ritmo, da harmonia e da temática, sendo privilegiados os gêneros de música profana; também foram criadas ou se popularizaram várias estruturas novas de composição, como o moteto e o madrigal ([http://pt.wikipedia.org/wiki/Ars\\_nova](http://pt.wikipedia.org/wiki/Ars_nova)).

Embora o modelo seja musical, com suas atribuições sintáticas inseridas, que se fixaram regularmente, mostrando-se existente na composição de Gabi e Amanda, no conjunto de notas utilizados – pentacorde da tônica mais o sexto grau, no forte predomínio de uma função harmônica, de dominante com resolução na tônica e também na rítmica em que predomina a relação binária, 2:1 – existe também uma habilidade desenvolvida com interferências características da cultura musical aprendida em aulas de instrumento e vivência musical familiar de uma das meninas e na outra, um aparente distanciamento de lidar com combinados e convenções ao fazer música.

De fato, as convenções em música são de tal forma assimiladas ao estilo, ao gênero e à interpretação, subsumidas na iconicidade prevalente, que, de certa forma, retiram redes de segurança, como funcionamento das regras a seguir: o que será certo e o que será errado nesse meio de expressão em que a percepção auditiva, que é analítica mesmo que

não nos demos conta, se alia ao já escutado, já vivido como forma-estrutura- interpretação? Ou seja, como produto cultural? Ideológico, portanto?

Todo esse diálogo com a musicologia e com a filosofia da linguagem, faço, por ver na composição, direção do ensaio de Amanda, que houve uma incorporação musical mais aprofundada com relação a Gabi se escutar somente a Parte A. Na Parte B ambas se encontram na mesma posição de exploração do tema inicial, usando as notas que trazem novidade da primeira parte, para procurar fazer um desenvolvimento no diálogo, durante o diálogo e que, aí, ambas demonstram produção de conhecimento, ou aprendizado, essencial para a vivência de música: estão de fato se escutando e produzindo relações musicais, uma ao que a outra propõe e chegando a um uníssono desencontrado, ornamentado, que rendeu uma observação na gravação, conforme [Rs(Gabi) e PP(Amanda)\_mais bonito de ouvir].

## **Fundação. Escala e composição. Dueto Rodrigo e Felipe Afonso**

### **Só para lembrar**

Fiquei pouco tempo na Fundação. Entrei em outubro de 2008, empolgadíssima com a possibilidade de ter duas horas-aulas por semana com cada classe, afinal, poderia fazer pelo menos o dobro do que era possível com uma só! Pensava na adaptação dos conteúdos em atividades didáticas antes inviáveis, como o desenvolvimento técnico que ampliasse as possibilidades expressivas. Sabia que haveria muitas dificuldades, mas acreditava que iria poder fazer isso tudo, com os alunos.

Minha entrada coincidiu com a finalização de intenso trabalho de reflexão sobre um currículo possível para o ensino de música no Ensino Fundamental I, desde o 1º ano até o 5º ano. Os pressupostos pedagógicos desse trabalho coincidem com os meus, principalmente por se tratarem de recursos cuidadosamente éticos de relacionamento com os alunos como indivíduos únicos e singulares, prevendo uma variedade de sequências didáticas, de modo a servir a esta variedade que supõe variedade de modos de aprender e assumindo o contexto escolar de ensino e aprendizagem como responsabilidade docente de, como diz Soligo (2009, p.2):

- Favorecer a construção da autonomia intelectual dos alunos;
- Considerar e atender às diversidades na sala de aula;
- Analisar o percurso de aprendizagem e o conhecimento prévio dos alunos;
- Mobilizar a disponibilidade para a aprendizagem;
- Compatibilizar objetivos de ensino e objetivos de realização dos alunos;
- Criar situações que aproximem o mais possível “versão escolar” e “versão social” das práticas e conhecimentos que se convertem em conteúdos na escola;
- Organizar racionalmente o tempo;
- Organizar o espaço em função das propostas de ensino e aprendizagem;
- Selecionar materiais adequados ao desenvolvimento do trabalho;
- Avaliar os resultados obtidos e redirecionar as propostas, se eles não forem satisfatórios (SOLIGO, 2009, p.2)

Sendo uma lista que prevê ajustes, que nunca se formou para ser definitiva, conforme passam os anos, ao voltar a ela posso notar que tenho trabalhado com uma lição da experiência prática, que me faz inserir ao menos um tópico nesta lista: promover, em todas as atividades didáticas possíveis, situações nas quais a inventividade tenha espaço e a escuta garantidos.

Para além da “construção da autonomia intelectual”, que não deixa de ser um percurso criativo, ou então de “mobilizar a disponibilidade para aprendizagem”, que, no meu ver supõe a ação inventiva dos alunos, ao materializar este tópico na formação de professores (como exemplo), dou vida também para o meu papel de professora, me permito inventar.

Quer saber? Nem sempre eu consigo. Na hora do ‘fogo’<sup>113</sup>, para ‘apagar, o que vem primeiro à mente, são os ‘velhos chavões’ ou ‘sucessos de audiência’. No meu caso, jogos rítmicos e melódicos associados a movimentos, geralmente. Ou um disco providentemente trazido como ‘plano B’.

Pensando bem, há já uma diversidade de planos B nas minhas aulas. Com esse tópico acrescentado, na medida em que a ‘temperatura’ abaixa, os velhos jogos servem de jogo de imaginar para mim também! O que acho bom.

Então, embora faça parte, ao “favorecer autonomia” ou “mobilizar disponibilidade”, estamos também promovendo espaço de escuta dessa inventividade, mas, ainda assim, inseriria este item.

Agora, com relação ao Ensino Fundamental II, estava tateando tanto na avaliação dos conhecimentos prévios dos alunos quanto ao fazer adaptação do que e como ensinar conteúdos de cinco anos anteriores que lhes ‘faltavam’.

O que eu fiz.

Optei por agir como se não soubessem nada de música e parti para vivência de repertório em prática de interpretação, como se pudessem ‘aprender isto sem aquilo’ que compõe

---

<sup>113</sup> Hora do ‘fogo’, aqui é um termo usado para designar alterações de ambiente. Por exemplo, depois ou às vezes para dar outra coisa para pensar, quando um conflito ou uma empolgação que impede o prosseguimento das atividades. Ou às vezes para sair mesmo de uma atividade didática muito absorvente.

os objetivos conceituais, mas, principalmente, objetivos atitudinais e procedimentais, ou atividade corporal, ou os gestos, que são o fundamento para o ensino de música no meu trabalho no Colégio, de ensino para os anos iniciais.

Ao mesmo tempo, ia nomeando com eles as coisas vividas, desenvolvendo um vocabulário com o qual pudéssemos conversar.

Minha prática de ensino para crianças que entram na escola quando o ano já está andando, ou de adultos, assim como ensaios de coral, etc. me garantiam que seria possível pensar assim e ir retomando a cada dificuldade com outra atividade e assim por diante.

Me parece ser o que Rosaura Soligo (2009) chama de “modelo metodológico de resolução de problemas” ou “aprendizagem baseada em problemas” (SOLIGO, 2009, p.1). Acredito que o diferencial é que ao lidar com a inventividade dos alunos, essa metodologia serve como ideia, mesmo, não como organização metodológica.

Por exemplo, ‘não saber nada’ sempre se mostrou muito mais, quase um ‘saber tudo’ o que devia ter sido ensinado antes. O que intriga, por si só. Principalmente se pensarmos que se trata de uma área prevalentemente procedimental, portanto que precisa de prática corporal, perceptiva, intelectual, sensível, que sempre são atividades criativas em algum grau.

Chega-se à inventividade como aprendizado por caminhos diversos e percebo que há uma vertente do ensino de música no Brasil que está se voltando para ele, com os caminhos abertos por Koellreutter, primeiro e mais recentemente por Swanwick.

Regina Márcia Simão Santos (2011), propõe

pensar o currículo por um paradigma estético, entendendo cognição como invenção e potência de problematização. Numa abordagem deleuziana, considera uma política pedagógica da invenção que tem a arte como perspectiva. Arte (Música) é vista como plano de composição estética e como forma de pensamento, conhecimento e expressão (SIMÕES SANTOS, 2011, p.233).

Percorre todo um caminho diverso e chega também, como Virgínia Kastrup (2004), à questão da inventividade. De qualquer modo, o desenvolvimento de um repertório de conceitos, repertório simbólico, teria continuidade.

Os melhores momentos das aulas, com exceção dos momentos especialmente dedicados à criação, eram aqueles em que se dizia o nome convencional, pode-se dizer, teórico musical, de algo alcançado na prática. Aqueles jovens que tiveram vivência musical relevante na cultura – na família, na comunidade, nos hábitos sociais – agiam como se ao saber o nome daqueles acontecimentos ou feitos musicais ‘reconheciam’ e ‘valorizavam’ as coisas mesmas, como reconhecimento e valorização de seu conhecimento real, vivido.

Fazíamos vivências e... ampliando nossa zona de contato, ampliávamos também os atritos! A diferença mais óbvia e mais difícil para encontrar saídas, ou entradas, era também a maior fonte desses conflitos: a questão dos gostos. Que repertório escolher? Eu precisaria conhecer o suficiente do que eles gostavam para poder fazer escolhas que não fossem tão fáceis a ponto de chateá-los, diminuindo seu saber e nem tão difíceis a ponto de desanimar, por inalcançável...

Como pesquisar a própria prática de ensino quando a própria prática estava em pleno processo de ebulição e mudança? O dia continuava com vinte e quatro horas.

Partir daquilo que eu interpretasse que o aluno já conhecia, em termos de repertório, foi, para mim, um problema. Conversas sobre música, para saber do que gostavam, como era formada a ‘cultura’ que lhes dava parte de seus conhecimentos, de onde partir, foi muito complicado, inclusive ou primeiro, emocionalmente. Porque esse conhecimento cultural se dá na vivência cultural. Não são conhecimentos conceituais que fornecem os planos B culturais...

Tanto que não suportei mais de um ano. Precisava me recolher e pensar naquilo tudo...

Por outro lado, este único e intrigante ano na Fundação me permitiu estranhar, ver de outro modo as coisas mais corriqueiras, como o ânimo dos meninos e meninas pelo tema de Beethoven para o coral do 3º movimento, na sua Nona Sinfonia. Até achei num site entre as melodias disponibilizadas para tocar flauta, que, diga-se de passagem, usa o tal

registro simples que usamos nas aulas e que apresento aqui neste texto. Tem pouco tempo, um aluno disse que encontrava as notas na internet! Eu fui conferir. E tem!

si \_\_\_ do\*<sup>114</sup> re\* re\* do\* si la sol sol la si si \_\_\_ la \_\_\_

si \_\_\_ do\* re\* re\* do\* si la so| so| la si la \_\_\_ so| \_\_\_

la \_\_\_ si sol la \_\_\_ si do\* si sol \_\_\_ la si do\* si la so| la re \_\_\_\_\_

si \_\_\_ do\* re\* re\* do\* si la sol sol la si la \_\_\_ sol \_\_\_

(Notas para Flauta Doce. Partituras, cifras y notas de canciones para flauta doce. Acesso em 08-12-2013. Disponível em: <<http://notas-flauta.info/nona-sinfonia-o-de-alegria-flauta-doce/>>)

Quando cheguei, escolhi temas fáceis de memorizar e repetir, em melodias ou canções cujas letras não fossem muito declaradamente infantis, que trouxessem interesse pelas suas características artísticas e, ao mesmo tempo, apresentassem algumas recorrências musicais óbvias de perceber desde que apontadas ou mesmo sem, para alguns alunos, na intenção de chamar-lhes atenção para o conteúdo da música, para a linguagem musical, um terreno aparentemente mais direto do que aquele da interpretação e da apreciação (mais ligado a este). Esta música foi uma das primeiras que trouxe, em 2009.

**Acalento**<sup>115</sup> (Gilvan de Oliveira e Fernando Brant, 1999)

Quando o sol se escondeu muito além do chão/E a luz viajou carregando o azul/O luar me chegou, me acarinhou.

Estrelou sobre o meu quarto de dormir.Sobre mim, meu sonhar vagalumeou. E eu ouvi a canção de adormecer.

Cantando, usando o manossolfa e expressões gestuais, grafando, percutindo o ritmo, movendo-nos pela sala de aula, com uma flauta doce nas mãos, alternando entre cantar e

---

<sup>114</sup> O asterisco indica que a nota deve ser tocada uma oitava acima nessa convenção. Naquela que uso nas aulas, fazemos um traço horizontal sobre o nome da nota.

<sup>115</sup> Acalento. Ponto de Partida e Meninos de Araçuaí – Roda que rola, Centro popular de cultura e desenvolvimento Grupo Ponto de Partida: 1999.

tocar, vou mostrando que enquanto cantamos a música, padrões sonoros acontecem e se repetem e que, desta forma (musical) de apresentação se tornam perceptíveis mais cedo ou mais tarde por todos que escutam a música, independente de saber o nome que vou dando às coisas percebidas para termos como falar delas.

Em formas musicais cantadas todos conhecem o “estribilho” ou “refrão”, onde a letra e a música se repetem de maneira idêntica, alternando com as “estrofes”, mesmo porque músicas aparecem comumente em livros e seus refrões ou estribilhos são anunciados com seus nomes, muitas vezes com uma chave indicando repetição, ou “bis”.

Nessa música, padrões surgem desalienados, muitas vezes, da letra da música, no modo como se canta melodia e ritmo. As cores iguais indicam melodia e ritmo iguais, podendo-se ver que as letras não são.

si	lá	Si		
Quan	do o	Sol		
lá	sol	Lá		
Se_es-	con-	Deu		
si	lá	Si	ré*	lá__
Mui-	to_a-	Lém	do	chão
<hr/>				
sol	fá #	Sol		
E	a	Luz		
lá	sol	Lá		
vi-	a-	Jou		
si	lá	Sol	fá #	mi__
car-	re-	gan-	d'o_a-	zul__
<hr/>				
sol	fá #	Sol		
O	Lu-	Ar		
lá	sol	Lá		
Me en-	xer-	Gou		
si	lá	Si	ré*	si
me	a-	ca-	ri-	nhou
<hr/>				
si	lá	Si		
Es-	tre-	Lou		
lá	sol	Lá		
so-	bre_o	Meu		
si	lá	Si	ré*	lá
quar-	to	De	dor	mir
<hr/>				
sol	fá #	Sol		
So-	bre-	Mim		
lá	sol	Lá		
meu	so-	Nhar		
si	lá	Si	fá #	mi__
Va-	ga-	lu-	me-	ou__
<hr/>				
si	lá	Si		
E_eu	ou-	Vi		

lá	sol	Lá		
a	can-	Ção		
si	lá	Si	ré*	dó*
de	a-	dor-	me-	<u>cer</u>

Lá, colhi olhares inesquecíveis! (Não)Respostas completas em pequenos gestos ou em grandes manifestações...

É preciso dizer que embora com todos esses inesperados encontrados por mim, foi possível realizar algo: cantamos, tocamos, fizemos os instrumentos soarem aquilo que cantávamos. Conversamos muito. Eu, com mais palavras e eles, com mais gestos e outras expressões. De qualquer forma, fazíamos, nesses diálogos, uma espécie polifônica de contraponto, para usar uma metáfora musical.

Também improvisamos, agora musicalmente falando, com bases tonais, ou modais, com pentatônicas ou escalas combinadas, que eu tocava no teclado, escolhendo alguns motivos para congelar, desenvolvendo melodias, junto de outros motivos escolhidos por serem ou me parecerem sugestivos e providenciamos, na mesma improvisação, outras linhas melódicas como contraponto.

Paramos muitas vezes para descobrir se podíamos notar a diferença entre falar e cantar e também entre cantares diversos, falados ou cantados e fomos pensando conceitos outros sobre o que é que faz algo ser considerado música. Fizemos “tradução” entre linguagens, isto é, de uma figura ou versos inventamos organizações para sons...

Houve participação de todos nessas atividades com maior ou menor concordância. Indiferença nunca foi uma palavra conjugada nas aulas da Fundação. Até rejeição e protesto aconteceram. Felizmente se rendiam ao som que os colegas produziam e acabavam experimentando, até mesmo os mais tímidos ou os mais decididos em recusar as propostas.

Uma das músicas que fizemos foi uma pequena peça instrumental baseada em ostinatos que vão se somando, ampliando e reduzindo a textura sonora, formando uma polifonia repetitiva, muito baseada nas propostas de Carl Orff e os Schulwerk, feita por mim há

anos, para uma montagem musical de um livro de José Paulo Paes (2000), *O menino de Olho-d'Água*, conforme comunicação de uma colega, parceira no projeto, nos anais do 15º COLE - Congresso de Leitura do Brasil, em 2003 (CARDINALI, 2003).

Não minimalista, mas sem dúvida mínima, no tamanho de cada uma das células. Essa experiência aliada à disciplina Dança, cujo trabalho era frequentemente montado sobre improvisações, acredito que tenha inspirado alguns dos alunos, como Rodrigo e Felipe Afonso. Me refiro a *Muita água correu*, composição que fiz em 2003 para esse espetáculo musical e teatral. Além disso, num dos registros de aulas anteriores, informo a execução, nesta classe da Fundação, da música a que me refiro.

Então, ao ter que escolher uma música para fazer esta análise, resolvi trazer aquela que mais me impressionou enquanto um conceito mais corriqueiro e abrangente de música na atualidade e que poderia trazer para os leitores/ouvintes, de que capacidade digo, quando digo da capacidade inventiva modelizadora primária, que permite a secundária linguageira e a terciária mista de linguagens.

Além disso, as primeiras interpretações que apresentei, todas pertencentes a um único projeto em parceria com a professora polivalente, no Colégio, foi seguindo uma 'ordem de chegada', portanto uma ordem meio aleatória, que me permitiu descobrir que o próprio (pré)conceito de música provavelmente não teria deixado acontecer.

Para deixar mais claro: a escolha pelas músicas pertencentes a uma mesma classe e compostas a partir do mesmo enunciado didático e de um mesmo projeto comum com a professora polivalente não foi aleatória, mas a escolha pela interpretação de cada uma das músicas. A princípio imaginava que daria conta de todas, portanto a ordem de chegada seria uma escolha como qualquer outra. Assumida a convicção que cada uma delas tinha o que me dizer de seus procedimentos modelizadores. As três composições trouxeram imensa diversidade, possibilidades de reflexão, surpreendentes lições e, poderia se dizer que já forneceria ao leitor uma escuta própria das músicas outras.

Então assumi trazer só esta música a mais para esmiuçar, dado seu acabamento estético, a proposta diferenciada, a partir de um material sonoro e não literário como nas

interpretações anteriores. E devido ao acabamento estético desta música ser mais evidente logo à primeira escuta.

Fazer todas as análises, no entanto, e outras pesquisas sobre a atividade didática de composição nas escolas passa a ser uma importante contribuição para o ensino de música. Fica aqui a ideia para outros pesquisadores-professores-de-música-nas-escolas, deixando um enunciado bastante provocativo, que tem me inspirado e mobilizado muito antes de ter sido escrito.

Acreditamos que há professores/as que produzem conhecimento pedagógico na sala de aula e com seus pares na escola e não são professores/as-pesquisadores/as: a diferença entre um/a professor/a que produz conhecimentos e mantém uma postura interessada e um professor/a pesquisador/a é que o primeiro muitas vezes não sabe ou não quer manejar os instrumentos e sistematizar sua produção de forma que seu conhecimento possa ser reconhecido como pesquisa (PRADO; CUNHA, 2007, p.41).

Muito mais pode ser dito sobre as músicas que as crianças fazem e que podem alterar o modo como se vê o conhecimento produzido em sala de aula, nas escolas.

E, acredito que somente um/a professor/a-pesquisador/a, nesse sentido de Prado e Cunha (2007) teria o perfil necessário para fazer esse tipo de investigação, estando envolvido com cada aluno e aluna no momento presente da própria pesquisa-aula, pois assim, conseguindo ou mesmo não totalmente, assumir, tendo ou não consciência teórico-formal de cada palavra/conceito escolhido, a não neutralidade emergirá e exercerá sua força do presente para o passado diante do horizonte de possibilidades. Extremamente potente e polissêmica, essa 'não neutralidade' de olhar desde o presente e para o passado e para o futuro antecipado, inclui 'abertura de ouvidos' para uma escuta que responda às crianças e jovens, nas aulas, onde professora, alunos/as e o conteúdo de ensino são um só espírito entre muitas almas. Sobretudo não indiferente ao outro porque não neutro, não neutro porque vivo e relacional. Onde se produzem "sentidos, como respostas a perguntas" (BAKHTIN, 2003, p.381). É importante que não se confunda relacional com relativo.

Bakhtin, em seus Apontamentos 1970-1971 (2003, p.367-392), diz sobre

A falsa ciência baseada na comunicação não vivenciada, isto é, sem o dado primário do objeto autêntico. O grau de perfeição desse dado (do vivenciamento autêntico da arte) [parênteses do autor]. A análise científica em baixo grau será de índole inevitavelmente superficial ou mesmo falsa. A palavra do outro deve transformar-se em minha-alheia (ou alheia-minha). A distância e o respeito. No processo da comunicação dialógica com o objeto, este se transforma em sujeito (o outro eu) (BAKHTIN, 2003, p.381).

A continuidade de interpretações singulares de músicas feitas por alunos nas salas de aula a partir de professores-pesquisadores e seus registros narrativos de comunicações vivenciadas, com o dado primário do objeto autêntico, poderá ampliar essas primeiras incursões que faço na interpretação de músicas de crianças e jovens, não importando quais, ou melhor importando cada uma, com os limites e propósitos da própria investigação.

Posso incluir nessa visão bakhtiniana-minha, com os mesmos limites e propósitos, uma semiótica ou estudo dos signos com aproximação semioética, já que

não é um ramo da semiótica, mas a pesquisa da orientação, do sentido [resposta a perguntas], da máxima de condução da semiótica ou de seus diversos percursos, seja nas semióticas especializadas, seja em nível de ciência geral dos signos, de semiótica geral<sup>116</sup> (PETRILLI; PONZIO, 2003, p.7).

Notei, com estas interpretações, que o propósito de desvelar e revelar a mim mesma e aos colegas que a capacidade de modelização primária ou inventividade ou jogo de imaginar está na base dos exercícios da linguagem musical e na modelização terciária quando se insere na produção expressiva de conhecimento prevalentemente simbólico-

---

<sup>116</sup> Non è una branca dell studio dei segni, della semiotica, ma la ricerca dell'orientamento, del senso, della massima di conduzione della semiotica, sia nei suoi diversi settori o branche, ovvero nelle semiotiche speciali, sia a livelli di scienza di scienza generale dei segni, di semiotica generale (PONZIO; PETRILLI, 2003, p.7).

cultural, seria percorrido com uma ou com muitas análises. E tem uma potência muito grande para a área da didática musical.

Ao mesmo tempo, como conto com a audição dos leitores, com a leitura dos ouvintes, espero que a música, e não qualquer didática ou ciência, fique no fundo de sua reflexão, decidindo-me a propor como limite uma das músicas da Fundação e como propósito, que possamos estabelecer esta música como “o vocabulário que falamos”, para continuarmos a conversar, para além desta tese e além desta música.

Outro aspecto a considerar, é o fato de ter conseguido captar/gravar esta música com melhor qualidade, que foi outro dos motivos para escolha dessa música.

Mas, não posso deixar de confessar que, no princípio, desde as aulas, mesmo, o mais forte foi o desejo de saber o que tem essa música sintaticamente, diretiva de minha formação tradicional, que não posso negar, cuja qualidade traz, ‘à primeira escuta’, autenticidade primária e riqueza de diversidade com unidade, noção de acompanhamento, de ritmo, de melodia, dinâmica... e do fato que a capacidade técnica de executar esta composição sob as condições elencadas sempre foi surpreendente.

Não que outros não tivessem me surpreendido, mas a inteireza, o empenho, a circunspeção desses meninos nesse momento foi realmente muito feliz, aos meus olhos.

No decorrer das análises, vou chamar algumas dessas outras músicas, trazer para nosso ‘vocabulário’ perceptivo de escuta.

### **O contexto da produção das composições encontrada numa narrativa-docente**

Em primeiro lugar, apresento a transcrição do áudio de trecho de uma das aulas para a 7ª série (8º ano, 2009), em que está gravada uma conversa com os meninos e meninas, explicitando para eles o trabalho feito com escalas. Não tenho uma gravação do momento da proposta, feita com o 7º ano, mas foi baseada na indicação positiva que me ficou com os 8º e 9º anos.

Em princípio, segundo o planejamento:

A proposta era: criar uma escala de cinco notas e com ela construir uma melodia. A noção de melodia foi dada... por um conjunto de notas que use essas notas de escala (criada por vocês) e que façam um sentido.... de começo, meio e fim.

D: - “Eu quero escutar [a gravação]”.

Liana: - “...ah... não tem como escutar aqui. Teria que ter fone. Cada um por o fone de ouvido e ouvir entendeu?... [esperar cada um ouvir, um por vez]. E... isso vai ser trabalhado no computador, vou trabalhar esses sons [usar “som” ao invés de músicas ou ideias...sugere que eu pensava no tratamento de som], vou por num CD e vou trazer, tá? Depois de uma sequência de produções. Porque a próxima gravação vocês vão estar elaborando isso que fizeram.

A Y e a J, elas não fizeram só a melodia, já tentaram fazer o que seria pra fazer agora, que é elaborar essa ideia [me corrigindo] quero dizer, essa melodia.

Acontece que a maior parte de vocês não fez uma melodia. Fez só uma ideia, a primeira ideia. A primeira.... ideia, mesmo. Não tem outra palavra para dizer melhor o que vocês fizeram, assim....Vocês tiveram uma ideia musical. Uma célula da melodia. A melodia tem que se desenvolver um pouco mais. Ela tem que contar alguma coisa. É como eu dizer, em português:

–“Cheguei!”

E aí? ...

– “Cheguei!?”

– “Oi, como é que vai, como foi ontem....? Cheguei bem, tá triste, tá alegre... aconteceu alguma coisa...?”

– “Aconteceu... então vou contar para vocês isso.... vou contar...”

Então é esta história que vocês contam, só que em som. Só que não é no sentido das palavras, esse sentido que eu estou falando enquanto falo. Mas é o sentido musical. Não precisa ter um sentido. Por isso que música é legal, não precisa ter o mesmo sentido da palavra, mas ela mexe com a gente, mexe com essa parte da gente que mexe com o som.

Então é isso que nós vamos tentar fazer. Que a nossa ideia vire uma história. Essa história que é a melodia. Que alguns de vocês conseguiram. Então agora...nós vamos discutir... quem daqui acha o que seria partir do que já fizeram e continuar.

Vocês (me dirijo a *Vitor* e *Maria*) já fizeram um pouquinho além, contaram um pouquinho mais. A frase de vocês é uma frase. Mas é uma frase que teve indicativo que iria para o fim. Ela terminou num ponto: pode ser (ponto) final, exclamativo, interrogativo, mas no caso de vocês foi final. Né? O *Vitor* e a *Maria*, a primeira vez que tocaram não foi gravada. A primeira vez, você tocou (me dirigindo à *Maria*, que responde):

– “Não.”

A primeira vez que o *Vitor* tocou (sem você), a músic... [interrompo], a melodia ficou sem fim. Na segunda [versão, gravada] ficou com fim. Não sei se porque você [para o *Vitor*] errou na primeira vez... [percebo a mudança de direção da voz em relação ao microfone e a origem dos sons que consentem com “mmm”]. Na segunda não ficou igual à primeira, só que a primeira eu não gravei, então não dá para comparar. Você tinha ou errado, ou não sei o que....

Bom, eu vou encerrar essa gravação agora, para depois a gente trabalhar com isso, tá?

### **Planejamento: objetivos para o ano letivo da 6ª série /7º ano:**

Com menos de um ano de aula, aproximadamente seis meses de contato com os instrumentos que tocam, fizeram música com surpreendente segurança, personalidade e qualidade.

A prática de tocar melodias na flauta doce, arranjos com percussão, músicas transmitidas oralmente para interpretação e produção de arranjos coletivamente, expressão rítmica com corpo e voz e sessões de improvisações com base modal e cadências harmônicas foram a base da experiência musical, na escola, para as composições.

Até o final da 6ª série:

- Desenvolver independência rítmico-melódica para realizar peças monofônicas – e seu acompanhamento harmônico;
- Arranjar, criar, interpretar, improvisar, pesquisar, selecionar músicas e sons de acordo com os sentidos pretendidos-combinados;
- Responsabilizar-se pela sua parte nas interpretações coletivas, fazendo os esforços e acertos necessários para a melhor performance do grupo;
- Manifestar conhecimento dos materiais sonoros baseados na própria experiência do 'fazer' musical; levar em consideração os

argumentos dos outros, demonstrando disponibilidade para o diálogo, analisando a performance do grupo e manifestar suas opiniões quando sentir necessidade (Excerto do Inventário, 2009, PI-reg-cf-09).

O planejamento para a 6ª série (7º ano) não elenca composição, mas “criação”. Nessa época, 2009, estava no primeiro ano do programa de doutorado.

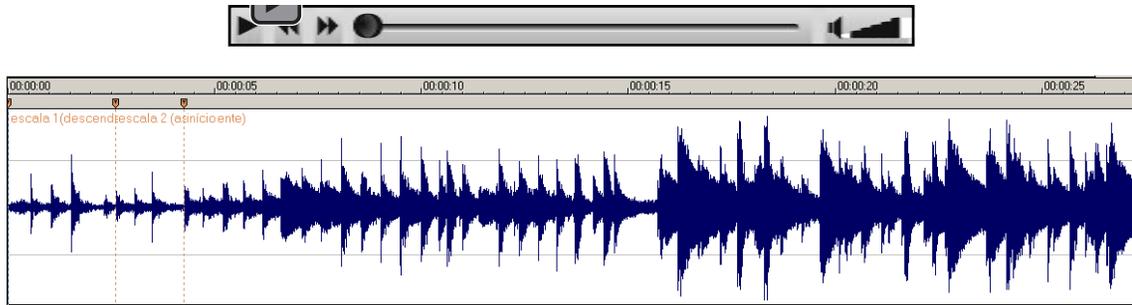
Aproveitei uma atividade da 7ª e da 8ª séries que estava dando bons resultados, “criar uma escala de cinco notas e com ela construir uma melodia” – conforme transcrição de uma aula para parte da 7ª série, em novembro de 2009. Depois propus que cada um criasse uma escala de três notas. Em seguida, com a escala, uma frase. Logo, alguns reclamaram que eram poucas notas. Pedi que mesmo assim, em um primeiro momento, se mantivessem a elas.

Pode-se ver, pelo recorte, duas alunas, na segunda fase da proposta, quando começam a juntar as ideias criadas individualmente. Elas apresentam, cada uma, a sua escala de três notas, uma por vez, a primeira delas, descendente:



[Y e J\_escalas]

Apresento a última versão gravada, dessa música [Yasmim e Jennifer]:



*[Y e J\_escalas e música]*

Minha intenção, da visão de aprendizado de música que permeava minha consciência simbólica, era que alguma memória dos sons fosse alcançada e que pudessem passear pelas notas até escolher as próprias, com intenção, porque gostaram de alguma ordenação e ritmo. Gostar, aqui, como reconhecimento de um padrão que ‘acharam que ficava bem assim’.

Existem músicos que o fazem num nível alto de elaboração e planejamento – que se atribui correntemente à inspiração e ao talento. Alguns relatos, somados à qualidade das composições, mostram que a habilidade de certos músicos é realmente incrível. O exemplo mais rico de documentos e depoimentos a respeito de composição e da vida do compositor, do próprio punho, é o de Mozart (ELIAS, 1995).

Muitas vezes as invenções musicais fluíam dele como os sonhos emanam de uma pessoa que dorme. Alguns relatos dizem que, às vezes, enquanto em companhia de outras pessoas, ouvia secretamente, dentro de si, uma peça musical que ia tomando forma. Então pedia desculpas e saía apressadamente, diz o relato; após algum tempo, voltava, satisfeito. Acabara de “compor” uma de suas obras. (...) Surgia da união de ambos, conhecimento e fantasia, a uma consciência artística altamente desenvolvida e sensível (ELIAS, 1995, p.63-64)

A tendência, diante de certas composições é a busca de explicação em algo (a inspiração e o talento do compositor, por exemplo) de difícil mensuração. Talvez um dia se aceite que é na singularidade dos relacionamentos e não nas obras mesmas que está o segredo. E

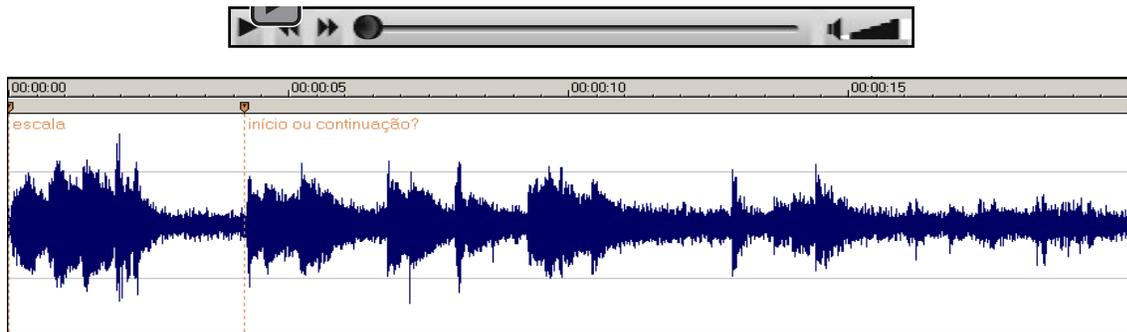
que esta é, de fato, imensurável, imprevisível, irrepetível, intraduzível, além de polivalente e polissêmica. Como música. É como se música imitasse a vida mesma.

Os improvisadores trabalham na intenção de 'falar' música entre si.

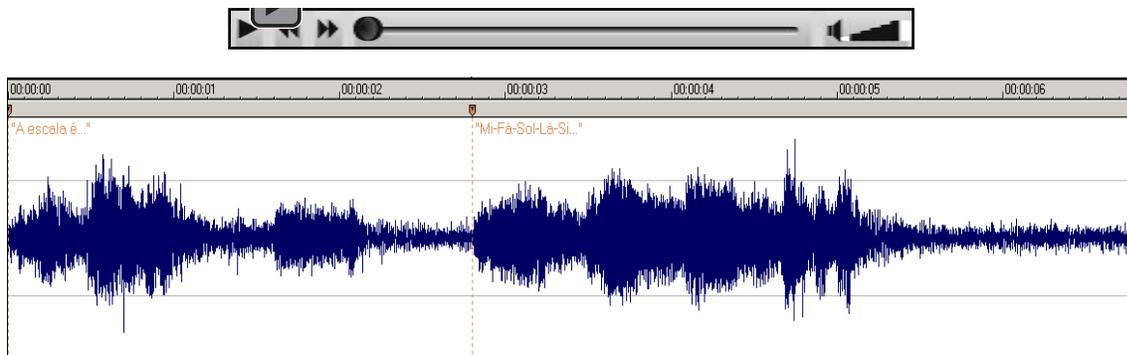
Existe uma, dentre as diferenças entre a improvisação musical e a conversa, que enriquece ambas. Enquanto as palavras são uma interface (um signo simbólico) entre a coisa (objeto, ação, fenômeno, sentimento, etc.) de que se fala, o enunciado musical é diretamente, no fluxo sonoro mesmo, aquilo de que se 'fala'.

Depois, na minha percepção da percepção desses jovens de que já estava 'faltando algo', conforme a intenção no trabalho desenvolvido, dada na relação com o outro, fui dizendo que podiam acrescentar e continuar o mesmo trabalho, ou eles mesmos foram incluindo mais duas ou três notas: explorando as possibilidades de fazer uma melodia, naturalmente e não impedi.

*Maria e Vitor (7ª série)* tinham cinco notas para fazer a música. Mas usaram seis.



*[M e V\_escala e música]*



*[M e V\_escala]*

Conforme se pode ouvir, tanto nas notas escritas como escala na partitura, como no nome das notas ditas/cantadas, por Vitor, a nota Ré não aparece, mas sua repetição na música não pode ser assumida como 'erro', sendo usada, inclusive para encerrar a música como se deixasse todos no ar, à espera de um pouso que não vem, só ecoa... E ainda deixa uma dúvida. A escala faz ou não, parte da música? Assumindo que sim, do total de vinte e quatro (24) entradas de notas, sem contar sua duração, há dois (2) Mi, três (3) Fá, cinco (5) Sol, cinco (5) Lá, três (3) Si, há cinco (5) Ré. Resolvi não restringir, dado o resultado, que justificava, para mim, o uso.



[M e V\_ partitura]

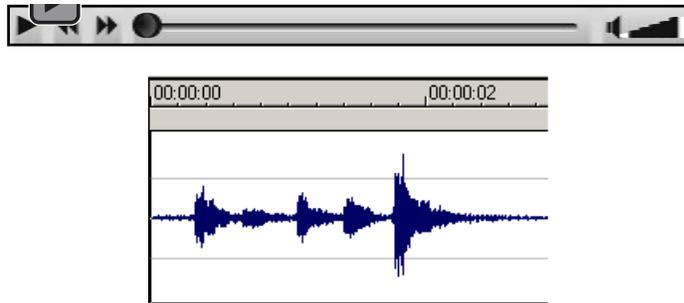
Po outro lado, *Alexandre* mostra que manter-se restrito às regras também pode resultar num efeito considerável:

Escala:

lá\_si\_dó\_ré\_mi\_\_\_\_\_

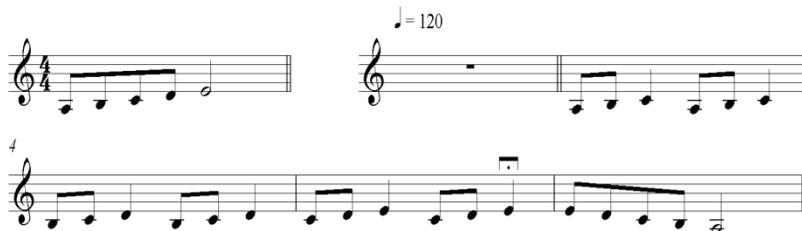
Música:

lá\_si\_dó\_\_ | lá\_si\_dó\_\_ | si\_dó\_ré\_\_ | si\_dó\_ré\_\_ | dó\_ré\_mi\_\_ | dó\_ré\_mi\_\_ |  
 mi\_ré\_dó\_si\_lá\_\_\_\_ ||



[A\_escala]

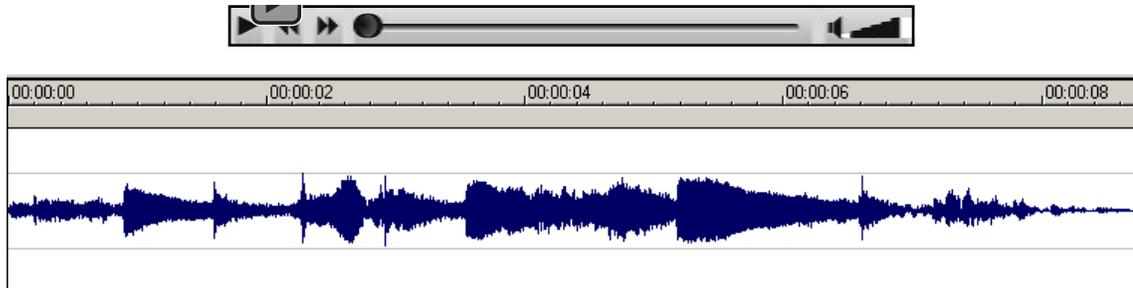
Não deixa de ser interessante mostrar, já que este gráfico proporciona a visualização, do peso maior na última nota e do peso menor da segunda. Como se tivesse um movimento interpretativo interno à própria realização da escala.



[A\_escala e música\_partitura]

E também a força cultural da pentatônica maior da escala diatônica modelo, que ‘nomeia’ as notas: Dó, Ré, Mi, Fá, Sol num movimento ascendente, do grave para o agudo e que se repete na apresentação das escalas. Acontece em Maria e Vitor; Gustavo; Luan.

Gustavo, mesmo que não apresente a escala anteriormente, o movimento, que começa ascendente e retorna para a primeira nota, sugerindo inclusive um caminho à tensão e o retorno, o repouso original.



[G\_música]

Tendo que encontrar interpretantes de compreensão para dizer dessa música, vou proceder como as anteriores, nas relações entre os signos, ou sintática; dos signos com o seu objeto, a música, ou semântica; dos signos com a sua função didática ou pragmática.

### **Análise Pragmática – Rodrigo e Felipe Afonso**

Estava pensando na didática, na análise pragmática, quando me voltei outra vez à minha biblioteca. Isso, porque me vi necessitada de ver o quanto meu ensino está permeado dos métodos ativos de pedagogia musical. Tenho dito que sim quase sem me incomodar em ir conferir...

Vou redescobrir posições opostas...

