

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE LETRAS E ARTES
INSTITUTO VILLA-LOBOS
LICENCIATURA EM MÚSICA**

**SOM, SEMIOLOGIA E INTERDISCIPLINARIDADE: O MUNDO
SONORO COMO PRODUTOR DE CONHECIMENTOS NO
COTIDIANO ESCOLAR**

RIO DE JANEIRO, 2007

SOM, SEMIOLOGIA E INTERDISCIPLINARIDADE: O MUNDO
SONORO COMO PRODUTOR DE CONHECIMENTOS NO
COTIDIANO ESCOLAR

por

Denis Lopes Quaglio

Dissertação submetida ao Instituto
Villa-Lobos do Centro de Letras e
Artes da UNIRIO, como requisito
parcial para obtenção do grau de
Licenciado, sob a orientação do
Professor Dr. José Nunes Fernandes.

Rio de Janeiro, 2007

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

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre a afirmação de que o mundo sonoro da prática educativa atual não é responsável somente pela apreensão musical dos alunos, mas é uma mídia, um meio semiológico de grande poder quando utilizado como reforço na produção de conhecimentos em qualquer área. Desta maneira, iremos considerar segundo Martins (2005) as mídias como artefatos culturais cujos textos, híbridos semióticos, são atravessados por diversas formações discursivas, materializando discursos de diferentes esferas da comunicação humana. A seguir, desenvolvemos a idéia que o professor de música no cotidiano escolar pode ser legitimado como o responsável pelo mundo sonoro da escola destarte também pode transformar-se no responsável pela difusão deste meio semiológico que é o som, a música. Sendo os textos híbridos formados por diferentes signos, com significação situada em determinado momento histórico e cultural, estudaremos os termos da atual semiologia musical e discutir a importância de uma boa leitura do mundo sonoro cotidiano. Esta leitura que, segundo Gino Stefani (1987) se faz inerente à competência musical do leitor. Competência que também foi discutida pelo mesmo autor como a capacidade do leitor produzir sentido mediante ou através da “música” no sentido lato, ou seja, em toda aquela massa imensa e heterogênea de práticas coletivas e experiências individuais que implicam o som, sem discriminação de forma absoluta. O trabalho discute também a necessidade do conhecimento das novas tendências interdisciplinares e multidisciplinares, como as pedagogias ativas por parte do educador musical. Ao final, defendemos com essa visão, que mantendo uma ação de “sonorização” de todo o mundo escolar a sua volta, ou seja, utilizando o som meio semiológico, a produção de conhecimentos através da música se fará interdisciplinarmente com qualidade e a própria apreensão da música se realizará com maior facilidade.

Palavras-Chave: educação musical – mundo sonoro – música – semiologia – interdisciplinaridade.

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Iniciação Científica da Universidade (IC) que colaborou para minha permanência e para minha evolução no curso de graduação. A todos os professores, parentes e amigos que me apoiaram neste percurso, e meus orientadores que me incentivaram e acreditaram neste passo tão importante de minha vida.

SUMÁRIO

	Página
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1 - SÍMBOLOS, SIGNOS, IMAGENS: O QUE SÃO?.....	6
1.1 Símbolos e sua definição	
1.2 Signo e sua definição	
1.3 Imagem e sua definição	
CAPÍTULO 2 – MÚSICA <i>VERSUS</i> SÍMBOLOS SONOROS <i>VERSUS</i>.....	15
IMAGENS SONORAS.	
CAPÍTULO 3 - A IMPORTÂNCIA DA LEITURA DOS SONS.....	18
CAPÍTULO 4 – A RETÓRICA DOS SONS.....	23
CAPÍTULO 5 – UTILIZAÇÃO DO SOM NA EDUCAÇÃO.....	38
CAPÍTULO 6 – UTILIZAÇÃO DAS IMAGENS SONORAS.....	41
INTERDISCIPLINARMENTE	
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	45
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	50

INTRODUÇÃO

O grupo de pesquisa *Práticas Educativas, Linguagens e Mediações*, constituído por professores pesquisadores do Departamento de Didática e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UNIRIO, e também por estudantes do Programa e bolsistas de IC, vem desenvolvendo investigações, associadas à linha de pesquisa *Práticas Educativas, Linguagens e Tecnologia*, cujo objetivo é estudar as linguagens das diferentes mídias em suas mediações nas práticas educativas, elaborando, assim, formas de repensar essas práticas.

Neste contexto, é que se inseriu o projeto **Imagens, Mídias e práticas educativas - o caso da imagem sonora EM MULTIMÍDIAS**, associado a minha solicitação de bolsa PIBIC. O desenvolvimento desta pesquisa buscou compreender como se constituem as estruturas dos textos imagéticos, verbais escritos e orais com os textos sonoros, na perspectiva que essas estruturas são estruturas retóricas (IZQUIERDO, 2005; MARTINS, 2001; KRESS, 2001), assim expressam determinadas visões de práticas educativas.

Dessa maneira que foi despertado meu interesse em estudar e participar densamente das discussões pedagógicas a cerca da semiologia do som no meio educacional. Meu primeiro projeto de monografia, que já se encontrava esboçado era ligado à tecnologia musical e educação musical, mas com o decorrer do meu envolvimento com as novas práticas pedagógicas ativas e multidisciplinares e com meu interesse aumentado cada vez mais nos estudos da etnomusicologia, na retórica dos símbolos, na retórica dos sons, acabei por me enveredar nesta discussão, que foi intensamente alimentada pela pesquisa que participei como bolsista.

Um dos acontecimentos decisivos para minha escolha de tema foi ter lido pela segunda vez o “Ouvido Pensante” de Murray Schafer, livro este que trata a questão musical “além da música em si”, e chega ao infinito mundo dos sons. Comecei a me perguntar cada vez mais sobre a utilização, os sentidos e a dialética dos sons da atualidade.

Meu projeto de pesquisa pelo Programa de Bolsistas de IC estava relacionado com os diferentes textos semiológicos e suas interações. Voltarei o foco neste novo estudo um pouco mais para o trabalho com os sons e suas capacidades educativas interdisciplinares, deixando um pouco de lado os outros meios de comunicação e retórica utilizados nas multimídias atuais que também são importantes meios de retórica, que também devem ser abrangidos pelo professor de música.

Na prática escolar cotidiana de um professor formado em música, o mais comum é este profissional ser legitimado, pelos demais, como o maior responsável pelo mundo sonoro ao seu redor. Assim, fica qualquer ação relacionada ao mundo sonoro depositada em suas mãos. O som é competência dos professores de música, que ocasionalmente graduaram-se buscando uma formação musical sólida voltada para o ensino/aprendizagem da música especificamente, mas esquecendo que o som, a música, são mídias de produção de sentidos de maiores proporções interdisciplinares, multidisciplinares etc.

Como as formas de interações da humanidade com os diferentes textos dependem, desde a Pré-história até nossos dias do desenvolvimento das técnicas de produção, reprodução, armazenamento, transmissão e recepção das imagens, dos sons e da escrita é importante que consideremos que as práticas educativas em diferentes espaços sociais sempre integraram, em suas formas de realização, os artefatos técnicos (Belloni, 2001) que o engenho e o trabalho humano vão criando.

O desafio colocado, segundo Belloni (2001, 55), pelo uso das mídias audiovisuais em práticas educativas, “ganha atualidade com o avanço técnico e a vertiginosa disseminação social das redes telemáticas, a Internet, ou a rede mundial de computadores: como formar o cidadão emancipado frente à sedução das atrações da Internet?” Desta forma, considerar todas as mídias áudio e visuais como objeto de estudo na educação, não esquecendo também as multimídias, que circulam pela rede mundial de computadores, responde a uma demanda de produção de conhecimento que possibilitará compreender como se dão as práticas educativas mediadas por esses artefatos e criar formas de apropriação crítica dos mesmos.

Neste estudo, iremos considerar segundo Martins (2005) as mídias como artefatos culturais cujos textos, híbridos semióticos, são atravessados por diversas formações discursivas, materializando discursos de diferentes esferas da comunicação humana. Assim, os textos são formados por diferentes signos, com significação situada em determinado momento histórico e cultural. Dentre esses signos, podemos citar os sonoros que vão além da fala, como a música e os diferentes sons gerados nos processos de sonoplastia das mídias. É este meio o foco central do trabalho. Apesar de como visto acima o desafio do estudo das mídias absorver mais características por causa da evolução tecnológica atual, e percebemos que o estudo das novas mídias deve ser voltado para suas interações, vamos tentar manter nosso foco ao máximo nos textos sonoros e suas qualidades pedagógicas.

O foco do meu estudo como bolsista de IC estava no texto sonoro e suas relações com o texto verbal escrito e com o texto imagético de sites educacionais infantis - textos constitutivos de multimídias que circulam na rede mundial de computadores - e formados por diferentes estruturas, que serão consideradas estruturas retóricas, constitutivas das narrações nos atos enunciativos que para sua leitura ideal

necessitam de níveis diferentes de competências, inclusive de competências musicais. Neste estudo, as imagens podem ser consideradas representação de uma coisa e por extensão representação mental de alguma coisa percebida pelos sentidos. **Imago**, do latim, as imagens estão associadas à sombra, figura, imitação ou representação figurada relacionada a um objeto, seu **referente**, por sua analogia ou por sua semelhança perceptiva. Assim, temos imagens sonoras, táteis, olfativas e visuais e poderemos tratar todas as manifestações sonoras como imagens, particularmente as expressas pelas mídias contemporâneas.

Nessa perspectiva é que foi desenvolvido meu projeto, agregando elementos à pesquisa desenvolvida pela minha orientadora, pois as imagens sonoras, também, compõem o acervo cultural contemporâneo e são constitutivas das redes de conhecimento e se difundem por meio de práticas educativas

Com todo esse conhecimento adquirido durante o tempo deste antigo projeto, ficaria um pouco incoerente a não utilização desses conhecimentos em meu trabalho final. Sabendo que meu estudo e minha produção final seriam facilitados pelo meu conhecimento adquirido anteriormente sobre o assunto. Enfim, com os materiais já selecionados foi fácil de tomar a decisão a favor deste tema.

Pretendo lembrar com meu texto, que o mundo sonoro da prática educativa atual não é responsável pela apreensão musical dos alunos somente. Mas é um meio semiológico de grande poder quando utilizado como reforço na produção de conhecimentos em qualquer área. Desta maneira, tendo o professor de música como o responsável pelo mundo sonoro da escola, ou região, onde atua, este se torna o detentor deste meio semiológico que é o som, a música. Assim o professor se torna o responsável pela sua propagação e utilização multidisciplinarmente. E com essa visão e mantendo uma ação de “sonorização” de todo o mundo escolar a sua volta, a produção de

conhecimentos através da música se fará com qualidade e a própria apreensão da música se fará com maior facilidade.

