



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

HELENA ESTER MUNARI NICOLAU LOUREIRO

**A INTERAÇÃO ENTRE MÚSICA E POESIA NA
CONSTRUÇÃO DO SENTIDO EM CANÇÕES PARA
CRIANÇAS:**

CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE MUSICALIZAÇÃO NA
PERSPECTIVA DE LETRAMENTO MUSICAL E INCLUSÃO CULTURAL

HELENA ESTER MUNARI NICOLAU LOUREIRO

**A INTERAÇÃO ENTRE MÚSICA E POESIA NA
CONSTRUÇÃO DO SENTIDO EM CANÇÕES PARA
CRIANÇAS:**

CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE MUSICALIZAÇÃO NA
PERSPECTIVA DE LETRAMENTO MUSICAL E INCLUSÃO CULTURAL

Tese apresentada ao Programa de Pós
Graduação em Estudos da Linguagem, da
Universidade Estadual de Londrina, como
requisito à obtenção do título de Doutor.

Orientadora: Prof^a. Dra. Loredana Limoli

Londrina
2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Loureiro, Helena Ester Munari Nicolau.

A interação entre música e poesia na construção de sentido em canções para crianças : contribuições para o processo de musicalização na perspectiva de letramento musical e inclusão cultural / Helena Ester Munari Nicolau Loureiro. - Londrina, 2016.
222 f. : il.

Orientador: Loredana Limoli.

Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2016.

Inclui bibliografia.

1. Musicalização - Teses. 2. Letramento - Teses. 3. Inclusão cultural - Teses. 4. Composição de canções para crianças - Teses. I. Limoli, Loredana. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

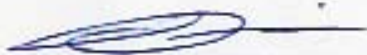
HELENA ESTER MUNARI NICOLAU LOUREIRO

**A INTERAÇÃO ENTRE MÚSICA E POESIA NA
CONSTRUÇÃO DO SENTIDO EM CANÇÕES PARA
CRIANÇAS:**

**CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE MUSICALIZAÇÃO NA
PERSPECTIVA DE LETRAMENTO MUSICAL E INCLUSÃO CULTURAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós
Graduação em Estudos da Linguagem, da
Universidade Estadual de Londrina, como
requisito parcial à obtenção do título de Doutor.

BANCA EXAMINADORA



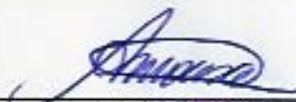
Orientadora: Prof.^a Dra. Loredana Limoli
Universidade Estadual de Londrina - UEL



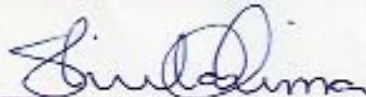
Prof. Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo
Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC



Prof. Dr. Núbio Delanne Ferraz Mafra
Universidade Estadual de Londrina - UEL



Prof.^a Dra. Angela Maria de Sousa Lima
Universidade Estadual de Londrina - UEL



Prof.^a Dra. Sheila Oliveira Lima
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 02 de março de 2016.

**Aos músicos, poetas e educadores dedicados às crianças,
especialmente àqueles que participam e participaram do
Projeto Música Criança.**

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, princípio e fim de todos os meus projetos e jornadas.

Ao meu esposo Mário Loureiro, parceiro essencial nos projetos de toda a vida.

À professora Loredana Limoli, por aceitar o desafio de acolher esta pesquisa.

Aos professores Sérgio Figueiredo e Luís Ricardo Queiroz, pela amizade que trouxe seus preciosos olhares e contribuições da Educação Musical.

Ao professor Núbio Mafra, por possibilitar-me a descoberta dos estudos sobre letramento, compartilhando valiosos saberes e oportunizando reflexões até então impensadas.

Às professoras Angela Maria de Sousa Lima e Sheila Lima, pelo carinho com o qual receberam este trabalho e com ele dialogaram, enriquecendo-o e motivando-me a prosseguir em seu desenvolvimento.

A Carlos Francovig e Silvio Ribeiro, por seu afeto e sua arte.

Ao querido Paulo Vitor Poloni, parceiro de produção e meu “braço direito” no Projeto Música Criança, pelo auxílio e pela dedicação a esse trabalho.

Aos amigos e colegas Cristina Grossi, Fátima Carneiro dos Santos, Heloiza Castello Branco, Juliana Nakayama e Leandro Reis, pelo companheirismo e suporte constantes, ao longo desta empreitada.

Aos colegas do Departamento de Música e Teatro da UEL, pelo apoio e incentivo.

A todos e a cada um dos músicos, estudantes, professores e colaboradores do Projeto Música Criança, que em suas diversas áreas dão vida às canções.

Às crianças Giovana (Gi) e Gabriel Schmidt dos Santos, Pedro Henrique Santos Menegon (Pedrinho), Olívia Funabashi Jorge Rincão, Cecília Fogagnollo Kozu (Ceci) e tantas outras, que cantando, tocando e brincando fazem-me sentir o quanto tudo isso vale a pena.

**“Eu fico com a pureza
da resposta das crianças
É a vida, é bonita
E é bonita”**

Gonzaguinha

LOUREIRO, Helena Ester Munari Nicolau. **A interação entre música e poesia na construção de sentido em canções para crianças:** contribuições para o processo de musicalização na perspectiva de letramento musical e inclusão cultural. 2016. 178 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

RESUMO

O presente trabalho tem por temática a produção musical voltada para crianças, especificamente as canções, suas relações com o que se propõe entender por letramento musical e consequentes possibilidades de inclusão cultural. O ponto de partida do trabalho é a produção musical gerada no projeto de ensino e extensão Música Criança, do Departamento de Música e Teatro da Universidade Estadual de Londrina. A pesquisa orienta-se no sentido de investigar como a produção de canções para crianças pode contribuir para o processo de desenvolvimento da musicalidade (musicalização), de maneira a promover a inclusão cultural. A partir da compreensão de música como linguagem, o trabalho visa trazer as contribuições de recentes estudos sobre letramento para a área de educação musical, a fim de colaborar com as reflexões sobre o exercício da cidadania por meio da inclusão cultural, efetivada na proposta de universalização do acesso aos bens culturais, entre eles a música. A abordagem metodológica escolhida para a pesquisa é de caráter qualitativo e constitui-se dos procedimentos: revisão de literatura com análise de conteúdo; análise semiótica das canções que constituem o *corpus* da pesquisa; revisão de documentos em áudio e em vídeo (palestra e documentário) para levantamento de informações; apreciação dos textos dos poemas e das partituras correspondentes às canções. A revisão de literatura recai sobre os temas relacionados à música e à inclusão cultural; ao letramento e à musicalização; à composição de canções. A análise das canções, como textos sincréticos, busca relações significativas entre letra e música na construção do sentido. Sob o ponto de vista da semiótica greimasiana, a análise ressalta o nível discursivo, por sua relação com as características do pensar e agir da criança entre três e dez anos, faixa etária à qual se direcionam as canções. A análise musical leva em conta, principalmente, o desenho melódico e a estruturação harmônica, entendidos como formas expressivas que, por sua vez, relacionam-se com o texto verbal, com ênfase nas figuras de retórica musical.

Palavras-chave: Letramento musical. Inclusão cultural. Composição de canções. Crianças. Sentido. Semiótica.

LOUREIRO, Helena Ester Munari Nicolau. **The interaction between music and poetry in the construction of meaning in songs for children**: contribution to the music learning process on the perspective of musical literacy and cultural inclusion. 2016. 178 p. Thesis (Doctorate in Language Studies) - State University of Londrina, Londrina, 2016.

ABSTRACT

This work has as a theme the musical production driven for children, specifically the songs, their relation with which is proposed to be understood as musical literacy and resulting possibilities of cultural inclusion. The start point of this work is the musical production made in the teaching and extension project *Música Criança*, of the Department of Music and Theatre of the State University of Londrina. The research is oriented to investigate how the production of songs for children can contribute to the process of the development of musicality (music learning process), in a sense of to promote the cultural inclusion. Starting from the comprehension of music as a language, the work aim to bring the contributions of recent studies about literacy to the area of musical education in order to collaborate with the reflections about the practice of the citizenship by the means of the cultural inclusion, realized in the proposal of universalization of the access to cultural goods, among them the music. The methodological approach chosen to the research is of the qualitative nature and has as procedures: review of the literature with content analysis; semiotic analysis of the songs that are part of the *corpus* of the research; review of audio and video documents (lecture and documentary) to the survey of information, appreciation of the poem's texts and of the respective score of the songs. The review of literature lead to the themes related with the music and to cultural inclusion; to literacy and music leaning process; to the songs' composition. The analysis of the songs, as syncretic texts, seeks to significant relations between lyrics and music on the construction of meaning. From the point of view of Greimas' semiotics, the analysis highlight the discursive level, because of its relation with the characteristics of thinking and act of children between three and ten years old, age-group targeted by the songs. The musical analysis takes into account, mainly, the melodic draw and the harmonic structure, understood as expressive forms that in turn are related to the verbal texts, with emphasis on the figures of the musical rhetoric.

Keywords: Musical literacy. Cultural inclusion. Songs composition. Children. Meaning. Semiotics.

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 - Figuras de hipotipose (BUELOW apud LOUREIRO, 2004, p. 29)..... | 107 |
| Quadro 2 - Seleção de figuras musicais (BUELOW apud LOUREIRO, 2004, p. 28-29) | 107 |
| Quadro 3 - Temas e Figuras em Bem Te Vi | 169 |
| Quadro 4 - Temas e Figuras em A Bicicleta | 177 |

LISTA DE FIGURAS

| | | |
|-------------------|---|-----|
| Figura 1 - | Transformações metafóricas (SWANWICK, 2003, p. 33)..... | 102 |
| Figura 2 - | Desenho rítmico e melódico da primeira parte da canção O Prego..... | 125 |
| Figura 3 - | Desenho rítmico e melódico da segunda parte da canção O Prego (primeiro momento) | 126 |
| Figura 4 - | Desenho rítmico e melódico da segunda parte da canção O Prego (segundo momento) | 126 |
| Figura 5 - | Desenho rítmico e melódico do final da segunda parte da canção O Prego | 127 |

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| INTRODUÇÃO | 12 |
| Temática da investigação..... | 15 |
| O Projeto Música Criança..... | 19 |
| Objetivos e orientação metodológica para a pesquisa | 21 |
| 1. MÚSICA E INCLUSÃO CULTURAL | 22 |
| 1.1. INCLUSÃO CULTURAL | 22 |
| 1.2. MÚSICA:ARTE E CULTURA | 28 |
| 1.2.1. Música Como Bem Cultural | 29 |
| 1.2.2. Funções Sociais da Música | 31 |
| 1.2.3. Poéticas Musicais e Multiculturalismo | 35 |
| 1.3. MÚSICA: LINGUAGEM ARTÍSTICA..... | 40 |
| 1.3.1. Familiarização | 41 |
| 1.3.2. Ensino..... | 44 |
| 1.3.3. Acesso..... | 52 |
| 2. LETRAMENTO MUSICAL: A MUSICALIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO | 60 |
| 2.1. CONCEITOS | 61 |
| 2.1.1. Letramento | 61 |
| 2.1.2. Musicalização | 62 |
| 2.2. APROXIMAÇÕES | 64 |
| 2.2.1. A Relação com a Alfabetização..... | 64 |
| 2.2.2. A Importância das Práticas Sociais | 66 |
| 2.3. PROCESSOS | 69 |
| 2.3.1. Vivência | 69 |
| 2.3.2. Cognição | 74 |
| 2.3.3. Vivências | 82 |
| 3. CANÇÕES | 89 |
| 3.1. CANÇÃO: TEXTO SINCRÉTICO | 89 |
| 3.2. CONTEÚDO..... | 92 |

| | | |
|-----------|---|------------|
| 3.3. | EXPRESSÃO | 93 |
| 3.3.1. | Texto Verbal– “letra” | 94 |
| 3.3.2. | Texto Musical - <i>música</i> | 99 |
| 3.3.2.1. | Música como metáfora | 100 |
| 3.3.2.2. | Retórica musical | 103 |
| 3.4. | CANÇÕES PARA CRIANÇAS | 108 |
| 4. | BICHOS, CORES E OUTROS AMORES | 114 |
| 4.1. | HISTÓRICO | 114 |
| 4.2. | BICHOS E CORES..... | 116 |
| 4.3. | O PREGO | 119 |
| 4.3.1. | Nível Fundamental | 120 |
| 4.3.2. | Nível Narrativo | 120 |
| 4.3.3. | Nível Discursivo | 122 |
| 4.3.4. | Manifestação | 123 |
| 4.4. | OUTROS AMORES | 127 |
| 4.4.1. | Bem Te Vi | 128 |
| 4.4.2. | A Bicicleta | 132 |
| | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 135 |
| | REFERÊNCIAS | 137 |
| | ANEXOS | 149 |
| | ANEXO A - Programas das apresentações de 2013 e 2014..... | 150 |
| | ANEXO B - Matéria publicada na Folha de Londrina em julho de 2013..... | 152 |
| | ANEXO C - Programação Virada Cultural 2013 | 154 |
| | ANEXO D - Matérias publicadas na imprensa em 2014..... | 155 |
| | ANEXO E - <i>Eflyer</i> da apresentação no Projeto Rumos do SESC Londrina em outubro de 2014 | 159 |
| | ANEXO F - <i>Flyer</i> da programação do Festival Literário Londrix 2015..... | 160 |
| | ANEXO G -Recortes de publicações dos poemas na Folhinha (Folha de São Paulo) | 161 |
| | ANEXO H - Letras dos poemas..... | 166 |
| | ANEXO I - Partituras das canções da coletânea Bichos, Cores e Outros Amores | 169 |

INTRODUÇÃO

A temática do presente trabalho circunda a produção musical voltada para crianças, mais especificamente na forma de canções, suas relações com um possível entendimento sobre letramento musical e consequentes possibilidades de inclusão cultural. O interesse por este tema surgiu de minha experiência pessoal no trabalho de educação musical em diversos níveis e contextos de educação, bem como na formação de professores no curso de Música da Universidade Estadual de Londrina - UEL, ao longo das três últimas décadas. Em 2007 idealizei e, desde então, venho coordenando o projeto integrado de ensino e extensão, do Departamento de Música e Teatro da UEL, conhecido como Projeto Música Criança¹. As atividades deste projeto abrangem a produção de música para crianças, particularmente por meio da composição de canções, as quais são posteriormente arranjadas apresentadas em espetáculos ao vivo para o seu público-alvo: crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental (primeiro ao quinto ano). Toda a dinâmica do projeto originou este estudo e as primeiras onze canções compostas em seu âmbito, registradas em CD (MÚSICA CRIANÇA, 2013) e apresentadas no primeiro espetáculo produzido pelo projeto, constituem o *corpus* da pesquisa.

Nesta introdução, procuro situar a temática da investigação e configurar seu objeto de estudo. Apresento, ainda, a metodologia de pesquisa e discorro sobre cada uma das etapas percorridas. Assim como fiz em trabalho anterior (LOUREIRO, 2006), utilizo redação em primeira pessoa do singular em virtude da grande importância de minha experiência pessoal para a elaboração deste trabalho. Além disso, procuro trazer para o texto minhas próprias indagações e as aproximações tecidas pessoalmente, entre as áreas de Linguística e de Educação Musical. Em alguns momentos, coloco-me como memorialista em relatos de ações e experiências realizadas e vividas especificamente por mim, como coordenadora do Projeto Música Criança, ou mesmo como supervisora de estágio. Utilizo também redação em primeira pessoa do plural, para relatos que dizem respeito ao grupo de professores e estudantes colaboradores do projeto em questão, bem como a algumas situações relacionadas aos grupos atuantes no estágio, quando integradas ao projeto, assim como às aspirações da área de Educação Musical, de forma geral. Permito-me, ainda, recorrer à terceira pessoa do singular quando o texto prescindir da determinação de um sujeito definido, mas refere-se às ações e possíveis considerações das pessoas, em geral.

¹ Em sua primeira versão, em 2007, o título do projeto era “Música Criança: produção musical voltada para crianças do nascimento aos dez anos de idade”. Na continuidade, a partir de 2010, o título se manteve, sendo acrescentada apenas a expressão “versão II”. Hoje, o projeto encontra-se na sua terceira versão, com o título “Música Criança: produção musical para crianças”. Entretanto, o nome pelo qual é conhecido, dentro e fora da UEL, é “Projeto Música Criança”, havendo inclusive uma *fan page* (<https://www.facebook.com/ProjetoMusicaCrianca?ref=aymt_homepage_panel>), uma página (<<https://plus.google.com/u/0/b/116336106019964353660/116336106019964353660/about>>) e um *blog* (<www.projetomusicacrianca.blogspot.com>), que divulgam o projeto com este nome.

Temática da Investigação

Pode-se dizer que este trabalho gira em torno do “lugar”, da importância da produção musical para crianças, mais diretamente das canções, no processo de letramento musical – aqui entendido numa perspectiva de musicalização, como veremos mais adiante – e as consequentes oportunidades de inclusão cultural que pode gerar.

Desde 1992, venho atuando como docente da área de Metodologia e Prática de Ensino de Música, no curso de licenciatura em Música da UEL. Durante esse período, venho dedicando-me a orientar e supervisionar estudantes em suas práticas de ensino e estágios, nos quais eles têm a oportunidade de elaborar e desenvolver projetos de ensino de música. Por acreditar na apreciação musical como experiência fundamental no processo de ensino e aprendizagem musical, sempre orientei meus grupos de estagiários² a apresentarem música ao vivo para seus alunos. Esse trabalho possibilitou-me observar e acompanhar de perto a interação das crianças com o repertório apresentado, naquelas ocasiões selecionado em sintonia com os projetos de ensino que vinham sendo desenvolvidos no estágio pelos estudantes de Música. Assim, cada um daqueles pequenos espetáculos que proporcionávamos às crianças suscitava uma vivência extraordinária, incomum nos processos de educação musical formal, em espaços escolares. Desnecessário ressaltar, nesse contexto, o quão importantes eram tais experiências, tanto para as crianças quanto para nós – estudantes e supervisora – e, inclusive, para as professoras e equipes pedagógicas das escolas envolvidas, que constituíam nossos campos de estágio. Isso porque revelavam o interesse e o envolvimento intensos das crianças, em interação com a música, os músicos, suas vozes e instrumentos, em resposta imediata à produção musical que se realizava no momento.

Paralelamente, ao mesmo tempo em que as crianças passaram por esse processo de educação musical, permaneceram e permanecem tendo acesso a diversos tipos de produções musicais, tanto na escola e em casa como em outros espaços sociais que frequentam. Grande parte dessas produções constitui-se de músicas veiculadas massivamente pelos meios de comunicação – principalmente rádio e TV – e corresponde ao repertório “adulto”, que seus pais, familiares e as pessoas com quem convivem costumam assistir e ouvir em sua companhia. E essa música é quase sempre acompanhada de gestos e coreografias, “caras e bocas”, sons e jeitos de cantar duvidosos quanto à adequação ao público infantil.

Não cabe aqui, nem é objetivo deste trabalho, fazer a crítica do repertório aprendido e vivenciado pelas crianças das sociedades urbanas atuais nos ambientes extraescolares, especialmente o veiculado pelos meios de comunicação de massa, nem tampouco investigar causas e consequências desse tipo de experiência musical e cultural. Entretanto, é importante esclarecer que o que aponto diz respeito à inadequação em diversos sentidos, como por exemplo, a extensão

² Desde de 2001, a prática de ensino e o estágio obrigatório do curso de Música da UEL vêm sendo realizados segundo a Metodologia de Grupos Multisseriais de Estágio e Prática de Ensino, que se caracteriza fundamentalmente pela interação entre estudantes dos quatro anos do curso em campo de estágio, sob orientação e supervisão direta de um docente da área de Educação Musical (LOUREIRO 2006; 2013).

melódica de muitas canções, não apropriada para a tessitura vocal infantil. Destaco, ainda, o padrão de emissão vocal de adultos em geral e o de determinados “artistas”, contra indicados até para eles mesmos por cantarem “gritando”, forçando a voz para alcançar certas regiões agudas, ou de apresentadoras que cantam e até falam procurando infantilizar a própria voz para identificarem-se com as crianças. Sem falar nos gestos e coreografias, muitas vezes erotizados, cujos significados ainda não fazem ou não deveriam fazer parte do universo das crianças, além das próprias letras, portadoras de conteúdos com o mesmo teor das coreografias, ou outros que tampouco fariam sentido para os pequenos. Tudo isso passa a ser reproduzido e imitado pelas crianças, até mesmo com incentivo dos adultos que acham graça.

Há, ainda, produções que têm as crianças como seu público-alvo. Entretanto, algumas das características apontadas acima também estão presentes nelas, especialmente aquelas relacionadas à extensão melódica e a padrões de emissão vocal. Aqui, gestos e coreografias, embora com caráter diverso, são também apresentados à exaustão e repetidos de maneira mecânica e automática pelas crianças, tirando-lhes a oportunidade de desenvolver sua própria gestualidade e expressão corporal associada à apreciação musical. Sem falar da escassez e da falta de diversificação de elementos musicais e poéticos apresentadas pela maioria dessas canções, assim como dos objetivos comerciais que todo esse tipo de produção carrega consigo. Obviamente, essa vivência, apesar de considerarmos inadequada, é bastante significativa para as crianças e pré-adolescentes e muitas vezes trazida para dentro da escola pelos próprios professores, ou mesmo estimulada por eles³.

Para este trabalho interessa o processo de desenvolvimento da musicalidade, intrinsecamente relacionado às vivências musicais das crianças. Nesse contexto, caberia esperar que músicos e educadores musicais se (pre)ocupassem com o repertório disponibilizado às crianças, uma vez que é sobre ele que se realizam essas vivências. Não se trata aqui de repertório “educativo”, concebido para ser utilizado em contextos educacionais formais⁴, mas daquele que poderia efetivamente envolver as crianças, fazer sentido para elas, estando em consonância com sua maneira de pensar, viver, interagir e apreender o mundo, independentemente do contexto, podendo, inclusive, ser utilizado na escola.

Deixando de lado, por um momento, as questões de interesse mercadológico e focalizando o desenvolvimento desejável das crianças, para uma formação íntegra sob os pontos de vista pessoal e social, não seria interessante que elas pudessem ter acesso a canções que agregassem “valor cultural” às suas experiências de vida? Que interagissem com repertório

³ O problema da falta de formação de professores, especialmente em cursos de pedagogia, no que diz respeito ao trabalho com música, é bastante preocupante e tem estado presente em diversos debates em eventos, trabalhos e em publicações da área de educação musical, como demonstram os da Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM (MATEIRO, 2013).

⁴ Aliás, alinhando-me às correntes pedagógico-musicais que abordam e fazem uso do próprio repertório da cultura, evitando a utilização de chamadas “canções pedagógicas”, criadas para ensinar determinados conteúdos, pelo caráter artificial que estas últimas acabam assumindo. Entretanto, menciono aqui pela grande recorrência que este tipo de repertório ainda tem em espaços formais de educação musical.

constituído de elementos musicais diversificados e elaborados, no qual música e poesia colaborassem para a construção do sentido? Essa interação não seria um meio de oportunizar a elas experiências significativas que lhes permitissem ir além, construindo relações e conhecimentos mais abrangentes, apreendendo e apropriando-se de bens culturais até então fora de seu alcance? E essa apropriação não poderia contribuir para desenvolver nelas competências para um exercício mais pleno da cidadania, efetivando um processo de inclusão cultural e social? Da necessidade de se aprofundar essas reflexões e questões, originou-se esta pesquisa.

O Projeto Música Criança

Conforme sinalizei anteriormente, este trabalho tem como ponto de partida o Projeto Música Criança, um projeto integrado de ensino e extensão, desenvolvido sob minha coordenação, desde julho de 2007, e que hoje se encontra em sua terceira edição, com diversos desdobramentos efetivados em várias ações, inclusive aprovações em editais públicos, em níveis nacional e municipal. Música Criança é um projeto que se constitui numa espécie de interface entre a produção e a educação musical, na medida em que procura ampliar o universo cultural das crianças, oferecendo-lhes uma produção diferenciada, sob o ponto de vista artístico, levando-as a experimentarem novas possibilidades estéticas e procurando incluí-las entre aqueles que efetivamente têm acesso a esses bens culturais.

Desde a implantação do curso de Música da UEL, em 1993, os estudantes vêm proporcionando aos alunos da Educação Básica oportunidades de escutar música ao vivo, tocando e cantando em situações de prática de ensino no estágio curricular, como explicitado no item anterior. De acordo com planejamento de ensino, orientado e supervisionado por docentes do curso, estagiários preparam e realizam, em grupo, apresentações musicais, de acordo com suas possibilidades vocais e instrumentais, e com os conhecimentos adquiridos no curso quanto à elaboração de arranjos e composições.

Nessa atividade, integram-se também suas múltiplas experiências extra-acadêmicas, como músicos de orquestra ou de bandas de música popular, solistas, coralistas ou cameristas, enfim, quaisquer que sejam suas formações e vivências musicais além do curso de graduação na Universidade, elas vêm contribuir para que as produções musicais realizadas nas situações de estágio atendam a critérios de competência técnica e diversidade cultural.

Nessa direção, o projeto Música Criança sistematiza as experiências de produção musical realizadas em situação de prática de ensino e estágio curricular pelos estudantes de Música, no que diz respeito à produção e organização de repertório que possa constituir-se em apresentações eventuais, no intuito de estendê-las a um público mais abrangente, para além dos campos de estágio. Assim, a intenção é fazer com que as apresentações produzidas extrapolem aqueles campos, tanto para outras instituições de Educação Básica quanto para os diversos espaços culturais da cidade de Londrina, frequentados por crianças na faixa etária para a qual se direciona o projeto. Nesse caso, as apresentações tendem a exceder o âmbito do estágio curricular e a ter um caráter mais extensionista.

É importante ressaltar que esse tipo de iniciativa atende a objetivos relacionados à formação de professores de música, tais como o de “proporcionar uma formação inicial ampla, baseada nas competências musicais, pedagógicas e sociopolíticas que permitam a inserção dos alunos num processo continuado de formação profissional”, conforme consta do projeto político pedagógico do curso de Música (UEL, 2009). Em estudo realizado anteriormente, verifiquei que o estágio curricular do curso de Música privilegia a construção de competências em ensino e em prática reflexiva (LOUREIRO, 2006). Dessa forma, as ações envolvidas pelo projeto Música Criança, incluindo produção de espetáculos musicais, composições e arranjos, constituem-se numa forma de valorizar e integrar, nesse processo, o desenvolvimento das competências em música e em política cultural (OLIVEIRA, 2001) dos acadêmicos do curso.

Ademais, há outro viés do projeto, referente à ação específica de produção de canções. Iniciada em março de 2009, a ação focalizou primeiramente as canções compostas pelo professor Mário Loureiro, do Departamento de Música e Teatro, sobre poemas para crianças do escritor e poeta londrinense Carlos Francovig. A propósito, o trecho da matéria publicada no Jornal Notícia, em maio de 2009, bem sintetiza a proposta das composições:

O professor Mário Loureiro, responsável pelas composições, por sua vez, preocupase em criar estruturas musicais em movimentos, de acordo com o que sugerem os poemas infantis de Cacá Francovig, integrando a música com a poesia. ‘O resultado traduz-se em canções com estruturas rítmicas, melódicas e harmônicas não muito usuais nesse tipo de produção’, diz a coordenadora [Helena Loureiro]. Os poemas remetem ao movimento, aos sons e a própria ‘vida’ de aves, insetos, objetos - como o Bem-te-vi, a Cigarra, O Prego e o Martelo, o Caneco, entre outros - e assim os inserem no universo infantil de maneira singular. Ela acrescenta que: ‘De certa forma, essas canções constituem uma novidade para o repertório dirigido às crianças. É voltado para crianças, mas nem por isso é tão simples. Apresenta diversidade de materiais musicais com os quais as crianças, em geral, não têm contato’ (CERVANTES, 2009).

Dessa forma, quer seja pela realização de pequenos espetáculos no estágio curricular, quer pela composição de repertório, o projeto Música Criança trata de canções produzidas para apreciação e fruição do público infantil. Observe-se que o foco não é oportunizar a apreciação musical específica e exclusivamente no contexto escolar, mas, pelo contrário, contribuir para a ampliação do universo cultural infantil e poder integrá-lo à educação musical nas escolas.

Conforme demonstra o excerto apresentado, a produção desse repertório pretende estar em sintonia com a maneira de pensar, ser e interagir da criança para alcançá-la em sua sensibilidade. Vale, aqui, recordar o que já afirmei na ocasião da matéria mencionada acima: nesse período, crianças gostam muito de brincadeiras, histórias, aventuras e personagens; há, para elas, um mundo de animais, insetos, objetos e diversos outros seres que ganham vida e povoam seu imaginário.

Apesar de o Projeto Música Criança ter dado origem ao trabalho de produção musical gerador desta pesquisa, a importância do aprofundamento no estudo das relações de sentido entre poesia e música, em processos de composição de canções para crianças, não se dá apenas em seu âmbito. Pelo contrário, ao lidarmos com educação musical – área em que as canções exercem um papel fundamental – não podemos deixar de considerar o potencial educativo

que tais relações podem conter, tanto para o ensino de música quanto para a formação da criança, em sentido mais amplo, incluindo seu desenvolvimento em relação à linguagem verbal.

Outro aspecto interessante relaciona-se ao potencial inclusivo – social e culturalmente – dessas mesmas relações. Na medida em que canções, bem como a música em geral, oportunizam vivências significativas para indivíduos e grupos sociais, torna-se legítimo considerá-las como importantes instrumentos para práticas inclusivas por meio das quais é possível interagir com elementos estéticos aos quais nem todos têm as mesmas oportunidades de acesso. Corroborando tal noção, hoje podemos verificar algumas ações, verdadeiros desdobramentos do Projeto Música Criança, com caráter explícito de inclusão cultural. Em consonância com políticas públicas inclusivas, propostas decorrentes do projeto vêm despertando interesse e obtendo êxito na concorrência ao financiamento de diversos programas, correspondentes a políticas públicas de cultura e de educação. Para melhor compreensão, vale a pena mencionar três delas.

Primeiramente, no ano de 2012, o projeto “Música Criança apresenta: Bichos, Cores e Outros Amores” foi submetido e aprovado junto ao Programa Municipal de Incentivo à Cultura – PROMIC – vinculado à Secretaria de Cultura do Município de Londrina, para ser realizado ao longo de 2013. A proposta teve por finalidade a montagem, produção e circulação do espetáculo musical infantil “Bichos, Cores e Outros Amores”, constituído essencialmente das onze canções compostas por Mário Loureiro e Carlos Francovig, com direção cênica de Silvio Ribeiro⁵, visando garantir acesso especialmente às crianças menos favorecidas economicamente e da Rede Municipal de Ensino.

Com o patrocínio do PROMIC, foram realizadas nove apresentações, cinco delas gratuitas e as outras a preços bastante acessíveis, em cinco teatros da cidade. Ao todo, conseguimos atender um público de 3.206 pessoas, a grande maioria de crianças, sendo 1.156 alunos da Rede Municipal de Ensino e professores que os acompanharam, provenientes de escolas de diversas regiões da cidade, preponderantemente as mais carentes economicamente. Aqui, vale ressaltar que as crianças interagiram ativamente durante todas as apresentações, cantando, dançando, “conversando” com os músicos em cena, o que nos permite inferir que foram experiências de apreciação musical bastante significativas para elas.

Outra proposta importante foi a submetida ao Programa Mais Cultura nas Escolas em 2013 e selecionada em 2014, para ser implementada em 2015. Na verdade, segundo o Programa, a perspectiva era implementar já em 2014, mas devido ao grande atraso no repasse dos recursos, as atividades tiveram que ser replanejadas para o ano seguinte. Trata-se de um “Programa Interministerial para fomentar a *parceria entre iniciativas culturais e escolas públicas*, ampliando a democratização, o acesso à cultura e o repertório cultural de estudantes e comunidades escolares” (BRASIL, 2013, grifos do documento). Aqui, submetemos um Plano de Atividades Culturais em parceria com uma escola da Rede Municipal de Ensino de Londrina, junto à qual o Plano deveria ser desenvolvido. A escola atende a crianças advindas de famílias de baixa renda, com remuneração de

⁵ Silvio Ribeiro é ator, diretor e professor de teatro, diretor da Escola Municipal de Teatro da Fundação Cultural Artística de Londrina (FUNCART).

zero a três salários mínimos em sua grande maioria, estando localizada numa região conhecida como uma das mais violentas da cidade.

Mais Cultura nas Escolas vem atuar de maneira transversal a outras políticas públicas de inclusão. Isso pode ser observado tanto pelos pré-requisitos para a participação das escolas no Programa, quanto pelos critérios adotados no processo de avaliação dos Planos de Atividades Culturais submetidos. Entre os pré-requisitos, está o de que as escolas já tenham sido contempladas pelo Programa Mais Educação (BRASIL, 2010b), que é o caso da nossa escola parceira, ou pelo Ensino Médio Inovador⁶, ambos voltados para a introdução da educação integral enquanto política pública, pelo menos durante o ano anterior ao lançamento do Mais Cultura nas Escolas. Já entre os critérios de avaliação e seleção, foram priorizados aqueles “Planos de Atividades de escolas ‘Maioria Programa Bolsa Família’, ou seja, cuja maioria dos alunos matriculados (mais de 50%) é beneficiária do Programa Bolsa Família (Ministério do Desenvolvimento Social)” (BRASIL, 2014a, p. 2-3).

Por fim, destaco o projeto denominado “Música Criança: inclusão, cultura, produção e educação musical”, proveniente da adaptação do Projeto Música Criança às exigências do edital público do Programa de Apoio à Extensão Universitária (PROEXT) (BRASIL, 2014d), do Ministério da Educação. Reitero, aqui, que

O PROEXT 2015 é um instrumento que abrange programas e projetos de extensão universitária, com ênfase na formação dos alunos e na *inclusão social* nas suas mais diversas dimensões, visando aprofundar ações políticas que venham fortalecer a institucionalização da extensão no âmbito das Instituições Federais, Estaduais e Municipais de Ensino Superior (BRASIL, 2014d, p. 2, grifos meus).

Tendo concorrido com projetos de inúmeras instituições em nível nacional, pela linha temática Cultura e Arte, o projeto mencionado foi selecionado com avaliação máxima para ser desenvolvido durante o ano letivo de 2015. A proposta contempla, como eixo central, a produção de repertório inédito de canções e, a partir dela, a apresentação de espetáculos musicais, além da produção de uma série de programas de rádio e encontros de formação continuada de professores.

Apesar de extenso, considero importante o relato aqui apresentado, no sentido de evidenciar o grau de comprometimento que pode ter o trabalho essencialmente alicerçado, por um lado, na composição de canções para crianças e, por outro, na apreciação musical dessas canções, com políticas públicas culturais voltadas para a inclusão social. A meu ver, esse aspecto está intrinsecamente ligado à importância das experiências significativas em música para o desenvolvimento da musicalidade e conseqüente apreensão da linguagem musical. É por isso que, neste trabalho, viso explorar os dois aspectos e tratá-los de forma conjunta e inter-relacionada.

⁶ Mais informações no *site*<>.

Objetivos e orientação metodológica para a pesquisa

Diante do que foi apresentado, esta pesquisa tem como foco a produção de canções para crianças entre três e dez anos de idade – faixa etária correspondente à das crianças que frequentam a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I (primeiro ao quinto ano). Orienta-se no sentido de investigar como essa produção pode contribuir para o seu processo musicalização, de maneira a promover a inclusão cultural pelo exercício da cidadania, efetivando o acesso a bens culturais, entre eles a música. A partir da compreensão de música como linguagem, o trabalho pretende trazer a contribuição de recentes estudos sobre letramento para a área de educação musical, apontando para a concepção de musicalização na perspectiva de letramento musical. Para alcançar este objetivo geral, destacam-se os seguintes objetivos específicos:

- identificar aspectos relevantes para a concepção de música enquanto bem cultural e linguagem;
- estabelecer relações relevantes entre os conceitos e os processos de letramento e de musicalização, a partir de seus aspectos sociais, cognitivos e educacionais;
- demonstrar como a linguagem musical e a verbal podem, juntas, construir sentido em canções para crianças a partir de seus próprios materiais expressivos e, assim, oportunizar experiências musicais significativas;
- compreender a importância da canção, especialmente para a musicalização, enquanto texto sincrético e possibilidade de vivência multissemiótica;
- relacionar musicalização e letramento à participação social, visando à inclusão cultural e à efetivação da cidadania.

A abordagem metodológica escolhida para a pesquisa é de caráter qualitativo e constitui-se principalmente dos procedimentos:

- revisão de literatura com análise crítica de conteúdo, sobre os seguintes focos:
 - inclusão cultural,
 - música e cultura,
 - música como linguagem,
 - conceitos e processos de letramento e de musicalização,
 - práticas de música e de letramento enquanto práticas sociais,
 - canção como textos sincrético,
 - articulações entre textos linguístico e musical na construção de sentido;
- revisão de documentos em áudio e em vídeo (uma palestra e um documentário), para levantamento de informações sobre a criação das canções, explicitados

pelos autores, quanto a:

- aspectos relevantes para a criação dos poemas,
- procedimentos composicionais utilizados na composição musical;
- apreciação das partituras correspondentes às canções, para verificação e complementação das informações sobre a composição musical obtidas no item anterior;
- apreciação dos poemas que originaram as canções para verificação e complementação das informações sobre os textos; análise semiótica de orientação greimasiana de canções que constituem o *corpus* desta pesquisa, em relação:
 - ao plano de conteúdo, buscando investigar os três níveis de significado presentes nos poemas (fundamental, narrativo e discursivo),
 - ao plano de expressão, focalizando especialmente a articulação entre os materiais do texto linguístico e os do musical,
 - ao plano da manifestação, verificando a articulação entre conteúdo e expressão na construção do sentido das canções.

Os Capítulos 1, 2 e 3 dizem respeito ao desenvolvimento do estudo sob o ponto de vista teórico, apresentando o referencial adotado e as reflexões e considerações parciais a ele relacionadas. No primeiro capítulo, a música é apresentada como parte do patrimônio cultural socialmente construído e compartilhado, podendo, por isso, constituir-se em instrumento de inclusão cultural. Corroborando essa concepção, a abordagem da música como linguagem é apresentada de maneira atualizada e em consonância com estudos linguísticos recentes. O capítulo destaca, ainda, a relevância dessa abordagem para a perspectiva do ensino de música como fator de democratização do acesso a ela, enquanto bem cultural.

O Capítulo 2 apresenta contribuições dos estudos sobre letramento para a concepção de musicalização, sob a perspectiva da apropriação da música e a participação social por meio de práticas musicais. Aproximações apresentadas entre os conceitos e processos que os envolvem, enfatizando a importância da vivência para os processos cognitivos, permitem compreender musicalização como letramento musical.

O terceiro capítulo tem como fio condutor a canção, enquanto texto sincrético, que possui como plano de expressão a integração das substâncias linguística e musical. Sob a perspectiva da semiótica greimasiana, são descritos três níveis de interpretação do sentido de textos, bem como a constituição do plano de manifestação pela integração de música e texto verbal. Apresentam-se, ainda, nesse capítulo, especificidades e recursos estilísticos passíveis de serem empregados na construção do sentido em cada uma das duas linguagens.

O Capítulo 4 aborda as informações obtidas a partir do *corpus* da pesquisa – a coletânea de canções que constitui o repertório do CD Bichos, Cores e Outros Amores (MÚSICA

CRIANÇA, 2013).O capítulo traz o contexto histórico e especificidades sobre o processo de criação das canções, bem como apresenta um levantamento de características gerais, pertinentes ao repertório como um todo. Apresenta a análise semiótica detalhada de uma das canções, a título de modelo de procedimento analítico, e aspectos principais das análises de outras duas canções, representativas de períodos distintos de composição.São apresentados,ainda, os aspectos musicais relevantes para a construção geral do sentido dos textos sincréticos, presentes no nível da manifestação. Ao longo do capítulo, são explicitadas as informações obtidas pela apreciação dos documentos em áudio e em vídeo, bem como das partituras das canções.

Concluindo, as considerações finais procuram revisitare os aspectos descritos e discutidos no Capítulo 4, relacionando-os aos pontos principais apresentados na fundamentação teórica do trabalho. Abordam a discussão geral das ideias e resultados apresentados nos capítulos anteriores, na perspectiva da contribuição do trabalho para a educação musical e para a inclusão cultural.

1 MÚSICA E INCLUSÃO CULTURAL

Neste capítulo, apresento a revisão de literatura com análise de conteúdo e reflexões sobre as noções de inclusão cultural, a concepção de música enquanto arte, cultura e linguagem, e – por isso mesmo – como bem cultural, ao qual o acesso deve ser democratizado. A inclusão cultural por meio da música está estritamente relacionada à apreensão da linguagem musical. Entretanto, é preciso refletir sobre como tem sido o acesso a essa linguagem artística e as possibilidades de sua apropriação no Brasil da atualidade. É necessário também considerar os reflexos sociais que toda essa conjuntura tem produzido e pode ainda produzir, no intuito de avançarmos em direção a uma sociedade com menos desigualdades.

1.1 INCLUSÃO CULTURAL

O tema da inclusão tem sido muito frequente nos discursos e debates da atualidade no Brasil. Propostas, ações e políticas direcionadas às mais diversas formas de inclusão podem ser observadas – hoje fala-se desde em inclusão social, com sentido amplo, até em especificidades como inclusão escolar, digital, produtiva, entre outras, inclusive a cultural. No campo da educação, programas e ações de Educação Inclusiva vêm ganhando espaço e efetivando-se nas escolas de Educação Básica e instituições de Ensino Superior. Entretanto, essa expressão ainda está predominantemente relacionada à questão da inclusão das pessoas com necessidades especiais de ensino (NEE) e ao objetivo de que as redes municipais e estaduais atendam e incluam com qualidade “nas classes comuns do ensino regular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, s/d b).

Afinal, constatamos que o paradigma da inclusão é o norteador das leis, diretrizes, decretos, portarias e políticas educacionais referentes às pessoas que apresentam NEE (Necessidades Educacionais Especiais) em nosso país, a exemplo, temos a nova LDB – Lei nº 9394/96 que dispõe um capítulo específico sobre Educação Especial (capítulo V), no qual apresenta no artigo 58 que a Educação Especial deve ser oferecida preferencialmente no ensino regular, e complementa que quando necessário serão disponibilizados serviços e apoios necessários para atender às peculiaridades dos alunos que apresentam NEE (LIMA; ALTINO; CZERNISZ, 2013, p. 452).

De outro lado, observamos uma tendência cada vez maior de consideração e inclusão de minorias e de grupos excluídos, assim como de conscientização de diversas formas e tipos de exclusão. Veja-se, nesse sentido, a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação (BRASIL, 2011), ao mesmo tempo da extinção da Secretaria de Educação Especial, cujos programas e ações passaram a ser vinculados à SECADI – inclusive, e especialmente, o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, que “objetiva a formação continuada de gestores e educadores para o desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos, voltados à valorização da diversidade, dos direitos humanos, da inclusão e da sustentabilidade socioambiental” (BRASIL, s/d d, p.8). Pode-se perceber aí um alargamento da noção de inclusão, inicialmente restrita às pessoas portadoras de NEE, para

considerar outras formas de diversidade existentes entre os estudantes e as pessoas, em geral – pelo menos na perspectiva do governo federal, o que orienta todos os níveis de educação no país.

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) em articulação com os sistemas de ensino implementa políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais. O objetivo da Secadi é contribuir para o *desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade*, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais (BRASIL, s/d c, grifos meus).

Já é possível perceber a mesma tendência em diversos relatos e reflexões de professores da Educação Básica, em formação inicial e/ou continuada, bem como do Ensino Superior, nas diversas licenciaturas e programas de pós-graduação (SANTOS *et al.*, 2012; LIMA *et al.*, 2013; LUGLE *et al.*, 2014), como ilustra o excerto a seguir, do relato de professoras de uma escola da Rede Estadual de Ensino em Londrina-PR.

Numa escola de qualidade as pessoas têm a possibilidade de desenvolver suas habilidades, aprender a serem críticas, e exercerem seu papel na sociedade com autonomia e consciência. [...] A inclusão é o que almejamos a todos os alunos, pois cada um tem suas particularidades, individualidades e dificuldades. O ambiente inclusivo oportuniza o convívio entre todas as crianças, sem segregação e o reconhecimento de seus valores, talentos e potencialidade acadêmica (SELVATICI; SILVA, 2014, p. 517-518).

Nesse sentido, e em sintonia com Lima, Altino e Czernisz (2013, p. 449-450), é importante ressaltar o papel fundamental que desempenham os profissionais do magistério – incluindo os docentes do ensino superior, da educação básica e aqueles em formação inicial – na promoção de uma sociedade que acolhe e respeita a diferença e, sobretudo, reflete sobre como a exclusão é ativamente produzida. As autoras destacam a importância do empenho desses profissionais na compreensão das diferenças e na construção de uma pedagogia multicultural que se preocupe com a especificidade, que reconheça e considere a existência da diversidade cultural no seio das salas de aula (AQUINO *apud* LIMA; ALTINO; CZERNISZ, 2013, p. 450).

Diante dessas colocações, torna-se natural refletir sobre as implicações, não somente educacionais, mas também políticas e sociais da educação inclusiva – no sentido mais amplo –na disseminação de uma cultura de inclusão, que possa contribuir para o enfrentamento de desigualdades sociais e das mais diversas práticas de exclusão. Nesse sentido, o movimento da educação inclusiva mostra-se como uma política pública – por ser proposta, implementada e fomentada pelo Ministério da Educação para todo o país – que, em conjunto com outras, aponta para a extensão do exercício da cidadania a grupos sociais que, até então, nem sempre puderam exercê-lo.

Nessa mesma linha, têm surgido políticas públicas na área da cultura – algumas das quais serão tratadas mais adiante –, partindo do reconhecimento da existência da diversidade cultural entre diferentes grupos sociais, bem como da desigualdade de acesso a determinados bens culturais produzidos socialmente. Assim, pode-se pensar, respectivamente, em dois tipos de

exclusão cultural a serem enfrentados: um deles relativo à não valorização da cultura de determinados grupos em função da de outros, e outro que reforça as barreiras culturais existentes entre esses grupos, uma vez que uns não têm acesso à cultura dos outros. É certo que ambos os tipos de exclusão estão inter-relacionados e se retroalimentam, de forma que o enfrentamento de um implica também no do outro. Botelho, no início da década de 2000, já chamava a atenção para esta situação:

Hoje, parece claro que a democratização cultural não é induzir os 100% da população a fazerem determinadas coisas, mas sim oferecer a todos – colocando os meios à disposição – a possibilidade de escolher entre gostar ou não de algumas delas, o que é chamado de democracia cultural. [...] isso exige uma mudança de foco fundamental, ou seja, não se trata de colocar a cultura (que cultura?) ao alcance de todos, mas de fazer com que todos os grupos possam viver sua própria cultura. A tomada de consciência dessa realidade deve ser uma das bases da elaboração de políticas culturais, pois o público é o conjunto de públicos diferentes: o das cidades é diferente do rural, os jovens são diferentes dos adultos, assim por diante, e esta diversidade de públicos exige uma pluralidade cultural que ofereça aos indivíduos possibilidades de escolha (BOTELHO, 2001, p. 82).

Nas palavras da autora, pode-se tanto perceber a indicação da necessidade de se respeitar a diversidade cultural, quanto inferir que seja dado a todos o acesso à pluralidade dela resultante. Sem o acesso não é possível o conhecimento e sem o conhecimento não existe possibilidade de escolha. Em outras palavras, não se pode escolher o que não se conhece. Dessa forma, para a promoção de uma verdadeira inclusão cultural, deve-se esperar que haja políticas públicas que atuem nos dois sentidos: tanto no resgate e na valorização das culturas específicas de determinados grupos sociais, quanto na democratização do acesso aos diversos bens culturais socialmente produzidos.

É importante destacar que, ao contrário do que pode parecer à primeira vista, a democratização do acesso à cultura vai muito além da oferta de eventos e atividades culturais gratuitas ou a preços populares, subvencionados pelo estado. Esse tipo de política era um dos poucos que tínhamos no Brasil, até os primeiros anos do século XXI – pelo menos em nível federal – com as conhecidas leis de incentivo fiscal, segundo as quais a iniciativa privada tinha a prerrogativa de destinar parte dos impostos devidos ao patrocínio de atividades culturais.

Botelho (2001, p. 80-83), mencionando o processo que intencionou a democratização da cultura na França, sugere que atentemos ao exemplo daquele país. Ali, por meio de sucessivas pesquisas de práticas culturais (BOURDIEU e DARBEL, 2007), realizadas a partir da década de 1970 até o final dos anos 1990, percebeu-se que políticas de subvenção de preços, na prática, favorecem os grupos sociais que já detêm conhecimento e familiaridade com manifestações culturais, praticamente sem alcançar aqueles que não os têm.

Até a pesquisa sobre as práticas culturais, realizada em 1989, a proposta de democratização da cultura levava em conta fundamentalmente os obstáculos materiais a essas práticas. [...] Os resultados da pesquisa foram de encontro a essa suposição, mostrando que as barreiras simbólicas eram o fator preponderante, impedindo que novos segmentos da população tivessem acesso à oferta da cultura “clássica”. [...] Em outras palavras, não é a redução de preços ou mesmo a gratuidade completa que alterará as desigualdades culturais. Ao contrário, a política de subvenção as reforça, uma vez que favorece a parte do público que já detém a informação cultural, as motivações e os meios de se cultivar. O mesmo fenômeno ocorreu com as casas de cultura: facilitaram as práticas do público já cultivado, mais do que conquistaram um novo público (BOTELHO, 2001, p. 81).

Em relação especificamente à música, Penna (1990; 2008) também já fez a mesma advertência. A autora ressalta a ausência de esquemas perceptivos de maior alcance em boa parte da população brasileira, decorrente de inúmeros fatores relacionados às suas próprias condições de vida, como causadora de uma vivência musical limitada, a qual, por sua vez, não permite que tais esquemas se desenvolvam, gerando um círculo vicioso.

Nesse quadro, portanto, concertos gratuitos não são garantia suficiente para um acesso democrático à música erudita, em termos de sua real apreensão, pois esta requer previamente o domínio de referenciais que permitam perceber essa música como significativa – embora, sem dúvida, a gratuidade seja necessária para a democratização e esses concertos possibilitem oportunidades para o processo de familiarização (PENNA, 2008, p. 35).

Isso posto e considerando-se a multiplicidade de formas de expressão culturais, bem como a diversidade de grupos que compõem as sociedades atuais, e ainda as inúmeras relações entre fatores de diferentes áreas e instâncias – que políticas de inclusão social necessariamente carregam – pode-se inferir que a elaboração de políticas culturais não seja algo simples de se realizar. Pelo contrário, necessita de uma visão ampla e articulada com outras políticas, num movimento transversal que, por sua própria natureza complexa, corre o risco de trazer desvios quanto aos objetivos e até mesmo distorções.

Sabe-se, por meio de ampla divulgação na mídia, da existência de projetos e ações com pretensão de promover inclusão social por meio de atividades culturais por todo o Brasil, muitos deles envolvendo a música, seja como atividade principal ou como parte de um conjunto de atividades desenvolvidas, como ressaltam Penna, Barros e Mello (2012). É importante ressaltar que esse tipo de proposta nem sempre coincide com as perspectivas de inclusão cultural colocadas anteriormente, especialmente quando as atividades são realizadas com intuito principal de ocupar o tempo ocioso dos participantes ou acolher crianças e adolescentes para que não fiquem pelas ruas, relegando ao segundo plano a preocupação com a apreensão da linguagem musical. Nesses contextos, as atividades são vistas como forma de “salvar” os participantes dos riscos sociais a que estão sujeitos.

Atualmente, são múltiplos os espaços de atuação para o educador musical, pela diversidade de contextos educativos, escolares ou extraescolares. Em espaços não formais – como organizações não governamentais (ONGs), projetos sociais, associações comunitárias – a música tem sido bastante valorizada em projetos voltados para a inserção social. Várias pesquisas têm analisado experiências que, através do desenvolvimento da prática musical, cumprem diversas funções de caráter social [...]. Nesse quadro, em que a mídia tem ajudado a supervalorizar o papel da música em ações desse tipo, corremos o risco de cair, acriticamente, em uma visão redentora da educação musical [...] (PENNA; BARROS; MELLO, 2012, p. 66).

Penna, Barros e Mello (2012) alertam para o fato de que a inclusão social, nesse tipo de projeto ou ação, não acontece realmente sem a prática efetiva de educação musical, ou seja, aquela em que o ensino e a aprendizagem musicais sejam elementos centrais. Esta sim, por sua vez, promove a inclusão cultural, desde que bem realizada, já que cria condições para que os participantes de fato aprendam música, apropriando-se dela em algum nível e desenvolvendo

habilidades musicais a ponto de poderem, por exemplo, participar de apresentações públicas e até, com o tempo, profissionalizarem-se. Daí a relação intrínseca entre inclusão cultural e inclusão social. Nesse trabalho, que a meu ver constitui em si mesmo uma revisão das mais importantes e recentes pesquisas sobre o tema da realização de atividades musicais em projetos sociais, os autores trazem ainda estudos de caso realizados por eles, em João Pessoa–PB, “em que foram investigadas práticas musicais desenvolvidas em espaços não formais – uma ONG e dois núcleos de um projeto social, o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (Peti)”(p. 67). Observe-se que o Peti é também um programa do governo federal, vinculado ao Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, relacionado com a perspectiva de inclusão social. Assim, constitui-se também numa política pública inclusiva, demonstrando o potencial de transversalidade do tema da inclusão⁷.

Nos casos estudados, os pesquisadores tiveram oportunidade de verificar quão secundarizada eram as atividades musicais propriamente ditas, focadas, por exemplo, em mensagens associadas a letras de canções (em detrimento de seus elementos musicais), e ministradas por professores mal preparados e/ou pouco comprometidos. Observaram que, nesses casos, o foco da prática musical recaía sobre a formação global dos participantes, enfatizando aspectos psicológicos ou sociais, extra musicais portanto. Consequentemente, o desenvolvimento de habilidades musicais e o envolvimento dos participantes – supostamente interessados e atraídos pela possibilidade de aprender e praticar música – eram baixos, indicando que as atividades eram pouco significativas para eles (PENNA; BARROS; MELLO, 2012, p. 66-70).

Por outro lado, os autores apontam para outras pesquisas que dão conta de trabalhos em projetos cujo foco das atividades musicais são os conhecimentos e a prática musical em si, a qualidade da performance⁸ e a possibilidade de profissionalização. É o caso do Projeto Guri⁹ (HIKIJ, 2006), por exemplo, de grande repercussão no estado de São Paulo, no qual os participantes envolvem-se com o fazer musical desde o início e os primeiros resultados logo podem ser verificados na prática, pelo desenvolvimento de suas habilidades musicais. No projeto, parecem equilibrar-se os objetivos e funções relacionadas à inclusão social e à inclusão cultural, via educação musical, já que a performance resultante é percebida como espaço de construção da auto-imagem. De acordo com Hikiji (2006, p. 70), para os jovens participantes do Projeto Guri “a música está efetivamente acontecendo: ela faz parte de suas vidas e está modificando seus corpos, seus pensamentos, seus desejos, sua percepção. Fazer música, para eles, é belo, é bom, é correto, é o presente, é uma possibilidade de futuro”.

Dessa forma, Penna, Barros e Mello (2012, p. 71-72) destacam a relação direta

⁷ Mais informações no *site* <<http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/peti>> .

⁸ Embora seja uma palavra da língua inglesa, o termo *performance* pode ser considerado como incorporado ao vocabulário artístico brasileiro, estando, no caso da música, frequentemente relacionado a práticas que envolvem a execução musical – instrumental, vocal – individualmente ou em grupo – ou de regência. É esse o entendimento assumido neste trabalho, que passa a tratar a palavra *performance* não mais como uma palavra estrangeira, bem como *performer*, referindo-se à pessoa que realiza a performance.

⁹ O Projeto Guri é vinculado ao Estado de São Paulo. Mais informações no *site* <<http://www.projetoguri.org.br>>.

entre as duas possíveis funções de ações e projetos de inclusão social por meio de atividades musicais: uma relacionada ao desenvolvimento pessoal e social dos participantes e outra, ligada ao seu desenvolvimento musical. Ponderam, com base em literatura específica, que os resultados da prática efetiva da educação musical com foco na música e sua aprendizagem trazem consigo sentimentos de autoconfiança, realização pessoal, autopercepção positiva, entre outros, essenciais para o desenvolvimento da autoestima e mesmo – acrescentaria eu – da motivação para a realização de produções musicais. Com isso, as atividades passam a ser significativas para os que delas participam, promovendo o seu desenvolvimento, tanto do ponto de vista cognitivo quanto cultural, criando maiores chances para sua inserção social e exercício da cidadania a partir dos conhecimentos e competências adquiridos.

Entretanto, não basta que o conhecimento e a prática de música estejam no centro das atividades musicais desenvolvidas. Importa, ainda, que a metodologia utilizada seja adequada ao contexto socioeducacional de cada projeto ou ação, e capaz de oportunizar o fazer musical dos participantes. Inclui-se aí a escolha do repertório e a possibilidade – ou não – de utilização da notação musical tradicional. Caso todos esses fatores não sejam, em conjunto, significativos para os participantes, corre-se o risco de excluí-los ainda mais do acesso à música e da possibilidade de desenvolvimento musical. Por sinal, esse processo seria o mesmo oportunizado pela escola regular, quando ela não consegue alcançar o aluno em suas expectativas e necessidades, terminando numa formação não instrumentalizadora para uma vida cidadã e até mesmo favorecendo o abandono, traduzido em altos índices de evasão escolar.

