



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS
Campus de Araraquara**

MARCELO HAACK DE MARCOS

OS PREJUÍZOS CULTURAIS DA ESQUIZOFONIA



Araraquara, SP

2022

MARCELO HAACK DE MARCOS

OS PREJUÍZOS CULTURAIS DA ESQUIZOFONIA

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, Linha de Pesquisa – Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade, da Faculdade de Ciências e Letras/UNESP para a obtenção do título de doutor em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Ari Fernando Maia

Araraquara, SP

2022

M321p Marcos, Marcelo Haack de
Os prejuízos culturais da esquizofonia / Marcelo Haack de Marcos.
-- Araraquara, 2022
168 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara
Orientador: Ari Fernando Maia

1. Educação musical. 2. Esquizofonia. 3. Paisagem sonora. 4.
Estudos rituais. 5. Indústria cultural. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

MARCELO HAACK DE MARCOS

OS PREJUÍZOS CULTURAIS DA ESQUIZOFONIA

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, Linha de Pesquisa – Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade, da Faculdade de Ciências e Letras/UNESP para a obtenção do título de doutor em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Ari Fernando Maia

Data da defesa: 28/11/2022

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador:

Prof. Dr. Ari Fernando Maia
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Psicologia/UNESP - Bauru

Membro Titular:

Prof. Dra. Jéssica Raquel Rodeguero Stafanuto
Fundação Educacional de Penápolis
Psicologia/Pedagogia

Membro Titular:

Prof. Dr. Luiz Antônio Calmon Nabuco Lastória
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Psicologia da Educação/FCLAr

Membro Titular:

Prof. Dr. Glauber Lúcio Alves Santiago
Universidade Federal de São Carlos
Departamento de Artes e Comunicação

Membro Titular:

Prof. Dr. Elder Gomes da Silva
Universidade Federal do Acre
Centro de Educação, Letras e Artes

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

À toda minha família e amigos, em especial, aos meus filhos Eduarda Bianchini de Marcos e Samuel Bianchini de Marcos. À minha esposa Tatiane Cristina Bianchini e à minha mãe Roseli Aparecida Haack.

AGRADECIMENTOS

Agradeço profundamente meu orientador, Professor Doutor Ari Fernando Maia, por toda a paciência e assertividade na condução de meu trabalho. No âmbito da academia agradeço ainda aos professores das disciplinas, aos colegas de curso e, especificamente aos alunos da disciplina de estágio supervisionado, na qual atuei como professor bolsista, e que me possibilitou reflexões importantíssimas referentes à docência, tanto no ensino superior quanto na educação básica. Agradeço aos familiares e amigos pela compreensão, principalmente referente às minhas ausências. Aos meus colegas de trabalho pelas conversas que, mesmo involuntariamente, possibilitaram o refinamento de meu discurso acerca do objeto da presente tese. Por fim, mas não menos importante, à minha família: Tany, Duda, Samuca e Nicko, por não permitirem que eu “caísse aos pedaços” convivendo com minhas oscilações de humor e todos os altos e baixos que envolvem a escrita de um trabalho dessa magnitude.

*Palavras, assim como a violência
Quebram o silêncio
Chegam colidindo
No meu pequeno mundo*

Depeche Mode (1990, tradução minha)

RESUMO

Pretendemos, na presente tese, buscar aproximações entre as ideias de Raymond Murray Schafer e as da Teoria Crítica da Sociedade de forma a traçar apontamentos propositivos para as aulas de música da rede pública de ensino. Mais especificamente, debatemos sobre o conceito de esquizofonia do autor canadense, suas implicações em relação à indústria cultural e, conseqüentemente, à semiformação e à possibilidade de uma proposta concreta de lidar com a questão no âmbito escolar, norteados pelos Estudos Rituais elaborados por Christoph Türcke. Para tanto, analisamos criticamente textos desses autores e dos conteúdos relativos à educação musical de dois documentos nacionais: a Base Nacional Comum Curricular e o Currículo Paulista. Por meio de reflexões filosóficas, sociológicas e sobretudo pedagógicas procuramos apresentar argumentos que apoiem as indicações de Schafer e de Türcke levando em conta, especialmente, a realidade brasileira. Assim, o objetivo geral é a busca por ações pedagógicas que, potencialmente, combatam os prejuízos sociais e culturais da esquizofonia. Para tanto temos como objetivos específicos: a análise do material curricular, a compreensão da visão dos professores acerca desses documentos e as reflexões acerca da base teórica. Fez-se necessária uma exposição sobre os conceitos que permeiam os estudos da teoria crítica da sociedade e aqueles discutidos por Schafer, a destacar: a paisagem sonora, a clariaudiência, a esquizofonia, a limpeza de ouvidos, o objeto sonoro, o ruído entre outros. Concluimos que os documentos são menos determinantes que a formação dos professores, tanto inicial quanto contínua. Daí a necessidade de investimentos massivos e bem direcionados à formação e valorização docente, além de direcionados à infraestrutura.

Palavras-chave: Educação musical; Esquizofonia; Paisagem sonora; Estudos rituais; Indústria cultural.

ABSTRACT

In this thesis, we intend to seek approximations between the ideas of Raymond Murray Schafer and those of the Critical Theory of Society in order to trace propositional notes for music classes in the public school system. More specifically, we debated the Canadian author's concept of schizophony, its implications in relation to the cultural industry and, consequently, semi-education and the possibility of a concrete proposal to deal with the issue in the school environment guided by Ritual Studies elaborated by Christoph Türcke . Therefore, we critically analyze texts by these authors and the contents related to music education in two national documents: the Common National Curriculum Base and the Curriculum of São Paulo. Through philosophical, sociological and, above all, pedagogical reflections, we seek to present arguments that support the indications of Schafer and Türcke, taking into account, especially, the Brazilian reality. Thus, the general objective is the search for pedagogical actions that, potentially, fight the social and cultural damages of schizophrenia. To this end, we have as specific objectives: the analysis of the curriculum material, the understanding of the teachers' view of these documents and the reflections on the theoretical basis. An exposition of the concepts that permeate the studies of critical theory of society and those discussed by Schafer was necessary, highlighting: the soundscape, clairaudience, schizophony, ear cleaning, the sound object, noise, among others. We conclude that documents are less determinant than teacher training, both initial and continuous. Hence the need for massive and well-targeted investments in teacher training and enhancement, as well as investments in infrastructure.

Keywords: Music education; Schizophony; Soundscape; Ritual studies; Cultural industry.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Gráfico das respostas da questão 3	143
Gráfico 2	Gráfico das respostas da questão 21	143
Gráfico 3	Gráfico das respostas da questão 10	146
Gráfico 4	Gráfico das respostas da questão 11	148
Gráfico 5	Gráfico das respostas da questão 14	149
Gráfico 6	Gráfico das respostas da questão 34	153
Gráfico 7	Gráfico das respostas da questão 37	153

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- BNCC** – Base Nacional Comum Curricular
- CD** – *Compact Disc* (Disco Compacto)
- COVID** – *Corona Virus Disease* (Doença do Corona Vírus)
- dB** - Decibel
- DTS** – *Digital Theater Systems* (Sistema Digital de Cinema)
- DVD** – *Digital Video Disc* (Disco de Vídeo Digital)
- Hi – Fi** – *High Fidelity* (Alta Fidelidade)
- LED** – *Light Emitter Diode* (Diodo Emissor de Luz)
- Lo – Fi** – *Low Fidelity* (Baixa Fidelidade)
- MP3** – MPEG ½ Audio Layer 3 (Tipo de Compressão de Áudio)
- MPB** – Música Popular Brasileira
- PPP** – Projeto Político Pedagógico
- RAP** – *Rhythm and Poetry* (Ritmo e Poesia)
- TDAH** – Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade
- TV** – Televisor
- U.E.** – Unidade Escolar
- VR** – *Virtual Reality* (Realidade Virtual)

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 Schafer e a Teoria Crítica da Sociedade	25
1.2 Convergências e divergências da abordagem de Schafer com a Teoria Crítica da Sociedade	25
1.3 Conceitos schaferianos	39
1.3.1 Esquizofonia	39
1.3.2 A Paisagem Sonora	44
1.4 A questão tecnológica	50
1.5 A pedagogia musical de Schafer	58
1.5.1 As proposições de Schafer	63
1.6 A proposta de Türcke e suas bases	73
1.6.1 Transtorno de déficit de atenção com hiperatividade	74
1.6.2 Hominização/História da Humanidade	77
1.6.3 Ritual/Sacrifício	79
1.7 Sobre o domínio de si e o domínio da natureza	81
2 EDUCAÇÃO MUSICAL E O PROBLEMA DA ESQUIZOFONIA	87
2.1 Metodologia	87
2.2 Sobre a educação musical e a formação de público no Brasil	88
2.3 Análise de textos que abordam o conceito de esquizofonia	105
2.3.1 Abordagem neutra	106
2.3.2 Abordagem negativa	109
2.3.3 Abordagens distorcida e positiva	112
2.3.4 Abordagem dialética	113

2.4 Análise da Base Nacional Comum Curricular	119
2.5 Análise do Currículo Paulista	128
3 QUESTIONÁRIO SOBRE EDUCAÇÃO MUSICAL	138
3.1 Análise das respostas obtidas por meio de questionário	138
3.2 Sobre o questionário	138
3.3 Sobre as respostas	139
3.3.1 Seção A: São objetivos do ensino de música	141
3.3.2 Seção B: No ensino de música	142
3.3.3 Seção C: Nas aulas de música o estudante deverá ser capaz de	147
3.4 Discussão	151
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	152
REFERÊNCIAS	157
APÊNDICES	164
APÊNDICE A – Questionário	164

1 INTRODUÇÃO

O objeto aqui tratado, a saber – o conceito de esquizofonia de Schafer e sua relação com a educação musical - tornou-se o ponto central da pesquisa da presente tese após a leitura e discussão de diversos textos em grupos de pesquisa e disciplinas de graduação e pós-graduação. Somado a esse caráter teórico, há também a prática docente do autor, tanto no ensino de arte quanto de música. A passagem por escolas públicas e privadas, especializadas ou não no ensino de música, nos fez observar o quão determinante é a paisagem sonora, em grande medida moldada pela esquizofonia, na formação musical dos estudantes.

Trago aqui uma conceituação do próprio autor desse termo que será amplamente discutido na presente tese:

Esquizofonia (do grego *schizo* = partido e *phone* = voz, som) – Empreguei esse termo pela primeira vez em *A paisagem sonora*, referindo-me à separação entre o som original e sua reprodução eletroacústica. Os sons originais são ligados aos mecanismos que os produzem. Os sons reproduzidos por meios eletroacústicos são cópias e podem ser representados em outros tempos e lugares. Emprego essa palavra *nervosa* para dramatizar o efeito aberrativo desse desenvolvimento do século XX (SCHAFER, 2011a, p. 364 – grifos do autor).

A observação acerca da influência da esquizofonia em nosso cotidiano se dá desde, ao menos, o início de nossa formação musical. Ainda que não seja de forma estruturada, os efeitos de um ambiente no qual, segundo Schafer (2019), convivemos com sons imperialistas¹, é percebido na forma de irritação, sentimento de impotência, descolamento e na falta de pertencimento ao “grande grupo”.

Explicando melhor: não há aqui uma pretensão de nos classificar em um grupo seletivo e erudito ao qual de fato não fazemos e nunca fizemos parte. Temos consciência de nossa alienação e semiformação e dos limites provocados por elas para nossa análise e visão de mundo, mas consideramos o esclarecimento sobre as próprias limitações um primeiro passo para nos desvencilharmos, mesmo que parcialmente, de nossas amarras culturais. Todavia, em uma época (década de 1990) na qual dois estilos musicais (sertanejo e pagode) dominavam as paradas de sucesso brasileiras, “consumir” qualquer outro estilo, fosse ele rock, rap, MPB, bossa nova etc. nos tornava marginais.

Essa sensação de ser “marginal” é ambivalente, pois horas, sobretudo durante a adolescência, nos sentimos interpretando o papel do “jovem rebelde” de forma adequada, mas

¹ Sons imperialistas, segundo Schafer, são aqueles que se sobrepõe aos demais de maneira impositiva.

em alguns momentos o conforto de fazer parte do “grupo maior” também se justifica. De qualquer forma esse questionamento em relação ao gosto, mesmo que seja pelo consumo de um produto essencialmente similar (tanto o rock quanto o sertanejo são produtos da indústria cultural) possibilita um questionamento sobre nossas escolhas. É interessante observar o enaltecimento do ecletismo, a valorização dos produtos da indústria cultural de forma indiscriminada. Porém, vale destacar, que a esquizofonia, somada a uma educação negligente, acaba por granjear fãs do estilo/artista/obra nos quais os empresários mais investirem.

Concordamos com SCHAFER (2011, p. 113) quando ele afirma que os ruídos fortes, produzidos por vulcões, trovões e tempestades, evocavam o temor e o respeito, sendo a expressão do poder divino. Esse poder foi transferido para os sinos da igreja e os órgãos de tubo. Durante a Revolução Industrial esse Ruído Sagrado tornou-se profano e sendo produzido pelas máquinas à vapor. Essa passagem do poder do ruído encontra-se agora, após a revolução elétrica, nas mãos do aviador e do radialista, esse último devendo ser considerado em seus moldes digitais e como proeminente representante da indústria cultural.

Tanto na década de 1990 quanto nas que seguiram, outros estilos foram, mesmo que momentaneamente, protagonistas. Dentre eles podemos destacar: o axé, o funk, o forró, o gospel e a *pop music* seja nacional ou internacional. Essa última merece destaque pelo seu caráter altamente adaptável, potencialmente se aproximando de qualquer estilo musical (de forma pasteurizada) e tendo sua ubiquidade garantida não somente pelas rádios, mas também por estar presente nas trilhas sonoras de novelas e filmes. Isso nos leva à seguinte questão: estão presentes em filmes e novelas por serem “pops” ou são “pops” por estarem presentes em filmes e novelas?

A única resposta dialética possível para a questão apresentada é que ambas as situações ocorrem. Porém, o fato de serem repetidas inegotáveis vezes em diversas plataformas possibilita que a “imunidade” a elas se anule; devemos nos questionar se há alguma ação possível para que essa “infestação” incontrolável seja barrada, ou ao menos abrandada.

No desenvolvimento do presente trabalho pretendemos buscar indícios de que é possível abrandar os efeitos da indústria cultural, que se utiliza das consequências da esquizofonia, dentre outros recursos, por meio da educação musical. Não de forma isolada, mas articulada com as demais disciplinas do currículo e orientada pelos Estudos Rituais propostos por Türcke (2016).

Julgamos importante, para fins didáticos, traçar uma linha cronológica da relação entre o pesquisador e o objeto.

Anos	Fase da vida	Características	Repertório
1983 - 1990	Primeira infância (0 – 7 anos).	O ambiente sonoro é determinado pela sociedade (algo que se mantém durante toda a vida) e pela família. As músicas são ouvidas, majoritariamente, de forma esquizofônica (reproduzidas pelo rádio ou pela televisão).	Músicas infantis (folclóricas e artistas como Xuxa, Bozo, Balão Mágico etc.) e do gosto pessoal dos pais (pop, mpb, sertanejo raiz etc.)
1991 – 2000	Adolescência (8 – 17 anos).	A influência familiar persiste, porém, há uma ampliação dos principais influenciadores (pai e mãe) para os tios, avós, primos e outros membros da família. O gosto pessoal e a influência de amigos se tornam determinantes. Início da formação musical formal – aulas particulares de guitarra elétrica e ensaios e apresentações na igreja católica com esse instrumento.	Repertório mais diversificado – diversas bandas de rock nacional (Titãs, Ira!, Paralamas do Sucesso, Raul Seixas, Ritchie, Mamonas Assassinas etc.) e internacional (Iron Maiden, Metallica, Beatles, Tears for Fears, Rolling Stones etc.)
2001 – 2010	Juventude (18 – 27 anos).	Início da influência massiva da universidade.	Músicas “lado B” de artistas consagrados em

		Ampliação e aprofundamento em repertório erudito e “alternativo” – fora do <i>mainstream</i> . Passagem da guitarra para o contrabaixo elétrico. Leitura de partitura. Aprendizagem básica de percussão, teclado, flauta doce e canto/voz. Atuação na orquestra experimental da UFSCar.	arranjos orquestrais. Gêneros regionais como catira, coco, cacuriá, maracatu etc.
2011 – 2020	Fase adulta (28 – atual).	Vivências musicais incrementadas pela ida a apresentações musicais em teatros, praças, eventos com as mais variadas formações – duos, trios, quartetos e quintetos eruditos e populares, orquestras, bandas sinfônicas etc. Atenção para grupos regionais/nacionais de música autoral.	Músicas que foram “descobertas” por meio de pesquisas para ministrar aulas. Ampliação e aprofundamento no contato com álbuns completos de artistas de décadas passadas e contemporâneos.

Tabela 1.

Percebe-se que, na primeira infância, os produtos da indústria cultural preenchem completamente minha semiformação. Sem nenhum tipo de filtro ou compensação a “formação” musical informal se dá por meio das paradas de sucesso expondo-se o sujeito à programação de dois ou três canais de TV e um número equivalente de emissoras de rádio. Recordo-me de

prestigiar algumas apresentações ao vivo, mas, infelizmente, nenhum tipo de formação musical formal ou não-formal fez parte dessa época. Tampouco a frequência assídua a quaisquer ambientes (clubes, teatros, igrejas etc.) nas quais houvesse a apreciação não esquizofônica de música.

Na adolescência há uma ruptura no estilo musical consumido, mas os produtos da indústria cultural continuam a ser a principal influência. A marginalização mencionada em parágrafos anteriores, por não consumir nenhum dos dois principais gêneros da década de 1990 (pagode e sertanejo) possibilita uma certa diferenciação cultural. Isso se dá também pela localização geográfica/ temporal do indivíduo, ou seja, em outro país/época provavelmente me enquadraria como um consumidor dos produtos da indústria cultural.

Porém, esse deslocamento permite reflexões que não parecem plausíveis entre aqueles que fazem parte da massa consumidora espacial e geograficamente determinadas. Exemplificando: ser um fã de música sertaneja na década de 1990, e também em décadas posteriores, tem sido associado à defesa de pautas como: agronegócio, armamento, machismo etc. Sem pretensões generalistas, podemos afirmar que se trata de um pacote, ou estilo de vida como alguns preferem denominar, a propagação da ideologia que abarca o machismo, o racismo e a homofobia. O que foi sintetizado pela frase: “Conservador nos costumes e liberal na economia”.

Sustentados por Adorno² (2019 e 2020) podemos afirmar que o fã de música sertaneja, assim como todo o fã (no sentido de fanático), se vale do pensamento de *ticket*. Esse pensamento leva o sujeito a aceitar, irrefletidamente, ideais conectadas a uma única ideia anteriormente aceita. Se refere a organização da percepção e reflexão, unificando ideias em um único bloco, promovendo um padrão a ser seguido sem mediações. Bem como as preferências ideológicas determinam a personalidade (ADORNO, 2019, p. 79), tal comportamento está presente em todos os estratos da população.

Outra característica desse grupo é sua atração pela palavra progressista (ADORNO, 2019, p. 226). Para eles o progresso está intimamente relacionado ao modo de produção capitalista: referindo-se ao agronegócio, trata-se de um aumento na produção, com um menor investimento, baixo “desperdício” principalmente devido ao uso indiscriminado de agrotóxicos e uma alta lucratividade. Engloba também a automação dos processos, reduzindo ao mínimo a presença humana na lavoura.

O pensamento de *ticket* é possível apenas porque a existência real daqueles que se entregam a ele é largamente determinada por “tickets”, processo sociais

² Obras escritas nas décadas de 1940 e 1950.

padronizados, opacos e avassaladores que deixam ao “indivíduo” pouca liberdade de ação e individuação verdadeira (ADORNO, 2019, p. 522).

Vemos que, uma vez que o sujeito adere ao pensamento de *ticket*, sua forma de ver e agir no mundo são constantemente reforçadas pelo grupo e, uma mediação ativa, por meio da reflexão, é muito arriscada, sob pena de um “desmoronamento” da personalidade. Nesse contexto, não é necessário que se compreenda uma ideologia, mas que se possa utilizá-la imediatamente nas tomadas de decisão. Por isso, a propaganda, sobretudo política, é determinante na escolha dos destinatários da agressividade psicológica.

Assim emerge o preconceito e o ódio destinados às minorias. No preconceituoso há um “totalitarismo psicológico” que não permite que ações e reflexões escapem a automação e compulsão do esquematismo racional. Em outras palavras, o sujeito não tolera presenciar uma situação na qual não saiba exatamente como proceder imediatamente (ADORNO, 2019, p. 294 e 295). Esses indivíduos, inversamente aos sujeitos sem preconceitos, não levam a sério o conceito de individualidade, fazendo com que aceitem de bom grado os estereótipos anti-minorias. Por isso: “Não se pode “corrigir” a estereotípiia pela experiência; deve-se reconstituir a capacidade de *se ter* experiências para evitar o crescimento de ideias malignas no sentido mais clínico e literal possível (ADORNO, 2019, p. 264).”

Vale destacar que as pautas relacionadas a dupla Agronegócio & Sertanejo não se resumem a essas e nem surgiram na década de 1990. Um polo realimenta o outro desde a década de 1970 como nos aponta ALONSO (2015). Porém, o apoio da mídia ao *status quo*, que se revela como um conservadorismo flexível, está diretamente relacionado à indústria cultural e, nesse caso em específico, às emissoras de TV. É interessante observar o recente fenômeno de crítica generalizada aos conteúdos transmitidos pelos telejornais. Esses sempre tiveram um viés ideológico, mas o que incomoda é qual ideologia é neles propagada.

Vemos como é possível uma análise sociológica, ainda que por hora sem embasamentos teóricos, em referência ao consumo de arte/música dos sujeitos. Outra forma de analisarmos a situação é observarmos que a defesa de uma revolução social se associa também a uma revolução cultural e artística. A despeito das diferenças entre revolucionários e conservadores ambos seguem uma mesma lógica quando se trata de mudanças sociais. Para os primeiros as revoluções artísticas antecedem as culturais/sociais. E, para os segundos, uma arte revolucionária é uma ameaça à tradição e aos “bons costumes”, por isso é fundamental que haja limites (censura) das obras, para que “as coisas não mudem de forma indesejada” (SCHAFER, 2011b, p. 283). Enfim, destacando o óbvio, de um lado temos os educadores que almejam

mudanças – que para mim abarcam o fim de qualquer tipo de preconceito e discriminação – e do outro os conservadores que, no mínimo, negam ou relativizam tal realidade.

A formação musical, embarcando todas as suas implicações sociológicas como supracitado, sofreu o maior divisor de águas durante minha permanência na universidade. Vale destacar que essa permanência nunca fora realmente interrompida, uma vez que após a graduação em música pela UFSCar (2004 - 2007) atuei como tutor virtual no Curso de Licenciatura em Música (EaD/UFSCar), cursei Pedagogia entre os anos de 2012 e 2015 na mesma universidade (não concluindo o curso) e ingressei no Mestrado em Educação Escolar na UNESP/Araraquara instituição na qual prossigo com o doutoramento.

Dentre idas e vindas considero que, há dezessete anos, respiro o ambiente universitário, com seus vícios e virtudes, primando pelo respeito às opiniões e defendendo o progresso da humanidade por meio da ciência. Sem dúvida uma instituição imperfeita, mas que busca o aprimoramento constante. Nesse ambiente, potencialmente, se desenvolve a disciplina e, dentre outros méritos, o respeito às diferenças sendo esse o ponto mais importante para nossa discussão.

Como apontam Adorno e Horkheimer (1985) o mito já é esclarecimento. Compreendemos essa afirmação como uma advertência de que o ser humano vem aprimorando sua relação com a natureza e consigo mesmo desde a pré-história e, o que se consolidou como ciência no século XVII, deve ser encarado como algo falível, isto é, sempre passível de reformulações e refutações.

Ao longo deste trabalho trataremos mais especificamente da diferença de “gosto”, isto é, das infinitas (im)possibilidades estéticas. Assim nos referimos, pois questiono se há realmente liberdade de escolha para aquilo que vamos gostar em nossa sociedade? Ou somos cerceados pela pseudoindividação e pela estandarização? Além disso, se as repostas para essas perguntas forem respectivamente negativa e positiva, podemos realizar algo, dentro do ambiente escolar, que altere essa realidade? Algo está sendo feito em termos legislativos? O que é necessário para que a educação musical obtenha o máximo efeito na transformação dessa situação?

Retomando a cronologia apresentada na tabela 1, resta-nos analisar como se deu minha vivência musical nos últimos anos. A presença em eventos com música ao vivo foi sem dúvida fundamental para uma ressignificação da relação com essa arte. Também por isso defendemos que as escolas devem priorizar a execução ao vivo. Sabemos que há diversos complicadores, que passam de questões estruturais até a formação dos profissionais que atuarão nas escolas, porém, com planejamento, é possível que apresentações de grupos, sejam profissionais ou

amadores, formados por membros da comunidade escolar ou de fora dela, deixem de ser situações extraordinárias e passem a fazer parte do cotidiano da escola. O mesmo se dá com a ida a teatros, praças e outros espaços para que os estudantes possam prestigiar apresentações musicais das mais diversas.

Um segundo ponto a se destacar são as reações e desdobramentos das ações musicais nas escolas. Observamos que tanto os estudantes individualmente, quanto as turmas coletivamente e até mesmo as unidades escolares como um todo acabam se transformando com a prática musical. Não apontamos a educação musical como a redentora das questões escolares, mas seu poder de mobilização é inegável. Sublinho o poder que contém um coro com duzentas vozes infantis, mesmo que em uníssono. Algo que já fora destacado a muitas décadas por Heitor Villa-Lobos.

Diante do que fora explanado, destaco a relevância do objeto – a relação entre esquizofonia e o ensino de música – como algo que urge ser analisado e confrontado com a realidade, perseguindo meios pelos quais possamos propor caminhos alternativos a inércia propagada pela indústria cultural. Caminhos de resistência, notadamente presentes nas observações dos dois principais autores que nos servem de base – Schafer e Türcke. Esse nos traz um panorama sobre a hiper-estimulação provocada pelas telas na sociedade em geral e a influência dessas nos casos diagnosticados como TDAH. Apesar de seu foco ser a imagem, observamos que os estímulos provocados pelos sons são equivalentes. Além disso, sua proposta denominada Estudos Rituais, parecem ser uma forma adequada de lidar com a esquizofonia a partir do ambiente escolar.

Curiosamente, segundo Schafer (2019) em uma nota de rodapé da página 39, a tradução do termo *soundscape* (paisagem sonora) para o alemão teve três possibilidades: *Schallwelt* (mundo do som), *Klanglandschaft* (paisagem sonora) e *Lautsphäre* (esfera alta/de acordo com a esfera/lautspher = alto-falante) – mas nenhum deles parece aceitável para a mente alemã e, como consequência, há pouco interesse sobre o tema em países de língua alemã.

Encontramos poucos trabalhos, em português, que tragam aproximações entre a teoria crítica da sociedade e a teoria de Murray Schafer. Porém, é nítido o quanto o próprio Adorno e também outros autores oriundos da Escola de Frankfurt, debatem sobre a paisagem sonora e especificamente sobre a esquizofonia sem utilizar o termo e, por outro lado, Schafer discute sobre indústria cultural sem expressar esse conceito.

Se o autor canadense deixa claro que a humanidade deve refletir sobre os sons que estamos produzindo e deixando produzir, sobre seus efeitos em nosso corpo e nossa mente, e propõe que os compositores, guiando uma infinidade de outros profissionais, elaborem

alterações na paisagem sonora no sentido de essa se tornar mais harmoniosa para a vida em sociedade. E, concomitantemente, os autores da teoria crítica afirmam que a indústria cultural, tendo seus objetivos garantidos pela ubiquidade de seus produtos, é causa e efeito da semiformação. Devemos considerar que o esforço de ambos é o mesmo, ou seja, questionar a produção e propagação/arranjo de sons/música em nossa sociedade e propor alternativas mais saudáveis e sustentáveis. Attali (1985) é outro autor que colabora com essa discussão ao pensar a relação entre a paisagem sonora e a sociedade de forma indissociável. Para esse autor, as características sonoras e sua organização política e econômica se influenciam mutuamente desde tempos imemoriais. O papel desempenhado por músicos, compositores e financiadores/empresários do ramo da música se definem de acordo com o cenário sociológico e vice-versa.

Para Schafer (2011b) é fundamental que se pense no processo educacional nesse cenário. Os alunos devem ser capazes tanto de analisar a situação quanto de propor melhorias para a mesma. Muitas vezes não percebemos o quanto somos bombardeados por sons racionalizados, organizados dentro da “racionalidade instrumental”. Sejam sons de motores, apitos, sirenes ou mesmo o som de música em alto-falantes estamos diante de um ataque cruel, pois não possuímos “pálpebras auditivas”. Isso significa que dependendo da intensidade (dB) do som não conseguimos cancelá-lo nem com protetores auriculares muito menos com as mãos. Além disso, se compararmos com uma situação visual na qual, diante de uma imagem desagradável podemos fechar os olhos ou “virar” o rosto, diante de um som desagradável de nada adianta fazer o mesmo. Anular um gosto ruim, advindo do paladar, um odor desconcertante ou uma sensação tátil desconfortável são ações muito mais simples se comparadas com a dificuldade/impossibilidade de se fazer o mesmo com um som.

Portanto, as alterações devem se dar no ambiente uma vez que nossa anatomia não permite uma alternativa. Daí a importância da “limpeza de ouvidos” e de exercícios que nos tornem mais sensíveis, pois algumas vezes somos responsáveis pela produção de sons desnecessários que podem afetar negativamente alguém a nosso redor. Isso não significa que almejamos nos tornar uma sociedade altamente silenciosa, mais menos ruidosa e, principalmente, mais atenta aos sons que produzimos e “consumimos”.

A esquizofonia se encontra no centro dessa discussão. Destaquemos dois motivos pelos quais isso ocorre: primeiramente porque os aparelhos de reprodução do som, sejam rádios, televisores ou similares atingem intensidades muito superiores à intensidade máxima da voz natural, o que acarreta um incômodo físico a quem a eles é exposto. Em segundo lugar há o incômodo mental, afinal se eu me desloco para um teatro, uma praça ou qualquer outro espaço

para apreciar uma apresentação musical pressupõe-se a intensão em ouvir música. Uma situação bem diferente é ser incomodado pelo “rádio” do vizinho em máximo volume, ou pelo carro que passa exibindo os mais altos decibéis ou ainda, que para mim é o suprassumo da “invasão de privacidade sonora” de nossa atualidade, pela propaganda do circo que está na cidade exibida em alto-falantes acoplados a monomotores.

Türcke (2010) fala sobre o bombardeamento de imagens que excita nossa sociedade como um todo e hiperativa nossas crianças. Analogamente, percebemos que os sons também causam uma excitação e uma hiperativação se não iguais, superiores às imagens. E, tanto para o hiperestímulo visual quanto para o auditivo a solução parece ser a mesma: desaceleração do tempo e estabelecimento de rotinas ritualísticas, no âmbito escolar, por meio das quais a aprendizagem e a relação dos sujeitos entre si, com o meio que os cerca e consigo próprios seja ressignificada.

“Se o rádio moderno super-estimula, os ritmos naturais poderiam ajudar a restaurar o bem-estar físico e mental, devolvendo-os ao nosso sangue (SCHAFER, 2019, p. 165).”. Concordando com Türcke (2010), Schafer (2019) vai além e sugere que estações de rádio transmitam, ininterruptamente e sem edições, o som das marés, o derreter do gelo, o contraponto entre o canto dos pássaros, o coaxar dos sapos e a estridulação dos grilos. Essa sugestão têm o intuito de que as próprias emissoras restabeleçam aquilo que elas foram, em grande medida, responsáveis por desestabilizar, a saber – o ritmo natural da vida.

Continuando com a proposições o autor afirma que:

Seria necessário um maior número de executantes-professores com foco na comunidade, e o público teria de parar de se enxergar como mero consumidor de entretenimento projetado para benefício próprio. A indústria fonográfica entraria em colapso (SCHAFER, 2019. P. 194).

O colapso da indústria fonográfica, ao menos nos moldes que ela se encontra, é, sem dúvida, algo almejado pelos frankfurtianos. Para além disso, Schafer (2019) propõe que os professores se dirijam não apenas aos estudantes, mas a toda a comunidade escolar. Explicita-se aí a contemporaneidade do autor, pois é flagrante a impossibilidade de que eduquemos apenas os pequenos. É urgente que nos eduquemos mutuamente. O processo de ensino-aprendizagem estará condenado ao fracasso se se restringir à sala de aula, sem abarcar a comunidade escolar como um todo.

Diante dessa miscelânea de conceitos, reflexões e proposições traçamos nossa estratégia metodológica da seguinte forma: leitura de obras da Teoria Crítica da Sociedade que trouxessem análises sociológicas e que propusessem, superficial ou profundamente, possibilidades pedagógicas, que envolvessem direta ou indiretamente a aprendizagem estética.

Leituras das obras de Raymond Murray Schafer que debatessem o conceito de esquizofonia e de vários outros conceitos pertinentes para uma educação musical crítica.

Em um segundo momento, realizou-se um levantamento bibliográfico de obras que se utilizassem do termo esquizofonia e a análise de qual era a visão dos autores sobre esse conceito, isto é, suas implicações, desdobramentos e, em última instância, se a visão dos mesmos era positiva, negativa ou dialética em relação ao termo.

Apresentaremos a visão de alguns autores contemporâneos, que têm como base teórica a Teoria Crítica da Sociedade, acerca do ensino de artes e a formação de público. De forma estreita ou ampla, cada um deles aborda em seus textos características do ensino e da arte na atualidade, sempre levando em conta a existência da Indústria Cultural, debatendo possibilidades de ações que procuram alternativas tanto para o ensino quanto para a divulgação e discussão sobre arte em nossa sociedade.

Por fim, analisou-se dois documentos, a Base Nacional Comum Curricular e o Currículo Paulista, mais especificamente os trechos de ambos que abordam a educação musical no ensino fundamental – anos iniciais – e confrontou-se o que é indicado nesses documentos com a visão dos professores de música da Prefeitura Municipal da cidade de São Carlos/SP.

1.1 Schafer e a Teoria Crítica da Sociedade

1.2 Convergências e divergências da abordagem de Schafer com a Teoria Crítica

[...] a música, ao libertar-se inteiramente dos objetos, move-nos para muito além de nós mesmos e da ordinária geometria euclidiana de ruas e arranha-céus, paredes e mapas. É a última espécie de som que realmente ouvimos, a última a qual demos permissão para nos possuir, embora a maior parte dela, hoje, esteja fundida com uniformidade e imperialismo. A amplificação pesada do rock tem mais em comum com o perfil de ruído da tecnologia pesada, ao sustentar a força do imperialismo ocidental, do que com as sutis diversões musicais praticadas pelas culturas auditivas (SCHAFER, 2019, p. 49).

Ao nosso ver, a fundição uniforme e imperialista a qual o autor se refere é a Indústria Cultural. Apesar de em nenhum momento Schafer utilizar esse termo é desnecessária qualquer manobra para que a teoria crítica e a abordagem desse autor se complementem. Ambas dialogam em um nível profundo e prático, no qual o diagnóstico é de que a sociedade se encontra em um patamar confuso e de deterioração sendo necessário que se puxe o(s) freio(s) de emergência. Para nós, interpretando Schafer, Türcke, Adorno entre outros, um desses freios é a revolução educacional.

Os autores supracitados concordam que a maneira como está organizada a educação impossibilita as mudanças reais e profundas tão urgentes. Schafer (2019) afirma que, ensurdecidos, não podemos conviver bem uns com os outros e nem com nós mesmos. Na mesma linha, os frankfurtianos comprovam que as cicatrizes da semiformação possibilitam o radicalismo de direita, por exemplo.

Segundo Türcke, Indústria Cultural é

[...] o estágio de desenvolvimento social no qual os bens culturais não mais apenas *circulam* como mercadorias, mas já são *produzidos* em massa, tal qual pãezinhos ou lâmpadas – com tremendas consequências para a economia pulsional, para a percepção e para as formas de pensamento e de interação humana, das quais não se pode mais ignorar a propaganda (TÜRCKE, 2010, p. 34/5 – grifos do autor).

O pensamento de Schafer (2019) está alinhado com com essa definição, mesmo não se utilizando do termo, pois para ele uma das formas de se “retirar” os estudantes do estado passivo de consumidores é exatamente ativando a percepção (auditiva), o pensamento e a interação humana, levando-os a um estado ativo/protagonista na escolha da produção dos sons/músicas que apreciarão. Em outras palavras, com suas propostas de educação musical ele pretende que, primeiramente, os estudantes ouçam mais atentamente os sons que nos circundam, venham eles

de outros seres humanos, de animais, da natureza ou de fontes eletroeletrônicas/motores. Na sequência os classifiquem como necessários ou não, agradáveis ou não para, finalmente, poderem trabalhar na paisagem sonora, isso é, propor e realizar mudanças no próprio comportamento e no da sociedade como um todo para que coletivamente possamos compor um ambiente que se aproxime maximamente do que julgarmos ideal.

Schafer (2019) também aponta o rádio, que foi parcialmente substituído pela TV e pelo computador/*smartphones* mais recentemente, como um dos principais responsáveis pelas mudanças indesejadas sofridas pela nossa sociedade. Dentre elas a esquizofonia e a aceleração do nosso cotidiano. Mas também o aponta como possível aliado no reestabelecimento de um ritmo mais humano.

Ao almejarmos sermos como as máquinas – incansáveis – tudo o que conseguimos é frustração. A capacidade de processamento de dados em quantidades incalculáveis, de armazenamento de dados que tendem ao infinito, de trabalho ininterrupto sem perda de qualidade, são características das máquinas. Ao perseguirmos essas qualidades substituímos um tipo de prazer/satisfação por outro. Devemos mirar exatamente a redução da velocidade, o ócio para que possamos apreciar e sentir tudo aquilo que a máquina não pode apreciar e sentir, isto é, a relação com outros humanos, com a natureza e, sendo esse nosso foco nesse trabalho, a relação com a música quanto objeto estético.

A duração de uma obra musical em sua versão para o rádio (3,5 min.) e o tempo para a preparação de um macarrão instantâneo coincidem. E se tornam o parâmetro para diversas outras ações humanas do turismo a relação sexual, da leitura ao exercício físico. Promessas de programas que garantem o máximo de resultado no mínimo de tempo chovem aos montes na TV e na internet. Redução no tempo de uma graduação, especialização ou MBA, trinta minutos de exercícios três vezes por semana para ter o corpo perfeito, roteiros de visitação para que se “conheça o que importa” ao visitar um museu, um parque ou qualquer ponto turístico. Tudo colabora para que o ato sexual finalize antes do macarrão estar pronto ou antes que o comercial do rádio suceda a parada de sucesso, mas, quando isso efetivamente ocorre, surge um problema, para o qual há diversas soluções entre os produtos farmacológicos. Nada que uma sessão de terapia de meia hora não resolva.

Essa ânsia pela aceleração, por atalhos, nos colocou e nos coloca em situações desagradáveis e insustentáveis. Não é mais possível contemplar, digerir, para ser produtivo o *fastfood* é o maior aliado. Infelizmente na escola se dá o mesmo. O tempo mais fluido da educação infantil é gradualmente metrificado durante o ensino fundamental e culmina na intolerância total a atrasos ou adiantamentos no ensino médio bem como no mercado de

trabalho. Estranhamente, o retorno à fluidez do tempo parece se dar, ao menos em alguns casos (para minha sorte foi o meu), durante a graduação e pós-graduação.

Não estou aqui negando os prazos massacrantes de professores, estudantes e pesquisadores, mas a simples retirada do sinal para início e fim das aulas e a possibilidade de negociação de prazos, que é o oposto do que ocorre com o vestibular por exemplo, já nos traz uma sensação menos robótica/maquinal.

Permanece, ainda, a questão da concentração. Quando nos referimos à capacidade de concentração de uma pessoa ou de um grupo de pessoas devemos considerar duas dimensões: a intensidade e a duração. Tanto Türcke quanto Schafer se detém nessa discussão. Quanto à intensidade da concentração podemos afirmar que está relacionada a capacidade do sujeito/grupo manter-se concentrado mesmo mediante distrações variadas e constantes o que é muito comum no ambiente escolar. Já a duração diz respeito ao número de minutos/horas que esse mesmo sujeito/grupo consegue manter-se focado.

Essas dimensões podem ser entendidas como qualitativa e quantitativa respectivamente. Dentre as variantes que intensificarão ou não a concentração destacamos o tipo de atividade desenvolvida, a relação dos indivíduos com tal atividade (atração ou repulsa) e a capacidade do professor em realizar ajustes que garantam a máxima concentração durante o máximo tempo.

É nesse ponto que a concentração se relaciona com o assunto anteriormente tratado – a metrificação do tempo escolar. Por menos experiente que seja, qualquer professor perceberá que os níveis de concentração variam absurdamente dia a dia, atividade-a-atividade e estudante-a-estudante. Isso significa que a aula de 40 minutos, 45 minutos ou 50 minutos não contempla as variáveis. Mesmo que estudos sérios de estatística comprovem empiricamente que uma quantidade X de minutos é a ideal para uma configuração Y de turma, por trabalharem com médias, no caso da aula de música, esse apontamento não contemplará quase nenhuma turma em quase nenhuma situação.

Eis a primeira proposição da presente tese: que alguma escola, em caráter experimental, organize sua grade de aulas fora do parâmetro de 50 minutos. Uma sugestão é de que houvesse o “dia da aula de música” – no qual os estudantes passariam quatro horas ou mais trabalhando conteúdos relacionados a música. O trabalho interdisciplinar também é uma possibilidade. O importante é que haja o mínimo possível de rupturas e, se houverem, que sejam maximamente fluidas passando-se de uma atividade a outra que esteja intimamente ligada a anterior.

Türcke discute a questão da concentração também no trabalho. Ele faz uma distinção entre o que denomina trabalho complexo e trabalho simples. No primeiro a concentração é

primordial e qualquer distração prejudica o desenvolvimento do mesmo. Já no segundo a distração é necessária para que ele deixe de ser intolerável.

O trabalho simples pode muito bem ser definido por meio do seguinte exemplo: ouvir rádio não só não o prejudica, como também se transforma na condição de sua possibilidade, pois o trabalho se torna dificilmente suportável sem a presença do ruído do ambiente (TÜRCKE, 2010, p. 279).

Seria o processo de ensino – aprendizagem um trabalho simples ou complexo? A nosso ver a docência se encaixa no segundo caso sem sombra de dúvida. Aqui encontramos uma das especificidades do ensino de música – a necessidade de momentos de silêncio absoluto seguidos de momentos de som intenso. Em ambos a concentração é fundamental, porém, da forma como são organizadas a maior parte das escolas, as turmas que não estão na aula de música acabam prejudicando a concentração nos momentos de silêncio e os momentos de som intenso acabam prejudicando a concentração das turmas que não estão nas aulas de música.

A despeito disso, alguns professores insistem em utilizar um “ruído ambiente”³ enquanto os estudantes realizam atividades de português, matemática entre outras. Prática que condenamos veementemente, pois consideramos que tanto a concentração é importante para o desenvolvimento de qualquer uma das atividades presentes na escola quanto que a lapidação da concentração deve ser um dos objetivos gerais presentes, inclusive, nos Projetos Políticos Pedagógicos.

Destacamos que essa utilização de um ruído ambiente se dá, na totalidade dos casos, por meio da esquizofonia. Türcke (2010, p. 281) realiza uma reflexão baseado em Flusser (1994) acerca da falsidade das imagens exibidas por aparelhos (TVs, computadores etc.). Apesar desses aparelhos serem tratados diversas vezes como janelas ele alerta que na verdade o que nos é apresentado são representações.

Com o aumento da resolução as imagens passam a ser percebidas como mais reais que a realidade. Em outras palavras, os sujeitos estão mais familiarizados com as imagens advindas das telas em comparação com as que não utilizam um equipamento. A utilização de fones de ouvido ultramodernos e sistemas de emulação ambiental dos sons (DTS, surround etc.) acaba por nos ludibriar e frases como “acompanhar tal evento esportivo ou show pela TV é muito melhor!” são repetidas com mais frequência por um número cada vez maior de sujeitos. Temos convicção de que a experiência presencial, no caso de apresentações musicais é insubstituível. Apesar de ser algo que, em um futuro próximo, pode ser emulado, não é apenas o sentido da audição que é utilizado em uma vivência musical presencial.

³ Alguns docentes utilizam, por exemplo, um toca CD reproduzindo alguma música durante as aulas. Porém não há destaca para a obra ou artista que está sendo “escutado”.

Türcke (2010) critica o uso do que ele denomina capacete tridimensional (entendemos como os óculos de realidade virtual ou VR da sigla de *Virtual Reality* em inglês) para a exploração do *cyberspace*.

Falta aquilo que todo organismo deveria fazer e sentir em conjunto, no caso de ser autêntica essa sensação – por exemplo: formigar, correr balançar, transpirar e nadar - da mesma forma que falta o desgaste geral do “cérebro, nervo, músculo e dos sentidos” e do dinheiro que custa para a preparação dessa exótica viagem, caso ela fosse realmente empreendida (TÜRCKE, 2010. p. 286).

É muito interessante observar a importância “do dinheiro que custa” empreender a experiência real. Os equipamentos de realidade virtual têm um custo alto e, como qualquer produto, especialmente aqueles do *hall* da informática para o entretenimento, estão indissociavelmente atrelados à obsolescência programada. O que significa que, caso queiramos possuir a tecnologia mais atual, estaremos constantemente desembolsando pequenas fortunas. Porém, uma vez adquirido, os óculos VR nos possibilitarão nos aventurarmos em uma floresta tropical pela manhã, explorar qualquer um dos polos terrestres durante a tarde e acompanhar um evento esportivo parisiense ao anoitecer.

Os impedimentos para que esses feitos sejam realizados de maneira real são inúmeros. Mesmo que o protagonista fosse alguém de recursos ilimitados o deslocamento para as localidades do exemplo é impossível com as tecnologias de transporte que possuímos hoje. Além disso, a pequena fortuna ao adquirir os aparatos de realidade virtual seriam apenas uma fração de todo o dinheiro necessário para a experiência real.

Transpondo essas observações para a escola, e realizando um paralelo com os ensinamentos de Schafer, percebemos que, apesar de as propostas desse autor não pressuporem estruturas complexas, com recursos ilimitados e de alta tecnologia, a formação docente (que exige tempo e dinheiro), bem como a possibilidade de explorar espaços diversos e variados, são pressupostos do criador do conceito de esquizofonia. Ele afirma que se a proposta é de gravação dos sons, da paisagem sonora, que esse registro seja feito com os melhores aparelhos disponíveis no mercado. Infelizmente, esse é apenas um dos pontos que dificulta a inserção de suas propostas em escolas públicas brasileiras na atualidade.

Mas afinal, a pedagogia proposta por Schafer é de alto ou baixo custo? Podemos afirmar que é possível realizar diversas ações em educação musical mesmo diante da escassez de recursos, e esse é um dos fatores que atraem os educadores dos países em desenvolvimento, mais que aqueles que lecionam em países desenvolvidos ou em instituições com abundância de recursos para as propostas de Schafer. Porém, recomenda-se que, uma vez que seja necessário

utilizar-se de algum aparato de gravação, ou um instrumento musical, ou ainda de ferramentas para a criação de instrumentos ou esculturas sonoras⁴, que esses sejam da mais alta qualidade tanto para que haja segurança dos envolvidos quanto para que o produto seja adequado a todo o esforço pedagógico.

Outra questão que pode surgir tanto para TÜRCKE quanto para Schafer é: ambos defendem o uso de ações pedagógicas clássicas? Se considerarmos isoladamente parte de suas propostas a resposta é positiva. Explico: para ambos, a resistência ao uso da tecnologia (projetores, celulares etc.) nas aulas, ou melhor, o uso das mesmas com muito critério e parcimônia, significando a redução de sua presença em sala de aula a um mínimo, é intrínseca à proposta de possibilitar que os estudantes vivenciem/percebam o mundo de uma forma diferente da qual estamos habitualmente imersos.

Ambos os autores parecem também concordar que o “contrafogo” necessário para que a sociedade tenha uma “correção em sua rota” não poderá surgir nos partidos políticos ou sindicatos, mas “[...] pelas redes de pequenos grupos de ação [...]” (TÜRCKE, 2010, p. 310). O próprio Schafer (2011) leva essa experiência a cabo com um coral de canto em uma igreja canadense. “Sempre que as sensações são “contrafogo”, elas possuem caráter simbólico” (TÜRCKE, 2010, p. 315). Em outras palavras, quando ativamos sensações diversas do choque midiático onipresente estabelecemos a possibilidade de um protesto e de um símbolo de algo diverso.

Inerente a qualquer teoria pedagógica, mesmo que não seja colocada de forma explícita, ou ainda que o próprio autor não tenha consciência de que raciocina nesses termos, está a relação entre ontogênese e filogênese. Apesar de estar explícito apenas em TÜRCKE (2016, p. 16), podemos afirmar que Schafer (2019, p. 54) também orienta suas reflexões por esses termos. A não dissociabilidade entre o desenvolvimento do sujeito e da sociedade é flagrante em ambos. Quando o segundo afirma que os professores deveriam “se matricular em seus próprios cursos”, dentre outros desprendimentos temos a necessidade de que os professores se coloquem como aprendizes durante as aulas e dividam os objetos de sua atenção com os alunos.

Se filogeneticamente, como afirma Tomasello (2019) os humanos precisaram de milênios para desenvolver a atenção até o grau que a conhecemos hoje, ontogeneticamente é necessária uma fração ínfima desse tempo, porém, é fundamental que a atenção seja dividida com outro ser humano – o adulto responsável (mãe, pai etc.) no caso do ambiente doméstico –

⁴ Obra artística que une artes visuais e música. Nela, pelo movimento e/ou a passagem do vento criam sons, ritmos e melodias.

e com o professor no caso da escola. Isso significa que um professor necessariamente deve se concentrar na “aula”, pois sua desatenção acarretará a desatenção dos alunos.