O som, como qualquer outro meio é polissêmico, e pode ser atribuído em várias diferentes funções na produção de sentido. Podemos tê-lo como imagem, símbolo, signo, música e etc. Cabe ao professor utilizá-lo da melhor maneira possível como agente produtor de conhecimento.

Linguagem é comunicação através de organizações simbólicas de fonemas chamadas palavras. Música é comunicação através de organização de sons e objetos sonoros. Ergo: Linguagem é som como sentido. Música é som como som. Na linguagem, as palavras são símbolos que representam metonimicamente alguma outra coisa. (Schafer, 1986, p.239).

Podemos, com a ajuda da citação acima, perceber que a música e diferentes objetos sonoros que passam a representar metonimicamente alguma outra coisa, podem ser tratados como linguagem.

Minha metodologia esta pautada na revisão bibliográfica de obras significantes, e como toda pesquisa, busco explicitar os termos utilizados durante todo o trabalho. Pretendo também, demonstrar a importância do tema e assim discutir, problematizar, a questão relatada. “A tarefa do educador musical é, agora, estudar e compreender teoricamente o que está acontecendo em toda parte, ao longo das fronteiras da paisagem sonora do mundo”. (Schafer, 1986, p.188).

A seguir, para esclarecer melhor o trabalho, discutirei o som em seus diferentes papéis e os termos específicos utilizados no trabalho.

CAPÍTULO 1

SÍMBOLO, SIGNO, IMAGEM: O QUE SÃO?

Este capítulo visa à definição dos termos que estarão sendo utilizados durante o texto. Termos, que em sua maioria, fazem parte de outros mundos, como o imagético e não o mundo sonoro. Isso se dá pelo modo em que a música e o som em geral são tratados na contemporaneidade. Na maioria das vezes, vistos como objetos de estudo ou utilização segmentaria somente viável em seu meio específico e com sua linguagem específica, ou seja, no mundo dos estudantes dos sons, mais restritivamente, no meio musical acadêmico.

Contudo, para utilizar-se também da linguagem musical “fora do meio musical”, precisamos tomar emprestados vários termos de outras áreas, desta maneira, estes termos devem ser minuciosamente explicitados.

Deixo mais uma vez claro, que o texto não será construído com base, somente, nos termos técnicos utilizados no meio dos profissionais da produção musical, pois seu objetivo é justamente a pesquisa da música e dos sons em suas novas abordagens na educação midiática tão discutida no momento atual. Presumo o som, a música, como elemento colaborador na construção de diversos tipos conhecimentos.

Percebemos o som e a música como linguagem sendo utilizados em diferentes contextos, e, também, com diferentes objetivos. “Se alguém quiser estudar sons, não pode ignorar seu simbolismo. O enorme simbolismo do mar, por exemplo”. (Schafer, 1986, p.188).

Desta maneira podemos entender a música e o som como textos constitutivos de diferentes retóricas. E a partir de uma audição de qualquer som, podemos formatar, construir idéias, relações conotativas ou denotativas.

1.1 Símbolos e sua definição:

Símbolos segundo o dicionário on-line de língua portuguesa Piberam:

Lat. symbolu < Gr. sýmbolon

S. M.,

Figura, marca, sinal que representa ou substitui outra coisa;

Aquilo que possui um poder evocativo;

Emblema;

Divisa;

Sinal particular com que os iniciados, nos mistérios do culto, se reconheciam;

Ling.,

Signo;

O termo símbolo, que tem sua origem no grego *sýmbolon*, se destina a um elemento representativo que está, (concreto, realidade visível), em lugar de algo, (abstrato, realidade invisível), que tanto pode ser um objeto como pode ser, também, um conceito ou uma idéia, determinada quantidade ou qualidade.

Embora existam símbolos que são reconhecidos internacionalmente, outros só são compreendidos dentro de um determinado grupo ou contexto (religioso, cultural, etc.), estes são elementos inerentes no processo de comunicação, encontram-se difundidos pelo cotidiano e pelas mais variadas vertentes da ciência humana.

A específica representação para cada símbolo pode surgir como consequência de um processo natural ou pode ser convencionalizada de modo a que o receptor (uma pessoa ou grupo específico de pessoas) consiga fazer a leitura, interpretação, do seu significado implícito e atribuir-lhe determinado juízo, conotação. Pode também estar mais ou menos relacionada fisicamente com o objeto ou idéia que representa, podendo não só ter uma representação gráfica ou tridimensional como também sonora ou mesmo gestual, ou seja os símbolos podem existir em diversas matrizes ou em diversas ações.

Ao olhar qualquer dicionário de língua portuguesa torna-se facundo que se entendem como símbolos, quaisquer sinais de quaisquer naturezas utilizados para representar, demonstrar idéias. Em nosso texto, o termo símbolo será tratado desta maneira comum e freqüente.

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

Como exemplos, temos os apitos dos guardas de trânsito, diversos apitos de transporte público, sirenes de automóveis e vários outros sons ou músicas que buscam significados diversos. Devemos salientar que no caso da música, devemos ir mais afundo na sua questão semiológica.

Para discutirmos a música nesta pesquisa, devemos tornar claros alguns conceitos abordados profundamente pela etnomusicologia, pela antropologia da música.

Com música podemos nos servir de exemplos com cações como “Parabéns”, “Marcha Fúnebre” e diversas outras, que obviamente contém seus significados semiológicos bem estruturados em nosso meio urbano ocidental. Sabemos que a leitura

de imagens seja ela sonora ou não se faz de maneira polissêmica. Esta afirmação será também tratada nos capítulos seguintes.

Percebemos então que sons podem ser utilizados como símbolos em busca de produção de sentidos. Desta maneira, a utilização de diversos objetos sonoros pode se fazer em diversos meios de conhecimento além do seu meio específico que é a aula de música. “Cada coisa que você ouve é um objeto sonoro”. (Schafer, 1986, p.177). O professor de música incitando no seu cotidiano a utilização do mundo sonoro em diferentes ocasiões estará abrindo os horizontes de sua educação musical.

1.2 Signo e sua definição

Segundo Ferdinand de Saussure, em seu *Curso de Lingüística Geral*, descreveu um signo como uma combinação de um *conceito* com uma *imagem sonora*. Uma imagem sonora é algo mental, exemplo disso é a possibilidade de a uma pessoa falar consigo própria sem mover os lábios, ou de mesmo visualizar imagens sem abrir os olhos, ou simplesmente cantar uma música internamente, ou seja, sem fazer nenhum som, o que nós músicos chamamos também de ouvido interno. Mas em geral, as imagens sonoras são usadas para produzir uma elocução, uma fala, é utilizada para comunicação verbal.

Ou seja, um signo consiste de:

Um conceito - ou seja, o *significado* (*signifié*).

Uma imagem sonora - ou seja, o *significante* (*signifiant*), ou forma fonológica.

Em termos simples um signo linguístico é toda unidade portadora de sentido, desta maneira levamos a idéia de Saussure a diversas mídias. Um signo linguístico pode ser formado por imagem, som, e até mesmo odores.

O signo lingüístico no pensamento de Saussure, como já explicado acima, constitui-se numa combinação de significante e significado, como se fossem dois lados de uma moeda. O significante do signo lingüístico é uma "imagem acústica" (cadeia de sons), consiste no plano da forma. Já o significado é o conceito, reside no plano do conteúdo, a conotação. Não existe signo em sua completude sem as duas partes da moeda.

Contudo, indubitavelmente, a teoria do valor é um dos conceitos cardeais do pensamento de Saussure. Sumariamente, esta teoria postula que os signos lingüísticos estão em relação entre si no sistema de língua. Entretanto, essa relação é diferencial e negativa, pois um signo só tem o seu valor na medida em que não é um outro signo qualquer: um signo é aquilo que os outros signos não são.

Tomaremos de Saussure, o entendimento do som como signos, quando estes são ou foram produzidos com uma determinada função, e foram aceitos para essa função pela sociedade que o utiliza. “A palavra que vale é “intenção”. Faz uma grande diferença, se um som é produzido intencionalmente para ser ouvido, ou não” (Schafer, 1986, p.34). Deste modo, como a linguagem de povos teremos também os signos sonoros utilizados por estes mesmos. Podemos citar o código morse como um ótimo exemplo de linguagem sonora ou visual, constituída de símbolos diversos.

Signos segundo o dicionário on-line de língua portuguesa Piberam:

Do lat. Signu, sinal

S. M.,

Cada uma das figuras que representam as doze divisões do zodíaco;

Constelação correspondente a cada uma dessas divisões;

Horóscopo;

Sortilégio;

Amuleto;

Maneira, processo;

Ling.,

Unidade principal constitutiva da linguagem humana, representada pela associação entre um significado e um significante, ou seja, entre um conceito e uma imagem acústica.

Da mesma maneira como qualquer outro tipo de objetos sonoros, podemos buscar um emprego para os sons como signos para algum tipo de retórica. O importante é lembrar que isso não é só papel do professor de música, o papel do professor de música é fomentar em outros profissionais a utilização destes diversos meios de retórica com o som, para enriquecer o cotidiano escolar e paralelamente construir uma educação musical, educação sonora, mais sólida e de melhor qualidade.

1.3 Imagem e sua definição

“Segundo uma antiga etimologia, a palavra *imagem* deveria estar ligada à raiz de *imitar*”. (Barthes, 1990, p. 196).

Segundo o dicionário on-line Piberam de língua portuguesa:

Lat. Imagine

S. F.,

Representação, reprodução ou imitação da forma de uma pessoa ou objeto;

Figura;
Estampa;
Cópia;
Reprodução;
Retrato;
Efígie;
Representação de divindade ou santo;
Reprodução óptica real ou virtual de um objeto produzida por uma lente, aparelho ou sistema óptico;
Representação ou sentimento criado por um autor, músico ou artista através de uma obra de arte;
Representação do espírito ou da imaginação;
Reprodução mental de alguém ou de alguma coisa não presente;
Metáfora pelas quais as idéias se tornam mais vivas, apresentando-as sob uma forma sensível;

O termo imagem como já visto acima, atualmente tem vários significados. Adotaremos aqui a idéia de imagem mental, a qual se constitui com bases em elementos exteriores. Como exemplo, podemos imaginar, criar uma imagem mental de uma floresta tropical com base em elementos sonoros e visuais.