Não vou detalhar a minha contraposição com relação a cada posição dos pedagogos “de minha biblioteca”, somente dar uma noção, até para justificar, se eu conseguir, o motivo de ter dado por descontado o que com eles aprendi: o que fiz com o que entendi do que eles me mostraram...

No que se refere a Willems (1970):

Um outro elemento primeiro do “dom” musical é o instinto rítmico. Ora este instinto, que tem as suas raízes no corpo humano, existe em todas as crianças. É necessário pois, desde o princípio, estabelecer ligações naturais entre o ritmo musical e este instinto. Este é mais de natureza plástica que musical; ele é, ou

deveria sempre ser, de natureza corporal. Nós opomos este instinto ao cálculo métrico, que não é senão um meio de o canalizar, a fim de tomar consciência dele e de poder traduzi-lo em valores musicais gráficos, o que é indispensável para a escrita e a leitura musicais (WILLEMS, 1970, p. 20).

Confirmando a importância do corpo no aprendizado rítmico, ao invés do cálculo métrico, mas discordo profundamente da existência de um 'dom' musical, a não ser que seja sinônimo de vivência e prazer no início e escolha, empenho e dedicação no decorrer do tempo.

E, nessa volta à biblioteca, não é que encontro 'o' conceito de composição na boca de um continuador da obra didática de Carl Orff (ORFF-GRAETZER, 1983)?

Na 'minha' percepção de que a percepção musical das crianças se desenvolve ao movimentar o corpo criativamente e que assim se amplia a consciência de música, tem Orff (ORFF-GRAETZER, 1983). Ele me ajudou a 'ver'.

Descubro que, sem que tenha me dado conta durante minha prática de ensino, aquilo que compreendi dos cadernos de exercícios musicais, os Orff-Schulwerk (ORFF-GRAETZER, 1983) me marcaram tanto que fiz das suas, minhas palavras, tanto que já não as separava das minhas, porém, não associei e nem associei a uma música elementar, a música que as crianças façam, embora se possa assumir assim.

Num artigo publicado no *Anuário 1962* do Instituto Orff em Salzburg, seu primeiro diretor, Wilhelm Keller (apud ORFF-GRAETZER, 1983, p.40), procura explicitar o conceito de "música elementar", como aquela que é interpretada e escutada antes de ser "composta. Ou seja, ao tocar se escuta. Enquanto se toca e se escuta se faz "música elementar".

Não faz parte do mundo-época-visão de mundo de Orff e Keller e Graetzer, um ensino de música que levasse em conta uma música composta sem ser escrita numa partitura e é desejável (metodologicamente previsto), a partir do pensamento que dirige os métodos ativos de ensino de música, fundamentados no movimento rítmico-corporal, que se

aprenda a escrever música antes de fazer música, então é preciso inventar um mundo: “a música elementar”.

O problema é o ‘meu problema’ com rótulos, quando estes se vinculam a uma etapa de qualquer coisa que seja. A não ser que se abarrote tão completamente essa suposta etapa de exceções que ela perca seu perfil... Entendo que a função de classificar a etapa que alguém se encontra com relação às possibilidades de alcance supõe que o lugar a se alcançar é um lugar fixo.

Pergunto: existe um lugar fixo de música? E esse lugar não pode ser a música que fizeram Rodrigo e Felipe Afonso? Então eles já chegaram à plenitude de uma “música elementar” (KELLER apud ORFF-GRAETZER, 1983):

Desde que seja assimilada a essência de “Música para crianças”, esta poderá ser transmitida espontaneamente e revelar assim, com plenitude, seu caráter de “música elementar”. (...) Para Orff a finalidade desta obra é a “verdadeira compreensão do que são a linguagem e a expressão musicais aqui, de forma primária, ao modo de um abecedário” (KELLER, 1983, p.42).

À compreensão “de uma linguagem e de uma expressão musicais ao modo de um abecedário”, contraponho aquela de composição como *com-posição* de sons por experimentação e desejo de que fiquem como foi escolhido, o que fazem as crianças e jovens. E a razão principal não é a intenção de que esta seja uma iniciação musical, entre outras atividades de ensino, as quais têm, aliás, como objetivo, serem didáticas. E, sim, para fazerem música e conseguirem sentir, fazendo, o que é fazer música. Além disso, naquele momento a sua expressão é autêntica, como se estivesse na vida social, onde eu, como professora estou inserida, também de modo autêntico, todos nós, produzindo cultura.

É exatamente isso que espero, embora não seja isso o que justifica para mim que o que as crianças e jovens façam seja já composição, mesmo que algumas crianças também não achem que o que façam seja “bem uma música...”. E aí, sim, ainda haveria mais o que fazer com essa, que para eles ainda não teria sido acabada.

Mas no sentido que não é preciso, de fato, grafar para fazer música. Como o próprio Orff sabia e Keller confirma.

A polifonia europeia, e com ela o desenvolvimento das grandes formas musicais começa ao mesmo tempo da racionalização da notação musical. Por meio de uma fixação exata da altura e duração do som se tornou possível planificar a textura e a estrutura que serviu de base para a memória musical tanto do compositor quanto do intérprete, sem esquecer do ouvinte culto, do musicólogo e do pedagogo (...). Embora já existissem sinais para os sons e intervalos na antiguidade grega e em outras culturas, estes serviam primeiramente para o domínio das exigências técnicas: os sinais tinham uma “função de desencadeamento” e não significado de “uma representação visual da estrutura toda da música”. Assim, apesar de ter sido possível decifrar a notação musical grega, não foi possível reconstruir a música grega (KELLER, 1983, p.41).

Sendo a cultura grega um modelo de desenvolvimento e tendo usado um sistema de notação que não permitiu reconstruir a música, a “música elementar” se assemelharia a ela.

Possivelmente esta música foi uma “música elementar”, sonoramente muito diferenciada, que alcançava sua plena significação somente no ato de sua execução. A estrutura melódica insinuada por sinais (letras e outros símbolos) foi só um motivo, talvez uma espécie de célula melódica para desenvolvimento sonoro (KELLER, 1983, p.41).

Hoje existem tecnologias que permitem ao compositor fazer a música tão longa quanto se queira sem precisar se apoiar na grafia e ao intérprete escutar e reconstruí-la na escuta ou na execução, observando muito mais detalhes quanto mais vezes escuta e ser muito mais fiel à ideia do compositor. Mesmo assim, talvez o compositor prefira fazer alguma notação desse empreendimento para não se esquecer e ter que repetir todo o trabalho no futuro. Mas, falo como uma leitora de partitura.

As composições são músicas elementares?

Talvez algumas nos permitissem dizer um solene ‘sim’.

Todas?

A música de Rodrigo e Felipe Afonso e o processo todo que acompanho, me fazem optar por composição. Sem querer emitir julgamentos sobre as grandes músicas ocidentais europeias ou as improvisações indianas nem as modas de viola e os catireiros que eu ouvia nas festas juninas, quando era criança e que não combinavam com aquele bandolim na biblioteca de sua casa.

Vasculhei meus registros dessa época para procurar dar mais detalhes das vivências que eles tiveram a oportunidade de realizar durante pouco mais de oito meses de aulas.

O planejamento do ensino se baseia no objetivo de favorecer uma prática musical. Ao tocar nos instrumentos algumas das músicas cantadas, se permite concretizar o que parece existir sem que haja uma estrutura por trás, como que por mágica, podendo dar uma ilusão da profissão do músico.

Também, para se ter noções de conceitos musicais como melodia, acompanhamento, arranjo, música instrumental, escala. Ampliar o repertório de vocabulário musical.

A prática de tocar melodias conhecidas na flauta doce e instrumentos de percussão, arranjos coletivos de músicas, percussão corporal e sessões de improvisações se tornaram base musical para a atividade de composição.

O enunciado para a atividade de composição foi justamente escolher uma escala e tocar até ir produzindo movimentos/sons, ir escolhendo alguns para memorizar e reproduzir.

Parece que, desde que assumam (na cultura-escolar, no acontecimento da aula) a tarefa de fazer o que fazem, esta ação equivale à responsabilidade dupla com a vida/arte. E este 'assumir' pode nem ser exteriorizado verbalmente e somente ressoar iconicamente na própria produção. Pois o que ressoa é a vida querendo se expressar no meio disponibilizado, um conjunto de notas escolhidos por gosto e compostos com ritmo, harmonia, intensidade, dinâmica, com os outros, colegas e professor/a.

### Análise sintática – Rodrigo e Felipe Afonso

A visualização da partitura talvez possa já evidenciar uma característica fundamental da música: a repetição rítmica que acontece desde o início até o fim, com um significativo breque no final, para em seguida retomar o mesmo repetido movimento, diminuindo até sumir.

A escala escolhida, encontrada em xilofones diatônicos, contralto e baixo, que soa modo eólio, com a nota ‘mi’ reforçando acusticamente a nota ‘lá’.

Este resultado acústico/musical, corporal/expressivo que pode ser lido como a meio caminho do modalismo e pinceladas de minimalismo (com Wisnik), sem sair do melódico sem deixar de sugerir um ritual, um *funk* em tons pastéis se converte na responsabilidade da interpretação.

As músicas geralmente estão entrelaçadas a outras atividades ou expressões culturais. Justamente por sua qualidade icônica, participam de tramas sígnicas de outras espécies, assemelhando-se a elas. O cinema e a propaganda tiram grande proveito dessa qualidade musical.



[Rd e FA\_música completa]

$\text{♩} = 126$

8<sup>th</sup>

5

9

13

17

21

25

29

(8)

33

(8)

37

(8)

41

(8)

45

(8)

49

(8)

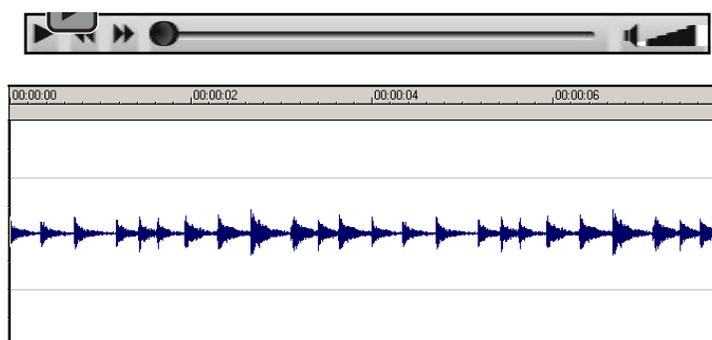
Na escolha, na imaginação e na criatividade para realizar o motivo principal dessa música, contraposto à parte melódica, há ritmos pulsantes, regulares na sua irregularidade e balanço (síncopas e contratempos), “re-criam” a característica de músicas usadas para dança no decorrer dos tempos

O transe dionisíaco, que é representado pelo aulos (a flauta popular), é condenado, ao que tudo indica, como música rítmica a serviço de uma sacralidade dionisíaca (música vista implicitamente como dissolvente, identificada com a voz dos não-cidadãos, das “minoridades” – mulheres, escravos e grupos camponeses aliados do controle do estado – sendo atribuídos aos escravos os ritmos considerados não-harmônicos) (WISNIK, 1980, p. 95).

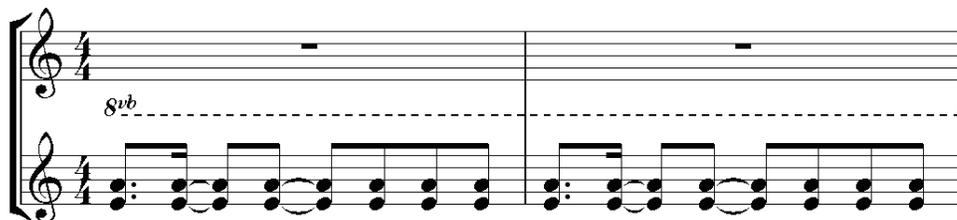
E, se historicamente foram mantidas apartadas, hoje e nessa música, se confrontam internamente. Na antiga Grécia, onde a música e a ginástica eram a base da educação, há um conflito entre Apolo e Dionísio, respectivamente deuses gregos da razão, associada à palavra na canção e do transe, associado à música instrumental.

Entre a palavra e a música. E a palavra se estabelece em nossa herança europeia desde as primeiras eras cristãs. E a notação começa a vigorar por sinais em torno das palavras, como vimos nas imagens trazidas.

Estou assumindo que o primeiro motivo (1) é o ritmo ostinato feito por uma nota e uma baqueta em cada mão (mi-lá), num ritmo sincopado e não a melodia que surge a partir do terceiro compasso.



[Rd e FA\_ostinato\_2x]



[Rd e FA\_ostinato - partitura]

Entre ‘as alturas’ e ‘as durações’ com as quais a cultura da antiguidade grega provocara reflexão filosófica, o período medieval constituiu-se no embate entre sacro e profano. Mas não é preciso ir tão longe no tempo. Aqui mesmo no Brasil colônia, as danças e músicas dos africanos foram mantidas como primitivas e afastadas da cultura aristocrática e burguesa.

É visível a cisão entre a música de “alto repertório” composta hoje ou recentemente, e a música popular, no caso atual a música de mercado. Não é só que elas atuem faixas sociais diferentes [será que ainda é assim?], e que falem a massas de público completamente desiguais, mas é que elas vão em direção a experiências de tempo opostas. A música de concerto contemporânea explorou conscientemente dimensões do tempo que contestam a escuta linear, negam a repetição e questionam o pulso rítmico, A massa das músicas de massa marca o pulso rítmico, a repetição e apela à escuta linear. Uma contesta o tom e o pulso, outra repete o tom e o pulso (WISNIK, 1980, p. 195).

O mercado globalizado acabou tornando tudo o que é altamente vendável, que tem potencial econômico, em moda, consumo de massa e o ritmo catártico das *raves* e *techno music* ocupam os espaços sociais jovens, o ritmo já não precisa ficar na periferia da casa grande<sup>117</sup> influenciando inclusive a música dita (ainda) erudita.

É essa encruzilhada do tempo que faz a música de Steve Reich se aproximar das músicas modais e ao mesmo tempo se diferenciar delas. E, realmente, depois da ciência aplicada que se vê nessas primeiras peças [*Violin phase*, *Pendulum music*, *Clapping music*<sup>118</sup>], ele procurou se inteirar das percussões africanas

<sup>117</sup> Alusão à obra *Casa grande e senzala* de Gilberto Freire (1933).

<sup>118</sup> REICH, Steve. *Violin phase*. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=Su1OvwR3wB4>>; *Clapping music*. Disponível em: <<http://www.compositionlab.co.uk/learn-about/percussion/performances/steve-reich---clapping-music.aspx>>; *Pendulum music*: Disponível em:

(especialmente da África ocidental), da música balinêsa e indiana. Encontrou nelas o princípio das repetições defasadas que já vinha pesquisando com outros meios, unido àquela vitalidade característica entre corpo e cabeça, levados pelo pulso. A partir daí passou a valorizar o caráter dançante e a sutileza da “levada”, além do projeto intelectual que conduzia a obra nas primeiras peças (...) (WISNIK, 1980, p.187).

Steve Reich fez uma música que transcende a vida cultural, na ideologia que dirige as composições ditas eruditas, que não são derivadas da expressão sócio-cultural, mas são abstratamente formuladas e desenvolvidas. Parte de princípios racionais.

Trata-se de um movimento muito diferente dos meninos, que puseram na exploração das possibilidades sonoras as ideias de repetição rítmica sustentando uma melodia. Digamos que a música de Reich tem uma vida artificial, sem deixar de ressoar em nós, justamente porque o compositor vive na vida e na arte. Mesmo porque, se o princípio é abstrato, a partir de sua primeira escuta, já passa a ressoar em si e naqueles que a escutam, passando ao mundo da vida.

A música dos meninos é genuinamente intuitiva. É uma leitura expressiva da sociedade em que vivem. O projeto é construído enquanto tocam.

Minha intenção é de emprestar de Reich a ideia de repetição e a tendência a juntar ritmos quase iguais que ele faz propositadamente e os meninos escolhem tornar o quase certo, o quase possível de realizar, como o realizado, como a composição.

Um responsável para executar o ostinato e o outro, outra voz, mais melódica e provocante numa ‘conversa’, ora contrapondo-se, ora confirmando seus próprios enunciados, parecem estar de acordo com o ritmo comum, mesmo quando saem dele. Propõem outros motivos sobre o mesmo assunto, a outra voz cria contrapontos por toda a peça e, por vezes, incentiva o primeiro a segui-la.

---

<[http://www.youtube.com/watch?v=5-g\\_s1YtaHM](http://www.youtube.com/watch?v=5-g_s1YtaHM)>; e <<http://vimeo.com/65735964>>. Acesso em 23-12-2013.

E aqui estou usando propositadamente o ritmo ostinato como tema principal e não uma ideia ou frase ou melodia – denominada por motivo 2 – que entra no compasso cinco (5) da partitura.

O ostinato rítmico tocado no xilofone contralto por Felipe Afonso dá base para toda a música.

Ele confere a unidade e nele se apoia o que poderia ser assumido como um desenvolvimento<sup>119</sup>, ainda que modal<sup>120</sup>, incluindo trechos improvisados, talvez por esquecimento do que havia sido combinado, mas com a segurança e o jogo de cintura próprios de profissionais, não quebram a execução por isso.

Não sairemos do mundo modal sem chegar mais perto das imbricações entre ritmos e melodias, observando que, mesmo ali onde essas dimensões estão profundamente integradas, a música oscila pendularmente num movimento complementar que vai ora das durações para as alturas, ora das alturas para as durações (WISNIK, 1980, p.85).

De tanto provocar a obstinação rítmica com melodia envolvente, há momentos em que se perde o fio. Nestes momentos, quando se procura encontrá-lo, os meninos não param de tocar. Improvisam até se encontrarem.

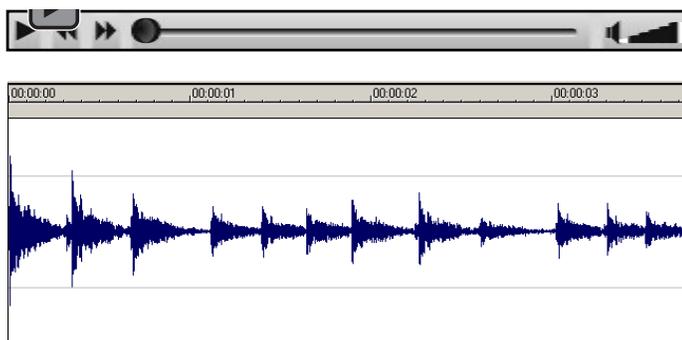
Agora trago os trechos que estou chamando de improvisação, quando aparentemente estão procurando na memória o que foi combinado, ou acertando algum equívoco. Esse momento, opto por não escrever.

---

<sup>119</sup> **Desenvolvimento:** (também chamado *fantasia livre*, Ing. *Development*; Fr. *Développement*; Al. *Durchführung*; It. *svolgimento* seja « fusão »). O tratamento das frases e motivos de um tema ouvido anteriormente (« sujeito ») de forma a criar novas passagens, muitas vezes de natureza modulatória. O desenvolvimento é a 2ª secção da forma sonata, entre a exposição e a recapitulação. Com a expansão da sinfonia, a secção do desenvolvimento tornou-se progressivamente mais importante e complexa. Beethoven afasta-se da abordagem convencional na sua 3ª sinfonia, introduzindo material temático novo nesta secção. A fuga tem também uma secção de desenvolvimento (KENNEDY, 1994, p.205)

<sup>120</sup> O desenvolvimento é uma característica da música tonal, de afastamento e aproximação da tônica, como um percurso narrativo. Quando se está numa espaço modal, onde as tensões não precisam ser “resolvidas”, não há desenvolvimento, a rigor. Mas pode-se dizer, por analogia, que o diálogo se desenvolve.

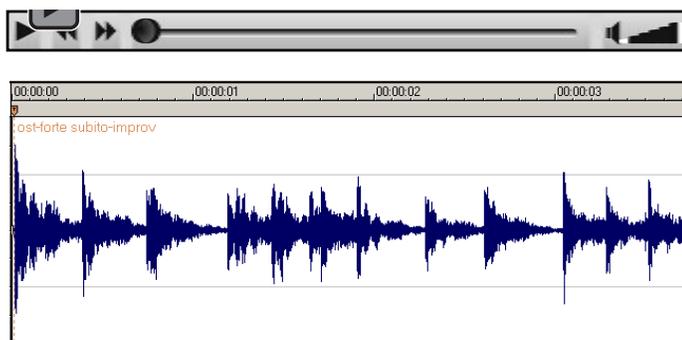
Posso até supor que o decrescendo<sup>121</sup>, nesta situação é causada por uma falta de segurança, de quem não tem certeza do que fala, uma falha de memória.



*[Rd e FA\_ost-decres-improv]*

Mas, em seguida, ambos entram num **forte súbito** indica que *FA* (que está no ostinato) escutou o anúncio de que foi achado, o combinado. Porém não é o que acontece e ainda há alguns momentos de procura, sem perder o clima da música e sem deixar de mostrar o envolvimento e a concentração no que fazem.

A expressão e a coragem é a marca, para mim, dessa composição.

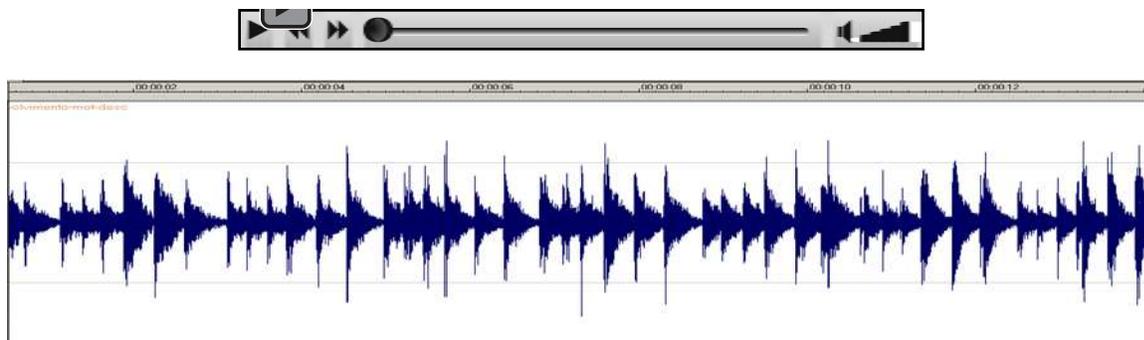


*[Rd e FA\_ost-forte subito-improv]*

Logo eles se encontram, entrando no que chamo de desenvolvimento.

---

<sup>121</sup> **Decrescendo** em intensidade ou amplitude de onda.



[Rd e FA\_desenv-motivo-desc]

Há momentos, no entanto, que minha opção é “editar” na transcrição do áudio (notação) o que considero equívocos de execução e justifico essa posição com argumentos de Wisnik (1980) sobre a dificuldade de execução daquilo que só pelo “quase”, não é idêntico:

Não é fácil executar essa ideia<sup>122</sup>, porque os pulsos se traem (ou se atraem) buscando o uníssono. É difícil manter a independência mental que sustenta a defasagem entre os dois elementos iguais, assim como é difícil a dois cantores sustentar simultaneamente dois sons melódicos vizinhos, como o de uma segunda menor. Dois pulsos próximos e defasados tendem a ser “corrigidos” automaticamente pelo corpo-mente como um erro, ou um desvio (esse é o princípio que rege a tensão e a resolução da “sensível”) (WISNIK, 1980, p.187)

A tendência é de igualar-se ao outro, tocando junto, quando é “quase” igual ao que o outro (a outra voz) toca. Minha própria experiência tocando valida o argumento.

Ou seja, a independência corporal-mental de FA para manter o ostinato quando Rd faz um contraponto quase em uníssono é difícil, mesmo para quem tem anos de prática. Dificuldade para a qual se volta muito do trabalho *Ritmica*, de José Eduardo Gramani (1988).

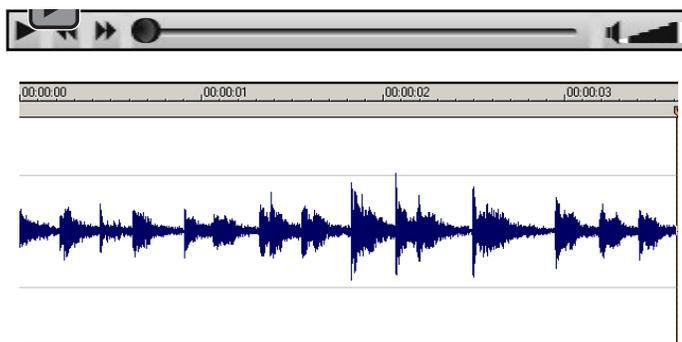
A maioria dos exercícios deste livro foi construída explorando a contraposição de elementos rítmicos irregulares a sequências rítmicas regulares. Portanto fica difícil medir as durações utilizando-se somente medidas aritméticas. É

---

<sup>122</sup> Wisnik se refere a *Música para palmas (Clapping music)* de Steve Reich (WISNIK, 1980, p.186).

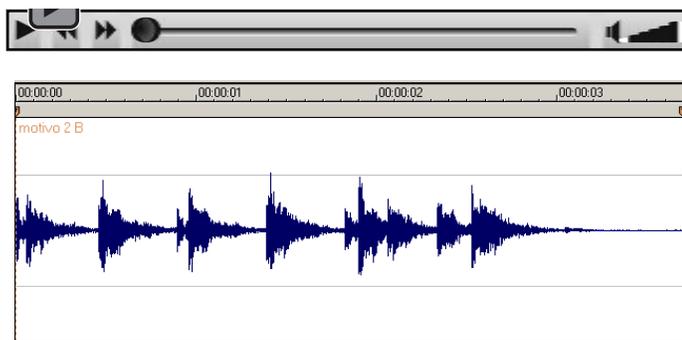
necessário lançar-se mão da sensibilidade musical para que esta, agregada ao raciocínio aritmético, possibilite uma realização musical dos exercícios. (...) Não tente “encaixar” uma voz na outra. São dois acontecimentos independentes, cada um com sua personalidade (GRAMANI, 1988, p.12 e p.135)

E mesmo para quem usa o corpo para dança, quem faz música com o corpo, como os meninos compositores.



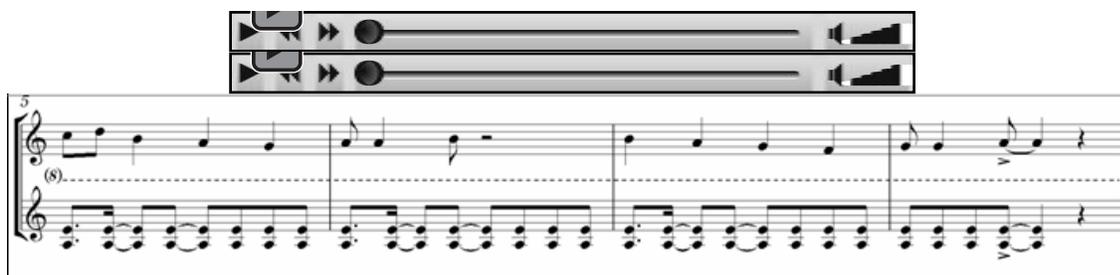
*[Rd e FA\_motivo 2A]*

Opto por separar o segundo motivo em A e B para evidenciar que está a um intervalo de segunda descendente em relação ao motivo 2.



*[Rd e FA\_motivo 2B]*

No entanto também é possível notar a dificuldade em manter o ostinato (que denominei motivo1) no sutil, mas, evidente deslocamento rítmico no compasso 8. Porém, não é tão simples.



[Rd e FA\_partitura dos motivos 2A e B]

O resultado que surge no corte de ambas as vozes, de breque do próprio ostinato, já seria bastante intrigante se acontecesse uma única vez, mas repete nos compassos 12 e 14, sugerindo um novo bloco, uma outra opção, uma nova variação do motivo, mesmo que a princípio tenha sido resultado da difícil interdependência mental onde as diferentes vozes são quase uníssono rítmico (WISNIK, 1989).

Este feliz acontecimento mostra o percurso da própria composição. Mesmo que compositores experientes façam seus planos previamente, como afirma com convicção Schoenberg (2008), com certeza este tipo de acontecimento que é da ordem da sensibilidade musical, linear, temporal, deve ser fruto de escuta posterior à escrita (notacional ou em áudio) e decisão.

Uma coisa é escutar música e responder com dança, sem se confundir, pois a distância entre diferentes linguagens é 'maior'. Trata-se de linguagens diversas a conversarem polifonicamente, diria Bakhtin. Não que seja fácil, em oposição à dificuldade colocada antes, não quero correr o risco de desvalorizar o trabalho. Nem tampouco supervalorizar. Em diversas ocasiões tive chance de sentir essa fluência maior de tradutibilidade entre expressão corporal e música, constante em todos os métodos ativos que constituem minhas aulas.

Diria que as dificuldades surgem na relação entre os sistemas sógnicos específicos de cada linguagem e a possibilidade de que uma não encontre modos de re(a)presentarem-se uma na outra. Neste caso, não acontece, pois os materiais não são da mesma natureza (som

musical e gesto corporal), embora tenham correspondências, principalmente no ritmo, na linearidade temporal e na capacidade mimética (icônica) de ambas.

A habilidade corporal/gestual, vinda da experiência com dança, com certeza contou nessa hora, desde a exploração instrumental até a distribuição das notas da escala em algo musical e também na execução – corporal/gestual. Contaram como uma experiência anterior: um conhecimento. Uma consciência expressiva a ampliar o quadro expressivo e significativo do mundo.

Outra coisa é fazer uma música nova, em instrumentos pedagógicos, xilofones contralto e baixo, culturalmente distantes dos instrumentos que jovens costumam escutar – a maior entrada da música, na cultura, se dá pela escuta –, por gosto e opção, ou pela ditadura do mercado, que acaba por ditar modas e regras para segui-las.

### **Escala: modo eólio**

Quando apresentei a proposta de escolha de uma escala (um conjunto determinado de notas) para com ela montar uma música, ofereci xilofones e metalofones (soprano, contralto e baixo) afinados no diapasão (lá-440hz), com notas sobressalentes, as teclas sustenido do fá e bemol do si. E também metalofones ditos ‘profissionais’, com todos os sustenidos e bemóis.

O conceito de Nattiez (1982) pode ser usado para dialogar:

As escalas, com as quais o homem tem a possibilidade de tornar discreto o *continuum* sonoro, constituem a matéria prima de qualquer organização musical. (...). Uma escala (1) consiste numa sucessão de intervalos; (2) determina um número dado de alturas; (3) está privada de funções privilegiadas; (4) e tudo isso no interior de um *corpus* dado (NATTIEZ, 1982, p.229).

Eu não estava preocupada em conceituar escala, para além de uma escolha de um número predeterminado de notas mediante exploração das possibilidades. De um material sonoro cujo movimento para produzi-lo, ao se manter relativamente constante

mantém constante também o som produzido. Para que eles, cada um, se aproximassem da ideia do que seria fazer música, que compreendessem no esforço próprio de fazer música.

E assim, ao escutar músicas, não pensassem somente ao que são, por eles, associadas a um ou outro estilo ou artista, mas por simpatia, passassem a escutar no reflexo do processo de fazer música, “no sentido vivo da vivência na expressão”, como “encontro de duas consciências”.

O problema da compreensão. A compreensão como visão do sentido, não uma visão fenomênica e sim uma visão do sentido vivo da vivência na expressão, uma visão do fenomênico internamente compreendido, por assim dizer, autocompreendido (BAKHTIN, 2003, p.396).

Numa “dialógica da compreensão” (BAKHTIN, 2003, p.396), pois para nós mesmos não somos esteticamente viáveis, não é possível sabermos o que nos vai pela alma, sem um outro como referência, “o aspecto da alma carece de autovalor e está entregue à piedade e ao perdão do outro. O núcleo inefável da alma só pode ser refletido no espelho da simpatia absoluta do outro” ao “ativismo responsivo do objeto cognoscível” (BAKHTIN, 2003, p.396). A composição musical passa a ser a “expressão como matéria compreendida ou sentido materializado, como elemento de liberdade que penetrou a necessidade” (BAKHTIN, 2003, p.396). Do mesmo modo que culturas são produzidas.

*Rodrigo e Felipe Afonso* escolheram os xilofones baixo e contralto, instrumentos diatônicos ampliados pelas teclas ‘si’ b e ‘fá’ #.

Há um conjunto grande de escalas que se pode inventar para usar. Incluir todos os modos litúrgicos e pentatônicas e quaisquer outras escalas que historicamente foram nomeadas seria, e foi, somente uma questão de, ao explorar, gostar e fazer suas músicas.

Aí começa o que penso, seja uma aproximação do alterar na medida em que faziam suas músicas, para se aproximarem do que se parecia com música para eles.

(...) a escala diatônica, modelo da organização sonora na tradição ocidental, é composta de sete notas contendo cinco tons (dó-ré, ré-mi, fá-sol, sol-lá e lá-si) e

dois semitons (mi-fá e si-dó), visíveis no teclado moderno pela falta das teclas pretas [entre as teclas mi e fá, si e dó]. No antigo sistema modal usado pelo cantochão, a tônica, que funcionava como “cabeça” e ponto de chegada das melodias, fazendo as demais notas gravitarem a sua volta, podia variar dentro da escala, deslocando com isso a posição relativa dos tons e dos semitons, o que dava a cada modo uma dinâmica, ou, se quisermos, uma “semântica” própria (WISNIK, 1980, p.125)

A “semântica” ou *ethos* “brilhante” do modo jônio, somado ao aspecto sintático-estrutural, permitiu um balanço perfeito de tensões e relaxamento sobre o qual todo o sistema tonal se baseou. O modo jônio leva a jogo de artifícios ditos para provocar tensão e depois, num passe de mágica acústica, levar ao repouso (WISNIK, 1980).

E esta percepção de uma “tônica acústica”, que se resume em reconhecer, num intervalo harmônico de quarta justa, a nota de chegada, como a tônica da escala ou modo. Nesta música leva ao reconhecimento de que a nota ‘lá’ é a nota de chegada. Sendo a nota fundamental dessa escala.

lá	si	dó	ré	mi	fá	sol
lá	lá	lá	lá	lá	lá	lá
uníssonos	2ª M (maior)	3ª m (menor)	4ª J (justa)	5ª J	6ª m	7ª m

O primeiro harmônico de um som fundamental é a sua oitava, o segundo sua quinta, que leva à quarta deste último, coincidindo com o som fundamental. Essa característica acústica faz o intervalo de quarta justa (dois tons e um semitom) com a qual iniciam sua música fortalecer a nota superior, dizendo que ela é um centro importante.

Mas, eles não podem ter conhecimento dessas estruturas, por não terem informações sobre nada disso nas aulas, por meio de conteúdos a eles dirigidos, partindo do

pressuposto que dirige minhas aulas, que a experiência musical/sonora é que é o único caminho de aprendizado musical/sonoro.

Claro que podem ter aprendido da vivência musical/sonora vinda da mídia, de seus encontros sociais, mas, com certeza, sem a parte teórica que lhes daria conhecimento e sem a vivência instrumental.

Porém, esta não é a única pista.



Quando os meninos insistem em criar tensões acústicas (intervalos entre harmônicos distantes) ao invés de provocar tensão, se sentem ‘em casa’. Como se fossem repouso, marcam ainda mais as características modais. Para meus ouvidos, a percussão do ritmo ostinato acaba sendo mais tensa na sua rigidez harmônica do que os sinuosos intervalos de sexta menor que caracterizam o modo eólio.

Por exemplo, logo na entrada do segundo instrumento, depois de manter o ostinato em ‘mi-lá’, entram sem dúvida com a nota ‘ré’. Embora no ‘ré’ esteja a 4ª de ‘lá’, que é considerada uma consonância perfeita, “justa” no sistema harmônico, está a 7ª de ‘mi’. Uma tensão razoavelmente inesperada para alguém que estivesse aprendendo harmonia.

No entanto, essa dissonância não provoca estranhamento aos nossos ouvidos nem nos ouvidos de nossos compositores, justamente porque, no caráter modal, não há esse desenvolvimento criativo de tensões para uma resolução predeterminada de início. Até por que, historicamente hoje se aceitam essas tensões, sem problemas.

Diferentemente do processo de composição baseado a partir de um conhecimento de notação musical (MENEZES, 2004, p.94), os meninos com-põem sons, limitados somente pelo que a cultura e pelo que a habilidade corporal de repeti-los como escolheram lhes permitem.

Sem mesmo terem vivido a experiência de escutar uma música e pensarem na pulsação, no timbre, na intensidade...e não porque alguém não os teria submetido a esse processo jamais, mas porque, durante o espaço desse ano que estivemos juntos, não foi feita esta abordagem.

O som, que a rigor é uma totalidade de aspectos do som, passa a ser suscetível de uma fragmentação ou de uma decomposição em parâmetros ou atributos distintos, aspectos estes que serão justamente “postos de forma conjunta” – do latim *componere* (=por junto) – por aquilo que passa a ser designado com bastante pertinência por composição musical propriamente dita<sup>123</sup> (MENEZES, 2004, p.94).

A imposição cultural do que seria música, que dirige a escolha dos sons e seus encadeamentos e o desenvolvimento técnico-corporal-mental para a execução, passa a fazer parte de um sistema – um mundo possível – criado por eles para esse fim e todos esses elementos e outros contextos experienciais passam a incrementar a inventividade inata de cada menino e eles negociam os resultados que pretendem.

O estranhamento é meu, de que eles tenham conseguido, ‘só’ por vivências expressivas, por uma visão do sentido, chegar a esta estrutura sem que tivessem planejado qualquer estrutura que fosse, a não ser a prática de fazer fazendo.

Só vão experimentando, montando seus blocos de sons...fazendo a sua composição dos sons da maneira que o sistema auditivo capta ao mesmo tempo em que o cérebro lê os impulsos elétricos dos sons e os movimentos corporais que geraram o som, qualificando os movimentos como movimentos que, repetidos, deverão soar mais ou menos como soaram antes, no momento de sua exploração inicial.

---

<sup>123</sup> Continuando a enunciação de Menezes (2004, p.94): “Ou seja, para haver composição é preciso que haja antes decomposição dos sons, processo este historicamente garantido ao compositor pela própria notação musical, e que o compositor eletroacústico, desprovido em geral da notação, necessita recuperar num esforço duplo, decompondo o som em estúdio (processos de análise) para em seguida recompô-lo (processos de síntese); em música eletroacústica, seria mais apropriado falarmos de uma recomposição musical”.

Uma ambiguidade desejada? Um modo mais circunspecto para tocar uma ritmo decisivo e uma melodia afirmativa, que se volta a si mesma para reafirmar de outro modo? Talvez.

Seja pela (dia)lógica que for, Rodrigo e Felipe Afonso usaram uma escala<sup>124</sup> que reconhecemos historicamente como modo eólio, na qual se pode sentir um *ethos* menos brilhante e decisivo que o jônio e esta escolha contribuiu muito com o que daí por diante foi feito. Inclusive a possibilidade de tocar qualquer nota e todas ‘combinarem’ aos nossos (e aos deles) ouvidos ocidentais, vem da escolha desse modo.

Vem dessa ampla possibilidade de ‘fazer sentido musical’, pois podem parecer música quando usadas em quaisquer combinações que se faça, toda a premissa do material estrutural do ensino de Carl Orff (apud GRAETZER, 1989).

Em modos de cinco notas, chamados escalas pentatônicas, cada nota pode ser tanto o centro quanto a fuga, e todas as notas tem a ‘mesma’ importância. Não há maneira de uma criança ‘errar’ e sairá da experiência com a sensação de ‘fazer música de gente grande’.

O mundo modal é marcado pela diversidade de suas escalas (...). Se a pentatônica pode ser considerada um arquétipo entre elas, dotado de uma considerável universalidade, o seu uso, já colorido pelas multiplicidades locais e por uma enorme variação paisagística, se mistura com a *multiversalidade* fisionômica das mais diferentes gamas modais. (...) (WISNICK, 1989, p.71).

De certa maneira, a escolha do modo eólio pelos meninos foi assim, uma escolha bem sucedida. O modo tem vantagens em relação à tonalidade, por não ser subordinado a regras acústicas e de direção temporal que, dentro do sistema tonal, significa criar tensões com o objetivo de resolvê-las, num já antecipado repouso.

Dito aqui de maneira apenas introdutória, a música tonal se funda sobre um movimento cadencial: definida uma área tonal (dada por uma nota *tônica*, que se impõe sobre as demais notas da escala, polarizando-as), levanta-se a negação

---

<sup>124</sup> As escalas, com as quais o homem tem a possibilidade de tornar discreto o continuum sonoro, constituem a matéria prima de qualquer organização musical. (...). Uma escala (1)consiste numa sucessão de intervalos; (2) determina um número dado de alturas; (3) está privada de funções privilegiadas; (4) e tudo isso no interior de um *corpus* dado (NATTIEZ, 1982, p.229).

da *dominante*, abrindo a contradição que o discurso tratará de resolver em seu desenvolvimento. Mas a grande novidade que a tonalidade traz ao movimento de tensão e repouso (que, em alguma medida, está presente em toda a música) é a trama cerrada que ela lhe empresta, envolvendo todos os sons da escala numa rede de acordes, isto é, de encadeamentos harmônicos. Tensão e repouso não se encontram apenas na frase melódica (horizontal), mas na estrutura harmônica (vertical) (...) (WISNICK, 1989, p. 106).

