

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“Julio de Mesquita Filho”

Instituto de Artes - Campus São Paulo

ANA CAROLINA PIVA

**A SEMIÓTICA E A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO
MUSICAL CRÍTICA**

São Paulo

2022

ANA CAROLINA PIVA

A SEMIÓTICA E A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO MUSICAL CRÍTICA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciada em Música.

Orientador: Professor Doutor Maurício Fúncia De Bonis.

São Paulo

2022

Ficha catalográfica desenvolvida pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da Unesp. Dados fornecidos pelo autor.

P693s Piva, Ana Carolina, 1998-
A semiótica e a construção de uma educação musical crítica /
Ana Carolina Piva. - São Paulo, 2022.
68 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Maurício Funcia De Bonis
Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música) –
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto
de Artes

1. Música - Instrução e estudo. 2. Semiótica. 3. Sociologia
educacional. 4. Pedagogia crítica. I. De Bonis, Maurício Funcia. II.
Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Título.

CDD 780.15

Bibliotecária responsável: Laura M. de Andrade - CRB/8 8666

ANA CAROLINA PIVA

A SEMIÓTICA E A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO MUSICAL CRÍTICA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Licenciada em Música.

Trabalho de Conclusão de Curso aprovado em: 30 de março de 2022

Banca Examinadora

Prof. Dr. Maurício Funcia De Bonis
Universidade Estadual Paulista — Orientador

Profa. Dra. Margarete Arroyo

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, aos meus pais pelo amor, pelo carinho e por cuidar de mim tão bem. Agradeço, também, pelo incentivo à cultura e à arte desde a infância e por terem sempre me apoiado a seguir a profissão que amo.

Aos meus professores da EMIA, Escola Municipal de Iniciação Artística, em especial à professora Claudia Freixedas, por terem, entre banhos de tinta e passos de dança, me ensinado o valor e a importância da Arte-Educação.

Ao professor Hécio Muller por ter me inspirado a ser professora de música e por me ensinar que as coisas acontecem no tempo certo.

Aos professores e aos funcionários do Instituto de Artes da UNESP, em especial ao professor Maurício De Bonis, por terem me proporcionado um ensino de qualidade e por me mostrarem que a luta vale a pena.

Aos meus amigos do Instituto de Artes, em especial Fernanda Cunha, Gabriel Ammirati, Henrique Paulino, João Pintyá, Matheus Luna e Vitor Gimenez, por terem compartilhado a experiência da graduação comigo e por a terem tornado mais humana e prazerosa.

Às crianças por me ensinarem a ser uma professora e uma pessoa melhor todos os dias.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo compreender as possíveis pontes entre semiótica e educação musical, permeando as questões que envolvem o entendimento da música enquanto linguagem e visando uma educação musical política e crítica. Para tal fim, busca na teoria semiótica de Charles Sanders Peirce a definição dos conceitos de signo, de objeto e de interpretante e o funcionamento das tricotomias decorrentes das relações entre esses elementos. São eleitas três teorias de semiótica musical, fundamentadas em Peirce, para entender as suas possíveis aplicações na linguagem musical. A semiótica é um campo em desenvolvimento e o estudo de suas aplicações no âmbito da música merece ser mais explorado. O trabalho fundamenta-se, também, no pensamento de Paulo Freire para elucidar a discussão acerca de educação e sociedade, considerando a complexidade político-ideológica do ato pedagógico. A partir da articulação entre semiótica e educação musical, foram levantadas reflexões sobre a importância do educador musical revisar suas próprias concepções acerca da linguagem musical, do papel da educação musical na sociedade e como estas questões impactam a sua prática pedagógica.

Palavras-chave: Semiótica. Educação Musical. Pedagogia crítica.

ABSTRACT

The aim of the present work is to understand the possible connections between semiotics and music education, surrounding the issues that involve the understanding of music as a language and seeking a political and critical music education. For this purpose, answers are sought in Charles Sanders Peirce's semiotic theory, in order to define the concepts of sign, object and interpretant and the functioning of the trichotomies arising from the relationships between these elements. Three theories of musical semiotics, based on Peirce, are chosen to understand their possible applications in musical language. Semiotics is a developing field and the study of its applications in music deserves to be further explored. The work is also based on Paulo Freire's thought to elucidate the discussion about education and society, considering the political-ideological complexity of the pedagogical act. From the articulation between semiotics and music education, reflections were raised on the importance of music educators reviewing their own conceptions about musical language, the role of music education in society and how these matters impact their pedagogical practice.

Keywords: Semiotics. Music Education. Critical pedagogy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - A classificação das ciências de C. S. Peirce	32
---	----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 DA SEMIÓTICA GERAL	12
2.1 O que é semiótica?	12
2.2 Breve histórico: da semiótica médica a Charles Sanders Peirce	14
2.3 O que constitui um signo	15
2.4 Linguagem e comunicação	17
2.4.1 Roman Jakobson	18
2.4.2 A linguagem musical	20
2.5 A semiótica de Peirce	23
2.5.1 A fenomenologia	24
2.5.2 Signo, objeto, interpretante	26
3 PROPOSTAS DE SEMIÓTICA MUSICAL	30
3.1 José Luiz Martinez	31
3.2 Willy Corrêa de Oliveira	37
3.3 Eero Tarasti	41
4 SEMIÓTICA E EDUCAÇÃO MUSICAL	44
4.1 Considerações sobre linguagem, semiótica e educação	44
4.2 Paulo Freire	47
4.3 Pontes entre semiótica e educação musical	52
4.3.1 Musicalidade Crítica	53
4.3.2 Reflexões e propostas de aplicação	55
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	61
REFERÊNCIAS	65

1 INTRODUÇÃO

No ano de 2019, para a disciplina de Educação Musical, li o artigo *Ensino da música popular em si, para si mesma e para 'outra' música: uma pesquisa atual em sala de aula* no qual Lucy Green menciona sua teoria dos significados musicais. A ideia de significados da música me chamou a atenção. Busquei, então, compreender do que se tratava e qual era o campo responsável por estudar esses conceitos. Logo descobri que estávamos falando da semiótica, uma área de conhecimento que tem por objeto de estudo a linguagem - tema pelo qual sempre despertei interesse. Portanto, foi em um mero momento de curiosidade que nasceu o interesse por investigar o campo da semiótica.

A difusão acelerada e complexa de mensagens por conta do desenvolvimento de tecnologias de comunicação e de informação torna progressivamente mais necessário o estudo das linguagens e dos signos; em outras palavras, estudar semiótica tem se tornado essencial para compreender o mundo ao nosso redor.

Ademais, a semiótica aplicada à música nos permite conhecer seus mecanismos e características enquanto linguagem. Assumimos no presente trabalho que a música pode, sim, ser linguagem - um sistema que comunica a si próprio, portanto, autorreferencial. As obras de André Boucourechliev e de Arthur Rinaldi foram escolhidas para fundamentar a nossa tese. Ter conhecimento dos processos da semiótica musical, portanto, é indispensável para quem quer compreender a linguagem.

Pensamos inicialmente em realizar um levantamento bibliográfico, a fim de conhecer os autores mais relevantes da área e articular seus discursos. Posteriormente, repensamos o referencial teórico para que este servisse, na realidade, para um novo propósito: fundamentar uma discussão que vinculasse a semiótica à música e à educação musical. Para este fim, focalizamos as pesquisas em autores específicos. Decidimos partir da teoria geral dos signos de Peirce, para construir um conhecimento mais amplo do que é semiótica, e depois, investigamos três teorias de aplicação do pensamento peirceano na música, dos autores: José Luiz Martinez, Willy Corrêa, Eero Tarasti.

Gostaria de verificar se era possível e, se sim, de que formas um estudo da linguagem musical e dos seus signos seria útil à minha formação de educadora

musical. Assim, traçou-se o objetivo deste trabalho: compreender as possíveis pontes entre semiótica e educação musical.

Para esta finalidade, foi essencial elencar autores da área da educação para alicerçar essa parte do trabalho. Paulo Freire e a sua proposta de uma pedagogia crítica e libertadora são primordiais, por trazerem à tona o potencial político da educação. Também busquei respostas no trabalho de Alan Simões baseado no conceito de Musicalidade Crítica de Lucy Green, que cria o primeiro elo entre educação crítica e educação musical. Ambos autores foram fundamentais para compreender as articulações entre linguagem, música, educação e sociedade.

Tanto obras de aplicação da teoria de Peirce na música, quanto pesquisas que conectam semiótica e educação musical ainda são escassas. Desta maneira, é um campo de conhecimento que merece ser mais explorado e a presente pesquisa se propõe como uma contribuição a área e a futuros trabalhos que queiram se dedicar ao mesmo tema.

A primeira parte do trabalho se dedicou a responder aos questionamentos iniciais que surgiram no início da pesquisa: o que é semiótica? Qual é seu histórico enquanto área de conhecimento? O que é um signo? O que é linguagem? A música se constitui como uma? Se sim, de qual modo? Além disso, deixo algumas considerações sobre comunicação, a partir do pensamento de Roman Jakobson. Finalizo o capítulo 2 explicando a teoria semiótica de Charles S. Peirce, apresentando os conceitos que fundamentaram sua obra e as tricotomias de signos que elaborou a partir das relações do signo com seus objetos e seus interpretantes.

Em seguida, o terceiro capítulo aborda as teorias semióticas musicais de Martinez, de Willy Corrêa e de Tarasti - todas fundamentadas em Peirce, são propostas de aplicação e de entendimento dos signos e dos objetos na música.

A primeira seção do capítulo 4 é uma recapitulação de conceitos-chave da pesquisa e caracteriza o início da articulação entre semiótica e educação. Em seguida, há uma exposição sobre a obra de Paulo Freire, na qual falamos sobre o papel da educação em uma sociedade marcada pela luta de classes e sobre a concepção de uma educação bancária e de uma educação libertadora. O pensamento de Freire foi essencial para fundamentar a discussão que une educação, sociedade e política. A terceira seção é aquela na qual são deixadas reflexões e possíveis aplicações de tudo o que foi exposto anteriormente. Começo mencionando o trabalho de Alan Simões, uma pesquisa que articula o pensamento

de Lucy Green sobre ensino informal de música e a pedagogia crítica de Freire, investigando o conceito de Musicalidade Crítica. Encerro o capítulo e o trabalho com as minhas considerações e impressões finais do tema, traçando conclusões sobre como um estudo de tudo o que foi previamente apresentado impacta na prática pedagógica do educador musical.

2 DA SEMIÓTICA GERAL

Enquanto seres sociais, sempre tivemos a necessidade de nos expressar. Temos utilizado ao longo da história diferentes formas de comunicação, linguagem e arte para fazê-lo. Não me refiro apenas ao uso da língua falada: gritos de alerta, placas de trânsito, rituais religiosos e esculturas são alguns exemplos de artefatos dos quais podemos extrair significado e expressão.

A demanda por formas de comunicação, contudo, não é restrita à espécie humana. A natureza está repleta de exemplos - como a fumaça que significa fogo, ou o latido de um cachorro que significa um aviso - que nos indicam a presença de sistemas de comunicação além dos humanos.

Sempre houve um interesse por parte dos filósofos e cientistas em compreender os mecanismos de significação à nossa volta, e seus estudos remontam desde a época dos gregos. Porém, de acordo com Lucia Santaella (2005), a semiótica moderna como a conhecemos hoje teve seu início no século XX, juntamente com o desenvolvimento das tecnologias de comunicação, que propagam as linguagens com mais rapidez. A autora acredita que os signos não pararão de crescer e é na semiótica que encontraremos as ferramentas necessárias para compreender seus mecanismos (SANTAELLA, 2005). Em outras palavras, é cada vez mais necessário debruçar-se sobre o tema devido à propagação exponencial de informações que se dá em nossa sociedade.

Neste capítulo, busco munir o leitor com uma contextualização histórica, introduzo os termos e premissas que servirão de base para o restante do trabalho e apresento, em seguida, a teoria semiótica de Charles Sanders Peirce.

2.1 O que é semiótica?

“Semiótica é a ciência dos signos. [...] Semiótica é a ciência geral de todas as linguagens” (SANTAELLA, 1983, p. 7).

A palavra “semiótica” tem origem etimológica no grego *seméion*, que significa “signo” (que também serve de base para as versões “semeiotica” e “semeiologia”). Os gregos utilizavam, como alternativa, a palavra *sêma* para designar signos e

sinais (NÖTH; SANTAELLA, 2017, p.8), que dá origem aos termos “semântica” e “sematologia”, por exemplo.

A princípio o uso dos termos *semiótica* e *semiologia* justificava-se na língua: países anglófonos e de língua alemã mostravam predileção pelo primeiro; enquanto países de língua latina, como a França, pelo segundo (NÖTH; SANTAELLA, 2017, p.7). Houve tentativas de diferenciá-los ao nível conceitual, porém foi Roman Jakobson quem sugeriu a abolição da distinção, e “em 1972 a Associação Internacional de Estudos Semióticos havia adotado o termo semiótica, ao invés de suas alternativas terminológicas, para designar a ciência dos signos” (NÖTH; SANTAELLA, 2017, p.8).

Apresentados os dados acerca do termo *semiótica*, retomemos a sua definição. Uma alternativa um pouco mais completa do que a inicialmente citada é deixada por Winfried Nöth em *Panorama da semiótica: de Platão a Peirce*: “a semiótica é a ciência dos signos e dos processos significativos (semiose) da natureza e da cultura” (NÖTH, 1995, p. 17). Ele explica que essa proposição não é unânime, na medida em que alguns autores preferem referir-se à semiótica como exclusiva da comunicação humana e outros não a definem como ciência dos signos, mas da significação.

No presente texto, partirei do ponto de vista de Nöth, com a pretensão de englobar processos não exclusivamente humanos e verbais na minha investigação. A semiótica, então, pode ser identificada como a ciência que estuda os signos, o processo sígnico e seus mecanismos e classificações, e tem como objeto de estudo toda e qualquer linguagem.

Ela não tem a ambição de dominar as outras ciências, mas de compreender como os signos, de forma geral, comportam-se e produzem sentido. Para Peirce, por exemplo, ela “não é uma ciência especializada, ou seja, não tem um objeto delimitado assim como a física ou a química têm” (SANTAELLA, 2005, p. XI), mas é com ela que poderemos conhecer os métodos de funcionamento lógicos das mais diversas ciências. Será a partir dos estudos semióticos que poderemos compreender como os signos, dentro de seus sistemas, engendram-se. O campo de estudo é, portanto, vasto, mas não indefinido.

É importante lembrar que a semiótica é uma ciência em desenvolvimento, ou seja, está em processo de crescimento.

2.2 Breve histórico: da semiótica médica a Charles Sanders Peirce

A semiótica como a conhecemos hoje - a semiótica moderna - foi fundada por Charles Sanders Peirce (1839-1914), cuja teoria será melhor detalhada posteriormente e servirá de grande valia para o aporte teórico deste trabalho. Contudo, as pesquisas sobre os signos e suas divisões, classificações e funcionamentos datam de muito antes.

Nöth (2005) afirma que é na semiótica médica que encontraremos os primeiros estudos: os signos eram, por exemplo, os sintomas das doenças. Galeno de Pérgamo (139-199) foi um médico grego e estudioso na área.

Platão (427 a.C. - 347 a.C.) criou uma teoria na qual o signo se divide em três elementos: o nome, a noção e a coisa. No diálogo *Crátilo*, estudou a relação entre esses elementos e avaliou se esta é natural ou arbitrária (NÖTH, 2005, p. 28).