Como toda a imagem construída a partir de elementos exteriores esta poderá ser literal ou não, ou seja, denotativa ou conotativa. Podemos a partir de um objeto sonoro, de um som, criar a imagem mental referente a este som de forma literal ou podemos, também, criar imagens mentais conotadas deste objeto. . Devemos nos lembrar que “Objetos sonoros podem ser encontrados dentro ou fora das composições musicais”.

(Schafer, 1986, p.177), e ainda mais “Os objetos sonoros podem diferir de vários modos importantes”. (Schafer, 1986, p.178).

Como exemplo: ao tocar uma sirene, podemos visualizar mentalmente o objeto sirene, ou seja, podemos entender denotativamente sirene, ou também, podemos imaginar toda uma conotação com base neste som, podemos imaginar uma ambulância com médicos e enfermeiros parando para socorrer uma pessoa.

Sabemos que um sistema que adota os signos de outro sistema, para deles fazer seus significantes, é um sistema de conotação; podemos, pois, desde já afirmar que a imagem literal é *denotada*, e a simbólica é *conotada*. (L’Obvie et L’Obtus – Essais Critiques III, 1982).

De certo, podemos perceber que a imagem construída pelo leitor do objeto exposto é polissêmica e deriva das aptidões e experiências deste leitor. E sabemos que podemos ter leituras conotadas ou denotadas de qualquer tipo de imagem construída sobre qualquer tipo de meio semiológico.

“Toda realidade é representada, reapropriada pelo indivíduo ou pelo grupo, reconstruída no seu sistema cognitivo, integrada no seu sistema de valores, dependente de sua história e do contexto social e ideológico que o cerca” (Duarte, 1998, p.27).

Contudo, podemos nos utilizar de todo o arsenal musical e sonoro para didaticamente ajudar na produção de conhecimento de diversos meios e mundos do cotidiano escolar. Isto é uma competência inerente ao professor de música. Lembrar aos seus demais colegas do cotidiano escolar que os sons são também meios imagéticos de produção e sua utilização pode enriquecer suas aulas facilitando o processo de ensino/aprendizagem de seus conteúdos.

Com a utilização dos objetos sonoros além da “aula de música” ou “aula de artes”, o desenvolvimento dos alunos com o meio sonoro estará ganhando reforço “extra

classe”, desta maneira a produção de conhecimento feita através desta diferente mídia se torna algo palpável e viável multidisciplinarmente enriquecendo ambas as realidades em que se encontra o objeto sonoro utilizado.

CAPÍTULO 2

MÚSICA X SÍMBOLOS SONOROS X IMAGEM SONORA

Da mesma maneira que Mônica Duarte (1998) explicita em seu trabalho, entendemos por objeto musical, ou seja, música, todo fenômeno sonoro construído, organizado e considerado como tal por um determinado grupo cultural.

Para um conjunto de sons serem, em conjunto, legitimados como música, estes devem ter aceitação por alguma pessoa ou algum grupo social. Desta maneira resolvemos a seguinte questão: qualquer som pode ser classificado como música? Com a definição utilizada no início do parágrafo fica a afirmação de que sendo qualquer tipo de som aceito por alguém como tal, este passa a ser música para este que o aceitou.

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

A classificação de ruído foi resolvida por Schafer afirmando que ruído é qualquer som indesejável, classificação, a meu ver, discutível. Mas Schafer continua com uma citação mais técnica para legitimar a diferença entre som e ruído: “A sensação de um som se deve a rápido movimento periódico do corpo sonoro; a sensação de ruído, a movimentos aperiódicos”. (Schafer, 1986, p.136 apud Hermann von Helmholtz, *On the sensatios of Tone*, trans, Alexander J. Ellis. New York: Dover Publications, 1954, p. 6 e 7). Ou seja, ruídos são sons aperiódicos.

Obviamente sabemos que a utilização sonora para produção de significados não é feita somente, com músicas, mas, em sua maioria, com sons diversos. Apenas sinal e, ou, sinais sonoros que representam alguma idéia, fato, acontecimento. A utilização de

símbolos sonoros não é prática recente na sociedade, desde a antiguidade já se utilizava da retórica do som para expressar diferentes sentidos.

Teoria onomatopaica da origem da linguagem afirma que esta surgira em imitação aos sons da natureza. Como isso não é verdade para todas as palavras, muitos lingüistas duvidam que a onomatopéia seja a real e única origem de nossos hábitos de fala; contudo, muitos de nossas palavras mais expressivas têm a qualidade onomatopaica – como os poetas sabem. (Schafer, 1986, p.216).

Isso demonstra que em alguma época o som já esteve em igual importância com o meio imagético. Hoje parece que os olhos são prioridades da educação.

“Certamente há algumas coisas que podem ser descritas em música com considerável precisão desde que o ouvinte tenha alguma imaginação; mas também há algumas coisas impossíveis de serem descritas”. (Schafer, 1986, p.43).

Schafer tratou a música e sua “nova paisagem sonora” com maestria em se tratando de comunicação. E também não esqueceu de enfatizar que os sons não são tão autônomos no mundo para serem capazes de sozinhos expressarem tudo o que quiserem. É claro que sua utilização como meio semiológico é válida, mas não única. Por, isso a proposta inicial desta pesquisa está no som em um cotidiano escolar como elemento de produção de conhecimento multidisciplinar, e o professor de música como fomentador de sua utilização. Deixo evidente a importância da utilização dialógica do som com outros meios de comunicação, criando assim multimeios pedagógicos.

Mas, anterior ao estudo dialógico, temos que compreender todo um conteúdo prévio do meio sonoro e suas competências. A diante estarão algumas de minhas categorias de análises propostas durante o trabalho, e logo a seguir está listado um pequeno glossário da prática sonoplasta atual que nos ajudará a nomear e esclarecer termos em que o som é utilizado como produtor de conhecimento.

Glossário Sonoplasta

(Glossário Retirado de Texto “Sonoplastia e Desenho do Som” de Francisco Leal)

Ambientes musicais: não possuem uma estrutura evolutiva, podendo consistir na suspensão de um acorde, ou apontamentos rítmicos, melódicos ou harmônicos, ou de ‘loops’ musicais.

Ambientes sonoros: ambiente de café ou de uma estação de comboio.

Efeito sonoro: som individual, autônomo, objeto sonoro. P.ex: fechar de porta, acender de fósforo, trovão, latido de um cão, etc.

Loop: repetição cíclica de modelos sonoros.

Objeto sonoro: a menor partícula autônoma (elemento) de uma paisagem sonora.

Paisagens sonoras: paisagens urbanas ou rurais, diurnas ou noturnas.

(Ambientes sonoros e paisagens sonoras buscam a produção de imagens sonoras quase que semelhantes e ambas utilizam efeitos sonoros diversos. Isto não quer dizer que um simples efeito sonoro sozinho não possa propor uma construção desse nível também).

Quadro 1. Música, símbolos e imagens sonoras

MÚSICA	SÍMBOLOS SONOROS	IMAGENS SONORAS
Todo fenômeno sonoro construído, organizado e considerado como tal por um determinado grupo cultural.	Qualquer som com objetivo, incluindo músicas.	Podem ser construídas a partir de qualquer som: música, símbolo sonoro e etc.

CAPÍTULO 3

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA DOS SONS:

É evidente que os objetos musicais são importantes elementos de comunicação social. A expressão dos sentimentos e idéias tem sempre encontrado seu mais privilegiado meio de transmissão no campo não só da música. Literatura, pintura, cinema podem ser entendidos como meios coletivos de comunicação através dos quais a informação circula entre os grupos. Da mesma forma, ao longo da história, os objetos musicais têm constituído um meio de integrar mudanças e inovações ao pensamento social; eles têm sido os meios de tornar familiar novos elementos do desenvolvimento social, novas relações de poder ou novas idéias científicas. (Canclini, 1998).

Todos sabem a importância da leitura nas sociedades contemporâneas, e sabemos também que a leitura não está somente ligada aos símbolos gráficos, como a escrita. Devemos lembrar da leitura auditiva. “A alfabetização é a criação ou a montagem da expressão escrita da expressão oral” (Freire, 1986). Diante desta afirmação do grande educador Paulo Freire, nos deparamos com a certificação da importância dos símbolos sonoros e suas leituras. Esta importância, que antecede a leitura escrita e imagética que tanto conhecemos. Devemos nos recordar que a escrita veio legitimar a oralidade, não a oralidade legitimar a escrita. Aprender a língua materna significa aprender os primeiros símbolos sonoros que representam o mundo. O mundo dos fatos passa a ser representado pelo universo dos símbolos. O aprendizado da leitura trata do reconhecimento desse sistema sob uma forma diferente. Em lugar dos símbolos sonoros o novo sistema se constitui de símbolos visuais. Os primeiros estágios do aprendizado da leitura são todos, fundamentalmente, a tradução de um conjunto de símbolos para um outro conjunto de símbolos. Assim é também feito no mundo sonoro.

Podemos dizer que as aptidões necessárias ao aprendizado da leitura são as mesmas independentemente da língua em que se lê. Primeiro, o leitor deve ser capaz de discriminar os símbolos usados no sistema de escrita de sua língua. Só quando for capaz de identificar os símbolos propostos poderá passar à fase seguinte. Através da interpretação dos símbolos passa à mensagem que eles transmitem. Entendemos que previamente ao ato de escrever existe o ato de entender o que esta sendo dito. Freire vai além, explicando que “a leitura de mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. Este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo esta sempre presente”. Certo que não só a palavra escrita, mas a dita, e mais além, não só palavras, mas também imagens, representações diversas.

Uma boa interpretação de diversos tipos de símbolos em diversos tipos de mídia se faz necessária para uma melhor compreensão de mundo, e uma boa compreensão de mundo se faz necessária para um viver cada vez melhor, autônomo e construtivo, e esse é o foco do educador atual. É baseado neste pensamento que desenvolvo este trabalho sobre a importância dos símbolos sonoros perante a educação e sua utilização.

O que seria símbolos sonoros? Como identificá-los? Para que servem? Onde se encontram? Com quem se relacionam? Como utilizá-los? Continuamos com algumas dúvidas. Não pretendo responder todas as questões propostas, busco demonstrar suas importâncias e problematiza-las.

Diversas perguntas podem ser criadas em relação ao tópico descrito, ainda mais com a crescente utilização das mídias audiovisuais que a tecnologia proporciona nos tempos de hoje. O grande desafio é estudar esta realidade que não se encontra muito em debate atualmente.