Sendo que, para ter o que resolver, tem que criar. Criar e resolver soluções harmônicas, este é o seu destino.

Para o sistema modal, todas as combinações de notas são “permitidas”, desde que passe por aquelas que caracterizam o modo, porque o diferenciam dos outros e que termine na nota que lhe dá o nome.

Os meninos, ao escolherem começar o ritmo pelo intervalo de quarta justa, intervalo que contém, dadas suas características acústicas (de física teórica), lá e mi, já apresentam a estabilidade do modo marcada nas características dos sons harmônicos que qualquer som fundamental emite.

O intervalo de quarta justa inicial, o ritmo ostinato, se baseia sobre a ressonância acústica do terceiro harmônico, que tende à tônica. Mi, quando seguida de lá, para qualquer ‘ouvido’ ocidental, por um efeito de ressonância (MENEZES, 2004, p.107. Exemplo 60), também cultural, desde Pitágoras, dá este entendimento.

E era uma escala de sete notas, a despeito da proposta que levei, de três notas – sempre pensando que a repetição poderia fazê-los escolher com mais consciência as notas, que se apropriassem mais dos sons com os quais trabalhavam. Sendo dois alunos, segundo essa regra, no máximo poderia haver seis notas.

Não sei se foram rigorosos com as regras combinadas e, de fato, um deles havia escolhido, suponhamos, mi-lá-ré (as primeiras notas de sua música) e o outro, sol-si-dó, como se vê no trabalho de *Yasmin e Jennifer*, sendo que no decorrer da música tenham sentido necessidade de usar também o fá. Acho mais provável que não tenham levado em

consideração a regra do número de notas permitido. E também, é bem provável que eu nem tenha contestado a escolha deles, por *paixão à primeira escuta*.

De fato, nem é um nó a desatar, pois, já é uma das minhas posturas assumidas em atividades inventivas e ditas a eles: todos os combinados podem ser superados com a justificativa de que a produção precisava dessa transgressão. Com outras palavras: quando alguém vem me perguntar se pode fazer algo que não estava combinado, peço que se justifiquem e/ou me mostrem.

Sou quem dá conselhos, quando me determinam tal. Ninguém vai encontrar em mim uma justiça cega à singularidade e aos atos dos meus alunos. Não mesmo. Conversamos e chegamos a algum acordo. Embora existam alguns fundamentos difíceis de superar.

Para esse assunto em particular, o que interessa dizer é que, na medida em que iam surgindo alterações nas escalas, eu me certificava, conversando, se eles sabiam, se tinham percebido o que faziam, (1) contando para mim e/ou para os colegas ou (2) se não conseguissem contar, tocando várias vezes a música, até que eu pudesse escutar com mais cuidado e sentir um motivo (musical ou lógico) para a mudança.

Nem sempre é possível em aulas com essa atividade, com esse propósito analítico, ouvir, com todos tocando ao mesmo tempo.

Reconheço que é uma situação complicada, como buscar a própria música em meio a esse caos? Eu mesma estou há anos luz de distância de conseguir trabalhar nessa situação, mas parece que eles encontram jeitos.

Pelo meu lado, instaurou constantes interrupções para escuta coletiva do andamento do trabalho. Para os alunos é essencial para o trabalho, como contei de Bruna e Gabriela.

E em situações de decisão, como essa a que me referia, fazemos cortes extras no processo.

Nem sempre é possível que eu reconheça justificativas para essa alteração dos combinados. A realização de uma música que ultrapassasse o número de notas, se satisfizesse os meninos e eles me convencessem de sua 'teoria' ficava valendo. Então

melhor nem problematizar muito nesse momento. Disse isso em alto e bom som mais de uma vez, quando alguém se prendia por esta regra.

Não me lembro desse detalhe nessa música em especial e nem encontrei nenhum registro meu sobre o assunto. Além disso, o não cumprimento de regras só dura o suficiente para que as regras 'virem' teorias!

Agora, terem trabalhado de forma modal contribuiu muito com o resultado do trabalho.

Mas, não dá para dizer com aquela certeza que se espera de uma ciência objetiva (esquecida de que mesmo a mais objetiva das ciências tem um humano por trás e as escolhas desse humano sempre serão ideológicas...) que o resultado foi decorrente dessa escolha das notas e do tratamento que deram a elas. Infinitas outras músicas seriam possíveis, mais ou menos satisfatórias aos nossos ouvidos ocidentais.

### **Análise Semântica – Rodrigo e Felipe Afonso**

Para começo de conversa pretendo dizer quais perguntas esta música responde, se usarmos ao inverso o conceito de compreensão de Bakhtin, para pensar nessa música.

Muitas vezes voltei a ela para saber o que tem que me parece tão boa, o que fizeram os meninos para ser tão bem sucedidos, até compreendo o desejo de fazer teorias a partir daqueles empreendimentos admirados pelo que são e pelo que provocam. Como o interesse da criança em ver como funciona o brinquedo e o 'abre' para ver o que tem dentro. Bem, ao menos eu fiz isso com uma mamadeira de boneca cujo leite 'acaba' quando 'a boneca mama' e que terminada a brincadeira, volta a 'encher'. Não sei quantos anos tinha, mas até hoje me lembro do cheiro e do gosto do suposto leite.

Para que se faça outra música de certo estilo ou gênero é preciso seguir os padrões e procedimentos, que viram regras teóricas tanto mais eficientes quanto mais capazes de replicar com eficiência uma música de mesmo estilo ou gênero. Assim, qualquer teoria tinha que vir com precauções em letras garrafais: VÁLIDA PARA..., como certas embalagens que apresentam os cuidados a serem tomados: FRÁGIL! VENENO!

Mas, logo se percebe que nem tudo pode ser replicado sem que se toque a mesma música. Há variantes incalculáveis nesse processo.

Numa metodologia semiótica, em que se esgotam essas variáveis, cercando as possibilidades de relacionamento sígnico, permitindo fazer uma interpretação de cada signo usado a partir de perspectivas que procuram abranger e mesclar-se na vida real, com iluminações e perfis diversos, pode ser que dê a conhecer tanto a semiose estudada que transforme o conhecimento em produto... Qualquer semelhança com a atuação da mídia na atualidade não é mera coincidência.

Ou seja, o estudo de um signo em relação com outros signos, com o objeto a que se refere e com seu modo de funcionamento para um intérprete pode sim ampliar a escuta das músicas dos meninos e valorizar o ensino quando valoriza a capacidade de aprendizado trazida na qualidade musical.

Daí a postura semioética. Me aproximar dessa música com o intuito de saber o que foi feito, o que fizemos nessas aulas, poderá ser assunto de conversa entre outros professores e professoras de música nas escolas e outros alunos e alunas poderão também produzir suas músicas, poderão passar pelo processo de lidar com sons, compondo um com o outro até que o resultado satisfaça e, nesse caminho, ter uma boa noção do como é que aquelas músicas que tocam em seus aparelhos, que veem seus músicos e cantores preferidos tocarem e cantarem não estão fazendo nada mágico, é resultado de trabalho, interesse, exploração, curiosidade, planejamento, invenção e gosto. Mas, ao mesmo tempo, até parece mágica. Só que esta magia não é de um ser superior, mas de um ser que se aplicou a fazer seu trabalho e mostrá-lo para os outros.

Talvez essa música seja muito boa-para-mim, que convivi com esses meninos naquela situação em que eu passava por intenso processo de estudo alterado a cada outra emoção intersubjetiva. Discutíamos, conversávamos, nos implicávamos tanto, eu com eles e eles comigo, enquanto conversávamos, discutíamos e nos implicávamos também com os colegas deles e meus outros alunos e alunas!

Minha admiração por eles de um segundo para o outro ampliava minha interrogação e busca de respostas. Olhar no olho ou ter o olhar baixado...Buscar conjuntamente limites que possibilitassem nossos trabalhos e depois isso, receber deles essa (e as outras) músicas! Então, como digo, talvez seja boa-para-mim, pois para mim faz sentido: admiração, surpresa, constatações, fuga...compreensão, perguntas...

O sentido [o signo] é potencialmente infinito, mas pode atualizar-se somente em contato com outro sentido (do outro), ainda que seja com uma pergunta do discurso interior do sujeito da compreensão. Ele deve sempre contactar com outro sentido [signo] para revelar os novos elementos da sua perenidade (como a palavra revela os seus significados somente no contexto) (BAKHTIN, 2003, p.382).

Tentar compreender essas jóias musicais feitas por alunos do 7ºano do EFII que tiveram um ano de aulas de Musicalização durante a Educação Infantil, provoca primeiro de tudo perguntas do “discurso interior”, perguntas que não se completam exteriormente, intuições. Intuições são resultados da relação dos signos com seu objeto. E, desses signos, passamos a outros, mais desenvolvidos...vão se revelando os novos elementos a partir dos quais brotam outros sentidos. Bakhtin aqui diz “sentido” como signo. Porém, quando enfatiza a relação com o objeto revelado como sendo outro signo na cadeia total dos signos, esclarece que:

Um sentido atual não pertence a um (só) sentido mas tão-somente a dois sentidos que se encontraram e se contactaram. Não pode haver “sentido em si” – ele só existe para outro sentido, isto é, só existe com ele. Não pode haver um sentido único Por isso não pode haver nem o primeiro nem o último sentido, ele está sempre situado entre os sentidos, é um elo na cadeia de sentidos, a única que pode existir realmente em sua totalidade (BAKHTIN, 2003, p.382).

Me faz ver essa música, assim como as outras, cada uma em seus processos – não etapas, ainda que as músicas possam ser alterar conforme a vivência musical ganha outros e outros elos na corrente sígnica – vai criando relações entre elas e o modo como se as escutamos, não “em si”, mas imersas na totalidade das cadeias sígnicas.

Esse é um modo de fazer uma análise semântica, ou seja, do signo e seu objeto: a música e o que a música provoca quando tornada música, quando tocada para alguém escutar.

A opção pela interpretação com aproximação ou postura semioética é uma opção consciente, talvez mesmo uma devoção e pode, assim mesmo, não conseguir ultrapassar as barreiras de compreensão, que são, sempre, ideológicas!

Assim como pode ser ética a escolha de uma postura sem alibi determinada a ser escuta responsiva, resultado do diálogo de quem está com os alunos, nas aulas, sem que se tenha conhecimento da existência da semioética.

É como inventar uma metodologia para fazer macarronada, sem conversar com as diversas receitas que já existem. E, no entanto, o fazemos – faço – frequentemente. A diversidade e a singularidade de atitudes como essa me remete novamente à capacidade de modelização, ao mesmo tempo em que, por outro lado, me previne quanto à ideologia impregnada.

Por exemplo, num primeiro momento não pensei na estrutura modal da música e fiz o seguinte enunciado:

Estruturalmente, a peça é sustentada por uma quarta e sua inversão, que traz a estabilidade dos primeiros sons harmônicos de uma nota fundamental. Nessa estabilidade, como que a provocar ou a mostrar que não é possível aceitar que essa é “a” estabilidade perfeita, intervalos de nona maior e menor, segundas, maior e menor e um trítone direto como resolução, não do trítone para uma “suposta” tônica, mas o contrário, o equilíbrio no trítone! [minha primeira interpretação, na busca de uma análise sintática].

O estudo de harmonia, tão presente na minha formação me tapou os ouvidos para o sistema modal, mesmo – ou talvez justamente por isso – estando altamente mobilizada para esta análise. Depois, quando notei a ‘surdez’ para o sentido da música, pude perceber a impregnação da harmonia em minha expectativa.

Trata-se de uma música que, poderia se dizer, simula bateria e baixo no acompanhamento de melodia, com uma estrutura plena de dissonâncias nos tempos fortes, como se fosse

repouso e tensões menores como repouso! Dissonâncias resultantes, como disse, da estrutura modal. Dissonâncias que já trazem o centro tonal em si.

Então, dizer que fizeram uma composição sem terem conhecimento é exagero, tudo bem. Melhor seria dizer: quase sem conhecimento musical formalizado por convenções e regras e teorias. Acabaram compreendendo o que seria uma escala e o que fazer dela, com ela.

Aprenderam os nomes das notas da escala que usaram. A noção de métrica está tão presente intrinsecamente, na música, quanto se pode escutar a pulsação, soando, talvez nos cabos das baquetas...enquanto aguardavam o tempo para reentrada.

Tiraram vantagens dos instrumentos que utilizaram, que não tinham as “teclas pretas”. Somente duas teclas sobressalentes para o sustenido do fá ou bemol do sol e o sustenido do lá ou bemol do si, que não utilizaram.

As músicas todas que eles ouviam direto, quando estavam com fone no ouvido, todo o tempo que podiam (e que não podiam, muitas vezes) os alimentavam de música por convivência e vivência física no mundo da vida, na cultura.

Mas, o que mais me impressionou foi que essa música é prenhe de responsabilidade com a vida e com a realização da proposta didática, que, encharcada de som, ganhou características artísticas, segundo os critérios que me chamaram atenção, ao menos para mim!

Não é uma música acomodada à situação, pelo contrário. É enfrentamento, repleta de dissonâncias características do sistema modal, que se repetem com diferenças de oitavas, como logo na introdução. Uma dissonância que não pode a rigor ser chamada de dissonância, devido à estabilidade modal, mas mesmo assim, o atrito é audível.

Não há um “sistema impessoal”, mas, uma “organicidade consciente” na música (BAKHTIN, 2003, p.382).

### O que mais me faz pensar...sobre o percurso semântico-pedagógico

A 6ª série tinha assistido ao vídeo *O que é música*, no começo do ano e em todas as turmas surgiu uma pergunta recorrente: o que seria, afinal, “escala”? O percurso foi repetido nessa turma. Depois de tocar e escolher algumas notas para fazer o papel de escala, a música vai se formando enquanto se toca. Às vezes acho que composição é um nome pouco representativo para o que os meninos fizeram. Eles não compõem os sons em música. Eles fazem música e os sons se dispõem a servi-la. É isso que me parece.

*Rd* dirige. Ele tem a percepção do momento de tocar, como e quando ou de pausar a dupla.

Encontram nesse ritmo ‘obstinado’ (o termo técnico musical é herdado dos italianos, *ostinato*) com duas notas (mi/lá), tocado com as duas mãos, que se repete igual ou invertidas (lá/mi) durante toda a música, e, no entanto, é leve e límpida como suas almas. Como se o diálogo, o confronto fosse o modo mais autêntico de relação humana. Não tem polimento ou escolha de palavras certas, mas de contexto certo. Esta é a totalidade de que falava Bakhtin, para mim.

Tem nítidas duas partes (Intro-A-B-A’-Final), com introdução e finalização, marcadas pela inversão ascendente do acorde *ostinato* e trazida ao final também por ele, mostrando ao discurso interior exteriorizando-se. Não há o limite de um “código”, mas a totalidade do “contexto” potencialmente infinito.

O contexto é potencialmente inacabável, o código deve ser acabado. O código é apenas um meio técnico de informação, não tem significado criador cognitivo. O código é um contexto deliberadamente estabelecido, amortecido (BAKHTIN, 2003, p.383).

Primeiro entra o ritmo que deverá continuar por toda a música, realizado por duas baquetas, uma em cada mão, cada uma tocando uma das duas notas do intervalo de quarta justa (mi-lá), quando o outro rapaz, também com uma baqueta em cada mão, toca a terceira nota da escala (ré), formando uma nona maior (mi-ré) com a nota mais grave

(mi) – portanto com uma dissonância que poderia, digamos, tê-los deixado inseguros: estaria ‘certo’ o que tocavam? Mas não, não estranham. Tanto que a repetem, uma oitava abaixo, formando agora uma segunda maior (ré-mi).

Inicia-se uma melodia descendente que é confirmada por uma repetição, um grau abaixo. Seguida de duas notas do acorde em dois compassos, acentuadas e no contratempo, uma por compasso: mi \_\_\_ mi\_lá \_\_\_ lá\_.

Nesse momento o *ostinato* inverte para o grave, suas duas notas. De mi-lá, passa a lá-mi, ou seja, mantém o ‘mi’ e toca o ‘lá’ mais grave, uma oitava abaixo. Terminam a melodia inicial. Voltam ao ritmo na posição original. Essa alteração de altura, sem trocar o ritmo, fornece alimento: dois compassos de ponte e começam uma espécie de criação de tensão, primeiro tocando no mesmo ritmo, pela primeira vez: fá \_\_\_ fá \_\_\_ fá \_\_\_ fá \_\_\_\_\_ no primeiro e no terceiro compassos; sol \_\_\_ sol \_\_\_ sol \_\_\_\_\_ no segundo e quarto. No quinto, da parte B, a melodia para. E os acordes vão ganhando força ao se repetir por quatro vezes, enquanto a melodia aguarda para entrar movimentando-se, improvisando um diálogo, até que os acordes anunciam que está começando a se repetir demais, voltando ao lugar inicial.

Para terminar, os acordes iniciais em decrescendo.

Chega a ser impossível separar a sintática da semântica ou da pragmática, como já previra Peirce (2010). As análises quanto à ação dos signos são somente com intenção de ampliar os ângulos de visão, de criar artifícios científicos para notar as “reverberações” acústicas e emocionais, estéticas, éticas e cognitivas.

### **O que mais me faz pensar...sobre conflitos**

A 6ª série estava trazendo conflitos que não estavam presentes no ano anterior, quando pudemos trabalhar com repertório, montar arranjos, cantar. Neste ano pudemos fazer atividades de improvisação, como os registros na agenda azul (material do inventário), de

2009, mostram. Tanto improvisação quanto criação contribuíram com ampliação de atenção e o prazer estético de fazer música.

Era uma

turma bastante heterogênea tanto no que diz respeito à maturidade, são 7 alunos fora da idade para série, apresentando fortemente o quanto a imaturidade pesa para aprendizagem e com muitos desafios, devido ao desempenho muito discrepante e às críticas que surgem entre eles. Há uma parte que evolui rápido demais e outra que necessita de muita intervenção e apoio constantemente: duas alunas consideradas de inclusão e 3 alunos retidos para se adequarem a esta nova realidade. Existe muita competição entre eles e sua relação interpessoal. Chama atenção os conflitos entre as meninas e a forma como polarizam a provocação e discriminação em um dos alunos, de baixa tolerância, que parte para agressão (pós 1º conselho, 6ª série, Fundação, 2009).

Esta turma apresentava muitos desafios, pontuais e diversos, principalmente com relação inter-pessoal.

Todo prazer, toda satisfação e orgulho de estarem produzindo músicas não foi suficiente, infelizmente, para que, principalmente aqueles que mais impressionaram pela qualidade da execução, do conteúdo, da expressividade, do desenvolvimento estrutural das composições, conseguissem superar desafios afetivos, como no caso da auto-estima de uma menina que normalmente mostrava grandes dificuldades, tanto de relacionamento como 'cognitivamente'. A partir dessas atividades e, com certeza, outras que colegas professores/as de outras disciplinas, em conjunto com a coordenação pedagógica e orientação educacional, passaram a proporcionar, Ingrid passou a agir com mais segurança.

### **O que mais pensar...com a semioética**

A vivência alteritária dessas duas realidades passa a ser uma maneira de refletir sobre signos icônicos/musicais por meio de signos simbólicos/verbais, possibilitando a tomada de consciência de signos por meio de signos (PONZIO, 2007a) e, tendo tantas semelhanças

– entonação, ritmo, expressividade, linearidade, pensamento prospectivo –, a fala e a improvisação se aproximam e se estranham. Sendo de espécies tão diferentes, uma se torna alteridade da outra.

Sendo outra, em relação à racionalidade simbolicamente elaborada, a improvisação musical em um determinado gênero tem suas ‘palavras’, ou seja, tem padrões, regras, estereótipos, metáforas, aos quais transgride mais ou menos sem perder sua característica, até que aos poucos se torna outro gênero, outro estilo...

A diferença mais importante entre a linguagem verbal e a musical é de espécie de signo. Na linguagem verbal – símbolos arbitrários, convencionais, históricos – e sons tornados música – ícones de si mesmos – há características que permitem uma analogia difícil ou imperfeita. Uma analogia que acaba sendo metafórica, um símbolo tornado ícone...

E, no entanto, as fazemos, constantemente. Acredito que as crianças e jovens as façam com mais “naturalidade”, com menos regras a seguir. E que se deve à característica de modelização primária que está na base de ambas que pode estar mais à flor da pele na criança, quanto menor o tempo que esteve submetida ao convívio cultural.

A iconicidade do signo musical e a modelização primária fundam as bases de qualquer produção cultural e desta composição.

Todo esse conjunto de dados me permite ver uma vivência em diversas linguagens artísticas. Seus canais expressivos são potencializados por estas duas presentes atividades criativas. Sua escuta é responsiva.

A modelização primária, aqui, se dá entre materiais e ferramentas diversas de forma direta, criando uma gramática própria e não por meio de símbolos convencionais, por teorias e planejamentos, mesmo que o uso crie uma função e surjam regras.

A dificuldade de se garantir isto está no fato de não ser verificável. Só se pode fazer hipóteses, dentro do quadro contextual. Levo em consideração a experiência dos meninos em dança, em aulas regulares e que, ambas expressões, a dança e a música, são prevalentemente formadas de signos icônicos. De modo direto, iconicamente, a

capacidade de modelização primária humana nesta música foi exercitada – “naturalmente” (PONZIO, 2007, p.15).

Quando foi evidenciado [o signo icônico] na biosemiotica de Sebeok em referência à modelização humana particular importância para o ensino e formação sobretudo em consideração do que Danesi chama curso natural da aprendizagem, isto é, o processo semiótico no qual a criança adquire conhecimento<sup>125</sup> (PONZIO, 2007, p.15).

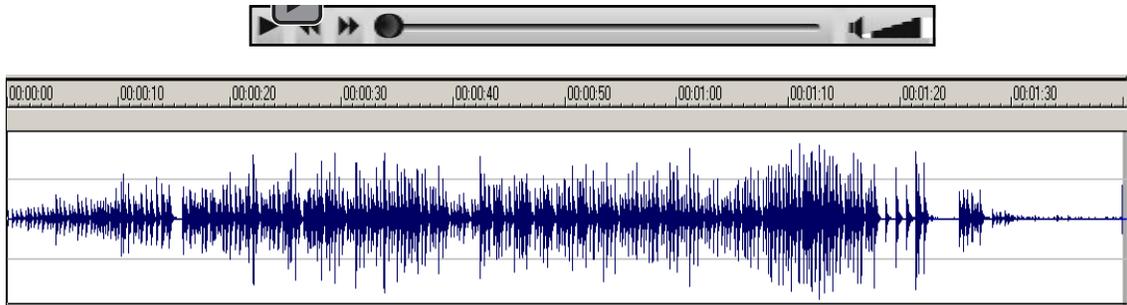
Esse momentos reconheço como aqueles em que vemos nossos/as alunos/as envolvidos/as numa atividade didática, geralmente empenhados criativamente. Mesmo quando é um momento conflituoso, que necessita de uma solução criativa, eles estão inteiros aí. Mesmo que entre os signos haja signos de diversas espécies e que uma boa parte dos conhecimentos sejam já hábitos sociais. A modelização primária não nos abandona, pelo contrário.

Haverá uma aprendizagem, pois haverá um intenso reenvio de signos a signos, de leituras semióticas, neste caso, especificamente entre duas linguagens/signos polissêmicas/os, diretamente em contato com o referente, já que o signo icônico se refere a si próprio.

Extrapolar do material sonoro e da (relativamente pouca) técnica instrumental – para realização desde o ritmo à melodia – raros requintes de dinâmica, espaço para improvisação, pontes e desenvolvimento (dos compassos 17 a 36) sem sair de um único modo é, para dizer o mínimo, uma intuição impressionante.

---

<sup>125</sup> Tradução livre do original: Quanto è stato evidenziato dalla biosemiotica di Sebeok in riferimento alla modellazione umana particolare importanza per l'insegnamento e la formazione soprattutto in considerazione di ciò che Danesi chiama il corso naturale dell'apprendimento, cioè il processo semiotico in cui il bambino acquista conoscenza.



*[Rd e FA\_música]*

E, além disso, ao se expressarem, quem escuta entra em contato direto com os signos icônicos e colocarão seus próprios sistemas de modelização em funcionamento, extrapolando para a própria música, só para dizer uma das infinitas semioses.

## Acabar para encontrar outros (des)começos

No ano de 2013, por ocasião do VI Seminário Fala Outra Escola. *Diálogo e conflito: Por uma escuta alteritária*, me vi em profunda reflexão sobre a relação entre a formação na universidade e como ela aparece na escola para a área da música, colocadas nas seguintes perguntas, que mobilizaram diálogos numa das modalidades do seminário, criadas para esse fim:

O que seria interessante para as pessoas saberem da relação da formação de professores de música para a escola do ponto de vista da universidade, que o diálogo com alguém que tem uma vivência de professora, de dentro da escola, pode contribuir, ou o que seria interessante para os licenciandos escutarem de uma professora da escola? E para a professora de música na escola e outros/as professores/as saberem sobre o ponto de vista da universidade, como a visão do formador de professor de música/educador musical e a experiência dos licenciandos em escolas pode colaborar com o aprendizado das crianças e jovens na escola, para quem, no final das contas todo este sistema Licenciatura-Escola está montado? O que será que tem para dizer o professor formador de professor de música/educador musical do ponto de vista de seu lugar na universidade e intenção de O que será que tem para dizer o professor formador de professor de música/educador musical do ponto de vista de seu lugar na universidade e intenção de compreender a experiência de “seus” estudantes quando retornam de seus estágios e projetos em escolas, com suas questões, seus estranhamentos? E, mais uma vez, o que dessa relação poderia colaborar com o aprendizado das crianças e jovens na escola, para quem, no final das contas todo este sistema licenciatura-escola está montado? Quero saber, por mais desafiadoras que sejam essas perguntas (SERODIO, 2013-a, p. 26).

Mobilizada pela escrita final do texto da tese, procurando fazer sínteses depois de intenso trabalho narrativo, fui reler minhas produções memorialísticas do texto do exame da Qualificação e não consigo mantê-lo nem fazer outro. Aquele memorial foi extremamente relevante para apresentar à banca, como se ali minha própria vida inteira se resumisse à pesquisa, cada fio solto pedindo leitura, interpretação, cartografias...

Acredito agora que pode ser muito menos, que se rememora em conjunção, em ressonância recíproca com a pesquisa e a escola e a música, com as crianças e jovens, alunos e alunas compositores e compositoras.

No decorrer do tempo, fui escrevendo sobre as lições resultantes do próprio processo da tese, me voltando para minha própria formação, como contextualização e conversa. Estas visitas ao passado foram assim se tornando pedaços memorialísticos cortados e recortados, cruzados e entrelaçados com a tese mesma, mostrando, me parece, o suficiente para que os leitores e leitoras deste texto nem se sintam por demais atribulados pela leitura de notas memorialísticas em excesso, nem sintam falta de uma das retas e possam compreender algumas intersecções.

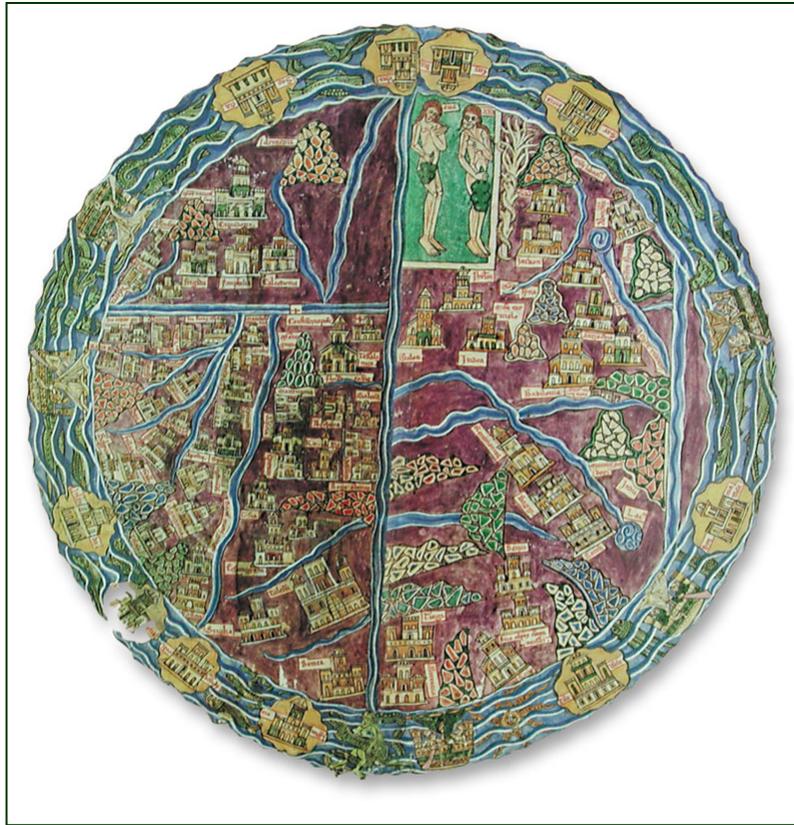
Assim passo a dar uma nova leitura para estes escritos de que falo: são dois textos: *Convivendo com a escola*: para além do ensino de música (SERODIO, 2013a) e *Composição musical como atividade didática*: escuta alteritária bakhtiniana como ato cognitivo-estético-ético (SERODIO, 2013b)

Estes textos foram retomados agora como uma materialidade mais afinada com o propósito desta etapa desta tese.

### **Perquntas responsivas respostas interrogativas**

Sendo o memorial de pesquisa tradicionalmente produzido nas pesquisas e concursos acadêmicos para evidenciar o vivido considerado importante na contextualização dos fatos e dos atos, situações, acontecimentos, experiências, história de formação, interesses, contingências e necessidades que levaram à produção desta investigação e não outra, assim como as opções teóricas e metodológicas feitas pela investigadora, proporcionam perguntas de fundo formativo.

Nesta tentativa de trazer algumas informações que podem ser pertinentes e ainda não foram trazidas, trago dados da minha formação na Universidade e outros, onde se inserem as aulas de música, passando pela própria vivência de música e arte, de educação, de sujeito e visão de mundo e só à medida em que parecem ser exigidos pela narrativa da pesquisa.

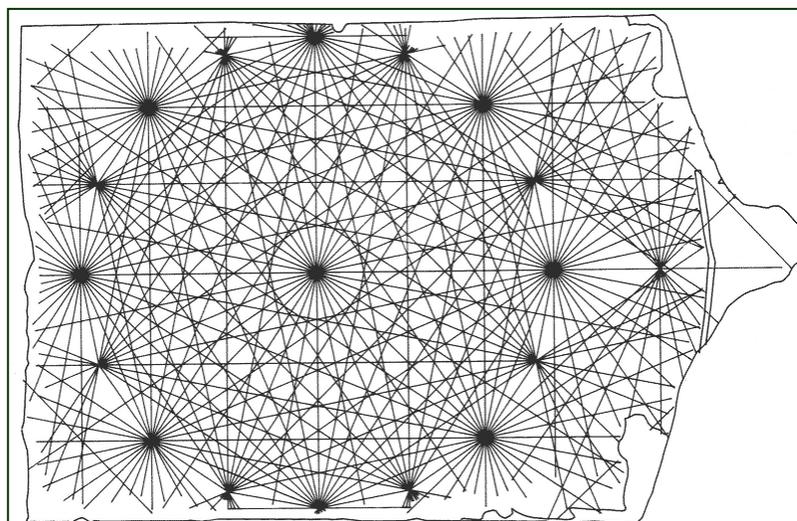


[Beato San-Andrés Arroyo. OCW Universidad de Cantabria<sup>126</sup>]

Como disse logo no começo do trajeto do doutorado numa tarde de terça-feira meu orientador, na cantina da faculdade, minhas questões são mais ontológicas... Para pensar nessas vivências e conceitos entrelaçados, linguagem parece ser um ponto onde pontos muito maiores aparecem, fora de perspectiva, como se colocados num portulano. Mas como pontos que são, são também encontro e passagem de outros pontos, parte menor ideal de uma reta onde se encontram infinitos pontos e abstratamente poderiam passar infinitas retas, como aprendemos com a matemática.

---

<sup>126</sup> Beato-san-andres-arroyo. OCW Universidad de Cantabria. Postado em 09 de dezembro de 2008. Disponível em: <http://ocw.unican.es/humanidades/teoria-y-metodos-de-la-geografia.-evolucion-del-material-de-clase-1/archivos-modulo-3/mapas-en-t-y-portulanos/beato-san-andres-arroyo.jpg>>. Acesso em: 16-12-2013.



[Esquema de Rumbos de Portulano. OCW Universidad de Cantabria<sup>127</sup>]

Parece que a matemática pensa de maneira muito mais real do que costumamos acreditar, para mim e minha ignorância nessa área. Esses pontos em que infinitas retas se cruzam seriam como as passagens de impulsos elétricos nos neurônios? Eu devia ficar quieta e não mostrar meu desconhecimento de certos campos...

Pois bem, esta parte do memorial e toda a pesquisa seriam outros, se não realizasse esta investigação no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (Gepec), que se situa na Faculdade de Educação (FE), na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), uma instituição pública-estadual, situada num dos maiores centros urbanos de um dos estados de maior economia do Brasil (Campinas, São Paulo).

Dentro da Unicamp, o Gepec se situa na Área de Concentração 4: Ensino de Práticas Culturais,

Esta Área Temática toma como objeto de pesquisa as diferentes dimensões da educação no âmbito das práticas socioculturais simbólico-discursivas. Nessa perspectiva, constituem objetos de investigação as práticas educativas escolares e não escolares; de violência; de formação inicial e continuada de professores;

---

<sup>127</sup> *Esquema-de-Rumbos-de-Portulano*. OCW Universidad de Cantabria Postado em: 09 de dezembro de 2008. Disponível em: <http://ocw.unican.es/humanidades/teoria-y-metodos-de-la-geografia.-evolucion-del/material-de-clase-1/archivos-modulo-3/mapas-en-t-y-portulanos/Esquema-de-Rumbos-de-Portulano.png/view> >. Acesso em: 16-12-2013

de produção curricular; de avaliação institucional, de redes de ensino e aprendizagem; educativas em saúde, ciências, matemática e tecnologia. (Coordenação de pós-graduação da FE Unicamp. Disponível em [http://www.posgrad.fae.unicamp.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=132&Itemid=79](http://www.posgrad.fae.unicamp.br/index.php?option=com_content&view=article&id=132&Itemid=79)>. Acesso em 14-03-2013)

## O Gepec tem por objetivo

sistematizar e aprofundar conhecimentos sobre os eixos básicos que constituem o tema de reflexão do grupo: o currículo em ação, formação do professor(a) – pesquisador(a), produção de saberes e conhecimentos no/do cotidiano escolar, narrativa docente. Propõe-se a participar da construção de caminhos empíricos viáveis para o desenvolvimento de trabalhos de formação docente a partir de trabalhos em parceria entre universidade e escolas, sistematizando a Educação Continuada e a buscar a compreensão da escola em sua dimensão coletiva, enquanto instituição social e política responsável pelo pensar e fazer pedagógico na complexidade que a caracteriza. O GEPEC conta, atualmente, com dois grandes projetos de pesquisa em andamento: produção e problematização de uma epistemologia da prática; professor/a pesquisador/a – tramas peculiares no cotidiano da escola pública (Coordenação de pós-graduação da FE Unicamp. Disponível em: [http://www.posgrad.fae.unicamp.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=132&Itemid=79](http://www.posgrad.fae.unicamp.br/index.php?option=com_content&view=article&id=132&Itemid=79)>. Acesso em 14-12-2013.)

Tanto a pesquisa quanto minha história de vida corroboram com perguntas que continuamente nos colocamos enquanto grupo, ao nos empenharmos em avançar na produção de conhecimento sobre formação de professores, de modo a que reverta em conhecimento para as crianças (Educação Infantil, Ensino Fundamental I) e jovens e adultos (Ensino Fundamental II, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Graduação-Licenciatura).

Formado por Corinta Maria Grisólia Geraldi, desde 2000 é coordenado por Guilherme do Val Toledo Prado, meu orientador e amigo. Tanto Corinta quanto Guilherme, cada um a seu modo e em seu tempo, representam, em pessoa, a alma da criação do Gepec. Admirados principalmente pela humanidade e sinceridade com que dirigem um grupo tão diverso.

Lá nesse grupo, aprendi que a escola pública, ao contrário do que dizem à boca grande, guarda tesouros de criatividade, dedicação e qualidade em conhecimento e relações intersubjetivas ao conhecer professoras e professores das mais diversas áreas de formação, histórias, funções profissionais, níveis de ensino, especializações.

Guardar não é uma boa palavra, porque este não é o tipo de tesouro para se guardar, mas daquele outro tipo, que quanto mais se distribui, mais aumenta.

Mas, na minha área, se eu não estivesse trabalhando numa escola privada, não teria a experiência de ensinar em escola básica, com aulas na grade curricular garantidas durante sete anos consecutivos da formação das crianças.

### **Formação familiar, musical e escolar básica**

Filha mais velha das quatro irmãs e um irmão, de mãe professora e depois escritora de contos, crônicas, poemas que acabou por receber prêmios e lançar três livros; pai químico de formação, chegou a lecionar e se aposentar como professor, mas não posso dizer que ele sintasse professor. Teve as mais diversas profissões, desde proprietário de laboratório de análises clínicas e analista clínico a projetista e produtor de móveis, mas aquilo que mais o empolgava era ficar em sua oficina, inventando coisas. Tem lá em sua casa uma garagem cheia de máquinas e ferramentas, lugar onde passava muitas horas de seus dias.

Algumas diferenças entre eles os separou, fico pensando... Enquanto para mamãe é importante se colocar a serviço de denunciar injustiças contra gentes e bichos em suas crônicas nos jornais de Leme, São Paulo, e em entrevistas na rádio e tv locais ou, então, de expressar-se de maneira artística e intimista nas suas poesias e contos, dando-lhe projeção social, por outro lado, papai vive das relações cotidianas, gosta de inventar, se importando mais com o lado prático e funcional do que com a socialização do que faz.

Ela vibra com os resultados que consegue da intensa e organizada produção e divulgação. Ele se satisfazia com o fazer, com cuidado e dedicação, sem se preocupar com disciplina

ou método, a não ser no cuidado com suas ferramentas. ‘Ai’, se encontra uma ferramenta fora do lugar. ‘Ai’ nada, o máximo que diz é:

— *“Quem mexeu e não colocou de volta?”*

Cada um a seu modo, acho que posso dizer, tem os melhores momentos de sua vida baseados em criar e inventar. Arte tem importância para os dois, assim, meu aprendizado de música, iniciado aos nove anos, teve todo apoio dos dois, tanto para assumir o compromisso com o pagamento com as aulas, quanto com a compra do piano e com a disponibilidade de um aposento reservado para meus estudos.

Meu avô, por parte de pai, tocava bandolim na juventude. Minha avó por parte de mãe cantarolava fados. Me recordo dos dois com admiração e ternura.

Fui sempre excelente aluna, independente de qualquer direção materna ou familiar.

Dos doze aos quatorze anos passei a fazer duas viagens semanais de Leme a Limeira, para estudar no Conservatório São José. Ia logo depois do almoço, de ônibus e voltava de trem. Ah, como eu gostava dessa volta. Até quando o trem atrasava, quebrava ou enquanto esperava baldeação, em Cordeirópolis. Era uma aventura!

Terminei o Ginásio (Ensino Fundamental II – EFII) e fiz o Colegial (Ensino Médio – EM) em Limeira também, Colégio Técnico de Limeira (COTIL), onde estudei Edificações, mas dessa vez sem viagens de trem. Morei em Limeira, ia para casa somente nos fins de semana. Foi a primeira vez que senti o que seria diferença cultural.

Morei com a família de um primo de meu pai, Arnold e sua esposa, Rita. Ele tinha sido motorista de caminhão e sofreu um acidente vascular, não falava nada além de seu próprio nome, mas sabia dizer palavras, seja para elogiar ou não. Com certeza algumas perguntas sobre linguagem e compreensão deixaram aí um ponto de interrogação – prefiro do que pulga – atrás da orelha. Ele tinha duas filhas, Débora e Cássia. Elas eram muito diferentes entre si e de mim. Ficamos amigas. O modo de vida desta família que me recebeu com carinho, para com a qual havia um contrato financeiro, pois meu pai pagava minha estadia, foi a origem de alguns conflitos preciosos, do tipo quem sou, quem são,

quem somos, como vivo, como vivem, como vivemos todos. Acabei por me apegar muito a eles. Foi difícil sair de lá, mas a falta de um piano para estudar, minha adolescência efervescente, a ditadura e o medo, os namoros e os estudos, ingresso na faculdade nos separaram. A vida nos separou.

Morei em Piracicaba durante meio ano.

Depois fui para Campinas, me preparar para a faculdade de música que estava para abrir e minha mãe se mudou para lá, entre outros motivos, para me dar apoio e estrutura para receber minha filha, que nasceu nesse ano de 1978.