Aristóteles (384 a.C. - 322 a.C.) também formulou um modelo triádico na sua investigação sobre os signos e postulou: “se (q) implica (p), (q) atua como signo de (p)”. (NÖTH, 2005, p. 29).

Nöth (2005) afirma que o estoicismo e o epicurismo¹ foram correntes filosóficas que apresentaram distintas visões da repartição do signo: os primeiros defendiam um modelo triádico, incluindo o significante, o significado e o objeto a que se refere; os segundos acreditavam que o signo era somente composto de dois elementos, sendo estes o significante e o objeto referido.

Segundo o autor, Aurélio Agostinho (354-430) foi inovador na sua época por ter “estendido os estudos semióticos dos signos verbais aos signos não-verbais” (p. 33). É importante ressaltar que, para Agostinho, os signos tinham estreita relação com Deus: um ponto de vista mais teológico da semiótica foi mais explorado na Idade Média.

No contexto da escolástica, podemos destacar alguns nomes: Roger Bacon (1215-1294), John Duns Scot (1270-1308) e William de Ockham (1290-1349). João de São Tomás (1589 - 1644) apresentou aspectos interessantes em seus estudos

¹ Em suma, o estoicismo, fundado por Zenão por volta do ano 300 a.C., é uma escola filosófica que propunha que os homens vivessem em harmonia com a natureza e postulava que o universo era governado por um princípio divino. Já o epicurismo, fundado por Epicuro também no século IV a.C., defendia que o homem deveria buscar os prazeres moderados a fim de alcançar um estado de tranquilidade.

semióticos. Um exemplo é a sua visão de signo enquanto instrumento, ou seja, o signo como mediador.

Outra linha de pensamento que marcou a semiótica da época foi a hermenêutica cristã medieval que pressupunha quatro níveis de interpretação:

No primeiro nível, os textos tinham um sentido literal ou histórico, que explicava o sentido das personagens, localidades e eventos, tais como apareciam na superfície do texto. No segundo, aparecia o sentido tropológico ou moral, que era a chave para a revelação do sentido que um texto bíblico deveria ter para a vida individual dos homens neste mundo. No terceiro nível, vinha o sentido alegórico, que se referia diretamente a Cristo e à Igreja. O quarto sentido era o sentido anagógico e referia-se aos mistérios celestes que teriam lugar no futuro dos fiéis cristãos. (NÖTH, 2005, p. 37).

No século XVII, havia os racionalistas franceses, que colocavam ênfase na mente humana durante o processo de semiose e defendiam um modelo diádico de signo.

John Locke (1632-1704), grande representante do empirismo britânico, presumia que havia uma diferença entre ideias - “signos que representam as coisas na mente do contemplador” (NÖTH, 2005, p. 44) - e as palavras - que não residem na mente do contemplador, mas na do emissor.

Os estudiosos da semiótica no século XIX que ganham evidência neste panorama são Georg Hegel (1770-1831), que estabeleceu a diferença entre os símbolos dos demais signos; Wilhelm von Humboldt (1767-1835), estudioso da relatividade linguística; Bernard Bolzano (1781-1848), que acreditava que se podia pensar sem signos; e Lady Welby (1837-1912), teórica do significado e da comunicação. (NÖTH, 2005, p. 56-57) Na mesma época, Charles Sanders Peirce (1839-1914) desenvolvia sua própria teoria semiótica, que ganha uma seção própria neste capítulo.

2.3 O que constitui um signo

Se retornarmos à questão de que a semiótica é uma ciência dos signos, pode-se levantar o questionamento: afinal, o que são signos? Pensando nisso, deixo aqui algumas considerações iniciais e escreverei mais minuciosamente sobre os tipos de signo quando abordar a teoria peirceana.

A ideia de signo que norteará esta pesquisa é a de Charles Sanders Peirce. Dentro dos inúmeros textos por ele deixados, é possível encontrar diversas definições curtas do que é signo. Em *A teoria geral dos signos. Semiose e autogeração*, Santaella (1995) explica que, com o receio de não se fazer entendido através dessas formulações tão genéricas, houve até tentativas por parte de Peirce de especificá-las, simplificá-las para que seus contemporâneos melhor o compreendessem. Entretanto, explicações muito breves podem acabar limitando o vasto campo de possibilidades que envolvem os signos.

É importante lembrar que o signo não se restringe somente ao aspecto verbal - diversos são os signos não-verbais - e que, portanto, a sua análise e o seu entendimento devem ser traçados considerando a pluralidade sónica. É inegável que precisamos da linguagem verbal para estudar semiótica (sem ela, não seria possível a redação do presente texto), mas o ponto de vista a ser adotado para cada análise deve variar conforme o seu contexto, respeitando a natureza de cada signo.

Tomemos como exemplo o signo musical: “para fazer semiótica da música, é preciso conhecer música” (SANTAELLA, 2005, p. 6). A autora ressalta que a aplicação da semiótica necessita dialogar com as teorias das ciências específicas que estão em questão.

Assumirei nesta monografia que o signo se divide em um modelo triádico, assim como Peirce o propôs:

O signo é qualquer coisa de qualquer espécie (uma palavra, um livro, uma biblioteca, um grito, uma pintura, um museu, uma pessoa, uma mancha de tinta, um vídeo etc.) que representa uma outra coisa, chamada de objeto do signo, e que produz um efeito interpretativo em uma mente real ou potencial, efeito este que é chamado de interpretante do signo. (SANTAELLA, 2005, p. 8).

A ideia de objeto e de interpretante será aprofundada mais à frente. O ponto-chave neste momento é entender que um signo só funcionará enquanto tal se *representar* algo para alguém. Esse alguém pode ser um ser humano (uma mente humana estudada pela psicologia), assim como pode ser o imaginário coletivo, a cultura, etc.

Um aspecto a ser considerado na tentativa de definir um signo é que este pode ser uma “coisa”. O termo coisa não se refere, nesse contexto, somente a objetos cotidianos ou entidades existentes e concretas, mas podem ser eventos e entidades imaginadas. Da mesma forma, o objeto assim funciona: não se resume a

indivíduos palpáveis e reais, e a forma como o signo o representa pode se dar em diferentes medidas.

Outro ponto crucial é: se o signo representa algo para alguém, ele é um mediador entre o objeto e o interpretante, com os quais mantém uma relação de determinação. O objeto determina o signo, que determina o interpretante.

O uso da palavra “determinação” se justifica nesse contexto na medida em que os elementos da tríade (signo, objeto, interpretantes) só o são dentro da relação que exercem nesse esquema. Por isso é importante a análise das relações entre eles.

Entendemos anteriormente que o signo pode ir além dos signos verbais, que exerce uma função de mediação em uma relação triádica com o objeto e o interpretante e que não precisa ser algo palpável e concreto. Para finalizar essa seção, aponto que eles não são reservados somente à espécie humana.

Segundo Nöth e Santaella (2017), os signos são essenciais aos seres vivos, à comunicação e, conseqüentemente, à sobrevivência. A fim de exemplificar, os autores mencionam a dança das abelhas:

As abelhas têm um sistema bem complicado, mas muito bem-sucedido, para sinalizar às suas colaboradoras de onde elas estão trazendo a sua nutrição e onde as colegas podem também encontrar essa mesma fonte. Por meio deste sistema, que se chama a dança das abelhas, elas se comunicam principalmente por meio dos canais olfativos e táteis, quer dizer, as suas mensagens são produzidas e interpretadas pelos sentidos do cheiro e do tato. O cheiro sinaliza a qualidade da nutrição, enquanto o tato, através da vibração que a dança causa, sinaliza a direção e a distância do lugar das plantas nutritivas. (NÖTH, SANTAELLA, 2017, p. 9-10).

2.4 Linguagem e comunicação

Começamos o subcapítulo anterior com a seguinte pergunta: se a semiótica é uma ciência dos signos, o que constitui um signo? Respondida essa questão, parto para a próxima dúvida: se a semiótica, em especial a peirceana, investiga todas as formas de linguagem, o que é linguagem? Quais são suas características, formas e funções?

Em um primeiro momento, podemos assumir que uma linguagem é um conjunto de signos e que, pela forma como se estrutura e é utilizada, produz sentido e gera comunicação.

Em outras palavras, linguagens são “formas sociais de comunicação e de significação” (p. 11); são “todos os sistemas de produção de sentido” (SANTAELLA, 1983, p. 12).

Essa perspectiva nos é útil na medida em que expande os horizontes da linguagem para além da verbal. Santaella considera não só a língua, mas também a linguagem das máquinas, da natureza, dos sonhos, entre outras tantas.

A linguagem, portanto, permite-nos trocar informações, nomear as coisas ao nosso redor, estruturar nossos pensamentos, expressar nossas opiniões... possibilita-nos a comunicação.

À vista disso, começo essa seção apresentando a teoria da comunicação de Roman Jakobson. Apesar de ser um modelo muito calcado na linguagem verbal, assim como a maior parte da bibliografia nesse campo, a decisão dessa escolha é pertinente, pois ele é “o responsável pelo modelo de comunicação mais utilizado na história das Teorias da Comunicação”. (SANTEE; TEMER, 2011, p. 73).

Em seguida, a fim de discutir a relação entre linguagem e música, selecionei três fontes: a tese de doutorado intitulada “A música é uma linguagem?” de autoria de Arthur Rinaldi, o texto *A Linguagem Musical* de André Boucourechliev e o artigo *A sintaxe como eixo da linguagem sonora* de Lucia Santaella.

2.4.1 Roman Jakobson

O russo Roman Osipovich Jakobson (1896-1982), radicado nos Estados Unidos, foi membro do Círculo Linguístico de Moscou de 1915 a 1920. Com a Revolução Russa, foi obrigado a se exilar. Atuou no Círculo Linguístico de Praga e foi presidente da Sociedade Linguística dos Estados Unidos, onde também lecionou em universidades (SANTEE; TEMER, 2011, p. 73-74).

Segundo Santee e Temer, Jakobson, inspirado no modelo triádico de Lévi-Strauss, acreditava que a comunicação funcionava em três níveis diferentes, sendo eles a troca de utilidades, a de companheiros e a de mensagens - esta última é objeto de estudo da linguística. Ele considerava a existência de uma ciência geral dos signos, a semiótica, e que a linguística seria o segmento responsável pela linguagem verbal, mas não englobaria todas as possibilidades de sistemas de signos.

Nas Teses de Praga, Jakobson, junto de Paveau e Sarfati, definiu seis funções da linguagem, tomando como modelo e aprofundando as três que o psicólogo Karl Bühler havia formulado previamente (a função cognitiva, a função expressiva e a função conativa).

Jakobson dedicou-se aos estudos das funções da linguagem, pois “buscava compreender a finalidade com que a língua é utilizada [...]. Seu principal objetivo era definir o lugar da função poética em relação às demais funções” (WINCH;NASCIMENTO, 2012, p. 221).

Na teoria de Jakobson, a comunicação verbal precisa de seis elementos básicos: o destinador (ou remetente), o destinatário, o contexto (ou referente), o contato, o código e a mensagem. Eles funcionam de acordo com o seguinte esquema: o destinador é quem envia uma mensagem. Esta requer um contexto e um código, para que assim, através do contato entre destinador e destinatário, haja comunicação. Cada um desses elementos dará origem a uma função de linguagem diferente.

A função emotiva tem relação direta com quem está falando (o destinador) e tem o objetivo de expressar emoções e sentimentos. Refere-se à primeira pessoa do discurso.

A função conativa acontece quando a mensagem está centrada no destinatário, ou seja, quando há o objetivo de dar ordens, dar conselhos ou convencer quem recebe a mensagem. Em geral, expressa-se no uso do imperativo.

A função referencial (ou cognitiva) caracteriza-se quando a mensagem tem foco no seu contexto, naquilo (ou na pessoa) sobre o que se fala. Refere-se à terceira pessoa do discurso. Aqui a mensagem tende a ser mais clara e objetiva possível.

Até este ponto, as funções mencionadas já haviam sido pensadas por Bühler. À teoria do psicólogo, Jakobson adiciona mais três funções. A fática acontece quando o foco é no canal, ou seja, quando é necessário chamar a atenção do receptor. Ela concentra-se no contato e tem o objetivo de confirmar e continuar o ato comunicativo.

A função metalinguística existe quando é preciso confirmar o código comum entre remetente e destinatário; por exemplo, quando se fala sobre a língua que está sendo usada.

A função poética, característica da poesia (e a mais interessante do ponto de vista do estudo de arte, por seu caráter autorreferencial, como será discutido mais à frente), é centrada na mensagem (SANTEE; TEMER, 2011, p. 80-81). É quando “a ênfase recai sobre o processo de elaboração da própria mensagem” (WINCH;NASCIMENTO, 2012, p. 223) e a sua construção.

Em síntese, são seis as funções da linguagem: a função emotiva tem ênfase no destinador; a função conativa concentra-se no destinatário; a referencial, no contexto; a fática, no contato; a metalinguística, no código; a poética, na mensagem.

2.4.2 A linguagem musical

A música é linguagem. Isso quer dizer, entre outros, que ela é um sistema de comunicações através do qual os homens trocam significados e valores. Para existir, ser eficiente, a música tem portanto de obedecer às regras que tornam possível, de uma forma geral, o funcionamento de um sistema de comunicação. (RUWET, 1972, p. 26 *apud* CHAGAS, 2013, p. 467).

Em um primeiro momento, avaliemos o potencial comunicativo da música. Arthur Rinaldi apresentou ao Instituto de Artes do Campus de São Paulo, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, em 2014, sua tese de doutorado que partiu da seguinte premissa: a música é uma linguagem. Para isso, foi necessário encará-la como um meio de comunicação.

O intuito do autor era mostrar que a música pode transmitir informações e que, através de “estratégias discursivas adotadas intuitivamente e/ou conscientemente pelo compositor” (RINALDI, 2014, p. 226-227), o ouvinte pode atribuir sentido à obra. Trago à tona as questões de *que tipo de informação* a música transmite e se a música tem sentido literal mais à frente.

Ele afirma que muitas teorias pressupõem que o ato de se comunicar é intencional, ou seja, existe por parte do emissor/destinador uma necessidade que deve ser saciada.

Outro ponto apresentado pelo autor é aquele “que pode ser considerado o aspecto mais básico para a definição de todo processo de comunicação: a troca de informações entre seres” (RINALDI, 2014, p. 61). Rinaldi usa como exemplo a Comunicação Animal, área de conhecimento que estuda as interações entre seres, desde os microscópicos até os macroscópicos. É desafiador encontrar uma unanimidade entre os pesquisadores sobre o que define comunicação perante a

diversidade de comportamentos animais. Porém, a capacidade de causar uma alteração no estado de um outro ser por meio de um estímulo é um aspecto muito comum em grande parte das definições (RINALDI, 2014, p. 63).

Rinaldi estabelece que o processo de comunicação envolve a produção e o envio de um estímulo que só é possível a partir da interação com o meio, que pode ser intencional ou não, e que produz uma reação em outro ser porque serve como fonte de informação. Desse modo, ele conclui que a música pode ser um meio de comunicação de acordo com as seguintes características gerais:

- 1) Toda manifestação musical envolve o envio de estímulos sonoros;
- 2) Estes estímulos podem ser identificados (ou pelo menos considerados) como portadores de informação por outros seres humanos (algo que depende da configuração de seus mecanismos cognitivos);
- 3) Não é necessário que o compositor (ou o performer) tenha a intenção consciente de se comunicar, de transmitir algum tipo específico de informação;
- 4) A percepção destes estímulos sonoros é capaz de produzir uma alteração no estado mental do ouvinte, sejam elas de natureza imediata ou duradouras;
- 5) Esta alteração é possível porque os estímulos sonoros ativam diversos mecanismos cognitivos, dos mais primais e inconscientes aos mais complexos e racionais, sedimentados pelo processo evolutivo (do ser humano enquanto espécie) e moldados pela experiência individual;
- 6) A relação entre o estímulo sonoro e a modificação do estado mental por ele ocasionada não é fixa e determinada (tal qual uma relação causal), sendo caracterizada em termos de graus de probabilidades. (RINALDI, 2014, p. 202).