Schafer, um dos nossos grandes educadores musicais vai além, quando se trata de ouvir os sons e de dar notabilidade a estes elementos. Ele escreve em seu livro a

seguinte afirmação: “O homem gosta de fazer sons e rodear-se com eles. Silêncio é o resultado da rejeição da personalidade humana. O homem teme a ausência de som como teme a ausência da vida”. (Schafer, 1986, p.71).

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

“Somente através da audição seremos capazes de solucionar o problema da poluição sonora”. (Schafer, 1986, p.13).

“É que eu considero a questão de prevenção sonora inevitável e urgente”. (Schafer, 1986, p.124).

Há vasta literatura discutindo as representações sociais de música em diversos meios sociais ou, também, as representações sociais de música e do seu ensino construídas por professores de música, ou a sua utilidade educacional e etc. A arte, ou seja, a música, esta sendo exaustivamente pesquisada como recurso semiótico em seu meio e contexto sócio-temporal.

A arte é intrinsecamente social, é uma realidade social. O funcionamento do sistema perceptivo, por exemplo, não teria que ser o mesmo em diferentes contextos sócio-culturais; portanto, nós não podemos esperar que pessoas de diferentes contextos sócio-culturais percebam os diversos elementos do objeto musical da mesma maneira. O funcionamento perceptivo é influenciado por fatores sociais, um objeto é percebido diferentemente dependendo do significado ou sentido que lhe é atribuído dentro de uma estrutura cultural particular.

Além disso, a arte, e, portanto, a música, como fenômeno de comunicação social, diz respeito às trocas de mensagens lingüísticas e não lingüísticas (imagens, gestos, melodias, etc.) entre indivíduos e grupos. Diz respeito aos meios empregados para transmitir uma informação determinada. (Duarte, 2004).

Mas sabemos que nem todo som é música, podemos atribuir todos estes estudos da música aos simples objetos sonoros existentes em nosso cotidiano? Ou eles teriam

funções e assimilações diferentes ao da música? Ou mais enfaticamente, objetos sonoros não servem como recursos semióticos? Este é o grande dilema.

Objetos sonoros são utilizados desde a antiguidade. Temos como exemplo o toque das trombetas para demonstrar a chegada de alguma personalidade, o toque dos tambores em algumas tribos sinalizando algum acontecimento, e hoje em dia as sirenes de alerta, as buzinas, ou até mesmo as chamadas televisivas, que não são utilizadas somente para pessoas com deficiência visual, as quais já estão habituadas aos sinais sonoros e a linguagem braile. De todos os sentidos do corpo humano, a audição não descansa, ou seja, esta sempre em funcionamento. Por exemplo: nenhuma pessoa pode desligar a audição para dormir. Isto demonstra a importância de uma boa audição, em consequência, a também importância de uma boa leitura sonora.

“Os olhos podem ser fechados se quisermos; os ouvidos não, estão sempre abertos. Os olhos podem focalizar e apontar nossa vontade, enquanto os ouvidos captam todos os sons do horizonte acústico, em todas as direções”. (Schafer, 1986, p.67).

Isto demonstra a importância de uma boa audição, em consequência, a também importância de uma boa leitura sonora e ainda o cuidado com a atual paisagem sonora.

Estou a ponto de sugerir que é chegada a hora, no desenvolvimento da música, de nos ocuparmos tanto com a prevenção dos sons tanto com sua produção. Observando o sonógrafo do mundo, o novo educador musical incentivará os sons saudáveis a vida humana e se enfurecerá contra aqueles hostis a ela. (Schafer, 1986, p.123).

Com a facilidade tecnológica contemporânea percebemos que cada vez mais as linguagens visuais e sonoras se relacionam. Uma utilizando a outra, completando ou reforçando a idéia a ser transmitida. E este também é um foco da nossa pesquisa. A relação do som, como um meio semiológico, com os outros meios existentes nos dias atuais.

Com a facilidade tecnológica contemporânea percebemos que cada vez mais os diversos meios de comunicação são utilizados na educação e que cada vez mais estes meios se relacionam.

Uma boa leitura do mundo sonoro não está ligada somente à qualidade auditiva de um espectador fisiologicamente. E sim as competências que este espectador adquiriu para a produção de sentidos através desta leitura.

Para entendermos que competências são essas em relação ao mundo sonoro utilizei no capítulo seguinte o texto de Gino Stefani. Tive a necessidade de fazer algumas ressalvas, pois Gino se ocupa da produção de sentidos através da música. E já percebemos que objetos sonoros existem e podem ser utilizados dentro ou fora de contextos musicais.

CAPÍTULO 4

A RETÓRICA DOS SONS / AS COMPETÊNCIAS DE LEITURA

SEGUNDO GINO STEFANI

Sabemos que a cada dia somos mais bombardeados com as diversas mídias e multimídias de comunicação cotidianas. Com o som não é diferente, Schafer em seus estudos buscava abrir os ouvidos alheios para os diversos sons que nos rodeiam e para suas características. Buscava também entendê-los.

Já foi demasiadamente explicada a importância das leituras sonoras, venho aqui propor os níveis de entendimento das retóricas contidas nos símbolos sonoros, acho importante o professor entender e conhecer as competências em que seu aluno pode estar adquirindo e utilizando em diversos contextos.

Para entendermos leitura, devemos considerar que estará sempre ligada ao nível intelectual do sujeito leitor e a sua experiência de vida passada, desta maneira se torna qualquer leitura polissêmica. O professor deve conhecer seu aluno intelectualmente e socialmente para entender suas leituras e seus níveis de competências para a realização destas. Assim, antes de irmos direto a retórica dos símbolos sonoros, devemos entender que esta retórica se fará de acordo com os conteúdos preliminares do leitor, ou seja, toda leitura depende do nível de competência do sujeito envolvido. Em nosso caso, dependeremos mais do nível de competência musical e sonoro do leitor.

Estes níveis de competência tanto estudados pela semiologia da música, foram brilhantemente expostos por Gino Stefani em sua “Teoria de Competência Musical”, texto traduzido por UNIRIO Martha Tupinambá Ulhôa.

Esta teoria esta ligada e voltada para ás obras musicais, sabemos que nem todo som, ou conjunto de sons são músicas, desta maneira, como explicitado acima, proponho uma adaptação em certos momentos desta obra.

A exposição das idéias de Stefani se faz necessária para enquadramos o indivíduo leitor dos sons estudado em um dos níveis de competência propostos. Pois desta maneira podemos entender melhor a situação da leitura e da retórica dos sons deste indivíduo. Como diria Paulo Freire “Devemos conhecer os nossos educandos”.

Torna-se claro que os níveis de competência de uma pessoa podem variar de acordo com a ocasião, com o propósito dos objetos sonoros exposto a ela, e com sua própria intenção. Para a utilização do som como reforço na produção de conhecimento, em diferentes meios do cotidiano escolar, é indispensável compreendermos quais os tipos de leituras que podemos gerar deste objeto sonoro. Precisamos também conhecer os níveis de competência em que se enquadram nosso público alvo para obtermos uma resposta satisfatória. Temos que saber qual é a retórica do objeto sonoro escolhido e conhecer, também, se os indivíduos que serão expostos a estes objetos possuem a competência de leitura necessária para a correta interpretação que propomos com o objeto exposto. O texto de Gino Stefani demonstra os diferentes níveis de competência musical que um indivíduo pode ter, por isso achei importante sua apresentação neste trabalho com algumas inserções.

STEFANI, Gino. Una teoria della competenza musicale. In: *Il segno della musica*. Palermo: Sellerio Editore, 1987, p. 15-35. [Versão em inglês publicada no mesmo ano como “A theory of musical competence”, *Semiotica*, 66-1/3 (1987): 7-22.]

“UMA TEORIA DE COMPETÊNCIA MUSICAL”

Gino Stefani

“Competência musical.” Não só a “musicalidade”, ou seja, a atitude ou talento sobre o qual se indagam os psicólogos e do qual todos os indivíduos são mais ou menos (naturalmente) dotados. Não somente a “capacidade técnica” de quem estuda música e produz e fala sobre ela como especialista. Nem mesmo a “cultura musical” concebida como um saber, um patrimônio de informação histórica ou estilística.

“Por competência musical compreendemos a capacidade de produzir sentido mediante ou através da “música” no sentido lato, ou seja, em toda aquela massa imensa e heterogênea de práticas coletivas e experiências individuais que implicam o som e que no Ocidente agrupamos sob um denominador; “música”, conseqüentemente, sem discriminação, de forma absoluta”.

“Antes de tudo, existe alguma razão para pensar que a atividade musical, desconsiderando sua variedade, tem algumas características em comum que nos permitem vê-la como um todo unitário. Além do mais e em conexão com isto, assumimos que existe alguma habilidade de fazer e/ou comunicar com sons que é comum a todos os membros de uma cultura, embora distribuída ou exercida de várias maneiras e papéis”.

“Ambas as afirmações não são exclusivas à música, mas são também válidas para outros tipos de expressão social, tais como gesto, pintura etc”.

Código

No sentido semiótico exemplificado na teoria de Eco (1975), o código é uma estruturação e/ou correlação de dois campos ou ordens que se remetem reciprocamente como expressão e conteúdo, ou seja, significante e significado. Em nosso caso, temos de um lado eventos sonoros e, do outro, toda realidade que pode ser conectada a eles.

Preliminarmente, o código é simplesmente a (regra de) estruturação de um conjunto de elementos. Códigos deste tipo são as regras de um jogo de cartas, ou aquelas do contraponto musical, onde o sentido e o signo estão numa relação funcional entre as partes e o todo.

Outras vezes, o código é simplesmente uma correlação adicional entre uma unidade musical e um conteúdo cultural, ambos já constituídos – por exemplo, entre uma buzina de carro e o comportamento dos motoristas, ou entre um filme mudo e a música de Chopin, ou o canto gregoriano e a imagem cultural das catedrais medievais.

Em outra modalidade, o código é uma correlação estruturante entre um campo (expressão ou conteúdo) já constituído e outro (conteúdo ou expressão) ainda não formado e que conseqüentemente tira sua estrutura do primeiro. Isto é o que acontece quando o libreto do *Trovatore* é a “inspiração” para a música de Verdi, ou ao inverso no filme *Fantasia*, onde a música clássica se torna a inspiração para os desenhos famosos de Disney.

Enfim o código pode também ser uma organização correlativa de dois campos ainda disformes e que, portanto, estruturam-se simultaneamente. Assim, códigos de dança modelam e correlacionam coreografia e música de maneira análoga – i.e., com as

mesmas regras agógicas, rítmicas e métricas. De modo semelhante, códigos expressionistas dão forma ao *Pierrot Lunaire*, de Schoenberg e ao mesmo tempo e com a mesma matriz fazem nascer uma nova *Weltanschauung* [visão de mundo].