Christoph Türcke (2016) atribui, parcialmente, o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade aos choques imagéticos aos quais as crianças estão expostas em sua primeiríssima infância, mais especificamente antes e durante a “revolução de nove meses”. Soma-se a isso o déficit dos pais, isto é, a omissão desses na criação dos filhos e um déficit social, ou seja, a dificuldade dos sujeitos em se concentrar em atividades que não sigam a lógica do choque imagético. Observamos que esse hiperestímulo não é apenas visual, mas também auditivo.

Por meio da esquizofonia a Indústria Cultural atinge crianças, adultos e idosos indistintamente. Se a criança está concentrada em uma atividade que envolva um jogo de blocos, a pintura de um desenho ou a manipulação de um objeto qualquer, ao escutar a música de abertura de seu programa favorito em outro cômodo da casa (ou canto da sala de aula) ela provavelmente se dirigirá imediatamente para frente do aparelho no qual o programa está sendo exibido.

O autor sugere o que ele denomina “Estudos Rituais” (2016) como parte da solução. Esses estudos não seriam uma disciplina em si, mas algo que permearia toda a grade curricular, ficando em evidência nas apresentações escolares que, para o autor, deveriam ocorrer mensalmente. Nessas ocasiões seria enfatizada a importância do sujeito enquanto membro do grupo, isto é, a qualidade total da apresentação está condicionada ao desempenho de cada um de seus participantes. Isso corrobora a afirmação de Schafer (2019) de que todos nós somos compositores, executores e apreciadores da paisagem sonora, ou seja, somos igualmente responsáveis pela má ou boa qualidade de nosso ambiente sonoro.

“Nenhum aluno deveria poder se esquivar de se expor numa apresentação ou encenação (TÜRCKE, 2016, p. 115).”. Nesse contexto o autor se refere à “vergonha da adolescência” comentando que até uma certa idade, cerca de 10 ou 12 anos, as crianças raramente têm algum problema em se apresentar, mas isso passa a ser uma regra em determinada faixa escolar (o que no Brasil seria o segundo ciclo do ensino fundamental). Schafer concorda que a ação/reflexão sobre nosso mundo deve ser uma constante para todas as faixas-etárias e, no ambiente escolar, as criações/apresentações de peças teatrais, coreografias ou composições musicais são o produto do trabalho coletivo que somente ganha pleno sentido com a participação/inclusão de todos. Não podemos deixar de observar o caráter democrático e inclusivo dessa determinação. Independente de quão habilidoso é o aluno, se é uma pessoa com deficiência ou não, a proibição da exclusão de quem quer que seja nas apresentações nos parece

algo a se tornar rotineiro na escola de forma que a exclusão seja impensável, salvo casos em que a exclusão se dá por motivos de estrutura.

Parece que o que precisamos é de rituais de tranquilidade nos quais grandes grupos de pessoas possam sentir a serenidade de uma experiência compartilhada, sem o desejo de proclamar suas emoções em uma ação destrutiva ou desfigurada [...]. Suponho que cada peça de música anseie ser adorada em silêncio, mas poucas conquistam tal distinção, e algumas a conseguem somente pela autoridade do hábito, e não pelo privilégio da beleza (SCHAFER, 2019, p. 98).

Não fossem as exigências acadêmicas em realizar as citações de forma adequada omitiria a desse trecho permitindo que o leitor, ao menos momentaneamente, ficasse em dúvida de quem seria o autor. A aproximação com os Estudos Rituais propostos por TÜRCKE é tão evidente restando-nos analisar a citação em si.

Não vemos essa “autoridade do hábito” como algo negativo nem positivo, mas ambíguo, e acreditamos que o próprio autor também assim o faça. Preferimos que todas as obras, indistintamente, sejam adoradas em silêncio pela autoridade do hábito, o que significa que, ocasionalmente, adoraremos algumas que possuem sim o “privilégio da beleza”, pois essa situação é mais plausível, num estágio inicial, que esperarmos uma súbita consciência coletiva na qual a distinção entre as obras belas e não belas possuam algum consenso.

O que queremos dizer é que: os Estudos Rituais buscam, pela autoridade do hábito, permitir que nos concentremos, criemos e apreciemos coletivamente no intuito de se desenvolver capacidades de análise e julgamento que servirão para um futuro consenso em relação as obras de arte. Não estamos falando em unanimidade, mas sim na capacidade de argumentar-se utilizando-se de conceitos estéticos e, principalmente, da capacidade de respeitar e compreender os argumentos dos pares utilizando-os para transformar ou reforçar seu ponto de vista. Como explicitamos, o hábito possui um caráter ambíguo, e nessas circunstâncias ele deverá ser substituído pela sedimentação pela repetição.

Schafer acredita que o hábito de ficar em silêncio e concentrado, que fora desenvolvido coletivamente nas salas de concerto, possa ser transportado para a contemplação de efeitos naturais, nos quais os sons não são de violinos e contrabaixos, mas do vento, da água, dos pássaros, outros animais e fontes sonoras que possam fazer parte da paisagem.

O oposto disso é o que ocorre em prédios públicos e particulares onde há som ambiente. Ao invés de permitir a contemplação eles nos oprimem inclusive por meio de publicidade subliminar. Ao se criar um arranjo ou orquestração de um clássico norte-americano e fazê-lo ressonar, esquizofonicamente, pelos mais variados edifícios ao redor do globo, reforça-se a hegemonia cultural estadunidense.

Apoiando o que fora exposto no parágrafo anterior, julgamos pertinente a apresentação, na íntegra, de uma nota de rodapé contida em Schafer (2019):

Sei que alguém é capaz de ganhar o povo muito mais pela fala do que pela palavra escrita. As maiores mudanças no mundo nunca foram provocadas pela caneta de pena. O poder que determina o deslizamento de grandes avalanches de natureza política e religiosa, foi, desde o início dos tempos, a força mágica da palavra falada - Hitler, *Mein Kampf* [Minha Luta] citado por Harold Innes em *Empire and Communications* (Toronto, 1972), p. 8. (p. 161).

Essa constatação, por ter como autor alguém que se utilizou de diversos discursos inflamados liderando a maior atrocidade que a humanidade já presenciou, deve ser considerada um alerta. Ela nos remete a famosa frase: “*Ask not what your country can do for you – ask what you can do for your country,*” de J. F Kennedy bem como ao histórico discurso proferido por Martin Luther King “*I have a dream*”.

Cada um desses proeminentes líderes, bem como seus discursos, representa ideais muito diferentes entre si. Seja no discurso de 1940, após a invasão da Polônia, ou no denominado “Porque vocês, são carne da nossa carne, sangue do nosso sangue!” direcionado a vinte mil jovens, ficam claras as intenções do *Führer* em enaltecer o povo alemão e subjugar os demais. Já no caso do presidente americano fica representado o crescente liberalismo econômico da década de 1960. Por fim, no caso de Luther King, é evidente o quão urgente era um programa de combate ao racismo.

Ao observarmos a organização social norte americana na última década, bem como a brasileira e de alguns outros países, infelizmente constatamos, pelos fatos divulgados pela mídia, que a presença do racismo persiste, a luta ainda se faz necessária e o sonho não se concretizou. Os ideais nazistas, surpreendentemente, parecem ganhar força em nosso país, **hora** disfarçados hora explícitos, confirmando o diagnóstico e a previsão de Adorno (2020) em relação aos aspectos do novo radicalismo de direita. E, o neoliberalismo, que considera cada cidadão como um empreendedor em potencial, lamentavelmente representado pela figura do “entregador de aplicativo que utiliza uma bicicleta alugada” – exemplo máximo do subemprego – parece “nadar de braçada” com escassos focos de resistência.

Resta destacarmos que esses e outros discursos que marcaram a história da humanidade foram influenciados pelo meio em que seus criadores viviam, pelas relações que vivenciaram e, o mais importante, pelos textos com os quais tiveram contato e a interpretação que deles fizeram. Tal constatação nos permite valorizar ainda mais a função primária da escola – transmitir às novas gerações o conhecimento desenvolvido pela humanidade. Como afirma

Mario Quintana (PENSADOR): “Livros não mudam o mundo, quem muda o mundo são as pessoas. Os livros só mudam as pessoas”.

Esse mundo que, tanto para Schafer (2019) quanto para TÜRCKE (2016), é regido por algo inumano, o relógio, reforça o TDAH e a poluição sonora. Ao permitirmos que a velocidade das máquinas seja nosso parâmetro entramos em uma enrascada da qual ninguém pode nos livrar a não ser nós mesmos. Isso significa que é necessário um esforço conjunto para que possamos restabelecer nossa saúde física e mental. Acreditamos que a escola deve fazer parte dessa transformação, dentre outros motivos, por trabalhar na formação daqueles que ainda não foram completamente alienados e não estão totalmente adaptados a viver sob a regência do relógio.

Vemos que a música, com seus termos italianos para a determinação dos andamentos (*Largo, Adágio, Andante, Allegro, Presto* etc.) não se referenciam ao tempo da máquina, mas sim do humano. O andante, o mais central dos andamentos (nem lento nem rápido) deriva exatamente do caminhar agradável e compassado do ser humano, sendo que todos os demais são considerados lentos ou rápidos em relação a esse.

Schafer (2019) vai além, propondo diversas ações norteadas por parâmetros humanos e naturais, não excludentes, que auxiliariam a sociedade em seu “tratamento” contra o estresse, a depressão, a ansiedade e diversos outros males hodiernos causados pela busca constante em nos tornarmos máquinas.

Qualquer retorno a um calendário agrário reabilitaria os equinócios como os pontos pivô para tais celebrações, e ligaria, novamente, a música a épocas e lugares específicos. Por extensão, endossaria toda música projetada para ocasiões especiais: dias de festa, festas de volta ao lar, aniversários e casamentos. A música enlatada estaria deslocada aqui; a música viva, executada por músicos locais, seria novamente valorizada (SCHAFER, 2019, p. 189).

Esse raciocínio se liga intimamente aos Estudos Rituais. A repetição ritualística, o parâmetro de tempo não sendo o do relógio, a execução, por músicos locais, ao vivo de composições criadas especificamente para determinadas situações. Tudo isso fundamenta o que acreditamos ser um trabalho pedagógico no qual os produtos da indústria cultural e a esquizofonia ficassem deslocados.

O autor, similarmente como ocorre com os teóricos da teoria crítica, associa a figura do rádio e a lógica de sua programação ao poder e intenção do mercado. O aumento do consumo, a propaganda, é o único objetivo das rádios populares. Não há entretenimento real, muito menos informação, mas apenas uma enxurrada de jingles, músicas e vinhetas que incentivam o consumo desenfreado.

Outro ponto de encontro é a necessidade de uma postura ativa perante a música. Eles não acreditam que alguém possa aprender, seja o que for (aí incluindo-se a música) com uma postura passiva. A participação dos estudantes na seleção do repertório, na organização dos ensaios e na apresentação em si é fundamental para que o ensino-aprendizagem seja maximamente proveitoso.

Uma questão apontada por TÜRCKE (2016) e SCHAFFER (2011b), cada um a seu modo, está relacionada à seriação e a duração da aula (50 minutos na maioria dos casos). Para TÜRCKE este problema seria resolvido atenuando as divisões entre as disciplinas. O mais próximo que já foi colocado em prática é o ensino por projetos. Porém, para esse autor, os Estudos Rituais, vão além dos projetos. Eles tratam de uma configuração geral escolar, isto é, algo que se manteria mesmo na passagem de um projeto para outro. Já Schaffer trata mais isoladamente a aula de música. Ele propõe que ela dure muito mais que os tradicionais cinquenta minutos. Como já explanamos, seria o caso de durar o período todo (manhã/tarde) sem a obrigação de se iniciar precisamente às 7horas ou finalizar exatamente ao meio-dia.

Em relação à seriação TÜRCKE (2016) trata da mesma forma, isto é, como os Estudos Rituais não é uma disciplina em si, mas algo que norteie todas as atividades escolares, o caráter de continuidade, não ruptura, seria permanente, independente se estamos falando da mudança entre anos de um mesmo ciclo (do 3º para o 4º ano por exemplo) ou entre ciclos (do 5º para o 6º ano por exemplo). Já para Schaffer (2011b) o contínuo da aula de música seria ainda mais intenso uma vez que seu foco é desenvolver a percepção do ambiente sonoro seja na escola, em casa ou qualquer outro espaço, poderíamos afirmar que os estudantes nunca estariam realmente fora da aula de música. Todavia, acreditamos que não é possível a transformação da heterogeneidade da vida cotidiana por uma atividade pedagógica.

Nos aprofundando nos temas que aproximam Schaffer (2011b) da teoria crítica da sociedade deparamo-nos com a relação entre ética e estética. A máxima de que “Auschwitz não se repita” parece estar presente na obra *Threnody* (Schaffer, 1970), segundo a descrição de Schaffer. Apesar de não se referir diretamente ao ocorrido nos campos de concentração da segunda guerra mundial, mas sim à bomba atômica lançada sobre Nagasaki, a peça se aplica, segundo o autor, a qualquer holocausto. Surpreendente foi a reação da plateia após uma de suas apresentações: “No final, ninguém aplaudiu. Mas criou-se um silêncio tenso, até que um a um, os ouvintes se levantaram e saíram. Acho que só nesse momento os executantes perceberam o impacto da obra (SCHAFER, 2011b, p. 314).”.

Não havia como os executantes perceberem o impacto da obra de antemão, pois eles não viveram o terror da guerra como seus pais, tios e avós que assistiram à apresentação. Além

disso, é interessante observar que, apesar de surpreendente, a reação do público foi completamente adequada à observação de Adorno de que nenhuma obra de arte, em seu sentido tradicional, pode ser criada após Auschwitz, diante da brutalidade dos seres humanos com seus semelhantes. Nenhuma arte seria capaz de expressar o horror perpetrado. Acreditamos que Adorno consideraria, tanto a obra em si quanto a reação que ela causou no público, sublimes.

Atavismo é o reaparecimento de uma certa característica no organismo depois de várias gerações de ausência. Em biologia, atavismo é uma reminiscência evolutiva, como reaparecimento de traços que estiveram ausentes em várias gerações. Pode ocorrer de várias maneiras. Uma forma atávica de experienciar a música é, de certa forma, recomendada tanto por TÜRCKE (2016) quanto por SCHAFER (2011b). Ambos concordam que algo de uma cultura pré-histórica, sem a separação entre as artes e sim uma experiência total, propiciaria uma aprendizagem que colocaria todos os sentidos à disposição fazendo com que a memória fosse fixada não isoladamente pela visão, pela audição etc. mas como algo que ocorresse em “nível celular” (SCHAFER, 2011b).

Se a principal influência para a criação da música, o desenvolvimento dos instrumentos musicais e das definições dos parâmetros de altura, duração, intensidade e timbre são o próprio ser humano, podemos afirmar que se as características humanas: batimento cardíaco, respiração, passo e sistema nervoso – influenciam as composições musicais, o inverso também ocorre. Porém, por possuímos limitações anatômicas as quais os instrumentos musicais e as composições não estão sujeitas, a utilização de ritmos, tessituras, intensidade e outras características musicais que fujam dos parâmetros humanos, potencialmente, nos causaram desconforto. Esse poderá ser sentido como um desafio e a superação dos limites deve ser encorajada. Porém, é impossível viver harmonicamente se a todo momento nos sentirmos deslocados. Daí a importância de estímulos que possam ser percebidos pelos cinco sentidos e harmonizados às nossas características intrínsecas.

“Quando um homem estava com medo dos perigos de um ambiente inexplorado, todo o seu corpo se convertia em um ouvido” (SCHAFER, 2011b, p. 45). Esse trecho explicita, por outro viés, como pode ser interessante o estímulo total na aprendizagem. Como relatam e comprovam tanto os surdos quanto os cegos, a ausência de um dos sentidos realça os demais. É como se a pessoa passasse a ter superpoderes. Mas não é necessário que alguém perca a visão ou a audição para aguçar os sentidos, ao menos momentaneamente. Como vivemos em uma sociedade onde há um hiper estímulo visual é exatamente a visão que deve ser suprimida. Não podemos ser ingênuos ao ponto de acreditar que é possível isolar completamente a audição. Tanto o tato quanto o olfato nos dão pistas constantes ao nos locomovermos pelo espaço. E é

precisamente uma experiência na qual possamos aguçar esses sentidos, deixando a visão em segundo plano, que pode ser preciosa para a educação musical.

Schafer (2011a, p. 192), baseado em Pierre Schaeffer, nos traz o “grão” como um dos fatores que compõe qualquer som. O grão, basicamente, é uma flutuação interna com efeito modulatório regular. Ele nos serve à presente explanação na medida que é percebido também pelo tato. Quando alguém se refere a um som “raspado” é ao grão a que ela está se referindo.

Devido à complexidade de sons na qual estamos imersos, definições puramente musicais não são suficientes para descrição e análise dos eventos sonoros muito menos da forma como eles nos afetam. Conhecimentos de acústica, psicologia e sociologia também são desejáveis. Isso não significa que o professor de música deve ser versado em todas essas ciências, mas que, em alguns momentos, serão necessárias pesquisas e fundamentalmente, a atuação de uma equipe multidisciplinar na criação de documentos e projetos norteadores.

“O projeto acústico nunca deveria ser controlado de cima. Trata-se, na verdade, do resgate de uma **cultura auditiva significativa**, o que é uma tarefa para todos (SCHAFER, 2011, p. 288 – grifo do autor)”. Consideramos uma cultura auditiva significativa aquela na qual a audição torna-se reflexiva, apoiada em experiências. Dizemos isso por vivermos a primazia da imagem. Türcke bem observa que o TDAH, bem como outros transtornos, está intimamente ligado à inundação de imagens em nossas vidas. Esse resgate seria no sentido de buscarmos uma equalização. Salientamos também a importância de que esse projeto não seja centralizado em nenhum órgão federal, estadual ou municipal. Isso é fundamental pois, tanto as necessidades quanto as possibilidades de cada unidade escolar são específicas.

O criador do conceito de paisagem sonora também destaca a educação pública como o mais importante aspecto de seu trabalho. Isso se deve ao fato de que as paisagens devem ser percebidas, analisadas e modificadas por aqueles que nela vivem e não por decretos governamentais. Sendo assim é imprescindível o empenho não somente de professores e alunos, mas de toda a comunidade escolar, buscando uma nova configuração da paisagem sonora, primeiramente, da escola, mas também do bairro e quiçá da cidade. Nesse exercício de prospecção podemos imaginar o momento sublime no qual as novas paisagens sonoras se encontrarão no processo de conjugação se influenciando e potencializando mutuamente.

Como a maior característica da paisagem sonora atual é a sobreposição exacerbada de sons, o silêncio nos serve como um guia poderoso para as mudanças que almejamos. O compositor Anton Webern (SCHAFER, 2011a) afirmava que a música é composta com borracha. Essa observação assemelha-se a ideia, atribuída a Michelangelo, de que a escultura já está no mármore, o escultor apenas elimina o que é dispensável. No mesmo sentido, para

Freud, base psicológica da teoria crítica, o silêncio é extremamente valoroso para a psicanálise. Wittgenstein (*apud* SCHAFER, 2011a, p. 356) afirma: “Sobre o que não se pode falar é preciso silêncio.”.

A paisagem sonora *lo-fi*⁵, onde todos os sons estão presentes ao mesmo tempo (não há contraste), é supra biológica. Isso significa que ela é anti-ritualística. Os sons naturais (ritualísticos) contribuem para que se determinem referenciais rítmicos, tão necessários para que nos harmonizemos ao ambiente e a nós mesmos. O som que nunca morre (sem princípio nem fim) e que pode ser representado por uma linha contínua é perturbador por ser artificial. Na natureza a linha reta, sem interrupções ou desvios, seja visual ou auditiva, simplesmente não existe. Daí a impossibilidade de nos harmonizarmos a ela.

Schafer (2011b) sugere passeios sonoros para se introduzir a limpeza de ouvidos na escola. Ao mudar-se o foco, pois normalmente se passeia para ver e não ouvir coisas, essa prática poderia ser um reforço também ao lidar com o déficit de atenção. Sugerindo-se focar em algo não usual acreditamos que, entre os “pré-adolescentes”, podemos estar trabalhando com um desafio bastante produtivo e, sem dúvida, inovador.

O autor destaca que essa falta de atenção/concentração/educação não é recente muito menos exclusiva do ambiente escolar. Para ele a introdução de alto-falantes em catedrais nas quais o projeto acústico fora profundamente projetado e executado revela, não uma má qualidade na projeção e reverberação do som, mas sim uma diminuição na paciência dos ouvintes.

“Não temos cerimoniais suficientes em nossa vida, dizia algures Margareth Mead, o que poderia ser parafraseado para significar que a vida social moderna é desprovida de definição rítmica (SCHAFER, 2011, p. 325).”. Finalizamos a exposição da convergência da abordagem de Schafer com a teoria crítica com essa citação, pois o que Türcke (2016) sugere, segundo nossa interpretação, é exatamente que haja uma maior definição rítmica na escola com a presença de rituais (cerimoniais) permeando todas as práticas escolares.

⁵ Schafer utiliza a expressão *lo-fi* (baixa fidelidade) em oposição a *hi-fi* (alta fidelidade). No primeiro caso percebemos uma massa sonora, não havendo definição dos sons. Já no segundo diferentes sons são destacados e diferentes momentos.

1.3 Conceitos schafferianos

Nas próximas páginas nos aprofundaremos em alguns conceitos centrais da teoria de Schafer. Tomando como base os próprios escritos do autor, em suas traduções brasileiras, procuramos apresentar o conceito, exemplificá-lo e relacioná-lo aos objetivos da presente tese. Julgamos desnecessário apresentar, nesse momento, a leitura de comentadores sobre as ideias do autor, pois parte de nosso trabalho é exatamente trazer um ponto de vista particular em relação ao pensamento do escritor canadense.

1.3.1 Esquizofonia

O termo central da presente tese foi criado por Schafer (2011b) no intuito de utilizar uma expressão “nervosa”/provocativa para designar o descolamento de um som no tempo e no espaço. Na obra *O ouvido pensante* (idem), a discussão sobre ele se inicia quando uma aluna expressa sua curiosidade em saber como funcionam as ondas de rádio. O autor explica que

Separamos o som da fonte que o produz. A essa dissociação é que chamo de esquizofonia, e se uso, para o som, uma palavra próxima de esquizofrenia, é porque quero sugerir a vocês o mesmo sentido de aberração e drama que esta palavra evoca, pois os desenvolvimentos de que estamos falando têm provocado profundos efeitos em nossas vidas (SCHAFER, 2011b, p. 160).

Uma primeira diferenciação em relação a esquizofrenia é que, ao contrário da esquizofonia, essa se dá “de dentro para fora”, isto é, alterações bioquímicas e psíquicas no indivíduo alteram sua percepção de realidade. Já com a esquizofonia o que ocorre é que alterações sociais de aspecto técnico alteraram a percepção de realidade como um todo por todos os sujeitos.

Se a esquizofonia atinge todos os membros da humanidade, indistintamente, aqueles que se adaptam a configuração de relações que ela institui são classificados como normais e os que não se adaptam como anormais. O grau de adaptabilidade pode variar e será diretamente proporcional ao quanto o sujeito se harmonizará à sociedade. É importante destacarmos que se harmonizar a uma sociedade doente significa adoecer, mas também ser admirado, respeitado e visto como um modelo a ser seguido.

Por outro lado, aquele que resiste a seguir os padrões, sejam estéticos, éticos, morais ou políticos é taxado de subversivo, anacrônico e ultrapassado. Desconhecer as paradas de sucesso, estar “por fora” das últimas notícias sobre os famosos e discordar sobre as tendências mundiais, seja na moda ou na política/economia, é sinônimo de uma mente retrógrada, que não se atualiza.

O mesmo se dá com aqueles que não possuem um perfil nas redes sociais (ou se tem publicam pouco ou quase nada), não se rendem às plataformas de *stream* ou apresentam dificuldades no uso de aplicativos de reuniões virtuais.

A esquizofonia, e seus efeitos, é algo crescente nas últimas décadas, porém foi intensificada com a pandemia de COVID – 19. As *Lives* de artistas e vendas dos mais variados produtos, as reuniões do condomínio ou da escola e até mesmo reuniões virtuais entre amigos se alastraram de uma forma inédita.

No momento que Schafer (2011b) discutia a esquizofonia com sua turma (1986) ele deixa claro que não está certo dos benefícios e malefícios dessa. Inclusive propõe que essa análise deve-se ser realizada em algum momento no futuro. Ele destaca como algo positivo da gravação/reprodução a possibilidade de analisarmos inúmeras vezes o mesmo evento sonoro, o que inclusive pode nos auxiliar a compreender nosso próprio processo de percepção padrão.

O que preocupa profundamente o autor é o fim da correspondência entre a atividade fisiológica e psicológica da produção de um som. Quando produzimos um som, seja com nosso corpo ou com um instrumento, há uma correspondência entre a quantidade de energia dispensada e a característica do som. Essas variam, principalmente, de acordo com a altura e a intensidade. Mas, com a reprodução eletroacústica do som, isso não ocorre mais. Somado a isso o ouvinte passa a ter controle sobre características sonoras da execução musical as quais ele não tinha anteriormente, quando todas as apresentações eram ao vivo. “Através das transmissões e gravações, as relações obrigatórias entre um som e a pessoa que o produz foram dissolvidas. Os sons foram arrancados de seus encaixes e ganharam uma existência amplificada e independente (SCHAFER, 2011b, p. 161).”.

Relato aqui uma experiência pessoal que explicita tal fato. Em uma ocasião tive o imenso prazer de acompanhar a orquestra filarmônica do município de Rio Claro/SP apresentando o Réquiem de Mozart. A apresentação ocorreu em uma Igreja de Jesus Cristo dos Santos dos Últimos Dias (mais conhecida como Igreja dos Mórmons) que, segundo minha memória, não possui características acústicas acentuadamente positivas nem negativas. A execução foi digna da grandiosidade dessa obra, porém o que me chamou a atenção foram as notas proferidas pela soprano solo. Não as agudas, as quais foram executadas com precisão exemplar, mas sim as graves. Mesmo sem haver algo de errado nestas, ficou nítido para mim o quanto o corpo da diminuta soprano vibrava por completo durante as passagens mais graves. Essa experiência seria simplesmente impossível sem ser presencial.

Vemos que a esquizofonia não pode ser tratada de forma isolada se quisermos compreender seus efeitos. A reverberação (tempo que um som leva para se dissolver) por

exemplo, mesmo na experiência pessoal que acabo de relatar, está intimamente ligada a ela, pois depende das características acústicas do local onde o som é produzido. Schafer (2011a, p. 306) compara a reverberação de uma catedral (6 – 8 segundos) com a de um estúdio moderno (praticamente zero). Isso faz com que a música produzida e gravada nos estúdios seja muito mais ligeira, pois os sons devem ser rapidamente esquecidos para que outros tomem seu lugar. Podemos afirmar que, para a apreciação de uma “música de catedral” a memória é muito importante, sendo completamente descartada na música Pop contemporânea.

Em *A afinação do mundo*, Schafer (2011a) comenta, logo no início, sobre a difusão indiscriminada e imperialista dos sons. Nesse trecho do livro ele está se referindo, mais especificamente, aos motores de combustão interna e elétricos. Porém, quando o autor aponta a surdez universal como última consequência desse fenômeno, não podemos deixar de pensar nos fones de ouvido. Juntamente com os sons automotivos, que inclusive possuem competições nas quais um dos critérios é a potência (níveis de dB que conseguem atingir), os fones de ouvido têm sido responsáveis pela perda auditiva de milhares de jovens nas últimas décadas. A utilização de tais aparatos é inseparável do fenômeno da esquizofonia.

Para Schafer a Revolução Elétrica multiplicou os produtores sonoros e sua disseminação imperialista por meio da amplificação. “Duas novas técnicas foram introduzidas: a do empacotamento e estocagem do som e a do afastamento dos sons de seus contextos originais (SCHAFER, 2011a, p. 131).”. A primeira técnica mencionada encontra sua máxima expressão na Indústria Cultural. Trataremos mais profundamente essa questão em outro momento, porém vale destacar que, como o que se incentiva não é a apreciação da obra, mas o consumismo em si, não importa se os consumidores irão adquirir o álbum para guardá-lo, o que normalmente ocorre, ou para escutá-lo. A segunda técnica, da esquizofonia, garante comportamentos questionáveis como comprar o CD, DVD, *Blueray* etc. e mesmo assim escutar ou assistir aquilo que se adquiriu tantas vezes quanto for reproduzida na estação de rádio ou no canal de TV à cabo.

O telefone, o fonógrafo e o rádio foram os três mecanismos sonoros mais proeminentes da Revolução Elétrica. O primeiro e o terceiro deslocaram o som no espaço e o segundo no tempo, viabilizando, em conjunto, a era da esquizofonia. O telefone, particularmente, contribuiu para a diminuição da capacidade de concentração. Analisando a sociedade nas últimas décadas, percebemos que o aparato foi transformado, enquanto sua capacidade de desconcentrar aumentou. A maior parte dos cidadãos não utiliza o “telefone”, que foi substituído pelos *smartphones* – computadores em miniatura – apenas para a comunicação síncrona, mas muito

mais assíncrona por meio dos aplicativos de mensagens – *Whatsapp, Telegram, Messenger* etc. – e das redes sociais – *Facebook, Instagram, Twiter* etc.

Há uma inversão entre distração e concentração fazendo com que o tempo conectado sobreponha o desconectado. Isso leva a situações nas quais as pessoas se irritam quando suas mensagens não são respondidas prontamente. Relato um ocorrido que exemplifica essa questão: uma boleira recebeu uma encomenda, por mensagem de *Whatsapp*, por volta das vinte e três horas. Às oito horas do dia seguinte, ao entrar em contato com a cliente, descobriu que essa já havia encomendado o bolo com outra profissional, pois a resposta da primeira não foi suficientemente rápida. Esse tipo de situação nos coloca em uma posição de alerta constante, na qual devemos estar sempre disponíveis e, por isso, exigimos que os outros também o estejam. Acreditamos que isso poderá levar a sociedade, única e exclusivamente, a um adoecimento geral.

Esse movimento em busca de nos tornarmos, de certa forma, oniscientes e, principalmente, onipresentes, foi agravado com o advento da internet e aumentou sua intensidade com a pandemia do novo coronavírus. Mas iniciou-se com a revolução elétrica. A ubiquidade, uma das características mais marcantes da Indústria Cultural, deixa de ser uma necessidade apenas do objeto, passando também ao sujeito.

Hitler escreveu, em 1938, que sem o alto-falante a Alemanha não poderia ser conquistada (SCHAFER, 2011a, p. 135). Se o grito dissemina angústia o alto-falante comunica ansiedade (SCHAFER, 2011a). Essa ansiedade advém, segundo Schafer, da ventriloquização da vida moderna. Ventriloquia ou ventriloquismo é a arte de projetar a voz, sem que se abra a boca ou mova-se os lábios, de maneira que o som pareça vir doutra fonte diferente do falante. O rádio ou o alto-falante, bem como qualquer aparato que permita a reprodução sonora, possibilita essa situação, na qual não podemos identificar completamente qual é a fonte originária. A voz não sai apenas de um buraco na cabeça, mas de milhões de buracos ao redor do globo ao mesmo tempo. Poucas ações são tão imperialistas quanto essas, pois atinge-se um número espantoso de ouvintes de forma impessoal com as notícias que se queira da maneira que se desejar. Isso nada mais é que propaganda, seja de produtos, de serviços ou, no caso do nazismo, de ideologias.

O rádio se coloca a serviço do totalitarismo, seja político, cultural ou econômico, pois a esquizofonia possibilita que as mensagens sejam transmitidas com o mesmo ímpeto independente do comportamento do ouvinte. Esse pode estar dormindo, tagarelando, distraído ou concentrado. A mensagem terá a mesma intensidade independente do ambiente, pois, diferentemente do que ocorre em uma comunicação presencial, onde o comunicador altera o

ânimo de seu discurso dependendo das reações da plateia, no rádio a exaltação pode ser mantida do começo ao fim. Na verdade, a compreensão entrecortada é o que potencializa a alienação, fazendo com que os seguidores apoiem seu líder mesmo sem estarem bem certos de sua compreensão da mensagem.

A despeito da qualidade musical, o rádio causa uma comunicação unidirecional que poderia ser estranhada apenas pelo radialista iniciante. O mesmo ocorreu com as reuniões e aulas on-line. Presencialmente não é possível fechar a câmera ou *mutar* o microfone, e isso causa um profundo incômodo em quem está conduzindo a reunião ou ministrando a aula. Na situação do rádio é como se o interlocutor estivesse sempre com a câmera e microfones fechados. Mais do que isso, impossibilitados de acioná-los.

A moderna programação radiofônica, uma confecção de materiais providos de várias fontes, unidos por justaposições reflexivas, divertidas, irônicas, absurdas ou provocativas, introduziu muitas contradições na vida moderna e talvez tenha contribuído, mais do que qualquer outra coisa, para a desintegração de sistemas e valores culturais unificados (SCHAFER, 2011a, p. 139).

Essa citação resume a relação entre esquizofonia, indústria cultural e semiformação. O rádio, sendo um dos maiores representantes da esquizofonia, juntamente com o fonógrafo, foi, em sua origem, o maior facilitador para a expansão desenfreada da indústria cultural. Essa está presente em todos os aparatos esquizofônicos – dos mais antigos aos mais atuais. Essas contradições e desintegração apontadas por Schafer se relacionam diretamente ao que Adorno e Horkheimer (1985) definem como semiformação. Analogamente é como se a indústria cultural fosse o problema e a semiformação o sintoma. Afinal, a semiformação é exatamente aquilo que impossibilita a formação, isto é, a integração de sistemas e valores unificados.

De qualquer forma essa mudança de paradigma foi ocasionada por uma revolução artística, social, tecnológica e educacional. Isso significa que não podemos retornar a um momento anterior, mas podemos refletir e nos organizar, repensando nossas práticas sociais, sobretudo educativas, de forma que aquilo que julgamos negativo não seja agravado. Todos, especialistas ou não especialistas, parecem concordar que a escola não vem cumprindo seu papel. Se o problema é complexo não há uma solução simples.

Ainda em relação à esquizofonia, que para nós é parte do problema social/educacional e, portanto, a reflexão acerca dela levará, potencialmente, a parte da solução, Schafer (2011a) afirma que os alto-falantes levaram a música para qualquer lugar. Esse fato, como já fora anteriormente explicitado, tem consequências imperialistas, mas seria possível, por um viés

didático-pedagógico, transformá-lo em algo democrático? Aprofundaremos essa discussão em capítulos posteriores.

1.3.2 A Paisagem Sonora

Em A afinação do mundo, de 1993, no Glossário de termos relativos à paisagem sonora, a definição de Paisagem sonora é:

O ambiente sonoro. Tecnicamente, qualquer porção do ambiente sonoro vista como um campo de estudos. O termo pode referir-se a ambientes reais ou a construções abstratas, como composições musicais e montagens de fitas, em particular quando consideradas como um ambiente (SCHAFER, 2011a, p. 366).

Essa definição implica na mutabilidade que devemos enfrentar caso a proposta seja analisar um campo sonoro ao vivo e na possibilidade de se escutar repetidas vezes caso estejamos analisando uma gravação. Ambos os casos possuem vantagens e desvantagens. Em relação ao primeiro, temos a nosso favor que nenhum aparelho de captação do som possui qualidades psicológicas e de redirecionamento da atenção, ou seja, nenhum gravador será capaz de registrar a sensação de se estar naquele ambiente e ele capta todos os sons sem distinção por ser incapaz de, por vontade própria focar em um som ou outro.

No segundo caso sempre poderemos cogitar se as sensações que um sujeito tivera ao analisar uma paisagem sonora seriam as mesmas de outros sujeitos, isto é, se o que almejamos é um registro imparcial o gravador será o único capaz de fornecê-lo. Quanto ao foco esse o faz indistintamente o que também garante uma imparcialidade no momento da análise.

Concluimos então que o que vai definir qual tipo de registro é mais adequado à situação, humano ou maquinal, é a intenção. Em outras palavras, se o que buscamos é um registro mais genérico, e que possamos escutá-lo diversas vezes, o gravador se demonstra mais adequado; por outro lado se nosso objetivo é um registro menos impessoal e com mudanças de foco ao longo do processo, o fator humano é imprescindível.

Logicamente que podemos lançar mão de uma mescla entre ambos, onde o gravador é utilizado ao mesmo tempo que seu operador registra observações escritas ou em áudio. Além disso, esse operador pode transladar ou rotacionar com o gravador no ambiente, criando, dessa forma, mudanças de foco no registro.

Schafer (2011a) traz, no referido glossário, termos que se relacionam a paisagem sonora, alguns deles aos estudantes, outros aos professores e muitos a ambos. Destacaremos agora alguns deles. Clariaudiência (SCHAFER, 2011a) seria uma excepcional habilidade auditiva,

importante tanto para os professores quanto para os alunos. É importante perceber que essa é treinada por meio dos exercícios de “limpeza de ouvidos” – um programa sistemático para treinar os ouvidos a escutarem de maneira mais discriminada - e não possui nenhum sentido místico. Outro termo é a competência sonológica (SCHAFER, 2011a). A maior diferença entre essa e a clariaudiência é o fato de poder variar, mesmo com treinamento, de um indivíduo para outro e de entre culturas. Já a ecologia acústica (SCHAFER, 2011a) corresponde ao estudo dos efeitos do ambiente acústico/paisagem sonora nas criaturas que nele vivem.

Há dois termos que, apesar de serem relacionados, não devem ser confundidos. São eles o espaço acústico e o espaço auditivo (SCHAFER, 2011a). O primeiro corresponde à área na qual determinado som pode ser ouvido. Já o segundo é a anotação do mesmo por convenção. Outros dois termos relacionados que apresentam diferenças fundamentais entre si são o evento sonoro e o objeto sonoro (SCHAFER, 2011a). Este é um objeto acústico abstrato para estudo, que pode ser referencial ou não. Já aquele é um ponto de referência não abstrato relacionado com um todo de maior magnitude que ele próprio.

Mais dois termos a serem tratados como pares são *Hi-Fi* e *Lo-Fi* (SCHAFER, 2011a). Uma paisagem sonora *Hi-Fi* é aquela na qual os sons não se amontoam ou se mascaram, que é exatamente o que ocorre em uma paisagem *Lo-Fi* caracterizando a falta de clareza dos sons. O jardim sonoro seria um oásis *Hi-Fi* em meio a um deserto *Lo-Fi* (SCHAFER, 2011a). Já a morfologia (idem) corresponde às trocas entre grupos de sons que tenham formas ou funções similares quando arbitrariamente agrupados em formações temporais ou espaciais.

O projeto acústico (SCHAFER, 2011a) é um termo de fundamental compreensão. Ele procura descobrir princípios pelos quais a qualidade estética do ambiente acústico/paisagem sonora, pode ser melhorado. Nesse contexto o ruído é definido simplesmente como som não desejado. Já O Ruído Sagrado (SCHAFER, 2011a) é qualquer som prodigioso que seja livre da proscrição social. Hoje em dia seu maior exemplo é a música *pop* amplificada.

Por fim, restam três termos do glossário a serem explicitados. Dois deles são definidos um em relação de contraste: o sinal sonoro e o som fundamental (SCHAFER, 2011a). O primeiro é qualquer som para o qual a atenção é particularmente direcionada. Já o segundo é aquele ouvido continuamente. O último termo, a sonografia (SCHAFER, 2011a), corresponde à notação da paisagem sonora.

Por hora não nos aprofundaremos em cada um desses termos, pois eles serão acionados ao longo do presente trabalho em momentos mais oportunos para sua análise e exemplificação. Consideramos importante essa apresentação geral por serem indispensáveis a compreensão da paisagem sonora.

Schafer destaca que “[...] a paisagem sonora é dinâmica, transformável e, assim, possível de ser aperfeiçoada” (SCHAFER, 2011a, p. 11). Compreendemos esse aperfeiçoamento como a possibilidade de tornar agradável, diminuindo dores de cabeça e irritações. Trata-se, portanto, de um trabalho estético no ambiente sonoro. É impossível calcular de antemão o quanto os alunos estarão empenhados em transformar, de fato, a paisagem sonora, porém o objetivo central das aulas de música é que eles percebam que essa é uma possibilidade real e que tenham meios para agir seja na escola ou fora dela.

Segundo o autor, não é possível reproduzir a paisagem sonora por meio da fala, pois essa é demasiado complexa (SCHAFER, 2011a). Por outro lado, a música, sim, é capaz de criar modelos de paisagem sonora. Essa é a relação entre o trabalho de compreensão, análise e transformação da paisagem sonora e a aula de música. Não é necessário o desenvolvimento de um vasto repertório erudito ou o treinamento exaustivo de técnicas para instrumentos específicos, mas sim que os estudantes se percebam como produto e produtores da paisagem sonora, desenvolvendo habilidade musicais que possibilitem uma convivência harmoniosa com essa. Isso significa que, por vezes, o que deverá se procurar é a alteração do ambiente e em outros momentos mudanças no próprio comportamento.

Uma das mais importantes mudanças na história da percepção se deu exatamente na passagem da paisagem sonora *Hi-Fi* para a *Lo-Fi*. Ela coincide com o processo de urbanização. No campo os sons podem ser ouvidos ao longe e bem definidos. Já na cidade, a distância a que se pode acompanhar o deslocamento de uma fonte sonora é limitado tanto pelas construções quanto por outros sons que competem entre si. Isso prejudica sobremaneira nossa sensibilidade, entorpecendo nossos ouvidos, exigindo um esforço sobre-humano, porém desejável no ambiente escolar, para que possamos perceber as sutilezas e complexidade de nossa paisagem sonora.

Assim como a urbanização, a revolução elétrica também alterou substancialmente a paisagem sonora e, sobretudo, a relação dos homens com ela. Se considerarmos apenas a diferença entre a iluminação pela vela, lamparina ou qualquer outro aparato não elétrico com uma lâmpada incandescente, fluorescente ou LED veremos que a capacidade de iluminação é incomparável. Isso faz com que o sentido da visão se sobressaia aos demais, inversamente com o que ocorria quando não havia eletricidade. Com a insuficiência na iluminação a visão era prejudicada o que levava os demais sentidos, sobretudo a audição, a trabalharem em um grau maior do que é necessário hoje em dia. Podemos então afirmar que as sociedades pré-revolução elétrica tinham uma consciência auditiva maior que a nossa.

A paisagem sonora Lo-Fi foi introduzida pela Revolução Industrial e ampliada pela Revolução Elétrica que se seguiu. A paisagem sonora lo-fi surge com o congestionamento do som. A Revolução Industrial introduziu uma multidão de novos sons, com consequências drásticas para muitos dos sons naturais e humanos que eles tendiam a obscurecer; e esse desenvolvimento estendeu-se até uma segunda fase, quando a Revolução Elétrica acrescentou novos efeitos próprios e introduziu recursos para acondicionar sons e transmiti-los esquizofonicamente através do tempo e do espaço para viverem existências amplificadas ou multiplicadas. Hoje, o mundo sofre de uma superpopulação de sons. Há tanta informação acústica que pouco dela pode emergir com clareza. Na atual paisagem sonora lo-fi, a razão sinal/ruído é de um por um, e já não é possível saber o que deve ser ouvido (SCHAFER, 2011a, p. 107).

Como estamos pensando em possíveis soluções pedagógicas, mas também sociológicas, relacionadas à esquizofonia e sua relação com a indústria cultural e, conseqüentemente, com a semiformação, uma proposta para lidar com o congestionamento do som seria, dentre outras possibilidades, o “rodízio sonoro”. A exemplo do que ocorre com o rodízio veicular no município de São Paulo e em outras cidades ao redor do mundo, poderia ser proposto e esquematizado um rodízio para locais e horários em que se julgasse necessário. Essa é apenas uma das soluções que passam pela legislação.

Outra solução é que os planos diretores municipais, que é o mecanismo legal que visa orientar a ocupação do solo urbano, tomando por base um lado de interesses coletivos e difusos tais como a preservação da natureza e da memória, e de outro, interesses particulares de seus moradores, sejam desenvolvidos e implementados levando em conta também a paisagem sonora. A divisão das cidades em áreas exclusivamente industriais, comerciais e residenciais e o respeito por essa divisão seria um grande passo na melhora da paisagem sonora, ao menos nas áreas residenciais.

No que diz respeito à escola cabe a ação no sentido de conscientizar os estudantes para os problemas da superpopulação de sons e, em seguida, fornecer ferramentas práticas para que eles possam agir coletivamente na melhora da paisagem sonora. Um primeiro passo é deixar claro que o aumento da intensidade da potência sonora do som é a característica mais marcante da paisagem sonora industrializada. Portanto, a diminuição da intensidade do som, sejam eles advindos do rádio, da TV, do computador, dos fones de ouvido ou de nossa própria voz, que normalmente tem sua intensidade aumentada para se sobrepor ao ruído ambiental, é necessária. Quem sabe nesse movimento o sonho de todos os inspetores escolares e da maioria dos professores e gestores não seja realizado – um intervalo/recreio mais silencioso.

Quando procuramos definir o som fundamental da nossa sociedade necessariamente devemos considerar o motor de combustão interna. Essa é uma realidade que torcemos para que

seja alterada nos próximos anos com o advento dos motores híbridos e elétricos. Essa transição vem demonstrando provocar uma diminuição substancial nos decibéis proveniente do tráfego de veículos.

Da mesma forma que a maioria de nós está acostumada com o ruidoso tráfego urbano, rapidamente nos acostumaríamos com uma situação mais silenciosa. Daí a importância de que o estudante do projeto acústico seja um turista, senão de fato, ao menos na postura. Quero dizer com isso que uma atitude na qual sejamos capazes de nos atentar para os sons menos perceptíveis de nosso ambiente, seja pela familiaridade ou pela baixa intensidade dos mesmos, é muito importante na compreensão e alteração das características de nossa paisagem sonora.

[...] a paisagem sonora não constitui um derivado acidental da sociedade; ao contrário, é uma construção feita deliberadamente por seus criadores, uma composição que se pode destacar tanto por sua beleza como por sua fealdade (SCHAFER, 2011a, p. 329).

Infelizmente a fealdade têm sido o destaque da paisagem sonora atual. Seja pela sua monotonia, pela falta de contraste e definição, mas principalmente pelos efeitos que têm causado nos seres humanos – dores de cabeça, irritação etc. – é urgente que se pense e se aja para interrompermos essa inércia que parece nos levar cada vez mais rápido a lugares indesejáveis.

Pelas experiências relatadas por Schafer (2011b) e aquelas por nós testemunhadas durante as aulas em escolas públicas (municipais, estaduais e federais) e particulares constatamos que é possível desenvolver a criticidade dos alunos em relação à paisagem sonora. Observamos que, analogamente aos morcegos e golfinhos, que pelos seus “sonares” criam uma imagem sonora/virtual de objetos concretos, quando exercitamos nossa concentração em relação aos sons do ambiente conseguimos aprimorar quantitativa e qualitativamente nossa percepção.

O autor aponta como um importante norteador para o trabalho com a paisagem sonora a análise de documentos históricos. Esses não se reduzem apenas aos oficiais, se estendendo a poemas, prosas, diários e até mesmo pinturas que é o caso da citação a seguir:

Toda a pintura é avivada com sons, e cada um dos instrumentistas que lideram tem seu próprio produtor de ruídos identificado. E, apesar disso, embora haja conflito, não há desordem. Ninguém está protestando contra o ruído, e nenhum som único domina ou parece dominar a cena, pois ela tem tantos centros acústicos quantas são as atividades. Nada aqui é hi-fi. Cada som é ouvido na presença dos outros. A vitalidade essencial está na dialética dos sons, e o entusiasmo e satisfação dos ouvintes estão tanto na sobreposição de sons quanto na escuta deles (SCHAFER, 2019, p. 64/5).

Essa é parte da descrição de Schafer (2019) sobre a obra *A batalha entre o carnaval e a quaresma* de Pieter Brughel, O Velho, de 1559. O autor intitula essa análise de *A paisagem sonora dialética*. Assim como, dialeticamente, o pecado está contido na penitência e essa naquele, o conflito só existe pela existência da conciliação e vice-versa, dialeticamente. Por isso Schafer afirma que nenhum som parece dominar a cena. Se fosse possível entrevistarmos um dos participantes desse acontecimento ele poderia discordar fosse ele um folião ou um devoto. Mas, ao analisarmos a cena a distância, sem tomar partido, percebemos a harmonia advinda da relação/conflito e entre os dois grupos retratados. Afinal, após arrefecidos os nervos todos hão de concordar que não há carnaval sem quaresma nem quaresma sem carnaval.

A compreensão histórica do desenvolvimento social é importante exatamente para que analisemos e compreendamos como se davam as relações no passado para aumentar nosso entendimento no presente possibilitando propostas para o futuro. Claramente verificamos que, diferentemente da cena retratada na pintura de Brughel (Figura 1), não há um equilíbrio entre os sons atuais, sendo que os tecnológicos sobrepõem os demais, humanos e naturais, ininterruptamente.



Figura 1 – A batalha entre o carnaval e a quaresma. Peter Brughel, O velho, 1559⁶.

⁶ Disponível em: <https://www.historiadasartes.com/sala-dos-professores/a-luta-ou-batalha-entre-carnaval-e-quaresma-de-pieter-bruegel-o-velho/> - acesso: 28/10/2022.

1.4 A questão tecnológica

Para Frederic Jameson, *apud* Attali (1985 - prefácio), o que marca a entrada psíquica e física, no sujeito, da tecnologia da informação, é a autorregulamentação. Nessas circunstâncias, que ocorrem proeminentemente nas áreas da saúde e da educação, o Estado e o capital não são mais responsáveis pelo sujeito, pois esse tem acesso, pela internet, a toda informação necessária para sua saúde e aprendizagem.