Se a música comunica, a questão é: o quê? No senso comum muito se diz que a música expressa sentimentos, emoções, ideias... Mas será a música capaz e até mesmo interessada em expressar elementos extramusicais?

André Boucourechliev aponta que o sentido da linguagem musical é autorreferencial, ou seja, refere-se à própria música. Apesar da existência e da utilização ao longo da história da música de figuras que buscavam representar sentimentos, por exemplo, o autor afirma que isso configura uma semântica e que esta não deve ser confundida com sentido. A linguagem musical, diferente da verbal, não é literal.

Complicado é afirmar que a música expressa sentimentos, pois, para tal, seria necessário “estar-se apaixonado para se compor um canto de amor”? (BOUCOURECHLIEV, 2003, p. 11). Não é possível conhecer por completo a origem de uma obra, nem o motivo de sua criação, nem conhecer seu autor totalmente, declara Boucourechliev. Apesar das tentativas de associações, o fato é que a obra

em si é a única coisa que temos certeza. O que dela será interpretado ou sentido não está ao nosso alcance prever, ou delimitar.

A obra vocal, no entanto, traz a questão do alinhamento dessas duas linguagens. A palavra, por mais que tenha sentido literal, pode ser comprometida por “uma ornamentação um pouco mais carregada, um vocalizo que o arrebate ou uma dicção imperfeita” (BOUCOURECHLIEV, 2003, p. 14), mas não ameaça a obra toda. Muitos autores chegaram à conclusão de que a música vocal é uma fusão do sentido musical e do sentido racional do texto.

Boucourechliev defende que a música é um sistema de diferenças. Um sistema é “um conjunto coerente que obedece a princípios, sejam eles quais forem” (BOUCOURECHLIEV, 2003, p.17). Como contraponto, o autor fala sobre John Cage, que prefere não ser denominado compositor, e se recusa a pertencer a qualquer sistema, inclusive um pessoal. Por isso, trabalha com a aleatoriedade de lançamentos de dados ou com um jogo de adivinhação chinês.

Com relação às *diferenças*, Boucourechliev descreve cada um daqueles que ele chamou de elementos fundamentais (alturas, durações, intensidades, registros, timbres, massas e modos de ataque) e como estes contribuem para a criação dessas diferenças na linguagem musical.

As alturas, que quando postas verticalmente referem-se aos acordes e quando postas horizontalmente referem-se às linhas melódicas, ganham sentido dentro do código que estão inseridas. As durações têm grande poder de diferenciação e são estas diferenças que caracterizam o ritmo. Apesar de serem somente oito níveis perceptíveis, as intensidades são ferramentas muito expressivas. Da mesma forma, os registros são bem delimitados, correspondendo a regiões graves, médias e agudas. Segundo o autor, pouco se fala da massa, mas esse elemento tem muito potencial em impactar nossa percepção. O timbre passou a ser considerado na criação e na escrita musical um pouco mais tarde.

Boucourechliev enfatiza que toda música envolve os elementos descritos acima e que as suas diferenças têm caráter qualitativo, relativo, variando de acordo com o contexto. “A música utiliza elementos necessariamente indissociáveis” (BOUCOURECHLIEV, 2003, p. 26).

Dentro de todo sistema há uma hierarquia, segundo o autor. No sistema tonal, a harmonia está no topo dessa cadeia. O que dá à tônica função de resolução e à dominante função de tensão é uma mistura de física - quando analisa-se os

harmônicos, percebe-se que, após a oitava, a quinta é o primeiro intervalo a aparecer; a relação 3 para 2 resultante na corda gera essa tensão - percepção e cultura.

Antes de discorrer sobre o sistema atonal, Boucourechliev menciona Wagner e a forma como ele, em um processo de modulações em sequência, acaba por ignorar e suspender as tonalidades. Assim a sua harmonia ganha uma “sensação de infinito”.

Schönberg, no início do século XX, foi além: saiu completamente do sistema tonal e trouxe à tona o sistema serial. A composição baseada em uma série de doze alturas, de forma que tenham que ser apresentados todos os meio tons para que uma nova sequência se inicie, não privilegia nenhum som e “evita reminiscência tonal” (BOUCOURECHLIEV, 2003, p. 34).

Demos início ao capítulo com uma breve introdução sobre a semiótica e prosseguimos esmiuçando cada termo que eventualmente nos poderá ser útil. Passando pelo signo e seus elementos constituintes, pela comunicação e suas funções, pelas definições de linguagem e pelas características dos sistemas musicais, fecharemos esse arco discorrendo sobre a teoria semiótica geral de Peirce.

2.5 A semiótica de Peirce

Há quem diga que o estadunidense Charles Sanders Peirce (1839-1914) foi um filósofo, um matemático, um cientista, um linguista ou um biólogo. E não está incorreto. Peirce era filho de um importante matemático, portanto nasceu e cresceu em um ambiente propício às suas descobertas científicas. Algumas áreas pelas quais demonstrou interesse e para as quais contribuiu foram: Matemática, Física, Astronomia, Geologia, História, Literatura, Psicologia, Arquitetura...

Todavia, o que o encantava era entender os métodos de raciocínio por trás das diferentes ciências. A sua diversidade de interesses era nada mais que uma forma de estudar a Lógica: "Peirce era, antes de tudo, um cientista" [...] "Peirce era, acima de tudo, um lógico" (SANTAELLA, 1983, p. 17).

Isto posto, a semiótica peirceana é fundamentada pelo que Santaella (2005, p. 2) chamou de uma “ampla arquitetura filosófica”, e foi na fenomenologia que ele encontrou as bases de sua teoria dos signos.

2.5.1 A fenomenologia

Peirce concebeu um esquema classificatório das ciências dentro do qual a fenomenologia dá os alicerces necessários às ciências normativas que, por sua vez, fundamentam a metafísica. As ciências normativas estão divididas em estética, ética e lógica.

A lógica, ou semiótica, possui uma divisão interna: a gramática especulativa, a lógica crítica e a retórica especulativa. É na gramática especulativa que encontraremos “as definições e classificações para a análise de todos os tipos de linguagens, signos, sinais, códigos, etc” (SANTAELLA, 2005, p. 5). Nosso objetivo no momento é compreender o estudo dos signos e seus mecanismos. Por esta razão, deixarei uma descrição mais desenvolvida da classificação das ciências exposta por Peirce no próximo capítulo, quando for investigada a inserção da música nessa proposição.

Partiremos da fenomenologia e das conclusões que Peirce concebeu para melhor compreendermos sua semiótica. Essa “quase-ciência” tem como objetivo analisar todas as experiências que estão abertas ao homem; tem como tarefa achar as categorias mais gerais de qualquer fenômeno.

“Fenômeno é qualquer coisa que aparece à mente, seja ela meramente sonhada, imaginada, concebida, vislumbrada, alucinada... Um devaneio, um cheiro, uma idéia geral e abstrata da ciência... Enfim, qualquer coisa” (SANTAELLA, 1995, p. 16).

Logo, essa área de conhecimento investiga as características gerais das experiências que cercam o homem e os fenômenos não estão restritos àquilo que está ao alcance dos sentidos ou do espaço-tempo.

Peirce se dedicou a discriminar as diferenças entre esses fenômenos, a identificar o que os compõem, de forma a criar uma generalização de elementos gerais, categorias universais presentes em todos eles. Assim nasceu o artigo “Sobre uma nova lista de categorias”, em 1867.

As categorias de fenômenos que o lógico traçou foram chamadas de primeiridade, secundidade e terceiridade. Os fenômenos de percepção primária ou imediata são da categoria primeiridade.

A primeiridade tem caráter sensorial, é uma experiência que envolve sensações e sentimentos. Ela precede a síntese, tratando-se apenas de possibilidades.

Alguns exemplos de fenômenos de primeiridade são os seguintes: uma sensação vaga de vermelho, ainda não objetivada, nem subjetivada, do sabor de sal, apenas o sabor nele mesmo, uma dor ou tristeza vagas, o puro sentimento em si de alegria ou de uma nota musical prolongada. (CP 1.303, c.1894 *apud* NÖTH, SANTAELLA, 2017, p.37).

A secundidade acontece quando se estabelece uma relação, uma ação e reação, uma causa e um efeito. É quando há uma corporificação material, é aquilo que dá à experiência seu caráter factual.

A última categoria acontece quando há uma atribuição, uma lei ou norma. É aqui, na terceiridade, que a relação triádica acontece na sua forma genuína (SANTAELLA, 1995, p. 24), pois há semiose infinita (um signo produzirá outro signo *ad infinitum*).

Sinteticamente temos: a primeiridade enquanto ligada à “originalidade [...], qualidade, presentidade”; enquanto a secundidade diz respeito às forças de ação e reação; e a terceiridade corresponde à “generalidade, continuidade [...], representação” (SANTAELLA, 1995, p. 18).

Conforme explicado em *Semiótica aplicada* (2005), é dessa categorização fenomenológica que nasce a ideia de que tanto vagas sensações e emoções, quanto ações e reações e quanto pensamentos e discursos podem funcionar como signos. Terão potencial sígnico as mais abstratas qualidades, tais quais as linguagens verbais - o que não significa que são de iguais naturezas ou produzirão os mesmos efeitos interpretativos.

Tal potencialidade é, de fato, o resultado da ligação muito íntima da semiótica com a fenomenologia. É desta que advém a possibilidade de se considerar os signos e interpretações de primeira categoria (meros sentimentos e emoções), de segunda categoria (percepções, ações e reações) e de terceira categoria (discursos e pensamentos abstratos), que tornam muito próximos o sentir, o reagir, o experimentar e o pensar. São essas misturas que estão muito justamente fundamentadas nas diferentes classes de signos estudadas por Peirce. (SANTAELLA, 2005, p. 11).

Assim sendo, cabe-nos agora aprender mais acerca dos signos na teoria peirceana, suas características e classificações, além de compreender a sua relação com os outros elementos do modelo triádico - o objeto e o interpretante.

2.5.2 Signo, objeto, interpretante

O signo está para alguma outra coisa. Em outras palavras, o signo refere-se a algo que não é o próprio signo totalmente; não substitui esta coisa, mas a representa. Esse segundo elemento chamaremos de objeto. A palavra *casa* não é uma casa de verdade, mas refere-se a ela. Aqui, a palavra funciona enquanto signo, e a casa real é o objeto.

Tudo pode ser signo, mas para que ele funcione como tal, deve apresentar três propriedades: qualidade, existência e lei. A primeira refere-se às qualidades que o signo exhibe, mas anteriores à sua forma material. A propriedade da existência pressupõe que esse signo deva ser real. E o caráter de lei diz respeito às normas e às convenções sociais relacionadas ao signo.

Quando uma qualidade, mera qualidade, funciona como signo, será denominada quali-signo. É o fundamento baseado nas qualidades que o signo apresenta e no que ele pode vir a evocar. É uma cor, um cheiro, um som, uma forma... O quali-signo não indica ou representa algo externo, não é corporificado ou materializado. É aquele que não é a coisa em si, mas a sugere (por isso, podem ser ambíguos e altamente sugestivos). Uma cor, por exemplo, lembra-nos objetos ou eventos, mas não o são de fato.

O sin-signo está ligado ao fundamento da existência do signo. Ele deve ser existente, concreto, material - em outras palavras, indica que seu objeto faz parte de um universo e, em geral, apresenta relação física com este. Nas artes, os sin-signos são observados nas formas figurativas, logo representam pessoas ou situações de fora da imagem.

Os legi-signos têm relação com a propriedade da lei. Esses signos atuam como símbolos, ou seja, só podem ser compreendidos perante o conhecimento dos códigos de uma convenção social, perante conhecimento cultural. As palavras são exemplos de leis porque existe um sistema que define o que cada uma significa e, somente conhecendo esse sistema e suas determinações, poderemos entendê-las.

“A ação da lei é fazer com que o singular se conforme, se amolde à generalidade” (SANTAELLA, 2005, p. 13).

Acima apresentei um exemplo de tricotomia estudada por Peirce: a relação do signo com ele mesmo. O filósofo examinou diversas combinações de signos, mas aqui deixo expostas as três mais conhecidas - possivelmente porque são as que ele mesmo mais aprofundou. Do signo consigo mesmo obtivemos: quali-signo, sin-signo e legi-signo. Seguimos para a segunda tricotomia, resultante da relação do signo com seu objeto².

Primeiramente, é fundamental apontar que há uma distinção entre o termo objeto nos estudos semióticos e a palavra objeto que usamos no cotidiano. Ao contrário do senso comum, esse elemento constituinte do processo de semiose não faz alusão somente a artefatos materiais, palpáveis. Objetos também podem ser ideias, por exemplo, o objeto da palavra *felicidade*. Além disso, eles podem fazer referência a indivíduos singulares ou podem representar um coletivo de coisas. Tratemos de um exemplo com a palavra *pato*: “não se trata, nesse caso, de um objeto singular, mas de um objetivo geral, quer dizer, de uma classe inteira de animais, ou seja, quaisquer tipos de pato que possa haver” (NÖTH, SANTAELLA, 2017, p.12).

A relação do signo com o objeto que lhe determina variará de acordo com a propriedade, o fundamento em questão.

Um quali-signo, um signo que tem como fundamento uma qualidade, será para seu objeto um ícone, pois ele apresentará uma semelhança do ponto de vista de uma qualidade. Retomemos o exemplo de uma cor. A cor laranja, puramente, pode sugerir a fruta laranja, pois exibe uma qualidade similar a outra qualidade. Em virtude dessa característica sugestiva, o ícone será similar ao seu objeto, mas não terá uma conexão total com ele. Por isso, o objeto e o interpretante de um ícone são possibilidades.

O índice tem como fundamento a existência concreta; é aquele que indica seu objeto diretamente e mantém relação física com ele. Ao vermos fumaça, somos indicados à presença de fogo. A fumaça e o fogo não são semelhantes quanto à sua aparência, mas sim, estão conectados por uma relação de causa e efeito. Uma

² Em realidade, Peirce definiu dois tipos de objeto. O objeto mediato, também chamado de real ou dinâmico, é aquele fora do signo: é a coisa em si e não pode ser representado em sua totalidade. O objeto imediato é o que está dentro do signo: é a correspondência que existe entre o objeto real e o signo dentro dele próprio.

fotografia, por exemplo, que apresenta uma imagem - seu signo - de uma pessoa só é possível porque essa pessoa existe e está presente no universo.

O legi-signo será um símbolo para seu objeto quando levarmos em conta o fundamento da lei. Sem essa lei, não seria possível representá-lo. A bandeira verde e amarela representa o Brasil, pois isso foi convencionado socialmente, adquirido pela educação e cultura. O símbolo, por conseguinte, é o signo que tem relação de convenção. Sem a lei ou pacto coletivo, não seria possível interpretar esse signo.

Recapitulando: “se o fundamento é um quali-signo, na sua relação com o objeto, o signo será um ícone; se for um existente, na sua relação com o objeto, ele será um índice; se for uma lei, será um símbolo” (SANTAELLA, 2005, p. 14).

A terceira tricotomia envolve mais um ingrediente: o interpretante³. O chamado processo de significação se dá quando o signo representa o seu objeto e produz na mente do intérprete um interpretante. Logo, o signo exerce um papel de mediação dentro da tríade.

Em *Introdução à semiótica peirceana* (2015), a fim de exemplificar a conexão que o signo estabelece entre o objeto e o interpretante, as autoras, Desirée e Venise Paschoal de Melo, utilizam-se de um grito. Este, enquanto signo, representa que alguém está em perigo. O interpretante pode ser o impulso de correr para ajudar o intérprete. Outro exemplo citado é a obra *Guernica*, de Pablo Picasso. A pintura representa o bombardeio da cidade de Guernica e causa no intérprete uma reação: tristeza, desespero, dó, solidariedade.

O interpretante é, então, o efeito que o signo determina na mente do intérprete. “Esse efeito [...], de acordo com as três categorias da primeiridade, secundidade e terceiridade, subdivide-se em três níveis: interpretante emocional, energético e lógico” (SANTAELLA, 2005, p. 24).

O signo desencadeia um efeito emocional quando provoca uma qualidade de sentimento. O efeito energético, muitas vezes produzido por índices, é aquele que exige do intérprete uma ação, um gasto de energia, seja ela física ou mental. Como o índice indica um objeto, é comum que seu efeito seja dirigir-se a este. O efeito lógico ocorre quando o intérprete tem uma regra, norma, lei ou convenção internalizada e, através dela, pode interpretar o signo.

³ São três os tipos de interpretantes na semiótica peirceana. O interpretante imediato é aquele que está dentro do signo e corresponde ao seu potencial de interpretação. Já o dinâmico é o efeito que de fato produz. O interpretante em si é aquele que é produzido após um primeiro; um signo que cria outro signo.

O signo, quando se relaciona com o interpretante, pode ganhar três denominações: rema, dicente e argumento. O rema é um signo que se relaciona com o seu interpretante de uma perspectiva qualitativa: é uma hipótese. O dicente é um signo que se relaciona com seu interpretante na medida em que é real, existente, e provoca uma ação. O argumento “é um signo que é entendido como representando seu objeto em seu caráter de signo” (SANTAELLA, 2005, p. 27) e é interpretado perante as leis e convenções já conhecidas pela mente que o interpreta.

Antes de encerrar o capítulo, chamo a atenção para dois fatos. Primeiro: a obra de Charles Sanders Peirce é muito extensa e profunda. Aqui foi exposto somente um recorte dessa teoria, com a finalidade de melhor contextualizar as propostas de semiótica musical que serão apresentadas no próximo capítulo. Outra questão é que existem mais teorias semióticas provenientes do mesmo período histórico, mas a teoria peirceana foi aquela compreendida como a que mais seria útil para um estudo dos signos musicais.

3 PROPOSTAS DE SEMIÓTICA MUSICAL

Por que uma semiótica musical? Por que se aventurar pelos processos de semiose envolvidos na música? Aquele que estuda semiótica tem um contato íntimo com os signos e, como resultado, com o processo de significação musical. Os conhecimentos construídos através de uma investigação desse tipo nos fornece as ferramentas adequadas para melhor compreender quais são os funcionamentos da música enquanto meio de comunicação e enquanto linguagem, tanto no seu aspecto intrínseco como no extrínseco. Uma teoria semiótica da música possibilita um olhar diferente para com os processos de apreciação, de performance e de composição, assim como pode servir de sustentação para uma educação musical crítica e consciente.

A função deste capítulo é apresentar três propostas de aplicação da semiótica geral de Peirce em um contexto musical. Foram selecionados três autores de relevância na área: José Luiz Martinez, Willy Corrêa de Oliveira e Eero Tarasti.

Nos textos aqui elencados para fundamentação teórica, Martinez se atém majoritariamente aos estudos da classificação das ciências de Peirce, ao enquadramento dos estudos musicais nesta última, e à fenomenologia. Investiga com miudeza as fontes que alimentam a semiótica peirceana para, assim, sugerir sua própria teoria, caracterizada por três grandes campos de estudos semióticos musicais.

Em *Beethoven, proprietário de um cérebro*, Willy Corrêa também propõe uma teoria semiótica da música, e cujo foco está na organização da estrutura interna da linguagem musical. Ele detalha os tipos de signos de acordo com diferentes níveis de definição e formas de decodificação.

Finalizo o capítulo comentando acerca do pensamento semiótico de Tarasti, que também menciona as categorias universais da fenomenologia e as tricotomias mais conhecidas na teoria de Peirce. Entretanto, como será visto adiante, sua abordagem apresenta pontos de vista diferentes daqueles de, por exemplo, Willy Corrêa.

Como indicado acima, a seleção de tais teorias semióticas da música se justifica, primeiramente, na fundamentação comum em Peirce, assim como na sua

importância neste campo. Todavia, vale aqui um comentário acerca da escassez de pesquisas nesse campo de conhecimento.

Higino (2018, p. 1046) descreve “os resultados obtidos em uma revisão bibliográfica que busca expor o estado da arte no estudo da semiótica peirceana aplicada à música”. Foram pesquisadas as palavras-chave “semiótica música Peirce” em ferramentas de busca genéricas, como o Google e o Google Acadêmico, em revistas e periódicos especializados em música, e em bibliotecas de programas de pós-graduação. Neste último caso, foi pequena a quantidade de dissertações e teses encontradas (HIGINO, 2018, p. 1045-1048, 1055).

Melo diz que tais investigações são recentes:

Somente a partir de finais do século XIX a teoria semiótica de Peirce passou a ser usada para responder questões de significado, representação e interpretação musical, no entanto, no início, os conceitos semióticos usados isoladamente para analisar e explicar aspectos musicais, apresentavam desvios epistemológicos. Com o aumento das investigações sobre o assunto, um melhor entendimento dos aspectos envolvidos na semiose peirceana vem gerando análises musicais mais precisas semioticamente. (MELO, 2017, p. 2).

Mencionados os desafios de quem se propõe a estudar esse assunto, vejamos a seguir as três propostas de semiótica musical alicerçadas nos pensamentos do americano Charles Sanders Peirce.

3.1 José Luiz Martinez

José Luiz Martinez nasceu em São Paulo, em 1960, e realizou seu doutorado pelo departamento de musicologia da Universidade de Helsinki. Em sua tese, de 1997, o semioticista e compositor propôs uma aplicação de uma teoria semiótica musical baseada em Peirce na música clássica Hindustani. Apesar do contexto específico, o próprio afirma em uma conferência de 1998⁴ que o emprego de seu modelo funcionou neste contexto e pode ser usado em outras tradições musicais.

Para o autor, um dos maiores desafios na produção desse tipo de trabalho é reconhecer que uma teoria semiótica da música se coloca em uma posição intermediária, ou seja, que conversa com ambas áreas de estudo, trazendo a generalidade da proposta de Peirce e a especificidade dos estudos musicais

⁴ Sixth International Conference On Musical Signification, 1998, Aix-en-Provence.

(MARTINEZ, 1999, p. 10-11). Uma teoria semiótica da música que parte de Peirce não é somente uma coleta e aplicação de dados, mas uma alternativa que visa a sua aplicação perante uma mediação entre os dois campos, de acordo com o autor (MELO, 2017, p. 5).

Martinez parte da classificação das ciências proposta por Peirce para definir os campos de estudo da semiótica da música. As ciências são sempre organizadas em divisões de três e há uma hierarquia e dinâmica entre elas, pois se conectam e se complementam de forma mútua: as mais gerais dão as bases para as mais especializadas, e “estas fornecem dados e problemas que alimentam as ciências universais” (MELO, 2017, p. 3).

As ciências estão classificadas em três grandes grupos: as ciências heurísticas, as ciências da revisão e as ciências práticas. O autor explica que as heurísticas têm por fim a descoberta em si mesma, as da revisão assimilam estas descobertas e as convertem em novas informações, e as práticas conectam as informações às necessidades humanas. Cada uma dessas categorias maiores está dividida entre três menores: matemática, filosofia e ciências especiais. Vejamos o esquema abaixo:

Figura 1 - Tabela de classificação das ciências de C. S. Peirce

3. CIÊNCIA

3.1 CIÊNCIAS HEURÍSTICAS

3.1.1 Matemática

3.1.2 Filosofia

3.1.2.1 Fenomenologia

3.1.2.2 Ciências Normativas

3.1.2.2.1 Estética

3.1.2.2.2 Ética

3.1.2.2.3 Lógica ou Semiótica

3.1.2.2.3.1 Gramática Especulativa

3.1.2.2.3.2 Crítica Lógica

3.1.2.2.3.3 Retórica Especulativa

3.1.2.3 Metafísica

3.1.3 Ciências Especiais

Física Psíquica

3.1.3.1 Ciências Nomológicas Ciências
Nomológicas

3.1.3.2 Ciências Classificadoras Ciências
Classificadoras

3.1.3.3 Ciências Explanatórias Ciências
Explanatórias

3.2 CIÊNCIAS DA REVISÃO

3.2.1 Matemática

3.2.2 Filosofia (...)

3.2.3 Ciências Especiais (...)

3.3 CIÊNCIAS PRÁTICAS

3.3.1 Matemática

3.3.2 Filosofia (...)

3.3.3 Ciências Especiais (...)

Fonte: Martinez (1999)

Martinez indica alguns momentos nos quais Peirce menciona a inserção dos estudos musicais nessa classificação. Ele explica que o lógico, em 1892, colocou a música como parte das ciências psíquicas, especificamente da psíquica prática. Já em 1895, Martinez (1999, p. 14) “denomina as ciências práticas como artes”, afirmando que algumas delas requerem tanto os aspectos físicos quanto os psíquicos, que seria o caso da música.

A acústica e a fisiologia da audição são apontadas por Martinez como exemplos de ciências físicas relacionadas à música, a psicologia e a sociologia como exemplos de ciências psíquicas, e a harmonia e a história da música são combinações de ciências físicas e psíquicas.

Levando em consideração a variedade de estudos musicais, pode-se observar a presença da música em diferentes pontos da classificação de Peirce:

Disciplinas tais como a semiótica da música, a musicologia (quer histórica como sistemática), a etnomusicologia, tentam encontrar novas formas de compreensão da música. Elas têm assim o caráter das ciências heurísticas, ao menos em suas formas mais puras. Pode-se ainda pensar a composição, quando relacionada com novas realizações musicais (música de vanguarda), como uma ciência heurística.

Toda série de atividades relacionadas com a música, tais como a crítica de concertos e de composições, resenhas de livros e artigos musicais, livros para educação musical, enciclopédias da música, arquivos, etc., podem ser classificadas como ciências da revisão. As ciências práticas da música constituem os campos de composição musical para fins comerciais, pesquisa de campo, execução, regência, educação musical, produção de eventos musicais, etc. (MARTINEZ, 1999, p. 14).

Segundo o autor, como a música se localiza dentro das ciências especiais, ela depende dos princípios daquelas que vêm acima dela, em especial a matemática e a filosofia, conforme pode ser observado no esquema classificatório disposto acima.

Com relação à primeira, ele mesmo afirma que “não há nada de novo em relacionar música e matemática” (MARTINEZ, 1999, p. 15). A filosofia, por sua vez, tem como primeira divisão a fenomenologia, que se relaciona com a música a partir dos princípios de primeiridade, secundidade e terceiridade:

Em seu aspecto de primeiridade, a música se justifica como uma arte, pois diz respeito principalmente ao propósito estético, entre eles, a admirabilidade em si mesma. A secundidade da música remete ao seu aspecto de ofício, isto é, à sua práxis, a música só de fato existe quando é executada. Enquanto terceiridade, a música é uma ciência tanto quanto envolve aprendizado, conhecimento musical, desenvolvimento contínuo e a existência de uma comunidade de músicos, ouvintes e musicólogos. (MARTINEZ, 1999, p. 14).

As ciências normativas, que dizem respeito à segunda divisão da filosofia, englobam a semiótica e, por conseguinte, a sua primeira ramificação, denominada gramática especulativa, onde acontece o processo de semiose. As outras ramificações são a lógica crítica e a retórica especulativa.

O que Martinez propõe é uma semiótica da música que leve em consideração os princípios de divisão da semiótica como feito por Charles Sanders Peirce, também fundamentada nas categorias universais da fenomenologia. Ele aponta, contudo, que esse pressuposto “não é da mesma ordem de generalidade” da teoria peirceana, mas “pode funcionar diagramaticamente da mesma maneira” (MARTINEZ, 1999, p. 17). Martinez (1998, p. 4) também deixa nítido que não está impondo um sistema rígido, mas uma teoria flexível que está em desenvolvimento.

O autor sugere uma divisão triádica na qual cada área se relaciona com as demais. Os três campos propostos para a semiótica musical não são tão amplos e abstratos quanto os campos da semiótica geral de Peirce, mas mantêm a mesma preocupação nos seguintes aspectos: a relação do signo consigo mesmo; a relação do signo com seu objeto; e a relação dos signos com seus interpretantes.

São eles: a Semiose Musical Intrínseca; a Referência Musical; e a Interpretação Musical. O primeiro corresponde ao estudo das qualidades e propriedades dos signos musicais. O segundo, ao estudo da relação dos signos musicais com seus objetos. O terceiro, ao estudo da cognição dos signos musicais (MARTINEZ, 1999, p. 17).

É importante ter estabelecido que para Martinez (1998, p. 1) “um signo musical pode ser um sistema, uma composição ou a sua performance, uma forma, um estilo, um compositor, o seu instrumento, e assim por diante”.

O primeiro campo citado é o da Semiose Musical Intrínseca. Martinez explica que aqui são estudadas as relações do signo com ele mesmo. Diz respeito às qualidades musicais, à atualização dos trabalhos musicais e à organização dos sistemas musicais.

Com o objetivo de exemplificar a diversidade de possibilidades de qualidades musicais, o autor fala sobre a vastidão da produção vocal - menciona os jogos vocais dos inuítes, o bel canto, o khayal da música Hindustani, entre outros, mostrando que cada uma produz uma qualidade diferente.

Ele afirma que toda peça, ou sua performance, apresentam qualidades particulares. A performance de uma obra e das formas musicais são sinsignos e as formas em si são legisignos.

A Referência Musical estuda como o signo se relaciona com seu objeto. A Sinfonia de Berio, explica o autor, enquanto uma peça existente no tempo e no espaço, é um índice porque representa a música de seu compositor e de sua época. As performances dessa composição caracterizam-se enquanto índices da música européia do período e a Sinfonia até pode ser considerada um símbolo (MARTINEZ, 1998, p. 3).

O campo da Interpretação Musical é mais amplo e complexo, pois abarca os dois anteriores. Essa área corresponde às relações do signo musical e uma mente existente ou possível. Ela pode ser dividida em: percepção musical; performance; inteligência musical e composição.

Segundo o autor, a percepção é fundamental para o processo de semiose, pois é necessário que a música seja ouvida, apreciada, para que haja a sua interpretação em uma mente musical. A performance é complementar à percepção, pois lida com a atualização dos signos musicais. A inteligência musical é a forma científica de se pensar música, e o autor diz que é aqui onde se encaixa a musicologia. A composição pode ser caracterizada por: música absoluta, referindo-se puramente ao material musical; música funcional, relacionando a peça à outra coisa; música representacional, na qual os signos musicais se referem a fenômenos acústicos ou não (MARTINEZ, 1998, p. 3-4).

3.2 Willy Corrêa de Oliveira

Nascido em Recife, em 1938, o compositor e professor Willy Corrêa de Oliveira é autor do livro *Beethoven, proprietário de um cérebro* no qual, entre outros temas, sublinha a necessidade de se propor uma semiótica musical e descreve seus possíveis tipos de signos e decodificações.