Passei no vestibular.

Vou parar por aqui com essa narrativa de formação familiar, musical e escolar básica para dar continuidade ao memorial agora mais vinculado aos temas da pesquisa.

Só quero ressaltar alguns pontos que me parecem ter sido cravados nessa época: a história e a estrutura familiar de valores burgueses, a autonomia pessoal desenvolvida logo cedo, as viagens, especialmente as de trens, ter morado durante três anos com outra família, me intrigar com o saber/não saber falar de quem teve um acidente vascular cerebral e ter me decidido seguir aprendendo profissionalmente música: foram acontecimentos importantes que acabaram por me levar a essa pesquisa.

### **A universidade que encontro**

A universidade detém ainda um peso muito grande na manutenção da hegemonia nas mãos de quem historicamente detém o poder do saber e, ao mesmo tempo, ainda alimenta o sonho daqueles que vão à universidade. Assim, ela ainda tem o controle do saber, embora vá declinando com a ampliação do oferecimento de vagas no ensino superior e também com a ampliação do acesso à informação, mas não é disso que vou tratar.

No entanto, é necessário tanto para a universidade, quando na sua função de formar professores, quanto para a escola e sua missão democrática de ensinar a todos os filhos da sociedade em que se insere, que se estreitem essas relações, para que se beneficie – nos beneficiemos – dos conhecimentos específicos da outra.

Marilena Chauí, “analisando os movimentos estudantis de 1968, na Europa” mostra “que muitos viram o fim da ilusão liberal” – liberdade, igualdade, fraternidade – “da educação como igual direito de todos e da seleção meritocrática, baseada na aptidão e no talento individuais” (CHAUÍ, 2001, p. 44), pela ampliação do sistema universitário e redução da qualidade, com fins mercadológicos. Com o aumento significativo da rede do Ensino Superior na atualidade brasileira, essa distância entre escola e universidade tem sido assim reduzida mediante uma maior oferta de vagas no ensino superior.

Fazendo um paralelo, como acontece com a “arte na era da reprodutibilidade técnica”, (BENJAMIN, 1994, p. 165-196), a universidade estaria perdendo a aura, agora que um número maior de pessoas pode chegar a ela e vê-la de perto.

Aqui o que acontece é que, muitas vezes, não se encontra parte importante do que se esperava: que ali se encontrassem deuses e não simples mortais.

(...) a reprodução técnica pode (...) aproximar o indivíduo da obra, seja sob a forma de fotografia, seja do disco [meio material de reprodução musical]. A catedral abandona seu lugar para instalar-se no estúdio de um amador; o coro, executado numa sala ou ao ar livre, pode ser ouvido num quarto. (...). Generalizando, podemos dizer que a técnica da reprodução destaca do domínio da tradição o objeto reproduzido. Na medida em que ela multiplica a reprodução, substitui a existência única da obra por uma existência serial. E, na medida em que essa técnica permite à reprodução vir ao encontro do espectador, em todas as situações, ela atualiza o objeto reproduzido. Esses dois processos resultam num violento abalo na tradição, que constitui o reverso da crise atual e a renovação da humanidade (BENJAMIN, 1994, p.168-169).

O que quero ressaltar do que Benjamin diz é o papel social, econômico, político da obra de arte na estrutura social e estou somente fazendo um paralelo com o oferecimento de estudo universitário a um número maior da população, ainda tímido, suficiente somente para ampliar a demanda do mercado do ensino e de mão de obra compatível dado o avanço

tecnológico, com a perda paulatina da aura da universidade em relação à época em que era mantida à distância.

Saindo da metáfora, os professores e professoras não tem todas as respostas, até porque não fazem todas as perguntas que surgem na lida do dia a dia da escola e para dizer que na primeira vez que busquei continuidade de formação, na universidade, só encontrei “respostas a perguntas não pronunciadas” por mim, leia-se ensinamentos “inúteis”, naquele momento, pelo menos aparentemente. Ou seja, uma aprendizagem sem função prática para o ensino.

### **Uma dia-lógica alteritária é possível na escola? Duas referências teóricas, contraponto a duas vozes**

A realidade escolar é dialógica por excelência assim como é rica em gerar conflitos, são dois lados da mesma moeda, o conflito e o diálogo. Para Mikhail Bakhtin (1981), não existe diálogo sem conflito e, antes, não existe autêntica relação entre indivíduos sociais sem diálogo. Para Paulo Freire (apud GERALDI, 2003) existe só diálogo intencional entre pessoas que compactuam, ou seja, não existe diálogo entre antagonicos.

Para Mikhail Bakhtin, padecemos de diálogo, não é uma escolha. Para Paulo Freire é uma opção consciente.

Bakhtin parte de uma premissa da filosofia da linguagem, de que pensamos palavras, numa arena psíquica e ideológica,

Em suma, em toda enunciação, por mais insignificante que seja, renova-se sem cessar essa síntese dialética viva entre o psíquico e o ideológico, entre a vida interior e a vida exterior. Em todo ato de fala, a atividade mental subjetiva se dissolve no fato objetivo da enunciação realizada, enquanto que a palavra enunciada se subjetiva no ato de descodificação que deve, cedo ou tarde, provocar uma codificação em forma de réplica. Sabemos que cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais. É assim que o psiquismo e a ideologia se impregnam mutuamente no processo único e objetivo das relações sociais (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 1981, p.66; BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006, p.57).

Cada palavra dita numa enunciação combate numa luta violenta onde umas são vencedoras e as perdedoras são obliteradas, eliminando momentaneamente toda uma linha de raciocínio com elas. Pelo mesmo raciocínio, pode acontecer o inverso, a mesma palavra ganha outras linhas interpretativas, dialógicas, no contato social legítimo, amoroso, com o outro. Na relação alteritária somente possível entre sujeitos interessados desinteressadamente uns pelos outros. E que, além disso, não usem escudos, desculpas, álibis nessa relação. Em *Por uma filosofia do ato responsável*, Bakhtin (2010) fala sobre sua visão de ética e de diálogo como atuação na vida.

Ouso afirmar que a diferença entre os dois “diálogos” freiriano e bakhtiniano é de localização histórica e pertencimento teórico.

Bakhtin, quando fala de diálogo, fala numa capacidade imanente, necessária a todos os homens, como ato-pensamento responsável do indivíduo singular em sua relação cotidiana ou artística ou científica ou filosófica com outros homens, com base na escrita literária e na comunicação ideológica que reverbera também no discurso cotidiano (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 1981, p. 35). Freire está dizendo bem especificamente do embate político, pois seu princípio primeiro é que “todo ensino é político”, como nos recordou Corinta Geraldi na abertura do VI Seminário Fala Outra Escola (FE, Unicamp, 2013).

Não que Bakhtin, vivendo na época da revolução russa, não estivesse ele mesmo passando por um momento histórico de exacerbação das atividades políticas, assim como Freire no Brasil, nos anos da ditadura militar. Porém, este último lida diretamente com a alfabetização na educação, em que os conflitos antagônicos impedem que sejam realizadas as reivindicações políticas, desde as salas de aula até patamares institucionais. “Em Paulo Freire a filiação a sonhos politicamente compartilhados é extremamente explícita, e certamente reveladora de seu trabalho militante”, diz Wanderley Geraldi (2003, p.48). Bakhtin diz que toda palavra subsiste no “grande tempo”, reverbera e ressoa e se transforma em outras palavras, até que altera as ações dos homens e sua produção cultural.

São “distâncias de programas de reflexão que os separaram mais do que os espaços geográficos: Paulo Freire tendo sempre em mente o fenômeno da educação; Mikhail Bakhtin tendo em mente a linguagem e as manifestações artísticas (a literatura, sobretudo)” (GERALDI, 2003, p.40).

O foco no sujeito singular os une.

Os dois estiveram nas universidades como estudantes e como docentes e, enquanto Freire tratava diretamente da *ensinagem* e do *aprendimento*, anunciando que todo professor é aprendiz de seus alunos, como se pode ler no agradecimento encharcado de Paulo Freire, de Maria Fernanda (BUCIANO, 2012) aos seus próprios alunos, pela lição deixada nela,

[Meu agradecimento] Por terem partilhado comigo o percurso do Mestrado como companheiros e companheiras do pensar/fazer pedagógico na escola. Como alunos no período coincidente ao da pesquisa ou como pessoas que, pelos vínculos criados, são ex-alunos presentes quase todos os dias, fisicamente ou pelas marcas das lições que deixaram em mim. Aos que não estão mais na escola, agradeço pelo tanto que “reaprendi” sobre ser professora no/do Jardim São Marcos, dialogando com seus escritos ou palavras marcadas de outras maneiras... Também registradas em minha história e memória... (BUCIANO, 2012, p.6).

Bakhtin tratava da arquitetura das relações humanas entre sujeitos singulares, refletida em todas as esferas culturais, com signos compreendidos no seu contexto e na literatura como o principal material de análise para metodologia das Ciências. Ou como ele mesmo assume, trata da filosofia da linguagem:

Cabe denominar filosófica a nossa análise antes de tudo por considerações de índole negativa: não é uma análise linguística, nem filosófica, nem crítico-literária ou qualquer outra análise (investigação) especial. As considerações positivas são essas: nossa pesquisa ocorre em campos limítrofes, isto é, nas fronteiras de todas as referidas disciplinas (BAKHTIN, 2003, p.307).

Ambos convergem para a autenticidade das relações interpessoais, portanto para a amorosidade. Aliás, ambos tratam das relações eu-outro no mundo social.

Se poderia dizer que ao me tornar professora na escola me (trans)formo com os esforços de aprender como ensinar melhor para que cada aluno/a aprenda e que um professor nas licenciaturas, formadores de professores, ao responder a seus alunos, mobilizando-se para que aprendam, da visão do diálogo bakhtiniano, mesmo quando teoricamente se recusam a conceber que suas (dos alunos) perguntas sejam válidas, ao escutá-los, respondem a elas, algumas vezes, inclusive, com omissão. Ao darmos conta dessa característica relacional, tanto o ensino quanto a interação social humana têm a ganhar.

E, para Freire, a resposta deveria ser pronunciada, ação política, portanto autoral, assim como as perguntas, duas faces da mesma moeda. Para Bakhtin a resposta existe independente da voz, é ato alteritário como escuta responsiva. Pensando deste modo, eles dizem o mesmo. Paulo Freire busca a ação como resposta. Bakhtin também.

Eles não se contrapõem, mas há uma questão de como se vê o tempo. O encaminhamento das coisas.

Freire era um homem público, trabalhava pela educação política e buscava resultados da relação direta professor/a-aluno/a. Enquanto Bakhtin vivia na esperança do grande tempo. Freire se completava na utopia e na esperança. Bakhtin confiava no sujeito social.

Na relação das instituições universidade-escola, se retirarmos todos os interesses hegemônicos, fosse isso possível, o que restaria seriam homens e mulheres trabalhando a educação de uns poucos para educação de muitos outros. Mas, como, de fato não é possível retirar esses interesses, essa relação tem seu foco alterado. E o risco da impenetrabilidade e incomunicabilidade desses dois mundos tende a prevalecer (GERALDI, 2003, p.42).

O diálogo, diz Bakhtin em toda a sua obra, não é opção, somos acometidos pelo diálogo por meio da escuta do outro, da escuta alteritária. O que é opcional é a minha assinatura.

Mas, sem dúvida, aqui está toda a questão. Não é o conteúdo da obrigação escrita que me obriga, mas a minha assinatura colocada no final, o fato de eu ter, uma vez, reconhecido e subscrito tal obrigação. E, no momento da assinatura, não é o conteúdo deste ato que me obrigou a assinar, já que tal conteúdo sozinho não poderia me forçar ao ato – a assinatura-reconhecimento, mas podia

somente em correlação com a minha decisão de assumir a obrigação – executando o ato da assinatura-reconhecimento; e mesmo neste aspecto conteudístico não era mais que um momento, e o que foi decisivo foi o reconhecimento que efetivamente ocorreu, a afirmação – o ato-responsável, etc. O que encontramos em cada caso é uma constante <?> singularidade na responsabilidade, não a permanência de um conteúdo, nem uma lei constante do ato – todo o conteúdo não é mais que um componente, e somente um determinado fato real de reconhecimento, singular e irrepetível, emotivo-volitivo e concretamente individual. É claro que se pode transcrever tudo isso em termos teóricos e expressá-lo como lei constante do ato, mas obteríamos uma fórmula vazia, que necessitaria ela mesma de um real reconhecimento singular, para não retornar nunca mais, na consciência, para sua identidade conteudística (BAKTHIN, 2010, p.94-95).

Há quem coloque essa escuta dialógica, ativa, responsiva, alteritária, como princípio consciente de vida/pesquisa, como assinatura, como ato responsável.

É claro que estou simplificando muito, só para dizer que volto à obra de arte e à Walter Benjamin, quando, superada a perda da sacralidade da universidade, poder-se-á ainda reconhecer o valor do estudo e da pesquisa em que o outro não é objeto, mas sujeito, o que acontece também na escola.

É possível também compreender o conselho de meu antigo coordenador pedagógico (de 1988 a 1998), quando a ele me dirigi, de que não haveria nada que valesse a pena na universidade para meu trabalho na escola, o altar tornaria a universidade muito distante da realidade do ato do professor, na escola. Na universidade, só haveria professores que nunca trabalharam na escola para saber como ela funciona!

Mas isso foi antes de ter sido convidada a frequentar o Grupo de Terça (FERREIRA, 2005; PROENÇA, 2013), no Gepec-FE-Unicamp e descobrir que se faz pesquisa com a escola na universidade.

Narrar experiências, estudá-las e refletir sobre elas constituem uma trilogia possível do diálogo coletivo de um grupo de profissionais da educação que participam de um espaço acadêmico aberto a quaisquer professores interessados, de caráter plural e diverso, com reuniões quinzenais. Os encontros são organizados pelo GEPEC - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada - que integra a área "Ensino, Avaliação e Formação de Professores",

do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (FERREIRA, 2005, apud PRADO E SOLIGO, 2005. p. 229).

O trabalho deste grupo de pesquisa tem sua assinatura timbrada na relação entre a universidade e a escola. Temos produzido um modo de fazer pesquisa potente para dar a ver àqueles que não têm travas no olhar e provocar na produção escolar, respostas aos estudantes, desde o encontro entre professores e a narrativa desses encontros, como as narrativas docentes, da relação do professor com seus alunos, com os temas que os colocam juntos.

Na base da consciência responsável não existe um princípio como ponto de partida, senão o fato do reconhecimento real da minha própria participação no existir como evento singular, coisa que não pode ser adequadamente expressa em termos teóricos, mas apenas descrita e vivenciada com a participação; aqui está a origem do ato e de todas as categorias do dever concreto, singular e irrevogável (BAKHTIN, 2010, p.96).

Há coisas que parecem pequenos detalhes e que se convertem num modo de vida ressonante para fora e por dentro de quem vive, como o simples fato de existir realmente e reconhecer, na relação, outros que, como nós, também vivem à busca de expressar-se com a consciência da participação como evento singular, por meio de coisas que parecem pequenos detalhes e que se convertem num modo de vida ressonante em atos e todas as categorias do dever concreto, singular e irrevogável... infinitamente...

### **Que professora de música/educadora musical sou?**

Na chamada classe média do interior do estado de São Paulo, onde eu crescia, pelos anos 70, praticamente era uma 'heresia' assumir abertamente que não se queria ir à universidade. Pelo menos é como me recordo. Para mim não era um problema, aprendi

direitinho essa lição burguesa. Se incorporou em mim que a necessidade que eu sentia de aprender se daria na universidade.

Me recordo do retorno das pessoas a respeito da minha entrada no curso de graduação na Unicamp, 1979, a primeira turma da então Faculdade de Música. Já era um “apêndice do Ministério do Planejamento, estruturada segundo o modelo organizacional da grande empresa, isto é, [já tinha<sup>128</sup>] o rendimento como fim, a burocracia como meio e as leis do mercado como condição” (CHAUÍ, 2001, p.56). E já previa que um dia se ampliaria essa rede, “democratizando-a”.

Naquela época, vivíamos ilusões: fazer uma universidade significava a conquista de uma vida economicamente satisfatória, respeito da sociedade. E se, além disso, fosse numa universidade pública, seria sinal de que você era muito mais inteligente que os simples mortais. Sendo em música, a inteligência ficava multiplicada pelo talento ou minimizada pela (des)proporcionalidade entre número de vagas e candidatos a uma faculdade de medicina, engenharia, por exemplo. Mesmo guardando este “detalhe”, não posso me esquecer do modo ambíguo como as pessoas olhavam para mim em minha pequena Leme, cidade no interior do estado de São Paulo:

– “...ah, vai estudar música na UNICAMP, uhmmmm muito bem!!! ...”

O número de faculdades de música era muito mais reduzido no também minúsculo universo das universidades públicas no Brasil de então, do que é hoje. E já não havia (eliminada das escolas no período militar) nas escolas públicas, ensino de música, somente educação artística, que, todos sabíamos nesse saber do dia-a-dia, ninguém aprendia música em três anos, muito menos se tivesse que aprender também artes plásticas, teatro, dança na mesma faculdade e ao mesmo tempo.

E eu queria aprender música, não queria ser professora. Não me parecia especial a atividade de professora, como era fazer música. Naquela época eu não sabia, mas já tinha mordido a maçã e a profissão que eu conhecia pelo que dela chegava em casa, já me (trans)formara.

---

<sup>128</sup> Acréscimo meu.

No curso de graduação, aproveitei o quanto pude: tinha interesses outros ou, traduzindo, uma filha para criar.

Toda magia em torno do enorme conhecimento que se entende como necessário para que se tenha uma base sólida de música em nível superior, aulas durante anos e anos, nas quais me ensinavam harmonia, contraponto, rítmica, regência, técnica vocal, instrumentos de orquestra, orquestração, história, estética..., não me garantiu qualquer base teórica para ensinar como ensinar as primeiras lições de música a alguém. Foi minha necessidade de trabalhar antes de completar a formação universitária que fez o papel de formação docente. Com todos os limites e potenciais desse percurso. Garantiu experiências musicais, isso sim. Nem tantas nem tão profundas, no entanto.

Maura Penna (2007) afirma a existência do perigo do professor repetir como lhe foi ensinado e se tornar um professor tradicional e que essa ideia de ensino de música não serve para a escola:

Sem dúvida, a idéia de que, para ensinar, basta tocar é correntemente tomada como verdade dentro do modelo tradicional de ensino de música, caracterizado pela ênfase no domínio da leitura e escrita musicais, assim como da técnica instrumental, que, por sua vez, tem como meta o “virtuosismo”. Presente em muitas escolas especializadas – dos conservatórios a bacharelados e pós-graduações –, este tipo de ensino, baseado na tradição, é bastante resistente a transformações, mantendo-se como referência legitimada para o ensino de música. Nesse contexto, costumamos “ensinar como fomos ensinados”, sem maiores questionamentos, e desta forma reproduzimos: a) um modelo de música – a música erudita, notada; b) um modelo de fazer musical; c) um modelo de ensino. E a verdade é que tais modelos são bastante restritos, se comparados à larga e multifacetada presença da música na vida cotidiana (PENNA, 2007, p.51).

Penso que não se pode deixar de considerar que há algo na formação das pessoas que vem antes, durante e após a universidade, tanto no tempo como no espaço social. Isso ultrapassa a formação prevista para acontecer em escolas e seus conteúdos planejados, se estende àquilo que acontece na convivência. E que, mesmo ensinando como fomos ensinados, seja qual for o modelo: a) “a” música; b) “o” fazer musical; c) “o” ensino, essas

vivências são sempre únicas e outras, nunca as mesmas e são quase sempre formadoras. Não acredito que exista essa determinação reprodutivista que aponta Penna. Sim uma tendência, penso que sim.

De qualquer maneira que olhemos, há uma formação para além da universitária, quando se adentra a escola básica, que é muito diferente da escola especializada em música, onde se formou a maior parte dos professores que leciona nas universidades e mesmo assim nem todos esses professores e não sempre são alheios à educação musical, mesmo porque são professores! Assim como a universidade é também uma escola. Ou não?

E aprenderam a ensinar alguém que, de algum modo e em algum momento o fizeram notar sua singularidade, seu jeito, para além de um potencial talento que viesse à tona por meio do estudo – “para ensinar basta tocar (...) verdade dentro do modelo tradicional de ensino de música (...) ênfase no domínio da leitura e escrita musicais (...) técnica instrumental” (PENNA, 2007, p.51).

É isso tudo e muito mais ou muito outro tudo junto.

### **Minha formação musical e minha inauguração como professora na escola básica**

Do mesmo modo, o que me ficou para começar a ensinar foi o modo como aprendi, como aluna de piano em aulas particulares e depois no Conservatório *São José*, de Limeira e no finalzinho do curso, no *Carlos Gomes*, em Campinas, quase me esquecia de contar. Mas se repeti o que me quiseram ensinar, não sei dizer. Talvez só em parte. Poderiam dizer aqueles que me ensinaram e aqueles que tiveram aulas comigo.

O que me dizem meus registros são outras coisas.

Foi ensinando piano em aulas particulares ou em conservatórios e escolas de música que me iniciei na profissão. Já no terceiro ano da graduação, como me dizem meus registros, conheci duas pessoas que foram fundamentais na minha escolha por formadora, por educadora musical: José Eduardo Gramani (1988), professor de Rítmica na faculdade e por

meio dele, Glória Cunha<sup>129</sup>, com quem aprendi a dar meus primeiros passos para trabalhar com musicalização infantil a partir dos chamados métodos ativos<sup>130</sup>, com Willems, Kodály, Dalcroze e Orff, entremeados já com leituras de Violeta Gainza, principalmente. Em 1988 fui chamada para lecionar<sup>131</sup> no PIO XII – Colégio de Aplicação PIO XII, da PUC-Campinas. Fui indicada por uma amiga de faculdade que havia escolhido outro rumo musical.

Minha filha fazia 10 anos e eu já estava cansada de trabalhar sem nunca saber com quanto contar, economicamente, a cada mês. Tocava e ensinava, mas sempre havia o risco de certo mês não conseguir pagar todas as dívidas do mês anterior. É importante lembrar que a inflação naquela época era medonha. Mas o que mais doía era a minha dedicação *versus* a tão interrompida estada dos alunos. Mas havia alguns que se mantinham, poucos muito mais de três anos – estou dizendo de um período de 1982/1992, aproximadamente. Alguns confirmando expectativas, mas muitos, inesperadamente. Isso me causava muito sofrimento e me fazia perguntar, querer saber... Na escola, pelo menos, eu tinha alguma garantia de que eles ficariam mais tempo comigo. E aos poucos, acompanhando suas descobertas, as coisas que iam aprendendo, me fui formando e fui ficando, agora por outras escolhas.

Descobri logo que meus estudos e minha prática não foram em vão. Eu sabia muito mais do que imaginava... e muito menos do que precisava. Me surpreendi mais de uma vez quando colegas e coordenadores encontravam qualidades pedagógicas desejáveis no meu trabalho, e eu, mais de uma vez, quase saí correndo de lá!... tantas eram as emoções envolvidas.

---

<sup>129</sup> Apresento sua Dissertação de Mestrado, pois a citação aqui referida não faz justiça à pesquisa. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000778794>>. Acesso em: 21-12-2010.

<sup>130</sup> Para ler mais sobre Métodos Ativos, Marisa Fonterrada (2001).

<sup>131</sup> Indico a leitura do meu memorial de formação que integra a Dissertação de Mestrado. Disponível: <[http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=348](http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=348)>. Acesso em: 30-09-2013.

Aprendi a dar aulas para turmas de 25 a 30 alunos em 50 minutos semanais, ensinando música a turmas de 25 a 30 alunos em 50 minutos semanais. Com abençoadas férias para pesquisar o que fazer quando retornasse às aulas...

Logo nos primeiros anos, consegui me colocar contra a visão de que música tinha que ciceronear as festas escolares, firmemente anunciando que não poderia ensinar música se tivesse que ficar organizando repertórios para mostrar em cada homenagem à mãe, ao pai, ao índio, ao dia da criança, do professor... e, por outro lado e ao mesmo tempo, ao contrário, me deleitando ao ver o resultado produtivo quanto ao conhecimento que surgia dessas apresentações. Era um dilema.

Cada vez mais me parece que sim, ensinar música na escola, para mim, é possível e desejável. Consegui, de fato, mostrar que o lugar da música na escola tinha que mudar, sem prejudicar a função social e pedagógica das produções musicais. Hoje diria, função dialógico-cultural.

Mas me resenti mais de uma vez por uma formação pedagógica mais sólida. Às vezes parecia tão difícil conversar com as colegas professoras a respeito de uma criança e sua musicalidade ou sua apatia, ou sua atitude inusitada! Ninguém parecia saber do que eu falava. E não falava de música exatamente, falava de aprendizagem e expressão dessa aprendizagem. Só que música era o contexto, para o qual não havia experiência que se colocasse como significado relacional, ou, como vim a aprender, como interpretante dos signos que eu dizia.

Falar de música já é dizer com uma linguagem, verbal, de outra linguagem, a linguagem da música. Há um primeiro problema: quais são os signos para falar dos signos? Isso é um problema da semiótica geral. E um segundo problema: quais são os signos para falar de signos musicais? – admitindo que a semiótica da música é possível. O fato é que, quando a semiótica se apresentou bela e pronta em frente à linguagem musical, para ser aplicada, foi um fracasso. O segundo problema não pode ser resolvido numa segunda vez, para as coisas ao nível da semiótica geral. O que é signo, o que é linguagem, e quais são os signos que falam de signos, não pode ser decidido em primeiro lugar e, em seguida, aplicado à música. Se temos algo a fazer com linguagem e signos para lidar com a música, certamente se trata do signo mais refratário, o signo mais resistente "para falar de signos", além de "alteritário", e é por isso que a semiótica deve,

desde o início, como semiótica em geral, levar em conta a possibilidade de uma semiótica de música, ou seja começar a partir dela, de modo a construir um modelo de signo não-rígido, não limitado, para que não se torne uma espécie de cama de Procusto quando vir a ser "aplicada" à música<sup>132</sup>. (LOMUTO; PONZIO, 1997, p.3-4).

Este ponto de cruzamento nessa história teve uma marca muito central em toda a pesquisa: as questões que envolvem a linguagem musical em contraponto com a verbal, que vim a compreender que realmente é um limite não meu ou das colegas, mas um limite da relação entre signos.

Por outro lado, sempre tive dificuldade em aceitar que as crianças se situam em etapas de formação. Certa vez, motivada a aprender mais para ensinar melhor, participei do grupo de estudo de desenvolvimento infantil em Piaget, junto com o segmento da EI nos início dos anos 90. Por outro lado, me faltavam as bases teóricas da pedagogia para discutir...

— *“Mas tem criança que pula essas etapas...! Ah, sim...”*.

Sentia que devia ser como na harmonia musical, nas regras de contraponto, na produção de teorias, que as regras nascem depois da música ser socialmente considerada exemplar. As etapas de desenvolvimento devem ter surgido da observação de comportamentos já existentes, sem que se notasse aqueles que nunca foram notados, pelo simples motivo de que não foram mapeados, conceitualizados, antes. E assim se estabelece como alguém

---

<sup>132</sup> Parlare della musica è già dire con un linguaggio, quello verbale, di un altro linguaggio, quello musicale. C'è un primo problema: quali i segni per parlare dei segni? Che è un problema di semiotica generale. E un secondo problema: quali i segni per parlare dei segni musicali? – ammesso che una semiotica della musica sia possibile. Il fatto è che quando la semiotica si è presentata già bella e pronta di fronte al linguaggio musicale, per applicarsi ad esso, è stato un fallimento. Il secondo problema non può essere affrontato in un secondo tempo, a cose fatte al livello di semiotica generale. Che cosa è segno, che cosa è linguaggio, e quali sono i segni per parlare dei segni, non può essere deciso prima e poi applicato alla musica. Se nella musica abbiamo a che fare con linguaggi e segni, si tratta sicuramente dei segni più refrattari, più resistenti al “parlare dei segni”, più “altri”, e proprio per questo la semiotica deve, già nel momento della sua costituzione come semiotica generale, tenere conto del problema della possibilità di una semiotica della musica, anzi partire proprio da esso, perchè così può costruire un modello di segno non rigido, non limitati, che non diventi una sorta di letto di Procuste quando venga “applicato” alla musica.

deve se desenvolver, de modo “correto”, segundo uma certa amostragem. Guardando as devidas proporções e considerações, campos e qualidade de conhecimento, não é assim? Sabendo que na música cada uma das regras pode ser “burlada” em nome da urgência da obra e, se bem aceita a “burla” se torna regra de um novo gênero ou estilo... talvez um outro comportamento reconhecido pudesse vir a se tornar uma outra etapa de formação igualmente correta. Assim imaginava pela minha dia-lógica de formação.

Crianças não são notas e acordes e ritmos musicais, que soam como se fossem o que delas espera o intérprete, além de que muitas vezes, com todas as regras respeitadas, surgem pessoas que fazem das mesmas notas, com as mesmas regras, músicas “outras”.

Pessoas outras recuperam/interpretam/escutam as mesmas músicas, que, assim recuperadas(interpretadas/escutadas) ganham outros sentidos em novos contextos.

Com crianças e seus comportamentos, ações, pensamentos é diferente ainda, pois, por mais que música possa provocar em nós ideias, nos dar sonhos, nos relaxar, nos incitar e excitar, é um produto cultural, ideológico desde a criação até a fruição. Crianças, filhotes humanos, são eles mesmos os produtores de conhecimentos, produtores de cultura, produtores de músicas. E são também produtores de suas próprias etapas de desenvolvimento, muito mais do que adultos forma(ta)dos. Guardadas as devidas limitações fisiológicas.

Tenho certeza que Vigotski me ajudaria muito aqui, mas ainda não foi dessa vez que consegui me debruçar sobre suas investigações. Lamento, não tive tempo de retomar. Que outros mundos poderia me descortinar.

Sei também, pela prática, que uma criança (um/a estudante de qualquer idade) quando aprende, supera qualquer ‘capacidade’ de ensinar dos/as professores/as! Bom, digo por mim. Quanta busca encarniçada<sup>133</sup> para conseguir ensinar de uma direção que atinja a

---

<sup>133</sup> Palavra que me instigou na leitura de Jacotot/Rancière: “Pode-se assim sonhar com uma comunidade de emancipados, que seria uma sociedade de artistas. Tal sociedade repudiaria a divisão entre aqueles que sabem e aqueles que não sabem, entre aqueles que possuem e aqueles que não possuem a propriedade da inteligência. (...) Tais homens saberiam que ninguém nasce com mais inteligência do que seu vizinho, que a superioridade que alguém manifesta é somente o fruto de uma aplicação tão *encarniçada* ao exercício de

maior parte das crianças, por exemplo, na prática da execução musical: escutamos a música toda, vamos entoando, nos sentamos frente ao instrumento, cantamos as notas, visualizamos/produzimos gestos, lemos algum registro... e alguém nos surpreende muito antes dos outros, tocando perfeitamente. Pergunto:

– *“Como aprendeu assim tão rápido?”*

– *“Cantando na minha cabeça a nota que vem depois, antes de tocar...”*

Simple assim, para ele/a, e daí um tanto de outras crianças parecem conseguir fazer algo que se parece, ao menos no resultado. Eu, antes desse dia, não imaginei sequer “ensinar” isso, desse jeito. Quantos anos levei para fazer isso no piano!

### **Que professora de música a escola me tornou**

Uma das coisas que a escola me ensinou, por intuição, por “leitura dos acontecimentos” (LALANDE, 1993, p. 590-596; MORENTE, 1980, p.47-57), foi que o que aprendemos para ensinar não funciona sempre, nem, muito menos, para sempre. E, como quis, fui pesquisar na prática, com o estudo, o registro narrativo e o diálogo com colegas e amigos/as mais experientes, outros modos.

Dentre eles, descobri que nem sempre e nem todos os alunos, a partir de uma sequência pré-determinada de atividades didáticas para superar certa etapa de desenvolvimento, ou qualquer que seja única estratégia, realmente aprendem aquilo que queria ensinar.

Fui em busca de descobrir o porquê alguns caminhos funcionam e outros não; e, tendo aqueles que dão bons resultados sem que eles gostem muito, por que não gostam (CHARLOT, 2005; SERODIO, 2008)? E nessa busca de motivos, de causas para sistematizar ações gerais e funcionais, descobri que há muitas coisas que as crianças aprendem apesar do professor e que se algumas dessas coisas levam a outras, principalmente quando elas

---

manejar palavras quanto a aplicação de outro a aplicar instrumentos (...)” (JACOTOT apud RANCIÈRE, 2002, p.80).

têm chance de conversar (seja conversa verbal, gestual, pictórica... ou produção musical), esse é um ensinamento que a escola e o “padecer de diálogo” me deu.

Se elas, as crianças, têm chance de conviver fazendo música, buscando o silêncio (caminho paradoxalmente equivocado, aprendi: exigir o silêncio para quem faz música é muito diferente de instigar o ato de calar-se para a escuta) acabamos com o ambiente propício para essa chance, perdemos a chance da convivência... por exemplo. Sei na carne, que não é nada fácil para uma professora e de música, ainda por cima, ter que colocar o silêncio abaixo de qualquer outra premissa. E isso não aprendi com teorias, na universidade, porque não frequentei uma universidade que ensinasse isso.

Aprendi/aprendo, porque na relação com colegas professoras e professores, fui/vou vendo como elas e eles se relacionavam com suas/minhas crianças. Vou aprendendo como eu mesma me comportava com minhas/suas crianças, registrando e lendo o que escrevo por anos... Foi escutando o que diziam, como agiam, para mim, de mim e comigo, profissionais da escola e cada aluno/a que me fez o que sou nesse momento, com ele/a e seu olhar/escuta.

Remeto os leitores e leitoras à narrativa de um acontecimento singular, na escola, no livro *Pipocas Pedagógicas: narrativas outras da escola* (CAMPOS; PRADO, 2013), que veio muito a calhar ter sido lançada com todo seu aroma e sabor por esse momento. Nessa coletânea de narrativas de acontecimentos de escola, eu conto outro desses aprendizados, que superam nossa “capacidade” de ensino, porque não existe uma parte só. Para que se ensine, precisa de que alguém aprenda. E aprender é uma ação que pode acontecer sem que se ensine. Ou seja, o ensino teoricamente planejado, pode perder o momento real, em nome da organização abstrata. Conto como um aluno que, de estorvo que era, numa sala de 1ª série, retorna à Educação Infantil, por uma decisão coletiva da equipe pedagógica e dos pais. Na classe nova, se torna inspiração para todos e todos para ele, onde suas brincadeiras e seus olhares fizeram nascer outras brincadeiras, outros olhares e outras crianças, nas mesmas (SERODIO, 2013c).

A formação musical inicial, seguida da formação universitária e a formação docente com a escola, na não indiferença pelos/as alunos/as, pelos/as colegas, este é um diferencial que conta para qualquer trabalho de ensino na escola, que só é possível se trabalharmos na mesma direção: centrados nas crianças/jovens como a razão de ser primeira da escola, onde o conteúdo é um meio e não o fim. Sabendo, com Bakhtin (2010), que sempre e a cada momento e pensamento este desejo é atualizado, realizado, desde a intenção, não sem percalços e muito menos como princípio alienado das condições históricas concretas e individuais: “eu ajo com toda a minha vida, e cada ato singular e cada experiência que vivo são um momento de meu viver-agir” (BAKHTIN, 2010, p.44).

Procurando um início de compreensão, algumas perguntas responsivas no ensaio de respostas *perguntivas* com a universidade e a escola (básica), coloco minha formação pessoal, minha formação universitária e minha formação na escola, refletindo em narração com o ensino de música. Conto de meu(s) retorno(s) à universidade. Na primeira tentativa, encontro respostas congeladas, distantes do lugar de nascimento. Na segunda, encontro nos anseios, nas dúvidas, nos diálogos, nas razões-emoções, uma escola viva. Encontro também ‘uma universidade’ que escuta ‘escola’, que reconhece conhecimentos nela produzidos e busca caminhos para dizer-fazer algo com isso que escuta-vê-pensa. Não sem conflitos. Pelo contrário, são eles e com eles que ambas, docentes da universidade e escola se re-conhecem, numa dia-lógica alteritária. E música entra na polifonia do ensino, com sua lição mais essencial: a escuta. A escuta que impõe respostas, seja ou não sonora. Calar-se, com ela, pode ser uma resposta contundente.

### **Referência pontual à formação que desaguou nesta pesquisa das composições das crianças e jovens como texto de pesquisa**

Numa determinada prática de ensino de música no EF I de uma escola confessional em Campinas no EF II de uma organização não governamental em Jundiaí, a atividade didática de composição musical proporciona situações intrigantes das quais nasce um projeto de

pesquisa de doutorado em educação, com foco na linguagem: musical e verbal. Esta parte do texto conta o percurso trilhado, desde provisórios ‘achados’ até os ‘dados’.

Meu histórico de formação é, primeiro, o ensino tradicional de instrumento (aulas particulares de piano, leitura de partitura), no nível superior, o bacharelado em música e minha formação docente, pode-se dizer que se deu na escola.

Os Métodos Ativos de ensino foram minhas, por assim dizer, ‘cartilhas’, num sentido amplo.

Fazendo um pouco de história, recordemos que o primeiro período de revolução e mudança da “nova” pedagogia musical, que se estende através da primeira metade do século XX (na América Latina a partir da década de 40), irrompe instaurando os aspectos ativos e vitais do educando como eixo do processo educativo. Nessa direção se orientaram as descobertas e experimentos de Jacques-Dalcroze, Willems, Martenot, Mursell, Orff e Kodály, entre outros. (GAINZA, 1990, p.5).

A criatividade pedagógica proposta por Schafer (1991; 2001) foi uma primeira abertura para a criação, nas minhas aulas e com certeza contribuiu com uma “abertura dos ouvidos” e uma “afinação dos pensamentos”, fazendo um trocadilho com os títulos de seus livros: *O ouvido pensante* (1991) e *A afinação do mundo* (2001).

Não era a visão de música que precisava mudar, era preciso acreditar nas crianças!

Foram os Métodos, como uma ‘fórmula’ usada, a partir da experiência inicial em escolas especializadas, com pequenas turmas (6 crianças, em média) em Musicalização Infantil e só aos poucos pude ir confiando, arriscando. Arriscando o quê? Que não acontecesse um resultado esteticamente aceitável para mim! Com certeza foi isso.

De início, o objetivo destas aulas era iniciar as crianças no aprendizado especializado de música – que se daria depois, se elas quisessem. Levá-las a ter as primeiras noções e a construir os primeiros conceitos musicais era o objetivo em termos gerais. Pensando no tripé: interpretação, improvisação e composição (BRASIL, 1998, p. 82-84; BRASIL, 1997,

p.54-55), eu podia garantir o primeiro e o último. Aí estava marcado 'o meu' método de ensino: primeiro ensinar música para depois, se possível, ensinar composição.

Quanto à improvisação, havia um complicador que era minha própria formação tradicional voltada para a interpretação de partituras, combinada à personalidade dócil, cordata, ávida por aprender e que aceitava qualquer sugestão, que fosse, da professora, dessa aluna de piano na década de setenta no interior de São Paulo.

Por mais que desenvolvesse atividades e encontrasse caminhos para desenvolver a percepção auditiva e o conhecimento da linguagem musical, ficava faltando algo, um dos 'pés'. Era só isso que eu via.

Pensando na formação docente na escola, fui sentindo, conforme ia ficando mais experiente e observava as colegas professoras, que já não parecia exatamente que me faltavam conhecimentos pedagógicos, práticas didáticas. Somada a uma certa insatisfação com o resultado das aulas dentro das minhas expectativas – estéticas – fui provocando alteração de rotas, principalmente por mudança de enfoque.

Entre alguns bons sucessos, outros nem tanto, fui conquistando o respeito dos alunos, colegas, da direção, até que um dia as crianças, cada uma, se tornassem mais relevantes do que a matéria a ensinar: o que estava sempre faltando, era tão evidente que não se materializava, era justamente retirar o objetivo-no-conteúdo e colocar o objetivo-nos-sujeitos! Ou personificar os objetivos! Singularizar (ou ver as singularidades de) as relações intersubjetivas!

Por essa época, Bakhtin já tinha se tornado leitura de cabeceira.

Três tipos de relações:

1. Relações entre objetos (...)
2. Relações entre sujeito e o objeto.
3. Relações entre sujeitos – relações pessoais, relações personalistas: relações dialógicas entre enunciados, relações éticas, etc. Aí se situam quaisquer vínculos semânticos personificados. As relações entre consciências, verdades, influências mútuas, a sabedoria, o amor, o ódio,

a mentira, a amizade, o respeito, a reverência, a confiança, a desconfiança, etc. (BAKHTIN, 2003, p.374)

Um dilema que era comum às demais colegas, era a (in)disciplina, que, no caso das aulas de música, pareciam, para mim, ter um grau superlativo, pela natureza da música: ouvir para aprender. Para conseguir silêncio, era preciso muito esforço, limitando muito as crianças. Até que elas se envolvessem com a atividade, então parecia estar tudo resolvido, mas não, pois acabada a atividade, acabava também a postura aparentemente disciplinada.