Essa postura do Estado, que diferentemente do capital pode e deve modificar seu *modus operandi*, revela-se uma falácia, pois a liberdade de escolha no meio digital, a exemplo do que ocorre fora dele, é relativa. Os algoritmos operam vinte quatro horas por dia, sete dias por semana traçando perfis de consumo que determinaram quais produtos e serviços serão oferecidos para cada sujeito. Do *setlist* sugerido pelas plataformas de *stream* aos tratamentos e planos de saúde que pipocam nas telas do celular e do computador, tudo é maximamente direcionado.

Attali (1985) já nos traz um diagnóstico do que precede essa situação ao afirmar que o sistema de estrelas, a parada de sucessos e o *show bussines* revelam uma profunda colonização cultural. Nenhum desses recursos surge com o advento da internet, porém são imensamente ampliados por essa. No caso do *show business* houve muita especulação no início do presente século se as empresas ligadas a esse setor estariam fadadas à falência ou não diante da crescente oferta de conteúdos compartilhados o que, inclusive, rendeu diversas brigas judiciais por direitos autorais. Mas pudemos observar que a renovação e diversificação do setor foi a tônica das duas últimas décadas. O grupo *Virgin*, criado pelo bilionário inglês Richard Branson é um exemplo disso. Ele não apenas se manteve como um dos homens mais poderosos do mundo como é uma das principais figuras no novíssimo nicho comercial denominado “turismo espacial”.

Em relação à parada de sucessos observamos que os mecanismos que a definem e mantém não tiveram grande diversificação nas últimas décadas. O velho e conhecido “jabá”, situação na qual o responsável pela vinculação de uma música na programação recebe uma “propina” ainda ocorre seja no rádio ou na TV. Com isso as mesmas composições são tocadas repetidamente na programação, chegando a serem reproduzidas duas, três ou mais vezes em apenas uma hora de programação. Nessas circunstâncias, o conhecer se torna sinônimo de gostar (ADORNO, 1996) e o sujeito já não é capaz de diferenciar aquilo que realmente gosta daquilo que apenas conhece devido ao bombardeamento diário ao qual está suscetível.

Não afirmamos assim que está “tudo igual” há décadas. Afinal hoje presenciamos o fenômeno dos “virais” que não possuem uma conexão direta com os interesses da indústria. Porém, não podemos desconsiderar a força exercida pelos canais abertos de TV e pelas emissoras de rádio com maior audiência no que diz respeito à criação e repetição de tendências.

Quanto ao sistema de estrelas, do qual os virtuosos românticos, como Liszt por exemplo, foram os precursores (BLANNING, 2011), trata-se de um complemento dessa complexa trama criada para tornar a arte um bem de consumo como outro qualquer. Concordamos que a imagem é proeminente nesse caso, pois é a figura do artista, seja ele um(a) cantor(a), um(a) ator/atriz ou representante de qualquer tipo de arte que é utilizada para vender artigos de moda, esportivos, estéticos, viagens, hospedagens e os mais diversos serviços e produtos. Todavia destacamos a importância do som nesse esquema. A imagem é, sim, aquilo que fixa, que representa, que faz com que adolescentes (e não adolescentes) queiram possuir determinado boné, *smartwatch*, creme facial etc., mas a atração e representatividade também se dá pelo som. Se tratando de um cantor/músico, por motivos mais diretos, ademais podemos observar que as estrelas hollywoodianas consagradas possuem um dublador fixo, elemento que fortalece a identidade dela.

Consideramos que esse “endeusamento” das celebridades, incluindo as esportivas e de outros setores, é determinante para o sucesso da indústria cultural (e vice-versa), pois nela a relação entre o público e as estrelas e, conseqüentemente, os produtos que elas representam, sendo elas próprias um produto, é maximamente fetichizada não importando, por exemplo, se o timbre de sua voz é agradável ou não. Chegamos a um ponto no qual absolutamente tudo o que estiver relacionado a determinada figura será consumido pelos seus fãs, independente da qualidade (ou da falta dessa). Isso explica o investimento massivo em franquias cinematográficas, pois o conteúdo de cada lançamento já não é importante e preferencialmente deve ser basicamente o mesmo de seus precedentes.

Interessante observar como a repetição proposta por Türcke (2016) difere qualitativamente da repetição da indústria cultural, onde nada de novo realmente acontece. Nesse ponto a questão da tecnologia é determinante, pois, diferentemente da máquina, nenhum ser humano é capaz de repetir um som ou um movimento exatamente como fora executado da primeira vez. Isso significa que o próprio elemento humano já garante uma variedade inata na repetição. Fora isso, ao programarmos uma máquina para executar um som repetidas vezes, ela o fará com exatidão da primeira até a última vez, sejam essas dezenas, centenas ou milhares. Já com o ser humano ocorre um processo de aprendizagem, aprimoramento, exploração e fadiga que impossibilitam o nível de monotonia garantido pela máquina.

É notável que, quanto mais digital o mecanismo de armazenamento e reprodução da obra mais desproporcional será sua relação com o elemento humano. Se consideramos um disco de vinil o número de vezes que poderemos repetir a mesma faixa sem perda de qualidade é muito menor em comparação a um CD por exemplo, pois haverá um desgaste tanto do disco quanto da agulha do aparelho. O CD por sua vez vai se desgastar mais rapidamente que um arquivo MP3, pois esse, virtualmente, jamais se deteriorará. De qualquer forma, se compararmos com os limites de um ser humano médio, desde o disco de vinil, verificamos uma capacidade muito maior de repetição da máquina.

Attali (1985, p. 97) explica como a tecnologia viabilizou uma extensão da indústria cultural por meio dos “instrumentos mecânicos” - órgãos de barra, caixas de música, pianolas e harpas eólicas. Uma lei francesa de 16 de maio de 1886 determinava que os direitos autorais seriam pagos não aos músicos, mas ao dono da fábrica do instrumento. Esse fato explicita a passagem dos “lucros” composicionais da mão dos músicos para as mãos dos empresários, o que se estende, em grande medida, também para a realidade das demais artes – visuais, dança e teatro – bem como aos esportes e todo tipo de entretenimento cooptado pela indústria cultural.

Uma das maiores atualizações nesse sistema, com a advento da internet, são os softwares que detectam violações aos direitos autorais. Os encaminhamentos, em caso de violação, são os mais diversos e vão desde o mais comum que é a exclusão do conteúdo até a processos envolvendo indenizações das mais altas cifras⁷. Novamente percebemos a demonstração de todo o poderio da “indústria cultural”. Não estamos defendendo a liberação dos direitos autorais e muito menos do plágio, mas questionando se esses mecanismos não são unilaterais e, por outro lado, refletindo acerca de alternativas para a produção e comercialização fonográfica.

O autor também salienta que a música possui o maior mercado e é a mais fácil de se promover dentre as artes. Considerando os quatro tipos de artes tratados nos documentos que norteiam o ensino nas escolas públicas (BNCC e Currículo Paulista) – artes visuais, dança, música e teatro, percebemos que a afirmação é factível e importante. Afinal, ao levarmos em conta o acesso, a reprodução e o armazenamento, qualquer obra musical é mais facilmente acessada, reproduzida e armazenada que uma pintura, ou uma coreografia ou um esquete que seja. Mesmo levando em conta uma reprodução por meios digitais a música necessitará de

⁷ O Content ID é um exemplo de gerenciamentos de conteúdos do Youtube que identifica a violação de direitos autorais. O vídeo é imediatamente excluído e, havendo insistência do publicador pode se iniciar um processo judicial que englobam as mais diversas quantias em indenização – fonte: <https://support.google.com/youtube/answer/2797370?hl=pt-BR> – acesso em 05/08/2021.

menos dados para ser “baixada” e poderá ser reproduzida em um aparelho que não exiba imagem.

Essa “simplicidade” na promoção é o que garante, em grande medida, a expansão do mercado musical. Além disso, podemos afirmar que na maior parte das apresentações coreográficas ao menos uma obra musical também estará presente, ocorrendo o mesmo em apresentações teatrais. Se formos considerar o cinema, a grandiosidade e fluidez do mercado da música ficam ainda mais explícitos. Seja na trilha sonora composta por obras originais, isto é, aquelas criadas especialmente para compor determinada cena de determinado filme, ou obras previamente existentes, é praticamente impossível de se numerar um *blockbuster* que não tenha seu “*background* sonoro” igualmente reconhecido.

Nessa relação entre composição musical (trilha sonora) e filme há um engodo – a música nunca é executada ao vivo, bem como ocorre com a atuação dos atores. Tudo é ensaiado, gravado e editado. Se no cinema mudo as orquestras ou grupos musicais tocavam ao vivo, sustentando o filme, atualmente esse e a trilha sonora se fundem e já não é mais possível dizer qual fora pasteurizado. Utilizo aqui essa expressão no sentido de criar-se algo que não vai estragar facilmente. Em outras palavras se garante a homogeneização da primeira à última exibição do filme sejam quantas forem. Por esse ser um fato inumano consideramos indesejável à educação.

O termo inumano, anteriormente utilizado, pode ser substituído por supra-humano. Essa é uma relação entre criador e criatura das mais complexas. Por terem sido criadas pelos homens as máquinas sempre irão conter um elemento humano intrínseco, porém sua evolução baseia-se exatamente na extrapolação de limites. Mais memória, mais velocidade menos desperdício de energia, essas dentre outras determinações norteiam o refinamento das máquinas. Com isso elas se afastam cada vez mais dos parâmetros humanos sendo simultaneamente obras humanas.

Nessa mesma linha de raciocínio temos os instrumentos/trilhas pré-definidos (*samplers*, *loops* etc.) Apesar de serem ovacionados por alguns artistas e defendidos sob o argumento da democratização musical, notamos que a autonomia na criação fica totalmente condicionada ao material. Nesse sentido os instrumentos passam a ser cerceadores. Eles não apenas limitam as possibilidades criativas, mas delimitam os produtos provocando o que podemos denominar de uma pseudoformação musical. Analogamente, é como se jogássemos um vídeo game composicional, ou seja, ao jogar um jogo de futebol no vídeo game eu não me torno um craque na vida real, não importa quantas jogadas fantásticas eu consiga executar, dentre bicicletas, voleios e cabeceios. Com o uso de *softwares* musicais ocorre algo muito próximo: esses nos possibilitam criar diversas sequências, praticamente idênticas umas às outras, que aparentam

ter uma qualidade musical muito além das capacidades do “compositor”. Porém, essa ação mecânica não me possibilita adquirir nenhum conhecimento em rítmica, melodia ou harmonia. Em outro momento iremos ponderar sobre as especificidades da cultura e da educação.

Sobre esse assunto Buron (2016) afirma que as performances audiovisuais ao vivo utilizam um material inédito nas artes: o numérico, isto é, que possui suas bases em modelos e estruturas matemáticas. Isso significa que, por meio de ferramentas algorítmicas, é possível manipular qualquer som ou imagem. Nesse contexto o computador permite a combinação e mescla de ferramentas e possibilita a criação de novas. O artista pode gerar objetos audiovisuais por meio de sobreposição, justaposição, substituição e fusão de elementos dentro de um mesmo plano, seja visual ou sonoro. Vale observar que a instantaneidade é uma das características essenciais da informática. Isso leva a uma nova percepção do tempo, suas principais características, além da instantaneidade, são a simultaneidade e a co-presencialidade. Analisando esse fato historicamente, o autor observa que no século XIX a montagem passa a ser a categoria central tanto das culturas de massa quanto das vanguardas da contracultura. Nesse contexto o artista deixa de ser um criador e passa a ser um produtor. A relação entre forma e conteúdo é desprezada sendo a forma um produto do processo de organização do material.

A tela de composição se converte em algo como um cenário que se situa no mesmo centro da interface [computador], de maneira que o artista introduz os elementos distribuindo-os como um coreógrafo, modificando-os como um pintor e modelando-os como um escultor (BURON, 2016, p. 30, tradução minha).

O computador, com sua lógica, introduz um novo sistema de produção do estético. Essa lógica é diferente da lógica de montagem iniciada no século XIX. Assim, o processo de produção do artístico remete a uma variação permanente, entendida como diferença dentro da repetição. Temos, portanto, a passagem da montagem – significatividade, representatividade e narratividade - para a mesclagem – novidade puramente formal permanente, puramente sensorial, autorreferencial, sem narratividade e sem representatividade. Na performance audiovisual ao vivo⁸, especificamente, o artista é um virtuoso técnico, a obra é um fluxo permanente de estímulos sensoriais e o espectador está em uma imersão num fluxo de signos sensuais e formais. O trabalho do artista consiste na seleção, reciclagem e mescla do material. Esse trabalha de forma híbrida, uma vez que sua especificidade não é nem a do pintor, nem a

⁸ É um conjunto de práticas artísticas interdisciplinares com pontos de cruzamento comuns; é um conjunto de práticas performativas, contextualizado como pertencendo a um outro conjunto, mais abrangente, que também compreende as práticas de expressão corporal ou de ação.

do escultor, nem a do músico, nem do fotógrafo, nem do cineasta e nem do desenhista. Sua atividade engloba as operações de seleção de mostra e da variação permanente de objetos audiovisuais.

Os adjetivos utilizados para esse artista são de semionauta (navegador do mar de signos), de mago e de xamã – esse último se relacionando ao ritual presente em sua apresentação, coexistindo um elemento tecnológico e um primitivo/ancestral, o que o torna uma figura ambígua. Isso é possível porque o computador possibilita a união de materiais e ferramentas que se encontram territorialmente separados. Nessa nova lógica não há o momento de “digestão” da obra de arte. Essa não é mais uma estrutura montada a ser interpretada, tampouco uma estrutura aberta e inacabada. A nova forma de organização do artista, da obra e do público remetem a um efeito imediato e efêmero, uma perseguição desenfreada pelo puro prazer sensorial culminando em um tipo de alucinação. Nenhum sentido (audição, visão etc.) é o receptor, seja isoladamente, em dupla, em trio e assim por diante, mas o corpo como um todo.

Cabe apontar aqui, que não se trata de que os modos de percepção introduzidos por meios anteriores (fotografia, cinema e vídeo) se modificaram, mas sim que os modos de percepção estão se modificando permanentemente. A hibridação dos meios e técnicas produz desestabilização permanente dos hábitos perceptivos aprendidos e uma impossibilidade de memória perceptiva (BURON, 2016, p. 39, tradução minha).

As constantes foram substituídas pelas variáveis. A nova organização da estética, por meio da informática, permite a evasão desejada pelo sujeito à medida que é pura sensação alucinatória, o deslocando no espaço e no tempo.

Referente ao que fora exposto por Buron em seu texto acerca da obra, do artista e do público, realizo uma ponderação: o autor afirma que com o cinema o espectador passou a lidar com diversos pontos de vista. Penso o inverso. Quando assisto um concerto ao vivo, principalmente fora do teatro, posso me deslocar no espaço mudando meu ponto de vista. Mesmo mantendo meu lugar posso direcionar o olhar focando em um instrumento/instrumentista ou em um grupo de instrumentistas. Também escolho durante quanto tempo irei focar em cada um. Já no vídeo, na gravação ou transmissão de um concerto sou obrigado a focar aquilo que o "supervisor de imagem" escolhe. Além disso, o som chega até mim como uma massa sonora, algo que não ocorre na apresentação presencial. Claro que a conversa e os sons potencialmente produzidos pelos outros sujeitos do público podem interferir, mas é exatamente essas interferências que julgo como importantes na experiência de se ir ao teatro ou em outro espaço assistir uma apresentação musical ao vivo.

Retomando, é exatamente essa desconstrução de qualidades psíquicas e culturais que é criticada por TÜRCKE (2016). Ele deixa claro que, sobre o pretexto de se desenvolver o pensamento crítico deixou-se de “decorar” versos e canções infantis na escola, mais especificamente na Alemanha na década de 1960. O que também vale para o Brasil em décadas posteriores. Porém, esse exercício de repetição que almejava a memorização era fundamental para que determinados processos cerebrais se tornassem automatizados, viabilizando um desenvolvimento cognitivo. Em termos motores é muito claro que a repetição de movimentos nos possibilita dominá-los gradativamente oportunizando o desenvolvimento de ações mais complexas, como a coordenação motora fina por exemplo. O mesmo se dá com o desenvolvimento cognitivo, mas, infelizmente, essa repetição deixou de ser valorizada o que trouxe prejuízos para a aprendizagem.

Como os sujeitos não são mais incentivados à repetição com o intuito de desenvolver a autonomia o mercado preenche essa lacuna magistralmente.

Desde que surgiu o *on-line shopping*, é fácil registrar precisamente o comportamento de compra de alguém, organizar um perfil de seus hábitos e inclinações pessoais, mantendo-o consumindo por meio de ofertas idiossincraticamente selecionadas (TÜRCKE, 2010, p. 41).

Se não somos mais encorajados a pensar, repetidamente, sobre quem somos, o que nos agrada e quais são nossos desejos, essas questões, e as respostas para as mesmas, são determinadas pela indústria cultural. Quem ainda insiste em levantar a bandeira de que as grandes questões filosóficas/existenciais da humanidade são: quem somos? De onde viemos? Para onde vamos? É taxado de problemático, como alguém que não sabe aproveitar a “jornada da vida”. Porém essas questões são grandes demais para serem “varridas para debaixo do tapete”, portanto o vazio que elas provocam permanece, o qual a indústria cultural falsamente promete preencher com seus produtos.

TÜRCKE (2016) sinaliza como essa questão pode ser tratada: pela resistência positiva de pais e professores. Que esse esforço coletivo deve estar constantemente presente na formação das crianças não há dúvida, mas como resistir positivamente aos investimentos da indústria cultural? Uma educação e um ensino tradicionais parecem ser uma forma, ao menos parcialmente, adequada de lidar com o problema. Com isso não se aponta um reviver os dias de glória da escola e da família, pois esses de fato não houveram. Mas, sim de que os pais e professores não sejam substituídos, voluntariamente, por TVs e computadores. Que as histórias sejam contadas aos pequenos utilizando-se, preferencialmente, um livro físico. Que as cantigas sejam cantadas *à capela* ou acompanhadas por um violão/teclado caso o próprio professor ou assistente seja capaz de fazê-lo. Enfim, que se minimize ao máximo a utilização de

“facilitadores” tecnológicos, pois é certo que já não poderemos zerar o contato dos pequenos com esses.

Schaffer (2011b), por outro lado, questiona: se a reprodução eletroacústica é mais normal ao ouvinte do que a natural não deveria esse aprender como ela ocorre? Talvez esse seja outro caminho para nos relacionarmos com a questão. Em uma situação na qual o professor se julgue insuficiente para a execução musical a compreensão, por parte dos alunos, de como se dá a reprodução eletroacústica, poderia ocorrer por meio de uma palestra, um minicurso ou algo similar. Paralelamente, consideramos fundamental um esforço do professor, e do corpo docente como um todo, para que os alunos compreendam os limites e possibilidades de ambos os tipos de reprodução musical. De qualquer forma, a nosso ver, a experiência continua sendo necessária.

Ainda levando em conta essa observação, a sala de estar passa a ser a nova sala de concerto, portanto merece um tratamento acústico à altura. Na impossibilidade de se frequentar uma sala de concerto devemos criar em nossa residência a mesma atmosfera ritualística: uma antessala na qual possa se conversar, beber água e até mesmo comer algo antes do “concerto”, o silêncio profundo e concentrado durante a execução da obra, um tempo para que o que fora ouvido possa ser processado e acomodado cognitivamente etc. Todo esse processo pode e deve ser ensinado na escola, sendo uma forma de lidar com a tecnologia sem demonizá-la.

Infelizmente o que observamos é o oposto. Não somente a sala de estar não vem ser tornando a nova sala de concerto como toda a paisagem sonora sofreu depreciações, principalmente, por motivações técnico-mercadoológicas. Vemos que a duração das músicas (versão para o rádio) e a velocidade/ritmo das emissoras são pautadas em descobertas cognitivas de como se dominar a atenção do ouvinte por imersão. Nesse âmbito aquele que deveria apreciar as obras acaba por conversar, beber, comer, dirigir e mais uma infinidade de ações realizadas concomitantemente ao ato de escutar música. O tempo continua a ser a questão crucial para a sensibilidade tanto estética como do pensamento a ser educada em nível do sensível.

Relacionado à essa discussão, da utilização de recursos tecnológicos nas aulas de música, Schafer (2011a) aponta o gravador como um importante aliado. Como já fora discutido, esse permite que um som seja revisitado, ampliando as possibilidades de análise. Somado a isso a audição da própria voz pode ser esclarecedora, fornecendo material para correções de postura. É fundamental que o gravador não seja utilizado como uma “muleta”, substituindo a memória auditiva. O gravador já “concentra” muitas coisas que ao se tocar um instrumento estão “desconcentradas”; ele “reproduz tecnicamente” uma série de padrões, tempos, tons, timbres etc., que para um músico aprender levam tempo e sedimentam nele qualidades psíquicas

insubstituíveis. Aí está o problema com os *samplers*! E não significa que não se possa fazer coisas criativas e significativas com eles (num plano da cultura), mas que a educação precisa começar com coisas, objetos e tempos menos “concentrados”.

Todavia, a tecnologia permite que as relações e ambientes tornem-se inumanos, ou seja, os parâmetros sonoros são distendidos pelas máquinas, o que nos causa desconfortos que muitas vezes não conseguimos explicar. Portanto, em uma educação musical que leve em conta o aspecto humano as limitações de altura, duração, intensidade e timbre da voz, e não da máquina, devem ser parâmetros para toda apreciação e execução.

Outra ponderação que Schafer realiza em relação a tecnologia é de que “[...] pode-se acreditar que há formas mais violentas de intolerância do que a tirania dos alto-falantes (2019, p. 94).”. O autor vê, em certa medida, a música como a cola que mantém a sociedade unida e teme outras tiranias que não sejam a do alto-falante. Apesar de reprovar totalmente essa, explica que o esforço para que saíamos da mesma deve ser coletivamente articulado para que não corramos o risco de uma substituição.

Portanto, a questão tecnológica deve ser tratada com muita parcimônia, pois se devemos conviver com ela e gozar de seus benefícios não podemos permitir, como infelizmente vem ocorrendo, que ela domine nossas relações, sejam entre os seres humanos ou entre esses e o meio ambiente. Notamos que sempre há uma relação dialética no uso/desuso das tecnologias. Exemplificando: se estamos determinados a abolir o ar-condicionado temos que estar dispostos a lidar com o calor e os insetos ao mesmo tempo que desfrutamos de um ambiente mais saudável, sobretudo acusticamente.

1.5 A pedagogia musical de Schafer

Para esse autor, o primordial a ser ensinado nas aulas de música é: ouvir. Isso se relaciona diretamente ao parágrafo anterior e suas ponderações em relação à tecnologia. Para ele devemos ser capazes de analisar constantemente quais são/serão os benefícios da utilização de determinada tecnologia e se esses compensarão os malefícios, principalmente, os acústicos. Essa capacidade de ouvir serve tanto à remediação quanto à antecipação dos efeitos na paisagem sonora e, pedagogicamente, a instituição de ensino, por intermédio de seus profissionais, deve ser capaz de auxiliar os estudantes no desenvolvimento dessa habilidade.

Consideramos que o ato de ouvir difere do de escutar. Esse último se resume a captação dos sons. Já o primeiro está relacionado à compreensão, levando em conta os contextos técnico, estético, humano e semântico. Compreender o significado daquilo que se ouve é realmente

fundamental, mesmo que no caso da música esse não seja fixo. Quanto ao contexto humano destacamos as variações regionais e temporais na interpretação daquilo que se ouve. A compreensão estética é, para a educação musical, a mais importante. Expressar o que sente e o porquê sente diante de determinada obra é uma habilidade a ser desenvolvida desde os primeiros anos de musicalização. Por fim, a técnica pode influenciar sobremaneira essa compreensão na medida que a qualidade tanto da captação quanto da reprodução provoca distorções que podem até mesmo inverter o sentido dos demais contextos.

Acerca da educação musical ele expõe o seguinte:

Qualquer discussão a respeito de música e educação será uma tentativa de responder a quatro perguntas básicas: por que ensinar música? O que deve ser ensinado? Como deve ser ensinado? Quem deve ensinar? (SCHAFER, 2011b, p. 281).

Tentaremos refletir sobre essas quatro questões sempre tendo como base o que é exposto pelo próprio autor (SCHAFER, 2011b). Em relação ao que justifica o ensino de música, podemos iniciar observando a história. Pensando em como se deu a relação dos grupos humanos com a música desde a pré-história, vemos que essa fora considerada arte autônoma apenas recentemente. Radicalmente após o renascimento e explicitamente após o romantismo. Considerando tanto a música sacra quanto a profana, ou ainda, tanto a erudita quanto a popular, essas sempre estiveram intimamente relacionadas a outras atividades humanas, como, por exemplo, os mais diversos rituais.

Assim sendo, podemos afirmar que a justificativa para o ensino de música até o século XIV, era garantir a formação de “servos musicais”, isto é, agentes que atuassem na manutenção da apresentação musical como reforço de outras ações/sentimentos que se pretendia transmitir (ATTALI, 1985). Foi quando, gradualmente, profissionalizou-se a ocupação de músico e, conseqüentemente, transformou-se seus objetivos. Verificamos, por exemplo, o surgimento da assinatura de obras, não apenas musicais, mas também das demais artes.

Diante dessa nova realidade surgiram os conservatórios de música a quem competia o ensino de música, que nesse caso era sinônimo do ensino de um instrumento, permanecendo assim até o início do século XX. Já nessa época surgem nomes como Dalcroze, Willems, Kodály, Orff e Suzuki que se configuram como pioneiros ao pensar o ensino de música ativo e além da formação de instrumentistas (FONTERRADA, 2008).

Schafer (2011b) considera a música em si amoral, e afirma que, apesar de ela poder servir para a promoção da sociabilidade, da graça, do êxtase, do fervor político ou religioso e até mesmo da sexualidade, não há evidências científicas que relacionem o gosto estético com a

moral para esse autor. Porém, não podemos desconsiderar a utilização da música como símbolo dos mais diversos atos, coletivos ou individuais, que resultaram tanto em atrocidades contra a humanidade quanto iniciativas louváveis. A questão é que o próprio autor admite o poder da música em direcionar populações a determinados objetivos, sendo essa temida e censurada por ditadores, mas também por democratas.

Conclusivamente, Schafer (2011b)) acredita que a música deve servir para a promoção da autodisciplina e descoberta, salientando que não é qualquer música que é capaz de tal feito. Para ele, apenas uma música arrojada, estimuladora da mente, heurística e imaginativa poderia galgar esses objetivos. Quanto a nós, sem discordar de Schafer (2011b), acreditamos que, como demonstram Adorno (2008) e Attali (1985), o potencial musical é ainda mais profundo, proporcionando, por meio da estética, o desenvolvimento tanto da liberdade quanto da alienação, sendo necessária a sensibilidade do educador nesses direcionamentos.

Partindo para a segunda questão – o que deve ser ensinado? – Nos encontramos na discussão de um dos principais objetivos específicos do presente trabalho, isto é, em uma questão relacionada ao currículo. Para Schafer (2011b), diferentemente do que ocorre tanto na Base Nacional Comum Curricular quanto no Currículo Paulista, parte da resposta é: aprofundamento e ampliação do repertório folclórico nacional.

Para o autor a tríade ouvir, analisar e fazer deve ser a base da ação pedagógica. Essas três ações necessitam ser ampliadas ao máximo, sempre levando em conta que o professor deve ser o primeiro a conseguir executá-las com exímio tornando-se capaz de guiar seus alunos no desenvolvimento da escuta. Essa é considerada amplamente, sendo um exercício muito importante o de prestar atenção aos sons, ao menos durante um dia todo, desde o momento em que se acorda até o último som ouvido antes de dormir, criando um diário de sons.

Schafer (2011b) considera fundamental a audição de peças musicais, sobretudo em apresentações ao vivo, que podem ocorrer na escola ou fora dela. Para ele, o contato com os mais diversos grupos musicais, sejam amadores ou profissionais, é imprescindível para a formação musical. Porém, é igualmente importante observar os demais sons que compõe a paisagem sonora, percebendo quais são suas fontes, intensidade, frequência (no sentido de quantas vezes são percebidos) e, o mais complexo e importante, como eles se encaixam esteticamente na paisagem sonora.

Para que possamos ouvir esses sons precisamos nos silenciar. Por isso o valor e importância do silêncio será necessariamente um assunto inicial e permanente nas aulas de música. Schafer (2011b) considera uma moção da Unesco de 1969 um marco histórico. Por concordarmos com o autor a transcrevemos aqui

Unanimemente denunciemos a intolerável violação da liberdade individual e do direito de cada um ao silêncio, devido ao uso abusivo de música gravada ou difundida pelo rádio em lugares públicos e/ou privados. Solicitamos à Comissão Executiva do Conselho Internacional de Música iniciar um estudo sob todos os ângulos – médico, científico e jurídico sem abandonar os aspectos artísticos e educacionais, visando propor à Unesco e demais autoridades mundiais que sejam tomadas medidas no sentido de colocar um fim nesse abuso (UNESCO *apud* SCHAFER, 2011b, p. 288).

Interessante observar como essa moção aborda, em seu conteúdo, questões relacionadas à indústria cultural, à paisagem sonora e à esquizofonia. Se compararmos a quantidade de alto-falantes, públicos ou privados, e a potência dos mesmos na década de 1970 com a desse milênio, veremos que a situação saiu ainda mais fora do controle, não sendo a única, porém a principal responsável, a indústria cultural. Quanto ao prejuízo na qualidade da paisagem sonora nos resta dizer que a principal característica urbana é a presença constante de todos os sons ao mesmo tempo. Não há contraste, o que, do ponto de vista estético, é extremamente negativo. Por fim, constatamos que a esquizofonia, na citação representada pelo rádio, agudiza essa situação.

Como a própria Unesco menciona, os aspectos artísticos e educacionais devem ser considerados. Nesse sentido, ao invés de propor o fim das rádios, Schafer (2011b) lança a possibilidade de programas educacionais transmitidos pelas emissoras. Nesses, a velocidade de transmissão de informações, habitual das rádios, seria enormemente reduzida, tratando de um único tema por várias horas, ritualisticamente. Outra proposta do autor é a transmissão de sons da natureza. Com isso ele imagina um programa que poderia durar todo o dia, ou até vários dias, onde o único som escutado seria o derretimento de uma geleira, ou a passagem entre duas estações climáticas no campo, os sons das ondas em uma praia paradisíaca e assim por diante.

Caminhando para a questão – Como a música deveria ser ensinada? – Schafer (2011b) salienta a importância de, em determinado momento, o professor tornar-se um aluno. Com isso, a postura esperada do professor é ativa, realizando e aprendendo com os exercícios que propõe à turma. Além disso, ele sai de uma condição de detentor do conhecimento, passando a ser um explorador das possibilidades juntamente com seus alunos.

O autor acredita que a utilização de métodos prontos não é interessante pelo fato de a transposição, dependendo de questões culturais, estruturais, entre outras não ocorrer de forma adequada. Ele sugere que cada professor crie seu próprio método, baseado nos existentes, mas principalmente em suas experiências com as turmas. Esse pode ser sistematizado/escrito ou não e, para Schafer (2011b), se outros educadores se sentirem confortáveis em utilizar os métodos um dos outros, seja na mesma escola, cidade ou país, isso deve ser feito sem maiores questionamentos.

Concordamos com essa visão sobre o método. Percebemos que as frustrações dos professores se dão, em parte, devido à inadequação dos métodos propostos com a realidade brasileira. Somado a isso, vale salientar que a proposta de Türcke (2016) de uma disciplina denominada Estudos Rituais, se encaixa perfeitamente, pois essa não trata do método de ensino de uma disciplina ou conjunto de disciplinas em si, mas de uma forma de condução dos trabalhos escolares, isto é, uma organização da rotina escolar de maneira que as ações deixem de ser isoladas e criem um sentido como um todo.

Essa relação fica explícita na seguinte citação: “Vivemos em uma época interdisciplinar e frequentemente ocorre que uma aula de música recaia em outro assunto. Nunca resisto quando isso acontece” (SCHAFER, 2011b, p. 290). Essa ausência de divisão entre as disciplinas está intimamente ligada aos Estudos Rituais e corrobora nossa proposta de que as disciplinas se apoiem mutuamente, fazendo com que o trabalho pedagógico seja realizado coletivamente no limite máximo possível. Vale salientar que há sim um limite entre as disciplinas e é importante que nenhuma se desfigure ao se curvar às demais.

Em outras palavras, defendemos que nenhum professor se proponha ou seja forçado de antemão a seguir determinado método. Para tanto é imprescindível a convivência com os alunos, com o espaço escolar e a exploração dos limites e potenciais desses. Somente após esse período algum método poderá ser considerado ou descartado. Observamos que esse momento de exploração pode se estender por mais tempo do que seria desejável por diversos motivos. Dentro na nossa realidade, do ensino de música nas escolas municipais de São Carlos, o maior empecilho é a escassez de aulas, sendo que o professor permanece com os alunos semanalmente apenas durante cinquenta minutos em cada uma das aulas.

Toda essa discussão nos leva a última questão – Quem deve ensinar música? Para Schafer (2011b) a música tradicional (canto e instrumentos) deve ser ensinada por profissionais, isto é, por aqueles professores com formação específica. Já a limpeza de ouvidos pode ser realizada por qualquer professor, independentemente de sua formação inicial, que se proponha a compreender o som psicológica, física e emocionalmente, realizando exercícios que permitam aos alunos a ampliação do repertório sonoro, tanto de obras musicais em si quanto da paisagem sonora como um todo.

A maior ressalva realizada pelo autor (2011b) em relação ao ensino de música nas escolas é a sinestesia. Ele reconhece a importância da mesma para uma experiência global, mas admite que na aula de música o foco deve ser o som e, portanto, a audição. Isso nos leva a crer que a formação dos professores de música, a despeito de seu estágio inicial de formação, deve ser contínua, a ponto de a cada dia eles se tornarem peritos em determinados assuntos

relacionados ao som. E essa é a maior diferença entre um professor de conservatório e um que leciona aulas de educação musical em escolas de ensino básico. Para esse, compreender a paisagem sonora, os efeitos da esquizofonia e da indústria cultural não é uma opção. Seu trabalho será exatamente no sentido de um crescimento no protesto militante contra os detritos de sons acumulados em nosso meio ambiente.

1.5.1 As proposições de Schafer

Nos deteremos agora em tópicos abordados em dois livros exclusivamente propositivos de Schafer: *Educação sonora* (2009) e *Ouvir/Cantar* (2018). No primeiro deles, logo na apresentação escrita por Marisa T. de O. Fonterrada (SCHAFER, 2009), temos apontamentos sobre os ensinamentos de Schafer. Destacamos a importância do processo de escuta, a perda da capacidade de escuta, a importância da criação na aula de música, a relação da abordagem de Schafer com o ensino fundamental e a desatenção, o estresse e a fadiga.

Em relação ao primeiro tópico, Fonterrada (SCHAFER, 2009, p. 7) destaca a relevância dos aspectos técnicos e humanos, sensíveis e simbólicos, individuais e coletivos. Realmente passamos por um momento social no qual há um combate desigual entre os aspectos técnicos e humanos. A sirene que delimita o início e o fim da aula, na maioria das escolas, fora criada com um timbre e potência que sobrepõe os ruídos dos sujeitos da comunidade escolar. Por apenas esse exemplo, vemos como esse combate é desigual. Diante da incapacidade dos seres humanos em acompanhar a velocidade e intensidade maquinais é que surgem a desatenção, o estresse e a fadiga supracitados.

Esse combate também aumenta a incapacidade de escuta da sociedade. O que por vezes é encarado como um conflito de gerações é, em grande medida, a acentuação na incapacidade de ouvir das novas gerações, provocada pelo uso inadequado de fones de ouvido. Esse declínio na capacidade de escuta, que se iniciou durante a Revolução Industrial e foi agravado pela Revolução Elétrica já abarca diversas gerações, e, infelizmente, podemos afirmar que a degradação da escuta ainda não cessou.

Se o consumo de música com determinado conteúdo (música *pop*) e forma (fones de ouvido) pode ser responsável pelos prejuízos físicos, mentais e emocionais dos sujeitos, a criação musical deve estar necessariamente presente nas aulas de música. Aponta-se também que, apesar de as propostas contidas no livro (SCHAFER, 2009) serem direcionadas ao ensino fundamental, podem ser executadas na educação infantil, no ensino médio e na EJA com algumas adaptações.

Ainda nessa obra, Schafer (2009) destaca que é natural que haja uma resistência dos alunos, sobretudo da segunda etapa do ensino fundamental, que sentirão a diminuição do ruído em suas vidas como uma perda de energia vital. Aqui invocamos Attali (1985) e TÜRCKE (2010) para nos apoiar com suas considerações sobre a relação entre música e vício. Para ambos essa relação se dá primeiramente no caráter de repetição tanto do vício quanto da música. Podemos denominar como “vício em música” o que estamos abordando aqui. Não se trata de qualquer música, mas daquela propagada pela indústria cultural. Surge, ainda, um reforço que se assemelha ao uso de drogas lícitas ou não – a pressão social para que se aja da forma como o grupo age.

Realizo aqui uma breve divagação em relação a essa constatação. Em um dos portais da internet me chamou a atenção uma notícia cuja manchete era: “Olimpíadas: Com 'som do silêncio', Kevin Hoefler vai à final do *street skate*” (CASTRO, 2021). Ao ler a matéria completa constatamos que, como a grande maioria dos competidores desse esporte, o atleta em questão utilizava fones de ouvido durante as rotinas de manobras. Porém, ao ser entrevistado, esse revelou que não ouvia música alguma, mas utilizava o dispositivo simplesmente para que as pessoas não conversassem com ele e assim pudesse manter a concentração.

É muito interessante observar como Kevin Hoefler subverteu a utilização dos fones de ouvido para priorizar algo que vimos destacando constantemente: o silêncio. Nessa situação fica límpida a “invasão” de privacidade provocada pelos sons, mesmo que, nesse caso específico, seja a voz de outras pessoas. Alguns sujeitos parecem realmente se incomodar com o silêncio não o vendo como algo a ser compartilhado. Aproximando-se de um pensamento utópico acreditamos que um trabalho intensivo e expansivo de limpeza de ouvidos possa levar a sociedade a valorizar mais o silêncio, mesmo que no processo sejam necessários outros comportamentos inspirados na atitude do skatista supracitado.

Retornando à obra de Schafer (2009) em análise, elencamos os tipos de sons que o autor enumera: naturais, humanos e tecnológicos como uma categoria de classificação; e estacionários, em movimento e que são movidos, em outra. Esses tipos são importantes para a educação musical, pois traçam um panorama da paisagem sonora deixando claro como essa varia na escola, na residência de um aluno que more em área urbana e de um que vive na zona rural. Depreendemos que uma primeira análise individual, cada um em sua residência, e posteriormente coletiva, todos na escola, poderia culminar na socialização das experiências individuais e, até mesmo em um intercâmbio de paisagens sonoras.

Essa atividade pode nos indicar quão homogênea se encontra a paisagem sonora de nossa cidade, ou ao menos do nosso bairro (da escola). Ademais, selecionar uma área onde

houvesse sons únicos e promover uma excursão com toda a turma até a mesma, tem um potencial de ampliação do repertório sonoro incalculável. Não devemos, no entanto, realizar a mesma aula que seria ministrada na escola em outro espaço. Mas compreender as possibilidades do lugar em questão e desenvolver práticas de acordo com essas.

Seja na escola ou em outro espaço é importante que o professor consiga desenvolver na turma a capacidade de perceber “sombras sonoras” (SCHAFER, 2009). Schafer (2009) assim denomina as variações dos sons quando o ouvinte se move pelo ambiente e passa por anteparos como carteiras, árvores, armários ou construções. Nessa situação é necessário que o aluno faça o mínimo ruído possível e, com isso, consiga “enxergar” com os ouvidos, semelhante a um cego, ou ainda como se possuíssemos “sonares” parecidos com os dos golfinhos e morcegos.

Muitas filosofias e religiões em todo o mundo recomendam períodos de silêncio e contemplação, para se contrapor à pressa e à confusão de nossas vidas. Eu os recomendo como meio de alcançar clariaudiência. Afinal, todos os exercícios de escuta nos levam à contemplação e ao respeito pelo silêncio. Ao longo do caminho, o ouvinte silencioso encontrará muito para ouvir (SCHAFER, 2009, p. 41).

Se o som é o principal componente da aula de música o silêncio é o seu complemento, é tão importante quanto ele. Daí que os exercícios de criação de som sejam tão fundamentais quanto os de “criação de silêncio”. Como constatou John Cage, ao adentrar a câmara anecoica, não há silêncio absoluto. Portanto devemos primeiramente nos silenciar o máximo possível e tudo aquilo que nos esteja ao alcance em nossa paisagem sonora. Ao buscar o silêncio absoluto, inatingível, daremos ênfase àqueles sons que normalmente passam despercebidos. Esse é exatamente o tipo de exercício que dependerá imensamente do local onde ocorre. Observar onde há mais contraste – escola/residência; cidade/campo – pode ser clarificador e inspirador trabalhando, assim, a noção estética em nossos alunos.

Para Schafer (2009), esse processo de intensificação da escuta, deve estar massivamente presente nas primeiras aulas e ser retomado sempre que se julgue necessário. Em seguida o autor sugere que se trabalhe com a imitação. Inclusive essa pode ser dos sons que foram escutados enquanto se estava em silêncio. Analogamente ao músico, que escuta a execução de uma peça e procura imitar essa, repetidas vezes, como recurso de estudo, o estudante da paisagem sonora deve ser capaz de imitar os sons da natureza, os tecnológicos bem como os timbres das vozes dos colegas em exercícios que o levem não a uma emulação perfeita, mas à compreensão e valorização de sons considerados simples inicialmente.

No intuito de poder guardar um som para poder escutá-lo novamente e assim compreendê-lo e imitá-lo podemos utilizar gravadores. Mas Schafer (2009) deixa claro que para

uma boa educação musical os gravadores e, conseqüentemente, as gravações, não são necessárias e, por vezes, são indesejáveis.

Todas essas pretensões podem soar utópicas, mas devemos considerar que

É um processo educacional que começa com uma pessoa ou um pequeno grupo e gradualmente se amplia, como ondulações em um lago, para incluir um maior número de pessoas até, finalmente, afetar toda a população e, por último, até os governos de todo lugar (SCHAFER, 2009. p. 141).

Percebemos que as ações pedagógicas realmente não possuem, via de regra, grande amplitude. Nunca se trata de educar indivíduos, mas sim gerações, o que implica na constância do trabalho. Ainda devemos observar a garantia do espaço para expressão individual, ou seja, que as diversidades e idiosincrasias não sejam suprimidas ou reprimidas.

Por isso discordamos de Schafer (2009) quando ele coloca os governos como os últimos na fila dos envolvidos. Acreditamos que esses deverão estar presentes desde o início do processo, viabilizando programas que atinjam as mais diversas áreas como formação de professores, valorização dos profissionais da educação e melhoras constantes nas estruturas escolares.

O que discordamos, mais precisamente, é da organização “em fila” das relações entre os atores do processo de ampliação da educação musical. Queremos dizer que as ações governamentais devem estar presentes já no início como forma de garantir a continuidade do processo, principalmente por programas direcionados à educação musical. Portanto, a distribuição dos agentes em leque talvez seja mais adequada.

Entendemos por distribuição em leque uma organização na qual a hierarquia e cronologia são diluídas. Isso significa que todos os agentes estão presentes desde o início e não há nenhum momento em que qualquer um deles seja autossuficiente. Eles se alternam entre si em importância, mas uns são a sustentação para os demais.

Em seu outro livro predominantemente pedagógico – *Ouvir/Cantar*, Schafer (2018) demonstra, com o exercício de número 58 (SCHAFER, 2018, p. 83), como trabalhar com um grande número de pessoas ao mesmo tempo. Sua sugestão de exercício é que cada participante entoe um tom diferente caminhando pela sala, em um trajeto pré-estabelecido, e que, ao cruzar com outro participante permute os sons. O autor afirma ter realizado esse exercício com a até quarenta pessoas. Sem dúvida é uma prática bastante desafiadora que possibilita apurar-se muito a audição. Porém, com alunos dos primeiros anos do ensino fundamental, essa prática pode beirar o impossível. De qualquer forma acreditamos que os professores devem se desafiar a realizá-lo, primeiramente, com os alunos dos quintos anos. Após algum treino, tanto por parte

do professor quanto dos alunos, esse poderá conduzir o mesmo exercício no quarto ano e, possivelmente, no terceiro ano.

Destacamos esse exercício em particular para demonstrar como o trabalho em educação musical não precisa ser feito apenas um a um. Outrossim, essa atividade em específico exige no mínimo pares e se torna mais interessante com o acréscimo de mais participantes. Esse é apenas um exemplo de como o ensino de música aqui proposto pode ser adaptado a diferentes realidades de estrutura e quantidade de alunos por turma.

Ainda nessa obra (SCHAFER, 2018) o autor sublinha o quanto somos anestesiados, tendo os ouvidos bloqueados, por uma avalanche de sons. Sua proposta é que reaprendamos a ouvir e a escutar, sendo a criatividade nossa grande parceira nessa empreitada. Nesse contexto a música é apontada como uma arte primordial. Isso faz com que as pessoas se confundam sobre como se dão suas manifestações e como a aprendemos, o que torna a tarefa dos músicos e professores de música árdua no que diz respeito ao convencimento da sociedade como um todo sobre a importância do ensino de música.

Schafer (2018) não traz proposições em relação a esse convencimento. Ele parece focar no convencimento dos alunos sobre a importância e, sobretudo, o prazer que pode envolver a aprendizagem musical. Nesse sentido a experiência sempre antecede qualquer explicação ou discussão. Um dos poucos momentos durante a aula em que o autor é impositivo é ao pedir que seus alunos executem os exercícios propostos sem questionar. No mais tudo é discutido e negociado, inclusive a pertinência dos exercícios propostos e a necessidade ou não em repeti-los.

O autor realiza uma denúncia sobre a forma como a educação musical é normalmente realizada nas escolas. Eis alguns dos tópicos por ele listados:

1. Que a música estrangeira é frequentemente mais valorizada do que a nossa;
2. Que a música composta por outras pessoas é mais valorizada do que qualquer coisa que pudéssemos alcançar por nós mesmos;
3. Que, ao insistir em que a música é um tema caro, as oportunidades para fazer música barata são ignoradas;
4. Que os professores (e também pais e autoridades) falham no entendimento de que o valor da música vai além do concerto de final de ano, ou das turnês;
5. Que a música tem sido isolada do contato com outras áreas (ciência, as demais artes, o ambiente);
6. Que os professores não se pronunciam com firmeza suficiente contra a mercantilização da música pela indústria do entretenimento e o lixo que ela produz (SCHAFER, 2018, p. 11).

Sobre o primeiro tópico, quando levamos o Brasil como parâmetro, uma análise histórica aponta que, desde a chegada dos portugueses, houve apenas alguns lampejos em busca

da valorização da música com raízes históricas locais. Essa discussão nos remete a semana de 1922, algumas das composições de Heitor Villa-Lobos e de eventos bem mais recentes como a tropicália e o manguebeat. Lógico que poucos são os países que podem afirmar possuir uma música popular nacional (MPB) que é difundida e valorizada em todo o globo, mas essa valorização parece não refletir dentro do próprio país, especialmente entre os mais jovens. Não acreditamos que tocar Luiz Gonzaga e Gilberto Gil nas rádios resolveria todos os problemas da educação musical, mas o conhecimento e reconhecimento desses artistas deve fazer parte de nosso currículo permanente.

Em relação ao segundo tópico, que está inexoravelmente ligado ao primeiro, salientamos a importância da criação nas aulas de música. Algo que poderia permear os dois primeiros apontamentos de Schafer é a utilização de ritmos regionais, genuinamente brasileiros, como a catira, o cacuriá, o coco e outros. Queremos dizer que as composições autorais poderiam ser criadas com base nesses ritmos em substituição dos mais comumente utilizados, em paródias por exemplo, como o rock, o axé, o sertanejo ou o funk. Para além dessa substituição dos ritmos devemos analisar de que forma nos apropriamos deles e como os remetemos a determinadas raízes históricas.

O terceiro tópico diz profundamente a respeito do Brasil e ao presente trabalho. Ao Brasil devido à escassez de investimento em educação pública, o que leva a uma insuficiência de recursos, instrumentos e salas adequadas. Por isso, práticas musicais que não exijam estruturas complexas são bem-vindas desde que não deixemos de requisitar a ampliação dos investimentos em educação. Ao presente trabalho por esse se propor a relacionar as ideias de Schafer com as da Teoria crítica da sociedade.

Já fora apontado que a deficiência na tradução do termo *soundscape* (paisagem sonora) para a língua alemã desmotivou o interesse dos pesquisadores alemães acerca dos ensinamentos do compositor canadense. Somado a isso, podemos argumentar que, a Alemanha sendo um país de uma tradição musical muito diferente da brasileira e, os investimentos em educação sendo muito mais massivos naquele país, uma proposta de educação musical que prescindia de megaestruturas pode não soar suficientemente atraente.

No quarto tópico identificamos uma batalha constante entre professores de música, e por vezes juntamente com os de educação física, e os demais professores, gestão e pais. Apesar de as discussões sobre o valor das aulas de música não estar ligado às apresentações em datas específicas (festa junina, cantata de Natal etc.) é muito difícil desvincular o profissional da música que atua na escola dessas apresentações. Acreditamos que o caso não é abolir as apresentações ou mesmo que o professor de música nunca seja o responsável por elas. Mas,

utilizando as ideias dos Estudos Rituais de TÜRCKE (2016), sugerimos que, por um lado, essas apresentações sejam fruto do esforço da escola como um todo e, por outro lado, que os holofotes sejam também direcionados às demais práticas da aula de música.