Finalizando a alusão ao trabalho de Penna, Barros e Mello(2012), é importante apontar ainda que pode acontecer de o foco excessivamente colocado no desenvolvimento das habilidades e conhecimentos musicais gerar distorções – agora por outro lado – em detrimento dos objetivos relacionados ao desenvolvimento pessoal e social dos participantes. É o caso do Projeto Villa Lobinhos (KLEBER, 2006), o qual selecionava nove alunos por ano, entre participantes de cursos de férias realizados com essa finalidade, para realizarem estudo musical aprofundado, no intuito de trabalhar com a noção de excelência. Afirmam os pesquisadores que

nesse projeto estão sendo reproduzidos, sem questionamentos, valores e tradições de um ensino de música baseado num modelo tradicional, acadêmico, baseado no padrão da música erudita. Um ensino voltado para formar o solista, o virtuoso, reforçando a noção de talento e o mito do dom (PENNA; BARROS; MELLO, 2012, p. 74).

Corroboro as afirmativas dos pesquisadores quando consideram como uma distorção um projeto supostamente de inclusão social que atende a nove crianças por ano, selecionadas por mérito, configurando um grupo minoritário e de exceção. E ainda:

Esses valores da exceção e do talento já se mostram problemáticos no próprio ensino de música, na medida em que sustentam, ideologicamente, *práticas elitistas e excludentes*. E muitas dessas práticas, que não reconhecem a diversidade de manifestações musicais e de modos de aprender e ensinar música, são reproduzidas acriticamente em projetos onde, pretensamente, a educação musical tem função social (PENNA; BARROS; MELLO, 2012, p. 75, grifos meus).

É certo que Penna, Barros e Mello (2012) não pretenderam generalizar os aspectos apontados em seu trabalho. Entretanto, a meu ver, trouxeram uma valiosa colaboração reunindo e discutindo contribuições de outros pesquisadores, resultando numa reflexão a ser levada em conta na elaboração de políticas públicas inclusivas com base em atividades musicais.

Cavalcante (2012, p. 6-7) lembra que as políticas públicas surgem como respostas à questão social no capitalismo e correspondem a importante instrumento para a melhoria das condições de vida de segmentos da população. Recorda, ainda, que a conscientização sobre a importância da cultura, tanto como objeto de investimento estatal quanto como forma de inclusão social, é relativamente recente no Brasil. Embora o conceito de inclusão social tenha estado presente na pauta do Estado brasileiro desde o início da República, apenas com a promulgação da Constituição Federal de 1988 ele foi ampliado, passando a englobar também a cultura.

A erradicação da miséria, a redução das desigualdades sociais, passa, especialmente pela erradicação da pobreza do conhecimento, pelo incentivo à arte e à identidade cultural daqueles indivíduos que, mesmo à margem da sociedade, no plano material, formalmente são cidadãos. Transformar a cidadania formal numa cidadania plena é um desafio que pode ser atingido por meio de políticas públicas culturais efetivas, pois a cultura propicia não apenas o gozo de prerrogativas civis, bem como resgata a cidadania e dignidade dos que estão despojados de seus direitos (CAVALCANTE, 2012, p. 7).

Estou de acordo com o autor quando afirma que num contexto de economia globalizada, propiciador do avanço voraz das desigualdades e, conseqüentemente, da exclusão social, a noção de pobreza também pode ser entendida como ausência de possibilidades de participação política e afirmação cidadã, de acesso a bens e serviços produzidos socialmente, como a informação, a educação e a expressão da diversidade cultural. Parafraseando Lajolo (1993, p. 108), eu acrescentaria que este cenário reflete-se na “pobreza de repertório” cultural da sociedade como um todo, a começar pelos professores – veja-se os do Ensino Fundamental, ao lado dos bibliotecários – os quais não costumam ser, eles mesmos, bons leitores¹⁰.

Nessa conjuntura, com a música reconhecida como uma expressão tão forte na cultura brasileira, torna-se ainda mais importante a elaboração e realização de políticas públicas culturais envolvendo música e educação musical como forma de redução das desigualdades e da pobreza, por meio da valorização da cultura de grupos minoritários e excluídos culturalmente, bem como da promoção de ações interculturais entre os diversos grupos sociais.

1.2 MÚSICA: ARTE E CULTURA

Diante da necessidade de enfrentamento da exclusão cultural, apontada no item anterior, é relevante refletir sobre o papel e a importância da música, situando-a no contexto de uma sociedade que se pretende democrática, na qual propostas de inclusão por meio de políticas

¹⁰ De acordo com pesquisa apontada por Lajolo (1993, p. 108), sem mencionar a autoria, realizada à época da publicação da obra aqui citada.

públicas têm conquistado mais espaço a cada dia – independentemente de sua eficácia, como já sinalizado. Nesse sentido, primeiramente retomemos os dois tipos de exclusão cultural a serem enfrentados, já apontados na página 28: um deles, que diz respeito à desigualdade de acesso a determinados bens culturais, será desenvolvido no próximo tópico (1.3); o outro, que trata da não valorização da cultura de determinados grupos em função da de outros, portanto, deixando de valorizar também a diversidade e a pluralidade cultural, será abordado a seguir.

1.2.1 Música Como Bem Cultural

Até aqui, tenho apontado a música, e mesmo a arte de maneira geral, como geradoras de bens culturais para os quais, em sociedades democráticas e inclusivas, não deveria haver desigualdade de possibilidades de usufruto nem de acesso. A própria Constituição Federal já prevê:

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais. [...]§ 3º A lei estabelecerá o Plano Nacional de Cultura, de duração plurianual, visando ao desenvolvimento cultural do País e à integração das ações do poder público que conduzem à:I- defesa e valorização do patrimônio cultural brasileiro; II - produção, promoção e difusão de *bens culturais*;III- formação de pessoal qualificado para a gestão da cultura em suas múltiplas dimensões;IV- democratização do acesso aos *bens de cultura*;V- valorização da diversidade étnica e regional (BRASIL, 1988, grifos meus).

Cabe, então, aprofundar a noção de bem cultural e sua aplicabilidade à arte, em geral, considerando suas diversas modalidades ou linguagens, inclusive a música, a literatura, as artes visuais e todas as demais. Nesse sentido, inicio com as colocações de Teixeira Coelho (1997), que apresenta a denominação “bem cultural” como uma das que não costumam ser claramente definidas ou descritas na literatura específica disponível. Por isso, em seu Dicionário Crítico de Política Cultural, o autor introduz o conceito como um “não-termo” (sic)¹¹, nesse caso, “uma espécie de outro, seu termo-gênero: produto cultural” (p. 19). Assim, explica:

Tratados regionais de integração econômica e cultural definem os produtos culturais como aqueles que expressam idéias (sic), valores, atitudes e criatividade artística e que oferecem entretenimento, informação ou análise sobre o presente, o passado (historiografia) ou o futuro (prospectiva, cálculo de probabilidade, intuição), quer tenham origem popular (artesanato), quer se tratem de produtos massivos (discos de música popular, jornais, histórias em quadrinhos), quer circulem por público mais limitado (livros de poesia, discos e CDs de música erudita, pinturas). Embora desta definição participem conceitos vagos, como ‘idéias’ e ‘criatividade artística’, ela exprime um consenso sobre a natureza dos produtos culturais (TEIXEIRA COELHO, 1997, p. 317).

Apesar de remeter “bem cultural” ao conceito de “produto cultural”, o autor

¹¹ Essa classificação remonta à organização do Dicionário Crítico de Política Cultural (TEIXEIRA COELHO, 1997), segundo a qual uma primeira parte apresenta os verbetes (termos e respectivas definições ou descrições) e os não-termos (denominações não definidas ou descritas no Dicionário mas mencionadas e eventualmente contextualizadas nos termos a que são remetidas) (p. 17).

continua, fazendo uma importante distinção entre ambos. Segundo ele, bem cultural está relacionado à noção de um *patrimônio pessoal ou coletivo*, sendo constituído de *valor simbólico*, o que o torna “infungível”, ou seja, algo que não poderia ser trocado por moeda. Ainda que, inicialmente, tenha sido um produto, circunstâncias de variada natureza tornaram-no algo especial, fora do mercado. Dessa forma, exemplifica, mesmo obras encomendadas a artistas que tenham sido remunerados por elas – como a torre Eiffel, a catedral de Brasília, telas de Van Gogh ou Rembrandt [ou, ainda, as missas de Bach, as óperas de Mozart] etc. – já não são mais produtos, pois, por seu valor simbólico, ganharam o estatuto de bens culturais (TEIXEIRA COELHO, 1997, p. 317, grifos meus)¹².

Pode-se, então, deduzir que a chave para a compreensão da noção de bem cultural é o valor simbólico que lhe é conferido, bem como sua relação com a ideia de patrimônio da cultura, tanto do ponto de vista pessoal quanto do coletivo – de determinados grupos sociais. É importante ressaltar que, em se tratando de arte, apesar de cada linguagem artística trazer consigo todas as suas especificidades, todas carregam também valores simbólicos que, enfim, contribuem para a construção de significados pessoais e sociais.

Nesse sentido, vale a pena resgatar as considerações de Lajolo (1993, p. 105-106), tratando do papel da literatura numa sociedade democrática. A autora pondera sobre o conjunto de condições necessárias e condicionantes da “participação no que se poderia chamar de *capital cultural* de uma sociedade e, conseqüentemente, responsável pelo grau de cidadania de que desfruta o cidadão” (grifos meus).

Numa sociedade como a nossa, em que a divisão de bens, de rendas e de lucros é tão desigual, não se estranha que desigualdade similar presida também à distribuição de *bens culturais*, já que a participação em boa parte destes últimos é mediada pela leitura, habilidade que não está ao alcance de todos, nem mesmo de todos aqueles que foram à escola (LAJOLO, 1993, p. 106, grifos meus).

No excerto, fica clara a relação entre o acesso e o usufruto de bens culturais, sob o ponto de vista do patrimônio que constituem, e o exercício da cidadania – a implicação da exclusão social na exclusão cultural. A autora segue afirmando o quão fundamental é a leitura literária, já que é

à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, *valores* e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, *simbolicamente*, seus impasses, seus desejos, suas utopias (LAJOLO, 1993, p. 106, grifos meus).

Diante da concepção de Teixeira Coelho aqui mencionada, considero esta afirmação de Lajolo como extensiva à arte de maneira geral, e classificadora de seus “produtos” na categoria de bens culturais.

Por outro lado, valores de todo o tipo, inclusive o simbólico, são atribuídos aos

¹² Teixeira Coelho faz a ressalva de que, ainda assim, nos dias de hoje, a maioria desses bens pode ter seu valor traduzido em moeda — como, aliás, quase tudo mais — o que os transforma novamente em produtos (“commodities”) culturais ou aponta para o definhamento crescente da ideia de bem cultural.

diversos bens e produtos, considerados culturais ou não, na sua relação com as pessoas constituidoras dos diversos grupos sociais. Daí a relevância de olhar para a música também do ponto de vista de seus usos e funções na sociedade, ou seja, do seu papel nas diferentes práticas sociais.

1.2.2 Funções Sociais da Música

Cruvinel (2005, p. 47-54) demonstra como, ao longo do tempo, diversos autores preocuparam-se com a relação da arte e da música com o ser humano, tanto sob a perspectiva individual como também sob a social, ou seja, o papel e a importância da música para o indivíduo e para a sociedade. Entre eles, destaca-se o trabalho de Merriam (1964), abordando a música sob o ponto de vista antropológico, segundo o qual análises musicais devem ser feitas a partir do contexto cultural em que a música foi produzida. Esse trabalho tornou-se referência na área de etnomusicologia, tendo sido recentemente retomado por Freire (2010)¹³, em estudo focando a perspectiva histórica da relação entre música e sociedade, para abordar a temática do currículo em cursos superiores de música do Brasil. Vale a pena tomarmos algumas considerações desses autores.

Em sua *Antropologia da Música*, Merriam (1964) discute e aprofunda diversos aspectos e conceitos relacionados à etnomusicologia, enquanto área de conhecimento, e ao trabalho de investigação do etnomusicólogo. Enfatiza que o pesquisador desejoso por estudar profundamente uma determinada localidade, considerando a música não somente a partir de seu aspecto aural, mas também do social, cultural, psicológico e estético, poderá voltar sua atenção a pelo menos seis diferentes áreas de estudo, envolvendo: materiais ou instrumentos utilizados para fazer música; letras de canções; distintas categorias musicais; o músico na sociedade; relações entre usos e funções da música com outros aspectos da cultura – área que mais interessa a esta reflexão; música como atividade cultural criativa (p. 44-47)¹⁴.

Com base nas informações disponíveis até então, Merriam considera possível afirmar que, em termos de uso, a música perpassa todos os aspectos da sociedade. Considerada como um comportamento humano, ela relaciona-se ao mesmo tempo a outros comportamentos, envolvendo religião, teatro, dança e até mesmo organização social, economia, política, entre outros. Segundo ele, ao estudar a música, o pesquisador é forçado a mover-se através da cultura como um todo, tendendo a concluir que “a música reflete a cultura da qual ela faz parte”. Já a investigação das funções da música na sociedade é de um nível diferente daquele envolvido na determinação do uso. Nesse caso, a pesquisa é voltada para questões muito mais profundas (MERRIAM, 1964, p. 47).

Em relação, especificamente, à expressão “usos” da música, o autor esclarece dizer respeito aos modos nos quais a música é empregada na sociedade, à prática musical habitual,

¹³ Referencio aqui a segunda edição revista e ampliada da tese de doutorado homônima, defendida em 1992 e publicada em livro no mesmo ano.

¹⁴ Todas as citações de Merriam neste trabalho têm tradução livre do original em inglês, realizadas por mim.

tanto em si mesma quanto em conjunto com outras atividades. Distinguindo “usos” de “funções”, Merriam explica:

A música é *usada* em certas situações e torna-se uma parte delas, mas pode ou não haver uma *junção* mais profunda. Se um amante usa uma canção para cortejar sua amada, a função desta música pode ser analisada como a continuidade e perpetuação do grupo biológico. Quando o suplicante usa a música para aproximar-se de seu deus, ele está empregando um mecanismo especial em conjunto com outros mecanismos, como dança, oração, ritual organizado e atos cerimoniais. A função da música aqui, por outro lado, é inseparável da função da religião, que talvez possa ser interpretada como o estabelecimento de um sentimento de segurança diante do universo. ‘Uso’ então, refere-se à situação em que a música é empregada na ação humana; ‘função’ diz respeito às razões do seu emprego e, em particular, o propósito mais amplo ao qual ele serve (MERRIAM, 1964, p. 210, grifos do original).

Assim, Merriam buscou chegar às “funções” da música na sociedade a partir de seus diversos “usos”. Além disso, conforme sintetiza Freire (2010), por meio da comparação de diversas sociedades, Merriam procurou “chegar a funções sociais da música, por ele consideradas como ‘universais culturais’, ou seja, encontráveis em todas as culturas” (FREIRE, 2010, p. 30-31). Segundo o próprio Merriam, ele estava à procura de respostas para a questão: o que a música faz *para* e *na* sociedade humana? Assim, propõe dez funções principais e gerais, entre as quais não há nenhuma ordem de importância. São elas: função de expressão emocional; função de prazer estético; função de divertimento ou entretenimento; função de comunicação; função de representação simbólica; função de reação física; função de impor conformidade às normas sociais; função de validação das instituições sociais e dos rituais religiosos; função de contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura; função de contribuição para a integração da sociedade (MERRIAM, 1964, p. 218-227).

Considero desnecessário, aqui, detalhar cada uma das funções apontadas por Merriam e opto por focalizar um pouco mais aquelas que penso serem mais relevantes para reforçar a importância da música na sociedade como bem cultural e para o processo de inclusão cultural e social. Início, então, tratando da *função de comunicação*, segundo a qual a música comunica algo, mesmo que não se tenha clareza de *quê, como* ou *para quem* seja. Este autor afirma que “a música não é uma linguagem universal, mas é formada conforme a cultura da qual é parte”, mas o fato de ser compartilhada como uma atividade humana por todos os povos pode significar que comunique algo, simplesmente por sua existência (MERRIAM, 1964, p. 223). A esse respeito, considero esclarecedora a explicação de Freire:

O autor [Merriam] considera que, num nível simples, pode-se dizer, talvez, que a música comunica em uma dada comunidade, embora se compreenda pouco como essa comunicação se processa. O mais óbvio, possivelmente, é que a comunicação é efetuada através da investidura da música com *significados simbólicos* que são tacitamente aceitos pela comunidade (FREIRE, 2010, p. 32, grifos meus).

A *função de representação simbólica* parece vir apresentando um “outro lado da moeda” em relação à função de comunicação, uma vez que trata do que a música poderia – ou não – representar. Merriam dedica todo um capítulo para aprofundar a reflexão a respeito dessa função, trazendo diversos autores com argumentos que o levam à concluir a existência, sim, de simbolismo

em música, o qual pode ser considerado nos quatro seguintes níveis: significação ou simbolização existente nos textos das canções; representação *simbólica* de *significados afetivos* ou *culturais*; representação de outros comportamentos e *valores culturais*; simbolismo profundo de valores universais (MERRIAM, 1964, p. 229-258, grifos meus). Se compreendermos os “valores universais” como aqueles presentes em todas as culturas – ou ao menos na maior parte delas –, podemos dizer que todos esses níveis remetem novamente às ideias de significado e valor simbólico, já presentes tanto na função anterior (de comunicação), como na própria definição de bem cultural apresentada.

Mais adiante, Merriam (1964), deduz que, se a música tem todas as oito primeiras funções apresentadas por ele – mencionadas anteriormente – então fica clara, como decorrência delas, a *função de contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura*. Nesse caso, o autor acrescenta que a música exerceria essa função juntamente com outros tantos aspectos da cultura da qual faz parte. Por outro lado, ele ressalta não serem muitos os elementos da cultura a oportunizarem expressão emocional, entretenimento, comunicação, e assim por diante, tanto quanto a música permite (p. 225). E segue exemplificando, conforme sintetiza Freire:

Alguns exemplos seriam: a música como veículo de história, mito e lenda, apontando para a continuidade da cultura; a música, através da transmissão pela educação, contribuindo para o controle de membros desviantes da sociedade e para o sublinhamento do que é certo, o que contribui para a estabilidade da cultura; a participação da música na enculturação de indivíduos, instruindo-os sobre o seu ambiente natural e sua utilização, transmitindo a visão de mundo do grupo, funcionando como emblema das condições de membro do grupo, etc. Merriam considera que o som musical é o resultado de processos de comportamento humano que são modelados por valores, atitudes e crenças das pessoas de uma cultura particular, contribuindo, assim, para a continuidade e estabilidade dessa cultura (FREIRE, 2010, p. 35).

Finalizando, aponto a *função de contribuição para a integração da sociedade*, a qual – de acordo com Merriam – decorre do fato de a música promover pontos de união em torno dos quais os membros de uma sociedade se congregam, reunindo-se para se dedicarem a atividades que requerem cooperação e coordenação do grupo (MERRIAM, 1964, p. 226-227). Ainda exemplifica com contribuições de diversos autores, como sintetiza novamente Freire (2010): pela execução da música de um grupo, contribuindo para a satisfação em participar de algo familiar e para a certeza de ser parte de um grupo que compartilha os mesmos valores, modos de vida e formas de arte; pelas canções de protesto social, que tanto permitem ao indivíduo desabafar e ajustar-se às condições, quanto podem promover a mudança por meio da mobilização do sentimento do grupo; pelas danças acompanhadas de canções, que contribuem para a cooperação harmoniosa entre os indivíduos para o agir em unidade e para o compartilhamento de um sentimento de prazer (FREIRE, 2010, p. 35).

Merriam ainda ressalta que, apesar de nem toda música ser executada dessa maneira – em grupo e com as características já destacadas –, todas as sociedades têm ocasiões marcadas pela música e pela reunião de pessoas lembrando-lhes sua unidade (MERRIAM, 1964, p. 227). Considero que essa função social traduz muito bem a importância da música para a constituição do sentimento de identidade cultural de grupos sociais, especialmente pela especificidade dos valores, costumes e expressões artísticas compartilhados nesses momentos de

congregação em torno dela. Parece-me, também aqui, claro o valor simbólico conferido à música, que permite atribuir-lhe a função de contribuição para a integração da sociedade, conforme colocada antes.

Sobre as categorias propostas por Merriam, em seu conjunto, Freire (2010, p. 31) ressalta que “não são excludentes (ou seja, um mesmo evento musical pode desempenhar duas ou mais funções) e que elas têm intensidades diferentes nas diversas sociedades e em momentos históricos distintos”. O próprio Merriam (1964, p. 227) reconhece a categorização como não definitiva quando afirma ser “bem possível que esta lista das funções da música possa exigir condensação ou expansão, mas em geral resume o papel da música na cultura humana”.

Ao tomar a categorização de Merriam em seu trabalho, Freire (2010) aponta seus problemas e seus méritos, cuja retomada aqui considero. A autora pondera que, como qualquer outro instrumento de análise, esta categorização tem suas limitações. Entre elas, destaca que a própria concepção de “função social” da música advém de uma abordagem funcionalista, ou seja, vendo a sociedade como um fenômeno organizacional resultante da interação de partes conectadas – o que, certamente, é discutível e passível de interpretações diversas. Assim, as críticas direcionadas à essa abordagem, de maneira geral, recaem sobre a própria categorização de Merriam (FREIRE, 2010, p. 35-36).

Recorrendo a autores formalizadores dessas críticas, Freire enfatiza que o funcionalismo abrange a concepção de mudança apenas dentro do sistema, e não numa perspectiva estrutural. Além disso, depara-se com limitações lógicas sempre que busca teorizar sobre origem ou persistência de certas estruturas. Por fim, a análise funcional apresenta dificuldade para proporcionar ao observador acesso às funções em situações empíricas (DEMO; KAPLAN; FIRTH *apud* FREIRE, 2010, p. 36).

Por outro lado, Freire (2010) afirma que a análise funcional tem seus méritos, especialmente quando é reconhecida não como um fim em si mesma, e que nem pode – como nenhum outro método científico – dar conta da totalidade dos aspectos de determinado objeto de estudo. Entre os méritos, a autora destaca que “a abertura de perspectiva para análise de funções sociais certamente aclara certos aspectos do intrincado complexo de relações sociais, embora não o esgote”. Ademais, a antropologia funcional contribui para apontar as consequências não planejadas dos atos culturais (KAPLAN *apud* FREIRE, 2010, p. 37). Além disso, “uma valorização construtiva do uso científico do funcionalismo não impede a adesão de sociólogos, de vez que os conhecimentos empíricos e teóricos, fornecidos por esse método, são igualmente úteis e potencialmente exploráveis sob quaisquer ideologias” (FLORESTAN FERNANDES *apud* FREIRE, 2010, p. 37).

De qualquer forma, estou de acordo com Freire (2010, p. 37) quando valoriza a categorização de Merriam, já que as funções sociais da música ainda são muito pouco estudadas e o trabalho do autor constitui uma importante referência. Ainda, diante das considerações aqui elencadas a respeito desse conjunto de categorias – e especialmente daquelas que destaquei –, julgo considerável sua contribuição para a compreensão da importância da música nos diferentes papéis por ela assumidos nos contextos das práticas sociais das diversas sociedades. Tal importância incide diretamente na noção – no sentimento mesmo – de identidade cultural, ou seja,

no que propicia que um indivíduo sinta-se pertencente a determinado grupo social, que constrói e compartilha uma mesma cultura. Vale lembrar que a cada grupo social corresponde uma determinada cultura na qual a música – bem como a arte, de maneira geral – carrega significados relativos a valores simbólicos específicos.

Essas considerações tornam-se relevantes especialmente quando o que está em jogo é o enfrentamento da exclusão social advinda da não valorização da cultura de determinados grupos sociais em detrimento da de outros. Em outras palavras, o foco na busca de uma “democracia cultural” (BOTELHO, 2001, p. 82) – na qual cada grupo possa viver sua cultura plenamente, podendo conhecer, conviver e interagir com as demais – não pode deixar de abranger também o olhar sobre o que é importante na constituição da cultura de cada grupo social.

1.2.3 Poéticas Musicais e Multiculturalismo

Voltando ao ponto central do tópico 1.2 – música, enquanto arte e cultura, e seu papel nos processos de inclusão cultural –, eu considero estarmos diante do binômio *identidade e pluralidade* cultural. Levando em conta a especificidade cultural dos diversos grupos que compõem uma sociedade, tão importante para o processo de identificação e de afirmação cidadã, somos levados a reconhecer e procurar compreender as diferenças entre as características culturais próprias de cada grupo. A valorização dessas diferenças e a percepção das diversas “identidades culturais” coexistindo levam à noção de pluralidade cultural. A consideração de cada um desses dois fatores é importante para a construção de sociedades que se pretendam inclusivas e democráticas, já que a garantia à vivência da identidade promove a democracia cultural e o respeito à diversidade pode levar ao convívio e ao diálogo entre as diversas culturas, ampliando possibilidades de interação e de escolha.

Até aqui tratei da identidade cultural sob o ponto de vista das funções sociais da música, da sua importância para e nas práticas sociais. Agora, passo a tratar dela considerando a música em si, ou seja, a própria expressão musical de cada grupo sociocultural. Para isso, adoto a concepção de *poética musical* assumida por Penna (2008, p. 80-84). Após discutir a noção de “poética”, advinda da linguagem verbal para as linguagens artísticas não verbais, Penna conclui ser possível compreendê-la como o processo estético de criação, no âmbito de cada uma dessas linguagens. Assim, a autora assume uma concepção ampla de “poética musical”, relacionada aos processos estéticos e de estruturação da música – assumida também neste trabalho. Daí pode-se inferir que diversas “poéticas musicais” relacionam-se a “diferentes estéticas, modos distintos de criação musical, diferentes modos de selecionar sons e organizá-los, criando *significações* através da linguagem musical” (grifo meu).

Por sua vez, as diferentes poéticas musicais são social e culturalmente contextualizadas, articulando-se a diversas práticas sociais: distintas poéticas implicam modos diversos de usufruir/consumir determinadas manifestações musicais, de construir significações, de socializar e aprender a dominar os princípios de construção sonora daquela poética, etc. Assim, diferentes grupos sociais podem produzir e trabalhar com poéticas musicais distintas, que cumprem funções diferenciadas (PENNA, 2008, p. 84).

A meu ver, o excerto deixa clara a relação entre poética musical e identidade cultural. A questão que permanece ainda é a de como as sociedades contemporâneas podem ou devem considerar, em seu meio, a coexistência e a convivência dessas diferentes poéticas musicais – bem como as das demais artes – presentes nas diversas expressões musicais, numa atitude inclusiva. Penna (2008), no mesmo trabalho¹⁵, refletindo sobre os meios pelos quais a educação musical poderia trabalhar com a diversidade de manifestações musicais que se apresentam, e que expressam diferentes poéticas, aponta para as expressivas contribuições do multiculturalismo. A autora recorda, com base em trabalhos realizados na área, que esse movimento busca respostas plurais para incorporar a diversidade cultural nos diversos campos da vida social, inclusive na educação (p. 85).

Antes de seguir adiante, é importante aprofundar a noção de multiculturalismo. Para isso, recorro a Canen (2007), estudiosa das relações entre multiculturalismo, educação e currículo. Segundo a autora, o cerne do multiculturalismo é o questionamento sobre verdades únicas, “narrativas mestras” – relacionadas a discursos monoculturais, dominantes –, valorizando a diversidade cultural, questionando diferenças e desafiando preconceitos (p. 92). Canen enfatiza o caráter híbrido ou “mestiço”¹⁶ do multiculturalismo, que não pode ser reduzido a um ou outro campo disciplinar estanque, abrangendo tanto o âmbito da prática quanto o da teoria e o da política.

No caso do multiculturalismo, em que o objeto por excelência é o desafio a preconceitos, a visões essencializadas e homogeneizadas das identidades e das diferenças e a discursos que as constroem, no âmbito das relações sociais e educacionais, certamente sínteses criativas a partir de olhares plurais só têm a contribuir no caminho da construção de alternativas educacionais propiciadoras da formação de gerações abertas à diversidade cultural, e desafiadoras de congelamentos identitários e preconceitos (CANEN, 2007, p. 101).

A pesquisadora esclarece não existir um único entendimento para o termo “multiculturalismo”, apresentando três perspectivas diversas e recorrentes, muitas vezes causadoras de confusão entre aqueles que se colocam a discutir o tema. A primeira delas, chamada *folclórica* ou *liberal*, é “valorizadora da pluralidade cultural, porém reduzindo as estratégias de trabalho com a mesma a aspectos exóticos, folclóricos e pontuais, como receitas típicas, festas, dias especiais” etc. Na segunda perspectiva, chamada *crítica* – ou também *intercultural crítica* – o questionamento da construção dos preconceitos e das diferenças é o foco do trabalho. Observe-se que o próprio termo “intercultural”, pelo qual também é denominada esta perspectiva, já indica mais do que o reconhecimento e a valorização da pluralidade, pressupõe ainda a existência de interação, inter-relação, troca, dinâmica, como bem observa Penna (2008, p. 86).

Finalmente, a terceira perspectiva relaciona-se a posturas *pós-modernas* e *pós-*

¹⁵ O capítulo “Poéticas musicais e práticas sociais: reflexões da educação musical diante da diversidade” (PENNA, 2008, p. 79-98) é versão revista e ampliada de artigo homônimo, publicado na *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 13 p. 7-16, 2005.

¹⁶ Canen empresta esse termo das considerações tecidas por Charlot (*apud* CANEN, 2007, p. 100) a respeito da educação, vista por ele como um campo do saber “em que se cruzam, se interpelam e, por vezes, se fecundam, de um lado, conhecimentos, conceitos e métodos originários de campos disciplinares múltiplos e, de outro lado, saberes, práticas, fins éticos e políticos”.

coloniais, as quais ampliam a abordagem crítica, apontando “para a necessidade de se ir além do desafio a preconceitos e buscar identificar, na própria linguagem e na construção dos discursos, as formas como as diferenças são construídas”. Assim, observa como os processos pelos quais os discursos representam a realidade e também como eles próprios a constituem, como no caso de expressões preconceituosas ou impregnadas por uma visão específica – por exemplo: ocidental, branca, masculina etc.(CANEN, 2007, p. 93).

Ao lidar com o múltiplo, o diverso e o plural, o multiculturalismo [de maneira geral] encara as identidades plurais como base de constituição das sociedades. Leva em consideração a pluralidade de raças, gêneros, religiões, saberes, culturas, linguagens e outras características identitárias para sugerir que a sociedade é múltipla e que tal multiplicidade deve ser incorporada em currículos e práticas pedagógicas (CANEN, 2007, p. 94).

Entretanto, a abordagem folclórica e a abordagem crítica do multiculturalismo têm uma noção essencializada de “identidade”, ou seja, para elas a identidade constitui-se numa “essência acabada”. Assim, mesmo sendo visões multiculturais, por basearem-se nessa concepção, percebem as identidades como entidades estanques¹⁷, não tendo incorporado seu caráter de construção nem se voltado ao papel dos discursos nessa construção. Isso significa que, mesmo questionando preconceitos e buscando uma sociedade mais justa e menos discriminatória, as estratégias adotadas por essas abordagens multiculturais ainda não levariam em conta “o dinamismo, o hibridismo, as sínteses culturais e o movimento constante que resulta em novas identidades” (CANEN, 2007, p. 94-95). Em suma, deixariam de lado a ideia de que identidades estão em constante (trans)formação, embora conservem características básicas essenciais.

Por outro lado, o multiculturalismo crítico pós-moderno ou pós-colonial tem em vista a diversidade cultural e identitária, e também os processos discursivos pelos quais as identidades são formadas. Ou seja, “não se limita a constatar a pluralidade de identidades e os preconceitos construídos nas relações de poder entre as mesmas”, como fazem as outras duas abordagens, mas analisa “criticamente os discursos que ‘fabricam’ essas identidades e essas diferenças, buscando interpretar a identidade como uma construção, ela própria múltipla e plural”. Assim sendo, um conceito central dessa perspectiva multicultural é a noção de “hibridização” ou “hibridismo”, segundo a qual “a construção da identidade implica que as múltiplas camadas que a perfazem a tornem híbrida, isto é, formada na multiplicidade de marcas, construídas nos choques e entrechoques culturais” (CANEN, 2007, p. 95). Souza Santos (*apud* CANEN, 2007, p. 95) ressalta que tal multiculturalismo discute as “diferenças dentro das diferenças”, recusando a ideia de que as identidades plurais constituidoras da sociedade sejam estáticas, indivisíveis. Ou seja, nessa visão não haveria tipos identitários “puros”, mas as sínteses culturais fariam com que todos fossem constituídos no hibridismo.

De qualquer forma, as três perspectivas podem ser interessantes para o trabalho com a pluralidade cultural, desde que se tenha consciência delas e dos objetivos multiculturais que

¹⁷ Como exemplo, a autora menciona: “o negro”, “o índio”, “a mulher”, “o deficiente” etc.

se pretende alcançar. Sob o ponto de vista da educação, por exemplo, deve-se considerar a utilização de metodologias plurais no ensino de qualquer área do conhecimento, levando em conta estratégias advindas de qualquer das três abordagens multiculturais apresentadas, de acordo com as características das turmas de estudantes – faixa etária, conhecimentos anteriores e, principalmente, realidade sociocultural – com a consciência de que “tais caminhos [metodológicos] fazem parte de uma proposta de *cidadania crítica, democrática* e não apenas de apreciação da riqueza cultural” (CANEN, 2007, p. 101-102, grifos meus).

Ainda no âmbito da educação, Penna (2008, p. 87-88) destaca a relação entre o ensino de arte e o multiculturalismo. Segundo a autora, sendo toda manifestação artística uma produção cultural, o tema da pluralidade cultural tem relevância especial no ensino de arte, já que permite lidar com a diversidade de forma positiva, na arte e na vida. Por sua vez, o multiculturalismo implica numa visão ampla de arte – e, portanto, de música –, capaz de abarcar múltiplas e diferenciadas manifestações artísticas, dando margem a uma postura também ampliada por parte dos profissionais da educação – em especial, os professores. Assim, é desejável destes profissionais uma *postura multiculturalista*, que abarque “a diversidade de produções artísticas e musicais, vinculadas a diferentes grupos sociais que produzem ou adotam determinadas *poéticas musicais* como suas”, sejam eles marcados por particularidades de classe, geração, região etc. (PENNA, 2008, p. 88, grifos meus).

Nesse contexto, Penna (2008, p. 89) ressalta ainda a importância de se trabalhar tanto com as manifestações musicais populares quanto as eruditas e as da mídia, incluindo aquelas que advêm da “lógica” do mercado de consumo para os bens culturais, vistos e tratados como mercadorias – muitas vezes descartáveis –, num processo de massificação cultural integrante da realidade dos estudantes. Sendo assim, não caberia ao professor ou à escola nem negar nem procurar excluir esses, ou quaisquer outros, tipos de manifestações, mas trabalhar a partir deles, procurando oportunizar às crianças e jovens o desenvolvimento de seu senso crítico. De forma geral, segundo a autora, esta postura vai ao encontro do objetivo da educação musical na educação básica: causar “uma mudança na experiência de vida e, especialmente, na forma de se relacionar com a música e com a arte no cotidiano”.

Portanto, defendendo uma educação musical que contribua para a expansão – em alcance e qualidade – da experiência artística e cultural de nossos alunos, cabe adotar uma concepção ampla de música e de arte que [...] procure apreender todas as manifestações musicais como significativas – evitando, portanto, deslegitimar a música do outro, através da imposição de uma única visão (PENNA, 2008, p. 91).

Diante dos argumentos e reflexões até aqui apresentados em favor da adoção da postura multiculturalista – que acolhe, valoriza e procura compreender as diferenças entre culturas de grupos sociais diversos, as quais incidem nas práticas sociais e nas diferentes poéticas artísticas e musicais – parece bastante aceitável assumir tal postura como importante no processo de construção de sociedades menos discriminatórias e, conseqüentemente, mais inclusivas. Embora os argumentos colocados estejam diretamente relacionados à educação, ousa inferir que sejam apropriados para se pensar nas mais diversas práticas sociais e, ainda, para formular políticas públicas que tenham por objetivo a inclusão cultural. Até porque a educação de um país é, ela

própria, uma política pública e potencialmente um importante instrumento no processo de democratização do acesso à cultura e no exercício da cidadania, como recordam Selvatici e Silva:

A inclusão social, como sabemos, passa pela democratização educacional e sem a qual toda a legitimidade dos princípios democráticos está ameaçada. A escola tem um papel social responsável não apenas pela democratização do acesso aos conteúdos culturais historicamente construídos, mas [...] pelo desenvolvimento individual de seus integrantes, inserindo-os como cidadãos autônomos e conscientes na sociedade (SELVATICI; SILVA, 2014, p. 517).

Uma vez adotada a postura multiculturalista, tanto Canen (2007) quanto Penna (2008) apresentam e defendem o diálogo como alicerce sobre o qual deve ser tratada a diversidade cultural em sala de aula – e, acrescentaria eu, nas práticas sociais e nas políticas públicas. A noção de diálogo, aqui, remete à perspectiva intercultural, que considera as culturas em relação e interação, sem desconsiderar os choques e conflitos passíveis de ocorrer entre elas. Daí a importância do diálogo enquanto instância de troca e negociação, de “falar” e “ouvir”, de conhecer e dar-se a conhecer. Como indica Penna (2008, p. 91), o diálogo como prática e princípio, baseado “numa concepção dinâmica de cultura, que a entende como ‘viva’, em constante processo”. Levando em conta a perspectiva multicultural pós-moderna ou pós-colonial, segundo a qual identidades plurais são construídas em função das interações – “choques e entrechoques” – culturais, o diálogo aparece como meio de lidar com diferenças e possíveis tensões delas advindas. Nesse sentido, Canen advoga que

as lutas das identidades individuais, coletivas e institucionais, em seus particularismos, sejam, acima de tudo, ‘portas de entrada’ para a compreensão das formas reais e simbólicas pelas quais são construídas diferenças, invisibilidades identitárias e preconceitos, de modo a confrontá-los e superá-los (CANEN, 2007, p. 100).

Assim, entendo que a compreensão resultante desta “abertura de portas”, oportunizada pelo diálogo como mediador das relações culturais, vem possibilitar tanto a ampliação do universo cultural de indivíduos e grupos quanto a dinamização da constante construção de suas próprias identidades. Esse movimento vai em sentido contrário ao que as duas autoras citadas – entre outros – apontam como um risco a ser evitado: o processo de “guetização”, que tende a isolar indivíduos e grupos em seus próprios universos culturais, como em verdadeiros guetos. Esse processo ocorre como consequência de posturas reducionistas que idealizam raízes culturais e deixam de lado o amplo e diversificado patrimônio cultural da humanidade, a multiplicidade de manifestações artísticas e musicais, expressando poéticas diferenciadas. Dessa forma, contribui para o “congelamento”, a “fixação”, tanto de práticas como de identidades, negando o caráter vivo e dinâmico da cultura e da sociedade (PENNA, 2008, p. 93-94).

É necessário, também, tomar o cuidado para, em nome de uma postura multiculturalista, não passar a aceitar incondicionalmente quaisquer práticas ou valores, como adverte Canen:

sensibilizar os alunos para formas plurais de dar significado ao mundo, segundo percepções culturais diversificadas, não significa cair em um vale-tudo, um relativismo total em que quaisquer valores sejam aceitos de forma a-crítica. Conforme argumentamos, a perspectiva multicultural que abraçamos implica que um *diálogo* seja estabelecido entre valores éticos, humanos de preservação da vida e de respeito à existência do 'outro' e aqueles valores plurais que são particulares a grupos e identidades específicas (CANEN, 2007, p. 103, grifo meu).

Diante do panorama proposto, considero possível e necessário, do ponto de vista musical, encarar a diversidade das poéticas musicais presente nas sociedades atuais assumindo a postura multiculturalista. Possível porque, como foi colocado, essa postura permite diferentes caminhos metodológicos para a abordagem da diversidade e deve alicerçar-se no diálogo para o trabalho de lidar com ela. Necessário para que se possa evitar situações sociais marcadas pela intolerância, sectarismo e preconceito, que muitas vezes levam à violência e a atitudes extremistas, e promover de fato a inclusão cultural e social.

1.3 MÚSICA: LINGUAGEM ARTÍSTICA

Uma vez discutida a importância e o papel da música para a inclusão social, num contexto de diversidade e pluralidade, retomemos o segundo tipo de exclusão a ser enfrentado: a desigualdade de acesso a determinados bens culturais produzidos socialmente – a arte em geral, incluindo a literatura e, em particular, a música.

No item 1.1 deste capítulo, já foi referido que a democratização do acesso à arte e à cultura é complexa e envolve diversos fatores, indo muito além da questão da subvenção de preços ou mesmo da gratuidade. Pelo contrário, foi colocado que esse tipo de política pode contribuir para aumentar ainda mais as barreiras culturais entre grupos sociais diversos, já que a apreensão de determinados bens culturais exige esquemas de pensamento formados pelas experiências de vida que os envolvem. Da mesma forma que hoje, especialmente pelo advento da internet, existe o que Bourdieu e Darbel (2007, p. 69) chamaram de “possibilidade pura” de se desfrutar ou conhecer, em algum nível, uma infinidade de manifestações culturais, o que ocorre é que poucos têm a “possibilidade real” de fazê-lo.

Considerando que a aspiração à prática cultural varia com a prática cultural e que a 'necessidade cultural' reduplica à medida que esta é satisfeita, a falta de prática é acompanhada pela ausência do sentimento dessa privação; considerando também que, nesta matéria, a concretização da intenção depende de sua existência, temos o direito de concluir que ela só existe se vier a se concretizar (BOURDIEU e DARBEL, 2007, p. 69).

Ou seja, forma-se o círculo vicioso segundo o qual aqueles que já desfrutam dos bens culturais socialmente produzidos tendem a fazê-lo cada vez mais, já que tiveram condições de formar esquemas perceptivos para apreender-lhes como significativos; por outro lado, os que não usufruem de tais bens, caminham para permanecer ao largo deles. De alguma maneira, todos estão sujeitos à vivência das mais diversas formas de expressão da cultura –pelos meios massivos de comunicação, pela própria internet e pelas práticas sociais em geral. Entretanto, como afirma Penna (2008, p. 31) em relação à música, as experiências de vida dispersas e assistemáticas não garantem

resultados significativos em termos de reais possibilidades de apreensão e crítica dessa diversidade de manifestações.

Um imenso número de pessoas se encontra, portanto, numa situação sociocultural tal que dispõe de poucos instrumentos para exercer a crítica da realidade musical em que vive, dificilmente tendo condições de romper com os padrões difundidos pela indústria cultural (PENNA, 2008, p. 34-35).

Assim, vale a pena aprofundar a reflexão sobre *o real* acesso a bens culturais a partir dessas considerações, para entender melhor a dinâmica de sua distribuição.

1.3.1 Familiarização

Porcher (1982, p. 13-14) explica que a arte esteve por muito tempo¹⁸ relacionada ao exercício do lazer, realizado no tempo livre que, por sua vez, é privilégio dos grupos sociais mais favorecidos economicamente.

As muralhas estéticas definiam o território fechado de uma certa forma de ócio elegante. Mas esse lazer ocioso, essa utilização do tempo livre não foram dados a todos por igual dentro da sociedade: constituíram-se em privilégio das classes sociais favorecidas, que foram também as classes sociais dominantes (PORCHER, 1982, p. 13).

Nesse contexto, arte e cultura – especialmente a chamada “erudita” – acabaram por revestir-se de uma “aura” de intangibilidade para a maioria das pessoas que necessitam trabalhar a maior parte do seu tempo para (sobre)viver. Isso somado à visão de arte que privilegia “a inspiração, o dom, a sensibilidade imediata e espontânea” – enfim, algo misterioso e quase sagrado, ao qual voltarei mais adiante– tornou-se pretexto para a formação da mentalidade de arte como algo que não pode ser aprendido, como as demais áreas do conhecimento, mas necessita ser “sentida, experimentada”. Decorre dessa mentalidade a impossibilidade ou mesmo a ideia de inutilidade de pensar-se no desenvolvimento de metodologias de ensino – “pedagogias” – de arte. Isso acaba tirando da escola a oportunidade de desempenhar um suposto papel de compensação, pelo qual oportunizaria a todos, sem distinção, os elementos necessários para o usufruto da arte e da cultura em geral, inclusive a erudita (PORCHER, 1982, p. 13-15; PENNA, 2008, p. 34-35).

É bem disso que se trata, com efeito. Fazer da arte uma atividade irracional e misteriosamente *inspirada* equivale inevitavelmente a ratificar e reforçar uma certa estrutura social. Numa perspectiva como essa, a escola vê sua função expressa com muita clareza. Se ela mantém esta definição de atividade estética, sustenta no plano escolar as desigualdades cuja origem não é escolar; não faz senão reproduzir, de acordo com uma famosa fórmula, um sistema socialmente marcado (PORCHER, 1982, p. 15, grifo do original).

¹⁸ Sobre a localização dessas considerações no tempo, leve-se em conta que a publicação original data de 1973, na qual o autor escreve: “não há dúvida de que *até uma época recente* a arte sempre teve na sociedade uma conotação aristocrática [...]” (PORCHER, 1982, p. 13, grifos meus).

A pesquisa realizada na França por Pierre Bourdieu e sua equipe (BOURDIEU e DARBEL, 2007)¹⁹ – bem como as que se seguiram em decorrência dela (BOTELHO, 2001, p. 80-82)– vai ao encontro dessa suposição, pois aponta uma forte relação entre o nível de educação e a prática cultural: quanto maior o grau de instrução, maior a prática. Entretanto, na obra os autores já alertavam para o fato de a educação escolar alcançar maior eficácia quando exercida sobre alunos que trazem de suas experiências de vida fora do âmbito da escola – na “educação familiar” – uma certa *familiaridade* com o mundo da arte. Mesmo levando em conta o fato de a educação escolar também não ser distribuída nem atuar igualmente sobre as crianças e jovens oriundos das diferentes classes sociais, constatou-se que as práticas culturais daqueles que receberam da família uma iniciação precoce crescia consideravelmente com o nível de educação escolar. Assim, foi possível identificar, por intermédio da pesquisa, “o acúmulo dos efeitos da formação adquirida no seio da família com as aprendizagens escolares”, bem como a tendência da escolaridade, nesse contexto, a “reduplicar e consagrar, por suas sanções, as *desigualdades iniciais* diante da cultura”(BOURDIEU e DARBEL, 2007, p. 54, grifos meus).

Nesse mesmo sentido, Penna (2008, p. 36-41) discute os limites da escola, especialmente no contexto brasileiro. A autora ressalta a legitimação pela escola, durante muito tempo, de *um padrão* de cultura. No caso da música, ainda que já se tenha avançado nesse aspecto, em grande parte das vezes em que está presente na escola, é privilegiado o padrão de origem europeia (etnocêntrico) e tonal, como sendo *o ideal* de cultura musical *a ser atingido*. Apesar deste padrão ser relevante para nossa cultura musical, não devendo, por isso, ser abandonado, pode-se dizer que, “ao mesmo tempo, é um ideal inacessível, uma vez que a ação pedagógica só é eficaz sobre uma vivência cultural prévia, que a escola pressupõe, mas não promove sistematicamente” (p. 39). Em outras palavras, privilegiando *um padrão*, a escola favorece a aprendizagem para aqueles que já o têm como familiar, em detrimento da sua apreensão pelos demais, por não providenciar a eles também oportunidades de familiarização. Obviamente, isso vai totalmente contra o que já foi discutido até aqui sobre a valorização da diversidade e a existência da pluralidade cultural, especialmente entre os estudantes na Educação Básica.

Lajolo (1993, p. 106), nas considerações já citadas sobre a desigualdade na distribuição de bens culturais entre a população brasileira²⁰, caminha na mesma direção, agora a respeito da leitura e da literatura. A autora ressalta como a habilidade de leitura é essencial para a participação na sociedade, em seus circuitos diversos e também na produção cultural mais sofisticada, inclusive a literária. A escola não tem dado conta de colocá-la ao alcance de todos, da mesma forma que acontece com os pré-requisitos para a fruição estética da música e da arte em geral, privilegiando aqueles que trazem “de casa” vivências que poderiam potencializar a ação educativa. Evidencia-se, assim, o processo que termina por reforçar ainda mais a exclusão cultural.

Por sua vez, ao estudar a formação de leitores de literatura, Pinheiro (2006, p. 246-267) menciona a relação entre as práticas de leitura extraclasse, ligadas ao contexto familiar e

¹⁹ A mesma citada no item 1.1, à página 20 deste trabalho.

²⁰ No item 1.2.1, às páginas 28 e 29.

modo de vida, e a apropriação dos textos literários por alunos do Ensino Fundamental, inclusive os propostos pela professora de Português²¹. Os sujeitos da pesquisa demonstraram critérios próprios de escolha das obras lidas “nos bastidores” – independentemente da indicação da professora–, bem como formas particulares de apreensão e interpretação de textos e sua influência na produção textual própria. Esses resultados vão ao encontro da reflexão de Lajolo (1993, p. 108, grifo meu), ao afirmar que a formação de um leitor exige *familiaridade* com grande número de textos, muito mais do que está sujeita a metodologias e técnicas de desenvolvimento da leitura.

Cada leitor tem a história de suas leituras, cada texto, a história das suas. Leitor maduro é aquele que, em contato com o texto novo, faz convergir para o significado deste o significado de todos os textos que leu. E, conhecedor das interpretações que um texto já recebeu, é livre para aceitá-las ou recusá-las, e capaz de sobrepor a elas a interpretação que nasce do *seu diálogo* com o texto. Em resumo, o significado de um novo texto afasta, afeta e redimensiona o significado de todos os outros (LAJOLO, 1993, p. 106-107, grifos meus).

Em síntese, pode-se dizer que a escola não só não vem cumprindo o papel de democratização da arte – literatura, música etc. – que seria esperado dela, como também vem, em diversos casos, potencializando vivências extraescolares de grupos sociais mais favorecidos economicamente, em detrimento das dos demais grupos, sem ofereceras condições necessárias para que também estes últimos possam exercer semelhantes vivências. É evidente que esta situação acaba por acentuar ainda mais a exclusão cultural, ao invés de combatê-la. Por outro lado, é indiscutível a importância da familiaridade com os bens culturais, decorrente principalmente da vivência cotidiana – mas que também poderia ser oportunizada na escola – para o usufruto deles, num processo de inclusão cultural.

Diante desse panorama, pode-se deduzir que, além de promover a familiarização por meio da vivência, numa perspectiva multicultural, a escola deveria ocupar-se também de oportunizar aos estudantes, de forma *intencional* e *sistemática*, a construção de relações significativas com as diversas formas de expressão cultural. Em outras palavras, caberia à escola investir em *metodologias de ensino* de arte que lhe permitissem, de certa forma, minimizara desvantagem carregada pelos estudantes provenientes de grupos sociais menos favorecidos economicamente, em relação à vivência cultural prévia relacionada às suas condições de vida.

²¹ O estudo de Pinheiro (2006) descreve e analisa o processo de formação do pré-adolescente como leitor de literatura, através de suas práticas de leitura, por meio de um estudo de caso de abordagem etnográfica. Foram acompanhadas, durante um ano escolar, as aulas de Português de uma turma de 5a série do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública municipal, na cidade de Belo Horizonte. Três facetas foram analisadas: os textos literários propostos para leitura na sala de aula, as práticas de leitura na sala de aula e as práticas de leitura realizadas, por uma amostra de três alunos, fora de sala de aula.

1.3.2 Ensino

Venho tratando de cultura e de arte, até aqui, de forma ampla, considerando as diversas modalidades artísticas e incluindo entre elas a literatura. Entretanto, tratando-se de ensino, as expressões artísticas não verbais apresentam especificidades não compartilhadas com a literatura, advindas de seus próprios materiais, tais como os sons e suas formas de organização para a música; o movimento e a expressão corporal para a dança; cores, formas e texturas para as artes visuais; e assim por diante. A literatura, por sua vez, está intimamente relacionada ao ensino e à aprendizagem da língua, cujos elementos – desde a palavra ao texto/discurso –constituem sua “matéria prima”. Portanto, a fim de evitar possíveis confusões, neste tópico em que trato da aproximação entre arte e linguagem verbal, num primeiro momento deixo de lado a literatura por ser ela, justamente, uma arte *da* linguagem verbal, o que a coloca como elemento de intersecção entre ambas. Ao final, trago-a novamente para o corpo da reflexão, reaproximando arte, música e literatura pelo que têm em comum, no âmbito de sua presença – ou ausência – na escola.

Sabe-se que, ao longo de todo o século XX, o ensino de arte passou por inúmeras transformações que o levaram de uma posição tradicional para outras mais alinhadas ao desenvolvimento das áreas de pedagogia e de psicologia. Foge ao escopo deste trabalho detalhar ou analisar a fundo esse processo histórico, mas é importante observar que ainda hoje prevalece no senso comum e, em grande parte, na área de educação, a mentalidade mística em torno da arte – já apontada anteriormente – ligada ao mito do dom, à sensibilidade inata (PORCHER, 1982; FORQUIN, 1982; PENNA, 2008, p. 27-31).

Entretanto, para que a escola e a sociedade em geral passem a considerar a arte como construção social, carregada de significados também sociais, e passível de ser ensinada, é imprescindível a desconstrução dessa mentalidade. Como afirma Porcher (1982, p. 15-16), se quiser promover uma verdadeira democratização do acesso à arte, a escola terá que propor e partir de uma outra concepção, segundo a qual todos os estudantes teriam igualdade de oportunidades de real acesso à arte existente por meio do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, o autor reitera a noção de que a sensibilidade artística, a tal “abertura para o mistério da arte”, o “dom” não são gratuitos ou fortuitos, nem inatos, mas determinados pelo critério sociológico; daí a possibilidade de desmistificá-lo e atuar para uma efetiva democratização.

Nesse contexto, Porcher considera três objetivos principais para a “educação artística”²² na escola ter em vista: a formação geral ou global dos estudantes, como todas as demais disciplinas do currículo; a livre autoexpressão, constituída do domínio dos meios de expressão,

²² Nas obras aqui citadas (Porcher, 1982; Forquin, 1982), a expressão “educação artística” surge como tradução de *education esthétique*, do francês, que corresponderia melhor a “educação estética”, para referir-se à educação em arte. Nesse caso, a expressão não diz respeito diretamente à disciplina homônima, que fazia parte dos currículos das escolas brasileiras até meados da década de 1990, muito embora a obra “*Educação artística: luxo ou necessidade?*”, que contém os artigos citados, organizada por Porcher, tenha contribuído para a discussão a seu respeito durante os anos de 1980. Sobre a disciplina “educação artística” propriamente dita, tratarei mais adiante.

permitindo seu uso livremente; a sensibilidade às obras de arte, enquanto possibilidade de apreendê-las como significativas.

O autor ainda adverte que, mesmo envolvendo noções em geral pouco precisas, como “liberdade de expressão” e “sensibilidade”, aquilo que ele chama de pedagogia artística deve constituir-se de procedimentos metodológicos “racionais”, os quais se poderia interpretar como planejados de maneira lógica, articulados e voltados para fins específicos. Nestes termos, defende o ensino de arte na escola como única possibilidade de democratização do acesso a ela.

Em última análise, qualquer pedagogia, mesmo – e talvez principalmente – no domínio artístico, só pode funcionar no caminho reto do racional. Afirmar isto não significa em absoluto que a emoção artística seja um puro e simples movimento da razão; mas sim, apenas, que o processo racional constitui o *único* caminho pelo qual temos uma chance de conseguir que todo mundo possa ganhar acesso ao mundo da arte. Uma pedagogia irracionalista nos parece ser, inevitavelmente, o ardil supremo graças ao qual se perpetuam as discriminações sociais nas relações entre os homens e a arte (PORCHER, 1982, p. 17, grifo do original).

Nesse mesmo sentido, Forquin (1982, p. 25-26) propõe algumas finalidades para o ensino de arte na escola, consideradas por ele fundamentais. A primeira relaciona-se a oportunizar aos estudantes a criação de uma consciência crítica em relação ao meio ambiente, envolvendo o sistema dos objetos naturais e culturais, os estímulos envolvendo todos os sentidos, a “justaposição e superposição das *qualidades* percebidas, através das quais o espaço se acha ocupado, ritmado, modulado, diferenciado, determinado como espaço *familiar* para quem o habita” (grifos do original). Outra diz respeito a contribuir para o desenvolvimento global dos indivíduos, por meio das mais diversificadas e complementares atividades expressivas, criativas e sensibilizadoras. Por fim, a que se refere à “utilização de métodos pedagógicos específicos, progressivos e controlados, os únicos capazes de produzirem a *alfabetização* estética (plástica, musical, etc.) sem a qual toda a expressão permanece impotente e toda a criação é ilusória” (grifo do original). Observe-se que esta última, em especial, converge com a posição de Porcher (1982).

Forquin (1982, p. 26-29) enfatiza que a sensibilização ao meio ambiente, inclusive envolvendo o próprio corpo e seus movimentos inseridos no espaço, é fundamental para o que chama de “alfabetização estética”. Educar o olhar, o sentir(-se), a atenção voltada para si próprio e para o entorno, de forma sistemática, como meio para perceber as aparências como elas são, independentemente da funcionalidade ou do utilitarismo a que são vinculadas na sociedade industrial e tecnológica em que vivemos.

O importante, de qualquer modo, é esta ideia de uma *aprendizagem das aparências*: aprender a ver, a ouvir, a saborear as formas sensíveis em si mesmas, a perceber os objetos [os sons, as palavras, os movimentos] de acordo com a sua estrutura e a sua forma, e não apenas segundo a sua utilização imediata. [...] A sensibilização ao meio ambiente pressupõe um desvio do caminho habitual: é preciso perceber o mundo como uma paisagem, como uma soma de estímulos, não como uma série de utensílios (FORQUIN, 1982, p. 28-29, grifos do original).

Para o autor, a expressão é um momento – ou mesmo o “coroamento” – do processo de sensibilização geral aos valores estéticos. A criatividade se dá pela combinação da expressividade espontânea com estruturas organizadas em produções específicas (não utilitárias) e

diferenciadas (de acordo com indivíduos e situações). Tais estruturas dizem respeito aos materiais próprios das diversas formas de expressão – plástica ou visual, musical, corporal, etc. – e suas maneiras de organização que, no processo educacional, devem ser sistematicamente ensinados e aprendidos pelos estudantes (FORQUIN, 1982, p. 29-34).

De tudo isso decorre a concepção de Forquin quanto ao foco na formação da sensibilidade como essencial para organizar todos os aspectos e momentos do ensino de arte, constituindo-se no núcleo central, na chave de toda a educação estética. Ocorre que a relação entre arte e sensibilidade humana é algo largamente disseminado mas não suficientemente claro, em virtude do caráter exclusivamente emocional geralmente atribuído à sensibilidade. Faz parte do senso comum a ideia de que sensibilidade é algo que os indivíduos têm ou não, mas que não pode ser desenvolvida, educada. É esse, justamente, o ponto que leva à dificuldade apontada no item anterior: o entendimento de que seria impossível ou inútil pensar-se em alguma metodologia de ensino voltada para a formação da sensibilidade (PORCHER, 1982; FORQUIN, 1982; PENNA, 1990; 2008; LOUREIRO, 1999), que leva ao verdadeiro impasse do ensino de arte na escola.

Forquin (1982, p. 34-43) afirma que essa dificuldade se dá em virtude da ambiguidade acerca da noção de sensibilidade, por sua vez relacionada à aptidão emocional ligada ao prazer estético. Entretanto, argumenta que, para efeito de “pedagogia estética”, não se pode deixar de considerar o aspecto cultural amplo da sensibilidade, ancorado no fato de não ser a emoção estética uma emoção “qualquer”, mas resultado de um processo de percepção da obra de arte. Aludindo à obra de Bourdieu e Darbel (2007), Forquin explica que esse processo de percepção leva em conta a capacidade de se “decodificar” a obra de arte, ou seja, de se ter a posse do “código” segundo o qual a obra foi construída e, por meio dele, compreendê-la, apreendê-la como significativa.

Especificamente a respeito de “código” e “decodificação”, argumentarei mais adiante. De qualquer forma, daí decorre o entendimento da arte como meio de expressão e comunicação humanas, o que lhe aproxima ou mesmo confere o *status* de linguagem, dando margem às expressões do tipo “linguagem artística”, “linguagem musical”, “linguagem cinematográfica”, entre tantas outras, conforme os materiais básicos sobre os quais cada uma dessas manifestações é construída – no caso da música, por exemplo, os sons. Essa concepção vem contribuindo para a desconstrução da mentalidade apontada como problemática para o ensino de arte.

Como explica Penna (2008, p. 65), a noção de arte como linguagem tem sido útil ao direcionar uma perspectiva de ação pedagógica que permite combater o mito do dom e colocar questões como as condições de familiarização com as linguagens artísticas e o acesso socialmente diferenciado à arte. Entretanto, a própria autora alerta para a falta de clareza com que essa noção vem sendo utilizada, por não explicitar, ou mesmo delimitar, o modelo de linguagem que está sendo considerado nem, conseqüentemente, as implicações adjacentes. Daí surgirem, no próprio campo artístico – e também em outros, como o filosófico e o educacional – posturas antagônicas a respeito da arte poder ou não ser considerada linguagem. Buscando contribuir especificamente para a educação musical, a autora parte para uma discussão teórica interdisciplinar, incorporando

contribuições da linguística, a fim de esclarecer noções necessárias à fundamentação da prática pedagógica dos profissionais da área, num discurso científico estruturado (PENNA, 2008, p. 64-65).

Penna (2008, p. 65-67) demonstra que diversas críticas à concepção de arte como linguagem advêm de uma noção de linguagem essencialmente discursiva e de caráter conceitual, segundo a qual a língua constitui um sistema abstrato, formal e independente do seu uso. Consequentemente, a significação é tida como totalmente determinada pelo funcionamento do sistema linguístico e nele se esgota. Segundo essa concepção, que influenciou todo o estruturalismo nas ciências humanas, uma das características das linguagens é poderem ser dicionarizadas. Em outras palavras, as linguagens possuem equivalências fixas de unidades permanentes de significação, o que obviamente não pode ser estendido para as artes.

Com efeito, a concepção estrutural da língua, que a toma como um instrumento de comunicação, pressupõe um usuário “assujeitado” – aquele a quem a realidade é imposta, dada, exterior, e cuja ação é limitada pelo sistema linguístico ou pelo social, ou, ainda, pelo inconsciente. O texto ou discurso, nessa concepção, é produto de uma codificação, realizada pelo emissor, a ser decodificada por um receptor sem nada acrescentar-lhe, bastando que tenha o conhecimento do código. Ou seja, a fonte do sentido é a formação discursiva a que o enunciado pertence; parte-se do princípio que o sentido é dado e está no próprio texto, sendo simplesmente recuperado pelo receptor (KOCH, 1997). Observe-se que o entendimento de Forquin, desenvolvido sobre o de Bourdieu e Darbel – já mencionados –, identifica-se com essa abordagem.

Penna (2008, p. 67) adverte que esse modelo de linguagem verbal e de discurso, por sua grande limitação, já não é adequado nem mesmo para a compreensão do uso da língua nas interações cotidianas, quanto mais para as artes. A autora recorda que essa discussão se dá no âmbito de uma outra, muito mais ampla e persistente, no campo da linguística, sobre o que é a linguagem e qual a sua relação com o mundo e com os sujeitos que a utilizam.

A diferentes momentos históricos correspondem respectivas noções de língua, acompanhadas de entendimentos diversos sobre sujeito, texto e sentido. De fato, a trajetória da linguística textual mostra o caminho percorrido desde a linguística do sistema – envolvendo o estruturalismo – até a linguística do uso, que deixa de considerar o texto como um *objeto* pronto e acabado, passando a considerá-lo como um *processo*, justamente em função de seu uso. Nessa concepção, de viés pragmático, o texto vai além de si mesmo por estar inserido num contexto. Em outras palavras, a língua só faz sentido na relação com um contexto. Esta mudança de perspectiva ocorrida na década de 1970 ficou conhecida como “virada pragmática” (BEAUGRANDE, 1997; GALEMBECK, 2005; KOCH, 2011).

Segundo teorias mais recentes, desenvolvidas a partir da década de 1980 e de caráter cognitivista, o texto constitui-se num (multi) sistema real, resultante de ações finalisticamente orientadas – intencionais, como meio para organizar a vida em sociedade. É entendido tanto como processo de interação quanto como evento (acontecimento localizado), do qual autor e interlocutor são elementos participativos. Essa compreensão revela uma mudança de enfoque – conhecida como “virada cognitivista” – segundo a qual o texto é também um sistema de conexões: entre textos (intertextualidade) ou entre outros domínios diversos (o linguístico mesmo, o cognitivo, o social, os

não linguísticos – envolvendo outras diversas formas de expressão e comunicação). Enfim, por esta abordagem, a língua seria o sistema virtual que se atualizaria no texto; por meio do texto, sai-se da virtualidade e chega-se à realização (BEAUGRANDE, 1997; GALEMBECK, 2005; KOCH, 2011).

Sob este ponto de vista, o texto é um *processo* acionado por diversos sistemas de conhecimentos, devendo ser vistos numa dimensão operacional. Entre eles encontram-se o conhecimento linguístico e o conhecimento enciclopédico ou “de mundo”, que juntos são estruturados em modelos cognitivos, ou seja, os conceitos são organizados em blocos e formam redes de relações. Encontram-se também os sistemas de conhecimento interacional e aquele acerca de superestruturas ou modelos textuais globais (GALEMBECK, 2005, p. 73). A cada um dos três primeiros grandes sistemas de conhecimento mencionados – linguístico, enciclopédico/“de mundo” e interacional – corresponde um conhecimento específico sobre como colocá-lo em prática: o respectivo conhecimento *procedural*. Trata-se de estratégias específicas ou rotinas por meio das quais esses sistemas de conhecimento se atualizam quando do processamento textual, tanto para a produção quanto para a compreensão (KOCH, 2011, p. 25).

Koch (2011, p. 25-29) aponta três tipos de estratégias por meio das quais os sistemas de conhecimento podem ser ativados: as cognitivas, as interacionais e as textuais, divididas assim, segundo a autora, apenas para efeito de exposição. Não cabe aqui o detalhamento dessas estratégias, mas é importante ressaltar que cada tipo cumpre determinada função no processamento textual e na interação verbal. “As estratégias textuais, por seu turno – que obviamente não deixam de ser também interacionais e cognitivas em sentido lato – dizem respeito às escolhas textuais que os interlocutores realizam, desempenhando diferentes funções e tendo em vista a produção de determinados sentidos” (p. 28). Em momento anterior, Vilela e Koch (2001, p. 464) consideraram tais escolhas como sendo as próprias formas de organização do texto, visando à produção de sentidos. Assim, de acordo com a abordagem cognitivista, fica clara a importância e o papel do conhecimento acerca de elementos linguísticos, bem como de estratégias textuais, para a produção de sentidos, ao lado dos demais sistemas de conhecimentos apontados.

À abordagem descrita acima, baseada nas ciências cognitivas clássicas, seguiu-se outra que levou em conta a complementaridade entre o conhecimento – enquanto fruto de operações mentais – e as experiências vividas, o mundo no qual o indivíduo está inserido, numa concepção dialógica: a perspectiva sociocognitivo-interacionista. Segundo essa concepção, as operações mentais fluem da experiência e, na medida em que o ser humano dialoga com o mundo, assim também o faz o texto, de forma que existe uma continuidade entre texto e contexto (GALEMBECK, 2005, p. 74-75; KOCH, 2011, p. 29-31). Assim, segundo tal perspectiva, a língua é entendida como meio de interação e o texto/discurso como lugar da interação e da criação de sentidos. O sentido é construído pelos interlocutores, como sujeitos interativos e situados socialmente – não é dado *a priori*. É possível, portanto, uma ampla gama de significados subentendidos, dos mais variados tipos, acessíveis apenas diante do contexto sociocognitivo dos participantes em interação (KOCH, 1997, p. 17).

Adotando-se esta última concepção [...] a compreensão deixa de ser entendida como simples 'captação' de uma representação mental ou como a decodificação de mensagem resultante de uma codificação de um emissor. Ela é, isto sim, uma *atividade interativa* altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia) e sua reconstrução no interior do evento comunicativo (KOCH, 1997, p. 17, grifos do original).

Com as contribuições dos estudos linguísticos apresentadas, já se tem elementos suficientes para compreender que, se por um lado a concepção de linguagem com base em significados fixos, código e decodificação não é apropriada para se compreender a arte, por outro, todo o desenvolvimento da linguística a partir das viradas pragmática e cognitivista aponta para compreensões a respeito de linguagem e de texto perfeitamente aplicáveis à arte e suas produções, respectivamente.

Primeiramente, podem-se considerar aplicáveis as noções vindas a partir da chamada "virada pragmática" (ênfase no uso), a considerar a língua como uma atividade, sublimando o papel do contexto e da interação na construção de sentidos. Como se não bastasse, a "virada cognitivista" vem reforçar ainda mais as múltiplas e variadas possibilidades de significação que podem ser atribuídas ao texto e, por extensão, às produções artísticas. Como foi colocado, ela vem com o entendimento de que o texto é o próprio "lugar" da criação de sentidos, encerrando expectativas, conhecimentos e experiências – saberes acumulados – que são ativados de forma operacional, na interação. Tomo de empréstimo as palavras de Penna²³ para dizer que, a partir dessas abordagens, tornam-se

centrais o contexto e a interação, e colocando em pauta, entre outras questões, os processos de compreensão, interpretação e de negociação do *sentido*, explicitando, inclusive, o *papel dos conhecimentos de mundo e das inferências* na significação. Nesse quadro, *considera-se a linguagem como essencialmente ambígua e indeterminada*, de modo que a significação não se esgota no próprio funcionamento do sistema linguístico abstrato, embora, sem dúvida, deste dependa (PENNA, 2008, p. 68, grifos meus).

Dessa forma, corroboro a atualização feita por Penna (2008, p. 64-76)²⁴ do entendimento de arte como linguagem, sob a perspectiva aqui exposta, considerando por isso legítimas as expressões "linguagens artísticas" e "linguagem musical", por exemplo. Falta ainda ressaltar, como faz a autora, que embora inadequado o modelo de comunicação baseado na dicotomia "codificação- decodificação", em determinado momento ele foi importante para o ensino de arte, na medida em que valorizou o ensino e a aprendizagem dos elementos constitutivos e estruturais das diversas linguagens artísticas, ou seja, seus materiais e respectivas formas de

²³ No trecho citado, Penna refere-se especificamente às tendências da linguística relacionadas à análise do discurso e à pragmática. Entretanto, considero que, neste contexto, faz sentido também para a tendência sociocognitivo-interacionista.

²⁴ A autora deixa claro que não tem como objetivo esgotar a questão sobre arte como linguagem e como comunicação – como também eu, absolutamente. Entretanto, considero que o alargamento da discussão nos termos apresentados são suficientes para sustentar a aproximação entre arte e linguagem, visando à educação e à inclusão cultural, aqui pretendida.

organização, que constituiriam o que foi chamado de “código” de cada uma delas. A importância reside no fato de que, por essa concepção, admitiu-se pensar em ensinar sistematicamente determinados padrões e formas de organização dos materiais básicos das diversas expressões artísticas, historicamente construídos e socialmente compartilhados (BOURDIEU e DARBEL, 2007; PORCHER, 1982; FORQUIN, 1982; PENNA, 1990), formulando-se metodologias de ensino correspondentes.

Assim, tomando-se por superada essa concepção, caberia questionar como seria possível justificar o ensino desses padrões de organização das linguagens artísticas – recordando o panorama apresentado no início deste tópico e a necessidade de fundamentar ações pedagógicas voltadas para o ensino de arte / música. Ora, ao se considerar as linguagens artísticas de forma atualizada, conforme proposto, e suas produções como os respectivos textos – não verbais, já que os materiais constitutivos dessas linguagens são outros – permanece a mesma analogia quanto às formas de organização. Ou seja, embora o conhecimento linguístico não seja o único e exclusivo necessário para a construção e apreensão de sentidos na linguagem verbal, ele é imprescindível, ao lado do conhecimento de mundo e do interacional. Mais ainda, é necessário o respectivo conhecimento procedural, correspondente ao saber colocá-lo em prática por meio de estratégias específicas – que, a meu ver, podem incluir as *técnicas* – em função do(s) sentido(s) a ser(em) construído(s).

Enfim, entendo que o conhecimento linguístico corresponde, em sentido amplo, aos elementos fundamentais da linguagem verbal e suas formas de organização. Aplicando este entendimento às linguagens artísticas temos, então, como também imprescindível o conhecimento dos respectivos materiais e estruturas, bem como das técnicas para colocá-lo em ação no processamento dos “textos” artísticos, quer sejam visuais, musicais, cênicos ou outros. Assim, penso ser possível inferir a plena justificativa para o seu ensino sistemático nas escolas de Educação Básica.

Voltando, agora, o olhar para a situação do ensino de literatura, pode-se perceber que não é muito diferente. Embora integrando o conjunto de conteúdos relacionados ao ensino de língua portuguesa, o ensino de literatura vem padecendo de problemas bastante semelhantes.

Preocupada com a democratização da leitura literária, enquanto forma de fruição estética, Pinheiro (2006) buscou conhecer melhor o processo de escolarização da literatura e compreender suas consequências sobre as práticas sociais de leitura, mais especificamente sobre as de leitura literária, e possivelmente apontar alternativas para que a literatura fosse trabalhada na escola como arte, como proposta estética (p. 17). Sua pesquisa possibilitou verificar, entre outros aspectos, o livro didático como principal fonte de textos literários para os adolescentes do Ensino Fundamental, e ainda como guia das práticas de leitura em sala de aula. Aí constitui-se um problema, já que no livro didático os textos literários são apresentados aos fragmentos e geralmente seguidos de questões e atividades orientadoras para *um* determinado padrão de interpretação, considerado o correto. Paralelamente, a classificação das obras indicadas como literatura “infantil” ou “juvenil”, bem como seus excertos apresentados nos livros didáticos, estão sujeitos a critérios de escolha, por parte da escola e dos professores, que os têm como exemplo de comportamento

desejado para estas faixas etárias. Em outras palavras,

pode-se afirmar que a literatura é reduzida a um dispositivo que tem como objetivo orientar os indivíduos a se comportarem de determinada maneira na escola e na sociedade. [...] O texto literário ou é interpretado como uma reprodução do mundo real, ou deste é bastante aproximado. Os personagens e situações costumam servir de referência de comportamento para os alunos. Essa interpretação é proposta/imposta pelos protocolos de leitura presentes nas seções voltadas para a compreensão dos textos (PINHEIRO, 2006, p. 276-277).

Assim, o livro didático funciona como um importante dispositivo de “controle” da leitura literária realizada na escola e também como responsável pelas operações interpretativas. A meu ver, tem-se aí uma distorção, na medida em que a literatura é despojada de seu valor artístico e ensinada sob uma postura pragmática, ainda que nem sempre consciente por parte dos professores envolvidos. Ao mesmo tempo, os estudantes são destituídos de sua capacidade crítica em relação aos textos lidos. Vale, aqui, outra colocação da mesma autora, em outro trabalho:

A literatura infantil e a literatura juvenil na escola podem ser compreendidas como instrumento da pedagogia. Mesmo as histórias de qualidade estética reconhecida pela crítica, ao ser apropriadas pela escola, acabam sendo vítimas, muitas vezes, de uma inadequada escolarização. Submetida aos objetivos pedagógicos da escola, esse produto literário é marginalizado pela crítica: seu estatuto artístico é contestado, as designações de ‘infantil’ e de ‘juvenil’ são questionadas, sua escolarização é criticada. A literatura infantil e a juvenil, desde sua origem, vêm sendo prisioneiras do processo de formação do *aluno* (PINHEIRO, 2007, grifo do original).

Diante dessa situação, concordo com Pinheiro (2006, p. 282) quando afirma que “defender a democratização da leitura literária é defender uma escolarização adequada desses textos nos livros didáticos de Língua Portuguesa”, e não somente neles. Nesse sentido, como afirma Lajolo (1993, p. 108-109), a prática de leitura patrocinada pela escola precisa ocorrer com liberdade, com respeito ao prazer ou à aversão de cada leitor em relação a cada livro, considerando que a relação entre livros e faixas etárias, entre faixas etárias e interesses e habilidades de leitura é relativa.

Nesse contexto, penso que valem também para a literatura as considerações tecidas a respeito de sua concepção como linguagem e da metodologia de ensino adequada ao ensino de arte. Ou seja, o ensino de literatura não deve ser tal que tire do estudante a possibilidade do prazer estético nem da apreensão crítica e criativa. Ao contrário, além das condições de familiarização com a linguagem literária, o ensino de literatura deve proporcionar ao estudante o conhecimento de seus elementos constitutivos e de suas formas de organização, bem como técnicas necessárias para processá-los em textos literários – tanto como leitores quanto como produtores.

Estou de acordo com Penna (2008) quanto à necessidade de uma noção de arte como linguagem e como comunicação, para que seja possível sustentar-se um projeto de ensino voltado para a democratização do acesso à cultura e concludo este tópico com as palavras da autora:

Para embasar tal projeto, precisamos de uma noção de arte como comunicação e expressão vinculada à uma concepção de linguagem, para que seja possível dar-lhe bases históricas e culturais – quer dizer, convencionadas. [...] Faz-se necessária, portanto, uma concepção aberta de linguagem artística capaz de articular questões relativas a seu uso, à contextualização, à intencionalidade e aos processos de interpretação, entre outras. Desse modo, a noção de linguagem artística seria capaz de articular a atitude criadora individual – inclusive na apreciação – e os aspectos convencionais relativos aos princípios de organização que vigoram em determinados momentos históricos e espaços sociais (PENNA, 2008, p. 76).

1.3.3 Acesso

Em síntese, com base no que foi discutido até aqui, pode-se dizer que a universalização do acesso a bens culturais – arte, música, literatura etc. – compete ao sistema educacional. Cabe à escola a responsabilidade de oportunizar a apropriação das linguagens artísticas pelos estudantes, por meio da promoção da familiarização e do processo de ensino e aprendizagem de seus elementos estruturais e suas formas de organização, sob uma perspectiva multicultural. Vale lembrar que se trata do ensino visando ao desenvolvimento individual e à inclusão cultural, sem preocupação alguma com qualquer tipo de formação artística específica, nem que vise necessariamente uma futura atuação profissional, podendo ela vir a acontecer ou não – indiferentemente.

O importante, aqui, é a contribuição das diversas linguagens artísticas na formação geral dos estudantes, para sua vida pessoal e atuação na sociedade. Valem as palavras de Lajolo respeito da literatura, as quais considero aplicáveis às demais linguagens artísticas, guardadas as suas especificidades:

Por isso a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos (LAJOLO, 1993, p. 106).

Entretanto, sabe-se que a realidade do ensino nas escolas brasileiras não tem atendido a tais demandas. Já mencionei pontualmente alguns dos problemas relacionados ao tema – como o privilégio de *um* padrão em detrimento de outros ou mesmo a falta de uma perspectiva metodológica adequada. Outros, porém, mais abrangentes merecem também ser apontados, ainda que sinteticamente, no sentido de ampliar a visão acerca dessa realidade.

Primeiramente há que se considerar a situação do ensino de artes nas escolas brasileiras hoje – por enquanto, sem incluir a literatura, cuja abordagem se dará separadamente.

Diversos autores debruçaram-se sobre processos históricos e análises das sucessivas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBs), suas disposições e consequentes desdobramentos para a prática do ensino de arte e de música até nossos dias (HENTSCHKE; OLIVEIRA, 2000; FONTEERRADA, 2005; LOUREIRO, 2006; PENNA, 2008; QUEIROZ, 2012; SANTOS, 2012; FERNANDES, 2013; WOLFFENBÜTTEL, 2014; entre outros). Para esta reflexão, detenho-me brevemente sobre o período que vai do início dos anos 1970 até a atualidade, abstendo-me de aprofundar as características políticas e econômicas correspondentes.

Não por que não sejam absolutamente importantes, mas no intuito de manter o foco da reflexão especificamente sobre as condições concretas do ensino de arte nas escolas regulares.

Em 1971, entrou em vigor a LDB 5692 (BRASIL, 1971) instituindo a obrigatoriedade da Educação Artística nos currículos das escolas de primeiro e segundo graus. Penna (2008, p. 120-125) demonstra como esta lei, acompanhada de sua normatização²⁵, levou a uma abordagem segundo a qual o ensino de quatro áreas artísticas (artes plásticas, música, teatro e desenho) era ministrado por um único professor – o qual passou a ser referido como “polivalente”, assim como sua prática pedagógica²⁶. A autora esclarece como essa polivalência contribuiu para a diluição dos conteúdos específicos de cada uma das linguagens artísticas, dando, de certa forma, continuidade ao experimentalismo no ensino das artes, que já vinha sendo praticado anteriormente, sob influência das propostas da arte-educação²⁷.

Tanto Penna (2008, p. 125) quanto Fernandes (2013, p. 42) apontam para o prevailecimento, nesse contexto, da área de artes plástica sem detrimento das demais – o que perdura até hoje –, já que foi a que mais concentrou os cursos de formação de professores. Por outro lado, não se pode deixar de considerar que a obrigatoriedade da Educação Artística nas escolas, num momento em que se tornou também responsabilidade do Estado a oferta de ensino público e gratuito de oito anos – correspondente ao primeiro grau – pela mesma LDB, seria uma oportunidade de democratização do acesso à arte (PENNA, 2008, p. 125), caso efetivamente alcançasse êxito.

A Educação Artística, nos termos explicitados acima, não teve lugar na LDB 9394, de 1996 (BRASIL, 1996). Esta, em vigor até hoje, traz no Artigo 26, Parágrafo 2º: “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 2010a). É importante destacar que esta mudança – de “educação artística” para “ensino de arte” – foi reflexo do movimento de profissionais das diversas áreas de arte em favor da recuperação do ensino das diferentes linguagens artísticas, como explica Penna:

As críticas à polivalência e ao esvaziamento da prática pedagógica em Educação Artística vão se fortalecendo, paulatinamente, através de pesquisas e trabalhos acadêmicos, em congressos e encontros nos diversos campos da arte. Difunde-se, conseqüentemente, a necessidade de se recuperar os conhecimentos específicos de cada linguagem artística, o que se reflete, inclusive, no repúdio à denominação ‘educação artística’ em prol de ‘ensino de arte’ – ou melhor, ensino de música, de artes plásticas, etc. Isto se reflete na nova LDB – Lei 9394, homologada em 1996, após um longo processo de elaboração –, que também dispensa aquela expressão (PENNA, 2008, p. 125).

²⁵ Trata-se de um conjunto de outras leis – portanto, de caráter obrigatório – e pareceres.

²⁶ Penna – ao lado de outros autores citados – fundamenta e contextualiza sua análise sobre o momento histórico no qual as leis e termos normativos foram produzidos, bem como os momentos anteriores, que levaram até ali. Neste trabalho, opto por ater-me estritamente ao ensino de arte na escola, para não desviar o foco da reflexão.

²⁷ “As propostas da arte-educação, originadas na área de artes plásticas, enfatizavam a criatividade e a expressão pessoal como desenvolvimento global do indivíduo” (PENNA, 2008, p. 123). Do ponto de vista metodológico, muitas vezes, em nome da criatividade, caíam no chamado “laissez-faire” ou, como ficou conhecido, “valetudismo”.

A autora indica que a LDB 9394/1996 conta com documentos orientadores²⁸ elaborados pelo Ministério da Educação, como também contava a anterior, especificando o ensino independente de cada linguagem artística: artes visuais, música, teatro e dança. Entretanto, nesse caso, os documentos não têm caráter obrigatório e, tanto quanto a própria lei, deixam a critério das escolas a escolha de quais linguagens serão oferecidas, em que momento da Educação Básica e por quais profissionais²⁹. Tudo isso poderia dar margem à continuidade do ensino polivalente e suas consequências já apontadas, conforme esclarece Penna:

Em certa medida, essa flexibilidade procura considerar os diferentes contextos escolares deste imenso país, levando em conta também a disponibilidade de recursos humanos. [...] No entanto, essa flexibilidade permite que as escolhas das escolas não contemplem todas as linguagens, o que é bastante provável, diante da carga horária de Arte, em geral muito reduzida, e ainda pela questão da disponibilidade de professores qualificados e dos critérios financeiros de contratação – situação similar à que a prática da Educação Artística enfrentava, em muitos espaços, quando da vigência da Lei 5692/71 (PENNA, 2008, p. 129-130).

Somam-se a esses aspectos outros problemas associados ao ensino de arte na escola, apontados e explorados pela literatura específica, tais como os relativos à formação de professores, à pouca carga horária e à carência de recursos físicos e materiais. Inclui-se aí uma notada desvalorização da disciplina de Arte, tanto pelos alunos quanto pelos professores de outras áreas, os quais não reconhecem o valor – em termos da importância e do papel – do ensino de arte na escola (FERNANDES, 2013, p. 42). Fonterrada (2005, p. 213) alerta para o fato de que não basta haver, nos documentos orientadores do Ministério da Educação, menção ao desenvolvimento da sensibilidade (estética), da criatividade e o acolhimento da diversidade das manifestações artístico-culturais para que sua importância seja resgatada, no âmbito da educação nacional. E continua:

Foi em decorrência do entendimento da arte (da música) como atividade de lazer que ocorreu, no Brasil, sua desvalorização na escola, transformada que foi em pretexto para entretenimento ou passatempo, sem que fosse considerada capaz de contribuir para o crescimento individual e coletivo, tanto no que se refere ao conhecimento em si quanto ao fazer artístico, à capacidade de trabalhar em grupo e à valorização estética, o que se refletiria na melhoria da qualidade de vida (FONTERRADA, 2005, p. 123-124).

Mesmo sem aprofundar a questão da qualidade da prática pedagógica relativa ao ensino de arte nas escolas desde a década de 1970, pelo exposto já se pode inferir o grande comprometimento do acesso democrático aos bens culturais pela via da escola regular. Nota-se, ainda, a relação das políticas educacionais com a viabilização, ou não, deste acesso. No que toca

²⁸ Trata-se do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o primeiro e segundo (anos iniciais), bem como para o terceiro e quarto (anos finais) ciclos do Ensino Fundamental e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Todos constando de diversos volumes que contêm orientações específicas para cada componente curricular, publicados no final da década de 1990, nos anos que se seguiram à publicação da LDB 9394, disponíveis no site do Ministério da Educação <www.mec.gov.br>. Estes documentos não têm caráter obrigatório, mas de orientação.

²⁹ Nem a própria lei nem os documentos orientadores definem qual deve ser a formação do professor que deve ministrar as aulas das diferentes linguagens artísticas.

especialmente ao ensino de música, análises de documentos oficiais apontam que ele sempre esteve explicitamente incluído (PENNA, 2008, p. 120-125; QUEIROZ, 2012; SANTOS, 2012; FERNANDES, 2013, p. 38-42); entretanto, observou-se sua ausência expressiva nas escolas, principalmente as públicas, a partir do estabelecimento da Educação Artística, ainda que não se tenha estudos científicos que corroborem esta realidade.

Por outro lado, Penna (2008, p. 124) recorda que nas escolas de música especializadas, manteve-se o padrão tradicional de ensino, de caráter técnico-profissionalizante, voltado para a formação do instrumentista, visto como modelo de ensino “sério” de música, durante o período de vigência da LDB 5692/1971, podendo também ser encontrado em nossos dias. Sabe-se que, ainda hoje, o ensino de música permanece bastante restrito às escolas especializadas, em sua imensa maioria de caráter privado. Mesmo atualmente podendo contar com diversos projetos socioculturais voltados para atividades musicais, conforme já foi mencionado, estes são ainda insuficientes para alcançar a maioria da população. Todo esse panorama reforça o caráter predominantemente elitista e excludente do ensino de música no Brasil.

Todavia, se por um lado temos esse panorama, de certo modo desolador, em relação ao ensino de arte e de música nas escolas, temos tido oportunidade de verificar que a mobilização de grupos e categorias profissionais articulados pode produzir mudanças. Veja-se, primeiramente, o já citado movimento que levou à alteração da “educação artística” para o “ensino de arte”. Embora seja uma mudança sutil, que inclusive mantém a indefinição e ambiguidade que permitem diferentes interpretações (PENNA, 2008, p. 127; SANTOS, 2012, p. 198), levando-se em conta os demais documentos orientadores, que propõem quatro modalidades artísticas distintas, pode-se considerar que houve um avanço. Como afirma Queiroz (2012, p. 33), “essas publicações evidenciam a necessidade de que se contemple o ensino de música, teatro, dança e artes visuais, ‘garantindo’ aos estudantes, ao longo da educação básica, a vivência em profundidade de pelo menos uma dessas linguagens”.

A meu ver, foi ainda mais contundente a conquista da área de música, quando, em meados da década de 2000, articulou músicos, produtores, professores, pesquisadores e demais profissionais da área em torno de um amplo movimento nacional, culminando na alteração do Artigo 26 da LDB, incluindo-lhe o Parágrafo 6º, nos termos da Lei 11.769/2008: “§ 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo”(BRASIL, 2008). Ou seja, o ensino de arte passa a ter que, obrigatoriamente, contemplar a música. Contudo, passados sete anos da aprovação e publicação da Lei 11.769, ainda vivemos a contradição de não haver mudanças significativas no que diz respeito ao ensino de música, no dia a dia das escolas brasileiras.

Cabe salientar, em sintonia com Penna (2008, p. 136-137), Queiroz (2012, p. 33-36) e Fernandes (2013), que políticas educacionais não se fazem simplesmente à força de lei. Pelo contrário, se dependesse apenas disso, não seria necessário mais nada para que a música fosse ensinada em todas as escolas de Educação Básica do Brasil, não somente hoje, mas em diversos outros momentos históricos anteriores à LDB 5692/1971. Mas é necessário ponderar, compartilhando da visão de Penna (2008, p. 136-137), que essas normas – leis e termos normativos

– “podem ser utilizadas para respaldar ações promotoras de mudanças, se formos capazes de conhecê-las e analisá-las, para delas nos reapropriarmos”. Vai ao encontro desta postura o que diz Queiroz:

O fato de perspectivas para o ensino de música na escola estarem inseridas em documentos oficiais da legislação nacional desde, pelo menos, 1854, evidenciam que definições de leis, decretos e outros documentos normativos não são suficientes para uma implementação da educação musical na escola como componente curricular. Se assim fosse, já teríamos no Brasil, desde muito tempo, uma legitimação da música nos currículos escolares. Esse indicativo é um importante elemento para refletirmos acerca da inserção da música na escola, principalmente a partir das definições da LDB estabelecidas pela Lei 11.769/2008 (QUEIROZ, 2012, p. 35).

Essa proposta de reflexão sugerida por Queiroz encontra ressonância nas palavras de Santos (2012), quando questiona: “a que ações e pensamentos toda essa trajetória histórica da música na escola básica no Brasil nos leva hoje?”. A autora alerta para a necessidade do entendimento de que a música na escola reflete a posição ou o valor que uma sociedade lhe atribui (p. 215-216). Nesse sentido, importam as ações concretas dos profissionais envolvidos com a (re)inserção da música na escola, como componente curricular, desde os responsáveis pelos planejamentos em nível nacional até cada professor em sala de aula. De certa forma, todos fomos³⁰envolvidos pelas histórias relativas à trajetória da música na escola e à formação de professores, “que atravessaram o século XX e deixaram marcas inscritas em todos os que viveram e estão vivendo essas experiências hoje” (SANTOS, 2012, p. 215).

Paralelamente ao processo de ensino de arte e de música na escola, brevemente sintetizado aqui, o ensino de literatura seguiu com sua “presença garantida” nos currículos escolares, como parte integrante do ensino de língua portuguesa. Como já mencionei anteriormente, o estudo de Pinheiro (2006) focaliza o ensino da leitura literária no momento atual e leva a crer que ele muito tem em comum com o ensino das demais linguagens artísticas. A análise de Pinheiro (2006, p. 281) levou em conta diversos outros fatores, além da relação entre o livro didático e o texto literário, já apontada.

Ao analisar a prática de leitura literária dos sujeitos de sua investigação, a pesquisadora conclui que o bom leitor é relacionado pela escola ao “bom aluno” – aquele obediente, que lê o que é permitido, responde o que é permitido e apresenta “leituras autorizadas”. Os que se revelam diferentemente disso – com apropriação da linguagem literária, interpretando textos de maneira crítica e produzindo outros originais e criativos – são considerados alunos “com dificuldades”, que fazem uma “leitura errada”. E continua:

Infelizmente, a forma como a instituição escolar está organizada e os valores cobrados por ela não permitem que os alunos considerados ‘com dificuldades’ sejam de fato observados, estimulados, valorizados. Perde-se a oportunidade de incentivar a formação de leitores e de cidadãos críticos, que possam contribuir para a formação, quem sabe, de uma escola e sociedade mais justas, que respeitem as diferenças ‘de ser’ e de interpretar ‘o mundo’ (PINHEIRO, 2006, p. 281).

³⁰ Aqui me incluo, como também faz Santos (2012, p. 215), como professora de música na Educação Básica desde 1985 e formadora de professores na UEL desde 1992.

Trago a reflexão de Pinheiro (2006) porque considero bem ilustrado por ela como o ensino da literatura, embora tenha estado sempre presente nas escolas, não vem sendo instrumento de democratização do acesso a esta linguagem artística – da mesma forma que ocorre com as demais – e contribui para acentuar ainda mais o cenário de exclusão cultural. Ademais, o trecho citado aponta para o mesmo teor de reflexão sugerido por Queiroz e Santos, a respeito dos valores relacionados à linguagem artística em questão, que devem levar a ações efetivas para o seu ensino na escola.

Quanto ao que chamou de “leitura autônoma” dos estudantes – aquela de sua iniciativa própria, não vinculada a atividades escolares – o estudo de Pinheiro (2006) mostrou que, além de apresentarem alto grau de dependência em relação às práticas de leitura escolares (p. 279), suas possibilidades de realização pelos alunos são influenciadas pelas possibilidades de acesso a livros. Isso significa que os alunos, quando (e se) praticam a leitura literária autônoma – principalmente em casa, mas também na biblioteca da escola – dirigem-se aos livros à sua disposição (quando existem). A pesquisadora aponta uma série de problemas em relação à utilização do acervo da biblioteca escolar, desde a sua composição até a disponibilização dos livros aos alunos (p. 249-253), levando a inferir como tendência maior a leitura dos livros a que os estudantes têm acesso fora da escola.

Por isso, Pinheiro (2006) destaca a importância de políticas públicas que possibilitem o acesso a livros de literatura³¹ – acesso, aqui, no sentido de promover o alcance “físico” mesmo, a disponibilidade do livro aos estudantes – afirmando que “defender a democratização da leitura literária é defender o acesso a livros de literatura” (p. 282). Mas não políticas de caráter paternalista, segundo as quais o acervo disponibilizado é submetido a instâncias legitimadas e autorizadas (desde pesquisadores até os professores, em sala de aula, passando pelos técnicos do Ministério e outros órgãos públicos), as quais definem o que “é bom” para os jovens e crianças (PINHEIRO, 2006, p. 247-253). Mais uma vez, recorro às palavras de Lajolo, a qual indica que para ocorrer ruptura [com essa situação no ensino da linguagem literária], é preciso uma guinada radical nos rumos norteadores das políticas de leitura sob esse viés (LAJOLO, 1993, p. 109).

Ao final, Pinheiro (2006) afirma que “a escola contribui, na melhor das hipóteses, ou seja, quando isso ocorre, para a formação de um leitor de literatura ‘obediente’, que lê o que lhe é permitido, seguindo os valores transmitidos por essa importante formadora da ‘comunidade de leitores’” (p. 281), ficando muito longe, portanto, de uma democratização do acesso à leitura literária. Assim, pode-se considerar como convergentes a situação da literatura, da música e das demais linguagens artísticas nas escolas brasileiras de Educação Básica, no que diz respeito ao não cumprimento da função de democratização do acesso aos respectivos bens culturais, inviabilizando um efetivo movimento de inclusão cultural.

À primeira vista, poderia parecer que a reflexão desenvolvida até aqui tivesse

³¹ Pinheiro (2006) destaca o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE – vigente no início da década de 2000 e hoje extinto), do Ministério da Educação, segundo o qual cada aluno recebia um *kit* de livros da coleção “Literatura em minha casa”, sem que houvesse, necessariamente, alguma atividade didática relacionada ou exigência de leitura por parte da escola.

chegado a um impasse: ao sistema educacional caberia a função de viabilizar e democratizar o acesso à cultura, nas suas mais variadas modalidades; entretanto, ele não só não tem cumprido essa função como parece não ter perspectiva de fazê-lo, dadas as condições apontadas. Porém, temos assistido nos últimos anos, em nosso país, a um movimento que vai ao encontro de diversas das colocações apresentadas aqui. Trata-se, justamente, da elaboração e implementação de políticas públicas culturais, traduzidas em ações e programas articulados com a educação e também com outras áreas da gestão pública, com vistas à inclusão sociocultural. De iniciativa da administração federal – via ministérios – e de caráter interinstitucional, colocam em conexão os outros níveis de administração – estadual e municipal –, além de instituições de educação básica e ensino superior, fundações e outros tipos de organização da sociedade civil.

Algumas dessas políticas já foram mencionadas: o Programa Mais Cultura nas Escolas, o Programa de Apoio à Extensão Universitária (PROEXT), o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (Peti). Há diversos outros exemplos, entre os quais destaco: o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL) (BRASIL, 2011b) e o Programa Educação e Cultura (BRASIL, 2014b), ambos de caráter interministerial, envolvendo os ministérios da Educação e da Cultura; o Programa Mais Educação (BRASIL, 2010b) e o Programa Mais Cultura (BRASIL, 2014c), vinculados ao Ministério da Educação e ao da Cultura, respectivamente.

Segundo o Ministério da Cultura (BRASIL, s/d a), as diretrizes do PNLL têm por base “a necessidade de formar uma sociedade leitora como condição essencial e decisiva para promover a *inclusão social* de milhões de brasileiros no que diz respeito a *bens, serviços e cultura*, garantindo-lhes uma vida digna e a estruturação de um país economicamente viável” (grifos meus). A organização do Plano orienta-se por eixos estratégicos, entre os quais estão a *democratização do acesso* (eixo I) e a valorização institucional da leitura e de seu *valor simbólico* (eixo III). Estes e os demais dois eixos que norteiam o PNLL são detalhados em dezenove linhas de ação envolvendo bibliotecas, formação de profissionais, sistemas de informação, cadeias criativa e produtiva do livro, entre outros aspectos.

Já o Programa Educação e Cultura, mais abrangente, visa:

desenvolver uma Política Nacional de Integração entre Educação e Cultura que promova o reconhecimento das artes como campo do conhecimento e dos saberes culturais como elemento estratégico para qualificação do processo cultural e educativo (BRASIL, 2014b).

A ênfase, nesse programa, está no desenvolvimento de ações conjuntas, pelos dois ministérios envolvidos, para a implementação de uma política de cultura para a Educação Básica, “com vistas a fazer da escola o grande espaço para a circulação da cultura brasileira, *acesso aos bens culturais e respeito à sua diversidade*” (BRASIL, 2014b, grifos meus). Entre as ações prioritárias desenvolvidas pelo programa estão: Mais Cultura nas Escolas; Agentes de Leitura Mais Educação; Cine Educação; Pesquisa, mapeamento e georreferenciamento de escolas e espaços culturais; Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE/ARTES) - para aquisição de acervos de livros de arte e mídias diversas (discografia, filmografia, entre outros), para professores e estudantes de todas as escolas públicas; formação continuada para professores de artes.

O Programa Mais Educação, por sua vez, relaciona-se à ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola, mediante oferta de educação básica em tempo integral (BRASIL, 2010b). Para isso, as escolas de Educação Básica que aderem ao Programa optam por desenvolver atividades relacionadas a diversas áreas, organizadas em “macrocampos”. Entre eles, figura o de “cultura e artes”. Assim, o Mais Educação promove as diversas atividades em forma de oficinas, oferecidas em contra turno.

Por fim, conforme informações disponibilizadas pelo Ministério da Cultura, o Programa Mais Cultura representa o reconhecimento da cultura como necessidade básica e direito fundamental de todos os brasileiros, valorizando sua importância “para o desenvolvimento do país e incluindo-a na agenda social – com status de política estratégica de estado para atuar na *redução da pobreza e a desigualdade social*” (BRASIL, 2014c, grifos meus). O Mais Cultura é apresentado como

um programa pautado na integração e inclusão de todos segmentos sociais, na valorização da diversidade e do diálogo com os múltiplos contextos da sociedade brasileira. Na perspectiva de cooperação, articulação e integração, o Ministério da Cultura estabelece parceria com ministérios, bancos públicos, organismos internacionais e instituições da sociedade civil, além de assinar acordos com governos estaduais e municipais para a implementação das ações do Mais Cultura (BRASIL, 2014c).

Pode-se notar que os programas mencionados estão inter-relacionados, complementam-se e articulam-se, o que evidencia ainda mais a transversalidade do tema da inclusão, em especial da inclusão cultural. Tendo sido instituídas em 2006 (PNLL), 2007 (Mais Educação e Mais Cultura) e 2011 (Educação e Cultura), ainda não houve tempo hábil para que se desenvolvessem estudos suficientes para avaliar resultados significativos dessas políticas, com relação ao real impacto no acesso a bens culturais por parte da população brasileira. De qualquer forma, o intuito de trazer aqui essas proposições a respeito delas é no sentido de apontar – se não na prática, ao menos na disposição – a busca de caminhos para que se dê a referida democratização.

São bastante conhecidos os problemas que comprometem a educação brasileira e, muitas vezes, impedem-na de avançar, em diversas direções. Levando em conta o já mencionado grau de complexidade envolvendo a elaboração de políticas públicas culturais num país como o Brasil, considero que estas aqui elencadas contemplam, em suas formulações, tanto o respeito à diversidade quanto a ampliação do acesso à arte e à cultura, de maneira geral. Dessa forma, parece possível vislumbrar um modelo de política cultural que, articulado à educacional, tenda a diminuir a ineficiência da escola na universalização do acesso às diversas linguagens artísticas. Por hora, resta à sociedade brasileira esperar que esta articulação seja bem sucedida e possa servir, ao menos, de transição para um momento futuro, em que a educação possa por si só, cumprir essa função.

2. LETRAMENTO MUSICAL: A MUSICALIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO

Como profissional da área de música e, mais especificamente, de educação musical, tenho me dedicado a compreender e aprofundar os processos que dizem respeito ao ensino e à aprendizagem da linguagem musical. Ao tomar contato com o conceito de letramento, percebi que muito do falado a seu respeito parecia-me familiar, sob o ponto de vista do ensino e, principalmente, da aprendizagem musical, ou mesmo do conceito de musicalização.

Por outro lado, em alguns casos, a literatura a respeito de letramento parecia-me estritamente vinculada ao universo da leitura e da escrita da linguagem verbal. Entretanto, ao considerar com mais cuidado as ideias de The New London Group (1996), comecei a perceber que os pesquisadores, desde então, preocupam-se com a crescente diversidade de fatores socioculturais e linguísticos, incluindo a multiplicidade de meios e canais de comunicação, os quais devem envolver as discussões sobre letramento. Assim, trouxeram à tona a noção de multiletramentos, concebida como meio de focalizar realidades de crescente diversidade local e conectividade global, na busca de soluções para os problemas encontrados na aprendizagem da linguagem no nosso tempo. Por esta noção, perpassa a visão de que hoje temos inúmeras modalidades distintas de textos, e que a pedagogia do letramento deve considerar também os diversos elementos de *design* no processo de significação, a saber: significado linguístico, visual, auditivo, gestual, espacial e, ainda, padrões multimodais de significado que relacionam estes cinco entre si.

Enfim, a proposta do grupo de pesquisadores de “tratar *qualquer atividade semiótica, incluindo o uso da linguagem*, para consumir ou produzir textos, como um assunto de *design*”, enfatizando “o fato de que produzir significado é um processo ativo e dinâmico, e não algo regido por regras”³² (THE NEW LONDON GROUP, 1996), fez-me pensar que seria possível aplicar também à linguagem musical a noção de letramento. Em outras palavras, por que não pensar em “letramento musical” também por esse viés? Por outro lado, esse conceito já não estaria, de certa forma, implícito no de musicalização, relacionando-se também com a apropriação da linguagem musical? Em alguns casos – em canções, por exemplo – não seria possível ainda pensar em multiletramentos, já que neles a música está integrada a outra(s) linguagem(ns)? A partir destes questionamentos, passei a buscar em trabalhos de diversos autores, pesquisadores do letramento, em contraponto com os da educação musical, aspectos que pudessem – ou não – corroborar esta minha ideia inicial de letramento musical. Assim originou-se a reflexão que se segue.

³² Excerto extraído do terceiro parágrafo da sessão “The ‘What’ of a Pedagogy of Multiliteracies” do texto de The New London Group (1996), com tradução e grifos meus. O número da página não é informado.

2.1 CONCEITOS

Primeiramente, considero importante pontuar os dois conceitos que busco aproximar: letramento e musicalização.

2.1.1. Letramento

O conceito e o próprio termo “letramento” podem ser considerados relativamente novos, especialmente para a realidade brasileira. Tendo surgido, no Brasil, no final da década de 1980 e ganhado espaço nas discussões no país na década seguinte, ainda hoje há controvérsias a respeito do seu significado, muitas vezes confundido com o de alfabetização (SOARES, 2006; CERUTTI-RIZZATTI, 2009). Dessa forma, torna-se importante definir o sentido em que é compreendido neste trabalho.

Conforme recorda Soares (2006, p. 35-36), o termo “*letramento* é uma tradução para o português da palavra inglesa *literacy*” e surge da necessidade de se distinguir a condição dos alfabetizados que passam a fazer uso da leitura e da escrita, envolvendo-se nas práticas sociais a elas relacionadas, tornando-se, então, letrados³³. Ao contrário daqueles que, mesmo sabendo ler e escrever, não utilizam ou não praticam a leitura e a escrita.

Após apresentar ao leitor um poema que se propõe a definir letramento, escrito por uma estudante norte-americana e publicado em 1996³⁴, Soares conclui:

O poema mostra que letramento é muito mais que alfabetização. Ele expressa muito bem como o letramento é um *estado*, uma *condição*: o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida. Enfim: letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2006, p. 44, grifos do original).

Ainda que esclarecedora a definição de letramento de Soares, quando diz que “letramento é *muito mais que* alfabetização” (grifos meus) pode dar a entender a alfabetização como sumariamente implícita no letramento, ou seja, que para participar das tais práticas sociais de leitura e escrita a(s) pessoa(s) em questão seria(m) alfabetizada(s) e “muito mais”. Ainda que isso possa ser considerado legítimo no âmbito do letramento escolar, é insustentável numa concepção de letramento que leve em conta as práticas daqueles que interagem nas sociedades atuais fazendo uso de algum modo de escrita, mesmo sem dominar o sistema alfabético (CERUTTI-RIZZATTI, 2009, p. 6).

Veja-se, por exemplo, as práticas envolvendo a literatura de cordel entre as

³³ Soares (2006) assume como significado de *letrado* (e seu feminino *letrada*) “a pessoa que, além de saber ler e escrever, faz uso frequente e competente da leitura e da escrita” (p. 36).

³⁴ A autora apresenta o poema traduzido e adaptado à língua portuguesa (SOARES, 2006, p. 41) e indica a publicação do original em inglês: McLAUGHLIN, M. & VOGT, M. E. *Portfolios in Teacher Education*. Newark, De: International Reading Association, 1996.

décadas de 1930 e 1950, descritas e estudadas por Galvão (2002). Nelas fica clara a participação efetiva de analfabetos em encontros nos quais a leitura em grupo acontecia pela mediação de um leitor – este sim, alfabetizado, que de fato lia oralmente histórias ou poemas para os demais, que formavam grandes grupos de pessoas moradoras de regiões rurais, geralmente vizinhas. Em seu estudo, a pesquisadora demonstra quão significativas eram essas práticas para todos os envolvidos, em diversos sentidos, desde a possibilidade de fruição estética de obras literárias por pessoas analfabetas, até a socialização de conhecimentos e desenvolvimento de competências, incluindo-se aí, em alguns casos, a própria alfabetização.

De qualquer forma, é importante destacar, na definição de letramento, a participação em práticas sociais envolvendo leitura e escrita, independentemente do domínio ou não do código escrito.

2.1.2. Musicalização

Assim como “letramento”, a palavra “musicalização” também pode ser considerada relativamente nova na nossa realidade. Embora hoje bastante disseminado, especialmente no senso comum, o termo invadiu o vocabulário de educadores musicais principalmente a partir da década de 1980. Uma das principais responsáveis por constituí-lo foi a professora e musicista argentina Violeta Gainza, em suas oficinas, cursos e publicações. Como toda nova palavra surge para designar um novo fenômeno, “musicalização” passou a ser relacionada à educação musical não necessariamente vinculada à formação do músico, mas ao desenvolvimento musical, especialmente de crianças, independentemente de elas aprenderem a tocar um instrumento, cantar, compor ou reger, tanto profissional quanto amadoristicamente. Esta concepção veio na esteira das inovações ocorridas na prática pedagógica do ensino de música desde o início do século XX, bem como das contribuições das áreas de psicologia e sociologia da música, ao longo do mesmo século. Entretanto, ainda hoje é comum encontrarmos significados diversos para a mesma ideia.

“Pode parecer que todos entendem o que é musicalização. Porém, esta primeira apreensão é vaga e abstrata, em contraste com a riqueza de significados que pode adquirir, quando submetida ao crivo da reflexão” (PENNA, 1990, p. 13). Assim Penna descortina sua significativa contribuição para a conceituação de musicalização no final da década de 1980³⁵, época em que as publicações na área de educação musical disponíveis no Brasil eram extremamente escassas.

Um dos motivos pelos quais o conceito de musicalização poderia ser considerado vago e abstrato é o fato de ter sido frequentemente associado à ideia de sensibilidade musical. Definições de musicalizar como sendo “tornar(-se) sensível à música” (PENNA, 1990, p. 19) ou

³⁵ Embora a obra referida tenha sido publicada em 1990, na realidade constitui-se de um trabalho escrito em 1987, premiado pela FUNARTE, que não foi publicado na ocasião da premiação por falta de recursos da instituição (KRIEGER, 1990). Recentemente, todo o primeiro capítulo foi revisto, atualizado e publicado novamente (PENNA, 2008, p. 27-47), devido ao grande interesse que ainda mantém entre os educadores musicais.

“tornar o indivíduo sensível ao fenômeno sonoro, promovendo nele, ao mesmo tempo, respostas de índole musical” (GAINZA, 1988, p. 101) esbarram na imprecisão do caráter emocional geralmente atribuído à noção de sensibilidade, já abordado no capítulo anterior.

Na busca de refletir sobre os possíveis sentidos atribuídos à musicalização e aprofundá-los, Penna (2008, p. 28-31) parte da já discutida concepção de música enquanto linguagem artística socialmente construída e compartilhada, a qual necessita ser “compreendida” – não da mesma maneira que acontece com a linguagem verbal, conceitualmente –, mas de maneira própria. No excerto que segue, ao mesmo tempo, a autora explica e sintetiza o que apresentei no tópico 1.3.2 do Capítulo 1 deste trabalho:

Sendo uma linguagem artística, culturalmente construída, a música – juntamente com seus princípios de organização – é um fenômeno histórico e social. Desse modo, por exemplo, a civilização europeia, em sua evolução, consolidou a música tonal, com base no sistema temperado, delimitando entre todas as possibilidades sonoras, um certo leque de sons como ‘material musical’ e estabelecendo as regras para sua manipulação (...). Assim, a compreensão da música, ou mesmo a sensibilidade a ela, tem por base um padrão culturalmente compartilhado para a organização dos sons numa linguagem artística, padrão este que, socialmente construído é socialmente apreendido – pela vivência, pelo contato cotidiano, pela familiarização – embora também possa ser aprendido na escola (PENNA, 2008, p. 28-29).

Para melhor entendimento desta noção, considere-se o estranhamento causado em nós, ocidentais, diante da música japonesa, chinesa, ou mesmo árabe ou indiana. Já de início, não estamos familiarizados com as próprias sonoridades – timbres³⁶ e sistemas de sons – utilizadas por elas, quanto mais às suas formas de estruturação e organização no tempo. Por esse motivo, como ressaltam Forquin (1982) e Penna (2008), muitas vezes essas músicas nos parecem incompreensíveis ou monótonas, podendo mesmo chegar ao ponto de nem prenderem nossa atenção.

Em outras palavras, nesses casos não temos instrumentos de percepção, esquemas de pensamento suficientes para “compreender” essas músicas e, conseqüentemente, nem para apreciá-las, já que tais instrumentos “são mediadores da nossa relação com a música, canalizadores do sentimento de familiaridade e, assim sendo, constituem provavelmente a condição cultural do prazer musical” (FORQUIN; GAGNARD, 1982, p. 77). Poderíamos dizer que as músicas de culturas diversas são idiomas musicais – em analogia aos diversos idiomas da linguagem verbal – estranhos, desconhecidos para nós.

Nessa perspectiva, Penna termina a primeira parte de sua reflexão sobre o conceito de musicalização afirmando que

musicalizar é desenvolver instrumentos de percepção necessários para que o indivíduo possa ser sensível à música, apreendê-la, recebendo o material sonoro/musical como significativo. Pois nada é significativo no vazio, mas apenas quando relacionado e articulado ao quadro das experiências acumuladas, quando compatível com os esquemas de percepção desenvolvidos (PENNA, 2008, p. 31).

³⁶ Timbre diz respeito à qualidade específica do som, que o caracteriza tal como é. Por exemplo, o timbre do piano é a sua característica específica que faz com que, quando o escutamos, saibamos que se trata de um piano sendo executado, mesmo sem o visualizarmos. Pode ser pensado como “identidade” do som.

Embora Penna continue, nos trabalhos aqui citados, revendo e aprofundando o conceito de musicalização, acredito que essa primeira “reavaliação” realizada por ela seja válida e suficiente para dar continuidade à aproximação com o conceito de letramento, aqui proposta.

2.2. APROXIMAÇÕES

Assim apresentados os conceitos de letramento e de musicalização, passo a abordar efetivamente as aproximações que procuro estabelecer entre eles.

2.2.1. A relação com a alfabetização

Parafraseando Soares (2006, p. 29-31), podemos nos deter por um momento sobre o campo semântico em que se insere a própria palavra e o conceito de musicalização: *musical*, *musicalidade*, *musicalizar*, *musicalização*, *musicalizado*. Assim como o termo letramento não era dicionarizado no momento em que Soares escreveu sua reflexão (p. 32), ainda hoje a palavra musicalização não o é. Dessa forma, pode-se procurar compreender melhor o seu significado a partir dessas palavras, constituintes de seu campo semântico. Veja-se os significados encontrados para algumas delas:

musical adj. 2g. [...] 1 que diz respeito à música 2que domina o código da música 3que tem propensão para a música [...]. musicalidades. f. [...] 1 caráter, qualidade ou estado do que é musical 2talento ou sensibilidade para criar ou executar música 3 sensibilidade para apreciar música; conhecimento musical 4expressão do talento musical de alguém (HOUAISS; VILLAR, 2009, p. 1335).

Interessante notar que as definições das duas palavras apresentadas recorrem a noções presentes na argumentação de Penna, tais como a concepção de música como linguagem – embora aqui apoiada no “domínio do código” musical–, a sensibilidade à música e o conhecimento musical.

Há ainda *musicalizar*, que é formada pela palavra *musical* acrescentada do sufixo *-izar*, indicando o processo de tornar(-se) algo, transformar(-se) em algo. Nesse caso, poder-se-ia entender *musicalizar* como *tornar(-se) musical*, ou mesmo *tornar(-se) dotado de musicalidade*, já que esta última pode ser entendida como “caráter, qualidade ou estado do que é musical”. Assim, tem-se que *musical* está para *alfabeto* (no sentido contrário de *analfabeto*, *alfabetizado*)³⁷, assim como *musicalizar* está para *alfabetizar*.

Na mesma perspectiva, vem *musicalização*, formada a partir de *musical*, acrescentada de *-iza(r)* e de *-ção*, sendo que este último sufixo é utilizado para a formação de substantivos e indica *ação* ou *processo*. Daí, seria possível compreender *musicalização* como *ação* ou *processo de musicalizar(-se)*, ou seja, de *tornar(-se) musical*, *dotado de musicalidade*. Curioso

³⁷ Soares (2006, p. 30-31) analisa as palavras analfabetismo, analfabeto, alfabetizar e alfabetização, pertencentes ao mesmo campo semântico de letramento. Ali, a autora observa que “dispomos da palavra *analfabeto*, mas não temos o contrário dela: temos a palavra negativa, mas não temos a palavra positiva” (p.31). Nesse caso, a palavra positiva seria *alfabeto*, adjetivo que caracteriza aquele que sabe ler e escrever.

notar que Maronese (2007, p. 3) aponta o sufixo –ção como um dos mais frequentes na formação de nominiais neológicos no português brasileiro contemporâneo, como é o caso do substantivo *musicalização*. E, por fim, há ainda o adjetivo *musicalizado*, e seu feminino *musicalizada*, designando a pessoa que passou por esse processo ou ação de *musicalizar-se*, tornando-se *musical*.

O resultado do exercício realizado sobre o campo semântico de *musicalização* leva, por outro caminho, ao mesmo ponto em que cheguei anteriormente, quando pude definir *musicalidade* de como sensibilidade à música e *musicalização* como processo de desenvolvimento da *musicalidade*³⁸ (LOUREIRO, 1999, p. 20).

Por essa linha de pensamento, até aqui, seria possível colocar lado a lado *musicalização* e *alfabetização*, até porque uma das definições de *musicalização* relaciona-se ao domínio “do código” musical, compreendido como código de leitura e de escrita de música. Entretanto, voltando-se ao conceito de *musicalização* apresentado no item 2.1.2 com atenção, percebe-se que em nenhum momento foi apontada especificamente a necessidade de domínio da leitura e da escrita musicais. Ao contrário, toda vez que se remete, ali, à compreensão de convenções ou códigos formais envolvendo sistemas de sons e elementos estruturais da música, refere-se a processos com base na escuta e no fazer musical, incluindo-se neste último a possibilidade de reproduções por meios diversos, além do fazer “ao vivo”. Seriam processos mais próximos da oralidade, quando correlacionados à aquisição da linguagem verbal.

É necessário salientar que a equiparação pura e simples do domínio do sistema de notação musical ocidental, em termos de importância, com o conhecimento do sistema alfabético pode causar – como de fato tem causado – controvérsias consideráveis, a ponto de comprometer os critérios definidores do próprio conhecimento musical, em alguns casos (LUEDY, 2009). Ao analisar o discurso acadêmico musical produzido por professores do ensino superior e da pós-graduação em música, especificamente num documento produzido pelo Colegiado de Música da Universidade Federal do Acre³⁹, Luedy encontra a expressão “analfabeto musical” carregada de caráter pejorativo, revelando esse tipo de equiparação equivocada, praticamente desprezando as práticas musicais que prescindem do código escrito – entendido como escrita musical ocidental tradicional – e, conseqüentemente, da leitura de partituras.

Creio que caberia que nos perguntássemos acerca da noção de analfabetismo que se desprende do referido documento. Uma noção que parece desconsiderar a importância da oralidade e que vincula as habilidades de leitura e escrita de música à existência mesma de cognição musical. Além do que, a noção de que ‘ler música’ deva significar apenas e tão-somente ou reduzir-se à compreensão do sistema notacional da chamada música erudita de tradição europeia mereceria ser problematizada em função de seu cariz etnocêntrico – algo que, em última análise, pode assumir contornos de uma política cultural de efeitos excludentes (LUEDY, 2009, p. 51).

³⁸ Na época, a palavra *musicalidade* – enquanto faculdade humana, como era utilizada pelos educadores musicais – assim como *musicalização*, não era dicionarizada.

³⁹ Trata-se do documento denominado “Argumentação para a manutenção e ampliação da prova específica de música”, produzido por ocasião da decisão da Universidade Federal do Acre (UFAC) de eliminar os testes de habilidades específicas para o vestibular em música, que foi conhecido por Luedy em fins de 2006, início de 2007 (LUEDY, 2009, p. 50).

Ressalto não ser essa a aproximação que busco fazer aqui. Pelo contrário, procuro enfatizar que os códigos escritos – musical e alfabético – têm importância relativa e diferente para a música e para a linguagem verbal, de acordo com o contexto em que se dão as práticas destas linguagens. Dessa forma, tanto para a linguagem musical quanto para a verbal, a apropriação do código escrito pode fazer parte desse processo quando se almeja um determinado tipo de prática que dele necessite – em geral, aquelas mais eruditas –, especialmente no contexto escolar e de ensino formal. Assim, nada impede que pensemos na musicalização como continente e a “alfabetização musical” como conteúdo, conforme Cerutti-Rizzatti propõe para letramento e alfabetização, respectivamente:

Se *letramento* for tomado como fenômeno mais amplo, deve ‘agasalhar’ em si o processo de *alfabetização*, em uma possível relação *continente X conteúdo*, ou seja, o processo de alfabetização seria um componente do amplo fenômeno do letramento – aqui, no singular –, mais especificamente, um componente do *letramento escolar*, o qual por sua vez, seria um dos muitos *letramentos* de que o fenômeno maior, *letramento*, se constitui (CERUTTI-RIZZATTI, 2009, p. 7, grifos do original).

Em outras palavras, o domínio do código escrito musical pode ser parte do processo de musicalização, principalmente – mas não exclusivamente – ao se pensar na formação específica do chamado “músico erudito”, ou daquele músico cujas práticas não prescindem do domínio da leitura e da escrita musical tradicional. Dessa forma, ao mesmo tempo em que se tem uma aproximação entre musicalização e letramento, quando se focaliza esta relação “continente X conteúdo” em relação à aquisição do código escrito, tem-se também um afastamento, na medida em que letramento diz respeito a práticas sociais que, de fato, utilizam de alguma forma a leitura e a escrita (mesmo por pessoas analfabetas), o que nem sempre acontece no caso da musicalização. Esta última, por sua vez, trata de práticas musicais envolvendo algum tipo de performance musical – ou sua reprodução por meio de gravação – e a escuta, não necessariamente associadas a algum modo de leitura e escrita musicais. De todo modo, esse afastamento seria esperado, já que a natureza da “matéria prima” relacionada a cada um dos conceitos carrega a diferença que o causa: *língua escrita e música*.

2.2.2. A importância das práticas sociais

Pode-se constatar que os dois conceitos chave desta reflexão estão ancorados numa perspectiva sociocultural. Tanto para letramento quanto para musicalização, as práticas sociais envolvendo processos de leitura e escrita e de música, respectivamente, têm papel de destaque. Sob o ponto de vista do letramento, nota-se que o próprio conceito traz em si o uso da leitura e da escrita em práticas sociais. Com respeito à musicalização, pode-se observar que as experiências socioculturais são determinantes, desde a própria produção musical até a construção da sensibilidade musical – ou musicalidade –, também inerente ao próprio conceito.

Vale, ainda, uma consideração sobre a contribuição de diversas outras áreas de conhecimento, como a sociologia, antropologia e etnografia, bem como de seus desdobramentos em

etnomusicologia, sociologia da educação, da música e da educação musical. Não caberia aqui uma extensa abordagem dessas contribuições para ampliarmos nossa compreensão a respeito dos conceitos de letramento e de musicalização, nem de suas possíveis implicações. Cabe, entretanto, um breve olhar para o que pode, mais uma vez e ainda que rapidamente, aproximá-los.

Street (2010) chama a atenção para a adequação da perspectiva etnográfica nos novos estudos sobre letramento, no sentido de contribuir para a proposição de políticas públicas efetivas e eficazes. O autor recorda que, do ponto de vista da etnografia, a referência é sempre o próprio “mundo”, a própria cultura em que se está imerso. Ressalta a importância de se ter uma abordagem mais focada, com viés antropológico, no intuito de estudar aspectos da vida diária e das práticas culturais de um grupo social, tais como suas práticas de letramento (p. 44-45). Cerutti-Rizzatti (2009, p. 8-9) corrobora esta visão, em defesa de um olhar sensível às práticas de letramento já existentes, pertencentes a contextos culturais específicos, especialmente por parte de professores e de instituições escolares, para que possam ser elaboradas propostas adequadas a cada um desses contextos.

Esse tipo de posicionamento advém da constatação de que, no extremo oposto, grande parte das políticas direcionadas a promover o letramento de populações preocupa-se mais com práticas de letramento de caráter global e com uma dimensão mais ampla de teorização, temendo o exagero no poder conferido pelos novos estudos de letramento aos contextos locais. Por esta vertente, a tendência é a de “distribuir” por contextos diversos um letramento formal e acadêmico nem sempre, de fato, oportuno e conveniente para a melhoria das condições de vida das populações alcançadas por eles, como seria de se supor (CERUTTI-RIZZATTI, 2009; STREET, 2010). Assim, enquanto a pesquisa etnográfica indica o valor dos letramentos locais, os desenvolvedores de políticas públicas veem-nos como simples práticas “folclóricas” que precisam ser substituídas por outras – globais –, para que haja real desenvolvimento.

Entretanto, não é necessário que estas sejam posições antagônicas e exclusivas. Street (*apud* CERUTTI-RIZZATTI, 2009, p.3) afirma existir uma necessária hibridização dos letramentos, numa perspectiva dialética, em que se veja o letramento global como incluído no local. O respeito às práticas de letramento locais leva em conta os seres humanos datados e situados nelas participantes, assim como o sentido que tais práticas têm para eles.

Os Novos Estudos de Letramento propõem o trabalho etnográfico como opção metodológica produtiva para a compreensão e ressignificação do que as pessoas fazem com a escrita, tanto quanto para a compreensão/ressignificação dos sentidos dessa modalidade da língua em suas vidas. (...) Entender o que os homens fazem com a escrita implica entender os homens na configuração social, cultural e histórica em que vivem (CERUTTI-RIZZATTI, 2009, p.4).

Dessa forma, a importância dada ao domínio do código alfabético (global) e o significado atribuído à escrita na realidade cotidiana (local), podem, juntos, alcançar o equilíbrio necessário à elaboração e implementação de políticas públicas de letramento em contextos diversos.

Movimento semelhante vem se desenvolvendo nas áreas de sociologia da música e de educação musical. Arroyo (2000) também aponta para a importância de se lançar um “olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical” que, por sua vez, implicam em

processos de musicalização, conforme entendidos aqui.

Para o olhar antropológico, o que importa são os significados locais, isto é, como cada agrupamento humano confere sentido às suas práticas culturais, incluindo aí as músicas. Assim, os significados dos fazeres musicais devem ser considerados em relação aos contextos socioculturais e aos processos de interação social que lhes deram origem. Em outras palavras, o olhar antropológico é relativizador, porque considera que todas as práticas culturais são particulares e, portanto, igualmente relevantes (ARROYO, 2000, p. 16).

Esta abordagem vem discutir ideias presentes entre educadores musicais, que apontam para a necessidade de “partir da experiência dos alunos” ou de levar em consideração o seu “contexto sociocultural”, mas que muitas vezes são interpretadas de maneira equivocada, chegando distorcidas às salas de aula. Nesses casos, tais experiências e contextos são utilizados como pontes para alcançar aquilo que o sistema escolar considera que os alunos devam saber ou aprender (ARROYO, 2000, p. 17). Em outras palavras, as práticas musicais propostas com este objetivo poderiam ser chamadas de práticas “globais” de musicalização, em oposição às práticas musicais locais mencionadas, carregadas de seus significados. Arroyo segue afirmando que, do ponto de vista antropológico, partir da experiência dos alunos e considerar seus contextos significa acolher o que, para eles, é familiar e, portanto, significativo.

No mesmo sentido, Souza afirma a

necessidade de construirmos uma educação musical escolar que não negue, mas leve em conta e ressignifique o saber de senso comum dos alunos diante das realidades aparentes do espaço social e se realize de forma condizente com o tempo-espaço da cultura infanto-juvenil, auxiliando a construir suas múltiplas dimensões de ser jovem/criança (SOUZA, 2004, p. 10-11).

A pesquisadora, em trabalho anterior, já apontava para as possibilidades de enriquecimento da prática educativa por meio do diálogo entre a educação musical e as “teorias do Cotidiano”, com ações didáticas que procurassem reconstruir uma dada realidade, “retratando as experiências e vivências musicais concretas dos alunos fora do cotidiano escolar” (SOUZA, 2000, p. 175).

Em interessante estudo recente, Souza (2014) relata alguns resultados de pesquisa realizada em uma pequena cidade localizada no Rio Grande do Sul, com o objetivo de analisar as relações entre práticas musicais existentes, a inserção destas práticas na comunidade e suas potencialidades para a educação musical. Em vista dos dados obtidos, a autora discute como a música na escola pode dialogar com a cultura da comunidade na qual está inserida. Ao final do relato, Souza afirma ser “possível construir espaços entre o conhecimento universal [global] da música e aquele conhecimento que está ali presente na cultura local, como patrimônio das pessoas que vivem e frequentam o entorno da escola” (SOUZA, 2014, p. 108). Esta afirmação, sob o ponto de vista da musicalização promovível nas escolas, vem ao encontro da noção de “hibridização” entre os letramentos global e local apresentada anteriormente.

Vale ressaltar, ainda, que propostas levando em conta a hibridização ou hibridismo entre o global e o local, tanto para letramento quanto para musicalização, estão em sintonia com o colocado a respeito da necessária postura multiculturalista, apontada no item 1.2.3

deste trabalho. Ao valorizarem-se as práticas locais, respeita-se a identidade dos grupos sociais que as realizam; ao oportunizar-se o acesso às práticas globais, compreende-se que as identidades não são estanques, mas podem estar em constante formação e movimento, sendo elas próprias híbridas, embora preservem traços essenciais. Assim, tanto para a aquisição da língua escrita quanto para a da linguagem musical, mais uma vez reafirma-se a importância das práticas sociais numa perspectiva multicultural.

2.3. PROCESSOS

Conceber musicalização como letramento musical implica, ainda, em observar os processos envolvidos nos dois conceitos em questão. Neste tópico, destaco os aspectos que considero relevantes para esta concepção.

2.3.1. Vivência

De maneira especial, indico a vivência presente nas práticas sociais como ponto de partida para a apreensão da(s) linguagem(ns). Vivência, aqui, no singular, buscando enfatizar a importância da experiência, de maneira geral. Conforme já foi enfatizado, numa perspectiva etnográfica, as experiências de vida oportunizadas por tais práticas sociais promovem a familiarização e a formação de esquemas de pensamento, por sua vez responsáveis pela apreensão significativa dos bens culturais socialmente produzidos. Também mereceu destaque o papel da escola na promoção de experiências sistemáticas, por meio de metodologia adequada, extensíveis a todos, como possibilidade de minimizar desigualdades causadas pelo maior ou menor grau de favorecimento econômico de grupos sociais diversos.

Importante, ainda, é recordar a sensibilização aos “materiais” constitutivos das linguagens, resultante da familiarização promovida pela vivência nas práticas sociais. Uma vez carregados de significados socialmente construídos e compartilhados, favorecem a aprendizagem das linguagens por meio da construção de conhecimentos, tanto conceituais quanto estruturais – que dizem respeito às suas formas de organização.

No item 2.2.1 deste trabalho, ressaltai o fato do processo de musicalização basear-se na escuta e no fazer musical, por isso aproximando-se dos processos de apreensão da linguagem verbal por meio da oralidade. De fato, um olhar mais cuidadoso sobre o já mencionado estudo de Galvão (2002), por exemplo, a respeito das práticas em torno da literatura de cordel, pode evidenciar quanto as práticas de letramento com base na oralidade assemelham-se às musicais, que oportunizam a musicalização. No estudo, a autora destaca algumas características do processo de letramento, da aproximação ao mundo da cultura escrita, por meio de tais práticas. Por sua eloquência, retomo as colocações apresentadas por Galvão (2002), como fio condutor para ilustrar a relação dessas práticas de letramento com as musicais e o processo de musicalização.

A primeira característica apontada pela pesquisadora é o fato de a relação entre o leitor/ouvinte⁴⁰ e o cordel dar-se pela presença constante de outro(s) leitor(es)/ouvinte(s). Quer fosse nas feiras, ouvindo performances competentes de vendedores de folhetos, quer em reuniões com maior ou menor número de pessoas, havia sempre alguém – entre os membros mais alfabetizados do grupo, com competências de leitura satisfatórias – que lia em voz alta ou declamava de memória as histórias para os demais. O mesmo acontecia com contos da tradição oral, e aqui já se mostra a segunda característica: a oralidade. O estudo demonstrou a importância da competência desse leitor – manifestada em sua performance por meio da fluência, do “tom de voz” adequado, da entonação, da manutenção do ritmo e do destaque de determinadas frases – para a maior fruição estética da audiência (GALVÃO, 2002, p. 119-124).

Até aqui já se pode inferir certo paralelismo entre a leitura/audição de folhetos e a realização de práticas musicais. Pode-se dizer que em ambas há os que interpretam o texto – verbal, musical ou ambos, sincreticamente, como no caso das canções – de maneira pessoal, para uma audiência maior ou menor, conforme a situação em questão. Desse intérprete – que no caso da música pode ser um indivíduo ou um grupo – é esperada uma performance competente a ponto de despertar na audiência o prazer estético.

Não bastasse isso, no caso específico do cordel, havia ainda uma estreita ligação com as “cantorias”. Segundo Galvão (2002, p. 122), elas eram realizadas por cantadores e repentistas, geralmente contratados por proprietários de terras para grandes festas, mas também ocorriam nas feiras “onde violeiros, emboladores com pandeiros e tocadores de rabeca divertiam a audiência que se aglutinava em torno deles”. Os repentistas eram desafiados por outros cantadores ou pela própria audiência a improvisar sobre os mesmos temas presentes nos contos populares e nos folhetos.

A performance dos cantadores também era fundamental, sendo considerados bons aqueles que apresentavam perspicácia, humor, ironia, capacidade de improvisação, percepção da fragilidade do outro, esperteza para superá-lo, persistência em manter o desafio até que o outro se cansasse ou desistisse. Para enfrentarem tais situações, necessitavam preparar-se minuciosamente, a ponto de conhecerem bem as histórias (GALVÃO, 2002, p. 123).

É evidente, nessas situações, as práticas musicais aparecerem de tal forma implicadas nas de letramento que se pode supor a integração dessas últimas aos processos de transmissão dos saberes musicais envolvidos. Em outras palavras, nesses casos, processos de musicalização e de letramento caminham juntos. A afirmação de Queiroz, Soares e Garcia (2007) sobre tais culturas de tradição oral vem explicar:

⁴⁰ A expressão “leitor/ouvinte” é utilizada por Galvão (2002) para designar o público da literatura de cordel, bem como seus modos de “ler/ouvir” os folhetos que a veiculavam, uma vez que a leitura em si era realizada oralmente por uma pessoa, ou mesmo recitada decor, enquanto ouvida por muitas outras. Assim, para a maior parte desse público, a leitura se dava de maneira indireta, por meio da escuta, através da mediação de um dos membros do grupo que sabia ler ou conhecia decor o conteúdo dos folhetos.

De maneira geral, as pesquisas em torno da dinâmica da transmissão musical em culturas de tradição oral têm revelado que o fazer musical é assimilado e vivenciado através de uma percepção ampla em que ouvir, ver, fazer e sentir são elementos indissociáveis para a incorporação da música (QUEIROZ; SOARES; GARCIA, 2007, s/p).

Galvão (2002) observou a pregnância de certas histórias e temas presentes na memória coletiva e manifestados em autos populares, folhetos, livros em prosa e contos tradicionais, o que demonstrou a circularidade desses temas entre o oral e o escrito, o popular e o erudito. Ressaltou, ainda, que as histórias não precisavam ser inéditas para que os auditores sentissem prazer em ouvi-las, sendo mais importante a performance do narrador junto à reiteração dos valores universais rememorados a cada nova narração (GALVÃO, 2002, p. 121).

A pesquisadora reassalta que a leitura coletiva de folhetos, juntamente com as cantorias, pode ser considerada uma das principais diversões desfrutadas pela população do interior de Pernambuco, sendo tradição do nordeste brasileiro desde meados do século XIX (GALVÃO, 2002, p. 122). Daí pode-se deduzir que ambas – leituras e cantorias – desempenhavam diversas funções sociais entre aquelas atribuídas à música (MERRIAM, 1964, 218-227) já mencionadas. Entre elas, a de entretenimento – divertimento, lazer –, relacionada à possibilidade de inserção no “mundo mágico” das histórias, bem como a de prazer estético, ligada à “beleza” dos enredos e materializada também nas rimas.

Esses aspectos despertavam, além de tudo, o interesse pelas obras, determinante de uma função mais pragmática da leitura dos folhetos, vinculada à aprendizagem, ao desejo de aprender, conhecer as histórias a ponto de saber contá-las e ainda de poder lê-las. A pesquisadora observa o fato de os folhetos serem lidos predominantemente de maneira coletiva e estarem inseridos numa rede de tradição oral, junto aos contos populares e as cantorias, tornando-os mais próximos daqueles que não tinham intimidade com o mundo da escrita (GALVÃO, 2002, p. 123).

Esses leitores/ouvintes, mesmo quando eram analfabetos, pareciam se sentir mais à vontade em um mundo já marcado pela presença da escrita, pelo fato de poderem dela partilhar por intermédio de instâncias coletivas de sociabilidade (GALVÃO, 2002, p. 123).

Nesse contexto, muitas pessoas alfabetizavam-se de maneira autodidata por meio do cordel e aos poucos as habilidades de leitura estendiam-se a outros objetos ou suportes (GALVÃO, 2002, p. 125). Nota-se, ainda, as funções de contribuição para a continuidade e a estabilidade da cultura, bem como para a integração da sociedade, uma vez que leituras de folhetos e cantorias, enquanto manifestações culturais, vinham carregadas de significados relacionados a valores simbólicos específicos daqueles grupos sociais.

A terceira característica desse tipo de prática de letramento destacada por Galvão (2002, p. 127-136) é a memorização. O estudo apontou que a memorização era relacionada à própria compreensão dos poemas de cordel, já que “saber” significava saber de memória. Tanto alfabetizados quanto analfabetos eram capazes de memorizar. A comparação entre a recitação de memória e o poema escrito no folheto revelou pequenas alterações que não eliminavam rima, ritmo

ou conteúdo semântico das estrofes; paradas para comentários revelavam a compreensão do enredo. Assim, a estrutura e o conteúdo das histórias em forma de poemas eram conservados.

Por outro lado, as características dos padrões de composição dessas narrativas – incluindo marcas de oralidade no poema escrito, utilização de discurso direto, entre outros aspectos – facilitavam a performance da recitação, a memorização e a incorporação de temas e valores por parte da audiência. Nesse processo, a repetição e as leituras intensivas exerciam papel fundamental, de forma que a performance de poesia oralizada ocorresse entre a repetição e a criação, já que cada performance oral revelava-se única, ao mesmo tempo em que conservava a tradição do poema ou história.

Considero notáveis, nas características apontadas no estudo de Galvão (2002) que procurei sintetizar, os aspectos comuns entre esse tipo de prática de letramento e grande parte das práticas musicais exercidas na atualidade, em especial nas sociedades ocidentais. A começar pela importância da performance do(s) intérprete(s), como já destaquei, passando pela circularidade de temas entre oral e escrito, popular e erudito, bem como os significados sociais que dão sentido às práticas e vêm despertar interesse nos participantes, a tal ponto que muitos deles chegam a desenvolver estratégias de aprendizagem autodidata para o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias à performance.

Também os considerados “analfabetos musicais” sentem-se mais à vontade em situações marcadas pela música, uma vez que têm oportunidades de compartilhar práticas musicais nas quais ela é vivenciada coletivamente. Sob o ponto de vista etnomusicológico, essas situações são essenciais para transmissão dos conhecimentos e habilidades relacionados à música. A respeito da noção de transmissão musical, Queiroz pondera:

Para a análise de processos, situações e contextos de práticas, assimilação e formação musical, considero mais adequado o uso do termo transmissão, ao invés de ensino e aprendizagem. Tal fato está relacionado com uma perspectiva antropológica do conceito de transmissão, entendendo que ensino e aprendizagem são somente dois entre os múltiplos aspectos que fazem com que um determinado conhecimento seja transmitido culturalmente, de forma mais ou menos sistemática. Nesse sentido, a transmissão musical envolve ensino e aprendizagem de música, mas também abrange valores, significados, relevância e aceitação social, bem como uma série de outros parâmetros que caracterizam a seleção, resignificação e, conseqüentemente, transmissão de uma cultura musical em um contexto específico (QUEIROZ, 2010, p. 115).

A partir dessas colocações e daquelas apresentadas no item 2.1.2, enfatizando o contexto social na construção e apreensão da música enquanto linguagem artística, pode-se depreender que no processo de musicalização, assim como no de letramento, a aprendizagem – contida na transmissão – inicia-se por meio da vivência nas práticas sociais e por elas continua.

Ainda sobre as características apresentadas por Galvão (2002), a memorização e as realizações intensivas são importantes também para a transmissão musical – no sentido assumido por Queiroz (2010) –, uma vez que oportunizam, além da familiarização já destacada, a audição recorrente, a imitação e, especialmente no caso da manipulação de instrumentos musicais, a experimentação. Particularmente em relação a culturas de tradição oral, Queiroz afirma que

a aprendizagem musical centrada na vivência prática é outra característica comum [...]. Assim, experimentando, imitando e ouvindo as correções dos mestres e dos 'colegas', os participantes vão se orientando dentro da lógica interna do que cada manifestação elege como fundamental para sua prática (QUEIROZ, 2010, p. 127).

É óbvio que não se pode estender a todas as práticas musicais aquilo que é válido para as de tradição oral. Entretanto, como o próprio Queiroz (2010, p. 114-116) chama à atenção, etnomusicologia e educação musical vêm dialogando, de maneira especial nos estudos da transmissão musical. O olhar para esse tipo de cultura, na busca de compreender seus processos, situações e estratégias para a transmissão de saberes musicais, tem contribuído para a construção do conhecimento referente às duas áreas. Ainda segundo o mesmo autor, a educação musical [formal] tem muito a aprender com os processos informais praticados nos diferentes espaços e contextos da sociedade, com o objetivo de, a partir deles, entender diferentes situações e relações de ensino e aprendizagem da música (QUEIROZ, 2004, p. 102). A afirmação de Swanwick, ao considerar três princípios⁴¹ para a educação musical, vem nesse sentido:

Músicos de outras culturas diferentes das tradições clássicas ocidentais são muito conscientes desse terceiro princípio – de que a fluência musical precede a leitura e a escrita musical. É precisamente a fluência, a habilidade auditiva de imaginar a música, associada à habilidade de controlar um instrumento (ou a voz), que caracteriza o *jazz*, a música indiana, o *rock*, a música do *steel-pans* [do Caribe]⁴², uma grande quantidade de música computadorizada e música folclórica em qualquer país do mundo. [...] Esses músicos têm muito para ensinar sobre as virtudes de tocar 'de ouvido', sobre as possibilidades de ampliação da memória e da improvisação coletiva (SWANWICK, 2003, p. 69, grifos do original).

Nesse sentido, “saber música” significa saber “decor” e também “de ouvido”, já que envolve o conhecer e o fazer independentemente do ler e escrever música. Contribui para esse entendimento a presença de determinados padrões musicais que facilitam a memorização, a realização de correspondentes tipos de performance, juntamente com a incorporação de temas – musicais e extramusicais – e valores por parte da audiência, em grande parte da produção de música popular, incluindo tanto a de caráter comercial quanto a tradicional. Assim, como na modalidade de letramento exemplificada (GALVÃO, 2002), conservam-se também diferentes formas de estruturação (composição) musical, bem como possíveis conteúdos correspondentes.

Acompanhando o estudo relatado por Galvão (2002) e suas reflexões, procurei enfatizar os aspectos congruentes entre processos de letramento com base na tradição oral e os de musicalização, conforme entendida neste trabalho, ressaltando inclusive a interseção entre eles: os processos de transmissão musical em culturas de tradição oral. Diante do paralelismo traçado entre esses processos, fica evidente a importância e, até certo ponto, o papel da vivência exercida nas práticas sociais para que seus participantes possam envolver-se e interagir em situações de leitura e escrita, bem como de música, levando a inferir que, nesses contextos, tornam-se letrados ou musicalizados, respectivamente.

⁴¹ Os três princípios propostos por Swanwick são: considerar a música como discurso; considerar o discurso musical dos alunos; fluência no início e no final (SWANWICK, 2003, p. 56-79).

⁴² Esclarecimento das tradutoras da obra *Ensinando música musicalmente* (SWANWICK, 2003), Alda de Oliveira e Cristina Tourinho.

2.3.2.Cognição

Desde o início deste trabalho venho referindo-me à presença, à ausência ou à formação de “esquemas de pensamento” ou “esquemas perceptivos”, responsáveis pela possibilidade de apreensão dos elementos constitutivos das diversas linguagens e, conseqüentemente, pela sua aprendizagem ou construção de conhecimento respectivo a elas. Neste ponto, creio ser importante uma consideração a respeito dessa abordagem, para melhor compreensão dos processos de letramento e de musicalização a partir da vivência – aspecto explorado no item anterior – para ao conhecimento.

No item 1.3.2, procurei ressaltar o aspecto cognitivo da sensibilidade artística ou percepção da obra de arte, o qual levou ao entendimento da(s) arte(s) como linguagem(ns). Ali também aponte os avanços decorrentes desse entendimento, no que diz respeito ao ensino formal das linguagens artísticas, bem como os problemas envolvidos com a falta de clareza da concepção de linguagem considerada. Apropriando-me da crítica exercida por Penna (2008) e da contribuição de estudos da linguística, busquei, de certa forma, ajustar o entendimento acerca das linguagens artísticas a uma concepção mais atualizada de linguagem, segundo a qual a língua materializa-se e atualiza-seno texto/discurso, o qual constitui-se em sistemas de conexões entre textos e entre domínios diversos, sendo considerado o próprio lugar da criação de sentidos por meio da ativação operacional de conhecimentos ou saberes, na interação entre os participantes da comunicação.

Koch (2011, p. 21-29) explica a nova orientação para os estudos da área de linguística, ocorrida durante a década de 1980 e conhecida como “virada cognitivista”, apontando a valorização dos processos cognitivos envolvidos nas situações comunicativas. A autora ressalta, nesse período, a origem do texto ser entendida como uma multiplicidade de operações cognitivas interligadas, de tal forma que

caberia à Linguística Textual descrever modelos procedurais de descrição textual capazes de dar conta dos processos cognitivos que permitem a integração dos diversos sistemas de conhecimento dos parceiros da comunicação, na descrição e na descoberta de procedimentos para sua atualização e tratamento no quadro das motivações e estratégias da produção e compreensão de textos (KOCH, 2011, p. 22).

Vale recordar, nessa abordagem cognitivista, a constituição de tais processos em modelos cognitivos – conforme apresentado em 1.3.2 –, os quais estruturam o conhecimento linguístico juntamente com o de mundo, organizando conceitos em blocos e estabelecendo entre eles redes de relações. Koch (2011, p. 22-23) salienta admitir-se, portanto, “a existência de modelos cognitivos, que são originários ora da Inteligência Artificial, ora da Psicologia da Cognição e recebem, na literatura, denominações diversas”, entre elas a de *esquemas*. Segundo a autora, tais modelos cognitivos – ou esquemas, como adotado neste trabalho – podem ser entendidos como estruturas complexas de conhecimentos socioculturalmente determinados e vivencialmente adquiridos em sociedade. Aí incluem-se, por exemplo, conhecimentos sobre cenas, situações e eventos do dia a dia, bem como conhecimentos procedurais sobre como agir em determinadas situações e realizar atividades específicas.

Nessa concepção, modelos/esquemas cognitivos generalizam-se gradativamente após uma série de experiências de um mesmo tipo, das quais abstraem-se as características e circunstâncias particulares, e passam a fazer parte da memória semântica. Assim, o processamento textual é realizado por meio da seleção de modelos/esquemas que auxiliam na interpretação do que se apresenta, de acordo com informações disponíveis. O que não é explícito no texto passa a ser inferido do respectivo modelo (KOCH, 2011, p. 23). Koch ilustra e explica:

É com base em tais modelos, por exemplo, que se levantam hipóteses a partir de uma manchete ou título; que se criam expectativas sobre o(s) campo(s) lexical(ais) a ser(em) explorado(s) no texto; que se produzem as inferências que permitem suprir as lacunas ou incompletudes encontradas na superfície textual (KOCH, 2011, p. 23).

A partir desse entendimento, pode-se inferir o papel e a importância de tais processos cognitivos no letramento, uma vez que este último implica, em algum nível, no processamento dos textos presentes nas práticas sociais, conforme definição apresentada em 2.1.1. Ainda mais se recordarmos as estratégias cognitivas, presentes no processamento textual ao lado das sociointeracionais e das textualizadoras (segundo a mesma perspectiva teórica), todas necessárias para a mobilização dos diversos sistemas de conhecimento e responsáveis por poder-se considerar o processamento estratégico, ou seja, que se concretiza através de estratégias (KOCH, 2011, p. 25-26).

Tais estratégias [cognitivas] consistem em hipóteses operacionais eficazes sobre a estrutura e o significado de um fragmento de texto ou de um texto inteiro. Falar em processamento estratégico significa dizer que os usuários da língua realizam simultaneamente em vários níveis passos interpretativos finalisticamente orientados, efetivos, eficientes, flexíveis, tentativos e extremamente rápidos; fazem pequenos cortes no material *entrante (incoming)*, podendo utilizar informação ainda incompleta para chegar a uma (hipótese de) interpretação. Em outras palavras, a informação é processada *on-line* (KOCH, 2011, p. 26)⁴³.

Entretanto, essa compreensão ancora-se nas ciências cognitivas clássicas, segundo as quais os processos antes descritos ocorrem internamente, na mente dos indivíduos. Em outras palavras, para o cognitivismo clássico, as operações mentais são dissociadas da experiência, de maneira que as interações com outros seres humanos e com o ambiente teriam somente o papel de alimentar com informações os processos mentais (GALEMBECK, 2005, p. 74-75; KOCH, 2011, p. 29-31).

Para o cognitivismo, interessa explicar como os conhecimentos que um indivíduo possui estão estruturados em sua mente e como eles são acionados para resolver problemas postos pelo ambiente. O ambiente seria, assim, apenas um meio a ser analisado e representado internamente, ou seja, uma fonte de informações para a mente individual (KOCH, 2011, p. 29).

Com o desenvolvimento dos estudos das ciências cognitivas, logo essa perspectiva veio a ser questionada e teve lugar a abordagem sociocognitivo-interacionista –já

⁴³ Termos como *incoming* e *on-line* fazem analogia aos processos relacionados aos sistemas computacionais e, conseqüentemente, à inteligência artificial.

mencionada em 1.3.2 –, a qual valoriza não só os processos e operações mentais, mas igualmente o contexto e a interação. De acordo com essa concepção, a cognição é um fenômeno situado e interacional – cultural, portanto – que acontece igualmente dentro da mente e fora dela. Dessa forma, produção e recepção de textos são atividades situadas e o sentido flui do próprio contexto, emergindo juntamente com sua rede conceitual subjacente em diversas atividades nas quais os indivíduos se engajam. Essa nova perspectiva deriva do caráter dialógico da linguagem, segundo o qual seu papel é estabelecer a mediação entre o ser humano e o mundo por meio do texto (GALEMBECK, 2005, p. 74-75).

Diante disso, Koch (2011, p. 31) afirma estarem a interação e o compartilhar de conhecimentos e de atenção na base da atividade linguística: os eventos linguísticos não são a reunião de vários atos individuais e independentes, ao contrário, constituem uma atividade que se faz *com* os outros, conjuntamente.

São, pois, ações conjuntas aquelas que envolvem coordenação de mais de um indivíduo para sua realização, por exemplo, dois pianistas executando um dueto ao piano, um casal dançando, duas pessoas remando uma canoa. Ainda outros exemplos são crianças brincando de roda, músicos de um conjunto tocando juntos. Uma ação conjunta se diferencia de ações individuais não meramente pelo número de pessoas envolvidas, mas pela qualidade da ação, pois nela a presença de vários indivíduos e a coordenação entre eles é essencial para que a ação se desenvolva (KOCH, 2011, p. 31).

Essa perspectiva vem ainda mais ao encontro do que foi colocado a respeito da noção de letramento (item 2.1.1), para a qual é tão cara a interação com diferentes portadores, gêneros e tipos de leitura e escrita, em suas variadas funções, nas mais diversas atividades exercidas nas práticas sociais. Sustenta também a valorização das práticas de letramento locais, tal como ocorre nos novos estudos de letramento, mesmo numa perspectiva de hibridização com letramento global. A própria noção de vivência, conforme explorada no item anterior, está implicada nessa concepção.

Uma vez que foi possível aplicar essas contribuições advindas do avanço da área da linguística às linguagens artísticas, justamente para sua melhor compreensão como linguagens, seria lícito supor a possibilidade de compreender os processos cognitivos relacionados à musicalização também com base na perspectiva sociocognitivo-interacionista. Nessa compreensão é possível seguir o raciocínio da aproximação entre os conceitos de letramento e de musicalização que procurei estabelecer e levando em conta a importância das práticas musicais locais para o desenvolvimento da musicalidade.

Observando o caminho percorrido pela pesquisa em psicologia da música, pode-se perceber a grande influência da psicologia cognitiva. A busca por saber de que maneira a música é processada pelo e no cérebro, ou como ocorrem a aprendizagem e o desenvolvimento musical, ou mesmo por compreender possíveis efeitos da música sobre o homem, tomou impulso desde o desenvolvimento da psicologia no início do século XX e, mais especificamente, das ciências cognitivas, na década de 1950 (ILARI, 2010; MEIRELLES; STOLTZ; LÜDERS, 2014).

Ilari (2010) apresenta esclarecedor histórico do desenvolvimento da área de psicologia da música, no qual indica a importância das ideias de Piaget e Chomsky – da psicologia da

aprendizagem e desenvolvimento e da linguística, respectivamente –bem como do desenvolvimento da neurociência e da inteligência artificial. Segundo a autora, essas ideias e áreas teriam provocado a revisão do conceito de mente, demandando esforços interdisciplinares para que ela fosse investigada, influenciando e modificando os rumos da então emergente área de psicologia da música (p. 24-25).

Estudos seminais e publicações da década de 1950 na área deram origem e influenciaram fortemente outros realizados na década de 1960, os quais tinham como foco a natureza de padrões de percepção em melodias e, na década seguinte, recaindo sobre a harmonia e a tonalidade. Já as décadas de 1980 e 1990 assistiram à ampliação da área de psicologia da música, com publicações de obras de referência e a formação de diversos grupos de pesquisa ao lado do lançamento de importantes periódicos (ILARI, 2010, p. 25). Ainda segundo Ilari (2010, p. 25), “desde 1990, a área de psicologia da música tem se tornado ainda mais ampla e uma forte ênfase tem sido dada ao estudo do cérebro musical e das emoções associadas à música”.

A publicação do livro *The musical mind: the cognitive psychology of music*, de John Sloboda (1983) é considerada um marco para a área das ciências cognitivas da música. Até a publicação da versão brasileira, em 2008, grande parte dos conceitos e das ideias discutidos no livro eram considerados atuais, enquanto outros haviam mudado muito pouco, fazendo com que a obra ainda permanecesse como referência para pesquisadores interessados em cognição musical até nossos dias (LEVITIN, 2006; ILARI, 2008; ARAÚJO, 2010; MEIRELLES; STOLTZ; LÜDERS, 2014).

Tendo em vista a música como habilidade cognitiva e considerando o fato de que muitas das habilidades musicais são também sociais, Sloboda (1983; 2008) ressalta a possibilidade de a música ter muitos significados sociais, levando a diversos retornos também sociais para os participantes. Diante das motivações para as atividades musicais advindas dessa disposição social, Sloboda afirma:

Contudo, nós podemos classificar essas motivações sociais como secundárias, porque elas estão bastante ligadas a culturas específicas. Ao contrário, o fator emocional é intercultural. Não se explicaria que a música tenha penetrado até a base de tantas culturas diferentes, se não existisse alguma atração humana fundamental pelo som organizado que transcende as barreiras culturais (SLOBODA, 2008, p. 3).

Interessante notar como a posição explicitada no excerto acima coincide com a do cognitivismo clássico apresentada anteriormente, ilustrando o aspecto criticado por Koch (2001, p. 29), a saber: a visão do ambiente ou contexto sociocultural como algo de importância secundária diante dos processos internos realizados na mente do indivíduo, servindo apenas para ora alimentá-los, ora desafiá-los. O autor prossegue nessa linha de raciocínio considerando que se os fatores emocionais são essenciais para a existência da música, então a questão fundamental para uma investigação psicológica da música é *como* a música é capaz de afetar as pessoas.

Aos olhos frios da física, um evento musical nada mais é do que uma coleção de sons com várias alturas, durações e outras características mensuráveis. De algum modo, a mente musical dá significado a estes sons. Eles se tornam símbolos de algo que já não é apenas um mero som, algo que nos permite rir ou chorar, gostar ou desgostar, ser movidos ou ficar indiferentes (SLOBODA, 2008, p. 3-4).

Sloboda (2008, p. 4) justifica a investigação pela abordagem da psicologia cognitiva por dois motivos principais: primeiramente, porque a maioria das respostas à música são aprendidas – em contraposição à ideia de existirem predominantemente respostas “primitivas” à música, que pudessem ser compartilhadas por toda a espécie humana – e também pela crença de as respostas emocionais não deverem ser explicadas simplesmente em termos de condicionamento – em oposição à teoria behaviorista. O pesquisador ilustra sua concepção fazendo analogia entre música e humor, nestes termos: para que uma piada seja engraçada é necessário, em primeiro lugar, compreendê-la – desde as palavras, sentenças até a representação mental do que é proposto –, chegando, assim, à natureza da incongruência, do duplo sentido, enfim, do motivo pelo que se poderia achar graça. Sloboda (2008, p.5) aponta a grande quantidade de processos cognitivos acionados para entender a piada, partindo do conhecimento da linguagem e do mundo, para chegar à vivência de uma reação emocional que desencadeia o riso. Assim, indica estarem presentes tanto um estágio cognitivo quanto um afetivo nas respostas das pessoas a piadas. Explica:

O estágio cognitivo é um pré-requisito necessário do estágio afetivo; um ouvinte não pode achar graça em uma piada sem primeiro compreendê-la. Porém, ao estágio cognitivo não se segue *necessariamente* o estágio afetivo. Uma pessoa pode compreender perfeitamente uma piada e não rir dela. O mesmo ocorre com a música. Alguém pode compreender a música que ouve sem ser movido por ela. Se ele é movido por ela, então ele deve ter passado por um estágio cognitivo que envolve a formação de uma *representação interna*, simbólica ou abstrata, da música. A natureza desta representação interna, e as coisas que ela permite que o ouvinte faça com a música é a matéria prima central da psicologia cognitiva da música (SLOBODA, 2008, p. 5, grifos do original).

Diante disso, fica evidente a convergência do pensamento de Sloboda (1983; 2008) com a orientação correspondente à virada cognitivista (da linguística), tendo, inclusive, ocorrido simultaneamente – o que indica a influência abrangente do avanço da psicologia e das ciências cognitivas, em geral. No excerto apresentado, pode-se distinguir a valorização do correspondente, em música, ao conhecimento linguístico (“alguém pode compreender a música que ouve”) ao lado do enciclopédico ou de mundo, estruturados em modelos/esquemas cognitivos e operacionalizados de maneira estratégica.

Sloboda (1983; 2008) segue apresentando uma diversidade de processos cognitivos inter-relacionados, envolvidos no que eu chamaria de *processamento musical*, desde o ponto de vista da produção (composição, improvisação e performance) até o da apreensão (audição, apreciação). Essa abordagem, conhecida como psicologia cognitiva da música, busca compreender e descrever esses processos cognitivos realizados internamente –o funcionamento da “mente musical”. No mesmo trabalho, o autor desenvolve ainda outros temas relevantes, como: relações entre música, linguagem e significado (relacionadas ao pensamento de Noam Chomsky); aprendizagem e desenvolvimento; cultura e biologia.

A partir da década de 1980, parte dos pesquisadores passou a empregar a expressão “cognição musical” como sinônimo de “psicologia da música”, tal foi a identificação dessa última com as ciências cognitivas na época, embora as definições da primeira ainda estivessem em construção, mediante a diversidade de áreas do conhecimento que contribuem para o seu desenvolvimento.

De fato, a área de cognição musical não envolve apenas estudos sobre os processos mentais relativos à escuta musical, mas também à memória musical, às preferências musicais, entre outros, ocasionando a interdisciplinaridade entre diversas áreas, como música, neurociências e psicologia cognitiva, por exemplo. Entretanto, outra parte dos estudiosos considera a cognição musical como *uma* das áreas da psicologia da música, constituindo-se numa de suas principais linhas de pesquisa, mas não a única (LEVITIN, 2007; ILARI, 2010; MEIRELLES; STOLTZ; LÜDERS, 2014).

Outra vertente não menos importante da psicologia da música tem sido o desenvolvimento musical. De grande interesse para a área de educação musical – bem como para a compreensão do processo de musicalização, tal como entendida neste trabalho – os estudos sobre aprendizagem e desenvolvimento em música foram também impulsionados na década de 1980, sob a égide da abordagem cognitivista. Hargreaves e Zimmerman (1992; 2006) descrevem e analisam três teorias do desenvolvimento originadas naquele período, desenvolvidas especificamente para explicar a aprendizagem musical, as quais no início da década de 1990 eram consideradas “muito promissoras” e, de fato, tornaram-se as principais explicações teóricas para o desenvolvimento musical até recentemente – ou mesmo hoje, para muitos pesquisadores. As palavras dos autores ilustram a predominância da perspectiva cognitivista:

As três abordagens são o ‘modelo espiral’ de Swanwick e Tillman (1986), a tentativa ambiciosa de Serafine (1988) de identificar os processos cognitivos generalizados que sustentam o pensamento musical, e o que pode ser chamado de ‘abordagem do sistema por símbolos’, que está diretamente ligada com o grupo do Projeto Zero de Harvard (isto é, Gardner 1973; Davidson & Scripp, 1989). Todas essas teorias são, em essência, ramificações diferentes da abordagem cognitiva ou cognitivo-desenvolvimentista, e nós nos focamos nelas já que *não há abordagens comparativas sendo desenvolvidas em outras áreas da teoria do desenvolvimento aplicada à música* (HARGREAVES; ZIMMERMAN, 2006, p. 232, grifos meus).

Ao estabelecer critérios para sua análise, Hargreaves e Zimmerman (2006, p. 232-233) sublinham a importância de se verificar se determinada teoria apresenta construtos explicativos – tais como esquemas ou estratégias de processamento musical – que possam operar tanto com a produção (composição, improvisação), quanto com a percepção (escuta, apreciação), a execução e a representação. Assim como Sloboda (2008, p. 257), os autores enfatizam a grande influência exercida pela teoria de Piaget (1989; PIAGET; INHELDER, 1986) sobre os estudos acerca do desenvolvimento psicológico em música, ainda que ressaltando as adaptações aos resultados de pesquisas mais recentes. Destacam a própria teoria espiral de desenvolvimento musical (SWANWICK; TILLMAN, 1986), analisada por eles, como apoiada em diversas suposições comuns à teoria de Piaget (1990).

Hargreaves e Zimmerman (2006, p. 236-237) apontam como importantes também as teorias de Jerome Bruner (1973) e de Lev Vygotsky (1989), que começavam a atrair o interesse de pesquisadores do ensino e da aprendizagem em artes nos anos 1990. Hargreaves e seus colaboradores estão entre os principais pesquisadores que passaram a interessar-se por estudos considerando a importância dos contextos e das interações sociais para a criação, execução, percepção, compreensão e reação à música (HARGREAVES; NORTH, 1997; MacDONALD;

HARGREAVES; MIELL, 2002; 2012; HARGREAVES; MARSHALL; NORTH, 2003; NORTH; HARGREAVES, 2008; HARGREAVES, 2012).

Hargreaves, Marshall e North (2003, p. 152) já argumentavam ter sido muito clara e explícita a ampla adoção de uma agenda social, tanto em psicologia do desenvolvimento quanto em educação, sendo que a perspectiva sociocultural baseada na abordagem vygotskyana vinha prevalecendo sobre abordagens cognitivas com base na teoria de Piaget. Segundo os autores, o desenvolvimento do pensamento das crianças passava a não mais ser compreendido por meio de uma sequência comum de desenvolvimento, independentemente dos eventos culturais, situações e grupos específicos que elas vivenciassem, como teria sugerido Piaget. Em contraposição, afirmaram:

A teoria de Vygotsky atribui mais dependência do desenvolvimento do pensamento à incorporação dessas redes sociais e culturais, de modo que as interações entre professor e aluno [entre outras] ganham muito mais destaque do que na teoria piagetiana. A maioria dos psicólogos do desenvolvimento argumentam agora que a aquisição de conhecimento só pode ser explicada em termos de seu contexto físico e social: que devemos pensar em termos de *cognição situada* (HARGREAVES; MARSHALL; NORTH, 2003, p. 152, grifos meus).

É evidente a convergência com a abordagem sociocognitivo-interacionista observada também na linguística, apresentada anteriormente. Hargreaves, Marshall e North (2003, p. 152) indicavam, ainda, como uma das principais tarefas supostamente delegadas à psicologia do desenvolvimento musical a elaboração de teorias ou modelos de desenvolvimento, com respectivas visões das capacidades musicais das crianças em diferentes faixas etárias, as quais deveriam fundamentar currículos e metodologias de ensino, implicando diretamente na área de educação musical. Não somente Hargreaves e Zimmerman (1992; 2006) analisaram as três teorias de desenvolvimento musical mencionadas, mas também Swanwick e Runfola (2002) atualizaram e ampliaram essa análise, além de North e Hargreaves (2008), os quais as abordaram especificamente sob o ponto de vista sociocultural.

Entretanto, segundo Hargreaves e colaboradores, grandes descrições de mudanças desencadeadas pela idade no desenvolvimento musical são geralmente aceitas como guias rudimentares para a visão ampla do todo – ou como “mapas” desse desenvolvimento. Os pesquisadores consideram tais modelos como essencialmente “cognitivo-desenvolvimentistas” em sua base comum, ao estilo piagetiano de descontinuidades de desenvolvimento do pensamento, e “rudimentares” no sentido de que há uma enorme margem para variação individual dentro de cada fase de desenvolvimento (HARGREAVES; MARSHALL; NORTH, 2003, p. 152-153; MacDONALD; HARGREAVES; MIELL; 2012, p. 4-5; 11-12).

Segundo essa perspectiva, faltava incorporar os contextos socioculturais em tais modelos descritivos de desenvolvimento. Hargreaves, Marshall e North (2003, p. 153) reconhecem que o modelo de Swanwick e Tillman (1986) vai, de alguma forma, nessa direção por incluir os pólos “pessoal” e “social” em cada uma das fases da espiral. De qualquer forma, consideram difícil integrar contextos sociais específicos em modelos gerais de desenvolvimento. Especialmente considerando o trabalho de North e Hargreaves (2008) – ao lado de outros esforços para construir a dimensão social em modelos de desenvolvimento semelhantes ao de Piaget – MacDonald, Hargreaves e Miell

entendem

que é impossível incorporar contextos sociais e culturais específicos em modelos de estágios/fases de desenvolvimento porque as teorias de estágios são essencialmente individuais em vez de sociais. Elas representam descrições generalizadas do desenvolvimento do pensamento infantil, e isso torna impossível especificar quaisquer situações sociais ou de contextos culturais. Um efeito colateral da proeminência da perspectiva sociocultural em estudos de desenvolvimento musical tem sido um crescimento do interesse na autopercepção de professores e alunos e em suas inter-relações [por exemplo] (MacDONALD; HARGREAVES; MIELL; 2012, p. 4-5).

Hargreaves, Marshall e North (2003) já admitiam ser útil saber quais as capacidades aproximadas das crianças em diferentes faixas etárias, bem como ser verdade o fato de crianças mais velhas poderem, em termos gerais, fazer mais e executar em um nível mais elevado que as mais jovens, reconhecendo a importância de aspectos cognitivos em processos internos no desenvolvimento musical. Entretanto, afirmavam que “qualquer explicação do desenvolvimento baseada em capacidades individuais pode sempre contar apenas parte da história” (p. 153).

Em meio a essa discussão, os pesquisadores preocupados com a integração dos aspectos sociais e pessoais para a compreensão do processo de desenvolvimento musical elaboraram o conceito de “identidade musical” (MacDONALD; HARGREAVES; MIELL, 2002; 2012; HARGREAVES; MARSHALL; NORTH, 2003). A partir da noção de identidade, muito utilizada em sociologia e em outras áreas de estudos culturais, MacDonald, Hargreaves e Miell (2002; 2012) argumentam que o desenvolvimento das identidades musicais das pessoas começa com predisposições biológicas à musicalidade e é, então, moldado pelas interações com outras pessoas, grupos, situações e instituições sociais com as quais se envolvem, à medida em que se desenvolvem.

Diante disso, e ao lado dos avanços da psicologia do desenvolvimento musical nas últimas três décadas, os pesquisadores consideram que houve uma mudança significativa no “espírito” teórico geral, cujo aspecto mais importante talvez seja a crescente influência da abordagem sociocultural⁴⁴, originada na obra de Vygotsky, bem como um aumento geral de interesse nos aspectos emocionais do desenvolvimento em relação à cognição (MacDONALD; HARGREAVES; MIELL, 2012, p.13).

Embora seja possível e instigante continuar discorrendo sobre os avanços relativos aos estudos do desenvolvimento musical com base nessa abordagem, o panorama traçado até aqui já é suficiente para estabelecer novamente a aproximação entre os processos de letramento e de musicalização, agora sob a perspectiva dos processos cognitivos neles implicados. Pode-se observar claramente o paralelismo entre a evolução dos estudos linguísticos e dos estudos da psicologia da música, no que diz respeito à compreensão da importância dos processos envolvendo operações mentais – internas, individuais – bem como das interações sociais – contextuais, culturais – tanto para o letramento quanto para a musicalização. Mais ainda, é possível compreender, de

⁴⁴ Os textos aqui mencionados, referentes a estudos em psicologia da música, utilizam o termo “sociocultural” para a mesma noção compreendida pela expressão “sociocognitivo-interacionista”.

forma geral, como pode ocorrer o processamento do texto escrito ou da música, levando em conta tais operações e interações, na perspectiva das práticas locais de letramento ou musicais, respectivamente.

Para finalizar, ressalto que a pesquisa em cognição musical no Brasil parece ainda não ter incorporado significativamente os avanços da abordagem sociocultural ou sociocognitivo-interacionista, realizada especialmente por Hargreaves e seus colaboradores. Conforme explica Araújo (2010, p 24-26), o desenvolvimento de pesquisas sobre cognição e música é relativamente recente no âmbito acadêmico brasileiro, tendo sido impulsionado especialmente a partir de 2005, por ocasião do I Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais, em 2015 com sua décima primeira edição. Um olhar sobre estudos apresentados em eventos e/ou publicados em periódicos brasileiros da área, bem como sobre importantes coletâneas (ILARI, 2006; ILARI; ARAÚJO, 2010), é suficiente para demonstrar a ausência significativa de trabalhos fundamentados naquela abordagem. De qualquer forma, tais estudos têm contribuído para o incremento das investigações sobre cognição e música no país, ainda que predominantemente ancorados na perspectiva inaugurada por Sloboda (2008).

Enfim, tanto no Brasil quanto em outros países, pesquisadores ainda têm um vasto campo de investigação, compreendendo a relação de influência mútua entre desenvolvimento musical e identidades musicais, entre aprendizagem individual e interações sociais e culturais mais amplas (MacDONALD; HARGREAVES; MIELL, 2012, p. 7).

Por causa da complexidade, do poder simbólico e expressivo da música, o estudo do desenvolvimento musical está fornecendo compreensões sobre aspectos do desenvolvimento geral que antes não eram possíveis. Diríamos que o crescimento explosivo da psicologia da música nas décadas de 2000 e 2010 compara-se ao crescimento da psicolinguística em 1960, ou mesmo à 'revolução cognitiva' da década de 1980: é capaz de explicar os aspectos do desenvolvimento simbólico e representacional que têm estado até agora além do alcance da psicologia empírica. Este crescimento continuará por causa de sua importância central na psicologia e porque ainda há muito que ainda simplesmente não sabemos (MacDONALD; HARGREAVES; MIELL, 2012, p. 13).

2.3.1. Vivências

Caminhando para o final desta reflexão sobre processos de letramento e de musicalização, voltemo-nos para as práticas em si – enfatizadas na expressão deste subtítulo no plural –, as quais, realizadas, oportunizam a experiência desencadeadora de todo o processo, desde a familiarização até o conhecimento – aprendizagem –, promovendo apropriação de linguagens e desenvolvimento.

Conforme procurei destacar ao longo deste segundo capítulo, as práticas sociais – especialmente as locais – assumem papel de extrema importância ao oportunizarem vivências significativas de letramento e de música, integradas às interações do dia a dia. Por meio de tais práticas, indivíduos e grupos interagem tanto com a língua escrita quanto com a música, em diversos gêneros e suportes.

De maneira especial nas sociedades urbanas, o texto escrito encontra-se em

praticamente todos os lugares, está envolvido em quase todas as ações cotidianas, implicando em algum nível de leitura e/ou escrita em cada uma delas e resultando em práticas diversas e conhecidas de letramento, a despeito do acesso à escolaridade – mesmo levando-se em conta a limitação do alcance de tais processos informais de letramento. Nesse contexto, por sua vez, a escola parece vir tendendo a incorporar maior diversidade de gêneros e respectivos suportes textuais nas últimas décadas do que no passado (COSTA VAL; MARCUSCHI, 2005; ROJO; BATISTA, 2008; SILVA, 2009; SCHENEUWLY; DOLZ, 2010; NEVES, 2011, entre outros).

Nesse sentido, Silva (2009, p. 2-4) recorda a substituição do termo “redação” pela expressão “produção de texto”, especialmente a partir da década de 1990. O autor explica que a chamada redação escolar correspondia a atividades de escrita realizadas sobre temas descontextualizados, com o objetivo de avaliar as relativas capacidades de escrita dos alunos. Por outro lado, na “produção de texto” estaria implicada uma interação real, pressupondo comprometimento e reflexão por parte do aluno que escreve, em busca de atender à exigência de determinados leitores.

Ao lado dessa mudança de foco, ocorreu a inclusão danção de gênero do discurso, na perspectiva de Bakhtin (2003), por ocasião da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998b). Silva (2009, p. 3) indica que, a partir daí, as atividades de produção de texto propostas nos livros didáticos de português visavam colocar os alunos da classe como leitores críticos, ao lado do professor. De fato, os PCN (p. 57-59) oferecem uma gama de gêneros, tanto da linguagem oral quanto da escrita, selecionados segundo critérios especificados no documento, e indicam, como conteúdo a ser abordado, a redação de textos considerando suas condições de produção, tais como: finalidade, especificidade de gênero, lugares preferenciais de circulação e interlocutor eleito.

Silva (2009, p. 4) afirma que a adoção da ideia da produção de texto foi bastante disseminada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) (BRASIL, s/d e), e complementa:

O PNLD espera que o LDP [Livro Didático de Português] traga propostas que visem ao desenvolvimento da proficiência em escrita, não deixando de considerar *seu uso social*, levando em conta o processo e as condições de produção do texto, evitando o exercício descontextualizado da escrita. As propostas devem ainda explorar a produção dos mais *diversos gêneros* e tipos de texto contemplando suas especificidades, apresentando e discutindo as características discursivas e textuais dos gêneros ou tipos abordados, sem se restringir à exploração temática unicamente (SILVA, 2009, p. 4, grifos meus).

Não pretendo discutir até que ponto, de fato, ocorre na realidade escolar a efetivação da tendência apresentada. Independentemente disso, quero destacar as indicações e orientações para a vivência da língua escrita, por meio do processamento de textos – tanto do ponto de vista da produção quanto da recepção, implicados na abordagem mencionada – visando ao processo de letramento dos alunos. Diante das colocações acima, ao menos no que concerne a livros didáticos e orientações, poder-se-ia imaginar – ou mesmo supor – *possibilidades* de experiências significativas e diversificadas de escrita e leitura no ambiente escolar, favorecedoras do letramento.

Na mesma linha de pensamento, podemos dizer que a música é quase

onipresente nas sociedades urbanas. Não somente a música propriamente dita, mas todo um universo de sons e sonoridades próprias, alcançando a todos por praticamente o tempo todo. Como coloca Levitin, de forma poética:

Há música na vida cotidiana, até mesmo em lugares onde não é explícita. Há música nas ondas que se quebram na praia, nas gaivotas que gritam por cima do estrondo. O oxigênio alimenta as nossas células por meio do sangue bombeado pelo nosso próprio relógio cardíaco que marca nossos ritmos como um metrônomo. O vento conduz, ao soprar, um conjunto de percussão formado por folhas, árvores balançando e galhos quebrando. As estrelas traçam padrões no céu noturno, de forma tão complexa e interdependente quanto as harmonias da quinta sinfonia de Mahler (LEVITIN, 2006, p. 43).

A despeito de podermos vivenciar como música todo o universo ao nosso redor, como sugere Levitin (2006) no excerto transcrito anteriormente, o fato é que nas nossas sociedades urbanas e industriais a difusão da cultura é muito mais intensa, rápida e diversificada que em tempos anteriores, disponibilizando às pessoas um universo propriamente musical muito amplo e rico (PENNA, 2008, p. 34), disperso pelos ambientes e sobre diversificadíssimos suportes. De alguma maneira, toda essa exposição à música – como também a sonoridades específicas do nosso tempo – promove experiências e interações sonoro-musicais que, juntamente com as práticas musicais em si, contribuem para o processo de musicalização. Nas palavras de Penna:

para alguém que nunca participou de algo que possa ser socialmente reconhecido como uma 'atividade musical', musicalizam suas experiências de vida, dispersas e assistemáticas – o ouvir música (no rádio, no CD, no MP3...), dançar, bater na mesa de um bar, etc. – experiências essas que funcionam, digamos, como uma forma 'espontânea' de se musicalizar (PENNA, 2008, p. 31).

Já destaquei, no capítulo anterior, que apesar de sua importância para a musicalização, tais experiências desordenadas por si só não garantem a possibilidade real de apreensão da linguagem musical, implicando na relevância dos processos de ensino e aprendizagem, em especial daqueles que podem ser implementados na escola, tendo em vista a inclusão cultural. Entretanto, vale lembrar que a música, diferentemente da língua portuguesa, ainda não tem seu lugar definido nem assegurado na escola regular, como também já aponte, apesar de todos os esforços em contrário. Mesmo assim, paralelamente ao que sucedeu com as práticas de produção de texto, pôde-se perceber a mesma tendência ao avanço no que diz respeito às práticas musicais a serem realizadas na escola.

No tópico 1.3.3 explicito a mudança de nomenclatura de “Educação Artística” para “Arte”, acarretando a abordagem independente de cada uma das linguagens artísticas que, em si, já representou um progresso. Consultando os PCN de Arte (BRASIL, 1997; 1998a), pode-se notar a organização dos conteúdos das diferentes linguagens em três categorias, sendo uma delas relacionada à produção de arte, outra à apreciação e uma terceira à contextualização. Como bem observou Fernandes (2004), essa organização demonstra a influência da Abordagem Triangular para o ensino de arte, proposta por Barbosa (1991), originalmente concebida para as artes plásticas ou visuais e cuja base encontra-se justamente sobre esses três aspectos: a história da arte, a leitura da obra de arte e o fazer artístico, abordados de maneira integrada, como três vértices num único

triângulo.

Barbosa (1991, p. 32) argumenta que o ensino de arte não pode centrar-se unicamente no fazer artístico, já que “o conhecimento em artes se dá na interseção da experimentação, da decodificação e da informação”⁴⁵. E complementa, afirmando que somente um fazer consciente e informado torna possível a aprendizagem em arte, ainda que na escola não se pretenda necessariamente formar o artista profissional.

Um currículo que interligasse o fazer artístico, a história da arte e a análise da obra de arte estaria se organizando de maneira que a criança, suas necessidades, seus interesses e seu desenvolvimento estariam sendo respeitados e, ao mesmo tempo, estaria sendo respeitada a matéria a ser aprendida, seus valores, sua estrutura e sua contribuição específica para a cultura (BARBOSA, 1991, p. 35).

A Abordagem Triangular compreende os três aspectos de maneira que a história da arte envolva atividades de contextualização histórica das obras, a leitura da obra de arte contemple a apreciação e o fazer artístico abranja atividades de produção e criação. Tratando dessa abordagem com meus alunos da graduação, costumo enfatizar a ideia de produção artística *versus* reprodução, lembrando que na produção há sempre um certo grau de criação. No caso da música, por exemplo, produção envolve composição, improvisação e interpretação. Em cada uma dessas modalidades, há sempre um componente original, que o compositor ou intérprete imprime à obra, ao contrário da reprodução, que visa fazer “igual” a algo anteriormente realizado.

Voltando aos PCN (1997, 1998a), entre os conteúdos musicais encontram-se três blocos: expressão e comunicação em música – improvisação, composição e interpretação (relacionado à produção/ fazer artístico); apreciação significativa em música – escuta, envolvimento e compreensão da linguagem musical; compreensão da música como produto cultural e histórico. Tanto no documento referente aos dois primeiros ciclos do Ensino Fundamental quanto no relativo aos dois últimos, cada um desses blocos é detalhado em tópicos que expressam possibilidades diversas de vivências musicais, tais como o que se segue, do primeiro bloco:

Experimentação, improvisação e composição a partir de propostas da própria linguagem musical [...]; de propostas referentes a paisagens sonoras de distintos espaços geográficos (bairros, ruas, cidades), épocas históricas [...]; de ideias relativas a sentimentos próprios e ao meio sociocultural, como as festas populares (BRASIL, 1998a, p. 82).

Ou este, do bloco de apreciação:

Percepção e identificação dos elementos da linguagem musical (motivos, forma, estilos, gêneros, sonoridades, dinâmica, texturas, etc.) em atividades de apreciação, explicitando-os por meio da voz, do corpo, de materiais sonoros disponíveis, de notações ou de representações diversas (BRASIL, 1997, p. 55).

Ou, ainda, este outro do bloco de contextualização:

⁴⁵ Observe-se que Barbosa (1991) ainda se encontrava alinhada à concepção de linguagem artística advinda do estruturalismo e que envolvia a noção de “codificação-decodificação”, criticada e superada por Penna (2008), conforme aponte no Capítulo 1 deste trabalho.

Identificação e caracterização de obras e estilos musicais de distintas culturas, relacionando-os com épocas em que foram compostas (BRASIL, 1998a, p. 85).

Assim, de acordo com os PCN, o conteúdo musical a ser tratado na escola deveria ser abordado por meio de práticas correspondentes a essas três categorias de vivência musical: produção, apreciação e contextualização, numa abordagem integrada. Essa concepção vem, em muitos aspectos, ao encontro do modelo C(L)A(S)P, proposto por Swanwick (1979), o qual se constitui numa importante referência atual para a metodologia de ensino de música, da mesma forma que é a Abordagem Triangular para o ensino de artes visuais, e até mesmo de arte em geral, no Brasil.

Apesar de ter sido publicada em 1979, a proposta de Swanwick chegou com mais intensidade ao Brasil na década de 1990, na qual a pesquisa em educação musical no país passou a intensificar-se, ganhando maior notoriedade por meio da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), a partir de sua criação em 1991⁴⁶.

Para Swanwick (1979, p. 42), a educação musical deve oportunizar experiências *diretas* com a música, ao invés de centrar-se em atividades periféricas *sobre* música. O pesquisador considera as atividades de composição, apreciação e performance como centrais no fazer musical, já que somente elas podem oportunizar essa experiência direta (p. 43). Em sua concepção, composição compreende todas as formas de invenção musical, inclusive a improvisação, independentemente de prescindirem ou não de alguma forma de notação.

Sobre apreciação⁴⁷, Swanwick explica:

Apreciação, no entanto [em oposição à simples audição], significa assistir à apresentação da música como um expectador. É um estado de espírito muito especial, muitas vezes envolvendo empatia com artistas, um senso de estilo musical fundamental para a ocasião, a vontade de 'ir junto com' a música e, por fim e talvez muito raramente, a capacidade de responder e de se relacionar intimamente com o objeto musical como algo estético. Assemelha-se a um estado de contemplação (SWANWICK, 1979, p. 43).

Swanwick (1979, p. 44) afirma que verdadeiros apreciadores de música muito frequentemente sentem-se impelidos a uma experiência ainda mais ativa com ela, o que leva à

⁴⁶ A ABEM foi criada em 1991 em Salvador/BA, durante o Simpósio Brasileiro de Música, que naquele ano incorporou a VII Semana de Educação Musical, evento realizado anualmente desde a década anterior, na Universidade Federal da Bahia, sob coordenação da professora Dra. Alda de Oliveira (OLIVEIRA, 2012). Naquele ano, a Semana teve como convidado internacional o professor Dr. Keith Swanwick, pesquisador do Instituto de Educação da Universidade de Londres. Swanwick é um dos mais influentes autores ligados à psicologia do desenvolvimento musical, tendo criado o modelo C(L)A(S)P de ensino de música (SWANWICK, 1979) e a Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical (SWANWICK; TILLMAN, 1986; SWANWICK, 1988).

⁴⁷ No original, Swanwick (1979, p. 43 ss) utiliza a expressão *audition* ao invés de *listening*, procurando indicar a *ação de ouvir* de maneira atenta e engajada, justificando que o termo *listening* está associado ao ouvir em geral, prioridade primeira para qualquer atividade musical, já que todas elas implicam na audição – desde afinar um instrumento ou exercitar-se com uma escala até a assistência a uma apresentação ou concerto. No Brasil, costumamos utilizar o termo *apreciação* para esse tipo de escuta engajada a que se refere Swanwick com o termo *audition*.

última das categorias de atividade musical direta: a performance⁴⁸ ou execução. Segundo o autor, tanto os *performers* quanto os apreciadores permanecem intensamente concentrados no que ouvem, entretanto os primeiros assumem o compromisso de fazer a música acontecer perante o público, evoluindo em desempenho de acordo com uma correspondente preparação. Interessante observar a performance, ao lado da composição e da apreciação, como práticas musicais potencialmente significativas, já que incidem diretamente sobre a música e implicam na interação entre o que produz e o que aprecia. Diante disso, considerando as iniciais dessas três categorias de atividades musicais, teríamos a sigla “CAP”, correspondendo a composição (*composition* – C), apreciação (*audition* – A) e performance (*performance* – P).

Entretanto, Swanwick considera ainda as modalidades de experiência indireta com a música, compreendendo o estudo da técnica para a prática instrumental, vocal ou composicional – em sentido amplo, envolvendo inclusive novas tecnologias – o treinamento auditivo, a análise de obras musicais, a busca de informações a respeito de estilo, compositor, período, enfim, tudo aquilo que possa contribuir para a melhor realização de composição, apreciação e performance, mas não representando, em si, experiências propriamente musicais. Essas atividades são consideradas pelo autor como complementares, periféricas à experiência musical, sendo agrupadas por ele em duas categorias: uma de aquisição de habilidades (*skill acquisition* – S) e outra de estudos de literatura sobre música (*literature studies* – L) (SWANWICK, 1979, p. 44-45).

À “literatura” correspondem estudos contemporâneos e históricos de música, por meio de partituras e execuções, bem como a crítica musical e a literatura musicológica e histórica sobre música. Já a aquisição de habilidades inclui desde o controle técnico de um instrumento ou da voz, até a manipulação de sons por meio de aparato eletrônico, passando pelo tocar em conjunto, pelo treinamento auditivo, pela leitura musical e domínio da notação (SWANWICK, 1979, p. 45). Dessa forma, tem-se a sigla C(L)A(S)P, que corresponde às iniciais em inglês do que Swanwick (1979, p.40) denominou “parâmetros da educação musical”, figurando entre parênteses as atividades periféricas e fora deles as centrais⁴⁹. O autor advoga pelo equilíbrio e integração desses parâmetros na educação musical sistematizada, com ênfase recaindo sobre as atividades centrais – composição, apreciação e performance – intercaladas pelas periféricas – literatura e técnica (p. 45).

As colocações apresentadas a respeito da possível diversidade de práticas musicais e de letramento, especialmente quando vivenciadas como integrantes de processos orientados de ensino, vêm evidenciar o potencial de significação que tais práticas podem assumir para os participantes, tendo em vista sua relação estreita com os respectivos contextos. A começar

⁴⁸ Como já coloquei anteriormente, continuo utilizando o termo *performance* considerando-o incorporado ao nosso idioma, apenas enfatizo que, em alguns casos, é utilizada a sua tradução como *execução*.

⁴⁹ Em português a sigla chegou a ser traduzida como C(L)A(T)E (composição, literatura, apreciação, técnica e execução), ou mesmo CLATE (sem os parênteses) e posteriormente como TECLA, remetendo à imagem de instrumentos de teclado. Entretanto essa última opção passou a não ser mais utilizada devido a tirar do “primeiro lugar” uma atividade considerada por Swanwick como fundamental – a composição – e colocar ali outra, periférica – a técnica. De qualquer forma, apesar de encontrarmos na literatura todas essas possibilidades, atualmente a mais utilizada é mesmo C(L)A(S)P.

pelas interações sociais implicadas na noção de processamento do texto/discurso verbal (escrito) ou musical, envolvendo sua produção e recepção. Tanto a “produção de texto” quanto a produção de música – composição, improvisação, interpretação/performance – pressupõem o engajamento com a respectiva recepção do outro – do leitor, do apreciador – em situações reais de interação.

Em ambos os casos – língua escrita e música – é indicada a utilização de gêneros e suportes variados, de acordo com as modalidades de interação envolvidas e práticas adjacentes, em experiências diretas com as linguagens e seus materiais, elementos estruturais e possibilidades de organização. Esse aspecto foi explicitado anteriormente, no que tocou à língua escrita, ficando implícito ao tratar-se das diversas atividades contidas nas práticas musicais. De qualquer forma, considero notável o paralelismo da evolução ocorrida nas abordagens de ensino das duas linguagens, envolvendo e integrando produção, recepção/apreciação e contextualização. Observo, assim, mais uma vez a congruência entre os processos de musicalização e de letramento.

Diante de tudo o que foi apresentado neste capítulo, termino com a convicção de que os dois conceitos abordados e discutidos, no que diz respeito a suas concepções, aproximações e processos, podem ser considerados equivalentes sob os pontos de vista de cada uma das respectivas áreas, ainda que guardadas suas especificidades. Em outras palavras, pode-se considerar justificada e legítima a concepção de musicalização como letramento musical.

A partir deste ponto, passo a focalizar o gênero canção como ativador de experiências musicais significativas, de maneira especial para crianças. Mais especificamente, destaco o potencial da apreciação de canções para o processo de musicalização de crianças, na perspectiva do letramento musical, tal como foi defendido neste capítulo.

CANÇÕES

Muito presente nas práticas musicais mais comuns de nosso tempo, a canção é, no senso comum, muitas vezes confundida com a própria ideia de música. É comum dizer de uma canção: “esta é minha música favorita” ou “não gosto dessa música”. Certamente isso se dá em virtude da organização de grande parte da produção da indústria cultural relacionada à música – senão a maior parte – voltar-se para o universo das canções, girando em torno dos “artistas” – “cantores”, “celebridades” – num movimento de caráter essencialmente comercial.

Entretanto, o termo “canção” diz respeito especificamente à música composta para ser cantada. Considero interessante e atual a definição de canção de Pahlen, pela abrangência e pela ênfase na interdependência entre texto/poesia e música:

É o campo de uma só voz, quase sempre acompanhada de algum instrumento. A sua forma é tão variada que não se podem fixar normas de qualquer espécie. O motivo principal é que a melodia deve ajustar-se a uma letra poética, a qual pode ter toda a espécie de ritmo, de rima, de verso, de número de estrofes e períodos, etc. (PAHLEN, 1966, 121).

Tatit (1996) designa por “cancionista”, em geral, aquele que compõe canções (embora, por vezes, também o que as interpreta). Sua concepção, expressa no excerto a seguir, vem ao encontro da definição de Pahlen (1966), sugerindo ainda a integração da expressão da fala:

O cancionista mais parece um malabarista. Tem um controle de atividade que permite equilibrar a melodia no texto e o texto na melodia, distraidamente, como se para isso não dependesse qualquer esforço. Só habilidade, manha e improviso. Apenas um malabarismo. Cantar é uma gestualidade oral, ao mesmo tempo contínua, articulada, tensa e natural, que exige um permanente equilíbrio entre os elementos melódicos, linguísticos, os parâmetros musicais e a entonação coloquial (TATIT, 1996, p. 9).

É reconhecida a importância que as canções representam na infância, desde as de ninar, já no berço, até aquelas em forma de brincadeiras cantadas, rítmicas, historiadadas, tanto na escola como fora dela. Neste terceiro capítulo, procuro aprofundar a reflexão sobre como música e texto verbal, integrados na canção, constituem um todo de sentido que alcança a criança de maneira significativa, como base de experiências musicais que podem favorecer seu processo de musicalização.

3.1. CANÇÃO: TEXTO SINCRÉTICO

Para melhor compreender a noção de texto sincrético – também chamado multimodal ou multissemiótico –, recorro à noção de sincretismo em semiótica. Entre os tipos de sincretismo estabelecidos por Greimas⁵⁰, interessa a este trabalho aquele que diz respeito às

⁵⁰ Greimas apresenta dois tipos de sincretismo: o primeiro corresponde ao “procedimento (ou seu resultado) que consiste em estabelecer, por superposição, uma relação entre dois (ou vários) termos ou categorias heterogêneas, cobrindo-os com o auxílio de uma grandeza semiótica (ou

chamadas semióticas sincréticas:

(...) consideram-se como *sincréticas* as semióticas que – como a ópera ou o cinema – acionam várias linguagens de manifestação; da mesma forma, a comunicação verbal não é somente de tipo linguístico: inclui igualmente elementos paralinguísticos (como a gestualidade ou a proxêmica), sociolinguísticos, etc. (GREIMAS; COURTÉS, 2011, p 467, grifo do original).

Por “semiótica”, colocando-se ao lado da tradição hjelmsleviana⁵¹, Greimas considera uma rede de relações hierarquicamente organizada, dotada de um duplo modo de existência: a paradigmática e a sintagmática – relacionadas à sua apreensão como sistema ou como processo, respectivamente – e provida de pelo menos dois planos de articulação: o de expressão e o de conteúdo. A reunião desses dois planos constitui a semiose (GREIMAS; COURTÉS, 2011, p 450).

Com base em ideias de Hjelmslev e contribuições de Floch⁵², Fiorin (2009b) recorda que, sob o ponto de vista formal, a manifestação é uma seleção de uma variável em função de uma constante, de maneira que a *substância* é a variável e a *forma*, a constante. Assim, várias substâncias podem manifestar a mesma forma. Por exemplo: uma mesma forma linguística (língua) pode manifestar-se por pelo menos duas substâncias diferentes: a sonora (oral) ou a gráfica (escrita). Segundo Floch (*apud* Fiorin, 2009b, p. 35), “as semióticas sincréticas constituem seu plano de expressão – e mais precisamente a substância de seu plano de expressão – com elementos que dependem de várias semióticas heterogêneas”. Tendo em vista que as semióticas sincréticas constituem um todo de significação, pode-se compreender que há um único conteúdo manifestado por diferentes substâncias da expressão, simultânea e integradamente.

Em geral, as teorias linguísticas consideram que a linguagem é uma hierarquia e condiz com o que Greimas entende por semiótica e o que foi apresentado anteriormente. De acordo com Fiorin (2008, p. 18), esse princípio fica muito claro quando se aborda o texto. “Se não se pode negar que ele tenha uma estruturação, que explica o que faz dele um todo de sentido, não se pode também deixar de ver que ele é a manifestação de singularidades; é, de certa forma, da ordem do acontecimento”. Daí, tendo em vista os diversos tipos de textos que diferentes linguagens produzem, pode-se depreender a noção de texto sincrético como aquele que se utiliza de mais de um tipo de “substância” ou material expressivo para sua manifestação.

De acordo com a concepção expressa por Pahlen (1966) e Tatit (1996) na introdução deste capítulo, fica evidente a caracterização do gênero canção como uma modalidade

linguística que os reúne” (GREIMAS; COURTÉS, 2011, p 467).

⁵¹ A partir das contribuições do linguista dinamarquês Louis Hjelmslev (1899-1965), por volta da década de 1960, a semântica estrutural desenvolveu princípios e método para estudar o sentido, a partir do entendimento pelo qual seria possível examinar o plano de conteúdo separadamente do plano da expressão (BARROS, 1990, p. 6; FIORIN, 2008, p. 15-16). Greimas considera que Hjelmslev foi o primeiro a propor uma teoria semiótica coerente (GREIMAS; COURTÉS, 2011, p 450).

⁵² Jean-Marie Floch (1947-2001) dedicou-se ao estudo da semiótica das linguagens visuais e, tendo sido um dos colaboradores de Greimas, contribuiu para a compreensão do que seriam as semióticas sincréticas (FIORIN, 2009b, p. 33-40).

de texto sincrético, no qual as substâncias linguística e musical coexistem e se integram. Assim, para realizar a investigação semântica de canções, optei pela teoria semiótica de orientação greimasiana, especialmente por seu caráter de *teoria do texto*, ou seja, que entende o texto em si mesmo como um *objeto de significação*, um “todo” de sentido (BARROS, 1990, p. 5-7; FIORIN, 2008, p. 17-20). Nessa perspectiva, propõe-se a abstração das diferentes expressões que manifestam o sentido do texto para a análise apenas do seu plano de conteúdo, num primeiro momento. Posteriormente, passa-se a analisar as especificidades da expressão em sua relação com o conteúdo.

Em síntese, a música, na canção, articula-se e integra-se com o texto linguístico para constituir o plano de expressão que, por sua vez, deve ser coerente com o plano de conteúdo presente no texto verbal. Assim, é legítimo procurar inicialmente interpretar o sentido ou significado do texto linguístico, para que seja expresso coerentemente pela música, de forma que os elementos musicais da composição venham contribuir para a sua construção, principalmente quando a música é composta depois e a partir do texto verbal, da “letra”.

Sabe-se que não existe propriamente *uma* ordem para a composição de uma canção: o(s) compositor(es) pode(m) começar pela letra e, a partir dela, criar(em) a música – melodia e harmonia –, ou vice versa, ou ainda compor(em) letra e música simultaneamente. Isso é indiferente e depende de cada compositor ou parceria, da particularidade do processo de cada um, como também do momento – ocasião ou situação – em que ocorre o processo de composição. Entretanto, nesta pesquisa, opto por focalizar o processo de composição que parte da letra, do poema já pronto, para compor a música. Essa opção justifica-se primeiramente por ser um dos processos mencionados como bastante usado por compositores de canções, em entrevistas e programas veiculados pela mídia em geral. Por outro lado – e mais importante – justifica-se também pela recorrência e funcionalidade desse tipo de processo, intrinsecamente relacionado à linguagem verbal, *na e para a* educação musical.

Diversos pedagogos musicais, ao longo do século XX, criaram metodologias centradas na relação palavra/texto-som-movimento – conforme apresentam e discutem Santos(1994), Penna(1996), Paz(2000) Fonterrada(2005), Mateiro e Ilari(2011), entre outros – as quais permanecem fundamentando diversas práticas de ensino de música em diferentes ambientes e situações. Nesse contexto, a base para a criação e a interpretação musical, especialmente no que diz respeito às canções, passa pelo significado de palavras e textos linguísticos que dão origem a letras, sonorizações ou mesmo a arranjos musicais, numa variada gama de possibilidades. A exploração de elementos musicais em geral, incluindo a sonoridade e a rítmica das palavras, bem como possíveis sugestões de seu significado inerente, em contextos de sala de aula, constituem valiosos aportes para o desenvolvimento de procedimentos metodológicos para o ensino e a aprendizagem musical.

Esse aspecto torna-se particularmente interessante frente à Lei 11.769/2008, já mencionada no primeiro capítulo deste trabalho, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de música em todos os níveis da Educação Básica brasileira e que até o presente momento ainda encontra dificuldades de diversas ordens para sua implementação efetiva e generalizada. Nesse sentido, são oportunos trabalhos que possam contribuir para que práticas musicais significativas – como podem e

costumam seras oportunizadas por canções – possam ocorrer em sala de aula nas escolas de ensino regular.

Passo, então, a considerar cada um dos planos de sentido contidos nas canções, consideradas na sua condição de textos sincréticos – plano de conteúdo e plano de expressão – para compreendê-los em si mesmos e inter-relacionados.

3.2. CONTEÚDO

Com base no referencial apontado – a semiótica greimasiana – interpretar o significado do texto, por meio de análise semiótica, envolve três níveis de percepção de sentido, do mais concreto ao mais abstrato. Esses níveis constituem o *percurso gerativo de sentido* do texto. “O percurso gerativo de sentido é uma sucessão de patamares, cada um dos quais suscetível de receber uma descrição adequada, que mostra como se produz e se interpreta o sentido, num modelo que vai do mais simples ao mais complexo” (FIORIN, 2009a, p. 20). São três os patamares ou níveis desse percurso: o fundamental, o narrativo e o discursivo, respectivamente do mais abstrato para o mais concreto. A cada um deles corresponde um componente sintático e um semântico. Na análise, percorre-se o caminho do nível mais concreto para o mais abstrato, enquanto na produção do texto o autor caminha no sentido contrário. Vejamos, agora, mais cuidadosamente em que consiste cada um dos três níveis de sentido.

No nível fundamental é possível distinguir a categoria semântica de base, que abriga a oposição sobre a qual se constrói o sentido do texto. A cada um dos elementos que constituem essa categoria, correspondem valores negativos ou positivos – disfóricos ou eufóricos, respectivamente. Já no nível narrativo, ou das estruturas narrativas, “os elementos das oposições semânticas fundamentais são assumidos como valores por um sujeito e circulam entre sujeitos, graças à ação também de sujeitos” (BARROS, 1990, p. 11). Assim, o nível narrativo trata de mudanças de estado operadas pela ação *de* e *entre* sujeitos sobre objetos investidos de valores.

Segundo Barros (1990, p. 22), dois tipos de valor podem ser investidos nos objetos: os *modais*, “como o dever, o querer, o poder e o saber, que modalizam ou modificam a relação do sujeito com os valores e os fazeres”, e os *descritivos*, os quais expressam os valores que o sujeito deseja alcançar. Daí podem depreender-se diversos enunciados de estado. A partir dos enunciados de estado, podemos deduzir do texto os programas narrativos, que integram os estados e as transformações presentes. As sequências de programas narrativos constituem os percursos narrativos dos sujeitos. Por sua vez, esses percursos definem o esquema narrativo do texto.

No terceiro e último nível, as estruturas discursivas devem ser examinadas do ponto de vista das relações que se instauram entre a instância da enunciação, responsável pela produção e comunicação do discurso, e o texto-enunciado (BARROS, 1990, p. 11). No nível discursivo, os esquemas abstratos relativos às mudanças de estado, apresentados no nível narrativo, são *concretizados*, ou seja, “as formas abstratas do nível narrativo são *revestidas* de termos que lhe dão concretude” (FIORIN, 2009a, p. 41, grifos do original). É importante ressaltar que “no nível discursivo, as oposições fundamentais, assumidas como valores narrativos, desenvolvem-

se sob a forma de temas e, em muitos textos, concretizam-se por meio de figuras” (BARROS, 1990, p. 11).

Muitas vezes, poemas ou letras de canções constituem-se em textos figurativos, porque neles utilizam-se termos que têm correspondentes perceptíveis no mundo natural para representar uma realidade. Sendo assim, podemos dizer que deve haver um ou mais temas desenvolvidos, já que a figurativização é um segundo nível de concretização em relação à tematização, na construção do discurso. “Quando tomamos um texto figurativo, precisamos descobrir o tema subjacente às figuras, pois para que estas tenham sentido precisam ser a concretização de um tema, que, por sua vez, é o revestimento de um esquema narrativo” (FIORIN, 2009a, p. 92).

Aprofundando um pouco mais a análise das estruturas discursivas, faz-se necessário observar os percursos figurativos que se apresentam, ou seja, o encadeamento entre as figuras, a rede de relações que elas estabelecem entre si. “Ler um texto não é apreender figuras isoladas, mas perceber relações entre elas, avaliando a trama que constituem”(FIORIN, 2009a, p. 97). Da mesma forma, é importante atermo-nos aos percursos temáticos. Analogamente aos figurativos, os percursos temáticos revelam relações existentes entre os temas presentes no texto e seu encadeamento. “Um conjunto de lexemas abstratos, que manifesta um tema mais geral, constitui, num texto verbal, um *percurso temático*” (FIORIN, 2009a, p. 104, grifos do original).

Dados os três níveis do percurso gerativo de sentido, temos um modelo que simula a produção e a interpretação do significado, do conteúdo do texto – um “simulacro metodológico” – o qual nos permite lê-lo com mais eficácia. Entretanto, não há conteúdo sem expressão, pois um plano de conteúdo precisa ser veiculado por um plano de expressão, que pode ser de diferentes naturezas: verbal, gestual, pictórico, musical, etc. (FIORIN, 2008, p. 44). Daí a importância de se considerar também a expressão, no nível da manifestação.

3.3. EXPRESSÃO

Fiorin (2008, p. 44-45) ressalta que o conteúdo descrito pelo modelo apresentado no tópico anterior necessita unir-se a um plano de expressão para manifestar-se. Assim, explica:

Chamamos manifestação à união de um plano de conteúdo a um plano de expressão. Quando se manifesta um plano de conteúdo por um plano de expressão, surge um texto. Discurso é uma unidade do plano de conteúdo, é o nível do percurso gerativo de sentido em que formas narrativas abstratas são revestidas por elementos concretos. Quando um discurso é manifestado por um plano de expressão qualquer, temos um texto (FIORIN, 2009a, p. 44-45).

O autor acrescenta que a imanência, relativa ao plano de conteúdo, é diferenciada da manifestação – união de conteúdo e expressão – apenas metodologicamente, já que não existe conteúdo sem expressão e vice-versa. Ademais, um mesmo conteúdo pode ser expresso por diferentes planos de expressão⁵³. Quando isso ocorre, o conteúdo está sujeito a sofrer certas

⁵³ Fiorin (2009a, p. 45) menciona, como exemplo, o caso da obra “Vidas Secas”, de Graciliano

alterações decorrentes basicamente de dois fatores: os efeitos estilísticos específicos de cada um dos planos de expressão e as coerções próprias dos materiais utilizados respectivamente por eles. “Quando o plano de expressão não apenas veicula um conteúdo (como acontece nos textos informativos), mas *recria-o* (como ocorre nos textos poéticos [bem como nos musicais]), novos sentidos são agregados pela expressão ao conteúdo” (FIORIN, 2009a, p. 45, grifos meus). No caso dos textos sincréticos, é preciso, portanto, levar em consideração tanto os recursos estilísticos quanto a existência das coerções próprias da pluralidade de materiais utilizados por cada substância presente no plano de expressão em sua manifestação, uma vez que cada uma delas realiza uma seleção específica de elementos de expressão a serem utilizados.

A coerção do material leva-nos a verificar que certos sentidos são mais bem veiculados por determinado plano de expressão que por outro. Por outro lado, explica a dificuldade de tradução de textos poéticos de uma língua – ou mesmo a transmutação de uma linguagem – para outra, já que a coerção leva à perda de efeitos estilísticos de expressão presentes no texto produzido na língua/linguagem original.

Para a composição de uma canção, muitas vezes é interessante transformar o texto ou poema original em “letra”. Em outras palavras, não se trata de apenas acrescentar ao texto uma melodia a ser cantada e, posteriormente, harmonizada e arranjada. Embora essa possa ser, também, uma possibilidade de criação de canções, a exploração de elementos semânticos na composição já pode partir da adequação do próprio texto verbal, recriando-o de maneira integrada à música, por meio de recursos estilísticos apropriados.

Diante disso, desvendar o significado de canções implica em analisar os recursos expressivos da composição, tanto sob o ponto de vista do texto linguístico quanto do musical, buscando correspondências de sentido entre o poema inicial e a canção, bem como outros sentidos possíveis que algum deles, por sua natureza, possa expressar melhor que o outro.

3.3.1. Texto verbal – “letra”

Deixemos de lado, por um momento, o sincretismo entre o texto verbal e o musical na composição de canções, para observarmos mais atentamente as possibilidades expressivas de cada um deles. Segundo Fiorin (2009a, p. 45), no plano de expressão verbal, temos como efeitos estilísticos, por exemplo, o ritmo, a aliteração, a assonância, as figuras retóricas de construção, entre outros. Por meio deles, o texto pode recriar elementos do plano de conteúdo.

A título de ilustração, vale a pena referir o poema mencionado por Fiorin (2009a, p. 45-46) como exemplo – “Chuva de pedra”⁵⁴, de Augusto Meyer – cuja leitura o autor considera como

Ramos, publicada originalmente em livro (plano de expressão literário), o qual mais adiante foi transformado em filme (cinema – plano de expressão sincrético ou multissemiótico).

⁵⁴“Tombam gotas duras sobre a terra, saltam / como seixos pequeninos, saltam, / cada folha é um todo que ressoa, / soa / pela terra o canto da saraiva boa.

Cada rosa meiga é uma humildade mansa / na carícia bruta.

E canta a saraiva clara / sobre a terra enxuta, sobre a terra boa.

Pedras, pingos pulam de alegria / como vidro moído, numa dança louca.

Ouve como soa / sobre a terra o baque da saraiva clara, / fria, fria, fria, numa chuva boa.”

“estar vendo, sentindo e ouvindo uma chuva de pedra”. Isso porque o poema não apenas *fala* do movimento e do ruído da saraiva, mas *recria-os* no plano da expressão, dando-lhes uma dimensão sensível, por meio de recursos estilísticos variados, que lhe conferem sua qualidade estética. Diante disso, o autor afirma não poder o analista restringir-se ao plano de conteúdo na busca pelo sentido, sob o risco de não perceber a especificidade desse tipo de texto e não apreender a totalidade do sentido nele inscrito (FIORIN, 2009a, p. 45-49).

Em conferência intitulada “Convenções e ousadias da linguagem” (informação verbal)⁵⁵, Fiorin toma a concepção de linguagem enquanto *jogo* e a apresenta sob dois princípios: um da realidade e da utilidade, relacionado à comunicação; outro do prazer, relacionado à poesia, aos jogos de linguagem. Recorda diversos significados geralmente relacionados à noção de jogo, tais como: conjunto, estrutura; atividade lúdica sem finalidades práticas; funcionamento de algo (por exemplo: “jogo de luzes”); margem de manobra, de liberdade; divertimento, gratuidade; entre outros. Em síntese, indica que nessa noção estão presentes tanto aspectos relacionados à liberdade quanto a regras e convenções, aplicáveis à linguagem.

Assim, enfatiza que na linguagem natural⁵⁶ estão presentes tanto os princípios estruturantes – como a gramática, por exemplo, que é uma convenção – quanto a poesia, a metáfora e outros elementos de utilização mais livre. Destes últimos surgem os jogos de som(ns), os jogos de sentido, ou o que o autor denomina divertidamente de “trapaças” às convenções da linguagem, admitidas por ela. Esses jogos de linguagem seriam como uma forma de revolta contra o clichê, o estereótipo, a rigidez. Enfim, “ousadias” da linguagem. Segundo o linguista, na conferência já mencionada, tais ousadias estariam catalogadas nas *figuras de retórica*, muitas das quais aprendemos na escola como “figuras de linguagem”, sem apreender ao certo para que serviriam – já que são, muitas vezes, definidas como meros ornamentos, enfeites, sem real utilidade, mais como “um luxo” (cf. FIORIN, 2014, p. 26-27).

Fiorin (2014, p. 9-11) adverte que, por muito tempo, a retórica esteve presente como disciplina na base de todo ensino, tendo sido aquela que, na História do Ocidente, deu início aos estudos do discurso. “A retórica é chamada de arte (do latim *ars*, que traduz o grego *techné*), porque é um conjunto de habilidades (é uma técnica, entendiam os antigos) que visa tornar o discurso eficaz, ou seja, capaz de persuadir” (p. 10). Com o passar do tempo, diversos autores começam a distinguir:

de um lado, havia uma teoria da argumentação, que levava em conta as operações da invenção e da disposição [da retórica antiga], onde estariam os elementos destinados a convencer e persuadir (a *topologia*); de outro, havia uma teoria das figuras, que se ocupava da elocução (a *tropologia*, a teoria dos tropos). A palavra grega *trópos* significa ‘direção’, ‘maneira’, ‘mudança’. No caso da linguagem, pensa-se em ‘mudança de sentido, de orientação semântica’. Assim, começou-se a pensar em duas retóricas: a da argumentação e a dos tropos (FIORIN, 2014, p. 26-27, grifos do original).

⁵⁵ Conferência de encerramento do IX Seminário de Estudos sobre Linguagem e Significação (SELISIGNO) / X Simpósio de Leitura da UEL, promovido pelo Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas do Centro de Letras e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Londrina, à qual assisti no dia 24 de outubro de 2014.

⁵⁶ Referência a linguagens que surgem “naturalmente” nas culturas, em oposição à ideia de linguagem artificial, como “linguagem de computador”, por exemplo.

Conforme foi perdendo sua dimensão argumentativa, a retórica foi sendo entendida como ornamento e acabou por reduzir-se a um catálogo de figuras, sem real utilidade. Daí o aprendizado das figuras de retórica, hoje em dia, ainda estar preso a uma relação de figuras, em que cada uma delas é apresentada como uma operação formal, sem que se demonstre que *sentido* cria. Entretanto, como lembra Fiorin, “as formas da língua existem para produzir sentido” (FIORIN, 2014, p. 10).

As figuras [...] são operações enunciativas para intensificar o sentido de algum elemento do discurso. São, assim, mecanismos de construção do discurso. Para entender isso, é preciso vê-las dentro de um contexto mais amplo. [...] as figuras têm sempre uma dimensão argumentativa, pois elas estão a serviço da persuasão, que constitui a base de toda relação entre enunciador e enunciatário (FIORIN, 2014, p. 10).

Fiorin (2014, p. 12-24) apresenta um retrospecto histórico sobre a relação entre linguística e retórica, apontando como, em determinado momento, afastaram-se e, em outro relativamente recente, reaproximaram-se. Observa como estudiosos da área, em publicações periódicas de 1970, retomaram a noção de retórica como arte e como técnica, mesmo que, muitas vezes, restrita ao estudo das figuras. Para este trabalho, interessa a direção de aproximação da linguística com a retórica segundo a qual se considera que há uma retoricidade geral, que é a própria condição da produção discursiva. Segundo Fiorin, as duas disciplinas que se aproximam da retórica por essa vertente são a pragmática e os estudos discursivos.

Em relação à pragmática, o autor esclarece ser o estudo da linguagem em uso, em ação – conforme já indiquei no capítulo anterior –, que implica em perceber que muitos enunciados só podem ser entendidos numa situação concreta de fala. Isso faz a pragmática aproximar-se dos *paradoxos* e dos *jogos de linguagem* (FIORIN, 2014, p. 18-19, grifos meus). Quanto aos estudos do discurso, no que tange à semiótica francesa (greimasiana), recorda que há o reconhecimento da existência de dois grandes tipos de textos:

os figurativos, que criam simulacros do mundo, e os temáticos, que se destinam a explicar os universos de discurso. Isso significa que a dimensão topológica da linguagem, que é mais evidente na literatura, está presente em todos os gêneros. A figuratividade é a condição da existência mesma do discurso (FIORIN, 2014, p. 20).

Fiorin (2014 p. 20), recorda também a observação de Zilberberg (2006; 2011), sobre o problema de ter sido deixada de lado, na constituição da linguística, a afetividade – o sensível, os afetos. Para Zilberberg (2006; 2011), de forma geral, deve-se considerar a afetividade como norteadora do processo de produção do sentido e incorporar a retórica à semiótica.

Destacando a dimensão figurativa da retórica, voltemos, com Fiorin (2014, p. 27), à noção de ornamento. O autor propõe recordar a origem do termo, do latim *ornamentum*, que quer dizer “aparelho, tralha, equipamento, arreios, coleira, armadura” e só mais adiante passa a significar “insígnia, distinção honorífica, enfeite”. O significado inicial de *ornatus* corresponderia a “bem equipado para determinada função”. *Ornatus*, em retórica, entendido inicialmente como embelezamento da linguagem com figuras, com tropos, não significaria mero “enfeite”, mas “bem argumentado”. Vale recordar:

Não podemos esquecer-nos de que a palavra *argumento* é formada com a raiz *argu-*, que significa ‘fazer brilhar, cintilar’ e que está presente nas palavras portuguesas *argênteo*, *argentário*, *argento* [...], todas provindas do latim *argentum*, ‘prata’. O argumento é o que realça, o que faz brilhar uma ideia (FIORIN, 2014, p. 27, grifos do original).

Também não se pode esquecer de que a retórica tratava da linguagem verbal, ao passo que a semiótica busca ser uma teoria da significação, necessitando, por isso, incorporar a retórica voltando-se para a(s) linguagem(ns) de maneira geral. Note-se que as linguagens não diferem entre si no nível da discursivização – onde se dão a tematização e a figurativização, bem como a projeção da enunciação no enunciado – mas o fazem no nível da textualização, isso é, da manifestação do discurso no texto. Os diversos tipos de textos, correspondentes às diferentes linguagens, enquanto instâncias enunciativas, podem apresentar dois grandes grupos de figuras retóricas: os tropos e as figuras não trópicas. Os primeiros referem-se às figuras em que há alteração de sentido e, as últimas, àquelas em que não há. Ambos os casos são operações enunciativas para intensificar e, conseqüentemente, também para atenuar o sentido (FIORIN, 2014, p. 30-31).

O enunciador, visando avivar (ou abrandar) o sentido, realiza quatro operações possíveis, já analisadas pelos retores antigos [...] a adjunção ou repetição com o conseqüente aumento do enunciado; a supressão com a natural diminuição do enunciado; a transposição de elementos, ou seja, a troca de seu lugar no enunciado; e a mudança ou troca de elementos. Os tropos seriam uma operação de troca de sentido. No entanto, [...] os tropos são uma não pertinência semântica, que cria uma nova pertinência, [por isso] não se pode considerá-los, pura e simplesmente, uma troca semântica. Na verdade, os tropos realizam um movimento de concentração semântica, que é a característica da *metáfora*, ou de uma expansão semântica, que é a propriedade da *metonímia* (FIORIN, 2014, p. 31, grifos meus).

A partir desses dois grandes grupos – tropos e figuras não trópicas –, Fiorin (2014) apresenta uma classificação das figuras retóricas que não interessa detalhar aqui. Importa, sim, ter em vista essas considerações para, com base nelas, procurar analisar o sentido de textos. Entretanto, destaco uma das figuras não trópicas, pela relevância que tem para este trabalho o seu correspondente em música, conforme apresentarei mais adiante. Trata-se da figura de *hipotipose*.

Fiorin (2014, p. 154-155) relaciona a hipotipose ao texto correspondente a uma “descrição vívida” de algo, de uma cena ou uma situação. Esclarece que a descrição – figura denominada *écfrese*, do grego *ekphrasis*, que significa “descrição” – obteve atenção particular dos estudiosos de retórica, tendo recebido diversas denominações, conforme a ênfase dada por diferentes autores, entre elas a de hipotipose (do grego *hypotypósis*, que quer dizer “representação”, “modelo”, “imagem”, “quadro”). O autor destaca que nem toda descrição é uma hipotipose e explica:

Para a retórica antiga, essa figura *pinta as coisas* de um modo tão vivo e enérgico, que parece colocá-las sob os olhos do leitor. A figuratividade é uma forma de construir discursos, os figurativos, organizados preponderantemente com palavras concretas, as figuras. A hipotipose intensifica essa propriedade da linguagem, é a saturação da figuratividade. É, portanto, uma descrição que apresenta uma saliência perceptiva, o que significa que ela é *tingida* pela subjetividade daquele que descreve, o que lhe dá uma intensidade muito grande. [...] Ela é a figura-chave da construção da mimese, ou seja, da representação da realidade (FIORIN, 2014, p. 155, grifos meus).

Voltando à metáfora e à metonímia, com base no exposto é possível entendê-las como grandes processos de concentração ou de expansão semântica, respectivamente. Muito mais que duas simples figuras de linguagem, mas como dois processos semânticos básicos de construção do discurso (FIORIN, 2014, p. 31-50). O autor explica que a metáfora se apresenta como uma predicação impertinente. Por exemplo, ao se dizer “aquele homem é um cordeiro”, fica evidente a impertinência, já que um homem não pode *ser* um cordeiro. Existe, então, um mecanismo para que se estabeleça a propriedade semântica da frase. O termo “cordeiro” possui determinados traços semânticos, assim como o termo “homem”. Os dois termos apresentam alguns traços semânticos comuns, ou seja, uma interseção sêmica, que permite atribuir a um (homem) características do outro (cordeiro), como “pacífico”, “cordato”.

A metáfora é uma concentração semântica. No eixo da extensão, ela despreza uma série de traços e leva em conta apenas alguns traços comuns a dois significados que coexistem. Com isso, dá concretude a uma ideia abstrata [no caso do exemplo, a de mansidão do homem], aumentando a intensidade do sentido. Poder-se-ia dizer que o sentido torna-se mais tônico. Ao dar tonicidade, a metáfora tem um valor argumentativo muito forte. O que estabelece uma compatibilidade entre os dois sentidos é uma similaridade, ou seja, a existência de traços comuns a ambos. A metáfora é, pois, o tropo em que se estabelece uma compatibilidade predicativa por similaridade, restringindo a extensão sêmica dos elementos coexistentes e aumentando sua tonicidade (FIORIN, 2014, p. 33).

De maneira análoga, Fiorin (2014, p. 37-38) aborda a metonímia. Como exemplo, veja-se a frase “a nuvem carregada, para o trabalhador, é o saco da espiga”⁵⁷. Aqui, apresenta-se uma afirmação impertinente, já que uma nuvem não pode ser um saco de coisa alguma. Porém, o mecanismo que estabelece a propriedade semântica da frase, neste caso, é a observação de que a “nuvem carregada” é a causa da chuva e o “saco da espiga” é o efeito da boa colheita. Assim, a compatibilidade sêmica acontece pela percepção do significado da frase: a chuva propicia boa colheita para o trabalhador. Os traços do efeito (chuva) transitam para sua causa (nuvem carregada) e os da causa (colheita) transitam para o seu efeito (saco da espiga) (FIORIN, 2014, p. 37).

A metonímia é uma difusão semântica. No eixo da extensão, um valor semântico transfere-se a outro, num espalhamento sêmico. Com isso, no eixo da intensidade, ela dá uma velocidade maior ao sentido, acelerando-o, pois, ao enunciar, por exemplo, um efeito, já se anuncia também a causa, suprimindo etapas enunciativas. Ao dar ao sentido aceleração, a metonímia tem um valor argumentativo muito forte. O que estabelece uma compatibilidade entre os dois sentidos é uma contiguidade, ou seja, uma proximidade, uma vizinhança, um contato. [...] A metonímia é, pois, o tropo em que se estabelece uma compatibilidade predicativa por contiguidade, aumentando a extensão sêmica com a transferência de valores semânticos de um para outro dos elementos coexistentes e aumentando sua aceleração com a supressão de etapas de sentido (FIORIN, 2014, p. 37-38).

Citando Jakobson, Fiorin (2014, p. 40-41) enfatiza que todos os processos simbólicos humanos, sejam eles sociais ou individuais, organizam-se metafórica ou

⁵⁷ Literalmente, o exemplo utilizado por Fiorin (2014, p. 37) é uma estrofe de um poema de Victor Hugo intitulado “A Olímpio”, traduzido por Castro Alves: “A nuvem carregada, espanto do marujo, / Que a vela mal abriga, / Para o trabalhador, que vê crespado o campo, / É o saco da espiga.”

metonimicamente⁵⁸. Ademais, “toda metonímia é ligeiramente metafórica e toda metáfora tem um matiz metonímico”⁵⁹, o que significa que “a uma metáfora subjaz uma predicação metonímica e sob uma metonímia há uma relação metafórica”. Metáfora e metonímia não aparecem apenas nos gêneros poéticos, mas, pelo contrário, estão presentes nas conotações das quais os gêneros cotidianos estão repletos. Tanto que, de tão familiarizadas, as pessoas já nem se dão conta (por exemplo: “trânsito engarrafado”, “difícil de engolir”, etc.). De qualquer forma, importa ter em mente tais processos na análise de textos verbais, bem como os processos retóricos, de maneira geral.

3.3.2. Texto musical – *música*

Swanwick (2003, p. 18), ao tratar a música como discurso, esclarece sua apropriação “genérica” do termo pertencente ao domínio da linguística, tomando-o como “válido para toda troca significativa”. Evidencia, assim, sua concepção de música como linguagem e o valor que atribui à interação em vivências significativas. Interessante notar a proximidade da perspectiva do autor, expressa no excerto à seguir, à de Fiorin (2009a, p. 44-45), apresentada no início do tópico anterior, considerando ser Swanwick um pesquisador da área de psicologia do desenvolvimento musical:

Creio que a música persiste em todas as culturas e encontra um papel em vários sistemas educacionais [...] porque é uma forma simbólica. A música é uma forma de *discurso* tão antiga quanto a raça humana, um meio no qual as ideias acerca de nós mesmos e dos outros são articuladas em formas sonoras. [...] E o discurso se manifesta por uma variedade de caminhos, não somente por palavras. [...] E o discurso pode aparecer em novas e saudáveis formas simbólicas, como cinema, televisão e publicação na internet [por exemplo] (SWANWICK, 2003, p. 18, grifo do original).

Para Swanwick (2003, p. 19-22), o fato de a música estar relacionada à experiência estética implica na necessidade de ter-se uma visão clara da natureza e do significado em música, para que tanto performance quanto ensino sejam mais efetivos. Em outras palavras, o autor valoriza a relação entre o sentido e o prazer estético. E o faz não somente em relação à música, como também com as demais linguagens artísticas. Ao enfatizar seu entendimento das artes como formas simbólicas que compartilham sistemas de significado, com seus respectivos discursos, está ratificando a concepção de arte, em qualquer linguagem, como semiótica. Nesse contexto, sublinha habilidades cognitivas envolvidas pela experiência estética, já apresentadas de forma geral neste trabalho, destacando entre elas: a proficiência para fazer conexões e comparações, a facilidade de “ler” as convenções musicais estabelecidas e a habilidade de reconhecer e responder aos desvios esperados das normas musicais.

Conforme apontei no capítulo anterior, as ideias de Piaget (1986; 1989; 1990) em muito influenciaram o trabalho de Swanwick. Com base na concepção piagetiana a respeito da

⁵⁸ JAKOBSON, Roman. *Essais de linguistique générale*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1963. t. I.

⁵⁹ _____. *Linguística e Comunicação*. Trad. I. Blikstein e J. P. Paes. São Paulo: Cultrix/Edusp, 1969.

formação do símbolo na criança e da aquisição da linguagem (PIAGET, 1990), o autor distingue quatro aspectos considerados por ele como caracterizadores do pensamento e da produção artística:

– Internamente, representamos ações e eventos para nós mesmos; nós *imaginamos*. – Reconhecemos e produzimos *relações* entre essas imagens. – ‘Empregamos sistemas de sinais, *vocabulários compartilhados*. – Negociamos e *trocamos nossos pensamentos* com outros (SWANWICK, 2003, p. 23, grifos do original).

Swanwick considera que, ao se produzir o discurso artístico, experiências são traduzidas em imagens (mentais) próprias, as quais são introduzidas em novas relações e articuladas no que ele chama de “sistemas de sinais”, resultando numa “conversação”. Pode-se compreender tais sistemas de sinais como as formas de organização dos materiais (ou da substância) das linguagens artísticas, e a conversação como a interação que se dá por meio delas. Entretanto, o autor afirma que embora seja útil ter em vista os aspectos apontados, sobre generalidades do discurso, isso não mostra *como* o discurso é produzido, sustentado e desenvolvido, nem como compromete as pessoas na “conversação”. Swanwick acredita e defende que “o fenômeno dinâmico da metáfora” serve de base a todo discurso (SWANWICK, 2003, p. 23).

3.3.2.1. Música como metáfora

Swanwick (2003, p. 23) ressalta que não lhe interessa a ideia de metáfora como mera “figura de linguagem” específica da literatura, mas como um processo genérico e fundamental de significação, segundo o qual elementos a princípio dissimilares são colocados juntos e em relação. Segundo ele, na metáfora dois ou mais domínios apresentam uma interseção. Observe-se que o entendimento de Swanwick, mais uma vez, vai totalmente ao encontro do pensamento de Fiorin (2014), apresentado anteriormente, quando vê na metáfora um processo de construção do discurso, nesse caso, extensivo a todas as linguagens, não somente restrito à verbal.

O processo metafórico reside no coração da ação criativa, capacitando-nos a abrir novas fronteiras, tornando possível para nós reconstituir ideias, ver as coisas de forma diferente. [...] podemos ver que metáfora é um processo capaz de produzir novos *insights*. A metáfora nos permite ver uma coisa em termos de outra, pensar e sentir de novas formas. Esse é o segredo do trabalho criativo nas ciências e nas artes (SWANWICK, 2003, p. 26-27).

Para Swanwick (2003, p. 28), a metáfora é encontrada em todas as formas de discurso em que trabalhem mentes imaginativas. Tais formas de discurso, como as artísticas, convidam a transgredir as convenções, de tal maneira que se pode pensar o que previamente era impensável, por vezes como num *insight* compartilhado, quando “vemos a vida das coisas”. Especificamente quanto à produção e à compreensão do discurso musical, o autor entende que o processo metafórico funciona em três níveis cumulativos:

quando escutamos ‘notas’ como se fossem ‘melodias’, soando como formas expressivas; quando escutamos essas formas expressivas assumirem novas relações, como se tivessem ‘vida própria’; e quando essas novas formas parecem fundir-se com nossas experiências prévias (SWANWICK, 2003, p. 28-29).

Sobre o primeiro nível de metáfora musical, Swanwick (2003, p. 30) explica que ao escutarmos ao piano, por exemplo, determinada melodia familiar, nem reparamos que tendemos a escutá-la desde o início como música, não como sons isolados – como fariam os “olhos frios da física”, de acordo Sloboda (2008, p. 3), citado no capítulo 2. Pelo contrário, nossa mente musical escuta linhas e frases melódicas. Eis aí a impertinência de que tratava Fiorin (2014), apontada no tópico anterior, já que um conjunto de sons, por si mesmo, não se constitui em frase melódica, mas nós, por processos psicológicos, tendemos a ouvi-lo assim.

Escutar sons como música exige que desistamos de prestar atenção nos sons isolados e que experimentemos, em vez disso, uma ilusão de movimento, um sentido de peso, espaço, tempo e fluência. Normalmente fazemos isso facilmente, exceto quando a música é muito diferente para nós ou quando somos solicitados a escutar em um modo pré-metafórico, como se estivéssemos afinando ou regulando um instrumento (SWANWICK, 2003, p. 30).

Quando se refere a determinadas peças ou trechos musicais com expressões tais como “parece um sonho” ou “sugere um passeio”, entre tantas outras possíveis – embora inadequadas, sob o ponto de vista técnico – dá-se uma ideia, ainda que grosseira, de uma possível interpretação. Swanwick recorda que tais expressões revelam mais uma *similaridade* do que uma *reprodução* de algo proveniente de experiências pessoais, de modo que a metáfora musical consista em transferir padrões de comportamento de notas para correspondentes do corpo humano, lembrando que movimento e tensão constituem a base da expressão musical. Ouvimos “gestos” musicais (SWANWICK, 2003, p. 30).

O segundo nível diz respeito às linhas melódicas escutadas juntas e em relações de umas com as outras. Os gestos musicais percebidos no primeiro nível, acompanhados por sua sugestividade afetiva, são agora percebidos em novas (inter-)relações, sendo percebidos como *formas expressivas*, por justaposição, realinhamento ou transformação, como, por exemplo, o movimento ascendente de uma melodia, em simultâneo com o descendente dos baixos, tende a sugerir expansão⁶⁰ (SWANWICK, 2003 p. 31).

Pode haver associação e realinhamento dessas imagens sugestivas, elementos de brincadeiras internas e especulação musical – em alguma música, até autênticas surpresas. [...] Isso é ‘forma’ musical no sentido orgânico. Nossa atenção oscila entre semelhanças de sentimentos (o antigo [relativo à primeira forma de metáfora]) e essas semelhanças entrelaçadas em novas combinações. Nesse processo metafórico ‘dinâmico e aberto’, a música parece quase sempre ter vida por si própria (SWANWICK, 2003, p. 31-32).

Finalmente, o terceiro nível metafórico caminha para além dos dois primeiros – materiais sonoros escutados “como se” tivessem forma expressiva (primeiro nível) e gestos realinhados “como se” tivessem uma existência independente (segundo). Para Swanwick (2003, p.

⁶⁰ Swanwick traz, como exemplo, a peça “De países desconhecidos e pessoas”, de Robert Schumann, da coletânea *Cenas Infantis* (Opus 15), que pode ser escutada na interpretação de Valentina Lisitsa, no endereço <https://www.youtube.com/watch?v=Aq8LDUCw6sg> (até 1’22”). O movimento mencionado, entre as linhas da melodia e dos baixos, ocorre nos dois primeiros compassos e repete-se nos próximos dois.

32), é o nível em que ocorre uma verdadeira transmutação, a qual remete a um “forte sentido de significância”. Um verdadeiro *valor*, associado ao que é comumente chamado de *emoção estética*, ou *fluxo* por alguns autores, na tentativa de descrever experiências que parecem fazer-nos transcender as rotinas do dia a dia. “O ‘fluxo’ [ou experiência estética] musical nasce *quando todos os três níveis do processo metafórico estão ativados*. Então, mesmo a experiência de uma música tão simples e conhecida [...] pode ser realmente ‘emocionante’, ‘afetiva’ e ‘e-motiva’” (SWANWICK, 2003, p. 33, grifos do original).

Procurando sintetizar os três níveis de metáfora presentes no discurso musical, Swanwick propõe a figura:

Figura 1 - Transformações metafóricas (SWANWICK, 2003, p. 33)



Swanwick encaminha-se para a conclusão a respeito do *significado* em música evocando a expressão de Langer (1989), “a vida de/do sentimento”:

Um compositor não apenas indica, mas *articula* complexos sutis de sentimento, que a linguagem não pode sequer denominar e muito menos descrever; ele conhece as formas de emoção e sabe manejá-las, ‘compô’-las. Nós não ‘compomos’ nossas exclamações e nossos chiliques. [...] O conteúdo [da música] foi *simbolizado* para nós, e o que ele solicita não é resposta emocional, mas *introvisão (insight)*. [...] O conteúdo da arte é sempre real; o modo de sua apresentação, pelo qual é ao mesmo tempo revelado e ‘distanciado’, pode ser uma ficção. Pode também ser música ou, como na dança, movimento. Mas se o conteúdo for a vida de sentimento, impulso, paixão, então os símbolos que o revelam não serão os sons ou as ações que normalmente *expressariam* esta vida; não são os signos associados, mas as *formas simbólicas* que devem transmiti-lo ao nosso entendimento (LANGER, 1989, p. 222-223, grifos do original).

Cabe, aqui, a ressalva de Langer (1989, p. 222) utilizar essa expressão num esforço de argumentar contra a ideia advinda de parte de apreciadores ou críticos de música figurativa, segundo a qual determinados sons ou trechos musicais são entendidos como “representantes” de emoções ou mesmo de ideias relacionadas ao conteúdo de uma peça musical,

quase literalmente, como numa espécie de onomatopeia. Como adverte PENNA (2008, p. 71), esse entendimento está relacionado a uma concepção corrente de arte como comunicação e expressão segundo a perspectiva construída no romantismo e que ainda chega até hoje ao senso comum: a arte subordinada à *expressão de sentimentos e emoções* e a comunicação decorrente *da intuição, da empatia, da comunhão* entre entre a emoção do artista e a do espectador (grifos meus).

Ressalto que não é esse viés que Swanwick (2003) enfatiza, mas, pelo contrário, o autor se apropria da expressão de Langer (1989, p. 222) “vida de sentimento, impulso, paixão” para referir-se aos construtos mentais decorrentes de vivências significativas, de acordo com a psicologia cognitiva da música, conforme apresentei no capítulo anterior. Naquela perspectiva, as experiências vivenciadas, acompanhadas de seus estados emocionais, são responsáveis pela formação de estruturas de pensamento que podem ser reativadas a cada nova experiência semelhante ou relacionada. Ainda que com a ressalva de ser uma visão mais relacionada à perspectiva da psicologia cognitiva da música, que privilegia os processos individuais aos sociais, penso que se pode considerar essa perspectiva mesmo sabendo que ela “conta apenas parte da história”, como afirma Hargreaves (2003, p.153) – a parte individual, pessoal. Por esta linha de pensamento, quando os três níveis de metáfora estão realmente articulados e integrados, a música parece tornar-se profundamente relacionada à “vida de sentimento”, a que se refere Langer (1989), no excerto anteriormente exposto.

Continuando com o raciocínio de Swanwick (2003, p. 34-35), todos os “estados de sentimento” – e eu acrescentaria os de pensamento, de maneira geral – têm seus próprios padrões de peso, espaço, tempo e movimento, que se pode observar nas metáforas da própria linguagem verbal quando se diz que alguém se sente “leve como uma pluma”, “de cabeça pesada”, “sufocado de paixão”, entre tantas outras expressões. No terceiro nível de metáfora musical, a música ativa nossas estruturas de pensamento constituídas ao longo das experiências vividas (e em constante transformação), sem ter-se que *sentir de novo* as mesmas emoções ou *pensar novamente* as mesmas ideias. Tais estruturas são as responsáveis pelas relações que fazemos entre novas experiências e as anteriores, as quais imprimem à música – como à arte em geral – sua “não literalidade”.

É precisamente por causa de sua não-literalidade, de sua não-implícita mas profundamente sugestiva natureza, que a música tem tanto poder de nos comover. Não um, mas muitos elementos de experiência podem ser configurados dentro de um simples encontro musical, dando-lhe grande significância. Aqueles que são capazes de responder à música dessa forma, falarão freqüentemente [sic], de uma experiência que é transcendental, feita de, mas, ao mesmo tempo, desligada da experiência de vida (SWANWICK, 2003, p. 35).

3.3.2.2. Retórica musical

Embora considere a abordagem de Swanwick (2003) apresentada no tópico anterior essencialmente retórica, passo a focalizar como a retórica, bem como a linguagem verbal de maneira geral, influenciou diretamente a produção e a apreciação em música – o processamento do texto musical. Para isso, tomo como fio condutor o estudo de Loureiro (2004), no qual o autor busca

aprofundar a compreensão sobre como ocorre a conexão entre ideias composicionais ao longo da obra musical, ou seja, sobre os fatores que permitem que uma composição mantenha sua força, em termos de coesão e de manutenção de interesse do ouvinte, ao longo de seu tempo de duração.

Nesse estudo, o autor aponta a aplicação de uma *retórica entre os elementos musicais* para configurar o desenvolvimento da obra, à qual submetem-se todas as composições a partir do século XVI até muitas tendências da primeira metade do século XX, e pode ser encontrada na música popular até hoje. Vários tipos de relações seriam estabelecidos entre os elementos ou “acontecimentos” musicais, segundo essa maneira de compor.

Relações de repetição, de diferenciação por variação, derivação, analogia ou contraste, assim como os aspectos formais tradicionais como justaposição de partes, as formas variação, as formas com desenvolvimento, culminando na forma sonata, e toda segmentação das partes como frases, períodos, etc. (LOUREIRO, 2004, p. 1).

Por outro lado, a partir da experiência de escuta de determinadas obras especialmente interessantes e catalisadoras da atenção dos ouvintes, vem a disposição para observar o “trajeto” da composição, condicionado às relações que impulsionam gradualmente os objetos musicais, compreendidos como elemento ou unidade constituída pelo material utilizado na composição, podendo ser desde um motivo, padrão ou frase até uma seção inteira. Mesmo – e especialmente – naquelas em que os objetos pareçam alternar-se, estruturados em movimentos descontínuos e articulados por interrupções, rupturas, diferenças ou fragmentações – “cortes” – pode-se constatar uma *forma dinâmica* vibrando no tempo, *em movimento*. Daí o interesse pela composição numa perspectiva musical *do movimento* – para além da forma – que faz suscitar afetos/reações que de outra maneira não seriam despertados (LOUREIRO, 2004, p. 2-3).

De maneira geral costuma-se observar a forma musical como um recipiente no qual se deposita o material sonoro, ou como uma *fôrma* da qual se pode utilizar para organizar os sons. Porém, a música remete à sensação de movimento, como se os acontecimentos musicais fossem consequência de uma decisão no momento anterior e assim sucessivamente (LOUREIRO, 2004, p. 2, grifos do original).

Nesse contexto, segundo Loureiro (2004, p. 4), a escuta ora estaria centrada nos próprios cortes, ora nos objetos, “de modo que através do contato entre eles perceberíamos os cortes”. Entretanto, comumente o movimento, enquanto “vida da composição”, fica condicionado à relação entre objetos musicais – tais como figurações melódico-harmônicas, sonoridades, motivos rítmicos, blocos de sons, etc. – e, então, é como se ocorresse um choque na passagem de um para o outro, o qual aparece como um corte, uma cesura. Esse choque vem causar a sensação de que algo foi interrompido para que um novo elemento viesse tomar-lhe o lugar.

Loureiro (2004, p. 4) afirma que os cortes, entendidos como interrupções em um *continuum* sonoro, muitas vezes podem ser comparados aos elementos, funções sintáticas e efeitos da linguagem verbal. Nesse sentido, os cortes no discurso musical podem ser percebidos como as articulações no discurso linguístico – por exemplo, como conjunções ou sinais de pontuação. É principalmente diante dessa relação entre o texto/discurso musical e o linguístico apontada pelo autor que ele passa a aprofundar determinadas relações entre música e linguagem verbal,

destacando primeiramente a influência da segunda para a constituição de uma sintaxe da primeira, chegando até a concepção de forma musical (LOUREIRO, 2004, p. 5-52). Sistematizando contribuições de Bent (1980), Buelow (1980), Michels (1995) e Cano (2000), Loureiro (2004) traça uma linha histórica conveniente para auxiliar a compreensão de *como* e *em que* se constituiu a retórica musical.

Primeiramente, pode-se observar tal relação de influência na ligação entre a música vocal e a linguagem verbal, no ocidente, desde a música da igreja cristã primitiva, entre os séculos I e VI, na formação do canto gregoriano, acompanhando-o por toda a Idade Média, em seu desenvolvimento. Como parte intrínseca da oração, a música dependia totalmente dela. Os cortes musicais, como as cesuras do canto gregoriano, eram decorrentes da pontuação das frases. Com o tempo, foram se desenvolvendo outras características e estilos; complementos ao canto acompanhados de textos mnemônicos também foram utilizados, na chamada *sequência*.

A forma musical ainda continua sendo estabelecida pela relação entre texto e música em grande parte das melodias eclesiásticas, como é o caso das *sequências*, já no século IX. Estas surgiram como um tipo de *tropos* – um complemento do canto sem forma estabelecida – em que sobre a última sílaba do *Aleluia* se fazia um melisma, chamado de *Jubilus*, acrescentado de um texto. Esta inclusão de texto surgiu como um recurso de memorização da melodia, pois não era fácil fixar um melisma muito extenso (LOUREIRO, 2004, p. 23).

Gradativamente, os textos deixaram de cumprir a finalidade de memorização, adquiriram uma forma poética e, conseqüentemente, uma musical. Posteriormente, a sequência derivou para a música profana.

[...] outras formas [além da sequência] foram surgindo da monodia profana, ligadas neste caso, à poesia e à dança. O movimento trovadoresco no final do século XI, principalmente no sul da França, teve, entre outras, a influência formal de um tipo de *sequência* rimada e estrófica. Surge assim uma grande quantidade de formas de canções [...] (LOUREIRO, 2004, p. 24, grifo do original).

No século XIII, as composições polifônicas, especialmente os motetos⁶¹, crescem em número de vozes e em complexidade, ao ponto de surgir a necessidade de uma notação musical que desse conta de controlar a relação entre as partes melódicas em si e entre elas e o texto verbal. O desenvolvimento desse sistema, no século XIV, introduz recursos de organização musical que garantem à música um maior grau de autonomia em relação ao texto linguístico que, entretanto, não se mantém na polifonia dos séculos XVI e XVII (LOUREIRO, 2004, p. 23-25).

Começa, então, a ser verificada a influência da retórica na constituição das microestruturas musicais. Isso ocorre especialmente a partir do momento em que ela vem a ser aplicada não somente no discurso falado mas também no escrito, favorecendo que os elementos de persuasão utilizados pelo orador passassem a ser recursos poéticos para o escritor. Dessa forma, auxiliando o processo criativo na literatura, a retórica associa-se também às outras artes por esse viés e, em particular, à música. A partir da Renascença, com o surgimento do Humanismo – quando a retórica torna-se fundamento do sistema educacional europeu – o pensamento retórico reflete-se

⁶¹ Gênero polifônico que, originalmente, utilizava um texto diferente para cada voz.

nas atitudes de compositores da época. Os princípios da retórica passam a afetar profundamente os elementos básicos da composição musical (LOUREIRO, 2004, p. 26).

Entre os séculos XVI e XVIII, surge grande produção de literatura sobre teoria musical, envolvendo conceitos da retórica voltados para o estudo da composição e para a análise. Assim como na retórica os oradores contavam com regras para “ornamentar” seu discurso com figuras de linguagem, também os compositores recorreram às figuras retóricas para, analogamente, expressar afetos e reforçar o sentido de palavras do texto por meio de “figuras musicais”. Surgem, então, as *figuras retóricas musicais*, utilizadas no esforço de persuadir o ouvinte, como no texto verbal. As figuras musicais passam a ser categorizadas por estudiosos e utilizadas pelos compositores (LOUREIRO, 2004, p. 26-27).

Diversos tratadistas da época elaboraram suas listas próprias de figuras, mas entre eles não havia uma terminologia comum, gerando dificuldade tanto para a delimitação de cada uma das figuras quanto para uma organização mais abrangente, inclusive pelos esforços da musicologia do século XX. Mesmo sem pretender esgotar o assunto, Buelow (1980) elaborou uma categorização das figuras musicais em sete grupos distintos, a saber: figuras de repetição melódica; figuras baseadas em imitação fugal; figuras formadas por estruturas dissonantes; figuras de intervalo; figuras de hipótipes e; figuras de som e figuras de silêncio (LOUREIRO, 2004, 27-29; VERSOLATO; KERR, 2008, p. 66-67). Loureiro (2004, p. 28-29) segue apresentando a descrição de cada uma das figuras pertencentes aos sete grupos.

Analogamente ao que afirmei no tópico 3.3.1 deste capítulo, a respeito da categorização das figuras de retórica, não há interesse em aprofundar aqui tal detalhamento das figuras musicais. Importa perceber, diante da trajetória apresentada, que elas vêm fazer parte da construção do discurso musical, na busca de *criar sentidos*, e assim devem ser consideradas em análises musicais. Entretanto, ressalto uma das categorias de figuras apresentadas na classificação de Buelow (1980), a qual, conforme prenciei anteriormente, encontra correspondência na classificação de Fiorin (2014): a das figuras de hipotipose.

Normalmente tratadas por “madrigalismos”, em virtude de serem frequentes no madrigal italiano do século XV (VERSOLATO; KERR, 2008, p. 67), as figuras de hipotipose são também conhecidas pela expressão *word-painting*, que em inglês significa “o que descreve algo vividamente em palavras”⁶² - definição condizente com a fornecida realizada por Fiorin (2014, p. 155), para a figura retórica homônima. Na categorização de Buelow (1980), corresponde a um conjunto de cinco figuras musicais, as quais têm por característica principal descrever melodicamente o significado das palavras ou expressões do texto linguístico. Dessa forma, funcionam mais como uma “pintura musical das palavras” do que propriamente uma “pintura [de alguma coisa] em palavras” – apesar de que, num texto sincrético que integra música e texto verbal, pode-se dizer que a “pintura” é realizada pela música e pelas palavras.

Vale a pena apresentar uma breve descrição das figuras que compõem a

⁶²Conforme consta no Dicionário online oxforddictionaries.com, acessado em 22 de novembro de 2015.

categoria de hipotipose⁶³, conforme o Quadro 1:

Quadro 1 - Figuras de hipotipose (BUELOW apud LOUREIRO, 2004, p. 29)

| FIGURA | DESCRIÇÃO |
|----------------------------------|---|
| anabase ou anábase ⁶⁴ | ocorre quando uma passagem musical reflete a ideia musical de ascensão |
| catabase ou catábase | oposto de anábase |
| <i>circulatio</i> | descrição musical de um movimento circular |
| fuga | no sentido de voo, não de imitação fugal, se refere a uma figura melódica que ilustra voo, fuga para o espaço |
| hipérbole | uma passagem melódica que excede o âmbito normal de um modo (ascendente ou descendente) |
| metabase | cruzamento de vozes |
| <i>variatio</i> | uma passagem de embelezamento vocal enfatizando o texto |

Embora as figuras de hipotipose sejam especificamente relacionadas à “pintura melódica” do texto, há também diversas outras figuras, correspondentes a demais categorias, que acabam por incidir sobre a melodia. É o caso do conjunto das figuras de repetição melódica e do conjunto das figuras baseadas em imitação fugal, algumas das figuras de intervalos, ou mesmo algumas de silêncio (cf. LOUREIRO, 2004, p. 28-29). No Quadro 2, apresento em síntese a descrição de algumas dessas figuras, por sua relevância para este trabalho.

Quadro 2 - Seleção de figuras musicais (BUELOW apud LOUREIRO, 2004, p. 28-29)

| CATEGORIAS DE FIGURAS | FIGURAS | DESCRIÇÃO |
|-----------------------|------------------|--|
| Repetição Melódica | sinonímia | repetição de uma mesma ideia melódica em diferentes notas na mesma parte |
| | <i>clímax</i> | caso especial de sinonímia: repetição de uma melodia na mesma parte, uma segunda acima; também chamada de gradação, um clímax em sequência, sugerindo força ascendente |
| | <i>complexio</i> | recapitulação de uma melodia ou trecho |
| | paranomásia | repetição de uma ideia musical nas mesmas notas, mas com novas adições ou alterações para ênfase |
| | exclamação | qualquer salto ascendente ou descendente maior que terça, consonante ou dissonante, dependendo do caráter da exclamação / como salto dissonante, é também chamado de <i>saltus duriúsculus</i> |
| | | questionamento musical, final melódico ou |

⁶³ Apresento aqui a tradução realizada por Liduíno Pitombeira em *Retórica: o elo entre a música e o direito*, citada por Loureiro, cuja fonte não encontrei.

⁶⁴ Todos os nomes das figuras estão apresentados tal qual em Loureiro (2004, p. 28-29) – alguns aparecem traduzidos para o português, outros não.

| | | |
|------------|--------------------------------------|---|
| Intervalos | interrogação | passagem harmônica inteira, terminando a uma segunda (ou intervalo maior) que as notas anteriores |
| | <i>parrehsia</i> ou <i>parrésia</i> | falsa relação ou dissonância áspera, especialmente de um trítone (intervalo constituído de três tons) entre partes |
| | <i>passus duriúsculos</i> | ocorre quando uma parte sobe ou desce em intervalos de segunda menor (correspondentes a meio tom, também chamados “cromatismos”, quando apresentados em melodias) ou intervalos muito pequenos ou grandes para a escala |
| | <i>pathopoeia</i> ou <i>patopeia</i> | movimento em semitons fora da harmonia ou da escala para expressar afetos como tristeza, medo e terror |
| Som | <i>antítese</i> | contraste musical para expressar coisas contraditórias ocorrendo sucessivamente |
| | <i>mutatio toni</i> | mudança rápida de modo por razões expressivas |
| Silêncio | <i>abruptio</i> | pausa geral, inesperada |
| | <i>suspiratio</i> | quebra melódica por inserção de pausas, ilustrando o texto |

Em relação à música instrumental, Loureiro esclarece que as figuras passam a ser utilizadas independentemente das palavras, ou seja:

elas ganham autonomia e as estruturas musicais passam a ter vida própria. Pense-se, assim, na ideia de uma organização musical através das ideias exclusivamente sonoras, indo da microestrutura, através das pontuações do discurso musical, à macroestrutura constituindo a ideia de forma musical (LOUREIRO, 2004, p. 14).

Concluo essa reflexão a respeito do plano de expressão relativo ao gênero canção considerando legítimo compreender que texto linguístico e música, sincreticamente, podem promover tanto concentração quanto expansão semânticas, por meio de processos entendidos de maneira abrangente como metafóricos ou metonímicos, integrando recursos estilísticos linguísticos e musicais consubstanciados em figuras.

3.4. CANÇÕES PARA CRIANÇAS

Canções, de modo geral, fazem parte de práticas culturais significativas para crianças, como já foi colocado na introdução deste terceiro capítulo. Muito associadas a práticas musicais mais amplas e a produções culturais ligadas à função de entretenimento, relacionam-se ao mundo das histórias e personagens, fantasia e imaginação. Num processo semelhante ao descrito para as tradições orais, a escuta de canções desperta na criança tal interesse que ela passa a cantá-las, aprendendo por imitação e exploração de suas próprias capacidades vocais, buscando apropriar-se delas por meio da memorização e da recorrência da audição e da performance. Assim canções são transmitidas, junto com a cultura que envolve a criança, seja ela urbana e midiática ou não, por meio da vivência prática.

Por outro lado, canções podem refletir – em sentido amplo – experiências concretas da vida da criança, inclusive envolvendo seu cotidiano escolar. Parafrazeando Souza (2000), pode-se dizer que canções constituem uma boa maneira de dialogar com a cultura da criança, dentro ou fora da escola, construindo espaços entre o conhecimento universal da música e o que se apresenta na sua cultura local, de maneira tão mais intensa quanto mais o repertório vivenciado apresente elementos capazes de efetivar essa ponte. De acordo com as colocações apresentadas no capítulo anterior, o processamento dos textos sincréticos de canções por meio de ações envolvendo apreciação e performance, informalmente ou na prática escolar, vem contribuir efetivamente para o processo de musicalização e, eventualmente, também para o de letramento.

Em interação com novo repertório de canções, pertencente a poéticas até então desconhecidas por ela, a criança tem oportunidade de vivenciar elementos que as constituem, integrando o processo de musicalização que se inicia com a familiarização e passa pela aprendizagem para a apropriação da linguagem musical. O texto linguístico pode contribuir muito para o seu envolvimento, uma vez que a própria língua trata de conectar a criança ao texto sincrético, com seus elementos musicais. Para isso, é necessário que a canção constitua um todo de sentido, com música e letra atuando juntas, conforme esclarecido anteriormente. Dessa forma, as estruturas musicais passam a ser incorporadas pela criança, que delas se apropria.

Tratar de “experiências significativas” para crianças implica em saber o que pode fazer sentido para elas. Importa, portanto, ter ideia de como pensam e interagem com o mundo à sua volta, seus aspectos materiais e sociais, sob a perspectiva pessoal e cultural. No que tange ao ponto de vista pessoal, considero imprescindíveis as contribuições de Piaget e seus colaboradores (1989; 1990; PIAGET; INHELDER, 1986; FLAVELL, 1988) a respeito da descrição de características do pensar infantil ao longo de seu desenvolvimento. Mesmo tendo em vista a ressalva de Hargreaves, Marshall e North (2003, p. 153) sobre teorias ao modo piagetiano “contarem apenas parte da história” do desenvolvimento, já que nelas as interações sociais teriam papel secundário, considero que essa seja sim *uma parte importante* da história. Isso não significa que *a outra parte* – a perspectiva sociocultural vygotskyana – seja menos importante, conforme já tive oportunidade de explicitar neste trabalho.

Nesse sentido, reitero a posição de Rego (1995, p. 125) quando enfatiza a relevância de examinar-se com minúcia e cautela pressupostos filosóficos, projeto teórico, extensão e alcance de cada abordagem psicológica, a fim de que as complementaridades, diferenças e até divergências entre as teorias possam ser identificadas e, assim, contribuam para a compreensão da “parte da história” que lhes cabe. Não se trata, portanto, de escolha e muito menos de confronto de posições, já que as diferentes perspectivas apontadas pelos pesquisadores podem significar um fator de enriquecimento no esforço de compreensão das características psicológicas e socioculturais das crianças com as quais nos relacionamos, quer seja como educadores, quer como produtores culturais. Penso que essa postura deve resultar no aprimoramento tanto da prática pedagógica quanto da produção direcionada à criança, de forma geral.

Nessa perspectiva, recorro que este trabalho focaliza crianças da Educação Infantil (entre três e cinco anos)⁶⁵ e dos anos iniciais do Ensino Fundamental (entre seis e dez anos)⁶⁶. Pode-se, então, esperar que apresentem características gerais relativas aos modos de pensar pré-operacional e operacional concreto (PIAGET, 1989, p. 23-61; FLAVELL, 1988, p. 152-165; CÓRIA-SABINI, 1986; 74-82), respectivamente⁶⁷, os quais procuro sintetizar a seguir.

No período pré-operacional, também conhecido como simbólico intuitivo, ocorre a preparação funcional das operações elementares de classes e de relações. Tais operações estarão consolidadas e estruturadas no período seguinte, o das operações concretas.

Com o aparecimento da função simbólica ou semiótica no pensamento da criança, no final do primeiro período de seu desenvolvimento (o sensório-motor), ela é capaz de fazer as primeiras representações de um objeto ausente ou de um evento não percebido, por meio de símbolos. Essa capacidade manifesta-se não somente na linguagem, mas também por meio da expressão gráfica da criança, seus jogos e brincadeiras. No período pré-operatório, o pensamento, inicialmente, caracteriza-se por sua natureza pré-lógica ou pré-operatória, marcada essencialmente pelo egocentrismo, que já vem da cognição sensório-motora e, com o passar do tempo, socializa-se por meio de sistemas de signos e significados compartilhados pela cultura. O surgimento da função simbólica e seu desenvolvimento são responsáveis pela transição do pensamento sensório-motor para o pré-operacional.

O egocentrismo caracteriza-se por uma maneira de assimilar o mundo segundo seu próprio ponto de vista, chegando mesmo a deformar relações existentes entre fatos, bem como suas características essenciais. Surge a tendência a “centrar” a atenção em um único aspecto destacado do objeto sobre o qual o raciocínio incide, em detrimento de outros também importantes, produzindo uma distorção nesse raciocínio. Por outro lado, a criança é incapaz de realizar a “decentração”, ou seja, de considerar os aspectos que poderiam equilibrar e compensar os efeitos distorcivos da centração em um aspecto particular.

Como consequência, a criança julga tudo pela sua perspectiva e sente dificuldade em perceber a realidade sob o ponto de vista do outro. Analisa as coisas sob a luz de sua percepção imediata, num realismo que a impede de apreender relações existentes entre eventos percebidos, os quais são apreendidos globalmente, de maneira confusa, ou são considerados de maneira fragmentária. Assim, ao mesmo tempo em que costuma observar maior quantidade de detalhes que o adulto, não é capaz de relacioná-los ao todo de forma coerente.

No período pré-operacional, a criança não conhece a lógica das classes, por isso

⁶⁵ Apesar de a LDB em vigor (BRASIL, 1996) prever o atendimento de crianças antes de completarem o primeiro ano de vida nas instituições de educação infantil, muitas delas passam a atendê-las a partir dos três anos, em vista da carência de infraestrutura específica para os bebês, dos primeiros meses até os dois anos de vida.

⁶⁶ Faixa etária aproximada, já que as crianças são admitidas no primeiro ano do Ensino Fundamental a partir do ano em que completam seis anos e podem concluir o quinto ano com mais de dez anos, dependendo de diversos fatores.

⁶⁷ Levando em conta o entendimento que hoje considera flexíveis os limites de idade inicialmente propostos por Piaget (1989) em seus estudos.

raciocina do particular para o particular. Apesar de conseguir estabelecer algumas premissas,

pela falta de generalização, logo entra em contradição e não sabe achar o caminho de volta sem mudar o rumo de suas colocações. Os componentes do raciocínio ficam justapostos, sem síntese. Esse sincretismo, que leva a criança a ligar tudo a tudo, impede-a de fazer os cortes e as distinções necessários ao pensamento analítico (CÓRIA-SABINI, 1986, p. 76).

Tais características desse modo de pensar fazem com que a criança tenda a focalizar sua atenção em estados ou configurações sucessivos de um acontecimento, ao invés de observar as transformações pelas quais um estado torna-se em outro.

Portanto, o pensamento pré-operacional é estático e imóvel. É um tipo de pensamento que pode focalizar impressionística e esporadicamente esta ou aquela condição momentânea e estática, mas que não consegue ligar adequadamente um conjunto de condições sucessivas num todo integrado, levando em conta as transformações que as unificam, e as tornam logicamente coerentes (FLAVELL, 1988, p. 159).

Assim, ao prestar atenção nas transformações, a criança sente dificuldade de compreendê-las e acaba por assimilá-las a seus próprios esquemas de ação, em vez de inseri-las num sistema coerente de causas objetivas. Essa é uma característica do pensamento intuitivo, regulado pela percepção e pela representação, o que o faz ser irreversível. Segundo Piaget (1989, p. 29) “a intuição é, sob certo aspecto, a lógica da primeira infância”⁶⁸.

Piaget (1989, p. 29-33) destaca três tendências importantes relacionadas ao pensamento egocêntrico e intuitivo da criança no período pré-operacional: o finalismo, o animismo e o artificialismo. Em síntese, o finalismo corresponde ao entendimento de que não há acaso na natureza, ou seja, tudo é “‘feito para’ homens e crianças, segundo um plano sábio e estabelecido, no qual o ser humano é o centro” (p. 31). A criança busca uma razão de ser para tudo, mas uma razão causal e finalística, que nem sempre, na realidade, existe. É nessa perspectiva que se compreende o diálogo citado por Pulaski (1983, p. 54) em que alguém pergunta a uma criança de cinco anos: “De onde vem a escuridão?”, ao que ela responde: “Da água, porque quando é dia, a noite vai para o lago”.

O animismo infantil, segundo o autor, constitui-se na tendência a compreender as coisas como dotadas de vida e intenção. Apesar de relativamente longo, opto por transcrever literalmente o trecho em que Piaget explica tal tendência:

No início, será vivo todo objeto que exerça uma atividade, sendo esta essencialmente relacionada com sua utilidade para o homem; a lâmpada que acende, o forno que esquenta, a lua que dá claridade. Depois, a vida estará destinada aos agentes e corpos que parecem-se [sic] mover por si próprios, como os astros e o vento. De outro lado, à vida é acrescentada a consciência; não uma consciência idêntica à dos homens, mas uma que tem o *minimum* de saber e intencionalidade, – suficientes para as coisas realizarem suas ações e, sobretudo, para se moverem ou dirigirem para fins que lhes são determinados. Assim é que as nuvens sabem que se deslocam, pois levam a chuva e, sobretudo, a noite (a noite é

⁶⁸ Piaget (1989) denomina por “primeira infância” a faixa etária que vai dos dois aos sete anos de idade.

uma grande nuvem negra que cobre o céu na hora de dormir). Mais tarde, só o movimento espontâneo será dotado de consciência. Por exemplo, as nuvens não sabem mais 'porque o vento sopra e as empurra'; mas o vento não sabe as coisas 'porque não é uma pessoa' como nós, 'mas sabe que sopra, porque é ele quem sopra'. Os astros são especialmente inteligentes: a lua nos segue em nossos passeios e reaparece quando voltamos para casa (PIAGET, 1989, p. 31).

O autor afirma que as crianças são quase unânimes em acreditarem ser acompanhadas pela lua, num egocentrismo que as impede de pensar no que ela (a lua) faria ao deparar-se com crianças caminhando em sentido contrário umas das outras.

Por fim, Piaget (1989, p. 32-33) trata do artificialismo, que consiste na crença de que as coisas foram construídas pelo homem ou por uma atividade divina operando do mesmo modo que a fabricação humana. "Todo o universo é feito assim: as montanhas 'crescem' porque se plantaram pedrinhas depois de tê-las fabricado, os lagos foram escavados, e até bem tarde, a criança imagina que as cidades existiam antes de seus lagos, etc.". O pesquisador explica, segundo sua perspectiva, que durante o período pré-operacional ocorrem todas as transições entre o pensamento egocêntrico – característica tanto do início do pensamento da criança como da socialização – e o adaptado aos outros e ao real, o qual prepara para o pensamento lógico. Pouco a pouco o pensamento adaptado vai prevalecendo sobre o egocêntrico, tornando-se reversível, e é isso que torna possível à criança operar com classes e relações. Tais operações são chamadas de "concretas", porque baseiam-se em objetos diretamente observados, não em formulações verbalmente enunciadas.

A meu ver, são caras e úteis essas descrições do pensamento infantil resultantes da pesquisa de Piaget, mesmo levando em conta toda a crítica e a limitação das teorias cognitivas diante das sociocognitivas. Primeiramente, não considero que tais contribuições prescindem tão fortemente das interações sociais quanto parecem crer os que assumem uma postura exclusivamente sociocognitivo-interacionista. Por outro lado, a abordagem do desenvolvimento por estágios de Piaget (1989) e a noção de zona de desenvolvimento proximal descrita por Vygotsky (1989, 94-103) não me parecem incompatíveis. De qualquer forma, não cabe neste trabalho aprofundar tais aspectos, apenas levanto-os a fim de justificar as opções aqui apresentadas, não deixando de ter em vista a criança datada e situada.

Essas considerações têm como objetivo demonstrar o que significa "fazer sentido" para as crianças entre três e dez anos. Uma experiência pode ser considerada como significativa, com sentido, para uma criança se a alcança no seu modo de pensar, sentir e vivenciar o mundo ao seu redor, com as pessoas e suas relações. Quando encontra correspondência com seu pensamento intuitivo e seu egocentrismo. Não que tenhamos que trabalhar para reforçar tudo isso que a criança manifesta num dado momento de sua vida, absolutamente, mas, se desejamos interagir com os pequenos para o seu desenvolvimento, temos que envolvê-los e oferecer-lhes oportunidades de vivenciar conosco experiências novas e abrangentes, respeitando e partindo de seu próprio modo de pensar, integrando e valorizando sua cultura.

Estou certa de que escritores, poetas, compositores, artistas em geral, que produzem genuinamente para crianças, compreendem sua maneira de pensar e interagir, conforme

apresentada aqui, mesmo que nunca tenham se aventurado pelos caminhos da psicologia, por qualquer que seja a abordagem. É por isso que seus textos linguísticos, musicais ou sincréticos trazem em si todo um universo de personagens e situações que condiz com essa maneira de ver, ser e relacionar-se. Diversos reflexos de níveis do pensamento intuitivo e egocêntrico podem ser encontrados em histórias, poemas e canções nos quais seres animados, humanos e animais agem e relacionam-se segundo a “lógica própria” da criança.

No plano de conteúdo, destaco a relevância do nível discursivo de tais textos, por ser nele que se concretizam os esquemas abstratos envolvendo estados e transformações. Nesse nível, figuras, temas e seus respectivos percursos, de certa forma, “materializam” o que, no primeiro nível, constituem os valores sobre os quais se constrói o sentido do texto. Igualmente importante é a articulação desse discurso com o plano de expressão – sincrético, no caso das canções, envolvendo música e poesia – num esforço de elaboração estética e estilística que faça emergir relações ricas entre os elementos constitutivos das linguagens que o compõem. Assim, finalizo este capítulo com o entendimento de canções para crianças como síntese de tudo o que apresentei desde o início do trabalho até aqui.

4. BICHOS, CORES E OUTROS AMORES

O título deste capítulo é também o do CD (MÚSICA CRIANÇA, 2013) constituído pelas primeiras onze canções produzidas no âmbito do Projeto Música Criança – compostas, arranjadas, gravadas e apresentadas ao público em espetáculo musical infantil, o qual circula por teatros e espaços culturais de Londrina desde julho de 2013, conforme ilustram os Anexos A a F.

No Capítulo 4, pretendo contextualizar o interesse e justificar a escolha dessas canções, bem como apresentar algumas características gerais do *corpus* e análises mais completas das canções cujo material musical pretendo enfatizar.

4.1.HISTÓRICO

A história desse repertório teve início na década de 1980, quando Carlos (Cacá) Francovig escreveu a coletânea intitulada “Balaio de Gato” –referência à expressão contida no poema O Rato (Anexo G) e também ao fato do conjunto conter poemas concebidos para crianças de diversas idades, desde as menores até as pré-adolescentes, já quase saindo da infância. Originalmente, eram quinze poemas, os quais foram enviados pelo autor para o caderno infantil do jornal Folha de São Paulo – a Folhinha, o qual se interessou pela coletânea a ponto de comprar-lhe os direitos para a publicação (informação verbal)⁶⁹. Assim, os poemas foram publicados paulatinamente, em diversas edições, entre junho de 1983 e dezembro de 1984. Pode-se ver algumas cópias dessas publicações em recortes de edições do jornal, fornecidas pelo autor, pertencentes ao seu acervo pessoal, no Anexo G.

À época, Francovig e Loureiro já possuíam canções em parceria, tendo inclusive sido premiados em festivais na cidade⁷⁰. Essas produções estavam em consonância com o intenso movimento literário e musical que caracterizava Londrina desde o final da década de 1970 e durante a de 1980 (GIORGIO, 2005; CAPUCHO, 2012). Nesse contexto de afinidade entre os parceiros e o “clima” cultural da cidade, surgiu a ideia e o desejo de musicar os poemas infantis. Iniciaram, então, pela composição das canções Bem Te Vi, A Cigarra, O Caneco, O Rato e Passarela. Apesar de os poemas estarem prontos *a priori*, Francovig esteve presente em alguns momentos em que Loureiro compunha a música, o que oportunizou a ele fazer pequenos ajustes no texto, conforme suas próprias palavras:

[...] foi uma coisa bem engraçada porque era ele [Loureiro], eu, e ele com o violão, e um gravadorzinho de fita cassete ali né... gravando, fazendo tudo aquilo [...] naquele momento, naquela hora, criando tudo ali. Alguns poemas até, na hora da criação das músicas, eu mudava algum verso, alguma palavra, alguma coisa que ficava até mais interessante dentro do poema musicado, do poema canção (APRESENTAÇÃO, 2015).

⁶⁹ Tenho conhecimento dos fatos relatados neste capítulo por ter acompanhado pessoalmente alguns deles e por meio da convivência com os autores, devido às relações de amizade e familiares que mantenho com Carlos Francovig e com Mário Loureiro, respectivamente.

⁷⁰ Prêmio de melhor arranjo e originalidade na 5ª Mostra MPB de Londrina, em setembro 1983, com a música Solidão.

Porém, o trabalho como um todo não foi concluído naquela ocasião, devido a circunstâncias e diferentes caminhos, artísticos e profissionais, tomados pelos parceiros. As canções compostas ficaram registradas em manuscritos e gravações dos compositores em fitas cassete.

Conheci essas canções em 1989 e, a partir daí, tive oportunidade de ouvi-las em diversas ocasiões, interpretadas por Loureiro acompanhando-se ao violão, muitas vezes para crianças conhecidas ou da família. Como educadora musical de crianças que era, desde o início encantei-me com a delicadeza de letras e sonoridades que apresentavam – diferentes da imensa maioria das produções contemporâneas voltadas para o público infantil – bem como com a impressão que me causavam, de proximidade da maneira de ser e de pensar da criança. Desde então, vi-me inclinada a lançar mão desse repertório em meu trabalho com as crianças.

A partir de 1992, já como professora da UEL, continuei me dedicando à educação musical no contexto da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (então “Pré-escola” e “Primeiro Grau”), agora pelo viés da formação de professores e de projetos envolvendo ensino, pesquisa e extensão. Durante todo esse percurso, até os primeiros anos da década de 2000, meu desejo de utilizar diretamente aquelas canções em meus trabalhos acadêmicos permaneceu vivo. Entretanto, foi somente a partir de 2007, com a primeira edição do Projeto Música Criança, que houve condições de recuperar e dar continuidade, de forma mais abrangente e efetiva, ao trabalho iniciado por Francovig e Loureiro no início dos anos 1980. Na ocasião, solicitei aos dois que resgassem as canções – aquelas mesmas, já compostas – e me passassem os registros para que eu pudesse, junto aos estudantes do curso de Música, encaminhar o processo desde a elaboração de arranjos até a apresentação às crianças, em forma de musical constituído daquelas e de outras canções – de outros compositores – a serem escolhidas.

Entretanto, para minha satisfação, eles propuseram-se a fazer mais que isso. Revisaram aquelas primeiras canções e sentiram-se motivados a dar prosseguimento ao próprio projeto, criando novas. Foi assim que alguns poemas foram “retocados” pelo próprio Francovig, nesse caso não por alguma carência específica de integração com a música, mas pela necessidade do próprio poeta, frente ao seu amadurecimento artístico. O mesmo ocorreu com a composição musical das primeiras canções – foram reajustadas por Loureiro, pelo mesmo motivo (informação verbal). Na sequência, os compositores escolheram os demais poemas a serem musicados e finalizaram um conjunto de treze canções, do qual duas foram excluídas por motivos diversos, relacionados principalmente ao prazo para terminar a produção, envolvendo todo o processo de criação até a montagem e apresentação do espetáculo.

A partir de 2009 até 2012, Loureiro orientou grupos de estudantes de música na criação coletiva de arranjos para as canções. Muitos deles buscaram o Projeto Música Criança pela oportunidade de atuarem em atividades que embasavam e favoreciam a composição e a criação de arranjos para grupo instrumental e vocal relativamente amplo e diversificado, contando com instrumentos de diversas modalidades⁷¹, num curso de licenciatura – o que não é comum.

⁷¹Sempre pudemos contar com os instrumentos mais utilizados na música popular (violão, guitarra, baixo elétrico, bateria e piano/teclados, bateria e percussão), além de instrumentos de sopro das

Interessante ressaltar que dos dezessete músicos que atuaram no espetáculo em 2013, quatro estavam cursando o primeiro ano da pós-graduação em Arranjo Musical na UEL, tendo participado do projeto desde seu primeiro ano no curso, assim como a maioria dos demais, que participou desde seu ingresso na Universidade. Isso vem confirmar o que afirmei na introdução, sobre o trabalho desenvolvido no projeto ser uma maneira de efetivar o proposto no Projeto Político Pedagógico do curso (UEL, 2009), na formação das competências em música e em produção musical do professor na licenciatura em música.

Esse relato vem no sentido de demonstrar o caráter acadêmico do trabalho, o qual procurou integrar os objetivos de produção musical para crianças e inclusão cultural à formação do músico professor. Isso justifica o longo período de tempo dedicado à elaboração desses arranjos, bem como aos ensaios, tendo em vista que a ênfase na aprendizagem dos estudantes e no processo de criação coletiva permeou todo o processo. Justamente por ser um projeto integrado de ensino e extensão, não houve pressa para que se finalizasse, pelo contrário, passaram-se praticamente quatro anos até que o CD fosse lançado e o espetáculo montado.

Finalizo esse histórico apontando para o retorno extremamente positivo que tivemos das crianças e da comunidade em geral, tanto em relação ao CD quanto ao espetáculo. Diversas matérias publicadas na imprensa desde a estreia em julho de 2013, bem como fotos, vídeos e interação com o público podem ser conferidas nos canais do projeto na internet: no blog Projeto Música Criança, nas páginas das redes sociais FaceBook (Projeto Música Criança) e Google Plus (Música Criança).

4.2. BICHOS E CORES

Passo a apresentar aspectos observados no conjunto das canções, de maneira geral. Para isso, tomo como ponto de partida as informações contidas no documentário também denominado Bichos, Cores e Outros Amores (BICHOS, 2015)⁷², que traz as visões dos diretores cênico (Silvio Ribeiro) e musical (Mário Loureiro) do espetáculo, do poeta (Carlos Francovig) e a minha própria, como produtora e coordenadora do Projeto Música Criança. Em nossos depoimentos, apresentamos, cada qual, nosso ponto de vista em relação ao desenvolvimento do trabalho, com ênfase no processo de criação, desde os primeiros poemas até a apresentação do espetáculo. Embora o documentário tenha sido publicado recentemente, os depoimentos e as cenas do espetáculo foram registrados entre outubro e novembro de 2013, no final da temporada daquele ano. Aqui focalizo as falas de Carlos Francovig e Mário Loureiro, para realizar o levantamento de aspectos referentes à criação especificamente dos poemas e da composição musical, confrontando-os com letra e música (por meio das partituras constantes do Anexo J) das canções.

famílias de metais e de madeiras (flauta, saxofones, trompete e clarinete), de cordas com arco (violino, violoncelo e contrabaixo) e até uma viola caipira, além de grupo vocal que chegou a ter mais de dez vozes, em quatro naipes.

⁷²Encontra-se facilmente no canal Projeto Música Criança do YouTube. Ali, o documentário é apresentado na forma de *playlist* denominada “Bichos, Cores e Outros Amores – Documentário”.

Quanto aos poemas originais, logo no início Francovig expressa sua motivação para esforçar-se em identificar os textos com a peculiaridade do pensamento e do modo de ser da criança:

O que mais me motiva a escrever são desafios e escrever para a criança é sempre um desafio, um desafio muito grande. Porque você não consegue enganar a criança, você tem que ser sincero, tem que ser lúdico, tem que ser verdadeiro. Aí você consegue conquistar as crianças (APRESENTAÇÃO, 2015).

De fato, encontramos em todos os poemas, já em forma de “letras” (Anexo H), figuras e percursos figurativos que remetem ao universo infantil descrito no item 3.4, sendo que em todos pode-se encontrar pelo menos uma das características apontadas por Piaget (1989). O animismo é bastante evidente em Bem Te Vi, A Cigarra, Escolher, O Elefantinho, O Vagalume, O Prego, O Arco Íris, A Bicicleta e Que Susto! (nesta última, apenas no último verso).

O Caneco é um bom exemplo de atenção focalizada em estados e configurações sucessivos; O Arco Íris ilustra bem o artificialismo; O Elefantinho demonstra a assimilação intuitiva das transformações de estado percebidas. Bem Te Vi traz a nítida – e até literal, nesse caso – dificuldade da criança em ver sob o ponto de vista do outro.

Escolher já apresenta um tipo de pensamento mais próximo ao operacional concreto, por tratar de possíveis operações realizadas com base em elementos diretamente observados (“dor nas asas de [tanto] voar”, “dor no bico de [tanto] beijar”, etc.). Assim como Isabela, na apresentação de metáforas que aproximam o “poeminha” a um doce (“recheado de palavrinha”, “versinho doce”) a ser entregue como um presente (“embrulhar [...] em laços de fita amarela”). Que Susto! é um outro exemplo do raciocínio intuitivo já se encaminhando para o operacional concreto, em que há o medo “que eu tenho” e o medo dos outros, de coisas e situações que se pode observar (“avião”, “tubarão”, “escuro”, “barulho”, etc.).

Em relação ao processo de composição musical, Loureiro esclarece:

eu fiz um foco no processo de criação baseado numa técnica composicional de madrigais da renascença onde [se] trabalhava com a ideia de *word-painting*, que era ilustrar os poemas – o significado dos poemas, das palavras do poema, com a música. Então, esse foi o princípio ordenador da criação, a partir daí, de todas as canções (APRESENTAÇÃO, 2015).

Recordando que *word-painting* diz respeito ao conjunto de figuras musicais de hipotipose – segundo a categorização de Buelow (1980), conforme apresentei no Capítulo 3 – as quais consistem, sinteticamente, em “pintar”, ilustrar, descrever melodicamente o significado que as palavras trazem. Assim, pode-se identificar as seguintes figuras, nas canções em questão:

- anábaseno movimento melódico ascendente⁷³ de “dou um grito alto” em Que Susto! (compasso 18), “o máximo que eu consigo” em Isabela (compassos 22 a 24) e “veja só como aumentou” em Arco Íris (compassos 18 e 19);

⁷³ O movimento melódico indica a trajetória da melodia, de um ponto a outro. Quando essa trajetória parte de uma nota mais grave para uma mais aguda, tem-se o movimento ascendente; quando, ao contrário, vai da mais aguda para a mais grave, o movimento é descendente.

- catábase no movimento descendente das frases da primeira parte (primeira estrofe), ilustrando o martelo batendo no prego;
- *circulatio* na primeira parte de A Bicicleta, até antes de “a roda reclamando”;
- *fuga* em Escolher, junto à palavra “asas” (compasso 7);
- *hipérbole* em Escolher, coincidindo com a figura *fuga*, no desenho melódico de “nhec nhec se não colocar” em A Bicicleta (compassos 10 e 11) e no de “medo de fantasma” em Que Susto! (compassos 1 e 2);
- *variatio* em toda a segunda parte de O Prego (a partir do compasso 15 até o 28).

Apesar de o compositor ter enfatizado a utilização da categoria referente aos madrigalismos (*word-painting*), é possível perceber diversas outras figuras musicais que contribuem significativamente para o processo de figurativização do texto sincrético das canções. Destaco as que se concentram particularmente na melodia:

- *gradação/clímax* nas frases “e lança sua ponta afiada” em O Prego (compassos 25 e 26) e todo o trecho “qualquer hora dessas / prego uma peça / dou um grito alto” em Que Susto! (compassos 16 a 18);
- sinónmia entre os dois períodos que constituem a segunda parte de O Prego (compassos 13 a 20 e 21 a 26);
- *complexioe* sinónmia no início de cada uma das partes/estrofes de Escolher;
- exclamação no canto do pássaro (“bem te vi! bem te vi!”), em Bem Te Vi (compassos 32 e 34);
- paranomásia na melodia de Vagalume, como um todo;
- interrogação na última frase de Bem Te Vi (compassos 36 e 37);
- parrésia, com falsa relação criada na melodia em “(me)do de fantasma”, quando após o arpejo⁷⁴ sobre as notas do acorde invertido de Do Maior sol-do-mi (final do compasso 1) espera-se novamente uma nota sol e vem um lá bemol – justamente para ilustrar o fantasma, que não é “de verdade”;
- *passus duriúsculos* na expressão “casca seca, casca seca” de A Cigarra (compasso 7);
- patopeia na descida cromática de “ai, que susto!”, em Que Susto! (compasso 19);
- antítese pelo contraste entre as três primeiras frases, que caracterizam o elefantinho, dando ideia de suavidade – movimento por graus conjuntos e finais de frase com notas longas, (compassos 1 a 5) – e as três seguintes, relativas ao ratinho, sugerindo um caráter mais incisivo – linhas principais subindo por cromatismo intercalado por notas repetidas (compassos 6 a 9);
- *mutatio toni* em Bem Te Vi, quando há uma mudança repentina para o modo menor (compassos 17 a 20), expressando a mudança de caráter do dia para a noite;
- *abruptio* pelo efeito da pausa entre “sua” e “ponta afiada” em O Prego (compasso 25);
- *suspiratio* durante toda a segunda parte de O Prego e antes de “ora ora” em Bem Te Vi (compassos 35 e 36).

Esse breve levantamento não tem o objetivo de esgotar a explicitação das figuras

⁷⁴ Sequência formada pela primeira, terceira e quinta notas da escala.

musicais utilizadas no processo de composição das canções que constituem o corpus desta pesquisa, mas procura demonstrar como o compositor valeu-se desses recursos estilísticos para construir os sentidos dos textos sincréticos das canções, de acordo com o plano de conteúdo dado pelo texto linguístico. Para melhor compreensão, na sequência, apresento uma análise mais profunda de uma delas – O Prego – com o intuito de demonstrar o processo de criação do texto sincrético envolvendo letra e música. Uma vez compreendido esse modelo de interpretação e de composição, passo a destacar, em outras canções, algumas relações que considero essenciais.

Em todos os casos, procuro, primeiramente, interpretar o sentido ou significado contido no poema, partindo do nível mais concreto – apresentado na superfície textual dos poemas – para os mais abstratos. Em seguida, passo a verificar como as linguagens verbal e musical atuam juntas, sincreticamente, na construção do sentido dessas canções para crianças.

4.3. O PREGO

O critério de escolha dessa canção para a realização da análise completa foi a especificidade do processo de composição musical, já que ela foi a única, entre as onze, na qual o compositor alterou o poema original em função da criação da música. Isso significa que, nesse caso específico, embora houvesse sido composto de antemão o poema, a concepção da canção já partiu de um processo de sincretização que levou à alteração do texto inicial para a constituição da letra, conforme demonstro mais adiante. Início, portanto, por meio da análise semiótica do texto, levando em conta o poema original, investigando os três níveis de apreensão de sentido – fundamental, narrativo e discursivo.

O Prego

O martelo
passa o tempo todo
batendo no prego.

Um dia
o prego se cansa
e lança sua ponta afiada
na pança do martelo.

No nível mais concreto de percepção de sentido, podemos dizer que, neste texto, há uma ação que se passa entre o martelo e o prego, tidos como seres animados, em que o primeiro bate no segundo. Em seguida, o prego, cansado de ser martelado, volta-se contra o martelo lançando-lhe sua ponta afiada na “pança”.

Já num nível um pouco mais abstrato, é possível perceber que o martelar intermitente sobre o prego é uma ação abusiva de um sujeito sobre o outro, que poderia ser qualquer outra ação além dessa apontada. Num determinado momento, há um julgamento desta ação por parte do sujeito prego, e uma consequente retribuição na forma de sanção. Assim, o sujeito prego passa de uma posição ou estado de submissão a outro de controle da situação, de um estado passivo para outro ativo e objetivo. Por outro lado, o sujeito martelo sofre consequência por agir de

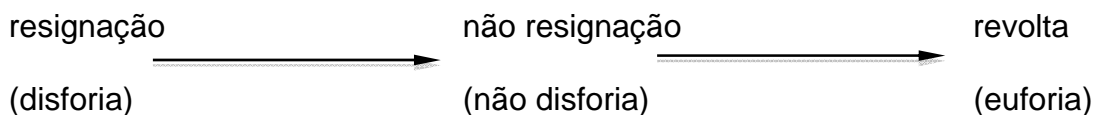
maneira abusiva ou inadequada, saindo de seu estado inicial ativo, de realizador da ação.

Num terceiro nível, ainda mais abstrato, podemos dizer que o texto é construído sobre a oposição semântica /resignação/ vs. /revolta/, considerando especialmente a trajetória do sujeito prego. Esses três níveis, apresentados de forma sucinta, constituem o percurso gerativo de sentido do texto.

4.3.1. Nível Fundamental

Conforme já mencionado, nesse nível é possível distinguir a categoria semântica de base, que abriga a oposição sobre a qual se constrói o sentido do texto: /resignação/ vs. /revolta/, nitidamente observáveis na primeira e na segunda estrofe, respectivamente. À resignação corresponde um valor negativo, ou disfórico, expresso especialmente no verso “o prego se cansa”. Por outro lado, a revolta é associada a um valor positivo, eufórico, uma vez que corresponde à libertação do prego de seu estado de submissão.

Do ponto de vista sintático, o texto estrutura-se segundo um percurso que vai da resignação negativa à revolta positiva. Explicando melhor, ocorre a afirmação da /resignação/ quando o martelo passa o tempo todo batendo no prego. Em seguida, a negação da /resignação/, quando o prego se cansa. Por fim, a afirmação da /revolta/ acontece quando o prego lança sua ponta afiada na pança do martelo.



Dessa forma, “O Prego” apresenta um conteúdo mínimo fundamental, que corresponde à negação da resignação ou submissão à opressão, sentida como negativa, e a afirmação da revolta, da libertação, considerada positiva.

4.3.2. Nível Narrativo

Em O Prego, o texto inicia com a ação ou performance do martelo batendo intermitentemente no prego. Daí podemos depreender uma série de pressuposições. A primeira delas é que o martelo precisou adquirir uma competência que lhe permitiu realizar a performance. Nesse caso, considerando que não haveria nada de anormal no fato de o martelo bater no prego, já que ambos são feitos para desempenhar esses papéis ou funções, poderíamos pressupor que o martelo *quisesse* ou *devesse* bater no prego e que este último aceitasse levar marteladas necessárias para a execução de alguma tarefa de pregar – o que, por sinal, ele não conseguiria realizar sozinho. Assim, podemos pensar que houvesse um acordo, ainda que tácito, entre prego e martelo, para que o segundo batesse no primeiro.

Entretanto, pressupõe-se também que a ação de bater no prego deveria ter a duração necessária para a realização da tarefa de pregar, o que seria considerado adequado e justo.

Bater o tempo todo no prego não se encaixaria nessa consideração. Pelo contrário, seria um uso abusivo, por parte do martelo, do seu poder de martelar o prego, de submetê-lo. Temos, então, um conjunto de valores, que podem ser definidos da seguinte maneira: “poder e domínio” relacionados ao controle inicialmente exercidos pelo martelo sobre o prego por meio de força, compreendidos como “justiça e adequação”, relacionadas à maneira segundo a qual o bater do martelo no prego seria aceitável ou razoável. Dessa forma, cada um desses elementos constitui-se num objeto investido de valor – um “objeto-valor” – com os quais os sujeitos prego e martelo relacionam-se transitivamente.

Em *O Prego*, temos os valores relacionados no parágrafo anterior, caracterizados como valores descritivos. Além deles, temos também valores modais “querer bater no prego” e “dever bater no prego corretamente”, que equivalem a bater com “justiça e adequação”. Sendo assim, podemos considerar os seguintes enunciados de estado:

$$S(\text{martelo}) \cap \underbrace{Ov(\text{querer bater no prego})}_{\text{valor modal}}; S(\text{martelo}) \cap \underbrace{Ov(\text{poder, domínio})}_{\text{valor descritivo}}$$

$$S(\text{prego}) \cap \underbrace{Ov(\text{justiça e adequação})}_{\text{valor descritivo}}; S(\text{martelo}) \cap \underbrace{Ov(\text{dever bater corretamente})}_{\text{valor modal}}$$

Nos enunciados esquematizados acima, observe-se que, como em Barros (1990, p. 20), temos: S = sujeito; Ov = objeto valor; \cap = conjunção.

A partir dos enunciados de estado apresentados, podemos deduzir do texto os programas narrativos que integram os estados e as transformações presentes. Isso posto, voltemos à pressuposição inicial, de que para a realização da performance foi necessária a aquisição de uma competência. Daí depreendemos um programa narrativo segundo o qual ficaria estabelecido um acordo entre o prego e o martelo para a realização de determinada tarefa, conforme já foi mencionado.

F (fazer acordo) [S1(prego) \rightarrow S2 (martelo) \cap Ov (dever bater no prego corretamente)]

Aqui, F significa “função”; S1, “sujeito do fazer”; “ \rightarrow ” significa “transformação”; S2, “sujeito de estado”. Como não é o programa principal do texto, dizemos que este é um programa de uso. É também um programa de doação da competência *dever fazer*, do prego para o martelo. Em seguida, inicia-se o texto com a o programa de performance: “o martelo passa o tempo todo batendo no prego”.

F (bater no prego) [S1(martelo) \rightarrow S2 (martelo) \cap Ov (poder e domínio)]

Este sim é o programa principal do texto, ou programa de base. Podemos dizer também que é um programa de apropriação pelo martelo do objeto-valor descritivo *poder e domínio*.

Em seguida, temos os versos “Um dia / o prego se cansa”, revelando a

insatisfação, ainda que projetada para um momento futuro, do prego em relação à performance do martelo. Temos, então, um programa de interpretação, no qual o prego julga o martelo por meio da verificação de suas ações e dos valores com os quais se relaciona. Ao sentir, efetivamente, que o martelo *não bate corretamente*, mas o *tempo todo*, o prego constata o não cumprimento do acordo inicial.

F (verificar cumprimento do acordo) [S1(prego) → S2 (martelo) ∪ Ov (bater no prego corretamente)], sendo que “∪” significa disjunção.

Por fim, temos os dois últimos versos “e lança sua ponta afiada / na pança do martelo”, que constituem um programa narrativo de sanção ou de retribuição. Como o julgamento do prego a respeito do estado resultante da ação do martelo foi negativo – não parece e não é o que foi combinado inicialmente – a retribuição se dá em forma de punição e termina por privar o martelo do objeto-valor descritivo “poder e domínio”. Considerando a ação do prego de lançar sua ponta afiada como uma relação de ataque ao martelo, temos o seguinte programa narrativo:

F (atacar) [S1(prego) → S2 (martelo) ∪ Ov (poder e domínio)]

Embora não tenhamos aqui analisado uma primeira fase de manipulação, pressupondo-a pela própria “natureza” do prego e do martelo – que teria levado o martelo a querer bater no prego – podemos considerar que esta, embora singela, seja uma narrativa complexa, em que estão presentes as quatro fases da sequência canônica: manipulação, competência, performance e sanção.

Toda a sequência de programas narrativos apresentada constitui os percursos narrativos dos sujeitos prego e martelo. Por sua vez, esses percursos definem o esquema narrativo do texto, no qual temos o martelo como sujeito e o prego como destinador-manipulador e também como destinador-julgador. É importante ressaltar que quando se fala de percurso narrativo, não se trata mais de actantes sintáticos (sujeito de estado, sujeito de fazer e objeto), mas de papéis actanciais (sujeito competente, sujeito operador, sujeito do querer, sujeito do saber, etc.). Em contrapartida, no esquema narrativo, temos actantes funcionais (sujeito, objeto, destinador, destinatário) (BARROS, 1990, p. 36).

4.3.3. Nível discursivo

Podemos dizer que o poema em questão constitui-se num texto figurativo, porque nele utilizam-se termos como prego, martelo, ponta afiada, pança, bater, cansar-se, lançar – com correspondentes perceptíveis no mundo natural – para representar uma realidade. Sendo assim, podemos dizer que deve haver um ou mais temas desenvolvidos, já que a figurativização é um segundo nível de concretização em relação à tematização na construção do discurso.

À primeira vista, poderíamos dizer que os temas subjacentes às figuras presentes em “O Pregão” são: a ação repetitiva do martelo sobre o prego, o martelar; opressão e resignação junto a revolta e vingança; abuso de poder e revolução; certeza da revanche. Como vimos no item

anterior, os dois programas narrativos que se destacam no texto dizem respeito à performance e à sanção. Considerando os processos de tematização e figurativização de cada um deles, teríamos: tematização da performance - bater repetidamente, abusar; figurativização da performance – martelo que passa o tempo todo batendo no prego; tematização da sanção – revolta, vingança, revanche; figurativização da sanção – o prego lançando sua ponta afiada na pança do martelo.

Em “O Prego”, podemos observar dois percursos figurativos. Um deles é constituído pelas relações entre as figuras: martelo, batendo, prego e ponta afiada. Essas figuras constituem ações ou atributos próprios do prego e do martelo, caracterizando o percurso figurativo do trabalho com ferramentas numa oficina ou marcenaria, para remeter também ao trabalho mais pesado, até mesmo braçal, geralmente realizado por trabalhadores com pouca escolaridade e que geralmente ocupam posições de mão de obra, posições inferiores na hierarquia de empresas. Assim, podemos dizer que o tema que dá sentido a este percurso seria esse tipo de trabalho humano. O papel deste percurso no texto seria caracterizar ações repetitivas e com o uso da força física, nesse contexto determinado, com sua lógica própria.

O outro percurso figurativo advém das figuras: batendo, cansa, lança, pança. Estas, por sua vez, configuram ações ou atributos humanos – o prego magrinho e pontudo, que se cansa de ser batido; o martelo pançudo, que bate. O encadeamento dessas figuras no texto, as relações que estabelecem, definem o percurso figurativo da dominação, submissão e opressão do mais fraco, seguidas de reação, revolta e vingança. Seriam esses os temas que lhe dariam sentido. Seu papel, no texto, seria o de caracterizar uma certa lógica presente nas relações humanas que se constroem a partir da dominação e da opressão.

Observando a rede relacional formada entre os temas envolvidos nos dois percursos figurativos, o seu entrelaçamento, podemos ver lado a lado o tema do trabalho mais duro e a opressão, a submissão, bem como a resignação e a revolta – já presentes no nível fundamental do percurso gerativo de sentido. Poderíamos deduzir, desta análise, o tema geral da exploração no mundo do trabalho. Ou, ainda, da certeza da revolta diante da opressão.

Possivelmente outros leitores fizessem interpretações diversas, de acordo com seus conhecimentos e experiências de vida, mediante a leitura dos temas e figuras apresentados neste texto, bem como de seus percursos. Entretanto, esta é a leitura que podemos considerar pertinente, no momento.

4.3.4. Manifestação

Sendo a manifestação o plano em que se unem o conteúdo e a expressão, vejamos, então, como se dá o encontro desses planos na canção O Prego. Uma vez criado o poema e dado o plano de conteúdo a ele correspondente, cabe ao compositor o desafio de criar uma estrutura musical capaz de dar-lhe sustentação, explorando os materiais musicais, seus recursos e possibilidades de estruturação, a serem integrados ao texto verbal. No caso dessa canção, a exploração de elementos semânticos na composição já partiu do próprio poema. Para tanto, o compositor enfatizou o nível discursivo – temas e figuras – e reelaborou o texto, obtendo o seguinte

resultado:

O Prego

O martelo
passa o tempo todo batendo no prego.
Passa o tempo todo batendo no prego.
Batendo no prego, no prego.
O martelo
passa o tempo todo batendo no prego.

Um dia
o prego se cansa...
Ah... o prego se cansa
e lança sua ponta afiada...

Um dia
o prego se cansa
e lança sua ponta afiada
na pança do martelo.

Observe-se que, ao recriar o texto, o compositor utiliza determinados recursos estilísticos especialmente interessantes para a exploração de elementos musicais, que com eles constituirão uma única retórica, agora da canção. Na primeira estrofe, pode-se notar a construção das frases a partir da repetição daquela que compõe originalmente o primeiro e o segundo versos do poema, com a eliminação de trechos iniciais:

O martelo passa o tempo todo batendo no prego.
Passa o tempo todo batendo no prego.
Batendo no prego,
no prego.
O martelo passa o tempo todo batendo no prego.

Além do resultado métrico e rítmico, o processo acaba por aumentar o foco no prego, como num *zoom*, para depois recordar a frase toda, a ideia principal – a performance, que contém o programa de base do nível narrativo, relativo ao conteúdo do texto.

Do ponto de vista musical, a ação abusiva do martelo sobre o prego, batendo o tempo todo, fica caracterizada e enfatizada por um desenho rítmico regular e repetitivo, integrado a um desenho melódico descendente, lembrando o próprio movimento da ação, da performance do martelo, configurando uma catábase. Em termos de material, o compositor faz uso da aplicação de modos⁷⁵, apesar de ser esta uma peça tonal⁷⁶. No caso, é utilizado um modo misto de lídio e mixolídio⁷⁷. Toda vez que o texto se remete a essa ação, repete-se o desenho rítmico em movimento melódico descendente, com pequenas variações, como mostra a Figura 2.

⁷⁵ Organizações de sons utilizadas na Grécia antiga. A música que emprega predominantemente o esses modos é chamada “música modal”, que predominou no ocidente até o final da Idade Média.

⁷⁶ Expressão relativa à característica da música ocidental que surge a partir do Renascimento, que se estrutura, em poucas palavras, em torno de uma nota principal de uma escala, o “centro” tonal.

⁷⁷ São dois dos sete modos gregos. O mixolídio é mais familiar aos brasileiros devido à sua presença na música do nordeste do país.

Figura 2 - Desenho rítmico e melódico da primeira parte da canção O Prego

The musical score for the first part of the song "O Prego" is shown in three systems. The first system (measures 1-4) has chords F7/9#, Bb7/13, Ab7/13, A7, Bb7/13, F7/9#, and Bb7/13. The second system (measures 5-8) has chords Eb7, Db, F7/9#, Bb7, and B7. The third system (measures 9-12) has chords Bb, Ab, Gsus4/7, C7/9, F7/sb, and Bb. Red boxes highlight specific melodic phrases, and red arrows indicate the direction of the melodic movement within these phrases.

Já na segunda estrofe, podemos perceber dois momentos. O primeiro, mais etéreo e fluido, remete a um suspiro, que parece confirmado pelas reticências. O segundo momento retoma a ideia expressa no primeiro, mas agora de forma mais contundente e objetiva, culminando na revolta do prego e seu ataque ao martelo, os quais constituem o programa de sanção, do conteúdo. Toda a estrofe vem revelar a reação do prego à opressão do martelo, entretanto uma reação lenta que começa a delinear-se na hipótese de “um dia” acontecer. Na sequência, é como se o prego resolvesse realmente viver a sua revolta e realizar a revanche contra o martelo.

Musicalmente, no primeiro momento fica evidente a presença da figura musical *suspiratio*. Paralelamente, o compositor utilizou uma ampliação gradativa de tensão para configurar esse movimento lento de reação do prego – *gradatio*. No primeiro instante, isso fica explícito no desenho rítmico, por utilizar figuras mais longas do que as apresentadas na primeira parte da canção, além de quiáteras que, de certa forma, desestabilizam a regularidade da métrica. Integrado a essa rítmica, o movimento melódico “sobe e desce” várias vezes, mas cada vez chegando a notas mais agudas. Isso acontece até as reticências, no compasso 19, como se vê na Figura 3, mas o movimento é interrompido, como se o prego tivesse desistido.

Figura 3 - Desenho rítmico e melódico da segunda parte da canção O Prego (primeiro momento)

The image shows a musical score for the first moment of the song 'O Prego'. It consists of two staves of music. The first staff (measures 13-16) features chords E^b(7/9^b), A^b°, and A°. The second staff (measures 17-20) features chords B^{7/9}, E⁷, D^{7/13^b}, E^b7, Am¹¹, A^b(5^b/7^Δ), and G^{7/5^b}. Red boxes highlight specific melodic and harmonic segments. Red arrows indicate intervallic relationships between notes. The lyrics are: 'O pre-go se can-sa', 'Ah! o pre-go se can-sa', and 'e lan-ça sua pon-taa-fi-a-da'.

Na sequência, a ideia é retomada do início. A repetição da frase “um dia” tem o mesmo movimento melódico, inclusive com as mesmas relações intervalares (segunda menor ascendente, terça menor descendente) que a primeira vez em que ela aparece no momento anterior, configurando um *complexio*. Entretanto, logo depois, quando vem a frase “o prego se cansa”, aparece um salto de sétima menor ascendente, diferente do padrão de subida das frases anteriores – *parrésia* – e que sugere um movimento mais contundente, incisivo, determinado do prego – *gradatio* novamente. Em seguida, depois de “e lança sua” – no compasso 25 – vem uma pausa definindo uma ruptura abrupta do movimento ascendente da melodia, um corte – *abruptio* – quase como uma navalha, antes de iniciar o breve movimento descendente seguinte, que não termina descendo, mas salta inesperadamente para o ponto culminante – *clímax* – de toda a segunda parte, conforme a Figura 4.

Figura 4 - Desenho rítmico e melódico da segunda parte da canção O Prego (segundo momento)

The image shows a musical score for the second moment of the song 'O Prego'. It consists of two staves of music. The first staff (measures 21-24) features chords F[#]7/9^b, Bm^{7Δ}, and E°. The second staff (measures 25-28) features chords F[#](7Δ/5^b), A^{7/13^b}, A°, G[#]°, F[#](5^b/7Δ), Gm^{7/5^b}, F[#](5^b/7Δ), F⁷, and B⁷. Red boxes highlight specific melodic and harmonic segments. Red arrows indicate intervallic relationships between notes. The lyrics are: 'um di-a', 'o pre-go se can-sa e', 'lan-ça sua pon-taa-fi-a-da', and 'na pan-ça do mar-te-lo'. Annotations include 'ruptura abrupta' and 'pto. culminante'.

Nesta segunda parte da canção, a harmonia apresenta-se estendida, causando a impressão de “tonalidade errante”, pela desestabilização do centro tonal⁷⁸.

Para terminar, temos a volta das figuras de duração mais curta, numa rítmica

⁷⁸ A mesma ideia que teve lugar na música europeia no final do Romantismo, que caminhou para a destruturação da música tonal.

mais regular, sugerindo um final menos dramático e mais divertido, com o bater – agora do prego – na pança do martelo (Figura 5).

Figura 5 - Desenho rítmico e melódico do final da segunda parte da canção O Prego

25 F#(7Δ/5b) A7(13b) A° G#° F#(5b/7Δ)b Gm7(5b) F#(5b/7Δ) F7 Bb7

lan - ça sua pon - taa - fi - a - da na pan - ça do mar - te - lo___

Como mencionado, a recriação do texto deu-se em função da composição da canção, ou seja, pressupondo ou mesmo fazendo parte da criação musical. Fica, então, demonstrado que todas as considerações tecidas a respeito da letra têm seu correspondente musical tanto no que diz respeito à rítmica, quanto à melodia, sem falar na harmonia, bem como de seus correspondentes estilísticos, próprios da concepção musical do autor.

O arranjo da gravação em CD (MÚSICA CRIANÇA, 2013) foi elaborado coletivamente pelos integrantes do Projeto Música Criança. A título de informação, acrescento que as transformações definidas para a letra foram também levadas em conta no momento da criação do arranjo pelos músicos intérpretes, em vista das possibilidades de instrumentação disponíveis. Para o arranjo desta canção definiu-se, entre outros aspectos, a forma. Chamando a primeira estrofe de “A” e a segunda de “B”, optou-se pela seguinte sequência: Introdução (instrumental) – A – A – B – A’, em que A’ funciona como uma *coda*.

A’:

O martelo passa o tempo todo batendo no prego.
Passa o tempo todo batendo no prego.
Batendo no prego,
no prego.

Dessa forma, a última parte do processo, relativa à elaboração do arranjo, acabou por constituir-se num segundo processo de recriação, agora já partindo da composição musical. O mesmo ocorreu com todas as demais canções da coletânea (MÚSICA CRIANÇA, 2013). Houve ainda um terceiro momento de recriação, quando foi elaborada expressão cênica do espetáculo musical já mencionado, também de maneira coletiva, como explica Ribeiro (APRESENTAÇÃO, 2015).

4.4. OUTROS AMORES

Conforme expus no histórico apresentado anteriormente, o repertório de Bichos, Cores e Outros Amores (MÚSICA CRIANÇA, 2013) foi criado em duas etapas, sendo uma no início dos anos 1980 e outra entre o final da década de 2000 e o início da de 2010. Como mencionado, nos

quase vinte anos transcorridos entre as duas etapas, houve um amadurecimento pessoal e artístico dos compositores, o qual refletiu na sua produção. Com isso, ajustes foram realizados nas primeiras canções, mas, ainda assim, o segundo conjunto produzido distingue-se do primeiro, especialmente pela especificidade das estruturas musicais empregadas.

Nas canções da primeira etapa, pode-se observar materiais e procedimentos composicionais bem conhecidos mas, até certo ponto, incomuns no repertório voltado às crianças geral. Assim, tem-se uma diversidade de configurações rítmicas – incluindo momentos de métrica alternada⁷⁹ (O Caneco) –, melodias que em geral não se prendem a desenvolvimentos óbvios, e encadeamentos harmônicos procurando explorar sensações causadas pela instabilidade da direcionalidade tonal.

Por outro lado, nas demais canções correspondentes à segunda etapa de produção, Loureiro (2014) afirma ter aplicado intencionalmente determinadas estruturas em figuras musicais, na busca de efeitos expressivos condizentes com sua interpretação do sentido dos poemas. Nesse intuito, procurou explorar elementos advindos de diversos movimentos musicais que tiveram lugar entre o final do século XIX e a primeira metade do século XX, tais como o pós-romantismo, o impressionismo e o expressionismo⁸⁰. Em outras palavras, ainda trabalhando no âmbito da linguagem tonal, no que diz respeito àquelas canções, o compositor tratou de ampliar seus limites e possibilidades, em termos da utilização expressiva de materiais e estruturas, a exemplo – guardadas as devidas proporções – de compositores que fizeram esse movimento no passado.

Neste tópico, apresento relações observadas por meio da análise de outras duas canções, sendo cada uma delas correspondente a uma das etapas de composição do repertório mencionadas. A exemplo do que realizei em O Prego, analiso o conteúdo do texto e os aspectos presentes na manifestação, apresentando-os de maneira sintética. Opto por concentrar-me naquilo que considero essencial em cada uma delas e suas particularidades.

Início, a seguir, pelas considerações advindas da análise de Bem Te Vi que, segundo Loureiro (2014), foi a primeira de todas as canções a ser composta, em 1983. Na sequência, passo para as relações observadas a partir da análise de A Bicicleta, que foi composta em 2010.

4.4.1. Bem Te Vi

À tardinha
os galhos da árvore da rua
se enchem de passarinhos.

Uns brancos, outros pretos
vermelhos

⁷⁹ Mudança de métrica, durante a música, para provocar sensações de diferentes movimentos numa mesma peça.

⁸⁰ Alguns desses movimentos inspiraram diversas poéticas musicais ao longo de todo o século XX, inclusive chegando até nossos dias. É caso, por exemplo, da notável influência do impressionismo de Claude Debussy (1862-1918) sobre algumas vertentes do jazz e também sobre a bossa nova.

azul
e um outro que tem o peitinho amarelo.

E todos dormem
nos galhos da árvore.

De manhãzinha
quando o sol está nascendo
todos vão embora.

E o passarinho do peito amarelinho
vai gritando:

– Bem te vi! Bem te vi!

Ora, ora
Quem será que ele bem vê?

Nessa canção, pode-se verificar, ao nível discursivo, ações que se passam entre os passarinhos e os galhos da árvore da rua, na perspectiva de um observador. No nível narrativo, temos dois programas de uso que apresentam mudanças de estado. No primeiro, os galhos da árvore passam de um estado de disjunção para outro de conjunção com os passarinhos, explicitado especialmente no verso “se encham de passarinhos”. No segundo programa, os passarinhos passam de um estado de conjunção com os galhos da árvore para um de disjunção com eles, conforme o verso “todos vão embora”.

Em seguida, temos o programa principal, de base, segundo o qual o passarinho do peito amarelinho, inicialmente em conjunção com o silêncio, passa à disjunção com ele quando “vai gritando: bem te vi! bem te vi!”. Por fim, temos ainda o programa narrativo do narrador/enunciador, que passa de um estado de observador passivo para outro de observador ativo, reflexivo, expresso nos dois últimos versos.

Antes de apresentar a conclusão sobre o nível fundamental, observe-se o primeiro nível de concretização do texto (do narrativo para o discursivo) – a tematização. Considerando a rede relacional entre as figuras, pode-se notar quatro temas, conforme o Quadro 3:

Quadro 3 - Temas e Figuras em Bem Te Vi

| FIGURAS | TEMAS |
|--|---------------------|
| à tardinha; e todos dormem; de manhãzinha; quando o sol está nascendo | transcurso do tempo |
| galhos da árvore; passarinhos; cores (dos passarinhos); todos dormem nos galhos da árvore | natureza |
| árvore da rua; vão embora; sai gritando; “quem será que ele bem vê?” | observação |
| “bem te vi! bem te vi!” “ora ora, quem será que ele bem vê?” | linguagem |

Num primeiro esforço de análise, observei somente os três primeiros percursos figurativos e respectivos temas apresentados no Quadro 3. Analisando possíveis relações entre eles, deduzi que os percursos temáticos poderiam revelar: por um lado, a proximidade e, ao mesmo tempo, distância entre a criança e a natureza, na cidade; por outro lado, a ingenuidade da criança, frente ao inusitado. Diante disso, inferi o tema geral do envolvimento e da interação da criança com a natureza, no ambiente urbano.

Entretanto, observando o poema com mais cuidado e refletindo mais profundamente sobre ele, a partir do próprio título, pude perceber mais um tema, o último apresentado no Quadro 3: a própria linguagem. Como apontei anteriormente, aqui aparece a dificuldade da criança em colocar-se no lugar do outro, no caso um passarinho enquanto tal – um animalzinho, não um ser humano como ela própria. Para a criança, ele está realmente *dizendo* a frase “bem te vi!”, ao passo que, na realidade, ele não *diz* nada, apenas emite seus sons naturais, que não constituem uma linguagem. Sendo a criança *humana*, no seu egocentrismo considera “fala” o som emitido pelo passarinho. Sob esse viés, pode-se depreender a oposição semântica do nível fundamental, a qual me pareceu mais legítima para o poema: /humano/ vs. /animal/.

Ao nível das estruturas discursivas, tem-se o poema articulando dois planos de interpretação do sentido do texto, em conexão: o do narrador/enunciador – supostamente uma criança, a qual observa o movimento dos passarinhos na rua de algum outro lugar, possivelmente uma janela – e o do próprio “passarinho do peito amarelinho”, que “grita” – bem te vi! Em semiótica greimasiana, cada plano de interpretação ou de leitura de um texto é chamado de *isotopia* e o termo ou expressão que une um ou mais desses planos denomina-se *conector de isotopias* (GREIMAS; COURTÉS, 2011, p. 275-278). Nesse caso, o conector é o próprio “canto” do bem te vi.

No nível da manifestação, o poeta joga com a figura retórica da onomatopeia presente no nome e no canto do pássaro para tratar do que considera um “fato poético”.

Eu procuro buscar fatos poéticos. O que são fatos poéticos? São aquelas coisas que elas [sic] acontecem no dia a dia, no cotidiano, que têm poesia. Que a gente passa despercebido, ninguém percebe, ninguém nota, ninguém observa direito aquilo. Você precisa estar antenado pra você absorver esse fato poético e transformar isso realmente num texto literário. O Bem Te Vi tem bem essa característica[...]. E o fato poético dentro dele é o próprio nome do poema (BEM TE VI, 2015).

A música contribui para expressar esse sentido também jogando com o pequeno motivo rítmico-melódico, lembrança do canto do pássaro, o qual é explorado desde o início e depois soma-se à expressão “bem te vi”, nos compassos 32 a 34. Como diz Loureiro:

No Bem Te Vi, a gente pode notar que o motivo inicial [compasso 1], ele brinca mais ou menos com a sonoridade de passarinho, que é isso que o texto está contextualizando [...], então ele faz [assobio como motivo do compasso 1]. E daí, a partir dessa ideia geradora, desse pequeno motivozinho [sic] de um canto de pássaro, toda a canção vai sendo construída [assobio igual ao anterior], aí a canção [assobio igual à primeira frase da melodia]. A partir daí ela se desenrola todinha (BEM TE VI, 2015).

A conexão entre os dois planos de interpretação é valorizada pela reflexão do observador, na pergunta (verbal) com a interrogação (musical), já mencionada. Logo antes do questionamento propriamente dito (compassos 35 a 38), vem um corte realizado por uma pausa seguida de um acorde menor (sol menor) que não pertence à tonalidade da canção (ré maior)⁸¹ e causa um efeito suspensivo, de expectativa para o que vem depois. Esse acorde menor traz à memória o trecho em *mutatio toni*, entre os compassos 17 e 20, o qual, por sua vez, “marca” na música a noite e o sono dos passarinhos. Voltando ao último verso, no final, tem-se um acorde de dominante⁸², que contribui para deixar a pergunta “no ar”. Todas essas estruturas constituem, de certa forma, a substância da música utilizada na composição, o material musical em determinada forma de organização (estruturas) escolhida pelo compositor.

Posteriormente, o arranjo enfatizou ainda mais esse aspecto quando se repete várias vezes “bem te vi! bem te vi!”, nos compassos 32 a 34, com duas vozes em imitação melódica, para em seguida apresentar um verdadeiro *abruptio* entre os compassos 34 e 35.

⁸¹ Configura-se o que se convencionou chamar de “empréstimo modal”, quando um acorde é emprestado da correspondente ao modo menor da tonalidade da música. No caso, a tonalidade da canção é ré maior e o acorde emprestado é sol menor, que corresponde ao quarto grau da tonalidade de ré menor, e não pertence à tonalidade de ré maior.

⁸² O acorde de dominante é o quinto grau com sétima, da tonalidade em questão. É um acorde que apresenta forte tensão que deve ser “resolvida” na tônica da tonalidade.

4.4.2.A Bicicleta

A bicicleta desce a rua
 a bicicleta desce a rua
 desce a rua com a roda rodando
 desce a rua com a roda rodando
 a roda reclamando:

– Nhec, nhec falta óleo nessa roda!
 – Falta óleo nessa roda!

Nhec, nhec se não colocar
 o joelho do menino
 a rua vai ralar

O menino na bicicleta
 pedala o dia inteiro
 pedala o dia inteiro
 e a roda rodando
 e a roda rodando
 reclamando:

– Nhec, nhec falta óleo nessa roda!
 – Falta óleo nessa roda!

Nhec, nhec se não colocar
 o joelho do menino
 a rua vai ralar

A Bicicleta traz, no nível discursivo, ações que se passam entre o menino, a bicicleta/roda e a rua. No nível narrativo, tem-se, na verdade, um programa virtual de mudança de estado que não chega a se concretizar: o sujeito menino passando de um estado de não machucado (em disjunção com o joelho ralado) para outro de machucado (em conjunção com ele). Para que essa ação/transformação acontecesse seriam necessários vários outros programas de competência, também virtuais: para que a rua rale o joelho do menino, é preciso que ele caia da bicicleta; para que ele caia, é preciso que a roda trave/estrague; para isso, é preciso que a roda resseque; para isso, é preciso faltar óleo; para isso, é preciso o menino não colocar.

O sujeito bicicleta/roda tenta manipular o menino para que realize a ação de colocar óleo fazendo “nhec, nhec”, demonstrando que está ressecada. É uma tentativa de manipulação por intimidação, já que por trás dela está a ameaça de que ela pare de repente, “trave”, e cause a queda do menino (“o joelho do menino a rua vai ralar”) e o fim do seu pedalar.

Entretanto, ela não consegue – o menino “pedala o dia inteiro”. O menino *não quer* colocar (ele quer *não colocar*), porque *quer pedalar* o dia inteiro, num movimento contínuo e ininterrupto, mesmo com o risco de ter que parar contra a sua vontade e repentinamente. Assim, a manipulação não leva à atribuição de competência (querer colocar óleo na bicicleta/roda) e a performance não acontece. O texto não diz se a performance da rua ralar o joelho do menino se realiza ou não. Na verdade, ele se restringe ao estado inicial do menino: em conjunção com o movimento da bicicleta. Daí temos, no nível fundamental, a oposição semântica /continuidade/ vs. /descontinuidade/.

Quanto aos percursos figurativos e temáticos, tem-se:

Quadro 4 - Temas e Figuras em A Bicicleta

| FIGURAS | TEMAS |
|--|--------------------------------|
| bicicleta desce a rua; joelho do menino vai ralar; o menino na bicicleta; pedala o dia inteiro | infância de menino (“moleque”) |
| (desce a rua) com a roda rodando; a roda reclamando: “nhec, nhec nhec, nhec...”; “falta óleo nessa roda! falta óleo nessa roda!”(advertência); pedala o dia inteiro | movimento contínuo |
| desce a rua com a roda rodando e a roda reclamando; nhec, nhec falta óleo nessa roda! (advertência); se não colocar o joelho do menino a rua vai ralar (aviso/ameaça) | teimosia, imprudência |

Pode-se, então, chegar ao tema geral da infância dos meninos (ao menos os de antigamente, quando se podia andar relativamente à vontade de bicicleta pelas ruas), em constante movimento, sem se importarem com possíveis situações perigosas – aventureiros insaciáveis, frequentemente machucados, esfolados, quebrados, mas felizes.

Ao nível da manifestação, destaco, primeiramente, dois elementos do poema: a repetição de frases, duas a duas (versos 1 e 2, 3 e 4, 6 e 7 – esses últimos em parte – 12 e 13, 14 e 15, 17 e 18 – em parte, como 6 e 7) e, aqui também, a onomatopeia. Na música, integra-se ao texto um desenho melódico que “sobe e desce” entre as notas mi e lá, desde o compasso 1 até o 6 – enquanto “a bicicleta desce a rua com a roda rodando”, por três vezes.

Na subida (de mi para lá) a melodia é construída sobre o tetracorde diatônico da dominante⁸³, que gera impulso (resolução). Na descida (de lá para mi), nas duas primeiras vezes tem-se uma pequena passagem cromática⁸⁴, enquanto na terceira vez ela ocorre toda por cromatismo. Assim, tem-se a figura *circulatio*, já mencionada, “pintando” o movimento do pedalar do menino e da própria roda da bicicleta. As subidas construídas sobre o tetracorde da dominante sugerem o esforço do impulso, enquanto os cromatismos nas descidas vêm primeiro como uma leve insinuação (duas primeiras vezes) e depois como uma sugestão mesmo de relaxamento, como um “escorregar”, rolar.

Quando aparece a onomatopeia – “nhec, nhec” – mais uma vez temos o tetracorde da dominante dando a ideia de impulso, movimento, que agora vem seguido de uma

⁸³ Quatro notas da escala, que vão do quinto grau para o primeiro (dominante para fundamental).

⁸⁴ Em semitons.

sequência de subidas em arpejos sobre tétrades⁸⁵ e descida por graus conjuntos⁸⁶, sobre uma sequência de acordes dominantes, apontando para tonalidades “errantes”, que vão progredindo em intervalos de quartas, que formam eixos fortes – no sentido de serem diretos, objetivos, indicativos. Isso se desenvolve até chegar à hipérbole, na última sílaba de “se não colocar”, quando a harmonia escapa para meio tom acima do acorde em que tinha chegado (fá maior seguido de fá sustenido maior).

Em seguida, vem uma sequência melódica e harmônica em que o mesmo motivo progride de meio em meio tom, sugerindo um crescimento de risco e tensão, mas, ao mesmo tempo, de aventura e prazer (gradação e clímax). A última parte retoma o movimento melódico e harmônico inicial. O resultado obtido mostra a intensa figurativização do texto, de maneira que a canção, de forma geral, corresponda bem à expressão que Fiorin (2014, p. 155) utiliza para definir a própria figura retórica de hipotipose: a saturação da figuratividade. Como afirma Loureiro (BICICLETA, 2015), A Bicicleta é puro movimento. Essa abundância de figuratividade inclusive acabou por facilitar sobremaneira a criação cênica, como bem ilustram as palavras de Ribeiro:

[a música] faz com que a gente tenha a sensação mesmo de que está descendo a ladeira de bicicleta e que a qualquer momento aquilo pode se desviar, cair... e sair todo mundo ralado dali. Ainda bem que não acontece! (BICICLETA, 2015).

A título de curiosidade, ressalto que A Bicicleta é a canção que mais envolve as crianças nas apresentações do espetáculo, sendo geralmente a pedida no “bis”.

Com isso, fica demonstrada, por meio das considerações apresentadas, a presença de grande diversidade de materiais e estruturas musicais, com suas respectivas organizações, que por si só já constitui uma produção diferenciada daquilo a que comumente as crianças têm acesso no seu dia a dia, seja por falta de oportunidades de conhecer e vivenciar, ou de condições para apreciar. É possível, ainda, verificar a utilização de uma gama de recursos estilísticos, revelando a preocupação estética com a exploração de matizes musicais.

⁸⁵ Sequência formada pela primeira, terceira, quinta e sétima notas da escala.

⁸⁶ Sequência formada pelas notas da escala, uma após outra, em movimento ascendente ou descendente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do relato, do levantamento geral de características e das análises apresentados no Capítulo 4, evidencia-se o processo de sincretização entre poesia e música na construção de sentido das canções apresentadas. Tal processo levou em conta tanto os materiais relativos a cada linguagem envolvida e suas respectivas coerções, quanto as crianças às quais se dirigiu a produção – sujeitos datados e situados, participantes de sua cultura. Para efeito de síntese e de conclusão, retomo e destaco alguns aspectos que considero relevantes nesse processo de construção de sentido, a fim de ampliar a reflexão.

Sob a perspectiva semiótica, enfatizo a integração entre música e poesia a partir do plano de conteúdo, de maneira a demonstrar a inexistência de qualquer tipo de hierarquia entre materiais e linguagens para a constituição do plano de expressão no processo de sincretização. Pelo contrário, apesar de os poemas terem sido criados anteriormente à música, a intenção de formar um único “todo” de sentido fica explícita pela própria escolha dos recursos estilísticos empregados pelo compositor para expressar o conteúdo, juntamente com o texto verbal – figuras retóricas musicais, utilizadas para “dizer” com música o que dizem as palavras e estruturas do poema.

Sob o mesmo ponto de vista – da semiótica –, ressalto a importância do nível discursivo, mais especificamente do processo de figurativização. Conforme mencionado, esse processo é o que possibilita a conexão com o pensamento e a sensibilidade da criança, devido ao seu modo de pensar e de interagir com o mundo. Uma vez realizada essa conexão, tornam-se possíveis os processos de significação em diversos níveis, sob o ponto de vista cognitivo, podendo chegar inclusive à experiência estética mais profunda, de acordo com o que foi apresentado nos Capítulos 2 e 3.

Ainda em relação ao nível discursivo, vale notar sua potencialidade de integrar percursos figurativos e temáticos em temas gerais, ou mesmo configurações discursivas mais complexas, cuja abordagem com crianças não se daria de outra maneira – veja-se, por exemplo, o caso dos temas subjacentes às figuras de O Prego. Da mesma forma, a trama entre percursos figurativos e temáticos em planos de interpretação diversos pode trazer à tona sutilezas de sentido, como em Bem Te Vi.

No que diz respeito à contribuição específica da música na construção do sentido, é importante destacar a imensa gama de possibilidades pertinentes às diferentes poéticas musicais. Nesse sentido, compositores têm à disposição muito mais do que comumente é apresentado nas produções musicais voltadas às crianças. Evidente é a necessidade de possuírem o domínio da linguagem musical para explorarem seus materiais, bem como suas possibilidades estruturais e expressivas. Entretanto, é legítimo ter-se em mente a necessidade de ampliar as possibilidades de experiências estéticas oferecidas a esse público. Produções realizadas com esse intuito e cuidado, uma vez disponibilizadas a todos pelos diversos meios de difusão cultural existentes, estarão também ao alcance de educadores – tanto os musicais quanto os de outras áreas – para bem fazerem uso delas. Ademais, sendo textos sincréticos, podem oportunizar ainda processos de multiletramentos, em projetos de ensino integrados entre duas ou mais áreas – no mínimo a música

e a língua.

Outra noção interessante, no que tange à música, agora pelo viés da educação musical, é o potencial específico do gênero canção de mediar a cultura local dos estudantes e a cultura global, conforme explicitadas no Capítulo 2. O fato de a canção conter o componente linguístico facilita a aproximação com os estudantes, considerando-se o repertório adequado a cada faixa etária em termos de conteúdo e de vocabulário, ainda que aspectos musicais presentes não lhes sejam tão familiares, como é o caso de muitas das canções da coletânea Bichos, Cores e Outros Amores. Assim, eles têm mais esse fator a favor de vivenciarem significativamente materiais e estruturas musicais ainda desconhecidos ou pouco familiares. Desse modo, tal tipo de repertório pode servir de ponte entre as canções presentes na cultura local – pela letra, pelos temas, pelos aspectos musicais afins, entre outros – e um repertório musical mais amplo e abrangente, ainda a ser conhecido.

No âmbito da escola, múltiplas são as possibilidades de abordagem de canções em experiências significativas. Tanto a performance, quanto a apreciação e a reflexão, dependendo da idade, podem e devem ser desenvolvidas com o repertório de canções, de maneira integrada. É importante que os estudantes tenham oportunidade de cantar, acompanhar-se ou aos colegas – não necessariamente com instrumentos que exijam um conhecimento específico, como violão ou teclado, mas com qualquer que seja o material sonoro utilizado pelo professor, conforme sua realidade, como a percussão corporal, por exemplo. Na medida em que possam apreciar o repertório executado ou outro afim, discutir com o professor e a turma a respeito de aspectos percebidos e contextuais, seu aprendizado e desenvolvimento musicais tornam-se otimizados. Isso se dá com qualquer tipo de repertório, entretanto as canções têm a particularidade de serem acessíveis a todos por dependerem apenas do canto, da voz – aspecto que num país com grandes carências em termos de infraestrutura para a educação não se pode desprezar. Sem falar da composição, aspecto tão caro a Swanwick, capaz de trazer para a sala de aula os estilos, materiais e conteúdos – tanto musicais quanto extramusicais – da cultura dos estudantes, valorizando-a ainda mais.

Diante desta reflexão e da fundamentação apresentada nos capítulos anteriores, considero possível perceber a importância de compreender a música como linguagem, numa abordagem atualizada, identificando os fatores relacionados a processos de musicalização, dentro ou fora do ambiente escolar. Por extensão, a partir da noção de musicalização como letramento musical, conforme apresentada neste trabalho, torna-se evidente sua capacidade de inclusão cultural e as condições necessárias para sua efetivação na sociedade.

REFERÊNCIAS

- APRESENTAÇÃO. In: BICHOS, Cores e Outros Amores: Documentário. Direção: Túlio Frigeri. Participação: Helena Loureiro, Silvio Ribeiro, Mário Loureiro, Carlos Francovig. Londrina, PR: Sintagma Mídia, 2015. Disponível em: <>
- ARAÚJO, Rosane C. Pesquisas em cognição e música no Brasil: algumas possibilidades discursivas. *Música em contexto*, Brasília, n. 4, v. 1. p. 23-40, dez. 2010.
- ARROYO, Margarete. Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 5, p.13-20, set. 2000.
- BAKHTIN, Mikhail M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.
- BARBOSA, Ana Mae T. B. *A imagem no ensino de arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- BARROS, Diana L. P. *Teoria semiótica do texto*. São Paulo: Ática, 1990.
- BEAUGRANDE, Robert. Getting started. In: _____. *New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication, and the freedom of access to knowledge and society*. Norwood, New Jersey: Ablex, 1997. p. 1-20.
- BEM TE VI. In: BICHOS, Cores e Outros Amores: Documentário. Direção: Túlio Frigeri. Participação: Silvio Ribeiro, Mário Loureiro, Carlos Francovig. Londrina, PR: Sintagma Mídia, 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EuTKXLjGYh0&index=2&list=PLjnZYpr50I7k7eFw7nhge6VRMN_nkSbfX>
- BENT, Ian D. Analysis. In: SADIE, Stanley (Org.). *The New Grove Dictionary of Music and Musicians Vol. 1*, p.340-388. London: Macmillan Publishers Limited, 1980.
- BICHOS, Cores e Outros Amores: Documentário. Direção: Túlio Frigeri. Participação: Helena Loureiro, Silvio Ribeiro, Mário Loureiro, Carlos Francovig. Londrina, PR: Sintagma Mídia, 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLjnZYpr50I7k7eFw7nhge6VRMN_nkSbfX>
- BICICLETA, A. In: BICHOS, Cores e Outros Amores: Documentário. Direção: Túlio Frigeri. Participação: Silvio Ribeiro, Mário Loureiro, Carlos Francovig. Londrina, PR: Sintagma Mídia, 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=e24gtVJuRaQ&index=10&list=PLjnZYpr50I7k7eFw7nhge6VRMN_nkSbfX>
- BOTELHO, Isaura. Dimensões da cultura e políticas públicas. In: *São Paulo em perspectiva*, São Paulo, v. 15, nº. 2, p. 73-83, abr.-jun. 2001. Disponível em <http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v15n02/v15n02_10.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2015.
- BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain. *O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público*. 2 ed. São Paulo/Porto Alegre: EDUSP/Zouk, 2007.

BRASIL. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 6 jun. 2015.

_____. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 1988.

_____. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 6 jun. 2015.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais – arte*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - arte*. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2014.

_____. Lei 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11769-18-agosto-2008-579455-publicacaooriginal-102349-pl.html>>. Acesso em 6 jun. 2015.

_____. Lei 12.287, de 13 de julho de 2010. Altera a Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no tocante ao ensino da arte. Brasília, 2010a. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2010/lei-12287-13-julho-2010-607263-publicacaooriginal-128076-pl.html>>. Acesso em 6 jun. 2015.

_____. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília, 2010b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm>. Acesso em 19 jun. 2015.

_____. Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011. Aprova a estrutura regimental e o quadro demonstrativo dos cargos em comissão do grupo – direção e assessoramento superiores – DAS e das funções gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, v. 1, p. 1-10, 17 mai. 2011a. Seção 1. pt. 1.

_____. Decreto 7.559, de 1º de setembro de 2011. Dispõe sobre o Plano Nacional do Livro e Leitura – PNLL e dá outras providências. Brasília, 2011b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7559.htm>. Acesso em: 19 jun. 2015.

_____. Ministério da Cultura. Secretaria de Políticas Culturais. Mais Cultura nas Escolas. *Apresentação*. Brasília, 2013. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/maisculturanasescolas>>. Acesso em: 23 mai. 2014.

_____. Ministério da Cultura. Secretaria de Políticas Culturais. Mais Cultura nas Escolas. *Guia de perguntas e respostas frequentes*. Brasília, 2014a. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/maisculturanasescolas>>. Acesso em: 02 fev. 2015.

_____. Ministério da Cultura. Secretaria de Políticas Culturais. *Educação e Cultura*. Brasília, 2014b. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/educacao-e-cultura>>. Acesso em: 19 jun. 2015.

_____. Ministério da Cultura. Secretaria de Articulação Institucional. *Mais Cultura*. Brasília, 2014c. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/mais-cultura>>. Acesso em: 19 jun. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. *Edital PROEXT 2015*. Brasília, 2014d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12243%3Aproext-apresentacao&catid=235%3Aproext-programa-de-extensao-universitaria-&Itemid=487>. Acesso em: 27 fev. 2014.

_____. Ministério da Cultura. *Plano Nacional do Livro e Leitura*. Brasília, s/d a. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/pnll>>. Acesso em: 19 jun. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Educação inclusiva: apresentação*. Brasília, s/d b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=250&Itemid=826>. Acesso em: 10 fev. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Apresentação*. Brasília, s/d c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816>. Acesso em: 10 fev. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Principais Ações e Programas de responsabilidade do Ministério da Educação no PPA 2012-2015*. Brasília, s/d d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17429&Itemid=817>. Acesso em: 13 fev. 2015.

_____. Ministério da Educação. Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). *Apresentação*. Brasília, s/d e. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao>>. Acesso em 14 out. 2014.

BRUNER, Jerome. The growth of representational process in childhood. In: ANLIN, J. (Org.). *Beyond the information given: studies in the psychology of knowing*. New York: W. W. Norton, 1973.

BUELOW, George J. Rhetoric and music. In: SADIE, Stanley (Org.). *The New Grove Dictionary of Music and Musicians Vol. 16*, p.793-803. London: Macmillan Publishers Limited, 1980.

CANEN, Ana. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. *Comunicação e política*, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 91-107. 2007. Disponível em: <<http://www.cebela.org.br/imagens/Materia/02DED04%20Ana%20Caren.pdf>>. Acesso em: 07 mai. 2015.

CANO, Rubén L. *Música y retórica en el barroco*. México, D.F.: UNAM, 2000. v. 1.

CAPUCHO, Nelson. Fazenda Luminosa. *Helena*, Londrina, n. 1, p. 101-105, out. 2012.

CAVALCANTE, Hermano B. A implementação de políticas públicas culturais: fomento da cultura como forma de combate à exclusão social. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE DIREITOS CULTURAIS, 1., 2012, Fortaleza. *Anais...* Fortaleza: CNPq/UNIFOR, 2012. Disponível em: <<http://www.direitosculturais.com.br/ojs/index.php/articles/issue/view/1>>. Acesso em: 21 jan. 2015.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary E. Letramento: um conceito em (des)construção e suas implicações/repercussões na ação docente em língua materna. *Fórum Linguístico*, v. 6, n. 2, 2009. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/12618/12614>>. Acesso em: 05/09/2014.

CERVANTES, A. Poemas inspiram produção musical para crianças. *Jornal Notícia*, Londrina, 6 mai. 2009. Disponível em: <<http://www2.uel.br/com/noticiadigital>>. Acesso em: 07 out. 2010.

CÓRIA-SABINI, Maria A. *Psicologia aplicada à educação*. São Paulo: EPU, 1986.

COSTA VAL, Maria G.; MARCUSCHI, Beth (Orgs.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2005.

CRUVINEL, Flávia M. *Educação musical e transformação social: uma experiência com ensino coletivo de cordas*. Goiânia: IBCB, 2005.

DAVIDSON, Lyle; SCRIPP, Larry. Education and development in music from a cognitive perspective. In: HARGREAVES, David (Org.). *Children and the arts*. Milton Keynes: Open University Press, 1989.

FERNANDES, José N. Chuva e evaporação: as políticas públicas de formação do professor de música para a educação básica no momento anterior à publicação da lei 11.769/2008. In: _____. *Educação musical: temas selecionados*. Curitiba: CRV, 2013. p. 37-50.

_____. Normatização, estrutura e organização do ensino da música nas escolas de educação básica do Brasil: LDBEN/96, PCN e currículos oficiais em questão. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 10, 75-87, mar. 2004.

FIORIN, José Luiz. *Em busca do sentido – estudos discursivos*. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. *Elementos de análise do discurso*. 14 ed. São Paulo: Contexto, 2009a.

_____. Para uma definição das linguagens sincréticas. In: OLIVEIRA, Ana C.; TEIXEIRA, Lucia (Orgs.). *Linguagens na comunicação*. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2009b. p. 15-40.

_____. *Figuras de retórica*. São Paulo: Contexto, 2014.

FLAVELL, John H. *A psicologia do desenvolvimento de Jean Piaget*. Trad. Maria Helena S. Patto. 3 ed. São Paulo: Pioneira, 1988.

FONTEERRADA, Marisa. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: UNESP, 2005.

FORQUIN, Jean-Claude. A educação artística: para quê?. In: PORCHER, Louis (Org.). *Educação artística: luxo ou necessidade?*. São Paulo: Summus, 1982. p. 25-48.

FORQUIN, Jean-Claude; GAGNARD, Madeleine. A música. In: PORCHER, Louis (Org.). *Educação artística: luxo ou necessidade?*. São Paulo: Summus, 1982. p. 67-100.

GAINZA, Violeta Hemsy. *Estudos de psicopedagogia musical*. São Paulo: Summus, 1988.

GALEMBECK, Paulo T. A linguística textual e seus mais recentes avanços. *Cadernos do CNLF*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 5, 68-76, 2005.

GALVÃO, Ana Maria de O. Oralidade, memória e a mediação do outro: práticas de letramento entre sujeitos com baixos níveis de escolarização – o caso do cordel (1930-1950). *Educação & Sociedade*, v. 23, n. 81, p. 115-142, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13934.pdf>>. Acesso em: 03 out. 2014.

GARDNER, Howard E. *The arts and human development*. New York: John Wiley, 1973.

GIORGIO, Fabio H. *Na boca do bode: entidades musicais em trânsito*. Londrina, PR: o Autor, 2005.

GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. *Dicionário de semiótica*. São Paulo: Contexto, 2011.

HARGREAVES, David. Musical imagination: perception and production, beauty and creativity. In: *Psychology of Music*, v. 40, n. 5, p. 539-557, set. 2012. Disponível em <<http://pom.sagepub.com/content/40/5/539.full.pdf+html>> Acesso em: 3 out. 2015.

HARGREAVES, David.; MARSHALL, Nigel A.; NORTH, Adrian. Music education in the twenty-first century: a psychological perspective. *British Journal of Music Education*, n. 20, p. 147-163, 2003.

HARGREAVES, David.; NORTH, Adrian. *The social psychology of music*. New York: Oxford University Press, 1997.

HARGREAVES, David. ZIMMERMAN, Marilyn. Developmental theories of music learning. In: COLWELL, Richard (Org.). *Handbook of research in music teaching and*

learning. New York: Schirmer Books, 1992. p. 377-391.

HARGREAVES, David. ZIMMERMAN, Marilyn. Teorias do desenvolvimento da aprendizagem musical. In: ILARI, Beatriz S. (Org.) *Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção*. Curitiba: Ed. UFPR, 2006. p. 231-269.

HIKIJ, Rose S. G. *A música e o risco: etnografia da performance de crianças e jovens*. São Paulo: EDUSP, 2006.

HENTSCHKE, Liane; OLIVEIRA, Alda. A educação musical no Brasil. In: HENTSCHKE, Liane (Org.). *Educação musical em países de línguas neolatinas*. Porto Alegre: Ed. Universidade / UFRGS, 2000. p. 47-64.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro S. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

ILARI, Beatriz S. (Org.). *Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção*. Curitiba: Ed. UFPR, 2006.

_____. Sobre a versão brasileira. In: SLOBODA, John A. *A mente musical: psicologia cognitiva da música*. Londrina: EDUEL, 2008. p. xxvii-xxix.

_____. Cognição musical: origens, abordagens tradicionais, direções futuras. In: ILARI, Beatriz S.; ARAÚJO, Rosane C. (Orgs.). *Mentes em música*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010. p. 11-33.

ILARI, Beatriz S.; ARAÚJO, Rosane C. (Orgs.). *Mentes em música*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

KLEBER, Magali O. *A prática de educação musical em ONGs: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro*. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

KRIEGER, Edino. Apresentação. In: PENNA, Maura. *Reavaliações e buscas em musicalização*. São Paulo: Loyola, 1990. p. 9-11.

KOCH, Ingedore C. V. Concepções de língua, sujeito, texto e sentido. In: _____. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 1997. p. 13-20.

_____. *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

LAJOLO, Marisa. Tecendo a leitura. In: _____. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*, São Paulo: Ática, 1993. p. 104-109.

LANGER, Susanne K. Da significação na música. In: _____. *Filosofia em nova chave*. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 1989. p. 205-242.

LEVITIN, Daniel. Em busca da mente musical. In: ILARI, Beatriz S. (Org.). *Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção*. Curitiba: Ed. UFPR, 2006. p. 23-44.

_____. (2007). Psychology of music. In: DARITY, W.A. *International Encyclopedia of Social Sciences*. New York: Macmillan. Disponível em <http://daniellevitin.com/levitinlab/articles/2007-Levitin-Music_Psychology_of.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2015.

LIMA, Ângela M. S.; ALTINO, Fabiane C.; CZERNISZ, Eliane C. S. Enfrentando os desafios das licenciaturas na formação inicial e continuada de professores: a inclusão em debate no projeto Prodocência. In: LIMA, Ângela M. S. *et al.* (Org.) *Diálogos entre as licenciaturas e a educação básica: aproximações e desafios*. Londrina: UEL, 2013. p. 449-457.

LIMA, Ângela M. S. *et al.* (Org.) *Diálogos entre as licenciaturas e a educação básica: aproximações e desafios*. Londrina: UEL, 2013.

LOUREIRO, Helena E. M. N. *Musicalização de Bebês*. 1999. 68 f. Monografia (Especialização em Metodologia da Ação Docente) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

_____. *A metodologia de grupos multisseriais de estágio e a construção da competência profissional do educador musical na licenciatura*. 2006. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

LOUREIRO, Mário C. A. *Comunicação musical: o corte como substrato da composição e seus efeitos na forma e no movimento*. 2004. 125 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

_____. Retórica musical e composição de canções: processo de criação das canções do CD Bichos, Cores e Outros Amores. In: SEMINÁRIO MÚSICA CRIANÇA, 1., 2014, Londrina, PR. 1 DVD. Não publicado.

LUEDY, Eduardo. Analfabetos musicais, processos seletivos e a legitimação do conhecimento em música: pressupostos e implicações pedagógicas em duas instâncias discursivas na área de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 22, p. 49-55, set. 2009.

LUGLE, Andreia M. C. *et al.* (Org.). *Estágio, formação e trabalho docente: experiências das jornadas / cursos do FOPE / PRODOCÊNCIA*. Londrina: UEL, 2014.

MacDONALD, Raymond; HARGREAVES, David; MIELL, Dorothy (Orgs.). *Musical identities*. Oxford: Oxford University Press, 2002.

_____. Musical identities mediate musical development. In: McPHERSON, G.; WELCH, G. (Orgs.). *Oxford handbook of music education*. Oxford: Oxford University Press, 2012. v. 1. Disponível em: <http://www.research.ed.ac.uk/portal/files/19289405/OHME_Chapter_6_final.pdf> Acesso em: 30 ago. 2015.

MARONESE, Bruno O. Emprego dos sufixos nominalizadores no português brasileiro contemporâneo. In: LIMA, Suzi Oliveira (Org.). *Afinal, o que nós linguistas*

fazemos? São Paulo: Paulistana, 2007.

MATEIRO, Teresa (Org.). *Publicações da Associação Brasileira de Educação Musical: índice de autores e assuntos 2006-2012*. UDESC: Florianópolis, 2013.

MATEIRO, Teresa. ILARI, Beatriz (Orgs.). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: IBPEX, 2011.

MEIRELLES, Alexandre; STOLTZ, Tania; LÜDERS, Valéria. Da psicologia cognitiva à cognição musical: um olhar necessário para a educação musical. *Música em perspectiva*, Curitiba, v. 7, n. 1, p. 110-128, jun. 2014. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/musica/issue/view/issue/1795/115>> Acesso em: 21 set. 2015.

MICHELS, Ulrich. *Atlas de Música*. Madrid: Alianza Atlas, 1995. v. 1.

MERRIAM, Alan P. *The Anthropology of Music*. Evanston-USA: Northwestern University Press, 1964.

MÚSICA CRIANÇA. *Bichos, cores e outros amores: canções de Mário Loureiro sobre poemas de Carlos Francovig*. Produzido por: Helena Loureiro e Mário Loureiro. Londrina: Estúdio Bless, 2013. 1 CD.

NEVES, Livia F. Tratamento dos gêneros textuais em um livro didático de alfabetização. *Gatilho*, Juiz de Fora/MG, v. 14, dez. 2011. Disponível em <www.ufjf.br/revista_gatilho/files/2011/11/Neves.pdf>. Acesso em: 14 out. 2014.

NORTH, Adrian; HARGREAVES, David. *The social and applied psychology of music*. New York: Oxford University Press, 2008.

OLIVEIRA, Alda. Múltiplos espaços e novas demandas profissionais na educação musical: competências necessárias para desenvolver transações musicais significativas. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10, 2001, Uberlândia. *Anais...* Porto Alegre: ABEM, 2001.

_____. ABEM: 20 anos de construção colegiva para a consolidação do ensino de música no Brasil. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 20, n. 28, p. 15-26, 2012.

PAHLEN, Kurt. *Introdução à música*. São Paulo: Melhoramentos, 1966.

PAZ, Ermelinda A. *Pedagogia musical brasileira no século XX*. Brasília: Musimed, 2000.

PENNA, Maura. *Reavaliações e buscas em musicalização*. São Paulo: Loyola, 1990.

_____. Revendo Orff: por uma reapropriação de suas contribuições. In: Pimentel, Lúcia. *Som, gesto, forma e cor: dimensões da arte e seu ensino*. 2 ed. Belo Horizonte: C/ Arte, 1996. p. 80-110.

_____. *Musica(s) e seu ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

PENNA, Maura; BARROS, Olga R. N.; MELLO, Marcel R. Educação musical com

função social: qualquer prática vale? *Revista da ABEM*, Londrina, v. 20, n. 27, p. 65-78, jan.-jun. 2012.

PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia*. 16 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.

_____. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. 3 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1990.

PIAGET, Jean; INHELDER, Barbel. *A psicologia da criança*. 9 ed. Rio de Janeiro: Rio de Janeiro: Difel, 1986.

PINHEIRO, Marta P. *Letramento literário na escola: um estudo de práticas de leitura literária na formação da "comunidade de leitores"*. 2006. 297 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

_____. Literatura infantil e juvenil: uma reflexão sobre a construção da infância e da adolescência. In: PAIVA, Aparecida et al. (Orgs.). *Literatura: saberes em movimento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

PORCHER, Louis. Aristocratas e Plebeus. In: _____. (Org.). *Educação artística: luxo ou necessidade?*. São Paulo: Summus, 1982. p. 13-23.

PULASKI, Mary A. S. *Compreendendo Piaget: uma introdução ao desenvolvimento cognitivo da criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

QUEIROZ, Luís R. S. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 10, 99-107, mar. 2004.

_____. Educação musical e etnomusicologia: caminhos, fronteiras e diálogos. *Opus*, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 113-130, dez. 2010.

_____. Música na escola: aspectos históricos da legislação nacional e perspectivas atuais a partir da Lei 11.769/2008. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 20, n. 29, p. 23-38, jul./dez. 2012.

QUEIROZ, Luís R. S.; SOARES, Marciano da Silva; GARCIA, Uirá de Carvalho. Transmissão Musical no Cavalo Marinho Infantil. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL / CONGRESSO REGIONAL DA ISME NA AMÉRICA LATINA, 2007, Campo Grande. *Anais...* Campo Grande: Editora da UFMS, 2007. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2007/Data/html/pdf/art_t/Transmissao%20Musical%20no%20Cavalo%20Marinho%20Infantil.pdf> Acesso em: 29 ago. 2015.

REGO, Teresa C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

ROJO, Roxane H. R.; BATISTA, Antonio A. G. (Orgs.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas/SP: Mercado das Letras,

2008.

SANTOS, Adriana R. J. *et al.* (Org.). *Práticas e reflexões de metodologias de ensino e pesquisa do projeto Prodocência da UEL*. Londrina: UEL, 2012.

SANTOS, Regina M. S. A natureza da aprendizagem musical e suas implicações curriculares. In: *Fundamentos da Educação Musical*. ABEM, v. 2. Porto Alegre, 1994, p. 43-63.

_____. Educação musical, educação artística, arte-educação e música na escola básica no Brasil: trajetórias de pensamento e prática. In: _____ (Org.). *Música, Cultura e Educação: os múltiplos espaços de educação musical*. 2 ed. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 179-227.

SCHENEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquín *et al.* *Gêneros orais e escritos na escola*. 2 ed. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2010.

SELVATICI, Rosana H. P.; SILVA, Roseli O. Em busca de uma educação inclusiva. In: LUGLE, Andreia M. C. *et al.* (Org.). *Estágio, formação e trabalho docente: experiências das jornadas / cursos do FOPE / PRODOCÊNCIA*. Londrina: UEL, 2014. p. 517-518.

SERAFINE, Mary L. *Music as cognition: the development of thought in sound*. New York: Columbia University Press, 1988.

SILVA, Sílvio R. O papel do livro didático de português no ensino de produção escrita de gêneros da ordem do argumentar. *Inventário*, Salvador, n. 7, ago. 2009. Disponível em: <<http://www.inventario.ufba.br/07/OPapelDoLivroDidatico.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2014.

SLOBODA, John A. *The musical mind: the cognitive psychology of music*. Oxford: Oxford University Press, 1983.

_____. *A mente musical: psicologia cognitiva da música*. Trad. Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. Londrina: EDUEL, 2008.

SOARES, Magda. O que é letramento e alfabetização. In: _____. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. 11. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 27-60.

SOUZA, Jusamara. Caminhos para a construção de uma outra didática da música. In: _____ (Org.). *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: Programa de Pós-graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, 2000. p. 173-185.

_____. Educação musical e práticas sociais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 10, p. 7-11, mar. 2004.

_____. Música, educação e vida cotidiana: apontamentos de uma sociografia musical. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 53, p. 91-111, jul./set. 2014.

STREET, Brian V. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei T. (Org.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 33-53.

SWANWICK, Keith. *A basis for music education*. Londres: Routledge, 1979.

_____. *Music, mind and education*. Londres: Routledge, 1988.

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

SWANWICK, Keith; RUNFOLA, Maria. Developmental characteristics of learners. In: COLWELL, Richard; RICHARDSON, Carol (Orgs.). *The new handbook of research on music teaching and learning*. New York: Oxford University Press, 2002. p. 373-398.

SWANWICK, Keith; TILLMAN, June. The sequence of musical development: a study of children's composition. *British Journal of Music Education*, v. 3, n. 03, p. 305-339, 1986.

TATIT, Luiz. *O cancionista – composição de canções no Brasil*. São Paulo: EDUSP, 1996.

TEIXEIRA COELHO, J. *Dicionário Crítico de Política Cultural*. São Paulo: Iluminuras, 1997.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*, v. 66, n. 1, p. 60-92, Spring 1996. Disponível em: <http://wwwstatic.kern.org/filer/blogWrite44ManilaWebsite/paul/articles/A_Pedagogy_of_Multiliteracies_Designing_Social_Futures.htm>. Acesso em: 17 ago.2014.

UEL. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução CEPE nº 0247/2009. Reformula o Projeto Pedagógico do Curso de Música - Habilitação: Licenciatura, a ser implantado a partir do ano letivo de 2010. Londrina, 2009. Disponível em <<http://www.uel.br/prograd/?content=pp/pp.html>>. Acesso em: 03 fev. 2015.

VERSOLATO, J.; KERR, D. M. A teoria e a análise musical sob o influxo da retórica no período Barroco. *Per Musi*, Belo Horizonte, n.17, 2008, p. 64-68.

VILELA, Mário; KOCH, Ingedore C. V. Gramática do texto. In: _____. *Gramática da língua portuguesa*. Coimbra, Portugal: Almedina, 2001. p. 409-507.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina R. *A inserção da música em projetos político pedagógicos da educação básica*. Curitiba: Prismas, 2014.

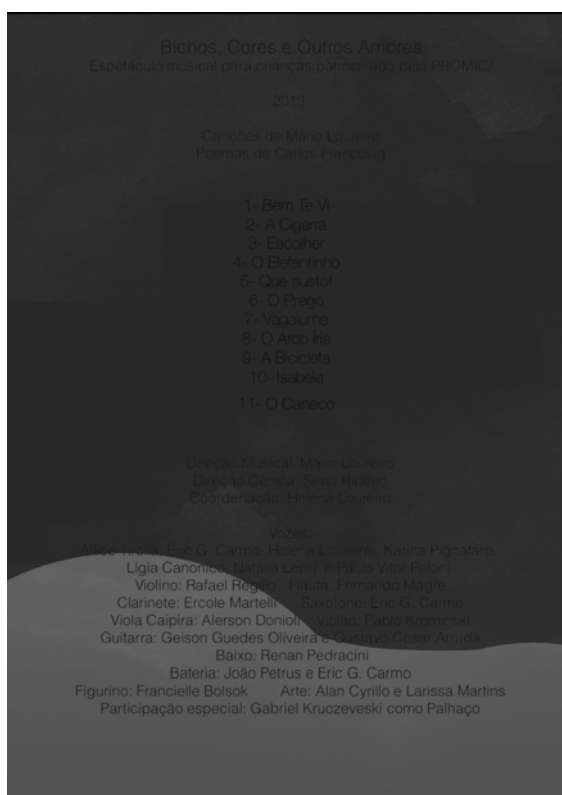
ZILBERBERG, Claude. Síntese da gramática tensiva. Trad. Ivan C. Lopes e Luiz Tatit. *Significação: Revista de Cultura Audiovisual*, Brasil, v. 33, n. 25, p. 163-304. jun. 2006. ISSN 2316-7114. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/significacao/article/view/65626/68241>>. Acesso em: 30 set. 2015.

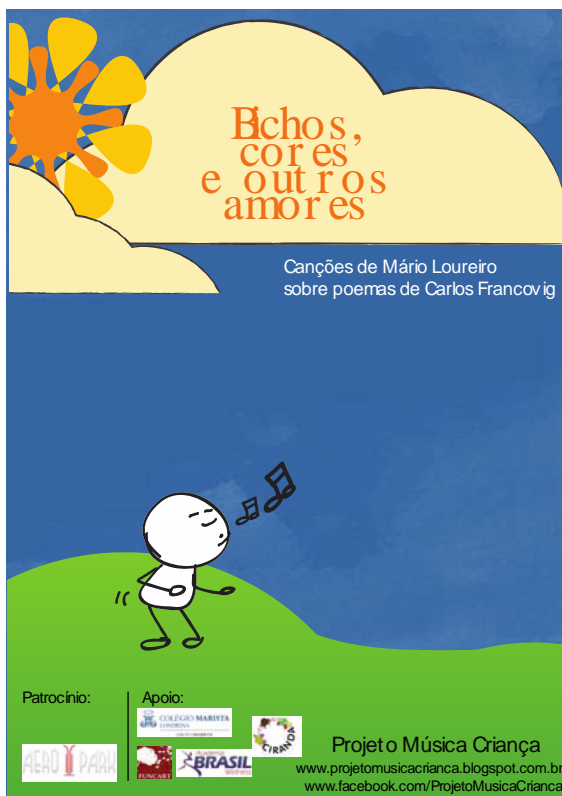
_____. *Elementos de semiótica tensiva*. Trad. Ivan C. Lopes, Luiz Tatit e Waldir Beividas. São Paulo: Ateliê Editorial, 2011.

ANEXOS

ANEXO A

Programas das apresentações de 2013 e 2014





ANEXO B

Matéria publicada na Folha de Londrina em julho de 2013

Folha de Londrina - O Jornal do Paraná - Brasil

06/05/15 16:36

Imprimir 

Folha 2

19/07/2013 00:00:00

Para gostar de música

Três concertos dirigidos ao público infantil são destaques do fim de semana na programação do 33o Festival de Música de Londrina



Musical "Bichos, Cores e Outros Amores" reúne 11 canções de autoria de Mário Loureiro em parceria com o poeta Cacá Francovig



"Carnaval dos Animais": apresentação vai reunir Osuel, duo de piano e Escola Municipal de Dança

É hora da criançada no 33º Festival de Música de Londrina. A programação deste fim de semana traz três espetáculos dirigidos ao público infantil: "Bichos, Cores e outros Amores", "Tela Disney" e "Carnaval dos Animais". O musical "Bichos, Cores e Outros Amores" é a atração de hoje e amanhã, às 18h15, no Teatro Zaqueu de Melo, reunindo 11 canções de autoria de Mário Loureiro em parceria com o poeta Cacá Francovig, ambos talentos londrinenses. O universo e o imaginário das crianças são abordados em composições de títulos como "Bem-te-vi", "A Cigarra", "O Elefantinho", "Vagalume" e "A Bicicleta". O repertório foi gravado em CD que será lançado durante as apresentações e estará à venda a R\$ 20. Um time de 16 músicos interpreta as composições, cujos arranjos foram concebidos por Loureiro em cima de poemas de Francovig. A direção cênica do show é de Silvio Ribeiro e os figurinos são assinados pela designer Franciele Bolsok. A obra faz parte do projeto "Música Criança", programa de ensino e extensão coordenado por Helena Loureiro (esposa de Mário) na Universidade Estadual de Londrina. "A parceria dos dois começou na década de 80,

depois cada um tomou um rumo profissional e o trabalho ficou abandonado por muito tempo. Nos anos 90, o Mário já tinha algumas composições prontas. Quando estava grávida dos meninos, ele as cantava para nós. Mais tarde, incorporei-as ao nosso programa de extensão em apresentações pelas escolas. O projeto tomou corpo e cresceu porque várias escolas começaram a pedir apresentações. No ano passado, resolvemos retomar o projeto numa versão mais elaborada e preparar a montagem do espetáculo, que contou com criação coletiva", lembra ela. A produção do show foi realizada com recursos do Programa Municipal de Incentivo à Cultura (Promic), que viabilizou a sonorização, a iluminação e os figurinos. As canções são intercaladas com

pequenas cenas protagonizadas pelos próprios músicos. Helena estará no palco como soprano ao lado de Natália Lepri (também soprano), Karina Pignataro e Ligia Canonico (contraltos), Eric Carmo e Rafael Regilio (tenores), Paulo Poloni e Fernando Magre (barítonos), Ercole Martelli (clarinete), Eric Carmo (saxofone), Alerson Donioli (viola caipira), Pablo Krominski (violão), Geison Guedes Oliveira (guitarra), Renan Pedracini (baixo), João Petrus (bateria) e Eddy Ieger (teclado). Encerrando esse espetáculo, começa o outro no Royal Plaza Shopping. Marcado para às 19h, o show "TelaDisney" traz temas de desenhos animados da Disney interpretados por 15 jovens cantores participantes da programação pedagógica do Festival – alunos da premiada soprano catarinense Kalinka Damiani no curso "Técnica Vocal/Aperfeiçoamento em Canto Lírico" e de Ricardo de Castro no curso "Técnica Vocal/Repertório". A apresentação será no anexo da Praça de Alimentação. "Escolhemos canções-tema conhecidas do público de desenhos, como Branca de Neve, Cinderela, Pocahontas, A Bela e a Fera e O Rei Leão, todas premiadas com o Oscar ou com o Grammy. Vamos apresentar versões em português para aproximar as músicas do público infantil. Haverá um revezamento de vozes no palco. Todos os cantores estarão caracterizados como os personagens", explica Kalinka, diretora do espetáculo. As vozes serão acompanhadas ao piano elétrico executado por José Francisco da Costa. O clima de "colônia de férias" infantil tem continuidade no domingo com o musical "Carnaval dos Animais", que será apresentado às 10h e 11h30 juntando um elenco grandioso no Cine Com-Tour/Uel para interpretar a bem-humorada peça composta pelo francês Camille Saint-Saens (1835-1921). A execução, que tem direção de Marco Antônio de Almeida (diretor artístico do FML), vai reunir no palco a Orquestra Sinfônica da Uel (Osuel), o duo de piano alemão Halensis, o narrador Remir Trautwein e participação especial da Escola Municipal de Dança. Obra mais famosa do compositor, "Carnaval dos Animais" representa uma mordaz crítica ao cenário musical de Paris do final do século XIX, apesar de sua aparente inocência e infantilidade. Cheia de referências a outros compositores, Saint-Saens proibiu a sua execução. A estreia em concerto foi póstuma e ocorreu no dia 9 de março de 1886. **Serviço:**

"Bichos, Cores e outros Amores"

Quando - Hoje e amanhã às 18h15

Onde - Teatro Zaqueu de Melo (Av. Rio de Janeiro, 413)

Ingressos - R\$ 10 (inteira) e R\$ 5 (meia) **"Tela Disney"**

Quando - Hoje às 19h

Onde - Royal Plaza Shopping – Anexo à Praça de Alimentação (R. Maranhão, 240)

Ingressos - Gratuito **"Carnaval dos Animais"**

Quando - Domingo às 10h e 11h30

Onde - Cine Com-Tour/Uel (Av. Tiradentes, 1241)

Ingressos - R\$ 20 (inteira) e R\$ 10 (meia)

* Reapresentação gratuita na segunda-feira, às 17h, no Royal Plaza Shopping só com a Escola Municipal de Dança

Nelson Sato
Reportagem Local

ANEXO C

Programação Virada Cultural 2013



25 de outubro

09h00 às 11h00 - **Oficina de Construção de Livros para crianças**, com Adriana Siqueira

09h00 às 11h00 - **Oficina de construção de personagens do Bumba meu Boi** para crianças

26 de outubro

08h00 às 09h30 - **Prática de Yoga**, com Thiago Passeti

14h00 às 17h00 - **Oficina de Maracatu Baque Virado**, com grupo Semente de Angola

Vila Cultural Grafatório

Avenida Paul Harris, 1575

21 a 25 de outubro

13h30 às 18h30 - **Exposição Trama Expandida**

Diversos artistas.

25 de outubro

19h30 - **Encontro com os artistas da exposição Trama Expandida**

Diversos artistas

Outros espaços

22 de outubro

13h30 às 17h30 - Biblioteca Móvel Ambiental - SEMA

Escola M. Moacyr Camargo - Conjunto Parigot de Souza
Avenida Francisco Gabriel Arruda, 723

14h30 – Bichos Cores e outros Amores – Projeto Promic

Atendimento a escolas municipais

Teatro Zaqueu de Melo – Avenida Rio de Janeiro, 413

23 de outubro

16h00 as 18h30 - Evento em Comemoração ao mês do Idoso.

Apoio:



Realização:



ANEXO D

Matérias publicadas na imprensa em 2014

Folha de Londrina - O Jornal do Paraná - Brasil

06/05/15 16:20

Imprimir 

Folha 2

21/10/2014 00:00:00

Canções repletas de poesia e lirismo

Show infantil "Bichos, Cores e Outros Amores" será apresentado hoje no Teatro Marista



Espectáculo agrada os pequenos e também os adultos que sentem falta de uma produção musical de qualidade voltada às crianças

Depois de nove shows com plateia cheia no ano passado, o musical infantil "Bichos, Cores e Outros Amores" será apresentado pela primeira vez neste ano hoje, às 19 horas, no Teatro Marista, e promete agradar os pequenos e também os adultos que sentem falta de uma produção musical local de qualidade e criativa voltada às crianças. Com canções de Mário Loureiro sobre poemas do advogado e escritor londrinense Carlos Francovig, escritos na década de 1980, o espetáculo musical é resultado do Projeto Música Criança, coordenado pela professora Helena Loureiro, do Departamento de

Música e Teatro da Universidade Estadual de Londrina (UEL), desde 2007. O show de hoje tem patrocínio do Aero Park. "Esse trabalho autônomo é resultado do projeto de extensão feito pelos nossos estagiários de música nas escolas públicas e que acarretou em uma vontade pessoal de montar um show que atendesse a demanda de uma produção artística para crianças, tendo como critério algo enriquecedor no aspecto cultural", afirma Helena, que chegou a integrar o elenco e agora está cuidando da produção do show devido ao doutorado na área de pesquisa musical. Em 2013, o grupo ainda lançou um CD homônimo do show – com tiragem esgotada –, e que deverá ter uma segunda edição em novembro. Com 18 músicos no palco, entre cantores e instrumentistas, a apresentação contempla 11 canções que prezam pela riqueza sonora e variação de ritmos. Vale conferir as divertidas canções "Bicicleta" e "Elefantinho", entre outras. Com figurinos caprichados e coloridos, a montagem ainda conta com direção cênica de Silvio Ribeiro. "Como no ano passado, contamos com patrocínio do Programa Municipal de Incentivo à Cultura, tivemos condições de investir mais no figurino e na parte cênica, nesse trabalho de construção coletiva", comenta Helena. Segundo ela, a receptividade das crianças está sendo ótima e o contato com os poemas musicados ganha força com um roteiro bem alinhavado e a interação com a plateia: "O roteiro gira em torno de uma espécie de caixa mágica, que lembra um baú, e da relação entre os personagens, dois meninos e uma menina, sendo que cada música é protagonizada por um personagem diferente", conta Helena. "As crianças são

muito abertas às novidades e devemos investir no desenvolvimento da sensibilidade estética delas desde cedo, apresentando cada vez mais referências culturais", acrescenta. **Próximos shows**

Nos dias 30 e 31 de outubro, às 20 horas, o grupo irá se apresentar na Sala de Espetáculos do Sesc Londrina (R. Fernando de Noronha, 264), com ingressos a R\$ 10 e R\$ 5. Em novembro, o grupo faz uma apresentação gratuita exclusiva para alunos da Escola Municipal Mari Carrera Bueno (Caic da Região Oeste).

Para 2015, com apoio de dois editais públicos, o projeto prevê uma série de atividades que incluem shows musicais nas escolas públicas, formação

continuada de professores e programas de rádio. **Serviço:**

Show musical "Bichos, Cores e Outros Amores"

Quando – Hoje, às 19 horas

Onde – Teatro Marista (R. Cristiano Machado, 240), em Londrina

Quanto – R\$ 15 e R\$ 10 (meia-entrada). Adulto acompanhado de duas crianças pagantes paga meia; adulto acompanhado de três crianças pagantes ou mais não paga.

Ponto de venda – Ingressos antecipados na Loja Ciranda (R. Jorge Velho, 48)

Ana Paula Nascimento

Reportagem Local

Musical Bichos, cores e outros amores é destaque amanhã no Teatro Marista

CULTURA | MÚSICA

APOIO

Musical Bichos, cores e outros amores é destaque amanhã no Teatro Marista

Espectáculo infantil recupera parcerias da dupla Mario Loureiro e Cacá Francovig



Fabio Luporini/JL 20/10/2014 00:01

0 240 3 0

Os poemas da década de 1980 de forma alguma estão inválidos em pleno século 21. Apesar das transformações tecnológicas, das brincadeiras diferentes e das novas concepções infantis, as narrativas escritas por Carlos Francovig, mais conhecido como Cacá, deixaram o baú do tempo e ganharam a música de Mário Loureiro, acrescentando a elas outras mais. E, com o toque do dramaturgo Silvio Ribeiro, viraram o espetáculo Bichos, cores e outros amores, que será apresentado amanhã, às 19h, no Teatro Marista.

“É um trabalho antigo, da década de 1980, quando fiz alguns poemas que na época foram publicados na Folha de S.Paulo. Aí conversando com o Mário resolvemos fazer um trabalho musical infantil. Iniciamos com seis poemas e isso ficou guardado”, conta Cacá Francovig.

Tempos depois, Helena Loureiro, professora do Departamento de Música da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e esposa de Mário, sugeriu que os dois retomassem o trabalho. “Aí terminamos. Faltavam poucas músicas. Resgatamos há seis ou sete anos o que fizemos lá nos idos de 1980.”

Obviamente as composições têm certas diferenças. Entretanto, nada que prejudique a compreensão ou a atualidade dos temas. “Mesmo com o passar do tempo e a evolução tecnológica, sendo o universo diferente do atual, tudo isso ainda mexe com a criançada.”

Terminados os poemas, todos foram musicados por Mário. “A ideia era fazer algo bem alegre, festivo, de coisas simples que estão dentro do universo infantil.” Num dos poemas, aparece o bem-te-vi. Noutro, os gerúndios da bicicleta que vai descendo com a roda girando. “Esse trabalho com gerúndios foi proposital para buscar o movimento.”

A musicalidade quis alcançar o colorido das letras. “O Mário tem uma sensibilidade fantástica, deu certo esse casamento entre literatura e música. Temos outros trabalhos juntos. Ele capta perfeitamente a sonoridade do texto”, elogia Cacá.

Quando retomou o projeto, Mário Loureiro sabia onde pretendia chegar. “Fiz uma associação retórica, aplicando figuras musicais, coisas muito usadas na Renascença e no Barroco”, explica o maestro e músico.

Então ele tentou traduzir em acordes os significados, emoções e contextos do texto. “A música pode expressar de forma não banal, nas figuras hiperbólicas que podem ser expressas musicalmente”, diz Mário.

A partir dos contextos, ele procurou utilizar métricas que pudessem representar as significações, tais como uma estrutura em inversão no caso de histórias que tratam da busca de pessoas pela própria identidade. “Desde esses sentidos afetivos”, justifica.

Com tudo pronto, coube a Silvio Ribeiro a tarefa de traduzir todo o trabalho no palco. Estreado ano passado, o espetáculo Bichos, cores e outros amores é encenado por alunos do curso de Música da UEL. Do ano para cá, alguns integrantes mudaram e o elenco novo sobe junto ao palco pela primeira vez amanhã.

“A gente entrou na brincadeira junto com o grupo”, afirma Silvio Ribeiro, referindo-se à produção com base nos poemas musicados. Para dar uma cara mais narrativa, Silvio Ribeiro conta ter criado histórias e personagens com base nos temas das canções.

Serviço

Bichos, cores e outros amores - Show amanhã (terça-feira), às 19h, no Teatro Marista (R. Cristiano Machado, 240). Ingressos a R\$20 (adulto) na hora ou R\$15 antecipado. Ingressos para crianças custam R\$10. Se um adulto levar duas crianças, paga R\$10. Mas, se o adulto levar três ou mais crianças, a entrada é gratuita. Ponto de venda: Ciranda, Música, Literatura e Brinquedos (R. Jorge Velho, 48, fone: 3325-6981).

[Comunicar erros | Sugestão de pauta](#)



ANEXO E

Eflyer da apresentação no Projeto Rumos do SESC Londrina em outubro de 2014



BICHOS, CORES E OUTROS AMORES

30 e 31 de outubro | 20h | livre
Sala de Espetáculos

GRUPO: Música Criança

SOBRE O SHOW:

A apresentação musical infantil "Bichos, Cores e Outros Amores" se constitui de onze canções compostas por Mário Loureiro sobre poemas para crianças de Carlos Francovig, gravadas em 2013 em CD homônimo. O show é um desdobramento de outro projeto que surgiu no contexto de estágio curricular do curso de Música da UEL no início da década de 2000, em que as canções do repertório foram sendo arranjadas e interpretadas pelos músicos estudantes. A partir de 2013, com patrocínio do PROMIC, o espetáculo circou por cinco teatros de Londrina em dez apresentações.

FICHA TÉCNICA:

Direção Musical: Mário Loureiro
Produção: Helena Loureiro
Direção Cênica: Sílvio Ribeiro
Viola Caipira: Ale Donioli
Voz: Allice Tirolla
Voz: Amanda Possette
Voz: Amanda Souza
Iluminação: Bárbara Blanco
Teclado: Calebe Leal Faleiros
Voz: David Moura
Violino: Débora de Paula
Voz: Eric Gomes do Carmo
Bateria: Gabriel Moreira
Baixo Elétrico: Gabriel Zara
Voz: Gabriel Kruczeveski
Guitarra: Gustavo Cesar Arruda
Voz: Lígia Canônico
Flauta: Melissa Dias
Voz: Stefany Dallana
Violão: Tiago Santos
Piano/Teclado e Técnico de Som: Wesley Brambilla Bueno

INVESTIMENTO:

R\$10 (meia entrada para estudantes e pessoas acima de 60 anos)
Cortesia para comerciário e seus dependentes com Cartão Cliente Sesc válido.
* limitado a 70 pessoas

SOBRE A OFICINA

A RETÓRICA MUSICAL NA CRIAÇÃO DE SENTIDO EM COMPOSIÇÃO PARA CRIANÇAS

29 de outubro | 14h | livre | Sala de Espetáculos

MINISTRANTES:

Professores Mário Loureiro e Helena Loureiro

PROPOSTA:

O workshop deve ser oferecido a músicos e constará de apresentação dialogada sobre o tema, seguida de análise de canções e repertório apresentado ao público.

INVESTIMENTO:

Grátis (inscrição no SAC do Sesc Londrina)

CARGA HORÁRIA: 4 horas

VAGAS: mínimo 5 máximo 20

Fecomércio PR
Sesc | Senac | IFPD

Sesc

ANEXO F

Flyer da programação do Festival Literário Londrix 2015

LONDRIX
FESTIVAL LITERÁRIO DE LONDRINA
06 a 12 SET 2015

DEBATES
PALESTRAS
PERFORMANCES
SHOWS
LEITURAS
FEIRA DE LIVROS

09/09 – Quarta-feira

UM DEDO DE PROSA
Local: Colégio Marcelino Champagnat
Hora: 10:00
Com Herman Schmitz

SHOW: BICHOS, CORES E OUTROS AMORES
Local: Vila Cultural Cemitério de Automóveis
Hora: 15:00
Entrada Franca

CAFÉ DAS LETRAS
Lançamentos, bate-papo e tarde de autógrafos com Telma Maciel (Poeta Restante/Análise Literária) e Osmani Costa (Televisão e Política/Comunicação, Sociologia e História)
Local: Sesi Cultural
Hora: 16:00
Entrada Franca

DEBATE: JOÃO LUIS CARRASCOZA E MAURICIO ARRUDA MENDONÇA (MEDIAÇÃO)
Tema: O CORAÇÃO DAS HISTÓRIAS
Local: Universidade Estadual de Londrina (Sala 101 do CCH)
Hora: 19:00
Entrada Franca

DEBATE: ANA PAULA MAIA, SAMANTHA ABREU E CLAUDIA FREITAS (MEDIAÇÃO)
Tema: O EXERCÍCIO DA EXISTÊNCIA
Local: Sesi
Hora: 19:00
Entrada Franca

PERFORMANCE E BATE PAPO "FESTA DE MULHER" COM LUCIENE CARVALHO
Local: Vila Cultural Cemitério de Automóveis
Hora: 20:00
Entrada Franca

PEÇA TEATRAL: "O OVO" (COMPANHIA AGON TEATRO)
Local: Usina Cultural
Hora: 20:00
Entrada Franca

PATROCÍNIO: Prefeitura de LONDRINA
Secretaria Municipal de Cultura

PARCERIA: Universidade Estadual de Londrina

REALIZAÇÃO: Sesi, MRPA (Associação dos Municípios Rurais do Paraná)

APOIO: RPC, CULTURAL, [Logo]

ANEXO G

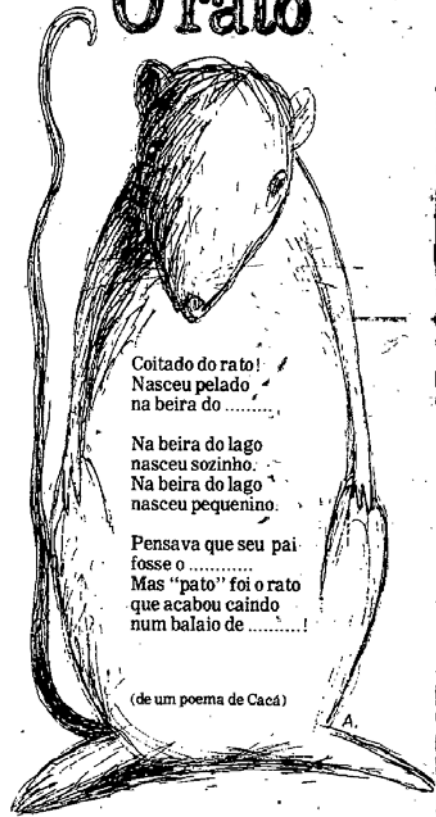
Recortes de publicações dos poemas na Folhinha (Folha de São Paulo)

1032 Folhinha de S. Paulo

Um jornal a serviço da criança

São Paulo, 12 de junho de 1983

O rato



Coitado do rato!
Nasceu pelado
na beira do

Na beira do lago
nasceu sozinho.
Na beira do lago
nasceu pequenino.

Pensava que seu pai
fosse o

Mas "pato" foi o rato
que acabou caindo
num balaio de

(de um poema de Cacá)

COMPLETEO
POEMA COM
AS PALAVRAS
QUE ESTÃO
AQUI AO LADO.
DEPOIS VEJA
QUANTAS
PALAVRAS
MAIS VOCÊ
CONHECE
QUE
ACABAM
COM 'ATO':

PATO
GATO
Mato

se rato,

DOMINGO, 12 DE JUNHO DE 1983

Cacá (Carlos Alberto Francovis F.?) é poeta e portador do grupo "Tala"

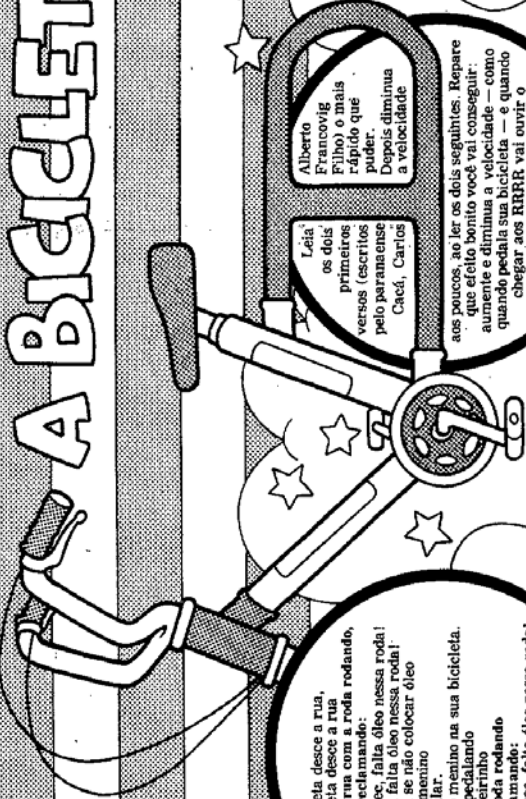
OAF Felicidade de S. Paulo

Um jornal a serviço da criança

São Paulo, 11 de setembro de 1983

A BICICLETA

Cacá



A bicicleta desce a rua,
a bicicleta desce a rua
desce a rua com a roda rodando,
a roda reclamando:
— Nhec, nhec, falta óleo nessa roda!
Nhec, nhec, falta óleo nessa roda!
Nhec, nhec, se não colocar óleo
o joelho do menino
a rua vai ralar.
Lá vai o menino na sua bicicleta.
Ele vai pedalando
o dia inteiro
Mas a roda rodando
vai reclamando:
— Nhec, nhec, falta óleo nessa roda!
Nhec, nhec, falta óleo nessa roda!

Leia
os dois
primeiros
versos (escritos
pelo paranaense
Cacá, Carlos

aos poucos, ao ler os dois seguintes. Repare
que efeito bonito você vai conseguir:
aumente e diminua a velocidade — como
quando pedala sua bicicleta — e quando
chegar aos RRRR, vai ouvir o
barulho das rodas!
(Ah! Imita também o barulho
que a falta de óleo
provoca!)

Alberto
Francovig
Filho) o mais
rápido que
puder.
Depois diminua
a velocidade

1010 Fofurinha de S. Paula

São Paulo, 7 de agosto de 1983

Um jornal a serviço da criança

Bem-te-vi

A tardinha
os galhos da árvore da rua
se enchem de passarinhos.

Uns brancos, outros pretos
vermelhos
e um outro que tem o peitinho amarelo.

E todos dormem
nos galhos da árvore.

De manhãzinha
quando o sol está nascendo
todos vão embora.

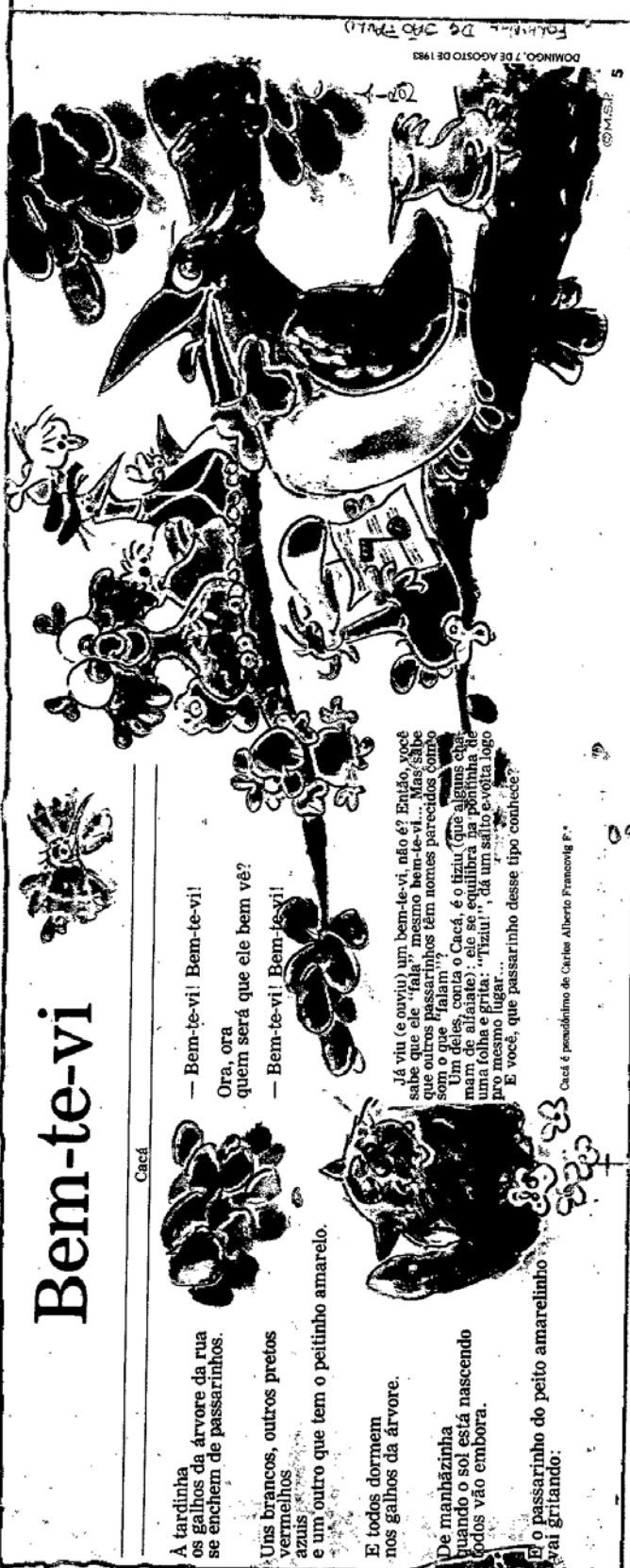
E o passarinho do peito amarelinho
vai gritando:

— Bem-te-vi! Bem-te-vi!
Ora, ora
quem será que ele bem vê?

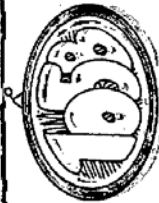
— Bem-te-vi! Bem-te-vi!

Já viu (e ouviu) um bem-te-vi, não é? Então, você sabe que ele fala: mesmo bem-te-vi... Mas sabe que outros passarinhos têm nomes parecidos como: "Um deus, canta", "Cacá", é o tiziu (que também chama de alface); ele se equilibra nas pontas de uma folha e grita: "Tiziu!", dá um salto e volta logo pro mesmo lugar... E você, que passarinho desse tipo conhece?

Cacá é pseudônimo de Carlos Alberto Francovig F.



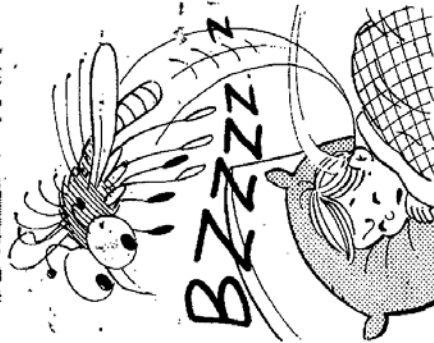
Fofurinha De São Paulo
DOMINGO, 7 DE AGOSTO DE 1983
2



Folhinha de S. Paula

Um jornal a serviço da criança

São Paulo, 11 de dezembro de 1983



O Pernilongo

Quando a noite chega
junto com ela vem o pernilongo
perturbar o sono.

O bicho das pernas longas,
fique quieto,
pare de zuzir
que o menino quer dormir!

...
Cacá é o poeta Carlos Alberto Frensevolli.

1055 Faltinha de S. Paula

Um jornal a serviço da criança

São Paulo, 20 de novembro de 1983

Quem gosta de versos, não pode se esquecer aqui também, alguns sobre uma estrela conhecida, um computador desmiolado de computadorinhas russas e até quise, quer graça e bem "non-sense", engraçada e gosta de malquique para quem gosta de bolada. E aventuras de um outro preso, as aventuras em outra página que resolveu quem produziu Caca, parágrafo: Teresa Tatiana, Belinky e diferente: Teresa Tatiana - gente de Ulisses Tamarés, Penteados - gente de Maria Hebeisa e que sabe inventar Manta Talente e que sabe inventar muitas coisas de que os leitores gostam. Ou não? Tia Cecília

BRINQUEO DE NUVEM


Cada

A nuvem lá no céu se transformou num bonito elefantinho.

Outra nuvem bem malhada de purca e sem graça, foi se fazendo de ratinho.

Tão feio era ele que espantou o meu bichinho!

Todo mundo diz - eu não sei se é verdade que elefante grande como é, tem medo de rato por que será? Você sabe dizer? Cada, autor! texto, também não diz...



ÁRIAS DO VZ

ANEXO H

Letras dos poemas

1- BEM-TE-VI

À tardinha
os galhos da árvore da rua
se enchem de passarinhos.
Uns brancos, outros pretos
vermelhos
azul
e um outro que tem o peitinho amarelo.
E todos dormem
nos galhos da árvore.
De manhãzinha
quando o sol está nascendo
todos vão embora.
E o passarinho do peito amarelinho
vai gritando:
- Bem-te-vi! Bem-te-vi!
Ora, ora
Quem será que ele bem vê?

2- A CIGARRA

Uma cigarra
coladinha na árvore
parece uma casca seca
com duas asinhas de seda.
Sai voando com seu canto
reunindo suas amiguinhas.

3- ESCOLHER

Se eu pudesse escolher
seria um beija-flor,
mas pensando a esmo
teria dor nas asas de voar
ou no bico de beijar.

Se eu pudesse escolher
seria um peixe,
mas pensando a esmo
não faria nada
nem uma palavra.

Se eu pudesse escolher
seria diferente
mas pensando a esmo
o melhor que faço
é ser eu mesmo.

4- O ELEFANTINHO

Uma nuvem
lá no céu
se transformou
num bonito elefantinho.

Outra nuvem, já maldosa
de pirraça e sem graça
foi fazendo um ratinho.

Tão feio era ele
que espantou o meu bichinho.

5- QUE SUSTO!

Tem gente que tem medo de fantasma
ou de avião.
Tem gente ainda
com medo de tubarão.

Fico aqui pensando
medo de quê eu tenho:
dormir no escuro
ou de barulho?

Ter medo é um bom sinal
e nem faz mal.
Qualquer hora dessa
prego uma peça:
dou um grito alto
e... ai que susto!
O medo foi embora

6- ISABELA

Você me pediu pra fazer um poeminha
qualquer que fosse
recheado de palavrinha

Por mais que eu tentasse embrulhar
um versinho doce
em laços de fita amarela
Isabela
acabei criando um problema
quase sem solução
se bem que o problema
me pôs de contramão

O máximo que eu consigo

é te fazer um abrigo
recheado de coração

7- O PREGO

O martelo passa o tempo todo batendo no prego.

Passa o tempo todo batendo no prego.

Batendo no prego,
no prego.

O martelo passa o tempo todo batendo no prego.

Um dia
o prego se cansa
Ah... o prego se cansa
e lança sua ponta afiada...
Um dia
o prego se cansa
e lança sua ponta afiada
na pança do martelo!

8- VAGALUME

De mansinho
no caminho
um vaga-lume
pisca
uma luzinha amarela.

De pertinho
a trilha
que ele deixa no ar
brilha bela
sem parar.

De verdade
esse bichinho
piscando o tempo todo
parece até o dia raiando
faíscas de fogo
olhos de anjo.

9- O ARCO-ÍRIS

Depois da chuva
a cor violeta
caiu feito luva.

O sopro do vento
fez logo um funil
e num lindo momento
apareceu a cor anil.

Por minha sorte
surgiu o azul no céu

de matiz bem forte
igual a giz no papel.

Veja só como aumentou a felicidade
o sol feito pincel desenhava pro mundo
um grande papel de parede
com rabiscos no tom verde.

O pintor invisível do céu
mergulhou em sua aquarela
água da chuva
e pintou de vez a cor amarela.

Tudo arrumado
pintou logo o alaranjado
e a chuva sendo água
tal qual um grande espelho
coloriu por último o vermelho.

10- A BICICLETA

A bicicleta desce a rua
a bicicleta desce a rua
desce a rua com a roda rodando
desce a rua com a roda rodando
a roda reclamando:

- Nhec, nhec falta óleo nessa roda!
- Falta óleo nessa roda!

Nhec, nhec se não colocar
o joelho do menino
a rua vai ralar

O menino na bicicleta
pedala o dia inteiro
pedala o dia inteiro
e a roda rodando
e a roda rodando
reclamando:

- Nhec, nhec falta óleo nessa roda!
- Falta óleo nessa roda!

Nhec, nhec se não colocar
o joelho do menino
a rua vai ralar

11- O CANECO

O caneco feito de louça
Em cima da mesa ao lado do Maneco
Que também é de louça
É da moça loura, moça essa filha do
Maneco
Que do batuque faz eco

O Maneco faz som de eco
E deixa a gente contente
No batuque bom e diferente
Deixa a gente contente
Pois faz som de eco

O Maneco (o boneco)

O boneco feito de louça
Em cima da mesa ao lado do caneco
Que também é de louça
É da moça loura, moça essa filha do
Maneco
De quem ganhou o boneco

O caneco e o boneco
Em colorido carmim
No batuque da moça loura moça essa
Filha do Maneco
Estão ritmados
Do começo ao fim

Cigarra

♩ = 85

Música: Mario Loureiro
Poema: Caca Francovig

A⁹ C#m⁷ D Bm⁷ E

U ma Ci ga rra co la di nha na

4 A^{maj7} Bm⁷ D C#m⁷ C⁹7 B⁹7 Bb⁹7 B⁹7 B⁹7 C⁹7 C#m⁷

ar vo re pa re ce uma cas ca ce ca cas ca ce ca

8 A A⁷/G D/F# Eb⁹/Gb Gb⁹/A F⁹ A/E

com du as a si nhas de se da

12 D Bm⁷ C⁹ Eb⁹ A/C# D C⁹ B⁹ F⁹

sai vo an do com seu can to re u nin do su as a mi gui

16 A

nhas

Isabela

Música: Mario Loureiro
Poesia: Caca Francovig

Bb⁶ Eb⁷ F#(sus4) B7(b9) Em A⁷ D⁷ G⁷

Vó cê me pe diu pra fa zer um po e mi nha, qual quer que fo sse re che a do de pa la vri nha Por

6 C#m⁷ F⁷ Bm⁷ Bm⁷/A E/G# A/G D/F# F#7(b5) Am⁷(sus4) F⁷

mais que eu ten ta sse em bru lahr um ver sinho doce em la ços de fi ta ama re la, I sa be la,

13 Bb⁶ Eb⁷ A A⁹7 D7(b9) Gm⁷ C⁷(add9) E⁹7 A⁷ C⁷(add9)

a ca bei cri an do um pro ble ma qua se sem so lu ção, se bem que o po ema me pôs de con tra mão

21 B⁷ B⁷ Em⁷ A7(b9) Bb⁷ G7(b9) Cm⁷ F⁷ Bb⁶

O má xi mo que con si go é te fa zer um a bri go re che a do de co ra ção.

ESCOLHER

Música: Mario Loureiro
Poesia: Cacá Francovig

C Em^{7/11} F Em B^{b7} Δ

Seeu pu - des - se es - co - lher se - ri - a um bei - ja

4 A⁶ Gm⁷ D^{b(7 Δ /9)} G^{b7} Δ

flor mas pen - san - doa es mo te -

7 F/G Dm^{7/9} E Bsus^{4/7} Em Am D^{7/9}

ri - a dor nas a - sas de vo - ar ou no bi - co de bei -

10 G⁷ C Em^{7/11} D^{7/F#}

jar seeu pu - des - se es - co - lher se -

13 E^{7/G#} F/A Gm⁷ D^{7 Δ /9}

ri - a um pei - xe mas pen - san - doa

16 G^{b7} Δ Bm⁷ B^{b7} G^{7/9} Δ (*)

es - mo não fá - ri - a na - da nei u - ma pa - la - vra

19 C Em^{7/11} D^{b(7 Δ /5#)} Fm⁷ B^{b7}

seeu - pu - des - se es - co - lher se - ri - a di - fe -

22 E^{b7} Δ Gm⁷ D^{b(7 Δ /9)} G^{b7} Δ

ren - te más pen - san - doa es - mo

25 Dm⁷ F/G C 4 3 3

o mel - lhor que fá - ço ser eu mes - mos

* tocar nesta posição 

O ELEFANTINHO

Vagaroso

obs: melodia = arrastada

acompanhamento = arpeggio staccato

Música: Mario Loureiro
Poesia: Cacá Francovig

D F#(7/b13) G
 U - ma nu - vem lá no céu se trans - for -

3 E Am7 D7⁹
 mou. Num bo - ni - toe - le - gan -

5 G7 C C#^o
 tin - ho ou - tra nu - vem já mal -

7 Dsus^{4(7/9)} B^o Am B7/A
 do - sa de pir - ra - ca e sem gra - ça foi fa - zen - do um ra -

9 E7/G# A7/G
 ti - nho tão feio e - ra

11 D/F# D7/F# E^{b(7/9)}/G
 e - le quees - pan - tou o meu bi -

13 A7/b13 CODA Am7 D7⁹
 chin - ho Num bo - ni - toe - le - gan -

15 E^{b7A} G
 tin - ho

QUE SUSTO

Música: Mario Loureiro
Poesia: Caca Francovis

tem gen - te que tem me - do de fan - tas - ma ou de avi - ão
 tem gen - te a - in - da com me - do de tu - ba - rão
 fi - coa - qui pen - san - do me - do do quee te - nho dor - mir noes - cu ro ou do ba - ru - lho
 ter me - doe um bom si - nal e não faz mal
 qual - quer ho - rales - sa pre - go u - ma - pe - ça do um gri - to al - toe ai que sus - to
rubatto
 o me - do foi em - bo - ra

O PREGO

Música: Mario Loureiro
Poesia: Cacá Francovig

F7/9# Bb7/13 Ab7/13 A7 Bb7/13 F7/9# Bb7/13

O mar - te - lo pas-sao tem-po to-do ba-ten-do no pre-go

5 Eb7 Db F7/9# Bb7 B7

pas-sao tem-po to-do ba-ten-do no pre-go ba - ten-do no pre-go no

9 Bb Ab Gsus4/7 C7/9 F7/sb Bb

pre-go o mar - te - lo pas-sao tem-po to-do ba-ten-do no pre-go

13 Eb(7/9b) Abo Ao Gm7 C7/13b

O pre-go se can - sa

17 B7/9 E7 D7/13b Eb7 Am11 Ab(sb/7Δ) G7/sb

Ah! o pre-go se can - sa e lan - ça sua pon-taa - fi - a - da

21 F#7/9b Bm7Δ Eo Bbm5b F#7/E F7/Eb

um di - a o pre-go se can - sa e

25 F#(7Δ/sb) A7/13b Ao G#o F#(sb/7Δ) Gm7/sb F#(sb/7Δ) F7 Bb7

lan - ça sua pon-taa - fi - a - da na pan-ça do mar-te - lo

VAGALUME

Música: Mario Loureiro
Poesia: Cacá Francovig

Lento e Leve

E E/G# A/G A#° A#(7#9) Bsus4(7/9) B7/9

De man - sin - ho no ca - min - ho

5 A/C# C° Bsus4(7/9) G#m7 Dsus4(7/9)

do va - ga - lu - me pis - ca_____

9 A/C# C° Bsus4(7/9) Esus4 E9 E7Δ/9

u - ma lu - zin - ha ama - re - - la

13 E E/G# A/G D#° G#m7 C#(7/b9)

De per - tin - ho atri - lha que ele dei - xa no

17 A/G A/C# Bsus4(7/9) E7Δ/9

ar bri - lha be - la sem_____ pa - rar

21 E B7/F# C7/E A/C# C° Bsus4/7 G#m

De ver - da - de es_____ se bi - chi - nho pis -

25 A/C# C/E D/F# Em7/9 A/C#

can - do tem - po to - do pa - re - cca - té o dí - a rai -

29 B/D# A/C# C° Bsus4(7/9) E G#m7 Bsus4(7/9)

an - do fá - is - ca de fo - go o - lhos de

33 E7Δ/9

an - - - - - jo

Arco Íris

Música: Mario Loureiro

Poema: Caca Francovig

G B/D# C/E B7/A E/G# A/G D/F# B7 Em B7/F# Em

De pois da chu va a cor vi o le ta ca iu fei to lu va. O so pro do ven to fez lo go um fu nil e num

7 A7/C# C+7 G/B F/C D7 D7 G B/D# C/E B7/A E/G# A/G

lin do mo mento a pa re ceu a cor a nil. Por mi nha sor te Sur giu o a zul la no céu__

14 D/F# D7(sus4) F#maj7 D C/G G C/G G7 C+7 Ebmaj7(#5) A7(b5) D7(add9) Gb+7 Gb#maj7(sus4)

de ma tiz bem for te i gual a giz no pa pel__ Ve ja só co mo al men tou a fe li ci da de o

21 B+7 Emaj7(add9) Em7 A7 Eb/G F7 Bb+7 Eb7 D7(b9)

sol fei to pin cel de se nha va pro mun do um gran de pa pel di pa re de com ra bis cos no tom ver de__

27 Gm Gm7/F Eb+7 D7(b9) Gm7(sus4) Am7(sus4) B7(b9) C Bm7

O pin tor in vi si vel do céu mer gu lhou em su a qua re la a a gua da chu va e pin V.S.

2

32 Cm7 D/F# G A C#/E# D/F# C#7/B F#7/A#

tou de vez a cor a ma re la Tudo arru ma do pin tou lo go a la ran ja do e a

38 E/G# G/B C#7/B F#/A# F#m/A F/A E/G# A

chu va sen do á gua tal qual um gran des es pe lho co lo riu por ùl ti mo ver me lho__

A BICICLETA

Música: Mario Loureiro
Poesia: Caca Francovig

1 E⁷⁽⁹⁾ A⁹ G⁷⁽¹³⁾
a bi - ci - cle - ta des - cea ru - aa bi - ci -

2 A⁹ E⁷ A⁷⁽⁹⁾ A^{b7(9)} G⁷⁽⁹⁾ G^{b7(9)}
cle - ta des - sea rua - a des - cea ru - a com a ro - da ro - dan -

4 F^{7(add9)} E⁷⁽⁹⁾ E^{b7(9)} E⁷⁽⁹⁾ A⁷⁽¹³⁾ A^{b7(13)} G⁷⁽¹³⁾ G^{b7(13)}
- do des - cea ru - a com a ro - da ro - dan -

6 F⁷⁽¹³⁾ E^{7(add13)} Bm E⁷ A⁷
- do a ro - da re - cla - - man - do nhe - ec nhe -

8 D⁷⁽⁹⁾ G⁷⁽¹³⁾
ec - fal - ta o - leo nes - sa ro - da fal - ta o - leo nes - sa

10 C⁷⁽⁹⁾ F⁷ F^{#7(13b)}
ro - da nhe - ec nhe - ec se não co - lo - car _____

* começar o acorde a partir da 12ª casa do violão.
** começar o acorde a partir da 6ª casa do violão.

2

12 Bm B^{b7(13b)}
joe - lho do me - - ni - no a rua

14 A⁷ D⁷⁺⁽⁹⁾ D⁷⁽⁹⁾
vai ra - lar _____ o me -

16 G⁷⁽¹³⁾ F⁷⁽¹³⁾ G⁷⁽¹³⁾ D^{#7(9)}
ni - no na bi - ci - cle - ta _____ pe -

18 G^{#7(13)} F^{#7(13)} G^{#7(13)} E⁷⁽⁹⁾
da - la o dia in - tei - ro _____ pe -

20 A⁷⁽¹³⁾ G⁷⁽¹³⁾ A⁷⁽¹³⁾ E⁷⁽⁹⁾
da - la o dia in - tei - ro _____ e a

22 A^{7(add9)} A^{b7(add9)} G^{7(add9)} G^{b7(add9)} F^{7(add9)} E^{7(add9)} E^{b7(add9)} E^{7(add9)}
ro - da ro - dan _____ do e a ro - da ro - dan _____ do e a

♩ = 170

O Caneco

Música: Mário Loureiro
Letra: Carlos Francovig

A

G⁶(add9) / G⁶(add9) G⁶(add9) F⁶(add9) E⁶(add9) F⁶(add9) G⁶(add9) G⁶(add9)

O ca ne co_ fei to de lou ça Em ci ma da mesa_ ao la do do Ma ne_ ca ne co

7 G⁶(add9) A⁶(add9) A^b6(add9) G⁶(add9) E⁶(add9) A⁶(add9) A^b6(add9)

Que tam bém é de lou_ ça_ E da mo ça lou ra, mo ça e-ssa fi lha do Ma ne co Que do ba tu que faz e_ De quem ga nhou o bo ne

B

1. G⁶(add9) 2. G⁶(add9) / D D⁷(add9) G⁷(b9) F⁷ Bm⁷ E⁷

co co O Ma ne co faz som de_ e_ co e dei xa gen te con ten_ te Nô ba tu que_ bom

C

20 Am D⁷(b9) Gm⁷ C⁷(b9) Fm B⁷(b9) B^b7(b9) A⁷(b13)/G **D.C. al C** 3. G⁶(add9)

e di fe_ ren_ te dei xa a gen te con ten_ te pois faz som de_ e_ co O Ma ne co O Ca

2

D D⁷(add9) G⁷(b9) F⁷ Bm⁷ E⁷ Am D⁷(b9)

ne co e o bo_ ne_ co em co lo ri do car mim No ba tu que da mo_ ça mo ça lou ra_ e

Gm⁷ C⁷(b9) Fm B⁷(b9) B^b7 A⁷(b13)/G

ssa Fi lha do do Ma_ ne_ co_ es tão ri t ma_ dos do co me ço_ ao_ fim