Percebemos que a utilização dos sons como meio de retórica é possível e simples quando pensados estes objetos sonoros como códigos. Gino propõe a existência de três tipos básicos desta regra de estruturação que é o código:

- Códigos utilizados com correlação: Uma unidade sonora buscando significar um conteúdo cultural, ambos os objetos já são conhecidos.

- Códigos utilizados com correlação estruturante: Uma primeira unidade já estruturada que procura estruturar uma nova unidade. Uma coisa com sentido e estrutura tentando atribuir sentido a uma nova criação.

- Códigos utilizados com organização correlativa: de dois campos ainda disformes e que, portanto, estruturam-se simultaneamente.

Como se pode ver, essa idéia de código nos permite compreender a produção de sentido musical de duas maneiras básicas. De um lado encontramos reconhecimento, identificação e decodificação – o uso dos códigos já instituídos. De outro lado há a invenção de novos códigos – em cada uma das três modalidades já mencionadas. Nessa perspectiva, competência musical, ou para nós, a competência sonora, significa a habilidade de reconhecer e/ou instituir estruturações, correlações adicionais ou

estruturantes, assim como estruturações correlatas para constituir o musical (*e o sonoro*) enquanto realidade material e simbólica.

O MODELO DE STEFANI

Em poucas palavras, nosso modelo conseguiu, por ensaio e erro, ser o modelo mais econômico para representar simultaneamente tanto a competência comum como a especializada, relativizar o projeto artístico-estético dentro da pluralidade dos projetos sociais de som e música – pelo menos para o essencial – a pluralidade de projetos, experiências e interpretações que caracterizam a cultura musical contemporânea e com isto valorizar a proposta criativa dos músicos.

Nosso Modelo de Competência Musical (MCM) geral – ou competência da sociedade global sobre a música – consiste num conjunto de níveis de código articulados da seguinte maneira:

Código Geral (CG): esquemas cognitivos, motivações e atitudes antropológicas, convenções básicas através das quais percebemos e interpretamos cada experiência (e, portanto, cada experiência sonora). (*ligado a símbolos sonoros*)

Práticas Sociais (PS): projetos e modalidades de produção tanto material quanto simbólica dentro de uma sociedade específica; em outras palavras, instituições culturais tais como língua, moda, trabalho agrícola, trabalho industrial, esporte, espetáculos, etc., incluindo práticas musicais (concerto, crítica, etc.). 5 (*ligado a imagens sonoras, ou seja, relações com o cotidiano de tal sociedade*).

Técnicas Musicais (TM): teorias, métodos e procedimentos que são mais ou menos específicos e exclusivos das práticas musicais, tais como técnica instrumental, escalas, formas de composição etc. (*Características técnicas do objeto sonoro. Este*

objeto não sendo caracterizado como música, podemos apontar suas características sonoras. Exemplo: altura, intensidade, duração, timbre, meio de produção, etc).

Estilos (E): de períodos históricos, de gêneros, de correntes ou de autores, ou seja, a maneira particular em que TM, PS e CG são colocados em prática de forma concreta. *(Enquadramento cronológico e estilístico das músicas. No objeto sonoro não caracterizado como música também podemos atribuir valores cronológicos como sons vintage, sons anos 80, digital 2 bits, 4 bits, 8bits, 16 bits, etc. Também podemos atribuir a valores estéticos e locais como: som “inglês”, som de “Nasheville”, som Atarai e etc).*

Opus (Op): obras ou eventos musicais singulares, individuais e únicos. *(A obra sonora em si. A peça de arte).*

Códigos Gerais (CG)

Na raiz de qualquer produção de sentido sobre som e eventos musicais, encontramos os códigos gerais através dos quais percebemos e interpretamos cada experiência. Eles são antes de tudo os esquemas sensório-perceptuais (espacial, tátil, dinâmico, térmico, cinético etc.) que nos permitem classificar um som como agudo/grave, perto/longe, duro/suave, claro/escuro, quente/frio, forte/fraco etc. Ao mesmo tempo tais códigos são os esquemas lógicos (i.e., processos elementares e operações mentais mais ou menos simples) por meio dos quais aplicamos a tudo e, portanto, também ao som categorias como identidade, semelhança, continuidade/descontinuidade, equivalência, oposição, simetria, transformação etc.

São, pois estes modos cada vez mais complexos de elaboração do percepto que o *Homo faber*, *Homo ludens* ou *Homo loquens* elabora a partir da experiência cotidiana, tanto natural quanto cultural.

Este nível de competência, que por sua vez pode ser dividido em tantos estratos é o mais básico e comum. Ponto importante é que todas as pessoas podem exercitar esse nível de código com música. *(Em nosso caso com quaisquer objetos sonoros. Percebemos aqui que o autor afirma que seja qualquer produção de sentido sobre eventos sonoros baseados nos esquemas lógicos mais simples da leitura sonora).*

Práticas Sociais (PS)

A produção de sentido em música (*ou objetos sonoros*) continua então através de códigos pertinentes a certas práticas sociais. É dessa maneira, por exemplo, que o início de uma obra musical é construída e/ou interpretada como uma entrada cerimonial ou a introdução de um discurso; que a articulação da melodia é descrita como “fraseado”, como se fora um discurso verbal, que as curvas e inflexões de uma melodia refletem a entonação da fala, ou que tantos ritmos e compassos musicais imediatamente lembram características semelhantes ou idênticas de poesia e dança, e assim por diante. É por essa rede de sentido que se consegue eventualmente construir, mais ou menos sistematicamente, as relações entre música e sociedade ou, antes, entre as várias práticas sociais de uma cultura.

Esse nível de competência, embora vasto, não tem a aplicação antropológica do anterior. De fato, muitas práticas sociais se limitam a certo grupo humano, algumas vezes bastante pequeno. Dentro desse grupo, entretanto, é algo que é codificado e reconhecido por cada membro, de acordo com o grau de sua socialização ou “cultura geral”.

No fundo, esse nível está próximo dos códigos gerais; no topo, encontramos uma série de práticas sociais ligadas aos códigos musicais (*ou os códigos sonoros*) e, portanto, chamadas de “práticas musicais”: Cantar, tocar e compor, bem como instituições sociais como concertos, ópera, teatro, escolas de música, laboratórios de

música, crítica e musicologia. Como se pode ver, tanto as práticas musicais quanto as não-musicais contribuem para a produção de sentido em música de maneira diferente, mas igualmente importante.

A interdisciplinaridade encontra-se inserida em todo o discurso do autor. Notamos mais facilmente neste capítulo quando a afirmação de que as práticas não-musicais também contribuem para a produção de sentido em música.

A proposta deste novo trabalho é afirmar que a produção de sentidos através da leitura sonora com auxílio de práticas musicais ou não-musicais pode gerar conhecimentos diversos, além do meio musical. Gino afirma que a competência de leitura sonora não está somente ligada a competência musical, concordamos com este pensamento. Mas o autor não afirma que a produção de sentido pode ser construída para um meio não-musical. Devemos lembrar que a proposta inicial de Gino Stefani está voltada para a semiótica da música, por isso proponho essas novas leituras e adaptações da obra para este novo trabalho.

A produção de sentido, obviamente, esta ligada a qualquer meio semiológico sendo ele principal ou não. No caso do cinema temos multimídias interagindo para otimizar a construção de sentido de determinada idéia. A música, ou objeto utilizado que se encontra nesta cena cinematográfica, mesmo em certo momento subjugada a narrativa da linguagem ou á imagem em movimento visível, esta sendo um meio semiológico que necessita de certo nível de competência para a produção de sentido, esta competência que Gino Stefani trata. Podendo se derivada de práticas sociais ou códigos gerais. A única questão a ser salientada é que a leitura de objetos sonoros pode ser o meio para a produção de conhecimentos não-musicais, ou seja, produção de conhecimentos de outros mundos da educação. Podemos utilizar do som como meio interdisciplinar.

Técnicas Musicais (TM)

Na nossa cultura, ao longo da história mundial, existe um espaço para códigos que são mais especificamente “musicais”, estando ligados a técnicas, instrumentos, sistemas e artifícios especialmente desenhados ou empregados para o fazer musical. Isto é o que usualmente é visto como “competência musical” com nenhuma outra qualificação, enquanto em nosso modelo é somente um dos níveis de competência.

Para nossa sociedade como um todo, pela sua competência geral em música, música é sempre a produção de sinais (*dessa mesma maneira podemos atribuir às novas criações sonoplastas, que visão produção de sentido em si mesmas, ou em reforçar a ação semiológica de qualquer outra mídia*). É, portanto, particularmente importante aqui considerar as pessoas comuns, o que elas pensam e sentem sobre “linguagem” musical, (*ou linguagem sonora*), e o que elas fazem com ela.

De acordo com uma opinião bastante divulgada, “leigos” são ignorantes sobre técnicas musicais; eles não “entendem” a linguagem musical (Karolye, 1965: Prefácio). Como se pode ver, a confusão impera aqui entre competência lingüística e competência gramatical. Falar e compreender uma linguagem é diferente de estudar sua gramática escrita e sua teoria. Bem, a “linguagem” de nossa música tradicional pertence à cultura comum;

É no nível das TM que geralmente começa-se a achar relevante a definição de música como “a arte dos sons”, o que num sentido mais restrito pode ser reformulado como “a arte das notas”. No corpo de nosso modelo, esta definição se mostra inadequada. De fato, por um lado projetos artísticos com sons podem se realizar fora do nível específico da TM (por exemplo, com eventos sonoros elementares); por outro lado, TM servem também para as PS (sinalizando rituais, terapia etc.), em que o projeto artístico não é fundamental ou relevante. (*este é o caso dos símbolos sonoros ou dos*

objetos sonoros utilizados no cotidiano que não estão caracterizados como peça ou parte de uma obra musical. Como, por exemplo, os objetos sonoros sonoplastas, mas Gino se refere às partes de músicas em que sua utilização não é mais feita com fim artístico, mas sim com um objetivo de comunicação de algum acontecimento).

Estilos (E)

“Estilo” é uma mistura de características técnicas, uma maneira de criar objetos ou eventos; mas é ao mesmo tempo um traço na música de agentes e processos e contextos de produção. Competência estilística é, portanto, a habilidade de formar e/ou interpretar ambos os aspectos.

Em casos normais, a distinção entre estes dois aspectos passa despercebida. Assim, quando falamos de estilos barroco, romântico, beethoveniano ou expressionista, podemos querer dizer simultaneamente ou separadamente, tanto o significante musical quanto o significado histórico e cultural. Estilos são desse modo radicados por um lado nas TM e, por outro, nas PS. Para as TM, a nova competência adiciona uma maneira criativa de usar sistemas; para as PS, adiciona a experiência de contextos e circunstâncias precisas.

De acordo com alguns estudiosos (por exemplo, Nattiez, 1975), não se deve falar de “sistemas” ou linguagens ao se lidar com música, mas somente de estilos (tonal dodecafônico etc.). Do nosso ponto de vista, esse enfoque privilegia a construção de objetos sonoros assim como a autonomia de projetos artísticos, à custa de funções e práticas sociais que dão um sentido para tais projetos e objetos. Seguindo esta idéia para sua conclusão lógica, devemos falar aqui somente de idioletos, ou seja, estilos peculiares a obras individuais e não suscetíveis de generalização para esquemas comuns. Neste caso, nenhuma linguagem poderia existir. *(o que Stefani não sugere, em seu texto é a ligação estilística da produção sonora em si, e não só em composições*

musicais. Ou seja, no momento atual a criação de sons com diversos parâmetros do meio analógico e do meio digital já nos proporcionam materiais suficientes para enquadrá-los em novos estilos sonoros contemporâneos, criando assim mais um meio de produção de sentidos. Como exemplo podemos citar a reconstrução de uma idéia de época somente com sons digitais Mono de 8 bits, muito utilizados na década de 70, e com seu enorme sucesso na década de 1980 no Brasil com os famosos jogos eletrônicos, e com o início do som digital).

Opus (Op)

Num sentido mínimo, competência em nível de *opus* ou obra é o fato trivial de reconhecer uma peça – por exemplo, “isto é a *Quinta* de Beethoven”. Reconhecer desta maneira é normalmente o grau mais baixo na produção de sentido, um exercício de repetição e reprodução de identidade. Somente em determinados casos pode se tornar um exercício útil, requerendo uma quantidade considerável de inteligência (como ao se adivinhar alguma obra que não é muito bem conhecida). *(No caso dos símbolos sonoros que não são peças, ou partes, de obras musicais, este nível de competência estaria ligado ao conhecimento sobre a fabricação deste som, sua fonte geradora, sua gravação e sua reprodução).*

Como já dissemos, na nossa cultura “intelectualizada” o nível da Op é o mais pertinente para os projetos artísticos e para as práticas sociais que os fazem concretos. Entretanto, esta não tem sido a única perspectiva na nossa história, nem o é atualmente.

A primazia absoluta da obra como um produto acabado tem sido negado no jazz, na canção folclórica, nas poéticas contemporâneas e na vida musical em geral por causa das funções múltiplas que reconhecemos na música em tantos contextos, especialmente através da mídia de massa.

Afinal, trabalhar com sons nem sempre resulta em “obras” acabadas. Descobrir e ampliar os processos de produção de sentido com sons pode ser tão interessante musicalmente quanto ouvir uma peça boa de música. *(É claro que este nível de competência exposto por Gino Stefani esta ligada a criação artística musical, ou seja, a peças sonoras caracterizadas socialmente como músicas. Desta maneira, podemos perceber em seu discurso a realidade dos novos meios de informação, as multimídias, já intervindo na sua fala. Tomando emprestado para o mundo dos sons em geral, este nível de competência ainda pode ser experimentado como foi explicitado acima. Claro que podemos ver uma proximidade dos níveis de competência expostos por Gino, como por exemplo, os níveis TM, E, e Op, mas interpretando-os bens, podemos utilizá-los com bastante precisão para demonstrar os diversos níveis de competência musical que podem estar sendo utilizados pelos leitores dos sons).*

Competência culta, competência popular e seu campo de interseção.

De maneira breve, a competência culta (ou “erudita”) tende a se aproximar da música de maneira especificamente e autonomamente artística; ela, portanto, considera o nível da Op como o mais pertinente, e os outros como menos pertinentes quanto mais amplos forem. Em contraste, a competência popular mostra uma apropriação da música que é global e heteronômica (“funcional”); conseqüentemente, ela explora principalmente os níveis de CG e PS. Os níveis mais específicos são menos pertinentes quanto mais especializados forem.

De fato, a competência erudita tende a atrair toda a produção de sentido para a esfera mais específica das práticas musicais (por exemplo, o concerto), enquanto a competência popular emprega música e sons principalmente em outros contextos (sociais). *(Fica claro que Gino demonstra a grande diferença entre os níveis de competência classificando-os de maneira a percebemos pessoas com pouca experiência*

sonora, até especialistas, profissionais do mundo dos sons. Desta maneira percebemos que a produção de sentido através dos sons é claramente polissêmica e esta ligada ao nível de conhecimento pessoal, esse pensamento já foi abordado anteriormente. Com esta afirmação do autor, podemos perceber que a utilização de objetos sonoros para a construção de conhecimentos de outra área na maioria das vezes, é mais bem desenvolvida pela competência popular, que emprega a música e os sons em outros contextos).

Perspectivas, projetos, disciplinas

A teoria da música obviamente toma a TM como seu ponto de referência e grupo especial de código; quanto mais ela emprega também outros códigos, tanto mais a competência técnica adquire densidade cultural. As correlações favoritas são TM-E e TM-Op, o que ordinariamente constitui a análise musical. *(Neste momento, o texto esta ressaltando as melhorias que um bom conhecimento interdisciplinar pode gerar para uma analisa musical).*

As vertentes TM-CG e TM-E tendem a coincidir (embora de pontos de começo opostos) respectivamente com a psicologia e a sociologia de sistemas musicais.

Em relação à crítica musical, ela favorece E e Op. Referência a outros níveis ocorre subsequente a fim de caracterizar suas tendências especiais (psicossociológica, formal-analítica ou crítica “estrutural”).

Em termos da presente teoria, uma “competência histórica” em música parece ser a habilidade dos níveis mais “altos” (PS, TM, E, Op) de correlacionar e/ou estruturar cada um deles com referência ao âmbito total da cultura ocidental ou a alguns de seus pontos, algumas vezes incluindo uma visão diacrônica aos próprios níveis e suas correlações. Descrever a atividade múltipla que acontece sob o nome de “história da

música” com base nesse modelo seria sem dúvida uma tarefa muito interessante, apesar de demorada.

Finalmente, a semiótica da música é a disciplina cujo objeto é a competência musical como a definimos. É, portanto, a disciplina que formulou a teoria aqui exposta e que deve criticá-la também.

(Fim do texto de Gino Stefani)

Chegando ao fim deste capítulo que visava explicar o que seria competência de leitura musical e seus diferentes níveis. Percebemos que o conhecimento de uma pessoa está sempre sendo utilizado ao todo para a busca da leitura. Desta maneira, pensamos sempre interdisciplinarmente.

Podemos observar os modos em que podemos utilizar o som para a produção de sentido e entender os níveis de leitura, a ainda, o contexto em que serão inseridos. Logo no início do texto de Gino nos foi possível ver os três modos de estruturação de códigos através da escuta, desta maneira podemos ter exata ciência de como utilizar os códigos para formar uma leitura exata do sentido que podemos estar pretendendo. E utilizando os níveis propostos pelo autor citado, com um pouco de bom senso =, que é necessário a qualquer educador, podemos com segurança imaginar como utilizar os objetos sonoros de acordo com o nível do leitor em busca da leitura desejada em diferentes contextos interdisciplinares.

Adiante veremos com mais calma o que seria este meio interdisciplinar, e abordaremos a utilização do som no cotidiano escolar e sua importância.

CAPÍTULO 5

UTILIZAÇÃO DO SOM NA EDUCAÇÃO

Qualquer professor de música presa pelo fazer musical do mundo em sua volta, ou deveria no mínimo estar agindo assim. Sabemos, como profissionais do meio musical, legitimar a grande importância da educação musical e da música em si. Podemos citar até Platão no nosso discurso a favor dos sons. Mas será que nosso discurso aborda todos os tipos de sons? Ou, também, todos os tipos de música? Schafer chamava a atenção dos educadores musicais para a “nova paisagem sonora”, chamava a atenção para os sons. Jonh Cage densamente explorava os sons, dizia não existir o silêncio. Como fica nossa posição como educadores musicais diante de um mundo complexo tão sonorizado e musicalizado?

A idéia neste trabalho não é fazer o que Schafer já fez com grande competência e entusiasmo, ou seja, chamar a atenção para o mundo dos sons em geral e incentivar somente o fazer musical criativo na segmentação da “matéria” música do cotidiano escolar. Mas pretendo como dito desde o início utilizar alguns dos pensamentos de Schafer para buscarmos um aprofundamento no contexto semiológico dos meios e multimeios de comunicação, os quais o som esta englobado, já que o som é o objeto educacional utilizado por ele.

Já temos a certeza de que o som é parte do cotidiano e utilizado como fonte de retórica, como formador de sentido. Procuro mover nosso foco para explorar esses mecanismos de comunicação sonora para e educação musical e além da educação musical, assim como Schafer também já o fez mesmo não tão profundamente também já visualizando uma realidade multidisciplinar.

Mas hoje há entre os jovens um renovado interesse em multimeios. Creio que esta se aproximando o tempo em que seremos forçados a desenvolver programas de estudos para conseguirmos uma nova integração na arte – e na vida. (Schafer, 1986, p.292).

Neste trabalho busco lembrar os educadores do potencial que o meio semiológico que o som pode produzir junto às novas realidades pedagógicas que podemos encontrar em nosso cotidiano educacional.

Com o texto de Gino Stefani podemos perceber que as competências de uma leitura musical ou leitura sonora podem ser variáveis. Ele demonstra que a escuta pode gerar diferentes tipos de leituras em diferentes âmbitos, ou seja, é polissêmica. Com este saber sobre os diferentes níveis de competência musical junto com a necessidade de produção de conhecimentos no cotidiano escolar, podemos observar o quanto à utilização de elementos sonoros pode auxiliar no desenvolvimento dos alunos. Essa proposta é de fácil aceitação pelos profissionais do meio musical, mas a idéia do trabalho é a possível expansão deste pensamento a outros profissionais que encontramos em nosso cotidiano escolar lembrando-os de como Paulo Freira dizia “há sempre algo diferente a fazer na nossa cotidianidade educativa”. Discurso também enfatizado por Schafer: “Todo professor deve se permitir ensinar diferentemente ou pelo menos imprimir, no que ensina, sua personalidade”. Este algo novo é a utilização do som como meio semiológico de produção de sentidos em diferentes áreas e em diversos âmbitos.