O tópico anterior está diretamente ligado ao que o segue, pois, temos uma convergência no pensamento de Schafer (2018) e TÜRCKE (2016). Ambos acreditam que o isolamento entre as disciplinas traz apenas prejuízos ao processo de ensino aprendizagem. Verificamos isso ao observar que muitas vezes o conhecimento é abordado de forma incompleta simplesmente porque determinado tema não é assunto específico da matéria a, b ou c. Dessa forma, a interdisciplinaridade não se coloca apenas como uma possibilidade, mas como uma necessidade da educação.

No sexto e último tópico, sem dúvida o mais polêmico dentre eles, irradia a relação entre as observações de Schafer (2018) e Adorno sobre a indústria cultural. Apesar do primeiro não utilizar esse termo ele é bastante efusivo ao defender o posicionamento militante dos professores de música no combate ao que denomina literalmente de lixo. De acordo com minhas leituras, nem Adorno foi tão categórico com as obras/produtos da indústria cultural, até mesmo porque esse demonstra que obras de qualquer compositor clássico, romântico etc. podem ser encapsuladas e comercializadas visando única e exclusivamente o lucro.

Uma forma de resistência seria ensinar/explorar obras que se enquadram como anti-indústria cultural, e nisso Schafer e Adorno (2011) parecem concordar. Essa seria baseada na criação e experimentação, na utilização de formas mais livres que explorem o material e evitem se remeter ao senso comum. Nesse ponto, a ação da criatividade totalmente livre, assemelhando-se a um *brainstorm* de sons, sem julgamentos e sem análise é o que melhor nos serviria. A questão que se coloca: se esse é um ponto necessário como e quando ele deve ser superado?

Ao nosso ver, a criação completamente livre é algo que deve ser constantemente revisitado, pois isso nos trará proficiência. Quanto à superação de um estágio de criação completamente livre acreditamos que ela virá naturalmente, a exemplo do que ocorre com a notação. Essa não precisa ser apresentada na primeira aula e, talvez, nem na décima. O ideal é que sua necessidade surja dos próprios alunos e isso está relacionado também com a improvisação. Se passarmos dez, vinte ou trinta minutos improvisando, com percussão corporal, com a voz ou instrumentos feitos de sucata por exemplo, podemos nos encantar com algum momento de nossa própria improvisação e querer guardá-lo, repeti-lo e editá-lo. Mas se não possuímos gravadores como faremos? A notação musical alternativa é de grande valor pedagógico nessa ocasião.

Quando os alunos aprendem, por meio da improvisação, a realmente escutar uns aos outros e a si próprios; quando eles criam um som de forma intuitiva, mas também racional e procuram lapidá-lo para que se encaixe da melhor forma na composição coletiva; nesse momento, a livre experimentação dá lugar à composição em si. Afinal, compor é criar e registrar algo que julgemos digno de ser apreciado por outras pessoas. Não devemos ser severos demais com nós mesmos, muito menos permitir que os alunos o façam. Mas, se dentro de uma miríade de sons descobrimos uma sequência que seja digna de nota, devemos sim debruçarmo-nos sobre ela e, após atingir um nível de satisfação que consideremos adequado, registrá-la, seja com um gravador, uma notação alternativa ou uma partitura.

Para além dessa relação entre som e silêncio, composição e registro, devemos levar em consideração a função da música na sociedade. Segundo Schafer (2011b), a música *pop* não deve ser utilizada nas aulas de música, pois ela é um fenômeno social e não musical. Talvez isso responda, ao menos parcialmente, a questão: mas isso é música? O que serve para o *pop* serve para o funk, o sertanejo universitário e diversos outros pseudoestilos que pipocam no cenário nacional. Sem dúvida, todas essas manifestações possuem seu valor, pois expressam, mesmo que de forma distorcida, uma ânsia popular. Fato é que elas se encaixam mais como material para a análise sociológica do que como obras estéticas a serem utilizadas nas aulas de música.

Uma das maiores vantagens da música é que ela pode estimular o bem-estar social. Este não é o seu objetivo, mas pode ser um dos seus resultados. A música pode ser feita por uma, duas ou trinta pessoas. Podem ser amadores ou profissionais, jovens ou velhos, ricos ou pobres, ou uma mistura de tudo isso. Não precisa ser cara e não precisa ser reprodutiva. Pode ser original, como já foi. E, quando essa originalidade é desenvolvida, a música da pequena comunidade pode também ser tão exportável quanto qualquer coisa da cidade, combatendo o desequilíbrio cultural centro-periferia e restituindo o orgulho aos povos de todos os lugares. Tudo o que é preciso são os professores certos para fazer com que isso aconteça (SCHAFER, 2011b, p. 36).

O que o autor denomina como “professores certos” nos remete, mais uma vez, aos profissionais que, independentemente de sua formação inicial, se empenham em compreender como se dão as relações sonoras em nossa sociedade e em como trabalhar isso com os alunos. Esse profissional acaba agindo, mesmo que indiretamente, no desequilíbrio centro-periferia, levando em conta que policentros com suas respectivas periferias resultou da internacionalização do capital. Essa relação torna-se importante, pois nela também residem as distorções mercadológicas que tornam manifestações culturais autênticas, como o carnaval por exemplo, em produtos da indústria cultural. Vale destacar que a indústria do turismo, com a qual o carnaval se relaciona diretamente, é um dos ramos do que genericamente

compreendemos por indústria cultural. Pensamos que a percepção da periferia deve ser algo, primeiramente, desenvolvido em seus próprios autores. Uma expressão disso seria a valorização das manifestações surgidas nas comunidades periféricas não por questões de lucro, mas por serem a expressão de uma parcela específica da sociedade. Podemos prever que o “magnetismo” da indústria cultural não cessará, atraindo para seu controle tudo aquilo que tenha potencial lucrativo. Uma resistência por parte dos artistas e do público – esse último devendo compreender a importância de seu papel deixando de se comportar como consumidor – é um dos caminhos necessários para que a relação centro-periferia seja reestabilizada.

É importante destacar que, ainda que a produção regional se torne rentável, isso não significa que grandes receitas serão geradas pela comercialização das produções regionais. Isso ocorre simplesmente por não fazer sentido, pois significaria que o produto é outro e o mecanismo é o mesmo, ou seja, que a vara não foi endireitada, mas continua torta, mas em outro sentido. É como se a periferia se tornasse centro e isso seria a manutenção de uma relação desigual.

Para a educação musical a originalidade dessas obras é o mais importante. E para que sua criação agregue profissionais, amadores, ricos, pobres, jovens e velhos devemos pensar a escola como uma comunidade na qual participam ativamente todos os profissionais, alunos, pais, responsáveis, moradores do bairro e demais interessados nas atividades daquela unidade. Essa é uma forma potente de promovermos o bem-estar social. Apesar de esse não ser o objetivo da música, como afirma Schafer (2011b), parece ser urgentemente necessário diante da cisão política sociológica pela qual passamos no Brasil.

Outra cisão que deve ser combatida pelo professor de música é em relação a percepção da criança sobre arte antes e depois dessa entrar na escola. Por motivos didáticos, determinadas organizações curriculares foram sugeridas ao longo dos anos sendo algumas acatadas, outras refutadas, transformadas e ampliadas. Mas a utilizada na atualidade parece não funcionar muito bem ao não permitir, ou ao menos dificultar, uma fluidez entre as artes e entre essas e as demais disciplinas.

Após séculos de especialização, isto é, do surgimento de profissões e formações cada vez mais específicas, nas últimas décadas observamos um movimento que une duas áreas, física-médica, por exemplo, ou a formação de grupos de trabalho constituídos por profissionais de áreas diversas. Se isso foi necessário para os laboratórios, acreditamos que também seja necessário para as escolas. Podendo, inclusive, ambas as frentes serem consideradas: a formação de profissionais ambivalentes e a articulação entre os diversos especialistas que compõem o corpo docente.

Concordando com essa tendência Schafer realiza a seguinte explanação:

Meu trabalho em educação musical tem se concentrado principalmente em três campos:

1. Procurar descobrir todo o potencial criativo das crianças, para que possam fazer música por si mesmas.
2. Apresentar aos alunos de todas as idades os sons do ambiente; tratar a paisagem sonora do mundo como uma composição musical, da qual o homem é o principal compositor; e fazer julgamentos críticos que levem à melhoria de sua qualidade.
3. Descobrir um nexo ou ponto de união onde todas as artes possam encontrar-se e desenvolver-se harmoniosamente.

A isso acrescentaria um quarto campo, que estou apenas começando a explorar: a contribuição que as filosofias orientais podem dar a formação de artistas e músicos do ocidente (SCHAFER, 2011b, p. 272/3).

Para que seja capaz de abranger esses quatro campos não importa o quão profunda seja sua formação em música, ela, isoladamente, não é mais suficiente. O primeiro campo provavelmente é o mais imediato para os professores de música já atuantes em nosso país. A busca pela autonomia, o esclarecimento e a emancipação, objetivos gerais da educação por nós defendida, engloba a criação musical autônoma dos alunos. Para tanto a criatividade deve ser incentivada desde o princípio e ininterruptamente.

Quanto ao segundo campo, o encaramos como o principal para a presente tese. Sendo a indústria cultural uma das maiores responsáveis pelas deturpações sonoras que vivemos dia a dia, considerando que o rádio e o fonógrafo, hoje transpostos para formatos digitais, são ferramentas da indústria cultural para propagação de seus produtos. Salientando que a esquizofonia é o fenômeno que engloba essa relação entre o ouvinte e a audição de um som reproduzido destacadamente de seu local de origem no espaço e no tempo. Concluímos que buscar meios para uma ação pedagógica de resistência inclui o trabalho com a paisagem sonora, a compreensão da mesma e a reflexão acerca de ações que nos auxiliem a moldá-la tornando-se mais harmoniosa.

No terceiro campo, temos a confluência entre Schafer (2011b) e Türcke (2016). O último exacerba a união entre as artes pensando em uma união entre todas as disciplinas escolares. Bem como Türcke, não vislumbramos um futuro no qual tudo acontecerá sempre ao mesmo tempo. Na verdade, esse tipo de constância é o que pretendemos evitar, pois ela causa mais confusões que esclarecimentos. Porém, a realidade observada na maioria das escolas, na maior parte do tempo, é a de uma divisão irrestrita entre os profissionais e as disciplinas, situação a qual colabora para a manutenção da semiformação.

O quarto campo, para nós, seria um exemplo de *modus operandi* do terceiro campo. Obviamente que cada campo não se delimita isoladamente, havendo aproximações e

distanciamentos entre os quatro. Mais a relação do terceiro com o quarto parece ser natural. Isso se considerarmos as filosofias orientais, a exemplo do que ocorre com a medicina, como aquelas que não isolam os elementos relacionados ao ser humano e a natureza, nem para fins didáticos. Ao analisarmos qualquer aspecto devemos ter constantemente a consciência de que a harmonia que buscamos com nossas ações, nesse caso o ensino de música, é a entre os seres humanos entre si e destes com o meio onde vivem.

Um último, porém, não menos importante ponto a destacar sobre a pedagogia de Schafer, encontra-se em um questionamento levantado por ele: é possível institucionalizar a criatividade? Ao buscar responder essa questão o autor afirma que se as instituições educacionais se tornam monumentos, apegadas às tradições, impedem a anarquia e a obstinação. Ele encara a autoridade como o oposto da invenção.

Analisando essa questão dialeticamente vemos que a autoridade não se opõe a invenção e vice-versa. O que ocorre, se considerarmos um dos maiores compositores de todos os tempos – Wolfgang Amadeus Mozart – é que esse, precocemente, se tornou uma autoridade quando o assunto era composição, sendo amplamente aclamado pelo público e contratado pelo imperador José II contrariando o arcebispo de Salzburg e o próprio pai – Leopold Mozart. Quando esse intensificou sua inventividade, foi criticado pelos membros da corte. Até mesmo a ópera *Don Giovanni*, hoje enquadrada como uma de suas obras primas, não foi ovacionada em sua estreia (ELIAS, 1995).

Concluimos que a invenção pode ser encorajada mesmo mediante a autoridade e esta não deve ser sinônimo de algo reacionário. Acreditamos que as revoluções, sejam elas sociais ou musicais, são viabilizadas por aqueles que possuem pleno domínio do material. Seus líderes podem ser sujeitos ou grupos. Esse último preenche mais completamente os requisitos por nós considerados salutares para uma revolução – a democracia, a justiça a ética e a moral.

1.6 A proposta de TÜRCKE e suas bases

O texto fundamental para as nossas reflexões, levando em conta esse autor, é sua obra de 2012, a qual utilizamos a tradução realizada em 2016 – *Hiperativos!* (TÜRCKE, 2016) Somado à obra de 2010 – *Sociedade excitada* (TÜRCKE, 2010) e ao texto de 2016 – *A cultura do déficit de atenção* (TÜRCKE, 2016), temos uma trilogia na qual se sustenta todo o pensamento depreendido da leitura desse autor que fora utilizado na composição da presente tese.

De início, é importante destacar que TÜRCKE (2016b) afirma que seu texto trata do geral no particular e do particular no geral, isto é, realiza o trabalho essencialmente filosófico. Explicando melhor, o geral remete a todos, mas a ninguém especificamente enquanto o particular é incompreensível de forma isolada, portanto necessário reconhecer-se algo de geral nele para que faça sentido.

Por isso, segundo o autor, quem se dispõe a discutir o Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) acaba por realizar um trabalho muito maior, a saber, discutindo sobre toda uma cultura do déficit de atenção.

Levando em conta essa forma constelar de análise, nos propomos a discutir alguns conceitos utilizados por Christoph Türcke em suas reflexões acerca das características da sociedade hodierna, da relação do TDAH com essas características e, sobretudo, da proposta desse autor, à que ele denomina provisoriamente de Estudos Ritualis, para “contornar” as causas e efeitos da cultura do déficit de atenção.

1.6.1 Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade

O TDAH = Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade é uma doença crônica que inclui dificuldade de atenção, hiperatividade e impulsividade. Em geral, começa na infância e pode persistir na vida adulta. Pode contribuir para baixa autoestima, relacionamentos problemáticos e dificuldade na escola ou no trabalho. Os sintomas incluem falta de atenção e hiperatividade. Os tratamentos incluem medicamentos e psicoterapia.⁹

Por mais que os cientistas, de sociólogos à médicos e de psiquiatras à psicólogos, tentem definir as causas desse transtorno, poucas afirmações concretas são possíveis, sendo que a maioria delas transitam entre as condições sociais objetivas e a exposição excessiva a aparelhos de TV e similares. TÜRCKE (2016b) parece concordar com essa última hipótese ao menos no que diz respeito a uma forma aparentemente infalível em lidar com os hiperativos, a saber, apresentar-lhes um aparelho de TV ou similar para que se entretenham durante muito tempo e deixem de causar os transtornos típicos daqueles que são acometidos por essa condição.

Seria, então, mais um caso no qual a diferença entre o remédio e o veneno, ou entre a causa e a cura, seja apenas a variação na forma de administração, na quantidade ou ainda, uma diferença vetorial. Isso significa que, as crianças expostas excessivamente a TV durante a

⁹ Fonte: <https://www.einstein.br/noticias/noticia/2-5-adultos-tem-tdah-o-que-fazer>. Acesso em 02/11/2022.

primeiríssima infância (até os 3 anos de idade) acabam por necessitarem da exposição a TV e similares como forma de “tratamento” para o transtorno causado por essa mesma exposição.

Não podemos afirmar que é realmente um tratamento, pois não há previsão de alta tão pouco de metas a se atingir. Permitir que as crianças hiperativas tenham uma overdose televisiva é uma ação paulatina que garante apenas um “sossego” momentâneo a um alto custo: o impedimento do desenvolvimento intelectual e sensório-motor desses sujeitos.

Sobre os sujeitos acometidos por essa condição “Trata-se de crianças que não conseguem se concentrar em absolutamente nada, persistir em algo, construir uma amizade, suportar um jogo coletivo, crianças que tudo começam e nada levam até o fim” (TÜRCKE, 2016b, p. 35). Muitos de nós, ao lermos as características das pessoas com TDAH, tomamos a nós mesmos como hiperativos. Porém, compartilhar uma ou outra, e até mesmo várias características de alguém com TDAH não nos classifica dessa forma. Dentro do contexto da escola isso fica bem claro. Basta observar algumas dezenas de crianças durante um intervalo escolar e, em poucos minutos, as hiperativas se destacarão, sobretudo se não estiverem medicadas.

O mesmo ocorre com o restante de nós. Qualquer um pode ser distraído de vez em quando ou mesmo corriqueiramente. A falta de coordenação, o popular “estabanado” também não é uma característica muito difícil de se encontrar, sobretudo entre crianças e adolescentes. Até a incapacidade de se concentrar durante muito tempo em uma mesma atividade não é tão raro quanto poderia se pressupor. Mas a combinação dessas e outras características, de forma acentuada, não é algo que acompanhe a maioria de nós durante praticamente toda nossa vigília.

Aliás, há relatos de que até mesmo o sono dos hiperativos é agitado, ou seja, mesmo durante os sonhos espasmos, rompantes etc. acompanham esses sujeitos fora de suas vigílias. Também por isso o diagnóstico de TDAH é tão pouco confiável. Por tratar-se de uma condição constelar, isto é, ser formada por um conjunto de fatores que se influenciam mutuamente, as causas podem estar relacionadas à stress pós-traumático, a exposição exagerada à TV e ainda pode não se encaixar a ambos esses casos o que o torna um fenômeno plástico.

Segundo TÜRCKE (2016b, p. 84) esse transtorno se assemelha a alucinação provocada/representada pelo cinema. A condução dos eventos em um filme é, geralmente, incomparável à vida real. Faço aqui uma analogia à aceleração dos “áudios de *Whatsapp*”. Quando recebo um áudio de 1 minuto, por exemplo, e o reproduzo acelerando-o 1,5 vezes, significa que o que a pessoa levou um minuto para gravar eu escutarei em apenas 45 segundos. Se a aceleração é da ordem de 2 X, em apenas 30 segundos escuto toda a mensagem.

Sem entrar no mérito da compreensão, isso significa que posso “economizar” de quinze a trinta segundos do meu tempo em relação ao tempo gasto pelo produtor da mensagem. A proporção/porcentagem se mantém, mas se considerarmos áudios mais longos, dois ou quatro minutos, por exemplo, o destinatário pode economizar até dois minutos de seu tempo acelerando-o em 2 vezes. Se, a cada dia, ele receber 10 mensagens de 4 minutos e escutá-las todos com o dobro da velocidade é como se o seu dia tivesse 20 minutos a mais que o das pessoas que lhe enviaram as mensagens.

É claro que essa relação direta somente seria verdadeira se todas as mensagens viessem do mesmo remetente. De qualquer forma, há uma “manipulação” tecnológica que permite a expansão/contração do tempo. O mesmo ocorre no cinema. Os eventos ocorrem em uma velocidade alucinante. E, é dessa forma que o hiperativo percebe a realidade, ou melhor dizendo, para ele é assim que é/deveria ser a realidade. Isso torna a movimentação e ações das pessoas não hiperativas exageradamente morosas. Pensando dessa forma podemos ter uma ideia de quão torturante é para alguém com TDAH acompanhar uma aula tradicional. Deixando claro que o problema não está da tradicionalidade ou não da aula nem no hiperativo, mas na relação incompatível entre ambos, que somente pode ser sanada pelo uso de medicamento.

Vale destacar que a hiperatividade não é uma doença em um ambiente saudável, mas algo que poderia surgir apenas na cultura no déficit de atenção na qual vivemos. Por isso mesmo que o fogão do TDAH soa tão desgraçadamente normal. Em outras palavras, a criança que está passando por um processo, seja qual for, do qual culminará os desenvolvimentos de sua hiperatividade não sente dor (ao menos física), não reclama, não é observável qualquer maus-tratos pelos membros da família, no máximo, se olharmos de muito perto e por um longo tempo, um tanto de negligência. Mesmo assim nada que justificasse uma intervenção. Antes, talvez, uma observação seguida de uma recomendação oral.

Os “padrões abruptos (TÜRCKE, 2016b, p. 49)” da lógica de interrupção do cinema parecem ser plenamente digeridos pelos hiperativos. Isso revela que eles, e não nós, são os mais adaptados a configuração atual da sociedade: de aceleração, quebras, recortes, descontinuidade, inconclusão e todo tipo de tormento para quem possui uma lógica cartesiana clássica.

Apesar de relatos relacionando, sons externos a sala de aula na perturbação do foco de crianças com déficit de atenção não encontramos nenhum estudo conclusivo dessa hipótese. Pelo contrário, no artigo de Pereira *et al.* (2012) conclui-se que não há nenhum tipo de relação entre o déficit de atenção e estímulos sonoros. Acreditamos que as pessoas com TDAH são desfocados por sons externos a sala de aula na mesma proporção que os demais estudantes. Isso

é determinante para nós, pois indica que mesmo os hiperativos sofrem os efeitos da esquizofonia sem serem especialmente suscetíveis a ela, nem blindados à mesma.

1.6.2 Hominização/História da Humanidade

Türcke (2012, 2016a, 2016b) sublinha a importância de compreendermos o desenvolvimento da humanidade desde o princípio para que o entendimento dos fenômenos mais recentes, como o TDAH, se torne possível. Nesse contexto a conceituação do termo HOMINIZAÇÃO é imprescindível.

De início devemos entender a história da humanidade como a história da repetição. Essa repetição se explicita, principalmente, no ritual sacrificial. Diante da dificuldade em lidar com a morte e, conseqüentemente com o luto, os grupos humanos passaram a realizar os sacrifícios como uma forma de agradar aos deuses, evitando assim, mortes “desnecessárias” provocadas pela fúria deles. Por outro lado, ao (re)viver a situação da morte/luto de forma planejada/antecipada e repetitiva as comunidades puderam elaborar os sentimentos e pensamentos em relação a esse fenômeno.

Esse é um exemplo extremo de hominização, ou seja, do processo de se tornar homem, fazer parte culturalmente, e não apenas biologicamente, da espécie humana. O sacrifício que, a princípio era de um membro da própria tribo/comunidade, passou a ser de um membro de outra comunidade, depois de animais de grande porte, na seqüência de animais de pequeno porte e, então dos mais diversos tipos de planta e, finalmente de itens inanimados: metal e, conseqüentemente, dinheiro (dízimo).

Essa seqüência de substituições faz parte do processo de hominização. Outros exemplos podem ser encontrados tanto filogeneticamente – desenvolvimento do ser humano enquanto espécie, quanto ontogeneticamente – desenvolvimento de um sujeito da espécie humana em particular.

É possível afirmar que o livro de Türcke (2016b) se inicia com uma análise da história da humanidade e conclui com uma proposta para o cotidiano escolar. Daí a importância do conceito de hominização. Vale destacar que esse processo não é o mesmo dependendo da localização geográfica e do recorte temporal. É interessante até mesmo observar que, alguns sujeitos, a despeito da proximidade temporal e geográfica passaram por processos de hominização distintos, o que provoca diversos conflitos, levando, em última instância, que não reconheçamos uns aos outros como da mesma espécie.

Explicando melhor: as experiências intrauterinas, durante a primeiríssima infância e ao longo da vida, promovidas pela educação formal, não-formal e informal, diferem tanto que a ética e a moral não garantem uma unicidade em nossa sociedade, antes provocando ofensas e ataques de ambos os lados sobre alegações de hipersensibilidade e/ou de truculência ou falta de sensibilidade. Devemos admitir que existem bolhas sociais e, não importando em qual delas vivamos, o contato com outras bolhas que não a nossa causa uma estranheza tamanha a ponto de considerarmos o outro como uma subespécie¹⁰.

Enquanto os seres humanos com esforço precisam passar de impressões difusas a uma percepção distinta, da percepção à imaginação, e só indiretamente, por gestos e palavras, conseguem comunicar o imaginado que lhes é externo, a câmera consegue tudo isso simultânea e diretamente, através de sua faculdade de imaginação técnica (TÜRCKE, 2016b, p. 29).

Toda a mediação necessária para o ser humano é, aparentemente, desnecessária para a máquina (fotográfica). Ao perseguirmos uma equiparação às máquinas podemos cometer o equívoco de, à primeira vista, sermos capazes de classificar alguém de forma profunda e completa. Qualificar uma sequência de rostos em segundos é apenas válido para pesquisas psicológicas/sociológicas. Se queremos realmente conhecer alguém o processo se assimila ao de conhecer a uma obra de arte. É necessário tempo, repetição, revisão com a diferença que podemos consultar diretamente a pessoa se o que pressupomos dela é realmente um fato¹¹.

Além dos conflitos entre sujeitos com processos de hominização díspares há o injusto comparativo homem x máquina. Nesse embate nunca presenciamos a hominização da máquina, mas sempre a mecanização do ser humano. A velocidade, precisão e capacidade maquinais tornam-se referência para os limites humanos. Por exemplo: por que eu devo interromper a viagem (mesmo estando cansado) se ainda não cheguei ao meu destino e há combustível no veículo? Não importa se estou exausto, enquanto a bateria do *smartphone/tablet/notebook* não descarregar completamente, posso postar mais uma *selfie*, tuitar mais uma mensagem, escrever mais um capítulo da tese e assim por diante.

Isso se intensifica no contexto das “multitarefa”. Concordamos com Türcke (2016a) quando esse afirma que algumas atividades são passíveis de serem realizadas

¹⁰ Vale assinalar que vivemos em sociedades divididas em classe sociais e as divisões ainda são visíveis sobre os critérios de raça, gênero etc.

¹¹ Exemplifico essa questão com uma situação ocorrida na escola onde atuo: estava conversando com uma professora sobre jogos de tabuleiro e, preconceituosamente, disse a seguinte frase: O fulano não tem cara de quem gosta de jogos de tabuleiro! Fulano, em tom de brincadeira, respondeu: Como assim não tenho cara de quem gosta de jogos de tabuleiro?! Pedi desculpas pelo meu preconceito e perguntei diretamente a ele: Você gosta de jogos de tabuleiro? A resposta foi negativa, mas isso não redime minha forma preconceituosa/precipitada em tirar conclusões sobre as preferências de alguém simplesmente pela “aparência” e comportamento da pessoa.

concomitantemente, mas outras não. É dispensável a afirmação de que, pelo processo de hominização, os sujeitos devem ser capazes de focar em duas ou três atividades ao mesmo tempo, e ser capazes de realizar todas com maestria, uma vez que essa é uma das novas exigências do “mercado”. Se não passarmos por esse processo durante décadas ou séculos, fazendo com que a aprendizagem coletiva se sedimente em forma de cultura, ou a comida vai queimar, ou a fala ao telefone vai ficar desconexa e, conseqüentemente, a negociação não terá êxito ou a série que passa na TV ficará incompreensível.

A questão que fica: queremos realmente isso para as nossas vidas? Esse é o futuro o qual almejamos para as futuras gerações? Uma sociedade na qual a “distração concentrada” é a regra e caminhamos diametralmente para o lado oposto do sonho não muito antigo do “ócio produtivo”.

Se um ato repetido algumas dezenas de vezes por um sujeito durante alguns dias ou semanas pode se tornar um hábito, o mesmo não ocorre com a hominização, isto é, com o processo que torna *homo sapiens* em seres humanos. Isso se deve ao fato de que, para algo se tornar cultural são necessárias ao menos algumas décadas e, por vezes séculos. Essa é a boa notícia, pois os primeiros diagnósticos de TDAH surgiram apenas algumas décadas. Já a situação esquizofrênica, infelizmente, completou um século.

No cerne da hominização está a atenção compartilhada. Quando o ser humano foi capaz de fazer a sensação de um estímulo durar mais que o estímulo em si a cultura transformou-se profunda e irreversivelmente. Türcke (2016b, p. 56) cita um psicanalista (Otto Rank) que define os deuses da antiguidade árabe como “pronomes demonstrativos itinerantes”. Isso é: pontos fixos da atenção coletiva. Portanto, algo fundamental para o processo de hominização, uma vez que esse somente pode existir e ter êxito de forma coletiva.

1.6.3 Ritual/Sacrifício

Em Türcke (2016b) temos que o termo *reizen*, em grego, significa tanto sacrifício quanto agir, estar em atividade. Considerando que o termo *play*, em inglês, pode significar tanto jogar¹², quanto brincar, mas também tocar – no sentido de tocar um instrumento musical, por exemplo, percebemos que a ampla função de ambos os termos, o grego e o inglês, analogamente, apresentam uma profunda influência cultural. Sabemos, ainda, que a cultura

¹² Jogar é uma modalidade do agir, que também abarca o trabalhar, exercitar-se etc.

grega exerceu e exerce enorme influência na formação da cultura de nações mundiais e, em específico, ocidentais.

Sendo assim, se considerarmos que o termo *reizen* possuiu um duplo significado, tanto de algo específico e significativo como o de sacrifício, quanto de algo tão universal e, até mesmo banal, como o de agir ou estar em atividade, percebemos que o termo sacrifício, que em um primeiro momento nos soa como intenso e raro, também fora banalizado, e até consideravelmente distorcido, em nossa rotina.

Em frases como: “Faz esse sacrifício por mim” ou “farei esse sacrifício desta vez” etc. notadamente o termo se aproxima do sentido de agir, estar em atividade. Afinal, quando alguém solicita ou se submete à um sacrifício, na verdade está se referindo a algo que normalmente não faria, que fará com certa dificuldade ou que não gostaria de fazer.

Segundo Türcke 2016b (p. 19) o impulso a repetição traumática busca tornar o habitual o que não é. Isso, no caso da morte, é realizado por meio do sacrifício que, segundo o mesmo autor (p. 21), envolve uma triangulação entre 1) a comunidade que oferta o sacrifício 2) o sacrificado e 3) o destinatário do sacrifício. Essa é a base para o surgimento do culto/cultura humana.

Como já fora afirmado, a cultura humana surge da repetição, sendo o surgimento do autômato e, conseqüentemente, o efeito retroativo do movimento repetitivo imposto às máquinas, um exemplo significativo de marcos do desenvolvimento da cultura humana. Esse marco determina que os parâmetros humanos deixam de ser balizados pelos homens e passam a sê-lo pelas máquinas. Não que essas tenham uma função ativa nessa relação, mas os homens passam a almejar o comportamento maquinal, principalmente o de ser incansável e não errar.

Esse fato traz conseqüências extremamente complicadas para a psique humana. A forma como o homem lida com a fadiga, o ócio produtivo (e o não produtivo) e a frustração – diante dos erros que cometemos – passa a ser distorcida. O cansaço deixa de ser algo natural tornando-se uma “falha de caráter” – o preguiçoso, o ocioso. O erro, na mesma medida, passa a ser pouco tolerado, e, se ele existe, é omitido durante a narrativa. Interessante como isso se relaciona aos tanto populares: “As melhores de...”, “Os maiores sucessos de...”, *The greatest hits...* etc. Nesses álbuns concentram-se apenas as obras que foram *rankiadas* nas paradas de sucesso, literalmente uma separação entre as composições que servem melhor ao mercado (indústria cultural) e as que “nem tanto” – que podem ser entendidas como erros composicionais.

Vemos como fundamental o papel da escola, sobretudo das aulas de educação musical, para transformar essa realidade, ao menos no microcosmo. Parte do trabalho é a utilização de obras que demandem atenção e conhecimento visando desdobramentos e compreensão

aprofundada, de forma repetitiva, ritualística, compondo momentos diversos da rotina escolar, teatralizações etc.

Rituais são, por definição, repetições coaguladas, codificadas. A gênese do ritual é necessidade do ser humano de lidar com o que lhe abalava, aquilo que era pavoroso – a morte por exemplo. Nesse sentido o ritual está relacionado ao sagrado, originalmente ligado ao segregado tanto pelo termo grego quanto pelo hebraico (TÜRCKE, 2016b, p. 88). Uma atmosfera de condição especial que deve ser considerado mesmo no círculo mais ínfimo. O ritual supera a regra por ser algo que parte do grupo como uma necessidade de organização. Daí o potencial de seu uso no ambiente escolar.

O sentido da retomada da função dos rituais humanos na disciplina de Estudos Rituais se fundamenta, por fim, na importância do ritual para a cultura humana:

Ao contar 20 ou 30 milênios, porém, a repetição durou tempo suficiente para o desenvolvimento de seu efeito tranquilizante, atenuante, para ela ter se comprovado ser o fundador por excelência da cultura (TÜRCKE, 2016a, p. 18).

O estudo de música é conveniente para a recuperação do ritual pelo caráter necessariamente repetitivo de alguns aspectos do fazer musical. Destacamos, tanto para o domínio de um instrumento quanto vocal, a necessária repetição para se treinar os músculos em movimentos não rotineiros. Diante do estudo de repertório a repetição também é uma prática necessária tanto quanto eficaz. E, pensando em um caráter mais coletivo, o ensaio é, resumidamente, a repetição de um “*setlist*¹³” e a volta insistente a trechos “problemáticos” para que a execução seja lapidada.

Além dessas características temos também o *ritornelo*, *o da capo* e *coda*, elementos que compõe a partitura musical, diretamente relacionados a repetição e, mais que isso, o retorno a um trecho da música que já fora executado.

1.7 Sobre o domínio de si e o domínio da natureza

Por tratar-se de uma categoria extremamente importante para nossa discussão trataremos sobre a dominação, que na Dialética do Esclarecimento (ADORNO e HORKHEIMER, 1985) se coloca como uma espécie de ampliação da categoria luta de classes, analisando de forma mais abrangente e com mais desdobramentos um tema específico da

¹³ Utilizamos o termo *setlist* como sinônimo de repertório. Ou seja, uma lista de músicas na qual a sequência é de extrema importância.

economia política. É importante também destacar que o domínio de si e da natureza são fundamentais para o trabalho, ganham forma específica no trabalho alienado e no jogo, sendo que em cada um desses âmbitos ocorre uma relação específica, de forma mais ou menos repressiva. Discutiremos sobre essas questões nos próximos parágrafos.

O preço da dominação não é meramente a alienação dos homens com relação aos objetos dominados; com a coisificação do espírito, as próprias relações dos homens foram enfeitiçadas, inclusive as relações de cada indivíduo consigo mesmo. Ele se reduz a um ponto nodal das reações e funções convencionais que se esperam dele como algo subjetivo (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 35).

Com a industrialização, avanço e complexificação do modo de produção capitalista e, mais especificamente, com a indústria cultural, o domínio da natureza e o domínio de si passam a se distanciar, em uma intensidade crescente, da autonomia do sujeito. Desta forma, as relações passam a ser dominadas pela lógica do mercado em um “domínio anônimo” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985).

Como a natureza, ao ser dominada, impõe ao dominador um esquecimento sobre si mesmo, a violência exercida contra a natureza e o corpo retorna (o “retorno do reprimido”) sob a forma de catástrofes, os sujeitos, tanto individual como, principalmente coletivamente, sempre apresentam algum momento de resistência à dominação, e a arte, em sua ambiguidade, é instância para o apaziguamento do espírito e, simultaneamente, indício de liberdade. Isso ocorre, dentre outros motivos, devido a arte reunir aquilo que fora separado pela dominação dos sentidos (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 41) Ou seja: A arte tem o poder de lembrar aquilo que foi expulso da representação do mundo pela dominação. Em outras palavras, a arte sendo racional e emocional, acaba por demandar do sujeito uma entrega global do ser se comparado com as ciências, por exemplo. Nos referimos às ciências positivistas, que visam a lógica pura e, portanto, inumana.

Nesse contexto, o amor se torna desumano, pois segundo Adorno e Horkheimer (1985, p. 66) no mundo da troca está errado quem dá mais. E o amante é exatamente aquele que ama mais, não dominando o outro nem a si próprio. Amar passa a ser uma caricatura do que, outrora, fora considerado o mais sublime sentimento humano. Há ainda uma equalização entre o amar alguém e amar algo sustentando-se tanto pela objetificação dos sujeitos quanto pelo fetiche da mercadoria.

Interessante como muitas das canções têm como tema exatamente o amor e, em larga escala, a desilusão amorosa. Vemos que, na lógica capitalista, o amor não pode existir, muito menos ser correspondido. Daí a impossibilidade do “viveram amando-se para sempre” que é

substituído pelo “viveram felizes para sempre”, pois a felicidade (falsa) pode ser constantemente renovada ao adquirir-se os produtos necessários para esse fim.

A importância de uma educação que vise a autonomia e o esclarecimento reside também no fato de que os dominados – a grande massa consumidora que é proibida de amar tanto quanto a elite – são aqueles que assumem com mais furor a moral contida na ideologia que lhes é passada. Os dominados sucumbem ao mito do sucesso mais que os bem-sucedidos (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 110).

Provavelmente essa é a maior dificuldade do ensino. Ser responsável pela formação de alguém já é uma gigantesca empreitada, mas convencer o sujeito (estudante) e seus responsáveis de que a formação é necessária, se assemelha ao trabalho de Sísifo¹⁴, inversamente pela utilidade e diretamente por ser interminável. Dialeticamente, a maior dificuldade é a maior motivação. Afinal, acreditamos que, enquanto houver sociedade, os novos membros precisarão ser formados, sendo o desenvolvimento da autonomia uma das principais consequências da formação.

Eis o paradoxo – a cultura que pretendemos “transmitir” pela formação é a mesma que garante o domínio e o autodomínio. Trata-se de um paradoxo aparente porque pressupomos que o sujeito formado chegue a um máximo domínio da cultura e, a partir desse ponto, possa questionar as relações estabelecidas sugerindo alternativas. Vale destacar que se tratam de processos concomitantes – dominar a cultura e questioná-la, sendo fato que o pouco ou nenhum domínio impossibilita proposições executáveis.

Essa impossibilidade está relacionada à semiformação que, para Adorno e Horkheimer (1985, p. 161) tem como sintoma a paranoia, entendida como sinônimo de falsa projeção. O paranoico, semiformado que é, não domina a cultura, deixa de contribuir com a mesma e, mais que isso, deteriora qualquer sinal de manifestação cultural autêntica. Por isso algumas obras, assim como falas e ações de alguns sujeitos, são automaticamente atacadas por um grupo que não admite que o “rumo natural” da sociedade – uma deformação cultural a ponto de a humanidade ser irreconhecível - seja desviado.

Como exemplo, faz sentido a fala do personagem Coringa, no filme *Batman: o cavaleiro das trevas*, “As pessoas apenas se assustam quando as coisas saem do plano. O plano pode ser uma droga, prevendo algumas mortes e perdas materiais. Mas se tudo ocorre de acordo com o plano ninguém se desespera!”. Essa é a típica atitude reacionária. Por isso a obra de arte autêntica precisa iluminar as contradições, nos lembrar do esquecido, admitindo quebras de

¹⁴ *Trabalho de Sísifo* é uma expressão popular originada a partir da mitologia grega, remetendo a todo tipo de trabalho ou situação que é interminável e inútil.

paradigmas e possível variabilidade. Para aquele que aprecia essa obra, a revolução passa a ser não uma necessidade, mas uma possibilidade.

Acerca do domínio de si, Adorno e Horkheimer (1985, p. 167), concluem que se durante o liberalismo exigiu-se a individualidade dos sujeitos para que esses tomassem a atitude de romper com o velho regime, agora, no tecnicismo, o ego e superego são eliminados, para que as massas sigam docilmente os trajetos (pensamentos e ações) pré-estabelecidos pela lógica capitalista.

Para tanto, a indústria cultural contribui enormemente e, objetivamente, o papel do ensino passa a ser bastante claro, mas não simples - o de propiciar o ímpeto pela crítica dos produtos da indústria cultural por parte dos estudantes. Claro que esse é o papel da perspectiva da educação crítica. Se levarmos em conta a produção de “corpos dóceis” a educação básica tem feito um excelente trabalho.

Nos termos de Tomasello (2019, p. 22) pretendemos passar de uma lógica de relações predominantemente verticais (dominação) a uma onde a relação horizontal (associativa) é predominante. Alguns caminhos apresentam-se como possíveis. Um deles é a relativização da organização patriarcal, no sentido mais amplo, onde há um grande responsável por muitos, para um parâmetro fraternal de organização, onde todos são corresponsáveis entre si.

Para Maffesoli (2019, p. 119) o mundo virtual, compreendido aqui basicamente como as relações estabelecidas/prolongadas/intensificadas por meio da internet, propicia a mediação entre natureza e cultura simbolizados pelo arcaico e o tecnológico. Nesse ambiente, é possível a egrégora, onde há um reequilíbrio entre a naturalização da cultura e a culturalização da natureza. Uma lógica fraternal, e não patriarcal, é o que possibilita essa sinergia.

Tomasello (2019, p. 266) observa que, nas sociedades onde existem as instituições escolares, as crianças começam a frequentá-las com cerca de sete anos de forma obrigatória. Há dois fatores determinantes para que se fixe essa idade ao redor do globo: que as crianças passam a ser capazes de executar muitas tarefas orientadas por comandos dos adultos, mesmo quando esses estão ausentes, e que elas (crianças) consigam descrever o próprio raciocínio, explicando verbalmente como buscam soluções para as situações problemas que lhe são colocadas.

É importante destacar que essa fase, que ocorre por volta dos sete anos, é consequência das fases anteriores. Daí a importância de que as instruções dos adultos estejam presentes na vida dos pequenos desde a primeiríssima infância. Salientamos isso por dois motivos: para sublinhar que o domínio de si se inicia a partir do momento em que há interação dos sujeitos com os co-específicos e reiterar a importância do ensino para as crianças bem pequenas,

principalmente quando os estímulos, sejam quais forem os motivos, não são suficientes no meio familiar.

A arte fornece uma modalidade diferenciada da relação entre sujeito e objeto, uma alternativa mediante a qual o sujeito se conscientiza do domínio do objeto – o que leva a uma compreensão da complexidade da relação entre o sujeito e o conhecimento. Na esfera da obra de arte autêntica, o sujeito (artista) e o objeto (material) estabelecem uma relação de mediação recíproca (PEREIRA, 2017c, p. 101).

Pensando na educação musical especificamente, sobretudo durante os anos iniciais do ensino fundamental (mas também sendo válido para educação infantil) reiteramos a importância do tripé: apreciação, reprodução e criação. Acreditamos que essa consciência sobre o domínio do objeto não se dá apenas na criação, mas que nela se fecha um ciclo iniciado com a apreciação, ou seja, nenhuma das três etapas é suficiente isoladamente.

Dentre as funções sociais da música, elencadas por Merriam (1964) *apud* Freire (2010) destacamos: a função de impor conformidade às normas sociais, a função de contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura e a função de contribuição para a integração da sociedade. Essas três funções estão diretamente relacionadas ao domínio de si e ao domínio da natureza.

Se levarmos em conta a indissociabilidade entre natureza e cultura, todo o domínio da cultura é também da natureza e vice-versa. Além disso, devemos considerar que, se em determinado momento as normas, estabilidades e integração são impostas, no sentido de que o sujeito que nasce em uma sociedade assina compulsoriamente um contrato social, à medida que cada um de nós internaliza essas regras, podemos e devemos alterá-las, não ao nosso bel-prazer, mas buscando caminhos mais frutíferos para o desenvolvimento da humanidade.

Concordamos com Freire (2010) quando ela afirma que o objetivo do ensino de música deve ser a formação do homem total, isto é, do artista não alienado. Pode parecer utópico, ou talvez ingênuo, mas esse objetivo nada mais é que a busca pela concretização de algo idealizado por filósofos há milênios. Originalmente isso seria possível apenas para uma pequena parcela da população, formada por homens livres e esclarecidos. Nos vemos então, em um momento da história, no qual alguns de nós, e em certa medida todos nós, precisamos ser material e simbolicamente libertos.

A autora remete a Gadotti (1990, *apud* FREIRE, 2010) para discutir sobre a dialética entre liberdade e autoridade presente na educação. Acreditamos que a autoridade (professor) exerce um domínio sobre a turma, mas não de forma estanque e desproposital. Isso significa

que esse domínio é gradualmente eliminado conforme os alunos se tornam cada vez mais autônomos, podendo ser acionado diante da necessidade de “correção de rota”.

Em relação ao domínio de si e o domínio da natureza concluímos que ambos estão relacionados com a autonomia do sujeito. Os dois podem se tornar pura e simples repressão se forem irrefletidos. Por isso é responsabilidade de todos os agentes da comunidade escolar provocar nos estudantes, sempre que possível, a reflexão acerca das regras e dos comportamentos.

Sempre que possível, pois há momentos em que a praticidade se torna importante, é necessário refletir sobre o porquê das próprias atitudes e das regras que norteiam o convívio comunitário. A função das aulas de música, nessas reflexões, está na análise de quanto de uma obra é regra e quanto é expressão livre. É importante que os estudantes compreendam que o contraste entre imposição e liberdade é o que garante a inteligibilidade das criações e, conseqüentemente, da compreensão da mensagem que se quer passar.

2. EDUCAÇÃO MUSICAL E O PROBLEMA DA ESQUIZOFONIA

2.1 Metodologia

Nos capítulos anteriores apresentamos as bases teóricas para a presente pesquisa, mais especificamente os autores centrais e seus conceitos chaves para a discussão. Na sequência, nossa proposta é fomentar as reflexões com algumas observações de pesquisadores que discutem música, arte, escola e a relação destes com a indústria cultural e a constelação que a compõe, a saber: o fetichismo da mercadoria, o pensamento de ticket, a ubiquidade, a estandartização e a pseudoindividação.

O capítulo seguinte é composto por um “Estado da Arte” em relação ao conceito de esquizofonia. Após a seleção de algumas dezenas de textos chegamos a um total de 38 trabalhos a serem analisados. Na ocasião, agrupamos os textos em cinco categorias para fins didáticos: abordagem neutra, positiva, negativa, distorcida e dialética.

Em seguida analisaremos dois materiais: A Base Nacional Comum Curricular e O Currículo Paulista. Para tanto utilizaremos o método de análise de conteúdo (BARDIN, 1977). A apresentação do material e sua discussão serão concomitantemente apresentadas. O critério para a escolha da ordem dos documentos é tanto cronológico quanto devido ao fato do segundo documento analisado ter o primeiro como base.

Como se apresenta nos capítulos específicos da análise a definição das palavras chaves para a busca nos documentos, em formato PDF, se deu, primeiramente, por termos comumente associados à música e à educação musical. Em um segundo momento foram também utilizados termos que se repetiam ao longo de ambos os textos.

Durante a análise buscou-se confrontar o material com as sugestões de Schafer (2009, 2011a, 2011b, 2018 e 2019) para a educação musical bem como com a proposta sociológica e pedagógica de Türcke (2010, 2016a e 2016b). Outros autores e obras relacionadas à Teoria Crítica da Sociedade também foram utilizadas.

Apresentaremos, então, o questionário realizado com os professores de música da rede municipal de São Carlos/SP. Todas as questões são compostas por trechos dos documentos aqui discutidos. Ao final de cada seção, três no total, havia um espaço para que os professores pudessem comentar livremente sobre as questões. Essa é a única diferença do questionário apresentado aqui como apêndice, no qual seria possível comentar em cada questão. Julgou-se mais adequado apenas um comentário ao final da seção para que o raciocínio não ficasse fragmentado.

Como apontado na introdução desta tese, o ímpeto inicial para se pesquisar a relação entre o conceito schafariano de esquizofonia e a Indústria Cultural, oxímoro desenvolvido, em 1947, por Adorno e Horkheimer (1985), foi observar que, a íntima relação rádio e Indústria Cultural, que se expandiu para diversos aparelhos (televisores, *walkman*, computadores, *notebook*, *tablet*, *smartphone*, *smartwatch* etc.) constantemente discutida por diversos autores que têm como base teórica a Teoria Crítica (outro oxímoro frankfurtiano) da Sociedade pode ser pensada pela lógica de Schafer, mais especificamente, tendo como referência o conceito por ele criado.

Dessa forma, podemos considerar o caminho metodológico percorrido pelo presente trabalho o seguinte:

- 1 - Busca, dentre os autores frankfurtianos de diversas gerações, de referências às complicações ocasionadas pelo deslocamento do som e sua fonte de origem;
- 2 - Apresentação do conceito central (esquizofonia) utilizando-se de escritos do criador desse termo e de uma constelação de terminologias relacionadas a ele, inclusive apresentando-as e relacionando ao contexto escolar – algo que, em grande medida, já é feito pelo próprio Schafer;
- 3 - Explanação e discussão sobre os termos utilizados pelos autores da Teoria Crítica, mais especificamente de Christoph Türcke, já no intuito de trazer algo propositivo para a discussão;
- 4 - Reflexão sobre o que alguns pesquisadores contemporâneos da Teoria Crítica apresentam em relação ao ensino de arte e a formação de público;
- 5 - Exposição de um possível “estado da arte” do conceito de esquizofonia; apresentação de dois documentos norteadores do ensino de música, um em nível nacional e outro estadual, apontando os potenciais e reveses presentes nesses materiais no que diz respeito a relação de manutenção ou desconstrução dos efeitos da Indústria Cultural na formação dos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental;
- 6 - Apresentação das respostas obtidas por meio de questionário endereçado aos professores de música da rede municipal da cidade de São Carlos/SP e reflexão acerca dessas, procurando entender a visão desses profissionais acerca dos documentos em questão (BNCC e Currículo Paulista);

2.2 Sobre a Educação Musical e a formação de público atualmente no Brasil

Nesse capítulo pretendemos apresentar e discutir o posicionamento de alguns autores, a maioria educadores musicais, acerca da educação musical e sua relação com a formação de

público atualmente no Brasil, principalmente no que se refere ao papel da escola pública, com foco no ensino fundamental I, levando em conta o ensino de música como previsto em lei.

Castro (2015) aponta que:

A simultaneidade é uma poderosa ferramenta pedagógica, tanto no plano vertical do progresso técnico – por “osmose” de contato lateral – quanto no horizontal, ao lançar mão de todo o tipo de metodologia de educação musical, quando os princípios norteadores são bem definidos (equivalente ao Projeto Pedagógico de Curso) (p. 53).