Deixo aqui uma observação: sua teoria trata-se de uma aplicação dos pensamentos de Peirce. Ulbanere (2005) dá ênfase ao uso da palavra aplicação, afirmando que Willy Corrêa não se restringiu às especificidades do pensamento de Peirce, e por isso seu trabalho não pode ser considerado meramente uma adaptação do primeiro.

Inicia-se a discussão de uma semiótica musical com a descrição da percepção dos signos musicais na instância da sintaxe, da semântica e da pragmática. Estas são três das diversas áreas de estudo dentro do campo da linguística. Tomemos por sintaxe o estudo da disposição das palavras nos enunciados, a relação estabelecida entre elas e suas funções. Santaella define sintaxe como “o modo pelo qual elementos se combinam para formar unidades mais complexas” (2001, p. 112). A semântica estuda os diferentes sentidos das palavras, frases e textos; estuda seus significados. A pragmática é a área da interpretação da linguagem: analisa o discurso no ato comunicativo; estuda o uso da fala dentro do contexto.

Devo firmar que os termos emprestados da linguística nesse trabalho não têm o objetivo de estabelecer uma conexão direta entre a linguagem verbal e a musical, e sim melhor contextualizar o leitor para as explicações que se seguirão.

O nível mais significativo para a música enquanto linguagem é a sintaxe, pois o que a música expressa se refere à sua organização interna, segundo Willy Corrêa. A posição do evento sonoro dentro da estrutura da obra - a relação que este estabelece com o que o precede e com o que se segue - é a sua característica mais importante.

Vejamos um exemplo:

Enquanto a música tonal tinha todos os tipos e níveis de sua sintaxe centrados nas alturas, a música pós-tonal começou a explorar o potencial sintático que outros parâmetros da música podiam desenvolver em si mesmos, como, por exemplo, as constelações condensadas de parâmetros

em Webern, as durações complexas dos ritmos misturados em Stravinsky, a intensidade percussiva dos ruídos em Varèse. (SANTAELLA, 2001, p. 113).

A semântica musical se equivale à sintaxe, pois o significado da música não vai além da sua própria organização. A comunicação no sistema musical seria arriscada, muito variável - e segundo o autor, impossível - se se considerassem todas as sensações provindas da apreciação musical de cada indivíduo. O significado da música não está no externo, mas dentro dela mesma.

A pragmática parece não oferecer muitas ferramentas à semiótica musical aqui proposta. Ele afirma que na linguagem verbal presenciamos uma evolução semântica que não acontece na linguagem musical, pois o signo não sofre alterações de significado e permanece sempre o mesmo. Logo, “ao nível pragmático, o fruir do fluir dos acontecimentos musicais nada revela da linguagem musical” (OLIVEIRA, 1979, p.11-12).

Falemos agora dos diferentes significados associados ao signo, considerando os níveis de denotação e de conotação. Em síntese, o sentido denotativo de uma palavra é aquele que encontramos no dicionário, portanto, objetivo e literal. O sentido conotativo, em contrapartida, é o sentido figurado. Por exemplo: *ele deu um tiro no próprio pé*. Essa frase tem sentido denotativo se o sujeito de fato deu esse tiro, se é um evento real. Porém, essa frase pode ser um exemplo de uso de conotação se quiser dizer algo como *ele fez aquilo mesmo sabendo que daria errado e saiu prejudicado*, ou seja, se for uma expressão.

Segundo Willy Corrêa, como a semântica se assemelha à sintaxe, o significado em nível denotativo se dá através das funções resultantes das relações dos elementos sonoros. Em outras palavras, a sua denotação apresenta conteúdo estrutural.

Quanto ao sentido conotativo-individual, ou seja, o tipo de decodificação proveniente de um ponto de vista particular, de uma experiência pessoal, o autor diz que “estas escutas subjetivas nada divulgam do sentido real indicado pelos signos musicais” (OLIVEIRA, 1979, p. 34). O mesmo pode ser observado a nível coletivo (quando o significado é atribuído por um grupo): não é possível compreender o fenômeno musical a partir da conotação coletiva, pois esta não diz respeito à música enquanto linguagem.

Sumariamente, se o significado da obra é sua estrutura, os níveis de decodificação supracitados, que nada se relacionam com a organização dos

elementos na composição, não têm serventia à nossa análise (OLIVEIRA, 1979, p. 35).

Ícone, índice e símbolo também são formas de signos abordadas pelo autor. No capítulo precedente, foi explicada a diferença desses termos na teoria semiótica peirceana. Em uma breve recapitulação temos: o signo é um ícone quando tem uma mera semelhança com seu objeto; ele é um índice quando essa relação é direta, indo além de uma simples similaridade; e o símbolo acontece quando há uma lei ou convenção social que justifica a sua representação.

O ícone musical, de acordo com Willy Corrêa, ganha forma em imitações. Quando os sons musicais têm o poder de evocar à mente do ouvinte sons não musicais, como os eventos sonoros de nosso cotidiano, eles mantêm essa relação de semelhança presente no ícone.

Tanto o ícone quanto o símbolo não são de grande relevância para uma análise semântica da linguagem musical. Falemos desse segundo: para o compositor, é impossível estabelecer um sistema de símbolos para música da mesma forma que ocorre na linguagem verbal. Ele dá exemplos de símbolos musicais, mas deixando nítido que ocorrem “na tangente ao limite da linguagem” (p. 46): hinos nacionais, toques militares e *jingles* são alguns deles.

O índice, por sua vez, é aquele mais próximo da proposta de uma linguagem musical baseada em sua estrutura, pois os signos se dão em uma relação de contiguidade. O significante e o significado se assemelham, porque os eventos sonoros da obra estão conscientemente inter-relacionados na estrutura da obra.

Também é abordada a questão da dupla articulação na linguagem musical. Aqui estamos nos referindo à ideia de André Martinet (1908-1999) de que a língua pode ser articulada, ou seja, o signo linguístico é passível de ser dividido em unidades menores. A primeira delas, chamada morfema ou monema, diz respeito às partes dotadas de significado. Os morfemas podem se dividir em fonemas, que não carregam sentido e dizem respeito aos sons que formam as palavras de uma língua. Estes são as unidades mínimas da fonologia (PIETROFORTE, 2011, p. 91-92). Os morfemas, portanto, são de caráter significativo e os fonemas, de caráter distintivo.

No repertório musical tonal, as unidades de primeira articulação envolvem a hierarquia dos graus da tonalidade (em destaque, a tônica e sua relação com a subdominante e com a dominante) e intervalos que, na horizontal, caracterizam as escalas e arpejos e, na vertical, os acordes e encadeamentos.

Lévi-Strauss⁵ recusa-se a chamar a música atonal de linguagem, pois acredita que nele a dupla articulação é ausente. Haroldo de Campos (1997, p. 133) explica que o antropólogo, que tem posicionamentos tradicionais no estudo de arte, fez a mesma crítica à pintura não-figurativa porque, assim como o atonalismo, não possui unidades de primeira articulação comparáveis aos monemas.

Com relação à segunda articulação (equivalentes aos fonemas), Santaella afirma que essas unidades mínimas na música são as notas. Tendo em vista o sistema dodecafônico, Willy Corrêa afirma de forma muito similar que as unidades de segunda articulação são os doze tons de dentro da oitava.

A matriz composta pela série, sua inversão, retrogradação e a inversão da retrogradação assim como por sua transposição para todas as outras alturas, na música dodecafônica, pode ser comparada aos elementos da segunda articulação da língua, ou seja, as unidades fonêmicas, com a diferença de que a combinatória dos elementos dessa matriz sonora não formam unidades lexicográficas como formam na língua. (TARASTI, 1998, p. 1638 *apud* SANTAELLA, 2001, p. 112).

Em *Música: a forma ABA - linguagem e memória*, Willy Corrêa (1977, p. 84-85) reconhece a segunda articulação como a mais determinante musicalmente, pois essas combinações e agrupamentos de unidades distintivas formam novas entidades.

Perante as informações acima apresentadas, é cabível concluir que a semiótica musical aqui proposta só é possível perante a organização interna da obra, em negação da presença de elementos externos, como as sensações? Willy Corrêa afirma que usar as paixões para fundamentar uma semiótica é possível caso haja uma “trama de relações sintáticas de alto coeficiente de informação” (OLIVEIRA, 1979, p. 10), pois os sentimentos são muito individuais e, por conseguinte, se a linguagem musical fosse baseada nestes seria muito variável e a comunicação, impossível.

Tomemos o exemplo de Beethoven:

Notifique-se que não pretendemos negar um contágio da paixão com o pensamento beethoveniano. [...] Mas o que nos parece forçoso denunciar é que Beethoven responde aos apelos da paixão com tessituras de estruturas

⁵ Tarasti (2002) explica que Lévi-Strauss criou um modelo no qual tanto a música quanto o mito são derivados da língua. Tendo em vista o princípio saussuriano de significante e de significado, Lévi-Strauss acreditava que a música é uma linguagem sem significado (p. 5).

(com arquiteturas de ideias) ideologicamente comprometidas com o pensamento lógico, com o sistema tonal. (OLIVEIRA, 1979, p. 143-144).

3.3 Eero Tarasti

Eero Aarne Pekka Tarasti, nascido em 1948, é professor da Universidade de Helsinki, mesma cidade onde nasceu, musicologista, semiólogo e especialista em Heitor Villa-Lobos.

Tamanha é a presença da música em nossa sociedade que já não se questiona se ela comunica ou se é signíca, declara o autor. Ela “como signo fornece um caso ideal de algo significativo e comunicativo e, portanto, de algo semiótico por excelência”⁶ (TARASTI, 2002, p. 4, tradução nossa). Dentro de suas investigações semióticas no campo musical, o finlandês dedica alguns trechos ao modelo peirceano.

Em termos fenomenológicos, Tarasti (2002) aponta a escuta de uma melodia em seu nível mais emotivo como um exemplo de primeiridade. Por enquanto, o ouvinte não reconhece a música, não traça conclusões tampouco faz associações com outras peças. Quando a música é reconhecida acontece a secundidade e, quando o ouvinte consegue deduzir informações acerca da estrutura da obra, ou a relaciona com outras, é identificada a terceiridade.

Em *Busca do Tempo Perdido*, obra de Marcel Proust, é apresentada como exemplo das três categorias. Uma frase musical, quando ouvida pela primeira vez pelas personagens apaixonadas, se restringe à sua conexão emocional. A descoberta da origem do trecho sonoro marca a secundidade. E a terceiridade ocorre quando ela se torna um símbolo do relacionamento em questão. (2002, p. 10).

Com relação às tricotomias de Peirce, a mais estudada no campo da semiótica musical é aquela provinda da relação entre signo e objeto (ícone, índice e símbolo), de acordo com o autor (1994).

Símbolos são os signos estabelecidos através de convenções. Aqui temos o hino nacional da Finlândia como exemplo. Na realidade, a peça foi composta por um alemão e não apresenta nenhum elemento icônico de fato finlandês. A sua conexão

⁶ “as a sign provides an ideal case of something meaningful and communicative, and thus of something *semiotical* par excellence.” (TARASTI, 2002, p. 4).

e representação para com o país se deu posteriormente após acontecimentos históricos (TARASTI, 1994).

Um índice apresenta uma relação de contiguidade com seu objeto e um ícone, de similaridade. Um exemplo tirado do cotidiano apresentado por Tarasti é o “nightingale floor” (chão de rouxinol, em tradução livre): instalados em palácios e templos japoneses, o mecanismo de chão de madeira, quando acionado, imita o som de um rouxinol, logo, um ícone. Ademais, é um índice, pois indica a presença de um potencial invasor que o acionou. Outro exemplo, agora musical, é uma ária da *Paixão Segundo São Mateus*. Tarasti (2004) aponta a ária como um ícone, na medida em que a melodia apresenta semelhanças com o som do choro da personagem, e um índice, visto que indica um sentimento. O autor também discorre sobre a sonata *Les adieux*, de Beethoven. Ele diz que esta obra pode ser um exemplo de ícone, pois os intervalos iniciais têm semelhança com o som das trompas de caçadores do século XVIII. Além disso, é um índice na medida em que o compositor e o ouvinte têm uma sensação de despedida: ou seja, indica um sentimento. É um símbolo, também, uma vez que só é entendido através de conhecimento musical prévio (TARASTI, 2002, p. 11).

Antes de prosseguir a exposição, vale evidenciar um aspecto dessa abordagem semiótica que diferencia-se daquilo que foi exposto nas seções prévias. Os dois exemplos de índice musical supracitados devem ser tomados com cautela, pois assumem que sentimentos, sensações, emoções... elementos extramusicais são os objetos das obras mencionadas - muito se discute no campo da semiótica musical a validade de tal afirmação.

Especialmente no segundo exemplo, que diz respeito à sonata de Beethoven, observamos um ponto de vista díspar daquele defendido por Willy Corrêa: este último afirma que o compositor de que se fala claramente pensava a estrutura interna musical e a tinha como seu objeto.

Mesmo perante tal divergência de pensamento, Tarasti não nega uma relação sógnica interna. Ele, inclusive, discorre acerca da relação dos elementos que ocorre internamente.

O princípio de iconicidade interna acontece através das repetições - por exemplo, um tema e suas variações. Um índice interno é aquele que dá coerência à obra, pois é o que lhe dá um caráter de movimento e ocorre quando algo de dentro da música é resultado do que o precedeu. O símbolo interno, por sua vez, se dá

quando uma certa situação musical é símbolo de algo que aconteceu previamente na própria obra. Ele pode ser identificado “quando qualquer elemento musical atinge o status de significar a peça inteira”⁷ (TARASTI, 2002, p. 12, tradução nossa).

⁷ “when any musical element attains the status of signifying the whole piece”. (TARASTI, 2002, p. 12).

4 SEMIÓTICA E EDUCAÇÃO MUSICAL

A fim de construirmos a ponte que liga a semiótica musical ao ensino de música e de compreendermos as questões que a permeiam, começamos o capítulo revisitando alguns pontos-chave da pesquisa. Logo, o primeiro subcapítulo se dedica a esta recapitulação acerca da linguagem, da importância de se estudar semiótica, da música enquanto linguagem e de quais são as conexões desses conceitos com a educação musical.

Em seguida, a fim de enriquecer a discussão, discorro acerca da obra de Paulo Freire - a escolha de incluir tal autor no aporte teórico do trabalho ocorre em função do seu entendimento político da educação, como será mais desenvolvido posteriormente.

A terceira e última seção do capítulo corresponde a uma indagação dos possíveis elos entre semiótica e educação musical. Primeiramente, apresento o trabalho de Alan Simões acerca do conceito de Musicalidade Crítica e, posteriormente, reflexões e considerações finais sobre possíveis aplicações.

4.1 Considerações sobre linguagem, semiótica e educação

Diversas são as formas de linguagem: desde placas de trânsito que referenciam comandos até bandeiras que simbolizam países, as linguagens, verbais ou não, estão presentes no nosso cotidiano e exercem papel importante na história.

Freire (2021) explica que o uso dos instrumentos para a caça teve papel fundamental no desenvolvimento da linguagem. Aponta-se que ela se tornou necessária porque o uso desses instrumentos para caça e coleta de alimentos era feito em colaboração. A cooperação no trabalho humano, portanto, foi decisiva para a construção social da linguagem (FREIRE, 2021, p. 79).

Os sistemas de linguagem são constituídos por signos e atuam como meios de expressão e de comunicação. Compreende-se o mundo através desses sistemas.

Estando inseridos em um período histórico marcado pela proliferação de recursos tecnológicos que difundem mensagens com rapidez, Santaella (2005, p. XIV) defende que “a própria realidade está exigindo de nós uma ciência que dê

conta dessa realidade dos signos em evolução contínua”. Podemos questionar, com as ferramentas da semiótica, desde as intenções por trás de uma ação publicitária até os valores das classes dominantes que estão sendo difundidos na mídia ou em campanhas políticas.

Assim se justificam os estudos semióticos: uma ciência dos signos que estuda as linguagens permitindo, portanto, um melhor entendimento não só da nossa sociedade, mas também da cultura, na medida em que o homem a utiliza para passar de geração em geração suas crenças e seus conhecimentos (TONIN, 2017).

A música constituir ou não uma linguagem é um debate que não apresenta unanimidade na história. Chagas (2013) explica que para Adorno, por exemplo, música e linguagem apresentam similaridades no que diz respeito à utilização de índices e símbolos. Todavia, ele é categórico: a música não constitui uma linguagem, somente “aspira a ser uma linguagem não intencional” (CHAGAS, 2013, p. 480). Em contrapartida, podemos nos referir à corrente do formalismo musical, que aponta a música como uma linguagem autônoma, autorreferencial, cuja articulação acontece entre a forma e seu uso e não precisa de um significado externo (CHAGAS, 2013, p. 473).

Neste trabalho assumimos que

Música é a criação (adições ao repertório) de estruturas em que os elementos componentes sejam relacionados de tal maneira que se *intercambiem informações* [grifo nosso] e se fundam para a configuração de um todo orgânico. (OLIVEIRA, 1979, p. 144).

Partimos do posicionamento de que a música possui potencial comunicativo, sendo ela uma linguagem autorreferencial, não literal, que possui sintaxe. No capítulo anterior investiguei as teorias de três autores diferentes com o objetivo de melhor compreender possíveis aplicações da semiótica à música.

A educação musical não é e não pode estar alheia às reflexões acerca da semiótica e da linguagem que foram previamente levantadas. Afinal, ao ensinar música nos confrontamos com questões tanto do âmbito da prática pedagógica como questões do próprio fazer musical. É um campo que envolve discussões que vão além de técnicas de ensino de música: é necessário refletir sobre a arte e seu papel na sociedade, a sua influência política, a sua importância como prática cultural... Consequentemente, o educador carrega consigo para a sala de aula não

somente propostas de atividade, mas também toda a sua bagagem ideológica que está implícita em sua prática.

Schroeder (2006), por exemplo, estudou discursos de músicos, críticos e educadores musicais com o objetivo de identificar e questionar os pontos que ela chama de “verdades *a priori*” no meio musical. Dentre eles, a pesquisadora observou uma tendência a considerar a música erudita como superior, elevada em complexidade. Isso é nitidamente refletido no campo da educação musical. Ela aponta:

Nos métodos e textos sobre educação musical, essa questão da superioridade da música erudita sobre outras linguagens musicais pode ser observada de diversas maneiras. Às vezes é dito de modo explícito que o objetivo final do ensino musical é a música erudita, sendo permitido o uso de outros materiais apenas como estratégia metodológica. (SCHROEDER, 2006, p. 66).

Diferentes posicionamentos filosóficos acerca da música resultarão em diferentes perspectivas sobre o seu ensino. Em *De tramas e fios* (2008), Fonterrada apresenta e discute os pontos de vista da Filosofia da Educação Musical, que teve início na década de 1970 com Bennett Reimer, e da Nova Filosofia da Educação Musical, ligada ao professor David Elliott.

Para o primeiro, música não é linguagem, pois não atende aos requisitos para atender ao processo de comunicação. Reimer entende a “música como facilitadora da ‘educação de sentimentos’ por ser análoga a eles” (FONTEERRADA, 2008, p. 110). Elliott não concorda que tal semelhança exista. Além disso, acredita não ser possível que a obra musical seja completamente autônoma, atribuindo grande importância ao contexto histórico-social no qual está inserida (FONTEERRADA, 2008, p. 114).

O objetivo dessa breve apresentação não é fazer um julgamento de valor ou discutir as filosofias, mas recordar que diferentes pontos de vista acerca da própria concepção de obra de arte impactam o campo educacional.

“Em outras palavras, cada professor, cada aluno e cada sociedade defendem a sua ‘verdade’ em educação musical em sala de aula, reproduzindo as ideologias de sua época e cultura” (SIMÕES, 2020, p. 28).

Atentemo-nos agora às questões de ideologia e educação. Santaella afirma que, apesar da alta difusão de linguagens, não somos convidados a participar da produção destas. Ela diz que “somos bombardeados por mensagens que servem à

inculcação de valores que se prestam ao jogo de interesses dos proprietários dos meios de produção de linguagem e não aos usuários” (SANTAELLA, 1983, p. 12).

Estudar linguagem, portanto, é também considerar a sua inserção, a sua função e o seu impacto ideológico na sociedade. Por conseguinte, assumir que a música é uma linguagem é compreender que as mesmas problemáticas supracitadas refletirão no fazer e no ensino musical.

Com a finalidade de elucidar a nossa discussão e estabelecer pontos de intersecção entre semiótica, linguagem, educação musical e sociedade, evoco a obra de Paulo Freire.

4.2 Paulo Freire

Pernambucano, formado em Direito, Paulo Reglus Neves Freire nasceu em 1921 e faleceu em 1997. Atuou como professor de Língua Portuguesa e uma de suas maiores contribuições para a Educação foi seu método de alfabetização para adultos. Para compreendermos sua obra, é preciso averiguar como a luta de classes se dá em nossa sociedade e que tipo de educação dá suporte a uma sociedade opressora, assim como o tipo de educação que a combate.

A violência da opressão desumaniza os homens. Essa “distorção da vocação do *ser mais*” (FREIRE, 2017, p. 40), por ser resultado de uma dinâmica social, não é predeterminada. A luta pela restauração da humanização, portanto, justifica-se na medida em que se compreende o homem e a história como inacabados, não como certos, e na medida em que luta-se por uma libertação de ambos, oprimidos e opressores.

A restauração só pode ser realizada pelos que vivem a violência da vocação do “ser menos”: “quem sentirá, melhor que eles [oprimidos], os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação?” (FREIRE, 2017, p. 43).

A pedagogia do oprimido é aquela que se entende dentro desse processo de luta pela libertação, que se faz com os homens e na sua práxis (FREIRE, 2017, p. 43). O seu objetivo não é a inversão de papéis na dinâmica da opressão (transformar oprimidos em opressores) - apesar de que, quando ainda não compreendem que habitam o opressor em si e que devem superar tal contradição, os oprimidos acreditam que “o seu ideal é, realmente, ser homens, mas, para eles,

ser homens [...] é ser opressores” (FREIRE, 2017, p. 44). O propósito da pedagogia do oprimido é a busca pela superação da dicotomia oprimido-opressor - daí uma luta pela humanização de ambos.

A libertação não é um processo simples, tampouco fácil. É necessário abrir-se à práxis libertadora. Práxis “é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2017, p. 52). Identificar a contradição da opressão não basta, é necessário atuar sobre ela para, assim, superá-la: é necessária a inserção crítica. Tal inserção dos oprimidos de nada vale aos opressores, que estão mais interessados na manutenção da contradição. Para inserir-se criticamente é preciso desvelar a realidade (FREIRE, 2017, p. 54).

Freire (2017, p. 57) explica que a pedagogia do oprimido se divide em dois períodos: quando há o desvelamento do mundo e a sua transformação através da práxis; e o momento após a transformação, no qual a proposta “passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação”.

É importante ressaltar que a libertação deve acontecer em diálogo com os oprimidos, pois a ausência deste é alienante e não implica na transformação efetiva da realidade. Ação e reflexão não devem ser dicotomizadas (FREIRE, 2017, p. 73). É através do diálogo que os oprimidos reconhecerão a importância da luta - conclusão esta que deve ser alcançada pelas próprias classes populares, e não impostas. Assim, a luta será feita em comunhão (FREIRE, 2017, p. 74). A pedagogia do oprimido reconhece, portanto, o papel de sujeito dos educandos na tarefa de desvelamento do mundo.

Instaurar uma nova realidade para todos, porém, não implica uma aceitação inicial. Os opressores acreditarão que trocaram de lugar com os oprimidos:

Vão sentir-se, agora, na nova situação, como oprimidos porque, se antes podiam comer, vestir, calçar, educar-se, passear, ouvir Beethoven, enquanto milhões não comiam, não calçavam, não vestiam, não estudavam nem tampouco passeavam, quanto mais podiam ouvir Beethoven, qualquer restrição a tudo isto, em nome do direito de todos, lhes parece uma profunda violência. (FREIRE, 2017, p.61-62).

Uma característica do mecanismo de opressão é o que Freire chama de prescrição: em um comportamento prescrito, os oprimidos têm sua consciência transformada por uma consciência opressora, na medida em que seguem as pautas das classes dominantes e temem a liberdade (FREIRE, 2017, p. 46).

Os oprimidos, enquanto não identificam o reflexo do opressor que lhes habita, podem reproduzir comportamentos similares - justificando-se na tentação alienante de serem opressores, de terem os mesmos padrões de vida (FREIRE, 2017, p. 68).

Um outro aspecto da ação antidialógica que Freire aborda e destaco aqui é a invasão cultural: o autor descreve esse processo como uma ocupação no contexto cultural, por parte das classes dominantes, impondo-lhes seus valores (FREIRE, 2017, p. 205).

Na invasão cultural, os oprimidos são impedidos de serem agentes da cultura. Ademais, é impresso nesse processo o pressuposto de certa superioridade por parte dos opressores (FREIRE, 2017, p. 206-207).

O autor afirma que a rigidez das estruturas sociais opressoras e invasoras são refletidas nas relações familiares e escolares. Em casa, as crianças vivenciam e internalizam relações autoritárias com os pais e, quando chegam à escola, são submetidas aos mesmos padrões hierárquicos (FREIRE, 2017, p. 209). Falemos, então, da escola.

Freire concebe a ideia de educação bancária a partir da observação da relação entre educador e educando na sala de aula. Os conteúdos - e, portanto, a realidade - são ensinados como conceitos estáticos, narrados pelo educador e ouvidos pelos educandos. A característica fundamental da educação, nesta perspectiva, é que o seu sujeito, o educador, narre “retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação” (FREIRE, 2017, p. 79-80).

Na educação bancária, segundo Freire, o conhecimento não é construído em comunhão e, para explicar, utiliza uma metáfora: os educadores são encubidos de encher os educandos da mesma maneira que se enche uma vasilha, depositando os conteúdos através da narração (FREIRE, 2017, p. 80). Aos educandos cabe repetir a palavra (oca, pois é só som sem significado), memorizar conteúdos, arquivar comunicados. Observa-se, em vista disso, que não há criação. Nessa concepção, educador educa e educando aprende, sem a possibilidade de troca mútua; o saber torna-se uma doação.

É no enrijecimento dessa relação vertical da sala de aula que justifica-se, alienantemente, o papel do professor: a figura que sabe necessita elucidar aqueles que, ignorantes, não sabem (FREIRE, 2017, p. 81).

Ora, por serem meros ouvintes, na visão bancária de educação não é necessário que os homens desenvolvam consciência sobre a realidade. Pelo contrário, através dos arquivamentos, os educandos tendem à passividade e à adaptação, e não à inserção crítica (FREIRE, 2017, p. 83).

À educação bancária nada serve a consciência crítica e o desvelar do mundo, do qual os homens são meros espectadores. Nesta visão, o papel dos educadores é imitar o mundo e o dos educandos, adaptar-se (FREIRE, 2017, p. 87-88).

Quanto mais se adaptam as grandes majorias às finalidades que lhes sejam prescritas pelas minorias dominadoras, de tal modo que careçam aquelas do direito de ter finalidades próprias, mais poderão estas minorias prescrever.

A concepção e a prática da educação que vimos criticando se instauram como eficientes instrumentos para este fim. Daí que um dos seus objetivos fundamentais, mesmo que dele não estejam advertidos muitos do que a realizam, seja dificultar, em tudo, o pensar autêntico. (FREIRE, 2017, p. 88-89).

Isto posto, uma educação que se propõe libertadora, problematizadora, não atua em prol dos depósitos. Atua mediante o diálogo e propõe a superação da contradição educador-educandos (FREIRE, 2017, p. 95). Desta maneira, educadores são educados e educandos educam, sendo ambos igualmente sujeitos do processo. Essa educação em comunhão é mediada pelos conteúdos que, na concepção bancária, “pertenciam” somente aos educadores (FREIRE, 2017, p. 96).

Enquanto na prática bancária os educandos são receptores, na problematizadora podem exercer sua criatividade no processo investigativo. Aqui entende-se, também, o caráter inconclusivo da história e o homem, enquanto ser histórico, também é inacabado. “Daí que seja a educação um quefazer permanente. Permanentemente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade” (FREIRE, 2017, p. 102).

Para Freire, a palavra autêntica se dá na articulação entre ação e reflexão. A palavra sem ação é oca, e a ação sem reflexão é ativismo. É com a palavra verdadeira que os homens transformam o mundo (FREIRE, 2017, p. 108). Ao pronunciar o mundo, através do diálogo, o homem tem a possibilidade de transformá-lo (FREIRE, 2017, p. 109). Por esta razão, o diálogo é peça fundamental no processo de libertação e na educação problematizadora.

Para que o diálogo se realize é necessário ter esperança e humildade. Achar-se insuficiente ou autossuficiente é incompatível com o diálogo. “Não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão,

buscam saber mais” (FREIRE, 2017, p.112). A educação dialógica, conseqüentemente, propõe relações horizontais.

É por conta dessa horizontalidade que Freire insiste na concepção dos programas de educação em diálogo com os educandos. O conteúdo a ser trabalhado em aula deve ser feito com os estudantes, e não para os estudantes - da mesma maneira que a realidade é transformada com, e não para estes.

Não podemos, a não ser ingenuamente, esperar resultados positivos de um programa, seja educativo num sentido mais técnico ou de ação política, se, desrespeitando a particular visão do mundo que tenha ou esteja tendo o povo, se constitui numa espécie de “invasão cultural”, ainda que feita com a melhor das intenções. (FREIRE, 2017, p.119).

Freire propõe que as palavras a serem trabalhadas em um programa de alfabetização devem ser retiradas do universo do educando, oriundas da sua compreensão do mundo.

Ler, para ele, não se reduz à decodificação do texto escrito, mas é na realidade uma prolongação da leitura do mundo. “Linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (FREIRE, 1989, p. 9).

Defende, portanto, que a alfabetização de adultos é um ato criador e que leva em conta o movimento dinâmico presente entre palavra e mundo - além da leitura da palavra e a leitura do mundo serem extensão uma da outra, a primeira pode transformar o segundo “através de nossa prática consciente” (FREIRE, 1989, p. 13). Ele explica que o educando deve ser sujeito na alfabetização, imprimindo a sua participação e responsabilidade no processo tanto quanto o educador.

Aliada à escolha consciente e crítica das palavras, eram sugeridas situações “cuja decodificação ou ‘leitura’ resultava na percepção crítica do que é cultura” (FREIRE, 1989, p. 13). O conceito antropológico de cultura é, inclusive, mencionado como uma proposta de tema introdutório caso não seja possível realizar uma investigação temática prévia para a eleição dos temas geradores do programa.

Segundo Bueno (2008), Freire define a cultura mencionando o impacto da ação do homem que, através de seu trabalho, a transforma. “Cultura é todo o resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem, de seu trabalho por transformar e estabelecer relações de diálogo com outros homens.” (FREIRE, 2000, p. 21 *apud* CANDIA, 2012, p. 193).

Dáí, por conseqüência, o papel essencial da cultura na revolução. “A reconstrução da sociedade, que não se pode fazer mecanicisticamente, tem, na

cultura que culturalmente se refaz, por meio desta revolução, o seu instrumento fundamental” (FREIRE, 2017, p. 214). A revolução nunca abandona seu caráter dialógico e de comunhão.

Em oposição à invasão cultural, Freire apresenta a síntese cultural: uma forma de ação cultural coerente com o seu propósito - a libertação. “Neste sentido é que toda revolução, se autêntica, tem de ser também revolução cultural” (FREIRE, 2017, p. 248).

Também no ato de elencar o conteúdo programático em conjunto com os educandos se apresenta a importância de conhecer a linguagem do povo (FREIRE, 2017, p. 121). Quando investiga-se os temas geradores do programa, investiga-se também a forma de pensar dos homens.

Freire (2021) aponta a linguagem e seu uso como um possível obstáculo a ser enfrentado na prática pedagógica. O motivo se dá no quanto fundamental é o educador estar atento à linguagem usada pelos educandos, pois é assim que será estabelecida a comunicação com estes.

A questão não é que o educador abdique do uso da língua padrão para se comunicar, mas respeitar o uso da linguagem popular.

Não se trata tampouco de não ensinar o chamado ‘padrão culto’ mas de, ao ensiná-lo deixar claro que as classes populares, ao aprendê-lo, devem ter nele um instrumento a mais para melhor lutar contra a dominação. (FREIRE, 2021, p. 65).

Perante tudo o que foi acima apresentado, podemos concluir - e Freire deixa isso muito nítido em suas obras - que educar é um ato político. Não é possível falar em educação sem mencionar o seu papel político e ideológico na sociedade.

Mais do que reconhecer o caráter político da educação, Freire (2021) fala que é preciso assumir a politicidade da prática educativa. O educador enfatiza que é necessário entender que a escola não é um espaço neutro e que, enquanto educadores, devemos nos posicionar e nos questionar qual é a sociedade que gostaríamos de ajudar a construir (FREIRE, 2021, p. 55).

4.3 Pontes entre semiótica e educação musical

Citamos no subcapítulo anterior a obra e o pensamento de Paulo Freire para melhor fundamentar o debate entre educação e sociedade. Agora, nos dedicaremos

a refletir sobre os devidos elos entre o que foi previamente apresentado e uma educação musical crítica.

Começaremos falando sobre o trabalho de Alan Simões que articula as propostas de educação informal de Lucy Green com a pedagogia crítica de Freire, tendo em vista o conceito de Musicalidade Crítica, desenvolvido pela autora.

4.3.1 Musicalidade Crítica

Musicalidade crítica: fundamentos para uma educação musical pautada na pedagogia crítica de Paulo Freire é resultado da pesquisa prático-teórica desenvolvida por Alan Caldas Simões. Partindo de uma investigação sobre práticas informais de aprendizagem musical, o autor tinha os seguintes objetivos: “categorizar, descrever e analisar as atitudes e comportamentos de alunos e um determinado professor inserido em práticas informais de aprendizagem musical em uma escola brasileira específica” (SIMÕES, 2020, p. 199). O que Simões propõe é, em suma, uma pesquisa fundamentada pelas ideias de Paulo Freire alinhada ao modelo teórico-prático de aprendizagem informal musical de Lucy Green.

Entende-se por educação musical informal os processos de aprendizado que ocorrem fora das instituições oficiais de ensino, ao contrário da educação musical formal, e que podem acontecer no contexto familiar, entre amigos, entre colegas, etc (SIMÕES, 2020, p. 30).

Green (2012) identifica cinco características dessa modalidade. Nas práticas de educação musical informal os estudantes são os próprios responsáveis pela escolha do repertório a ser trabalhado; é comum o ato de “tirar músicas de ouvido”; o estudante aprende em grupo; não há um currículo, logo o aprendizado é “desordenado”; e, por fim, existe uma ligação íntima entre apreciação, execução, improvisação e composição (GREEN, 2012, p. 67-68).

Questionando se era possível aprender música na escola como os músicos populares aprendem, Green concebeu um plano de sete etapas inspirado no processo de aprendizagem musical informal (SIMÕES, 2020, p. 37). O processo inclui uma escolha inicial por parte dos alunos de quais músicas e instrumentos serão utilizados. Os estudantes são convidados a desenvolver o trabalho em conjunto e, nos últimos estágios, é proposta a utilização de repertório desconhecido pelos estudantes (SIMÕES, 2020, p. 38).

A aprendizagem musical informal na escola coloca o potencial de desenvolvimento musical dos alunos em suas próprias mãos, abrindo-lhes os ouvidos, melhorando sua apreciação e compreensão musical de forma democrática. Assim, os alunos são levados a compreender, de forma mais profunda, não apenas o universo musical que lhes é familiar, mas também outras músicas e estilos musicais fora de suas preferências principais. (SIMÕES, 2020, p. 42).

Green (2012) afirma que a música ganha significado a partir de dois aspectos: os inerentes e os delineados. Os significados inerentes são aqueles formados pelo próprio material musical, relacionando-se com a organização interna da obra e com a sintaxe musical (GREEN, 2012, p. 63).

Os significados delineados são os “conceitos e conotações extramusicais que a música carrega, isto é, suas associações sociais, culturais, religiosas, políticas ou outras” (GREEN, 2012, p. 63).

Os aspectos inerentes, portanto, referem-se às relações intrínsecas do material musical, e os delineados, às “construções externas à música” (SIMÕES, 2020, p. 40). Green (2012) explica que ambos estão presentes na experiência musical e que podemos responder a eles de forma positiva ou negativa. Responder positiva ou negativamente aos aspectos inerentes dependerá do quanto, respectivamente, estamos familiarizados ou não com o material musical que se apresenta. Respostas positivas aos aspectos delineados acontecem com “assuntos com os quais nos sentimos bem” (GREEN, 2012, p. 63). Respostas negativas, portanto, ocorrem na ausência de identificação com a música.

Compreendidos os estudos de Lucy Green acerca da aprendizagem musical informal e a sua teoria dos significados, estudemos o conceito de Musicalidade Crítica. Simões (2020) explica que o termo foi cunhado a partir de outros termos, como pedagogia crítica, comumente associada ao educador Paulo Freire.

“A Musicalidade Crítica representa a percepção e a ampliação de consciência acerca dos significados inerentes e delineados presentes na experiência musical” (GREEN, 2008 *apud* SIMÕES, 2020, p. 192).

Simões (2020) sustenta a tese de que a Musicalidade Crítica está dividida em três dimensões - divisão esta que não se encontra explícita nas obras de Green. São três os domínios propostos por Simões (2020): a autonomia pessoal, que diz respeito à capacidade do aluno de orientar seu próprio processo; a autenticidade de aprendizagem musical, que diz respeito ao aprender musical autêntico; e autonomia

musical é quando pode-se “aproximar dos significados inerentes da música sem o influxo direto dos significados delineados negativos” (SIMÕES, 2020, p. 194).

Uma similaridade entre o processo que Green chama de Musicalidade Crítica e o que Freire chama de conscientização crítica é apontada por Simões (2020). O autor explica que “o processo de musicalização crítica representa um processo de conscientização crítica sobre o mundo a partir do objeto música” (SIMÕES, 2020, p. 195).

O potencial do processo de musicalidade crítica, por conseguinte, está em envolver educadores e educandos em um processo de consciência crítica, sobre si mesmos e sobre o mundo; um processo de humanização, através da música (SIMÕES, 2020, p. 205).

O trabalho de Simões, portanto, foi muito útil para o referencial teórico deste trabalho, na medida em que apresenta uma possibilidade de se ensinar música de forma crítica visando a luta pela humanização.

4.3.2 Reflexões e propostas de aplicação

Em *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*, Bell Hooks relata o momento em que leu o poema chamado *The Burning of Paper Instead of Children*, de Adrienne Rich (escritora estadunidense), que aborda, entre outros temas, racismo e opressão de classe. Os versos que lhe chamaram a atenção, conta a autora, despertaram a consciência da ligação entre língua e dominação (HOOKS, 2017, p. 224). O poema diz: “esta é a língua do opressor, mas preciso dela para falar com você”⁸.

No contexto em questão, o que impacta Hooks e motiva seu relato é refletir sobre como os africanos, escravizados e trazidos para os Estados Unidos, viram-se obrigados a aprender a língua inglesa padrão (HOOKS, 2017, p. 224). Ao serem escravizados, foi-lhes arrancada a língua nativa.

“Imagino-os [os africanos] ouvindo o inglês falado como a língua do opressor, mas também os imagino percebendo que essa língua teria de ser adquirida, tomada, reclamada como espaço de resistência” (HOOKS, 2017, p. 226).

⁸ “This is the oppressor's language. Yet I need it to talk to you”.

Assim sendo, língua e dominação estão intimamente conectadas. A linguagem verbal, como pode ser observado na narração acima, funciona tanto como uma ferramenta de opressão como de libertação.

Freire (2017, p. 12) diz que o sentido da alfabetização está em “aprender a escrever a sua vida como autor e como testemunha de sua história”. Dominar a linguagem verbal, portanto, não diz respeito somente a decifrar códigos; também envolve uma importância política circunstancial. Imaginemos o impacto que se faz ao alfabetizar operários de fábrica, cujo patrão utiliza a falta de letramento para se impor enquanto “aquele que sabe mais”. Em síntese, a linguagem verbal, quando inserida, disseminada, ensinada e aprendida em nossa sociedade é embebida de questões, não só linguísticas, mas culturais, políticas e ideológicas.

Fazer música não possibilita *escrever* a sua vida da mesma maneira que aprender a ler e a escrever português faz. Por não ser literal, a música não tem como objetos sógnicos as mesmas referências da língua falada e o seu papel na luta pela restauração da humanização será, portanto, diferente. Porém, a aplicação de teorias da semiótica na música nos permite entendê-la como um sistema de linguagem - um sistema autônomo que apresenta mecanismos específicos de funcionamento - e, por isso, traz consigo problemáticas similares às supracitadas.

Da mesma forma que o educador deve assumir a politicidade de seu ato docente, o educador musical deve compreender que ensinar música também é um ato político.

Primeiro temos que ter em vista *qual música* ocupa espaço no âmbito educacional. Proponho que pensemos, por exemplo, na montagem de programas de concerto. Quais são os compositores mais homenageados? A qual período histórico eles pertencem? Quais são suas etnias? E quem escolhe o que será tocado nas salas de concerto? Decisões como essa apontam que a escolha do tipo de música que está presente nos palcos frequentados pelas elites vai além de uma questão estética.

Voltando à realidade da escola, examinemos a concepção de currículos de cursos de música. Qual música é ensinada? Quem monta os programas? Se considerarmos o aspecto político da educação proposto por Freire e a ideia de Lucy Green de que o repertório das aulas pode ser a música popular ouvida pelos estudantes, podemos chegar à elaboração de um currículo escolar muito mais coerente e respeitoso com a realidade cultural dos educandos.

Uma educação musical problematizadora implica conhecer e respeitar a linguagem do aluno e o contexto cultural no qual está inserido. Não somente ter ciência dos gostos musicais de cada um, mas, como Green propõe, incorporá-lo ao programa. A sala de aula deve abraçar a bagagem musical de cada um, sem preconceitos ou julgamento de superioridade. Estudar *rap*, *funk* carioca, samba, etc., na escola, quando os educandos trazem essas demandas, é o ponto de partida para discutir, também, o contexto histórico-social no qual essas práticas acontecem.

Em suma, ensinar música é uma prática que deve ser declaradamente política e que se configura de tal forma até mesmo na escolha do repertório a ser trabalhado.

Vale mencionar que, apesar de concordar com os autores acima referenciados sobre a construção dos conteúdos programáticos em comunhão com os estudantes, é sempre necessário considerar a realidade do professor. É comum que o educador tenha que por em prática um currículo preestabelecido no qual não há a flexibilidade de montagem que os autores sugerem.

Ademais, é necessário que mais pesquisas como a de Simões ganhem visibilidade porque sugerem uma aplicação da proposta de Green *em escolas brasileiras*. O contexto deve ser levado em consideração, do nível do estudante ao nível nacional. Logo, a escolha de repertório deve ser coerente com a realidade do professor, que conhece seus estudantes e sua escola e melhor saberá como conduzir o trabalho.

Além de uma escolha crítica das peças e canções a serem estudadas, outro ponto é que o educador deve assumir um posicionamento evidente do que compreende por *música* e deve refletir sobre os seus possíveis objetos.

Freire aconselha sempre discutir com os educandos o conceito antropológico de cultura. Ora, sendo a música uma prática cultural, sugiro que seja debatido também o conceito de música do ponto de vista dos educandos. Há quem acredite que existem estilos musicais que não são "música de verdade" ou quem diga, ao ouvir uma peça contemporânea, que "aquilo é só barulho". Apesar de acreditar que a busca por uma definição fixa do que é música seja desafiadora, os educandos, analisando a linguagem musical e o que a constitui, podem chegar a uma visão muito mais ampla do que pode servir como material musical.

Em outras palavras, o que o educador assume ser música é aquilo que estará presente na sua conduta pedagógica. O educador que acredita que música seja uma

"educação de sentimentos", por exemplo, desenvolverá atividades diferentes daquele que assume que música é um sistema autossuficiente que não expressa nada além dela mesma.

Para Eero Tarasti é concebível pensar uma semiótica musical cujo objeto do signo é um sentimento ou um evento extramusical. Para Willy Corrêa, o signo musical representa uma sintaxe interna bem interligada que comunica a si mesma. Seria possível uma educação musical que nunca referencia elementos extramusicais e que somente diz respeito à organização interna do material sonoro? Acredito que, considerando a diversidade de contextos educacionais e, para os devidos fins didáticos de exemplificação e de comparação, seja necessária a criação de analogias entre a música e o mundo fora dela. Todavia, penso que tal recurso não trai a concepção de uma linguagem musical autorreferencial, na medida em que ensinar música se justifique no próprio ensinar da linguagem musical.

Isto é, o que proponho é uma educação musical que não se legitime *porque* a música toca o emocional das pessoas (mesmo que, no campo da subjetividade, isso seja possível) ou *porque* ela representa o pensamento de quem a compôs, mas porque o próprio conhecimento da linguagem musical é relevante. Ensinar música deveria se justificar no ato mesmo de ensinar a linguagem musical, considerando todas as suas implicações, não só artísticas, mas também políticas.

Acredito que aprender, desenvolver e dominar a linguagem musical tem um potencial similar à da linguagem verbal no que diz respeito ao desenvolvimento de ferramentas de expressão. Tenho tal posicionamento, não porque defendo que compor e interpretar música implica na expressão de ideias literais, mas porque *no* processo de aprendizado musical - em um processo crítico e problematizador, não bancário - o educando tem o direito de ser sujeito, de criar.

Assumir que a música é um sistema de linguagem que é autossuficiente na sua comunicação pode endossar, portanto, a importância de sua presença no currículo escolar. A Educação Musical não deve ser ensinada como um complemento às outras disciplinas ou um momento de recreação, mas uma área de estudo autônoma e complexa.

Em resumo, o docente, quando reflete acerca dos signos musicais e dos seus objetos, quando adota uma ideia de música enquanto linguagem autônoma e quando reflete criticamente sobre o impacto dessas proposições na sua prática

pedagógica, também compreende toda a complexidade ideológica da educação musical.

Alheia às questões políticas que a cercam, uma educação musical bancária, na qual os conteúdos fixados são depositados nos estudantes, na qual as relações educador-educando são sempre verticais e estáticas, não incentiva o criar e nem o pensar autêntico.

Logo, questiono: o que deve-se ensinar na aula de música para que ela não caia na armadilha dos depósitos e da transferência de conteúdos petrificados?

Haroldo de Campos (1977, p. 153), no que diz respeito ao ensino da poesia, fala que é necessária “uma revolução nos métodos tradicionais de educação” e que deve-se parar de “tratar a literatura como um objeto de museu”. Estamos ensinando música como linguagem viva ou como objeto de museu?

“Trata-se a linguagem musical viva como uma cadeia de estereótipos, e as formas não como processos individuais e activos, mas como dependendo de categorias rígidas e de esquemas formais matemáticos, num museu de formas” (BOUCOURECHLIEV, 2003, p. 7).

Acredito que quando a linguagem musical é ensinada como esquemas inflexíveis a serem memorizados e reproduzidos estamos assumindo um posicionamento bem definido do que entendemos por música e por educação. Se negligenciamos os fatos de que a música pode comunicar ela mesma e que, enquanto linguagem, justifica a articulação interna de seu material, ensinamos somente regras de composição preestabelecidas para imitação, e não para a criação.

“A questão está em que pensar autenticamente é perigoso” (FREIRE, 2017, p. 85). O ensino crítico da música supõe um pensar autêntico, no qual os educandos têm a possibilidade e a liberdade de serem verdadeiros agentes de cultura.

A educação musical crítica, assim, exerce um papel fundamental ao proporcionar a livre exploração do material musical e a sua descoberta enquanto linguagem.

Em conclusão, o que propomos aqui é um olhar atento para com os signos musicais e os processos semióticos que envolvem a música. A partir disso, podemos considerá-la uma linguagem que, quando inserida na sociedade, apresenta implicações políticas. O ensino musical não está isento de tais questões, por isso

precisamos pensar em uma educação musical crítica. Um ensino que deve ser coerente com a sociedade que queremos construir - uma sociedade melhor.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da necessidade de se compreender melhor as diversas linguagens que cercam nosso cotidiano, torna-se cada vez mais necessário o estudo da semiótica. Esta, em um sentido mais amplo, é uma área de conhecimento em desenvolvimento e, portanto, digna de mais investigação. Conforme mencionado no presente trabalho, as pesquisas acerca da semiótica musical, em especial as que se propõem a aplicar a teoria peirceana na música, ainda são escassas. Além disso, ao longo da realização da pesquisa não foi fácil encontrar materiais que abordassem as conexões entre a semiótica e a educação musical.

Tendo em vista que o campo da semiótica da música e suas aplicações na educação constituem um campo que ainda merece investigação e discussão, o presente trabalho nasceu de uma simples curiosidade da autora sobre semiótica musical e evoluiu para uma busca em compreender como tais conhecimentos poderiam ser úteis para quem ensina música.

Desse modo, esse trabalho teve como objetivo inicial fazer um levantamento bibliográfico sobre o campo da semiótica musical, mas, conforme a pesquisa se desenvolveu, surgiram questionamentos sobre a sua aplicabilidade na prática pedagógica de educadores musicais. Diante disso, o objetivo da pesquisa passou a ser compreender as possíveis pontes entre semiótica e educação musical.

Para tal fim, dei início à pesquisa investigando o que é semiótica, em um sentido mais generalizado, e quais são os seus aspectos. A semiótica é a ciência que estuda os signos e que nos ajuda a compreender as linguagens e, portanto, os significados em potencial ao nosso redor.

Apesar de que até os filósofos gregos e muitas outras tradições refletiam sobre questões sógnicas, a semiótica moderna teve início entre o século XIX e o século XX, junto do crescimento das tecnologias de comunicação.

Quem inaugurou a semiótica como a conhecemos hoje e que escolhemos para fundamentar esta monografia foi Charles Sanders Peirce. Peirce elaborou uma teoria geral dos signos que abarca um vasto campo de estudo, permitindo a sua aplicação em diversas áreas - considerando a especificidade de cada uma - e inclusive na música. A escolha de utilizá-lo como referencial teórico, portanto, se deu

em função da relevância do autor e de sua utilidade para o meio da semiótica musical.

Peirce empregou conhecimentos da fenomenologia e os tipos de fenômenos que se apresentam ao homem para elaborar a ideia de que desde objetos até noções abstratas podem ser signos.

O signo só é signo se representa algo para alguém. Portanto, exerce papel mediador entre o objeto e o interpretante. Se o objeto é aquilo que é representado, indicado ou referido, e é ele quem determina o signo, o interpretante é o efeito que o signo determina em uma mente em potencial.

Estudamos as tricotomias que Peirce concebeu a partir da relação do signo consigo mesmo, do signo em relação ao seu objeto e do signo em relação ao seu interpretante.

A linguagem é um conjunto de signos e se caracteriza como uma forma de comunicação. Logo levanta-se o questionamento: música é linguagem? Partimos do pressuposto de que sim. Houve e há muito debate entre os autores acerca de tal afirmação. Partimos das obras de Rinaldi e de Boucourechliev para fundamentar o posicionamento de que a música é uma linguagem autorreferencial, não literal, cujo significado reside em sua sintaxe.

Agora munidos com o devido referencial teórico, partimos para o segundo passo da pesquisa. Foram analisadas três teorias de aplicação do pensamento de Peirce na música: a de José Luiz Martinez; a de Willy Corrêa; e a de Eero Tarasti.

Cada autor contribuiu para o trabalho na medida em que representam diferentes perspectivas sobre o campo da semiótica musical. Martinez investigou os pontos nos quais a música aparece na classificação das ciências de Peirce e, a partir dela, sugeriu possíveis campos de estudo da semiótica musical.

Willy Corrêa discutiu a linguagem musical e seus aspectos considerados característicos. Ele afirma, por exemplo, que a música possui uma semântica equivalente à sua sintaxe, ou seja, a música comunica a sua organização interna.

Tanto Eero Tarasti quando o autor anterior estudaram a aplicação das tricotomias de Peirce na música, mas em abordagens diferentes. Enquanto Willy Corrêa postula a estrutura interna da obra musical como o seu objeto e significado por excelência, Tarasti considera que sentimentos e demais elementos extramusicais podem se constituir como signos.

Conclui-se que é possível que o signo musical referencie o mundo externo, caso isso seja bem estabelecido e justificado. Questionável é afirmar que compositores como Beethoven, que possuía grande conhecimento do funcionamento da estrutura musical e compunha com essa intenção, queriam expressar emoções, por exemplo.

Apresentadas as teorias supracitadas, a próxima etapa da pesquisa foi verificar como o entendimento da música enquanto linguagem impacta o seu papel na sociedade e na educação. Para esse objetivo, foi preciso consultar a obra de Paulo Freire.

O autor afirma que educar é um ato político. Portanto, entendemos neste trabalho que ensinar música também o é. Uma educação musical crítica, problematizadora, libertadora, envolve tomadas de decisões pedagógicas, mas também político-ideológicas. Ensinar música tem o potencial de contribuir com a luta pela restauração da humanização e pela construção de uma consciência crítica. Para isso, é necessário que o educador musical pense e repense suas próprias concepções acerca da linguagem musical, da sociedade e de sua prática pedagógica.

Ao fim dessa pesquisa pude compreender melhor como estudar semiótica pode contribuir para a minha formação como docente. É vital que o educador musical assuma a politicidade de seu ato pedagógico, que tenha bem definido o que entende por linguagem musical e que compreenda a profundidade e a complexidade político-ideológica que envolve, por exemplo, o simples ato de escolher a música da próxima aula.

Esta pesquisa me proporcionou, primeiramente, ferramentas de análise de signos e de linguagens, em outras palavras, ferramentas de compreensão das informações que nos rodeiam. Também me possibilitou uma reflexão constante sobre o que entendo por linguagem musical e uma ampliação das possibilidades de signos e de objetos da música.

Acredito que o objetivo de compreender os pontos de encontro entre a semiótica e a educação musical foi alcançado, porém não finalizado. Esse debate deve continuar. Compreendi certos aspectos das pontes entre essas áreas, mas pesquisas futuras podem se dedicar ao tema partindo de outras perspectivas. Outra possibilidade de trabalho futuro é analisar materiais e metodologias de educação musical do ponto de vista da semiótica, articulando autores e identificando, em seus

discursos, o que entendem por linguagem musical e como vêem o papel da educação musical na sociedade.

A relevância do trabalho se deu, portanto, no fato de que, partindo de uma investigação semiótica, foi possível refletir sobre os aspectos políticos e ideológicos que transpassam a linguagem musical e seu ensino. Assim sendo, a realização desta pesquisa foi de grande valor e significado para mim porque enriqueceu o processo de reflexão acerca da minha própria prática pedagógica.

Acredito que este trabalho é relevante para outros educadores musicais que ainda não conhecem a semiótica e suas aplicações na música e que buscam a construção de uma Educação Musical crítica, libertadora e coerente.

REFERÊNCIAS

- BOUCOURECHLIEV, André. **A linguagem musical**. Lisboa: Edições 70, 2003.
- CAMPOS, Haroldo de. Comunicação na poesia de vanguarda. *In*: CAMPOS, Haroldo de. **A arte no horizonte do provável**. São Paulo: Perspectiva, 1977, p. 131-154.
- CANDA, Cilene Nascimento. Paulo Freire e Augusto Boal: diálogos entre educação e teatro. **HOLOS**, Natal, v. 4, p. 188-198, 2012. Disponível em: Acesso: 02 abr. 2022.
- CHAGAS, Paulo C. Som, linguagem e significado musical. *In*: Encontro Internacional de Música e Mídia, 9, 2013, São Paulo. **O gosto da música**. São Paulo: MusiMid, 2013. Disponível em:
http://musimid.mus.br/9encontro/wp-content/uploads/2013/11/9musimid_chagas.pdf. Acesso em: 02 abr. 2022.
- FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 64. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2017.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação**. Org. Ana Maria de Araújo Freire. 8. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2021.
- GREEN, Lucy. Ensino da música popular em si, para si mesma e para “outra” música: uma pesquisa atual em sala de aula. **Revista da ABEM**, v. 20, n. 28, 2013. Disponível em:
<http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/104>. Acesso em: 01 mar. 2022.
- HIGINO, Wesley. Teoria semiótica peirceana aplicada à música: estado da arte. *In*: V SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA, 2018. **Anais do SIMPOM**, n. 5. Rio de Janeiro: 2018. Disponível em:
<http://www.seer.unirio.br/simpom/article/view/7805/6744> . Acesso em: 02 abr. 2022.
- HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.
- MARTINEZ, José Luiz. A semiotic theory of music: According to a Peircean rationale. *In*: INTERNATIONAL CONFERENCE ON MUSICAL SIGNIFICATION, 6th, 1998, Aix-en-Provence. **Proceedings**. Université de Provence: 1998. Disponível em:
https://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Martinez-A_semiotic_theory_music.pdf. Acesso em: 02 abr. 2022.
- MARTINEZ, José Luiz. Música, semiótica musical e a classificação de ciências de Charles Sanders Peirce. **OPUS**, v. 6, p. 10-19, 1999. Disponível em:

<https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/66>. Acesso em: 01 mar. 2022.

MELO, Desirée Paschoal de; MELO, Venise Paschoal de. **Uma introdução à semiótica peirceana**. Santa Cruz: Unicentro, 2015. Disponível em: <http://repositorio.unicentro.br:8080/jspui/handle/123456789/953>. Acesso em: 12 jan. 2022.

MELO, Felipe Brito de. Um breve recorte sobre a semiótica da música de José Luiz Martinez. In: XXVII CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 2017, Campinas. **Caderno de Resumos e Anais**. Campinas: UNICAMP, 2017. Disponível em: https://anppom.org.br/anais/anaiscongresso_anppom_2017/4881/public/4881-16339-1-PB.pdf Acesso em: 02 abr. 2022.

NÖTH, Winfried. **Panorama da semiótica de Platão a Peirce**. 4. ed. São Paulo: Annablume, 2005.

NÖTH, Winfried; SANTAELLA, Lucia. **Introdução à semiótica: passo a passo para compreender os signos e a significação**. São Paulo: Paulus, 2017. [Coleção Introduções]

OLIVEIRA, Willy Corrêa de. Música: a forma ABA-linguagem e memória. **Acta Semiotica et Lingvistica**, São Paulo, v.1, n.1, p. 83-98, 1977.

OLIVEIRA, Willy Corrêa de. **Beethoven, proprietário de um cérebro**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1979.

PIETROFORTE, Antonio Vicente. A língua como objeto da linguística. Introdução à linguística: objetos teóricos. In: FIORIN, José Luiz (org.). **Introdução à linguística**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011. v. 1, p. 75-94.

RINALDI, Arthur. **A música é uma linguagem?: um estudo sobre o discurso musical no contexto do século XX**. 236 f. 2014. Tese (doutorado) - Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/handle/11449/108804>. Acesso em: 19 jan. 2022.

SANTAELLA, Lucia. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SANTAELLA, Lucia. **A teoria geral dos signos. Semiose e autogeração**. São Paulo: Cultrix, 1995.

SANTAELLA, Lucia. A sintaxe como eixo da linguagem sonora. In: SANTAELLA, Lucia. **Matrizes da Linguagem e Pensamento: Sonora Visual Verbal**. São Paulo: Ed. Iluminuras, 2001. p. 112-116. Disponível em: https://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Santaella-Sintaxe_como_eixo_linguagem_sonora.pdf. Acesso em: 02 abr. 2022.

SANTAELLA, Lucia. **Semiótica aplicada**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

SANTEE, Nellie Rego; TEMER, Ana Carolina Rocha Pessoa. A Linguística de Roman Jakobson: Contribuições para o Estudo da Comunicação. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, Londrina, v. 12, n. 1, 2011. Disponível em: <https://revista.pgsskroton.com/index.php/ensino/article/view/2890>. Acesso: 19 jan. 2022.

SCHROEDER, Silvia Cordeiro Nassif. O discurso sobre música: reflexos na educação musical. **Claves**, João Pessoa, n. 2, p. 60-75, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/claves/article/view/2717>. Acesso em: 02 abr. 2022.

SIMÕES, Alan Caldas. **Musicalidade crítica**: fundamentos para uma educação musical pautada na pedagogia crítica de Paulo Freire. Curitiba: Appris, 2020.

TARASTI, Eero. **A Theory of Musical Semiotics (Advances in Semiotics)**. Bloomington: Indiana University Press, 1994.

TARASTI, Eero. **Signs of music**. Berlin; New York: Mouton de gruyter. 2002.

TONIN, Cleonilda Maria. Semiótica e educação, intrínsecas relações. *In*: ENCITEC, 13, 2017, Cascavel. **Anais**. Fundação Assis Gurgacz - FAG Toledo, 2017. Disponível em: https://www.fasul.edu.br/projetos/app/webroot/files/control_e_eventos/ce_producao/20171024-155320_arquivo.pdf. Acesso: 01 mar. 2022.

ULBANERE, Alexandre. **Willy Corrêa de Oliveira**: por um ouvir materialista histórico. 2005. 142 f. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", 2005. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/handle/11449/104020>. Acesso: 21 jan. 2022.

WINCH, Paula Gaida; NASCIMENTO, Silvana Schwab. A teoria da comunicação de Jakobson: suas marcas no ensino de Língua Portuguesa. **Estudos da Língua (gem)**, Vitória da Conquista, v. 10, n. 2, 2012. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/dfd1/b8b9809e2ef793be777e9a7ae880614f43f7.pdf>. Acesso: 19 jan. 2022.