O professor de música deve entender que sua posição no cotidiano escolar vai além da construção dos conhecimentos específicos. Sabemos que devemos desenvolver o aluno junto a um currículo, planejamento, de conteúdos e também, junto a um currículo denominado oculto, ou seja, um currículo voltado para o crescimento ético, moral, comportamental etc.

A relação professor-aluno, voltada basicamente à formação intelectual, implica aspectos gnoseológicos, psíquicos e socioculturais. O processo de ensino envolve uma relação social, professor e alunos pertencem a grupos sociais, a escola e a sala de aula são grupos sociais envolvendo uma dinâmica de relações internas. (Libâneo, 2002, p.11).

A meu ver o desenvolvimento do educando deve ser por um todo de um modo menos segmentado possível, pois nenhum conhecimento é isolado, mas sim, uma parte de todo um complexo meio gnoseológico, esse parece ser o pensamento pedagógico que começa a perdurar atualmente. Deste mesmo modo começa a existir uma força em busca de novos meios pedagógicos, assim, de novas didáticas, ramo da pedagogia se tomado emprestado novamente o pensamento de Libâneo, e métodos de ensinos que visam o conhecimento como um todo em busca da construção da autonomia e da capacidade de correlação de conhecimentos dos alunos. Por isso utilização, como recurso, das chamadas pedagogias ativas.

Para trabalharmos em coerência com estes pensamentos acima, devemos tratar a música e o som não somente como matéria específica em si, mas como qualquer outro tipo de conhecimento que se possa relacionar com outros e como qualquer outro tipo de meio de retórica.

“Vivemos numa época interdisciplinar e freqüentemente ocorre que uma aula de música recaia em outro assunto”. (Schafer, 1986, p.302). O contrário também pode acontecer, em algum outro assunto em outra aula recaia na música, é isso que devemos interdisciplinarmente incentivar.

CAPÍTULO 6

UTILIZAÇÃO DAS IMAGENS SONORAS INTERDISCIPLINARMENTE

Esta parte do trabalho se propõe primeiramente demonstrar o que entendemos como interdisciplinaridade e sua existência educacional. Secundariamente almeja demonstrar a importância da consciência dos meios interdisciplinares e finalmente a utilização do som e da música como meio de retórica interdisciplinar.

Deixo ponderado que o principal objetivo deste capítulo e igualmente deste trabalho não é discutir a fundo os pensamentos educacionais e filosóficos embutidos no termo “interdisciplinar”, só necessito buscar o seu entendimento, a linha de raciocínio que utilizamos neste trabalho do presente termo.

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

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

A interdisciplinaridade, atualmente, é a reunião, integração, de diferentes componentes curriculares, de diferentes “matérias” da organização curricular da escola, em busca de uma didática para a melhor construção do conhecimento comum aos alunos da determinada instituição. A interdisciplinaridade vem como uma das respostas à necessidade de uma reconciliação epistemológica, processo necessário devido à fragmentação e segmentação das áreas e dos conhecimentos, para alguns autores, processo de fragmentação ocorrido com a revolução industrial e a

necessidade de mão de obra especializada. A interdisciplinaridade busca conciliar, harmonizar os conceitos pertencentes às diferentes áreas do conhecimento a fim de promover avanços como a produção de novos conhecimentos ou mesmo, novas subáreas. É simplesmente um meio que visa agrupar os conhecimentos anteriormente segmentados e divididos para a construção de novos conhecimentos. "Podemos dizer que nos reconhecemos diante dum empreendimento interdisciplinar todas às vezes em que ele conseguir *incorporar* os resultados de várias especialidades, que *tomar de empréstimo* a outras disciplinas certos instrumentos e técnicas metodológicos, fazendo uso dos esquemas conceituais e das análises que se encontram nos diversos ramos do saber, a fim de fazê-los *integrarem* e *convergirem*, depois de terem sido *comparados* e *julgados*. Donde poderemos dizer que o papel específico da atividade interdisciplinar consiste, primordialmente, em lançar uma ponte para ligar as fronteiras que haviam sido estabelecidas anteriormente entre as disciplinas com o objetivo preciso de assegurar a cada uma seu caráter propriamente positivo, segundo modos particulares e com resultados específicos. (FLEURI, Reinaldo Matias, 1993 apud JAPIASSÚ, 1976, p.75).

Com a citação acima podemos evidentemente reconhecer que a arte sempre esteve em relação interdisciplinar no mundo, com isto, não podemos negar a capacidade interdisciplinar da “matéria”, segmento, música no cotidiano escolar. Entendemos claramente o binômio realidade social X arte em todos os períodos da história da arte que estudamos nos cursos ministrados nas instituições superiores. Deste pré-suposto podemos intuir que já temos uma interdisciplinaridade implícita neste fato já que não podemos separar arte do social nem educação do social. E como Libâneo afirma em seu texto sobre didática “o ensino desenvolve uma relação num determinado contexto social, expondo-se a exigências sociais” (Libâneo, 2002, p.10). Assim notamos a realidade interdisciplinar que é todo o contexto educacional, social e artístico.

O que é capaz de ocorrer é a não percepção desta realidade pelos profissionais da educação. (...) o fenômeno interdisciplinar está muito longe de ser evidente. Por estar ganhando uma extensão considerável, merece ser elucidado, tanto no nível de seus conceitos, de seu domínio de investigação, quanto em sua metodologia própria e ainda incipiente. (Japiassú, 1976:08. Citado

também por Serrão, 1994, p. 11) (FLEURI, Reinaldo Matias, 1993).

Atualmente encontramos uma diversidade pedagógica muito grande no meio educacional. Uma realidade escolar que podemos encontrar, dentre tantas existentes nesta pluralidade que é a educação nacional, é justamente as instituições que utilizam interdisciplinaridade como meio de apurar a construção de conhecimentos em seus discentes e docentes. E como professores recém licenciados devemos buscar competência continuamente para atuar de maneira cada vez mais competente neste mundo evolutivo que é a educação.

A introdução da interdisciplinaridade implica simultaneamente numa transformação profunda da Pedagogia e num novo tipo de formação de professores (...) Passa-se de uma relação pedagógica baseada na transmissão do saber de uma disciplina ou matéria - que se estabelece segundo um modelo hierárquico linear - a uma relação pedagógica dialógica onde a posição de um é a posição de todos. Nesses termos, o professor passa a ser o atuante, o crítico, o animador por excelência. Sua formação, substancialmente modifica-se: ao lado de um saber especializado (nisto concorreriam todas as disciplinas que pudessem dotá-lo de uma formação geral bastante sedimentada), a partir, portanto de uma iniciação comum, múltiplas opções poderão ser-lhe oferecidas em função da atividade que irá posteriormente desenvolver. (...) Precisa receber também uma educação para a sensibilidade, um treino na arte de entender e esperar e um desenvolvimento no sentido da criação e imaginação. A interdisciplinaridade será possível pela participação progressiva num trabalho de equipe que vivencie esses atributos e que vá consolidando essa atitude. (FLEURI, Reinaldo Matias, 1993 apud FAZENDA, 1978, p.48-9).

Tendo a música características interdisciplinares tão evidentes, é bastante sugestivo que o seu responsável no cotidiano escolar seja escolhido para trabalhar em diversos grupos e em distintos projetos interdisciplinares na educação. Com esta hipótese tão próxima, devemos estar preparados para tal situação. Lembrando os conteúdos já abordados anteriormente (espero ter atentado para a utilização sonora sem

preconceitos ou receio, ou espero no mínimo ter demonstrado algumas características dom som quando utilizado em diferentes meios de diferentes formas) o educador tem várias opções para ajudar as disciplinas que poderão estar atreladas aos seus grupos, projetos, ou mesmo cotidiano escolar, e, do mesmo modo aperfeiçoar a aprendizagem sonora e musical dos discentes.

Podemos como exemplo buscar a utilização de sons como código de correlação (ver os códigos de estruturação de Gino Stefani) idealizando imagens sonoras diversas que busquem uma produção de sentido, ou leitura, em outra área de conhecimento do cotidiano escolar. Podemos a partir de sons diversos criar interdisciplinarmente num projeto com professores do ramo de linguagens histórias sonorizadas. Deste modo colocamos em destaque o mundo sonoro, podendo até abrir diferentes discussões sobre os sons, suas características, etc. E tornamos a aprendizagem da escrita, inerente as matérias de linguagens, e construção de histórias mais atrativa e variada. Este é o um exemplo dos mais simples possíveis com este conhecimento adquirido. O interessante é cada educador começar a pensar no seu cotidiano escolar como melhor utilizar estes conhecimentos, compartilhá-los, aprofundá-los e adaptá-los.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Relembrando que o interesse em estudar as discussões pedagógicas a cerca da semiologia do som no meio educacional despontou de outro projeto chamado: **Imagens, Mídias e práticas educativas - o caso da imagem sonora Em Multimídias**. Projeto que foi associada a minha solicitação de bolsa PIBIC. O desenvolvimento desta pesquisa buscou compreender como se constituem as estruturas dos textos imagéticos, verbais escritos e orais com os textos sonoros, na perspectiva que essas estruturas são estruturas retóricas (IZQUIERDO, 2005; MARTINS, 2001; KRESS, 2001), assim expressam determinadas visões de práticas educativas.

Com o envolvimento nas novas práticas pedagógicas ativas interdisciplinares e com meu interesse aumentado cada vez mais nos estudos da etnomusicologia, na retórica dos símbolos, na retórica dos sons, acabei por me enveredar nesta discussão, que foi intensamente alimentada pela pesquisa acima que participei como bolsista. Assim surgiu o presente trabalho: Som, Semiologia e Interdisciplinaridade: O Mundo Sonoro como Produtor de Conhecimentos do Cotidiano Escolar.

Uma das pretensões deste texto foi lembrar que o mundo sonoro da prática educativa atual não é responsável pela apreensão musical dos alunos somente. Mas é um meio semiológico de grande poder quando utilizado como reforço na produção de conhecimentos em qualquer área. Desta maneira, tendo o professor de música como um dos responsáveis pelo mundo sonoro da escola, ou região, onde atua, este se torna fomentador deste meio semiológico que é o som, a música. Assim o professor se torna o responsável pela sua propagação e utilização multidisciplinarmente, interdisciplinarmente. O trabalho buscou incentivar uma ação de “sonorização” de todo o mundo escolar a para que a produção de conhecimentos através da música se faça com

qualidade e a própria apreensão da música se realize com maior facilidade, ou seja, o som como reforço de retórica para conhecimentos diversos paralelamente reforçando sua própria apreensão.