Nesse caso o autor está comentando sobre o *El sistema*¹⁵. Guardadas as devidas proporções, percebemos que, também na escola, lançar mão de todo o tipo de metodologia de educação musical quando os princípios norteadores são bem definidos é tão válido quanto fundamental. Também nesse ponto Schafer e Türcke parecem concordar, pois para ambos, os desvios de rota no ensino são esperados exatamente por levarmos em conta a reação dos estudantes. Esses desvios não existiriam apenas se as necessidades, preferências e limitações dos discentes e dos docentes não fossem consideradas e o conteúdo passasse como um rolo compressor por cima de tudo e de todos.

“[...] busco o equilíbrio entre conceito e experiência, combatendo a tirania e considerando Música, Sociedade e Educação como os pilares de um trabalho libertador e democrático (CASTRO, 2015, p. 75).” Essa ponderação do autor surge diante de sua análise referente ao seu “lugar de fala” e à tentativa de não incorrer no mesmo erro que, segundo ele, Adorno incorreu.

Seu lugar de fala é de um escritor, professor e compositor cuja preferência musical são a renascença franco-flamenga, italiana e ibérica, e que admira a “[...] inspiração melódica quase inesgotável de Elton Jhon e Phil Collins [...]”, fazendo parte de seu repertório também Focus, Genesis (com Peter Gabriel) Pink Floyd e Yes dentro de uma tradição do Rock Progressivo (CASTRO, 2015, p. 11).

Para o autor, o “erro” de Adorno é propor soluções de cunho essencialista para resolver a questão da ideologia por trás do repertório tradicional. Castro reconhece o mérito do autor frankfurtiano que, por meio da teoria crítica, desvendou essa ideologia, mas acredita que a solução proposta foi equivocada. Acreditamos na necessidade da atualização da teoria de Adorno. Por exemplo, sua percepção em relação ao jazz é apenas válida no momento, década, em que é feita, a saber, a década de 1930 nos Estados Unidos. A evolução desse estilo musical

¹⁵ Modelo didático musical, idealizado e criado na Venezuela por José Antonio Abreu, que consiste em um sistema de educação musical pública, difuso e capilarizado, com acesso gratuito e livre para crianças e jovens adultos de todas as camadas sociais.

demonstrou um movimento revolucionário, de ruptura com padrões rítmicos, melódicos e harmônicos presentes na música popular.

Defendemos a ideia de que os postulados de Adorno “soarão” equivocados se forem analisados anacronicamente. Mesmo as ações que podem ter por base a sua teoria devem ser trabalhadas dialeticamente levando em conta a evolução social, tecnológica e cultural das comunidades humanas. Outro fator importante é que Adorno era simpatizante do atonalismo e que, desde uma perspectiva imanente, os desenvolvimentos técnicos musicais encontravam na música pantonal soluções mais radicais que aquelas do jazz, mesmo o bebop.

Ponderamos que, mesmo que as escolas, enquanto instituição, tenham pouco se transformado estruturalmente, seus agentes, tanto docentes quanto discentes, possuem característica muito diferentes de seus pares de décadas passadas. Com isso, mesmo que esbarremos em protocolos arcaicos, ainda há espaço para inovar, não no sentido mercadológico, mas, por exemplo, na democratização das relações – tanto de ensino/aprendizagem quanto de gestão – tornando-a mais democrática.

Vanda Bellard Freire (2010) é outra autora que nos ajuda a pensar a educação musical em território nacional. Dentre suas constatações está a da que trabalhar um repertório exclusivamente barroco – clássico – romântico, provoca a manutenção da época áurea do tonalismo como uma referência não apenas musical, mas também social. Isso significa que os valores morais e éticos da época vagarão como fantasmas em nossa sociedade. O antídoto seria a utilização de um repertório popular e folclórico.

As constatações de Freire (2010) advêm de sua análise do currículo da graduação em música da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), mas valem, sem muitas concessões, ao ensino fundamental. Um dos motivos é que, segundo a própria autora, os alunos dos cursos de graduação em música serão exatamente os professores que atuarão na educação básica. Portanto, a formação destes refletirá diretamente naqueles.

Ao dissertar sobre a relação entre concerto e público, a autora explicita que apenas uma parcela diminuta da sociedade é atingida por esses; praticamente não há mobilização do público, cabendo um posicionamento passivo a esse e que, uma vez que o repertório é majoritariamente de épocas passadas não se forma uma congregação entre os presentes. Essas observações reforçam a importância da educação musical no ensino fundamental. Acreditamos que os três parâmetros podem ser modificados/atenuados por meio de intervenções dos professores de música.

Primeiramente as plateias sofreriam um inchaço uma vez que seria estimulada a ida à concertos nas aulas de música, o que julgamos como extremamente benéfico. Em segundo

lugar, nenhuma obra – erudita, popular, ou folclórica – seria apreciada de maneira passiva. Isso não significa uma proibição em escutar música de forma descompromissada/recreativa, mas desenvolver nos alunos a capacidade e o interesse em analisar musicalmente toda e qualquer obra. Por fim, como consequência dessa nossa segunda pretensão, ao menos parte do público acabaria por se congrega, saindo transformada do concerto.

Certamente nada teríamos a ganhar enterrando as obras artísticas de outras épocas, pois isso seria também negar ao aluno o acesso ao conjunto das conquistas armazenadas pelo homem em sua trajetória histórica. Mas ocorre que essa trajetória não parou em tempos anteriores ao nosso; ela continua, em sua dinâmica incessante, que é inerente condição do homem enquanto ser criador (FREIRE, 2010, p. 177).

Essa ponderação deve ser levada muito à sério, pois tanto uma proposta de educação musical que prescindia das composições do passado como uma que nega o valor das obras contemporâneas nos parecem inadequadas. Além disso, percebemos que nenhum conhecimento histórico deve ser suprimido. Talvez resumido, para que seja possível conhecer o maior número de pontos importantes da evolução social humana desenvolvendo nos estudantes a capacidade de reflexão, principalmente no sentido de compreendermos a sociedade que éramos, a que somos e a que pretendemos ser.

Nesse sentido a autora concorda que a educação pode ser um instrumento de transformação social, pois carrega em seu bojo o germe da mudança (FREIRA, 2010, p. 181). Ela afirma que, mesmo por negação, a escola acaba por reproduzir os conflitos sociais. Se concordamos que grande parte da produção artística é uma resposta às questões colocadas pela realidade política e social, consequentemente as obras são uma síntese da relação do sujeito com o sistema.

Freire, 2010, p. 187 postula:

sete diretrizes ou princípios, estabelecidos a partir de uma aplicação dos princípios da dialética ao ensino de música, são sem qualquer pretensão hierárquica ou sequencial, os seguintes: 1) historicidade; 2) criação e conhecimento; 3) preservação de conhecimentos; 4) reflexão crítica e elaboração teórica; 5) prática atual; 6) implicação política e 7) expressão estética.

Em relação ao primeiro princípio nada resta ser dito que já não fora na presente tese. Apesar da possibilidade de afirmar o mesmo sobre cada um dos demais, comentemos sobre o segundo princípio. Ao nosso ver a relação entre criação e conhecimento é interdependente, uma vez que o ciclo apenas se conclui quando os estudantes passam a compor utilizando os conhecimentos adquiridos em determinada aula ou sequência didática.

Acreditamos também que um conhecimento não precisa ser eliminado para que outro preencha seu lugar, concordando com o terceiro princípio. Como afirmamos anteriormente, e a própria autora concorda, a questão é onde se coloca a ênfase. Se for na execução pouco importa se o repertório é contemporâneo, da década passada ou do século passado. Levando em consideração que a não variação demonstra uma ênfase deslocada.

A reflexão crítica e elaboração teórica parecem fazer menos sentido para educação básica que para a graduação. Porém, não consideramos que os estudantes irão produzir artigos, dissertações ou teses. Paródias e releituras são possibilidades que contemplam a reflexão crítica e, em certa medida, a elaboração teórica.

Quanto ao quinto princípio, prática atual, afirmamos que teoria e prática são indissociáveis. Uma vez que a teoria deve valorizar a música contemporânea sem desvalorizar as obras do passado, com a prática o mesmo deve ocorrer. Executar uma obra do século XIX utilizando-se de recursos tecnológicos e timbres da atualidade podem ser um exercício interessante. O inverso também é verdadeiro.

Para nós, devido ao momento atual de nosso país e, do mundo como um todo, a implicação política, que se relaciona com a expressão estética, deve estar no centro da atuação do educador musical. A estética acompanha, necessariamente, alguma ética (relação que está muito longe de ser mediada e compreendida racionalmente) e, conseqüentemente, moral. Portanto, apesar do ditado popular que afirma que “gosto não se discute” acreditamos que não só se discute, como o ambiente escolar é o ideal para tal. Começando pela discussão do que é gosto e reflexões acerca de questões como: será que realmente gostamos do que dizemos gostar? E assim por diante.

Freire (2010) baseada em Gadotti (1988) considera que a escola não detém o poder da transformação social, contudo sem ela essa transformação não se efetiva. Para a autora o papel social da escola passa pela politização de seu conteúdo. São destacadas a autonomia e o esclarecimento como objetivos de uma educação dialética.

Costa (2017) concorda com Freire ao afirmar que: “A arte entendida como trabalho se remete à formação não por um caráter conciliatório, mas pela responsabilidade de trazer o sujeito a um estado de não-conformismo diante das ideologias impostas (p. 5).”

Estará apto a se inconformar apenas o sujeito autônomo, esclarecido e emancipado. Daí a importância da centralidade da politização nas aulas de música e nas demais. Com isso não pretendemos afirmar que ou se é politizado ou se é alienado, mas que há todo um espectro que parte do mais alienado e caminha para o mais politizado em diversas gradações. Não havendo, no entanto, um sujeito que seja totalmente alienado ou totalmente politizado. O conceito de

semiformação elaborado por Adorno e Horkheimer corresponde ao sujeito que se julga suficientemente politizado e, com isso, não percebe o quão politizado precisa se tornar para ter uma visão mais clara das relações sociais e mercadológicas.

Pereira (2017b) chama a atenção para o fato de que mesmo as obras consideradas de alto padrão estético e criativo possuem elementos de alienação em função das relações sociais imanentes. Por isso, para o autor, a relação música e situação social deve ser considerada no âmbito música – sociedade – escola (p. 15). Isso significa que nenhuma obra pode ser considerada acima do bem e do mal. Mais que isso, da mesma forma que não existem sujeitos puramente alienados ou puramente esclarecidos o mesmo ocorre com as composições musicais.

Melo, Silva e Pereira (2017) realizam uma análise das diferentes propostas pedagógicas para a educação musical de autores clássicos. São concepções fundamentadas em perspectivas críticas e construtivistas. Dentre as perspectivas críticas destacamos a busca por

[...] despertar a sensibilidade musical, promover o desenvolvimento da sensibilidade, ampliar as experiências musicais dos alunos, propiciar práticas que favoreçam a expressão individual e coletiva, transpondo as barreiras da indústria cultural (p. 131).

Essa transposição é nosso maior objetivo. Garantir que o conhecer e gostar deixem de ser sinônimos, pois, conseqüentemente, o desconhecido passa a ser desagradável. Aqui encontramos o motivo da dificuldade em apresentar novos repertórios aos estudantes durante as aulas de música. A indústria cultural, uma das mantenedoras da semiformação, cria um bloqueio na disposição em conhecer novos gêneros, novas possibilidades de se apreciar e ouvir música, exatamente por se estabelecer na produção de “mais do mesmo”.

Segundo Pereira (2017a)

O pensamento dominante controla, impõe e subjuga indivíduos, que se embrenham no fascínio legitimador de suas abstinências. Esse controle se opõe à liberdade do sujeito. A liberdade, autonomia e emancipação são conquistadas por intermédio da educação contrária ao positivismo, que relega a subjetividade dos sujeitos aos ideais científicos perpetrados na formação acadêmica tecnicista ainda em voga (p. 58).

Essa educação contrária ao positivismo é, precisamente, a qual defendemos. Em uma sociedade que impera a lógica da máxima adaptação, pois o mais adaptado é o que obtém mais sucesso e “sofre menos”, questionarmos o que é sucesso? O porquê do sofrimento? É bastante incômodo, porém necessário para uma educação libertadora, autônoma e emancipatória.

Esse autor afirma que a busca por desenvolver a autonomia dos estudantes em oposição a alienação imposta pela lógica social atual deve ser uma constante na prática dos educadores

musicais (PEREIRA, 2017a, p. 54). Disso depreendemos a importância de a formação dos professores de música ser emancipatória e a posição fundamental que o conteúdo musical tem no currículo. Isso acarreta a constante análise, discussão e reflexão acerca dos documentos que norteiam os conteúdos de educação musical com a possibilidade de revisão, modificação e ampliação desses documentos.

O referido autor (PEREIRA, 2017a, p. 49) aponta uma possibilidade, com base em Adorno, para que o profissional (professor de música) lide com a situação de imposições ocasionadas pela sistematização de processos, como ocorre com documentos norteadores. O educador musical, em situações de embate, deve ter uma postura dialética, isto é, procurar um consenso entre o que julga adequado para a aprendizagem dos alunos e aquilo que preconizam os gestores/coordenadores baseados nos documentos.

Outro apontamento de Pereira (2017a) é de que o aperfeiçoamento da técnica é promovido quando a economia determina quais são os saberes e conhecimentos necessários a sociedade (p. 50). Destacamos que, considerando a educação musical (aprender a cantar ou a tocar um instrumento) o desenvolvimento da técnica não é um problema em si, porém esse não pode ser o principal, muito menos o único objetivo das aulas de música.

A resistência, formação crítica e autonomia, devem ser fomentadas a fim de unificar conhecimentos fragmentados e interditados, levando-os a pensarem racionalmente e não como determinado pelos mecanismos da indústria cultural. A autonomia do indivíduo é falseada através da pseudo-individação. Esse falseamento da autonomia é percebido por meio da busca do conhecimento, pela educação para a emancipação e procedimentos racionais que disseminam conhecimentos que não refletem a ideologia dominante (PEREIRA, 2017a, p.39).

Lidar com a pseudoindividação e com a estandarização promovidas pela indústria cultural é o desafio árduo e diário dos professores de música. Como convencer o aprendiz de que as obras que, aparentemente, lhe proporcionam tanto prazer e dizem exatamente sobre sua experiência de vida acabam por impor sua menoridade? Realizando um movimento contabilístico a situação é ainda mais desesperadora. Em média, as aulas de música ocorrem durante 50 minutos uma vez por semana. Esse tempo comparado ao tempo médio de vigília semanal, cerca de 6.720 minutos, corresponde a menos de 1%, ou seja, os estudantes ficam menos de 1% de suas horas semanais na aula de música. Isso sem considerar as férias escolares, os recessos, feriados, pontos facultativos etc. o que coloca a aula de música “ocupando” cerca de 0,5% do tempo dos estudantes ao longo do ano.

Esclarecendo: não acreditamos que a solução seja ampliar o calendário escolar, eliminar recessos, feriados e pontos facultativos ou reduzir as férias. Mas então, como ampliar o contato

das crianças com obras e situações provocativas no sentido de levar a uma reflexão acerca das imposições da indústria cultural? Nossa sugestão é de que a aula de música não seja o único momento em que isso ocorra. Sintetizando, no âmbito escolar, deve haver uma transdisciplinaridade de fato e, fora da escola, espaços nos quais ocorram apresentações musicais diversificadas, de fácil acesso e, ao menos inicialmente (a curto e médio prazo) com algum tipo de incentivo para que os responsáveis levem as crianças até esses espaços para participarem das apresentações.

Uma ampliação na carga horária dos professores de música pode ser interessante. Mas todos os mecanismos advindos de leis e incentivos, como o mencionado no parágrafo anterior, somente devem ser pensados a curto e médio prazo, pois são necessários até que se forme uma cultura, ou seja, até que a comunidade escolar compreenda a importância de uma vivência musical ampliada e a importância da música para o desenvolvimento pleno.

Por fim, Pereira 2017b aponta que uma educação voltada para a emancipação consiste no equilíbrio entre afirmar e negar a cultura (p. 18). Esse é o aparente paradoxo entre “impor” determinadas ações para questionar aquilo que está imposto. Isso ocorre uma vez que a ação do educador musical deve ser baseada em determinadas condutas. Mesmo considerando um leque de possibilidades, dependendo da conduta escolhida pelo professor de música, ele tenderá mais a manutenção da alienação ou a promoção do esclarecimento.

A diferença está em que, sendo a situação de alienação a qual os sujeitos já estão habituados, uma prática que não questione será mais “palatável”, isto é, provocará menos questionamentos tanto dos discentes, quanto dos responsáveis e da gestão e, até mesmo, de outros professores, podendo tornar-se também uma situação tediosa e enfadonha. Por isso, a gestão democrática é tão importante. Uma participação efetiva de órgão como o Grêmio Estudantil, da APM e, principalmente, do Conselho de Escola será capaz de gerir os conflitos e empasses que surgirão ao se questionar o *status quo*.

Para Oliveira (2014)

Quando levamos em conta a percepção que, no caso da educação musical, trata da percepção auditiva, desenvolvemos uma nova maneira de interagir com o mundo, pois o aluno em uma sala de aula, a partir dessa perspectiva, é chamado constantemente a ouvir os sons que o cercam e dar um significado a eles. Ouvir a paisagem sonora é uma maneira de ouvir os sons ambientes e obrigar-se a tomar uma atitude frente a eles [...].

Esse é exatamente o exercício inicial e constante na metodologia de Schafer – perceber os sons que, normalmente, passam despercebidos, e encharcar de significado sons rotineiros ou não. Isso é determinante em uma cultura tida como prioritariamente imagética. É muito simples

perceber que os sons influenciam sim em nosso estado emocional, mas é muito complicado determinar a frequência e a intensidade com que isso ocorre, primeiramente, por não nos atentarmos aos sons que nos cercam. Com isso vem a importância de se compreender o fenômeno esquizofônico e seus efeitos nos sujeitos e, conseqüentemente, na sociedade.

O “simples” fato de nos tornarmos mais consciente dos sons que nos cercam – uma demanda genuína da aula de música – possibilita a análise dos ambientes e sua classificação em mais ruidosos e menos ruidosos. Essa classificação está colada com a de ambientes mais agradáveis e menos agradáveis, sendo esse um exercício que deve ser constantemente praticado na aula de música. Apenas quando nos damos conta dessas variantes podemos decidir coletivamente quais sons queremos eliminar e quais queremos manter ou trazer para o 1º plano.

Segundo Queiroz (2016)

Entre as grandes decorrências das transformações [...] no âmbito do acesso à música, podem-se depreender algumas que carregam potencial regressivo à apreciação. Do ponto de vista da forma como as partes envolvidas se relacionam: a redução cada vez maior do contato entre o ouvinte e a música conforme ela se manifesta – em apresentações de música ao vivo, ainda que se trate de um concerto de música acusmática, em que a difusão e a “performance” se dão apenas por meio de alto-falantes; e a debilidade atenta patente ao hábito de se ouvir algo em situações desfavoráveis à fruição intelectual daquilo que é ouvido, uma escuta em segundo plano – retomando: trilha sonora do mundo, conforme se dá a vida, agora com fones de ouvido (p. 4).

É precisamente esse segundo plano que se opõe ao primeiro plano mencionado no parágrafo anterior. Ter a possibilidade de apreciar música ao vivo, seja dentro ou fora da escola, é fundamental para a aprendizagem musical dos alunos. Quanto maior a variedade de formações instrumentais, gêneros e caráter das apresentações mais rica serão essas experiências. Sabemos o quão complicado pode ser trazer artistas para dentro da escola e mais complicado ainda levar as turmas até teatros e outros espaços. Porém, essa dificuldade não pode limitar a experiência dos discentes. Mais uma vez percebemos que a responsabilidade pela aprendizagem, seja qual for o conteúdo, não pode ser de apenas um docente, mas da Unidade Escolar como um todo.

Banir o uso de fones de ouvido ou da música acusmática não é o caso. Como em outras situações que ocorrerão independente do incentivo da escola ou não, acreditamos que essas devem ser reconhecidas e respeitadas, mas não reforçadas pela escola. Queremos dizer que os estudantes irão utilizar fones de ouvido e ouvir música acusmática sem a solicitação da escola. Quanto ao primeiro caso vemos que é importante destacar os prejuízos auditivos e sociais vinculados ao uso incorreto e excessivo de fones de ouvido. Em relação a música acusmática o

caminho pode ser a utilização esporádica nas aulas e a análise comparativa (tanto estética quanto sociológica) dessa com seu oposto.

Ainda segundo esse autor a escuta acusmática desvincula a audição da visão, privilegiando a primeira. De início parece ser algo interessante, mas nossa reflexão é de que a apreciação musical deve ser realizada globalmente, com todos os sentidos. Dessa forma, audição, visão e tato são estimulados de forma conjunta e contínua. É interessante sim que o foco seja alternado, entre aquilo que se ouve, o que se vê e a vibração que se sente. Interromper artificialmente qualquer um desses fluxos é alijar a possibilidade de ampla vivência dos estudantes.

Queiroz (2016) sublinha a importância da escuta ativa independente do repertório (p. 10). Seus principais referenciais são Adorno, Schafer e Schaeffer¹⁶. Essa afirmação somada aos autores bases de seu Trabalho de Conclusão de Curso, fomentam a tese aqui defendida, a saber: de que o pela reestruturação das aulas de música e dos métodos de ensino é possível atenuar o fenômeno esquizofônico, amplamente utilizado pela Indústria Cultural, e pelo sistema capitalista de forma geral, que intensificam a alienação e a heteronomia.

Outra consideração do autor, referente a Schafer, a qual corroboramos é a de que a sociedade como um todo deve buscar desenvolver uma cultura auditiva significativa (QUEIROZ, 2016, p. 39). A nosso ver, esse é um dos principais objetivos que deve englobar cooperativamente diversos profissionais, e um deles é o professor de música. Indo além, baseados nas formulações de Schafer, nossa cultura já é mais auditiva do que supomos. Ao mesmo tempo que um som tem mais “facilidade” em passar despercebido, é sempre bom lembrar que não temos “pálpebras nos ouvidos”. A consequência disso é que estamos escutando tudo, o tempo todo, independente da nossa intenção e foco. As consequências cognitivas e psicológicas desse fato são incalculáveis. Porém, ousamos especular acerca das mesmas em outros momentos do texto.

Para esse trabalho – desenvolver uma cultura auditiva significativa – ou ainda, para que sociedade se torne consciente do quanto nossas atitudes e pensamentos (cultura) são determinados pelas informações e formação auditivamente adquiridas, a escola tem um papel central. Reiteramos que o repertório a ser utilizado nas aulas de música deve ser tão amplos quanto possível em todas as direções. Isso significa que músicas de diferentes locais e épocas devem estar presentes, bem como performances ao vivo, acusmáticas ou esquizofônicas sem abster-se da escuta da paisagem sonora.

¹⁶ Pierre Schaeffer é um compositor, inventor da música concreta. Esse autor não é amplamente discutido na presente tese.

Vale refletir sobre a diferenciação trazida pelo autor entre inserção e imersão (QUEIROZ, 2016, p. 50). Para ele na inserção há uma primazia do ativo em contraposição ao passivo. Acreditamos que os Estudos Rituais, proposto por TÜRCKE e avaliada por nós como um grande potencial para as aulas de música, contém, de forma equalizada, tanto a imersão (primazia da passividade) quanto inserção (primazia da atividade). Ao nosso ver, em um primeiro momento, o aprendiz aprecia e reproduz, de forma imersiva, a obra que lhe é apresentada. Após diversas repetições, pelo domínio técnico e de conteúdo adquiridos, ele (aprendiz) é capaz, de forma ativa, de manipular o material, por exemplo, improvisando com a melodia de uma canção.

A importância da imersão parece estar relacionada também a sinestesia. FERREIRA (2017) traz essa pauta, baseado em FLUSSER (2008). Segundo este filósofo, as dicotomias entre som e imagem, visão e audição, vontade e representação serão superadas em breve. Não discutiremos acerca da superação ou não dessas dicotomias, mas, como já afirmamos ao menos três sentidos devem e podem ser trabalhados de forma concomitante durante as aulas de música. Prioritariamente a audição, seguida pelo tato e a visão como coadjuvantes.

Algumas ponderações se fazem necessárias: esses papéis dos sentidos (audição, tato e visão) são permutados em alguns momentos da aula. Mesmo o papel de coadjuvante é muito importante à medida que pode ser a única via pela qual um aluno em particular – imaginemos o caso do tato para um aluno surdo – será capaz de experienciar a obra. Fora isso, a compreensão máxima de uma vivência musical pode se dar apenas quando o máximo de sentidos são envolvidos. É interessante observar como na execução, por exemplo, existe algo que os músicos, utilizando-se do senso comum, chamam de memória muscular. Nesse caso estamos associando o tato com a audição, pois o executor pode não lembrar exatamente qual é a nota (nome) ou como ela soará, mas ele recorda da posição da mão no instrumento. Isso é ainda mais íntimo quando pensamos no canto. Há uma memória da tensão das cordas vocais em determinada nota ou passagens.

Em outro momento do texto, mencionamos que as obras contemporâneas podem ser tratadas como manifestações estéticas e não como música. A necessidade dessa mudança de nomenclatura é condicionada pela definição histórico-social de música. Muitas das composições atuais, sejam de música concreta ou de funk carioca, não se encaixam nessa definição, o que traz questionamentos como os do tipo: mas isso é música? Se considerarmos os parâmetros técnicos, historicamente desenvolvidos, levando em conta critérios rítmicos, melódicos e harmônicos, somos obrigados a afirmar que algumas obras das últimas décadas, realmente, não são música no sentido estrito da palavra. É importante enfatizar que isso, a

impossibilidade de se definir como música, não está relacionado especificamente e exclusivamente a um ou outro estilo musical.

A sinestesia, compreendida como cruzamento de sensações, se relaciona com as ideias expostas nos dois últimos parágrafos. Tanto a necessidade de uma revisão do conceito de música quanto a atenuação da cisão entre aquilo que se vê, que se ouve ou que se sente parecem passar pela sinestesia. Independente dessa necessidade ou não, constatamos a inviabilidade ao tratarmos muitas das obras contemporâneas pelos mesmos parâmetros de tratamento de obras do passado, e vice-versa, inviável também é considerar que os alunos, e o professores, sejam apenas um ouvido ambulante durante a aula de música.

[...] o jazz é um estilo sinestésico: há colorações e temperaturas nas entonações dos instrumentistas – existem sons escuros (*dark*), brilhantes, quentes (*hot*) ou amenos (*cool*), abertos e fechados. O jazzista imprime todas essas qualidades sonoras no seu vocabulário, a fim de conferir um estilo pessoal à sua execução. Isso faz com que o conhecedor de jazz possa identificar quem está tocando após algumas poucas notas emitidas. Esta mesma identificação é muito menos frequente quando se trata da música clássica, sendo improvável saber quem é o regente ou o *spalla* de uma orquestra sem qualquer referência visual ou informação prévia (FERREIRA, 2017, p. 125).

Concordamos que seja improvável, talvez impossível, reconhecer um regente ou *spalla* levando em conta apenas a referência timbrística. Talvez pelo contraste na intensidade seja um meio mais plausível. Porém, o estilo pessoal imprimido pelos músicos em sua performance não é uma exclusividade do jazz. Outros estilos, como o samba e o choro, mencionados por Ferreira, mas também o rock e o pop apresentam exemplos de músicos que possuem uma “assinatura” inconfundível. O mesmo pode ser dito de grupos e bandas de forma geral.

Como afirma o autor, o estabelecimento e reconhecimento dessa “assinatura” é uma via de mão dupla. Tanto o músico precisa desenvolver seu timbre, seu sotaque ao instrumento de forma que na variação haja algo fixo, quanto o ouvinte precisa “acostumar-se” com essa linguagem “particular” utilizada por aquele músico específico. Porém, uma vez identificadas as características da assinatura, uma performance pode ser reconhecida ainda que em outro grupo/banda ou, até mesmo, em outro estilo.

Vemos o desenvolvimento dessa habilidade, tanto de criar, mas principalmente, em reconhecer uma assinatura, como interessante e importante para os estudantes. Essa é uma das muitas formas de se desenvolver uma escuta contrária a planificação contida nas mercadorias da Indústria Cultural. Isso possibilitaria que a pseudo-individação e a estandartização não fossem tão fortes, ao menos, para esse público esclarecido.

Outra forma contrária a manutenção da indústria cultural, exatamente por se opor ao marasmo presente nas escolas em alguns momentos, é exposta por Ferreira (2017, p. 145). Em determinado dia, o autor/professor levou seu instrumento pessoal, a bateria, até a escola. Com isso, segundo ele, realizou-se o engajamento estético: instauração a partir de dentro do aparelho (instituição escolar) de uma pequena catástrofe (o som da bateria) de modo a causar ruídos (em comparação aos cadernos do Estado para a disciplina de Sociologia).

Consideramos que essas ações são necessárias, e é plausível que ocorram semanalmente, ou ao menos mensalmente nas escolas. Um dos poucos pontos a se considerar é o incômodo potencialmente causado nos demais professores/turmas que estão concentrados nos cadernos do Estado ou em outras atividades que exijam silêncio e concentração. O que torna o “bataque” no prédio escolar um incômodo. Nesse ponto os Estudos Rituais se encaixam perfeitamente. Havendo um planejamento geral da U.E., no qual em determinado dia e horário todas as turmas se tornariam apresentadores ou expectadores, ninguém teria motivo para se sentir incomodado.

Algumas ponderações: primeiramente que os cadernos do Estado, ou a BNCC e o Currículo Paulista, não são problemas em si. A questão é eles se tornarem a única trilha possível. Da mesma forma, seria um contrassenso haver apresentações todos os dias. Outro ponto a se destacar é a questão da estrutura. Sabemos que a maioria das escolas não possuem um local adequado para apresentações – um anfiteatro, por exemplo. Nem mesmo espaços amplos e cobertos – que, inclusive, dependendo do tipo de apresentação são mais adequados que um anfiteatro – no qual possam se acomodar todas as turmas de forma confortável em uma situação de intempérie – muito sol, muito vento, chuva etc.

Uma última variante que consideramos é de que algumas escolas não possuem um músico (amador nesse caso não seria problema algum), e caso possuam pode ser que ele não se sinta à vontade para levar seu instrumento particular até a escola. A solução, a nosso ver, passa pela necessidade de que em toda escola atue um professor de música; que em cada unidade escolar haja, ao menos um exemplar, de um instrumento de cordas, um de sopro, um de teclas (podendo ser um teclado eletrônico simples) e instrumentos de percussão variados (ídiófonos, metalofones e membranofones). Mas, a condição essencial é a infraestrutura. Urgentemente precisam ser pensadas adaptações/reformas nas escolas para que haja espaços adequados de convívio coletivo. Isso eliminaria a subversão na utilização dos espaços. Obviamente que as novas construções/escolas devem ser projetadas de forma adequada, tendo como base plantas atualizadas, para que deixem de ser similares a hospitais e presídios.

Na página 169 de sua tese, Ferreira (2017) revela que os jovens que participaram de sua pesquisa ouviam as mesmas músicas fosse em festas, no celular (fones de ouvido), televisão ou

internet. Eles também afirmaram ouvir de dois a três estilos musicais no máximo. Isso reflete diretamente no papel secundário que eles atribuíam à música – transmissão de mensagens positivas, dançantes, narração de romances etc.

Essa limitação tanto no repertório quanto na compreensão da funcionalidade da música é, precisamente, o que não pode ser propagado nas aulas de música do ensino fundamental I. No caso da pesquisa supracitada o autor se refere à estudantes do ensino médio. A educação musical, como já mencionado, deve estar presente em todos os níveis do ensino, mais intensamente no início – educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Esse foco faz com que a atuação do professor de música seja menos “remediativa” e mais formativa.

Observei que a maioria dos estudantes possuía pouco contato com os instrumentos musicais que a escola possuía e estavam guardados em um depósito. Os instrumentos eram todos de percussão, e incluíam caixa, surdo, tarol¹⁷ e pratos de choque. Alguns adolescentes nunca haviam manuseado nenhum dos instrumentos disponibilizados e também não sabiam os respectivos nomes e características sonoras. Por isso, inicialmente, incentivei que experimentassem os sons dos instrumentos, o que gerou muito barulho no espaço. Procurei organizar os eu manuseio de modo que cada um pudesse atentar para os timbres e propriedades sonoras específicas. Havia, no entanto, outros estudantes que demonstravam fluência e conhecimento musical para fazer uma boa “batucada” (FERREIRA, 2017, p. 196).

Esse trecho revela uma situação muito séria, infelizmente amplamente presente, na educação pública do nosso país – a utilização inadequada de verbas. Em nosso estágio, atuação no magistério e relatos de colegas de trabalho percebemos que é uma constante a presença de materiais nas escolas que simplesmente não são utilizados. No caso específico de instrumentos musicais presenciei essa situação em três municípios do interior do Estado de São Paulo. Em cada município diversas escolas ou almoxarifados possuíam pequena percussão ou instrumentos de sopro que não eram utilizados.

A citação ainda nos faz refletir sobre os estudantes que nunca tiveram contato com os instrumentos utilizados na aula relatada. Obviamente que a cultura humana é muito vasta e, nenhum de nós teve contato com todos os instrumentos musicais que existem. Porém, nesse caso, trata-se de instrumental simples. Encaramos essa falta de contato como muita seriedade por alguns motivos: primeiramente, e mais importante, que não há como ampliar o conhecimento dos estudantes, ampliando sua experiência, sem propiciar situações como essa; a falta de investimento atrapalha a educação, porém um investimento “malfeito” é um prejuízo

¹⁷ Um tipo de caixa mais aguda que a convencional.

triplo, pois não traz benefício, consome verba que poderia ser aplicada em outras aquisições e, nesse caso específico, consome um espaço de armazenamento da escola.

A inadequação do investimento não está em adquirir os instrumentos, mas na falta de planejamento e infraestrutura para que eles sejam utilizados – um professor de música e um espaço adequado. Restringir os estudantes a experiências e vivências limitadas é perverso, pois é o que cerceia as possibilidades de aprendizagem. A burocratização e limitação da ida de grupos estudantis à espaços culturais e, também, a ida de artistas e grupos até o espaço escolar mitigam as possibilidades de uma formação autônoma e esclarecedora.

Pelos relatos dos estudantes diante da experiência propiciada pelo professor, tanto com os instrumentos de percussão presentes na escola, mas principalmente ao levar e tocar sua bateria para os adolescentes, observou-se (FERREIRA, 2017, p. 202) que o movimento impulsionado pela música tornou a aula mais produtiva, possibilitou a compreensão das propriedades do som e que, ao comunicar algo que não é possível pela oralidade, a música nos estimula corporalmente, animando o corpo e trazendo alegria e diversão, mas também provoca sentimentos distintos coexistentes.

Um último dado sobre essa pesquisa que consideramos pertinente discutir aqui é sobre a impressão dos adolescentes em relação a um repertório que não é o habitual deles. As obras foram depreciadas por diversos motivos: não terem letras, se assemelharem a batidas de religião de matriz africana, serem cantadas em língua estrangeira etc. Várias composições, na maioria dos casos, foram recusadas por motivos extramusicais, sendo que alguns adolescentes expressaram que a única música legítima é aquela presente em seus celulares. Para o autor essa constatação revela indícios da semiformação.

Percebemos que, o que ocorre, é a máxima do conhecer = gostar, que se desdobra em não conhecer = não gostar. A questão é que os adolescentes, por motivos variados – religiosos, ideológicos etc. são bastante resistentes a conhecerem algo novo, principalmente se não é proposto por alguém do grupo – outro adolescente. Esse é mais um motivo para focarmos o ensino de música nos primeiros ciclos da educação básica. Não com o objetivo de alterar o repertório dos futuros adolescentes, mas no sentido de ampliá-lo, tornando-o mais plástico, menos engessado.

Interessante observar como, tanto em Ferreira (2017) quanto nos autores anteriormente citados a tecnologia não ocupa uma posição central. Como discutido em outro momento da presente tese, na nossa concepção, o uso da tecnologia deve se restringir ao necessário. Não por uma aversão tecnológica, mas por acreditarmos que a escola não deve ser uma extensão da

sociedade, mas sim um local onde as contradições devem ser trabalhadas, provocando a autonomia do pensamento.

Maia e Costa (2015), ao discutir sobre as diferenças entre o ensino mediado pela tecnologia e o mediado pelo professor, nos ajudam a sustentar essa visão:

A mediação realizada pelo professor numa atividade crítica incluía os dois níveis de tensão, uma vez que sua função era mediar a relação do estudante com os conteúdos e isso necessariamente implicava gestos, posturas, inflexões e, fundamentalmente, uma relação que podia ser criativa, sublime e mesmo lúdica com os conteúdos (p. 149).

A despeito deles se referirem a situação no passado, constatamos que essa atuação é presente e os Estudos Rituais pretendem fomentá-la. Compreendemos os níveis de tensão como a entre sujeitos e a entre sujeito e objeto. Um processo emancipatório e esclarecedor não pode ser baseado na eliminação de tensões, mas sim na superação por incorporação dessas, ou seja, uma forma dialética de lidar com o conhecimento.

Cabot (2015) recorre a Schiller para afirmar a necessidade de uma educação estética. O autor afirma que, apesar de podermos ver e ouvir, interpretar as imagens e sons com os quais convivemos exige um conhecimento não inato. Cabe à escola, em um entrave constantemente imposto pelo modo de produção capitalista e, especificamente, pela indústria cultural, responsabilizar-se por desenvolver nos estudantes uma forma autônoma de ver e ouvir o mundo.

Cabot (2015) traz o exemplo da diferença entre olhar para uma pessoa e olhar um vídeo, seja na TV, no computador ou em um *smartphone*. As regras sociais são claras e, quase a totalidade de nós, sabemos que não devemos olhar fixamente para uma pessoa, porém, é exatamente isso que, por exemplo, um programa televisivo exige de nós. Questiono: deveria realmente ser tão problemático admirar a beleza de alguém durante alguns segundos? Uma questão menos polêmica: quanto tempo deveríamos admirar fixamente uma pintura ou uma escultura? Quão longa pode ser uma composição musical para que direcionemos toda nossa atenção a ela, ou ainda quantas vezes podemos ouvir uma mesma obra e, em cada vez, nos atentar a detalhes antes despercebidos? Pela forma que compreendemos que o ensino deve se organizar a única resposta possível para as duas últimas questões é: o suficiente.

Com isso queremos dizer que, se nossa formação permitir um nível de concentração que passe de minutos a horas despercebidamente, isto é, que sejamos capazes de nos concentrar por um longo tempo sem esforço, a duração de uma obra estará mais condicionada aos intervalos relacionados às nossas necessidades fisiológicas que a nossa capacidade de concentração. E o número de repetições de uma mesma obra, para o nosso deleite, seria limitado pelo mesmo

motivo, ou seja, enquanto não sentirmos fome ou vontade de ir ao banheiro, podemos apreciar uma composição algumas dezenas de vezes.

A inadequação do uso da mídia pode levar as crianças e os adolescentes a crer que os valores estão agregados aos produtos, ocorrendo a atribuição de valor simbólico aos objetos materiais de forma que elas não refletem sobre o que ouvem, o que vem ou o que vivenciam (BARCELLOS, 2016, p. 41).

Essa falta de reflexão culmina na falta de concentração, pois somente refletimos sobre aquilo que nos concentramos e somente nos concentramos sobre aquilo que é passível de reflexão. Esse não é o caso dos produtos da indústria cultural, uma vez que eles são pré-digeridos antes de chegar ao consumidor.

Se em suas casas, e em outros espaços fora da escola, não há um controle sobre os conteúdos e tempos os quais meninos e meninas passam diante das telas, é responsabilidade dos professores fazer uso adequado delas, ao menos durante as aulas. Acreditamos que o ideal seja um uso reduzido e sempre analisando aquilo que está sendo visto/ouvido.

Para Barcellos (2016, p. 48) formar para a autonomia é possibilitar que o sujeito agencie seu paladar, olfato, sua imaginação e sua sensibilidade não terceirizando esse agenciamento. Essa fuga dos parâmetros da Indústria Cultural, segundo o autor, possibilitaria amar o estranho, o não idêntico (p. 49). Sem dúvida um objetivo ambicioso, mas permitir, após diversas vivências direcionadas, que alunos do 4º ou 5º ano expliquem sobre sua música favorita, e essa escolha não ser condicionada por um motivo extramusical (é a música que minha mãe gosta, ou que meu melhor amigo gosta etc.) é, sem dúvida, um objetivo nobre.

Mencionamos o 4º ou 5º ano, mas essa conquista pode ser muito anterior. Observamos, na verdade, que condicionar o próprio gosto pelo gosto dos outros ou pela moda não é um movimento da primeira infância. Levando isso em conta, as vivências direcionadas seriam no sentido de manter uma percepção de mundo fomentando-a com o esclarecimento. Em outras palavras, as crianças já sabem que podem escolher um brinquedo, uma roupa, uma comida ou uma música diferente da do amiguinho. Resta ensinar-lhes o porquê elas podem assim proceder e a importância de realizar escolhas. É nesse ponto que a estética se relaciona com a ética e, conseqüentemente, a arte com a política.

O indivíduo autônomo é aquele que, através da razão, do entendimento, da coragem, rompe os laços de sua menoridade e, com ousadia, vai construindo a si mesmo, sem a direção de outrem. Aquele que entende, que se esclarece, que vê além das aparências, enxerga coisas que o tutelado não vê e que lhe podem ser desafiadoras; e, mesmo assim, assume responsabilmente o compromisso ético e político de ser o senhor de si mesmo no contexto da sociedade em que vive (PUCCI, 2016, p. 54).

Nessa citação o autor está se referindo à estudantes de graduação. Porém, podemos considerar que a autonomia, bem como o esclarecimento e a emancipação são processos e não momentos estanques. Ninguém pode se afirmar completamente autônomo, mas sim possuir um alto grau de autonomia, da mesma forma que ninguém é totalmente heterônomo. Se desde a educação infantil já é possível desenvolver autonomia nas crianças, e algumas já chegam à escola com mais autonomia que as demais, no ensino fundamental isso é intensificado. Portanto, ao final do ensino fundamental I é esperado que o estudante tenha muita autonomia, ainda que não esteja no mesmo nível de um estudante de ensino superior.

Não é interessante quantificarmos a autonomia em termos percentuais, até mesmo porque um sujeito pode ser consideravelmente autônomo em um âmbito e nem tanto em outro. De qualquer forma, percebemos que grande parte dos conflitos existentes na transição entre o quinto e o sexto ano, é que nesse é exigido um grau de autonomia que não fora viabilizado naquele. As aulas de música e os Estudos Rituais podem contribuir muito para tanto. Se considerarmos que dois dos maiores problemas enfrentados pelos discentes recém-chegados no ensino fundamental II são: a organização da matéria e as diferentes formas dos diversos professores em lidar com a turma e com o conteúdo, a experiência com as teatralizações e musicalizações de conteúdos de geografia, história, ciências e outras disciplinas deve auxiliar os alunos a “digerirem” as novas relações.

Para Bandeira (2016, p. 214) a educação deve se opor a adaptação heterônoma contribuindo para a autonomia e emancipação do sujeito. A autora está se referindo mais especificamente a educação do corpo, mas essa constatação também se aplica a educação de forma geral e, intimamente, a educação musical devido a sua característica estética. Ela (BANDEIRA, 2016, p. 216) continua afirmando que a tutela tolhe a criatividade e a capacidade de pensamento filosófico, o que impossibilita o desenvolvimento da autonomia.

Ponderemos mais uma vez. A ausência total de tutela, dentro ou fora da escola, não é almejavél. Por outro lado, o excesso dessa acaba por atrapalhar o desenvolvimento do aluno, e isso é válido para todos os níveis de ensino, desde a educação infantil até a pós-graduação.

2.3 Análise de textos que abordam o conceito de esquizofonia

Nessa sessão realizaremos uma análise de obras que tratam sobre o conceito de esquizofonia de Schafer. Foram pesquisadas obras em língua portuguesa dos seguintes bancos de dados: Scielo, Capes, Banco de Teses da USP, Banco de Teses da UNESP e Banco de Teses da UFSCar. Encontramos trinta e oito (38) textos nos quais apareciam um ou mais dos seguintes

termos: esquizofonia, esquizofonias e esquizofônico(a). Quanto à data da publicação eles variam desde o ano 2000 até 2019.

As referidas teses, dissertações e artigos foram divididas em cinco grupos de acordo com o tratamento que deram ao conceito, a saber: neutra, positiva, negativa, dialética e distorcida. Consideramos neutra quando, no geral, o autor se referia ao(s) termo(s) de forma predominantemente técnica, isto é, quando as origens e consequências da esquizofonia eram tratadas como fatos não passíveis de uma análise seja sociológica, pedagógica ou de qualquer outro tipo.

Os textos classificados como contendo uma abordagem positiva são aqueles que focam nas possibilidades advindas do fenômeno esquizofônico, sobretudo a democratização do acesso à diferentes obras, as possibilidades composicionais e a utilização da gravação como recurso para a análise musical. Consideramos como tendo uma abordagem negativa as obras que sublinham os malefícios do fenômeno em questão, elencando os prejuízos tanto na execução, quanto na apreciação, mas também na composição e no ensino musical.

Classificados como dialéticos são os textos que mais se aproximam da nossa visão de esquizofonia, que acreditamos, também seja a mais próxima da forma schaferiana em definir seu próprio conceito, ou seja, como um fenômeno decorrente da revolução industrial e elétrica, que apresenta muitos pontos negativos, mas também alguns potenciais, sobretudo educacionais. Por fim, dois textos foram classificados como distorcidos, pois trazem uma definição de esquizofonia com claras falhas de conceituação.

2.3.1 Abordagem neutra

A maior parte dos textos, dezoito (18) no total, tratam o conceito de esquizofonia de uma forma neutra. Essa neutralidade é relativa, pois em alguns momentos os autores flertam com uma abordagem que se aproxima dos outros quatro tipos. Alguns dos textos contém ambiguidades em seus juízos sobre a esquizofonia, de modo que sua classificação em determinada categoria não pretende suprimir ambiguidades, mas identificar tendências de análise do conceito de esquizofonia.

Iniciamos as reflexões com as obras da forma neutra por equivalerem a cerca de 45% dos textos analisados. Essa forma também pode ser compreendida como uma abordagem superficial do conceito, resumindo-se, muitas vezes, em definir o termo, exemplificá-lo e afirmar que, por exemplo, a escuta esquizofônica faz parte do cotidiano da maioria das sociedades no último século.

Não consideramos essa superficialidade como um desdém ao termo, mas sim uma característica dos textos onde o aprofundamento do conceito não era pertinente aos objetivos do trabalho. Relacionado a essa constatação observamos um tratamento técnico do termo em praticamente todos os textos de abordagem neutra. Isso significa que não são consideradas as implicações sociológicas decorrentes da equizofonia.

Cinco dos dezessete textos que tratam o conceito de forma neutra o fazem de maneira superficial. Isso fica evidente pela quantidade de vezes que o termo aparece – entre uma e três – mas se consolidam na ausência de aprofundamento. Uma das obras (GARCIA, 2000) que se enquadra nessa definição chama a atenção por relativizar as diferenças entre a escuta esquizofônica e não esquizofônica, apesar de concordar com as implicações da esquizofonia.

Outros dois textos tratam o conceito de forma factual, isto é, como um fato/fenômeno, acima do bem e do mal. Apenas o localizam historicamente, mas não analisam as implicações, potenciais ou malefícios advindos desse fato. Por se ocuparem com a análise de outros conceitos e outras relações acabam por referenciar apenas o próprio Schafer e sua definição em citação direta.

Um dos textos (CUNHA, 2013) chama a atenção pelo tratamento teológico aplicado ao termo. SCHAFFER (2019) também aborda a relação do homem com as Antigas Escrituras por meio de vozes que não se relacionavam diretamente a uma figura nem advinham de um espaço geográfico específico – hora vindas do céu hora sendo sussurradas ao “pé do ouvido”. Porém, Cunha traz uma abordagem que, implicitamente, relaciona essa comunicação entre Deus(es), anjos e seres humanos como algo esquizofônico. Destacamos que uma diferença essencial entre essas comunicações e as do rádio, por exemplo, é a seletividade dos ouvintes, ou seja, no caso do rádio qualquer pessoa que possua um aparelho e sintonize em determinada estação receberá as “mensagens” por ele veiculadas. Mais do que isso, um transeunte pode ter acesso às informações que são passadas em um aparelho ligado num ponto comercial, mas as mensagens divinas são, supostamente, muito mais seletivas, determinando o local, o horário e, principalmente, o destinatário. Há relatos, inclusive, de mensagens recebidas por um único indivíduo mesmo estando cercado por uma multidão. Ademais, a indústria cultural é “mistificação” das massas, e a ciência converge para o mito quando promete vida eterna e a resolução dos dilemas humanos.

Dois textos têm um posicionamento neutro que flertam com o positivo. Bastos (2012) usa o exemplo de elementos sonoros que podem ser amplificados no teatro para que não passem despercebidos pelo espectador. A meu ver, a efemeridade dos elementos sonoros e visuais em uma performance é um dos fatores que enriquecem a mesma, possibilitando que o apreciador

de uma obra a ouça/veja repetidas vezes percebendo a cada nova experiência elementos que passaram despercebidos nas anteriores. Essa ação também é possível com uma gravação e fones de ouvido, mas a apreciação analítica não deve ser o objetivo principal do ensino de música na educação básica, mas sim o desenvolvimento da experiência sensível.