A solução pareceu-me por muito tempo ser limitá-las mesmo, até pelo que observava minhas colegas. Seria preciso deixar bem claros os limites! Não que os limites e demais atitudes não sejam também conteúdo de ensino, mas cada vez mais fui vendo que não seria 'a' solução 'para sempre.

Estava patinando: o quê, o que é que é importante para uma escola? As crianças! Os alunos e as alunas! E como, como é que podemos mudar nossas ações? “A princípio eu tomo consciência de mim através dos outros: deles eu recebo as palavras, as formas e a tonalidade para a formação da primeira noção de mim mesmo” (BAKHTIN, 2003, p.373). Antes dessa tomada de consciência, as próprias crianças, as famílias e até a escola atravessavam minhas pretensões de ensinar música!

Olhando agora, à distância, foi justamente não desistir, ficar lá, mudando de foco para procurar as respostas, se houvessem, no atrito com cada pergunta, com a busca de sentidos para os resultados acertados de caminhos equivocados, ou o inverso, que a consciência de haver uma relação única, não indiferente com elas conseguiu então nascer.

A relação única já existia, quando não me submetia totalmente, nem submetia as crianças, às teorias. Mas eu não sabia. Na busca de formação, no estudo, no registro, na partilha, na reflexão e, sempre, sem deixar a sala de aula para fazer pesquisa, fui ficando com a impressão que era justamente não levar a ferro e fogo as determinações teóricas, os

métodos ou os planos, que estava o erro. Mas... e o acerto? Por que muitas coisas davam certo, funcionavam?

Estava imersa num mundo objetivo cuja saída arranjada foi uma pretensão, mistificada pelo conhecimento de música, ou de música como conhecimento: achava que por conhecer música, de alguma forma percebia coisas que os não músicos não podiam perceber e que faziam diferença na escola. Assim me arroguei uma responsabilidade romântica de salvação da pátria... Desculpem-me a ironia. Achei que tinha que saber mais de pedagogia, para falar em *pedagogês*, o meu *musicuês*! Melhor rir, não acham? Foi uma das vias dessa busca de conhecimento.

Nessa época, entrou na minha vida escolar uma coordenadora pedagógica que fez toda a diferença, porque pela primeira vez quando eu comentava algo sobre um aluno nas Reuniões Pedagógicas, algo era feito no sentido de procurarmos, juntas, soluções. Pela primeira vez o que eu pensava não caía no vazio. E se somos seres sociais, nos formamos com os outros....

### **Qual o caminho para experimentar essa proposta? Uma investigação narrativa**

Foi quando comecei a registrar minhas aulas com mais assiduidade e compartilhar o que escrevia/sentia no Gepec (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada) Faculdade de Educação, Unicamp, foi nessa época que a filosofia de Bakhtin entrou na minha vida, foi nessa época que descobri que a cisma que eu tinha, de que as crianças fazem tudo muito melhor do que se costuma supor que elas sejam capazes, mesmo quando tudo indica que não, tinha fundamento. Que eu não estava sozinha nessa, passando a ser uma premissa para outras perspectivas de vida e de ensino. E que se alguns aprendem de um jeito, outros aprendem de outro. Se alguns aprendem umas coisas, outros outras a partir do mesmo 'objetivo'. Não há combinação igual, cada uma é singular em cada pessoa, em cada criança e jovem e colega...

Foi nessa época que comecei a confiar que se eu não sabia (de acordo com meus próprios critérios) improvisar, por isso mesmo, até, elas não poderiam deixar de experimentar. Seria mantê-las sob o meu controle, dentro de meus instrumentos de medida! Seria manter tudo como já era, até os meus incômodos. E comecei a desenvolver esquemas, propostas, estímulos, inspirações, provocações, jeitos de falar e dar estrutura para que elas fossem se descobrindo e eu também, a elas e a mim mesma. Agora, havia um diálogo consciente, com a pedagogia musical eu assumia não estar errando quando modificava, transformava, adaptava suas lições.

Quando vi, estávamos improvisando! Fomos experimentando a partir de propostas diversificadas, muito na esteira de Orff e suas pentatônicas, mas não só, a partir de materiais/instrumentos vários, juntando as partes que cada um/a fazia e que pareciam – pela expressão das crianças – ‘conversar’. Ou que rompiam o discurso, afirmavam ou negavam, como na fala, surpreendiam. Depois íamos fazendo arranjos com essas partes. Eu sugeria algo e observava. Uma alteração da proposta que poderia ser colocada no lugar da minha, ficava sendo ela que valia. Ou escolhíamos juntos. Construíamos músicas coletivas, juntos.

Não estava ainda tudo resolvido, eu ainda não dava o devido valor a essas atividades, ficando como cumprimento de parte do currículo.

Mas uma semente ficou e acabou por germinar. Caiu na corrente verbal (BAKHTIN, 2003), na corrente de signos, na semiose infinita (PEIRCE: 2010, PONZIO, 2007).

Outra característica da dócil e cordata adolescente que fui era a avidez por aprender – alguém poderia dizer ansiedade – e o ímpeto de alterar rumos. E olhem que digo isso e sinto realmente assim, mas quando me coloco a ler registros de aulas nos cadernos, noto que são anos e anos até que algo se modifique, que de fato se transforme numa ação pedagógica consciente, num ato pedagógico responsável. Embora tenha notado que, mesmo sem uma direção muito clara, esse caminho apresenta a característica “responsiva”, que vim a aprender com Bakhtin (2010). Mais ou menos de oito em oito

anos, segundo meus registros, fui encontrar no meu inventário de dados (PRADO; MORAIS, 2011) mudanças de enfoque, como havia dito, respostas às buscas que fazia.

A mais recente mudança de enfoque aconteceu no ano de entrada da coordenadora que modificou a minha visão do ensino, planando sobre o conteúdo, com convicção, para considerar a criança em primeiro lugar, foi em 2003. Mas, não foi assim súbito, foi aos poucos...

O testemunho narrativo de uma experiência pode fornecer os conselhos, como queria Benjamin (1994) e até confiança num modelo de ação.

O narrador é um homem que sabe dar conselhos, [o que pode parecer] antiquado, porque as experiências estão deixando de ser comunicáveis. Em consequência não podemos dar conselhos nem a nós mesmos nem aos outros. Aconselhar é menos responder a uma pergunta que fazer sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada. Para obter essa sugestão, é necessário primeiro saber narrar a história (sem contar que um homem só é receptivo a um conselho na medida em que verbaliza a sua situação). O conselho tecido na substância viva da existência tem um nome: sabedoria. A arte de narrar está definindo porque a sabedoria – o lado épico da verdade – está em extinção (BENJAMIN, 1994, p.200).

Observar minhas colegas professoras com seus/nossos alunos contribuiu com a minha formação docente, então narrar este fato pode servir de conselho de formação, assim como narrar as atividades de aula, as quais, de resto são narrativas por serem dialógicas, hoje, conseguindo trabalhar melhor com o conceito de dialogia bakhtiniana. Ao escrever, rever fatos e ler registros, posso refletir sobre os acontecimentos, afastada deles, o que permite uma interpretação outra dos fatos. Não sou “uma narradora nata” (BENJAMIN, 1994, p.200) muito menos me arrogo a qualidade da sabedoria, mas procuro praticar a narrativa como um “conselho tecido na substância viva da existência”.

Continuo narrando mesmo que tenha definido, como acredita Benjamin, culturalmente – portanto também ideológica e cientificamente – a confiança na narrativa, a narrativa como conselho decido na experiência, afirmando que ao menos em nosso grupo de pesquisa há uma tendência da prática metodológica de pesquisa que se baseia

essencialmente na narrativa docente (PRADO; CUNHA, 2007) persistir e avançar, tanto prática quanto teoricamente.

Esse mesmo modo narrativo de tratar os registros verbais dos acontecidos nas aulas e outros contextos escolares foram usados para fazer a gravação das composições das crianças e jovens, as quais já são as bases da narrativa da pesquisa mesma, ou seja, nas questões e nas impressões e intuições que antecedem a pesquisa propriamente, acabando por produzir a escrita do texto da tese que se desenrola durante a pesquisa, narrativamente.

### **Com a filosofia da linguagem bakhtiniana**

Por ocasião do aprofundamento dos estudos de Semiótica Global e Filosofia da Linguagem, com especial ênfase em Mikhail Bakhtin, orientada por Augusto Ponzio (2011-2012, Bari, Itália – PDEE-CAPEs), a linguagem musical que surge nas atividades de composição, encontra perguntas novas para a pesquisa, principalmente por apontar os procedimentos de modelização primário, secundário e terciário, desenvolvidos na pesquisa de Thomas Sebeok (PETRILLI; PONZIO, 2001, p.46-47) e por reafirmar a arquitetura bakhtiniana.

Por conseguinte, me parece que amplia o horizonte de possibilidades, inaugura um mundo outro para as aulas, que podem ser planejadas com confiança no/a aluno/a e suas relações entre si, consigo e com a música devido à específica capacidade humana de modelização e que, com a troca dialógica (musical, mas não só) para realizar-se, torna cada um/a não indiferente ao/a outro/a. Parece que assim nos tornamos únicos, singulares na nossa relação não indiferente com os outros e suas músicas.

*Linguagem* agora é entendida aqui como uma capacidade de comunicação não necessariamente verbal, iniciada no *homo sapiens*, último estágio de evolução humano (PONZIO, 2007), e se apresenta como o sistema de modelização específico da espécie

humana, ou sintaxe. Tal sistema de modelização, dividido em três estratos (primário, secundário e terciário) é identificado por Sebeok e Danesi (in PONZIO, 2007, p.12) como fundamentalmente cognitivo.

Estes três sistemas contribuem de maneira interconectada e complementar à criação e compreensão dos signos humanos. Ambos devem ser mantidos bem presentes nas metodologias e nos programas de ensino e formação. Toda a literatura sobre o desenvolvimento da criança e da educação de adultos são reexaminadas em termos dos sistemas de modelização: isto, diz Danesi, é o principal objetivo de Sebeok<sup>134</sup> (PONZIO, 2007, p.12).

A origem da capacidade de linguagem humana está no sistema primário ou fundamental de modelização; as línguas ou idiomas estão no sistema secundário; e os processos fortemente abstratos, simbolicamente organizados como o mundo da cultura, no terciário.

A capacidade de modelização específica da espécie humana garante uma modelização do material que se tem nas mãos, seja ele formado por sons gestuais, cores formais, aromas texturais, atos pensamentos, imaginações musicais, gestos sonoros, formas coloridas, texturas aromáticas, imagens atualizadas, o que seja, para se relacionar com o mundo em torno, bastando que se lhes ofereça um espaço, um tempo, que se lhes dê ideias ou o material a trabalhar, expondo-se conjuntamente, sabendo que podem(os) acabar trabalhando com outras ideias e outros materiais, alguém com quem “jogar” ou para quem mostrar uma coisa (uma composição, que é do que falamos) que foi se formando “como se” fosse outra, a cada vez. Favor não pensar em modelização ou modelização ou modelagem como cópia ou imitação, devo enfatizar. É mais correto pensar em escultura do que xerox. Mesmo assim, sempre considerando que nada se cria do nada, tudo se (trans-re-con)forma.

---

<sup>134</sup>Tradução livre do original: Questi tre sistemi contribuiscono in maniera interconnessa e complementare alla creazione e alla comprensione segnica umana. Essi devono essere tenuti ben presenti nelle metodologie e nei programmi dell'insegnamento e della formazione. L'intera letteratura sullo sviluppo del bambino e anche quella concernente l'educazione degli adulti vanno riesaminate in termini di sistemi di modellazione: ciò, dice Danesi (1998, p.62), è il principale obiettivo della semiotica di Sebeok.

Analisar as composições das crianças, então, passa a ser uma incógnita, mas uma incógnita dentro de um momento vivido preñado de intenções, predisponibilizadas pela formação/história, por hábitos/convenções sociais e pela realidade situacional/pelos acontecimentos dentro da semiose específica da biologia humana.

Levando em conta o planejamento que em 2008 organizei como trabalho encomendado e dialogado. Pensando em meus próprios eixos de referência:

Quatro eixos

1. Percepção/resposta física [movimento corporal] do som;
2. Associação da música a outras linguagens e áreas do conhecimento;
3. Reconhecimento da técnica e da disciplina (no sentido de organização do estudo) como habilidades e capacidades que possibilitam a expressão da linguagem musical;
4. Percepção da natureza estética (e ética) da música (SERODIO, 2009 apud ACRE, v.3, 2009, p.126; v.5, 2009, p.142).

Hoje teria que acrescentar pelo menos um outro. Mas este é assunto para outra pesquisa.

*5. Exercício procedimental da capacidade de inventividade.*

Para a organização do planejamento, seja como for, fica mais fácil, para mim, me basear nesses eixos, justamente porque não anuncia exatamente o quê, mas ajuda a organizar o que for, de um modo que aconteçam simultaneamente, como, aliás, é o humano em nós.

Quanto seriam úteis as teorias que sustentam as análises musicais, em geral?

Penso mais numa análise de blocos de sons, que parecem ter sentido para elas. Parecem ter um sentido estético, pelas reações de não indiferença, de satisfação, de surpresa e um desejo de continuidade da experiência, seja fazendo ou assistindo. Por continuar a 'escutar o gesto' que se transforma em som, para alguns, ou acompanhar o som que se transforma em gesto, em *performance* e técnica, para outros... Tantas são as combinações! Tantos os mundos possíveis quantas as crianças compositoras.

Seja como for, sempre respondendo ao que cada uma delas viu, ouviu, sentiu, na medida da minha humana capacidade de escuta responsiva, com Bakhtin – ou “demasiado humana”, com Nietzsche. Com elas, aprendi a escutar para responder, para planejar o próximo momento da aula. Claro, sempre com algumas cartas na manga, um plano B, para uma eventual falta de ideias: olhando assim o tempo curto das aulas podem até ser um corte importante para nossa vida de professor/a de música: a próxima semana nos aguarda e não seremos os mesmos... nem as crianças. Outros mundos serão acrescentados àqueles da semana anterior.

Se nos apresentamos na realidade do mundo social que nos constitui, tendo o outro como sujeito único, imprescindível a esse mundo; se não somos indiferentes a cada um deles na atualidade de sua existência conosco em realidade concreta; se consideramos que é no diálogo com cada um deles que nos formamos; se nos constituímos com as linguagens e os signos que as formam, então, o outro também me forma. Na escuta responsiva, de maneira dialógica. Enquanto eu ao outro me refiro, ele é “outro para mim”. Quando volto a mim não sou mais o mesmo eu, mas “eu para o outro”, assim como o outro deixa de ser um outro qualquer, mas “outro para mim”, alguém que não me é indiferente. Até porque me constitui, faz parte de mim.

Não retórica, mas dialogicamente: “na retórica [jornalista], há os indiscutivelmente inocentes e os culpados, há a plena vitória e a humilhação dos adversários. No diálogo, a destruição do adversário destrói a própria esfera dialógica da vida da palavra” (BAKHTIN, 2003, p.386-387). Não com intenção de atingir um objetivo pedagogicamente mapeado, delimitado, deste modo destruindo um “adversário” real, ao menos em potência: a própria esfera dialógica de outro mundo possível que as crianças nos trazem em sua inauguração das coisas do mundo, por serem “cronologicamente menos canonizadas pela hegemonia cultural”, como diz Boaventura de Sousa Santos (1998,).

Fecharmo-nos a estes mundos que brotam nos atos responsáveis, sem alibi, das crianças e jovens provando fazer música, é destruir o nascedouro de corrente de signos ideológicos,

todo um diálogo com a música passando a ser outro para a música que escuta/faz, sendo então outro para si deste momento em diante.

Os valores culturais são valores em si mesmos, e uma consciência viva precisa adaptar-se a eles, afirmá-los para si mesma, porque, em última instância, a criação (...) é conhecimento. Enquanto eu crio esteticamente, reconheço responsabilmente com isso o valor do que é estético, e a única coisa que preciso fazer é reconhecê-lo explicitamente, realmente; com isso se reconstitui a unidade do motivo e sua finalidade, da realização verdadeira e do sentido do seu conteúdo. Este é o caminho pelo qual uma consciência viva torna-se consciência cultural, e uma consciência cultural se encarna em uma consciência viva. (...) a consciência real, para ser unitária precisa refletir em si a unidade sistemática da cultura com o respectivo coeficiente emotivo-volitivo, que em relação a cada domínio dado não pode mais que ser colocado entre parênteses (BAKHTIN, 2010, p.89-90)

Assim, o controle epistemológico das teorias, do real no cultural, do singular no geral:

O controle epistemológico das teorias pode ser considerado a garantia de que o objeto corresponde a um fenômeno concreto, em vez de ser arbitrariamente postulado. Esse controle fica a cargo da coerência entre meios e fins: o exame econômico possível do objeto, ou seja, aquele que explica o máximo do objeto com o mínimo de conceitos; o exame do máximo possível de aspectos do objeto (à exaustividade, claro, sempre relativa); e principalmente o respeito à especificidade do objeto, sem a renúncia ao que ele tem em comum com outros objetos, que é afinal a base da tão necessária generalização (SOBRAL, 2008, p.132).

Onde

O sujeito é individual, mas não subjetivo, e o mundo é objetivo, mas sempre construído social e historicamente pelas ações da coletividade humana. O filósofo e a filosofia bakhtiniana estão “na cidade”, no centro dos acontecimentos, e seu imperativo é a responsabilidade, no plano concreto, a ética cotidiana, não proposições transcendentais e inacessíveis (SOBRAL, 2008, p.148).

O que me leva a pensar com a filosofia da linguagem, na escuta alteritária como ato responsável e na arte: nas aulas, entre alunos/as, deles/as com a professora e dela com

cada um/a deles/as e com o conhecimento musical, a relação com a arte passa a ser uma relação cujo percurso me liberta – me libertou – de um dos problemas que me incomodava ao tratar de estética e de arte, nas aulas de música: que a arte a tornava superior e que só uns poucos iniciados teriam acesso.

Tão necessariamente quanto o artista é a origem da obra de arte, de uma outra maneira que aquela em que a obra é a origem do artista, assim tão certo é que a arte é, ainda que de um outro modo, a origem ao mesmo tempo do artista e da obra (HEIDEGGER, 2005, p.11).

Arte passou a ter importância como a relação igualmente única e irrepetível entre indivíduos não indiferentes, assim como com a obra que é de arte devido ao artista, como o artista o é devido à obra.

Tentando dizer de outro jeito aquilo que diz Bakhtin (2003, p.89-90): tanto há um conhecimento sobre música quanto uma experiência estética que acontecem nas interações intersubjetivas, com o texto ou “objeto concreto” [composições] e sua “teoria” [atividades didáticas], donde me dei conta de emergir o ato ético da escuta alteritária. Um conhecimento a ser ensinado de modo “narrativo” a alguém menos canonizado pela cultura hegemônica, permite que tenhamos, enquanto pesquisadores, acesso ao “caminho pelo qual uma consciência viva torna-se consciência cultural, e uma consciência cultural se encarna em uma consciência viva” a ponto de tomar a responsabilidade de contar a boa nova, para que, caída na corrente verbal se faça de conselho a quem quiser contar a sua narrativa...

### **Lições dos últimos minutos do jogo**

Como musicista, professora e pesquisadora devo assumir agora as lições musicais, pedagógicas e científicas decorrentes do trabalho efetuado.

O último encontro de orientação com o professor Guilherme do Val Toledo Prado, orientador desta tese dialética sem síntese, ou como preferimos, dialógica, ficou

combinado que depois de apresentar este último capítulo, o encerrasse, para começar a tratar de outras coisas, trazendo os principais efeitos dessa tese para mim: uma personagem entre três campos disciplinares, com suas específicas teorias, específicas linguagens.

Durante estes cinco anos, andei à busca de aprender como materializar no presente da escrita, como memórias de futuro, entre palavras próprias e alheias, à busca das próprias palavras alheias, ou das alheias próprias, aquelas que apresentassem com mais cuidado e adequação ao diálogo daquilo que pesquisando e narrando foi se me revelando.

O que me anima é saber que a corrente verbal e a ação dos signos é infinita. E o que fiz é um esboço de um começo, do qual eu me tornei um corpo ressonante.

Para cada indivíduo, todas as palavras se dividem nas suas próprias palavras e nas do outro, mas as fronteiras entre elas podem confundir-se, e nessas fronteiras desenvolve-se uma intensa luta dialógica. Entretanto, nós afastamos, abstraímos essa questão quando estudamos uma língua [uma temática] e os diversos campos da criação ideológica, pois existe a posição abstrata do terceiro [nossas referências], que se identifica com a “posição objetiva” como tal, com a posição de qualquer “conhecimento científico” ) [grifos do autor] (BAKHTIN, 2003, p.377).

Esta é a situação das investigações nas ciências humanas em geral, das pesquisas e estudos do Gepec e da minha em particular. Ao assumir uma postura ética em relação ao ‘objeto de pesquisa’ que é um sujeito ou sua expressão e um caminho narrativo, pessoal, auto-biográfico – não categorizado *a priori* – não posso me eximir de apresentar os resultados da pesquisa e de identificar uma possível ‘posição objetiva’ como ‘conhecimento científico’, ainda que carregada, permeada impregnada essencialmente de alteridade.

A posição de um terceiro é plenamente justificada onde um indivíduo pode colocar-se no lugar do outro, onde o homem é perfeitamente substituível, e isso só é possível e justificável em situações e na solução de questões em que não se faz necessária a personalidade integral e ímpar do homem, isto é, onde o homem, por assim dizer, se especializa, exprimindo apenas uma parte de sua personalidade separada do todo, onde ele não atua como *eu mesmo* mas “como

engenheiro”, “como físico”, etc. No campo do conhecimento científico abstrato e do pensamento abstrato, é possível essa substituição (mas aí, provavelmente, também só até certo ponto) do homem pelo homem, isto é, a abstração em relação ao *eu* e ao *tu* (BAKHTIN, 2003, p.377).

Com este trabalho espero-desejo, que alguém me escute e eu – minhas alheias palavras – acabe como “um terceiro” para alguém, pelo conhecimento de “terceiros” que fiz “meus terceiros” na relação polifônica com a música, o ensino e a semiótica em aproximação semioética, assim passando a ser “substituível” onde alguém precise dos préstimos de meus achados “científicos” para a própria pesquisa-vida-docência, principalmente para que sirva como inspiração para que as crianças e jovens tenham mais e mais chance de realização de trabalhos criativos em todas as áreas e particularmente de composição musical.

Mas espero-desejo mais que tudo que o diálogo *eu-tu-ele* continue. Pois essa cadeia verbal é que sustenta as relações não indiferentes pelos outros, onde não somos substituíveis e onde é possível escutar a criança e o jovem com sua música.

Na vida enquanto objeto do pensamento (abstrato) existe o homem em geral, existe o terceiro, mas na própria vida vivenciável existimos apenas *eu, tu, ele*, e só nela se revelam (existem) realidades primárias como minha palavra e a palavra do outro e, em geral, aquelas realidades primárias que ainda não se prestam ao conhecimento (abstrato, generalizador) e por isso não são percebidos por ele. (BAKHTIN, 2003, p.380).

Quais os efeitos mais evidentes da pesquisa?

- (1) Que efeitos trouxe para a pessoa professora-pesquisadora-musicista?
- (2) E que efeitos trouxe para a criança e jovem estudantes?
- (3) Finalmente, que efeitos trouxe para a concepção de música?

**Uma concepção de ensino de música como capacidade de linguagem ou *il gioco di fantasticare musical***

Quando professores de música e educadores musicais tomarem contato com essa concepção da natureza inventiva das crianças e prepararem as aulas de modo a possibilitar o desenvolvimento, mas não cognitivo como capacidade de aprender, mas como capacidade de criar, tanto no enfoque da produção de linguagem quanto da produção de cultura, das gramáticas e regras quanto dos sentidos das coisas e emoções, da lógica quanto dos sentimentos, estética e ética, terão mais lugar, um lugar entrelaçado na mesma tapeçaria pedagógica em seus 'singulares motivos' ou áreas especializadas.

As músicas fazem parte das produções culturais, decorrentes da capacidade de *linguagem*, da modelização primária humana. Como linguagem especial, constitui-se pela modelização secundária e adentra a modelização terciária do mundo da cultura, porque todos os seres vivos produzem e reconhecem seu mundo por meio de signos, ou seja, a semiótica global 'engloba' a todos os viventes (PONZIO; PETRILLI, 2001, p.7).

Embora nos relacionemos socialmente e demos sentidos às músicas que fazemos, para que qualquer música tenha vindo a existir, no desenvolvimento da espécie humana, primeiro houve um período de adaptação – o cérebro cresceu, a laringe se modificou. Posteriormente, o resultado da modificação da laringe foi exaptado, ou seja, as novas possibilidades de produção de sons acabaram possibilitando uma comunicação mais eficiente e a produção da oralidade.

A primária modelização humana, chamada *linguagem* levou à modelização secundária e às linguagens gestuais, aos idiomas e à música, à matemática, à linguagem de sinais dos surdo-mudos, etc. até à terciária, quando estas adentram as expressões culturais complexas que se constituem de mais de um tipo de linguagem/expressão.

Foi a possibilidade de um entendimento sógnico a respeito de como compreendemos o mundo, sendo capazes de criar infinitos outros modos de ver o mundo, como outros mundos, que hoje nos permite ter a semiótica como ciência e potencialmente unir os mais

diversos campos e especialidades, incluindo os signos musicais. Lembrando que essa divisão em estratos de modelizações coexistem, na vida humana-social.

### **Aproximação semioética: escuta das crianças e jovens primeiro**

Basta olhar para uma criança e se perceberá que nela há muito mais possibilidades de vida do que aquelas que se realizam (VIGOTSKI, Lev Semenovitch, 2001, p.312).

A inventividade, própria da modelização primária presente no fazer musical de uma criança, ou então de um jovem que nunca havia tido a chance de fazê-lo, aparece como um desejo de explorar os sons que eles conhecem como música, combinando-os, somando-os, variando, repetindo...enfim, estabelecendo uma ordem que pode ser mais ou menos corporal, com gestos ou respirações que resultam em sons ou vocalizações, mais ou menos visual, conforme a figura do instrumento musical, etc. Mas, ao mesmo tempo, se começa a perceber que os sons vão formando uma ‘lógica sonora’, começam a fazer sentido, talvez associada à sonoridade da fala, como um balbucio, enquanto ainda não se consegue realizar sozinho uma canção por eles conhecida. E isso é muito diferente de executar, interpretar essas canções conhecidas (ou não). Passam assim, da exploração inventiva à criação de uma sintaxe que serve para aquela música, quando reconhece o que fez/faz como música. Quando chega aí, de forma criativa, exploratória, quem entra ‘em ação’ é a modelização terciária e o símbolo artístico (PONZIO, 2008 apud DUVAKIN, 2008; SWANWICK, 2003).

Esta concepção pode trazer ao professor de música e educador musical mais confiança na criança e jovem como compositores de sua expressão individual no coletivo da classe por meio da música que fazem e permitindo que o professor se sinta meno determinado por um padrão estético, por exemplo, já que as crianças mesmas podem realizar este papel com o “olhar ampliado pelo/a outro/a” (FERREIRA, 2013, p.60-61). Não que ele vá isentar-se de sua própria função de professor de linguagem musical. E a criança e o jovem deixam

de ser aprendizes de música para se tornarem músicos criativos, ainda que não profissionais.

Esta mudança de *status* faz reconhecer inclusive que a diferença existente não é de quantia de conhecimento e, sim, de prática para lidar com signos e ampliar a corrente de interpretantes. Mas, principalmente, a criança e o jovem passam a ser a criança e jovem que fazem música na relação que se estabelece ao fazer música, porque desvinculada de uma avaliação e vinculada à escuta desinteressada em algo que está fora do próprio fazer, para passar a ser interesse naquilo que o outro está a dizer/tocar.

Assim, a responsabilidade do professor/educador musical passa a ser com a criança e o jovem e 'não' com o ensino de música, com a sensibilidade musical, com a fluência... Pois, para escolher o que ensinar é preciso decidir qual conhecimento é relevante, para desenvolver a sensibilidade deve-se saber que sensibilidade desenvolver, para promover a fluência, de que noção de fluência está a promover – centrados no professor – e tudo isso cerceia a criatividade da criança. Ao lidar com a fluência, a sensibilidade e o ensino, o professor tem que se manter um pesquisador do ensino, da sensibilidade e da fluência, etc., na escuta responsiva dos/aos alunos. O que ensinar, por exemplo, passa a ser parte da temática que os une.

Este aprendizado docente da escuta me veio primeiro como um intuição, na relação dialógica com as crianças e jovens, que me levou a reconhecer a potência da narrativa e me impeliu, sem alibi, ao registro, ainda que nem sempre tão disciplinado quanto eu gostaria e também à pesquisa, que me levou à semiótica, como um instrumento tão potente que necessita de uma ressalva: a aproximação semioética.

Ou seja, as crianças e jovens aprendizes estão em primeiro lugar e antes de qualquer expectativa estética da música, o que nos leva, professora e alunos/as, a uma atitude ética, de escuta e resposta, uns dos/aos outros e de/às nossas músicas.

### Que efeitos para a concepção de música?

A fundamentação teórica de Swanwick (2003) nos signos e símbolos ficou atravessada em meus achados durante toda esta tese e eu não conseguia saber o que nela minha intuição rejeitava, além desse ‘detalhe’ signo-símbolo, que poderia muito bem ser tomado como preciosismo de minha parte. Já tinha notado que ele se utiliza de um conceito diferente daquele que eu compreendi estudando semiótica. Me incomodava também, muito, pensar que eu poderia estar entendendo mal aquilo que aprendia...

Hoje, depois de um belo caminho andado, da pesquisa, já posso me arriscar um pouco a dizer sobre isso.

Swanwick (2003), chega perto dessa ideia da modelização primária, na interpretação musical, por outro caminho.

A ideia de interpretação assume um significado especial para a espécie humana por causa da produção de formas simbólicas e de nossa curiosidade, que nos impele a fazer perguntas como “o que aconteceria se?” (SWANWICK, 2003, p.41)

—“*O que aconteceria se eu tocasse nesse instrumento desse modo?*”

Uma pergunta como essa, pode ter surgido antes (no seu percurso evolutivo) mesmo do humano conseguir dizê-la oralmente e devido à capacidade mesma de se perguntar e de agir para procurar resposta, até chegar a ser capaz de combinar elementos disponíveis de modo a lhes servir para a comunicação. Como os sons que produzia devido à modificação da laringe (GOULD; VRBA, 1982).

Não somos movidos somente pelas necessidades e emoções nem somos totalmente regulados por prescrições culturais, ou papéis sociais, mas (...) por “afiliação a grupos de referência” (SWANWICK, 2003, p.41).

Nossa específica característica biológica é social. E somos, por tudo o que compreendo até aqui, regulados sim, talvez não exatamente por “prescrições culturais”, mas pelo que há

de cultural em cada uma de nossas produções, por exemplo, nosso idioma, só para começar. Não podemos decidir que vamos dizer de outro modo, quando a mãe insiste em dizer:

—“*Vem com a mamãe!*”

Já está decidido como ela própria será chamada.

Porém, antes ou apesar da cultura nos fazer reféns de um sequestro com síndrome de Estocolmo, a capacidade de pensar...

—“*...e se...!?*”

... se sobrepõe à cultura e portanto, a cultura não só se reproduz, mas se desenvolve.

A interação social conosco e com os outros efetiva-se por meio do discurso simbólico. Devido ao nosso uso do sistema de símbolos, não somos meramente respondentes, mas intérpretes. (SWANWICK, 2003, p.41).

Swanwick (2003) contribui para uma formação do professor que leva em consideração o signo-símbolo.

A diferença, para considerar minhas intuições, que poderia parecer preciosismo, é uma valorização que faço do que penso ser muito importante na educação musical. Entendo que o humano desenvolveu sistemas de signos, e se revelou que além dos de tipo simbólicos e indiciais (os sinais) para interpretar os infinitos mundos possíveis dentro de nosso planeta, há também sistemas de tipo prevalentemente icônicos, como são os signos na música (PEIRCE, 2010).

Um ícone é um signo que possuiria o caráter que o torna significante, mesmo que seu objeto não existisse, tal como um risco feito a lápis representando uma linha geométrica. Um índice é um signo que de repente perderia seu caráter que o torna um signo se seu objeto fosse removido, mas que não perderia esse caráter se não houvesse interpretante. (...) Um símbolo é um signo que perderia seu caráter que o torna signo se não houvesse um interpretante. Tal é o caso de qualquer elocução de discurso que significa aquilo que significa apenas por força de compreender-se que possui essa significação (PEIRCE, 2010, p.74).

Um signo simbólico para Peirce é um signo histórica, convencional e culturalmente atribuído, que pode não ter semelhanças com o objeto que apresenta, a não ser o interpretante, ou aquilo que compreendo quando vejo o signo.

Ao colocar a música (um ícone, prevalentemente) da ópera *Cavalgada das Valquírias* (WAGNER, 1856) em *Apocalypse Now* (COPPOLA, 1979), para quem assistiu ao filme, a música acaba sendo um interpretante simbólico da guerra do Vietnã, ou pelo menos de um filme sobre a guerra do Vietnã. E só para continuar na mesma guerra, *Platoon* (STONE, 1986) faz o mesmo com o *Adágio para cordas*, Opus 11 (BARBER, 1936). Assim, noto que o símbolo é um signo muito mais complexo do que meu entendimento dos signos icônicos alcançava, que se explica pela capacidade de modelização em nível terciário.

E embora com convicção de que a característica icônica da música poderia ser mais explorada no ensino de música, para além do seu efeito simbólico artístico, o trabalho e a pesquisa de Swanwick (2003) sustentado por seus conceitos de “signo, sinal e símbolo” (SWANWICK, 2003, p.48-50) é inegavelmente importante para, na formação, se pensar na educação musical.

Adentrando o universo simbólico da música, no entanto, o que Swanwick (2003) parece querer dizer é que música seria associada ou denotaria outra coisa que não fosse música, essencial e fundamentalmente, como parte dos objetivos de ensino. O que alguns músicos e pesquisadores concordam...

De fato, na música como na linguagem verbal, o discurso é recebido na sua complexidade conforme a cultura: cada produto musical é estreitamente ligado ao mundo que o produz e pode ser fruído em vários níveis, dependendo do grau de conhecimento da própria linguagem. Existem convenções mais ou menos tácitas que ligam inseparavelmente algumas associações entre “enunciado” musical e emoções correspondentes, que são recebidas pelo fruidor de música a vários níveis segundo seu grau de conhecimento da linguagem musical e seu grau de conhecimento dos sistemas de signos que o conduz ao interior de um rito<sup>135</sup> (BARILE, 2009, p.5).

---

135 Tradução livre do original: Nella musica infatti, come nell linguaggio verbale, il discorso è recepito nella sua complessità a seconda della cultura: ogni prodotto musicale è strettamente legato al mondo che lo produce ed è fruibile a vari livelli, dipende dal grado di conoscenza del linguaggio stesso. Ci sono convenzioni

... e vão além, na relação sógnica que se estabelece no mundo da cultura.

É complicado discordar disso, porque realmente há vários níveis de entendimento de música, assim como de signos. Então vou não discordar, mas, colocar-me quanto ao peso ou à profundidade simbólica que se traz no início da aprendizagem musical, que pode acarretar num reforço inconsciente à música e à educação da linguagem musical como o ensino de algo que é quase que sobrenatural.

Aí estaria minha contraposição interior, minha impressão com relação às propostas de Swanwick, que talvez fosse somente, no fim das contas, de objetivo das referentes pesquisas.

Me lembrei de um estudo de Ponzio (2008 apud BAKHTIN; DUVAKIN, 2008) que contém esclarecimentos importantíssimos sobre “símbolo”, que me ajuda a colocar minhas perguntas, porque o uso da palavra símbolo é, como ele mesmo diz, polissêmico, e ao tratar desse tema numa consideração científica, cabe apresentar.

O signo “simbólico” além de indicar, segundo uma certa concepção, um signo polissêmico, é ele mesmo polissêmico. É polissêmico, seja no discurso ordinário, seja naquele científico e filosófico, incluindo ainda aquele semiótico. Podemos distinguir entre os seguintes dois grupos de concepção: (1) aquele segundo a qual o “símbolo” é sinônimo de signo; (2) aquele segundo a qual é um particular tipo de signo (PONZIO, 2008 apud BAKHTIN; DUVAKIN, 2008, p.9).

Neste livro acima citado, como diz Ponzio (2008 in BAKHTIN; DUVAKIN, 2008), para Cassirer, assim como para Ogdem e Richards, signo e símbolo são sinônimos. Para Freud,

---

più o meno tacite che legano inscindibilmente alcune associazioni tra “enunciato” musicale ed emozioni corrispondenti, che vengono recepite dal fruitore di musica a vario livello a seconda del suo grado di conoscenza del linguaggio musicale e a seconda del suo grado di conoscenza dei sistemi segnici cui rimanda all’interno di un rito. (BARILE, 2009, p.5)

Peirce, Morris, Dewey, Saussure, Averincev e Bakhtin, símbolo é um particular tipo de signo e seus usos, assim como a relação interna entre eles difere<sup>136</sup>.

Neste texto ele faz um profundo estudo do modo como Mikhail Bakhtin (2008) em entrevista a Duvakin (2008) se refere a signos, símbolos, significados, sentidos com relação à sua própria área de pesquisa, a filosofia da linguagem.

Aqui será tratado, então, do símbolo artístico.

Senti que poderia fazer as pazes com Swanwick finalmente.

Aqui esse particular tipo de signo, o símbolo [para Bakhtin e Averincev], vem assumido como aquilo que pode nos fazer entender o que é, no mundo humano, o signo em geral. Isso joga luz sobre o comportamento sógnico humano, apresenta um valor paradigmático e o seu estudo assume um caráter metodológico, e torna-se um método do humano significar e compreender (PONZIO in BAKHTIN; DUVAKIN, 2008, p.10).

Esta noção de símbolo como “categoria estética” é muito mais complexa do que parece na definição básica de símbolo como espécie sógnica, em Peirce (2010). E o que eu poderia dizer em poucas palavras é que a característica simbólica me traz a imagem, talvez um tanto deselegante, de lixo reciclável prensado. Camadas e camadas de caos. É uma coisa só e muitas ao mesmo tempo.

A imagem objetiva remete, no símbolo [artístico] a um sentido profundo; e uma e outro, distintos e geneticamente em tensão entre eles, são inconcebíveis separadamente. (PONZIO, 2008 in BAKHTIN; DUVAKIN, 2008, p.12).

Com relação à música, a “imagem objetiva” é mais “objetiva” no sentido em que é idêntica ao que ela própria significa, um ícone de si mesma. Ao mesmo tempo e por isso mesmo, poderá ser mais subjetiva e mais sujeita a subentendidos ideológicos de uma comunidade social para a qual ela é aceita como interpretante, que a compreende como expressão, não se fechando, não recebendo um acabamento quanto mais tende a símbolo

---

136 Nem todos os pesquisadores eu estudei na fonte, assim optei para passar a referência, pois trata-se de um livro brasileiro, atual, que pode ser consultado pelos colegas pesquisadores.

artístico, assumindo valor paradigmático, valor de modelo em relação a outros signos, como dito há pouco.

Como desenvolvido por Bakhtin (2003) sobre os *Gêneros do discurso*, de 1952-53, são os gêneros complexos, como os gêneros literários, com os textos que fazem parte desses, que podem explicar os gêneros de discurso simples, com os textos que por sua vez fazem parte desses, os gêneros ordinários, não literários, e não vice-versa (BAKHTIN, 2003, p.264).

Ou seja, o discurso literário pode ser usado para explicar o discurso cotidiano e não o inverso. Embora o discurso complexo no símbolo artístico esteja impregnado e permeado do discurso cultural cotidiano, entendido nesse sentido como mero significado. Talvez confirmando que toda ciência almeja se tornar senso comum, voltar às origens...

Swanwick (2003, p.41-42) apresenta o “espaço intermediário” como essa permeabilidade do discurso cultural no “espaço simbólico” (SWANWICK, 2003, p.18) da forma musical.

A complexidade de um signo não é determinada pelo acúmulo de conhecimento do intérprete, mas pela sua capacidade de compreensão respondente, pela imersão nos prazeres e conflitos cotidianos. De acordo com essa abordagem, o símbolo artístico é uma resposta expressiva à vida realmente vivida, como aponta o estudo *Arte e responsabilidade*, texto da juventude de Bakhtin (2003), sobre a interpenetrabilidade singular da vida e da arte somente na “unidade da culpa e da responsabilidade” do indivíduo (BAKHTIN, 2003, p.XXXIV).

A vida e a arte não devem só arcar com a responsabilidade mútua mas também com a culpa mútua. O poeta deve compreender que a sua poesia tem culpa pela prosa trivial da vida, e é bom que o homem da vida saiba que a sua falta de exigência e a falta de seriedade das suas questões vitais respondem pela esterilidade da arte. O indivíduo deve se tornar inteiramente responsável: todos os seus momentos devem não só estar lado a lado na série temporal de uma vida, mas também penetrar uns nos outros na unidade da culpa e da responsabilidade. (...) Arte e vida não são a mesma coisa, mas devem tornar-se algo singular em mim, na unidade da minha responsabilidade (BAKHTIN, 2003, p.XXXIV).

A criação na sala de aula, por crianças e jovens, se dá numa imersão em conflitos decorrentes de exposição da própria identidade perante a alteridade vivida com os outros, mediante a própria expressão musical, possibilitada pelo oferecimento de meios expressivos e da escuta respondente, primeiro da professora, devido ao seu papel de examinadora da resultante de sua proposta didática e logo a seguir dos próprios alunos, entre eles. E não exclusivamente pela imersão no espaço intermediário da cultura exterior à sala de aula. Isso exigiria da formação do educador musical um conhecimento muito distante do que se poderia, inclusive, esperar.

O símbolo é ainda uma imagem, mas se distancia dessa. Enquanto a imagem como tal tende a uma identidade objetiva, o símbolo procede desde um sentido ulterior, além dos limites da imagem e, todavia, é intimamente unido a essa (PONZIO in DUVAKIN, 2008, p.12).

Tratando-se de música (atividade criativa de composição), uma “identidade objetiva” essencialmente alteritária e prevalentemente icônica, o encontro com o sentido do signo-símbolo se dá simultaneamente na mesma materialidade e ao mesmo tempo, uma à sombra do outro e dentro da compreensibilidade do signo icônico que é imediato e não necessita de uma grande imersão no mundo do repertório cultural musical. E há compreensão, há escuta e novamente, criação. Pensando ainda que estamos falando de crianças e jovens os quais, só por terem menos idade, têm menos tempo de submissão à cultura do que o professor. Claro que pode acontecer de uma criança ter mais vivência cultural que o próprio professor, mas estamos aqui falando de uma parte da cultura que é comum ou é construída em comum entre ambos: a “co-criação dos sujeitos da compreensão” (BAKHTIN, 2003, p.378):

Na compreensão [na criação] é completada pela consciência e descobre-se a diversidade dos seus sentidos. Assim a compreensão completa o texto: ela é ativa e criadora. A compreensão criadora continua criação, multiplica a riqueza artística da humanidade. A co-criação dos sujeitos da compreensão (BAKHTIN, 2003, p.378).

A compreensão do signo e do signo musical é tanto mais ativa, criativa e polissêmica quanto mais profundo em camadas de significado for o signo, que é a diferença entre a “identificação e o encontro com o novo” (BAKHTIN, 2003, p.378).

Para pensar novamente a partir da capacidade de criação musical das crianças e jovens sem exposição intensa aos conhecimentos musicais<sup>137</sup> que teoricamente seriam pré-requisitos para tal atividade, a primária modelização humana, como um jogo de imaginar, tem no signo icônico uma relação direta, cognitiva, que fornece o contato com os sons de maneira didaticamente exploratória até que se convertam numa experiência estética e façam uma montagem de algo reconhecido como música, encaminhado assim, por escolha ao resultado preferido ou alcançado com uma conseqüente decisão ética. Que se atualiza na compreensão, na escuta respondente do outro.

E responde a uma questão que Swanwick (2003) coloca:

A música não é uma entidade única, facilmente reduzível para o trabalho em aulas convencionais, mas uma multiplicidade de atividades, cada uma requerendo algum conhecimento especial, variando em tamanho de grupos e em níveis e tipos de equipamento. Como pode um professor e cada escola, isoladamente, prover o acesso a tal diversidade musical como, por exemplo, gamelão, tambores de lata, instrumentos-padrão de orquestra ocidental em todas as suas variedades, uma extensão da experiência coral, pequenos grupos tocando *rock* e *pop* e possivelmente *jazz*, música indiana e a da África e do Pacífico? Muito raramente os alunos podem dizer que estão tendo experiências autenticamente musicais. Não me surpreendo se a “música da escola” parece para muitos jovens uma subcultura, separada da música que está fora dela no mundo, abstraída pelas restrições da sala de aula e currículo e sujeita aos curiosos arranjos para avaliação. Temos de fazer melhor do que isso. Devemos considerar o envolvimento dos músicos de várias espécies como parte de uma rede de educação musical, mais do que vê-los como novidades exóticas (SWANWICK, 2003, p. 108).

---

137 Lembrando que, no contexto de alguns anos (aprox. quatro) de ensino de música que as crianças cujas composições estou interpretando tiveram, foram proporcionadas vivências musicais, mas não um ensino metódico de teoria musical. Com relação aos jovens, foi menos de um ano letivo de aulas antes de iniciar o trabalho de composição.

Essa dificuldade é intransponível, para a escola, mas não para a cultura em que vive o estudante. A resposta a essa questão é a vivência da linguagem musical como criação musical. O mais importante não é ter um conhecimento cultural-musical abrangente, o que, diga-se de passagem, a maioria dos músicos profissionais sabem muito bem. É bastante raro um músico tão eclético. Quantos músicos podem dizer que conhecem, de um conhecer por experiência interpretativa, a lista que acaba de ser apresentada por Swanwick? Porém, se os alunos vivenciarem um fazer musical como criadores – compondo, improvisando, regendo seus colegas, ensaiando seus grupos, inventando ligações para as músicas que tocam – como seres inventivos, criativos, estarão já imersos numa cultura do fazer musical, que é o lugar em que nasceu a primeira música, seja por que motivo tenha sido.

As composições musicais, tendo sido interpretadas sob seus aspectos sintáticos-semânticos-pragmáticos (MORRIS, 2009), na relação entre os signos, ou como soam; dos signos com seu objeto, ou que sentidos sociais ou afetivos têm; entre os signos e seu interpretante, ou se chegou a cumprir sua função de música como atividade didática, mostraram a eficiência do método.

Como efeito das compreensões proporcionadas por esta pesquisa, para a criança e para o jovem, posso afirmar que a atividade de composição musical é altamente formativa, não só, mas especialmente, do ponto de vista musical.

Além disso, com relação ao signo icônico-musical criado, trata-se de um símbolo artístico por profundidade e complexidade de sentido, dentro daquela realidade cultural da sala de aula. “A imagem do símbolo adquire um valor por si só e não por aquilo que designa” (PONZIO in DUVAKIN, 2008, p.15) “com a consciência (...) da não coincidência com o próprio sentido” (BAKHTIN, 2003, p.379), por isso não há a redução a um estereótipo ou a um modelo pré-definido, mas um autêntico acabamento estético sócio-cultural.

Desse modo, pensando com a escuta respondente em relação com a intersubjetividade, o que *il gioco del fantasticare* faz é proporcionar não só a prática da ‘capacidade de jogar’, a capacidade criativa, mas sua compreensão, que não reduz a interpretação do sujeito

como objeto e sim, promove uma leitura do sentido simbólico ou sógnico profundo, desde sua polissemia, sem acabamento, que permite o interesse legítimo por aquilo que cada colega cria.

E as crianças e jovens fazendo música, simplesmente por fazer música criativamente, pela ‘manipulação dos sons musicais, fazem o inverso do que a indústria musical pretende e consegue somente porque evitam a passagem por outras

Todo o repetível e reconhecido se dissolve completamente e é assimilado pela consciência de um sujeito da compreensão: na consciência do outro ele é capaz de ver e compreender apenas a sua própria consciência (BAKHTIN, 2003, p.379)

Chegando assim a um outro efeito importante também para a aprendizagem musical, mas não só: a capacidade crítica decorrente da própria vivência tanto de escutar como de responder, mas também da capacidade de compreensão dos processos de criação musical.

Porém, esta ‘resposta’ a Swanwick diretamente e a outras teorias pedagógicas do ensino de música indiretamente, não poderia ser dada se não tivesse sido feita a ‘pergunta’. Esta ou outras respostas só surgem se há escuta respondente e responsabilidade sem alibi com aquilo que assinamos, enquanto indivíduos singulares, por aproximação semioética.

Podemos nos equivocar, podemos dar um passo para frente ou para trás, mas será sempre mais uma questão para alguém responder.

### **Resumo dos efeitos do percurso da pesquisa**

Devido à investigação narrativa como um método potente para o desvelamento histórico-cultural da organização social da mente, que é recorrente em minha singular e situada histórico-socialmente formação pessoal que inclui a profissional docente e musicista, que se dá em "experiências ao longo da vida" (SOLIGO, 2007, p.11) e "na relação com o outro" (FERREIRA, 2013, p. 3) desde a dissertação de mestrado faço do método o motivo e do

motivo o método. Esta tem sido minha postura narrativa que vim a descobrir postura semioética. Lidar com o signos da vida, assim como a vida dos signos; paralelamente lidar com a escrita da pesquisa e a pesquisa da escrita me fazem notar a convergência da vida de quem escreve, de quem e para quem a vida significa, de quem e para quem pesquisa. Sebeok afirma que semiose e vida convergem. E ele descobriu isso pesquisando... e escrevendo a pesquisa.

Signos e vida convergem, assim como escrita e pesquisa convergem, então pesquisa e vida convergem, assim como escrita e signos: é um modo de ver o caminho da pesquisa narrativa. Escrita narrativa, aqui, não no sentido de gênero textual ou estilo, mas de realização de um ato responsável. Os signos, englobando grafia e produção emotivo-volitiva-intelectual, aproximando-se humanamente da simbolicidade artística.

E, para a interpretação dos dados, busco ângulos diferentes de visão, busco verificar os movimentos e relações dos signos, busco intencionalidade na escuta, busco um "teatro da memória" (YATES, 2007; ALMEIDA, 2005) nos instrumentos de análise semiótica morrissiana: sintática, semântica e pragmática. São contrapalavras situadas fora de mim, são contrapontos, outros, em relação a mim, que afinam minha postura de pesquisa com a vida realmente vivida e narrada. Olham comigo, escutam comigo, sentem e dialogam comigo.

Assim, a escrita narrativa como demanda da investigação permite que o conteúdo dê a forma, como "o elefante dentro da jiboia"... este é um efeito ressonante da pesquisa. Depois, pode-se fazer um esforço de tradução.

Como efeito para a concepção de música: acredito que o principal é que a música feita pelas crianças e jovens mostra uma qualidade que possibilita a construção de uma expressividade estética não surgida pelas metodologias e teorias que circulam no âmbito da educação musical, não exata ou somente por um problema nas teorias e metodologias, mas por uma superação das expectativas didáticas na confiança em que as crianças e os jovens são capazes de aprender muito mais e além do que ensinamos, são capazes de aprender outras coisas daquelas que lhes ensinamos o que ensinamos e que ao fazer isso

nos ensinam a aprender e a ensinar. Podem nos ensinar outras concepções possíveis de música. E, portanto, outras músicas possíveis.

Como efeito para o ensino, posso sublinhar a importância para a formação musical de educadores musicais/professores de música no exercício, da compreensão e do reconhecimento da capacidade procedimental de modelização primária, como um outro caminho dedicado a eticamente escutar esteticamente as produções cognitivas das crianças e jovens, que mesmo estando menos formatados pela cultura simbólico-cultural, ou até mesmo por isso, são capazes de compor uma música, no sentido de colocar som com som, produzir motivos, repetir com variações, etc. Ao não separar, não por uma ação responsável de não separação, mas por uma ação responsável de constatação da não separação da cognição da estética e da ética no ensino, ou seja, na relação professor-aluno e suas produções. Trabalhando pelo exercício inventivo com música, tanto a modelização primária, quanto a secundária da linguagem e a terciária da cultura entram juntas.

Como efeito para a formação musical das crianças e jovens: ao sentirem-se produzindo inventivamente sua música, escutando e se escutando ao escutar a música que fazem, passam a integrar a sua classe como parte de uma cultura (classe e escola) que sustenta e acolhe sua produção, desde seu valor icônico de assemelhar-se àquilo que pensa e imagina, extrapolando para o valor simbólico artístico polissêmico que alimenta outras novas produções – não só musicais – e nos permite escutar que surgem músicas de outras concepções estéticas, justamente porque não baseadas em concepções estéticas desta ou outra concepção ideológica *a priori*, mas na capacidade de modelização primária.

Mas, antes de prosseguir para um fim, preciso dizer que a teoria toda que foi por mim trabalhada num intenso vivenciamento narrativo em primeira pessoa e relacional com os leitores, uma espécie de “romance de formação” em que uma das personagens principais sou eu, quem, como autora sou levada [por mim mesma] pelo diálogo e pela escuta com a teoria vivenciada, pela vida teorizada na relação. Só foi, enfim, trabalhada como resposta

à leitura, por um interesse criativo, formativo, se quisermos, por não indiferença a cada criança e jovem e colega professor de música - mas não só de música.

Assim, muitas das leituras realizadas diversas vezes e compreendidas, porém, não se realizam em mim de maneira intersubjetiva. Só agora, depois de muitas “crises, fraturas e catástrofes”, é que vou me relacionando com certas leituras-estudos feitos, como a finalidade da escrita dos meus Três mundos, que depois de teoricamente compreendida, pedagogicamente inspirada, vai me formando criativamente, como se espera de uma atividade formativa, desde o próprio sentido da palavra.

E, como não me considero obtusa, mas justamente por ter sido uma “aluna exemplar”, que realizava todas as tarefas e “tirava” na maioria das vezes “nota dez”, tenho que avaliar, inclusive minha não obtusidade, o que é que quer dizer. Talvez fosse (também, sei que não é nada tão simples assim...) o desejo de ser amada, atendido no primeiro “dez” que tirei, que me levou a escolher “meu mundo possível” e me conduziu (me conduzi) a uma aceitação de ser manipulada, quando eu é que devia manipular, explorar as possibilidades musicais.

Não quero isso para minhas crianças e jovens, quero que elas possam explorar os infinitos mundos musicais possíveis.

Sim, eu sei, é mais um desabafo.

Respondo agora a toda essa escuta de mim com os outros, dizendo que a formação escolar que compõe a maior parte da minha vida, lembrando que comecei a sair de casa aos doze anos e da escola nunca saí desde os cinco anos de idade, me impediu de escutar o que vinha de fora dela por fazer o que era tido como “o certo”, sem possibilidade de diálogo.

Ter que romper com os sentidos assumidos como válidos na própria vida para viver a vida lá fora, quero testemunhar, agora com uma esperança no grande tempo, só mesmo sendo da espécie cuja capacidade inata nos permite a criação de outros mundos nos quais ter forças para viver de novo e de novo.

As músicas ajudam. Mais ainda fazer músicas.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Delmary Vasconcelos de. Compreender a profissionalização de professores de música: contribuições de abordagens biográficas. *Opus*, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 141-162, dez. 2011. Acesso em 10-08-2012. Disponível em: [http://www.anppom.com.br/opus/data/issues/archive/17.2/files/OPUS\\_17\\_2\\_Abreu.pdf](http://www.anppom.com.br/opus/data/issues/archive/17.2/files/OPUS_17_2_Abreu.pdf)

ACRE, *Secretaria de Estado da Educação do*. *Caderno 3*. Série “Cadernos de Orientação Curricular”. Rio Branco: Instituto Abaporu de Educação e Cultura, 2009

AGAWU, Kofi. Analyzing music under the new musicological regime. *MTO-Music Theory Online. Journal of the Society for Music*, vol. 2.4, 1996. Acesso em 12-05-2013. Disponível em: <http://www.mtosmt.org/issues/mto.96.2.4/mto.96.2.4.agawu.html#FN20REF>.

ALMEIDA, Milton José de. *O teatro da memória de Giulio Camillo*. Cotia: Ateliê Editorial; Campinas: Editora da UNICAMP, 2005.

BACHMANN, Marie-Laure. *Dalcroze today: an education through and into music*. Oxford: Oxford University Press, 1993.

BACHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Identità, singolarità, responsabilità*. In: PONZIO, Augusto (org). Athanor: Semiotica, Filosofia, Arte, Letteratura. Bari, Itália, 2009. La trappola mortale dell'identità. Anno XX, nuova serie, n. 13.

BACHTIN, Mikhail M.; VOLOŠINOV, Valentin N. *Freud e il freudismo*. Studio critico. A cura di Augusto Ponzio. Milano, Italia: Mimesis, 2005.

BACHTIN, Mikhail M; VOLOŠINOV, Valentin N. *La parola nella vita e nella poesia*. Introduzione ai problemi della poetica sociologica. Lecce: Pensa MultiMedia, 2011.

\_\_\_\_\_; VOLOCHÍNOV, Valentin N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução: Prefácio: Roman Jacobson. São Paulo: Hucitec, 2ª edição. 1981.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução: Prefácio: Roman Jacobson. São Paulo: Hucitec, 12ª edição, 2006.

\_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. Introdução e tradução do russo: Paulo Bezerra. Prefácio à edição francesa: Tzvetan Todorov. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. *Para uma filosofia do ato responsável*. Organizado por Augusto Ponzio e Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGE/UFSCar. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro&João Editores, 2010.

BARILE, Antonella. *Linguaggi e strumenti musicali tra sacro e profano. Un'indagine antro-po-semiotica nelle culture mediterranee*. Università degli Studi di Bari. Dipartimento di Pratiche Linguistiche e Analisi di Testi, Facoltà di Lingua Straniere. Dottorato di Ricerca in Teoria del Linguaggio e Scienze dei Segni. Coordinatori: Augusto Ponzio. Bari, 2009.

BARROS, Manoel de. *O livro das ignoranças*. São Paulo: Record. 2001.

\_\_\_\_\_. *Memórias inventadas*. As infâncias de Manoel de Barros. Iluminuras de Martha Barros. Editora Planeta do Brasil, 2010.

BEINEKE, Viviane. *Processos intersubjetivos na composição musical de crianças: um estudo sobre aprendizagem criativa*. Porto Alegre, 2009, 298 f. Tese (Doutorado em Artes, Educação Musical). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

\_\_\_\_\_. A atividade de composição musical na educação musical escolar: projeto de pesquisa. In: XVI Encontro Anual da ABEM e Congresso Regional da ISME na América Latina. Campo Grande, 8 a 11 de outubro de 2007. Educação musical na América Latina: concepções, ações, funções. Acesso em 25-10-2013. Disponível em: [http://www.abemeducaçao musical.org.br/Masters/anais2007/Data/html/pdf/art\\_a/A atividade de composicao musical - Viviane Beineke.pdf](http://www.abemeducaçao musical.org.br/Masters/anais2007/Data/html/pdf/art_a/A atividade de composicao musical - Viviane Beineke.pdf)

BENJAMIN, Walter. *El concepto de critica de arte en el romanticismo alemán*. Traducción y prólogo de J. F. Yvars y Vicente Jarque. Barcelona: Ediciones Península, 1988.

\_\_\_\_\_. *Magia e técnica. Arte e política*. Obras escolhidas v.1. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 1994.

\_\_\_\_\_. BENJAMIN, W. Infância em Berlim por volta de 1900, Paris, [1932/1933], 1987.

BERGSON, Henri. *A evolução criadora*. Tradução de Bento Prado Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BERTOCHÉ, Gustavo. Physis, Cosmos, Arché, Logos. *Oficina de filosofia*. Publicado EM 03-04-2011. Acesso em: 31-12-2013. Disponível em: <http://oficinadefilosofia.com/2011/04/03/physics-cosmos-arche-logos/>

BRANDÃO, Iulo. *Estética: breves estudos*. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1968.

\_\_\_\_\_. *Filosofia: pequenos estudos*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1994.

\_\_\_\_\_; ARAUJO, Artur. Entrevista com Iulo Brandão. *Jornal Diário do Povo*, Campinas. *Etnografia no virtual: um olhar antropológico na WEB*. Publicada em 13-04-1997. Acesso em: 23-07-2010. Disponível em: <http://etnografianovirtual.wordpress.com/2007/07/06/entrevista-com-o-professor-iulo-brandao/>

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>. Acesso em 22-06-2013.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/arte.pdf>. Acesso em: 22-06-2013.

BRITO, Teca Alencar de. Quantas músicas tem a música?, ou, Algo estranho no museu, Ilustrações de Silvia Amstalden. São Paulo: Peirópolis, 2009.

\_\_\_\_\_. Por uma educação do pensamento: uma educação musical menor. *Revista da ABEM*, n.21. Março de 2009.

\_\_\_\_\_. A barca virou: o jogo musical das crianças. *Música na educação básica: Associação Brasileira de Educação Musical*. v.1, n.1. p.11-22. Porto Alegre, 2009.

BUCIANO, Maria Fernanda Pereira. *Eu seguro sua mão na minha*. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, 2011.

CAPUTO, Cosimo. *Il fondo e la forma*. Lecce: Pensa Multimídia, 2010.

CARDINALLI, Cristiane. Espetáculo musical e teatral “Menino de Olho-d’Água”. 15º Congresso de Leitura do Brasil: *A rosa de Hiroshima*. 2005. Acesso em 17-01-2014. Disponível em: [http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes\\_anteriores/anais15/alfabetica/CardinalliCristiane.htm](http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais15/alfabetica/CardinalliCristiane.htm)

CASSOTTI, Rosa Stella. *Il linguaggio musicale nel circolo di Bachtin: Michail Bachtin, Ivan Sollertinskij, Maria Judina*. Università degli Studi di Bari. Dipartimento di Pratiche Linguistiche e Analisi di Testi, Facoltà di Lingua Straniere. Dottorato di Ricerca in Teoria del Linguaggio e Scienze dei Segni. Coordinatori: Susan Petrilli. Bari, 2002.

\_\_\_\_\_. Ressonâncias musicais no círculo de Bakhtin: Ivan I. Sollertinski, intérprete de Mozart. Tradução de Adail Sobral. In: STAFUZZA, Grenissa; PAULA, Luciane de. *Círculo de Bakhtin: Diálogos In Possíveis*, (org). São Paulo: Mercado das Letras, 2011.

CHARLOT, Bernard. *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

COMPAGNON, Germaine; THOMET, Maurise. *Educación del sentido rítmico*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz, 1975.

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. Relatos de experiencia e investiçión narrativa. In: LARROSA, Jorge; ARNAUS, Remei; FERRER, Virginia; PEREZ DE LARA, Nuria. *Déjame que te cuente*. Barcelona: Laertes, S. A. de Ediciones, 1995

CUNHA, Glória. Sonoridades do sul: ausências, emergências, traduções, encantarias na educação. Dissertação de Mestrado. UNICAMP- Faculdade de Educação. 2010.

DAMÁSIO, António. *O livro da consciência. A construção do cérebro inteligente*. Maia: Círculo Leitores, 2010.

DOSTOIEVSKI, Fedor. *O idiota*. Tradução de Paulo Bezerra. Desenhos de Oswaldo Goeldi. São Paulo: Editora 34, 2002.

\_\_\_\_\_. *Crime e castigo*. São Paulo: Nova Cultural, 2002.

DOSTOIEVSKIJ, Fëdor. *Memorie del sottosuolo*. Nota introduttiva di Leone Ginzburg. Traduzione di Alfredo Pelledro. Torino: Einaudi, 2002.

DOTTORI, Maurício. De gêneros, de macacos e do ensino de composição musical. In: ILARI, Beatriz Senoi. Org. *Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção*. Curitiba: Ed. Da UFPR, 2006

ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Edição Michel Schröter. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

\_\_\_\_\_. *Sobre o tempo*. Edição Michel Schröter. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

\_\_\_\_\_. *Mozart, sociologia de um gênio*. Tradução de Sérgio Góes de Paula. Organização de Michael Schröter. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.

ESCOSTEGUY, Ana. Os estudos culturais. *Cartografias. Website de estudos culturais e comunicação da PUCRS*. Agosto de 2006. Acesso em: 12-08-2007. Disponível em: <[http://www.pucrs.br/famecos/pos/cartografias/artigos/estudos\\_culturais\\_ana.pdf](http://www.pucrs.br/famecos/pos/cartografias/artigos/estudos_culturais_ana.pdf)>

FERNANDES, José Nunes. Paralelismo entre história e psicogênese da escrita do ritmo musical. *Psicologia. USP*. São Paulo, v.9, n.2, 1998. Acesso em: 12-10-2013. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-65641998000200009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641998000200009&lng=en&nrm=iso)

FERRAZ, S. *Livro das sonoridades: notas dispersas sobre composição*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2005.

FERRAZ, Silvio. Apontamentos sobre a escuta musical. *Música Hodie*, v.1, n.1, 2001, p.19-23. Acesso em: 04-03-2014. Disponível em: <http://sferraz.mus.br/apont.htm>

FERREIRA, Claudia Roberta. *Labirinto de perguntas: reflexões sobre a formação de professores na e a partir da escola*. Campinas, 2013. 274 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas.

FERREIRA, Cláudia Roberta; SERODIO, Liana Arrais; LEARDINE, Márcia Alexandra (2010). Producción Colectiva en la escuela básica: una experiencia innovadora en la formación y el arte. *Anais do I Congresso Internacional Virtual de Formação del Profesorado*, Múrcia, Espanha: Universidade de Múrcia. Acesso em: 14-12-2013. Disponível em: <http://congresos.um.es/cifop/cifop2010/paper/view/10861>

FERRERO et al. *Planeamiento de la enseñanza musical: guía para el maestro*. Buenos Aires: Ricordi, 1981

\_\_\_\_\_. *Planeamiento de la enseñanza musical: ejemplos de unidades de enseñanza-aprendizaje y material didáctico para la escuela primaria*. 1ro. e 3er. Grado, 1981.

\_\_\_\_\_. *Planeamiento de la enseñanza musical: ejemplos de unidades de enseñanza-aprendizaje y material didáctico para la escuela primaria*. 4to. a 7mo. grado. Buenos Aires: Ricordi, 1981

FRANÇA, Cecília Cavalieri. *Para fazer música*. Coleção música editada. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 2005.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FONTEERRADA, Marisa de O. Trench. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. Tese de livre-docência. São Paulo Instituto de Artes, UNESP, 2001.

FORNARI, José. Percepção, cognição e afeto musical. In BUDASZ, Rogério; KELLER, Damián (organizadores). *Criação musical e tecnologias: teoria e prática interdisciplinar*. Série Pesquisa em música no Brasil. Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música. N.2. 202f. Goiânia, 2010. p. 6-38. Disponível em: [http://www.anppom.com.br/editora/Pesquisa\\_em\\_Musica-02.pdf](http://www.anppom.com.br/editora/Pesquisa_em_Musica-02.pdf)>. Acesso. 16 03 2012

GAČEV, Georgij. *Ritratti di culture*. Tradução e curadoria de Fabio De Leonardis. Introdução de Augusto Ponzio. Perugia: Guerra Edizioni, 2011.

GAINZA, Violeta H. Cadernos de Estudo - Educação Musical n.1, Agosto de 1990. *Atravez: Associação Artístico Cultural*. Acesso em 09-12-2013. Disponível em: [http://www.atravez.org.br/ceem\\_1/improvisacao\\_musical.htm](http://www.atravez.org.br/ceem_1/improvisacao_musical.htm)

GEERTZ, Clifford. *Interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Ltc editora, 2008.

GENTILE, Paola. José Saramago: ideias claras, escritas claras. *Revista Nova Escola*. São Paulo: Editora Abril. Outubro de 2003. Acesso em 20-11-2013. Disponível em

<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/ideias-claras-escrita-clara-423611.shtml>

GERALDI, Corinta Maria Grisolia, FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente. Professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1998. (Coleção leituras no Brasil).

GOULD, Stephen Jay; VRBA, Elizabeth S. Exaptation – a missing term in the science of form. *Paleobiology*, v.8, n.1. 1982, p.4-15. Acesso em: 06-12-2013. Disponível em: [http://www2.hawaii.edu/~khayes/Journal\\_Club/fall2006/Gould\\_&\\_Vrb\\_1982\\_Paleobio.pdf](http://www2.hawaii.edu/~khayes/Journal_Club/fall2006/Gould_&_Vrb_1982_Paleobio.pdf)

GRAMANI, José Eduardo. *Rítmica*. São Paulo: Perspectiva, 1988.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&M, 2005

JACOBSON, Roman. Olhar de relance sobre o desenvolvimento da semiótica. *Revista Galáxia*, São Paulo, n. 19, p. 60-76, jul. 2010

JANKÉLÉVITCH, Vladimir. *Music and the ineffable*. Translated by Carolyn Abbate. Princeton: Princetom University Press, 2003.

KASTRUP, Virgínia. *Psicologia & Sociedade*. V. 16 (3): 7-16; set/dez.2004.

KEHL, Maria Rita. *Ressentimento*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

KENNEDY, Michael. *Dicionário Oxford de Música*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1994.

KUNDERA, Milan. *A insustentável leveza do ser*. Tradução de Tereza B. Carvalho da Fonseca. Rio de Janeiro São Paulo: Nova Fronteira, 1985.

LALANDE, André. *Vocabulário técnico e crítico da filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Jornal Leituras*, Secretaria Municipal Educação de Campinas, Campinas, jul. 2001. n. 4, p. 1-9.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 208p.

\_\_\_\_\_ et al. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa e educação*. Barcelona: Laertes, S.A. Ediciones, 1995.

MARTINS, José Eduardo. *Estudos Avançados* 10 (28), 1996. Acesso em: 05-12-2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v10n28/v10n28a17.pdf>

MATEU, Maria Cateura. *Musica para toda la enseñanza*. Ciclo preescolar; (de 3 a 6 años). Guia do educador; Pastas com fichas 1; 2; 3. Barcelona: Ediciones Daimon, 1983.

\_\_\_\_\_. *Musica para toda los ciclos basicos*. Ciclo inicial (de 6 a 8 años). Guia do educador; Nivel 1; 2. Barcelona: Ediciones Daimon, 1983.

\_\_\_\_\_. *Musica para toda los ciclos basicos*. Ciclo medio (de 8 a 11 años). Guia do educador; Nivel 3; 4; 5. Barcelona: Ediciones Daimon, 1983.

\_\_\_\_\_. *Musica para toda los ciclos basicos*. Ciclo superior (de 11 a 14 años). Guia del professor; Nivel 6; 7; 8. Barcelona: Ediciones Daimon, 1983.

MEDVIÉDEV, Pável Nikoláievitch. *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. São Paulo: Contexto, 2012.

MENEZES, Florivaldo. *A acústica musical em palavras e sons*. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2004.

\_\_\_\_\_. *Atualidade acústica da música eletroacústica*. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

MENUHIN, Yehudi; DAVIS, Curtis W. *A música do homem*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

MORENTE, Manoel Garcia. *Fundamentos da filosofia: lições preliminares*. Tradução e prólogo de Guilherme de la Cruz Coronado. São Paulo: Mestre Jou, 1980.

MORRIS, Charles. *Lineamenti di una teoria dei segni*. Tradução: Ferruccio Rossi-Landi. A cura de Susan Petrilli. Lecce, Itália: Pensa Multimedia, 1938/2009

\_\_\_\_\_. *Fundamentos da teoria dos signos*. Tradução de António Fidalgo. Universidade da Beira Interior, Portugal. Disponível em <<http://www.labcom.ubi.pt/~fidalgo/semiotica/morris-charles-fundamentos-teoria-signos.pdf>> Acesso em 03-01-2013.

NAMURA, Maria Regina. *O sentido do sentido em Vygotsky: uma aproximação com a estética do ser social em Lukács*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Tese em Psicologia Social. São Paulo, 2003

NATTIEZ, Jean Jacques. *Enciclopédia Einaudi, vol. 3 Artes*. Coordenado por Ruggiero Romano. Lisboa, Portugal: Imprensa Nacional: Casa da Moeda e Inova Artes Gráficas. 1984.

ORFF, Carl. GRAETZER, Guillermo. *Orff-Schulwerk: Obra didáctica de Carl Orff*. Musica para niños: Adaptación em español para Latinoamérica realizada por Guillermo Graetzer. Cuaderno I (preparatorio). Buenos Aires: Ricordi, 1983.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. *Orff-Schulwerk: Obra didáctica de Carl Orff*. Musica para niños: Adaptación em español para Latinoamérica realizada por Guillermo Graetzer. Cuaderno II. Buenos Aires: Ricordi, 1983.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. *Orff-Schulwerk: Obra didáctica de Carl Orff*. Musica para niños: Adaptación em español para Latinoamérica realizada por Guillermo Graetzer. Cuaderno III. Buenos Aires: Ricordi, 1984.

PETRILLI, Susan. *Percursi di semiotica*. Bari: Edizioni B.A. Graphis, 2007.

\_\_\_\_\_. Social reproduction and language as work and "modelling device". *TRANS. Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften*. No. 16/2005. Acesso em 06-01-2014: Disponível em: [www.inst.at/trans/16Nr/01\\_2/petrilli16.htm](http://www.inst.at/trans/16Nr/01_2/petrilli16.htm)

\_\_\_\_\_. Semeiotica medica e semioetica. *Corposcritto* v. 4, 2003, pp. 95-116. Acesso em: 02-11-2013. Disponível em <http://www.susanpetrilli.com/PDF/Semeiotica%20medica%20e%20semioetica.pdf>.

\_\_\_\_\_. *La filosofia del linguaggio come arte dell'ascolto*. Bari: Edizioni dal Sud, 2005.

PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica**. Tradução de José Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Martins Fontes. 4A edição, 2010.

PONZIO, Augusto. *La comunicazione*. Bari: Edizioni B. A. Graphis, 2006.

\_\_\_\_\_. *Linguistica generale, scrittura letteraria e traduzione*. Perugia: Edizione Guerra. 2ª edição revisada, 2007- a.

\_\_\_\_\_. *Linguistica generale, scrittura letteraria e traduzione*. Perugia: Guerra, 2007- b.

\_\_\_\_\_. *A mente: processi cognitivi e formazione linguistica*. Perugia: Guerra. 2007- c.

\_\_\_\_\_. (org.) Athanor: Semiotica, Filosofia, Arte, Letteratura. Bari, Itália. *La trappola mortale dell'identità*. Anno XX, nuova serie, n. 13, 2009. Disponível em: [http://www.augustoponzio.com/files/Athanor\\_13\\_2009\\_pdf.pdf](http://www.augustoponzio.com/files/Athanor_13_2009_pdf.pdf)

\_\_\_\_\_. *Encontro de palavras*. São Carlos: Pedro & João, 2010.

\_\_\_\_\_. *No círculo com Mikhail Bakhtin*. São Carlos: Pedro&João, 2013.

PONZIO, Augusto; PETRILLI, Susan. *Thomas Sebeok and the signs of life*. Wayzgoose: Icon Books, 2001.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_, *Semioetica*. Roma, Itália: Meltermi, 2003.

PONZIO, Augusto; CALEFATO, Patrizia; PETRILLI, Susan, Fundamentos de filosofia da linguagem. São Paulo: Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_; LOMUTO, Michelle. *Semiotica della música: introduzione al linguaggio musicale*. Bari: B.A. Graphis, 1997

\_\_\_\_\_; PETRILLI, Susan; CAPUTO, Cosimo. *Tesi per il futuro anteriore della semiótica*. Bari: Mimesis. 2006.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. *Tesi per il futuro anteriore della semiótica*. Acesso em; 05-03-2014. Disponível em: <http://www.augustoponzio.com/files/Tesi-20per-20il-20futuro-20anteriore.pdf>

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. *Trentuno tesi per il futuro anteriore della semiotica*. Acesso em 06-01-2014. Disponível em: [http://www.augustoponzio.com/files/31\\_tesi\\_sulla\\_semiotica.pdf](http://www.augustoponzio.com/files/31_tesi_sulla_semiotica.pdf)

PRADO; Guilherme do Val Toledo Prado; SOLIGO, Rosaura. Orgs. *Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações*. Prefácio de Rui Canário. Campinas: Graf. FE, 2005.

\_\_\_\_\_; MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos. Intentário – organizando os achados de uma pesquisa. *EntreVer*, Florianópolis, v. 01, n.01, p. 137-154, 2011

\_\_\_\_\_; CUNHA, Renata Barrichelo. Orgs. *Percursos de autoria: exercícios de pesquisa*. Campinas: Alínea, 2007.

\_\_\_\_\_; CAMPOS, Maria Cristina. Orgs. *Pipocas pedagógicas: narrativas outras da escola*. São Carlos: Pedro&João, 2013.

\_\_\_\_\_; PROENÇA, Heloísa Helena Dias Martins; SERODIO, Liana Arrais. Organizadores. *Diálogo e conflito: por uma escuta alteritária*. Campinas: FE | GEPEC | UNICAMP, 2013. Acesso em 30 de novembro de 2013. Disponível em [http://www.fe.unicamp.br/falaoutraescola/publicacoes/EBOOK\\_TC\\_VI-SFOE\\_E01\\_07\\_131203.pdf](http://www.fe.unicamp.br/falaoutraescola/publicacoes/EBOOK_TC_VI-SFOE_E01_07_131203.pdf)

PROENÇA, Heloísa Helena Dias Martins. Grupo de Terça ou GEPEC de Terça: que grupo é esse? Anais do VI Seminário Fala (Outra) Escola. Campinas, São Paulo: FE/Unicamp, 2013, p. 202-208. Acesso em 30 de novembro de 2013. Disponível em: [http://www.fe.unicamp.br/falaoutraescola/publicacoes/ANAIS\\_TC\\_VI-SFOE\\_E01\\_07\\_131203.pdf](http://www.fe.unicamp.br/falaoutraescola/publicacoes/ANAIS_TC_VI-SFOE_E01_07_131203.pdf)

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Práticas para o ensino da música nas escolas de educação básica. *Música na educação básica*. Porto Alegre, v. 1, n. 1, outubro de 2009. ISSN 2175 3172. Acesso em: 05-03-2014. Disponível em:

[http://www.abemeducaomusical.org.br/Masters/revista\\_musica\\_na\\_escola/5\\_praticas\\_para\\_o\\_ensino.pdf](http://www.abemeducaomusical.org.br/Masters/revista_musica_na_escola/5_praticas_para_o_ensino.pdf)

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre emancipação intelectual*. Rtradução de Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

ROBERTSON, A; STEVENS, Denis. *The Pelican History of Music*. Madrid: Ediciones Istmo, 1982.

ROSSI-LANDI, Ferruccio. *Semiotica e ideologia*. Editado por Umberto Eco. Milão: Studio Bompiani, 2011 (5ªedição).

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

\_\_\_\_\_. SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. *Estudos Avançados*, v.9, p.63-64, 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v2n2/v2n2a07.pdf>>. Acessado em: 12 nov. 2007.

\_\_\_\_\_. Para uma pedagogia do conflito. In: Silva, Luiz Eron da. *Reestruturação curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996.

SANTOS, 2002, p.13. Acesso em 27-12-2008. Disponível em: <http://rodaviva.fapesp.br/materia/259/entrevistados/boaventura%20de%20souza%20santos%202002.htm>).

SANTOS, Regina Márcia Simão. (org.) *Música, cultura e educação: os múltiplos espaços de educação musical*. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SLOBODA, John A. *A mente musical. A psicologia cognitiva da música*. Tradução de Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. Londrina: Eduel, 2008.

SCHAFER, R. Murray. *O ouvido pensante*. Tradução de Marisa Trench de O. Fonterrada; Magda R. Gomes da Silva; Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Editora Unesp: 1991.

\_\_\_\_\_. *A afinação do mundo*. Tradução de Marisa Trench de O. Fonterrada. São Paulo: Editora Unesp: 2001.

SCHOENBERG, Arnold. *Fundamentos de composição musical*. Tradução de Eduardo Seincman. São Paulo: Edutira da Universidade de São Paulo, 2008.

SCHÖNBERG, Arnold. *Stile and idea: selected writings of Arnold Schönberg*. Editado por Leonard Stein. Traduzido do alemão para o inglês por Leo Black. [1909, (1975)]. Belmont: Belmont Music Publishers, 1984.

SCHULLER, Gunther. *O velho jazz: suas raízes e seu desenvolvimento musical*. Tradução de Ruy Jungman. São Paulo: Cultrix, 1970.

SEBEEK, Thomas. *The play of musement*. Bloomington: Indiana University Press, 1981.