Desde o início do texto defendo a idéia de que o som, como qualquer outro meio semiológico é polissêmico, e pode ser atribuído em várias diferentes funções nas produções de sentidos. Visão esta já trabalhada por Mônica Duarte (1998), como já citado. De acordo com meu estudo, podemos ter o som, objeto sonoro como imagem, e/ou símbolo e/ou signo, e/ou música. Esta afirmação veio a ser trabalhada no decorrer do trabalho que teve a necessidade de estudar e associar termos da semiologia e do mundo sonoro, como da sonoplastia. A elucidação dessas associações e desses termos foi feita durante este estudo, conhecimento, na minha visão, básico para a formação de educadores que buscam a utilização do som, da música como meio semiológico. Outra informação que julgo importante foi a utilização dos termos da sonoplastia com foco na produção de sentido para a ação pedagógica.

Seguindo o texto propus a definição dos termos música, símbolo sonoro e imagem sonora deste modo, pude abordar a importância de uma boa leitura sonora. Pude afirmar neste trabalho que uma boa interpretação de diversos tipos de símbolos em diversos tipos de mídia se faz necessária para uma melhor compreensão de mundo, e uma boa compreensão de mundo se faz necessária para um viver cada vez melhor, autônomo e construtivo, e esse é o foco do educador atual, formar alunos autônomos que possam construir seus conhecimentos de maneiras diversas com crítica e retóricas entre diversas áreas de conhecimento.

Continuando o trabalho, demonstrei que devemos considerar que a leitura de qualquer meio semiológico estará sempre ligada ao nível intelectual do sujeito leitor e a sua experiência de vida passada, desta maneira se torna qualquer leitura polissêmica,

idéia já comentada acima. Com o trabalho de Gino Stefani demonstrei que o educador deve conhecer seu aluno intelectualmente e socialmente para entender suas leituras e seus níveis de competências para a realização destas. Assim devemos entender que esta retórica se fará de acordo com os conteúdos preliminares do leitor, ou seja, toda leitura depende do nível de competência do sujeito envolvido. Esta teoria, como explicada durante o texto, esta ligada e voltada para as obras musicais, anteriormente demonstrei no trabalho que nem todo som, ou conjunto de sons são legitimados como músicas, ou objetos musicais, desta maneira, utilizando o texto de Stefano, propus uma adaptação em certos momentos desta obra para abrangermos um maior mundo sonoro. Chegando ao fim desta parte que visava esclarecer o que seria competência de leitura musical e seus diferentes níveis podemos perceber que o conhecimento de uma pessoa está sempre sendo utilizado ao todo para a busca da leitura. Desta maneira, pensamos sempre interdisciplinarmente, daí a necessidade dos conteúdos dos currículos educacionais serem integrados. Essa interdisciplinaridade foi também discutida mais a frente. Neste momento do texto pude demonstrar os modos em que podemos utilizar o som para a produção de sentido e entender os níveis de leitura, e ainda, o contexto em que serão inseridos.

Seguindo o trabalho pude lembrar aos educadores do potencial que o meio semiológico que o som pode produzir junto às novas realidades pedagógicas que podemos encontrar em nosso cotidiano educacional e fomentar a idéia da possível expansão deste pensamento a outros profissionais que encontramos em nosso cotidiano escolar. Conclui que o educador musical deve entender o cotidiano escolar vai além da construção dos conhecimentos específicos. Devemos também, desenvolver o aluno junto a um currículo, planejamento, de conteúdos e também, junto a um currículo denominado oculto, ou seja, um currículo voltado para o crescimento social, ético,

moral e comportamental. Com este desenvolvimento conclui que necessitamos tratar a música e o som não apenas como matéria específica em si, mas como qualquer outro tipo de conhecimento que se possa relacionar com outros e como qualquer outro tipo de meio de retórica.

Chegando ao fim de todo o trabalho, começo a pensar a interdisciplinaridade. Devo neste momento insistir que o foco primordial da pesquisa não é discutir a fundo os pensamentos educacionais e filosóficos embutidos no termo “interdisciplinar”, mas foi necessário buscar seu entendimento e demonstrar a linha de raciocínio que utilizamos neste trabalho do presente termo. Para nós, assim como Japiassú entende, a interdisciplinaridade é a reunião, integração, de diferentes componentes curriculares da organização curricular da escola, em busca de uma didática para a melhor construção do conhecimento comum aos alunos da determinada instituição. Seguindo, pude ratificar que a arte sempre esteve em relação interdisciplinar no mundo, com isto, não podemos negar a capacidade interdisciplinar da “matéria”, segmento, música no cotidiano escolar.

Ao final da pesquisa, com a presunção de que encontramos uma diversidade pedagógica vasta na educação nacional. Uma das realidades escolares que podemos encontrar é a interdisciplinaridade como meio de construção de conhecimentos em seus discentes e docentes. E como professores devemos ser competentes para atuar de maneira cada vez melhor neste mundo evolutivo que é a educação.

Concluindo, pude atentar para o uso não só da música para a educação musical, mas de todo o mundo sonoro. Alertei para as propriedades inerentes ao som como meio semiológico de produção de conhecimento interdisciplinar, e pude ainda demonstrar as algumas das competências e o modo que podemos trabalhá-las. Inspirei a estimulação

de outros educadores a também utilizar os diversos meios e multimeios de retórica no cotidiano escolar, é claro, sem esquecer da interdisciplinaridade.

Espero que algum conteúdo deste texto seja útil para os seus leitores e que possamos como educadores musicais musicalizar a vida ao nosso redor, inclusive em nossas práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUROUX, S. *A Filosofia da Linguagem*. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 1998.
- BAKHTIN, M. *A Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARTHES, R. *O Obvio e Obtuso: ensaios críticos*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1990.
- BARRETO, R. & MAGALHÃES, L. K. C. Modos de Incorporação das Múltiplas Linguagens na Formação dos Professores. In: OLIVEIRA, B. I.; ALVES, N;
- BARRETO, R.(orgs). *Pesquisa em Educação: métodos, temas e linguagens*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005
- BELLONI, Maria Luiza. *O que é média-educação*. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção polêmica do nosso tempo; 78).
- CANEVACCI, M. M. *Antropologia da comunicação visual*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- CARRIÈRE, Jean-Claude. *A linguagem secreta do cinema*. 5ª reimp. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.
- CHARNEY, Leo; SCHWARTZ, Vanessa R. (Orgs.). *O cinema e a invenção da vida moderna*. São Paulo: Cosac & Naify, 2001.
- CHARTIER, R. *A Aventura do Livro: do leitor ao navegador – conversas com Jean Lebrun*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.
- COSTA, C. *Ficção, comunicação e mídias*. São Paulo: SENAC, 2002. (Série Ponto Futuro; 12).
- COSTA, C. *Educação, Imagem e Mídias*. São Paulo: Cortez, 2005.
- DANGELO, Newton. Ouvindo o Brasil: o ensino de história pelo rádio - décadas de 1930/40. **Rev. bras. Hist**, São Paulo, v. 18, n. 36, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-1881998000200009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 03 Jan 2007. doi: 10.1590/S0102-01881998000200009.
- DUARTE, Mônica de Almeida. *Por Uma Análise Retórica dos Sentidos do Ensino de Música Na Escola Regula*. 2004. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- DUBOIS, P. A linha geral (as máquinas de imagens). *Cadernos de Antropologia e Imagem*. V.9, n.2, p.65-85, 1999.
- DUARTE, Rosália. *Cinema & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. (Temas&Educação, 3).

FABRIS, Annateresa, KERN, Maria Lúcia Bastos (Orgs.). *Imagem e conhecimento*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

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

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

GUATARRI, F. O novo paradigma estético. In: Schnitman. *Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

KLACHQUIN, Carlos O Som no Cinema. Seminário abc a imagem sonora em São Paulo - realizado na Cinemateca Brasileira em 09/11/2002 - transcrição da palestra do consultor da Dolby para a América Latina: http://publique.abcine.org.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?sid=5&inford=61&from_info_index=21

Acesso em: 15 Dez 2006.

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

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

NOGUEIRA, Marcos. O Imaginário Metafórico da Escuta - http://www.eco.ufrj.br/semiosfera/anteriores/semiosfera45/conteudo_imag_mnogueira.htm

Acesso em: 15 Dez 2006.

NOVAES, A. (Org.). *O homem-máquina: a ciência manipula o corpo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

_____ (Org.). *O olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

OLIVEIRA, CARMEM IRENE C. de. *Imagem e Educação V. 1* / Carmem Irene C. de Oliveira et al. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2006.

OLIVEIRA, I. B., ALVES, N. BARRETO, R. G. *A Pesquisa em Educação: métodos, temas e linguagens*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

PARENTE, A. (Org.). *Imagem Máquina: A era das tecnologias do virtual*. Editora 34, 1993. Rio de Janeiro

POLISTCHU K, I. TRINTA A. L. *Teorias da Comunicação*. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

SANTANELLA, L. & WINFRIED NOTH. *Comunicação e semiótica*. São Paulo: Hacker, 2004.

- _____. *Imagem: cognição, semiótica, mídia*. São Paulo: Iluminuras, 1999.
- SAUSSURE, F. *Curso de lingüística Geral*. 12^a ed. São Paulo: Cultrix. (s/ data).
- SETTON, Maria da Graça Jacintho (Org.). *A Cultura da mídia na escola: ensaios sobre cinema e educação*. São Paulo: Annablume; USP, 2004.
- SOARES, B., M. *As condições sociais de leitura: uma reflexão em contraponto*. In ZILBERMAN, R, SILVA, E. T. *Leitura e Perspectivas Interdisciplinares*, São Paulo: Ática. 1998. P.18-29.
- SOUSA, Mauro Wilton de (Org.) *Sujeito, o lado oculto do receptor*. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- SOUZA, A. G. R.. *Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade no Conhecimento Musical*. In: II Seminário de Pesquisa em Música - Programa de Pós-Graduação stricto-sensu Mestrado em Música da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás, 2002, Goiânia. ANAIS do I e II Seminário de Pesquisa em Música - Mestrado em Música da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás. Goiânia : Editora da UFG - CEGRAF, 2002. v. I. p. 1-64.
- TARDY, Michel. *O professor e as imagens*. São Paulo: Cultrix, 1976.
- SANTAELLA, L. & NOTH, W. *Imagem: cognição, semiótica, mídia*. São Paulo: Iluminuras, 1999.
- PINTO, Tiago de Oliveira. Som e música. Questões de uma antropologia sonora. **Rev. Antropol.**, São Paulo, v. 44, n. 1, 2001. Available from: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-77012001000100007&lng=en&nrm=iso>. Access on: 03 Jan 2007. doi: 10.1590/S0034-77012001000100007.