Outro texto que flerta com a visão positiva da esquizofonia (OLIVEIRA, 2012) à aproxima da acusmática. Definimos acusmática baseados em Rocha (2018) como uma forma específica de composição eletroacústica na qual os falantes são utilizados analogamente a instrumentos musicais. Portanto, a acusmática se relaciona sim com a esquizofonia, porém não são sinônimos. Nesse sentido poderíamos classificar Oliveira (2012) como uma definição distorcida, mas se comparado com os dois textos que, dentro do universo, foram assim classificados, observamos que se trata de um equívoco e não algo proposital. Lima (2013) trata como sinônimos “deslocamento acusmático” e esquizofonia. O que, para nós o aproxima de Oliveira (2012). Explicando melhor, esse autor aprofunda o conceito de acusmático, mas não o de esquizofonia, o que impossibilita identificar um posicionamento do mesmo sobre a relação entre os termos e, dificultando a compreensão de sua visão sobre a esquizofonia.

Há apenas um texto (BETENCOURT, 2014) que trata o termo de forma enciclopédica, semelhante a uma definição de dicionário. Outro (LE MOS, 2006) se refere ao termo apenas em uma nota de rodapé. Santos (2014) relata o posicionamento negativo de diversos compositores em relação a esquizofonia, porém o próprio autor não deixa clara qual é a sua opinião.

Finalizando a explanação sobre os autores que tratam o conceito de esquizofonia de forma neutra, ou ao menos mais próximo a uma forma neutra, destacamos dois textos: Maciel (2009) e Gonzales (2017). No primeiro realiza-se uma diferenciação entre a voz presencial e a voz do rádio levando em conta a sintaxe. Para ela compõe a primeira a linguística, a referencialidade e a lógica linear enquanto a segunda é composta pelo verbal, o sonoro e o musical. Nossa observação é de que, por tratarmos da comunicação de forma mais geral, e não apenas da voz, e de forma mais específica da música percebemos que a linearidade não condiz, ao menos necessariamente, com a forma linear de comunicação. Além disso, o sonoro faz parte, inevitavelmente, das aulas de música. Portanto, apesar de a autora trazer uma análise bastante pertinente a mesma não se aplica ao nosso objeto.

No caso de Gonzales (2017), percebemos que sua análise, apesar de primordialmente neutra, nos remete à relação da audição com os demais sentidos. Reafirmamos que a experiência presencial de uma performance musical não se limita à audição, mas engloba, diretamente, a visão e o tato. Quando pensamos em rituais podemos afirmar que o olfato também é acionado. Outra forma de compreender a situação é a de que os cinco sentidos estão acionados durante

toda nossa vigília alternando apenas o destaque que cada um recebe. Mesmo não estando diretamente relacionados à performance musical, o olfato e o paladar comporão as sinapses que possibilitarão a fixação e a retomada da memória. Nesse sentido a escuta esquizofônica está muito aquém de seu oposto, devendo ser esta, por esse motivo, priorizada na educação musical.

2.3.2 Abordagem negativa

Pela quantidade de textos que compõe uma mesma classificação ficaram quase empatadas em segundo lugar os de abordagem dialética e negativa, a primeira com nove (9) e a segunda com oito (8) trabalhos. Analisaremos primeiramente a negativa por se tratar daquela que antecede a dialética. Expliquemos: quando um fenômeno é analisado, seja historicamente, sociologicamente ou pedagogicamente, na forma positivista¹⁸ de análise, há duas conclusões possíveis – ou estamos diante de um progresso ou de um regresso na área estudada. Por exemplo: descrevendo-se de uma forma positivista as abordagens pedagógicas diríamos que o escolanovismo foi progressista em relação ao método tradicional e, o construtivismo progressista em relação ao escolanovismo.

Porém, se pretendemos analisar essas mesmas mudanças sob um prisma dialético consideramos que o escolanovismo apresenta vantagens e desvantagens em relação tanto ao método tradicional quanto ao construtivismo. Isso significa que, para o pensamento dialético não existe uma marcha incessante para o progresso e, como afirmou Walter Benjamin, todo monumento à civilização é também um monumento à barbárie.

Acreditar que o método mais recente é o melhor ou mais adequado é no mínimo ingênuo. Aí se encontra a vantagem da abordagem negativa em relação à positiva. No total de textos analisados encontramos apenas um que encara o fenômeno esquizofônico como puramente positivo. Há sim aqueles que apresentam uma abordagem neutra/positiva ou dialética/positiva, mas articulam minimamente uma ou outra desvantagem dentro das pretensas vantagens da escuta esquizofônica.

Retomando, consideramos que a negação do que é apresentado, no caso a escuta esquizofônica como sendo vantajosa em relação a não esquizofônica, é um primeiro passo

¹⁸ Salientamos que a abordagem positiva não é, necessariamente, positivista. Há aspectos positivos, em relação a esquizofonia, elencados por Schafer, os quais também avaliamos dessa forma. Porém, não consideramos o fenômeno esquizofônico nem como positivo (de maneira geral) e, menos ainda, o abordamos de forma positivista, mas sim dialética, ao modo schafariano.

importante para que possamos enxergar além das aparências, isto é, de que a aplicação de tecnologia nas ações humanas nem sempre é vantajosa.

Para Fukushiro (2014)

É possível pensar, partindo de soluções mais simples, em uma educação musical voltada à sensibilidade ao som que a sociedade produz, seja ela a música ou não. Nesse sentido, o pensamento de Schafer pode se mostrar bastante fértil. Sua proposta de *limpeza de ouvidos* pode ser um primeiro passo para uma escuta consciente e a prevenção da amusia, em um mundo tomado pela esquizofonia e pelo ruído excessivo, questões presentes inclusive na música contemporânea (Schafer é também compositor).

A constatação de que uma “uma solução mais simples” – sem a necessidade da utilização dos recursos tecnológicos mais recentes em sala de aula – pode ser o caminho para uma educação musical universal e inclusiva, vislumbrando uma sociedade na qual não apenas a amusia seja uma raridade, mas também que o tipo de ouvinte (ADORNO, 2011) mais comum seja o bom ouvinte.

Dentre os demais autores que foram classificados dentro da abordagem negativa, isto é, aquela que classifica o surgimento da esquizofonia como algo predominantemente prejudicial ao desenvolvimento da sociedade destacamos os seguintes argumentos:

1. O som do rádio, televisores e demais aparelhos que propagam sons de forma incessante são grandes responsáveis pela poluição sonora dos centros urbanos. Uma notícia recente que ilustra essa constatação traz no título: Turistas comemoram ausência de caixas de som em praias de São Sebastião/SP (DIAS/FOLHA DE SÃO PAULO – 01/03/20220);
2. Como consequência da poluição sonora temos a saturação dos ouvidos. É como se o sentido da audição ficasse entorpecido e, algumas pessoas não percebessem mais o quão ruidoso é o ambiente em que se encontram. Em conversas informais com professores de música das escolas de educação básica do município de São Carlos/SP percebemos que a maior parte desses docentes definem como um ambiente escolar silencioso espaços que não são realmente silenciosos. Quando indagados se realmente consideram a paisagem sonora de determinada unidade silenciosa eles respondem que, em comparação à outras unidades, a resposta é positiva. Observamos então que o ambiente silencioso é sempre relativo. Em outras palavras, se são considerados dois ambientes o menos ruidoso acaba por ser considerado silencioso;
3. Fazem parte da poluição sonora e da saturação dos ouvidos a intensificação da presença de ruídos. Como há diversos lares e comércios com seus rádios e demais aparelhos produtores de som ligados quando caminhamos pela cidade não é possível definir qual é a origem de determinado som, e muito menos compreender claramente qual é a mensagem transmitida. Nem ao menos definir se estamos ouvindo uma música ou um noticiário é possível. Tal situação pode levar ao incômodo de uma confusão mental do sujeito que perde a referência. Dentre as possibilidades destacamos duas: o já mencionado

entorpecimento da audição ou o surto. Semelhante ao sujeito que se enquadra no Transtorno de Espectro Autista (TEA) que pode chegar à violência física e a automutilação quando perde as referências de sua rotina, um indivíduo, mesmo sem histórico de problemas psicológicos, pode simplesmente abandonar qualquer atividade que exija um mínimo de concentração em decorrência da presença exacerbada de ruídos em seu ambiente;

4. A esquizofonia como resultado da interferência humana irresponsável é, portanto, perigosa. Os seres humanos sempre procuraram desenvolver ferramentas que facilitassem sua dominação sobre a natureza e sobre outros seres humanos. Os resultados desse desenvolvimento tecnológico trouxeram diversos reveses para o progresso da humanidade. Com o fonógrafo e, principalmente, o rádio, presenciamos um processo de democratização da informação e de manifestações estéticas concomitantes a propagação de uma ideologia determinada pelas elites;

5. Araujo (2019) é um dos autores que relacionam a esquizofonia com a acusmática, porém traz um conceito distorcido de paisagem sonora. O autor afirma diversas vezes que Schafer não considera o ouvinte em suas análises. Constatamos que, pelo contrário, o ouvinte, a formação e desenvolvimento do mesmo são centrais na abordagem schafariana, por isso mesmo ela se relaciona diretamente ao ensino de música, onde abdicar do ouvinte/sujeito é algo impeditivo para se pensar em uma metodologia para a educação musical;

6. Alves (2010) elenca diversas consequências advindas da esquizofonia: imposições da indústria cultural; alastramento de próteses criam ambientes ruidosos, influencia o tempo livre e dispensa da presença dos homens; o fonógrafo, primeiramente, e depois o rádio contribuem para tal fenômeno; a relação entre proximidade e distância se mostra cada vez mais uma variável administrada, potencialmente produtora e produzida por um comando remoto de poder.

Dissertemos brevemente acerca de cada uma dessas consequências apontadas pelos autores que estamos comentando.

A constatação de uma relação entre esquizofonia e indústria cultural foi o grande motivador para a produção da presente tese. Como já mencionado em outros momentos (e também a ser retomado futuramente) mesmo que Adorno nunca tenha utilizado o termo esquizofonia (e não poderia uma vez que o mesmo foi criado na década de 1970, após a sua morte) e, por outro lado, Schafer tenha se referido à reprodutibilidade técnica (BENJAMIN, 2012), mas não à indústria cultural, conseguimos afirmar que a tirania imposta pelo rádio mencionada por ele está intimamente ligada ao conceito de indústria cultural. Enfim, os conceitos adorniano e schafariano se complementam de maneira natural e potente, auxiliando tanto na compreensão do fenômeno da indústria cultural quanto da esquizofonia.

O que o autor (ALVES, 2010) entende como próteses são os diversos aparelhos que servem para a comunicação entre sujeitos seja de forma unidirecional ou não. Com a pandemia

de Covid – 19, iniciada em 2019, e conseqüente escalada na utilização de chamadas de imagem e vídeo para reuniões de trabalho na educação ou confraternização entre amigos e familiares, somada ao aumento da utilização de plataformas de *streaming* como *Youtube* e *Netflix*, por exemplo, se intensificaram a sensação de ausência/presença relativa. Para ilustrarmos tal situação podemos imaginar uma casa onde residam três pessoas e uma delas está participando de uma reunião do trabalho online, outra de uma *Live* de produtos diversos e a terceira esteja assistindo um dos títulos disponíveis em uma plataforma de *streaming*. Mesmo que cada uma esteja em um cômodo diferente da casa e utilizando fones de ouvido é fatal que o som produzido por uma interfira na atividade da outra, o que leva a uma situação de conflito em potencial.

Quanto à influência do tempo livre, percebemos na situação hipotética relatada acima, que a esquizofonia, por meio da tecnologia, pode tornar uma prática de entretenimento em algo estressante. Isso ocorre, dentre outros fatores, pela abdicação da presença humana. Tanto para o trabalho quanto para o lazer, o “remoto” é uma possibilidade que passa a ser preferida por parte considerável da população. Fora isso, as *Lives* musicais, por exemplo, ficam gravadas nas plataformas, podendo ser acompanhadas de forma assíncrona. Difícil imaginar algo mais impessoal e paradoxal que essa situação – uma *Live* que assisto em horário diferente do qual ela foi transmitida.

A contribuição do fonógrafo e do rádio já foram mencionadas restando salientar que a internet e os aparelhos *smart* (TV, *phone*, *watch* etc.) potencializaram essa realidade. Acreditamos também que a relação entre proximidade e distância já foi abordada, explicando de outra maneira, pela lógica imposta pelos aparelhos que ditam o ritmo de nossas vidas a sensação de presença/ausência se relativiza o que leva à equívocos e frustrações. Por vezes relações remotas são priorizadas em detrimento às presenciais. Quanto ao comando remoto de poder, atribuímos essa responsabilidade à lógica capitalista de mercado, onde a alienação é a regra.

2.3.3 Abordagens distorcida e positiva

Agrupamos esses dois tipos de abordagem por, em um universo de trinta e oito textos, apenas dois corresponderem ao primeiro tipo e um ao segundo. Consideramos como abordagem distorcidas aquelas que, pela sua descrição do conceito de esquizofonia e pelos exemplos que trazem, não conseguem demonstrar uma compreensão minimamente adequada do conceito. Quanto a positiva, se enquadrou nesse tipo de abordagem apenas um trabalho, por não fazer

concessão às consequências do fenômeno, considerando-o, de forma ingênua, uma evolução natural e benéfica no modelo de escuta.

Debrucemo-nos, brevemente, sobre o texto (LIMA, 2012) de abordagem positiva. A autora considera o “uso” da esquizofonia, na TV e no cinema, como o fruto da imensa criatividade dos contraregras, que por meio da sonoplastia, conseguem criar uma paisagem sonora para as cenas. Ambos os termos são utilizados apenas uma vez, o que classifica a abordagem do trabalho em relação ao termo esquizofonia também como superficial. Não é possível enquadrá-la como distorcida, pois não se debate suficientemente o conceito.

Dentre as abordagens que classificamos como dialéticas, neutras e distorcidas há aquelas que são, parcialmente, positivas, mas nenhuma a faz da forma que a acima referenciada. Esse dado é importante, pois revela uma parcimônia na reflexão de praticamente todos os autores considerados, mesmo aqueles que não se encaixam exatamente em uma forma dialética de raciocínio. Em outras palavras, a representatividade da abordagem estritamente positiva não chega a 3% da amostragem.

Quanto aos textos que trazem uma abordagem distorcida, um deles (SILVEIRA, 2012) conceitua esquizofonia como sinônimo de acusmática e traz como exemplo a reprodução de duas ou mais músicas de forma concomitante, como se cada uma fosse um instrumento musical. Já o outro (OLIVEIRA, 2015) utiliza a expressão “sensação de esquizofonia”. Consideramos que a sensação de algo não é esse algo em si, isso classifica a abordagem desse autor como distorcida. Além disso, como exemplo, ele considera a “esquizofonia” como um recurso composicional inovador.

Repetimos que os autores não trazem o conceito de esquizofonia centralizado como ocorre em nossa tese e, portanto, a superficialidade é apenas relativa, sendo na maioria dos textos um aprofundamento adequado à discussão que os autores se prestam a realizar. Mas isso não relativiza as abordagens puramente positivas, neutras ou distorcidas, pois essas, apesar de raras, não trazem o mínimo de tensionamento necessário a todo conceito que sirva de base para uma discussão sociológica. Apesar de nosso foco ser o ensino de música, acreditamos que uma visão sociológica acerca do conceito de esquizofonia seja adequada, uma vez que o próprio fenômeno nasce das e influencia as relações sociais e não meramente as pedagógicas.

2.3.4 Abordagem Dialética

Cada um dos textos analisados contribuiu para a construção do presente trabalho. Como já mencionado, a abordagem negativa – aquela que considera somente os aspectos negativos do

fenômeno esquizofônico – é a que mais se aproxima da dialética, que é a nossa abordagem bem como a forma schaferiana de tratar seu próprio conceito. As abordagens neutra, neutra/positiva e neutra/distorcida, também são de grande valia, por serem as que nos levam a tensionar mais nossa visão acerca do tema aqui abordado. Por fim, a abordagem dialética é a que mais se alinha a nossa forma de análise, pois considera as benesses e os revezes do fenômeno. Discorramos então, sobre os textos que trazem a abordagem dialética.

Rodrigues (2016) discute a esquizofonia de uma forma bastante interessante. Dialeticamente no início e de forma mais positiva ao longo do texto ele defende que a esquizofonia seja a forma própria de ensino de música nas escolas, uma vez que as possibilidades de se contar com música ao vivo nesse ambiente são escassas. Concordamos com sua visão em termos de constatação, uma vez que as estruturas para as aulas de educação musical na rede pública de ensino são realmente limitadas (normalmente há um tocador de CD). Porém nossa análise se expande às possibilidades para o ensino de música.

Nesse mesmo sentido, o autor apoia a recriação dos rostos/corpos que produziram as vozes/sons contidos nas gravações. Consideramos esse exercício como valoroso, porém não concordamos que essa deve ser a forma de “contornar” o problema. Adjetivando o conceito ele escreve sobre “esquizofonias cegas” e “esquizofonias surdas”, considerando-as prenes de potências revolucionárias e criativas. Nesse ponto recorreremos à abordagem de Türcke (2016) sobre os ensinamentos rituais. Concordamos sim que os estudantes devem dominar as novas tecnologias, mas o domínio de si próprio deve anteceder a esse. Isto é, os sujeitos devem se servir das tecnologias e não o contrário¹⁹.

Rodrigues (2016) discute a relação entre esquizofonia e audiodescrição. Sem dúvida que esse é um recurso tecnológico que possibilita aos cegos uma experiência mais completa diante de uma obra. Porém, utilizar esse exemplo para defender o valor da esquizofonia não nos parece justo, uma vez que existem outras possibilidades/transposições para que os cegos possam apreciar uma obra utilizando outros sentidos sem ser a visão ou a audição, como o tato por exemplo. Além disso, o que defendemos aqui é a diferença entre uma audiodescrição utilizada durante uma peça teatral e durante um filme. No primeiro caso o audiodescritor necessita de uma sensibilidade e prontidão que não são necessárias no segundo caso. A nosso ver isso ameniza a relação maquinal contida na audiodescrição realizada de antemão, o que torna o ato

¹⁹ Aqui também há uma dialética: primeiramente, o “domínio” de si ocorre paralelamente ao domínio da natureza, isto é, ele reflete a alienação; em segundo lugar, o que pode haver de positivo em aprender a conter seus impulsos depende efetivamente das ferramentas de que se dispõem para isso.

de audiodescrever uma performance em si. De qualquer forma esse é um caso específico que não justifica a esquizofonia como um todo.

O autor traz uma relação muito interessante: a esquizofonia esquizofrênica ou a esquizofrenia esquizofônica. Com esse desdobramento do conceito ele procura descrever a situação de alunos que participaram de uma atividade na qual, com os olhos vendados, deveriam apontar para o local de onde “vinha” o som. Enquanto isso uma flauta doce era tocada e um molho de chaves era balançado. Os estudantes descreveram a experiência como perturbadora e uma das alunas indagou se seria dessa forma que os cegos perceberiam o mundo. Para nós é válida a expressão “esquizofonia esquizofrênica” uma vez que denota um estado máximo de perturbação causado pela falta de referência da origem sonora. Porém discordamos que essa experiência possa servir como uma abordagem para a alteridade, pois, para tanto os alunos deveriam permanecer nesse estado durante tempo suficiente (talvez semanas ou meses) para que os sentidos se “acomodassem” e o sujeito se adaptasse à nova realidade.

Rodrigues considera que a abordagem de Schafer em relação à esquizofonia seja improdutiva e reducionista. Discordamos veementemente dessa consideração, pois na medida em que Schafer cria suas diversas propostas de atividades para “limpeza dos ouvidos” tendo a esquizofonia em vista, sua abordagem se revela extremamente produtiva. Quanto ao reducionismo basta constatar que as implicações da esquizofonia não são consideradas apenas para a educação musical, mas também para os sons nos centros urbanos e diversos outros contextos humanos.

Assis (2011), a exemplo da análise de esquizofrenia de Jung, considera que existe um potencial esquizofônico. Essa consideração é feita, principalmente, em relação ao *podcast*, pois esse difere do rádio, dentre outros motivos, por não pressupor a necessidade do imediatismo. Para o autor, por serem gravados e, conseqüentemente, poderem ser ouvidos a qualquer momento posterior a sua gravação, os *podcasts* amenizam a ansiedade presente na audição radiofônica.

Além disso, Assis (2011) destaca a forma própria de escuta do rádio e do *podcast*. Acredita que, se não forem realizadas ponderações entre a performance ao vivo e a gravada/transmitida realmente os prejuízos para a percepção são muitos, mas se a forma esquizofônica não for uma substituta da não esquizofônica alguns benefícios devem ser considerados, dentre eles, a possibilidade de o ouvinte ter acesso à obra em um tempo e espaços diferentes da origem.

Pita (2012), por sua vez, afirma que a sala de concerto não é adequada para a apresentação das criações musicais que surgiram no século XX. Assim como o autor citado no

parágrafo anterior este considera que a questão não é a esquizofonia em si, mas sim as possibilidades e até necessidades da escuta esquizofônica. Ambos defendem uma atualização na forma de escuta, a qual engloba tanto a tradicional quanto essa que dissocia a fonte sonora no tempo e no espaço. Motta (2018) apresenta uma análise do conceito bastante próxima a desse autor.

Arango (2014) explicita o sentido do aplauso como um dos fatores que diferenciam a performance esquizofônica da não esquizofônica. Apesar de parecer óbvio, o aplauso somente tem sentido em uma performance ao vivo, na qual o artista recebe a homenagem e consegue quantificar, pela intensidade, o quanto sua performance agradou ao público. Porém, há ao menos dois aspectos a serem considerados nessa obviedade: primeiramente que o aplauso faz parte do ritual da performance ao vivo, isto é, existe como pressuposto em uma apresentação/fala, independentemente de qualquer julgamento qualitativo que o público tenha realizado. Devemos considerar também as situações nas quais o “público” praticamente não interage com o músico – no caso de som ao vivo em restaurantes (ausência de aplausos ou vaias), por exemplo, e os casos em que algo que é dito ou expressado é reprovado pelo público que se manifesta vaiando.

Em segundo lugar a situação na qual o público aplaude um filme, por exemplo. Nesse caso perde-se uma das funções do aplauso, pois aqueles que realizaram a performance não recebem essa manifestação de forma síncrona. Interessante imaginar que os aplausos em uma sala de cinema possam ser filmados/gravados e exibidos, posteriormente, às atrizes e atores do filme, criando-se uma relação esquizofônica que ressignifica os aplausos. Porém, é importante reafirmar que as experiências sensíveis nunca ocorrem em um sentido isoladamente e, nesse caso, na recepção do aplauso, o tato e a visão são acionados também. Essa situação fica ainda mais significativa se imaginarmos uma divisão na plateia – uns aplaudem e outros vaiam. Em última instância, a nosso ver, a relação público/atores permanece acentuadamente diferenciada entre cinema/teatro.

Souza (2016) e Silva (2016) referem-se à esquizofonia como um fenômeno negativo, mas que possui um potencial. Tal potencial vincula-se ao caráter ubíquo da transmissão radiofônica e dos produtos da indústria fonográfica. Assim como esses autores, consideramos o acesso a obras diversas como uma porta de entrada ao variado cenário musical mundial, ou seja, o interesse por determinada obra ou artista pode nascer ao acessarmos uma plataforma de *streaming* como o *Youtube* e se desenvolver a ponto de procurarmos apresentações ao vivo desse artista e, até mesmo, de suas obras tornarem-se parte de nosso repertório pessoal, ampliando a vivência musical. Sabemos que os algoritmos trabalham de forma a inibir ao

máximo essa possibilidade, mas devemos admitir que a liberdade em procurar artistas diversos nunca é zerada, sendo o estímulo a essa procura uma das funções da aula de música.

Ferreira (2018) apresenta a análise mais interessante do conceito dentre os trabalhos considerados. O único ponto que é levado em conta pelo autor, mas esse parece não ter se atentado que Schafer também leva esse fato em consideração, é que a sala de estar é a nova sala de concerto. A ponderação que realizamos é a ampliação no uso de fones de ouvido nas últimas décadas, intensificada com a pandemia de Covid – 19. Dentre os diversos modelos: com e sem fio, auriculares, intra-auriculares, supra-auriculares, circumaurais e por condução óssea; constatamos uma variedade considerável tanto na qualidade quanto na funcionalidade deles. Independente do caso (se para praticar esportes, para entretenimento ou uma reunião de trabalho) os fones talvez sejam uma alternativa à sala de concerto, infelizmente ainda mais individualista que o *home theater*.

A classificação dos textos por nós criada, após a leitura dos mesmos, não têm a pretensão de ser a única possível. Tão pouco estamos convictos que seja a mais correta, mas apenas uma forma, nesse momento, adequada aos nossos propósitos. Inclusive não consideramos as abordagens dialéticas (as que se aproximam da nossa forma de analisar o fenômeno esquizofônico) como as que mais nos auxiliaram a tensionar o objeto. Sintetizemos a contribuição de cada uma.

Os textos que apresentam uma forma distorcida no tratamento do fenômeno esquizofônico nos demonstram a importância da produção acadêmica e, principalmente, da existência de espaços como, por exemplo: grupos de estudo, simpósios, congressos, colóquios etc. nos quais pesquisadores possam apresentar e discutir seus trabalhos de forma mais ampla. Apesar de não haver uma forma inequívoca de se interpretar a esquizofonia a distorção do conceito está relacionada, principalmente a sua aproximação indevida de outros conceitos, destacadamente, ao conceito de acusmática. Portanto, apesar de seu valor para os pontos supracitados, há pouco ou nada a se considerar sobre essa forma (distorcida) de definição do conceito central da presente tese.

Quanto a abordagem positiva, consideramos que sua pouca contribuição para a discussão está relacionada na forma ingênua de se encarar o fenômeno. Como já mencionado, a abordagem estritamente positiva está presente exclusivamente em um texto. Acreditamos sim que há elementos positivos advindos da revolução elétrica e eletrônica, mas desconsiderar os malefícios advindos dessas revoluções nos soa não apenas ingênuo, porém contendo uma má intenção de quem interpreta a evolução humana como sendo 100% positiva.

Os textos que utilizam a chave de leitura mais próxima da nossa, a dialética, contribuíram no sentido de comprovar algumas de nossas observações. Também é interessante perceber que essa fórmula de análise pressupõe um leque possível de resultados, o que nos força a repensar as reflexões ponderando as conclusões.

O mesmo ocorre com as abordagens exclusivamente negativas. Ao partirmos do pressuposto de que a organização do ensino está inadequada, tendemos a julgar todo e qualquer parâmetro como negativo, ou seja, desde a formação dos professores, passando pelos documentos norteadores até as questões de estrutura e material, em determinados momentos, parecem urgir de uma revolução radical. No presente trabalho, fundamentalmente por meio dos questionários respondidos pelos professores de música, vimos que o caso não é esse. Como veremos na análise das respostas, a boa formação dos professores se destaca. E, ao se relativizar a o papel dos currículos, percebemos que as possibilidades de se desenvolver uma musicalização adequadamente, mesmo com pouco recurso e em espaços não ideais, existe.

Por fim, consideramos a abordagem neutra (técnica) como a mais provocativa das cinco. Exatamente pelo seu aspecto asséptico, ela tende a ser a que tem maior adesão. Ao se assimilar a uma bula, ou um manual/guia de montagem, temos a sensação de que nada sairá do controle se seguirmos o plano. Por esse caráter, ela (abordagem neutra) é a que merece mais nossa atenção levando-nos a refletir sobre como não cair nas armadilhas do “canto da sereia”.

Essa atração está relacionada ao incomodo eliminado quando afirmamos que, por exemplo, não há problema algum em utilizar música reproduzida eletroacusticamente em todas as aulas de música. A comodidade se estabelece e há pouco ou nenhuma movimentação para que se possibilite o contato dos estudantes com performances ao vivo.

Resta-nos ponderar, como já afirmamos anteriormente, que essa neutralidade é, na maioria dos textos, apenas parcial. Porém, o fato de quase metade dos trabalhos analisados estarem contemplados nessa forma de abordagem é significativo. Considerando essa observação valorizamos a tese pela importância e aprofundamento sobre o conceito de esquizofonia, mas também nos alerta sobre o quão a Indústria Cultural é invasiva e maléfica, fazendo com que as consequências de uma de suas principais características, a ubiquidade, seja relativizada/abrandada e, até mesmo, desconsiderada.

2.4 Análise da Base Nacional Comum Curricular

Sendo nosso foco o ensino de música no ensino fundamental, anos iniciais (1º ao 5º ano) ao delimitarmos os pontos da BNCC a serem examinados levamos em conta os termos: música, músicas, musical, músicos, som, altura, duração, intensidade e timbre. Além disso, abstivemo-nos da análise dos trechos que se referiam ao ensino fundamental anos finais (6º ao 9º ano) assim como ao ensino médio (1º ao 3º ano).

Esses termos compõem nossa lista final após passarmos pelas seguintes etapas de refinamento – o que foi possibilitado devido ao fato de o documento estar disponível em PDF, o que viabilizou a utilização da ferramenta de busca do próprio programa (Adobe Acrobat Reader) – 1ª etapa: busca pelo termo “música” e leitura dos trechos a esse termo relacionados; 2ª etapa: busca pelo termo “músicas” e leitura dos trechos que continham esse termo; 3ª etapa: busca pelo termo “musical” e leitura dos trechos que remetiam a esse termo e 4ª e última etapa de refinamento: utilização dos termos que mais se repetiam nos trechos que continham os termos das buscas anteriores²⁰.

Em relação à educação infantil foi considerado para análise o único²¹ trecho onde o termo música não faz parte de uma lista simplesmente, como em: arte, dança, música e teatro. Segue o trecho na íntegra: “Discriminar os diferentes tipos de sons e ritmos e interagir com a música, percebendo-a como forma de expressão individual e coletiva” (BRASIL, 2018, p. 54). Esse trecho encontra-se no terceiro capítulo – A etapa da educação infantil – no subitem 3.3 – A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental – em uma tabela denominada – Síntese das aprendizagens – no subgrupo – Traços, sons, cores e formas.

Discorramos, inicialmente, sobre as ações (habilidades) contidas no trecho: discriminar, interagir, perceber e expressar. Em nossa proposta de um ensino de música (SCHAFER, 2011 e 2019) baseado em práticas ritualísticas (TÜRCKE, 2010 e 2016) e presenciais, o termo discriminar como sinônimo de classificar, discernir, qualificar e diferenciar representa um dos objetivos das aulas de música. A questão elementar ao se relacionar com esse aspecto é: o que é música? Cada grupo/turma deverá obter uma resposta particular com elementos universais para essa questão.

²⁰ Os termos que mais se repetiram foram: música, músicas, musical, músicos, som, altura, duração, intensidade e timbre

²¹ Na parte do documento referente ao ensino fundamental há vários trechos que se utilizam dos termos selecionados.

Isso significa que, mesmo a definição de música de cada turma não sendo iguais, elas devem conter elementos em comum abrangendo o máximo de possibilidades que cada grupo conseguir imaginar, mas sem afirmar que qualquer som é música. Nesse, como em outros momentos, conta-se com a capacidade do professor em mediar a busca por uma solução para o problema. Uma resposta totalmente singular não seria interessante, pois definiria música de uma forma tão específica que tal definição poderia ser utilizada somente em uma ou em um conjunto de situações muito limitada. Por isso a importância de a definição conter elementos universais, que possibilitem sua utilização em um número maximamente variado de situações. Concomitantemente seria uma resposta particular, pois seria redigida da forma escolhida pelo grupo, sem pretensões de tornar-se imutável.

Deve-se considerar que, dialeticamente, afirmar que todo som é música é o mesmo que afirmar que nenhum som o é. Consequentemente essa parece não ser uma resposta adequada. Se considerarmos a intenção como necessária à definição do que é música e de quais sons podem ser música, devemos atentar para o fato de que essa intenção pode estar no executor e/ou no ouvinte. Ainda podemos levar em conta a intenção daquele que ao ouvir um som que, a priori, não é musical, transforma-o em música.

Ademais, esse processo no qual o sujeito hora como executor hora como ouvinte significa e ressignifica os sons não transforma a definição de música instantaneamente. Para que a redefinição de um termo ocorra é necessário o crivo social, o que somente ocorre após décadas durante as quais é validada ou refutada a nova definição em um processo histórico e social.

Nesse contexto, o que seria interagir com a música? O exemplo anterior, no qual um agente transforma pela sua intenção um som não musical em música, explicita tal interação. Para além desse exemplo, podemos considerar as transformações propiciadas pela aula de música na relação entre os alunos e o ambiente sonoro de forma mais genérica, isto é, na maneira como eles (alunos) percebem e reagem aos estímulos sonoros.

Vemos que a terceira de quartas habilidades explicitadas no trecho supracitado da BNCC é acionada, necessariamente com a segunda, ou seja, perceber e interagir são indissociáveis. Isso ocorre por nos reportarmos aqui aos sentidos. Como percepção do ambiente utilizamos os cinco sentidos constantemente (audição, olfato, paladar, visão e tato). Porém, quando isolamos os estímulos sonoros, a audição e o tato se tornam protagonistas. Daí a importância da educação infantil e da presença da educação musical nesta. Comprovadamente, já na fase gestacional, os sujeitos recebem e processam estímulos táteis e auditivos. Como em nossa sociedade ainda não sistematizamos instituições que objetivam o ensino intrauterino,

desenvolver a percepção dos alunos desde as primeiras etapas da educação infantil parece ser algo essencial e, de certa forma, aquém do que potencialmente poderíamos e deveríamos fazer.

Por fim, comentemos sobre a quarta e última habilidade destacada no trecho: expressar. Assim como possuímos diversas maneiras de perceber o mesmo ocorre com expressar. Se consideramos a capacidade de expressão intimamente ligada à capacidade de comunicação temos uma situação na qual possuem a mesma importância aquilo que se pretende comunicar quanto aquilo que é efetivamente comunicado. Em outras palavras, os processos de discriminar, interagir, perceber e expressar podem se iniciar com uma predominância individual, mas devem culminar, obrigatoriamente, em uma ação coletiva.

É fundamental também diferenciar o ato de comunicar do de expressar. No primeiro deles o que se procura transmitir é algo como uma ordem, minimamente passível de interpretação e que busca uma consequência/ação/comportamento específicos, com pouca margem para negociação. O expressar, por outro lado, exige um alto grau de interpretação. Mas mesmo essa é realizada com base em chaves e signos que não se alteram a cada mensagem. Apesar de não serem imutáveis as bases para a codificação e decodificação daquilo que se expressa são frutos de sedimentos sociais e históricos, isto é, somente podem ser compreendidos e expressados, mesmo que sempre parcialmente, por aqueles que dominam minimamente tais códigos.

Adorno nos apresenta em seu aforismo 90 – Asilo de surdos-mudos – os prejuízos decorrentes da transformação na comunicação de uma postura na qual se procurava compreender para uma na qual o importante é se convencer. O autor salienta ainda a função da escola nesse contexto:

Enquanto as escolas adestram as pessoas na fala como nos primeiros socorros para a vítima de acidentes de trânsito e na construção de planadores, os escolarizados tornam-se cada dia mais mudos. São capazes de fazer conferências, cada sentença pode ser dita no microfone perante o qual eles são colocados como representantes da média, mas a capacidade de falarem uns com os outros sufoca-se. Ela pressupunha experiência, liberdade para a expressão e ao mesmo tempo independência e relação. No sistema abarcador a fala se converte em ventriloquia. Cada um é seu ventríloquo. No conjunto as palavras se igualam às fórmulas que outrora eram reservadas para o cumprimento e a despedida (ADORNO, 2008, p. 133).

O que queremos dizer é: para nossa concepção de educação musical o gostar não pode ser sinônimo de conhecer e nem o conhecer pode ser sinônimo de entender. E isso não deve ser tratado de forma dicotômica. Entre não entender e entender completamente existe uma gama de possibilidades das quais parece não fazer sentido para um vivente da cultura em questão, seja qual ela for, apenas os dois extremos: a incompreensão total e a compreensão irrestrita, ou

seja, a experiência do sujeito sempre possibilita que ele decodifique algo e impossibilita que essa decodificação seja total. Ademais, o gosto também se aprende, tal como aprendemos a comer alimentos de acordo com nossa cultura, e disso se segue que quanto mais aprendemos mais amplo pode ser nosso gosto, mais nuançada e abalizada passa a ser nossa avaliação de determinado objeto estético, mais pessoais as nossas escolhas.

Concluimos que não existe de fato uma expressão individual, pois se a “mensagem” não pode ser “decodificada” é como se essa não existisse. Utilizamos as aspas, tanto em mensagem quanto em decodificada, pois os conceitos dessas expressões não devem ser entendidos de maneira literal. Aqui mensagem significa algo que possa desencadear um movimento emocional e/ou racional no destinatário sendo esse movimento a decodificação.

Ademais, os parâmetros de discriminação, interação e percepção já são construções coletivas, mesmo que mutáveis. A pena em individualizá-las pode ser desastrosa como ocorre no livro Marcelo, marmelo, martelo (ROCHA e MASSARANI, 2011) no qual a casinha do cachorro é destruída pelo fogo devido a falha na comunicação entre pais e filho. Na história, os esforços para que um infortúnio similar não ocorra futuramente, parte de ambos os lados: tanto daquele que não logrou sucesso com sua expressão individualizada, quanto dos que não possuíam os conhecimentos necessários para decodificá-la.

Movendo-nos para o capítulo 4 da BNCC – A etapa do Ensino Fundamental – mais exatamente ao subitem 4.1.2 – Arte – que está vinculado ao item 4.1 – A área de Linguagens – passamos a analisar especificamente a educação musical no ensino fundamental.

[...] as manifestações artísticas não podem ser reduzidas às produções legitimadas pelas instituições culturais e veiculadas pela mídia, tampouco a prática artística pode ser vista como mera aquisição de códigos e técnicas. A aprendizagem de Arte precisa alcançar a experiência e a vivência artísticas como prática social, permitindo que os alunos sejam protagonistas e criadores (BRASIL, 2018, p. 193).

O trecho destacado concorda inteiramente com nossa perspectiva de educação musical. Mesmo não utilizando o termo *indústria cultural* a ideia nele presente expressa claramente o conceito desenvolvido por Adorno e Horkheimer (1985). Indo além, invoca uma crítica ao método tradicional de ensino de música nos conservatórios. Ao nosso ver, tal método possui seu lugar em uma estrutura complexa como nossa sociedade, porém, esse lugar não é a sala de aula do ensino fundamental, onde as características e objetivos do ensino de música diferenciam-se daqueles almejados pelos conservatórios.

Permitir que os alunos sejam protagonistas e criadores é exatamente a pretensão das aulas de música nos moldes aqui propostos. A aprendizagem coletiva, desenvolvida e validada

mutuamente pelos envolvidos, é a única que parece fazer sentido diante do cenário estabelecido. A saber, um cenário no qual a standardização e a pseudoindivuação (ZUIN, 2015) são ferramentas continuamente utilizadas pela indústria cultural.

Analisemos cada uma das seis dimensões do conhecimento propostas pela BNCC: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão. A primeira delas, a criação, é o elemento central da nossa proposta de educação musical. Para nós os demais elementos somente se estabelecem em relação à criação. Assim como, analogamente, o ouvir antecede o falar e o ler ao escrever, a apreciação de obras e a execução das mesmas deve anteceder a criação, mas essa é o ponto culminante do processo educativo.

Quanto à crítica consideramos mais importante recebê-las, refletir e (re)agir buscando aprimorar nossas criações do que sermos autores delas. Sem dúvida é muito importante apreciar, analisar e sugerir melhorias nas obras que não são de nossa autoria, porém é fundamental a contextualização, sobretudo de obras de culturas e/ou épocas diferentes da nossa. É nesse momento que se encontra o potencial para a diferenciação entre (não) conhecer e (não) gostar.

Focando na terceira dimensão do conhecimento, proposta pelo documento em análise, temos a estesia. Nessa, “[...] o corpo em sua totalidade (emoção, percepção, intuição, sensibilidade e intelecto) é o protagonista da experiência (BRASIL, 2018, p. 194)”. Retomamos a importância do ensino de música na educação infantil. Nesse ponto as questões pedagógicas se entrelaçam ainda mais com as sociológicas e, principalmente, psicológicas. O ressentimento (ADORNO, 2019) e o recalque (FREUD, 2011) podem ser disparados ou reforçados mediante as situações que permeiam a aula de música. Tanto o bloqueio quanto o incentivo à expressividade, ambos se realizados de forma impositiva, podem levar a uma inibição irracional que potencialmente levará a um sentimento de ódio pelos “desinibidos”.

Como a própria Base propõe, é impossível desvincular as dimensões do conhecimento umas das outras e acabamos por tratar a quarta – expressão – juntamente com a anterior – estesia. Reiteramos que, ao nosso ver, não existe uma expressão genuinamente individual, pois posto que expressar é comunicar, tanto o interlocutor quanto o receptor devem dominar o código que está sendo utilizado. Portanto, em última análise, expressar-se sempre é um ato coletivo.

Vale lembrar que o domínio dos códigos musicais não é algo que se coloque de maneira extrema, ou seja, não há um sujeito que domine totalmente, nem aquele que ignore completamente. Isso leva a uma necessidade constante de interpretação, reinterpretação e mesmo negociação dos códigos. Em outras palavras uma obra pode ser interpretada de modos

diferentes, mas esses modos não são ilimitados e, quanto mais restrito forem maior o valor da obra (ADORNO, 2002).

A fruição, classificada como quinta dimensão do conhecimento, remete a capacidade de criar uma relação de afeto com as manifestações estéticas, no caso, com as obras musicais. Essa situação é definida como “catarse” pela pedagogia histórico-crítica. O objetivo é o de se opor à indiferença. Que sejamos capazes de nos deleitarmos ou incomodarmos com uma obra, mas não ser indiferente a ela. Segundo a classificação de Adorno (2011) estamos nos referindo ao ouvinte do tipo musicalmente indiferente, não musical ou antimusical. Uma educação musical nos moldes aqui propostos erradicaria esse tipo de ouvinte, salvo casos específicos que seriam impossibilitados a apreciação musical por motivos anatômicos ou similares.

Não podemos deixar de nos questionar se essa resistência/incapacidade de se relacionar com as obras musicais pode ser fruto de uma compreensão das mesmas como símbolo da cultura e da barbárie (BENJAMIN, 2012). Mas, a nosso ver, mesmo utilizando-se essa matriz de compreensão a indiferença não seria uma possibilidade, sendo substituída por um sentimento ambíguo de admiração e repulsa às obras.

A reflexão, sexta e última dimensão do conhecimento, apontada pela BNCC está intimamente ligada à segunda, a saber a crítica, aparentemente sendo o resultado desta. Constatamos que as dimensões, como aponta a própria base, são indissociáveis e se estabelecem em uma ação contínua que se apoia nos pilares da educação infantil, permeiam e se complexificam durante todo o ensino fundamental estando maduras, mas não estagnadas, no ensino médio.

Segundo a BNCC:

A Música é a expressão artística que se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado no âmbito tanto da sensibilidade subjetiva quanto das interações sociais, como resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no domínio de cada cultura. A ampliação e a produção dos conhecimentos musicais passam pela percepção, experimentação, reprodução, manipulação e criação de materiais sonoros diversos, dos mais próximos aos mais distantes da cultura musical dos alunos. Esse processo lhes possibilita vivenciar a música inter-relacionada à diversidade e desenvolver saberes musicais fundamentais para sua inserção e participação crítica e ativa na sociedade (BRASIL, 2018, p. 196).

A primeira observação que podemos realizar sobre esse trecho é em relação a oposição entre sensibilidade subjetiva e interações sociais. Da forma como está colocado se tem a impressão de que há uma dicotomia entre a interpretação do sujeito e da sociedade para a música. Sob a nossa perspectiva (SCHAFER, 2011) o que ocorre é uma (re)interpretação por parte do sujeito no momento da criação e uma (re)elaboração por parte da sociedade no

momento da apreciação e da reprodução/execução. Porém, em ambos os momentos o caráter coletivo está maximamente presente.

Se por um lado a cultura não é estática, por outro nada pode se fixar em uma sociedade a ponto de se tornar parte da cultura sem a assimilação dos sujeitos que compõem essa cultura. Obviamente existem vanguardas, mas a nenhuma delas é permitido uma diferenciação aos moldes que a precedem a ponto de ser irreconhecível. Como exemplo podemos afirmar que a música renascentista já apresentava embrionariamente características da barroca, essa gestava atributos da clássica e assim sucessivamente.

Trilhar o caminho do perceber, experimentar, reproduzir, manipular e criar materiais sonoros é fundamental para a confirmação do que fora afirmado no parágrafo anterior. Como já afirmamos a criação é o objetivo principal, o que torna a apreciação (perceber e experimentar) e a execução (reproduzir e manipular) necessárias. Vemos, a incapacidade de criar como um empecilho para a educação musical, uma vez que esse parece ser o foco da indústria cultural. Essa cria e utiliza-se de obras com o intuito de que haja o mínimo esforço possível para consumi-las.

Finalmente, a inserção e participação crítica e ativa na sociedade, como fruto exclusivo do ensino de música soa como ingênuo e exageradamente otimista. Não temos dúvida sobre a importância da educação musical, porém apontá-la como redentora das mazelas do cidadão é um despropósito. Se a transformação social perpassa a escola acreditamos que isso ocorra de maneira interdisciplinar. Encaramos como grandes colaboradores do ensino de música, e vice-versa, as disciplinas de história, geografia, filosofia e sociologia. Enfim, as humanidades em geral (línguas, literatura, educação física etc.). Isso não significa que o conhecimento musical possa ser desvinculado do matemático, químico, físico etc. O que ocorre, sabiamente, é exatamente o contrário. Em suma, não há conhecimento que possa ser suprimido da formação emancipatória.

Movendo-nos para o subitem 4.1.2.1: Arte no Ensino Fundamental – Anos Iniciais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades – encontramos a tabela denominada: Arte – 1º ano 5º ano – que contém três colunas: Unidades Temáticas, Objetos de conhecimento e Habilidades, além de cinco linhas norteadoras: Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e Artes Integradas. Debrucemo-nos na linha denominada: Música, que contém, na coluna: Objetos de Conhecimento, os itens: Contexto e práticas, Elementos da linguagem, Materialidades, Notação e registro musical e processos de criação.

Nas habilidades relacionadas a contextos e práticas temos:

Identificar e apreciar criticamente diversas formas e gêneros de expressão musical, reconhecendo e analisando os usos e as funções da música em diversos contextos de circulação, em especial, aqueles da vida cotidiana (BRASIL, 2018, p. 202/3).

Sem dúvida trata-se de uma habilidade necessária tanto quanto ambiciosa. O maior desafio aqui é o de desconstruir as visões, preconceituosas ou não, que os alunos possam apresentar em relação a estilos musicais, artistas etc. A laicidade da escola pública é de extrema importância para esse objetivo. Ao final do processo, que se pressupõe seja o quinto ano, as visões dos alunos devem estar reconstruídas, permanecendo os conhecimentos que se revelarem pertinentes associados àquilo que fora apreendido no contato com o material e nas relações com o professor e colegas de turma.

Em relação aos elementos da linguagem a BNCC traz:

Perceber e explorar os elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musical (BRASIL, 2018, p. 202/3).

Apesar de aqui exposta de maneira genérica, a habilidade de reconhecer as propriedades do som e os elementos da música de forma lúdica é algo que também almejamos em nossa proposta de educação musical. Esse fato demonstra o quão determinados aspectos técnicos/teóricos são imprescindíveis no ensino de música. É exatamente esse tipo de conhecimento teórico que nos possibilita ampliar nosso leque de expressão tanto na criação quanto na compreensão das obras. Exemplificando, podemos buscar por variações timbrísticas de uma mesma nota, mudanças de intensidade em um mesmo timbre e assim sucessivamente, além de reconhecer quais desses recursos foram utilizados nas obras que apreciamos.

Sobre as Materialidades o documento recomenda:

Explorar fontes sonoras diversas, como as existentes no próprio corpo (palmas, voz, percussão corporal), na natureza e em objetos cotidianos, reconhecendo os elementos constitutivos da música e as características de instrumentos musicais variados (BRASIL, 2018, p. 202/3).

Esse é mais um trecho que condiz com nosso referencial, sobretudo com as indicações de Schafer, possibilitando uma exploração máxima com o mínimo de recurso. Situação não ideal, mas que corresponde, infelizmente, à realidade brasileira. Schafer (2019) salienta que não contar com recursos “ilimitados” têm suas vantagens, pois exige o florescimento da criatividade. Ao nosso ver uma limitação proposital dos recursos e do material pode ser benéfica, porém quando essa limitação se instituiu de forma impositiva e regular transforma-se em frustração, o que pode levar ao desânimo tanto de alunos quanto de professores.

No item que remete a Notação e registro musical temos:

Explorar diferentes formas de registro musical não convencional (representação gráfica de sons, partituras criativas etc.), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual, e reconhecer a notação musical convencional (BRASIL, 2018, p. 202/3).

É importante destacar que a necessidade de registrar os sons é mais significativa se partir das crianças. Uma das maneiras de o professor levá-las a almejar a criação ou a aprendizagem de uma notação é exatamente por meio da criação musical. Se em todas as aulas, ou na maioria delas, algo for criado pelos alunos, chegará um momento em que nem tudo poderá ser memorizado. Assim surge a necessidade da notação, que não é um mal em si, mas pode ser extremamente prejudicial se tolher a memória a capacidade de criação.

Por fim, em Processo de criação, está anotado:

Experimentar improvisações, composições e sonorização de histórias, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais convencionais ou não convencionais, de modo individual, coletivo e colaborativo (BRASIL, 2018, p. 202/3).

Essas linhas contemplam perfeitamente nosso referencial teórico. A experimentação e composição estão no cerne de nossa tese. Somado a elas (experimentação e composição) temos a criação de instrumentos e a exploração de objetos, inclusive o próprio corpo, de forma musical. Vale lembrar que a limitação de recursos e material deve ser algo opcional e não obrigatório pela falta de estrutura e recursos.