SERODIO, Liana Arrais; FERREIRA, Cláudia Ferreira; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Produção coletiva: uma atividade formativa em arte no contexto escolar. *Innovación y creatividad: Adversidad y Escuelas creativas*, 2012. Barcelona: GIAD-UB. Acesso em 14-12-2013. Disponível em: <http://congresos.um.es/cifop/cifop2010/paper/view/10861>

SERODIO, Liana Arrais. Composição musical como atividade didática: escuta alteritária bakhtiniana como ato cognitivo-estético-ético. *Simpósio de estética e filosofia da música*. Anais do SEFIM/UFRGS. Porto Alegre, 17 e 18 de outubro de 2013, p.721-736. Acesso em: Disponível: [http://www.ufrgs.br/esteticaefilosofiadamusica/AnaisSEFiM\\_2013UFRGS.pdf](http://www.ufrgs.br/esteticaefilosofiadamusica/AnaisSEFiM_2013UFRGS.pdf)

\_\_\_\_\_. SERODIO, Liana Arrais. *A música, a narrativa e a formação de professores*. Campinas, 2008, 160f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC Campinas. Acesso: 02-10-2013. Disponível em: [http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde\\_arquivos/3/TDE-2008-03-05T064631Z-1393/Publico/Liana%20Arrais%20Serodio.pdf](http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde_arquivos/3/TDE-2008-03-05T064631Z-1393/Publico/Liana%20Arrais%20Serodio.pdf)

\_\_\_\_\_. Convivendo na escola: experiências para além do ensino musical. In: PRADO, Guilherme do Val Toledo Prado; PROENÇA, Heloísa Helena Dias Martins; SERODIO, Liana Arrais. *Diálogo e conflito: por uma escuta alteritária*. Campinas: FE | GEPEC | UNICAMP, 2013. p. 27-39. Acesso em 30 de novembro de 2013. Disponível em: [http://www.fe.unicamp.br/falaoutraescola/publicacoes/EBOOK\\_TC\\_VI-SFOE\\_E01\\_07\\_131203.pdf](http://www.fe.unicamp.br/falaoutraescola/publicacoes/EBOOK_TC_VI-SFOE_E01_07_131203.pdf)

SOBRAL, Adail. Filosofias (e filosofia) em Bakhtin. In: BRAIT, Beth. *Bakhtin: conceitos-chave*, (org.). São Paulo, Contexto, 2008, p.123-150.

SOLIGO, Rosaura. Cuidados necessários no no trabalho pedagógico. *Secretaria de Estado da Educação do Acre. Caderno 1; 2; 3; 4; 5. Série "Cadernos de Orientação Curricular"*. ACRE-Rio Branco: Instituto Abaporu de Educação e Cultura, 2009-a; 2009-b; 2009-c; 2009-d; 2009-e.

SOUZA, Rodolfo Coelho de. A lógica no pensamento musical. In: ILARI, Beatriz Senoi (org.). *Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção*. Curitiba: Editora UFPr, 2006.

SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

TAGG, Philip. Análise musical para “não-musos”: a percepção popular como base para a compreensão de estruturas e significados musicais. *Per Musi*, Belo Horizonte, n.23, p.7-18, 2011.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. *Psicologia da Arte*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e linguagem*. Tradução Jefferson Luiz Camargo. Revisão técnica de José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WILLEMS, Edgar. *As bases psicológicas da educação musical*. Bienne, Suíça: Edições Pro-Musica.

## APÊNDICE 1: Inventário

A escrita literária e suas palavras doentes é que são a saúde da linguagem: “O equívoco os dilacera? Feliz equívoco sem o qual não haveria o diálogo. O mal entendido os falsifica? Mas o mal entendido é a possibilidade de nosso entendimento. O vazio os penetra? O vazio é o seu sentido.” (PONZIO, Augusto, 2010, p.36).

Mas preciso lembrar que as concepções do leitor podem penetrar mais fundo que as minhas mesmas; e espero sinceramente que assim possa ser (PEIRCE, Charles Sanders, 2010, §535, p.176).

Arrebanhando dados que deverão me ajudar a entender o que faço quando ensino, para ler o que dizem os alunos e escutar melhor suas músicas, penso também me encontrar.

Os cadernos e agendas são documentos, registros de 33 anos de rastros do meu modo de vida, que olho-reolho leio-releio: garantem que foram feitas coisas que essa-Eu registrou para se lembrar no futuro.

E onde está, o tal futuro?

No passado.

Junto com horas e dias e anos de vida-vivida e vida-vividanarrada. Também vidasonhada ou planejada: vida adiada para o futuro que já foi e vai sendo.

Que futuro? O meu.

Sim, mas também o futuro de cada par de olhos que por aqui passar e ouvidos por quem passei.

E assim que passar, passarei.

Seremos passado no futuro.

Nos cadernos, marcas do que não posso esquecer, mas esqueci. Muitas.... só ao ler de novo fui reconstituindo o passado que eu sonhava mudar, narrativas como se fossem propostas de pensamento, exercício de escolher palavras e perceber que me repito. Ou

que o que penso não está nas palavras escolhidas. Ou sim, o que falta é dar-lhes uma ordenação adequada, garantindo a gramática.

Agora que passo cadernos a limpo no computador, sem fazer as curvas das ‘letras de mão’, me espanto ao ver a ponta dos meus dedos cegos encontrar letra a letra, pontos, vírgulas, reticências, acentos cir-cun-fle-xos... autodidatas de cada signo do teclado.

Começo a narrativa como quem usa bicicleta em cidade de interior: sem estranhamento. Com a satisfação de ter uma condução para fazer as escolhas de caminhos, aventuras. Liberdade nasce com o fato de poder escolher.

Para quem vou escrever e quem sou “eu”, essa que escreve?

Seria alguém que consigo ver, olhando para fora de mim, nas coisas que faço? Ou o que vejo está tingido pelo mundo no qual estou?

Como musicista, sou também regente, arranjadora, compositora, com função de professora de música. Como professora, faço o que posso para que as crianças, jovens e adultos vivam práticas musicais, por acreditar que assim podem perceber aquilo que da música, à primeira escuta, não se reconhece: seu conteúdo. A música nos faz balançar, batucar, relaxar, chorar, botar na cabeça uma imagem esquecida até aquele instante, mas, a trama sonora que alguém fez é o que faz a música ser música, que dá uma experiência muito distinta dos prazeres emocionais e faz sons ganharem alma, a busca daquele que vem com a música. O conteúdo quando encontra uma escuta responsiva é o que faz música ganhar letra maiúscula.

As agendas também foram fontes de informações e, como não encontrei nada nelas de conteúdo que justificasse fazer levantamento, não inventariei. Parece que, no início desse mergulho nos materiais ajuntados em todos esses anos, eu andava na busca de justificativas para as experiências intrigantes que as composições e as relações dos alunos a partir delas com música e entre eles surgiam e, no fim, foi uma surpresa atrás da outra por reconhecer tantas intuições (in)explicáveis pelo que nos é fundamental, enquanto

professoras: nossa relação intermediada por uma atividade, no caso, uma atividade criativa muito especial, que é a música.

Muitas das coisas que me lembrei, não encontrei. Muitas das coisas que tinha esquecido, pude ver que aconteceram!

Posso dizer isso. Está no inventário um excerto desse “todo” passado que reverbera com mais consciência hoje, nas outras marcas que vou deixando. Marcas que me pareceram mais significativas, principalmente por que posso ver o quanto há, em potência, uma vida “normal”. Pois a minha tem sido uma vida para ninguém invejar. Nada de excepcional, além de ter tido a chance de estudar música. Isso, considero especial. Quanto agradeço minha mãe por não ter me deixado sair das aulas de piano aos 11/12 anos. E ela só pediu para eu esperar mais um pouquinho. O pouquinho passou e eu nunca mais pude ficar um só dia sem fazer algo com música.

Quando olho o tanto de coisas que fiz, vi, ouvi e ainda tive a chance de mergulhar nesse estudo que com certeza vai deixar uma areinha no chão que seja, no grande tempo, alimento a esperança de que cada ato, um dia, venha acompanhado de uma assinatura e música dê o tom da decisão.

Eu resolvi dar-lhe um nome que sugere re-visão e outras escutas:

<b>Inventário simbólico: nem exaustivo nem detalhado</b>			
<b>ANO</b>	<b>Identificação</b>	<b>Código</b>	<b>Síntese do conteúdo</b>
1978	Formação - branco (100 p.)	F-b-78	Curso CCG Iniciação artística (Campinas)
1983		F-b-83	Preparação de aulas: História da Música (Núcleo Artístico Araras)
1979	Formação - pequeno	F-p-79	Registros de aulas de Piano – Olga

	(80 p.)		Leverman (CCG)
1982		F-p-82	Disc. Filosofia e Estética – Prof. Iulo Brandão -Faculdade de Música- Unicamp
1983		F-p-83	Registro do acervo particular–partituras de piano
1985	Educação. Musical amarelo&azul	EM-a-85	Preparação de aulas para Escola Pró-Arte Campinas (JEGramani,MA Ferrari,GP Cunha)
1989	(50 p.)	EM-a-89	Planos de aulas – Colégio
1990		EM-a&a-90	Planos de aulas – Colégio; nomes de professoras, alunos; registro vocal de crianças; organização de apresentações.
1993 1996	Educação Musical - rosa (pouco usado)	EM-r-93-96	Anotações esparsas – Colégio (os registros de aula estão nas agendas)
1996	Educação Musical roxo (96 p.)	EM-rx-96	Planos de aulas – Colégio; Cursos de formação: Kodály (Marli d’Ávila); Regência (Márcia Patton); Projeto:Outras palavras na Escola: FDE. Escola estadual “Hercília de Moraes”-Campinas. Orientação Marisa Fonterrada. Coral Infantil – Colégio

1997	Coral Infantil-mar (96 p.)	CI-M-m-97	Coral Infantil – Colégio
			Planos de aulas – Colégio
			Fundamentação teórica – Ed. Musical – cognitivista
			Registros de estudos de filosofia
1998	Educação Musical – Coral Infantil – Coral Infanto Juvenil – Narrativas (96p.)-Florido	CI-FI-fl-98-99-00	Planos de aulas _ estratégias diferenciadas
1998			Coral Infantil-apresentações-ensaios-viagens
1998			Projeto: ampliação do Coral: Iniciantes; Intermediário; Juvenil
1999			Ensaio-gravação-CD-Helvetia. “Villa do Folclore” (GUIMARÃES, 2003).
1999			Registros de projetos-corais e instrumentais
2000	Gepec-Coral Infanto-Juvenil (96p.)	G.CIJ-FR - 00-01	Acontecimentos diversos: registro da gravação
2001			Grupo de terça. Tema: professor-coordenador
2001			Regencia-AnaYara: técnica vocal, repertório
2003 2004	Gepec-Música-Coral Infanto Juvenil- azul	gepec-cij-az- 03-04	1 <sup>as</sup> narrativas –pedagógicas X musica
			Linguagens começam aparecer
			Planos de aula mudam de patamar
2004	Gepec-Música-Puc-	gepec-mu-	Reuniões do GRUDE Musical– Grupo

	Unesp-Narrativas reflexivas-Flor do Canto	unesp-puc-ab-04-05	de Estudos Musicais
			Registros da Unesp
			Grupo de terça
			1ª aula (e demais) na UNESP
			Narrativas reflexivas
			Flor do Canto (Coral Infantil. Holambra) Flor do Canto
2005			Planejamento de 2005 PIO XII
			Preparação exame UNESP
			Aulas Linguagem sonora e Som e movimento – UNESP
			Narrativas sobre música, ensino, experiência, teoria, arte (Arroyo, 22052005)
Julho 2005	Gepec Música Unesp-2005/2006 PUC-prep-ingresso	Gepec-mu-unesp-puc-m-05-06	Aula de canto
a			Grupo de terça-seminário de pesquisa
			1ª aula (e demais) na UNESP
			Narrativas reflexivas-EDU 194
Junho 2006	Caderno marrom		Aulas Linguagem sonora e Som e movimento – UNESP
			Puc-preparação – ingresso
Julho	Gepec-Música-Puc-2006	gepec-mu-puc-vb-06	Narrativas
			Canarinhos da Terra; Relativ-Idade –

2006 Dezembro 2006	Canarinhos- Vermelhobordado		Ana Yara Campos
			PUC-disciplinas
2007	Narrativas avançadas- PUC- Qualificação- Colégio- Preto-cores 400p.	Na-Puc-Q- Co-pr-co- 07	Produção Coletiva-“Angélica” – Lygia Bojunga
			Qualificação – sumiu!!! (agosto de 2007)
			Mia Couto-Cole
			W. Geraldi: “Música não representa nada, ela é”.
			Narrativas com Temas recorrentes
2007	Bakhtin-Narrativa- Etnomusic-Carta Capital- 200p.	Bk-Nrt- Etnm-cc- 07	Disc. Prof. Wanderley Geraldi
			Disc. Profa. Ana Aragão/Prof. GVT Prado – Narrativa e Reflexividade
			Estudo Etnomusicologia-Metáfora
2008	Narrativas avançadas- Colégio Preto- cores (400p.) 2008	Na-pr-co- 2008	Produção Coletiva – A bolsa amarela – Lygia Bojunga
			Defesa nem aparece... procurar (fevereiro de 2008)
			Muitas meta-narrativas interessantes
			Projeto de doutorado – digitalizado
			Material do Acre- digitalizado
			Aulas-Fundação

2009	Doutorado- Unicamp- Colégio - 200p  Vermelho Fundação	Na-Ra vf-09	Disciplina do prof. Milton José de Almeida (1ª)
			Seminários de pesquisa
			Disc. Profa. Ana Aragão-Prof. GVT Prado-Metodologia de pesquisa
			Aulas-Fundação
2009	Caderno da Fundação	Pl-reg-cf-09	Planos e registros de aula da Fundação
			Planos e registros de aula do Colégio
2010	Doutorado –Colégio (200p)  Azul claro-2010	Do-Ra- azcl-10	Disciplina do prof. Milton José de Almeida (2ª)
			Registros de aula Colégio
			Seminários de pesquisa-narrativas
2010	Bakhtin-Ponzio-Geraldi- circulos bakhtinianos	Bk-Pz-Ger- CBk-10	Narrativas de estudo e aulas
			São Carlos- Círculos Bakhtinianos
2011	Caderno de janela	Rg-cj-11	Registros vários
2011	Caderno Verde	Rj-cv-11	Registros vários

<b>Caderno verde da Fundação: à guisa de exemplo</b>		
<b>Data</b>	<b>Tipo de Produção</b>	<b>Observações</b>
27122010	Registro escrito	<i>O anel que tu me destes era vidro e se quebrou: Avaliação do andamento do projeto de pesquisa; a presença da 'cultura' na</i>

		escola e a 'cultura escolar'; o anual planejamento; a composição musical 'garantida' no planejamento não está garantida no dia-a-dia escolar...
11012011	Digitalizado	GEPEC, encontro com o Professor-Orientador Guilherme VTPrado: orientação para Qualificação.
17012011	Digitalizado	PIO XII, 1º reunião de planejamento coletivo
17012011	Registro escrito	PIO XII, 1º registro de planejamento anual dos segmentos EF e EF-I
18012011	Digitalizado	PIO XII, 2º registro de planejamento anual dos segmentos EF e EF-I
18012011	Registro escrito	Colega-amiga Professora de Teatro do Colégio me perguntou sobre linguagem: reflexões, re-leituras
19012011	Digitalizado	Sobre o Livro de Ocorrências
24012011	Registro escrito	Para ensinar música: 'que' música?
24012011	Digitalizado	Carta para Professor Iulo Brandão
25012011	Registro escrito	Escolhas pedagógico-musicais
27012011	Registro escrito	Registro de aula

<b>Registros Áudiográficos-Fundação</b>		
Data	Identificação	Objetivo é o de envolver os jovens com a poética musical, com o fazer

2009	8ªsérie	musical. Mostrar na prática conceitos sobre música, que se interessam por saber. Criação de melodia com escala de cinco sons e escrever. Turma oscila nas atitudes. Apesar disso o cognitivo desenvolve-se. Em itálico, observações dos alunos.
Lu.wav		
Dg.mp3		— <i>“É fantástico!”</i>
Gbl.mp3		d-r-m-f-m-f-m-r-d. <i>“Arriscar-se e não fazer qualquer coisa”.</i>

Data	Identificação	Explorar as possibilidades de desenvolver melodias escalas de três sons, individualmente. Ao formarem duplas, a escala ganha mais notas.
2009	7ªsérie	
Y e J.wav		Apresentam escala como introdução, que depois serve de acompanhamento à melodia (m-si). Já estão elaborando. m-r-d-s-l-si <i>“Que a nossa ideia vire melodia ou uma célula da melodia. Comparação com o quanto uma única palavra diz: Cheguei!”</i>
A.mp3		
M e V.wav		<i>“Música não precisa ter o mesmo sentido da palavra. Mas mexe com a gente. A ideia que tem que virar uma história, mas não história de palavra, história musical”</i>

Data	Identificação	Escalas e negociação – trabalho em duplas. Ampliar o discurso musical a partir da escala. Trabalhar em duplas.	
2009	6ª série		
Rd	e	FA	Desenvolvimento da linguagem. Estão experimentando Continuidade da ideia com ritmo fixo e corte, dinâmica

STE.018.wav		
B, Ig, Rn STE.014.wav		Ig explicando como foram criando. É semiose pura: vão trocando a organização das relações das notas Faz m-l, alternando, trocando a oitava
B, Ig, Rn STE.015.wav		Esta é a melhor versão

<b>Colégio de Campinas</b>		
Data	Identificação	Conversa sobre aprender música Conversar sobre música.
29-09-2010	4ºano-2010 Projeto Pequeno Príncipe.	
Am e G	Rosa e Pequeno Príncipe	
B e GS		
H e P	Vulcão e Raposa	<i>“O que as crianças fazem até que um dia percebem que sabem”(H)</i>  <i>“Quanto mais você toca, melhor você fica. Música não é só criada pelos sons, mas também pelos sentimentos” (H)</i>
M e GB	Carneiro e Jiboia	

Data	Identificação	Tema: Emoções.
2009	4ª série-	

	2009	
	IB,IF,MS, L,Y	<p><i>“Medo é o tema, procuramos notas fortes”.</i> O uso dos instrumentos disponíveis para designar o medo mostra usar outras estratégias, como fugir de um ritmo convencional. Alcançam uma expressão, que chamam medo, no ritmo inesperado e desalinhado com o tradicional e no preenchimento das pausas ou cortes sugerindo ruídos aleatórios, com profundas respirações trazidas dos pau de chuva.. Num outro dia, registrei a seguinte surpresa: “Aparentemente não gostaram do que eu adorei!!! Botaram um sintetizador!”</p>

## **APÊNDICE 2: Gravações, transcrições e correlações inescapáveis**

Apresento algumas maneiras de transcrever as músicas do áudio, porque nem sempre a notação em pautas ou pentagramas facilita o entendimento do que se escuta, para quem não foi “musicalmente alfabetizado” – não domina os códigos do “sistema de notação convencional europeu”(TAGG, 2009). Embora não seja impedimento para uma análise, música não é como poema ou escultura, que se apresentam à nossa frente, que se mantém imóveis para que a gente veja e reveja quantas vezes precisarmos e aponte para um detalhe preciso.

As notações são, nesse caso, um apoio para o estudo e análise de uma outra forma artística, que se equilibra, para existir, no tempo. E assim que o tempo e a música passam, já não há mais para o que apontar, se é que ainda nos lembramos daquilo que nos chamou atenção ao final da música. As notações, um meio que permite voltar à música, repetir o “detalhe” que nos chamou atenção ou até revelar outros que passaram aparentemente despercebidos na escuta.

Notações podem, literalmente, dar a ver pensamentos auditivos e pensamentos musicais, assim como contribuir para compreender o surgimento de pensamentos sobre a música que se escutou.

As explicações verbais e os exemplos em pauta musical não substituem evidentemente a própria música. Se isto é verdade no caso das histórias da música “clássica” [aspas do autor], é-o com muito mais razão no caso do jazz: música basicamente improvisada que desafia a notação, na qual o recurso à pauta escrita é impossível e — se existir pauta — irrelevante (SCHULLER, 1970, p.12).

As músicas das crianças e jovens não são baseadas sequer numa intenção deste tipo de notação. No máximo, o que eu pedi, era que registrassem para não esquecer. Mas nenhuma delas chegou a registrar. Existem registros do processo, mas não das músicas.

Trago Gunther Schuller e seu estudo do “Velho jazz”, porque a sua investigação foi baseada na escuta das músicas e pessoas que não faziam notações.

A despeito das limitações da notação musical, uma pauta de Beethoven ou de Schoenberg constitui um documento definitivo, uma planta, da qual interpretações ligeiramente diferentes podem ser derivadas. O registro de uma notação improvisada de jazz, por outro lado, é expressão de um único momento, em muitos casos o único, e, por conseguinte, uma versão “definitiva” de algo que jamais se quis definitivo. (SCHULLER, 1970, p.12)

Já na música dita contemporânea se encontram outros problemas, logo de início devido ao uso intenso de efeitos sonoros até então inusitados, para os quais não há uma convenção simbólica. Mesmo assim, formados com a pauta musical, “pensamos notações”. Nattiez traz uma informação sobre a importância da partitura para Webern.

Para Webern, a partitura é necessária no plano da fabricação, mas já não reflecte a obra, é apenas um meio de a obter. Webern tem necessidade da sua partitura para dar indicações aos instrumentistas... Que lhes pede ele? Essencialmente, pede-lhes para realizar objectos musicais. O que conta, com efeito, nessas curtas peças, o que se ouve, não são as relações de altura e duração que se podem ler na partitura, mas sim o seu extraordinário requinte na exploração do material sonoro, obtido pela subtilidade dos modos de execução, utilização do arco, atritos sonoros, etc. (SHAEFFER, 1966 apud NATTIEZ 1984, p.225).

Para tentar contornar essa dificuldade, ou ao menos para me ajudar a ver sob ângulos diferentes, apresento três tipos de notação: (1) registro simples ou rudimentar decorrente do aprendizado oral das notas e percepção de diferentes durações, originada de um modo das crianças memorizarem a música que desejam. Trata-se de uma sequência de notas escritas alfabeticamente que, tocadas, fazem surgir a música – se se recorda dela; (2) partitura tradicional ou sistema europeu de notação musical; (3) gráfico do programa de tratamento de áudio que apresenta o desenho do fluxo dos eventos musicais e sua variação de intensidade.

Sons existem no tempo, enquanto existem.

Ouvimos sons estando ou não conscientes de sua existência, sendo que, se a nossa atenção está voltada ao estímulo sonoro, dizemos que não estamos apenas ouvindo mas também “escutando”. Podemos também, e com frequência, escutar sons que não provêm de fontes sonoras físicas, tais como os sons de músicas e vozes que lembramos ou que sonhamos. Podemos ouvir sem escutar, escutar sem compreender, ou compreender sem nos emocionar. (FORNARI, 2010. p. 6. Disponível em: [http://www.anppom.com.br/editora/Pesquisa\\_em\\_Musica-02.pdf](http://www.anppom.com.br/editora/Pesquisa_em_Musica-02.pdf)>. Acesso.16 03 2012).

Sons musicais, fora daí, estão (ou não) em nossa recordação. Pode ficar algo da música para a gente, mas sem registro, não temos onde olhar, para apontar o que queremos mostrar para o outro, para quem queremos contar. Talvez a gente se recorde em linhas amplas, de seu perfil, das emoções que suscitou, alguma percepção acústica, mas, com certeza detalhes por vezes fundamentais para fazer uma interpretação mais cuidada, mais aprofundada, uma análise como esta que pretendo fazer neste trabalho para dar a ver enquanto capacidade dos alunos e alunas, o que eu mesma me surpreendo, não é suficiente.

Mesmo sendo músicas pequenas em duração, algumas marcas, alguns pontos fixos num registro são importantes, consciente de que nenhum registro capta a totalidade da música. Nem tampouco o audiográfico.

Ao mesmo tempo, cada representação gráfica, como produto de uma ciência (incluindo aquela instituída dentro de uma sala de aula) evidencia, aponta, favorece um tipo de análise, que desse modo já carrega aqueles critérios que ela possibilita a verificação, e, outras vezes, nascida com a composição, fazendo parte da vida e dos conhecimentos do compositor, se associa a ela e determina formas e conteúdos no próprio fazer musical. Do mesmo modo, na análise, conduz a leitura, a interpretação e o caminho da própria análise alcançada.

Quanto mais se torna claro o meu pensamento, mais é próximo dos produtos formalizados pela criatividade científica. Além disso, o meu pensamento não pode alcançar uma clareza definitiva se não encontro para ele uma formulação verbal precisa e não o coloco em relação com uma formulação científica que diz

respeito ao mesmo objeto, em outras palavras, se não formulo meu pensamento de uma maneira que resulte numa criação científica adequada<sup>138</sup>. (BACHTIN; VOLOSÍNOV, 2005, p. 138).

O pensamento científico ou artístico oficializado e formulado culturalmente em nível social-escolar se submete à cientificidade e à estética oficializada também culturalmente na escola e também produz a alteração cultural mediante a expressão verbal ou musical, pois, à continuação do enunciado anterior, “nenhum sentimento pode atingir plena maturidade e completude se não encontra uma expressão externa, se não se nutre de palavras, de ritmos, de cores, até que chegue a não ser mais distinguível de uma obra de arte<sup>139</sup>” (BACHTIN; VOLOSÍNOV, 2005, p.138).

Essa interpretação entre linguagens me assola desde quando os conflitos de comunicação me fizeram decidir dizer em ‘pedagogês’ o meu ‘musicuês’ (SERODIO, 2013, p 723) e iniciar toda uma saga acadêmica...

Flo Menezes (2004) se depara com uma motivação diferente para essa dificuldade, quando trata da questão da “escritura musical”-notação da música eletroacústica, a dificuldade encontrada pela fundamentação fonológica da linguística saussureana.

Se, por um lado, a afinidade entre linguagem e música se faz sentir sobretudo através das relações entre o nível fonológico da língua e sua concretização sonora dentro da cadeia da fala – estando o aspecto fonológico da linguagem *ausente* na escritura -, por outro, uma das características da prática musical constitui o aspecto mais contraditório (e portanto *divergente*) de tal analogia: do ponto de vista histórico, a elaboração rigorosa dos três níveis que dizem respeito aos métodos composicionais – quais sejam, os níveis acústico, instrumental e estilístico -, somente pôde se edificar, malgrado a absoluta dependência destes níveis ante sua audibilidade concreta, através da *escritura*

---

138

Tradução livre do original: Più il mio pensiero diventa chiaro, più è vicino ai prodotti formalizzati della creatività scientifica. Inoltre il mio pensiero non può raggiungere una chiarezza definitiva, se non trovo per esso una precisa formulazione verbale e non lo metto in relazione con qualche formulazione scientifica concernente lo stesso oggetto, in altre parole se non formulo il mio pensiero in modo che esso risulti una creazione scientifica formalizzata

139

Tradução livre do original: Nessun sentimento può raggiungere piena maturità e completezza se non trova un’espressione esterna, se non si nutre di parole, di ritmi, di colori, fino a non essere più distinguibile da un’opera d’arte.

*musical*. Foi somente por meio desta que um controle absoluto dos dados musicais pôde ter lugar na história da música, promovendo mutação dos métodos e as transmutações dos estilos, e é justamente nesse sentido que podemos entender a crítica a cerca da improvisação enquanto ausência de rigor (MENEZES, 2004, p.44).

Ou seja, ele baseia a escritura musical na escritura verbal, para pensar.

Sem me esquecer da ligação entre o verbal e o musical para além da fonologia, incluindo as noções rítmico-musicais, mas antes ainda, uma fundamentação na filosofia da linguagem bakhtiniana, fundada na relação não indiferente pelo outro, na alteridade e na identidade social do homem e sua formação na ideologia cotidiana, na qual o enunciado, a entonação, no contexto social, e não o fonema como a base da língua, por esse motivo, resolvi que a transcrição em mais de um tipo de notação poderia contribuir tanto com a expressão quanto com a interpretação dos dados da pesquisa.

A diversidade pode funcionar como tradução em (e de, já que fazer ver outras coisas no mesmo) diferentes idiomas e pode contribuir para a compreensão, por meio de signos de outra espécie, daquilo que tendo só a música deixa dúvidas. De fato, não há maneiras de alguém saber exatamente o que eu escuto quando ouço e dar estabilidade ao material musical para, ao falarmos, dizemos da mesma coisa, do mesmo momento musical que pensamos.

Assim as diversas notações podem ajudar a animar os diálogos.

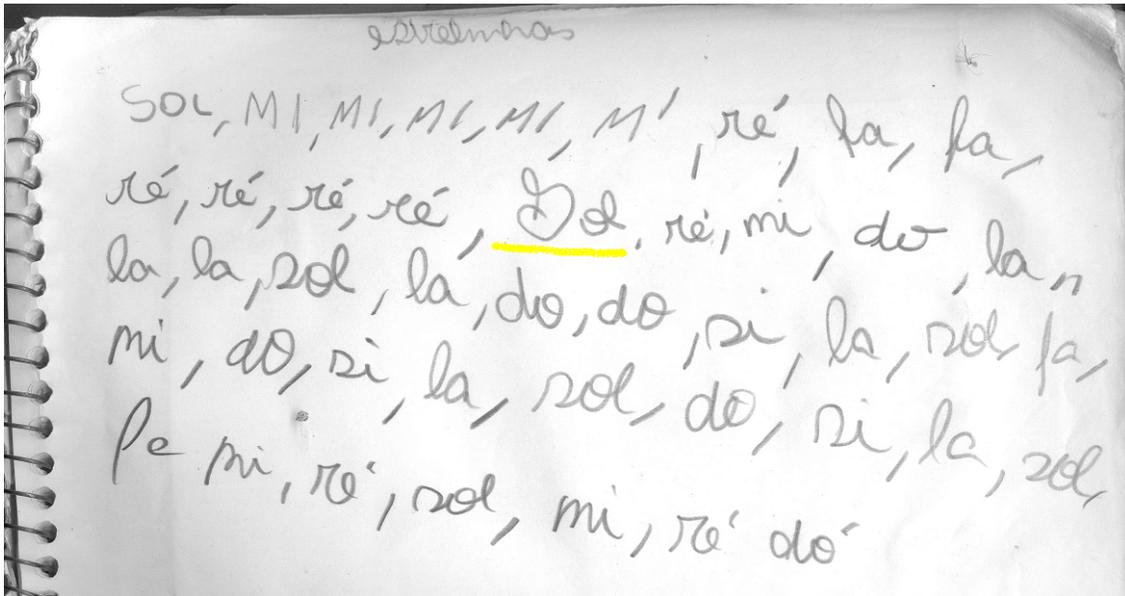
### **1. Registro simples**

Chamo de registro simples aqueles que, nas aulas, nasceram das atividades de exploração de modos de escrita, na apresentação/exploração da professora de processos de registro musical, na tradução de música em outras linguagens – pictóricas ou verbais – ou, a razão de ser aqui trazida, como uma das notações para análise, justamente por fazer parte das aulas.

Se, no começo como professora, a leitura de partitura do sistema europeu de notação parecia ser necessária, pré-requisito para certas práticas de ensino, demandando processos didáticos que objetivavam o ensino da leitura de partitura musical, com o tempo o registro simples se tornou uma forma de grafia suficientemente eficaz para o uso nessa etapa de formação, tanto de ensino, quanto de aprendizagem.

Ou seja, circunstâncias de ensino na escola me ensinaram que o registro tem função para quem tem necessidade de registrar, mas investir um longo tempo na leitura e na imprescindível, para a leitura, teoria musical que esta notação tradicional supõe, deixou de me parecer imprescindível há muito tempo.

Por outro lado, ‘naturalmente’, surgiu das práticas das próprias crianças, escrever os nomes das notas que querem se lembrar, como produção cultural das classes. Este passou a ser um modo muito usado em minhas aulas a partir do 3º ano principalmente, um registro assumido como corriqueiro, que vai mostrando às crianças, inclusive seus limites – do próprio registro – denunciando acontecimentos musicais ainda não percebidos. Por exemplo: quando não deixa claro se é na nota mais aguda ou mais grave (ascendente ou descendente) que se deve tocar e ao tocar se nota algo estranho. Ao não denunciar a altura provoca a pergunta sobre como escrever e a busca por outros modos de representar e ao mesmo tempo deixa um alerta para a próxima vez que tocar ou registrar. É claro que elas encontram modos de mostrar no registro.



[caderno de aluna-2008]

As crianças sentem falta do ritmo, quando não se lembram da música que tocam... ou quando trocamos os cadernos para os colegas lerem uma música que todos conhecem 'de ouvido, de memória e fazemos o exercício de registrar para ver se o colega entende que música é, se mandássemos a música numa carta.

Outros pesquisadores já publicaram modos adaptados desse registro simples. Mostro aqui o proposto por França (2008, p.61), da música *Cavalo Marinho*.

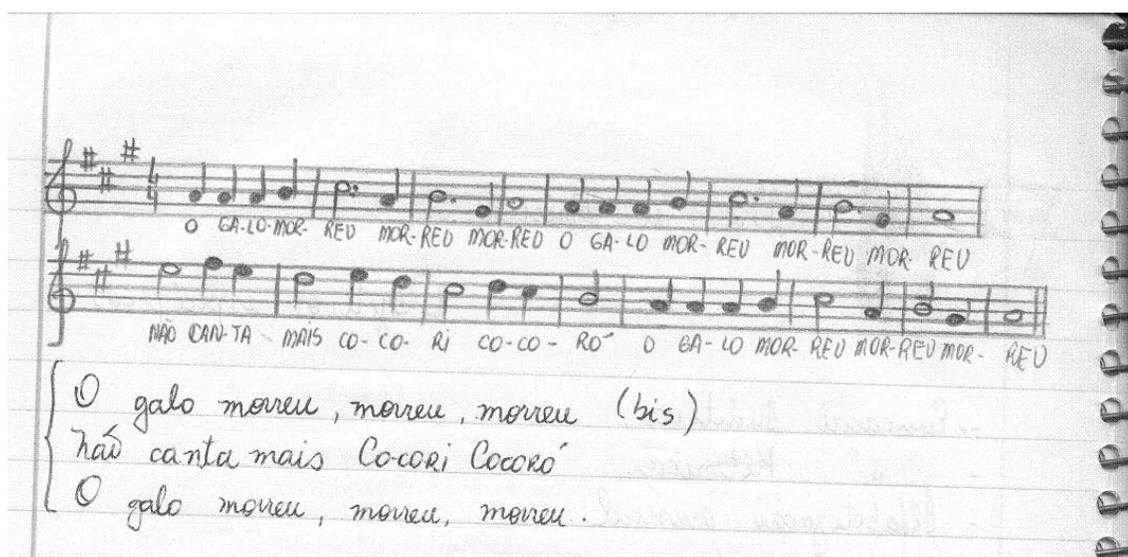
Buscar um modo de escrever música parece fazer falta somente quando se percebe que faz parte ou que pode contribuir com a ação: tocar, cantar, dançar. Antes disso, sempre é um método para alguém que não tem interesse nele, sem que ninguém tenha pedido. Disponibilizar alguns meios e deixar surgir é todo outro mundo. Quando enfim surgem, os diversos modelos que aparecem ampliam o repertório de possibilidades de relação com a própria noção de música.



E isso funcionou em minha direção também.

Lidar com uma escrita como essa foi um desafio aos meus valores. Formada segundo métodos tradicionais, a partitura parecia fundamental. Fazer um registro facilitado era para quem 'não sabia' música.

Em 1978 fiz um curso denominado Educação Artística Global, no Conservatório Carlos Gomes (Caderno branco no inventário).



[F-b-78\_ CCG-Conservatório Carlos Gomes - Campinas-1978]

Meus primeiros anos no Colégio se baseavam nesse curso e pesquisas outras que foram se acrescentando a partir de experiência com aulas de musicalização para crianças em escolas especializadas.

Baseadas num certo entendimento do desenvolvimento infantil piagetiano. Encontro nos cadernos de 1978, dizeres do tipo “só aos dez anos a criança começa a abstrair”; “ensinar somente uma coisa nova por aula”, etc.

Em 1996, iniciava uma nova fase de pesquisa, meus interesses se voltam para a voz infantil. Retomava os conhecimentos de regência da universidade e começava a fazer

curso de formação, como este que encontro no caderno roxo, que tem os registros do IV Curso Internacional Kodály, outros cursos de regência, etc.

Handwritten musical notation for "Lajos Bárdos". The notation consists of two lines of rhythmic exercises. The first line is labeled "1" and the second line is labeled "2". The notes are written in a simplified, rhythmic notation with stems and flags. Below the notation, there are two numbered instructions: "1) Canta-se primeiro e repete-se" and "2) Entra-se na 2ª vez do 1)".

Lajos Bárdos

1) m d' | d' + | l si l t | o | l | fi | l | m | m | m | m |

(sol#) (fa#)

2) l, l, l, | m m | f m r | r r | m nd | r dt | l, l, |

1) Canta-se primeiro e repete-se

2) Entra-se na 2ª vez do 1)

[EM-Rx-96\_Curso Kodály-1996]

Durante o tempo fui alterando minha visão, desde um silêncio constrangedor sobre este tema, até o enaltecimento do registro, fosse do modo que fosse. Entenda-se, a iniciativa do registro sempre foi bem-vinda e acolhida, mas me incomodava não saber quais os resultados para a formação das crianças, por utilizar tais facilidades. Digo dos primeiros anos na escola, quando me parecia que seria mais fácil para qualquer um aprender a ler uma partitura convencional do que inventar uma.

Aos poucos fui vendo que aqueles que se interessavam por inserir informações que essa notação rudimentar não contemplava buscavam outros modos justamente na simbolização da notação moderna, já presente no seu imaginário.



aquelas de selecionar os nomes próprios segundo o número de sílabas, depois especializando a seleção para o tipo de acentuação dos nomes, formando ritmos e melodias com diversas formas de combiná-los (ACRE, 2009).

Pode-se variar infinitamente as possibilidades tanto com ênfase no ritmo mesmo, quanto para o trabalho em grupo, com instrumentos ou com percussão corporal, para criar registros, associar canções conhecidas ou criar outras canções com os ritmos criados, enfim.... é uma atividade em que a criatividade está presente e os nomes próprios inserem um valor a mais, o precoce dilema ontológico. Poderia ser somente um “Jogo de eco”, que por sua vez poderia também ser enriquecido, variado, desenvolvido muitas e muitas vezes...



[Orff-Graetzer\_1983, p. 18]

A obra didática de Carl Orff se baseia em canções populares, quadrinhas, adivinhas, parlendas, sempre no idioma das crianças que serão ensinadas, portanto, cada país faz a sua adaptação. Esta versão que uso é uma adaptação argentina, *Musica para niños*: Orff-Graetzer (1983, p.18).

Essa relação entre ritmo e palavras não é novidade. No percurso da notação medieval usavam-se sinais aplicados na letra das músicas em notações, cujo ritmo esteve, num largo período da história da Europa, até o século XIII, praticamente de modo exclusivo vinculado às palavras.

Estou mostrando um exemplo, pois não é propósito desta tese tratar de história da música nem mesmo da notação.

Fui me dando conta de que o mais importante não é delimitar um modo que vamos usar para registrar, mas escolher aquele que naquele momento vai contribuir mais com o aprendizado.

O que importa mais é o seu modo de aprender e não o meu, de ensinar. Embora eu tenha uma tendência, no cotidiano, de facilitar a vida e ficar procurando um caminho que funcione para todos. Ainda bem, não é possível.

Muitas vezes a excedência vem do não saber, outras, de saber a partir de várias fontes. Resta ir atrás, pesquisar e escolher, o que faz parte de ser professora, como nos ensina Paulo Freire (1996, p.32).

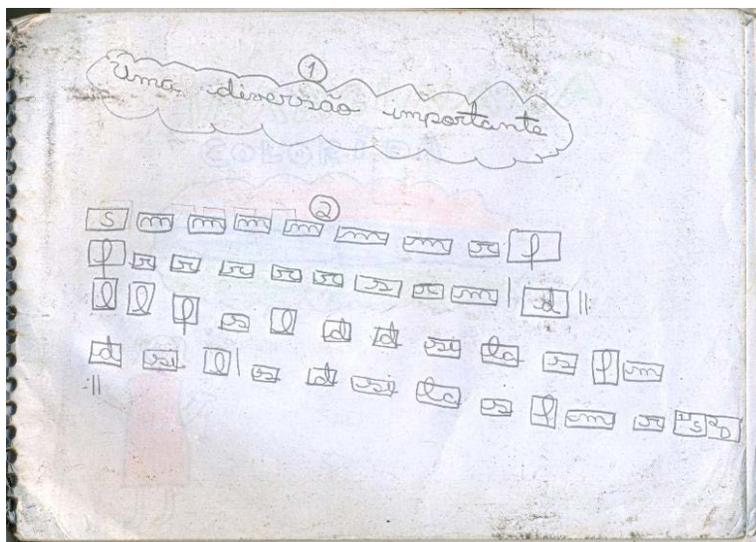
Assim, quanto mais amplo o repertório didático da professora, melhor vai poder responder quando alguém está precisando de outra abordagem da situação.

O que pedagogos já incluíram em seus métodos de escrita e que eu fui utilizando para fins de registros com as crianças... de observar os registros das crianças seguindo modelo, o que julgam significativo o que nem notam a existência...

A seguir, um registro simples de composição das crianças (V e R, Projeto Pequeno Príncipe, 2009) feito por mim:

(instrumento1) fá ré\_\_\_mi dó\_\_\_ré si\_\_\_dó lá\_\_\_ (instrumento 2) dó\_  
ládólásib\_sibsib\_sibsib\_\_dó\_ ládólásib\_sibsib\_sibsib\_

Apesar de aqui ter trazido diferentes tamanhos de fonte para indicar diferentes durações, é difícil que elas representem dessa maneira essas diferenças sistematicamente, quando o fazem é para destaque em alguma nota em especial:



[Aluno do 4ºano, 2009]

O que persiste para mim, ainda hoje, é que a memória, necessária à oralidade, é muito mais útil para o aprendizado de música nessa fase inicial, dentro da estrutura escolar para o ensino de música.

Já que não têm que tocar nada muito extenso, o melhor meio de se tocar é conhecer a música ou o ritmo de memória. E depois ver a partitura, reconhecendo a música ou o ritmo antes de saber ler, para compreender a utilidade da partitura, que, por exaptação, criada que foi para a manutenção e memória das músicas sacras, acabou alterando todo cenário musical após seu estabelecimento.

Entretanto, há crianças que sentem maior necessidade do registro e vão produzindo compreensões nessas explorações que fazem.

É um modo prático de registrar as notas e, aproximadamente, como apoio, o ritmo das canções. Explicando esse modo que optei para registrar as músicas das crianças do Colégio é muito parecido com a escrita usada naquele curso sobre pedagogia Kodály em 1996.

Maria Cateura Mateu (1984) também utiliza diversas maneiras para registrar e ir levando a experiência prática, concreta da criança com a música, até a escrita tradicional do sistema europeu de notação. Ferrero et al (1981) fazem o mesmo, com o coordenação de Violeta H. Gainza (1981).

Notação musical, seja qual for, não é questão de estética, pura e simples. Aliás, estética, como ensina Bakhtin, não é nunca uma questão puramente estética, mas também cognitiva e ética...e sempre sempre ideológica, cultural.

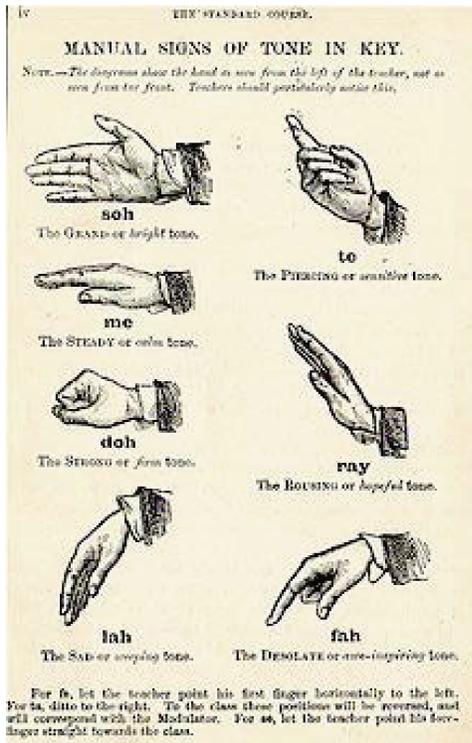
Dizendo com a Semiótica, qualquer enunciação é icônica-indiciária-simbólica em relação com o intérprete, cujos processos de compreensão ou estudo dos signos enunciados são sintáticos-semânticos-pragmáticos. Há um tempo nosso foco, nossa atenção, nosso desejo, nossa escolha, nossa capacidade naquele momento e espaço, na relação com o que estamos nos relacionando é que nos faz pinçar um jeito de olhar...que nos leva a procurar um meio de ensinar, que acaba sendo um estilo. Um estilo de ensino.

Assim, tornei oficial, fomatei essa notação até para minha necessidade e opto por registrar e escrever partituras para eles desse modo, para contribuir com a execução instrumental dos alunos e alunas que sentem necessidade de se apoiar em outras fontes de informação, consciente de que é um simples apoio, como geralmente é uma partitura para quem já leu/aprendeu a tocar e cantar. De que adianta dar-lhes uma partitura que mais lhes parece um código secreto e que não funciona para o que deveria funcionar uma partitura? Com o tempo e com o entendimento do funcionamento, se um dia quiserem, saberão decifrar. Aprenderão.

Então, apresentar as composições das crianças e jovens do modo mais parecido com as escritas inventadas, recriadas, adaptadas ano após ano, em seus registros, parece coerente nesta pesquisa. Depois de realizar atividades com as músicas, cantar as canções, entoar com o nome das notas as melodias, essa grafia serve também, mas não só, de apoio para memorizar o que vamos tocar. Ou seja, ao cantar as notas sabendo entoar a música, com o simples fato de anotar os nomes das notas já se produz um registro significativa da música. É um bom momento para introduzir algumas informações de sua estrutura, como sinais de repetição, a altura das notas, noção de proporção rítmica, para agilizar o trabalho.

Quando apresento melodias ou canções para serem tocadas em xilofones e metalofones, flautas e sinto que parte das crianças demonstra não conseguir memorizar, o registro

ajuda e também o manossolfa. A diversidade de linguagens entrelaçadas, contribuem com a produção de conhecimento musical na escola.



p.166).

Manossolfa é um modo de “ditar” as notas por meio de gestos, mostrando de que nota se trata por movimentos das mãos e braços, cantando, de modo a levar as crianças a darem-se conta do movimento dos sons ou indicando para que cantem.

Muito usado pelo método desenvolvido por Kodály, para mostrar outros aspectos de apropriação, cuja meta,

(...) era ensinar o espírito do canto a todas as pessoas, por meio de um eficiente programa de alfabetização musical; a ideia era trazer a música para o cotidiano, fazê-la presente nos lares e nas atividades de lazer (...) educar o público para a música de concerto (KODÁLY apud FONTERRADA, 2009,

O que me faz pensar na alfabetização musical para ensinar/aprender música. Crianças que seriam alfabetizadas “para” educar um público de concerto. Estou dizendo que a escola é já um lugar e um tempo para a criança ser e a música que fazem já é música e tem já modos de registro, tem seus compositores, seus críticos e sua plateia. E essa é uma crítica a mim mesma! Só nos últimos anos, passando por esse período de profundo processo de registrar, ler, reler, estudar, escutar decorrente do trabalho com improvisação, arranjo, composição coletiva e enfim composição das crianças, que a confiança supera uma estética preestabelecida.

O que quero evidenciar, trazendo Kodály (apud FONTERRADA, 2009) é a visão de uma educação/alfabetização musical “para” um fim, “como” um meio, preferindo uma

educação “com” os meios e fins na relação entre alunos, comigo (como professora) e o conteúdo de ensino.

Parece que não, mas faz toda a diferença. Altera o modo de pensar no ensino quando se pensa em quem aprende como cada criança em particular que está se relacionando com outras ao aprender, que aprender é já um fim e um meio socialmente válido. Vamos fazer apresentações para um público, sim, vamos ensaiar, sim, como atividade de grupo, em primeiro lugar para o próprio grupo.

A notação simples ou rudimentar surge como um registro válido na pesquisa porque são válidos nas aulas. Se será uma etapa do ensino, espero que seja somente porque tudo o que tem continuidade tem momentos presentes que se tornam passado, devido a criança/o jovem dar continuidade ao seu fazer musical e não porque nasceu como etapa objetivada de formação. Pode valer como passagem, isso sim, se servir ao o/aluno/a, como artifício “criado” por ele intencionalmente.

Ter conhecimento do desenvolvimento infantil por etapas cognitivas é importante, um diálogo valioso. Mas não para limitar/dirigir os objetivos das aulas, restringindo a escuta dos/as alunos/as. Afinal, são eles/as, na sua relação com música e professora e colegas que mostram seus limites e potenciais.

Talvez, se inicialmente eu não tivesse a partitura como óbvia para o ensino e não tivesse aceitado escutar as crianças, o meu conflito entre partitura convencional e notação rudimentar não teria surgido e nem a notação rudimentar viesse a aparecer como um registro musical em si.

Assim, proponho uma incursão nesse modo de notação musical, associado à escuta das composições e à narrativa verbal, para ir tecendo compreensões do que as crianças e jovens fazem, quando compõem música.

## **2. Sistema notacional europeu**

O sistema notacional europeu nasceu para servir às músicas sacras, descendentes da cultura judaica e grega, numa época em que as músicas eram monódicas, ou seja, tinham só uma linha melódica que todos cantavam ao mesmo tempo e eram baseadas na memória, na cultura oral.

Se desenvolveu durante séculos em que somente alguns poucos, aqueles que sabiam ler ou escrever música eram pertencentes à Igreja. O propósito da escrita era garantir que as orações e o serviço da Igreja fossem mantidos em distantes pontos geográficos e culturais. Esse percurso acabou chegando próximo da forma atual.

Aqui, nesta tese, será uma das formas de registro para servir à análise do “acontecer” musical. Principalmente para dar estabilidade ao acontecimento.

Música não existe em si mesma, mas só na arriscada meia-hora que a trazemos à existência quando a tocamos. A verdade eterna passa a ser uma operação temporal e submissão a um dia e hora. Isto é o que se chama “acontecer”. A dualidade de expressão e inexpressividade – isto é, de expressão infinita – é solucionada finalmente com a eficácia de um simples ato (JANKÉLÉVITCH, 2003, p.78)

Mas também para mostrar um modo de pensar nas músicas das crianças e jovens, segundo uma cabeça formada para ler partituras.

Ao ler tocando ou não, depois de um certo treino, se ‘ouve’ música. Pode-se dizer que ‘se sabe’ como soa. Assim como se ‘faz imagens’ quando lemos poemas, ‘se vive histórias’ quando lemos romances. As diferenças que alguém pode alegar existir, com o entendimento de música, “a verdade eterna numa operação temporal” é, afinal, comunicada iconicamente, sendo uma particularidade musical.

É possível entrever essa diferença quando não conseguem memorizar, tocar, repetir, aprender, as crianças declaram:

–“Não entendi!”

Sabe-se que no processo de desenvolvimento dessa notação a música se adaptou à grafia e se alterou devido às mudanças na própria inovação tecnológica. A tal ponto que se separa historicamente as músicas do período medieval no período anterior e posterior ao desenvolvimento da escrita, em *Ars Antiqua* (STEVENS, 1982, p.318-388) e *Ars Nova* (REANEY, Gilbert, 1982, p.389-485) respectivamente.



[MENUHIN; DAVIES, 1990, p.72<sup>140</sup>]

<sup>140</sup> Reconstituição da evolução da notação ocidental: (a) *Canção para musas*, autor desconhecido, neumas, século IX; título da música desconhecido, autor Winchester Troper, neumas, século XI; (c) breviário italiano da metade do século XII; (d) novamente Winchester Troper, com pautas de cinco linhas; (e) manuscrito de

Do primeiro, faço o seguinte recorte, não deixando de dizer que o faço somente para dar uma ideia vaga da função da escrita durante o período conhecido por Ars Nova:

A função primordial consistia em mostrar de modo claro a altura relativa das notas em uma só linha melódica, porque, assim que se conseguisse isso, se podia inventar duas ou mais linhas e anotar-se à vontade (...). Hucbaldo (840-930 d.C.) modificou com muita habilidade a notação grega por letras, dada à posteridade por Boécio (aprox. 540 d.C.) reduzindo cerca de trezentos sinais diferentes a quinze manipuláveis (STEVENS, 1982, p.320).

E também para Ars Antiqua, o período do florescimento da polifonia, que não teria florescido do mesmo modo se não tivesse desenvolvido e se desenvolvido com um sistema de escrita muito detalhado. Agora já estamos no fim do século XIII. Na Itália e na França se desenvolveu a escrita que já se parece com a partitura como a conhecemos,

(...)é porque para o homem medieval a música era uma ciência muito ligada à proporcionalidade numérica e à matemática, porque, provavelmente, música era uma ciência estreitamente ligada à aritmética, e há que admitir que a base acústica da música se funda em relações numéricas. Por tanto não surpreende que inclusive a música da vida prática estivesse regulada por princípios matemáticos. Com certeza, os valores reais das notas desde a mínima à máxima foram considerados matematicamente, fosse em compasso simples ou composto (...) (REANEY, 1982, p. 413).

Desviar o ensino de música para o aprendizado da leitura de partituras tradicionais (do sistema notacional europeu) marcariam a formação das crianças, como marcaram o desenvolvimento da história da música ocidental, guardadas as devidas proporções.

A partitura, como produção histórico-cultural, tem papel importante no desenvolvimento das formas musicais, desde os contrapontos medievais até as grandes sinfonias, óperas, marcando presença na cultura popular.

---

Guillaume Dufay, Veneza, século XV, aproximadamente 1450; (e) missa de John Taverner escrita e, 1530, século XVI; (g) primeira partitura impressa de Orfeo, de Monteverdi, de 1607 (MENUHIN; DAVIES, 1990, p.72)

No entanto, já não dependemos tanto dela desde que os meios audiográficos são inventados no final do século XIX.

A própria música contemporânea chamada erudita, ao se ver amarrada na notação convencional, altera a forma de notação.

The image displays a complex musical score for three instruments: a hand drum (hande numérique), an alto flute in G (flûte alto en SOL), and percussion. The score is divided into two systems. The first system covers measures 632 to 645, with a tempo marking of ca. 72. The second system covers measures 645 to 733, including a 'TACET' section. The percussion part is highly detailed, listing various instruments such as 'avec baguettes de métal', 'triangle', 'gong philippin', and 'laissez vibrer'. Dynamic markings range from *ppp* to *fff*. The score includes numerous performance instructions and time signatures, such as '123(4) / 2345' and 'NON V.'. The title 'FLO MENEZES 5 Parcours de l'Entité' is printed at the bottom of the score.

[MENEZES, *Parcours de l'Entité*, 1994, apud MENEZES, 1999, p.5]

Senti que importava fazer esta apresentação do desenvolvimento histórico de alguns milhares de anos em algumas poucas páginas, porque todo esse saber faz parte do contexto da aula de música, nem que não seja propósito específico, pois, faz parte da corrente verbo-musical da minha história, minhas palavras e músicas...

Analisarei as músicas dos alunos com ela, com a cadeia notacional musical, que está em mim.

Da mesma maneira, saber que há muitas culturas que não se preocupam com notação musical sem que por esta razão devam ser tidas como primitivas, também nos impõe tomadas de posição.

Num capítulo sobre escalas, Jean Jacques Nattiez (1984) faz uma retomada dos principais estudos sobre o assunto a partir de sua origem e assim ele se entrecruza com a história das notações. Para isso ele se vale de duas posições mais comumente usadas por quem estuda o tema, entre uma “ordem físico-acústica”, que marcou a notação europeia desde a Arte Nova e “à luz do evolucionismo e do difusionismo”, desde a Antropologia.

A maior parte das discussões sobre as escalas gira à volta de questões de ordem física e matemática (cf. Weber 1963; e, em particular Chailley 1960, p. 293-94). O debate milenário acerca das vantagens dos sistemas [conjunto de regras de produção musical] de Pitágoras, Zarlino ou temperado poderia fazê-lo pensar. Ora, quando, segundo o princípio adotado nos artigos musicais da presente Enciclopédia, examinamos os postulados nos quais se apoiam as teorias das escalas, constatamos que é mais importante adotar um ponto de vista antropológico. Na Europa e até 1960, aproximadamente, essas teorias só podem ser compreendidas à luz do evolucionismo e do difusionismo, que marcaram a antropologia, nomeadamente germânica, do século XIX e da primeira metade do século XX. Mais ainda, são o próprio estatuto e concepção de história, não só na musicologia, mas também na etnomusicologia – de onde essa noção poderia ser facilmente excluída –, que estão em jogo (NATTIEZ, 1984, v.3, p.229-244).

Comumente se usa estes modos de análise para classificar uma música e uma (não) notação e a evolução da cultura que a gerou.

E também da “primitividade” das produções da infância e do que é feito na suposição da infância como o estado de um ser não desenvolvido, devido a não saber escrever e ler.

Ser parte de minha história, ainda que não valorize seu uso como tema principal de ensino, justifica por um lado, o seu uso.

A partir de uma visão da psicologia cognitiva da música, John Sloboda (2010) se refere à performance (execução musical) com “ênfase na leitura [de partitura] à primeira vista como reflexo de [seus] próprios interesses de pesquisa” (SLOBODA, 2010, p. 87) por tratar de pesquisa sobre leitura à primeira vista pelo “fato da competência em notação permanecer central para as capacidades e aptidões musicais” (SLOBODA, 2010, p. XIII-XIV).

Estas são justificativas para a apresentação das composições em forma de partituras: saber constituído; ainda em uso; permite observar o que não é possível na notação rudimentar.

Esporadicamente entrego partituras e fazemos leituras musicais nelas, de uma música já conhecida, ou não. Como um modo de ampliar o repertório cultural, de notar como funciona para escrever música e lhes digo que quando alguém aprende a ler, consegue tocar ou cantar uma música desconhecida (até então) sem o auxílio de alguém ensinando ou de uma gravação tocando. É possível mandar para esse alguém uma música numa carta, digo a eles!

Embora concorde com Schoenberg (2008) que o ideal para um compositor seria ter música em seu pensamento e que colocá-la no papel, então, seria só uma forma de elaborar o projeto totalizado anteriormente, isso é...ideal. E numa escola não é possível esperar esse ideal, para começar a compor, se realmente se quiser iniciar essa prática.

Para ele isso é tão necessário que é um pressuposto para a composição. Assim, para ele, para fazer música de fato, a percepção auditiva de escalas e intervalos e funções harmônicas e fluxo rítmico é necessária. E insere a escrita na pauta musical. A idealização de todo o projeto de composição, então, dependeria já da existência desse sistema de notação europeu.

Naturalmente, o compositor, ao escrever uma peça, não junta pedacinhos uns aos outros, como uma criança que faz uma construção com blocos de madeira, mas concebe a composição em sua totalidade como uma visão espontânea; só então, é que inicia a elaboração, como Michelangelo que talhou seu Moisés em mármore sem utilizar esboços, completa em cada detalhe, formando, assim, diretamente, seu material (SHOENBERG, 2008, p.28).

Quando alguém chega a fazer, em música, o que Schoenberg conta, é porque sabe como soam certos sons em relação a outros, juntos ou em sequência, mas, mesmo assim, para elaborar, para se decidir onde 'lixar' mais, onde fazer um acréscimo e com que

ferramentas, é com o material, desde a escolha/necessidade do tamanho, forma e as técnicas para equilibrar os “blocos”... segundo o controle proposto pela ideologia oficial no contrapeso da ideologia do cotidiano. Para Schoenberg,

Nenhum principiante é capaz de projetar uma composição em seu todo e deve, portanto, proceder gradualmente, do mais simples ao mais complexo (...) Será útil, portanto, iniciar o treinamento com a construção de blocos musicais, conectando-os inteligentemente (SCHOENBERG, 2008, p.28).

Por meio de notação, esta é a ferramenta de apoio.

Nem Schoenberg e dificilmente qualquer um que trabalhe com música se vê livre dessa forma de notação musical, nem que seja, como eu mesma disse no princípio desse sub-tema, para servir de ferramenta que permita produzir um ponto estável para apontar, na hora da interpretação. Além de ter contribuído historicamente para o desenvolvimento das grandes formas musicais a partir dos contrapontos medievais até as sinfonias...passando dos oratórios à ópera e aos musicais.

E as crianças e jovens se interessam para saber como funciona o sistema de grafia, chegam a entender o sistema de notação musical, a lógica cartesiana que aí reina. Mas daí, a sair lendo vai uma distância considerável. Mesmo na escrita e leitura da língua materna, estando as crianças imersas na corrente verbal, como produtoras, cotidianamente, qualquer professora das séries iniciais sabe das dificuldades, mesmo estando diariamente trabalhando esse tema.

A linguagem musical não é tão prática para dizer o que se quer dizer.

Nossa língua materna não é a língua da música e nosso consciente não é composto de signos musicais para produzirmos (modelizarmos) nosso(s) mundo(s) e nossa consciência, nos comunicarmos por “experiências cognitivas comunicativo-relacionais” (PONZIO, 2007-b, p. 22).

Acredito que importa guardar as devidas proporções entre a escuta e a manipulação do material de forma criativa. Se a escuta produz mundos de interpretação sempre novos,

criar é toda outra situação perante a música. E depois, então, escrever, submetidos às regras simbólicas, seria a tradução/transcrição para outra linguagem.

### **3. Aglomerado sonoro do programa de tratamento de som**

O gráfico do áudio, no programa de tratamento de som do registro audiográfico das composições, pode apoiar iconicamente certas análises escritas nas notações rudimentar e tradicional. Não é possível ver os detalhes, mas, para lembrar Maffioletti (2009), as “interações” estão presentes.

Este gráfico serve como uma metáfora, mais ou menos no mesmo perfil de exploração do material que as próprias crianças e jovens experimentaram ao compor, “trazendo tudo junto”, que se desdobra uma “forma, conteúdo, invólucro e interior”, que são “uma única coisa”:

Não me cansava de provar aquela verdade enigmática: que a forma e o conteúdo, que o invólucro e o interior, que o “trazido junto” e o bolso, eram uma única coisa. Uma única coisa – e sem dúvida uma terceira: aquela meia em que ambos haviam se convertido(...)(BENJAMIN, 1987, p. 122)

Trazer Walter Benjamin em meio a esta exposição de motivos que me levaram a sentir necessidade de apresentar mais de uma forma de notação é a tentativa de mostrar que, de fato, é assim que sinto a aula: como “uma única coisa e uma terceira”, aquela inter-relação de “forma e conteúdo, invólucro e interior” que se fez composição musical e escuta responsiva e que agora se narra, como um interpretante de compreensão respondente.

Os compassos indicados, as notas registradas, os cortes efetuados se escutam a um clique ou dois no mouse. A um ou dois toques na tela.

E ao se escutar não está só o que se aponta para ver.

Sim, os compassos e as notas estão lá, mas há mais e menos.

Um compositor ou toca e escreve enquanto compõe, sofrendo assim com a estrutura das regras de notação, ou compõe enquanto toca. Maffioletti (2009) chama de “composição em tempo real”, a essas composições de crianças na escola. O que estou estudando é o fazer musical, é a música mesma gravada quando “pronta” ou em etapas determinadas anteriormente, de um ou dois alunos. As composições estão inseridas num pedaço de uma aula numa escola nas quais o que se escuta não é uma sequência de notas independentes de tudo o que se quiser dizer a respeito. Por mais que se deixe somente a música à mostra, aqui a entonação (diria Bakhtin) está presente. O vacilo e a segurança ou o pensar durante...se escuta no resultado musical! Mesmo que não tenha exatamente os mesmos significados, para quem não pertence à mesma “comunidade semiótica”, como diz novamente Bakhtin (1981).

Usar esse outro tipo de notação é entrar em outro mundo. Não que seja fácil, sem inventar esse mundo possível, mas é necessário, para tentar evitar ao máximo fragmentar a capacidade e potencialidade das composições das crianças segundo as convenções da “pauta musical” (SCHULLER, 1970, p.12), para olhar numa figura, o horizonte de possibilidades, escutar o que vier e responder a outros tantos mundos que aparecem cada vez.

Devo dizer: necessário para mim. Os modos já comuns de dizer, são fragmentários e exclusivos. E se acredito que não é impossível, devido à capacidade que compartilhamos, de modelização primária, de inventarmos algo disso tudo, não tenho alibi para, ao menos, tentar... então é necessário, nesse sentido. Para ser rigorosa, é uma contingência.

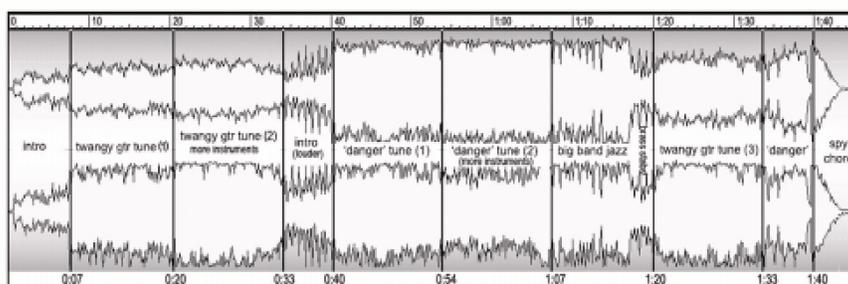
Se me repito, é porque gostaria de aproveitar toda chance que enxergar para colocar à prova narrativa, o outro – e sua composição – que a mim não é indiferente. A própria não indiferença ao outro pode ganhar com esse exercício, não como meio, mas como dialógica narrativa em si.

Quem contribuiu para me abrir caminho nessa contingência foi Philip Tagg (2012), em sua pesquisa que demonstra preocupação com alunos que não tem vivência do vocabulário da música ocidental erudita de onde saiu todo sistema notacional e respectivas teorias. Um

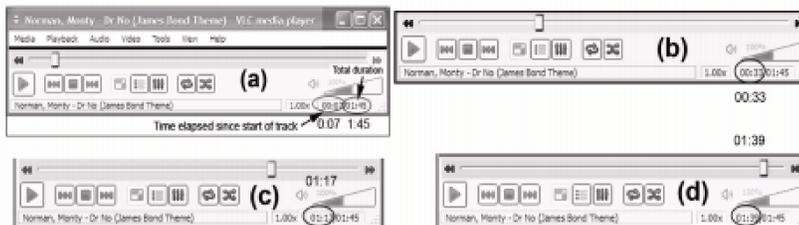
dos esquemas/tabelas que ele usa, como apoio icônico, é a captura da tela do “tema de James Bond” na tela de um programa de edição de áudio.

Em seguida, a captura da tela de quatro janelas da tela do software de reprodução de áudio e vídeo, do mesmo sistema de áudio(MP3).

Fig. 7-4. Screen capture of James Bond Theme (Norman, 1962) in audio editing software display



Screen capture of four points from VLC display of same MP3 as above



[TAGG, 2012, p.258]

Philip Tagg (2012, p.80) diz que

Graças à nova tecnologia de gravação musical, os padrões [de documentação antropológica] melhoraram a confiabilidade na pesquisa: coletores não poderiam mais retornar de viagens de campo com a mera transcrição da música que queriam estudar. Através de repetidas escutas da gravação de uma sequência idêntica de eventos musicais, eles poderiam facilmente compreender formas desconhecidas de estruturação, afinação, timbre e ritmo, tomando nota de todos os parâmetros relevantes de expressão, não apenas aqueles adequados para armazenamento no sistema europeu de notação (TAGG, 2012, p.80).

Considerarei, então, usar esses aglomerados sonoros da tela do programa de tratamento de som como registro que possibilita uma visualização de textura, padrão rítmico e uma certa noção de forma das músicas das crianças e jovens. Um entrelaçamento de espécies sígnicas – imagem e som e narrativa – que poderá contribuir com a leitura/escuta/visualização.

Antes de gravação em áudio, a notação musical desenvolvida com a medida imposta pela Igreja Católica por Gregório Magno, imperava soberana como materialidade sobre a qual fazer ou dizer sobre música.

Depois do áudio e com o advento da informática, outros mundos se abriram e a música já tem se alterado, em consequência.

### **Uma reflexão para além das três “notações”:**

Estava lendo em Fonterrada (2001) que Èmile-Jacques Dalcroze deixa bem evidente uma utopia nacionalista a partir do ensino de música:

Cheguei, mesmo, a considerar a musicalidade puramente auditiva incompleta, a procurar relações entre mobilidade e instinto auditivo, entre harmonia dos sons e as durações, entre o tempo e a energia, o dinamismo e o espaço, a música e o caráter, a música e o temperamento, a arte musical e a dança. É a história de minhas pesquisas, de meus tateios e de meus erros, mas também de minhas descobertas definitivas. (...) uma educação psico-física baseada na cultura de ritmos naturais [corporais] será chamada a desempenhar um importante papel em nossa vida cívica. Nós nos daremos conta, então que uma nova técnica de agrupamento de massas se impõe (DALCROZE apud FONTEERRADA, 2001, p. 127).

E o faz levando em conta o aspecto psico-físico. É o desenvolvedor de um dos chamados métodos ativos, justamente por determinar os encaminhamentos dos processos de vivência corporal de modo a desenvolver conceitos musicais.

Pelo que aprendi com as crianças e jovens, inclusive me apoiando nesses métodos, mas também lendo e alterando os percursos com Schafer, Paynter, Gramani, principalmente,

vou descobrindo que a diferença não está tanto no método de ensino que se empregue, mas na expectativa/confiança em quem aprende.

Uma mudança de enfoque para a educação musical mais importante está na confiança de que a criança vai aprender, o que permite que a professora atue para e com quem aprende e não pelo conteúdo com um método. Até porque quem aprende, porque aprende, ensina.

Penso mesmo que qualquer dos métodos, assim que incorporados pela professora, servem como subsídio para os riscos calculados dessa educação musical que se pretende intersubjetiva, interindivíduos singulares no social e tem a realização musical como atividade cultural-escolar, como começo, meio e fim.

E acredito que, se há algo que pode ajudar nessa intersubjetividade, para pensar como se forma um professor para ações pedagógicas intersubjetivas não indiferentes pelo aluno, que não fique se preocupando em mostrar serviço, é uma prática de ensino montada no presente pelas e com as crianças, como já são agora, neste momento e é contrária à visão de que o que produzem é brincadeira de criança comparado ao que farão depois de aprenderem. Aliás, só é brincadeira relativamente ao que os adultos acham que seja brincadeira, ou seja, “coisa de criança”. Não ao que ela própria pensa de brincadeira, como algo que ela leva a “sério” e nem com relação ao que ela própria será, pois isso ninguém sabe.

Certamente se confiarmos nela assim como é hoje, mais chance terá de confiar ela mesma, em si.

Me mantenho vigilante, cada vez que insiste em “aparecer” uma avaliação estética do tipo:

– *“Está excelente, para uma criança!”*

Para notar o mais aproximadamente que eu puder, do que se fala e para conseguir enxergar em mim mesma qualquer indício dessa concepção. Não é fácil. Sinto uma impressão de que algo não está bem, algo falta. Como posso ajudar? Mesmo estando

prevenida. Pode ser que eu ajude antes da hora, pode ser que eu não dê ajuda na hora certa, pois os pedidos também devem ser interpretados, não estamos falando de ciência objetiva aqui.

Mais recentemente, na história da educação musical, Swanwick (2003) conta a partir de uma avaliação de nove produtos de cada criança por quatro juízes, realizada na pesquisa de Cecília Cavalieri França:

(...) três peças para piano tocadas de memória (piano era o instrumento que tocavam), gravaram três de suas próprias composições (produzidas de forma “auditiva”, sem notação), discutiram e produziram comentários escritos acerca de três peças musicais, todas ouvidas três vezes (SWANWICK, 2003, p.96).

Sendo sua linha de pesquisa uma das principais referências na composição musical na atualidade, em escolas, não posso deixar de considerar o resultado:

Existe uma espantosa relação simétrica entre as avaliações da apreciação e da composição, enquanto a performance apresenta níveis significativamente mais baixos de descrição de critérios. Parece que as mesmas crianças revelam menos “musicalidade “ ou qualidade musical quando tocam música de outras pessoas do que quando tocam as próprias peças ou discutem sobre música gravada (SWANWICK, 2003, p.96).

Lidar com a produção da criança ou jovem como um fazer-de-quem-não-é-ainda dirige a escuta, para a percepção do que se espera em relação ao planejado. E considerando que o pior resultado avaliativo é da performance de uma música que não é sua, importa ficar prevenida quanto à interpretação da performance, para poder confiar e ajudar, dando-lhe segurança.

Como eu mesma pude observar, minha expectativa estética no calor das aulas chegou a contaminar as primeiras escutas e determinar as análises feitas para o exame de qualificação, quando, então, eu não cheguei a levar em conta as outras versões da mesma música que eu mesma insisti que gravassem.

B disse que teve muita dificuldade. Parece dirigir o trabalho da dupla. G não se pronuncia, como se seguisse B, ou seja, se B não fizer, não faz também. G não disse nada. Minha intenção, pedindo que elas fossem as primeiras, foi que não se sentissem mal por tocar depois dos outros que haviam conseguido produzir mais. Mesmo assim, elas experimentaram depois de bastante insistência minha, oferecendo um momento em que elas poderiam se escutar melhor. Fizeram uma seqüência do grave para o agudo de notas de mesma duração. Semelhantes a exercícios de aquecimento e reconhecimento dos instrumentos feitos no decorrer dos anos. Ambas tocaram o mesmo, ou seja, em uníssono. (meu enunciado, no texto para o exame de qualificação, p 107).

A enorme e grata surpresa que tive ao ver que elas estavam sim enfrentando o que para elas não era fácil e que, sim, avançavam, foi decisiva para a escuta das crianças e suas músicas. Mesmo que eu 'soubesse' disso. Uma coisa é compreender, ler signos, outra é alterar nossas atitudes, alterar-nos.

Aquela escuta preservada da emoção do contato com as crianças na sala de aula, com tantos mecanismos automáticos funcionando, depois de tantos anos ensinando na mesma sala de aula foi salva pela escuta repetida, devido às tecnologias disponíveis e minha disposição de procurar 'pelo em ovo'.

Como viram, tive a possibilidade de analisar três versões de uma mesma composição (B e G).

Essa oportunidade me colocou em posição exotópica em relação às vivas percepções do momento passado, atuando como ressignificação da memória e, portanto, do próprio passado, alterando a própria experiência e fazendo compreender a impressão e a insistência para que tentassem mais e mais uma vez.

Pude ver que uma certa "corrupção da escuta pelos pressupostos" ou "visão formada" a partir de necessidade de adequação a um método de notação aparecia na minha condução de aulas, não que estivesse escrevendo nas aulas as composições das crianças, como já afirmei, mas minha cabeça pensava (ainda pensa) em notação, quando escuto música! Assim como a estética é ali baseada. Penso 'lendo'. A notação tradicional faz parte de minha história e compõe muito das minhas noções de música.

A vantagem foi a realidade das aulas na escola. Em primeiro lugar, de não conseguir escrever enquanto atendo outros alunos e alunas e suas necessidades e demandas. Em segundo, do desenvolvimento tecnológico, que me permitiu manipular uma ferramenta prática e eficiente, que me ajudou, nesse sentido, a não me prender à notação convencional e depois, escrever, contar, narrar, ler, reler, jogar fora e escrever tudo de novo...

A possibilidade de vivenciar a realidade conflituosa do dia a dia escolar e a impossibilidade de registrar detalhes numa partitura pela mesma razão, confiar a responsabilidade da escuta dos detalhes ao áudio, me fez re-descobrir na escuta o que antropólogos descobriram muito tempo antes, mas não resolver o problema do pensamento baseado no conhecimento da partitura que pode determinar a priori para a professora e para a pesquisadora o que a criança queria 'dizer' com o que 'disse'.

John Kratus analisou [em sua pesquisa] cada criança individualmente. Essa modalidade de observação apresenta vantagens, por ser uma oportunidade mais tranquila para o pesquisador observar detalhes no processo. Por outro lado, apresenta perda com relação às aprendizagens que ocorrem no contexto das interações entre as crianças. O trabalho em pequenos grupos poderá assegurar maior dinâmica e fluência nas ideias durante o processo de composição. A literatura sobre o assunto faz advertências sérias às pesquisas realizadas em ambiente não-familiar para as crianças, sugerindo, inclusive, que o estranhamento poderá comprometer os resultados da pesquisa (MAFFIOLETTI, 2009, p.67).

As vantagens de uma relação interindividual entre pesquisador/compositor seriam minhas desvantagens.

Escrever não é responder somente à escuta, mas entrar em contato com o que temos dentro, a sintaxe e as regras concretizadas em verdades musicais, onde é preciso decidir de largada, por exemplo, a fórmula de compasso, ou então já partir para inventar outra maneira de escrever. Sem uma análise muito insistente, é muito fácil cometer equívocos, como realmente foi, na primeira transcrição, feita para o exame de Qualificação. Cuja constatação tem sido valiosa para investigação.

Escutar não é escutar só o outro, mas conversar com tudo o que temos dentro de nós e nos forma e, por vezes, muitas mais do que gostaríamos, nos ensurdece justamente para o outro, que queremos escutar, dada nossa ideologia, imanente na relação social.

Imanentemente social é também a arte: o ambiente social extra-artístico, agindo sobre ela do exterior, encontra nela uma imediata ressonância interna. Neste caso não temos um elemento estranho que age sobre outro elemento estranho, mas sim uma formação sociológica que age sobre outra formação sociológica. O estético, assim como o jurídico e a formação, é somente um aspecto do social (BACHTIN:VOLOŠINOV, 2010, p.186).

Ao levar em conta, durante as aulas, que já nos primeiros contatos com instrumentos musicais a criança começa a fazer relações – vai usando sua capacidade de modelização, de sintaxe, em infinita ação entre signos, infinitas semioses, para encadear sons em blocos de sentidos, ao menos aos seus blocos e aos seus sentidos, às suas percepções imanentemente sociais –, entrelaçando esses mesmos sons que ela vai produzindo, os gestos usados para produzi-los, a escuta de sua música e a dos colegas que ela percebe e com as quais interage, as imagens que lhe vêm à memória ao tocar, afirmo que importa ao menos nos esforçar para aprender com as crianças esses sentidos/significados que para ela são produtores de outros sentidos/significados para os quais o meu olhar contribui, assim como de seus colegas e, de outra maneira, a música que fazem.

É uma atitude questionadora/investigativa que, pensando com Paulo Freire,

faz parte da natureza da prática docente. Ou seja, a indagação, a busca, a pesquisa (...) Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p.32)

Ao indagar e me empenhar em compreender esse sentidos que surgem com a intervenção e a indagação, estão presentes conhecimentos que a sociedade tem produzido historicamente, entro numa cadeia verbal em que os tempos passado-presente-futuro e

as linhas epistemológicas, as correntes filosóficas, estilos, percepções e notações musicais, nas quais surgem paralelismos, como diz Fernandes (1998):

Apesar de todo ser vivo estar cercado e entranhado por/de ritmos (coração, respiração, andar), a notação das durações foi muito tardia na história da música e da escrita musical. Na história, a rítmica inicial usou como referencial a língua falada – transferência do ritmo do texto para a música –, uma dependência inicial que foi transmitida para a escrita da música (e do ritmo), fazendo com que os sinais aparecessem primeiramente sobre o texto, adquirindo depois precisão e independência progressivas. (FERNANDES, 1998, p.7)

Não posso deixar de ver e ao ver, escutar e responder ao que as crianças e jovens são capazes de absorver da cultura existente, com-pondo-as em sua música, quando hoje escuto à distância do calor das emoções da sala de aula e surgem “excedentes de escuta” plenas de analogias e homologias. Dialogias, melhor dizendo, que englobam todas as demais lógicas inter-humanas.

Com essa dialógica, tomo “consciência individual [como] um fato sócio-ideológico” (VOLOCHÍNOV; BAKHTIN, 1981, p.35), a partir do qual procuro fazer uma aproximação semioética, uma interpretação, sujeita ao e do conjunto de signos sócio-ideológicos que me compõem, é nestas condições o meu empenho.

Me afasto da sala de aula para pesquisar a escuta daqueles momentos que já foram. E, ao comunicar o que encontro com interpretação, vou aos esquemas que minha cultura me impôs, longe da qual não seria quem sou, aos métodos de análise também produzidos culturalmente. Primeiramente a transcrição rudimentar, que logo se mostra rudimentar demais: para aquelas que têm simultaneidades de sons, a partitura convencional pode ser mais prática...para alguns leitores uma, para outros leitores, outras...

A apresentação desses modos de notar as músicas das crianças me favoreceu pensar que seja qual for a notação que eu use para escrever as músicas das crianças, a ideia de que qualquer conhecimento se dá no reconhecimento de uma experiência vivida, experimentada por meio do corpo, seja tocando, cantando, escrevendo, desenhando, conversando, inventando e que esse princípio “ativo” está na base de tudo o que eu

acredito sobre o ensino e sobre o ensino de música . Assim os métodos tradicionais vão na contramão, quando partem da notação, que é abstrata para o aluno. Mas, de qualquer maneira, depois de aprendida, não mais nos abandona.

Quero dizer, não posso agir como quem não sabe, se sei. Assim, qualquer um dos pedagogos que trabalharam no desenvolvimento de um método baseado no corpo ativo, supostamente tinham em si este saber do qual não podiam abrir mão e que tinham em sua base, o ensino como um meio.

O ensino é um meio, tudo bem, mas a criança não vive “no meio”. Nem o jovem. Eles vivem integralmente no momento do aprendizado como sua vida. De novo: social.

Semioeticamente falando, o modelo de análise semiótica baseada em Morris deverá ser uma interpretação de um momento em que as crianças e jovens estão inteiros no que fazem. Não fazem para tirar nota, para ficarem melhores no final. Fazem por que faz parte da cultura escolar. E explicitar isso não é pouca coisa.

O que me parece importante para esta tese é que muitos desses variados modos hoje, pensando agora historicamente, podem conviver e efetivamente é assim que acontece, decorrentes da corrente verbal. Podem também relacionar-se por intuito científico, num propósito que os transcende: dar a ler ao leitor, a escutar o ouvinte, a refletir o colega de profissão da área de música, da sala de aula, aquilo que com imensa implicação, podendo ainda não ser suficiente, por meio da narrativa, vou descobrindo, desvelando, re-encontrando em muitos recantos, incluindo nessa reflexão sobre notação musical.