

Universidade de São Paulo
Escola de Comunicações e Artes
Departamento de Música - CMU

Trabalho de Conclusão de Curso

*Aluno: José Estevão Moreira
Licenciatura em Música*

Matéria Música:

O que é (pode ser) Música? Reflexões a partir de uma fenomenologia da escuta de Pierre Schaeffer e os reflexos na Educação Musical.

Orientação: prof. Dr. Rogério Luis Moraes Costa
Co-Orientação: prof. Dr. Pedro Paulo Salles

Agradecimentos

Aos professores Olivier Toni, Willy, Iazzetta, Marcos Branda, Pedro Paulo, Silvio Ferraz e em especial prof. Dr. Rogério Costa pela sua solicitude, dedicação e zelo nas orientações em todos os momentos em que foi requerido.

Aos colegas Uspianos pelas reflexões, movimentos, discussões, amizade: Valéria Bonafé, André Cillo, André Ribeiro, Júlia Aranha, Fernanda Aoki, Bruno Menegatti, Maurício Braz, Cia dos Ditos Cujos, Tarsila, Jezreel, Arthur Tofani, Gustavo Caipira, Raphael Ferreira, Rodrigão, Paulo Lopes, Márcio Ocon, Daniel Reginato, Daniel P. Barros, Roberto, José Leo, Daniel Lobo, Danilo Crispin.

Aos amigos Kemel e Jota (república), Marcos Leite, Rogério Ribon, Marco Mibach, Kooi e Mari (e famílias), alunos e professores da TENKAI, Marcela Mármora (e família), casa das 7 mulheres (e seus cônjuges), Bianca, Manuela; e demais amigos cuiabanos.

A todos os parentes e em especial Eliete Vivino, Marly e Érica, Deize Àguena, e Tias Bebiane e Carmem; Vô Ayrton (*in memoriam*), Vó Maria e toda a turma; Tia Tereza.

A meus pais Amirton e Eliane; ao meu irmão Hamilton e sua família Cris e Luana; e aos meus avós Joanita e Zelinho, pelo apoio incondicional e pela união constante, apesar da distância: vocês foram motivo e desejo que me fizeram sempre continuar em frente.

D. Maria Lúcia, Guilherme e Sr. Antônio.

A Aline, por existir.

A Deus.

Dedicatória

Dedico este trabalho a pessoas muito caras:

Minha família

minha noiva Aline

*e ao professor Olivier Toni,
mestre
que me despertou o desejo de refletir
sobre a música e o mundo*

Sumário

Matéria Música.....	5
Introdução.....	5
O que é Educação Musical?.....	6
Crise na Educação.....	8
O que é Arte-Educação.....	13
Comunicação e Expressão.....	18
Expressão Musical.....	21
O que é (pode ser) música?.....	26
Pierre Schaeffer.....	27
O Tratado dos Objetos Musicais.....	27
Objetos sonoros.....	30
As quatro escutas.....	32
Objetos e Estruturas.....	38
Fenomenologia.....	38
Escuta Reduzida.....	40
Forma e Estrutura.....	42
Linguagem.....	44
Sintaxe.....	47
Um Horizonte à frente.....	51
CODA.....	55
Bibliografia.....	

Matéria: Música

Matéria: [...] assunto ou objeto de um discurso, de uma obra, de uma composição, de uma disciplina, de uma lição, etc.;[...] do Lat. materia, aquilo de que uma coisa é feita [...] s. f., tudo aquilo de que uma coisa é feita [...] (Dicionário da Língua Portuguesa on-line PRIBERAM: <http://www.priberam.pt/dlpo/dlpo.aspx> acessado em 07/12/2007.).

A presente pesquisa versará sobre a *Matéria Música*. Esta *Matéria* é entendida aqui – segundo a sua etimologia – em duplo sentido: o primeiro com base na idéia de matéria como uma disciplina da grade curricular no qual se aprende música na escola – ou em qualquer outro âmbito; e o segundo sentido com base na idéia de *Matéria* no que diz respeito à composição estrutural: isto é, assim como no desenho a *matéria* utilizada para esta atividade é composta de substâncias (a tinta, por exemplo) que nos dão a ver elementos como a cor, a textura e o traço, a matéria básica da música, o que faz ela existir, é o som e as suas maneiras de organização. Isto é, a música enquanto disciplina e música enquanto estrutura na busca de subsídios para uma melhor compreensão sobre a Educação Musical.

Introdução

Falar em educação musical comumente se trata de suscitar questões e reflexões sobre teorias e práticas que buscam lograr êxito no ensino da música ou também apontar problemas pontuais do cotidiano para que possam ser solucionados. Entretanto existem, em nosso ver, questionamentos de grande importância que por vezes carecem de uma abordagem (ou mesmo de especulação) mais extensa. Tal reflexão nos permite constatar problemas de concepção da educação musical como: (1) um adestramento instrumental que por vezes passa longe de um caráter de arte-educação permanecendo num campo tecnicista que alija o aluno de possibilidades formidáveis da educação

musical enquanto uma amplificadora da percepção do mundo e da vida pelo indivíduo e potencializadora de sua condição de *humanidade*; e (2) outro problema concomitante se dá no entendimento do *ensino de Música*, visto muitas vezes como *ensino de músicas*, isto é, adota-se principalmente o tonalismo como principal e por vezes única via e forma de manifestação do fenômeno musical. Tais concepções da educação musical revelam uma desatenção com questões prementes da arte-educação e uma limitação na área da própria música enquanto conhecimento e linguagem de maneira que o professor tende a reproduzir ao seu aluno a mesma educação que teve, por vezes, sem considerar o contexto no qual se insere o aluno.

Para o professor de música não basta o conhecimento pedagógico, é necessário que ele busque também o conhecimento musical, não somente num domínio técnico do conteúdo, mas também no nível filosófico. Do mesmo modo, em contrapartida, também não basta esse conhecimento musical no campo estrito de suas possibilidades artísticas ou técnicas, mas é necessário situá-lo no âmbito pedagógico e didático. Neste sentido, é necessário que o arte-educador pense sobre o que vem a ser educação musical nesta dualidade que envolve interdisciplinarmente dois campos do saber.

O que é educação musical?

Mais precisamente, a investigação sistemática de um tema tão abrangente como este – educação musical nos dois aspectos acima ressaltados – requer focalizações de maneira a permitir uma melhor compreensão. Neste caso é fundamental uma atitude de análise que contemple diferentes perspectivas do problema de maneira a se realizar uma reflexão inicial sobre a educação e sua relação com a arte e posteriormente uma reflexão sobre a linguagem musical. Será importante levar em consideração que...

Ao se falar em educação está sempre implícita uma determinada *teoria do conhecimento*, isto é, uma teoria que fundamenta e explica a maneira e o processo pelos quais o homem vem a conhecer o mundo. O *como* o homem conhece, o *como* ele encontra um sentido para sua vida no mundo, passa a ser a pedra angular de qualquer processo educativo. Se educar é *levar a conhecer*, é necessário que se defina então como se dá o ato de conhecimento, para a educação se fundamente nesse processo. A capacidade humana de atribuir significações – em outros termos, a consciência do homem – decorre de sua *dimensão simbólica*. Por intermédio dos símbolos o homem transcende a simples esfera física e biológica, tomando o mundo e a si próprio como objetos de compreensão (DUARTE JÚNIOR, João-Francisco, 1981, *Fundamentos estéticos da educação*, São Paulo, Cortez, Editores Associados e Universidade Federal de Uberlândia, 1981, p13).

Disto irá emergir a outra questão importante para uma melhor apuração do tema educação musical que nos conduzirá a uma outra investigação em torno da linguagem musical d'o *que é (pode ser) música(?)*. Isso só será possível levando em consideração as divergências e idiossincrasias das noções mesmas acerca da música sendo necessário emanciparmo-nos de qualquer pré-juízo ou pré-conceito formado. Assim, nos apoiaremos em uma fenomenologia da escuta de Pierre Schaeffer – pensador e fundador da música concreta – apresentada no *Tratado dos Objetos Musicais* de maneira a encontrar subsídios para uma compreensão do fenômeno musical e da música a partir da escuta, de maneira que a idéia que se tem de música possa conhecer outros horizontes possíveis. A importância de o professor conhecer e conceber outras perspectivas da música, como dizemos acima, e de conhecer sua linguagem – não necessariamente uma linguagem absoluta com ares de verdade, mas ao contrário, relativa – gera imediatos reflexos na sua forma de ver e o mundo e, por consequência de apresentá-lo ao aluno.

A abertura do campo conceitual, que os novos paradigmas impõem à mente e ao espírito, possibilita que a visão de música não só deixe de estar limitada por um tonalismo ilimitado e suas implicações, mas se torne aberta aos possíveis ilimitados da imaginação (SALLES, Pedro

Após as observações isoladas sobre arte-educação e música, encontraremos um profícuo terreno para vislumbrar possíveis reflexos destas constatações na prática e teoria da educação musical.

Crise da Educação

A educação musical e o ensino de música ainda hoje se encontram dentro de um cenário de crise apresentado na década de 60 por Hannah Arendt como uma crise geral que “acometeu o mundo moderno em toda parte e em quase toda esfera da vida se manifesta diversamente em cada país, envolvendo áreas e assumindo formas diversas” (ARENDR, Hannah, *Entre o passado e o futuro*, trad. BARBOSA, Mauro, Perspectiva, São Paulo, 2007, p. 221). De modo geral, Arendt refere-se a uma condição de paixão pelo novo que atinge os extremos de uma doença. Mais especificamente, através de uma espécie de “diagnóstico” da sociedade, apontando para este *pathos do novo*, descreve um “entusiasmo extraordinário pelo que é novo exibido em quase todos os aspectos da vida diária americana, e a concomitante confiança em uma perfectibilidade ilimitada” (ARENDR, 2007, p. 224). Conseqüentemente instaura-se uma volatilização das coisas que podem e devem ser sempre substituídas pelo novo, implicitamente entendido como melhor; também a educação acaba por apresentar o mesmo sintoma.

Acerca desta crise, vale acrescentar uma perspectiva panorâmica das ponderações de Theodor Adorno quando este fala do problema da música e da cultura de massa. Em *O fetichismo na música e a regressão da audição*, Adorno defende que a música se reduziu a uma categoria de entretenimento; este por sua vez com um sentido empobrecido a uma tendência de não promover qualquer tipo de crescimento e, muito pelo contrário, caracterizando-se como

um mantenedor do *status quo*. A tradição musical é enfraquecida progressivamente pelas relações *fetichistas* que se dão devido a uma perda auditiva dos indivíduos em escutar o mundo; estes indivíduos não se relacionam mais intimamente com a arte senão por meio de superficialidades. Este tipo de entretenimento, não ascético, serviria ao sistema capitalista, segundo Adorno, como um distensor das rodas da máquina deste sistema, que garante a longevidade das engrenagens para não sobrecarregá-las: assim o “relax”, o gozo do indivíduo, é o bom descanso para o retorno ao trabalho a todo vapor. Em linhas gerais, Adorno descreve uma circunstância que de certa forma coincide com o diagnóstico de Arendt a respeito do *pathos do novo* (ADORNO, Theodor, “O fetichismo na Música e a regressão da audição” in Pensadores, Ed. Nova Cultural, São Paulo, 2000).

Contudo, diz Arendt, “uma crise nos obriga a voltar às questões mesmas e exige respostas novas ou velhas, mas de qualquer modo julgamentos diretos. Uma crise só se torna um desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formados, isto é, com pré-conceitos. Uma atitude dessas não apenas aguça a crise como nos priva da experiência da realidade e da oportunidade por ela proporcionada à reflexão”(ARENDR, 2007, p. 223). Seguindo esta máxima, buscamos apontar *caminhos* para considerações a respeito do tema *educação musical*: uma reflexão do tema em si mesmo, sobre o que vem a ser educação musical nos dias de hoje, imbuída também de premissas nas quais acreditamos como importantes – que poderão e deverão ser sempre (re)pensadas.

Hannah Arendt, quando faz análises de alguns sintomas do *pathos do novo* na educação, diz que a *moderna pedagogia* ganha a preferência da sociedade pois que o novo faz as vezes de melhor do que o antigo. Surge assim com a “*moderna pedagogia*” a sua antítese: a idéia de um outro ensino chamado, por oposição, de “ensino tradicional”. O problema especificamente reside no fato de que este “ensino tradicional” - que até então não possuía nenhuma classificação – tem características de antigo, velho, “caquético” que, no *pathos do novo*, denota ineficiência, prazo vencido, necessitando ser substituído, “evoluído”. Assim, com o *pathos do novo*, a *moderna pedagogia*

goza de primazia sendo entendida como melhor em todos os sentidos. As características de cada uma se refletem inversamente na outra. A saber, por exemplo, no “*ensino tradicional*” valoriza-se que o professor detenha o conhecimento; em contrapartida a “*nova pedagogia*” sustenta uma crença de que o professor é muito mais um facilitador da aprendizagem e que este pode estar apenas “um passo à frente do aluno” no caminho do conhecimento tendo assim, como dissemos, uma limitação em suas possibilidades de conhecimento de sua *matéria* – esta é uma questão que está no cerne desta monografia. A este respeito Hannah Arendt afirma que...

sob a influência da Psicologia Moderna e dos princípios do pragmatismo a pedagogia transformou-se em uma ciência do ensino em geral a ponto de se emancipar inteiramente da matéria efetiva a ser ensinada (...). Como o professor não precisa conhecer sua própria matéria, não raro acontece encontrar-se apenas um passo à frente de sua classe em conhecimento. Isso quer dizer, por sua vez, que não apenas os estudantes são efetivamente abandonados a seus próprios recursos, mas também que a fonte mais legítima da autoridade do professor, como a pessoa que, seja dada a isso a forma que se queira, sabe mais e pode fazer mais que nós mesmos, não é mais eficaz (ARENDR, 2007, p. 231).

Não pretendemos neste momento entrar nos méritos da questão sobre as diferenças entre o ensino “tradicional” e a “nova escola” elegendo os prós e contras de cada um ou adotando um dos dois eixos extremos como ideal. Ao contrário, acreditamos que nenhuma das duas perspectivas – e suas nuances – seja, isoladamente, a panacéia dos problemas educacionais.

Ainda com a crítica do problema da tradição na sociedade contemporânea, Arendt afirma que “a criança partilha do estado de vir a ser com todas as coisas vivas [...] mas a criança só é nova em relação a um mundo que existia antes dela, que continuará após sua morte e no qual transcorrerá sua vida”. Assim, é preciso apresentar este mundo já existente para a criança para que ela possa se relacionar com ele e criar o seu próprio novo a partir do antigo numa relação dialética. “No encontro que se faz entre cultura e criança

situa-se o professor cujo trabalho educativo será o de intermediar os conhecimentos existentes e oferecer condições para novos estudos” (FERRAZ, Maria Heloisa C. T. e FUSARI, Maria F. de Rezende e, *Metodologia do ensino de arte* – São Paulo: Cortez, 1993 – coleção magistério 2º grau. Série formação do professor. p.49). O educador é então o mediador, o responsável por apresentar a tradição à criança, para que ela, em seu desenvolvimento, possa estabelecer a sua maneira de se relacionar com o mundo. Da mesma forma, na educação musical, é importante que o professor de música conheça a teoria da educação, da música – bem como os problemas da compreensão do que vem a ser a *música* por exemplo – para que esteja em relação ao educando...

como representante de um mundo pelo qual deve assumir a responsabilidade (...) Na educação essa responsabilidade pelo mundo assume a forma de autoridade. A autoridade do educador e as qualificações do professor não são a mesma coisa. Embora certa qualificação seja indispensável para a autoridade, a qualificação por maior que seja nunca engendra por si só autoridade. A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo (ARENDR, 2007, p. 239).

Com este raciocínio pretendemos apontar um quadro a respeito da educação musical constatado em nossa experiência pessoal, no qual observamos dois aspectos *extremos*: (1) de um lado os professores que não tiveram uma formação musical e ensinam — nas aulas de música — **somente** canções a seus alunos, não possuindo um domínio abrangente de seu *objeto de ensino*; (2) de outro, os *instrutores* de música que, apesar de terem um domínio instrumental específico, muitas vezes não atinam para questões culturais mais abrangentes de seu tempo e da própria tradição, revelando um etnocentrismo subjacente, não necessariamente intencional, que faz com que a sua percepção do mundo enquanto uma autoridade e representante do jovem em seu desenvolvimento seja prejudicada. Em ambos os casos, o ensino de música se limita à transmissão de paradigmas da música imanentes às

experiências e noções de cada professor ocasionando uma perda de possibilidades.

Desde já, é importante tornar claro que o nosso posicionamento não tem a intenção de condenar quaisquer das práticas educacionais em música – levando justamente em consideração uma conjuntura social, política, cultural e econômica muito mais ampla – mas sim, propor uma abertura para o todo; o que não quer dizer de modo algum em ecletismo incoseqüente, e sim muito mais uma busca da consciência de tudo mais que nos circunda – culturalmente, filosoficamente, etnicamente – a ponto de valorizar todas as possibilidades em suas realidades, sem primazias e preconceitos, compreendendo que a diferença é um fator de enriquecimento cultural e portanto artístico.

O que é arte-Educação?

Com relação ao primeiro caso do significado de *Matéria* como sendo “*assunto ou objeto de um discurso, de uma obra, de uma composição, de uma disciplina, de uma lição, etc.*” podemos dizer que a inspiração desta pesquisa é fruto de uma necessidade de se escolher o que se ensinar em uma aula de música para os alunos – sobretudo na iniciação musical com crianças. Faz-se, então, necessário frisar que temos como premissas da educação musical as mesmas da arte-educação e sendo assim...

É preciso dirimir dúvidas desde já: arte-educação não significa o treino para alguém se tornar um artista, não significa a aprendizagem de uma técnica, num dado ramo das artes. Antes, quer significar uma educação que tenha a arte como uma das suas principais aliadas. Uma educação que permita uma maior sensibilidade para com o mundo em volta de cada um de nós. (DUARTE JÚNIOR, João-Francisco, *Por que Arte-Educação?* Papyrus, 5a ed. Campinas, 1988, p.14).

É fundamental estabelecer uma distinção objetiva entre a arte-educação e o ensino técnico, pois as diferenças existentes entre estas duas atividades são, aos desavisados, muito propensas a serem confundidas e entendidas como semelhanças. Quer dizer, uma aula de instrumento pode ser concebida como aula de música porém prestar-se muito mais a formar mão de obra qualificada, ocorrendo assim um equívoco de princípios, na medida que a arte pressupõe um envolvimento do indivíduo no seu nível subjetivo e das sensações, e já o treinamento técnico visa a reprodução estrita e objetiva¹. Ao se falar então em uma educação que visa a reprodução técnica, é importante

¹De nenhum modo se está querendo realizar aqui comparações valorativas entre arte-educação e treinamento instrumental, visto que estas atividades são deveras importantes cada uma em seu tempo e lugar, ou seja, em seu contexto. Reiteramos que vislumbrar as diferenças e semelhanças nos permite inclusive sermos, talvez, mais claros e felizes, se não nos resultados, ao menos nas buscas.

conhecer este tipo de papel que as artes já desempenharam na grade curricular da escola no decorrer da história:

Nas primeiras décadas do século XX o ensino de arte, no caso do desenho [...] [apresentava-se com um] sentido utilitário de preparação técnica para o trabalho [...] Do ponto de vista metodológico, os professores, seguindo essa "pedagogia tradicional" (que permanece até hoje), encaminhavam os conteúdos através de atividades que seriam fixadas pela repetição e tinham por finalidade exercitar [no caso da pintura], a vista, a mão a inteligência, a memorização, o gosto e o senso moral. O ensino tradicional está interessado principalmente no *produto do trabalho* escolar e a relação professor e aluno mostra-se bem mais autoritária. Além disso, os conteúdos são considerados verdades absolutas.

A partir dos anos 50, além do desenho, passaram a fazer parte do currículo escolar as matérias música, canto orfeônico e trabalhos manuais, que mantinham de alguma forma o caráter e a metodologia do ensino artístico [desta "pedagogia tradicional"]. Ainda nesse momento o ensino de arte concentram-se apenas na "transmissão" de *conteúdos reprodutivistas* desvinculando-se da realidade social e das diferenças individuais. (FERRAZ, e FUSARI, 1993, p.30).

Com a Revolução industrial, neste tipo de papel desempenhado pela educação artística, a técnica é a mais importante e se presta a um treinamento para formar indivíduos aptos ao trabalho, de maneira que, não se enquadrar nas qualidades paradigmáticas deste sistema, significa ineficiência ou anormalidade do indivíduo. Assim, a integralidade do sujeito é comprometida pois neste tipo de perspectiva do ser humano, não se leva em consideração o sentimento do indivíduo como algo importante. Divide-se o *ser* em razão e emoção havendo uma primazia da primeira sobre a segunda; e não somente neste aspecto ocorre esta separação mas também em todos os âmbitos da vida, como os aspectos profissional, social, religioso, filosófico, biológico, econômico etc., como se todas estas esferas não se relacionassem entre si, principalmente devido às influências da ciência positivista. E segundo Duarte-Junior...

a escola, [...], inicia-nos desde cedo nas técnicas de esartejamento mental, separando razão e sentimentos. Isto é compreensível segundo a lógica que rege a moderna sociedade industrial: os indivíduos devem *produzir*, num esquema racionalista, sem deixar as emoções e valores pessoais interferirem no processo. E para esta sociedade também não interessa a existência de pessoas com uma visão geral, do todo da vida. Pelo contrário: interessam indivíduos com uma visão cada vez mais setorializada, especializada, do mundo. O médico só entende de medicina, o economista de economia, o psicólogo de psicologia e assim por diante. E mais: dentro da medicina, por exemplo, criam-se ainda mais especializações, fracionando o organismo humano - o cardiologista vê apenas o coração, separado do resto do organismo, o oftalmologista os olhos, o dermatologista a pele, etc." (DUARTE JÚNIOR, 1988, p.34)

Mapear o indivíduo em setores dissociados se faz impossível visto que "somente a partir das vivências, do *sentimento das situações*, [é] que o pensamento racional pode se dar" (DUARTE JÚNIOR , 1988, p.33). Assim, pode-se com segurança dizer que "[...] o sentimento é [...] a forma primeira, direta, não elaborada, de apreensão do mundo (DUARTE JÚNIOR , 1988, p.42).

A razão então é oriunda da sensação pois as "nossas experiências vividas são sempre seguidas de simbolizações, que permitem explicitá-las (à nós mesmos). [...] E todos os novos conceitos que aprendemos, nós os compreendemos por referência às nossas experiências anteriores." (DUARTE JÚNIOR , 1988, p.22). Na crítica da razão pura, Kant elabora as bases de sua filosofia dizendo:

Não se pode duvidar de que todos os nossos conhecimentos começam com a experiência, porque, com efeito, como haveria de exercitar-se a faculdade de se conhecer, se não fosse pelos objetos que excitando os nossos sentidos, de uma parte, produzem por si mesmos representações, e de outra parte, impulsionam a nossa inteligência a compará-los entre si, a reuní-los ou separá-los, e dêste modo à elaboração da matéria informe das impressões sensíveis para esse conhecimento das coisas que se denomina experiência? (KANT,

Immanuel, *Crítica da Razão Pura*, MEREJE, J. Rodrigues (trad.), São Paulo, Brasil Editora, 5ª edição, 1966, p.23).

Através de nossos sentidos, de acordo com nossas capacidades perceptivas, “o mundo que construímos tem o caráter de um todo unificado, ordenado”. É desta maneira que “evitamos o caos, a desordem. Vamos relacionando os eventos, os objetos e as nossas percepções numa estrutura organizada. Relacionamos tudo numa estrutura significativa, que nos permite dizer como o mundo é. E tal estrutura significativa nos é dada pela linguagem. (DUARTE JÚNIOR , 1988, p.20). Em síntese, sobre a dualidade razão/sentir, podemos dizer que o pensamento “busca sempre transformar as experiências em palavras, em símbolos que as signifiquem e representem. A razão é uma razão posterior à vivência (aos sentimentos). Vivenciar (sentir) e pensar estão indissolavelmente ligados”. (DUARTE JÚNIOR , 1988, p.33)

Por estas razões se pode dizer que o homem, com a faculdade de *aprender*, tem a capacidade de retirar das experiências, informações que possibilitam que ele tenha um comportamento diferenciado, isto é, ao se deparar com uma mesma situação já vivida, remetendo-se às experiências do passado para atuar sobre as do presente, o homem pode modificar o seu futuro. Já o animal age seguindo um instinto de sobrevivência e suas ações, mesmo quando alteradas por algum condicionamento – ou seja, um *adestramento* – serão na verdade respostas sempre associadas a algum estímulo relacionado com alguma situação na qual esteja em jogo a manutenção da vida.

Esta é então a radical diferença entre homem e animal: a consciência reflexiva, simbólica. A palavra é o primeiro *elemento transformador* do mundo de que se vale o ser humano. Por ela o mundo é ordenado num todo significativo. Com a palavra o homem organiza o real, atribuindo-lhe significados. Toda a massa de sensações e percepções é filtrada pela linguagem humana e recebe uma significação. Vejo uma forma difusa em meio a neblina: não sei o que é, apenas algo vago, sem sentido. Alguém me diz "aquilo é uma árvore". Imediatamente a forma ganha um sentido, um significado. Integra-se no meu mundo conhecido. Agora sei o que é aquilo, mesmo sem percebê-lo claramente. Tem um

nome: árvore. Pelo nome adquiriu significação, passou a fazer parte de minha estrutura conceitual (DUARTE JÚNIOR , 1988, p.19-20).

Porém, não se quer dizer que a linguagem limita-se a catalogar o mundo. Ela é “muito mais que um inventário das coisas: é um instrumento de ordenação da vida humana, num contexto espaço-temporal”. Com linguagem, ao organizar as percepções o homem *classifica* e *relaciona* eventos. “Por ela o homem coloca ordem num amontoado de estímulos (sonoros, luminosos, táteis, etc.), de forma a construir um todo significativo. (DUARTE JÚNIOR , 1988, p.39). Inclusive, “grande parte, quiçá a maior, do trabalho de nossa razão, consiste na análise de conceitos que já temos formados sobre os objetos” (KANT, Immanuel, *Crítica da Razão Pura*, MEREJE, J. Rodrigues (trad.), São Paulo, Brasil Editora, 5ª edição, 1966).

“*Não há conhecimento sem símbolos* [...] O esforço humano para compreender é o esforço para encontrar símbolos que representem e signifiquem o objeto conhecido [...] Toda compreensão lógica e racional somente é possível através da linguagem e de seus derivativos (como a lógica formal e a “linguagem” matemática). (DUARTE JÚNIOR, 1981, p.13). “Este é então o mecanismo dialético do conhecimento humano: um jogo (dialético) entre o que é *sentido* (vivido) e o que é *simbolizado* (transformado em palavras ou outros símbolos) (DUARTE JÚNIOR , 1988, p.23).

Comunicação e Expressão

Se falamos até então sobre o processo de conhecer do homem, a partir de agora trataremos do processo de *dar a* conhecer de si, ou seja, o homem em sua necessidade de se comunicar/expressar. Necessidade, levando em consideração que o homem é um ser social e por natureza necessita viver em comunidade. Desde o nascimento o homem requer muitos cuidados que, se comparado com a vida dos demais animais, estende-se em muito, visto que os

estes, já no nascimento, seguem os instintos intrínsecos à sua espécie que garantem a sobrevivência no mundo. Já o ser humano, em seu estágio inicial, de bebê, necessita ser alimentado pela mãe. Ao ouvir um choro da criança, por exemplo, a mãe o compreende como um chamado, como um índice de que algo está errado. Porém não há uma exatidão nesta decodificação pois o choro pode representar outro problema qualquer também. Independente disto, o choro *expressa* algo que não poderia ser “dito” de outra forma pelo bebê. Durante o seu crescimento, até o fim da vida, para se relacionar socialmente o homem se utiliza de uma linguagem comum – ou que tenha compatibilidade – com os demais indivíduos de seu meio para se comunicar; ou pode também se expressar com ou sem uma linguagem comum. Neste momento é importante ressaltar que uma diferença:

Comunicar significa primordialmente transmitir conceitos o *mais explicitamente possível*, com um mínimo de ambiguidades e conotações. [...] Quanto à *expressão*, esta diz respeito a *manifestação de sentimentos* (através de diferentes sinais ou signos). Na expressão não se transmite um significado explícito, mas se *indicam* sensações e sentimentos”. (DUARTE JÚNIOR, 1988, p.40)

Esta distinção entre comunicação e expressão “é importante, especialmente no âmbito da psicologia.” (DUARTE JÚNIOR, 1981, p.16). Em uma palestra (e em suas aulas), Willy Correa de Oliveira evocou o pensamento de Wittgenstein, mencionando parâmetros que este filosofo desenvolveu para falar da linguagem, apontando para 3 níveis:

(1) O que pode ser dito deve ser dito. Isto é, dizer as coisas concretamente. As que podem ser ditas, devem ser ditas concretamente. (2) O que não pode ser dito, mas pode ser mostrado, deve ser mostrado. Devo exibir o que pode ser mostrado. (3) O que não se pode dizer, nem mostrar, deve-se calar. (ULBANERE, Alexandre, *Willy Corrêa de Oliveira: por um ouvir materialista histórico*, Dissertação de Mestrado, UNESP, Junho/2005)

Ao tentar comunicar os sentimentos a linguagem consegue nomear, classificar em categorias (alegria, tristeza, raiva, ternura, compaixão, etc.) mas não pode descrevê-los mostrando-se então incapaz de apresentá-los integralmente. Assim quando não se pode dizer através da linguagem, nem demonstrar através de gestos,...

a arte surge como uma tentativa de fazê-lo. [...] A arte não procura transmitir *significados conceituais*, mas dar expressão ao sentir. E dar expressão de maneira diversa da de um grito, de um gesto, de um choro. Porque a expressão nela está formalmente estabelecida, isto é, está concretizada, lavrada, numa *forma* harmônica. Assim, a arte *concretiza* os sentimentos numa forma, de maneira que possamos percebê-los. As formas da arte como que "representam" os sentimentos humanos." (DUARTE JÚNIOR , 1988, p.43-44).

A arte é então, "uma ponte que nos leva a conhecer e a expressar os sentimentos [...] e a forma de nossa consciência apreendê-los é através da *experiência estética* [...] a arte como forma de conhecimento humano.(DUARTE JÚNIOR, 1981, p.14)

Como forma de conhecimento humano, a arte-educação deve ser entendida não simplesmente como um horário ou atividade sem importância que serve pra matar o tempo, e muito menos como um momento para se desenvolver acuidades técnicas sem um sentido mais amplo que dialoguem com o sujeito.

Fundamentados em posicionamentos humanísticos, os autores preocupados com a auto-expressão consideram que a função da arte na escola é a de possibilitar a atividade criadora, mas entendida de forma ampla. A arte, enquanto processo criador, é o elo que faz o ser humano ligar-se à vida. E a criança vai fazer suas produções artísticas e descobrir a alegria da criação de arte quando o ambiente ou as pessoas souberem motivá-la (FERRAZ e FUSARI, 1993, p.67).

Partindo destas premissas podemos compreender que “a questão da educação gira sempre em torno de uma criação e da criatividade: ao aprender, estamos *criando* um esquema de significados que permite interpretar nossa situação e desenvolver nossa ação numa certa direção” (DUARTE JÚNIOR, 1981, p.15). E deste modo, ao arte-educador...

Compreender o processo de conhecimento da arte pela criança significa mergulhar em seu mundo expressivo, por isso é preciso procurar saber por que e como ela o faz. A criança se exprime naturalmente, tanto do ponto de vista verbal, como plástico ou corporal, e sempre motivada pelo desejo da descoberta e por suas fantasias. Ao acompanhar o desenvolvimento expressivo da criança percebe-se que ele resulta das elaborações de sensações, sentimentos e percepções vivenciadas intensamente. Por isso, quando ela desenha, pinta, dança e canta, o faz com vivacidade e muita emoção. (FERRAZ e FUSARI, 1993, p.55).

Expressão Musical

Nas aulas de artes é preciso estar atento para “duas atitudes importantes: (1) a compreensão do ato expressivo como um ato criador; [...] (2) ao resultado desse ato expressivo, "a obra criada", apresentando-se como uma possibilidade de valor estético. (FERRAZ e FUSARI, 1993, p.56).

Para realizar uma comparação da música com as artes pictóricas vejamos algumas considerações de FERRAZ e FUSARI:

Os primeiros trabalhos da criança, como conseqüência e extensão de um gesto que deixa marca vigorosa em uma superfície, são seus rabiscos [...] No início, a criança pode estar rabiscando pelo prazer de rabiscar mas, à medida que vai dominando o gesto e percebendo visualmente que entre o gesto e as marcas que faz existe uma ligação, seus atos passam a ser mais intencionais. Faz linhas contínuas ou interrompidas, curvas que se entrecruzam, rabiscos enovelados ou

simplesmente pequenas marcas que se contrastam na superfície. A partir deste momento também sucede que ela encontra nos rabiscos algo a representar (p.64). [De outro lado, a tão conhecida cópia (reprográfica ou mimeografada)] pode transformar-se em uma ferramenta de artes-visuais: permite reproduções de imagens unitárias e, com sobreposições, podem-se fazer interferências gráficas que resultem em novas formas que, por sua vez, podem ser também reproduzidas, e assim por diante. Entretanto, [este mesmo recurso] representa, ainda hoje, um dos maiores desvios na condução da atividade expressiva, principalmente infantil. Como seria importante para as crianças participarem dessa atividade de manipular e se expressar por meio de um instrumento mecânico, mágico. Mas o que a maioria dos professores lhes propõe são reproduções de desenhos estereotipados, que as crianças devem colorir mecanicamente, perturbando seus próprios processos gráficos em desenvolvimento. (FERRAZ e FUSARI, 1993, p.113)

Em DUARTE Júnior, a respeito da entrega de desenhos e contornos já prontos para o aluno colorir ou recortar: “Nesta atividade, esconde-se uma sutil imposição de valores e sentidos. A mensagem subliminar que ela encerra, e que é transmitida ao aluno é: ‘você é incapaz de desenhar por si próprio, de criar qualquer coisa; você deve se restringir aos limites impostos pelos mais capazes’” (DUARTE JÚNIOR, 1988, p.80).

A comparação pode ser estabelecida então, entre artes musicais e visuais, no seguinte sentido: uma aula de música que se prende a formatos pré-concebidos de *expressividade artística* na verdade não contribui de fato para esta. Na música, é o caso de, por exemplo, uma aula – que se diz de música – restrita a canções pré concebidas sem compromisso com o processo senão com finalidades de apresentações festivas da instituição². E o outro extremo – tal qual colocamos anteriormente – a aula estritamente técnica na qual “o que normalmente ocorre é que se aprende a “ler” na linguagem da música, mas a

² Frisando, aulas de música – ou que tenham música – que simplesmente se comprometem com um calendário de apresentações sem se levar em consideração o processo. Existem porém apresentações *do resultado do processo* de aprendizado revelando preocupações sim com o aprendizado e com a expressividade criativa da criança. Com isso queremos dizer que não somos contra a *canção* enquanto manifestação artística na sala de aula, mas o desejo aqui é de *ampliar* as possibilidades, ou seja, não negar as que já existem e que, inclusive, fazem parte da cultura da humanidade.

capacidade de se “pensar musicalmente” dificilmente é desenvolvida. (SALLES, 2002, p.107)

E como estamos tratando da expressão nas artes, é importante evitar e equívocos. Estamos falando de uma subjetividade que é muito mais do que a psicologização do sujeito. A expressão artística transcende o próprio sujeito na medida em que...

esse momento expressivo não se confunde com a expressão individual nem se esgota na expressão de uma individualidade, ainda que a instância do individual seja ineliminável. Não se trata da expressão 'subjetiva', em sua confusa acepção trivial, tão frequentemente associada à produção artística e à experiência estética das obras de arte, e sim da expressão da natureza universal sob a forma particular – portanto, histórico-social – da natureza humana (BARBOSA, Ricardo, “Música, racionalidade e linguagem” in *Ensaio sobre música e filosofia*, DUARTE, Rodrigo e SAFATLE, Vladimir (Org.) – São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2007).

Desta forma, é importante que o professor de música faça com que seu aluno dialogue com a história, com a humanidade, com a tradição – como já temos defendido. Porém este próprio termo tradição, por vezes confundido como antigo, requer cuidados. É importante lembrar que a tradição refere-se a um mundo que já existe. Isto quer dizer que, em música por exemplo, a tradição não significa somente Bach, Mozart ou Beethoven, como se costuma ouvir. Os compositores contemporâneos como Schönberg, Ligeti, Varese, por exemplo são tão tradicionais quanto àqueles apesar de uma sonoridade não tonal. Aqui está então mais uma evidência do problema, não é um problema de tradição mas se trata de um problema de linguagem. “Queiramos ou não, é evidente que a criança já vivencia a arte produzida pelos adultos, presente em seu cotidiano. É obvio que essa arte exerce vivas influências estéticas e artísticas na criança. É obvio, também, que a criança com ela interage de diferentes maneiras. (FERRAZ e FUSARI, 1993, p.43). Isto é de extrema importância pois, quando este contato com as obras de arte ocorre com crianças que praticam atividades artísticas “percebe-se que elas adquirem novos repertórios e são capazes de

fazer relações com suas próprias experiências. E, ainda, se elas também são encorajadas a observar, tocar, conversar, refletir veremos quantas descobertas instigantes poderão ocorrer. (FERRAZ e FUSARI, 1993, p.49-50).

Por estas razões, novamente reiteramos que o preparo do professor em conhecer a linguagem musical – não necessariamente a sua técnica – nas suas diferentes manifestações possibilita um trabalho de escuta do mundo tão importante frisado por Muray Schafer de *escuta do mundo* (SCHAFER, Muray, *Afinação do Mundo*, S. Paulo, UNESP, 1997). “[...] A percepção do mundo circundante está intimamente ligada com a sua posterior representação. As representações mentais advindas desse mundo perceptivo, reorganizam-se, recombina-se em outras formas através do processo criador que é sobretudo imaginativo. (FERRAZ e FUSARI, 1993, p.60).

O maior compromisso do professor é, portanto, adequar o seu trabalho para o desenvolvimento das expressões e percepções infantis que assim vão configurar-se em grandes problematizações do curso de Arte. Através deste trabalho como o aprimoramento das potencialidades perceptivas das crianças, pode-se enriquecer suas experiências de conhecimento artístico e estético. E isto se dá quando elas são orientadas para observar, ver, ouvir, tocar, enfim perceber as coisas, a natureza e os objetos à sua volta. (FERRAZ e FUSARI, 1993, p.56)

A importância destas constatações são, para a educação e para a arte-educação, fundamentais pois buscam compreender o homem, conhecendo, e formulando hipóteses sobre os seus processos de *conhecer*, ou seja, através de uma *epistemologia*, contribuindo com reflexões que possibilitem um melhoramento da atividade educacional de acordo com os princípios propostos pela arte-educação.

Com base nestas reflexões, pode-se dizer que a música passa por processos similares de conhecimento. Um som pode ser e sempre será relacionado com outras experiências anteriores – sejam estas sonoras ou ainda outra sorte de possibilidades. Assim, se o homem se comunica através de uma

linguagem referindo-se, somente àquilo que aprendeu e foi capaz de perceber condizendo com suas estruturas, na música ocorre o mesmo. Isto é, se um mesmo fenômeno contiver diferentes maneiras e possibilidades de ser percebido, e se a nossa percepção a parâmetros específicos é aprimorada em sua estruturação a cada nova experiência, pode acontecer que determinados atributos do mesmo fenômeno venham a ser *não percebidos*, isto é, venham a ser não decodificados. Assim, nos deparamos com o problema da música enquanto objeto do conhecimento. Para percorrer este terreno partiremos de uma fenomenologia da escuta desenvolvida por Pierre Schaeffer no seu *Tratado dos objetos musicais* de maneira que ao fim deste percurso possamos verificar a influência do juízo e do conceito de música nas práticas pedagógicas, bem como sugerir possibilidades.

O que é (pode ser) música?

Aqui levantamos aqui a questão que integra o “outro lado da moeda” matéria: *O que é (pode ser) música?* Pergunta que aloca uma antinomia: a resposta é simples e complexa. A resposta simples diz respeito a uma descrição do que vem a ser música de um modo objetivo, de praxe: “música é a organização de sons com intenção de serem ouvidos!” (SCHAFER, Muray, *O ouvido pensante*, trad. Marisa Fonterrada; SILVA, Magda; PASCOAL, Maria Lúcia. Ed. UNESP, São Paulo, 1991). A outra resposta, a complexa, abarca o conjunto das noções mesmas do que vem a ser música, do que pode ser considerado como tal. O problema é que as respostas oriundas desta última serão tão diversas quanto existirem indivíduos, pessoas, sujeitos. É esta complexidade que será aqui examinada de início.

Deste modo, como ingressar neste campo tão vasto com o cuidado de relevar divergências, buscando conciliar, na medida do possível, uma grande gama de perspectivas, colocando em suspensão o nosso próprio julgamento de valores acerca da música? Para este feito, baseamo-nos em uma *fenomenologia da escuta* de Pierre Schaeffer, fundador da música concreta e que fomentou reflexões de grande importância para a cultura musical a partir da segunda metade do séc. XX. Para tanto, utilizaremos o seu *Tratado dos Objetos Musicais* (1966).

Aparentemente, a intenção de responder a esta pergunta pode se revelar de início um tanto quanto ambiciosa. Contudo, não se busca aqui responder a este questionamento. Na realidade o interesse, justamente, é o de angariar subsídios para a sustentação de uma reflexão profunda; sem o desejo de encontrar respostas e, ao contrário, argumentar em favor de tal questionamento tão incisivo, defendendo uma atitude de não-resposta.

Pierre Schaeffer

“Estudou matemática e filosofia, foi aluno do conservatório de Nancy, sua cidade natal. A partir de 1929, adquire formação técnica, assumindo função de engenheiro junto à rádio a partir de 1935. Escritor e ensaísta, aventura-se na experiência musical eletroacústica em 1948, fundando o Club d'Essai, posteriormente designado por GRMC e, a partir de 1958, GRM (Group de Recherches Musicales). Nessa época, denomina seus experimentos de música concreta, pregando um novo gênero do fazer musical, baseado exclusivamente na manipulação em estúdio de sons captados com microfone. Procurando fundamentar a música concreta, Schaeffer concebe um novo solfejo musical, calcado em sua noção de objeto sonoro e escreve o seu Tratado dos Objetos Musicais. Com tal obra torna-se o verdadeiro precursor de um estudo morfológico e tipológico dos sons [...]. Pierre Schaeffer é, pois, considerado o grande inventor da música concreta e o grande opositor da música eletrônica de vertente serial dos anos 50” (MENEZES, Flo (org.), 1996, “Música Eletroacústica: História e Estéticas”, São Paulo, Edusp).

O Tratado dos Objetos Musicais

No *Tratado dos Objetos Musicais* (1966) ao propor “a classificação dos objetos sonoros em sua *morfologia* e sua *tipologia*” (SCHAEFFER 1993, p. 19), Pierre SCHAEFFER levanta questões que ultrapassam à taxonomia de aspectos sonoros diversos, por adentrar também pelo campo da Semiótica e Epistemologia referindo-se à música como uma “nota discordante no concerto do conhecimento”. Isto feito, propõe uma revisão do sistema dizendo:

[...] para começar advertimos que os termos mais usuais de altura, duração, sensação e percepção, objetos e estruturas, que são de uso cotidiano entre uns e outros, não tem o mesmo conteúdo, e designam

circuitos diferentes da experiência ou do uso. Já não se tratam de questões de princípio: distinguir o som puro do chamado bruto, fundar um sistema musical sobre a tonalidade ou a série, sobre uma escala de cinco, seis, sete, doze ou trinta sons, ou ainda sobre alturas em vez de timbres. Trata-se, mais do que terminologias, das próprias noções; e, mais do que noções, das atitudes do fazer musical (Schaeffer 1993, p. 37).

SCHAEFFER adota também a perspectiva da Lingüística para abordar o problema da limitação não só da linguagem, porém também dos meios de expressão instrumental salientando:

nenhuma liberdade maior tem o compositor ao empregar uma 'linguagem' instrumental: os sons da orquestra são dados, da mesma forma como são dados os sons do aparelho vocal. As 'palavras' da orquestra são as notas, e não se podem esperar outras novas a não ser em uma zona de 'neologismos' [...]. As 'frases' musicais estão evidentemente na dependência das escalas, modos, regras harmônicas etc., segundo a situação de semi-liberdade da frase da linguagem em relação à sintaxe. Finalmente os enunciados musicais estão sujeitos à observação final: *há muitos estereótipos: cadências, respostas, acompanhamento, resoluções, enquanto novos estereótipos são apresentados pelas músicas contemporâneas* (Schaeffer 1993, p. 43-44 grifos nossos).³

A ruptura progressiva com a tradição musical dos princípios do Séc. XX, segundo o *Tratado*, se deve a três fatores: (1) de ordem estética, (2) o aparecimento de novas tecnologias e (3) o reconhecimento e interesse de "civilizações e geografias musicais distintas à ocidental" (Schaeffer 1993, p. 27s).

Ao primeiro fator, o estético, verifica-se...

[...] uma liberdade cada vez maior na estrutura das obras que consagrou, em meio século, a evolução acelerada da música ocidental.

³ Por exemplo neste campo dos neologismos e novos estereótipos situa-se a estética debussysta, a qual se revelou inovadora em seu tempo e também norteadora para novas orientações estéticas fugidias ao sistema tonal dos fins do séc. XIX.

Não se trata apenas de uma ruptura progressiva das regras da harmonia e do contraponto ensinados no conservatórios, mas de um questionamento das estruturas musicais. Falar de dissonância e de politonalidade em relação a essa estrutura bem definida que é a escala ocidental é uma coisa. Outra coisa é prender-se à própria estrutura, seja pelo emprego de uma escala de seis tons, como já havia feito Debussy, seja pelo emprego de uma escala de doze semitons, como fez Schoenberg, cujas disposições canônicas do dodecafonismo visam eliminar toda tonalidade. Enfim, a partir desse momento certas noções - mesmo tateantes, como aquela do Klangfarbenmelodie - são o índice de uma curiosidade que se volta para o emprego de estruturas específicas, diferentes de uma estrutura das alturas (Schaeffer 1993, p. 27-28).

Ao segundo fator, do aparecimento de novas técnicas, tem-se o exemplo da música concreta e eletrônica (as quais falaremos mais adiante) visto que “idéias musicais são prisioneiras, mais do que se possa acreditar, da aparelhagem musical” (Schaeffer 1993, p. 38). Cita também as imbricações entre sistemas e instrumentos:

“o fenômeno musical tem portanto dois aspectos correlativos: tendência à abstração, na medida em que a execução possibilita estruturas; e aderência ao concreto, na medida em que ele permanece vinculado às possibilidades instrumentais. Pode-se observar a esse respeito que, de acordo com o contexto instrumental e cultural, a música produzida é sobretudo concreta, ou sobretudo abstrata, ou quase equilibrada”. (Schaeffer 1993, p. 54).

O terceiro fator, o do interesse por culturas diferentes da ocidental, é considerado como mais relevante por SCHAEFFER ao que infere: “os musicólogos, confiantes no próprio sistema, empenharam-se com toda naturalidade em reduzir as linguagens primitivas e exóticas às noções e aos termos da música ocidental. E não causa surpresa alguma que a necessidade de um retorno às fontes autênticas tenha sido, precisamente, afirmada pelos músicos mais modernistas - os da música concreta em particular - que se viram

obrigados, por sua própria experiência, a pôr seriamente em dúvida o valor universal daquele mesmo sistema” (Schaeffer 1993, p. 29-30).

Após a constatação do problema cultural na música – bem como antropológico e semiótico – SCHAEFFER enumera ‘os três impasses da musicologia’, sendo o primeiro (1) o *das noções musicais*: “já não são apenas a escala e a tonalidade que vêm sendo negadas pelas músicas mais aventurosas - bem como pelas mais primitivas. Também a primeira dessas noções, a de ‘nota’ musical, arquétipo do ‘objeto’ musical, fundamento de toda notação, elemento de toda estrutura melódica ou rítmica”. Desta decorrem os outros dois impasses: (2) o *das fontes musicais*, referindo-se à limitação dos musicólogos diante de novas ou mesmo distintas sonoridades instrumentais – tecnológicas e/ou culturais – e (3) o problema do *comentário estético*, que se prende à “abundante literatura consagrada às sonatas, quartetos e sinfonias” adotando estes e outros paradigmas como premissas para a produção musical (Schaeffer 1993, p. 31) e que podemos constatar também no pensamento de ADORNO nas questões referentes ao fetichismo em música ⁴.

Objetos Sonoros

O que é um Objeto Sonoro?

À guisa de introduzir este conceito basilar em sua obra, Pierre SCHAEFFER remete-se a Pitágoras, o qual era ouvido por seus discípulos por de trás de uma cortina, de maneira que a atenção destes era redobrada pois que, utilizando-se somente a audição, não poderiam ser distraídos pela visão e

⁴ O conceito de Fetichismo desenvolvido por ADORNO refere-se ao problema do ouvinte que se prende a aspectos exteriores aos musicais-artísticos, como por exemplo: a qualidade de um cantor medida pela sua fama, a beleza de uma sala de concerto, a “*nona-de-Beethoven*”, os aparatos tecnológicos de um determinado acontecimento musical, etc. Uma espécie de surdez que se atenta a pré-conceituações e contingências na qualificação musical, colocando obras de grande valor universal em invólucros – de *glamour* por exemplo – que ofuscam sua verdadeira importância; ou ainda, o efeito inverso, que privilegia obras *impressionantes* por outras características que não musicais/artísticas. Estas são características inerentes a uma escuta passiva que não se esforça nem se interessa, portanto, a uma escuta ativa dos aspectos composicionais musicais. ADORNO, Theodor, *O Fetichismo na Música e a Regressão da Audição* e também *Filosofia da Nova Música*.

ainda, teriam um aumento da “curiosidade pelas causas” (Schaeffer 1993, p. 83). A este respeito, descreve o seguinte: “à força de escutar objetos sonoros cujas causas [...] estão mascaradas, somos induzidos a ouvir estes [...] e interessarmo-nos por objetos. A dissociação da vista e do ouvido favorece aqui outra maneira de escutar: a escuta das formas sonoras, sem outro propósito que de escutá-las melhor, a fim de poder descrevê-las através de uma análise do conteúdo de nossas percepções”. (Schaeffer 1993, p. 85).

A esta escuta SCHAEFFER refere-se como *Acusmática*, ou seja, uma projeção sonora cuja procedência não é visível; um claro exemplo é do alto-falante, com o qual pode-se ouvir qualquer som que seja (re)produzido sem ter a referência visual do causador do som ouvido, que pode ser originado de uma fonte que não se encontra no mesmo local onde é percebida - podendo proceder de alguma gravação ou transmissão.

O Registro é de grande importância no sistema de SCHAEFFER, pois além de fundamental para o propósito da música concreta, e de sua escuta *acusmática*, “a gravação auxilia de duas maneiras: ao esgotar esta curiosidade – [das causas de um som] – nos impõe pouco a pouco o objeto sonoro com uma percepção digna de ser observada por si mesma; por outro lado, em virtude de escutas mais atentas e refinadas, ela nos revela progressivamente a riqueza desta percepção”. (Schaeffer 1993, p. 85). “O gravador permite fixar a atenção sobre um som em si mesmo, sobre sua matéria e a sua forma” (Schaeffer 1993, p. 41).

Ainda na definição do conceito de objeto, o Tratado também aponta alguns “equivocos” quanto ao que *não* é objeto sonoro: (a) o *objeto sonoro não é o instrumento que tocou*; (b) *não é a fita magnética* - ou seja, não é o meio material de armazenamento; (c) *os mesmos poucos centímetros de fita magnética podem conter uma quantidade de objetos sonoros diferentes* - conclusão decorrente da anterior; (d) *o objeto sonoro não é um estado de alma* - ou seja, não é subjetivo, particular, incomunicável e sim objetivo, descritivo, analisável (Schaeffer 1993, p. 87-88).

Porém, estes dados preliminares são apenas introdutórios visto que, no desenvolvimento de seu sistema, SCHAEFFER promove uma ‘escuta da escuta’, ou seja, analisa os processos pelos quais os objetos sonoros são percebidos e, também, em um outro momento, põe em questão problema do julgamento das impressões obtidas no conhecimento perceptivo, que podem resultar objetivas e/ou subjetivas. Assim, fundamentar-se-á, segundo SCHAEFFER, o mínimo necessário para o entendimento do conceito de *Objeto Sonoro*:

“Tendo em vista que o objeto percebido (como unidade intencional) corresponde a uma estrutura (da experiência perceptiva), temos sempre a tendência de separar esses dois aspectos: o objeto, que estaria de um lado, e a experiência, que estaria do outro: ou ainda, a estrutura percebida e a atividade constituinte. Sabemos que isso de fato já significa arruinar a noção de objeto, esquecer a autenticidade da percepção. Mas tomar consciência de tal experiência é assumir um novo objeto de pensamento, é exercer um certo recuo sobre a percepção para melhor examinar o mecanismo. Não é mais ouvir, é ouvir-se ouvindo. Por sua vez, esse mecanismo, se chego a analisá-lo, é em virtude de uma estrutura da consciência reflexiva, que por sua vez me permanece oculta... E assim por diante, ao infinito” (Schaeffer 1993, p. 255)

As Quatro Escutas

SCHAEFFER apresenta no *Tratado*, reflexões sobre: (1) o ‘fazer e o ouvir’, (2) objetos e estruturas, (3) análise física do som e (4) problemas filosóficos e semânticos⁵. Esta seqüência relaciona-se com a segmentação proposta por SCHAEFFER aos processos da escuta, para uma análise sistemática do fenômeno sonoro/musical. Estas *quatro escutas* são partes integrantes na análise aprofundada do conceito de *objeto sonoro*, no concernente à percepção, tendo em vista que o próprio conceito de *objeto*

⁵ Encontramos esta organização implícita na Apresentação do Tratado (p19-20).

sonoro (e/ou musical) disposto no *Tratado* não pode prescindir de uma escuta ativa, participativa, que se posiciona em relação ao acontecimento sonoro.

A seguir, enumeramos os conceitos das quatro escutas (Schaeffer 1993, p. 89-110), sobre os quais SCHAEFFER erige o seu sistema analítico: (1) ouvir, (2) escutar, (3) entender e (4) compreender.

Escutar - é perceber pelo ouvido, atitude passiva. Para ilustrar, imagine-se uma 'paisagem' sonora (SCHAFER, Murray, 1991, *Afinação do Mundo*, São Paulo, Unesp) onde se ouçam diversos acontecimentos, porém sem que se preste atenção a qualquer deles, de maneira que se configure um '*background*' sonoro sem qualquer 'objeto' específico em destaque. Pode-se pensar, em uma cidade, o barulho de diversos acontecimentos simultâneos como: sons de pessoas, buzinas, motores, helicópteros, aviões, sirenes, etc. Deste modo, ouve-se o que se chega à percepção, sem a focalização de qualquer elemento constituinte da 'cena'.

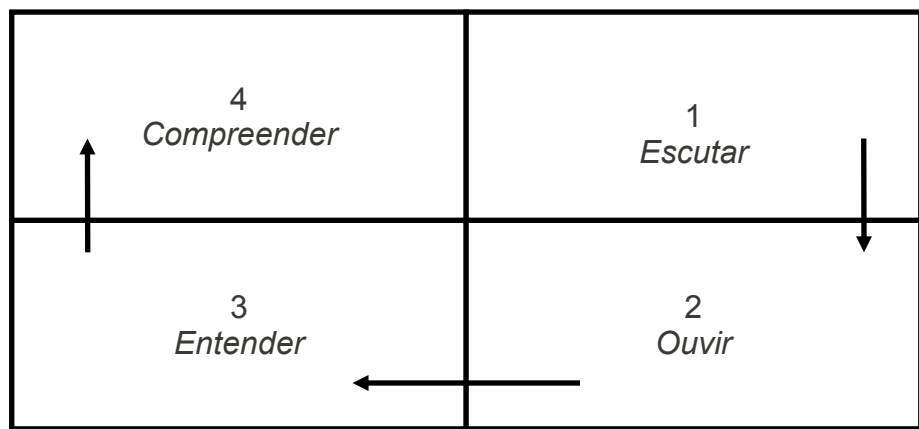
Ouvir - é o direcionamento da escuta à fonte de um som. A partir do exemplo dado, um determinado som pode ser 'buscado', focalizado - tal qual a visão, que pode mirar determinadas características de uma imagem - seja pelo desejo de escutar-se determinado objeto ou ainda pela surpresa de seu aparecimento, caso seja repentino.

Entender - exame dos dados obtidos pela escuta. Após a escuta ativa, que seleciona um acontecimento, a natureza do som é identificada. Prosseguindo a contextualização anterior, um som que se apresenta na forma de um "zigue-zague" que vai do grave ao agudo, "escorregando" (utilizando termos musicais tradicionais, um *glissando*) e faz o caminho inverso, insistentemente repetindo este processo. *Entende-se* então o som de uma sirene.

Compreender - é o campo semântico, dos significados atribuídos a um objeto sonoro ou musical. Concluindo o exemplo, as informações obtidas no

Entender, acerca dos sons *ouvidos* e *escutados*, dão indícios para a *compreensão* de que o som ouvido – isto é o insistente glissando do agudo para o grave e vice-versa – é uma sirene e que, dependendo da contexto/cultura na qual estão inseridos o ouvinte e a sirene, tem diferentes significados: pode por exemplo representar uma ambulância e que, por conseqüência, suscitar angústia pelo entendimento de que uma vida está em jogo; pode representar, em uma fábrica, a hora de intervalo para almoço; ou ainda, um toque de recolher. Ou seja, *compreender* é relativo aos significados agregados a determinados sons e é, por conta disto, cultural.

Com a delimitação de processos da escuta, Pierre SCHAEFFER tem a intenção de “descrever os objetivos que correspondem a funções específicas da escuta” (Schaeffer 1993, p. 97). Encontra-se no *Tratado* o seguinte quadro:



Aplicando-se o esquema à música, em uma situação onde se propaga o som de uma invenção para piano de Bach, por exemplo, em uma situação de escuta acusmática: (1) *ouve-se* um som – constata-se assim, uma audição, ou seja, uma não surdez fisiológica. (2) Ao dirigir-se a atenção para este som ouvido, *escuta-se* o som. (3) Três pessoas com experiências bastante distintas – um técnico de estúdio, um músico e um amador – estão ouvindo o mesmo som, ou seja, o mesmo *objeto*, e retirando cada qual, impressões diferentes que dependem de *intenções de escutas* diferentes:

“Estas qualificações variam, como a própria escuta, em função de cada experiência anterior e de cada curiosidade. Todavia, o objeto sonoro único, que torna possível essa multiplicidade de aspectos qualificados do objeto, subsiste sob a forma de uma auréola de percepções, por assim dizer, às quais as qualificações explícitas fazem implicitamente referência. Assim, quando eu concentro minha percepção qualificada sobre o detalhe de uma casa - janela, escultura sobre a porta - nem por isso a casa deixa de estar presente e eu vejo essa janela ou essa escultura como pertencentes a ela” (Schaeffer 1993, p. 101).

O técnico atenta, por exemplo, para as qualidades físicas do som (timbre, intensidade, reverberação), segundo seu ofício; o músico analisa a qualidade da interpretação e do som pianístico, não necessariamente como o técnico; o amador ‘aprecia’ a música de acordo com seu gosto. (4) Cada ouvinte é levado a *compreender* diferentes significados, também de acordo com os seus referenciais: o técnico de som pode deduzir que a sala não é apropriada para gravação, ou mesmo que o instrumento não se encontra em boas condições, ou ao contrário, ambos são ótimos; o músico pode ponderar acerca da qualidade do pianista, bem como o estilo de sua escola de interpretação e seu nome; o amador pode referir-se a obra como dramática, tensa e, supondo que não o saiba de início, realizar classificações estilísticas - no caso, música barroca - e ainda a obra - invenção x - e o nome do compositor - Bach.

Embora o quadro acima apresente seqüências, SCHAEFFER adverte no *Tratado* que “não se deve inferir das divisões e numerações nem uma cronologia nem uma lógica, a que se devesse conformar o nosso mecanismo perceptivo” (Schaeffer 1993, p. 101). Isso se verifica como um “artifício de exposição, que com certeza não implica nenhuma sucessão temporal, de fato, na própria experiência perceptiva. A análise da percepção efetua-se instantaneamente, colocando em jogo os quatro segmentos ao mesmo tempo” (Schaeffer 1993, p. 103).

O capítulo “As quatro escutas” SCHAEFFER encerra discorrendo sobre as *atitudes de escuta* examinando dois pares opostos de escutas: natural e

cultural, banal e prática. Brevemente, apontamos aqui algumas de suas características (Schaeffer 1993, p. 105-108):

(a) Natural e cultural - respectivamente, representam os quadrantes 1 e 2, 3 e 4. A escuta natural é a “tendência prioritária e primitiva a servir-se do som como informativo do evento [...]. A tendência aqui é visivelmente para o setor 1 como finalidade, e pode-se supor um ‘ouvido’ particularmente apurado no setor 2”. Encontra-se na parte *concreta* do esquema. A cultural, ao contrário, é uma escuta “menos universal que a precedente – no sentido de que ela varia de uma coletividade a outra”, e encontra-se na parte *abstrata* do esquema. Lembrando que estes *signos*, não são necessariamente musicais.

(b) Banal e prática - respectivamente, quadrantes 1 e 4, 2 e 3. A escuta banal é o contrário da escuta prática (especializada), pouco se ‘utilizando’ dos quadrantes 2 e 3, ou seja, de uma análise do *objeto sonoro* em si mesmo. Se prende sobretudo, aos signos, aos referenciais exteriores. A escuta prática se atém mais profundamente às características do *objeto sonoro*, porém, este exame é em grande parte subjetivo por se valer das experiências específicas de cada indivíduo. Se de um lado, a escuta prática é mais direcionada, a banal é mais geral e não perde o “caráter de universalidade e de intuição global”.

SCHAEFFER aponta que “o músico muitas vezes ignora até que ponto a sua escuta prática opera um deslocamento e uma seleção dos significados, criando um domínio reservado de objetos ditos musicais. Os ‘não-valores’, ditos ruídos, ficam rejeitados ao exterior desse domínio” (Schaeffer 1993, p. 110). Esta predisposição se vale também para as demais qualidades de ouvintes contribuindo para uma dificuldade de *compreensão* encontrada pela música experimental, ou qualquer música estranha a uma determinada prática/cultura.

Transcrevemos, a seguir, o quadro da página 102 do *Tratado* que apresenta as funções da escuta com suas respectivas descrições, bem como as atitudes de escuta.

<p>4. Compreender - para mim sinais (signos) - diante de mim valores (sentido/linguagem) <i>Em referência a outras noções, sonoras ou não</i></p> <p>Emergência de um sentido</p>	<p>1. Escutar - para mim indícios - diante de mim acontecimentos exteriores (agente - Instrumento) <i>Emissão do som</i></p> <p>Reconhecimento das fontes</p>	<p>1 e 4 Referências Exteriores Escuta Banal</p>
<p>3. Entender - para mim percepções qualificadas - diante de mim objeto sonoro qualificado</p> <p><i>Seleção de certos aspectos articulares do som</i></p> <p>Qualificação do Objeto</p>	<p>2. Ouvir - para mim percepções brutas, esboços do objeto - diante de mim objeto sonoro bruto</p> <p><i>Recepção do som</i></p> <p>Identificação do objeto</p>	<p>2 e 3 Experiência Interior Escuta Prática</p>
<p>3 e 4: ABSTRATO Escuta Cultural</p>	<p>1 e 2: CONCRETO Escuta Natural</p>	

Objetos e estruturas

Fenomenologia

Novamente, reportamo-nos ao início do *Tratado* a fim de levantar noções introdutórias fornecidas pelo autor acerca dos *objetos sonoros*: “na realidade, nós não percebemos os objetos, mas sim as estruturas que os incorporam [...]. Dos objetos às estruturas, e das estruturas à linguagem, há portanto, uma cadeia contínua – tanto menos discernível quanto mais nos é familiar, espontânea – à qual estamos inteiramente condicionados” (Schaeffer 1993, p. 40). A partir deste momento a atenção se volta para o *objeto* em si mesmo – após a fundamentação do processo da escuta – e deste modo deparamo-nos com as questões da percepção. Assim, “a noção de objeto sonoro, aparentemente tão simples, obriga bem depressa a apelar para a teoria do conhecimento, e para as relações do homem com o mundo” (Schaeffer 1993, p. 237), visto que, no campo da percepção todo julgamento transita no limiar entre o subjetivo e o objetivo – o conhecimento de um *fenômeno* se dá pela interação destes dois planos – sendo assim um profícuo campo para a *Fenomenologia*.

SCHAEFFER recorre, então, a Edmund Husserl o qual afirma: “o objeto é o pólo de identidade imanente às vivências particulares e, todavia, transcendente na identidade que ultrapassa essas vivências particulares” (HUSSERL Edmund, *Lógica Formal e Lógica Transcendental*, apud Schaeffer 1993, p.238). “Essas vivências particulares são as múltiplas impressões visuais, auditivas, táteis, que se sucedem num fluxo incessante, através das quais eu tendo para um certo objeto, eu o ‘viso’, e os diversos modos segundo os quais eu me relaciono com esse objeto: percepção, lembrança, desejo, imaginação etc” (Schaeffer 1993, p. 238). Porém, “o objeto transcende não apenas os diversos momentos da minha experiência individual, mas o conjunto dessa experiência individual: ele se coloca em um mundo que eu reconheço como existente para todos” (Schaeffer 1993, p. 239). Esta transcendência do objeto, então, permite uma imensa possibilidade de pontos de vista distintos (subjetivo)

– e não o esgotam. “A consciência do ‘mundo objetivo’ passa pela consciência do outro como sujeito, a supõe como prévia” (Schaeffer 1993, p. 240).

Ainda sustentando-se em Husserl, P. SCHAEFFER alude ao conceito de ‘*epoché*’, quando pondera sobre a limitação dos sentidos e da percepção com relação as sensações, visto que estas impressões subjetivas se dão através de aparatos nervosos, componentes de um sistema nervoso que por sua vez, não obstante, faz parte deste mundo, da matéria. À crença da ciência nos sentidos, Husserl diz ser uma “fé ingênua”. A *epoché* – ‘colocação entre parênteses’, ‘espanto’ – seria justamente a tentativa de não subjugar aos ditames dos sentidos e das sensações, a averiguação do objeto; tão pouco seria uma espécie de dúvida metódica cartesiana explicando que “pôr em dúvida a existência do mundo exterior, é ainda tomar posição com relação a ele, substituir por outra tese, a tese de sua existência. [Assim] a *epoché* é a abstenção de toda tese [...] Se deixo de identificar-me com a minha experiência perceptiva, que me apresenta um objeto transcendente, torno-me capaz de surpreender essa experiência, bem como o objeto que ela me fornece” (Schaeffer 1993, p. 242).

Este problema se constata quando, por exemplo, diferentes ouvintes ouvem o mesmo som e cada um *compreende* aquilo que for imanente às suas experiências particulares, fazendo com que a percepção e definição do objeto sonoro *em si mesmo* não seja possível. Por exemplo, um músico e um técnico de estúdio ouvem a ‘nota’ lá do diapasão que pode ser classificada como uma onda de 440 Hz. Neste caso, as duas classificações – ‘nota lá’ e ‘440 Hz’ – podem estar conjugadas; entretanto, podem estar completamente alijadas, pois que, para a música tradicional, este som já carrega consigo o arquétipo de ‘nota musical’ podendo inclusive ser ouvido em oitavas diferentes e instrumentos diferentes. Já a onda 440 do diapasão, uma onda com timbre específico – sendo o timbre resultado de infra-alterações da frequência – que *não* ocorre em outros instrumentos e/ou outra oitava. “Mas em que ele se distingue do sinal físico? [...] Ocorre que o sinal físico, na realidade, não é ‘sonoro’, se por tal entendermos o que é captado pelo ouvido. Ele é o objeto da física dos meios

elásticos. A sua definição relaciona-se com as normas e com o sistema de referência desta, sendo tal ciência, como toda física, fundamentada na percepção de certas grandezas: no caso presente, deslocamentos, velocidades, pressões” (Schaeffer 1993, p. 245). Nos dois casos *não há objeto sonoro*, pois ambas concepções estão imbuídas de *significados* e o mesmo acontecimento então opera diferentes *valores significantes* (Schaeffer 1993, p. 243).

Deste modo...

quanto mais hábil me tornei para interpretar índices sonoros, tanto maior a minha dificuldade de entender objetos. *Quanto mais fácil compreender uma linguagem, tanto mais difícil ouvi-la* [grifos nossos] [...] e antes que um novo treinamento me seja possível e que possa ser elaborado um outro sistema de referências, desta vez apropriado ao *objeto sonoro*, eu deveria libertar-me do condicionamento criado por meus hábitos anteriores, passar pela prova do *epoché*. Não se trata de forma alguma de um retorno à natureza. Nada nos é mais ‘natural’ do que obedecer a um condicionamento. Trata-se de um esforço ‘antinatural’ para perceber aquilo que antes determinava a consciência inadvertidamente” (Schaeffer 1993, p. 246).

Escuta Reduzida

Após passar à prova da *epoché*, a definição de um objeto sonoro, ou seja o som em si mesmo, depende não só da abstenção de conceitos subjetivos oriundos dos ‘estados de alma’ porém varia conforme uma atitude e uma intenção de escuta: “o objeto sonoro se inscreve num tempo que tenho forte tendência a confundir com o tempo da minha percepção, sem dar-me conta de que o tempo do objeto é constituído por um ato de ***síntese***, sem o qual não haveria objeto sonoro, mas sim um fluxo de impressões auditivas” (Schaeffer 1993, p. 244, grifos nossos). A esta síntese, Schaffer denomina *Escuta Reduzida*.

SCHAEFFER nos apresenta um exemplo musical, de um arpejo: “uma escuta musical análoga à escuta linguística, nele reconhecerá uma estrutura de alturas, decomponível *em diversos objetos musicais*, coincidindo com as notas. A escuta natural reconhecerá a unidade do gesto instrumental e, segundo os mesmos critérios, uma escuta musical energética, discernirá *um único objeto sonoro*” (Schaeffer 1993, p. 248, grifos no original)⁶. Neste exemplo, um único *objeto musical*, o arpejo, é composto por outros *objetos musicais* menores, as notas, que também tem, cada uma, a sua complexidade quais sejam: altura e timbre (ambos relacionados com a frequência), duração e intensidade; porém a *linguagem* decodifica este conjunto de estruturas menores em uma estrutura única, num *objeto musical ideal*, isto é, num objeto que, platonicamente dizendo, já reside num “mundo de idéias”, ou seja, já existe abstratamente. Assim sendo, as informações concretas do evento *arpejo* são relegadas a um plano contingencial servil a um significado abstrato. Porém, ao se constatar tal conduta da escuta, e se se buscar observar e ainda *descrever* o acontecimento arpejo, poderíamos constatar inúmeras nuances do nível concreto: a reverberação, a diferenciação do mesmo arpejo em diferentes oitavas e sua complexidade, diferença da densidade rítmica de acordo com a velocidade etc.

“Os objetos que então descobrimos coincidem exatamente, no tempo, com estruturas e unidade de um evento. Escutando o objeto sonoro que nos apresenta uma porta que range, podemos perfeitamente desinteressar-nos da porta, para interessar-nos apenas pelo rangido. Contudo, a história da porta e a história do rangido coincidem exatamente no tempo: a coerência do objeto sonoro é a do evento energético”. A escuta reduzida é o processo pelo qual se obtém o objeto sonoro “no encontro de uma ação acústica e de uma *intenção de escuta*” (Schaeffer 1993, p. 248, grifos nossos).

Assim, falar em *intenção de escuta* pressupõe, então, a existência de diversas possibilidades de percepção do mesmo fenômeno. Esta percepção

⁶ Acerca da *escuta reduzida*, encontramos em FERRAZ: “SCHAEFFER se afasta, no entanto, de uma escuta ampla, de uma escuta da multiplicidade. Embora tenha trilhado o caminho da música concreta, na qual a música é feita a partir de sons cotidianos complexos e sua prática composicional e teórica tem por objetivo bloquear qualquer conceito. SCHAEFFER impõe uma escuta unicamente centrada no Objeto” (FERRAZ, Sílvio, 1998, *Música e repetição: a diferença na composição contemporânea*, São Paulo: EDUC; FAPESP, p. 140)

analisada sob a perspectiva de uma “tomada de consciência, que liga o que vemos e ouvimos ao que somos [...] se resume a duas palavras que adquiriram uma importância crescente [...]: a *forma e a estrutura*” (Schaeffer 1993, p. 248, grifos no original). Sobre os comportamentos das percepções, SCHAEFFER busca auxílio na teoria da Gestalt (em alemão forma) submetendo a audição a uma experiência similar à dos gestaltistas, às quais consistem em “desconcertar a organização perceptiva, em abalar a solidez do mundo, para surpreendê-lo em vias de formação: estudo de casos patológicos e de ilusões de ótica; apresentação de formas ambíguas, onde a figura e o fundo podem inverter-se mutuamente. Ora vaso preto sobre fundo branco, ora dois perfis brancos sobre fundo preto” (Schaeffer 1993, p. 250).

Forma e Estrutura

Esta comparação entre percepção auditiva e visual, da *Gestalt*, é bastante oportuna para uma melhor compreensão da ação da *escuta reduzida* e também dos próprios níveis da *forma e estrutura*. Schaffer aponta:

ao dar crédito ao dicionário filosófico de Lalande, as ‘formas’ são conjuntos que constituem unidades autônomas, manifestando uma solidariedade interna e tendo leis próprias. Conseqüentemente, a maneira de ser de cada elemento depende da estrutura do conjunto e das leis que a regem[...] O conhecimento do todo e das suas leis não poderá ser deduzido do conhecimento separado das partes integrantes. O exemplo clássico de forma – o primeiro exemplo que historicamente foi apresentado – é o da melodia que não se reduz às notas que a compõem. Ela permanece reconhecível em uma transposição, onde as alturas de todas as notas são modificadas, mas em que as relações dessas alturas são preservadas. Em contrapartida, a alteração dessas relações, pela modificação de uma única nota, resulta em outra melodia” (Schaeffer 1993, p. 249).

Contudo, SCHAEFFER propõe o emprego do “termo *estrutura* no sentido de ‘identidade organizada’, ao invés de forma, equivalente de *Gestalt*”, e desta, sugere “um sentido bem determinado: *a forma temporal* do objeto, oposta à sua matéria”. Fala também de “*estrutura* no sentido restrito da definição de Lalande: não se tratará mais do ‘conjunto organizado’ (estruturas percebidas), **mas das atividades que tendem a organizar conjuntos (estruturas de percepção)**” (Schaeffer 1993, p. 248, grifos nossos).

Isto posto, SCHAEFFER retorna ao exemplo da melodia que pode ser entendida como “uma estrutura – cujas notas constituem as partes, elementos constituintes”; ou ainda, “cada uma destas notas, se consideradas atentamente, podem me parecer uma estrutura, possuindo uma organização interna [complexa] [...] É uma questão de atenção [...] *A mudança de nível vem acompanhada de uma mudança de intenção*” (Schaeffer 1993, p. 250-251, grifos no original).

SCHAEFFER encerra este capítulo apontando estes dois níveis do exemplo acima, ou seja, das macro ou micro-estruturas – dependente da intenção de escuta; infere também sobre um terceiro nível: o do sistema de referência questionando:

“o que é essa escala ocidental que condiciona a nossa percepção, sem que ela mesma seja percebida? Ela é também uma estrutura, evidentemente, mas uma *estrutura de referência*, no momento apenas evocada no abstrato. Ela é parte integrante de um *sistema musical*, que está para a melodia que estou escutando como o código de bons costumes está para um homem ‘civilizado?’” (Schaeffer 1993, p. 251)

Aprofundando-se na questão, pondera:

“a melodia que supúnhamos [no exemplo acima] formada por notas de *escala temperada*, bem poderia ter sido um motivo hindu, chinês, ou em quarto de tom. As leis da *Gestalt* seriam aí também perfeitamente aplicadas. Trata-se sempre de uma forma que conduz ao mesmo tipo

de análise, e que remonta, como suplemento, a uma 'estrutura de referência' própria a um 'sistema' (Schaeffer 1993, p. 253).

Linguagem

No capítulo “Estruturas de Percepção: Música e Linguagem”, Pierre SCHAEFFER invoca o auxílio da lingüística explanando sobre o processo de inteligibilidade de uma língua por um indivíduo. Para isto exemplifica com passagens de Saussure:

um francês que ouça um grupo [de sons] como *lavoir*, dirá imediatamente que esse grupo contém duas sílabas; mas ele necessita ouvi-lo num contexto para saber se trata-se de uma palavra ou de duas: de *lavoir* (lavatório) ou de *l'avoir* (o ter) [...] A língua não se apresenta como um conjunto de sinais previamente delimitado [...] Ela é uma massa distinta, onde apenas a atenção e o hábito podem fazer-nos encontrar elementos particulares fornecendo “um significante de um certo conceito” (SAUSURRE, F. de, *Cours de linguistique generale*, *apud* Schaeffer 1993, p. 256).

Em seguida, sobre conjecturas a respeito do que ouve o estrangeiro:

sílabas, responde-nos B. Malmberg (ressalvando, com prudência, um 'provavelmente'). Acrescentamos também que as sílabas são analisáveis em fonemas (consoantes e vogais). Poderíamos supor, então, que o estrangeiro ouve fonemas? De forma alguma. Ele ouvirá, se se aplicar, *objetos sonoros* que são fonemas para nós. E se ele não se aplicar, ouvirá fonemas da sua própria língua pronunciados com um sotaque estrangeiro” (MALMBERG, B., *La phonétique*, Coleção 'Que sais-je?' *apud* Schaeffer 1993, p. 257).

Mais adiante, SCHAEFFER afirma que “no aprendizado de uma língua estrangeira, precisamos desaprender a *ouvir* e *articular* os sons em nossa língua materna, ao mesmo tempo em que nos submetemos a outro treinamento”. Este

raciocínio apresentado é a base da seguinte asserção: “reconhecemos a surdez de uma civilização musical em relação a outra, quando os objetos de uma não são ouvidos pelos cidadãos da outra, a não ser como uma realização imperfeita dos seus próprios fonemas” (Schaeffer 1993, p. 259).

SCHAEFFER aponta também para o “equívoco do fonema também na nota musical” que conta com o auxílio de uma notação [assim como as vogais e consoantes para os fonemas] que nos engana, “fazendo com que a consideremos, estando de antemão fixada na partitura, como um sinal preexistente à sua execução. Seus traços pertinentes são, sem dúvida, a altura e a duração, que desempenham um ***papel funcional nas estruturas musicais***” (Schaeffer 1993, p. 260, grifos nossos).

Novamente auxilia-se da lingüística via excerto de Saussure, aludindo ao Signo: “o signo lingüístico une não uma coisa a um nome, mas um conceito a uma imagem acústica. [...] respectivamente, significado e significante. [...] O vínculo que une o significante e o significado é arbitrário [...] [ou seja], o sinal lingüístico é arbitrário” (SAUSSURE, op. cit, *apud* Schaeffer 1993, p. 261). SCHAEFFER afirma, entretanto, que o musical não é arbitrário. “Vejam a quinta e a oitava: são relações simples, inscritas na natureza, e que não foram adotadas pelas sociedades arbitrariamente, mas logicamente” (Schaeffer 1993, p. 261).

Entretanto, ao observarmos outros aspectos tais como “a alegria do maior, a tristeza do menor, a escolha das escalas ou dos modos, para não falar do material sonoro e das idéias musicais diretamente herdadas de características instrumentais, naturalmente históricas e geográficas, portanto sociais” SCHAEFFER lança uma questão: “como não reconhecer nisso tudo um arbítrio comparável à formação das linguagens?” (Schaeffer 1993, p. 261).

Aplicando as regras da linguagem à música, observa-se a necessidade do domínio de um código musical comum entre compositor e executante. O sistema de referência do ocidente, que tem o seu ápice no séc. XVIII, por ater-

se à duração e altura ('nota') como elementos estruturais, não diferencia uma mesma melodia realizada por dois instrumentos distintos, ou seja, é uma nuance de pouca relevância para este *sistema* – não necessariamente nos referimos aos aspectos composicionais, de orquestração, peculiares a cada compositor. Este momento da história da música (ocidental), ainda não privilegia o timbre como caráter estrutural a ponto de subjugar a ele, uma escritura. Ainda sobre estas questões filtramos o seguinte excerto do *Tratado*:

Por maior que seja o nosso respeito [pelo apogeu do séc. XVIII], a ninguém serviria a intenção de apresentar outras músicas, notadamente contemporâneas, como sendo evoluções ou progressos do mesmo sistema. Não se transgride um sistema senão demolindo-o. Procura-se um outro, através de longas e confusas evoluções; não se sabe ainda a que vão ser aplicadas as mesmas regras da linguagem, imutáveis, e a que código em vias de esboço. Enfim, na suposição de que uma nova linguagem exista, não é possível descrevê-la com referência ao mesmo sistema de sinais – [signos]" (Schaeffer 1993, p. 265-266).

A partir destes pressupostos SCHAEFFER apresenta a sua crítica a SCHOENBERG e também o que poderia ser, em sua perspectiva, uma possibilidade para o pensar composicional:

A tentativa da *Klangfarbenmelodie* esbarra, portanto, em dois obstáculos: ou ela permanece mascarada por uma percepção dominante, a das alturas (e é preciso o esforço de nova arte, de sons de 'maquilagem' dessa percepção, através da escolha de sons equívocos), ou então é preciso convir (por novo treinamento do ouvido) que é possível dar importância a tal caráter do som, até aqui negligenciado ou considerado secundário: sonoridade sombria ou clara, grão fosco ou rugoso etc. *Propõem-se novas convenções, merecedoras de um treinamento consciente*. Mesmo chegando a anular essa percepção dominante, em uma música empobrecida, por não passar de uma sucessão de uníssonos, nem assim se poderá afirmar que o timbre seja, tão depressa, percebido como um valor. Um ouvinte não prevenido se reportará aos instrumentos, perceberá uma 'estrutura de eventos sonoros' bem mais do que uma 'estrutura musical'. Será

preciso, mais uma vez, uma intenção de escutar musicalmente, fruto de uma escolha e de um aprendizado (Schaeffer 1993, p. 268, grifos no original).

E complementa:

“tem-se, portanto, a medida das dificuldades de uma extensão da música no seu próprio sistema. O postulado da *Klangfarbenmelodie* e alguns outros mais (modos de valor e intensidade) são responsáveis pelo marcar passo da música contemporânea. Em face de tal contradição, o sistema explode, e há chances de que o ‘mal-entendido’ predomine: uns não entendem o que outros lhe deram a entender” (Schaeffer 1993, p. 268).

Sintaxe

“A música concreta pretendia compor obras com sons de todas as procedências, notadamente aqueles que se chamam ruídos, escolhidos judiciosamente, e depois agrupados graças às técnicas eletroacústicas da montagem e da mistura dos registros” (Schaeffer 1993, p. 28).

“Ao Invés de anotar idéias musicais pelos símbolos do solfejo e confiar a sua realização concreta a instrumentos conhecidos, tratava-se de recolher o concreto sonoro, donde quer que proviesse, e de abstrair-lhe os valores musicais que contivesse em potência” (Schaeffer 1993, p. 33) dependendo esta seleção então de critérios de triagem fundamentados em uma intenção de escuta que – apesar de recusar o “musical”, isto é, o tradicional de partida – eram os *mais musicais possíveis* (Schaeffer 1993, p.334 grifos no original).

“Inversamente a música eletrônica pretendia efetuar a síntese de todo e qualquer som, sem passar pela fase acústica combinando, graças a eletrônica, os seus componentes analíticos” [altura, duração e intensidade; o timbre resulta da freqüência] (Schaeffer 1993, p. 28).

Para uma compreensão e amplificação das diferenças de ambas escolas, em nível didático, através de um paralelismo opositivo entre música concreta e abstrata, podemos dizer que, respectivamente, uma, utilizando-se de elementos advindos da ‘natureza’, do caos, realizava recortes e manipulações que, a partir de então, transformava aquele excerto do tempo, “um corte no tempo daquele que escuta”, em uma “suspensão na mensagem daquele que se exprime” (Schaeffer 1993, p. 39); a outra – à qual SCHAEFFER infere: música *a priori* – partindo do serialismo, buscava um rigor algorítmico, intelectual extremo, “uma total obra da inteligência abstrata atuando, ao mesmo tempo, sobre a subjetividade dos autores e sobre o material sonoro” (Schaeffer 1993, p. 31).

Esses dois tipos de música [...] apresentavam, além disso, anomalias inquietadoras, à parte toda a estética: uma não se escrevia, a outra cifrava-se. Por falta ou excesso, elas faziam mais do que contradizer a notação tradicional: elas extrapolavam. Uma devia renunciar a essa notação, diante de uma material sonoro cuja variedade e complexidade escapavam a todo esforço de transcrição. A outra tornava-a anacrônica, por um rigor tão extremo que as aproximações das partituras tradicionais empalideciam diante de tamanha precisão (Schaeffer 1993, p. 28).

Ainda sobre este contraste entre estas duas tendências (música concreta e abstrata) transcrevemos um pequeno trecho de GARCIA, Sérgio Freire (“*Alto; alter-, auto-falantes: concertos eletroacústicos e o ao vivo musical*”, Tese de Doutorado em Comunicação e Semiótica, PUC, 2004), onde menciona o texto de EMMERSON, Simon “*A relação da linguagem com os materiais*”:

A discussão sobre a sintaxe – cujos extremos são sintaxe abstrata e sintaxe abstraída dos materiais – é um pouco mais complexa, e fundamenta-se na premissa de que “os objetivos de ambas estas formas de música podem ser resumidas como a descoberta e o uso de ‘leis universais’.” Entretanto, o uso dos termos ‘lei’ ou ‘regra’ apresenta ambigüidades, pois encontram-se tanto o uso de “lei como uma ‘generalização empírica’, ou seja, um resumo de todas as ocorrências observadas de um evento particular” [música concreta], quanto “lei como uma ‘necessidade causal’ tendo um certo status ‘acima’ dos

eventos e determinando sua ocorrência” [música serial]. Assim, o primeiro uso se relaciona à busca de uma sintaxe abstraída dos materiais observados, enquanto a essência do último é a criação e manipulação pelo compositor de “formas e estruturas definidas essencialmente *a priori*” (Per Musi, vol 7, 2003 pp 8-9 Sérgio Freire).

Encerramos aqui então este capítulo ressaltando que ao se falar em linguagem musical e nos seus termos importantes para a compreensão do material estaremos lidando a dualidade concreto e abstrato que pode ser verificada no seguinte exemplo: ao ouvirmos um quarteto de flautins tocando simultaneamente as “notas” sol – si – re – fá, *resolvendo* (e este termo se relaciona abstratamente como um procedimento do tonalismo) em do – mi – sol, temos aí claramente um movimento harmônico base do tonalismo: dois *objetos musicais ideais* (acordes) como signos de funcionalidade (respectivamente, dominante e tônica). Da mesma forma teremos estes signos se forem tocados as mesmas “notas” num quarteto de contrabaixos ou contrafagotes no mais grave possível em posição cerrada, por exemplo. Contudo, existirão informações concretas de parâmetros distintos ao da altura que proporcionam a riqueza de outros atributos do som que podem passar despercebidos, pois a estrutura de percepção do sujeito, em sua história de experiências, talvez, pode jamais ter atentado pra isto.

E como estamos desde o principio falando sobre o problema da *matéria* música na educação musical – na arte-educação – buscamos nos escritos de Pierre Schaeffer – que se apresenta de uma forma abrangente pelas searas da música, lingüística, semiótica, filosofia, sociologia, educação e antropologia – a realização de uma série de apontamentos de passagens do *Tratado dos Objetos Musicais* concernentes às questões da escuta, com uma perspectiva animada por um espírito que alteridade⁷. Esta premissa norteou nosso olhar por dentre as reflexões de Pierre Schaeffer para que enfim pudéssemos chegar, não

⁷ “A experiência da alteridade (e a elaboração dessa experiência) leva-nos a ver aquilo que nem teríamos conseguido imaginar, dada a nossa dificuldade em fixar nossa atenção no que nos é habitual, familiar, cotidiano, e que consideramos ‘evidente’. Aos poucos, notamos que o menor dos nossos comportamentos (gestos, mímicas, posturas, reações afetivas) não tem realmente nada de ‘natural’. Começamos, então, a nos surpreender com aquilo que diz respeito a nós mesmos, a nos espiar. O conhecimento (antropológico) da nossa cultura passa inevitavelmente pelo conhecimento das outras culturas; e devemos especialmente reconhecer que somos uma cultura possível entre tantas outras, mas não a única”. (François Laplantine) <http://pt.wikipedia.org/wiki/alteridade>

a uma conclusão, a uma resposta, porém sim, a outro ponto deveras complicado. Um questionamento filosófico, no qual **a conclusão dele extraída se faz determinante para as condutas e posturas em relação ao fazer musical e para as atitudes e intenções de escuta, atuando as primeiras sobre as últimas, e vice-versa, numa relação de reciprocidade**. Contudo, tal questionamento somente se faz possível e legítimo, na medida em que se submeta a um exercício intencionado de afastamento da própria realidade, do xeque às noções mesmas, de uma audição da escuta para, ecoando em seguida, em tom de descoberta, ouvir-se: *O que é (pode ser) música?*

Um horizonte à frente

Que é música? De que é feita? Que sentido faz? Como construí-la? Como foi inventada? Como se explica que diferentes povos tiveram de seguir o impulso de criar sua música? De que partiram? Que impulso é este? Partindo de algumas perguntas como estas, as crianças formulam pequenas hipóteses e planos de ação. Da expectativa do silêncio, do chiado do vento, do pisar das folhas secas, do estado de metais, dos zumbidos longilíneos dos insetos, do passeio de assobios e dos murmúrios de vozes, disso vai se construindo algo que poderia se chamar, simplesmente, “música”, no sentido mais lato e menos enlatado; mas que poderia também, no sentido de designar formas ainda não fundadas, ter um outro nome qualquer como “formas sonoras”, “artes dos sons”, “ressonâncias simbólicas”, “barulhagem”, “sonoria”, “sonzeira”, “ruidância” (SALLES, 2002, p.102).

Como já dissemos antes, aceitar – e ainda, buscar – outras formas diferentes de manifestação do fenômeno musical não significa negar a própria. Podemos dizer que, no momento onde nada é mais importante que nada, tudo ganha o seu devido valor. Inclusive, a posição do outro (seja outro indivíduo ou outra cultura) nos permite ter ainda mais compreensão sobre a nossa própria realidade. Assim, quanto às noções que temos de algo, o seu *diferente* tende a clarificar a idéia que temos daquele na medida em que a noção do que uma coisa é, também passa pela compreensão do que ela *não é*; por exemplo, a noção de *escuro* será tão mais evidente quanto mais houver o *claro* e vice-versa. “É sempre útil examinar o negativo para poder ver claramente o positivo. O negativo do som musical é o ruído” (SCHAFER, Muray, *O ouvido pensante*, trad. FONTERRADA, Marisa; SILVA, Magda; PASCOAL, Maria Lúcia. Ed. UNESP, São Paulo, 1991, p.68)

O intuito deste trabalho, não é o de esgotar o assunto acerca da educação musical e sobre a sua epistemologia visto que existem muitos outros aspectos cognitivos que precisam ser levados em consideração. Muito menos oferecer soluções prontamente aplicáveis pois não são eficientes se estiverem

fora de contexto, isto é, experiências bem sucedidas com outros professores em outras culturas e sociedades, que recebem o nome de “método”,

muitas vezes se tornam inúteis, se colocadas sobre a realidade de outro país, situação sócio-econômica e cultural diferentes, acabando por servir apenas para uma reprodução inadequada [...] Além disto, estes “métodos” raramente explicitam sua fundamentação teórica, e nem ao menos listam princípios geradores desta prática, tornando-se inconsistentes em termos de fundamentação (BEYER, Esther Sulzbacher *Wondracek, A abordagem cognitiva em música: uma crítica ao ensino de música a partir da teoria de Piaget*, p.9, Dissertação de Mestrado, Porto Alegre, UFRS, 1988).

O que defendemos aqui é que ao se admitir e conceber outras possibilidades do fazer musical, o professor estará em melhores condições teóricas de *optar* – como responsável que é pelo ensino – pelo seu conteúdo e metodologia. Portanto, quais são as influências da percepção do mundo do professor de música na educação musical?

Numa aula particular de piano, por exemplo, se o aluno resolve improvisar ou tocar em outra região do piano que não aquela definida pelo exercício em aplicação – e preferir momentaneamente, digamos, os sons mais graves – ou se ele trouxer uma pequena criação feita em sua casa, o professor (ou professora), implacável, o resgata desse “devaneio” e retoma o exercício que antes aplicara prescritivamente. Não suspeita que o aluno poderia se desenvolver – e se envolver – muito mais na matéria musical se pudesse investir sua inteligência construtiva, sua imaginação criadora, sua autonomia e livre iniciativa no material sonoro e na reflexão teórica e técnica. (SALLES, 2002, p.9)

A passagem acima pode ser analisada sob diversas perspectivas (psicológica, psicanalítica, pedagógica, didática, antropológica, política etc...) mas o que se pretende aqui é falar da compreensão do fenômeno musical; o professor – de nenhum modo culpado – está sendo coerente com sua visão de mundo no que tange a questões da linguagem pois aprendeu que a música se divide em harmonia, melodia e ritmo. Sua conduta poderá ser diferente no

instante em que for dado, a este professor, a possibilidade de compreender que a simultaneidade de sons pode não ser necessariamente um *acorde* mas talvez um *bloco de sons* (ou de sonoridades) ou que uma sucessão de sons não se trata necessariamente de uma *melodia* (que tem uma ordem interna que não se resume a uma sucessão de sons) – obviamente que, se estivermos falando de música tonal, aí sim estes objetos musicais ideais *acorde* e *melodia* serão estruturas fundamentais.

Se em nossas estruturas profundas predominam, no âmbito da música, fortes resíduos do tonalismo e a longa tradição retórica e métrica que o engendrou, faz-se imprescindível ao aprendiz a busca de novas estruturas, de novas realidades musicais, de sistemas de sons diferentes daqueles da tradição, para uma ampliação de seu arco de referências, o mesmo que informa suas estruturas profundas e seu processo criador. Na sua busca desses paradigmas desconhecidos, as crianças devem passar não só pela experiência da escuta de músicas de diferentes épocas, culturas, estilos, formas e sistemas de sons, mas também por uma prática criadora a partir das mesmas. (SALLES, 2002, p.107s)

Ao assumir estas possibilidades outras do fazer musical não se está subvertendo a “*Música*” mas sim levando em consideração a condição histórica, social e cultura do homem. Seja através da música popular, dos cantos dos índios *Mundurucus*, da música japonesa, do *negro spirituals*, do silêncio de Cage, das texturas que respiram de Ligeti, do Jazz, de Mozart, Piazzola, Bach, Pixinguinha ou Varèse. Cada cultura tem a sua maneira idiossincrática de se manifestar artisticamente – entendendo-se a arte como produção simbólica – através dos fenômeno musical em linguagens diversas. Não se está querendo dizer que todas estas possibilidades sejam assumidas como um currículo a ser realizado e conquistado – a propósito, como dissemos, a idéia deste trabalho não é a de prescrever métodos e sim apontar possibilidades – para não incorrer em um ecletismo absoluto e diletante, mas ao menos que seja dada a oportunidade ao estudante de conhecê-las e se relacionar com elas – sobretudo, o professor não pode prescindir de passar por esta experiência.

Os componentes do processo artístico (artistas, obras, público, comunicação) e as histórias de suas relações podem tornar-se fontes instigantes para a organização e desdobramento dos tópicos de conteúdos programáticos escolares, tanto no que se refere ao fazer como também ao pensar a arte pelos estudantes. Os conteúdos programáticos em arte devem incluir, portanto: as noções a respeito da arte produzida e em produção pela humanidade, inclusive nos dias de hoje (incluindo artistas, obras, espectadores, comunicação dos mesmos) e a própria autoria artística e estética de cada aluno (em formas visuais, sonoras, verbais, corporais, cênicas, audiovisuais). Isto significa trabalhar com os estudantes o fazer artístico (em desenho, pintura, gravura, modelagem, escultura, música, dança, teatro, vídeo etc.) sempre articulado e complementado com as vivências e apreciações estéticas da ambiência cultural. (FERRAZ e FUSARI, 1993, p.20).

Outra razão para este conhecer é que...

a compreensão da linguagem musical vem, portanto, em nossa visão, como um processo de necessitação a partir da busca dos possíveis da música, isto é, a compreensão de fato dos conceitos musicais [pelo aluno] só se dá na medida em que uma busca ativa das possibilidades musicais é empreendida, em que há o trabalho da prática criadora, da reflexão e da descoberta (SALLES, 2002, p.10-11).

E logicamente, para que os professores sejam orientadores de percepções, é necessário que eles próprios se “apercebam” deste mundo, deste horizonte à frente.

CODA

A intenção desta pesquisa foi a de levantar questões para as quais, em nosso ver, vale a pena maiores ponderações com mais profundidade. A interdisciplinaridade e magnitude do tema educação musical faz com que esta presente pesquisa seja de fato somente um passo inicial em uma caminhada que pode, neste horizonte aberto, seguir diferentes direções. Buscamos um aprofundamento onde nos foi possível porém alguns pontos merecem e necessitam de uma investigação mais sistemática, sobretudo de bases filosóficas em contato com as fontes primárias.

Não procuramos necessariamente realizar julgamentos de valores e, a propósito, colocamo-nos também sob o crivo das considerações aqui suscitadas, em forma de auto-crítica. Este horizonte à frente que se abre – e agora pedindo licença para falar em primeira pessoa – se deu para mim, principalmente após conhecer a teoria de Pierre Schaeffer em pesquisa de iniciação científica com o prof. Dr. Rogério Costa em 2005. Após este contato, minhas buscas na área da educação encontraram uma abertura, um horizonte novo a explorar.

As experiências com o LEM também foram de grande importância para minha reflexão e formação, contudo, estas se deram em um período final do curso já no quinto ano. Com a alteração da grade curricular, o sincero estudo das questões pedagógico-musicais desde o princípio do curso só tenderá a favorecer os alunos da graduação do CMU-USP. Entretanto – e isto coincide com o espírito deste trabalho – acredito que se faz necessária uma reflexão filosófica profunda sobre educação musical e sobre a própria música num curso universitário de música, sobretudo, na Universidade de São Paulo. Não necessariamente uma *Filosofia* mas principalmente um *Filosofar*. Josef Pieper, um filósofo da educação nos diz que...

[a] “Filosofia” pode indicar meramente uma disciplina ao lado de outras disciplinas (Matemática, Física, etc.) enquanto “filosofar” é uma atitude interior, um “modo de olhar” para o mundo e a realidade: “Filosofar é antes uma atitude humana fundamental diante do mundo (...) Filosofar e estudar Filosofia são duas coisas diferentes, e uma pode até ser obstáculo para outra (...) (PIEPER, Josef *apud* LAUND, Jean, *O que é uma universidade? Introdução à filosofia da educação de Josef Pieper*, Perspectiva e EdUSP, São Paulo , 1987, p.41).

E por considerar esta pesquisa como um trabalho mais filosófico do que prático – no sentido de pragmático, utilitário – é que entendo que as acepções aqui apresentadas não garantem necessariamente êxito na atividade docente, visto estarem em jogo outros fatores da prática educacional, e dentre eles um que é determinante sobre os demais, a experiência.

Este Trabalho de Conclusão de Curso será para mim, possivelmente o final de um ciclo – a graduação – e o início de outro – a continuação desta pesquisa na pós-graduação – de modo a poder continuar esta busca melhorando abordagens, desfazendo equívocos (na medida em que a linguagem verbal não é unívoca, mas sim, equívoca) e amadurecendo pensamentos, a cada novo dia.

Bibliografia

- ADORNO, Theodor, “O fetichismo na Música e a regressão da audição” in Pensadores, Ed. Nova Cultural, São Paulo, 2000
- ARENDT, Hannah, *Entre o passado e o futuro*, trad. BARBOSA, Mauro, Perspectiva, São Paulo, 2007
- BARBOSA, Ricardo, “Música, racionalidade e linguagem” in *Ensaio sobre música e filosofia*, DUARTE, Rodrigo e SAFATLE, Vladimir (Org.) – São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2007
- BEYER, Esther Sulzbacher *Wondracek, A abordagem cognitiva em música: uma crítica ao ensino de música a partir da teoria de Piaget*, p.9, Dissertação de Mestrado, Porto Alegre, UFRS, 1988
- Dicionário da Língua Portuguesa on-line PRIBERAM: <http://www.priberam.pt/dlpo/dlpo.aspx> acessado em 07/12/2007
- DUARTE JÚNIOR, João-Francisco, *Fundamentos estéticos da educação*, São Paulo, Cortez, Editores Associados e Universidade Federal de Uberlândia, 1981
- DUARTE JÚNIOR, João-Francisco, *Por que Arte-Educação?* Papyrus, 5a ed. Campinas, 1988.
- FERRAZ, Maria Heloisa C. T. e FUSARI, Maria F. de Rezende e, *Metodologia do ensino de arte* – São Paulo: Cortez – coleção magistério 2º grau. Série formação do professor, 1993.
- FERRAZ, Sílvio, *Música e repetição: a diferença na composição contemporânea*, São Paulo: EDUC; FAPESP, 1998.
- GARCIA, Sérgio Freire, *Alto; alter-, auto-falantes: concertos eletroacústicos e o ao vivo musical*, Tese de Doutorado em Comunicação e Semiótica, PUC, 2004.
- KANT, Immanuel, *Crítica da Razão Pura*, trad. MEREJE, J. Rodrigues, São Paulo, Brasil Editora, 5ª edição, 1966
- LAUND, Jean, *O que é uma universidade? Introdução à filosofia da educação de Josef Pieper*, Perspectiva e EdUSP, São Paulo, 1987.
- MENEZES, Flo (org.), *Música Eletroacústica: História e Estéticas*, São Paulo, Edusp, 1996.

SALLES, Pedro Paulo, *A reinvenção da música pela criança: implicações pedagógicas da criação musical*, Tese de Doutorado, USP, 2002.

SCHAEFFER, Pierre, *Tratado dos Objetos Musicais*. Trad. Ivo Martinazzo. Brasília. Editora da UnB, 1993.

SCHAFER, Muray, *Afinação do Mundo*, S. Paulo, UNESP, 1997.

_____, *O ouvido pensante*, trad. Marisa Fonterrada; SILVA, Magda; PASCOAL, Maria Lúcia. Ed. UNESP, São Paulo, 1991.

ULBANERE, Alexandre, *Willy Corrêa de Oliveira: por um ouvir materialista histórico*, Dissertação de Mestrado, UNESP, Junho/2005