Em relação às Artes integradas realizaremos alguns apontamentos sem utilizar citação direta como foi feito com a Música. Levando-se em conta as Matrizes estéticas culturais destacamos a importância de se trabalhar com o máximo de variedade possível na aula de música, sem se esquecer da máxima: repetir para fixar e variar para não cansar (BRITO, 2001). Já sobre o Patrimônio cultural, que está intimamente ligado às Matrizes estéticas, endossamos a importância que o texto dá ao reconhecimento e valorização da cultura brasileira e sua relação com a matrizes indígenas, africanas e europeias.

Sobre o item Arte e tecnologia não podemos perder de vista que a indústria cultural domina e se utiliza dos recursos tecnológicos. Por outro lado, é inegável a influência da tecnologia (informática) em todos os âmbitos da vida dos alunos e professores, sobretudo em tempos pandêmicos como o atual. Uma possibilidade é a introdução gradual e ascendente desses recursos como, por exemplo, aplicativos que simulam instrumentos, gravadores etc.

Finalizando a análise da BNCC destacamos a relação explícita entre música e dança. É verdade que artes visuais e música se influenciam mutuamente. Também que a música está

contida no teatro e que a ópera, assim como o coro cênico, são exemplos de convivência harmoniosa entre essas duas artes. Porém, a relação da música com a dança se dá de forma mais direta. Portanto a presença esporádica desta nas aulas de música é algo tão desejável quanto necessário.

2.5 Análise do Currículo Paulista

Ao analisarmos o Currículo Paulista os critérios foram basicamente os mesmos que os da análise da BNCC, a saber: foco no ensino fundamental – anos iniciais (1º ano 5º ano) e utilização dos termos: música, músicas, musical, músicos, som, altura, duração, intensidade e timbre. Além disso, abstivemo-nos da análise dos trechos que se referiam ao ensino fundamental anos finais (6º ao 9º ano) assim como ao ensino médio (1º ao 3º ano). As etapas de refinamento para a escolha dos termos e a ferramenta de busca foram as mesmas utilizadas na análise da BNCC.

O primeiro ponto de análise encontra-se no capítulo: A etapa da educação infantil, no subitem: Organizador curricular – intencionalidade educativa.

Traços, sons, cores e formas: os saberes e conhecimentos trazidos nesse campo potencializam a criatividade, o senso estético, o senso crítico e a autoria das crianças ao construírem, criarem e desenharem usando diferentes materiais plásticos e/ou gráficos, bem como desenvolvem a expressividade e a sensibilidade ao vivenciarem diferentes sons, ritmos, músicas e demais movimentos artísticos próprios da sua e de outras culturas (SÃO PAULO, 2019, p. 68).

A ambição desse campo é inquestionável. Nele são destacados objetivos que se estendem por toda a vida escolar e para além dela. Porém, não fica evidente a intencionalidade de criação por meio de sons e ritmos que, ao nosso ver, é fundamental desde a educação infantil. Se não é possível destacar o momento de criação das crianças menores (de 0 a 3 anos) a criatividade, o ímpeto em improvisar, criar paródias e outras ações composicionais são constantes nas faixas etárias de 4, 5 e 6 anos.

Na tabela contida na página 71, denominada: Corpo, gestos e movimentos (SÃO PAULO, 2018), fica explícita a possibilidade de observação e sistematização da criação em crianças a partir dos 4 anos de idade. Chama a atenção a menção à autonomia presente nessa tabela. O texto se refere especificamente à autonomia ligada ao autocuidado e à higiene pessoal. Independentemente dessa especificidade acreditamos que o desenvolvimento da autonomia, como lei criada e regida pelo e para o sujeito baseada nas relações sociais, deve ser objetivo do ensino de música e da educação em geral.

A tabela seguinte, denominada: Traços, sons, cores e formas, (SÃO PAULO, 2018) apresenta sugestões que não condizem com a realidade estrutural e de recursos da grande maioria das unidades de educação infantil (e educação básica como um todo). Não entendemos que seja um problema do material, mas sim da falta e/ou da ineficiência na aplicação dos recursos públicos para a educação.

Da tabela: Escuta, fala, pensamento e imaginação (SÃO PAULO, 2018), destacamos dois tópicos – o da criação de ritmos pelas crianças a partir dos 4 anos e o de manuseio de diferentes portadores textuais a partir de 1 ano e 7 meses. Sobre este último sugere-se a utilização de CDs e *tablets*. Discordamos do uso desses portadores durante a educação infantil, uma vez que a relação estabelecida entre os sujeitos e eles é totalmente diferente da estabelecida com livros, revistas, gibis etc. Segundo Türcke (2016) há uma relação entre o contato com as telas na primeira infância e o desenvolvimento do Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH). É sabido que fora da escola, seja na família ou em outros espaços sociais que a criança possa frequentar, o contato com *tablets*, *smartphones*, televisores etc. são uma realidade. Por isso mesmo acreditamos que a escola não deva ser mais um espaço a incentivar uma relação destrutiva com esses recursos tecnológicos.

O último ponto a ser destacado da seção que trata sobre a educação infantil é: “Compartilhar, com outras crianças, situações de cuidado de plantas e animais, participando de pesquisas e experiências, nos espaços da instituição e fora dela (SÃO PAULO, 2019, p. 75).”. Adorno (1995) aponta a importância do desenvolvimento da autonomia e do esclarecimento por meio da educação, sobretudo infantil, para que Auschwitz não se repita. Compreendemos que o compartilhamento descrito no Currículo Paulista é potencialmente interessante para atingirmos tais objetivos. Ao cuidarmos de animais e plantas percebemos a importância e necessidade de cuidarmos de nós mesmo e uns dos outros, o que é contrário à frieza. Ademais pesquisas e experiências são fundamentais para a aprendizagem, bem como reconhecer que esta não se limita ao espaço da instituição escolar.

Consideramos importante a análise do capítulo direcionado a educação infantil mesmo o foco da presente tese sendo os anos iniciais do ensino fundamental, pois a etapa de ensino sobre a qual iremos nos debruçar é, em grande medida, uma ampliação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos na educação infantil. Além disso, esta é a base para toda escolarização e a transição entre as etapas é um assunto sobremaneira pertinente o que torna toda contribuição bem-vinda e necessária.

Iniciando a análise das seções do Currículo Paulista que tratam sobre a educação musical no ensino fundamental – anos iniciais – localizamo-nos no capítulo: Língua portuguesa,

subitem: A organização do documento. Esta organização é realizada por meio de uma tabela com as seguintes colunas: Campos de atuação, práticas de linguagem, ano (de escolaridade), Habilidade e Objetos de conhecimento.

“Reescrever cantigas, quadrinhas, parlendas, trava-línguas e canções, mantendo rimas, aliterações e assonâncias, relacionando-as ao ritmo e à melodia das músicas e seus efeitos de sentido (SÃO PAULO, 2019, p. 132).”. Esse trecho encontra-se na coluna da Habilidade. O Campo de atuação é o da “vida cotidiana”. A Prática de linguagem é a “escrita compartilhada e autônoma”. Corresponde ao 1º e 2º anos tendo como Objetos de conhecimento a “forma de composição do texto”. Aqui explicita-se a importância da ação interdisciplinar uma vez que os conceitos de ritmo e melodia devem ser trabalhados previamente ou, ao menos, concomitantemente ao desenvolvimento dessa habilidade.

Outros dois trechos que explicitam a importância da interdisciplinaridade encontram-se na página 189. O primeiro diz respeito aos efeitos de sentido devido ao tratamento da composição, o uso de ritmos, melodias, instrumentos e sampleamentos das músicas e efeitos sonoros. Já o segundo menciona o manejo adequado de recursos de captação e edição de áudio e imagem.

Esse último pressupõe um conhecimento específico característico dos profissionais que trabalham com a captação, manipulação e reprodução sonora, os músicos/professores de música. Supondo que a unidade escolar possua equipamento adequado a captação e reprodução sonora ou permita que os alunos utilizem seus próprios equipamentos (*smartphones* notadamente) ainda seriam necessários: *softwares* ou a possibilidade de realizar o *download* dos mesmos e a mediação de um especialista (técnico de som, professor de música etc.) para que tal habilidade (o manejo adequado de recursos de captação de áudio) pudesse ser desenvolvida nos alunos.

Já a primeira habilidade (a análise dos efeitos de sentido devido ao tratamento da composição) poderia ser desenvolvida com menos recursos, mas a formação do profissional que mediará essa relação é igualmente importante. Em ambos os casos não pretendemos criar empecilhos para o desenvolvimento de atividades que nos auxiliariam muito na compreensão dos efeitos da indústria cultural e da esquizofonia. Porém, realizar essas atividades de forma inadequada devido à falta de recursos e/ou de profissionais qualificados será certamente frustrante podendo atingir objetivos opostos àqueles almejados.

Para finalizar a análise sobre a interdisciplinaridade entre o ensino de língua portuguesa e de música presente no Currículo Paulista destacamos o seguinte trecho:

Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, música), quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc., e entre o texto original e paródias, paráfrases, pastiches, trailer honesto, vídeos-minuto, vidding²², entre outros (SÃO PAULO, 2019, p. 195).

A análise dos efeitos mencionados é fundamental para compreendermos de que forma a esquizofonia nos “ataca”. Afinal, conforme ressalta Schafer (2011), não possuímos pálpebras auditivas. Isso significa que somos mais suscetíveis a estímulos sonoros se comparado aos visuais. Uma parede bloqueia a luz (imagem), mas não o som dependendo da intensidade deste. Quando duas pessoas estão em uma mesma casa, mas em cômodos diferentes e uma delas começa a assistir televisão enquanto a outra estuda (lendo um livro ou realizando exercícios de matemática, por exemplo) a imagem da TV não possui potencial distrativo para a segunda pessoa, mas o som sim. Por outro lado, se o estudo da segunda pessoa estiver relacionado a assistir a um documentário e não for possível intensificar suficientemente o volume sob pena de interferência nos afazeres da primeira pessoa, sem dúvida a compreensão ficará prejudicada.

O capítulo dedicado à Arte inicia-se com um brevíssimo histórico sobre o ensino desta disciplina em nosso país. Na sequência enumera alguns dos documentos oficiais que precederam a Base Nacional Comum Curricular e, conseqüentemente, a criação do Currículo Paulista. Lista-se os objetivos e ideais que orientam o documento e, por fim, explicita-se os “Fundamentos para o ensino de Arte no Ensino Fundamental”.

No subitem: Competências Específicas de Arte para o Ensino Fundamental, encontramos nove competências. Segue um resumo delas:

- 1^a: Explorar produções artísticas variadas;
- 2^a: Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas;
- 3^a: Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais;
- 4^a: Ressignificar espaços da escola e outros fora dela no âmbito da Arte pela experiência;
- 5^a: Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística;
- 6^a: Compreender de forma crítica e problematizadora o mercado da Arte;
- 7^a: Problematizar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais por meio da Arte;

²² É uma prática de trabalho de fãs no fandom de mídia de criar videoclipes a partir de filmagens de uma ou mais fontes de mídia visual, explorando assim a própria fonte de uma nova maneira.

8ª: Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes.

9ª: Analisar e valorizar o patrimônio artístico.

Comentemos acerca de cada uma delas. Explorar produções artísticas variadas é certamente, importante e necessário. Primeiramente se considerarmos a máxima de Adorno de que conhecer se tornou sinônimo de gostar e vice-versa, desconhecer seria o mesmo que não gostar. Somado ao senso comum de que tememos o desconhecido, ou em uma reinterpretação mais adequada ao tema aqui discutido, de que abominamos o desconhecido, o passo inicial para a ampliação do repertório e, conseqüentemente, da visão de mundo, pré-requisito para avaliar o consumo de arte.

Por outro lado, essa abominação pode advir de uma relação na qual o desconhecido é mais familiar do que gostaríamos. Ao se deparar com a impossibilidade de escolha imposta pela indústria cultural o ato de não escolher se torna resistência, principalmente se esse for sinônimo de não consumir.

Mesmo cientes de que a evolução tecnológica, sobretudo da informática, proporcionou um crescimento vertiginoso da indústria cultural, por meio das plataformas de *stream* e similares, a democratização do acesso, mesmo que virtual, a obras e espaços que outrora eram totalmente elitizados é uma realidade. A função da escola aqui parece clara: incentivar e disponibilizar o acesso a essas obras e espaços mediando o contato dos alunos com conteúdos potencialmente emancipatórios e outros potencialmente bárbaros, dada a ambigüidade de todo objeto cultural.

Se o meio virtual disponibilizou o acesso a obras e espaços anteriormente elitizados podemos afirmar o mesmo sobre manifestações genuinamente regionais, isto é, vivenciar práticas musicais que envolvam, por exemplo, o jongo, o cacuriá, o coco, o maracatu, a catira etc. de forma virtual é possível. Na presente tese defendemos que a experiência virtual não substitui a real, mas isso não zera o valor da primeira.

Destacamos como ponto central e mais importante da quarta competência a ampliação dos espaços de vivência em artes dentro e fora da escola. Dentro, devido ao fato de poucas unidades escolares estarem instaladas em construções adequadas ao fazer artístico. Fora da escola visando a ampliação de possibilidades em experienciar lógicas, formatos e organizações diferenciados. Como exemplos podemos citar: rodas de choro, apresentações orquestrais (cameratas, coros etc.) em teatros e espaços alternativos como *shoppings* e praças, festivais de música, músicos e grupos musicais de rua próximos ao mercado municipal da cidade dentre outros.

A quinta competência é a mais intrincada com as que a precedem e a sucedem. Apesar de não serem indispensáveis os recursos tecnológicos podem fomentar todas as demais competências. Na situação pandêmica em que vivemos eles se tornaram necessários, porém acabam causando frustrações tanto pelas limitações tecnológicas (capacidade de processamento dos aparelhos que temos a disposição, inconstância e baixa velocidade na transmissão de dados e, o maior dos problemas, inexistência de recursos tecnológicos – acesso à internet etc. – para algumas famílias/alunos) quanto pela nossa percepção de que, quando se trata do processo ensino-aprendizagem, o contato/presença física é, ao menos ainda, insubstituível.

Sendo a análise da relação entre esquizofonia e indústria cultural, e o papel do ensino de música nesse cenário, o objetivo geral do presente trabalho, a sexta competência específica em arte preconizada pelo Currículo Paulista é a mais fundamental para o escopo da tese. Afinal como “[...] fomentar a visão crítica por meio da problematização das relações entre arte, mídia, mercado e consumo” (SÃO PAULO, 2019, p. 218). As demais competências parecem colaborar para esse feito.

Tratar a arte como o que realmente ela é: produto e produtora da sociedade. A sétima competência busca tanto tirar as obras dos pedestais onde algumas foram colocadas, mas também dos lamaçais aos quais tantas outras foram relegadas. A contextualização política, econômica, científica e cultural nos permite uma visão menos ingênua tanto das obras quanto dos artistas.

Como assertivamente preconiza a oitava competência a prática artística, seja na contemplação ou na execução, possibilita o desenvolvimento de uma postura colaborativa dificilmente alcançada por outros meios na sociedade hodierna. Em um grupo musical o entrosamento é mais determinante que o virtuosismo de qualquer um de seus membros individualmente. O mesmo se dá no momento da apreciação. É possível analisar uma performance friamente, isolando seus elementos. Porém, se quisermos desfrutar esteticamente de uma apresentação é necessário direcionar nossa atenção para o todo que não é simplesmente a soma das partes.

Finalmente, indissociável das demais competências, é a de valorizar historicamente o patrimônio artístico. Mesmo que todo monumento da cultura seja também um monumento a barbárie (BENJAMIN, 1994) é fundamental que o conservemos (juntamente com seu contexto sócio-histórico), pois quando se esquece algo a possibilidade de repeti-lo aumenta.

Quanto ao subitem: Arte no Ensino fundamental – Anos Iniciais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades, destacamos a importância dada à continuidade entre as etapas de ensino (educação infantil – ensino fundamental) no que diz respeito às artes. A

passagem do último ano da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental é permeada por desafios, tanto para as escolas e professores quanto para os pais/responsáveis e, principalmente, para os alunos. A arte/música possui características necessárias para que essa passagem se dê menos abruptamente acarretando, aparentemente e não raro, traumas escolares. Reconhecemos que a aprendizagem e desenvolvimento humanos, seja ontogeneticamente ou filogeneticamente, pressupõe desafios e superações, porém traumas desnecessários são verdadeiros empecilhos à aprendizagem.

Atentemo-nos ao Quadro de Organização Curricular do Currículo Paulista. Como uma diferenciação entre a BNCC e o Currículo Paulista, destaca-se a mudança na configuração dos códigos, que na primeira designava uma etapa, por exemplo: do 1º ao 5º ano, e passa a contar com a identificação do ano específico. Também houve substituição do termo Unidades Temáticas pelo termo Linguagens. Por fim, o termo Artes Integradas é substituído por Habilidades Articuladoras.

Já foi mencionada a relação íntima e explícita entre música e dança, portanto, quando nas linhas dedicadas à dança o material faz referência ao ritmo, inclusive utilizando os termos: lento, moderado e rápido, acreditamos que trabalhar as linguagens de dança e música isoladamente é contraproducente. Nessa mesma linha de raciocínio nos incomodou a sugestão de que se dialogue, sem preconceito e com respeito, sobre as experiências das crianças envolvendo dança, mas que seja recomendado a apreciação de músicas brasileiras próprias do universo infantil. Parece tratar-se de ideias díspares. No nosso entendimento é importante que tanto na dança quanto na música haja um refinamento constante do repertório. Reduzi-lo a cantigas infantis é limitar as experiências despropositadamente.

Como ocorria com as Orientações Curriculares e Didáticas de Arte para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais – do Estado de São Paulo, analisadas em nossa dissertação de mestrado, estranhamos a ausência de Kodály²³ nas referências, tanto da BNCC quanto do Currículo Paulista. O método desse educador consiste na preservação das tradições, não sendo puramente vocal, incluindo a ludicidade, brincadeiras com música, instrumentos de percussão e flauta doce. É um processo que leva a criança a falar o “musiques” – idioma da música, através de um processo muito natural de vivência musical (PAZ, 2013).

Acompanhando essas reflexões acerca da relação dança/música passamos a ponderações sobre música/teatro. A sonorização de histórias proposta pelo material, como conteúdo exclusivo de música, exemplifica uma possibilidade de entrelaçamento dessas linguagens

²³ Compositor, etnomusicólogo, educador e pedagogo, linguista e filósofo húngaro.

artísticas. Percebe-se que essas cisões no Currículo Paulista são fruto de um “copiar e colar” presente na maior parte do material²⁴. Diante da obrigatoriedade em estar consonante com a BNCC os autores foram levados a manter as cisões, porém acreditamos que uma outra abordagem poderia ter-lhes guiado, na qual as habilidades articuladoras seriam protagonistas.

Os conteúdos do segundo ano apresentam conhecimentos especificamente musicais, a saber, três das quatro propriedades do som: altura, duração e intensidade. Além disso, as canções próprias do universo infantil são substituídas por músicas próprias da cultura popular paulista. Essa nova delimitação nos parece mais apropriada aos objetivos da educação musical que almejamos. Notadamente a compreensão e valorização das manifestações regionais.

Para o terceiro ano há um aprofundamento nos conteúdos especificamente musicais. Sublinhamos: pulso, ritmo, melodia, ostinato, andamento e compasso. Nosso estranhamento se restringe ao fato de o termo pulso não constar desde o primeiro ano e o ritmo não estar presente desde o segundo ano nos conteúdos musicais. Um descompartmentamento dos conteúdos das quatro artes e a apresentação mais fluída dos mesmos entre os anos solucionaria essa questão. Destacamos, como ponto positivo, a insistência na recomendação em se trabalhar com manifestações de matrizes africanas e indígenas desde o primeiro ano, bem como os apontamentos para sua contextualização histórica e cultural.

Dentre os termos especificamente musicais inclusos no quarto ano temos: timbre e o par - popular X erudito. Em relação ao primeiro compreendemos que a complexidade do mesmo exige um raciocínio mais elaborado em termos de conceituação, porém talvez seja interessante tratá-lo, mesmo que de modo superficial, em anos anteriores. Sobre a dicotomia popular X erudito acreditamos que possa ser suficiente o que consta na proposta, introdutoriamente, porém a ampliação e aprofundamento na discussão sobre gêneros musicais deve ser perseguida tão logo surja no grupo o interesse por esse assunto.

Vale destacar a importância de se tratar sobre o tema: estereótipos. Apesar de constar como conteúdo específico de teatro consideramos sua presença pertinente tanto nas habilidades articuladoras quanto em cada uma das linguagens artísticas. Afinal, sua compreensão e discussão são fundamentais para o desenvolvimento do sujeito autônomo e esclarecido que aja no combate ao preconceito e ao racismo, na medida em que não compartilha de visões distorcidas e limitadas da cultura de povos de espaços e épocas diferentes da nossa.

²⁴ P. 47 da BNCC com a p. 71 do Currículo Paulista; p. 49 da BNCC com a 72 do Currículo Paulista e a p. 203 da BNCC com a página 235 do Currículo Paulista são apenas alguns exemplos de trechos repetidos em ambos os materiais.

Em relação aos conteúdos especificamente musicais do quinto ano nota-se a estreia de formas tecnológicas na apreciação e criação. Essa postura corrobora com nossa visão de educação musical. Sabemos que a restrição no uso de gravação e reprodução obtidas por meio da utilização de código binário pode não ser possível. Por outro lado, temos consciência de que os materiais e estruturas disponíveis podem não ser suficientes para a realização de um trabalho qualitativamente adequado. Mas se a democratização digital for uma realidade dos grupos com os quais se trabalhará e se a unidade escolar possuir meios adequados de gravação e reprodução de áudio digital, inverter o cotidiano nas aulas, ou seja, tornar exótico aquilo que é familiar (a utilização dos aparatos eletrônicos) será uma experiência útil ao ensino.

Finalizando a análise do quadro de organização refletimos sobre a exploração e percepção dos elementos da natureza como fontes sonoras. Essa indicação remete diretamente ao conceito de Paisagem Sonora criado por Murray Schafer. Ampliando o conceito de natureza e compreendendo-a com geradora do homem e gerada por esse, todo e qualquer som deve ser alvo de nossa atenção. Para a educação musical preconizada pela presente tese, classificar os sons que fazem parte de nosso ambiente e agir de forma a eliminar os indesejáveis permitindo florescer seu oposto é um processo que permeia todas as aulas devido a sua complexidade e importância.

Nos referimos, *a priori*, a todas as aulas de música. Porém, a interdisciplinaridade se faz presente nesse caso. Na parte do Quadro de Organização Curricular do Currículo Paulista que trata da disciplina Geografia, devemos destacar a linha que trata da Unidade Temática: O sujeito e seu lugar no mundo; referente ao 4º ano; compreendendo as Habilidades do Currículo Paulista de código – EF04GE13 e que traz como Objetos de Conhecimento os Processos migratórios no Brasil. O conteúdo que interessa à Geografia é a migração, porém ao salientar a importância da cultura dos migrantes para o Estado mencionam-se os ritmos musicais. Acreditamos que, em uma ação conjunta, as ilustrações de tais ritmos deveriam ocorrer nas aulas de música e, concomitantemente, se contextualizariam esses ritmos com os conhecimentos geográficos.

O mesmo ocorre em duas linhas do já referido quadro, mas que tratam da disciplina de História. A primeira delas corresponde a Unidade Temática: A comunidade e seus registros/As formas de registrar as experiências da comunidade; referente ao 2º ano; sob o código EF02HI09 e que determina como Objetos de Conhecimento as fontes – relatos orais, objetos, imagens (pinturas, fotografias, vídeos), músicas, escrita, tecnologias digitais de informação e comunicação e inscrições nas paredes, ruas e espaços sociais. A segunda contempla a Unidade Temática: As formas de registrar as experiências da comunidade; referindo-se também ao 2º ano; sob o código EF02HI08 com os mesmos objetos de conhecimento.

A primeira propõe a discussão sobre o porquê de alguns objetos serem preservados e outros descartados. Imaginamos um projeto interdisciplinar, com a duração mínima de um ano letivo, para a discussão dessa questão nada simples. Os parâmetros, as variantes e condicionantes são tão amplas que apenas com o empenho de toda a comunidade escolar é possível se desenvolver uma pesquisa que apresente teses, antíteses e sínteses condizentes com o problema de pesquisa que se apresenta.

Já a segunda trata-se de uma pesquisa empírica na qual objetiva-se listar histórias das famílias e da comunidade. Não é, necessariamente, um tema menos pertinente. Mas o vínculo entre as disciplinas, sobretudo história e música, poderia propiciar resultados substanciais mesmo sendo mais modesta que a primeira.

O último destaque a ser realizado no que se refere ao Currículo Paulista encontra-se na seção que aborda o Ensino Religioso, mais especificamente na Unidade Temática: Identidades e alteridades; referente ao 2º ano; identificada pelo código EF02ER03 que possui como Objetos do conhecimento memórias e símbolos. Apesar de essa habilidade poder estar relacionada com a disciplina de História, como ocorre com a maior parte do conteúdo de ensino religioso, é fundamental considerar essa especificidade em sua localização no material. No que diz respeito à presente tese e aos parâmetros que a regem, destaca-se a urgência de que a escola cumpra sua função social abordando assuntos considerados polêmicos como a intolerância religiosa por exemplo. Destacaríamos que, há músicas religiosas que fazem parte de nosso cotidiano sem que essa característica seja levada em conta, bem como ritos religiosos podem ser permeados por obras musicais consideradas profanas. Sejam quais forem os exemplos, observações e conclusões a quem cheguem as turmas, é fundamental sublinhar que a escola pública é uma instituição laica, como qualquer órgão público em nosso país, que deve priorizar o respeito e convivência entre pessoas que possuam as mais diversas orientações religiosas.

3. QUESTIONÁRIO SOBRE EDUCAÇÃO MUSICAL

3.1 Análise das respostas obtidas por meio de questionário

Nesse item nos propomos a analisar as respostas obtidas por meio do questionário enviado aos professores de música da rede municipal da cidade de São Carlos. Este foi enviado aos dez (10) professores atuantes nas escolas de ensino fundamental da referida cidade, especificamente, nos anos iniciais (1º ao 5º ano). Retornaram oito (8) questionários plenamente respondidos, ou seja, oitenta por cento (80%) do total.

3.2 Sobre o questionário

O questionário é composto por trinta e oito (38) questões divididas em três (3) seções – A, B e C – além de, ao final de cada seção, um espaço destinado a comentários livres, os quais os respondentes podiam tecer em relação às perguntas/respostas. A escala Likert ou escala de Likert, inspiração para este questionário, é um tipo de escala de resposta psicométrica sendo a escala mais usada em pesquisas de opinião. Ao responderem a um questionário baseado nesta escala, os perguntados especificam seu nível de concordância com uma afirmação.

A escala psicométrica se refere a um tipo de avaliação psicológica quantitativa. Essas escalas têm como objetivo estabelecer uma relação de função entre estímulos ambientais (físicos, sociais) e o comportamento do indivíduo, ao avaliar em que medida um dado estímulo consegue imprimir respostas sobre esse.

No caso específico da presente pesquisa as questões são afirmações acerca do conteúdo do ensino de música presente em dois documentos: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e ao Currículo Paulista. As opções para os respondentes iam de zero (0) a três (3), onde zero correspondia uma discordância completa a afirmação, um a uma discordância parcial, dois a uma concordância parcial e três a uma concordância total. Não se acrescentou um termo médio para forçar os respondentes a expressarem concordância ou discordância.

A primeira seção, composta por nove questões, refere-se aos objetivos do ensino de música correspondendo às habilidades e competências objetivadas nessa etapa escolar. As

questões orbitam o currículo formal²⁵, real e oculto. Em outras palavras, discorrem sobre temas contidos explicitamente nos referidos documentos, às ações concretas dos professores junto às turmas e a assuntos que surgem e perpassam a ação pedagógica.

A segunda seção, denominada “no ensino de música”, discorre, nas oito questões que a compõe, sobre as formas de constituição dos processos musicais e sua relação com as emoções, pensamentos e conseqüentemente, sobre o comportamento humano provocado pelo contato com a música, isto é, pela apreciação, reprodução e criação musical.

A terceira, última, e mais longa seção – contendo vinte e uma questões – retoma os conteúdos aprofundando-se nas habilidades e competências. Nela são tratados temas transversais, nos quais a música é hora protagonista, hora coadjuvante, em relação às disciplinas de português, matemática, história, ciências e geografia, mas, principalmente, às artes visuais, dança, teatro e educação física. Nesta estão presentes a apreciação, a reprodução e a criação com ênfase nesta última, por meio da invenção, da reescrita, da experimentação, da exploração etc. O corpo, a brincadeira e o lúdico também se encontram presentes nas afirmações. Quanto aos comentários ao final de cada seção, por hora, destaquemos que houve apenas um na primeira seção, três na segunda e dois na terceira.

3.3 Sobre as respostas

Ainda sobre os comentários, eles revelam, dentre outras informações, a alta qualidade na formação dos professores participantes da pesquisa, notadamente daqueles que resolveram utilizar os espaços para comentários. Essa alta qualidade, confirmada pelo questionário, era uma hipótese, uma vez que, primeiramente, para se tornar professor de música da rede municipal de São Carlos, seja como efetivo ou admitido em caráter temporário (ACT) é necessário a aprovação em um processo bastante concorrido, que muitas vezes contém provas bem elaboradas e uma análise de currículo criteriosa.

Essa alta qualidade na formação dos professores é, aparentemente, um dos motivos da convergência da maior parte das respostas. As afirmações que tratam sobre o ensino dos parâmetros do som, por exemplo, foram unanimemente respondidas com avaliação 3 na escala, isto é, praticamente todos os professores concordam plenamente que esse conteúdo deve estar

²⁵ O currículo formal é aquele presente nas diretrizes e documentos que norteiam o ensino. Já o real remete a prática do professor, isto é, o que do que fora previsto no currículo formal é efetivamente trabalhado com os estudantes. Por fim, o currículo oculto se refere aos conteúdos que não foram previstos, mas são trabalhados por uma demanda tanto dos docentes quanto, principalmente, dos discentes.

no currículo e com as formas propostas pelos documentos para ensiná-lo. Outra hipótese é de que haja maior concordância em relação a questões mais técnicas ou questões que impliquem conhecimento e aplicação de parâmetros técnicos.

Sendo mais exato sobre o exemplo acima mencionado, há três questões que tratam desse tema – parâmetros do som. A saber: as questões 3, 21 e 32. As questões 3 e 32 foram respondidas unanimemente, já na 21 um dos respondentes concorda em parte com a afirmação. Como o foco da nossa análise não é estatístico, mas essencialmente qualitativo, esses 12,5% de discordância será considerada desprezível, principalmente por se tratar de “notas” tão próximas – 2 e 3. Ademais, consideraremos as questões com apenas um discordante como não havendo dissenso. A única exceção é a questão 14, na qual o único discordante avaliou com nota 1 – discorda parcialmente. Comentaremos sobre essa questão mais adiante.

8 respostas

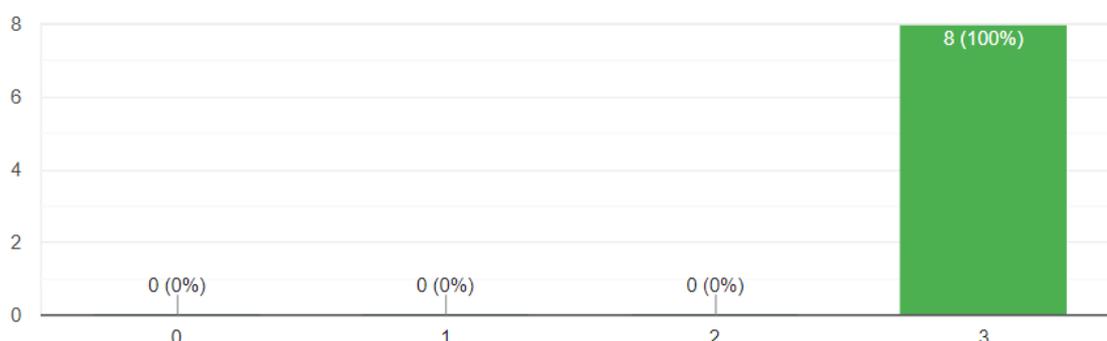


Gráfico 1 – Gráfico das respostas da questão 3.

8 respostas

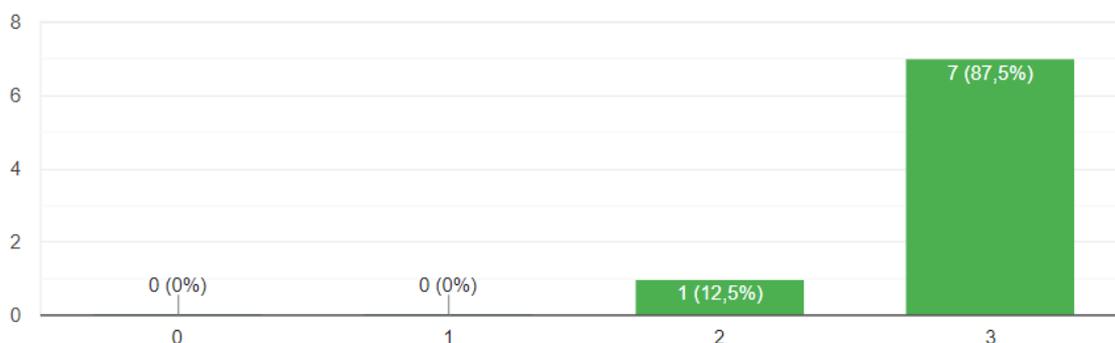


Gráfico 2 – Gráfico das respostas da questão 21.

Grosso modo, nossa chave de análise será a seguinte: unanimidade a um discordante – questões não polêmicas; dois discordantes ou o caso exclusivo da questão 14 – questões menos

unânicos; três ou mais discordantes, independente da “distância” entre as respostas – questões mais sensíveis.

3.3.1 Seção A: São objetivos do ensino de música

Discorramos, uma a uma, sobre as questões que compõe a seção A. Como já mencionado, são nove questões focadas nas habilidades e competências previstas pelos documentos analisados. As afirmações 1, 3 e 9 apresentaram total concordância em suas respostas. A primeira delas considera a música como uma expressão individual e coletiva que consiste na interação entre sons e ritmos. Objetivamente todos os respondentes parecem concordar com essa afirmação, sendo que apenas um deles utilizou o espaço para comentários ao final da seção e a única menção que pode ser relacionada a essas três respostas é a de que os objetivos da aula de música não podem ser apenas um *check list*. O(a) professor(a) que realizou esse comentário explica que os documentos não podem ser limitadores da ação do professor, e que alguns objetivos não podem ser trabalhados em toda sua amplitude no momento da aula cabendo ao professor e à comunidade escolar como um todo instigar os estudantes a aprofundarem o conhecimento iniciado na aula com pesquisas e vivências fora do espaço escolar.

A questão três, outra que obteve resposta unânime, afirma que os parâmetros do som devem ser ensinados de forma lúdica, considerando a apreciação, a execução e a criação musical. Já a afirmação 9 disserta sobre o desenvolvimento da expressividade e sensibilidade possibilitado pela apreciação de obras (musicais ou não) relacionadas a cultura dos próprios estudantes e, também, de culturas de outros povos.

As questões 2, 4, 6 e 8 apresentam apenas um discordante, isto é, 12,5% dos respondentes concordam parcialmente com as afirmações. Analisemos uma a uma essas questões: a questão 2 aborda o reconhecimento e análise das funções da música e a apreciação crítica de diversos gêneros e formas. Levando em conta o único comentário contido ao final dessa seção, podemos concluir que a apreciação crítica que diversos gêneros e formas não encontra espaços e tempos adequados no ambiente escolar. Em outras palavras, essa apreciação crítica demanda informações e formação em um grau que não é o objetivo da educação musical nas escolas municipais da cidade de São Carlos e, mesmo que fosse, seria impossibilitado pela pouca quantidade de aulas semanais e pela situação de isolamento em que o conteúdo musical se encontra na maioria dos casos.

Na afirmação 4 disserta-se sobre os elementos da música – ritmo, melodia e harmonia – supostamente relacionando-os à voz, percussão corporal e instrumentos convencionais e não convencionais. Nesse ponto encontramos um elo muito próximo à metodologia de Schafer (2009 e 2018). Comentando sobre a pequena discordância, acreditamos que não houve unanimidade, pois a presença de instrumentos musicais variados na escola não é uma realidade da maioria, senão de todas, as Unidades Escolares (U.E.). Essa nossa crença se baseia no seguinte trecho do comentário de um dos professores participantes da pesquisa: “alguns objetivos não podem ser trabalhados em toda sua amplitude nos momentos escolares dada a realidade a qual o ensino de música nas escolas de educação básica está submetido”.

A questão 6 propõe a criação musical em diversos contextos utilizando-se a voz, instrumentos convencionais e não convencionais e percussão corporal de modo individual, coletivo e colaborativo. Assim como na questão 4 a justificativa para essa pequena discordância entre os respondentes parece estar fundamentada na falta de estrutura das UEs para as aulas de música. Por fim, a questão 8 aborda a potencialização da criatividade, senso crítico e estético e autoria dos estudantes. O pequeno dissenso parece ser condicionado pelo mesmo motivo presente na questão 2, ou seja, da forma como o currículo municipal, mais precisamente a quantidade de aulas semanais, está disposto, há uma inviabilidade em aprofundamentos.

3.3.2 Seção B: No ensino de música

Como já fora mencionado, essa seção, a mais curta das três, é composta por oito questões objetivas e, ao final da seção, um espaço livre para comentários. Apenas a questão 13 foi respondida com unanimidade. Nela temos uma possível definição de música. Definitivamente, tal definição satisfaz todos os professores. As questões 10 e 12, obtiveram um placar de 6 a 2 – seis professores concordaram plenamente com essa afirmação e dois concordaram parcialmente.

8 respostas

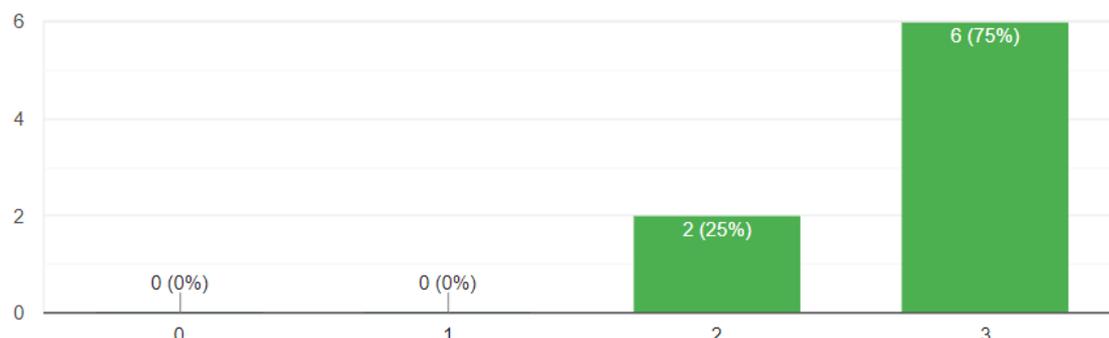


Gráfico 3 – Gráfico das respostas da questão 10.

Essa seção foi a com maior número de comentários – 3 no total. Essa quantidade demonstra a necessidade de se posicionar em relação às afirmações, não apenas concordando ou discordando. Isso levou 37,5% dos participantes a tecerem comentários e, em relação à questão 10, esse fato ocorreu devido a afirmação abordar temas como a sensibilidade, a intuição, o pensamento e as emoções. O seguinte trecho do comentário de um dos respondentes explicita essa análise: “Tenho ressalvas sobre as associações entre educação musical e sensibilidade, intuição, emoções e subjetividade. Acredito que tais relações são frequentemente estabelecidas, mas não são automáticas. Processos educativos muito mecânicos e muito voltados para a reprodução tendem a não perpassar por essa relação”.

Na afirmação 12 encontramos o seguinte texto: São dimensões do conhecimento musical: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão. Por tratar de conceitos subjetivos, podemos afirmar que o motivo da pequena discordância entre os professores relaciona-se ao mesmo motivo desse fato ter ocorrido também na questão 10, ou seja, não é suficiente concordar ou discordar com tal afirmação, sendo necessária a relativização dos termos utilizados e, principalmente, que não entendamos a relação entre música e sensibilidade como algo automático, que independe de mediações.

Especulando acerca dessas mediações, acreditamos que a experiência musical e a compreensão de conceitos, por exemplo, alteram a percepção e a sensibilidade. Percebemos ainda que o que fomenta essas mediações são a experiência (geral e não apenas musical) e a formação, de forma não excludente. Um exemplo muito interessante ocorreu quando lecionava para uma turma de crianças de 5 a 6 anos e, ao apresentar alguns tambores de tamanhos diversos, percebi que um dos meninos possuía uma experiência prévia tanto com o instrumento quanto com alguns ritmos. Ao conversar com ele ao final da aula, descobri que sua família era adepta de uma religião na qual, ao menos uma vez por semana, ele ouvia e tocava tambores diversos.

As questões 16 e 17 apresentaram o mesmo placar: 5 a 3. Isso significa que os professores concordaram com as afirmações sendo 5 totalmente e 3 parcialmente. Em relação à afirmação contida na questão 16 temos o destaque da importância da contextualização, sobretudo histórica, para a aprendizagem musical. Um dos comentaristas afirma que: “Nós professores enfrentamos muitos tabus em relação ao ensino de música nas escolas, como também, ideologias religiosas, dificultando esse entendimento”. Esse comentário ilustra a dificuldade em se trabalhar de forma diversificada na escola, sobretudo quando se diz respeito ao repertório. Muitos gêneros não são “aceitos” pelos estudantes e/ou pelas famílias simplesmente com base na letra ou na origem da obra. Por exemplo: um hino de louvor ou um ponto de umbanda não são considerados como obras musicais, mas exclusivamente como manifestações religiosas. Interessante é notar que a totalidade ou, ao menos, grande parte, das obras de Bach, Mozart e Beethoven tem cunho religioso, mas dificilmente são assim consideradas.

Na afirmação 17 é abordada novamente a sensibilidade, a intuição, o pensamento, a emoção e as subjetividades. Nesse ponto é importante destacar que as questões 15, 16 e 17 foram as únicas nominalmente citadas nos comentários, mesmo levando em conta as três seções. Isso demonstra um desconforto dos respondentes diante do uso de determinados conceitos e a relação posta entre eles e a música. Um(a) professor(a) escreve o seguinte: “Na pergunta 17, senti falta dos aspectos sociais como forma de expressão”. Portanto, a motivação para o dissenso é a mesma presente nas questões 15 e 16.

A questão 15, bem como aquelas da seção B que ainda não foram analisadas, apresenta um placar ímpar. No caso dessa 3 a 5 – 3 respondentes concordam plenamente e 5 parcialmente com a afirmação. Essa inversão nas “colunas” é bastante expressiva, nos prestemos a analisá-la. A afirmação fala sobre poética pessoal, criação e experimentação. Levando em conta as repostas obtidas em outras questões, mais especificamente nas 3, 12, 14, e 35, podemos depreender que a importância da criação na educação musical não é um tema polêmico entre os participantes. Por isso, nos resta considerar o conceito de “poética pessoal” como algo que leva os professores a divergirem nas opiniões.

Segundo os comentários da seção B nem todos os conteúdos contidos nos documentos (BNCC e Currículo Paulista) são passíveis de generalização no sentido de englobar a maior parte de instituições, a prática da maioria dos docentes e a realidade da maioria dos discentes. A “poética pessoal” parece se destacar nesse universo por não ser nem tão poética nem tão pessoal.

Explico. Nem tão poética, pois a formação necessária a uma qualidade estética que, potencialmente, poderia estar presente nas criações dos estudantes é inviável contando apenas com as aulas semanais de cinquenta minutos a que a maioria está submetida. Outros momentos, outras práticas e outros métodos são necessários para o desenvolvimento estético dos estudantes, valendo destacar que determinadas “vivências” às quais essas crianças e jovens estão suscetíveis não apenas deixam de contribuir para o desenvolvimento estético delas, mas minam as possibilidades de expansão de repertório, por exemplo, que aumentaria as possibilidades de enriquecimento estético. Nem tão pessoal, devido ao fato de uma criação, seja artística ou não, necessitar de um mínimo de inteligibilidade, isto é, os limites da vanguarda e da autenticidade se encontram nas possibilidades de compreensão de uma obra. Em outras palavras, uma obra totalmente incompreensível não pode ser considerada autêntica e, em última instância, não pode ser considerada nem mesmo uma obra.

Essa divagação foi necessária para que não confundamos autenticidade, genialidade, criatividade com aquilo que é incompreensível. Essas características convergem em casos em que o sujeito tem grande domínio do material e das técnicas necessárias para que em rearranjos do material possa se criar algo autêntico.

Na afirmação 11 associa-se o conhecimento musical com a prática investigativa. Cinco professores concordam plenamente, dois parcialmente e um professor discorda parcialmente. Recorrendo aos comentários encontramos o seguinte: “Dentro de uma abordagem docente, não necessariamente a pesquisa pode estar embutida no fazer pedagógico: cada caso, cada turma, cada professor em momentos de vida diferentes pode ou não conduzir seu trabalho visando uma construção técnica ou uma construção reflexiva ou uma construção experimental e investigativa”.

8 respostas

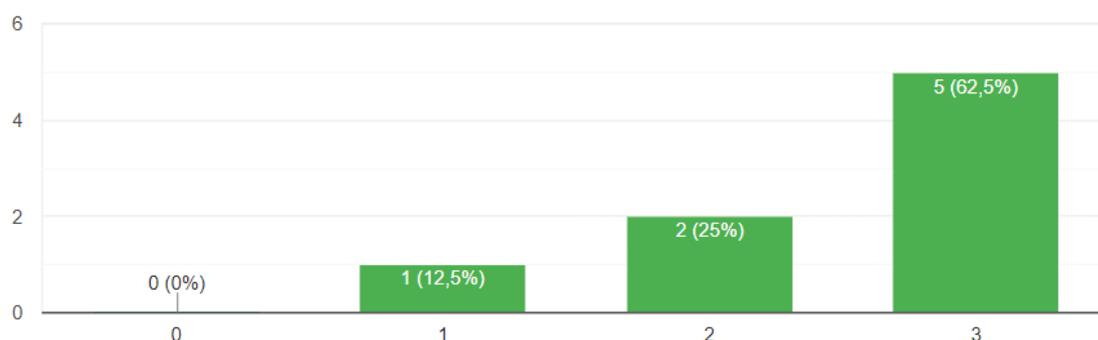


Gráfico 4 – Gráfico das respostas da questão 11.

Depreende-se desse comentário que a discordância entre os respondentes remete ao fato de que a pesquisa/investigação nem sempre é um objetivo ou uma possibilidade para o

professor. Baseado nas referências aqui utilizadas acreditamos que a pesquisa por parte do docente deve sim ser algo constantemente necessário e, havendo impossibilidade para tal, os termos e vigências da contratação devem ser revisitados e alterados no sentido de garantir a prática investigativa dos docentes. Quanto aos discentes acreditamos que o docente deve ser responsável por instigar e orientar investigações, condição *si ne qua non* para o ensino de música de forma geral, mas não para cada aula ou sequência didática especificamente.

A questão 14 merece destaque devido a ser a única, no universo de 38 questões, com a qual 7 professores concordam plenamente e 1 professor discorda parcialmente. Isso significa que, mesmo havendo apenas um discordante, o grau de discordância é consideravelmente alto. Vale sublinhar que não houve nenhum respondente que haja utilizado a resposta 0 – discordo plenamente, em nenhuma questão. Isso torna a questão número 14 a mais discordante qualitativamente, mas não quantitativamente. Estando ela isolada nessa condição.

8 respostas

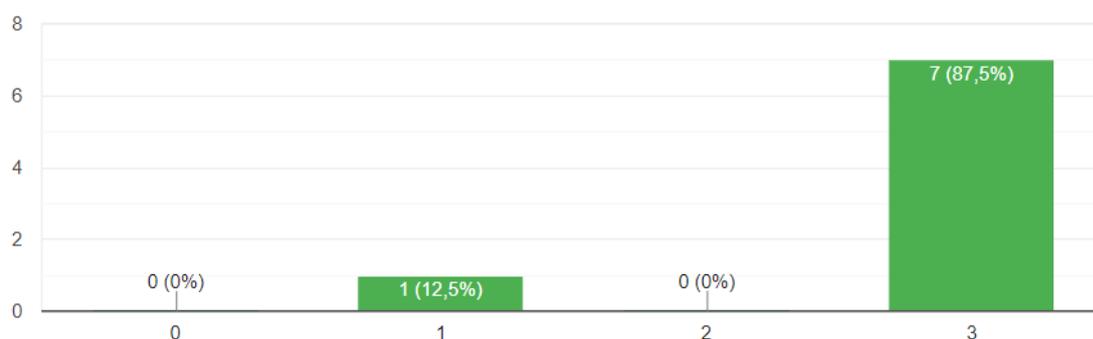


Gráfico 5 – Gráfico das respostas da questão 14.

A primeira observação a ser feita é de que essa afirmação é uma das mais longas e densas. Ela aborda as relações entre ampliação e produção de conhecimentos com a percepção, experimentação, reprodução, manipulação e criação. Leva em conta ainda a importância da diversidade para a inserção dos alunos em uma participação crítica e ativa da sociedade. Aparentemente a maioria dos professores não se incomoda com toda essa responsabilidade lançada sobre os “ombros” das aulas de música. Por outro lado, um dos professores discorda explicitamente disso. Os comentários não nos dão pistas claras sobre esse cenário, mas, aparentemente, baseando-nos em outras questões e comentários de outras seções, trata-se de uma mescla do incomodo causado pelos conceitos subjetivos utilizados na afirmação e a grande carga de responsabilidade denotada às aulas de música de forma isolada. Acreditamos que, se essa “carga” fosse dividida com as demais práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, provavelmente, a visão desse docente seria modificada ou, ao menos, atenuada.

3.3.3 Seção: Nas aulas de música o estudante deverá ser capaz de...

Essa terceira e última seção é a mais longa, possuindo um total de 21 questões. O que difere essa seção da primeira é a abordagem de aspectos mais técnicos, a presença mais contundente de temas transversais e, conseqüentemente, a criação não exclusivamente musical, mas também teatral, coreográfica etc.

As questões 24, 26, 29, 30, 32 e 38 foram respondidas unanimemente. Analisemos, inicialmente, cada uma delas. Na vigésima quarta questão sugere-se como repertório das aulas de música obras do cancionero infantil. O fato de todos os respondentes concordarem totalmente com essa afirmação e não haver nenhum comentário sobre ela ao final da seção a consideramos como não polêmica.

Na afirmação 26 também há uma sugestão de repertório, nesse caso remetendo a obras de diversas épocas de origens indígena, africana e europeia. Novamente não há discordância entre os professores e os comentários, ao final da seção, não apresentam opiniões acerca dessa afirmação.

A meu ver, como é exposto em outros momentos da presente tese, é imprescindível que obras indígenas, africanas e europeias estejam presentes no repertório das aulas, dentre outros motivos, para garantir a variação e ampliação das referências.

A questão 29 aborda a notação musical convencional e a não-convencional com ênfase para a primeira. Pelos dois comentários esse conteúdo não é questionável em si, mas sim a dificuldade em abordá-lo e, principalmente, aprofundá-lo uma vez que os professores de música convivem menos de uma hora semanal com suas turmas que, na maioria dos casos, contam com mais de duas dezenas de estudantes.

Sobre a afirmação 30 destacamos o fato de ela mencionar a improvisação, a sonorização de histórias e a utilização de instrumentos musicais convencionais e não-convencionais. Pelos comentários desta seção e de seções anteriores, podemos concluir que esse objetivo é unanimemente aceito pelos professores participantes da pesquisa, porém se relaciona diretamente com as questões de: pouco tempo de aula semanal e falta de estrutura física (espaços adequados para a aula de música) e recursos (falta de instrumentos musicais convencionais e de meios para se fabricar os não convencionais).

Na questão 32 aborda-se as propriedades do som (altura, duração, intensidade e timbre) e os elementos da música (ritmo, melodia e harmonia) sugerindo-se trabalhá-las de forma lúdica. Esses são conhecimentos musicais que parecem ultrapassar o contexto do questionário

como um consenso entre os professores de música, e até mesmo entre os músicos que não são professores, em relação a conteúdos que devem ser trabalhados nas aulas de música.

Por fim, na afirmação 38, é retomada a questão dos instrumentos musicais convencionais e não convencionais, nesse caso, sendo utilizados para a experimentação de obras de modo individual, coletivo e colaborativo. Além da individualidade poder ser questionada em si, no sentido de que: realmente existe uma individualidade? Sendo a resposta positiva ou negativa, a individualidade deve ser estimulada? Discutimos essas questões em outro momento da presente tese. Quanto ao coletivo parece ser condição *si ne qua non* para qualquer processo de ensino aprendizagem.

Finalizando, a colaboração é claramente um objetivo da aula de música, uma vez que o resultado de uma execução apenas soará esteticamente agradável se o todo for bem executado, isto é, não basta que apenas parte dos estudantes desenvolvam as habilidades necessárias para tocar seu instrumento (convencional ou não), realizar a percussão corporal que lhe compete ou cantar as notas/palavras que lhe são atribuídas. O grupo/conjunto deve funcionar como um todo e o resultado estético está condicionado ao coletivo e não ao individual, o que torna fundamental a colaboração, promovida por meio de ensaios.

As três primeiras questões desta seção trazem em comum a criação pelo viés lúdico e a transversalidade entre música, teatro e dança, além de sugerir a utilização de jogos e brincadeiras relacionados tanto à prática artística em si quanto ao cotidiano. A primeira delas apresenta um placar de 6 x 1 x 1. Isso significa que seis professores concordam plenamente com a afirmação, um concorda parcialmente e um discorda parcialmente. Já as afirmações 19 e 20 possuem um placar de 6 x 2, com seis professores concordando plenamente e dois parcialmente com a afirmação.

Apesar de não haver um consenso total a discordância pode ser considerada amena, destacando apenas a única resposta na qual há uma discordância parcial. Pelos comentários presentes nas seções anteriores acreditamos o motivo da discordância é a presença dos termos sentimentos, sensações e emoções na afirmação.

Analisemos as afirmações 21, 25, 28, 33, 35 e 36. Esse agrupamento é justificado por elas apresentarem pouquíssima divergência nas respostas, uma vez que em cada uma delas apenas um respondente concordou parcialmente enquanto entre os demais a concordância foi total.

Na primeira delas são abordadas as propriedades do som relacionando-as a apreciação e criação musicais, ou seja, a afirmação faz referência a um dos conteúdos menos polêmicos da área da música. Na segunda afirmação, 25, o tema central são as músicas tipicamente paulistas.

Em ambas as questões o pequeno dissenso, se é que houve, está relacionado ao motivo mais recorrente a incomodar os professores de música desse universo: a quantidade reduzida de horas aula semanais direcionadas à educação musical.

As questões 28 e 33 trazem, respectivamente, a percussão corporal e a utilização de instrumentos musicais convencionais e não convencionais em seu cerne. Na segunda delas ficou inviabilizado qualquer tipo de inferência quanto ao pequeno dissenso. Já sobre a primeira percebemos que a apreensão de alguns professores é a de que a “improvisação de recursos”, por exemplo a utilização da voz e percussão corporal na falta de instrumentos, podem acarretar uma falsa sensação aos governantes de que é possível desenvolver a musicalidade dos estudantes mesmo na ausência total de recursos. Acreditamos, e aprofundaremos essa discussão em outro momento, que as unidades escolares devem ser maximamente estruturadas para as aulas de música, mas isso não impede que os professores explorem a percussão corporal e a voz no sentido de ampliação de possibilidade, mas não como único recurso disponível.

Nos itens 35 e 36 sugere-se, respectivamente, a abordagem lúdica na composição, execução e apreciação musical e a percepção de elementos da natureza como constitutivos da música. Essa última afirmação está intimamente relacionada à abordagem schafariana para o ensino de música, mais especificamente ao conceito de paisagem sonora. Infelizmente não há elementos nos comentários que remetam ao dissenso presente em ambas as questões.

As afirmações 22, 23, 27 e 31 apresentam o mesmo placar: 6 x 1 x 1. As duas primeiras focam na criação com base em poemas, canções etc. O que as difere, dentre outras características, é o foco na criação na primeira e na recriação na segunda. Nesta, apesar de não ser utilizado esse termo, somos remetidos à criação de paródias. O dissenso de ambas parece estar fundamentado no incômodo que alguns dos respondentes apresentam, observável apenas nos comentários ao final de cada seção, em relação a documentos que pretendam nortear o ensino de música em todas as unidades e turmas, seja em nível nacional ou estadual.

Na questão 27 o motivo de discordância é claro, uma vez que ela aborda conceitos como: pulso, ritmo, melodia, ostinato, andamento e compasso. Pelos comentários podemos nitidamente observar que o incômodo se origina na presença da vasta possibilidade de conteúdos impossibilitados de aprofundamento pelas circunstâncias já mencionadas. Além disso, pressupomos que a abordagem lúdica indicada no enunciado da questão possa também causar algum incômodo.

A trigésima primeira afirmação é a única que traz o termo erudito. Ela o faz em comparação ao “popular”. Possivelmente esse é o motivo do incômodo de alguns dos respondentes uma vez que essa relação dicotômica entre erudito e popular soa arcaica diante

das “novas” abordagens propostas para o ensino de música. Nos aprofundamos nessa questão em outro momento.

As questões 34 e 37 apresentaram resultados interessantes, provavelmente pelo mesmo motivo: a utilização de recursos tecnológicos, como gravadores, celulares, tablets e computadores nas aulas de música. A primeira delas traz um placar bastante significativo – 4 x 4. Já a segundo apresenta um expressivo 5 x 3. Lembrando que o primeiro número se refere aos professores que concordam plenamente e o segundo aos que concordam parcialmente com a afirmação.

8 respostas

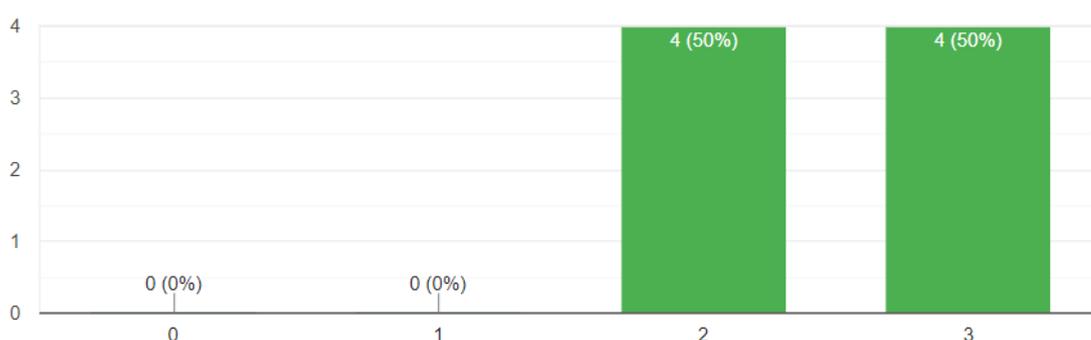


Gráfico 6 – Gráfico das respostas da questão 34.

8 respostas

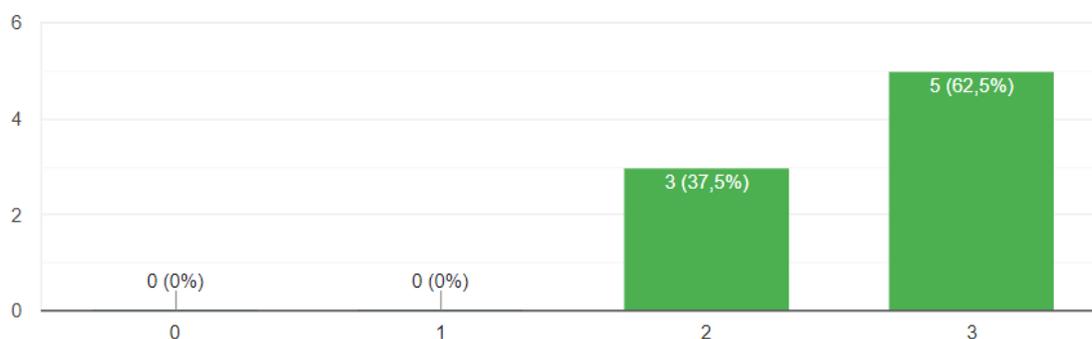


Gráfico 7 – Gráfico das respostas da questão 37.

Podemos afirmar que metade dos respondentes está incerto sobre a utilização e tecnologias nas aulas de música, bem como a presença de registros audiovisuais e a apreciação de jingles, vinhetas, trilhas sonoras etc. Essa incerteza está relacionada às discussões acerca da indústria cultural e da paisagem sonora. Apesar de não utilizar este termo a abordagem schafferiana também considera o rádio e a TV como responsáveis pela drástica diminuição de sensibilidade dos sujeitos aos sons e, mais especificamente, à música.

3.4 Discussão

Nossa conclusão geral é de que o resultado obtido com o questionário denota um corpo docente bem-preparado, com uma perspectiva próxima daquilo que seria uma educação musical ideal a partir das reflexões de Schafer. As dissonâncias poderiam ser resolvidas com alguma discussão/aprofundamento dos temas tratados. A formação do corpo docente não seria um empecilho para uma educação musical de qualidade.

Considerando os documentos como norteadores e não cerceadores do ensino de música concordo plenamente com cada uma das afirmações. Acredito que a somatória de uma formação inicial robusta e um investimento massivo na estrutura e infraestrutura das unidades escolares são mais determinantes para um ensino de música de excelência que qualquer lei, diretriz ou documento que aborde a educação musical.

Claramente, tanto a BNCC quanto o Currículo Paulista, têm uma função importantíssima referente a auxiliar a escolha de conteúdos e métodos e, principalmente, na determinação do mínimo que deve ser trabalhado. Porém é justamente nesse ponto que esbarramos na inviabilidade de alguns trechos dos documentos. Não se trata de uma escolha do professor ou mesmo da incapacidade de desenvolver determinados conteúdos, mas a logística das unidades escolares, começando pela definição da grade, impossibilita a aplicação adequada e aprofundada dos temas sugeridos.

Independentemente de sua utilidade, os documentos desempenham um papel secundário, cabendo a função primária à: formação dos docentes, em seguida aos materiais e adequação dos ambientes escolares e à interação entre as disciplinas do currículo.

Duas sugestões, aparentemente simples, poderiam modificar esse cenário: a ampliação da carga horária das aulas de música e dos momentos de planejamento conjunto para que a inter/transdisciplinaridade possa ocorrer de fato. Somada a essas, uma terceira ação, teoricamente mais complexa, pois exigiria um alto e concentrado investimento, seria a adequação das escolas para as aulas de música, isto é, salas isoladas e tratadas acusticamente nas quais haja uma variedade de instrumentos e outros recursos disponíveis para o desenvolvimento das aulas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso objetivo inicial era analisar a função da esquizofonia no âmbito da indústria cultural propondo ações, durante as aulas de música nos anos iniciais do ensino fundamental I, que possibilitassem uma relação mais crítica dos docentes, mas principalmente dos discentes, em relação a esse fenômeno sociológico. Nossa hipótese: a esquizofonia prejudica a formação musical dos sujeitos. A tese: a atuação dos professores nas aulas de música, em uma escola organizada de acordo com os Estudos Rituais, pode fomentar a autonomia, o esclarecimento e a emancipação, de forma que os sujeitos se tornem críticos aos produtos da indústria cultural e atentos aos efeitos da esquizofonia. Desse movimento surgiu a seguinte antítese: a somatória de uma formação inicial robusta dos professores de música e um investimento massivo na estrutura e infraestrutura das unidades escolares parecem ser mais determinantes para um ensino de música de excelência que qualquer lei, diretriz ou documento que aborde a educação musical.

O caminho trilhado até atingirmos essas conclusões iniciou-se com a compreensão de conceitos relacionados à esquizofonia e a toda a teoria de Schafer, a destacar: a problemática dos sons imperialistas, que não são, necessariamente, sustentados pela potência/intensidade, mas, em muitos casos, pela semiformação. Para que um som seja imperialista não é necessário que seja o mais intenso/forte do ambiente, antes o caracterizando seu conteúdo ideológico e o destaque, por exemplo, pela posição de sua fonte – alto falantes que pendem do teto das lojas.

Outro conceito, tão importante quanto abrangente, é o de paisagem sonora. A entendemos como todo som, ruído ou vibração que percebemos a partir de um ponto. Isso significa que, quando nos deslocamos, a paisagem sonora se altera. O mesmo ocorre se ficarmos imóveis durante muito tempo. Exemplificando: a paisagem sonora em uma escola não é a mesma às 7 horas, às 13 horas, às 19 horas ou à 1 hora. O antídoto para lidar com a paisagem sonora de uma forma mais saudável inicia-se com uma boa dose de clariaudiência. Devido ao entorpecimento de nossos ouvidos essa pode ser uma tarefa bastante complicada, mas apenas após concluí-la poderemos sugerir alterações na paisagem sonora.

Esse entorpecimento advém, em alguma medida, da utilização de fones de ouvido. Esse é outro ponto importante que fora discutido em nossa tese – a forma como a escuta esquizofônica chega a cada sujeito. Reconhecemos que a qualidade do aparelho, seja um fone de ouvido, um *home theater* ou outro, influencia diretamente na qualidade da experiência. Todavia, não vislumbramos uma tecnologia, por mais avançada que seja, que venha a substituir a experiência presencial de forma satisfatória do ponto de vista da educação musical que almejamos.

No entanto, da perspectiva da indústria cultural, a funcionalidade da escuta esquizofônica, principalmente individualizada (fones de ouvido), superou a da apresentação ao vivo há algumas décadas. Uma das provas desse fato é a quantidade de *playbacks* em diversas apresentações, isto é, nesses momentos (quando *samplers* são acionados por exemplo) não há diferença entre a performance ao vivo e a de estúdio. Outra é de que, ao consumirem os produtos da indústria cultural isoladamente, o efeito da alienação é ainda mais profundo, pois ocorre sem nenhuma interrupção ou contraponto que seriam possíveis se dois ou mais sujeitos estivessem apreciando a obra ao mesmo tempo e no mesmo espaço.

Isso significa que o problema deve ser encarado onto e filogeneticamente. Ou seja, as mudanças que almejamos para os sujeitos (estudantes) serão melhor trabalhadas pensando a espécie como um todo. Vimos, nas últimas décadas, esse movimento ocorrer, por exemplo, na utilização do cinto de segurança e na separação do lixo reciclável/não colocar lixo em lugar inadequado. Vários relatos chegam até a escola de crianças que reprimem seus responsáveis por esse jogarem algo pela janela do carro, por exemplo. Faz sentido que, após alguns bimestres analisando as músicas mais escutadas pelos estudantes e suas famílias, algum aluno solicite que a mãe ou o pai mude a estação do rádio do carro ou, até mesmo, que construam um *setlist* em um *pendrive* para que possam ouvir no caminho para a escola.

Uma vez que a semiformação não é uma formação pela metade, mas sim uma formação que impede a evolução do sujeito em direção ao esclarecimento e à autonomia, a resistência das famílias para uma renovação no repertório será, provavelmente, considerável. Acreditamos que uma forma de contornar essa situação é trazendo os familiares para dentro da escola, em momentos festivos e outros para um diálogo mais introspectivo, momentos nos quais eles possam ter contato com as práticas dos Estudos Rituais e, conseqüentemente, das aulas de música. Devido a semiformação levar ao pensamento de ticket, prevemos lidar não apenas com a inércia da alienação, mas também com o preconceito. Nesse caso, exercícios que provoquem reflexões e discussões coletivas parecem ser uma possibilidade de, se não resolver o problema, ao menos avançar com as discussões possibilitando que os envolvidos percebam a necessidade de ponderarmos nossas crenças se quisermos viver em uma sociedade livre e inclusiva.

Machado (2022, p. 48) afirma que se atualmente as crianças brincam apenas com jogos eletrônicos é porque não estamos às ensinando outros jogos. Se essa relação de causa e consequência é verdadeira, podemos pressupor que as pessoas pensam de determinada forma, pois não lhes é oferecida outra forma de pensar. Apesar da importância das leis antirracismo e outras similares, o fim do preconceito não é algo que se consiga por decreto. Nossa sugestão é que a escola pública se transforme de fato naquilo que ela deveria ser desde sempre – um espaço

no qual a comunidade escolar se sinta responsável pela formação de quem ali convive, sobretudo dos alunos.

A exemplo do que Marinoff (2012) sugere, defendemos que o espaço escolar pode ser o local ideal para um final de semana filosófico. Para tanto, seria necessário um planejamento minucioso e a presença de mediadores habilidosos, para que o tiro não saia pela culatra. Ao discutirmos alguns poucos conceitos – estética, moral, ética etc. – durante um final de semana, acreditamos que a transformação nos participantes e na comunidade escolar como um todo poderia ser extremamente benéfica.

Machado (2022, p. 59) traz uma discussão sobre diálogo que se relaciona diretamente ao que fora posto no parágrafo anterior e nos ajuda a pensar sobre a constatação advinda da análise da BNCC de que não existe expressão puramente individual. Assim como em um diálogo, os sistemas (pessoas) não podem ser nem totalmente iguais nem totalmente diferentes. Similarmente, em uma relação entre expressão e interpretação o contraste entre o artista e o público é o que valoriza a obra. Contraste no sentido de que, se a performance não levar o público a refletir, pensar e sentir de outra forma, é porque nada de novo ou relevante fora apresentado. Por outro lado, se a obra for completamente incompreensível para o público, mesmo mediante a um esforço sincero para decifrá-la, então ela se torna inválida, observando que, em ambos os casos – na compreensão total e na incompreensão total - é o mesmo que não houvesse performance.

Tanto a visão positivista quanto a tecnicista têm dificuldades em lidar com essa nulidade. Em uma forma não dialética de tratar a questão ou há performance de fato ou não há. Se o público não soube compreender a obra essa é uma falha na formação dele. Acreditamos que tanto artista quanto público precisam de formação, mas entre uma que possa se considerar maximamente adequada e seu oposto há uma gama infinita de possibilidades. E esse é um elemento extremamente humano. Por isso, durante nossas discussões e reflexões, apontamos para situações desumanas, inumanas e supra-humanas. Todas elas estão relacionadas ao deslocamento dos parâmetros que deixam de ser as capacidades do *Homo sapiens* e passam a ser a capacidade das máquinas, do computador.

Esse deslocamento nos traz diversos problemas. O mais grave deles, ao menos para o ensino, é a incapacidade de concentração. É fundamental sublinhar que a proposta de Türcke (2016), os Estudos Rituais, está relacionada a uma proposta para resolver o problema de concentração das crianças diagnosticadas com TDAH. Analogamente vemos que, assim como uma rampa pode ser utilizada por pessoas com ou sem mobilidade reduzida, uma aula

“adaptada” para os estudantes com laudo de TDAH será também benéfica para os estudantes que não apresentam esse transtorno.

Para Machado (2022) os jogos relacionados a aparatos eletrônicos devem ser repensados pelos alunos com o auxílio dos professores. É o mesmo que afirmamos em relação aos produtos da indústria cultural. Mais do que isso, devemos admitir que toda e qualquer obra é, potencialmente, um produto da indústria cultural. Portanto, o repertório deve ser maximamente variado, possibilitando uma experiência múltipla aos meninos e meninas sob nossa responsabilidade.

Essa mesma autora (p. 104) observa que as diferenças entre crianças e adultos se tornaram fluidas e incertas. Isso justifica, em parte, a necessidade de que os pais estejam constantemente presentes na escola em uma espécie de “escola de pais”. Logicamente que eles não podem assumir o papel de mais um matriculado na unidade, mas sim no intuito de colaborar com a formação de seus tutelados. A questão é que, para assumirem esse papel de forma adequada, aparentemente, será necessária alguma instrução pois, a família vem perdendo historicamente seu papel de fornecer as figuras de autoridade com as quais a criança se identifica e diferencia.

A escola, por tratar-se de um ambiente minimamente controlado, e nisso diferir de espaços externos à escola, como *shoppings*, mercados municipais, parques etc., os sujeitos podem se permitir “baixar a guarda”. Relacionamos isso a experiência em oposição a imersão (como ocorre em uma festa *rave/tecno* por exemplo. Nas U.E. tanto pais quanto filhos podem se dar ao luxo de brincar, rir de si mesmo, e, desta forma, vivenciar experiências que acionem o máximo de seus sentidos.

Sem perder de vista nosso objeto, o conceito de esquizofonia e sua relação com a educação musical, queremos dizer que em uma atividade musical, proposta em uma casa aberta – festa junina, festa da família etc. – com a participação de toda a comunidade escolar podemos estreitar os laços e ajudar com que os responsáveis assumam o papel que almejamos deles – nossos colaboradores para o ensino e educação de seus filhos.

Sabemos que o inverso também é verdade, de que não compete a escola ensinar os conteúdos das disciplinas exclusivamente, mas, por palavras e ações, demonstrar aos estudantes formas adequas de convívio em sociedade. Ampliando-se esse leque de conteúdos, podemos incluir noções de higiene pessoal, educação alimentar, cuidados com o corpo e com a mente e assim por diante.

Com isso não se pretende que a escola detenha a exclusividade na formação dos membros da sociedade. Em contrapartida, não podemos nos eximir da responsabilidade

implícita ao se conviver com seres em formação, de 6 a 11 anos de idade, os quais algumas vezes, infelizmente, tem como referência apenas os adultos que encontram no espaço escolar.

[...] recuperar na educação o ritual parece ser, em vista do diagnóstico da crise da experiência, importantíssimo, inclusive para que o brincar não se converta em mera sucessão cronológica de paisagens digitais, que não se sedimentam sob a forma de memórias significativas e não permitem elaborar o passado e superar a barbárie. Apropriar-se do passado e elaborá-lo são elementos fundamentais da educação contra a barbárie, e o brincar tem um lugar essencial, junto com os rituais, para que a infância seja de fato reconhecida como um “outro”, para que não seja a ela imposta mais uma vez a barbárie que é constitutiva da civilização em sua forma capitalista atual (MACHADO, 2022, p. 128).

Conclusivamente vemos que a indústria cultural, utilizando-se de diversos meios, destacadamente da esquizofonia, domina as massas provocando a semiformação, a alienação e a heteronomia. Nesse contexto, as aulas de música, colaborativamente com as demais disciplinas, organizadas por meio dos Estudos Rituais, seriam capazes de provocar um distúrbio no *status quo*.

Pensando não apenas na formação dos estudantes, mas da comunidade escolar como um todo, a simples apresentação e discussão, entre os funcionários, professores e responsáveis, de conceitos como os de pseudoindivuação e estandartização, poderiam fomentar reflexões coletivas que levariam a mudanças de conduta potencialmente emancipadoras.

Um último tópico a ser tratado é o custo da implementação de uma proposta de educação musical/organização pedagógica escolar baseadas nas teorias de Schafer e TÜRCKE. Acreditamos que, de início, o investimento estará mais relacionado ao tempo disponibilizado pelos envolvidos que a um capital econômico. Dessa reunião surgiriam as demandas para que o poder público investisse, primeiramente na estrutura da escola e, em outro momento, não muito distante, na formação dos professores e demais profissionais das unidades.

Por fim, leis, diretrizes e outros documentos seriam reescritos para legitimar e nortear a prática já viva dentro (e fora) das salas de aula. Nesse momento, com a comunidade escolar já estabelecida e articulada, poderíamos iniciar um processo de interação entre as comunidades das diversas unidades de uma mesma cidade, na sequência de um mesmo estado e, por fim, de todo o território nacional. Um território, em constante relação com outros territórios, no qual a valorização da educação não esteja apenas do discurso e se torne uma valorização do ensino de fato e de direito.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. **Teoria Estética**. Tradução: Artur Morão. 2ª Edição. Lisboa: Edições 70, 2008.
- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, T. W. O fetichismo na música e a regressão da audição. *In: Textos Escolhidos*. Coleção: Os Pensadores. Editora: Abril. São Paulo/SP, 1996.
- ADORNO, Theodor W. — **Quasi una Fantasia: Essays on Modern Music**. Verso: London and New York, 2002.
- ADORNO, Theodor W. **Aspectos do novo radicalismo de direita**. Tradução: Felipe Catalani. São Paulo: Editora Unesp, 2020.
- ADORNO, Theodor W. **Estudos sobre a personalidade autoritária**. Organizadora: Vírginia Helena Ferreira da Costa. Tradução: Vírginia Helena Ferreira da Costa, Francisco López Toledo Corrêa e Carlos Henrique Pissardo. São Paulo: Editora Unesp, 2019.
- ADORNO, Theodor W. **Introdução à Sociologia da Música: doze preleções teóricas**. Tradução: Fernando R. de Moraes Barros. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.
- ADORNO, Theodor W. **Minima Moralia: reflexões a partir da vida lesada**. Tradução: Gabriel Cohn. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2008.
- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Tradução: Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- ALBUQUERQUE, Tazio Zambi de. **Arranjos dinâmicos: escritura, gesto e vocalidade na poética de Waly Salomão**. Tese de Doutorado/USP. São Paulo, 2017.
- ALONSO, Gustavo. **Cowboys do asfalto: música sertaneja e modernização brasileira**. 1ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.
- ALVES, Cristiano Nunes. **Radio difusão, produção fonográfica e espaço urbano: formação e adensamento do fenômeno esquizofônico em Campinas – SP (...1990)**. Revista Rua Número 16. Campinas/SP, 2010.
- ARANGO, Julián Jaramillo. **Network Music: Criação e performance musical colaborativa no âmbito das redes de informação**. Tese de doutorado/USP. São Paulo, 2014.
- ARAUJO, Davi Donato Amorin de. **Limites da escuta: Epistemologias do sonoro na música concreta, na ecologia acústica e nos estudos do som**. Tese de doutorado/USP – PPGM/ECA. São Paulo, 2019.
- ASSIS, Pablo de. **O imaginário do Áudio e o Podcast: re-imaginando o potencial da produção e distribuição de áudio na internet**. Dissertação de Mestrado/Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, 2011.

ATTALI, Jacques. **Noise: the political economy of music**. Tradução: Brian Massumi. *Theory and History of Literature*, Volume 16. University of Minnesota Press. Minneapolis/London, 1985.

BANDEIRA, L. B.; ZANOLLA, S. R. S. Mercadorização da beleza corporal: um estudo a partir da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt. In: PUCCI, Bruno *et. al.* (Org.) **Atualidade da teoria crítica na era global**. 1ª edição – São Paulo: Nakin, 2016.

BARCELLOS, A. C. K. Mídia e consumo na contemporaneidade: reflexões sobre o processo formativo e o desenvolvimento da autonomia. In: PUCCI, Bruno *et. al.* (Org.) **Atualidade da teoria crítica na era global**. 1ª edição – São Paulo: Nakin, 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Edições 70, Lisboa/Portugal, 2002.

BASTOS, Maria Clara. **Processos de composição e expressão na obra de Itamar Assunção**. Dissertação de Mestrado/USP. São Paulo, 2012.

BENJAMIN, W. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica in **Benjamin e a obra de arte**. Rio de Janeiro: Contraponto Ed., 2012.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de História. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BERGANTINI, Loren Paneto. **Sinestesia mediada pela tecnologia na arte: a interação entre voz e imagem**. Dissertação de Mestrado/USP. São Paulo, 2016.

BETENCOURT, Paulo Ricardo. **Memórias dos Cacerolazos: cartografia de forças não sonoras se tornando sonoras**. Dissertação de Mestrado/USP. São Paulo, 2014.

BLANNING, Tim. **O Triunfo da Música: a ascensão dos compositores, dos músicos e sua arte**. São Paulo: Cia das Letras, 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

BRITO, Teca Alencar de. **Koellreuter educador: o humano como objetivo da educação musical**. Fundação Peirópolis. São Paulo/SP, 2001.

BURON, Pablo Frau. **Arte y tecnología informática: un análisis de la transformación tecnológica del arte en la sociedad contemporánea**. Fedro, *Revista de Estética y Teoría de las Artes*. Nº 16, julio de 2016.

CABOT, Mateu. Adeus à escola? Da escola alfabetizadora à audiovisualidade difusa. Tradução: Ana Carolina Kastein Barcellos. In: LASTÓRIA, L. A. C. N. *et al* (Org.) **Teoria crítica - escritos sobre educação: contribuições do Brasil e Alemanha**. 1ª edição – São Paulo: Nankin, 2015.

CASTRO, Daniel E. de. **Com “som do silêncio”, Kevin Hoefler vai à final do street skate.** Yahoo Esportes, 2021. Disponível em: <https://esportes.yahoo.com/noticias/com-som-sil%C3%A2ncio-kevin-hoefler-023900717.html>. Acessado em: 06/08/2021.

CASTRO, Marcos Câmara de. Os lugares e as cores do tempo: música, sociedade, educação. **In: CORVISIER, Fernando Crespo. Os noturnos para piano de Almeida Prado.** São Paulo, Editora Pharos: NAP -CIPEM da FFCLRP/USP, 2015. Coleção USP de música vol. 3.

COSTA, Cristiano A. da. Prefácio *in*: PEREIRA, Eliton *et al.* **Educação, teoria crítica e cultura musical contemporânea: pesquisas e propostas de transformação no campo da formação estética.** Goiânia: Eliton Perpétuo Rosa Pereira Editor, 2017.

CUNHA, Damyler Ferreira. **O som e as suas dimensões concretas e subjetivas nos filmes de Lucrecia Martel.** Dissertação de mestrado/USP. São Paulo/2013.

DIAS, Paulo Eduardo. Folha de São Paulo/Folha Verão. **Turistas comemoram ausência de caixas de som em praias de São Sebastião (SP).** Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2022/03/turistas-comemoram-ausencia-de-caixas-de-som-em-praias-de-sao-sebastiao-sp.shtml> - acesso em 06/03/2022.

DIB, Marcia Camasmie. **A diversidade cultural da Síria através da música e da dança.** Dissertação de Mestrado/USP. São Paulo, 2009.

ELIAS, Nobert. **Mozart: sociologia de um gênio.** Organização: Michael Schröter. Tradução: Sergio Goes de Paula. Revisão Técnica: Renato Janine Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1995).

FERREIRA, Pedro Peixoto. **Transe maquínico: quando som e movimento se encontram na música eletrônica de pista.** Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 14, n. 29, p. 189-215, jan./jun. 2008.

FERREIRA, Thiago Lazzarin. **Rap e jazz na escola pública: um estudo sobre a formação cultural e o engajamento estético de jovens do ensino médio.** Tese de doutorado – USP/FE. São Paulo, 2017.

FLUSSER, Vilém. **O universo das imagens técnicas: Elogio da superficialidade.** São Paulo, Annablume, 2008.

FONTEERRADA, Marisa Trench de O. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação.** 2ª edição. São Paulo: Editora Unesp; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

FREIRE, Vanda Bellard. **Música e sociedade: Uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada ao ensino superior de música.** 2ª edição revisada e ampliada. Florianópolis: Associação Brasileira de Educação Musical, 2010.

FREUD, S. Psicologia das massas e análise do EU. **In: Sigmund Freud obras completas.** Tradução P.C.L. de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. (Trabalho original publicado em 1920).

FUKUSHIRO, Luis Fernando de Prince. **Prelúdios para música e formação**. Dissertação de Mestrado/USP. São Paulo, 2014.

GARCIA, Luiz Henrique Assis. **Coisas que ficaram muito tempo por dizer: O Clube da Esquina como formação Cultural**. Dissertação de Mestrado/UFMG. Belo Horizonte, 2000.

GONZALES, Rafaela Roshbacker. **Ruído-voz na canção popular brasileira: vozes femininas do samba canção da década de 1950**. Dissertação de Mestrado/USP. São Paulo, 2017.

LEMOS, Sabrina Maia. **Psytrance: o ritornelo da alegria – comunicação, design sonoro, música eletrônica**. Dissertação de Mestrado/UNESP. Bauru, 2006.

LIMA, Giuliana Souza de. Almirante, **“A mais alta patente do rádio”, e a construção da história da música popular brasileira (1938-1958)**. Dissertação de Mestrado/USP. São Paulo, 2012.

LIMA, José Guilherme Allen. **Observações sobre o papel das ferramentas digitais na música experimental contemporânea brasileira**. Dissertação de Mestrado/USP. São Paulo, 2013.

MACHADO, Vanessa Cristina. **O brincar em uma (in)fância conectada**. Dissertação de Mestrado - UNESP. Araraquara, 2022.

MACIEL, Suely. **A interatividade do diálogo de viva-voz na comunicação radiofônica**. Tese de Doutorado/USP. São Paulo, 2009.

MAIA, A. F. COSTA, B. C G. Cultura digital e educação: reflexões sobre tecnologia, linguagem e estética. *In: LASTÓRIA, L. A. C. N. et al (Org.) Teoria crítica - escritos sobre educação: contribuições do Brasil e Alemanha*. 1ª edição – São Paulo: Nankin, 2015.

MARINOFF, Lou. **Mais Platão menos prozac: a filosofia aplicada ao cotidiano**. Tradução: Ana Luiza Borges. 16ª edição. Rio de Janeiro: Record, 2012.

MELO, Janete Marques Borges; COSTA E SILVA, Luciana da; PEREIRA, Eliton. Apreciação musical no processo formativo: uma análise de conteúdo na revista da ABEM e um e-survey com educadores musicais *in: PEREIRA, Eliton et al. Educação, teoria crítica e cultura musical contemporânea: pesquisas e propostas de transformação no campo da formação estética*. Goiânia: Eliton Perpétuo Rosa Pereira Editor, 2017.

MIGUEL, Fábio. **Entre ouvintes: a paisagem sonora da Igreja Batista em Jardim Utinga em Foco**. Dissertação de Mestrado/UNESP. São Paulo, 2006.

MOTTA, Luísa Nemésio Toller. **Se a obra é a soma das penas: um estudo feminista sobre as cantoras da vanguarda paulista**. Dissertação de Mestrado/USP. São Paulo, 2018.

NOLAN, Christopher. **Batman: o cavaleiro das trevas**. Warner Bros: EUA, 2008.

OLIVEIRA *et al.* **Abordagem metodológica de M. Schafer para o ensino de música na escola.** UNOESTE/Presidente Prudente – SP. Colloquium Humanarum, vol. 11, n. Especial, Jul–Dez, 2014.

OLIVEIRA, Juliano de. **O desenvolvimento da poética eletroacústica na trilha sonora de filmes de ficção científica norte-americanos.** Dissertação de Mestrado/USP. São Paulo, 2012.

OLIVEIRA, Rodrigo Batista de. **Encenação de *Leitmotiv*: o procedimento dramático-musical para constituição de uma cena teatral e não dramática.** Dissertação de Mestrado/USP. São Paulo, 2015.

PAZ, Emerlinda A. **Pedagogia musical brasileira no século XX: metodologias e tendências.** Editora MusiMed. Brasília/DF, 2013.

PENSADOR. <https://www.pensador.com/frase/Njk3OTg1/> - acesso em 09/08/2021.

PEREIRA, André Bernardes e PEREIRA, Eliton. Educação musical e cultura do consumo: reflexões formativas à luz da teoria crítica. *in*: PEREIRA, Eliton *et al.* **Educação, teoria crítica e cultura musical contemporânea: pesquisas e propostas de transformação no campo da formação estética.** Goiânia: Eliton Perpétuo Rosa Pereira Editor, 2017a.

PEREIRA, Eliton *et al.* **Educação, teoria crítica e cultura musical contemporânea: pesquisas e propostas de transformação no campo da formação estética.** Goiânia: Eliton Perpétuo Rosa Pereira Editor, 2017b.

PEREIRA, A. B.; MELO, J. M B.; SILVA, L. da C. Apreciação musical no processo formativo: uma análise de conteúdo na revista da ABEM e um e-survey com educadores musicais *in*: PEREIRA, Eliton *et al.* **Educação, teoria crítica e cultura musical contemporânea: pesquisas e propostas de transformação no campo da formação estética.** Goiânia: Eliton Perpétuo Rosa Pereira Editor, 2017c.

PITA, Juliano Veraldo da Costa. **Os espaços para a música contemporânea.** Dissertação de Mestrado/USP. São Carlos, 2012.

PUCCI, Bruno. A questão da autonomia dos estudantes nos cursos de formação inicial de docentes da educação básica a distância *online*. *In*: PUCCI, Bruno *et al.* (Org.) **Atualidade da teoria crítica na era global.** 1ª edição – São Paulo: Nakin, 2016.

QUEIROZ, Victor Martins Pinto de. **Por um modelo de escuta musical ativa: uma revisão de Adorno, Schaeffer e Schafer.** Trabalho de Conclusão de Curso – IA/UNESP. São Paulo, 2016.

RAYEL, Renata Salgado. **A linguagem dos sinos em Diamantina (MG): rotas turísticas na paisagem sonora.** Tese de Doutorado/UNESP. Rio Claro. 2016.

ROCHA, Felipe Neves da. **As texturas sonoras como interface na produção do conhecimento científico: experimentando o som enquanto expressividade conceitual.** Dissertação de Mestrado/USP. São Paulo, 2018.

ROCHA, Ruth e MASSARANI, Mariana. **Marcelo, marmelo, martelo**. Rio de Janeiro: Ed. Salamandra, 2011.

RODRIGUES, Glauber Resende. **Abecedário sobre escutas no cinema: percursos de criação cinematográfica com estudantes de Educação Básica na perspectiva da Diferença**. Tese de Doutorado/UFRJ. Rio de Janeiro, 2016.

RODRIGUES, Patrícia Silva. **A paisagem sonora da sala de aula: escuta e criação, desenvolvimento da compreensão musical e da consciência sobre ecologia acústica**. Dissertação de Mestrado/UNESP. São Paulo, 2016.

SANTOS, José Antonio Barbosa Alves dos. **As faces de Eva: o universo feminino no léxico de Rita Lee**. Dissertação de Mestrado/USP. São Paulo, 2013.

SANTOS, Otávio Luis Silva. **As transformações da escuta a partir da utilização das mídias portáteis**. Dissertação de Mestrado/USP. São Paulo 2014

SCHAFFER, R. Murray. **A afinação do mundo: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora**. Tradução: Marisa Trench de O. Fonterrada. 2 ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2011a.

SCHAFFER, R. Murray. **Educação sonora: 100 exercício de escuta e criação de sons**. Tradução: Marisa Trench de Oliveira Fonterrada. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 2009.

SCHAFFER, R. Murray. **O ouvido pensante**. Tradução: Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva e Maria Lúcia Pascoal. 2 ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2011b.

SCHAFFER, R. Murray. **Ouvir/Cantar: 75 exercícios para ouvir e cantar música**. Tradução: Marisa Trench de Oliveira Fonterrada. São Paulo: Ed. Unesp, 2018.

SCHAFFER, R. Murray. **Vozes da Tirania: Templos de silêncio**. Tradução: Marisa Trench de Oliveira Fonterrada. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo. **Currículo Paulista (Versão 1)**. São Paulo: SEE-SP/UNDIME-SP, 2018.

SILVA, Renato Luis de Castro Aguiar. **Cacaso: entre a canção e o poema**. Dissertação de Mestrado/UNESP. Araraquara, 2016.

SILVEIRA, Henrique Iwao Jardim da. **Colagem musical na música eletrônica experimental**. Dissertação de Mestrado/USP. São Paulo, 2012.

SOUZA, Marcel Oliveira de. **A rádio escola do departamento de cultura de São Paulo: Mário de Andrade e a formação do gosto musical (1935 – 1938)**. Tese de Doutorado/USP. São Paulo, 2016.

SOUZA, Moniele Rocha de. **Uma proposta de educação musical para a sensibilização ambiental**. Dissertação de Mestrado/UNESP. Araraquara, 2015.

STOROLLI, Wania Mara Agostini. **Movimento Respiração e Canto: a performance do corpo na criação musical.** Tese de Doutorado/USP. São Paulo, 2009.

TERAZINI, João Hnerique Tellaroli. **Ouvindos vazios: os silêncios em *A erva do rato* e *Cleópatra* de Júlio Bressane.** Dissertação de Mestrado/UFSCar. São Carlos, 2014.

TOMASELLO, Michael. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano.** Tradução: Claudia Berliner. – 2ª edição – São Paulo: Editora WMF Martins, 2019

TÜRCKE, Christoph. Cultura do déficit de atenção *in*: PUCCI, Bruno *et. al.* (Org.) **Atualidade da teoria crítica na era global.** 1ª edição – São Paulo: Nakin, 2016a.

TÜRCKE, Christoph. **Hiperativos!:** Abaixo a cultura do déficit de atenção. Tradução: José Pedro Antunes. São Paulo: Paz e Terra, 2016b.

TÜRCKE, Christoph. **Sociedade excitada:** filosofia da sensação. Tradução: Antônio A. S. Zuin [*et. al.*]. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010.

VIANNNA, Graziela Valadares Gomes de Mello. **Imagens sonoras no ar: a sugestão de sentido na publicidade radiofônica.** Tese de Doutorado/USP. São Paulo, 2009.

VICENTE, Eduardo. **Radio-drama em São Paulo: Política, estética e marcas autorais no cenário radiofônico paulistano.** Livre Docência/USP. São Paulo, 2015.

ZANUTO, Flávia. **Discurso, resistência e identidade: o rock brasileiro dos anos 1980.** Tese de Doutorado/UNESP. Araraquara, 2010.

ZUIN, Antônio A. S.; PUCCI, Bruno; LASTÓRIA, Luis N. C. **10 Lições sobre ADORNO.** Petrópolis/RJ. Vozes, 2015.

APÊNDICE A – Questionário aos professores de Música

1 – Pontue as seguintes afirmações de acordo com sua concordância em relação a cada uma delas:

- 0 – Discordo plenamente;
- 1 – Discordo em parte;
- 2 – Concordo em parte;
- 3 – Concordo plenamente.

Seção A – São objetivos do ensino de música:

1) perceber a música como forma de expressão individual e coletiva discriminado e interagindo com os diferentes tipos de sons e ritmos.

Pontuação:

Comentários:

2) reconhecer e analisar os usos e as funções da música em diversos contextos de circulação, em especial, aqueles da vida cotidiana, identificando e apreciando criticamente diversas formas e gêneros de expressão musical.

Pontuação:

Comentários:

3) perceber e explorar os parâmetros do som e os elementos musicais por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musical.

Pontuação:

Comentários:

4) reconhecer os elementos constitutivos da música e as características de instrumentos musicais variados explorando fontes sonoras diversas como a voz, percussão corporal, na natureza e em objetos cotidianos.

Pontuação:

Comentários:

5) reconhecer notação musical convencional e não convencional e explorar procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual.

Pontuação:

Comentários:

6) utilizar a voz, percussão corporal e instrumentos musicais convencionais e não convencionais para experimentar improvisações, composições e sonorização de histórias, entre outros de modo individual, coletivo e colaborativo.

Pontuação:

Comentários:

7) criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas musicais articulando saberes referentes a produtos e fenômenos musicais que envolvem tais práticas.

Pontuação:

Comentários:

8) potencializar a criatividade, o senso estético, o senso crítico e a autoria das crianças;

Pontuação:

Comentários:

9) desenvolver a expressividade e a sensibilidade ao vivenciarem diferentes sons, ritmos, músicas e demais movimentos artísticos próprios da sua e de outras culturas.

Pontuação:

Comentários:

Seção B – No ensino de música

10) se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem musical: a sensibilidade, a intuição, o pensamento e as emoções.

Pontuação:

Comentários:

11) o modo de produção e organização dos conhecimentos na Música é constituído pela prática investigativa.

Pontuação:

Comentários:

12) são dimensões do conhecimento musical: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão

Pontuação:

Comentários:

13) como resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no domínio de cada cultura a Música é a expressão artística que se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado no âmbito tanto da sensibilidade subjetiva quanto das interações sociais.

Pontuação:

Comentários:

14) os processos de ampliação e produção dos conhecimentos musicais passam pela percepção, experimentação, reprodução, manipulação e criação de materiais sonoros diversos, dos mais próximos aos mais distantes da cultura musical dos alunos, possibilitando vivenciar a música inter-relacionada à diversidade e desenvolver saberes musicais fundamentais para sua inserção e participação crítica e ativa na sociedade.

Pontuação:

Comentários:

15) os alunos percebem e desenvolvem uma poética pessoal no percurso do fazer musical criando e experimentando.

Pontuação:

Comentários:

16) a compreensão das relações entre tempos e contextos sociais dos sujeitos na sua interação com a música e a cultura são possibilitados pelo contato com os conhecimentos, processos e técnicas produzidos e acumulados ao longo do tempo na Música e o entendimento da contextualização dos saberes e das práticas musicais.

Pontuação:

Comentários:

17) as formas de expressão no processo de aprendizagem de manifestam pela sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades.

Pontuação:

Comentários:

Seção C – Nas aulas de música o estudante deverá ser capaz de:

18) criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.

Pontuação:

Comentários:

19) criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música, (re)inventando jogos simbólicos e reproduzindo papéis sociais.

Pontuação:

Comentários:

20) utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais e pelo próprio corpo durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.

Pontuação:

Comentários:

21) reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons.

Pontuação:

Comentários:

22) inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.

Pontuação:

Comentários:

23) reescrever cantigas, quadrinhas, parlendas, trava-línguas e canções, mantendo rimas, aliterações e assonâncias, relacionando-as ao ritmo e à melodia das músicas e seus efeitos de sentido.

Pontuação:

Comentários:

24) experimentar, identificar e apreciar músicas brasileiras próprias do universo infantil, inclusive aquelas presentes em seu cotidiano.

Pontuação:

Comentários:

25) experimentar, identificar e apreciar músicas próprias da cultura popular paulista de diferentes épocas.

Pontuação:

Comentários:

26) experimentar, identificar e apreciar músicas próprias da cultura popular brasileira de diferentes épocas, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias.

Pontuação:

Comentários:

27) perceber, explorar e identificar pulso, ritmo, melodia, ostinato, andamento e compasso por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de execução e apreciação musical.

Pontuação:

Comentários:

28) explorar e perceber o próprio corpo (palmas, voz, percussão corporal) e objetos do cotidiano como fontes sonoras, considerando os elementos constitutivos da música.

Pontuação:

Comentários:

29) explorar e reconhecer o desenho como forma de registro musical não convencional (representação gráfica de sons) e reconhecer a notação musical convencional, diferenciando-a de outros sinais gráficos.

Pontuação:

Comentários:

30) apreciar e experimentar improvisações musicais e sonorização de histórias, explorando vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais não convencionais, de modo individual e coletivo.

Pontuação:

Comentários:

31) identificar e apreciar gêneros musicais (populares e eruditos) próprios da cultura de diferentes países.

Pontuação:

Comentários:

32) perceber, explorar e identificar intensidade, altura, duração, ritmo, melodia e timbre, por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de execução e apreciação musical.

Pontuação:

Comentários:

33) explorar e caracterizar instrumentos convencionais e não convencionais, considerando os elementos constitutivos da música.

Pontuação:

Comentários:

34) apreciar jingles, vinheta, trilha de jogo eletrônico, trilha sonora etc., analisando e reconhecendo seus usos e funções em diversos contextos de circulação.

Pontuação:

Comentários:

35) perceber e explorar elementos constitutivos da música, por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musical.

Pontuação:

Comentários:

36) explorar e perceber elementos da natureza como fontes sonoras, considerando os elementos constitutivos da música.

Pontuação:

Comentários:

37) experimentar e explorar formas de registro musical não convencional e procedimentos e técnicas de registro musical em áudio e audiovisual.

Pontuação:

Comentários:

38) apreciar e experimentar composições musicais, explorando vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais convencionais ou não convencionais, de modo individual, coletivo e colaborativo.

Pontuação:

Comentários: