

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE LETRA E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA
MESTRADO E DOUTORADO EM MÚSICA

A ORQUESTRA VAI À ESCOLA: OS SIGNIFICADOS DE UM CONCERTO DIDÁTICO
PARA ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

GINA DENISE BARRETO SOARES

RIO DE JANEIRO, 2015

A ORQUESTRA VAI À ESCOLA: OS SIGNIFICADOS DE UM CONCERTO DIDÁTICO
PARA ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

por

GINA DENISE BARRETO SOARES

Tese submetida ao Programa de Pós- Graduação em Música do Centro de Letras e Artes da UNIRIO, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor, sob orientação da Professora Dra. Mônica de Almeida Duarte e coorientação do Professor Dr. Annibal José Roris Rodriguez Scavarda.

RIO DE JANEIRO, 2015

S676 Soares, Gina Denise Barreto.
A orquestra vai à escola: os significados de um concerto didático para
alunos da educação básica / Gina Denise Barreto Soares, 2015
217 f. ; 30 cm

Orientadora: Mônica de Almeida Duarte.

Coorientador: Annibal José Roris Rodriguez Scavarda.

Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

1. Música – Instrução e estudo. 2. Música – Análise, apreciação 3. Formação de plateia. 4. Semiótica. 5. Retórica. I. Duarte, Mônica de Almeida.
II. Scavarda, Annibal José Roris Rodriguez. III. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Centro de Letras e Artes. Curso de Doutorado em Música. IV. Título.

CDD – 780.7

ATA DAª DEFESA DE TESE PARA CONCESSÃO DO GRAU DE DOUTOR

LOCAL: sala do Programa de Pós-Graduação em Música da UNIRIO.

REALIZADA EM: 06 de julho de 2015 - HORÁRIO: 14:00 horas

CANDIDATO: GINA DENISE BARRETO SOARES

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dra. Mônica de Almeida Duarte (orientador)
Prof. Dr. Annibal José Roris Rodriguez Scavarda do Carmo (coorientador)
Prof. Dr. Modesto Flávio Chagas Fonseca
Prof. Dr. Augusto Cunha Reis
Prof. Dr. Júlio Moretzsohn

TÍTULO DA TESE: "A ORQUESTRA VAI À ESCOLA: OS SIGNIFICADOS DE UM CONCERTO DIDÁTICO PARA ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA"

A sessão pública foi iniciada às 14:00 horas. Após a exposição de cerca de trinta minutos, o candidato foi arguido oralmente pelos membros da banca durante duas horas. A Banca, após a avaliação, considerou o candidato aprovado tecendo os seguintes comentários:

A CANDIDATA MOSTROU DOMÍNIO DO TEMA, APRESENTOU PRECISAMENTE NO TEMPO QUE LHE FOI DADO, O TRABALHO ESCRITO E A APRESENTAÇÃO ORAL FORAM CONSIDERADOS MUITO BONS, TANTO NO SENTIDO LINGÜÍSTICO QUANTO NO SENTIDO DE CONTEÚDO; A BANCA VIU FORTES OPORTUNIDADES PARA PESQUISAS FUTURAS; A BANCA APROVOU A DEFESA DE TESE PARA A CONCESSÃO DO GRAU DE DOUTOR COM LOUVOR.

A sessão foi encerrada às 16:30 horas. Na forma regulamentar foi lavrada a presente ata que é assinada pelos membros da Banca e pelo candidato.

Mônica de A. Duarte
Annibal José Roris Rodriguez Scavarda do Carmo
Modesto Flávio Chagas Fonseca
Augusto Cunha Reis
Júlio Moretzsohn
Gina Denise Barreto Soares

A Leandro e André, verdadeiras e preciosas fontes de aprendizado nesse caminho da vida. Compromisso profundo, incentivo e amor acima de tudo.

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-Graduação em Música do Centro de Letras e Artes da Universidade Federal do Estado de Rio de Janeiro (UNIRIO) por ter me acolhido e oferecido a oportunidade de realizar e trilhar por esse caminho acadêmico em busca de conhecimento, sempre diferencial em nossa vida pessoal e profissional.

Especialmente, agradeço à professora Doutora Mônica de Almeida Duarte por sua orientação. Ao longo de todo o tempo ela sempre mostrou que o lugar do conhecimento, além de muitas descobertas, também é lugar de dedicação e ternura.

Sobremaneira, agradeço ao professor Doutor Annibal José Rodriguez Scavarda pela sua atenciosa coorientação, pela força e incentivo, todo dia e a qualquer hora, sempre com um profundo senso de cuidado.

Aos meus pais, Antônio Soares de Oliveira e Iolanda Barreto Soares, pelo apoio que me leva a insistir sempre.

Aos meus filhos Leandro Soares de Almeida e André Soares de Almeida pela cumplicidade que nos une também no âmbito das ideias.

À Paula Galama, amiga e companheira de tantos anos de jornada profissional. Desde o início da graduação de piano até os dias de hoje.

À Maria Conceição Milannez, amiga querida de longas conversas acadêmicas, musicais e pessoais.

À Neila Ruiz, gratidão eterna pela acolhida e apoio nos primeiros tempos do doutorado.

Ao Maestro Hélder Trefzger, Leonardo Dalvi e Edilson Barbosa pela compreensão da necessidade de conciliar o doutorado com minhas atividades profissionais.

Ao Fundo de Amparo e Pesquisa do Estado do Espírito Santo (FAPES) pela concessão do apoio tão necessário ao desenvolvimento e término do doutorado.

A Orquestra Sinfônica do Estado do Espírito Santo (OSES) e a Faculdade de Música do Espírito Santo (FAMES), para onde levo sempre o que conquisto no campo profissional.

A todos os meus colegas de trabalho, músicos e professores, que de alguma forma ofereceram o apoio necessário em tantos momentos.

Aos professoras e alunos das escolas que visitei, pela colaboração que tornou possível reformular e construir conhecimentos atrelados à realidade de todo dia, quando se dispuseram a participar da pesquisa e ofereceram uma acolhida tão especial para o trabalho de campo.

Certamente, não se vence um doutorado sozinha, as colaborações diretas ou indiretas ao longo desses quatro anos foram essenciais para a conclusão dessa jornada.

Gratidão!

SOARES, Gina Denise Barreto. *A orquestra vai à escola: os significados de um concerto didático para alunos da educação básica*. 2015. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

RESUMO

Esta tese aborda os significados construídos por um grupo de alunos da escola pública de educação básica sobre um concerto didático realizado na própria escola. Para tal analisamos as respostas obtidas por meio de um questionário constituído de três etapas: a primeira etapa foi aplicada uma semana antes do concerto didático, a segunda e a terceira etapas foram aplicadas no dia do concerto, sendo que a segunda etapa foi aplicada antes e a terceira etapa depois dos alunos assistirem ao concerto. Para a apreensão dos significados do referido concerto, a perspectiva epistemológica da virada retórica da filosofia foi o ponto de partida por lidar com a negociação das distâncias que envolve a plateia (*pathos*) e a orquestra (*ethos*) relacionadas ao tema (*logos*) em debate e por tomar a metáfora como figura de linguagem que agencia significados. A metáfora se configura como ponto de encontro com a semiótica cognitiva desenvolvida por Jean-Marie Klinkenberg, teoria que, associada a Retórica, oferece o suporte para os estudos de significado. O concerto didático é tomado como um momento de apreciação musical, fazer ativo no aprendizado da música, em que significados puderam ser verificados e até mesmo construídos. Como resultado da análise, chegou-se, então à metáfora mais ampla e centralizadora dos significados apresentados pelos alunos: o concerto didático foi significado como REMÉDIO PARA O STRESS, aspecto que pode ser reflexo de uma ambição por alívio para as pressões sentidas na vida cotidiana. Dessa forma, o evento musical ganha outros significados além daqueles propriamente musicais.

Palavras-chave: Música. Formação de plateia. Apreciação musical. Retórica. Semiótica cognitiva.

SOARES, Gina Denise Barreto. *Orchestra goes to school: the meanings of a didactic concert for students of primary and secondary education*. 2015. Thesis (Doctorate in Music) Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

ABSTRACT

This thesis explores the meanings produced by a group of students of public schools from primary and secondary education which emerged after a didactic concert which happened in the school that they study. So as to achieve this objective, the responses which were obtained through a questionnaire which is divided into three parts: the first part was applied a week before the concert, the second and the third parts were applied in the day of the concert, considering that the second part was applied before the concert and the third part after the concert. In order to get the meanings which were produced due to the concert, the epistemological perspective of Philosophy rhetoric turnaround was the starting point because it handles with the negotiation of distances which involves the audience (pathos) and the orchestra (ethos) related to the theme (logo) which was in debate and for taking the metaphor as a figure of speech that negotiates meanings. Metaphor is seen as the intersection point with the cognitive semiotic which was developed by Jean Marie Klinkenberg, a theory that, associated to Rhetoric, will offer support to the studies of meaning. The didactic concert was taken as a moment of musical appreciation, something that makes music learning an active process from student's part, in which meanings could be produced. As a result of this analysis, we reached to a point in which the most comprehensive and centralizing metaphor of the meanings that were produced: the didactic concert is as if it were a **MEDICINE TO THE STRESS**, an aspect that reflects the ambition of relieving the tensions that are felt in our daily in. This way, the musical event gain other meanings other than those that are specifically musical ones.

Key words: Music. Audience training. Music appreciation. Rhetoric. Cognitive Semiotic.

SOARES, Gina Denise Barreto. *L'orchestre va à l'école: les significations d'un concert éducatif pour les étudiants de l'éducation de base*. 2015. Thèse (Doctorat en Musique) – Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

RESUMÉ

Cette thèse aborde les significations construites par un groupe d'étudiants de l'éducation de base scolaire public sur un concert didactique tenue à l'école. Pour ce, nous avons analysé les réponses obtenues au moyen d'un questionnaire composé de trois parties: la première partie a été appliquée une semaine avant le concert, la deuxième et la troisième partie ont été appliquées le jour du concert, et la deuxième partie a été appliquée avant et la troisième partie après que les étudiants assister au concert. Pour l'appréhension de ces significations de concert, la perspective épistémologique de la rhétorique tour de la philosophie a été le point de départ en termes de traiter avec la négociation des distances impliquant le public (pathos) et l'orchestre (ethos) liés au thème (logos) débat et prendre la métaphore comme une figure de rhétorique vantant significations. La métaphore est configuré comme une réunion avec la sémiotique cognitives développées par Jean-Marie Klinkenberg, théorie associée à la rhétorique, offrira un soutien pour l'importance des études. Le concert didactique a été prise comme un moment de reconnaissance musicale, faire de la musique de l'apprentissage actif, où les significations pourraient être construits. À la suite de l'analyse, venir, puis à la métaphore plus large et la centralisation des significations présentées par les étudiants: le concert didactique est comme si REMÈDE CONTRE LE STRESS contre le stress, un aspect qui reflète le soulagement de l'ambition aux pressions subies dans la vie tous les jours. Ainsi, l'événement musical gagne d'autres significations au-delà de ceux qui sont strictement musical.

Mots-clefs: Musique. Public de la formation. Appréciation. Rhétorique. Sémiotique Cognitive.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
Capítulo 1 - O Contexto dos concertos didáticos	22
1.1 A Série Orquestra nas Escolas	30
1.2 Associação de Amigos da Orquestra Filarmônica do Espírito Santo	32
1.3 A orquestra vai às escolas	36
Capítulo 2 - O concerto didático analisado à luz da Retórica	52
2.1 Considerações sobre a retórica	53
2.2 O discurso	54
2.3 Os componentes da unidade retórica	55
2.4 Interfaces entre Retórica e Semiótica Cognitiva	56
2.5 Aspectos da Retórica	58
2.6 A Retórica e o concerto didático	60
2.6.1 O auditório	63
2.6.2 A língua natural	65
2.6.3 Premissas verossímeis	66
2.6.4 O orador	68
2.6.5 A conclusão	69
Capítulo 3 - A apreciação musical em foco	71
3.1 Interagindo com a música	72
3.2 A música na escola regular	76
3.3 A audição	78
3.4 A escuta	81
3.5 Apreciação musical	83
3.6 A apreciação e o desenvolvimento musical	90
3.7 Materiais, aplicações e práticas metodológicas em apreciação musical	98
3.8 Vivências compartilhadas em apreciação musical	103
3.9 O processo e o produto em apreciação musical	104
Capítulo 4 - A construção dos significados	107
4.1 A semiótica	108
4.2 A construção dos significados	110
4.2.1 A apreensão do código	110
4.2.2 Considerações sobre o signo	111
4.2.3 A compreensão do sentido	112
4.3 A diversidade semiótica	115
4.4 As influências dos fatores externos	116
4.5 Primeiro fator externo: a diversificação do espaço	119
4.6 Segundo fator externo: a diversificação da sociedade	120

4.7 Terceiro fator externo: a diversificação no tempo	122
4.8 A Retórica e a reestruturação dos códigos	123
Capítulo 5 - Procedimentos metodológicos	126
5.1 Procedimentos e técnicas de coleta e análise de dados	127
5.1.1 A realização da pesquisa-piloto ou pré-teste	127
5.1.2 A avaliação do questionário teste	130
5.1.3 A escola	132
5.2 A análise de discurso	133
Capítulo 6 - Apresentação e análise de dados: os significados	137
6.1 Aspectos característicos do grupo pesquisado	139
6.2 Expectativas de um concerto didático	142
6.2.1 Dados obtidos de questões objetivas	142
6.2.2 Dados obtidos de questões com palavras e expressões indutoras	153
6.1.2.1 Orquestra	155
6.1.2.2 Música clássica	159
6.1.2.3 Maestro	165
6.2 A experiência	168
6.3 Algumas considerações	186
CONCLUSÃO	188
REFERÊNCIAS	198
ANEXO 1	210

INTRODUÇÃO

O presente estudo se fundamenta na investigação sobre os significados de um concerto didático via música de concerto¹ elaborados por um grupo de alunos de uma escola pública de ensino regular de educação básica. O grupo assistiu ao concerto didático da *Série Orquestra nas Escolas* realizado pela *Orquestra Sinfônica do Estado do Espírito Santo (OSES)* no segundo semestre de 2014. Esses concertos acontecem desde o ano de 2005, são reformulados a cada ano, considerando as experiências adquiridas nos anos anteriores, e têm buscado envolver cada vez mais as plateias formadas pelas comunidades acolhidas pelas escolas públicas de educação básica. O concerto didático da *OSES*, objeto desta pesquisa, foi concebido de acordo com a perspectiva de formação de plateia e leva a música de concerto para pessoas que, em sua maioria, nunca assistiram a apresentações de uma orquestra.

Programas de formação de plateia, principalmente no âmbito da música de concerto, têm ocupado as agendas de considerável número de instituições nacionais e internacionais. Em sua maioria, tais programas em geral são configurados com o objetivo de promover ações educativas que venham a contribuir para a renovação e ampliação do público consumidor da música de concerto. Esse movimento possui inúmeras justificativas. Dentre elas, cabe pontuar o compromisso de instituições tais como orquestras com a sociedade da qual fazem parte. O público varia ao longo do tempo, o que implica na constante necessidade de manter ações que envolva e agregue novo público. A garantia de plateias futuras, para as diversas expressões artísticas, particularmente para a música de concerto, o tema desta pesquisa, depende da sensibilização direcionada e da convivência cotidiana de crianças, jovens e adultos com essa arte. Somente assim, podemos criar motivação que leve as pessoas a frequentar espontaneamente eventos artísticos com certa assiduidade, caracterizando assim a manutenção de plateias por meio do convencimento de novas plateias para as diversas expressões, mais especificamente para a música de concerto.

No que diz respeito a interação do público com as diversas expressões artísticas, aspecto notável é aquele inerente às transformações da sociedade, pois o dinamismo dessas transformações tendem a promover movimentos de afastamento e aproximação. Quanto à música de concerto, a literatura da história da música (GROUT, 1994; MASSIN, 1997;

¹ Ao longo desta pesquisa, o termo música de concerto será utilizado para designar a também denominada música clássica ou música erudita (nota da autora).

MAGNANI, 1989 e RAYNOR, 1986) mostra as transformações as quais o público esteve sujeito em função dos aspectos que afeta a sociedade, seja ponto de vista religioso, político, econômico ou cultural. Tais transformações, incidindo nos modos de interação do público com a música, criaram novas relações sintonizadas com as particularidades dos diversos contextos.

A partir do século XX, o progresso verificado no âmbito do desenvolvimento tecnológico implicou numa nova dinâmica da relação do público com a música e sua fruição. “Desde a invenção dos equipamentos eletrônicos de transmissão e estocagem de sons, qualquer som natural (...) pode ser expedido e propagado ao redor do mundo, ou empacotado em fita ou disco, para as gerações do futuro” (SCHAFER, 1991, p.172). Então, a partir desse momento, o som pôde ser separado da fonte que o produz em primeira instância, isto é, no caso da música, a orquestra, o músico, o cantor entre outras possibilidades, para ser produzido utilizando uma gravação ou por meio do rádio, da televisão, do cinema entre outros. Fato que provocou efeitos profundos na vida o ser humano. Schafer (1991) chama essa separação de esquizofonia². Ampliou-se então, não apenas os meios de acessar a música mas a possibilidade de escolher o que ouvir, quando ouvir e o quanto ouvir.

Para o homem do século XX, o elemento surpresa contido nas sinfonias mozartianas passa a não ser tão surpreendente, ele pode ser esperado. Pois, ao contrário do homem do século XVIII, que possuía limitadas oportunidades de ouvir uma mesma sinfonia, o homem do século XX poderia, de acordo com a sua vontade, reproduzi-la infinitas vezes e conhecê-la profundamente por meio da audição cotidiana. Para o compositor do século XX, além da preocupação com a composição e com a execução, novas variáveis passaram a influir no modo como o público recebe sua obra. A qualidade da gravação e da transmissão tornam-se parâmetros consideráveis e que influenciará na acolhida da obra pelo público.

Se após a Revolução Francesa, os instrumentos musicais precisaram ser adaptados para ganharem mais sonoridade, em função da ampliação das salas de concerto que passaram a receber um público numeroso pois, a partir desse momento, tinha acesso a cultura considerada de elite (HANNONCOURT, 1998), no século XX outras adaptações foram exigidas. Para atingir um público que não estaria apenas confinado nas salas de concerto ou nos locais de apresentações ao vivo e que se encontrava localizado em diversas e longínquas

² Etimologicamente, ambos os vocábulos são de origem grega, *phono* refere-se a som e *schizo* significa fendido ou separado (SCHAFER, 1991, p.172).

regiões do globo, novos meios de produção foram criados que, a um só tempo, oferecia produtos culturais e criava novas demandas, ampliando cada vez mais a massa de consumidores. Esse movimento originou a denominada cultura de massa que, associada a Indústria Cultural³, se definiu, dentre outros aspectos, pela existência um repertório caracterizado por um consumo desprendido do material musical em si, mas agregado ao sucesso acumulado e reconhecido como tal, isto é, consumo de música “apreciada conforme a medida do seu próprio sucesso e não pela assimilação profunda da obra” (NAPOLITANO, 2001). A música de concerto, excluída de tal repertório, permaneceu cada vez mais restrita a círculos identificados como aqueles que pertenciam a elite e que eram capazes de usufruir de uma experiência estética diferenciada.

O domínio dos códigos e a diversidade de combinações dos elementos musicais, contribuíram para que a música de concerto ocupasse uma posição à margem quando comparada aos gêneros que melhor se adequaram aos propósitos da Indústria Cultural. A música de concerto vista como um gênero cultivado por grupos específicos de iniciados é uma premissa corroborada pelo senso comum. Atualmente, ainda que a tecnologia tenha facilitado o acesso à diversos gêneros musicais, incluindo a própria música de concerto, a necessidade cultural (BOURDIEU; DARBEL, 2003) é algo construído. O hábito ou o desejo de ouvir música, independente do gênero, é uma consequência proveniente do treinamento (HENNION, 2011) que pode ser obtido por meio da vivência. Assim, a concepção de que a música de concerto é algo restrito às pessoas que são dotados de algum tipo de talento natural não tem sustentação, quando admitimos que o treinamento é o responsável pelas aquisições pertinentes ao gosto musical, aspecto afirmado por Hennion (2011). Sendo assim, os programas educativos de formação de plateia tornam-se responsáveis pelo desenvolvimento de uma necessidade cultural para a apreciação música de concerto. Esses programas objetivam oferecer ao ouvinte, informações e vivências tais que possam auxiliar a sua autonomia e a apropriação de tal gênero. Então, desenvolver a necessidade cultural por meio de programas de formação de plateia se configura numa possibilidade real.

Atualmente, alguns autores apontam para a morte da música de concerto (LEBRECHT, 2008). “Os jornais recitam uma ladainha familiar de problemas: as gravadoras estão reduzindo suas divisões de música clássica; orquestras enfrentam déficits; mal se ensina

³ O conceito de Indústria Cultural foi empregado pela primeira vez pelos filósofos alemães Theodor Adorno e Max Horkheimer, membros da Escola de Frankfurt. O termo aparece no capítulo *O iluminismo como mistificação das massas*, no ensaio *Dialética do Esclarecimento* escrito em 1942 e publicado em 1947.

música nas escolas, ela é quase invisível na mídia, ignorada ou ridicularizada” (...) (ROSS, 2011, p.19). Apesar de um panorama desfavorável detectado por críticos ou profissionais da área, a música de concerto continua sendo cultivada.

No entanto, essa mesma história era contada há quarenta, sessenta, oitenta anos. A *Stereo Review* dizia em 1969: “Vendem-se menos discos clássicos porque as pessoas estão morrendo [...] O mercado clássico moribundo de hoje é o que é porque há quinze anos ninguém tentou instilar o amor pela música clássica nas então impressionáveis crianças que hoje constituem o mercado”. O maestro Alfred Wallenstein escreveu em 1950: “A crise econômica que as orquestras sinfônicas americanas enfrentam está se tornando cada vez mais aguda”. O crítico alemão Hans Heinz Stuckenschmidt escreveu em 1926: “Os concertos têm pouco público e os déficits orçamentários crescem de ano para ano”. Os lamentos sobre o declínio ou a morte da arte aparecem já no século XIV, quando se julgava que as melodias sensuais da *Ars Nova* assinalavam o fim da civilização. O pianista Charles Rosen observou com sabedoria: “A morte da música clássica talvez seja sua tradição viva mais antiga” (ALEX ROSS, 2011, p.19).

Assim, apesar de tantas preocupações e críticas em diferentes épocas é possível apreender a vitalidade da música de concerto que, como qualquer tradição que se mantém ao longo do tempo, sobrevive como se negociasse meios de adaptação às mudanças ainda que busque manter sua essencialidade. Nessa trajetória, cumpre a música de concerto interagir com a sociedade na qual se encontra podendo se mostrar mais ou menos envolvente e, principalmente, ter a sua sobrevivência garantida por aqueles que a apreciam e a valorizam. Nesse sentido, também a música de concerto sobrevive ao ser cultivada.

Inúmeras estratégias favoreceram a permanência da música de concerto na sociedade atual ainda que restrita a um público menos expressivo quando comparada aos gêneros musicais que são promovidos pelo meio de comunicação de massa. Nos dias de hoje, os programas para formação de plateia são estratégias próprias para a manutenção da vitalidade da música de concerto e seguem atualizando o seu público a cada dia. Tais programas, em geral, são “desenhados” de acordo com o público para o qual são endereçados e podem tomar como parâmetros a faixa etária, a profissão, o nível de familiaridade com música de concerto dentre outros. Cabe destacar a variedade de iniciativas que tem, como consequência, atingir plateias cada vez maiores.

Dentre as várias iniciativas de formação de plateia no âmbito da música de concerto, podemos encontrar uma diversidade de programas aliando criatividade e condições de logística que levam essas iniciativas a atingir públicos diferentes em qualidade e quantidade.

Uma iniciativa importante é a do *Metropolitan Opera*⁴ que leva ao cinema suas produções operísticas. Assim, a ópera antes restrita às apresentações ao vivo e gravações, se utiliza das facilidades do cinema, o que permite chegar a um outro tipo de público. No Brasil, a *Orquestra Petrobrás Sinfônica*⁵ elaborou vídeos educativos que trazem as particularidades do mundo da orquestra sinfônica que, além de serem distribuídos em DVD, são disponibilizados no próprio site.

No que diz respeito à música, a atualidade tem sido marcada por um interesse no seu valor, nas suas funções e no que ela representa para o desenvolvimento social e individual. Tal fato tem ocupado agendas diversas promovendo debates não apenas no âmbito dos profissionais da música, mas também no seio da sociedade que de forma intuitiva, é levada a considerar os efeitos “benéficos” do envolvimento com a prática musical. O engajamento na discussão desse tema tem levado a uma séria busca pelo conhecimento e pela compreensão do fenômeno musical em função das possibilidades contidas na interação com a música, com o seu ensino e com a diversidade de seus usos e funções (SCHAFER, 1991; DUARTE, 2001; DUARTE; MAZZOTTI, 2002; SWANWICK, 2003; HENTSCHKE; DEL BEN, 2003; FONTERRADA, 2005).

Quanto à música na escola, sua presença é frequentemente justificada por meio de argumentos que apontam para desenvolvimento da sensibilidade, do raciocínio lógico, da coordenação motora e da contribuição para o aprendizado de outras disciplinas. De fato, essas são atribuições inerentes à música e à educação musical. Porém, esses não são argumentos suficientes para a inserção da música na escola, uma vez que outras atividades podem desempenhar as mesmas funções (HENTSCHKE; DEL BEN, 2003 p.183). Tal justificativa, no âmbito da educação pode estar simplesmente

no desenvolvimento da capacidade de compreender e vivenciar a música como uma das várias atividades humanas, como uma dimensão fundamental da cultura, algo que permeia a vida de seus alunos, tanto na escola quanto fora dela, seja tocando um instrumento ou cantando (...). Buscar o desenvolvimento da linguagem musical ou da capacidade musical dos seres humanos não exclui necessariamente tratá-la como meio para desenvolver outras capacidades e competências gerais consideradas necessárias a atuação dos alunos no mundo paralelo e posterior a escola (HENTSCHKE; DEL BEN, 2003 p.183).

⁴ The Metropolitan Opera. Disponível em < <https://www.metopera.org/Season/In-Cinemas/> > Acesso em: 20 jul. 2015.

⁵ Orquestra Petrobrás Sinfônica. Disponível em < https://youtu.be/hZEZao_7Pag > Acesso em: 20 jul. 2015.

Preocupações semelhantes aparecem em outros autores, como por exemplo, a opinião de que

a música pode acentuar o perfil de uma escola, faculdade ou outra organização. A música pode ser agradável, pode manter as pessoas afastadas das ruas, pode gerar empregos, pode engrandecer eventos sociais. Mas, por si só, essas razões não são suficientes para justificar a música no sistema educacional. Tampouco oferecem um embasamento filosófico para professores e outros músicos que sabem que aquilo que fazem é importante, mas não sabem o que torna o fazer musical tão válido (SWANWICK, 2003, p.18).

Buscando ainda reforçar e tornar clara a validade do fazer musical, Swanwick (2003) vê a questão como fundamental e acredita que

a música persiste em todas as culturas e encontra um papel em vários sistemas educacionais não por causa de seus serviços ou de outras atividades, mas porque é uma forma simbólica. A música é uma forma de discurso tão antiga quanto a raça humana, um meio no qual as ideias a cerca de nós mesmos e dos outros são articuladas em formas sonoras (SWANWICK, 2003, p.18).

Aprofundando ainda mais e levando para o plano individual

no caso da música não está em questão a “verdade” de seus enunciados, nem sua aplicação para resolver algum problema conceitual, mas sua “capacidade” de *ex-motionare* (pôr em movimento, atingir) os ouvintes, ou auditórios, os grupos sociais ou reflexivos para os quais está voltada. (...) Sendo uma técnica de mover o outro, é uma arte social. Ela é, então, uma arte que parte do pressuposto prático: é possível sensibilizar e mover as paixões humanas lançando mão de técnicas específicas. (...) é possível modificar as atitudes, crenças e valores dos outros. (DUARTE; MAZZOTTI, 2002, p.35)

No Brasil, a luta pelo retorno do ensino da música como parte do currículo da educação básica movimentou os círculos interessados e disseminou o pensamento e as argumentações em prol do valor da música. Apesar do ensino de música ser previsto nas aulas de educação artística, não podemos afirmar que a música não estivesse presente na escola. Independente da sistematização do ensino musical nas escolas, inúmeras tentativas foram feitas para que algumas atividades musicais tivessem lugar nos espaços escolares. Dentre as referidas tentativas, podemos citar várias escolas que, mesmo diante de estruturas

deficitárias, organizaram e mantiveram grupos, tais como corais e bandas, até mesmo por meio de trabalho voluntário de seus professores, pais ou membros da comunidade, criando oportunidade para que a comunidade escolar pudesse participar de atividades de cunho artístico-musical vivenciando a performance.

Também integrou o leque de acontecimentos a promoção de momentos de apreciação musical nas escolas. Na realização de projetos, festas e outros eventos, a convite de escolas, artistas levaram suas próprias produções para o cotidiano escolar. Com frequência, em espaços singelamente adaptados para receber músicos, atores ou outros profissionais da arte, tais como pátios e quadras, a apreciação musical, aspecto essencial para se fazer música, teve lugar. A apreciação, além de ser o mais acessível entre os fazeres musicais, é também aquele a qual estamos envolvidos durante toda a vida e que permeia tanto a composição quanto a *performance* - dois outros aspectos do fazer musical. Em muitos casos, é possível observar uma preocupação didática na formatação desses eventos.

Mesmo reconhecendo o lugar do ensino musical sistemático, atendendo a uma obrigação curricular na formação do aluno, a vivência obtida em ocasiões “especiais” de encontro com a música oferecidas pela escola, pode colaborar de alguma forma para atenuar essa tal falta. No que diz respeito à apreciação, podemos localizar uma diversidade de acontecimentos voltados para a comunidade escolar que vem emergindo e que tem a música como atração principal.

A valorização cultural pelo viés da música dentro das escolas de Educação Básica tem tomado corpo quando observamos a realização de eventos em que apresentações musicais são dirigidas à comunidade. Além da apreciação musical em audiência, tem sido recorrente a abertura de espaços para que os alunos possam interagir com os “atores” desses eventos estabelecendo um diálogo e satisfazendo curiosidades a respeito da apresentação em si ou de outros aspectos a ela relacionados.

Dessa forma, vários gêneros e estilos musicais acabam frequentando a comunidade escolar criando relações de contato e conhecimento. Desde conjunto de choros a bandas de música, de conjuntos de rock a quartetos de cordas, de grupos de escolas de samba até corais, de grupos de congo até orquestras têm tornado frequentadores assíduos dos pátios de escolas ou outros espaços que, com boa vontade, funcionam “como se fosse um palco”. Dentre tantas possibilidades, podemos elencar aqueles eventos que estão mais próximos da vivência ou do conhecimento musical cotidiano da comunidade escolar e aqueles cujo contato significa o

desbravamento de um universo desconhecido ou distante de suas experiências. Enquadrando-se na segunda possibilidade, podemos considerar os concertos realizados por orquestras sinfônicas, filarmônicas e de câmara. Iniciativas de tal tipo têm sido recorrentes na programação em várias orquestras.

No Brasil, os concertos de cunho didático inúmeras vezes representam o contato - o primeiro para alguns membros da comunidade escolar - com uma tradição cultural ocidental europeia que se originou e consolidou em outro tempo e lugar, portadora de suas especificidades e de um ritual peculiar. Em muitos casos, o concerto didático pode significar a porta de entrada para a participação e o interesse em outras atividades educacionais voltadas para a música, daí a sua importância no universo social.

Com base na atual situação do ensino da música nas escolas brasileiras, eventos artísticos que tem lugar nos espaços escolares configuram como uma boa iniciativa para formação de plateia por meio da promoção do conhecimento musical. Considerando o tema da presente pesquisa, os concertos didáticos da *Série Concertos nas Escolas*, entendemos que eles trazem a apreciação de um tipo de música que não faz parte do cotidiano das comunidades escolares atendidas, implicando assim em novas referências musicais além daquelas já pertencentes às “enciclopédias”⁶ dos indivíduos que compõem os diversos auditórios desses concertos. A *Série Concertos nas Escola* se constitui de concertos didáticos para comunidades de escolas públicas no estado do Espírito Santo e oportuniza a vivência da música orquestral. Eventos desse tipo podem potencializar um vínculo positivo com a música de concerto por meio da apreciação musical conduzida em audiência como uma real possibilidade de formação de plateia.

As considerações anteriores conduzem à questão que direciona essa pesquisa: que significados inerentes a música de concerto são construídos por meio do concerto didático? Na busca de responder essa questão, algumas hipóteses serão consideradas: (a) a apreciação proporcionada pelo concerto didático realizado pela *OSES* altera as distâncias entre plateia e orquestra? (b) o concerto didático contribui com o movimento de formação de plateia?

⁶ O conceito de “enciclopédia” ao qual nos referimos, pertence ao âmbito da Semiótica Cognitiva e foi desenvolvido por Klinkenberg (1999). De acordo com tal conceito, Klinkenberg considera as enciclopédias como as experiências armazenadas pelo sujeito e acessadas no ato da percepção. Para Klinkenberg, o ato perceptivo é produto do envolvimento do sujeito com o objeto e o contexto responsável pelos diversos modos de classificar as entidades de acordo com o ponto de vista e as qualidades que se colocam em evidência.

O objetivo da presente pesquisa é conhecer, analisar e avaliar os significados da música de concerto no cotidiano da comunidade escolar. Frente ao exposto, o estudo da Retórica como epistemologia (MEYER 1993, 2007; REBOUL 1998, 2000) torna-se adequado devido a distância entre os grupos que se colocam numa relação dialógica mantida em função da familiaridade com um determinado tema. De fato, lidar com a Retórica para compreender como a plateia lida com o concerto didático e o apreende, diz respeito à construção dos significados, o que nos conduziu para o campo da semiótica, mais especificamente a semiótica cognitiva que põe em estreita relação os significados e a cognição (KLINKENBERG 1996,1999). Como a pesquisa envolve a experiência num concerto e busca compreender as colaborações que esse concerto proporciona às plateias, realizamos um estudo sobre a apreciação musical (SWANWICK, 2003; GOBBI, 2011; COPLAND, 2011; WILLEMS, 1970; ELLIOT, 1995; MORAES, 2008; WUYTACK; PALHEIROS, 2000; BERNSTEIN, 1954, 1972; BASTIÃO, 2009; SERVETTO, 1959; CALDEIRA FILHO, 1971; NEWSON, 1979; STEFANI, 1989; MELLO; JUSTUS, 1999).

A justificativa para a presente pesquisa se dá na medida em que cria oportunidades para o questionamento sobre a inserção de um universo musical diverso daquele vivenciado pela comunidade escolar no seu cotidiano e da possibilidade de proporcionar um envolvimento da plateia com a música de concerto. Para a existência de uma orquestra é fundamental criar, estabelecer e fortalecer vínculos com a sociedade na qual ela se encontra inserida. Formar plateia comprometida e sensível passa por uma necessidade ímpar de manter a existência da própria orquestra além desta exercer o seu papel social.

A motivação deste estudo se dá pela emergência de algumas situações percebidas através da literatura e da vivência profissional e pessoal da autora. Como integrante da *OSES* e como professora da *Faculdade de Música do Espírito Santo – FAMES* - possuo preocupações recorrentes que se reportam à tradição musical europeia ocidental, campo no qual se deu a minha formação musical. Sou impulsionada em direção à elucidação de questões que vejo como fundamentais para a aproximação entre o público leigo e o universo da música de concerto ou genericamente referido como “música clássica”. Tenho tido experiências com apreciação musical (cursos livres, palestras, aulas curriculares dentre outras) para leigos e estudantes de música, que apontam resultados positivos a partir da criação de oportunidades que proporcionam uma escuta esclarecedora com o objetivo de uma apreensão mais consciente e profunda.

A condição de violoncelista da *OSES* me deu a oportunidade de participar e observar o desenvolvimento do concerto didático durante todos esses anos, desde o seu surgimento, fato que por si só, como observadora participante do evento, me proporcionou acreditar na importância dessa ação para as escolas atendidas e, porque não dizer, para a própria *OSES*, que vem atraindo um público maior e mais participativo a cada dia. A própria orquestra tem trazido para suas apresentações pessoas provenientes dos concertos didáticos nas escolas e amplia a sua ação em direção a contextos em que a música de concerto encontra-se distante da população. Acompanho toda a trajetória da *OSES* desde 1989 e percebo uma instituição que, nos últimos anos, vem se construindo e se tornando uma referência nacional. Também vem desenvolvendo articulações com a sociedade capixaba, de modo cada vez mais efetivo, isto é, criando vínculos através de ações que fortalecem a sua presença como veículo de divulgação e transformação cultural junto a órgãos do Governo do Estado, Secretarias de Cultura dos Municípios, Escolas da Rede Pública, além do crescente público.

Como professora da *Faculdade de Música do Espírito Santo (FAMES)*, minha atuação ocorre junto aos Cursos de Bacharelado e Licenciatura em Música. No trabalho docente, a compreensão da música como fenômeno e experiência atrelados a contextos sociais tem sido tema constante dos debates que emergem junto aos alunos nos momentos de aula. Em consequência da própria função de professora e na condição de mediadora de tais debates, surgem oportunidades ímpares de análise e reflexão que se transformam em elementos motivadores para novas pesquisas, inclusive a que ora se apresenta.

A organização para a apresentação da pesquisa que segue se deu em seis capítulos. No Capítulo 1 será apresentado o contexto dos concertos didáticos e como ocorreu o envolvimento da *OSES* como o mesmo.

A distância entre o objeto de pesquisa, o concerto didático, e a plateia será abordada no Capítulo 2. A Retórica surge como teoria possível para oferecer os meios de compreender a interação entre orquestra (orador – *ethos*), plateia (*pathos*) e discurso (*logos*).

A apreciação musical será estudada no Capítulo 3. Além da revisão bibliográfica sobre o tema, busca-se observar as compreensões sobre a apreciação musical bem como as concepções que norteiam sua prática.

O Capítulo 4 apresentará a Semiótica Cognitiva desenvolvida por Klinkenberg e suas articulações com o concerto didático. É nesse momento que as preocupações com o significado do concerto didático toma corpo.

Os procedimentos metodológicos da pesquisa serão descritos no Capítulo 5.

O Capítulo 6 apresentará a organização e a análise de dados para encontrar a metáfora que represente os significados do concerto didático para a plateia considerada no intuito de responder assim a questão principal da pesquisa e será seguido de uma Conclusão.

Capítulo 1

O Contexto dos concertos didáticos

A preocupação com a formação de público tem recebido atenção de instituições envolvidas com produções artísticas. As instituições ligadas a música, principalmente à música de concerto têm se destacado em função de lidarem com um gênero de música que recebe atenção restrita da mídia e, conseqüentemente, atingem um público mais restrito. Atualmente, encontramos um número significativo de orquestras, universidades, escolas de música, dentre outras instituições, com programas que buscam apresentar para o público concertos com finalidade educativa. Mesmo que seja constatada maior ocorrência de eventos relacionados à música de concerto, podemos encontrar concertos didáticos que tratam de diferentes temas incluindo aqueles pertencentes ao domínio da música popular. Temas abordando compositores, gêneros musicais, período histórico ou repertório de determinado instrumento ou grupo instrumental têm sido algumas das opções encontradas entre as programações musicais educativas ou didáticas. A realização de concertos que buscam fazer com que o público possa transitar em domínios até então nem sempre conhecidos por ele, visa permitir a obtenção de esclarecimentos a respeito dos aspectos envolvidos nos diversos fazeres musicais tais como regras, convenções, repertórios, compositores, instrumentos e instrumentistas.

Uma comprovação da crescente importância que tem sido dada a iniciativas relacionadas à realização de concertos didáticos, pode ser verificada por meio da publicação da portaria publicada a 26 de fevereiro de 2014, no Diário Oficial da União, instituindo o *Edital do Prêmio Funarte de Concertos Didáticos* que teve como objetivo

selecionar projetos, em 2014, para a realização de concertos didáticos em escolas da rede pública, por duos, trios, quartetos, quintetos e/ou sextetos vocais e/ou instrumentais e/ou conjuntos corais, formados por músicos brasileiros ou radicados no país há, no mínimo, dois anos (FUNARTE, 2014).

Aspecto notável no objetivo desse Edital é o que diz respeito ao público a quem os concertos deverão ser dirigidos: aquele que se encontra nas escolas de rede pública. Assim, o público-alvo, a plateia atendida pelos concertos didáticos promovidos pelo referido edital, é

formado por alunos, professores e funcionários das escolas. Tal público poderá ser aquele que formará as futuras plateias de eventos realizados em locais além dos muros da escola, caso se construa o gosto pelo tema abordado pelo concerto didático oferecido. No que se refere à plateia, entendemos que os professores são muito importantes nesse processo pois o concerto tem o potencial de funcionar como um estímulo a obtenção de novos conhecimentos possíveis de serem replicados em suas próprias salas de aula contribuindo para a expansão da cultura existente na escola e mesmo reforçar, em seus alunos, a experiência vivida.

O reconhecimento de que o enriquecimento cultural está intimamente relacionado ao ambiente escolar tem sido uma tônica verificada em considerável número de publicações (SWANWICK, 2003; PENNA, 2008; BEYER, KEBACH, 2009; ILARI, 2009; SANTOS, 2011; FERNANDES, 2013;). A escola pode oferecer um amplo cardápio cultural e desenvolver criticamente a apreciação voltada para diversas manifestações culturais. Assim, tem o potencial de formar apreciadores das mais variadas expressões culturais.

Ao nosso ver, o objetivo central e último da educação escolar é dar acesso ao saber, às diversas formas de conhecimento. Em termos mais amplos, é dar acesso a cultura – entendendo-se cultura como a produção coletiva de uma sociedade, ou mais ainda, como patrimônio de toda a humanidade, construído ao longo de sua história (PENNA, 1995, p. 12).

A medida que tomamos o ambiente escolar como apropriado para desenvolver o gosto pela arte em suas atividades cotidianas e especiais, os espaços escolares tem sido ocupados por artistas. Tais artistas, além de lidar com o seu fazer musical, se envolvem em situações de responsabilidade social articulando-se em políticas de formação do seu próprio público para a sua própria arte. Renomados artistas tem demonstrado considerável preocupação em tornar o público mais esclarecido e preparado para a apreciação estética, o que tem os levado a ações educativas, dentro e fora da escolas utilizando os diversos meios de comunicação disponíveis.

Dentre os artistas que se destacaram e desenvolveram ações para formação de público na área da música, encontramos o pianista, regente, compositor e educador Leonard Bernstein (1972) que atuou, a partir da década de 50, realizando ações que tinham como objetivo, levar a música de concerto para o grande público de um jeito simples e agradável desfazendo-se dos mistérios e dificuldades criados ao longo do tempo em relação a esse gênero musical. Foram programas de TV, concertos ao vivo, publicações de livros entre outros produtos,

realizados por Bernstein (2014) que ofereceram meios para tornar a música de concerto parte do cotidiano das pessoas, desmistificando todo aquele conjunto de ideias que colocam esse tipo de música como algo para poucos.

No Brasil, das iniciativas voltadas para a formação de plateias relacionadas a música de concerto, duas delas merecem destaque, tanto pelo numeroso público que atingiram quanto pelo período de tempo considerável que se mantiveram atuantes. Foram elas os *Concertos para a Juventude* e o *Projeto Aquarius*. Ambas atingiram um número significativo de público bem como foram ações duradouras.

Os *Concertos para a Juventude*, de acordo com o portal *Memória Globo* (2014), foram veiculados pela Rede Globo por quase 20 anos, sendo que o período de exibições foi de 24/10/1965 a 30/12/1984, e consistiam na realização de concertos ao vivo.

Concertos para Juventude tinha como objetivo romper as barreiras entre a música erudita e o grande público, e consistia na exibição de pequenos concertos didáticos ao vivo. Posteriormente, passou a apresentar obras completas dos grandes mestres da música clássica (MEMÓRIA GLOBO, 2014).

Programas especiais que apresentavam grupos folclóricos ou regionais e pequenas bandas de música do interior do Brasil foram produzidos como meio de preservar e incentivar a cultura do país. Durante a década de 1970 foram promovidos uma série de concursos buscando revelar e divulgar novos talentos. Dentre os concursos realizados podemos citar o *I Concurso Nacional de Coreografia*, realizado em 1974 e o *I Concurso Nacional de Jovens Instrumentistas* realizado em 1977. Os vencedores eram divulgados e recebiam prêmios em dinheiro. O *I Concurso Nacional de Bandas de Música*, realizado em 1977, gerou um disco gravado pela *Som Livre*. O longo tempo de exibição permitiu que a série evoluísse ao longo do tempo.

Em 1975, *Concertos para a Juventude* entrou em nova fase. Para ampliar a audiência, passou a ter um formato menos pedagógico – a então apresentadora Bibi Vogel evitava comentários longos que pudessem dificultar a apreciação das obras e se limitava a fornecer as informações essenciais. Até então, o programa exibia uma ou duas obras por programa passando a apresentar balés, trechos de óperas, concertos de orquestras sinfônicas, conjuntos de câmara, corais entre outras atrações. As mudanças contemplaram o trabalho do músico

profissional no Brasil, incluindo artistas ligados à música popular, como o compositor Tom Jobim, que faziam participações tocando com orquestras.

A princípio os programas eram realizados no auditório da TV Globo. A partir de 1973, tomaram lugar no Teatro Fênix, no Rio de Janeiro e, a partir de 1975, boa parte das apresentações era gravada em locais externos em que o cenário consistia na cidade do Rio de Janeiro. Compunha as imagens uma série de depoimentos em que os músicos falavam sobre o que a música representava em suas vidas.

Em 1978 houveram investimentos vigorosos na realização de concursos. No ano de 1979, a tendência didática foi retomada havendo a produção de documentários sobre os grandes nomes da música clássica. Foram abordados temas como literatura, pintura e filosofia pelo viés da música. Nesses documentários sobre a vida dos compositores, quadros e fotografias mostravam os locais visitados por esses compositores entremeando a narrativa.

Embora o programa tenha permanecido no ar até dezembro de 1984, no final de 1985, uma edição especial em homenagem a Heitor Villa-Lobos foi transmitida. Nesta edição especial foram utilizadas as composições *Trenzinho do Caipira* das *Bachianas n°2*, *O Prelúdio* das *Bachianas n° 4* e os *Choros n° 6*. Para esta produção, houve o envolvimento de todos os diretores da TV Globo, inclusive José Bonifácio de Oliveira Sobrinho (Boni), numa das únicas vezes em que assinou a direção de um programa da série. Foi necessário o envolvimento de grande parte da equipe de engenharia da emissora uma vez que as câmeras foram direcionadas para os diferentes naipes de instrumentos, aspecto que culminou com um exaustivo e demorado trabalho de edição de imagens. A equipe da TV Globo foi assessorada pelos maestros Edino Krieger e Marlos Nobre. Concertos para a Juventude “foi apontado pela Unesco como programa modelo para a divulgação de música clássica” (MEMÓRIA GLOBO, 2014).

Outra importante iniciativa foi o *Projeto Aquarius*. De acordo com o portal *O Globo Memória* (2014), consta que o *Projeto Aquarius* foi concebido na década de 70 e formatado através das concepções do jornalista Roberto Marinho, do maestro Karabtchevsky e do então gerente de Promoções de O GLOBO, Péricles de Barros (O GLOBO MEMÓRIA, 2014).

O Projeto Aquarius tornou-se realidade no dia 30 de abril de 1972 quando

um concerto de música clássica atraiu cem mil pessoas ao Parque do Flamengo. Das primeiras notas da ópera “O escravo”, de Carlos Gomes, executada pela Orquestra Sinfônica Brasileira, com regência de Isaac Karabtchevsky, até os acordes finais de “O maracatu do Chico-Rei”, de Francisco Mignone, que a OSB — dessa vez regida por Roberto Minczuk — executaria no dia 15 de setembro de 2012 na Praia de Copacabana, completou-se um ciclo de quatro décadas de uma ideia vitoriosa (O GLOBO MEMÓRIA, 2014).

Em artigo de abertura do portal *O Globo Memória* sobre o *Projeto Aquarius* e com subtítulo *Vitória do idealismo*, fonte da citação anterior, está posto que desde o primeiro evento, ficou evidente o entusiasmo da plateia, o que indicou que “o projeto venciu o seu primeiro desafio, quebrando o tabu de que, no Brasil, a música clássica seria uma manifestação de arte reservada a pequenos nichos de apreciadores” (O GLOBO MEMÓRIA, 2014). Nessa matéria foi mencionado o preconceito em relação a música erudita que “só existia por não ter sido submetido antes à prova da realidade: o público presente ao Aterro não só foi numericamente grandioso, como assistiu ao espetáculo sem esconder o entusiasmo com o biscoito fino que lhe estava sendo oferecido” (O GLOBO MEMÓRIA, 2014).

O contato com uma expressão musical tal qual a música de concerto, ou outra qualquer, é uma oportunidade de conhecimento. A medida que essas oportunidades se tornem frequentes, processos de familiarização permitem a apropriação da novidade. Penna (2008) traz Bourdieu e Darbel (2003) para o debate dizendo que

o gosto revela uma competência estética, sendo produto de um capital cultural desenvolvido gradualmente, desde a infância, através da frequência e familiarização com determinados bens simbólicos, o que depende, portanto, do ambiente sociocultural em que se vive (PENNA, 2008, p. 90).

Para uma apresentação inicial, o público surpreendeu devido ao seu interesse e atenção, pois esperava-se que, por ser uma música não familiar pudesse gerar reações de estranhamento. Se o público mostrou boa aceitação pelo produto ao qual estava tendo acesso, desfazendo assim o “conceito pré-concebido” de que o distanciamento entre a música de concerto e a plateia poderia ser um empecilho para o envolvimento com o evento, a comparação da música erudita a um biscoito fino define um valor de qualidade ao produto

música de concerto. Apesar da possível não familiaridade com a música de concerto, o público recebeu o que lhe foi colocado à disposição e usufruiu da experiência com satisfação.

A proposta do *Projeto Aquarius* é “levar uma música geralmente confinada aos salões e teatros a um número bem maior de admiradores mantidos alijados dos concertos reservados, que responderam ao chamado com a sede de quem queria beber numa fonte que lhes era sonogada” (O GLOBO MEMÓRIA, 2014). A analogia entre o entusiasmo da plateia e a sede é mais uma demonstração de valor essencial dado a música de concerto. Permanecemos assim no âmbito da música de concerto como metro padrão, como referencial a partir do qual todos os outros gêneros de música possuiriam menor valor. Vem à tona o fato de que as oportunidades de contato e familiaridade com a música, “capazes de formar os esquemas de percepção necessários à sua apreensão, são socialmente desiguais – especialmente em relação à música erudita” (PENNA, 2008, p.61). A matéria transmite a sensação de que o herói protege e mostra o caminho até o tesouro, uma visão tipicamente romântica presente nos contos e lendas do período romântico.

Projeto destinado a aproximar a música erudita do grande público, a análise dos programas de alguns concertos do Projeto Aquarius nos apontam para um esforço em prol da inovação tais como aqueles programas que mesclam música de concerto a popular trazendo grandes estrelas do mundo pop tais como Rick Wakeman, Barão Vermelho, Blitz. Essas grandes estrelas contribuem, ainda mais, para a quebra da resistência do público em relação a música de concerto quando unem o familiar com o desconhecido.

Ainda que a presença de personalidades do mundo pop signifique “um sucesso garantido”, alguns desafios continuaram a ser propostos para público como a apresentação da ópera *Aida* na versão original, em italiano. Foram duas horas e meia de música em que a plateia permaneceu envolvida. Podemos concluir que a proposta do *Projeto Aquarius* se estabeleceu de maneira flexível propondo parcerias originais com as obras consagradas pela tradição da música de concerto.

O posicionamento manifestado na matéria aponta para a formação de plateia por meio de concertos gratuitos. “Os concertos, gratuitos, ajudam a formar um público criado distante das salas de espetáculo e carente de educação musical. Uma vitória do idealismo, com a qual *O Globo*, muito justamente, se rejubila” (O GLOBO MEMÓRIA, 2014). Essa afirmação centraliza a formação de um novo público tomando como base a gratuidade dos concertos,

questão controversa pois são encontradas opiniões diferentes como a que segue. Nesse sentido os

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

Ainda que a gratuidade contribua com a acessibilidade, existem muitos outros aspectos envolvidos não só aqueles que dizem respeito a questão econômica, mas a possibilidade de ressignificação, da construção de sentido do evento em si. A “entrada franca é também facultativa, reservada àqueles que, dotados da faculdade de apropriarem das obras, têm o privilégio de usar dessa liberdade” (BORDIEU; DARBEL, 2003, p.169). Os programas de formação de plateia, além da gratuidade, devem proporcionar uma aproximação da música de concerto que acompanhe os indivíduos em suas descobertas.

Essa entrada facultativa é, portanto, privilégio de quem pôde desenvolver uma ‘necessidade cultural’, que, ao contrário das “necessidades primárias”, é produto da educação e do modo de vida (PENNA, 2008, p.35).

Atualmente, várias orquestras, universidades, escolas de música dentre outras instituições têm mantido programas que além dos concertos tradicionais, buscam sensibilizar e educar musicalmente as comunidades em que se encontram inseridas. Em relação às várias orquestras, esse envolvimento é consideravelmente recorrente. Os concertos didáticos como parte de programas educacionais são uma realidade.

Como principais atividades desenvolvidas por estas orquestras, estão os concertos didáticos para escolas e para as famílias, bem como ensaios abertos que são elaborados por faixa etária ou nível de conhecimento musical (por exemplo, para estudantes de música). O repertório e a organização dos espetáculos são diversificados, incluindo desde obras programáticas e músicas mais conhecidas pela população em geral (concertos para crianças) até o repertório da temporada (ensaios

abertos para estudantes de música). Algumas vezes o repertório clássico também é extrapolado com a inclusão de músicas folclóricas, regionalistas, infantis, populares e de culturas orientais (música chinesa, por exemplo), pela realização de concertos temáticos (sobre Natal, datas comemorativas etc.), ou pela integração a representação teatrais, danças folclóricas e regionais, balé, histórias interativas ou outras apresentações artísticas (HENTSCHKE; DEL BEN, 2003, p.20).

Para além dos concertos didáticos

É interessante observar que algumas orquestras mantêm programas educacionais e comunitários desde a sua fundação, como por exemplo, a Detroit Symphony Orchestra e a Minnesota Orchestra, fundadas em 1914 e 1911, respectivamente. A pesquisa realizada revelou que não importa a formação das orquestras – podem ser sinfônicas, filarmônicas, de câmara, juvenis, universitárias, antigas ou recentemente organizadas: a maioria realiza projetos educacionais. Algumas, como a New York Philharmonic, chegam a empreender 18 atividades diferentes. O alcance também é memorável: algumas chegam a atender 60.000 (como a Boston S. O. e Columbus S. O.) a 100.000 (como Windsor S. O. e Móbile S. O.) alunos e pessoas da comunidade, por ano, em ações especificamente educacionais (HENTSCHKE; DEL BEN, 2003, p.20).

Dentre as orquestras brasileiras, podemos destacar a *Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo (OSES)*, a *Orquestra Sinfônica Brasileira (OSB)*, *Orquestra Petrobrás Sinfônica (OPES)* e a *Orquestra Sinfônica do Paraná (OSPA)* como orquestras em que os concertos didáticos são parte de iniciativas voltadas para a formação de plateia, e se encontram articuladas a formação de professores da educação básica, aspecto que agrega valor tanto no que diz respeito a formação de plateia quanto a formação docente. Sintonizada com esse contexto, a *OSES*, atuando no estado do Espírito Santo tem contribuído para a disseminação e compreensão da música de concerto através de sua programação, em especial por meio da série voltada para a realização de concertos didáticos, denominada *Orquestra nas Escolas*, objeto de estudo da presente pesquisa que une a presença da *OSES* nas escolas com a gratuidade do evento.

1.1 A Série Orquestra nas Escolas

O envolvimento da *Orquestra Sinfônica do Estado do Espírito Santo (OSES)*⁷ com concertos didáticos marcou o seu início no ano de 2000 e teve um significado profundo na sua trajetória causando modificações importantes no ambiente musical do estado.

Desde o início de suas atividades até os dias atuais, a OSES vem se colocando no cenário estadual e conquistando público não apenas para as suas próprias apresentações mas para o gênero de música que cultiva. A programação anual da OSES conta com concertos realizados nos teatros, nas igrejas de vários municípios do estado, nos espaços ao ar livre e nas escolas. A OSES atua caminhando em direção a população buscando ampliar seu público e tem contribuído para diminuir as distâncias entre a população e a música de concerto fomentando, cada vez mais, um público mais significativo em quantidade e qualidade.

Considerada um dos mais importantes organismos culturais do Estado, a Orquestra Filarmônica do Espírito Santo (OFES) foi criada em 1977, a partir de um projeto elaborado pela professora de piano Sônia Cabral, então Coordenadora de Música Erudita da Fundação Cultural do Espírito Santo. Nascida como Orquestra de Câmara do Espírito Santo, o conjunto, embrião da futura orquestra, era formado por músicos contratados da Banda de Música da Polícia Militar, professores e alunos da Escola de Música, com destaque para o casal Alceu e Vera Camargo, pioneiros na formação dos músicos de cordas. Após uma pequena fase como Orquestra Clássica, ela tornou-se, a seguir, Filarmônica, até firmar-se como Orquestra Sinfônica do Espírito Santo, em 1986, com a criação de seu quadro próprio e específico, contendo 125 vagas de músicos. O projeto, marco na história da orquestra, foi elaborado por D. Sônia Cabral, então Chefe da Divisão de Música Erudita, sendo publicado no Diário Oficial de 30 de setembro de 1986. Em 1993 a orquestra voltou a se chamar Filarmônica (SECULT, 2014).

Desde a sua fundação, a OSES é marcada por uma forte ligação com a mais antiga instituição de ensino de música do estado, a hoje *Faculdade de Música do Espírito Santo “Maurício de Oliveira” (FAMES)*.

⁷ A denominação Orquestra Sinfônica do Estado do Espírito Santo (OSES) começou a vigorar a partir do presente ano (2015). Anteriormente, a denominação em vigor era Orquestra Filarmônica do Espírito Santo (OFES).

A Escola de Música do Espírito Santo – Fundada em 23 de Maio de 1954, durante o governo Jones do Santos Neves – ocupa lugar de destaque no processo de criação da Orquestra Filarmônica do Espírito Santo – OFES. A mais antiga instituição de ensino da música no estado em atividade passou a ser denominada Faculdade em 2004 e hoje leva o nome do violonista Maurício de Oliveira. Através do talento de seus professores e alunos a escola funcionou como uma verdadeira fornalha onde o sonho de criação da Orquestra Sinfônica foi acalentado e moldado durante anos. Segundo consta em vários depoimentos e trabalhos, o ensino musical de base teve grande impulso com a vinda para a cidade de Vitória do casal Vera e Alceu Camargo, violinistas e professores de música que se dedicaram, desde a fundação da EMES, a criar um pequeno núcleo de cordas, que iria acabar formando mais tarde a Orquestra de Câmara da instituição, pequeno grupo que, posteriormente, veio a ser o embrião do naipe de cordas da Sinfônica Estadual (MAGALHÃES, 2014, p. 39).

De acordo com a linha do tempo proposta por Juca Magalhães (2014), em sua obra *Da Capo: de volta às origens da Orquestra Filarmônica do Espírito Santo*, foi no ano de 1962 que aconteceu a “1ª Apresentação da Orquestra de Câmara da EMES”. Com a chegada do maestro Vitor Diniz a Vitória, ocorre, somente em 1976, a “Primeira Apresentação Oficial da Orquestra de Câmara da EMES sob regência de Vitor Marques Diniz”. Em 1977, é realizado o “Concerto de Abertura da 1ª temporada oficial da Orquestra de Câmara da Fundação Cultural do Espírito Santo” e em 1978 é “anunciada a contratação dos músicos da Orquestra de Câmara pela Fundação Cultural do Espírito Santo”. No ano de 1986 ocorre a “homologação do quadro complementar da Orquestra Sinfônica do Espírito Santo, com respectivos cargos e salários” fato que marca a criação da Orquestra Sinfônica do Espírito Santo.

Cabe observar que a preocupação com formação de plateia relacionada a OSES remonta a longa data. Digno de menção foi a criação, em 1976, por Sônia Cabral, do projeto *Música para Jovens*, “certamente inspirado em iniciativas como a do próprio ‘Concertos para a Juventude’ da Rede Globo” (MAGALHÃES, 2014, p.60). Assim,

Em 06 de junho de 1976 uma nota do jornal *A Gazeta* anunciava o início da programação “elaborada pela Fundação Cultural do Espírito Santo, com apoio financeiro do grupo empresarial capixaba da Caderneta de Poupança Tamoyo, para estimular o meio artístico local”. Esse projeto aconteceria durante vários anos trazendo ao Espírito Santo um grande número de músicos nacionais e internacionais, atuando significativamente na formação de plateia para a música de concerto (MAGALHÃES, 2014, p.60).

Podemos admitir a jovialidade da *OSSES* quando comparada a algumas orquestras americanas e europeias que são centenárias. A *OSSES* é mantida pela Secretaria de Estado da Cultura (*SECULT*) e hoje tem atuado de acordo com programação anual e quadro de músicos completo contando com músicos efetivos (concurados) e contratados sob regime de designação temporária. Com o atual corpo de músicos, a *OSSES* tem se empenhado em apresentar o repertório consagrado da música de concerto, além da realização de primeiras audições mundiais de obras dos compositores Carlos Cruz, Jaceguay Lins, Mauricio de Oliveira e Marcelo Rauta.

A programação anual da *OSSES* hoje consiste de 4 séries de concertos: a *Série Concertos Sinfônicos*, que é realizada mensalmente no *Theatro Carlos Gomes* e conta com a participação de grandes solistas e maestros convidados; a *Série Quarta Clássica* e *Série Quinta Clássica*, é destinada a formação de plateia e recebe solistas que se apresentam em concertos a preços populares; a *Série Espírito Santo*, é apresentada também gratuitamente, nos diversos municípios do Estado; e a *Série Orquestra nas Escolas*, que leva a música de concerto às escolas públicas da Região Metropolitana. Além dessas séries há o Concerto de Natal que foi realizado por vários anos na Praia de Camburi e é um evento esperado pela população e, atualmente, tem contado com um público que gira em torno de 12 mil pessoas.

Ao longo dos anos de atuação, a *OSSES* vem consolidando o seu trabalho gradativamente junto à população capixaba, conquistando um público que a acompanha com regularidade.

1.2 Associação de Amigos da Orquestra Filarmônica do Espírito Santo

Assim como qualquer outra instituição governamental, também a *OSSES* sofreu as consequências do que se passou no contexto onde se encontrava inserida. Dois aspectos nos soa como essenciais nessa trajetória: o primeiro diz respeito a uma cidade que, por não ter uma alta frequência de eventos relacionados a música de concerto, no início das atividades da *OSSES*, possuía um público ainda incipiente que veio e continua sendo construído; outro aspecto diz respeito às condições econômicas do estado que passou por graves crises que repercutiram nas atividades da *OSSES*. Durante o período de dificuldades econômicas do estado do Espírito, a *OSSES* permaneceu com o seu quadro de músicos incompleto e teve

dificuldades de logística para realizar seus concertos tais como impossibilidade de verba para contratar músicos e solistas, falta de equipe administrativa, de montadores, de recursos para confecção de programas, transporte para realização de concertos em regiões não localizadas na capital dentre outras tantas dificuldades. Foi um período de ausência total de apoio a tudo que se relacionasse com a orquestra.

Na tentativa de manter a existência da própria orquestra para que permanecesse atuante, deu-se a criação da *Associação dos Amigos da Orquestra Filarmônica do Espírito Santo (AAOFES)*, com assinatura da Ata de Fundação no ano de 1997. Esse movimento liderado por um dos músicos da OSES tinha, como objetivo, sustentar as atividades da orquestra ainda que os baixos salários pagos aos músicos continuassem a ser de responsabilidade do estado. O abandono vivido pela orquestra era tal que havia dificuldade de cumprir o contrato de trabalho assinado por cada músico no ato de sua admissão que legislava sobre a atuação em concertos. Assim, abandonada a própria sorte, a *AAOFES* fez um brilhante trabalho mobilizando os integrantes da OSES (na época ainda denominada de *OFES*) bem como a sociedade civil para que a orquestra se mantivesse ativa.

Além de angariar valores monetários de associados que tinham direito a um certo número de entradas, definido pela categoria de sua contribuição (sócio ouro, prata e bronze) dentre outras pequenas vantagens, muitos concertos foram possíveis em função dessas colaborações. A outra possibilidade vislumbrada pela *AAOFES* era a confecção de projetos com o objetivo de atender a comunidade e que pudesse, de alguma forma, oferecer algum tipo de complementação salarial ou benefícios tais como manutenção dos instrumentos, recursos destinados a compra de uniformes, viagens para aulas e cursos de férias, para os integrantes da orquestra visto que os salários permaneciam assustadoramente baixos.

Dos projetos realizados pela *AAOFES*, o mais expressivo foi o *Projeto Vale Música* que trouxe benefícios significativos para a comunidade, para os integrantes da orquestra e para a própria orquestra durante um período de 7 anos. O *Projeto Vale Música* foi uma parceria entre a *AAOFES* que elaborou e apresentou o projeto, e a *Fundação Vale do Rio Doce* que disponibilizou os recursos para a realização. O *Vale Música* marcou seu início através de concertos didáticos que ocorreram algumas vezes no *Theatro Carlos Gomes*, localizado no centro de Vitória e, na maioria das vezes, no *Teatro José Carlos de Oliveira* do *Centro Cultural Camélia Alves de Oliveira*, local de ensaio da *OSES* até o ano de 2008.

Os *Concertos Didáticos* inicialmente atendiam a 4 municípios (Vitória, Vila Velha, Cariacica e Serra), posteriormente passou a atender mais dois (Aracruz e Fundão) e contava com convênios entre a *AAOFES* e as Secretarias de Educação de cada município. Assim a *AAOFES* e as pedagogas de cada município organizavam a ida das escolas ao teatro para assistirem aos concertos. Os estudantes saíam de seus municípios de origem e vinham a Vitória assistir os concertos no teatro. O transporte dos estudantes era realizado por ônibus contratado pela *AAOFES* mediante recurso repassado pela *Fundação Vale do Rio Doce*. Os integrantes da orquestra recebiam, por esses concertos, uma ajuda de custo que era convertida em manutenção de instrumentos, uniformes, aulas de instrumento ou outro item que viesse a contribuir com o seu crescimento profissional.

Os *Concertos Didáticos* possuíam peças do repertório de concerto e contavam com arranjos de músicas populares e folclóricas. O maestro conversava com a plateia. Os alunos recebiam um *folder* que trazia o desenho da orquestra dividida em famílias (naipes) coloridos. Cada cor dos naipes no *folder* correspondia a cor da camisa dos músicos no palco. Assim, os músicos do naipe de cordas vestiam camisas verdes, de madeiras vestiam camisas vermelhas, de metais camisas azuis e de percussão camisas amarelas. A camisa do maestro era preta e a do *spalla* era branca, tal qual no *folder*. A maioria dos músicos que participavam dos concertos eram os integrantes da orquestra, mas havia outros músicos e alunos de música que eram convidados para completarem os naipes.

Os professores das escolas recebiam cartilhas explicativas que traziam orientações sobre a orquestra e sugestões para serem levadas aos alunos como conhecimentos que pudesse preparar esses alunos para o concerto. Como meio de prolongar e incentivar as reflexões sobre o evento, havia um concurso de redação entre as escolas participantes. As redações seriam julgadas e premiadas ao final do ano.

O resultado desses concertos didáticos foi bem rápido. Em poucos meses criou-se uma demanda por aprender música. Muitos estudantes se interessaram em aprender a tocar os instrumentos de orquestra. Assim, criou-se um público para um novo projeto: a *Academia de Ensino do Vale Música*. Um novo projeto marcava a *AAOFES* que estabeleceu parcerias com as Secretarias de Assistência Social dos mesmos municípios que o *Projeto Concertos Didáticos* atendia e com a *Faculdade de Música do Espírito Santo (FAMES)*. As assistentes sociais dos municípios inscreviam os alunos interessados de acordo com vários critérios, dentre eles, talvez o mais importante era estar matriculado e frequentado a escola. Os alunos

tinham aulas de instrumento, teoria musical e canto coral nas tardes de sexta-feira na *FAMES* que, na época, deixou a disposição da *Academia de Ensino*, um andar de sua sede para que as aulas acontecessem. Alguns meses após o início das atividades da *Academia de Ensino*, foram organizada as aulas de prática de orquestra que era o objetivo maior da *Academia* e dos próprios alunos.

A *Fundação Vale do Rio Doce* forneceu os instrumentos, os acessórios para o funcionamento da *Academia de Ensino* e o recurso financeiro para o pagamento dos professores, que eram integrantes da orquestra, para compra de vale transporte e lanche para os alunos dentre outros recursos para a manutenção do projeto. Num determinado momento, alguns alunos da *Academia* passaram a integrar os *Concertos Didáticos* como meio de completar a orquestra cada vez mais incompleta.

A atuação da *AAOFES* buscando suprir as necessidades da orquestra e o desenvolvimento das atividades do *Projeto Vale Música (Concertos Didáticos e Academia de Ensino)* proporcionaram uma expansão considerável no contingente de pessoas as quais a *OSSES* atingia bem como pretextos para a divulgação de seu trabalho cada vez mais intenso nos meios de comunicação. Sendo assim, houve um valor agregado ao trabalho da orquestra que chamou atenção da comunidade local.

O *Projeto Vale Música* permaneceu até o ano de 2005 mantendo os *Concertos Didáticos* e a *Academia de Ensino*. Gerenciado pela *AAOFES*, o *Projeto Vale Música* tinha dado sua contribuição mostrando o quanto havia público para o *Concertos Didáticos* bem como o quanto eles poderiam ser transformadores e estimularem, em muitos alunos que se encontravam na plateia, até o desejo de estudar música. Dentre tantos alunos atendidos pela *Academia de Ensino*, que foram sensibilizados pelos *Concertos Didáticos*, vários deles deram continuidade a seus estudos na *FAMES* e hoje encontramos vários desses alunos já formados e atuando no mercado de trabalho. Poderíamos destacar dois desses alunos. Um deles se encontra ao final do Mestrado em Performance na *Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)* e o outro atua na *OSSES* como músico contratado, é professor da *FAMES* e foi aprovado recentemente em concurso público para professor na *Universidade Federal de Brasília (UNB)* e se encontra esperando a convocação.

1.3 A orquestra vai às escolas

No contexto de atuação da *OSSES*, foi possível observar uma receptividade para a realização de concertos com objetivo didático junto às escolas. Num momento de extrema crise em que o estado passou, afetando completamente a *OSSES*, a realização de tais concertos significou para a orquestra uma oportunidade de continuar atuando de alguma forma e assim, a partir de 2005, a *Série Orquestra nas Escolas* foi iniciada, sendo que, a princípio foi denominada de *Concertos Populares*. Em entrevista concedida a autora, o Maestro Hélder Trefzger, que está a frente da *OSSES* desde o ano de 1992, contextualizou o início dos *Concertos Populares (Série Orquestra nas Escolas)* tecendo o panorama atual em que *OSSES* vem se construindo.

Justamente, quando começou o governo em 2003, o novo Governador Paulo Hartung assumiu, nós [*OSSES*] tínhamos uma situação muito difícil, carência em todos os sentidos, abandono completo, reflexo do que acontecia no estado em outras instâncias. Conseguimos acertar algumas coisas, sanar alguns problemas em 2003 e 2004 mas não tínhamos músicos o suficiente para a orquestra tocar e não podíamos realizar o concurso porque tudo isso estava atrelado a forma jurídica de como a Secretaria [*Secult*] foi criada. Antes de poder fazer um concurso público, chegou um momento que a orquestra não tinha mais condições de tocar, nem com estagiários, estávamos no limite do limite. Tínhamos que parar para organizar o concurso, então enquanto não podíamos tocar e ficamos esperando a parte burocrática para realizar o concurso para trazer novos músicos e resolver alguns problemas, a orquestra tinha que fazer alguma coisa. Na época, falei com Maurício Souza que estava lá com a gente, nosso secretário, em pegar uma parte da orquestra e tocar um pedacinho de uma música, o que era possível tocar, depois tocar outro pedacinho de outra música. A coisa nasceu assim. Eu queria que fosse Orquestra nas Escolas mas resolveram colocar o nome de *Concertos Populares*. Foi em 2005 (TREFZGER, 2014)

Assim, na tentativa de realizar a música que fosse possível, os concertos didáticos denominados de *Concertos Populares*, significavam um desafio a realização musical. As obras orquestrais, dentro da tradição da música de concerto, foram compostas contando com um conjunto instrumental definido. Algumas obras necessitam de uma orquestra maior e outras de uma orquestra menor mas, em todas elas o compositor define quais e quantos instrumentos serão necessários para que seja possível executá-las. No momento em que a *OSSES* iniciou a realização dos concertos didáticos nas escolas, o corpo de músicos não permitia executar quase nada da literatura da música sinfônica. Era como se houvesse uma

orquestra de cordas, com números desequilibrados de instrumentos, e os outros naipes (madeiras, sopros e percussão) incompletos. Dessa forma, a orquestra tocava algumas peças para cordas e outras eram pequenos trechos de obras consagradas que o maestro utilizava para tocar trechos, “pedacinhos” das obras orquestrais e mostrar ou dar uma explicação sobre um instrumento ou um compositor. Assim, o concerto didático, nosso objeto de pesquisa, iniciou sua trajetória como um concerto cheio de “pedacinhos” que foi levado às escolas da rede pública estadual por uma orquestra incompleta. Eram realizados concertos nos espaços das próprias escolas que nem sempre ofereciam condições de acomodar a orquestra e os alunos. Da mesma forma que a escola buscava um espaço que funcionasse como palco e acolhesse a plateia, a orquestra também buscava ser original o suficiente para realizar um concerto e deixar uma boa impressão da música possível de oferecer naquele momento.

Eu queria mostrar a beleza da *Inacabada* de Schubert, mostrava o tema e parava porque não dava para seguir, o *Trenzinho do Caipira* eu mostrava um pedacinho e parava, e assim por diante, e foi tentando fazer um pedacinho de cada música para que a gente pudesse, dentro desse pouco, dialogar com as crianças e mostrar um pouco desse universo da música clássica (TREFZGER, 2014).

As adaptações para a realização desse projeto vieram de todos os lados. Até mesmo o transporte para levar os músicos às escolas foram obtidos através da Secretaria de Transportes Urbanos (SETURB) em ônibus bastante inapropriado para levar os instrumentos, num primeiro momento até que, tempos depois, a Secretaria de Cultura encampou a iniciativa, vista a aceitação e melhores condições foram sendo conquistadas.

Chegamos a fazer, naquele ano [2005], algo em torno de 60 apresentações para alunos das escolas públicas do estado (...) E a partir daí, o concerto foi caminhando e a gente foi meio que se virando com o que tinha, mesmo assim a situação foi muito difícil ao longo desse tempo pela própria estrutura da orquestra que sempre foi muito precária, muito incompleta o que dificultava muito. Então agora, nesses últimos anos, com o crescimento da orquestra, com a presença de mais músicos foi possível estruturar [esses concertos] de uma maneira mais interessante. Agora conseguimos ter todos os instrumentos, todos os músicos (TREFZGER, 2014).

Assim, esses *Concertos Populares*, que levavam música para os alunos das escolas, tinham uma finalidade didática, permitindo a plateia conhecer um pouco da música de concerto, tiveram uma função toda especial para a trajetória da OSES. Foram eles os responsáveis pela manutenção de suas atividades junto ao público num momento que o caminho que se apresentava era a inatividade.

Esses concertos acabaram nos ajudando, porque são concertos que tiveram e ainda tem hoje uma repercussão muito grande. Um dos concertos foi mostrado em rede nacional no *Bom Dia Brasil*, o que foi muito legal. Acabou que esses concertos têm ajudado a orquestra até a atingir outros objetivos (TREFZGER, 2014).

Atualmente, com quase 10 anos de atividade, a *Série Orquestra nas Escolas*, anteriormente denominado de *Concertos Populares*, tem contado com uma melhor logística e conquistado uma melhor organização. Hoje é possível para a equipe administrativa da orquestra programar e atender as necessidades básicas, em função do apoio da Secretaria de Cultura. Foi conquistado um maior engajamento da própria orquestra, que cada vez mais reconhece a importância de iniciativas desse tipo (TREFZGER, 2014).

O planejamento dos concertos que são levados às escolas são definidos pelo maestro titular da OSES que é também diretor artístico. O repertório é reformulado a cada ano implicando em mudanças de estratégias possíveis a partir da observação da experiência de anos anteriores. Mas, acima de tudo, há uma preocupação em fazer com que a plateia se envolva e participe, seja levando-a a conhecer ou a reconhecer peças ouvidas em outras ocasiões, seja batendo palmas ou estalando os dedos de acordo com o gestual do maestro, seja regendo a própria orquestra. Ao longo dos anos, podemos observar que há uma busca do maestro em refinar o discurso de forma a atingir a plateia. Mesmo que se estabeleça uma expectativa do tipo de plateia a ser encontrada em cada escola, tais plateias são únicas. Embora o concerto seja o mesmo para todas as escolas a cada ano, há pequenos ajustes possíveis e indicados para cada plateia observados no momento do próprio concerto. Sendo assim, mesmo que o programa e o roteiro da conversa que o maestro com a plateia sejam definidos *a priori*, a maneira de oferecê-lo é particular.

Como um professor em sala de aula, também o maestro precisa fazer as adaptações no concerto programado assim que a plateia se mostra. Tal constatação leva a reflexão em ação

que, num primeiro momento, em função da surpresa provocada pelo contato com a plateia, leva a um segundo momento. Neste segundo momento, dá-se a reflexão sobre as características inerentes a plateia para que, num terceiro momento, os aspectos apresentados indiquem a reformulação da proposta inicial. Em seguida, num quarto momento, haverá o teste, a experimentação da nova elaboração (SCHÖN, 1992). As quatro etapas apontadas ocorrem rapidamente, em intervalo de tempo suficiente para que a plateia seja mantida atenta e o concerto não perca a sua continuidade, tal qual como numa aula.

Como um professor reflexivo, o maestro atribui características particulares a cada concerto ainda que sobre um mesmo repertório definido dentro de um formato único. Flexibilizando o concerto programado, as adaptações vão ocorrendo para que a plateia melhor apreenda o que lhe é oferecido. Sobre os concertos que são levados às escolas, para o maestro,

O objetivo é chegar num ponto que eu possa falar de música de uma forma muito mais profunda, onde estaremos realmente formando plateia e deixando algo mais substancial para cada um. Mas tudo isso depende do envolvimento da plateia, do silêncio, das condições, do nível que a gente consegue atingir. Quando eu sinto que há essa abertura, principalmente com alunos adolescentes, alunos um pouco maiores, eu tento introduzir um pouco mais de detalhes das obras que estamos tocando. Então eu acho que realmente a plateia é um patrimônio fantástico que a gente tem que trabalhar. Tem que trabalhar. É legal pontuar que desses adolescentes, muitos deles têm ido aos concertos da orquestra. E agora aumentou significativamente a presença deles nos concertos. É bacana também quando você vê o cara sair lá do bairro onde você nem imagina que uma pessoa vá sair de lá da periferia para ir ao Teatro Carlos Gomes as vezes até com a namorada, pai ou mãe para assistir um concerto da orquestra. Acho que isso é um acontecimento importante, que a gente preza bastante (TREFZGER, 2014).

A presença da *OSSES* nas escolas estabelece um esclarecimento no que se refere ao alto valor monetário para se assistir a um concerto. A diretora de uma das escolas visitadas pela *OSSES*, em suas palavras iniciais dirigidas a plateia, no momento de abertura do concerto, chamou atenção para a importância de acolher e valorizar a oportunidade de ter uma orquestra na escola. O seu argumento tinha, por fundamento, o alto custo econômico do ingresso para se assistir a uma orquestra. Embora existam orquestras que cobrem altos valores, a *OSSES* pratica a gratuidade ou preços populares em suas apresentações. Os valores no momento variam de dois reais (inteira) a um real (meia entrada). Ao final do concerto, o maestro convida a plateia

para ir ao *Theatro Carlos Gomes* assistir a outros concertos da *OSSES* e menciona o valor dos ingressos, fato que provoca risos na plateia. O maestro diz que

Tem muitos lugares que faz concertos com entrada franca, mas em outros cobra-se valores altos (...). Para os alunos de realidades muito difícil (...) é legal oferecer a oportunidade. Como a orquestra é do governo do estado, não temos interesse em ganhar dinheiro com esses concertos (...). Como a orquestra é pública, eu acho que temos que oferecer para a população ingressos mais em conta, é um serviço público (TREFZGER, 2014).

Na consideração anterior podemos constatar uma preocupação especial com os alunos. Cabe salientar que a faixa de público mais expressiva da *OSSES* são jovens e, dentre esses jovens, muitos estudam música em escolas vocacionais ou em projetos sociais. Enfoques desta ordem tem levado a um movimento significativo das orquestras para se envolverem com projetos educativos direcionados a plateias escolares, a comunidade e a formação de professores. Esta última em especial, pode contribuir para uma melhor apreciação do concerto bem como para a utilização da música como conhecimento transversal, apoiado no conhecimento do professor. O maestro considera essa possibilidade quando diz que:

Um projeto pro futuro (...) seria aquele em que os professores da rede pública estadual poderiam ir e participar de um treinamento com a orquestra, com pessoas da área da educação musical, para que eles sejam preparados para trabalharem também com os alunos. Em São Paulo isso é feito de uma maneira muito interessante, porque esse curso que os professores fazem aos sábados gera uma pontuação para o plano de carreira e gera um acréscimo financeiro, o que é bacana também, porque você está investindo no professor que está buscando ampliar o seu conhecimento e cultura. E o professor vai levar tudo isso para os seus alunos. Eu sempre falo que os nossos alunos precisam de mais arte, mais cultura. Faz-se muita matemática, muita química e muita física, muito tudo mas não podemos esquecer desse lado humano também que precisa ser treinado e apresentar outras opções a esses estudantes para que a formação seja mais completa e não seja tão focada em apenas um sentido (TREFZGER, 2014).

A tendência a uma educação centrada no conhecimento que privilegia as ciências em detrimento das artes tem sido identificada como produtora de uma particular visão de mundo.

A crise que ora acomete o nosso estilo moderno de viver precisa ser vista como diretamente vinculada a uma maneira de compreender o mundo e de sobre ele agir, maneira que se veio identificando como tributária dessa forma específica de atuação da razão humana: a forma instrumental, calculante, tecnicista, de se pensar o real. Se há uma crise, esta deve ser primordialmente debitada àquele modelo de conhecimento que, originário das esferas científicas (nas quais, deixa-se claro, ele cumpre o seu papel), com rapidez se espalhou por todos os interstícios de nossa vida diária, respaldando a economia, a produção industrial e mesmo a educação e a maioria de nossos atos cotidianos. Tal conhecimento, tendo (epistemologicamente) negado desde os seus primórdios o acesso sensível do ser humano ao mundo, veio, num crescendo, desumanizando o nosso planeta e as nossas relações sociais ao generalizar-se de modo indiscriminado (DUARTE JR., 2000, p.72).

O contato com as artes é um meio de desenvolver o lado sensível que tem sido negligenciado em função de uma educação voltada para aspetos técnicos e científicos. A presença de atividades artísticas na escola, tal qual a realização de um concerto, consiste numa forma de sensibilizar e estabelecer o início de um equilíbrio com os outros conhecimentos que fazem parte do cotidiano escolar. O Maestro Hélder aponta a necessidade de uma transversalidade entre os conhecimentos escolares, considerando a música como parte de tais conhecimentos. Para ele é papel da educação proporcionar o desenvolvimento do pensamento. “A pessoa que pensa, via de regra, vai ser uma pessoa mais consciente” (TREFZGER, 2014).

O exercício do pensamento tem sido abordado como uma necessidade da contemporaneidade. O impacto dos meios de comunicação, das tecnologias, da diversidade cultural tem afetado a configuração dos modos de pensar e das práticas sociais, o que tem criado necessidades peculiares nos processos de ensino e aprendizagem. A escola do século XX refletiu esse pensamento tecnicista, fato que poderá ser observado nos currículos das escolas e da retirada de disciplinas que fomentam o pensamento tal qual a filosofia que “não procura construir um programa escolar, mas interroga-se sobre o que vale a pena ser ensinado e porquê. (...) interroga-se sobre quais os fins da educação” (REBOUL, 2000, p.9).

Para a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), o século XXI precisa ser o século da educação. E o grande paradigma desta educação deve ser o ensino da capacidade de pensar; desenvolver um pensamento auto-estimulador que evolui por sua própria força, na medida em que se confronta com o existente enquanto conhecimento múltiplo milenarmente construído. Não basta uma boa formação técnico-científica. Uma das coisas mais preciosas que o/a professor/a pode dar ao/a aluno/a é a capacidade de pensar de forma independente. Porque o cidadão do século XXI precisa saber resolver

problemas concretos, não mais problemas fictícios. Precisa tomar decisões fundamentadas (AHLERT, 2007 , p.2).

A abordagem sobre o desenvolvimento do pensamento aparece numa perspectiva investigativa quando Paulo Freire (1987) considera uma educação problematizadora. Para ele, perguntar sobre a própria realidade é uma forma de pensar capaz de desmontar qualquer ordem opressora.

O ambiente natural transformado pelo homem determinou uma nova forma de viver caracterizada pelo comportamento racionalista, que promove a criação de atitudes buscando controlar o mundo e organizar a vida através da razão. Essa realidade social exige uma participação ativa na sua construção, no seu desenvolvimento e no controle observando sempre que qualquer mudança dever ter o homem como objetivo central. Koellreutter (1997) observa que a arte é meio equilibrador entre os aspectos racionais e sensíveis. “Na ‘sociedade do conhecimento’, conta não somente o fluxo de informação, mas a sua manipulação e o seu uso” (DEMO, 2000, p.44), aspectos relacionados a níveis de reflexão e tomadas de decisão que devem considerar a razão e emoção de modo interligado e interativo (DAMÁSIO, 1998).

O panorama que se desenha afeta a escola e o modo de lidar com a formação dos alunos implicando fortemente na formação do professor. Assim,

ensinar exige capacidade de pensar. Simplesmente não existe uma maneira de tornar-se professor eminente pela adesão à rotina, fórmulas feitas, hábitos, convenções ou caminhos padronizados de falar e de agir. Saber pensar requer uma consciência aberta – vontade de olhar as condições de nossas vidas, considerar as alternativas e possibilidades diferentes, desafiar o saber recepcionado e tomado como evidente e ligar nossa conduta com nossa consciência (DEMO apud AYRES, 2000, p.46)

A responsabilidade que recai na atuação do professor para o desenvolvimento do pensamento diz respeito às várias formas do conhecimento.

No tocante à música, ou melhor, à educação pela música, a mais importante implicação desta tese na sociedade moderna é a tarefa de despertar, na mente dos

jovens, a consciência da interdependência de sentimento e realidade, de tecnologia e estética. No fundo, isso representa desenvolver a capacidade dos jovens para um raciocínio globalizante e integrador (KOELLREUTTER, 1997d, p.38).

O trânsito entre a objetividade e a subjetividade pode funcionar como uma ligação entre aspetos sensíveis e racionais integrando os saberes escolares. Mesmo que ainda seja mantida numa posição de isolamento em relação aos outros conhecimentos escolares, a medida que a música estiver mais presente nos espaços escolares e houver uma consciência e compreensão de seu potencial, poderá ser considerada parte de um mesmo todo. Atualmente, a transversalidade pode oferecer uma integração mais consistente entre a música e todos os outros saberes que são abarcados pela escola.

A própria escola tem dado mostras do interesse em enriquecer o seu universo cultural quando observamos, entre as escolas, a vontade em receber a *OSSES*. Diante de numerosos convites impossíveis de serem atendidos, optou-se em construir uma agenda em que consta as escolas a serem atendidas pela *Série Orquestra nas Escolas* ao longo de cada ano.

Tem algumas escolas que nos procuram. Esse ano e o ano passado [2013 e 2014] por exemplo, como a nossa *Série Orquestra nos Bairros* faz parte do Programa do Governo *Estado Presente*, através de uma das ações da *Secult, Cultura Presente* que é um braço do *Estado Presente* e a *Orquestra nos Bairros* está inserido na *Cultura Presente*. Então priorizamos os bairros mapeados pelo Programa, que são regiões que apresentam maior índice de problemas, seja criminalidade, violência e a gente está buscando, preferencialmente ir nas escolas públicas dessas regiões, ou seja, são os bairros mais abandonados (...). Estamos tentando que seja mais uma ação do governo nessas regiões em busca de uma melhoria para a população. (TREFZGER, 2014).

A participação da *OSSES* num Programa de Governo que busque promover uma melhoria da população com sérios problemas sociais, tem oferecido uma oportunidade para o estreitamento da orquestra com a comunidade. Assim, busca-se o alcançar um público diverso do que aquele que em geral possui mais facilidade para assistir a orquestra e, assim utilizar a música de modo funcional, como um instrumento real de sensibilização musical.

A *Série Orquestra nas Escolas* é caracterizada também pela responsabilidade social, aspecto tão em voga atualmente, ao visitar escolas públicas e levar um produto desconhecido da maior parte da plateia. Não raro, tais concertos oportunizam o conhecimento musical através da apreciação, divulgam oportunidades para plateia assistir outros concertos e

inúmeras vezes despertam o desejo, entre os integrantes da plateia, de estudar música. O despertar para as atividades artísticas como mais um instrumento de transformação social contribui para reforçar a importância de iniciativas semelhantes a essa *Série* que a OSES apresenta.

A denominação *Orquestra nas Escolas* veio a partir de 2007. De acordo com o que o maestro diz que

o nome que eu acho mais adequado é *Orquestra nas Escolas* e ponto (...) mas tem sempre alguém da comunidade, sempre pedimos a escola que convide e é bom também que tenha adultos que estejam vendo algo diferente e vão repercutir isso nas suas casas. (...) Independente do nome o importante é realizar a *Série* (TREFZGER, 2014).

Além de realizar a *Série Orquestra nas Escolas*, a maneira de realizar para que os objetivos sejam atingidos é outro aspecto que se recobre da maior importância. O momento do concerto tem, na figura do maestro, um ponto de apoio que pode indicar o quanto o concerto vai atingir a plateia. Embora a própria música possa ser canal de um profundo envolvimento, a figura do maestro pode facilitar esse envolvimento proporcionando uma interação positiva a ponto de que o concerto tenha uma fruição desejável, isto é, que orquestra e plateia se encontrem num ideal comum: a própria música. Observamos que fica nas mãos do maestro a interação entre os dois lados: orquestra e plateia.

A interação é uma coisa que a gente sempre busca. É difícil pensar numa forma de uma interação que aconteça de forma organizada, que não vire bagunça. Por isso que esse ano eu utilizei aquela música [*Tema da Pantera Cor-de-Rosa*] com estalo de dedos, mas a ideia é que a plateia participe. Há outros programas que me inspiram, na Espanha tem há alguns anos um programa chamado *El Conciertazo*⁸, que é um programa muito interessante. Foi bolado por um jornalista que é o apresentador e faz

⁸ *El Conciertazo* é um programa de divulgação da música de concerto para jovens. Tal programa tem uma abordagem leve e agradável visando cativar auditórios repletos de escolas. É uma produção que foi tutelada pelo compositor Fernando Argenta, apresentador de “Clássicos Populares” da Rádio 1, que revolucionou seu público com jogos e concursos ao som de peças de compositores como Mozart, Offenbach e Vivaldi. Durante o ano de 2000, a Orquestra Sinfônica e o Coro da RTVE, dirigida habitualmente por Pascual Osa, colaborou com *El Conciertazo*. Em 2001, o programa foi premiado pela *Academia de Ciências e Artes da Televisão da Espanha* como melhor programa infantil. EL CONCIERTAZO ONLINE – RTVE.ES A LA CARTA. Disponível em < <http://www.rtve.es/alacarta/videos/el-conciertazo/>> Acesso 25 de julho de 2015.

mil formas de interação com a plateia, com as crianças principalmente utilizando recursos teatrais para que elas participem. Então para cada música tem uma história e a orquestra participa mais ao fundo. A gente não tem estrutura para fazer um negócio desse mas eu tento sempre pensar de que forma que essas crianças podem participar. Aquele momento de reger a orquestra é algo que as crianças adoram, que é de fato uma experiência única. Não que seja profunda do ponto de vista musical, mas é o lado lúdico de ter uma sensação e mostrar. Os demais alunos, que ficam assistindo ficam loucos para fazer. Acho que essa interação faz parte do processo no sentido de deixar uma sementinha e que ela possa germinar (TREFZGER, 2014).

Ainda que consideremos a interação entre plateia e orquestra como todo o processo que ocorre durante o concerto, na opinião anterior, podemos observar a ênfase na participação efetiva da plateia através de ações claras e definidas. Cabe ao maestro viabilizar a diminuição das distâncias entre a plateia e a orquestra. Lidar com uma plateia que não tem o hábito de frequentar salas de concerto, que possuem um significativo número de pessoas que nunca assistiram a uma orquestra, que lidam com músicas apresentadas em shows onde a amplificação sonora não exige tanto silêncio dentre outros aspetos, atribui características peculiares às plateias das comunidades atendidas pela *Série Orquestra nas Escolas*. É um equilíbrio, algumas vezes, dependendo da plateia, quase tão instável quanto lidar com malabares mas este é um desafio real da *Série* que tem sido constantemente repensada.

O nosso projeto não é um projeto absoluto, não é um projeto definitivo. Eu repenso esse concerto a cada apresentação. O que que está funcionando ou o que é que não está funcionando. Mas uma coisa que me perturba um pouco é que eu não quero cair numa coisa fácil, eu não quero ir lá na escola para tocar funk ou pra tocar aquilo que é fácil pra eles, eu não quero tocar o fácil, quero levar uma coisa que seja diferente, por isso que esse ano [2014] o Haydn [Concerto para Violoncello em Do M] foi um caso muito pensado, eu quero levar uma coisa diferente, uma coisa nova pra eles. Então isso tudo é um desafio, as vezes a gente acerta as vezes a gente erra mas acho que o importante é repensar, pensar o tempo todo, refletir e buscar sempre o melhor, porque o objetivo ali é levar essa mensagem, que o concerto seja bacana, que a orquestra fique satisfeita mas que plateia se envolva e que a partir daí haja frutos (TREFZGER, 2014).

No caso específico do *Concerto para Violoncelo de Haydn*, mencionado pelo Maestro, o violoncelista que hoje faz o solo tem apenas 20 anos, foi aluno da *Academia de Ensino do Projeto Vale Música*. Atualmente ele é aluno do *Curso de Bacharelado em Violoncelo* da *FAMES* e obteve algumas premiações em concursos. No momento do concerto, o maestro faz perguntas e ele diz sobre o quanto tocar violoncelo é um sonho que ele está realizando através

do estudo e da dedicação. Assim, o maestro traz o exemplo e a importância de buscar realizar os próprios sonhos. Em função da juventude desse violoncelista, abre-se uma chance para que alunos presentes na plateia vejam nele um exemplo possível a ser seguido.

Sobre a importância dos concertos da *Série Orquestra nas Escolas* o maestro diz que considera:

(...) esses concertos como os mais importantes que a orquestra realiza, não artisticamente falando, mas por considerar a orquestra um organismo vivo dentro da sociedade, dentro de uma comunidade. Muitas vezes a orquestra é um organismo vivo que não dialoga com a comunidade, dialoga só com uma parte da comunidade, com aquela parte que vai ao teatro, mas em se tratando do serviço público, em se tratando de Brasil, dessa necessidade, dessa carência de cultura acho que esses concertos tem uma importância capital porque você quebra paradigmas, você estabelece novas maneiras de comunicação e você realmente coloca a orquestra sinfônica inserida na comunidade, dialogando com a comunidade e prestando um serviço realmente relevante (TREFZGER, 2014).

O contexto e a trajetória dos concertos que a *OSES* realiza para plateias escolares tem oferecido novas perspectivas para a música de concerto ao envolver a comunidade de modo amplo. Assim, nesses 10 anos de existência, tem havido uma contribuição transformadora através da proposta de um evento musical.

1.4 Descrição do concerto didático da *OSES*

Os programas de formação de plateia tais como o concerto didático da *OSES* são projetados com a finalidade de cativar as pessoas visando provocar uma mudança de compreensão e de hábito. Assim, novas rotinas podem ser incorporadas ao cotidiano dessas pessoas, o que implica no alcance do objetivo desses programas. No caso específico do concerto didático da *OSES*, a presença constante de pessoas que assistiram a orquestra na escola em outras programações da *OSES* é um bom indicador de interferências da *Série* nas plateias. A partir do momento em que a orquestra se tornou conhecida, para aquelas pessoas que passaram a frequentar a programação da *OSES* além do concerto didático, podemos admitir que o concerto passa oferecer uma nova oportunidade de cultura, diversão e

conhecimento. Ao público que acompanha a programação da *OSSES* vem sendo agregada outras pessoas que vão sendo cativadas pelas ações do concerto didático, que se configura como um programa de formação de plateia por excelência da *OSSES*.

Para atingir plateias não iniciadas na música de concerto, a estrutura do concerto precisa ser bem planejada a ponto de permanecer fiel aos objetivos iniciais ainda que sofra modificações ao longo do próprio concerto, momento em que a plateia se mostra e reage ao que lhe é apresentado. Mesmo que se parta do princípio de que as plateias escolares que recebem o concerto didático não tem o hábito de ouvir música de concerto ou frequentar locais em que esse gênero é cultivado, as reações de cada plateia são únicas e é preciso flexibilizar o concerto no intuito de “ganhar” o público sempre, a todo momento. Esse é o maior compromisso do concerto didático, objeto dessa pesquisa: envolver e cativar a plateia a ponto de criar interesse no concerto via música de concerto levando a essa plateia buscar outros eventos similares.

Sendo assim, a estrutura do concerto é planejada para atingir as plateias de modo leve, agradável, envolvente e cativante a ponto de despertar interesse o suficiente para que integrantes da plateia busquem outros eventos em que a música de concerto é cultivada. Para tal, além do programa a ser apresentado, com peças escolhidas de forma criteriosa, cabe ao maestro⁹ elaborar, também com muito critério, explicações sobre a orquestra e a música de concerto que serão dirigidas à plateia em tom de conversa.

Quanto ao programa do concerto didático da temporada que aconteceu no ano de 2014, referência da presente pesquisa, podemos observar que ele é configurado de modo a trazer peças que provavelmente são familiares à plateia ao lado de outras que provavelmente são desconhecidas. A medida que o maestro inicia o concerto conversando com essa plateia, as peças do programa vão sendo tocadas. Além do programa especialmente escolhido para a ocasião, a conversa que o maestro mantém com a plateia é de fundamental importância para criar uma boa interação e criar uma disponibilidade para acolher as informações e a música

⁹ Ao longo de toda a pesquisa, sempre utilizaremos a palavra maestro para designar o regente da orquestra. Maestro em italiano significa mestre. No campo da música, maestro ou regente é alguém que rege ou dirige uma orquestra ou coro. O virtuose ou o compositor podem também ser chamados de maestro. O maestro tal como conhecemos hoje, surgiu no romantismo por uma questão de necessidade. O fato das massas orquestrais e corais terem se tornado numerosas levou à impossibilidade de se fazer música sem ter alguém que coordenasse as entradas, as dinâmicas e a própria concepção musical das peças a serem executadas. Então, a presença de um músico, o maestro, que conduzisse à orquestra ou o coro ou mesmo os dois ao mesmo tempo, que se colocasse visivelmente a frente desses grupos, tornou-se imprescindível. No que diz respeito ao senso comum ou aos grupos sociais não familiarizados com a música de concerto, a palavra maestro é mais rica de significado que a palavra regente, motivo que nos levou a escolher a palavra maestro (nota da autora).

trazidas pelo concerto. Assim, o maestro tem uma grande responsabilidade em fazer com que os objetivos do concerto didático sejam atingidos.

Para que o concerto didático aconteça, a escola que sedia o evento disponibiliza as cadeiras para a orquestra e outras para a plateia que se acomoda também em arquibancadas ou mesmo no chão dos pátios e das quadras. Nem todos os locais oferecem conforto razoável para a orquestra e plateia. Quando os músicos chegam ao local, o material necessário ao concerto (estantes, partituras, instrumentos como contrabaixos e tímpanos etc.) já foi preparado pelos montadores.

Assim que a orquestra se acomoda e todos estão prontos para começar, um diretor(a) ou coordenador(a) da escola solicita atenção da plateia e anuncia a orquestra e o maestro toma posição. No primeiro contato com a plateia o maestro pergunta quem já viu a orquestra. Um pequeno número se manifesta positivamente, assim, fica constatada a não familiaridade da plateia com a orquestra. Depois disso, o maestro apresenta a orquestra, diz que é uma instituição do Governo do Estado, que existe para atender a população do estado, que os músicos são funcionários públicos, que é necessário estudar bastante se preparar para prestar concurso e integrar a orquestra, que a orquestra ensaia todo dia e que a orquestra saiu do seu local de trabalho – onde ensaia todo dia - para vir tocar especialmente para as pessoas que se encontram presentes naquela escola.

Continuando a conversa, o maestro explica a necessidade de silêncio para que o concerto possa acontecer. Sugere que a plateia observe que apenas o maestro possui microfone e que é preciso de silêncio para poder ouvir o que os músicos tocam. Pois, diferente de um show de rock, samba ou pagode, em que todos os instrumentos são amplificados, na orquestra para aquele concerto, os instrumentos não terão microfone. Então o maestro pergunta para a plateia qual é a primeira coisa que alguém deve fazer antes de tocar violão e abre espaço para falar da necessidade de afinar a orquestra e como ocorre o procedimento. Menciona a função do oboé que fornece a nota lá para o *spalla*¹⁰ que cuidará da afinação de todos os outros instrumentos.

¹⁰ *Spalla* é uma palavra italiana que significa ombro. O termo *spalla* designa o primeiro violino de uma orquestra que se senta na primeira estante a esquerda do maestro. É último instrumentista a entrar no palco, antes do maestro, sendo responsável pela afinação da orquestra, execução dos solos e comunicação das determinações do maestro aos instrumentistas. Pode atuar como regente substituto e, até meados do século XIX, o *spalla* regia apresentações utilizando o arco ou sinais de cabeça para marcar o pulso, dar as entradas e os cortes da música (nota da autora).

Depois da afinação, o maestro passa a apresentar os instrumentos localizando-os por famílias ou naipes. O maestro pergunta para a plateia se eles conhecem cada um dos instrumentos antes de dizer o nome do mesmo, para em seguida confirmar ou informar de qual instrumento se trata. Iniciando pelo naipe de cordas, solicita ao *spalla* que mostre o violino e toque uma melodia, geralmente conhecida da plateia tal como um trecho de uma canção folclórica, cantiga de roda ou música popular. Nesse momento, o maestro explica o que é ser um *spalla* numa orquestra. Diz que além da responsabilidade de afinar a orquestra, no caso de haver algum impedimento por parte do maestro em reger, é o *spalla* que assume a liderança da orquestra.

Depois das considerações sobre o *spalla*, o concerto segue com as apresentações da viola, o violoncelo e o contrabaixo que também são apresentados e que vão sendo comparados para que a plateia observe como o som varia e vai ficando grave a medida que o tamanho dos instrumentos aumentam, apresentando assim o conceito de agudo e grave. O maestro costuma pedir para que a plateia repita o nome dos instrumentos para fixar na memória de quem assiste.

Apresentada a família das cordas, a orquestra segue tocando um trecho do *Concerto para 4 violinos em Si menor* de *Antônio Vivaldi*. Nesse momento, é hora de apresentar os solistas e sua função numa obra em que a orquestra, na maior parte do tempo, acompanha os solistas. O maestro mostra para a plateia a diferença da palavra concerto que pode designar um evento e uma forma musical. O conceito de melodia principal e acompanhamento é apresentado.

Segue a apresentação do naipe de madeiras, metais e a execução de um trecho do primeiro movimento *Concerto para violoncelo nº 1 Do Maior* de *Joseph Haydn*. Nesse momento o maestro chama atenção para a diferença entre o concerto em que um grupo de solistas é responsável pelas partes de solo, apresentando as denominações de concerto grosso e de concerto solo. Um solista, único instrumentista, realiza as partes de solo no concerto solo. O maestro convida um violoncelista da orquestra para esse momento e agrega novas informações a execução quando chama a atenção da plateia para o jovem violoncelista que deu início a seus estudos há algum tempo na *Academia de Ensino*, projeto em que os músicos da OSES participavam como professores. O jovem violoncelista fala de suas experiências e do grande sonho que para ele é tocar violoncelo. Diz que tem realizado o seu sonho, ganhado o mundo com a sua dedicação ao estudo do violoncelo, participado de concursos e recebido

premiações. O maestro observa que o caminho seguido pelo jovem violoncelista é uma possibilidade para qualquer pessoa que queira se dedicar seriamente ao estudo da música.

Em seguida, o naipe da percussão é apresentado. Chega então o momento de toda a orquestra tocar. Para esse momento, foi escolhida a *Abertura da Ópera Carmem* de *Georges Bizet*. A seguir, após a apresentação de todos os instrumentos, o maestro vai perguntar para a orquestra sobre a utilidade do maestro. Então segue algumas tentativas para que a orquestra toque sem regência. *Eine Kleine Nachtmusik* ou *Pequena Serenata Noturna* de *Wolfgang Amadeu Mozart* é a peça utilizada para esse momento. A plateia se diverte com o efeito “desastroso” da música tocada de forma descontraída. Então o maestro retorna à frente da orquestra explicando que cada músico tem a sua própria maneira tocar sendo preciso que alguém oriente e proponha uma única forma de tocar para que música aconteça organizadamente. A seguir, abre-se uma temporada de maestros convidados e alguns dos presentes experimentam reger a orquestra. É um momento de descontração em que a plateia se diverte e se envolve ao assistir seus colegas transformados em maestros por alguns minutos. Após o momento lúdico, o maestro explica que para reger uma orquestra são necessários muitos anos de estudo e dedicação pois reger uma orquestra exige muito conhecimento.

O concerto segue e o maestro propõe uma dinâmica com a plateia com estalos de dedos. Ele apresenta o conceito de pulso e pede que a plateia comece e termine os estalos seguindo os seus gestos. É um outro momento em que o envolvimento da plateia é muito forte e é possível observar o quanto a tarefa cria vontade de fazer segundo as regras. A plateia se sente desafiada. Após um breve ensaio, o maestro combina com a plateia que ela vai participar da próxima música mas, para isso é preciso estar atenta ao seu gestual. Segue o *Tema da Pantera Cor de Rosa* de *Henry Mancini*, que causa bastante satisfação assim que a plateia o reconhece.

Para finalizar o concerto, o maestro agradece a presença e convida a plateia para assistir a *OSSES* no *Teatro Carlos Gomes*, o principal teatro da cidade de Vitória em que acontecem os concertos quinzenais, falando um pouco sobre o compositor que dá nome ao teatro. O maestro fala do preço que é o mesmo que o preço de um picolé e diz que para ir ao teatro não é necessário nenhuma roupa especial. Nessa conversa final, busca-se dissolver quaisquer resquícios de formalidades desnecessárias e criar o interesse em fazer com que a plateia queira assistir outras apresentações da *OSSES*.

Parte-se então para a música final, *Aquarela do Brasil* de *Ary Barroso*. Nesse momento, o maestro pergunta para a plateia se é possível para a orquestra tocar samba. Então ele fala dessa possibilidade e convida a todos para assistir. A *OSSES* toca um arranjo que tem uma participação generosa do naipe de percussão, aspecto bem recebido pela plateia. A familiaridade com a música e com o seu ritmo movimenta e empolga a plateia. O concerto termina em tom de *Gran finale* e causa um certo reboiço na plateia. Várias pessoas vem conhecer os instrumentos de perto, fazer fotos com os músicos e o maestro, fazer perguntas aproximando-se da orquestra. Há pessoas que perguntam sobre como devem fazer para ter aulas de música e aprender a tocar um ou outro instrumento. O final do concerto é marcado por uma aproximação física entre plateia e orquestra.

CAPÍTULO 2

O concerto didático analisado à luz da Retórica

Uma ação educativa, qualquer que seja ela, deve ter como finalidade intervir numa determinada realidade transformando-a, pois educar consiste em submeter o indivíduo a um conjunto de processos e de procedimentos que o permitam aceder a cultura (REBOUL, 2000). O *Concerto Didático* da *Série Orquestra nas Escolas da OSES* busca promover a música de concerto democratizando-a e aproximando-a de plateias formadas pela comunidade escolar. Sendo um evento que se destina a divulgar o trabalho da orquestra numa perspectiva de formação de plateia, essa iniciativa pretende fazer com que as pessoas conheçam a orquestra, sua música além de algumas particularidades envolvidas nesta prática musical. Consideramos que a apresentação da *OSES*, o concerto didático, tem potencial educativo-pedagógico e lida com a apreciação musical tomada aqui como meio para a aproximação do universo da música de concerto, embora não se limite a ela, e de seus aspectos num movimento próprio e necessário voltado para a formação de plateias.

A música de concerto pode ser compreendida como um gênero que se relaciona a um tipo de conhecimento apropriado por certo número de indivíduos e grupos, embora permaneça desconhecida para tantos outros. Numa apresentação da orquestra, de um lado encontramos a própria orquestra, e do outro a plateia. A orquestra é formada por músicos profissionais, grupo que possui, no bojo de suas competências, familiaridade e intimidade com a tradição orquestral, pois esta é a especialidade do grupo e diz respeito à sua competência profissional. A orquestra, vista como grupo social, é atravessada pelo conhecimento sobre a música de concerto, norteador de sua prática. A plateia, formada por alunos e professores da escola regular de ensino básico, nesse caso específico, possui pouca familiaridade com o tema, o que configura um distanciamento entre o público e o objeto em questão. A familiaridade da plateia com a música de concerto é diagnosticado no início do concerto quando o maestro pergunta quem já viu uma orquestra e pede para que levantem as mãos. A observação tem nos mostrado que poucos dos presentes tiveram tal experiência.

Por meio dos concertos didáticos, a orquestra proporciona uma oportunidade de contato para que a distância entre o público e o conhecimento sobre a música de concerto seja diminuída ou superada. A realização desse tipo de concerto tem a intenção de dar acesso a

plateias “não iniciadas”, isto é, torná-lo interessante para aqueles que ainda não possuem familiaridade com esse gênero de música. Com o objetivo de interferir nesta distância, além da própria música, cuidadosamente programada, a conversa que o maestro estabelece com a plateia é de fundamental importância.

2.1 Considerações sobre a retórica

Ao considerar as distâncias entre pessoas ou grupos, encontramos na Nova Retórica (PERELMAN, 1993; PERELMAN; OBRECHTS-TYTECA, 2000; REBOUL, 2000) um quadro epistemológico que julgamos adequado para a compreensão das relações produzidas em tais concertos (orquestra, público e música de concerto). A retórica “nasce da negociação da distância entre pessoas acerca de um determinado tema ou matéria em debate” (DUARTE, 2004, p.63). Trazendo para o âmbito do nosso objeto, tal negociação é um meio através do qual o público pode se aproximar da música de concerto, ouvindo-a, compreendendo-a e conhecendo os hábitos e procedimentos necessários próprios de uma tradição que se consolidou ao longo do tempo na Europa Ocidental, mas que passou a ser cultivada também em outros continentes.

Nesse sentido, além da inserção do ouvinte no ambiente do concerto, o que permite vivenciar a música realizada pela orquestra, como afirmamos anteriormente, as explicações dadas pelo maestro também contribuem para a aproximação entre orquestra e plateia. O maestro aborda aspectos sobre a música e seus elementos, os instrumentos, os compositores além de comportamentos usuais – estabelecidos por necessidade, por hábito ou por ambos. O maestro traz explicações de forma simples e direta, fazendo uso de comparações com a realidade da plateia para que seja facilitado o processo de entendimento e também o envolvimento da mesma com a apresentação. O conteúdo das explicações busca facilitar a apreensão objetiva da música de concerto embora, em alguns momentos, o maestro proponha que se preste atenção à beleza ou a emoção de certos trechos das obras.

Em função do apelo pedagógico presente no concerto didático, podemos compará-lo, por meio da metonímia, a uma aula e o maestro a um professor. “O ensino não pode prescindir da pedagogia; e toda pedagogia é retórica. O professor é um orador que, como todos os outros, deve atrair e prender a atenção, ilustrar os conceitos, facilitar a lembrança,

motivar ao esforço” (REBOUL, 1998, p. 105). A meta do ensino é proporcionar clareza e coerência ao tema em questão. Sendo assim, a estrutura do concerto didático da OSES quebra alguns “protocolos” para diminuir as distâncias e fazer com que a orquestra se aproxime da plateia e vice-versa.

2.2 O discurso

A interferência nas distâncias entre orquestra e plateia se dará pela argumentação do discurso. No concerto didático, parte do discurso, aquele de responsabilidade da orquestra em sua performance musical propriamente dita, é constituída por um repertório em que constam peças de um universo supostamente conhecido, podendo cativar e envolver a plateia, abrindo espaço para peças de um repertório não familiar, produzindo assim o desafio pela novidade: uma verdadeira oportunidade de aprendizado, visto que o aprendizado tem como base a apropriação daquilo que ainda não se sabe. Ainda pensando na aproximação entre orador e plateia por meio da música, além do repertório utilizado, a conduta e o comportamento da orquestra contribui efetivamente. No momento em que os diversos naipes da orquestra são apresentados, os trechos de peças utilizados, melodias de canções folclóricas ou outras melodias provavelmente conhecidas, buscam levar a plateia a uma certa descontração, abrindo espaço para gerar uma interação mais profunda com o concerto.

No que diz respeito à parte do discurso apoiado na palavra, temos o maestro como orador principal, condutor da conversa, porta-voz da orquestra e responsável por proporcionar a alguns músicos a oportunidade de se dirigir à plateia também por meio da palavra. Em alguns momentos, o maestro pergunta a um dos músicos sobre a sua experiência, seu instrumento ou sobre a música que vai tocar. Essas ações são atitudes que fogem da forma comumente estabelecida de um concerto e favorecem a diminuição das distâncias entre orador e plateia. Nessa conversa, por meio das perguntas do maestro, a plateia se manifesta e mostra algumas de suas peculiaridades, aspectos que permitem ao maestro conduzir a conversa considerando o contexto em que se encontra.

“As pedagogias ativas, que tendem a suprimir a aula professoral, não escapam a essa regra: o que há de mais retórico do que conhecer antes aqueles que vão ser instruídos e obter sua adesão?” (REBOUL, 1998, p. 105). A experiência de anos de realização de concertos

didáticos tem permitido desenvolver uma certa expectativa em relação às plateias com uma boa margem de confiabilidade. Embora cada uma delas seja única, um nível razoável de ajuste pode ser feito durante a realização do concerto à medida que a “plateia única” se mostra.

2.3 Os componentes da unidade retórica

A retórica como referencial epistemológico, pontua a possibilidade de mudança de valores quando atribui ao concerto didático a chance de alterar as distâncias entre orador, a plateia e o discurso, denominados respectivamente de *ethos*, *pathos* e *logos*, componentes da unidade retórica. Aristóteles considera esses três componentes quando trata de retórica.

O *ethos*, para Aristóteles, é a dimensão do orador, “alguém que deve ser capaz de responder às perguntas que suscitam debate e que são aquilo *sobre o que* negociamos” (MEYER, 2007, p. 34, grifo do autor). O orador é “aquele ou aquela com quem o auditório se identifica, o que tem como resultado conseguir que suas respostas sobre a questão tratada sejam aceitas” (MEYER, 2007, p. 35). “Para apresentar sua autoridade para o auditório, o orador busca aproximar-se dele por meio de figuras (da linguagem específica ao grupo em que orador e auditório se reconhecem na busca de comunicação)” (DUARTE, 2004, p.50). O *ethos*, no caso da nossa tese, é representado pela orquestra e pelo maestro.

O *pathos*, para Aristóteles, é a dimensão que caracteriza o auditório, “pois aquele que escuta o discurso do orador é atravessado pelas paixões que os ditos sustentados põem em movimento (donde o conceito de *ex movere*, emoção, mover-se para fora, bem como ‘patético’)” (DUARTE, 2004, p.51). O *pathos*, no caso da nossa tese, é representado pelo auditório, estudantes e professores de escola básica.

O *logos*, para Aristóteles, é a dimensão relacionada à linguagem, “que é definida ao mesmo tempo pelo estilo e pela razão, ou seja, pelas figuras e pelos argumentos” (DUARTE, 2004, p.51). O *logos*, em nossa tese, é representado pela música de concerto.

“Na relação entre esses três elementos, emerge o sentido por meio da negociação da distância entre as pessoas, portanto, a construção do sentido acontece em um espaço de

interação” (DUARTE, 2004, p.30). As distâncias se modificam a partir do momento em que valores estabelecidos são alterados ou substituídos por outros valores.

As práticas argumentativas e/ou conversacionais sempre estão apoiadas num corpo de conhecimentos apropriado por aquele que argumenta. Tomando a metáfora como a figura de linguagem mais apropriada para lidar com as práticas argumentativas em função de suas características, trazemos para o nosso quadro teórico a semiótica cognitiva desenvolvida por Jean-Marie Klinkenberg (1996).

2.4 Interfaces entre Retórica e Semiótica Cognitiva

Para descrever o significado, Klinkenberg (1996) considera que estão disponíveis duas grandes famílias de modelos: o modelo dicionário e o modelo enciclopédia. Num dicionário atual, são encontrados os dois estilos, o enciclopédico e o dicionário, e algumas vezes os dois estilos cabem dentro de uma mesma definição. Os dicionários e as enciclopédias manifestam sensibilidades diferentes que ilustram bem a sua distinção entre eles. Uma definição tipo dicionário tende a descrever determinado conceito em termos essencialmente linguístico. Dizer que “o violino é o instrumento mais agudo do quarteto de cordas” é um exemplo no estilo dicionário. Mas os conceitos podem ser descritos de acordo com a experiência pessoal, assim, “o violino, com as suas notas agudas, traz tamanha emoção que todo o corpo se sensibiliza”, é uma definição tipo enciclopédica. As enciclopédias são formadas através da experiência pessoal e armazenadas na memória de longo prazo, assim, diante de uma novidade, a apropriação ocorre por meio de um “diálogo” entre o novo e as enciclopédias, que são experiências já armazenadas (KLINKENBERG, 1996).

Os significados que cada grupo social/reflexivo elabora sobre um determinado objeto são influenciadas pelas “enciclopédias” (KLINKENBERG, 1996) pois ambas dizem respeito ao esquema perceptivo das ocorrências as quais se encontram sujeito. Entendemos a plateia como pertencente a um “grupo reflexivo, como consequência de construção e partilha do conhecimento público” (DUARTE, 2004, p.47), aspecto que não inviabiliza a existência de um conhecimento idiossincrático.

As ideias idiossincráticas presentes no pensamento psicossocial explicam a criatividade e a inovação. Contudo, mesmo o conhecimento idiossincrático será baseado e relacionado a um conhecimento social e cultural preexistente (DUARTE, 2004, p.47).

Deste modo, compreendemos que um grupo reflexivo é dotado de um corpo de conhecimentos peculiar. “De fato, cada auditório/grupo social constrói seus próprios critérios para análise e legitimação das argumentações apresentadas a ele por diversos meios: televisão, rádio, jornais, internet, conversas cotidianas” (DUARTE, 2004, p.30). Esses critérios denotam “fatores como identidade ou laço social (profissional, religioso, estético etc.) além da comunicação social e do modo comum de pensar ou saber partilhado são decisivos para a constituição do que entendemos por grupo social” (DUARTE, 2004, p.30).

Nesse sentido, a relação entre objeto percebido e percepção recebe inferências do meio social. Tal relação é vista como um problema por Pierce que estabelece um modelo para essa atividade, mas permanece o problema da interpretação dos dados. Klinkenberg busca entendimento de sentido e propõe a semiótica cognitiva que tem como princípio a atividade metafórica.

Para Klinkenberg, a atividade metafórica contribui para desenvolver a tese de que os sentidos provêm de uma interação entre os estímulos - música de concerto, orquestra - e os modelos ocorrendo um duplo movimento que vai do mundo ao sujeito e deste ao mundo, o que cada um já pensava sobre música de concerto e orquestra. Em um dos movimentos, os estímulos são objetos de uma elaboração cognitiva à luz do modelo e, em outro, o modelo é modificado pelos dados fornecidos pela experiência. Assim, o que os estudantes e professores pensavam a respeito da música de concerto e de orquestra pode ser modificado ao assistirem ao concerto didático.

As percepções envolvidas no concerto didático são da ordem da apropriação da novidade, incluindo assim “novos verbetes” às enciclopédias individuais, ou são da ordem da reclassificação ou recategorização do que é apresentado e as vezes compreendido de outro modo. Assim, encontrar uma melodia conhecida numa roupagem orquestral é uma forma de categorizar a música que a orquestra realiza adotando referenciais familiares que facilitam a acolhida e a apropriação do objeto em questão.

Associaremos a Retórica à Semiótica Cognitiva. Tomando a retórica como parte do nosso referencial epistemológico, nos ocuparemos de conhecer um pouco mais sobre as suas bases e seu desenvolvimento.

2.5 Aspectos da Retórica

Aristóteles atribuiu a retórica um sentido positivo rendendo-lhe certa dignidade. Aristóteles a concebia como “o inverso necessário da ciência” (MEYER, 2007, p.20). Se a ciência busca a certeza em suas conclusões, inúmeras questões da vida cotidiana e da vida intelectual se movem sobre incertezas.

As ciências humanas, e não apenas a filosofia, descobriram-se marcadas pela condição retórica. Chamou-se a isso hermenêutica, ou interpretação do passado e das mensagens plurívocas que nos transmite. Também se chamou a isso análise poética ou estética, para dar conta da especificidade do campo literário e das suas figuras. Ou ainda análise do discurso, quando nos apercebemos de que o sentido das nossas conversas foi sempre múltiplo em princípio e que a nossa lógica não possuía um rigor natural mas construído (MEYER, 1993, p.14).

No que diz respeito a música, precisamos lidar com uma multiplicidade de interpretações diferentemente do que ocorre na literatura. Por mais diversas que sejam as interpretações de um texto em prosa ou poético, a palavra ainda se configura como um referencial que, por mais diversos que sejam seus sentidos, possui aspectos gerais que podem ser compartilhados, isto é, há um código entre a palavra e seu significado. Quanto a música, as possibilidades de interpretação são mais complexas e abstratas. Estamos falando da obra musical desprovida de letra, caso a tenha trataríamos como uma combinação entre poesia e música.

As interpretações possíveis para um trecho musical, à medida em que se alarga o nível de afastamento do profissionalismo em música, está situado no campo das incertezas, num grau maior para a obra que não tem a palavra como matéria prima. Uma peça musical pode ter tantas interpretações quanto os ouvintes que fazem parte do auditório em que ela foi executada. Nossas expectativas quanto às interações que o auditório possa produzir com a música são da ordem da especulação, não há certezas.

Assim, ao nos perguntarmos se apenas as certezas pertencem ao campo da razão, somos esclarecidos de que “é a própria ideia de uma tal racionalidade, com a sua certeza indubitável, interior, absoluta e a-histórica, que se encontra rejeitada” (MEYER, 1993, p.13). Temos que lidar com opiniões diferentes e até mesmo divergentes, o que não as torna ilegítimas. Ainda que manipular e enganar possam ser estratégias de ação que cabem dentro dos procedimentos da retórica, também podemos convencer e sermos convencidos por certas proposições. Então, para Aristóteles, o campo da retórica é um meio de tornar a vida social na Cidade possível, pois embora existam opiniões diferentes e divergentes, é preciso chegar a um denominador comum.

Na linha de desenvolvimento da retórica, podemos encontrar dois períodos de florescimento notável. Primeiramente, na Renascença, quando o velho modelo escolástico-teológico desmoronou. Depois, a retórica ganha força no século XX, no final da década de 80, quando as ideologias próprias dessa época se empalideceram com a queda Muro de Berlim. Mas, foi em 1958 que Perelman revoluciona a retórica. De uma retórica edipídica, Perelman passa a identificá-la com a argumentação.

Embora exista divergências de entendimento no que diz respeito ao significado da palavra retórica, Reboul (1998) cita a duas posições extremas. Para Charles Perelman e L. Olbrechts-Tyteca, a retórica é a “arte de argumentar”, buscando o convencimento daquele a quem o discurso é dirigido. Morier, G. Genette, J. Cohen e o “Grupo μ ” tratam a retórica como “estudo do estilo, e mais particularmente das figuras”, isto é, lidam com a retórica dentro do âmbito da literatura preocupando-se com aquilo que torna um texto literário. Apesar da diferença entre essas duas posições, podemos tentar encontrar aspectos em comum. Reboul (1998) admite que a mais importante característica da retórica é trazer a articulação dos argumentos e do estilo como elementos de uma mesma função. Tal consideração nos remete à retórica clássica iniciada por Aristóteles seguindo até o século XIX que, mesmo sofrendo críticas, oferece uma base estável para sustentar a busca de uma definição para o termo.

Inscrevendo-se a partir da impossibilidade de certezas e verdades permanentes. Abandonando as velhas certezas, observamos que “as coisas já não são em absoluto o que eram, elas já não o são senão metaforicamente, não literalmente” (MEYER, 2007, p.21).

Em função de suas peculiaridades, a retórica foi tomando espaço e se instalando no nosso cotidiano por meio de suas múltiplas formas modificando os nossos modos de pensar e de decifrar a realidade. Logo, não nos limitamos a respostas diretas, únicas e fechadas mas,

por meio da retórica, ampliamos as considerações e as abordagens em torno dos temas que nos inquietam. Se até mesmo a ciência admite a resposta múltipla, na arte, a subjetividade envolvida amplia consideravelmente as possibilidades de resposta. Ao abordarmos a música como ato apreciativo, devido à sua existência em função do tempo, o que implica numa condição abstrata, as expectativas de resposta múltipla se potencializam.

2.6 A Retórica e o concerto didático

Tomando o concerto didático, nosso objeto de estudo, vamos buscar as dimensões próprias da retórica e suas articulações para compreendermos como ocorre a interação do público com tal evento. Consideraremos que a “argumentação” se faz pela música em si (regida pelo maestro e “existencializada” pela orquestra) e pelo discurso (conversa) do próprio maestro que apresenta para o público. As explicações oferecidas pelo maestro contém elementos que buscam tornar a música produzida pela orquestra acessível a plateia.

Entendemos que a estrutura do concerto didático possui os componentes básicos do procedimento retórico – orador, auditório e discurso (mídia). O orador é a orquestra – responsável por discurso peculiar já que é composto pela própria música e, em outros momentos, pela palavra do maestro. O público, o auditório que é a plateia formada primordialmente por alunos, é o alvo da orquestra, a quem ela se dirige. É através do discurso (mídia) que o maestro atinge o auditório, os alunos e professores da escola. Assim, a mídia, considerada como algo que permite o desenvolvimento de processos comunicativos, relativa ao Concerto Didático, é uma combinação de efeitos retóricos que se utiliza da palavra falada e da música.

No âmbito da retórica, o discurso é entendido como toda a produção verbal, escrita ou oral, constituída por uma frase ou uma sequência de frases com começo, meio e fim apresentando uma unidade de sentido (REBOUL, 1998). O autor anteriormente citado, Olivier Reboul, conceitua o discurso apoiado na palavra, mas Michel Meyer, ao utilizar o conceito de mídia como um dos três elementos necessários para a configuração de um processo retórico, assim como o discurso o é, amplia o sentido dado ao discurso. Para efeito desta pesquisa, consideraremos que ambos os autores falam do mesmo objeto ou processo, então, para nós, os termos mídia e discurso se equivalem.

Como mídia ou discurso, consideraremos a música executada pela orquestra e a conversa que o maestro mantém com o auditório. O discurso do maestro se caracteriza como uma conversa. As explicações acontecem num tom de conversa pois algumas vezes a plateia é convidada a responder perguntas ou se manifestar, algumas vezes pela palavra outras vezes com gestos em interação com a música. Então, como meio de diminuir as distâncias entre o auditório da música orquestral, será utilizado um discurso composto da música propriamente dita e da palavra, matéria prima da conversa que o maestro desenvolve com o auditório para melhor compreender a música que será realizada pela orquestra.

O tema, música orquestral, presente no discurso (na mídia) do concerto didático, ocupa o centro do espaço de interação entre orador (orquestra) e auditório (público). O orador poderá partir de premissas próximas e, de preferência, compartilhadas pelo auditório para conduzi-lo e convencê-lo através de um corpo de argumentos. A adesão do auditório às premissas expostas é diretamente proporcional à eficiência argumentativa empregada pelo orador.

O orador e o auditório negociam sua diferença, ou sua distância comunicando-a reciprocamente. Assim, dá-se a existência do debate ou da discussão vinculada a uma pergunta que separa o orador e o auditório. O *logos* traduz o problema e promove as questões que faz com que um se dirija ao outro reciprocamente. Se houvesse concordância total, nada seria questionado, não haveria distância a ser vencida, por conseguinte, não haveria debate. Por outro lado, se tudo fosse problema, nada seria questionável, a distância seria tal a ponto de não haver nenhuma possibilidade de discussão. Então, as questões se localizam numa região de um espectro formado por dois polos: de um lado a aceitação total e, do outro, a rejeição total.

Embora não pretendamos demonstrar o quanto o auditório passará a ouvir música de maneira mais eficaz, queremos encontrar pistas que indiquem possíveis apreensões por parte dos presentes nesse auditório e que significariam mudanças de ponto de vista em relação à música. O conhecimento dessas mudanças não é fornecido pela demonstração científica ou lógica e, de acordo com Reboul (1998), a ausência da demonstração, aspecto fundamental nas ciências reconhecidas como “duras”, não indica um desconhecimento da situação. Para ele, “entre a demonstração científica ou lógica e a ignorância pura e simples, há todo um domínio da argumentação” (REBOUL, 1998, p.91). Reboul defende que tal tese “constitui um método

de pesquisa e prova que fica a meia distancia entre a evidência e a ignorância, entre o necessário e o arbitrário” (REBOUL, 1998, p.91).

No que diz respeito ao discurso ou a mídia, trataremos da argumentação como o meio através do qual a distância entre orador e auditório pode ser alterada e, preferencialmente, diminuída ou superada. Segundo Reboul (1998) a retórica é constituída de dois componentes: um elemento argumentativo e outro oratório. A diferenciação entre esses dois componentes é abordada no que ele chama de sua segunda tese. Nessa abordagem a importância da oratória é considerada maior quanto mais urgente for a questão, mais restrito o acordo prévio, e menos acessível à argumentação. No caso do concerto didático, acreditamos que a argumentação consista em uma direção mais adequada ao nosso propósito. Não estamos lidando com uma causa urgente e há a pretensão de obter a adesão do auditório por meio de premissas racionais, imbuídas de reflexão e tomadas a partir do conhecimento inerente ao auditório para que haja inferência no conhecimento em questão.

Negociar as distâncias com o auditório através do discurso implica em utilizar a argumentação tão necessária quanto suficiente. Então, o que seria de fato a argumentação? Ela é estruturada sobre o argumento que é caracterizado por “uma proposição destinada à levar à admissão de outra” (REBOUL, 1998, p.92). Desta forma, os argumentos podem ser considerados como um conjunto de afirmações organizadas de tal modo que se pretende que uma delas, designada por conclusão, seja suportada por outras, que se designam por premissas. Os argumentos têm a intenção de levar alguém a aceitar uma determinada conclusão. Os argumentos se diferenciam em demonstrativos e argumentativos embora a argumentação seja uma totalidade que só será entendida em oposição à demonstração. Sendo assim, levando a cabo o interesse em caracterizar a argumentação, buscaremos explicitar quais são as principais características que a diferem da demonstração. Tomamos por demonstração o raciocínio através do qual se estabelece a verdade de uma proposição, buscando-se demonstrar ou mostrar algo para alguém.

Reboul (1998), inspirando-se livremente em Perelman-Tyteca, considera que são cinco as características essenciais que fazem com que a argumentação se diferencie da demonstração. A argumentação é direcionada a um auditório, é expressa em língua natural, parte de premissas verossímeis, progride de acordo com o orador e suas conclusões são sempre contestáveis (REBOUL, 1998, p.92). Partiremos para a análise de cada uma dessas características. Analisaremos o auditório, a língua natural, as premissas verossímeis e as

conclusões observando de que maneira essas características se relacionam com os concertos didáticos.

2.6.1 O auditório

Considerar o auditório consiste em conhecer aquele com quem desejamos negociar as distâncias em prol da aceitação de certas premissas originadas do nosso tema em debate. A argumentação tem sempre um alvo. Sempre que argumentamos estamos direcionados a alguém, seja um indivíduo, um grupo ou uma multidão, até mesmo leitores. Denominamos de auditório esse alvo da nossa argumentação.

Um auditório é, por definição particular, diferente de outros auditórios. Primeiro pela competência, depois pelas crenças e finalmente pelas emoções. Em outras palavras, sempre há um ponto de vista, com tudo que esse termo comporta de relativo, limitado e parcial (REBOUL, 1998, p.93).

Mesmo reconhecendo a particularidade dos auditórios, Perelman – Tyteca introduzem a noção de auditório universal, isto é, um auditório “que está acima de qualquer ponto de vista, portanto talvez de qualquer retórica” (REBOUL, 1998, p.93). Mas a noção de auditório universal nos parece uma idealização sem articulação com os auditórios reais, aqueles com os quais necessitamos de nos relacionar cotidianamente.

Colocamos em dúvida a utilidade do conceito de auditório universal para aquele que está elaborando ou se utilizando de sua argumentação. Precisamos compreender o que devemos tomar como auditório universal. “Será um auditório não especializado? (...) Será um auditório sem paixões, sem preconceitos, a humanidade racional, em suma?” (REBOUL, 1998, p.93). Entra em questão a validade do auditório universal em função da sua não existência. Então estaríamos considerando um artifício, o auditório universal, para lidar com algo existente, o auditório real.

A defesa do auditório universal se sustenta ao ser apoiada no princípio de que, acima das particularidades de cada auditório há um ideal comum entre aqueles que compõem o auditório real. Buscando esclarecer essa situação, Reboul (1998) traz o exemplo das ações políticas em que, diversas vezes, o homem acima dos partidos é convocado. “Em suma, o

auditório universal poderia ser apenas uma pretensão, ou mesmo um truque retórico. Mas achamos que ele pode ter uma função mais nobre, a do ideal argumentativo” (REBOUL, 1998, p.93). Assim, o auditório universal pode ser utilizado como “um princípio de superação, e por ele se pode julgar a qualidade de uma argumentação” (REBOUL, 1998, p.94). Em outras palavras, poderíamos destacar a qualidade de ideal regulador da argumentação contida no auditório universal, que “diz respeito a uma técnica discursiva válida em todas as circunstâncias e independente da variação dos auditórios” (DUARTE, 2004, p.58).

Confrontamos esse aspecto idealista do conceito e tomamos como hipótese o fato de que há um “auditório universal” que se apresenta como o grupo de referência do agente poético/orador, como ponto de chegada do trabalho de produção de discursos (incluindo os discursos musicais). Nesse caso, o auditório universal será aquele que é o ideal para o agente poético/orador, é algo construído para si mesmo. Portanto, o “auditório universal” é um ideal regulador para o orador/poeta/músico/professor e para seus críticos, não é um existente. Quando existente, só pode ser o “todos” (grupos reflexivos) em cada um que partilha determinadas crenças, valores e atitudes” (DUARTE, 2004, p.58).

A dimensão do auditório é considerada por Aristóteles e caracterizada como *pathos*,

pois aquele que escuta o discurso do orador é atravessado pelas paixões que os ditos sustentados põem em movimento (donde o conceito de *ex movere*, emoção, mover-se para fora, bem como “patético”). O *pathos* é precisamente a voz da contingência, da qualidade que se vai atribuir à ocorrência em questão, pois ela não a possui por natureza, por essência (DUARTE, 2004, p.51).

Diante do exposto, para atender a finalidade do concerto didático, podemos considerar que há uma concepção que poderíamos enquadrar como própria de um auditório universal. Parte-se do princípio de que há um conjunto de percepções e conhecimentos que são básicas para todo aquele que compõe o auditório destinado a ouvir um concerto de uma orquestra e que tais percepções e conhecimentos devem ser oferecidos de maneira acessível para que os presentes vivenciem o momento do concerto didático prazerosamente. Não se busca oferecer apenas as percepções e conhecimentos que o auditório particular já possui, mas acrescentar algo além que tenderia a aproximar aquele auditório particular de um auditório ideal para aquele tipo de apreciação. Assim, a argumentação se dá não apenas através do discurso do maestro, mas também através do repertório que, entre obras orquestrais originais, também é constituído de arranjos de algumas peças que aparecem com frequência

considerável nos meios de comunicação. Então, talvez pudéssemos falar de um auditório universal, como ideal regulador ou ideal a ser alcançado, dentro do contexto dos auditórios ideais para a música de concerto.

Mesmo admitindo que o auditório é particular, através do discurso tenta-se superá-lo dirigindo-se “a outros auditórios possíveis que estão além dele, considerando todas as suas expectativas e todas as suas objeções” (REBOUL, 1998, p.94). O auditório universal é “um princípio de superação, e por ele pode-se julgar da qualidade da argumentação” (REBOUL, 1998, p.94). Considerando a argumentação do concerto didático, cabe ao maestro a negociação das distâncias que separam orador e auditório do tema em debate, e o convencimento do auditório como meio de preparação e aceitação para a apreciação do repertório trazido pela orquestra. Assim o maestro cumpre o papel de facilitador ou mediador objetivando a interação e a compreensão das obras musicais que compõem o repertório do concerto didático.

2.6.2 A língua natural

A argumentação se utiliza da língua natural para que alcance os seus propósitos, a persuasão do auditório. Por esse motivo está sujeita a ambiguidades e equívocos. Na língua natural encontra-se ausente o uso das linguagens formalizadas e dos termos definidos de forma rigorosa. Com frequência podem ser encontrados termos polissêmicos e com fortes conotações que possuem variações de sentido e valor para os oradores e até mesmo para os auditórios. A sintaxe também pode contribuir para a criação de ambiguidades. Mas, desde que o discurso se mova no âmbito de um ambiente familiar, as ambiguidades perdem a força e o discurso se transmite de maneira clara. Mesmo se tratando da língua natural, entendida em contraposição a uma língua artificial que, a grosso modo, se desenvolveria num certo campo de conhecimento tal como a matemática, a medicina ou, até mesmo, a música, a argumentação se configura de modo diferente caso ela seja escrita ou oral.

A argumentação oral possui dois grandes desafios que é a desatenção e o esquecimento que devem ser vencidos apenas pela oratória. Esses aspectos estão presentes nas culturas orais em que há a argumentação e o ensino por meio de “repetições, aliteraões, ritmos, metáforas, alegorias, enigmas, que desenvolvem a função poética em detrimento da

função crítica, como se observa ainda em nossos provérbios” (REBOUL, 1998, p. 95). Mesmo que a argumentação oral seja menos lógica e mais oratória que a escrita cabe ressaltar o valor de se dizer pessoalmente certas coisas, aspecto que comprova as peculiaridades insubstituíveis entre o discurso oral e o escrito.

A oralidade desempenha importante função no momento do concerto didático. Utiliza-se a língua natural para se comunicar com o auditório mas alguns termos da área da música são empregados, explicados e muitas vezes utilizados por aqueles que estão assistindo imediatamente e, algumas vezes é enfatizada a repetição desses termos tais como nomes de instrumentos, compositores ou aspectos relativos ao tema em debate. Esse é um meio de combater o esquecimento já que o emprego imediato do que se aprende e a repetição torna a vivência mais rica e o sentido mais apreendido.

Quanto a música, no caso a apreciação, as percepções são baseadas na oralidade. Embora os músicos da orquestra façam o concerto através da leitura de partituras, o concerto didático transcorre de modo a levar o auditório a perceber, conhecer e apreender. O maestro incentiva a tecer relações com situações do cotidiano que tendam a familiarizar o novo com situações conhecidas. Nesse sentido, o risco da desatenção e do esquecimento é minimizado quando se obtém envolvimento com o auditório, se estabelece paralelos entre o concerto e as vivências cotidianas além do incentivar o público a buscar novos momentos como o do concerto didático, que seria um meio de reavivar as experiências ali compartilhadas entre orquestra e auditório.

2.6.3 Premissas verossímeis

Tomando o auditório como dotado de características particulares, podemos encontrar premissas que, apesar de não serem evidentes, tendem a ser verdadeiras quando associadas ao auditório determinado. Mesmo que, a princípio, tais características se apresentem como próprias ao auditório entendemos que elas são inerentes ao objeto. A verossimilhança, característica do que é verossímil, ou melhor, de “tudo aquilo em que a confiança é *presumida*” (REBOUL, 1998, p.95), mesmo não se enquadrando em um cientificismo, deve ser considerada na argumentação, visto que ela é inerente ao objeto. No campo das ciências sociais lidamos com o verossímil, com o provável e não com a certeza ou verdade.

No que diz respeito ao concerto didático aqui tratado, o verossímil é o que permeia as diversas fases do concerto, desde o seu planejamento até as expectativas relacionadas a ele, o que contribui para que o projeto *Orquestra nas Escolas* se repita a cada ano.

O planejamento do concerto didático toma por base pressupostos que tem o potencial de envolver e levar o auditório a perceber, compreender e aproximar a música veiculada pelo concerto didático. Trilhando tal objetivo, presume-se, em função do entendimento dos acessos a música de concerto, que os auditórios formados pela população da escola de educação básica dos municípios atendidos não possuem o hábito de ir ao teatro ou salas de concerto. Assim, toma-se como pressuposto que o concerto didático atenderá a um público inexperiente, não familiarizado, “não iniciado” no universo desse gênero de música. Esse pressuposto é confirmado logo no início do concerto quando o maestro se dirige ao auditório e pergunta se alguém ali presente já viu uma orquestra tocando, ou foi ao teatro dentre outras perguntas que auxiliam o maestro conhecer o auditório e adaptar imediatamente os seus argumentos para que o seu discurso tenha a melhor eficiência possível. A conversa inicial entre o maestro e o auditório também auxilia a proximidade entre a orquestra e o auditório via maestro, o orador no sentido retórico.

Então, o planejamento se dá considerando a inexperiência do auditório que deverá ser introduzido no “mundo da orquestra e da música de concerto” através de conhecimentos musicais básicos tais como apresentação dos instrumentos, dos elementos básicos da música (timbre, melodia, ritmo, pulsação), breve histórico dos compositores e do período em que viveram dentre outras informações que são consideradas fundamentais para aqueles que “entendem de música”.

Em toda a abordagem do maestro junto ao auditório, o pressuposto primordial é levar as informações, inclusive a própria música, com a finalidade de gerar um envolvimento positivo e cativante para que os membros desses auditórios se constituam em outros auditórios em outros momentos, em outros locais para assistir a outros concertos.

Trazer premissas verossímeis para uma determinada situação implica em “apelar para a confiança do auditório” (REBOUL, 1998, p.96) influenciando assim na argumentação da oratória.

2.6.4 O orador

A argumentação está intimamente associada ao orador. Diferente da demonstração, em que cada argumento é comprovado por aqueles que o precedem, na argumentação, a ordem dos argumentos é livre e depende do orador e do auditório. O orador dispõe seus argumentos de acordo com as reações, verificadas ou imaginadas, de seus ouvintes. “Em suma, a ordem não é lógica, é psicológica” (REBOUL, 1998, p.97).

À dimensão do orador, Aristóteles denomina *ethos*, pois nada é mais convincente nem sedutor do que a força moral, o caráter e as virtudes da autoridade das quais deve dar provas, em uma certa matéria, aquele que ele procura persuadir ou agradar. O *ethos* é aquele que responde primeiro à questão do sentido e cuja resposta é a própria argumentação. Sua autoridade ou credibilidade torna-se fundamental para a comunicação do sentido. Para apresentar sua autoridade para o auditório, o orador busca aproximar-se dele por meio de figuras (da linguagem específica ao grupo em que o orador e o auditório se reconhecem na busca de comunicação) (DUARTE, 2004, p.50).

Podemos observar a importância do orador na adesão do auditório à argumentação apresentada, seu comportamento é decisivo.

O verdadeiro orador é um artista no sentido de descobrir argumentos ainda mais eficazes do que se esperava, figuras que ninguém teria ideia e que se mostram ajustadas; artista cujos desempenhos não são programáveis e que só se fazem sentir posteriormente (REBOUL, 1998, XVI).

O maestro, na posição de orador, é dotado de argumentos que poderiam ser considerados como premissas verossímeis com intuito de atingir o objetivo do concerto didático e assim, apesar de buscar seguir um roteiro definido do tema a ser abordado em sua conversa com o auditório, é suficientemente livre para lidar com a ordem de seus argumentos e, até mesmo, lançar mão de outros que leve o auditório a interagir com clareza com o concerto. De acordo com a reação do auditório, é possível fazer adaptações e abordar o tema em debate de modo a suscitar maior envolvimento do auditório.

Mas até agora abordamos o discurso falado emitido pelo maestro que é apenas uma parte do orador, isto é, o responsável pela conversa com o auditório. A música produzida pela orquestra é a outra parte do discurso.

Argumentar na/com música diz respeito ao modo como o orador/professor/compositor [maestro] ou todo aquele que age (incluindo a ação de fazer silêncio), escolhe interferir nos sistemas de significações dos outros. Aprender a argumentar é aprender uma técnica, pois o conteúdo da produção musical precisa ser tratado como argumentos que se põem por meio de algum estilo (também aqui considerado como técnica) (DUARTE, 2004, p.58).

Assim também a música será responsável por uma argumentação capaz de proporcionar a adesão do auditório à música orquestral, nosso tema em debate, pois a retórica está presente em toda *poiésis*, como na ação do “professor que se considera responsável pela construção/ampliação do “bom gosto musical” de seus alunos e para tanto seleciona e apresenta-lhes o repertório musical que ele considera de “melhor qualidade” (DUARTE, 2004, p.58).

2.6.5 A conclusão

A condução de uma argumentação pode nos levar a uma conclusão que “expressa acima de tudo o acordo entre os interlocutores” (REBOUL, 1998, p.97). Uma conclusão possui um conjunto de características, que em geral, “deve ser mais rica que as premissas” (REBOUL, 1998, p.97), sendo requisitada pelo orador como algo impositivo com força suficiente para encerrar o debate. Não há a certeza de sua aceitação pelo auditório, o que denota um sentido controverso da conclusão comprometendo tanto quem a aceita quanto quem a recusa. A aceitação de uma conclusão não é obrigatória, ela pode ser contestada. Suas estruturas podem ser descritas e não deduzidas o que se deve ao fato de que “a argumentação é dirigida ao homem total, ao ser que pensa, mas também age e sente” (REBOUL, 1998, p.99). Portanto devemos considerar a reação daquele a quem o discurso se dirige.

Porque qualquer justificativa, de um modo ou de outro, é uma auto apresentação das pessoas na sua busca por aprovação ou reprovação. Buscar a aprovação ou reprovação significa levar o outro em conta (*pathos*), inclui argumentos (*logos*) usados para esse fim (*ethos*). (...) definimos música como toda organização sonora enquanto *logos* ou argumentos construídos para um determinado fim. A música está presente, de formas distintas, em cada tempo e lugar (DUARTE, 2004, p.57).

Quanto ao concerto didático, a reação do auditório é primeiro indicador do quanto a argumentação foi eficiente. A aceitação e o convencimento do auditório tende a dizer respeito sobre a eficácia da argumentação. Outro indicador de tal aceitação é se os membros desses auditórios se interessam em frequentar outros concertos. Podemos concluir que, para aquele que buscou outros eventos, o concerto didático, visto como um discurso misto, composto de música e de palavra, teve sua da argumentação aceita convencendo o público de suas premissas. Assim a aceitação da argumentação a principio pode ser observada pela reação do auditório.

Outro aspecto importante é observar se dentre as pessoas que estavam presentes no auditório, alguém se interessou em aprender música a partir do concerto didático. Esse aspecto significa não apenas que a argumentação foi aceita como provocou uma interação mais profunda com a música.

Capítulo 3

A apreciação musical em foco

O aprendizado musical pode ocorrer por diversas vias. O senso comum tende a considerar que saber música é tocar um instrumento e, na maioria dos casos, por partitura. O canto é deixado para segundo plano por razões que não abordaremos aqui. O ensino da música, coerente com esse posicionamento cumpre, como condição *sine qua nom*, o ensino do instrumento. Por muito anos, essa concepção foi tomada como verdade sem haver contestação. Então a aula de música poderia se resumir apenas a prática instrumental e lições de teoria musical para desenvolver habilidades com a notação – ler e escrever música. Assim, também o repertório tomou como base aquele que era notado, logo, o de origem europeia. Cabe observar que a notação em música popular é recente se comparada com a da música de concerto e, mesmo assim, há uma distância muito maior entre a realização e a partitura de música popular do que em relação música de concerto.

Neste panorama, a performance se tornou mais presente nas aulas de música que os outros fazeres. A apreciação e a composição nem sempre foram atividades compreendidas como portadoras de aspectos musicais importantes, até mesmo para a prática do aluno instrumentista. Assim, o foco permaneceu na habilidade do aluno decifrar a partitura, vencê-la tecnicamente e interpretá-la de acordo com concepções estéticas aceitáveis. No que diz respeito ao repertório, a música popular por exemplo e tantas outras expressões musicais ficaram relegadas a ilegitimidade para o ensino e aprendizagem. Enquanto que a única música reconhecida como legítima era música erudita europeia ou a música de concerto, termo elegido por nós para a presente pesquisa.

Grandes estrelas da música que atuam no âmbito da música popular, não frequentaram o conservatório e nem sabem ler partituras, se julgam como aquele que não sabe música. Nesses casos, a diversidade do ensino e aprendizagem musical além das suas diversas funções são esquecidas. Assim como não temos uma definição única e exata do que vem a ser música, entendendo que esta é para aquele que a entende como tal (DUARTE, 2004), também podemos ter inúmeras trajetórias de habilidades e competências musical. Para determinadas práticas a leitura musical é essencial mas não podemos generalizar tal conhecimento como essencial para todas as práticas musicais.

No que tange a escola de educação básica, a questão voltada para a performance pode ser evidenciada quando observamos a incidência de bandas e corais. Nem sempre, nessas práticas, é possível identificar uma postura inclusiva. É comum que as vagas sejam preenchidas apenas por aqueles alunos considerados “musicais”. Esses grupos acabam se comprometendo com a performance pois, para que continuem existindo é necessário mostrar-se e selecionam um repertório relativamente pequeno que é trabalhado arduamente e por longo tempo para as apresentações. Esse objetivo restringe a amplitude do repertório. Outro aspecto é que a prática musical pode se limitar a reprodução de uma música composta, desejando-se repetir uma performance disponível em gravações, não havendo assim o desenvolvimento de novas ideias.

Nesse sentido, acreditamos que a apreciação musical pode contribuir imensamente para uma melhor compreensão musical dos alunos da escola básica. A apreciação pode ser ponto de partida para o aprendizado musical, contemplando a performance e a composição, bem como oferecendo interfaces com os outros campos de conhecimento que estão presentes na escola. Através da apreciação podemos cobrir um panorama estético cultural amplo e diverso, contribuindo com os debates atuais que trazem como tema o respeito a cultura do outro. Além da possibilidade do desenvolvimento da sensibilidade para a apreensão daquilo que somos engajados a ouvir.

Neste capítulo, nos propomos a realizar um estudo bibliográfico sobre apreciação musical que nos proporcione conhecer as possibilidades desta forma de fazer música.

3.1 Interagindo com a música

No que diz respeito à nossa relação com a música, o ponto de partida se dá através da audição¹¹. Somos afetados auditivamente pelo mundo sonoro desde cedo e antes mesmo de termos consciência da nossa existência. A permanente imersão num ambiente sonoro é uma realidade humana. Ainda em fase intrauterina, o bebê está sujeito aos estímulos sonoros que o cercam, tanto aqueles localizados no interior quanto exteriormente ao corpo da mãe.

¹¹ Para esta pesquisa será considerado apenas o grupo de pessoas que é capaz de interagir com a música através da audição (nota da autora).

Pesquisas utilizando equipamentos e procedimentos apropriados, tais como a introdução de minúsculos microfones no útero de gestantes, revelaram as condições sonoras ali existentes.

O ambiente acústico uterino não é silencioso como acreditavam muitos, mas, sim, um universo sonoro rico e único, que proporciona ao bebê uma grande mistura de sons externos e internos.

Curiosamente, os bebês não são passivos aos sons do ambiente acústico uterino; muito pelo contrário, os mesmos estão muito atentos ao ambiente sonoro, aprendendo sons diversos, de música e de linguagem (ILARI, 2002, p.84).

A sensibilidade auditiva é uma grande responsável pelo relacionamento do indivíduo com o mundo que o rodeia. A ausência dessa capacidade, como ocorre nos indivíduos surdos, durante muito tempo significou um bloqueio que impedia o envolvimento com as atividades cotidianas da vida em sociedade. No século XVIII, “o filósofo Condillac, que a princípio considerara as pessoas surdas como ‘estátuas sensíveis’ ou ‘máquinas ambulantes’ incapazes de raciocínio ou de qualquer atividade mental coerente” (SACKS, 2010, p.23) indica o baixo grau de expectativa e o isolamento em que viviam as pessoas acometidas pela surdez. Enquanto a noção de comunicação esteve associada apenas a simbologia veiculada pela palavra, tanto escrita quanto falada, a surdez era vista como uma impossibilidade de comunicação impedindo inclusive o desenvolvimento da fala. A incapacidade auditiva, nos seus diversos níveis, cria barreiras significativas para a apreensão do ambiente sonoro.

Em um dos concertos didáticos realizados pela *OSSES* em momento anterior ao que estamos estudando, recebemos um pequeno grupo de deficientes auditivos com diversos níveis de audição, que foram dispostos dentro da própria orquestra e, alguns deles ficaram com os pés descalços como meio de aumentarem o contato com o chão na possibilidade de que a percepção do som ocorresse através do corpo sem contar com o aparelho auditivo. Para Gobbi (2011), “todos ouvem, mesmo os portadores de deficiência auditiva têm suas ‘formas de ouvir’, todos se apoderam da música, todos têm a *sua música*, e isso não exige, necessariamente, algo mais sobre ouvir música” (GOBBI, 2011, p.11).

Ao longo de toda a vida, a captação e, conseqüentemente, a reação a eventos sonoros, tanto de forma consciente quanto inconsciente, é possível principalmente graças à audição. A sensibilidade aos sons implica numa atividade contínua e permanente do sentido da audição, sendo responsável pela apreensão da realidade sonora em que a música pode estar incluída. Portanto o ato de ouvir, apesar de estar diretamente associado à música, não a tem como

objeto único. Ela é compreendida principalmente como um fenômeno sonoro¹² portanto, associada ao som, sendo essa a primeira ideia que comumente se tem a seu respeito, isto é, a apreensão da música através do ato ouvir.

Quando falamos de música sempre atrelamos tal ideia à presença do som. De um modo geral a música se dá na forma de sons. A formulação parece tão precisa que nem nos questionamos mais sobre isso. E, a partir daí nos empenhamos em pesquisas musicais e sonoras, uns mapeando os significados dos sons, outros se maravilhando sobre o modo como tais significados se dão - visto que não aprendemos música como aprendemos nossa linguagem verbal - associando sons específicos a significados específicos (FERRAZ, 2001, p.19).

Mesmo que o som relacionado à música seja tratado de maneira mais autônoma, mais independente do que o que ocorre na linguagem verbal¹³, esse fenômeno físico é a matéria prima daquilo que compreendemos como música, o que torna a percepção auditiva primordial nesse contato. É através da percepção auditiva que a apreensão do fenômeno musical inicia o seu processo, independente de ser através do contato natural e espontâneo ou através de atividades planejadas e sistematizadas como geralmente acontece em salas de aulas, e “permeia toda experiência musical ativa, sendo um meio essencial para o desenvolvimento musical” (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p.12).

Assim, mesmo que cantar ou executar um ritmo numa superfície qualquer ou no próprio corpo seja algo considerado espontâneo no ser humano, essas ações estão profundamente associadas à experiência auditiva e se concretizam como uma tentativa de imitar e reproduzir aquilo que foi experienciado, mesmo que de forma inconsciente. Esse fato denota a importância de tomar a percepção auditiva como ponto de partida e permanecendo ao longo de toda a experiência de ensino aprendizagem.

Nas atividades musicais que constituem a experiência musical, a audição ocupa um lugar particularmente importante. Por um lado porque a audição é a verdadeira razão da existência da música e é inerente a todas as atividades musicais. Por outro, porque contribui decisivamente para o desenvolvimento musical do indivíduo (WUYTACK; PALHEIROS, 2000, P.11).

¹² A música não se limita a um fenômeno sonoro, embora, em meio a tantas definições, possa ser considerada como “uma linguagem artística, culturalmente construída, que tem como material básico o som” (PENNA, 2008, p.22).

¹³ (...) “cabe ressaltar que a comparação direta entre linguagem verbal e musical deve ser vista com reservas, pois a primeira se refere a significados objetivos, enquanto que na segunda, os significados são menos objetivos e evidentes” (LAZZARIN, 1999, p.77).

A naturalidade da atividade, já que ela ocorre no cotidiano, as vezes de modo quase imperceptível, pode contribuir para o não reconhecimento de sua importância mas, ao mesmo tempo, essa mesma naturalidade pode significar uma excelente via de acesso para qualquer pessoa, principalmente quando orientada adequadamente. Ouvir música permite o acesso a um repertório muito mais amplo do que a performance ou a execução musical. Cabe pontuar que o conhecimento musical adquirido por meio da audição musical leva ao desenvolvimento da performance e da composição, pois estas tomam por base as referências fornecidas pelo conjunto de experiências musicais adquiridas através da audição, ponto de partida e chegada. Ressaltamos que as referências musicais de cada pessoa diz respeito ao conhecimento cultural da mesma.

O poder da música e o incrível número de diferentes músicas que se propagam por todos os lados através dos países e culturas, e, historicamente, do tempo passado nos diversos lugares, colocam sobre os professores a responsabilidade de assistir os alunos para desenvolvê-los não meramente a tolerância limitada a um idioma musical mas também a habilidade de abordar ativamente e prontamente a música de uma variedade de estilos e contextos. Essa flexibilidade através de idiomas e culturas é melhor auxiliada quando assumimos uma variedade de papéis em relação à música. Assim como conhecer as pessoas nos leva a uma variedade de encontros diferentes e proporcionando níveis variados de relacionamento, tal fato também ocorre com os relacionamentos musicais. As pessoas precisam de oportunidades múltiplas de encontro com a música, familiarizando-se de diversas maneiras como meio de tomar consciência da riqueza de possibilidades por ela proporcionada (SWANWICK, 1979, 42)¹⁴.

Assim, a diversidade musical oferece meios de conhecer várias culturas, sintonizando com o discurso de identidade e diferença tão atual no âmbito da educação. Trata-se da promoção da cultura considerando uma perspectiva multicultural.

O ensino musical, então, torna-se não uma questão de simplesmente transmitir a cultura, mas algo como um comprometimento com as tradições em um caminho vivo e criativo, em uma rede de conversações que possui muitos sotaques diferentes. Nessa conversação, todos “nós” temos uma voz musical e também ouvimos as “vozes” musicais de nossos alunos (SWANWICK, 2003, p.46).

¹⁴ “The power of music and the incredible number of different *musics* spreading out laterally across countries and cultures and historically back in time, place upon teachers an obligation to assist pupils to develop not merely a tolerance of a limited musical idiom but also an ability to approach actively and willingly music from a range of styles and contexts. This flexibility across idioms and cultures is best helped by playing a variety of roles in relation to music. Just as knowing people really well involves us in personal contact across a variety of different meetings, and in relating to them on various levels, so it is with musical relationships. People need multiple opportunities for meeting up with music, homing in from different angles in order to become aware of its richness of possibilities” (SWANWICK, 1979, 42).

O engajamento na conversação a várias vozes que são produzidas e ouvidas, requer não uma consideração valorativa, mas aquela da ordem do respeito ao diverso, ao diferente. “A música, seja ela sertaneja, popular, erudita, regional, carrega os valores da cultura que a originou” (DUARTE, 2009, p. 120) Ouvir a nossa música e a música do outro é uma forma de dar oportunidade para que a música do outro se torne nossa e a nossa música se torne a do outro. Distancias podem ser redimensionadas.

3.2 A música na escola regular

Como mencionado anteriormente, admitimos que a execução musical costuma ser o centro do ensino musical e a finalidade maior de se aprender música nos diversos locais em que esse ensino toma lugar. Essa situação ainda é fortemente perpetuada.

Nas escolas e cursos onde a música é abordada de forma tradicional, a execução é geralmente mais valorizada, mas sempre no sentido de desenvolver tecnicamente o aluno, sem maiores preocupações musicais, a não ser a parte mecânica da execução (LAZZARIN, 1999, p.74).

A ênfase em tocar um instrumento é uma realidade. “Escolas mais tradicionais, por exemplo, enfatizam a execução ou performance, o que é visto na valorização de grupos instrumentais ou vocais e na relevância conferida aos recitais” (STIFFT, 2009, p.28) implica em questões que precisam ser cuidadas para que o conhecimento e a compreensão musical tenham uma abordagem ampla e não produzam apenas profundidade no estudo do instrumento e no seu repertório específico. Em função da quantidade restrita de peças estudadas e do tempo empregado para se obter um resultado desejável, o ensino centrado na performance tende a privilegiar um conhecimento profundo mas pouco diversificado. Sendo assim,

(...) existe um perigo em organizar o currículo em torno de um conceito restrito de performance. Isso tende a ser musicalmente restrito, e a repetição constante de um pequeno repertório pode tornar-se um absurdo. O processo de decisão dos alunos pode ser quase totalmente abolido (SWANWICK, 2003, p. 54).

É comum estabelecer um repertório para ser trabalhado ao longo de vários meses e que nem sempre contempla estilos variados ou uma paleta ampla constituída de peças musicais diversas. Os critérios de escolha de repertório atendem a objetivos específicos e levam em conta muito mais questões relacionadas a limitações que possibilidades. Quando se

trata de um repertório erudito, visto que as exigências se enquadram em critérios definidos com certo grau de rigidez e levam em consideração aspectos de uma tradição bem localizada no tempo e no espaço, o repertório tende a se confinar em padrões pouco flexíveis.

A performance nas aulas de música, principalmente nas escolas não especializadas, mais especificamente naquelas de educação regular, deve ter objetivos claros e definidos. Diferente daquela pautada na tradição do século XIX, a performance como atividade de desenvolvimento e formação não deve ter como prioridade as mesmas exigências de profissionais ou daqueles que se encontram em fase de formação profissional, embora considere que o aluno possa ter essa opção no futuro, o que demandará estudos com essa finalidade. O objetivo da performance passa a ser o desenvolvimento musical integrado a outras atividades com a exigência de habilidades e competências voltadas para a prática musical mas sem o compromisso de alcançar um nível de execução virtuosístico.

O envolvimento do aluno com o conhecimento musical oportunizado de maneira equilibrada e integrada, promove uma interação entre a composição, apreciação e performance, atividades definidas por CAP¹⁵ e que são centrais no desenvolvimento musical¹⁶ (SWANWICK, 1979, 2003; FRANÇA; SWANWICK, 2002).

O CAP estabelece as atividades que envolvem um fazer musical ativo e lida diretamente com a experiência musical. Mas existem outras atividades entendidas como periféricas ou de “suporte” para a experiência musical e que pertencem a duas categorias distintas. São elas a aquisição de habilidades técnicas (S) e os estudos literários (L), parâmetros que definem o modelo C(L)A(S)P (SWANWICK, 1979, p.45). Podemos observar que a apreciação está posicionada centralmente tanto no CAP quanto no C(L)A(S)P, o que indica a importância e a centralidade dessa atividade com possibilidades de intervir nas outras. Apesar da eficiência da proposta aqui defendida em busca de “uma experiência musical mais ampla, a prática apresenta ainda certa defasagem, o equilíbrio dessas três grandes dimensões da experiência musical, (...) não é realidade em todos os espaços de educação musical” (STIFFT, 2009, p.28).

¹⁵ “Direct involvement can be seen under three headings. They are composition, audition and performance; CAP for short. However be as well to indicate straight away exactly what is intended” (SWANWICK, 1979, p.43).

¹⁶ Há autores que consideram que o aluno precisa se envolver com quatro atividades para desenvolver suas habilidades e obter um desenvolvimento musical completo. São elas: composição, improvisação, apreciação e performance (LAZZARIN, 1999, p.74). Para Swanwick (1979, p.43), a composição envolve a improvisação, pois, para ele o ato de compor é construir um objeto sonoro através da reunião de materiais sonoros de maneira criativa o que pode acontecer ou não como uma experimentação do som como ocorre na improvisação. Além desses aspectos, devemos ressaltar que Swanwick possui um visão expandida desses três fazeres musicais, isto é, ao falar de composição ou performance, não há o comprometimento com as obras-primas geradas pelos grandes artistas mas permitir o desenvolvimento de produtos de acordo com o conhecimento dos alunos (FRANÇA e SWANWICK, 2004).

Reconhecemos que a música na escola regular, apesar das condições nem sempre favoráveis, pode ser ricamente explorada e oferecer ao aluno uma ampla compreensão musical ao ser observada a integração das cinco atividades propostas pelo modelo. Acreditamos que a apreciação, dentre os fazeres musicais ativos, “talvez encontre menor espaço nas práticas atuais” (STIFFT, 2009, p.28), mas representa uma boa maneira de lidar com recursos exíguos e, apesar das adversidades, alcançar e desenvolver uma compreensão musical de maneira satisfatória.

3.3 A audição

O ato de ouvir música não se esgota nele próprio. Num contexto educacional, a audição musical, entendida como ponto de partida para a compreensão musical tem o potencial de articulação com outras atividades. A composição e a performance de uma peça qualquer são produtos da motivação do indivíduo que se lançou ao ato de compor ou de tocar, o que só é possível se houver conhecimento do que seja música. Conhecer, reconhecer e saber o que é música é estabelecer, como referência, algo relacionado à sensibilidade auditiva que só é apreendido a partir do momento que se ouve, meio pelo qual ocorre o primeiro contato do indivíduo com a música – por mais que estejamos conscientes que a música não se limita ao aspecto sonoro. A ação de compor e de tocar é, inevitavelmente, consequência da experiência auditiva, condição imprescindível para a referência do que vem a ser música¹⁷.

A naturalidade deste processo, isto é, a recorrência do contato auditivo com a música em diversos contextos sem que haja um comprometimento com uma apreensão minuciosa, aponta para o risco de que ouvir música seja tomada como uma experiência superficial, gerando debates sobre o tema e favorecendo diversos entendimentos do ato em si.

¹⁷ Em sua obra *Musicologie générale et sémiologie*, Jean-Jacques Nattiez, semiólogo musical e musicólogo francês, ao buscar um conceito para música, admite estar diante de um problema semiológico. Em face das inúmeras associações possíveis de serem estabelecidas ao se pensar em música, Nattiez opta por uma abordagem antropológica ampla e, nesse caminho, busca responder a duas questões principais. Ele quer saber se há uma definição estável para a música e se é legítimo falar de música em sociedades que não possuem esse conceito e nem fazem diferença entre a música e a não música. Após analisar algumas definições recorrentes na literatura especializada, Nattiez conclui que não há limites para a quantidade e a qualidade de variáveis que podem intervir ao tentarmos definir o que é música. Assim, Nattiez concorda com o semiólogo Jean Molino que, ao resgatar uma expressão do sociólogo e antropólogo francês Marcel Mauss, considera a música um *fato social total* o que implica que a definição do que é entendido como música varia de acordo com as diversas épocas e culturas (NATTIEZ, 1987, p.68).

Fato inegável é que a percepção musical é primordial para a construção do conhecimento em música. A ocorrência da percepção se dá quando “as impressões sonoras causadas por um agente exterior se transformam em sensação auditiva que é interpretada pelo cérebro, o qual, com efeito, desempenha o papel de organizador dos dados sensoriais, transformando-os em percepções” (GOBBI, 2011, p.36).

Os processos intelectuais permitem o desenvolvimento de compreensões e construções posteriores, mas o ponto de partida é perceber a música que, para Gobbi (2011), tem o mesmo sentido que ouvir a música. Da mesma forma que as percepções são múltiplas, o mesmo acontece com o ato ouvir. “Há infinitas maneiras de ouvir música. Entretanto, pelo menos três delas poderiam ser chamadas de dominante: ouvir música com o corpo, ouvir emotivamente, ouvir intelectualmente” (MORAES, 1983, p.63).

O autor do livro *O que é música?*¹⁸, J. Jota de Moraes, entende que numa primeira etapa, o corpo todo vibra com o estímulo sonoro que não se restringe a atingir aos ouvidos, é o que ele considera a sensação bruta, a música plasmada ao corpo. Na segunda etapa, ouvir emocionalmente implicaria no despertar ou reforçar emoções, isto é, o ato de ouvir mais a si mesmo do que a própria música. Nessa etapa, as palavras são necessárias para nomear os sentimentos. “Se na primeira corpo e música eram uma coisa só, se na segunda se ouvia o mundo interior através da música, na terceira ouve-se música intelectualmente” (MORAES, 1983, p.67). Moraes considera que no terceiro estágio, aquele que se ouve música intelectualmente, é quando apreendemos o que a música traz. “Referir-se à música a partir dessa perspectiva seria atentar para a materialidade do discurso; o que ele comporta, como seus elementos se estruturam, qual a forma alcançada nesse processo” (MORAES, 1983, p.68).

Aaron Copland afirma que “todos nós ouvimos música de acordo com as nossas “aptidões variáveis” e em um certo aspecto, todos nós ouvimos música em três planos distintos” (COPLAND, 2011, p.25), são eles: (1) plano sensível, (2) plano expressivo, (3) plano puramente musical.

É no plano sensível que ocorre a maneira mais simples de ouvir música, é quando nos entregamos totalmente ao prazer sem pensar e nem tomar consciência do que está acontecendo. “A mera percepção do som já é capaz de produzir um estado mental que não é

¹⁸ *O que é música?* de J. Jota de Moraes é um volume da Coleção Primeiros Passos que traz assuntos diversos de forma introdutória buscando facilitar a compreensão de um público não especialista (nota da autora).

menos atraente por ser desprovido de ideias” (COPLAND, 2011, p.25). Quanto ao segundo plano, a etapa em que ocorre o poder expressivo da música, Copland admite que “todas [as músicas] têm um certo significado escondido por detrás das notas, e esse significado constitui, afinal, o que uma determinada peça está dizendo, ou o que ela pretende dizer” (COPLAND, 2011, p.26). O plano puramente musical é aquele em que há elaborações mais profundas, o que nos leva a concluir que a apreensão da música através dos planos propostos por Copland se dá como algo que transita do aspecto simples em direção ao complexo. “Além da atração do som e dos sentimentos expressivos que ela transmite, a música existe no plano das próprias notas e de sua manipulação” (COPLAND, 2011, p.29). O próprio Copland (2011) admite que a divisão da audição em planos hipotéticos tem apenas o intuito de obter maior clareza. Na realidade, os planos se misturam e se combinam todos ao mesmo tempo de um modo que ele chama de instintivo.

Quanto ao plano expressivo, Copland é determinista quando afirma que a música pode expressar a si própria independente do ouvinte. Considerar um “significado escondido por detrás das notas” é admitir uma condição *per se* da música sem considerar a participação do ouvinte no processo. Para Gobbi (2011), as relações mentais responsáveis pela compreensão dos fatos concretos e/ou abstratos dependem primeiramente do conhecimento pessoal e a fruição estética está localizada dentro desse limite pois ela dependerá da interação com o objeto em questão. As notas são pistas apenas do que pode ser apreendido e há todo um significado a ser dado pelo ouvinte, de acordo com o que ele é capaz de apreender no momento em que se deu a audição. Imaginar uma peça com capacidade de se dizer é não considerar o ouvinte na sua capacidade de ouvir e dar sentido ao que ouve, criar o seu próprio projeto de expressividade.

Copland define o que ele chama de “ouvinte inteligente”. Para ele, esse tipo de ouvinte

deve estar preparado para aumentar a sua percepção do material musical e do que acontece a ele. Deve ouvir as melodias, os ritmos, as harmonias, o colorido tonal de uma maneira mais consciente. Mas acima de tudo, para que possa seguir o pensamento do compositor, deve conhecer alguma coisa sobre os princípios da forma musical” (COPLAND, 2011, p.29).

Então, “entender todos esses elementos é entender o plano exclusivamente musical” (COPLAND, 2011, p.29). Assim, o “ouvinte inteligente” é aquele que “está ao

mesmo tempo dentro e fora da música, julgando-a e desfrutando dela, desejando que ela fosse para um lado e observando como ela vai para o outro” (COPLAND, 2011, p.30). Não basta ouvir, para Copland, é preciso ouvir de forma inteligente, o ato físico da audição associado à atitude cognitiva, a inteligência.

Ambos os autores, Moraes (1983) e Copland (2011), têm seus pontos de vista coincidentes tanto no que tange a semelhança das três etapas do processo quanto a necessidade de ter conhecimento musical para apreender de fato o que a música traz. Mesmo considerando vários níveis possíveis de se ouvir música, eles entendem que a cognição é um aspecto fundamental para a compreensão musical e que consiste numa elaboração mais sofisticada de todo o processo. A divisão em etapas é um bom meio para organizar a maneira de nos relacionarmos com a música mas nada garante que teremos as três etapas presentes no ato de ouvir nem a ocorrência organizada seguindo o caminho que parte do corpo, atinge o sentimento para chegar ao pensamento. As três etapas podem ocorrer com foco diferenciado em importância em cada uma delas variando de pessoa para pessoa. É preciso considerar inclusive a possibilidade da simultaneidade dessas etapas e a não ocorrência de uma ou de outra, o que será determinado pela individualidade da percepção do ouvinte, ou melhor, de como o mesmo interage com o fenômeno musical.

3.4 A escuta

É recorrente a utilização do verbo escutar como sinônimo do verbo ouvir até mesmo em ambientes de ensino de música. Buscando encontrar uma diferenciação, observamos que ao ato de ouvir é atribuído a atitude de passividade enquanto o ato de escutar é tratado como algo que requer atenção e empenho por parte daquele que está sujeito ao fenômeno sonoro.

Escutar é perceber os sons por meio do sentido da audição, detalhando e tomando consciência do fato sonoro. Mais do que ouvir (um processo puramente fisiológico), escutar implica detalhar, tomar consciência do fato sonoro (BRITO, 2003, p.187).

De acordo com a citação anterior, a ação de ouvir e de escutar são tratadas como duas ações independentes, mas para Willems (1970), elas pertencem a um mesmo processo, o da audição aliada ao entendimento.

Três termos seriam necessários para situar os momentos característicos da audição. Poder-se-ia dizer: *ouvir*, para designar a função sensorial do órgão auditivo, que consiste em receber os sons, em ser tocado pelo som; *escutar* para indicar que se toma interesse pelo som, que se reage afectivamente ao impacto sonoro; *entender*, para designar o fato de que se tomou consciência daquilo que se ouviu e escutou (WILLEMS, 1970, p.56).

Além de Moraes (2008) e Copland (2011), Willems (1970) e Elliot também consideram três processos envolvidos na audição. Para Elliott, seriam denominados de *hearing*, *listening to* e *listening for*.

O ato de ouvir e o ato de ver envolvem graus de atenção, consciência, memória e explicam em parte por que as pessoas diferem nos detalhes do que ouvem e veem. (...) Dentro de audição podemos diferenciar entre audição passiva e escuta ativa. Observe o aumento do nível de envolvimento pessoal e conhecimento quando estamos apenas vendo e passamos para olhar, a partir do ato de ouvir apenas para o ato de escutar (ELLIOTT, 1995, p.80)¹⁹.

Sobre o ato de ouvir e o ato de escutar, Bastião (2009) comenta sobre Elliott (1995) que

O sentido da audição parte do ato de ouvir (*hearing*), para escutar (*listening to*), e em seguida o estágio que o autor denomina de *listening for*, uma terminologia que quer dizer escutar com algum objetivo, à qual o autor se refere à um estágio ativo, que envolve competência, proeficiência e habilidade para a escuta musical, em contraposição ao ato passivo de ouvir (BASTIÃO, 2009, p.22).

Elliott chama atenção para a semelhança dos processos da audição e da visão comparando a terminologia referente aos dois sentidos. No caso da visão, os três estágios são denominados de *seeing*, entendido como ver, seguido de *looking at*, entendido como olhar e *looking for*, entendido como procurar, olhar com objetivo definido. De acordo com Bastião (2009), outros autores também apontam para os níveis de audição tais como Lipscomb (1996), Wuytack; Palheiros (1995) e Gordon (1997).

Apesar de algumas diferenças encontradas, “parece que há um consenso entre as concepções citadas sobre o estágio sensorial involuntário e passivo que caracteriza o ato de

¹⁹ That hearing and seeing involve degrees of attention, awareness, and memory explains in part why people differ in the details of what they hear and see. (...) Within audition we can differentiate between passive hearing and active listening-for. Note the increasing level of personal involvement and knowledge as we move from merely seeing to looking-for, from merely hearing to listening-for (ELLIOTT, 1995, p.80).

ouvir em contraposição aos estágios mais ativos e receptivos, característicos da cognição, compreensão e crítica musical” (BASTIÃO, 2009, p.25). Partimos de uma apreensão superficial, ouvir, para uma atenção mais profunda, escutar. Constatamos que o interesse em entender a música (BERNSTEIN, 1954, 1972; SERVETTO, 1959; CALDEIRA FILHO, 1971; COPLAND, 1974; NEWSON, 1979; STEFANI, 1989; MELLO; JUSTUS, 1999) tem sido recorrentemente relacionado a ouvir inteligentemente ou escutar ativamente, isto é, o ato físico associado à cognição.

3.5 Apreciação musical

Quando tomamos a audição como ponto de partida - o ato de ouvir - e atingimos a escuta - o ato de escutar, partimos do ato fisiológico, processo auditivo puro e simples tomado como um ato perceptivo, até aquele que associa esse ato fisiológico à cognição e ao conhecimento. Além das várias maneiras de abordar o processo auditivo musical, encontramos várias denominações para tal processo e suas etapas. “Na literatura mundial, diversas ações são empregadas para se referir ao processo auditivo, como por exemplo: ouvir, escutar, perceber, apreciar, entender, compreender, entre outras” (BASTIÃO, 2009, p.22). Nem sempre as diferenças entre um termo e outro são bem delineadas, até mesmo no campo da música podemos identificar certa equivalência entre eles.

Assim, vemos que diferentes autores incluem esse aspecto da experiência musical em suas abordagens de ensino e, mesmo utilizando termos diferentes entre si, como audição, escuta musical ou ouvir musical, podemos perceber que se trata de reflexões sobre apreciação musical (STIFFT, 2009, p.28).

De acordo com o *Harvard Dictionary of Music* a apreciação musical é definida como “um tipo de treinamento musical voltado para desenvolver a habilidade de ouvir inteligentemente a música”²⁰. Assim, a apreciação aglutina um ato fisiológico ligado à captação física da presença do som, o ato de ouvir, e à cognição, o ato de ouvir inteligentemente, que aponta para uma dimensão interpretativa da percepção aproximando-se do ato de escutar. Mesmo considerando a apreciação musical como algo relacionado à audição ativa ou à escuta, podemos encontrar a expressão “apreciação musical ativa” (KEBACH, 2009, p. 97) bem como “audição musical ativa” (WUYTACK; PALHEIROS, 2000). Acreditamos que a ênfase na palavra ativa reforça a necessidade de um real

²⁰ “A type of music training designed to develop the ability to listen intelligently to music”.

envolvimento no ato de escutar ou apreciar e um afastamento da concepção de que a apreciação, dentre os fazeres musicais, é o mais passivo.

Para Caldeira Filho, a “audição inteligente ou compreensiva da música” (CALDEIRA FILHO, 1971, p.13) é o que ele chama de apreciação musical e indica diversos níveis da apreciação, do mais elementar ao mais elevado e admite a acessibilidade universal da atividade. Observamos que Caldeira Filho traz semelhanças com os autores anteriormente analisados. Ele mantém a noção de planos ou níveis que tem o aspecto sensorial como ponto de partida chegando até a um entendimento puramente musical, assim “transforma-se em apreciação, isto é, ouvir com a capacidade de emitir um juízo cognitivo” (GOBBI, 2011, p.11).

Por meio dela [da apreciação musical], o aluno se coloca numa situação de ouvinte, crítico de música, na qual pode ampliar seus conhecimentos intuitivos e analíticos, tanto sobre o repertório que ouve em sala de aula quanto em relação às próprias execuções e composições musicais produzidas na escola (CUNHA, 2003, p.64).

Observamos que os conceitos de apreciação musical apresentados até o momento têm enfatizado uma estreita relação com aspectos objetivos evocando a inteligência e a cognição como pontos diferenciados da atividade que envolve a percepção auditiva.

Muito mais que o simples ato de ouvir, sendo um ato de ouvir mais amplo [escutar], já que todas as atividades musicais envolvem o ouvir (ensaiar, praticar, improvisar, afinar, etc). A apreciação, entretanto, implica na formação de um bom ouvinte e ocorre uma resposta estética. É um estado de contemplação e que não está restrito às salas de concerto, ocorrendo mesmo em qualquer lugar (FERNANDES, 1998, p.61).

Concordamos com o conceito da apreciação musical entendido como uma escuta com resposta estética que, ao ser acrescentada à inteligência e à cognição torna o ato apreciativo mais complexo pois as subjetividades envolvidas se fazem explicitamente presentes. Inteligência, cognição e reação estética mesmo estando sempre presentes no ato apreciativo, nem sempre se apresentarão de maneira equilibrada. Além das características individuais daquele que aprecia, cabe considerar as condições momentâneas da apreciação. Atribuir à apreciação musical a possibilidade de desenvolvimento da “educação estética” é ampliar consideravelmente o alcance dessa atividade. Segundo Gobbi (2011), a “educação estética” foi um termo usado por Schiller que indicava que até mesmo em sua época, havia o entendimento que era possível a construção sensível do sujeito paralelamente ao seu desenvolvimento cognitivo. “Se a estética pode receber o termo ‘educação’ para compor com

ela, é porque se pode alimentá-la com os dados da cognição e o conhecimento tornar-se responsável para o aprofundamento da fruição” (GOBBI, 2011, p.27).

Quanto ao bom ouvinte, podemos nos perguntar quais critérios o definiria. A apreciação pode ser um ato profundo aliado a formação do ouvinte a medida em que ele buscaria conscientemente analisar criticamente aquilo que ouve, aspecto que também envolve a sua reação estética. Ao contrário de estabelecer uma lista de itens aos quais o ouvinte deve atingir para tornar-se um bom ouvinte, caminho que acreditamos perigoso e limitado, preferimos incentivar o engajamento do nosso ouvinte com as oportunidades de apreciação e contabilizar os avanços atingidos em relação ao ponto de onde partiu. A atitude interessada e engajada permite àquele que aprecia alcançar níveis significativos para a sua formação musical, pois a apreciação musical significativa para o ouvinte pode o conduzir para o conhecimento objetivo e nutrir apreciações mais profundas.

A atitude de escuta se configura como apreciação não em função das condições físicas em que o ato se realiza, mas relacionado ao engajamento assumido por aquele que se encontra na situação de escuta. Swanwick (1979) considera como apreciação toda a situação de audiência em que o indivíduo se encontra como ouvinte, seja de uma gravação ou de um programa de rádio, transcendendo a visão de apreciação vinculada a uma situação de concerto²¹. A excelência da apreciação independe do meio pelo qual a música chega até o apreciador e pode estar focada apenas na música e no envolvimento daquele que aprecia. A mediação entre a música e o apreciador tem o potencial de produzir um envolvimento diferencial na qualidade do envolvimento. A simplicidade da apreciação, possível com pequena logística, pode ser enriquecida com a proposta do mediador. Os recursos materiais necessários a atividade de apreciação podem ser escassos mas a mediação do professor, por exemplo, com a pertinência de suas propostas, tem a chance de enriquecer brilhantemente a atividade e estendê-la para outras atividades inclusive interdisciplinarmente. Para um concerto didático, encontramos a figura do maestro como professor e a apreciação realizada em audiência. O envolvimento da plateia, em grande medida, fica subordinada a proposta do concerto e a capacidade comunicativa do maestro.

²¹ “I am not thinking only of the somewhat rarified situation of the concert hall. To come across a brass band in the street, a particular record played in a disco or a snatch of tune on the radio, and to focus in on that to the virtual exclusion of all else is to become an *auditor*, and engaged listener” (SWANWICK, 1979, p.43).

Fazendo referências a citação de Fernandes (1998), acreditamos que relacionar a apreciação a um estado de contemplação²² é uma afirmação delicada embora Swanwick (1979) também a considere. O estado contemplativo é constantemente evocado por artistas e apreciadores quando avaliam obras que consideram importantes fazendo analogias a um alcance mental da ordem do sentimento divino. A contemplação está presente principalmente nas tradições asiáticas e no pensamento grego, inclusive na obra de Aristóteles. Segundo Quilici (2014), o sentido de contemplação é marcado por uma convergência entre o pensamento oriental e ocidental. Ambos buscam atribuir a contemplação um sentido de plenitude diante de algo, seja uma obra de arte, um elemento da natureza ou outra situação que possa causar algo semelhante a admiração ou uma experiência de transcendência. A contemplação pode ser alavancada por uma reação estética, mas não significa que tal estado seja sempre alcançado. Trata-se de uma mudança de estado de consciência atingindo níveis de plenitude em relação a determinada experiência.

Ampliando o debate sobre contemplação como uma mudança de estado de consciência, a *Teoria do Fluxo* desenvolvida por Nakamura e Csikszentmihalyi (2001) traz contribuições importantes. Estar em fluxo foi descrito por entrevistados que participaram da pesquisa, como uma experiência subjetiva que envolve desafios gerenciáveis para alcançar metas que se desenrolam momento a momento. Num estado de fluxo, há um equilíbrio dinâmico, o indivíduo opera na sua capacidade plena e, para que isso ocorra, é necessário que se estabeleça um equilíbrio entre a capacidade da ação percebida e a oportunidade da ação percebida. As habilidades e os desafios devem estar ajustados para que o estado de fluxo seja mantido. Esses estudos têm um amplo suporte nas áreas da arte, da ciência, da experiência estética, do esporte, da literatura entre outras. Os estudos mostram que a experiência é a mesma independente da cultura, da classe, do gênero e da idade, bem como do tipo de atividade.

A *Teoria do Fluxo* considera a habilidade e o seu desenvolvimento como condicionante para o estado. Dessa forma, a apreciação musical pode ser uma atividade que, a medida em que ocorre o seu desenvolvimento, pode oportunizar o estado de fluxo num nível

²² “A contemplação é um termo ‘sob suspeita em boa parte da estética moderna contemporânea. Em geral, é associado ao problema da recepção e do espectador, designando um comportamento meramente passivo do público diante da obra. Contemplar um quadro, uma peça etc., seria manter-se na atitude de quem está assistindo a algo sem estar implicado no que vê, protegendo-se dos efeitos desconcertantes do acontecimento artístico” (QUILICI, 2014, p.74).

em que a compreensão musical seria suficiente para tal, isto é, habilidades musicais voltadas para a apreciação já teriam sido desenvolvidas e apropriadas por aquele que aprecia

Outras maneiras de entender a apreciação musical podem ser encontradas. De acordo com Servetto (1959), a apreciação frequentemente é associada à compreensão das formas musicais e a compreensão dos diferentes espíritos que se apresentam ao longo das épocas e das sucessivas gerações²³. Essa afirmação torna fundamental o conhecimento do campo estrutural da música, da história e da estética o que afasta todo aquele que não detém tais conhecimentos. Bastião (2003) diz que a apreciação musical é uma área de conhecimento, “uma forma de se relacionar com a música que envolve muitas maneiras de ouvir e comportar-se perante o estímulo sonoro” (BASTIÃO, 2003, p.883) e busca sua sistematização.

A apreciação comumente é considerada uma atividade auditiva que naturalmente já está implícita em quase todas as outras atividades musicais realizadas em sala de aula. Na concepção tradicional, a apreciação musical pode ser considerada como uma disciplina teórica e prática que visa fornecer elementos para a audição musical através da história da música, com audições comentadas de obras musicais (MOREIRA, 2010, p.283).

No trabalho que vem desenvolvendo, Freire (2001) considera a “apreciação como uma atividade de escuta que confere **sentido** (grifo da autora) ao material sonoro percebido, possibilitando uma compreensão da forma” (FREIRE, 2001, p.71-72). A autora ainda observa que, de acordo com a fenomenologia da música, a forma é aquela que é percebida pelo ouvinte e não aquela do ponto de vista do compositor. Diferença notória entre Servetto e Freire é que enquanto a primeira parte da compreensão das formas musicais, a segunda prevê o caminho inverso, isto é, partindo da percepção do material sonoro para o consequente entendimento das formas musicais. O trajeto proposto por Freire se configura como mais inclusivo com vistas a obter melhores resultados pois este se constrói a partir do que o ouvinte consegue perceber, lembrando que cada ouvinte é único em suas respostas estéticas, cognição e conhecimento.

Mas, independente do ponto de partida, ou se parte do conhecimento das formas musicais ou se parte da percepção do material sonoro, Gobbi (2011) está interessada no processo interativo entre sujeito e música.

²³ “Una auténtica apreciación musical requiere “compresión de formas musicales y compresión de los diferentes espíritus que se presentan a lo largo de las épocas y sucessivas generaciones”.

No ato da apreciação musical existe uma concordância, uma interação entre sujeito e música, um apoderamento do que está acontecendo naquela forma e estrutura, que resulta na obra apreciada, relacionada com os efeitos de sentidos construídos pelo sujeito. Então, a ação de *ouvir* torna-se diferente pela postura do sujeito; sua mediação com o objeto transforma-se em ação significativa (GOBBI, 2011, p.72-73).

Para Gobbi (2011), a ideia de apreciação se define pela atitude do sujeito e é dessa atitude que resulta o objetivo da apreciação. A mediação entre sujeito e objeto como meio de resultar numa ação significativa é fundamental. Nessa linha de pensamento, a princípio pode parecer que encontramos em Wuytack (1995) preocupações de ordem prática com a apreciação musical ao propor uma audição musical ativa, o que caracterizaria uma importância atitudinal em seus preceitos quando chama atenção para esse tipo de comportamento. Mas, notamos que o comportamento ativo aponta para os elementos da música ao afirmar que

um dos objetivos da educação musical é ensinar os alunos a escutar uma obra analiticamente, de maneira que possam apreender e compreender os vários parâmetros musicais (timbre, dinâmica, tempo, ritmo, forma, etc...) no decurso da unidade temporal e das suas múltiplas divisões (WUYTACK, 1995, p. 23).

Para a realização da escuta analítica, devemos ressaltar que os ouvintes devem ter algum conhecimento sobre os parâmetros da música. Cabe salientar que tal escuta analítica é uma etapa importante do processo, no entanto apreender os parâmetros musicais não significa apreender a própria música. Assim, a etapa da apreensão dos parâmetros musicais, importante etapa analítica, precisa ser ultrapassada para chegar a construção de uma visão completa da peça para a apreensão plena da mesma. Bastião (2009) se apropria da concepção de Wuytack e agrega outros aspectos pois entende que

(...) a apreciação caracteriza-se por um processo ativo de audição. Apreciar não significa simplesmente ouvir, mas ouvir com atenção, com compreensão com senso crítico e estético. Por senso estético entende-se como a capacidade de perceber e reagir à experiência musical em sua totalidade (...) (BASTIÃO, 2009, p.28).

A atividade de apreciação musical conduz a uma

situação de ouvinte, crítico de música, na qual pode ampliar seus conhecimentos intuitivos e analíticos, tanto sobre o repertório que ouve em sala de aula quanto em relação às próprias execuções e composições musicais produzidas na escola (CUNHA, 2003, p.64).

Para os estudantes de música, diante de um momento de apreciação, é natural fazer uma análise técnica e objetiva da música que é ouvida, e a questão subjetiva, mais voltada para as emoções e sentimentos nem sempre é abordada. A subjetividade se mostra como algo difícil de ser abordado tornando-se pouco legítimo quando no âmbito dos detentores de algum conhecimento musical, aspecto que a experiência da autora com alunos de graduação em música têm sido observados. Entre aqueles que não estão comprometidos com o estudo da música e que não se sentem aptos para falar tecnicamente sobre ela, abordar os sentimentos e as emoções suscitados em presença da música torna-se mais recorrente, há uma maior tendência à liberdade de expressão. Detectada tal situação, consideramos que uma concepção mais abrangente da apreciação precisa levar em conta não apenas questões de ordem objetiva, mas também questões de ordem subjetiva.

A apreciação desempenha um papel preponderante na formação musical do homem quando atribui oportunidades de desenvolver aspectos da sensibilidade e cognição levando ao conhecimento. Apreciar é permitir uma resposta e um juízo estético propiciando a elaboração de uma experiência com todos os recursos pessoais disponíveis podendo gerar a percepção daqueles outros ainda a serem apropriados. Transitando entre dois polos da natureza humana, da objetividade à subjetividade, a resposta estética à música significa perceber e integrar tais polos almejando uma experiência mais completa e plena. Buscamos, através da apreciação musical, fornecer meios capazes de contribuir com a compreensão e o conhecimento musical como forma de permitir que as pessoas efetivamente se sintam aptas a se posicionar musicalmente, até mesmo dissolvendo mitos que impedem uma aproximação sem censuras da expressão musical.

Até o momento, estivemos interessados em compreender a apreciação sob o ponto de vista da obra musical e do que ela comporta em si e de sua relação com o sujeito. Mas essa perspectiva não esgota essa interação, é preciso observar que há fatores exteriores ao código que mostra que eles são estabelecidos dentro do quadro de uma dada cultura. A interação entre indivíduo e obra musical e o que tem de significativo nessa relação, está intrinsecamente associado a fatores externos. Klinkenberg (1996) descreve que os códigos, considerados como lugares de negociação, e a apreensão desses códigos pelo indivíduo, estão sujeitos ao fenômeno da variação semiótica.

O indivíduo, denominado por Klinkenberg (1996) de usuário individual ou coletivo, que participa da elaboração de enunciados e de sua recepção, estão sujeitos ao fenômeno da variação semiótica que é utilizado como fio condutor para examinar o problema da interação

entre tais usuários, por um lado e os códigos e os enunciados do outro lado. A função dessa variação é pragmática e é preciso conhecer a sua origem partindo do princípio de que os códigos variam de acordo com fatores externos agrupados em três grandes eixos que são o espaço, a sociedade e o tempo. Esses três eixos possuem estreita relação mas podem ser dissociados em função de uma necessidade de classificação.

Na apreciação musical, o objeto apreciado será apreendido sob as influências da cultura em que se encontra inserido. Os fatores externos, o local, o tempo e a sociedade que contextualizaram a existência do compositor influencia, de alguma forma sua composição. Assim a obra musical traz a marca do contexto em que foi produzida. Os apreciadores também estão sob influência de tais fatores que serão ativos na interação com o objeto musical.

3.6 A apreciação e o desenvolvimento musical

As pesquisas realizadas sobre a apreciação musical nos mostram os diversos enfoques pelos quais o tema tem sido abordado. Concordamos com a opinião de que a “apreciação musical proporciona o conhecimento e o aprofundamento de diversos aspectos da música” (DIDIER, 2000, p.15 p. 39).

Observa-se que, na maioria das situações, a apreciação musical ocupa muito pouco espaço, utiliza repertório restrito e discriminatório e não é utilizada como efetiva atividade de construção de conhecimento musical, mas como atividade ilustrativa, superficial e periférica às demais atividades da educação musical (FREIRE, 2001, p.70).

Tal constatação é lamentável, pois assim perde-se o potencial desta atividade como importante recurso de ensino e aprendizagem da música.

A atividade de apreciação musical é um recurso viável e acessível para as escolas do ensino básico, sobretudo para as escolas públicas, uma vez que um equipamento de som e uma boa orientação pedagógica podem ser suficientes para a aula de música (BASTIÃO, 2009, p.18).

Observamos a importância da formação do professor quando, ao lado do material necessário para executar a música, é destacada a boa orientação pedagógica. Assim, é diferencial que o “processo de ensino e aprendizagem musical seja construído e facilitado por

educadores musicais eficientes” (BASTIÃO, 2009, p.28) que considerem a um só tempo as facilidades e as complexidades inerentes ao processo.

Gobbi (2011) reforça o papel do professor quando pontua que

o resultado da experiência estética depende da interação do sujeito com o objeto em questão. A apreciação musical, como componente curricular da música, como área do conhecimento, consiste num campo cujo conhecimento do objeto - a música - depende da atuação do professor, por meio do ensino, ao estabelecer a mediação entre o estudante e a música - entre o sujeito e o objeto - com o campo disciplinar (GOBBI, 2011, p.34).

Mas, “o *status* da apreciação enquanto ‘atividade’ pode ser questionado: como ela não implica necessariamente um comportamento externalizável, é frequentemente considerada a mais passiva das atividades musicais” (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p.12). Mesmo não havendo a obrigatoriedade de gerar um produto tal como a composição e a performance, não podemos dizer que esse aspecto indique passividade. A audição pode conduzir à ativação de processos criativos num trabalho interno, de ordem mental, como consequência da assimilação da experiência auditiva.

Sempre que ouvimos música, ainda que seja de maneira despreocupada, nosso cérebro se entrega a um trabalho árduo, executando com habilidade e de forma automática e inconsciente, autênticas proezas de seleção, ordenamento e predicação (BALL, 2010, p.14)²⁴.

Duarte e Mazzotti (2006) afirmam que toda ocorrência musical, entendida como a efetivação material de qualquer padrão sonoro entendido como musical, é percebida, representada e reapropriada pelo indivíduo ou pelo grupo, sendo então reconstruída em seu sistema cognitivo e integrada ao seu sistema de valores (DUARTE; MAZZOTTI, 2006, p.1285).

O dado observável e perceptível é o resultado da interpretação que o sujeito constrói. Os membros de um grupo social percebem os seus objetos dando-lhes significados e realidade, elaborando e compartilhando regras, justificativas e razões para suas percepções e comportamentos em suas práticas diárias relevantes. Há representação social toda vez em que os membros de um determinado grupo social têm uma concepção das condutas “normais” ou das “respostas “corretas” de seus pares (DUARTE; MAZZOTTI, 2006, p.1285).

²⁴ “Siempre que oímos música, aunque sea de manera despreocupada, nuestro cérebro se entrega a una árdua labor, ejecutando com habilidade e de forma automática e inconsciente autênticas proezas de filtrado, ordenamento e predicción”.

Na apreciação, assim como na percepção e na criação, a informação sonora, mais especificamente musical, é selecionada e recontextualizada. A seleção depende do sentido que o sujeito pode ou quer atribuir ao som, de acordo com os condicionantes culturais definidos pelo sistema de valores do grupo. Quanto a recontextualização, é o meio pelo qual os sujeitos dão um novo valor e significado aos elementos selecionados (DUARTE; MAZZOTTI, 2006).

A seleção e recontextualização explicam porque o mesmo objeto musical pode ser percebido e, logo a seguir, representado de diferentes maneiras, uma vez que são processos relacionados a cada grupo especificamente (DUARTE; MAZZOTTI, 2006, p.1286).

A seleção e a recontextualização resultam na formação de cognições centrais. São elas a estruturação ou a organização dos elementos selecionados num complexo de imagens sonoras configurando um “novo objeto musical”, que é o resultado do processo de percepção, criação ou apreciação desenvolvido pelo sujeito. Esse novo objeto musical é estruturado e organizado numa ordenação hierárquica dos elementos dada pelo próprio agente da percepção, criação ou apreciação numa “construção estilizada do objeto” em que se encontra presente o processo de metaforização (DUARTE; MAZZOTTI, 2006).

A predicação é o processo pelo qual determinamos, definimos, estabelecemos os contornos de algo sob exame. Esse processo recorre às qualidades que se julgam próprias a ‘algo’. Por certo, “o conhecido” é a expressão das qualidades já estabelecidas e mantidas por um grupo social, mas o mesmo não ocorre com a “novidade”, o “ainda desconhecido” (DUARTE; MAZZOTTI, 2006, p.1287).

Anterior a Ball, Elliott (1995) estabeleceu que a ideia de uma audição inconsequente é indefensável. Elliot acredita que a atenção está envolvida sempre que selecionamos, classificamos, lembramos, organizamos e avaliamos todas as ações, sejam elas declaradas ou não.

Mesmo as decisões ‘instantâneas’ requerem atenção. Mas os recursos da atenção têm energia limitada. Como resultado, nós não podemos processar todos os detalhes de som, visão, sensação e emoção que ocorre em nosso caminho. De fato, a consciência humana engaja em processos contínuos decidindo e selecionando onde fixar a atenção. Essa é a mais óbvia razão pela qual os atos de escutar e olhar são ‘atentos’ (ELLIOTT, 1995, p.79-80)²⁵.

²⁵ “Even ‘instant’ decision making requires attention. But attention is a limited energy resource. As a result, we cannot and do not process every detail of sound, sight, sensation, and emotion that comes our way. Instead, human consciousness engages in a continuous process of deciding and selecting where to spend attention. This is the most obvious reason why acts of listening and looking are ‘thought-full’”. Observamos que Elliot faz um

Quando se trata da interação com o mundo sonoro, nem sempre fazemos escolhas conscientes embora sejamos sempre afetados. Se somos sensibilizados por um evento sonoro, o cérebro desencadeia uma série de atividades que podem tomar direções diversas de acordo com o nosso estado de engajamento com o evento. O potencial da apreciação musical como um fazer musical ativo que mobiliza nossa consciência pode ser apoiado por aspectos cognitivos, na objetividade da razão mas também abarcar os aspectos relacionados a uma fruição sensível.

Filósofos e críticos musicais, ao longo da história, vêm se posicionando de duas maneiras: ou defendem que a fruição estética está ligada a uma apreensão sensível do sujeito, apoiando nos sentidos e nas sensações ou admitem que a fruição estética tome por base um modo de conhecimento (GOBBI, 2011, p.26). Nesta pesquisa, trabalhamos com a possibilidade dessas tendências, ao se somarem e se integrarem, levarem à apreensão da música de modo mais completo, isto é, o desenvolvimento da apreensão do sensível influenciando na aquisição de conhecimento bem como o conhecimento adquirido favorecendo a apreensão do sensível, tornando o processo muito mais completo e eficiente.

O senso estético, entendido como “a capacidade de perceber e reagir à experiência musical na sua totalidade” (BASTIÃO, 2009, p.28), implica na noção de “educação estética” que recebe e oferece contribuições aos aspectos cognitivos, contribuindo para o aprofundamento da fruição e vice-versa (GOBBI, 2011, p.27). Contudo, a apreensão do sensível, caracterizado subjetivamente, tende a ser visto como algo de menor importância no meio acadêmico em função da valorização dos aspectos associados ao conhecimento, caracterizados como objetivo e racional, que oferecem ao estudante uma maior propriedade para aquilo que expressa. Tal atitude tem razões históricas e pode ser localizada no advento do surgimento do pensamento moderno, circunstância em que passou a vigorar uma nova visão de mundo.

Separados pela atitude filosófico-científica que definiu os tempos modernos, na verdade a grande maioria da *intelligentsia*, ao longo desses séculos, nunca chegou a admitir que a dimensão sensível humana pudesse consistir numa forma de saber, quando muito, a ele se emprestava um estatuto inferior, na medida em que seu grau de subjetivismo não lhe permitia padronização e confiabilidade. A “visão quantofrênica do mundo” sempre desprezou como “não científico” tudo aquilo que, feito de sentimentos, não pudesse ser objetivado quantitativamente, e, corolário

trocadilho semântico quando utiliza a expressão ‘thought-full’ que, pode remeter ao adjetivo pensativo e, ao considerarmos em separado as palavras, o autor nos remete a uma ideia de pensamento aliado a completude.

natural de tal pensamento, aquilo que não é científico não pode ser considerado um saber ou um conhecimento verdadeiro. Tal espírito parece mesmo ter penetrado mesmo nas ciências ditas humanas, grande parte das quais passou a se esforçar para reproduzir os métodos das ciências naturais, reificando assim o homem, sua vida e suas expressões (DUARTE JR., 2000, p.23).

O autor da citação anterior, Duarte Júnior, voltado em pesquisar a “educação do sensível”, traz para o debate o neurocientista português António Damásio²⁶ que, em sua obra *O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano*, considera que razão humana encontra-se associada às emoções e aos sentimentos. Damásio (2000) não considera sensato a exclusão das emoções e dos sentimentos de qualquer concepção da mente, “embora seja exatamente o que vários estudos científicos e respeitáveis fazem quando separam as emoções e os sentimentos dos tratamentos dos sistemas cognitivos” (DAMÁSIO, 2000, p.189). Ainda sobre emoções e sentimentos, Damásio diz:

Não vejo as emoções e os sentimentos como entidades impalpáveis ou diáfanas, como tantos insistem em classifica-los. O tema de que tratam é concreto, e sua relação com sistemas específicos no corpo e no cérebro não é menos notável do que a da visão ou da linguagem (DAMÁSIO, 2000, p. 195).

Nesse sentido, nos damos conta da necessidade de uma concepção redimensionada das emoções e dos sentimentos integrando-os permanentemente aos sistemas cognitivos. Assim, para a nossa compreensão, não basta uma abordagem fragmentada desses aspectos mas, torna-se fundamental tomar os processos numa abrangência total.

Por último, é importante percebermos que a definição concreta de emoção e sentimento em termos cognitivos e neurais não diminui sua beleza ou horror, ou seu estatuto na poesia ou na música. Compreender como vemos ou falamos não desvaloriza o que é visto ou falado. Compreender os mecanismos biológicos subjacentes às emoções e aos sentimentos é perfeitamente compatível com uma visão romântica de seu valor para os seres humanos (DAMÁSIO, 2000, p.196).

As emoções e os sentimentos, mesmo que tenham características peculiares, ocupam posições semelhantes a outros sentidos como visão e a audição. Tornar tangenciável algo considerado intangível é fornecer meios de compreensão mais direta e profunda.

²⁶ António Damásio é um pesquisador da área designada por ciência cognitiva, seus estudos têm sido decisivos para o conhecimento das bases cerebrais da linguagem e da memória. Observou o comportamento de centenas de pacientes com lesões no córtex pré-frontal que o permitiram concluir que esses pacientes, mesmo com a capacidade intelectual intacta, apresentavam mudanças no comportamento social e dificuldades no estabelecimento e respeito a regras sociais.

Inúmeras influências nos diversos campos do conhecimento vieram desse novo contexto ocasionando um aniquilamento da sensibilidade e posterior não legitimação do aspecto sensível como conhecimento. No campo da música, a busca por opiniões técnicas se revela como uma consequência dessa cosmogonia. No que diz respeito à apreciação musical, uma abordagem que tende a ser mais objetiva pode significar transitar numa zona de conforto e oferecer meios considerados palpáveis para a análise. Assim, a medida que o educador musical adota padrões de ensino baseados nos elementos da música e em suas abordagens, a análise torna-se mais previsível.

O estudante vai dialogar com a música à medida que for capaz de usar a “língua” da música cada vez melhor, reconhecendo uma “gramática” da música com base na ampliação da capacidade de metarreflexão, produzindo sentidos a partir de suas experiências (GOBBI, 2011, p.34).

Embora não tenhamos adotado para a presente pesquisa a concepção de música como linguagem, entendemos que a medida que mais experiências são adquiridas, a tendência é a geração de um sentimento de apropriação e de conforto no apreciador proporcionando uma interação mais profunda com a própria música. Interagir com a música, de acordo com o nosso entendimento, é mais amplo e mais profundo que dialogar com a mesma.

A concepção tradicional do ensino da apreciação musical envolvendo a instrução voltada para o conhecimento dos elementos fundamentais da música e dos conceitos da história da música, têm gerado discussões. Wood e Burns (2001, p.58) selecionaram algumas opiniões sobre essa questão e ressaltam que se, por um lado, a abordagem tradicional da apreciação musical não contribui para desenvolver a apreciação em alunos não músicos, por outro, há um aumento de conhecimento sobre peças clássicas, embora esses aspectos não contribuam com opiniões positivas sobre essas peças, além de falharem em oferecer uma experiência musical holística para os ouvintes. Ainda de acordo com o levantamento de Wood e Burns (2001), a ênfase numa abordagem intelectualizada pode levar a uma experiência muito mais clínica que estética. Uma alternativa que se apresenta a referida abordagem intelectual é aquela que se apoia na busca de respostas emocionais à música e implica no enfoque direcionado às características expressivas da música clássica e na aproximação da subjetividade do indivíduo. No âmbito dessas discussões, há a recomendação de que a apreciação musical tenha início nas respostas afetivas imediatas dos alunos, considerando o conhecimento desses alunos. Aspectos sobre a subjetividade apresentados por Wood e Burns são corroborados por Kebach e Silveira (2009).

Tanto na interpretação e produção de arranjos novos para músicas já conhecidas (recriação) quanto na composição e improvisação (criação), especialmente se a atividade for realizada em grupo, a tendência é de cooperação progressiva, levando ao descentramento nas trocas sociais realizadas no momento de coordenação de ações musicais, mesmo que os estados afetivos permeiem esses processos. Em uma atividade de apreciação musical, pensamos que a subjetividade ganha um espaço ainda maior de aparição (KEBACH; SILVEIRA, 2009, p.145).

A música de concerto é citada por Wood e Burns (2001), o que indica a tradição musical europeia ocidental como campo de análise, fato que torna as opiniões restritas a tal repertório. Estamos interessados em encontrar alternativas para a abordagem tradicional em apreciação musical, mas é preciso considerar a música brasileira e suas contribuições bem como a diversidade mundial no que diz respeito a “músicas, ritmos, instrumentos, técnicas, formas de aprender e ensinar” (GOHN, 2005, p.617), Gohn considera fundamental o conhecimento da tradição como base referencial para avaliar as novas experiências (GOHN, 2005, p.617) e lança a seguinte pergunta:

Além de indicações de escuta, devidamente analisadas e comentadas, que outros artifícios existem para que indivíduos não familiarizados com um determinado estilo musical possam apreciá-lo e compreender os elementos que o formam, suas características e particularidades? (GOHN, 2005, p.618).

A atitude investigativa a que Gohn (2005) se propõe coincide com a nossa busca pois lida com a não familiaridade do ouvinte, aspecto que consideramos inclusivo e em sintonia com uma proposta de apropriação do que não se conhece. Outro aspecto a ser ressaltado é o conhecimento da tradição como base de análise. Nesse ponto entendemos que a tradição da música de concerto deve ser considerada e uma das razões diz respeito ao estranhamento causado a um público leigo. É preciso realizar movimentos de familiaridade com o que é considerado como a expressão de uma cultura clássica ocidental. Mas, é importante observar que nem sempre as referências oferecidas por esse tipo de expressão musical se adequa a outras, encontra-se então a necessidade de considerar o contexto de cada música o que não invalida o estudo comparativo mas sem perder de vista a peculiaridade de cada expressão.

Para Gohn (2005), a apreciação musical envolve julgamentos de valor e aponta para as sérias contradições quando são consideradas as opiniões, representações dos gostos pessoais localizados na discussão do que é bom ou ruim. Sob esse aspecto, consideramos a naturalidade da manifestação do gosto pessoal num primeiro momento, mas o risco da permanência nesse estágio pode ser nociva. Precisamos tentar responder por que algo nos

agrada ou não, ou porque consideramos algo bom ou ruim. A atitude de auto reflexão pode nos levar a aspectos que envolvam a cognição e o conhecimento ou até mesmo nos interessar pela investigação propriamente dita, para compreender o que se passa conosco a partir de determinado estímulo. Assim, consideramos a propriedade desses “julgamentos” e “opiniões”.

Ainda temos que lidar com a dificuldade de avaliar a música devido ao caráter subjetivo e efêmero da mesma “que desaparece depois de uma audição e deixa como rastros apenas as anotações sem sons em um caderno” (GOHN, 2005, p.618). A condição da música entendida como arte abstrata, por não ter uma representação concreta como a pintura ou a escultura, pois nem a partitura e nem o CD a representam, sempre gerou muitas reflexões. Então nos sentimos instabilizados pelas peculiaridades deste objeto musical.

Sabemos que a música é significativa, mas também sabemos que não temos acesso ao seu sentido proposicional – apenas expressamos parte dele com proposições. Diante de uma aparência visual lhe atribuímos, espontaneamente uma representação. Parece-nos sempre uma aparência de. O que vemos, por exemplo em uma pintura é inevitavelmente alguma narrativa de algum mundo ficcional. Ao contrário, coisas ouvidas não são, necessariamente, atribuídas a um objeto como se fossem uma de suas propriedades. Coisas ouvidas são objetos. Se ouvimos movimentos nos sons não é porque os sons nos transmitem o pensamento de um mundo ficcional em que coisas estão se movendo. O corpo que experimenta música não é somente um corpo que ouve, mas o centro corporal que integra toda essa experiência (NOGUEIRA, 2010, p.40).

Barbosa e França (2009) chamam atenção para o caráter delicado da tarefa de avaliar a apreciação musical por considerar que “à condição subjetiva soma-se a dependência da linguagem verbal ou de outros meios de representação para que o resultado perceptivo seja externalizado” (BARBOSA; FRANÇA, 2009, p.8). E apontam para a utilização da *Teoria Espiral* de Swanwick como fundamento teórico de critérios utilizados na avaliação da apreciação musical.

Tomando a apreciação musical como atividade que colabora como o desenvolvimento musical do indivíduo, dois aspectos são importantes: “a habilidade de se abrir para a experiência musical e a habilidade de avaliar essa experiência criticamente” (GOHN, 2005, p.620). Assim, a apreciação musical, entendida como um fazer ativo, consiste em “ouvir com atenção, com compreensão, com senso crítico e estético” (BASTIÃO, 2009, p.28) pode contribuir com o desenvolvimento musical do indivíduo.

3.7 Materiais, aplicações e práticas metodológicas em apreciação musical

A utilização da apreciação musical nos ambientes de ensino envolve uma ampla variedade de entendimentos assim como no que diz respeito a compreensão dos conceitos associados ao tema.

Ora a apreciação deve ser desenvolvida de forma ampla, de forma a levar os alunos a desenvolver o senso crítico; ora deve ser praticada somente com o enfoque do treinamento auditivo e reconhecimento de estilos musicais, elementos, ritmo, textura, etc.; e, por vezes, a apreciação é confundida com percepção (MOREIRA, 2010, p. 287).

Em entrevistas com professores buscando conhecer o conceito da apreciação musical dos mesmos, Moreira (2010; 2011) detecta a “confusão” entre apreciação e percepção e aprofunda a questão trazendo Duarte e Mazzotti (2005) para o debate. Para eles a apreciação, a percepção e a cognição musical são etapas de um mesmo processo, posição que adotaremos para a presente pesquisa.

Poderíamos ainda acrescentar a possibilidade de abordar a apreciação musical propondo o desenvolvimento do senso estético e todas as implicações que tal aspecto pode contemplar. No que diz respeito à possibilidade da apreciação ser confundida com a percepção, é importante considerar uma linha tênue que separa esses dois campos quando os consideramos como disciplinas, mas como discutido anteriormente, a percepção é uma primeira etapa contida no processo da audição.

A condução da atividade de apreciação musical, entendida como busca de uma melhor compreensão musical, tem fomentado a produção de materiais que oferecem subsídios para as aplicações e práticas metodológicas, tanto voltados para a escola quanto para o diletante. Atendendo a essa demanda, encontramos algumas obras direcionadas para a apreciação musical. Nessas obras, em sua maioria, são oferecidos conhecimentos sobre música e seus processos de composição e interpretação. Tais obras nos apontam para uma forte tendência em considerar somente o repertório pertencente à tradição musical europeia ocidental (BERNSTEIN, 1954, 1972; SERVETTO, 1959; CALDEIRA FILHO, 1971; COPLAND, 1974; NEWSON, 1979; STEFANI, 1989; MELLO; JUSTUS, 1999). É muito comum encontrarmos livros que tratam da música sinfônica e da tradição orquestral buscando esclarecer os detalhes e as características específicas dessa tradição musical, indicando repertório e fornecendo orientações para apreciar. Tal constatação delineia um repertório restrito apontado por Freire (2001), que como já citado anteriormente, lamenta que a rica

diversidade cultural brasileira fique marginalizada. Tal fato também é tratado por outros autores como Gohn (2005).

Nesse momento, enfrentamos algumas contradições, ao tratar de músicas de nosso tempo. Se o valor de compositores como Bach ou Beethoven, representantes do período clássico, que já foi bastante discutido e estudado, é atualmente aceito de forma irrestrita e consensual, o valor de músicas de períodos recentes ainda não teve uma definição clara. O mesmo ocorre na literatura (GOHN, 2005, p. 619).

A constatação da primazia da tradição musical europeia ocidental contribui não apenas para que obras contemporâneas careçam de valor, mas também aquelas que são produtos de outras tradições culturais. É inegável o desenvolvimento da tradição europeia ocidental e o quanto está situada numa posição referencial. Entre outras razões, acreditamos que o desenvolvimento de sua notação se configura num fator decisivo para essa posição de destaque. A notação permitiu o registro de produtos musicais no ato da composição e a continuidade da interpretação dos mesmos até os dias de hoje além de ter permitido um desenvolvimento técnico e estético.

Saber música, de acordo com o senso comum, é saber ler, escrever e tocar tomando como base a partitura e aprender música é frequentar aulas de música. Ao contrário, independente da competência demonstrada em fazer música, é comum o não reconhecimento da legitimidade do saber quando este vem de circunstâncias de aprendizado diversa da tradição europeia ocidental. A infinidade de outras possibilidades de fazeres musicais e seus aprendizados, tais como aqueles pertencentes ao domínio da oralidade, frequentemente é situado à margem do que é legitimado socialmente. Assim, podemos observar que a música escrita bem como o seu aprendizado são referências para além de seus próprios limites. Fato é que encontramos muitos livros que abordam a música de tradição europeia ocidental, também referida como música erudita ou música clássica, que trazem preocupações relacionadas a oferecer meios para a sua compressão. “Também, a tradição musical ocidental, ainda que não possamos considerá-la superior às demais, é sem dúvida uma das mais refinadas do mundo, e digna de análise por direito próprio”²⁷ (BALL, 2010, p.31), opinião que não deve justificar o preconceito em relação a outros gêneros musicais que também são dignos de análise a qualquer instante, independente do refinamento, conceito bastante relativo. Quando falamos

²⁷ “Además, la tradición musical occidental, aunque no quepa considerarla superior al resto, es sin lugar a dudas una de las más refinadas del mundo, y digna de análisis por derecho propio” (BALL, 2010, p.31).

de refinamento precisamos nos perguntar: refinamento para quem? Questões culturais interferem nos julgamentos estéticos.

Livros como os *Guias Musicais BBC* publicados pela BBC de Londres que foram organizados por compositores (de Vivaldi a Bartók) e abordam de uma a duas formas musicais utilizadas por eles, o *Guia da Música Sinfônica*²⁸ e guias voltados para a ópera²⁹ tem por objetivo prestar esclarecimentos sobre o universo da música de tradição europeia ocidental, trazendo o contexto em que viveu o compositor, transcrevendo pequenos trechos da partitura e as características principais da obra tais como instrumentação, andamento, descrição dos movimentos abordando aspectos formais, melódicos, rítmicos e harmônicos. São obras comprometidas com a compreensão da obra e que atendem a um público voltado para esse tipo de música, seja profissional da área ou amador.

Analisando *Listening to music: with materials for classroom lessons* de Keith R Newson, podemos observar que sua configuração é de uma obra padrão na área da apreciação que tem como objetivo oferecer material de suporte ao que o autor considera uma difícil tarefa, “dar aulas de apreciação musical”³⁰. Portanto, o público-alvo definido é o professor. Na introdução, a estrutura do livro é explicada e torna-se clara a intenção envolvida na publicação.

A primeira metade do livro oferece um breve esboço da história da música da antiguidade até o século XX, das principais formas que a música é escrita, das definições usadas em música e sugestões de como ouvir. A segunda metade oferece uma ampla seleção de material para escuta em sala de aula e material baseado em 28 trechos convenientemente selecionados de obras dos grandes compositores mundiais (NEWSON, 1979, p.4)³¹.

Essa introdução nos oferece a medida dos conhecimentos entendidos como essenciais para escutar música e do que se entende por apreciação musical. A linha histórica seguida aborda a antiguidade conduzida rapidamente até os gregos e, a partir daí, até a música do século XX que, nesse livro, é aquela composta seguindo os cânones da tradição europeia

²⁸ Tranchefort, François-René (Org). *Guia da Música Sinfônica*. Editora Nova Fronteira. Rio de Janeiro. 1990.

²⁹ Riding, Alan; Dunton-Downer, Leslie. *Guia Ilustrado Zahar – Ópera*. Jorge Zahar Editores Ltda. Rio de Janeiro. 2010.

³⁰ (...) teaching music appreciation.

³¹ “The first half of the book gives a brief outline of the history of music from antiquity to the twentieth century, the main forms in which music is written, useful definitions used in music and suggestions on how to listen. The second half offers a wide selection of classroom listening and lesson material based on 28 suitably selected extracts from the works of the world’s great composers”.

ocidental, mesmo que compositores americanos sejam citados. A seleção das obras tem por critério valorizar aquelas que foram produzidas pelos grandes compositores. A recorrência de obras desse tipo nos conduz a observar que Newson é um porta-voz do pensamento que sacraliza uma tradição.

A abordagem de cada peça segue a seguinte estrutura: o título da obra, seguido de seu compositor, data de nascimento e morte, origem e período estético em que o compositor está situado, trechos transcritos de partituras e, em alguns exemplos, são incluídas informações sobre a instrumentação e forma musical. Segue então o que o autor chama de “a história” (*The story*) e “pontos para apreciar” (*Points to listen for*), seção em que o autor faz referências aos trechos transcritos da partitura. Na obra de Newson (1979), a abordagem ali contida confirma opiniões sobre o que Freire (2001) definiu como repertório restrito e condiciona as informações a aspectos cognitivos, isto é, históricos e técnicos. Nos livros até agora analisados, há uma prescrição de uma série de aspectos a serem observados no momento da escuta.

*Música Clássica Série para Dummies*³², pertence a uma Série em que vários assuntos específicos, considerados pelo senso comum como restritos a grupos especializados são disponibilizados para o grande público. Consideramos que tal obra busca não apenas ser atraente para o leitor, como também mostrar-se altamente acessível ao mesmo tempo em que aborda um tipo de música que, em geral, é considerado inteligível apenas para um seleto grupo de pessoas. Dentre as críticas recebidas, o pianista André Watts diz nas páginas iniciais que *Música Clássica Série para Dummies* “é a maneira perfeita de passar de *dummy*³³ a *expert* em música clássica” (POGUE; SPECK, 1998, s.n.p.).

No livro *Cómo hablar de música clásica a los niños* (2010), de Pierre Charvet, encontramos preocupações com os ambientes nos quais a criança se encontra inserida. São sugeridas atitudes apropriadas para quando se está em casa, no concerto e no que o autor chama de prática musical. O autor faz um apanhado de dúvidas ou curiosidades frequentes que, para ele, são recorrentes entre as pessoas que sentem o desejo ou se interessam em estudar música. Numa segunda seção em que o autor traz como título *Tenemos derecho a no*

³² Pogue, David e Speck, Scott. *Música clássica: um jeito divertido de aprender*. Tradução de Jussara Simões. Rio de Janeiro: Campus, 1998. – (Para Dummies).

³³ De acordo com o *Oxford Advanced Learner's Dictionary*, o significado mais apropriado para *dummy* é pessoa estúpida (stupid person). Considerando o escopo da obra em questão, entendemos que o *dummy* é alguém que não detém certo conhecimento, semelhante a diletante, amador ou a um não especialista.

*saberlo todo sobre*³⁴... , seguem informações sobre a história, a teoria, os termos musicais, o diretor de orquestra, os instrumentos e a voz. O título da segunda seção nos dá margem a entendê-lo como uma maneira altamente positiva no sentido de poder admitir com tranquilidade o que não se conhece e, se estivermos motivados, trilhar as etapas que nos levem ao conhecimento na medida de nosso interesse. Na outra seção, *Saber escuchar*³⁵, o autor propõe dezenove peças ou fragmentos comentados para serem ouvidos e disponibilizadas num CD. Os comentários fazem referências ao compositor, à peça ou ao fragmento e aos créditos da gravação.

A obra *Audição musical activa* dos autores Jos Wuytack e Graça Boal Palheiros (2000) é composta de livro do professor, livro do aluno e CD com fragmentos de obras de vários compositores. Tem como objetivo trazer uma abordagem pedagógica da audição musical para professores atuarem junto a alunos não-músicos. Apresenta propostas metodológicas de audição, planificações de aulas, sugestões de atividades complementares e utiliza o musicograma, que é uma representação gráfica da música e permite acompanhá-la visualmente com o auxílio de cores, símbolos e formas geométricas. Os autores buscam associarem o ato da escuta à expressão musical através do canto, dos instrumentos ou do movimento corporal. Esse material também contempla o repertório da tradição erudita ocidental. Um aspecto interessante é o da audição musical ativa proposta no título do livro, que se refere não apenas ao envolvimento com a música, apoiado pela utilização de musicogramas, mas à perspectiva de produzir algo externo como meio de canalizar e representar a experiência da apreciação.

Nos exemplos anteriormente analisados, destacamos que há autores que definem o público-alvo para o qual suas obras são endereçadas (*dummies, ninõs*, professores e alunos) e seguem estratégias semelhantes: abordam os elementos da música, a história, os compositores, os intérpretes, o comportamento em locais de concerto e simplificam e incentivam os acessos a um tipo de conhecimento que é frequentemente estabelecido como aquele que pertence a um universo para poucos. As características observadas nesses exemplos são facilmente encontradas em outras obras com objetivos semelhantes. Há um enfoque especial nos aspectos cognitivos da música, isto é, a expectativa da aquisição de um tipo de conhecimento centrado na “razão pura”, aquela que está longe das interferências dos sentidos e sentimentos humanos (DUARTE, 2003).

³⁴ Temos direito à não saber tudo sobre...

³⁵ Saber escutar.

Alguns materiais pedagógicos mais recentes e voltados para as escolas de educação básica têm apresentado um avanço considerável quando propõem atividades utilizando repertório que contemplam a música popular, a música folclórica, a música de outros povos, a música eletrônica entre outras. Tal fato indica uma transformação na concepção de repertório e amplia as fronteiras do conhecimento musical.

3.8 Vivências compartilhadas em apreciação musical

O interesse em suprir as demandas de materiais para serem utilizados nas escolas regulares de educação básica, frequentemente tem como foco o professor. Algumas obras são confeccionadas para atender aos interesses desse professor tanto no âmbito pessoal, conhecimento voltado para ele próprio, quanto para seus alunos, sugestões de atividades e materiais musicais para serem levados para o ambiente de ensino.

A educação musical, ao abordar vivências utilizando o viés da apreciação musical, tem recebido atenção em algumas publicações. Dentre elas, o livro *Pedagogia da música: experiências de apreciação musical*, organizado por Esther Beyer e Patrícia Kebach (2009) é um bom exemplo da variedade de interesses possíveis de serem atingidos através de atividades englobadas nesse fazer musical. Os artigos abrangem vários aspectos da apreciação musical, desde a formulação do conceito e significados até às experiências práticas. São artigos elaborados por professores e originados em pesquisas e relatos de experiências que tratam da apreciação musical por meio de várias estratégias. Dentre os aspectos abordados, notamos uma preocupação considerável em traduzir o material apreciado em produto externo, seja através do canto, do gesto corporal, da palavra falada e escrita, de desenhos entre outros.

Nesse livro, ressaltamos dois aspectos que consideramos relevantes. O primeiro diz respeito a preocupações com o senso estético da música que busca sentidos da apreciação além dos aspectos cognitivos prescritos em comentários objetivos e preponderantemente racionais. O segundo aspecto diz respeito ao repertório. Esse repertório deve ser tomado como significativo para o aluno e para as atividades que foram desenvolvidas. O repertório abordado é amplo. Nele, constam canções de ninar, canções infantis (brasileiras, estrangeiras, tradicionais ou recentes etc.), música erudita, música popular, música para meditação, música eletrônica, música folclórica entre outras. Assim, as experiências compartilhadas no livro

organizado por Beyer e Kebach nos trazem um leque de atividades que podem ser realizadas através da apreciação musical.

3.9 O processo e o produto em apreciação musical

Visando a situação prática da apreciação, torna-se fundamental que se considerem suas características intrínsecas. Em função de nem sempre ser externamente manifestada, isto é, gerar um produto tal como a composição e a performance, não podemos dizer que esse aspecto significa passividade. A audição pode conduzir à ativação de processos criativos num trabalho interno, de ordem mental, como consequência da assimilação da experiência auditiva.

No que diz respeito a lidar com a música através da apreciação vista como atividade, podemos encontrar uma ampla gama de ocorrência desse processo.

Por mais involuntário que seja o ato de ouvir, podemos ter diferentes níveis de audição como também diferentes tipos de respostas ou reações de ouvintes à música. Alguns têm uma apreensão bastante complexa do fenômeno sonoro e atentam para o aspecto estritamente musical das relações melódicas, harmônicas ou formais da música; outros entregam-se totalmente ao próprio prazer do som e usam a música para manter ou alterar o seu estado de humor; alguns associam a música a momentos felizes ou tristes de suas vidas; outros dançam, marcam a pulsação da música; e ainda muitos outros não conseguem verbalizar qualquer palavra que descreva a música, mas arrepiam-se, lacrimejam, demonstram fortes emoções ao ouvirem determinadas melodias. Da mesma forma, a apreciação musical é uma área do conhecimento, uma forma de se relacionar com a música que envolve muitas maneiras de ouvir e comportar-se perante o estímulo sonoro (BASTIÃO, 2003, p.883).

O interesse em aprofundar a compreensão da atividade de apreciação musical nos leva a problematizar a questão do processo ocorrido na atividade. Embora haja um envolvimento interno naquele que se coloca como apreciador, diante de uma obra musical, somos profundamente dependentes do produto gerado por esse processo como meio de acessar o que ocorreu internamente. No que diz respeito à avaliação da apreciação musical, há certa recorrência em tentar traduzir a experiência da apreciação de forma verbalizada. Considerando o fazer musical (a apreciação) e o falar sobre esse fazer, Mazzotti (2006) argumenta que o vinho que se bebe não é o mesmo do qual se fala.

O problema do pensar as sensações e as comunicar amplia-se quando se trata de objetos (conceituais) que envolvem 'processos', que não podem ser verificados a não ser por meio de algum esquema conceitual mais extenso (MAZZOTTI, 2006, p. 541).

Então, as questões que giram em torno de como se dá a apreciação, como o sujeito apreende (sente) e como expõe o apreendido (sentido) para além dele, implicam em interesse fundamental para a compreensão de todo o processo, desde a apreensão até a condução dos movimentos internos e externos ao referido sujeito.

A ideia de processo expressa algo que ultrapassa em muito o sensível, depende de uma certa concepção a respeito do que se realiza sob tais ou quais condições, o que se desenrola, desenvolve-se (MAZZOTTI, 2006, p.541).

Sendo a apreciação musical um fazer essencial no âmbito do ensino da música, quais aspectos devem ser observados para que as atividades relacionadas a esse fazer possuam caráter educativo? No intuito de obter respostas, é preciso tratar das questões que envolvem a apreciação com certo controle para que possamos ter uma ideia satisfatória do que realmente ocorre nesse processo.

Da mesma forma, um compositor desloca a realidade para uma obra artística buscando, representar, narrar ou exaltar alguma coisa. E, ao ser apreciada, sua arte estará a cada momento reconstruindo essa realidade, sempre de maneiras novas e de algumas vezes inusitadas, pois ao apreciar uma obra, o ouvinte terá presente toda a bagagem que sua própria realidade já reconstituiu até aquele momento. Esse fato propiciará (ou não) uma identificação com o compositor, ou uma reflexão sobre seu cotidiano vivido, ou permitirá que esse ouvinte vá muito além ainda do que o compositor quis expor na sua música. Isso torna inviável determinar um significado ou uma verdade definitivos para uma obra. A mesma melodia que para alguns será apenas um fundo sonoro de alguma atividade de entretenimento e lazer, para outros funcionará como referência, como marca emblemática de uma situação vivida, e a outros, ainda levará a uma profunda emoção que pode transcender qualquer tipo de explicação (RIZZON, 2009, p.66).

A interação com a música através da apreciação tem o potencial de gerar uma multiplicidade de sentidos o que nos coloca diante de uma complexidade a qual nem sempre conseguimos compreender. O desenvolvimento das práticas metodológicas associadas à apreciação musical podem nos responder as questões que nos apresentam e nos levar a alcançar o potencial possível neste fazer para articulá-lo com os outros fazeres musicais. As questões que cercam a apreciação musical estão amplamente relacionadas com o próprio entendimento do que vem a ser música e, nesse caso, reforçando a qualidade de uma construção cultural, a música é para aquele que a toma como tal (DUARTE, 2004).

O conhecimento, a face objetiva da música, favorece a expressão através da palavra daquilo que foi ouvido e apreciado.

No caso da música, a interação entre o sujeito e a música será o divisor de águas para uma apreciação musical significativa. O que apreende envolve o que conhece e como conhece, o que sente e como sente, do que depende, em boa parte, a qualidade de sua experiência musical. A complexidade que acompanha o ato da apreciação musical significativa exige algo além da percepção auditiva, capaz de explorar a estrutura musical do texto e a hierarquia de seus níveis de significação (GOBBI, 2011, p.34-35).

Apesar da insistente busca de argumentos em prol da apreciação musical, chegamos ao ponto em que ainda nos utilizando de adjetivos para qualificar a apreciação musical. Contudo, a ideia do significado da apreciação se refere ao fato de que a compreensão do sujeito sobre a obra de arte e sua fruição estética dependam de seu desenvolvimento cognitivo e do conhecimento adquirido, o que incide nas atividades envolvendo a percepção e que são enriquecidas pela cognição e conhecimento, mas não limitadas a esse aspecto.

A arte não estabelece verdades gerais, conceituais, nem pretende discorrer sobre classes de eventos e fenômenos. Antes, busca apresenta situações humanas particulares nas quais esta ou aquela forma de estar no mundo surgem simbolizadas e intensificadas perante nós (DUARTE JR., 2000, p. 35).

No que diz respeito ao nosso objeto de estudo, o concerto didático, consideramos como uma porta de entrada para o mundo da música de concerto mas que não se limita a ela. Por meio do concerto didático, é possível atingir outros gêneros musicais. As articulações entre o concerto e a realidade daquele que o assiste podem ser inumeráveis mas é desejável que a recordação do concerto didático seja o prazer de ter assistido e, de preferência, que encontremos na plateia afirmações tais como “eu gostei de assistir a orquestra” ou “eu acho que a música que a orquestra tocou é boa”. O juízo de valor e a qualificação da experiência é algo que consideramos um indicador dos objetivos atingidos e dos que poderão ser atingidos, portanto algo desejável. Assim, a partir de uma experiência prazerosa, é possível encontrar a plateia disponível para pensar, raciocinar, sentir, responder, perguntar e apreciar a música com inteireza e plenitude.

Capítulo 4

A construção dos significados

Compreender os significados do concerto didático construídos pelas plateias das escolas diz respeito a apreender as “interpretações do objeto musical ou das situações ou práticas que o envolvem” (DUARTE, 2004, p.33). Fato que diz respeito a um contexto que comporta aquele que interage com o objeto musical. A interação entre plateia e objeto musical ocorre via apreciação musical em audiência. Entendida como um fazer, a apreciação ocorre internamente sem a obrigatoriedade de gerar um produto, musical ou não, o que implica que os processos mentais ativados pela apreciação ocorrem de modo independente não necessitando serem externalizados. Embora esses processos sejam mentais, portanto individuais, o contexto social influencia na interação que ocorre entre plateia/integrante da plateia e objeto musical.

Em cada grupo social, portanto, ocorre a formação de cognições centrais, ou seja a estruturação ou organização dos elementos selecionados num complexo de imagens (inclusive imagens sonoras, se for o caso), configurando-se um objeto reconhecível pelas pessoas a partir de um determinado conjunto de predicados (a predicação “musical” por exemplo) (DUARTE, 2004, p.42).

Assim, o significado de um objeto não é dado pelo próprio objeto, mas é da ordem do relacionamento que um indivíduo, inserido num grupo social, constrói com tal objeto. Portanto, os significados e o contexto social oferecem os meios de responder à questões “relacionadas à produção e transformação do saber, sua relação com contextos sociais e culturais e a diversidade de formas que ele assume em esferas públicas contemporâneas” (JOVCHELOVITCH, 2007, p.38). O significado é produzido por um agente inserido num contexto. Desta forma, o significado de um objeto musical diz respeito ao reconhecimento por parte de um indivíduo ou de um grupo de indivíduos, isto é, considerar uma ocorrência como música diz respeito ao reconhecimento de alguém ou de um grupo. Hipoteticamente, a música de uma tribo africana pode não ser considerada como música para os habitantes de um povoado chinês, ou uma sinfonia de Beethoven pode não ser reconhecida como música para uma aldeia desértica localizada no Oriente Médio. O conceito de música é estabelecido no seio dos grupos sociais, tem origem numa inscrição cultural. O significado não é algo dado

mas é sempre produzido e encontra-se sempre em vias de sofrer modificações. O grupo social elege um conjunto de objetos significativos e que possuem qualidades reconhecíveis numa condição dinâmica em que a rede de significados pode ser alterada a qualquer momento.

O nosso objeto de estudo, o concerto didático, é configurado por um conjunto de músicas que são apresentadas por uma orquestra em escolas e que tem como objetivo principal, ser um meio facilitador para que se tenha início um processo de familiarização com a música de concerto. Seguindo este propósito, toda ação observada no concerto corresponde a pelo menos uma explicação do maestro, para que a plateia entenda os modos de atuação de uma orquestra. Cada música que é apresentada à plateia, teve sua composição ditada por ideias particulares a um contexto próprio ao qual o compositor, em algum momento se encontrou inserido, o que tornou sua composição significativa para ele próprio e/ou para o outro. A orquestra, a cada peça do programa, também elabora significados, considerando que ela própria é integrada por músicos que, oriundos de seus grupos sociais, elaboram significados da música que tocam e, também inseridos no grupo social orquestra, são afetados por significados constituídos por tal condição. A proposta do concerto didático, na tentativa de diminuir a distância entre orquestra e plateia, busca tornar a música de concerto significativa para a referida plateia intervindo em suas representações, se houver, sobre esse evento.

Para conduzir o estudo do significado do concerto didático, será utilizada como referencial teórico principal, a semiótica cognitiva elaborada por Jean-Marie Klinkenberg (1996; 1999). Essa escolha se deve pela importância que a retórica e a atividade metafórica possuem na formulação da semiótica cognitiva, que surge como uma tentativa de oferecer uma terceira via para abordar as questões relacionadas ao sentido, objeto de estudo do estruturalismo racionalista de Saussure e do pragmatismo de Pierce (KLINKENBERG, 1999).

4.1 A semiótica

O propósito da realização do concerto didático está relacionado a possibilidade de tornar significativa a música de concerto para a plateia considerada. A questão da significação e o interesse em apreender o significado de algo diz respeito à semiótica, campo de estudo em

que há a convergência de várias ciências: antropologia, sociologia, psicologia social, psicologia da percepção e mais amplamente às ciências cognitivas, filosofia, e especialmente epistemologia, linguística e disciplinas da comunicação. Com a pretensão de ser aplicada a objetos tão diferentes quanto àqueles relacionados às ciências citadas, a semiótica corre o risco de pertencer a todos os campos do conhecimento e ao mesmo tempo não se encontrar em nenhum deles. Mas o seu papel é fazer dialogar todas essas disciplinas constituindo uma interface comum. De fato, essas diversas disciplinas têm um traço partilhado, um mesmo postulado que é a significação. Estudar a significação, descrever os seus modos de funcionamento e a relação que ela mantém com o conhecimento e a ação é tarefa da semiótica assim como ter a função de meta teoria, isto é, analisar e refletir sobre questões da própria teoria. Embora haja divergências entre as diferentes concepções de semiótica, o objeto comum, a significação, é responsável por um certo grau de coesão, ainda que a semiótica se caracterize por um elevado nível de abstração (KLINKENBERG, 1996).

A semiótica é uma disciplina que apenas recentemente foi reconhecida no campo das ciências humanas se tornando um objeto de estudo – ensino e aprendizagem. Embora sua existência tenha sido postulada no início do século XX pelo filósofo americano Charles S. Peirce de um lado e pelo linguista Ferdinand de Saussure do outro, foi somente a partir da década de 60 que se deu o início do seu processo de institucionalização. Apesar de ser uma disciplina nova, a semiótica tem origem em preocupações muito antigas, aquelas que buscavam estabelecer as grandes regras que organizam a comunicação humana em sociedade. Para Saussure, a semiótica é uma disciplina que estuda “a vida dos signos no seio da vida social” se inscrevendo no prolongamento da retórica e da filosofia, tanto quanto na reflexão sobre as relações sociais (KLINKENBERG, 1996, p.22).

Atualmente não há consenso sobre o objeto de estudo da semiótica e muito menos sobre seus métodos, situação deflagrada por duas razões. A primeira razão é devido a sua institucionalização recente e a segunda em função da amplitude de como as questões são abordadas. Mas há um núcleo consistente comum a todos os semióticos. Para Saussure a semiologia é a ciência geral de todos os sistemas de signos (ou de símbolos) graças aos quais os homens se comunicam entre eles. Peirce diz que a lógica, no seu sentido geral, é apenas um outro nome da semiótica, doutrina tão necessária quanto formal dos signos. Saussure e Peirce, apesar de estabelecer uma base, começam a divergir até mesmo em função da terminologia usada. Alguns teóricos usam os dois termos sem buscar fazer diferenciações.

4.2 A construção dos significados

Na apresentação clássica da comunicação, a noção de código parece central ou, é o código que é o vetor de uma significação. Deflagramos então uma forte relação, ou até mesmo uma dependência, entre a comunicação e a significação, fato que nos levaria a proposição de que a comunicação apenas se dá quando ocorre a construção de significados.

A seleção de uma significação ou de um significado determinado ocorre em função do contexto. De fato, o contexto é o responsável pelas informações complementares que vão incidir no nível de interação entre a plateia e o concerto. Perceber um som qualquer produzido pela orquestra e se voltar corporalmente em direção a esse som diz respeito a uma reação física causada por um estímulo, mas perceber que a orquestra toca uma determinada música e ao final aplaudir, diz respeito a uma atitude aprendida no contexto em que se está inserido. Portanto, podemos dizer que um significado é atribuído a partir de um sinal percebido proveniente de uma seleção de significados contextuais que operam num campo de significados possíveis de ocorrer.

Aplaudir friamente pode ser uma reação selecionada dentre aquelas que são cabíveis a uma plateia gentil para um evento que não produziu envolvimento ou até mesmo que tenha desagradado. As regras comportamentais ditadas pelo contexto dizem sobre os comportamentos aceitos e não aceitos ou, de acordo com Klinkenberg (1996), legítimos ou ilegítimos. Assim, uma reação vista como agressiva ou desagradável como vaiar uma apresentação musical identifica uma plateia como mal educada, aspecto não desejável num contexto escolar em que ser educado é um comportamento valorizado, com todas as suas atribuições referentes a conteúdos e atitudes. A regulação das atitudes e comportamentos em um determinado contexto tende a ser realizada pelos próprios integrantes do mesmo, que seguem certos códigos de conduta compartilhados pelo grupo.

4.2.1 A apreensão do código

A noção de código dada por Klinkenberg (1996), numa primeira aproximação, é definida como uma série de regras que permite atribuir um significado aos elementos da mensagem e a própria mensagem. Como exemplo, observa-se que as estimulações físicas são

‘traduzidas’ pelo sistema nervoso central, mas essas traduções operam graças à certos programas. O código é o conjunto desses programas e institui uma interface entre o estímulo, desprovido de sentido, e o referente, que qualifica o estímulo e o significa. Então, o código é uma estrutura que abarca uma porção de experiência sensível e uma porção do mundo conhecido, relação que tem o nome de significado. O código transforma a porção da experiência sensível em signo e a porção do mundo conhecido em referente.

Em relação à música, podemos notar a ação de códigos quando observamos que o cotidiano das plateias do concerto didático, e até mesmo o cotidiano das pessoas que vivem nas cidades do ocidente, é marcado pela presença permanente da música criada utilizando os parâmetros contidos no universo tonal. Sendo assim, as relações hierárquicas entre os graus da tonalidade estabelecem a cadência que vai do quinto grau para o primeiro grau como a cadência que termina uma peça musical tonal. Ainda que não se saiba conscientemente sobre tal condução, a sensação de que a música terminou é uma referência de um mundo conhecido que indica, no dia a dia das pessoas e também no concerto didático, quando uma música termina e, ainda de acordo com as referências anteriores da experiência da plateia, que é hora de aplaudir. Dessa forma, uma sensação é codificada e associada ao referencial conhecido desencadeando uma ação, o que implica que o signo parece acionar as convenções estabelecidas entre as pessoas que compõem os grupos sociais humanos.

4.2.2 Considerações sobre o signo

No intuito de conceituar a noção de signo, o tomaremos como uma coisa que vale por uma outra coisa diferente aos olhos de qualquer um posto em determinada circunstância. Partimos do princípio que ser capaz de associar a coisa e seu significado graças a um certo código deve ser possível a qualquer pessoa num dado contexto. Os signos não servem somente como substitutos práticos para realidades que não podemos lidar, eles servem também para estabelecer a existência dessas realidades.

No momento em que o maestro apresenta o violino à plateia, a sonoridade do instrumento é percebida como um som “fininho” conceituado pelo maestro como um som agudo. A partir da compreensão do conceito de agudo, a plateia passa a comparar o som do violino com os sons produzidos pelos outros membros da família das cordas: viola, violoncelo

e contra-baixo. A partir desse momento, a plateia é convidada a observar o quanto as sonoridades são relativas quando comparadas, levando-se assim a formulação do conceito de som grave. De forma semelhante, dá-se a comparação da família das cordas com a família dos sopros e da percussão, observa-se as características particulares de cada instrumento e amplia-se as enciclopédias individuais trazendo o conceito daquilo que diferencia as sonoridades entre as famílias: o timbre.

4.2.3 A compreensão do sentido

Os caminhos que levam a compreensão do sentido fazem parte das preocupações de Klinkenberg (1996, 1999). Embora Saussure e Pierce tenham se empenhado para mostrar de onde vem o sentido, constatamos que, em seus estudos, eles tomam como base um acordo prévio que em toda a comunicação existe um código exterior às consciências individuais, se impondo de modo imperativo aos diferentes parceiros da troca, sem explicar exatamente como o sentido é elaborado e o que se passa antes do consenso ser estabelecido. Klinkenberg (1999) reformula esse problema buscando responder como o sentido emerge da experiência. Para isso, ele põe como questão o liame que entrelaça um sentido, que parece não ter fundamento físico, e as estimulações físicas provenientes do mundo exterior, estimulações essas que parecem não estar revestidas de sentido. Então passa abordar essa questão por meio da semiótica cognitiva que tem a seguinte tese: os sentidos provêm de uma interação entre os estímulos e os modelos. Tal tese se constrói admitindo que há um duplo movimento que vai do mundo ao sujeito semiótico e deste ao mundo. Semelhante a Psicologia da Gestalt e da dupla-acomodação de Piaget, os estímulos são objetos de uma elaboração cognitiva de acordo com o modelo num primeiro movimento, e no segundo movimento o modelo é modificado pelos dados fornecidos pela experiência. A semiótica e a cognição tem uma relação estreita e a atividade de percepção é a base da estrutura semiótica.

Para Klinkenberg (1999), a atividade de percepção, em qualquer campo, ocorre no momento em que pode-se detectar uma qualidade translocal no campo, o que permite diferenciar uma entidade dotada daquela qualidade e discriminá-la em relação ao seu entorno. No que diz respeito a música de concerto, poderíamos tomar, como exemplo, o ato de apresentação de um determinado instrumento da orquestra à plateia. Na realização do concerto didático, nosso objeto de estudo, ao ser executado um concerto para violoncelo e

orquestra, a atividade proposta à plateia é observar o som do instrumento solista e a música que o mesmo faz enquanto a orquestra toca. As qualidades da sonoridade do violoncelo, considerado como aquele que mais se aproxima da extensão da voz humana (GEVAERT apud MAGNANI, 1989), são apresentadas antes para, em seguida, ser localizada no meio da orquestra, podendo inclusive levar à percepção do naipe de violoncelo atuando na referida peça. Assim, podemos dizer que o som do violoncelo é algo que se destaca do seu entorno: é uma entidade portadora de determinadas qualidades, como se houvesse uma relação de figura e fundo. A entidade, o som do violoncelo, é um tipo de qualidade tornada coisa, uma qualidade reificada. Esse conhecimento elementar pode ser armazenado na memória de longo prazo para que, em outros momentos, possa se tornar um referencial e comparar as qualidades e, em consequência, as entidades sonoras.

Evidenciar e armazenar as qualidades permite elaborar classes e integrar as entidades nessas classes. É necessário notar que o pertencimento de uma entidade a uma classe não é restritivo, o que indica que uma entidade pode conhecer graus diversos de pertencimento a uma ou outra classe. Outro aspecto é que as classes não são permanentes nem definitivas. Assim, podemos observar que o violoncelo pode ser classificado como um instrumento de orquestra, como um instrumento de cordas e inúmeras vezes encontraremos gravações de cantores de música popular em que há a participação de violoncelistas em suas canções. No concerto didático, o pandeiro é muito importante quando a orquestra toca *Aquarela do Brasil* e pertence ao naipe de percussão sendo também um instrumento classificado como orquestral. Mas a imagem e o som do pandeiro, qualidades que constituem a entidade pandeiro estão fortemente associadas à classificação de um instrumento da música popular, mais especificamente relacionado ao samba. Assim, é possível notar diferentes graus de pertencimento a uma ou outra classe.

Ao considerar o violoncelo, o instrumento mais próximo da voz humana na orquestra; o pandeiro ditando o ritmo da orquestra; ou o violino como o rei dos instrumentos, pode-se fazer associações. O “violoncelo” associado a “voz humana”, o “pandeiro” a “orquestra” e o “violino” a “rei” são relações que pertencem ao campo da metáfora, pois esta procede da existência de um duplo movimento. Assim, o primeiro movimento se dá prejudicando a estabilidade de classes muito institucionalizadas, incluindo nessas classes, entidades que não parecem, a princípio, possuírem a qualidade constituinte da classe; no segundo movimento ocorre o julgamento de pertencimento a duas entidades em uma classe em que uma delas é fracamente institucionalizada.

A atividade perceptiva, da mais elementar a mais sofisticada, ocorre por meio da cognição realizando distinções sempre novas e múltiplas, podendo ocorrer classificações que podem desestabilizar aquelas classificações institucionalizadas. As entidades segregadas em um campo perceptivo são classificadas de acordo com suas qualidades translocais que as diferenciam de outras entidades, que também possuem suas próprias qualidades. Assim, as entidades, para serem segregadas, tiveram uma relação com as não segregadas, o que indica uma relação de contraste entre as duas entidades em função das diferentes qualidades por elas apresentadas. Quando o violoncelo faz um solo junto com a orquestra, pode ser observado que a melodia do violoncelo pode se destacar em relação a orquestra ou por ter um movimento mais *cantabile*, ou por um padrão de dinâmica mais forte dentre outras qualidades que podem ser realçadas.

Do mesmo modo que a entidade se configura pela qualidade apresentada se diferenciando de outras entidades portadoras de outras qualidades, essas interações também tem uma fonte perceptiva. A noção de qualidade, entidade e interação constituem um modelo de categorização, que não pode ser reduzido à simples classificação e representam uma estrutura de base que deve ser encontrada em todas as semióticas, como na linguagem verbal, nas imagens, nos símbolos químicos, nas cores, nos sons dentre outras. Tanto nas semióticas quanto no conhecimento perceptivo, o sentido é resultado de um ato de distinção que, em nome de um certo valor, segrega-se das unidades em um *continuum*. A semiótica pode ser aproximada da percepção mas não se limita a um ato de distinção, é preciso que se ponha em relação um ato de conteúdo e um plano de distinção. Pode-se admitir que o pensamento humano funciona elaborando conjuntamente um repertório de entidades e um conjunto de regras que regem suas interações (KLINKENBERG, 1999). No concerto didático é como se o maestro apresentasse os instrumentos e descrevesse suas interações. Assim, o maestro vai apresentar o violoncelo e chamar atenção para os diversos modos de relação com as outras entidades: faz um solo enquanto o conjunto de outras entidades (orquestra) não toca ou toca numa dinâmica mais suave em contraste com o instrumento solista, dentre outras possibilidades de qualidades sonoro-musicais possíveis.

O processo perceptivo de segregação ou de discriminação está na base da estrutura semiótica elementar permitindo a predicação, quando “x tem a propriedade m”, e a oposição, quando “s se opõe a y pois y não tem a propriedade m”. Conclui-se que a negação não existe nas coisas, mas no julgamento perceptivo das coisas.

4.3 A diversidade semiótica

O conjunto de meios de comunicação e de significação aos quais estamos ligados serve às coletividades humanas, assim espera-se que esses meios atendam as mais diferentes necessidades humanas. Klinkenberg (1996) diz que as necessidades de comunicação racional e aquelas de comunicação afetiva não mobilizam necessariamente os mesmos recursos semióticos. A necessidade de apreender o mundo da maneira adequada, a necessidade de sobrevivência, de reconhecimento ou de poder também terá repercussões sobre os códigos utilizados. Ao contrário, é necessário esperar que os códigos disponíveis afetem os indivíduos e seus grupos. Eles são susceptíveis de dar-lhes um status social como uma vantagem ou uma desvantagem. Eles também impõem certos reflexos éticos, intelectuais entre outros.

Assim, em se tratando da música de concerto, para determinados grupos sociais, dominar os seus códigos e ser um apreciador desse gênero musical, é um sinal de distinção ou uma vantagem. Ao contrário, para aqueles que se encontram distantes do universo da música de concerto, como ocorre com as plateias dos concertos didáticos, o desconhecimento dos códigos tende a não legitimar o livre trânsito nesse universo e trazer dificuldades em função da não familiaridade. É um problema que se torna maior quando a análise recai sobre o professor que, para seus alunos, exerce a função de modelo. O professor que se sente a margem em relação a algum tipo de saber, tal como a música de concerto, tende a projetar tal sentimento sobre seus alunos. Didier (2009) detecta essa situação quando se propõe a “entender estes professores, suas dificuldades e angústias em relação às salas de concertos (DIDIER, 2009, p.114). Recorrendo a “suas histórias de vida, buscando compreender como se referem às suas experiências com música” (DIDIER, 2009, p.114), a pesquisa da autora citada indicou que o saber musical individual desses professores é negado ou diminuído por eles próprios. A distância da música de concerto para os professores e também para os alunos, configura-se como uma desvantagem em função do desconhecimento de uma expressão cultural que possui história, desenvolvimento próprio e dialoga com outras expressões tais como literatura e dança.

Observando a mídia via a publicidade, é possível detectar que, ao fazer uso de música de concerto, são estabelecidas associações com a alta classe social, a elegância, o refinamento chamando atenção para produtos que denotam tais características ou que indicam a possibilidade de acessá-las. Esse aspecto contribui para que as representações construídas ao

redor da música de concerto a encerre em torre de marfim, favorecendo a noção de que o seu acesso é difícil e que poucas pessoas se sentem legitimadas a usufruírem desse gênero de música. Desse modo, as fortes representações construídas em relação a música de concerto a afastam do cotidiano daqueles grupos sociais que tem pouca ou nenhuma familiaridade com esse gênero musical.

Essas análises são conduzidas pelo que é exterior ao código e buscam compreender como um código descreve as funções da comunicação, mostrando que os signos se elaboram e que os códigos se estabelecem num quadro de uma dada cultura. Para lidar com os aspectos que são exteriores ao código, Klinkenberg (1996) adota dois conceitos: o usuário e a variação. O usuário é entendido como indivíduo ou coletividade que participa da elaboração dos enunciados ou da sua recepção. A variação é um fenômeno que serve como fio condutor para examinar o problema de interação entre os usuários de um lado, os códigos e enunciados do outro.

Para compreender o jogo de diferenças, pode ser utilizado o conceito de variedade que implica em dois aspectos. O primeiro considera que um código ideal permite produzir enunciados que podem ser agrupados em famílias diferentes o suficiente de um e de outro. O segundo é que o reagrupamento em famílias se faz de acordo com certos critérios que seguem três eixos de variações: o espaço, a sociedade e o tempo.

4.4 As influências dos fatores externos

Embora a variação semiótica se defina por fatores internos e externos, nossa atenção recairá sobre os fatores externos, em função das relações afins com a teoria das representações sociais. Como os códigos variam de acordo com três grandes eixos - o espaço, a sociedade e o tempo, o significado de um objeto ou de um evento ocorre na relação com o contexto de sua inserção. As representações sociais, conceito elaborado no âmbito da Psicologia Social, também se dá através do contexto. “Compreendida desse modo a psicologia social da representação considera a significação e o contexto social como dimensões fundamentais de todos os fenômenos representacionais” (JOVCHELOVITCH, 2008, p.38). O significado dos objetos, como abordado anteriormente, não é dado mas construído pelas pessoas que, por sua vez, trazem em si a visão originada de seus próprios contextos. Ainda

que tais visões sejam modificadas e individualizadas, elas permanecem referentes a esses contextos.

Pela representação, indivíduos e comunidades não apenas representam um determinado objeto e um estado de coisas no mundo, mas também revelam quem são e o que consideram importante, as inter-relações em que estão implicados e a natureza dos mundos sociais que habitam. Daí que é o sentido, sua produção e transformação por indivíduos e comunidades, que ocupa o palco central da psicologia das representações e garante os fundamentos conceituais para um entendimento da representação que é tanto psicológico como social (JOVCHELOVITCH, 2008, p.38).

O espaço, a sociedade e o tempo são os três grandes eixos que só existem dissociados para efeito de classificação. De fato, eles estão em estreita relação uns com o outros. Eles fornecem critérios de descrição das variações semióticas. Klinkenberg (1996) oferece exemplos dessas variações: os códigos de trânsito e os rituais à mesa variam de acordo com o espaço; as vestimentas variam com o tempo mas demarcam um espaço social; as convenções cartográficas variam com o tempo e com o espaço; as maneiras de falar ou a língua utilizada são indicadores sociais.

Quanto a música, o espaço, a sociedade e o tempo estão intrinsecamente associados. A história da música fornece inúmeros exemplos das variações de significado que aspectos musicais sofrem em virtude do três grandes eixos. Quanto aos instrumentos, cabe lembrar do violino que, em sua origem, era utilizado por pessoas pertencentes a classes de baixa respeitabilidade social. Não possuía uma sonoridade considerada agradável para os padrões da época e era desprestigiado quando comparado a família das violas, que era visto como o instrumento das pessoas bem educadas. Mas, a partir do séc. XVII e XVIII, com o surgimento de bons construtores, o violino passa por processos de aperfeiçoamento que aprimora a sua sonoridade e permite que os músicos o utilizem com maior desenvoltura e destreza técnica. No final do séc. XVIII, o violino passa a ser utilizado em ambientes nobres ganhando evidência, gerando manifestos como aquele escrito por Hubert Le Blanc que defendia as *violas da braccio* e as *violas da gamba* contra as pretensões do violoncelo (HANNONCOURT, 1988). Assim, as variações semióticas são duas: o tempo e a sociedade. O significado do violino e de sua utilização é alterado ao longo do tempo, sua trajetória parte de um status marginal e ganha notoriedade social.

No que diz respeito ao gosto musical, um determinado gênero pode ser significativo num local e menosprezado em outro. O compositor brasileiro Francisco Mignone utilizava o pseudônimo de Chico Bororó quando compunha peças populares. No final do século XIX e início do século XX, a música popular não era valorizada socialmente podendo interferir negativamente na carreira de um músico erudito (TRAVASSOS, 2000). Para diversos grupos sociais a música popular possui diferentes significados, sendo valorizada por alguns e desvalorizada por outros. Nesse exemplo, encontramos a variação relacionada a sociedade. A música popular brasileira, no tempo em que viveu Francisco Mignone, era cultivada e muito restrita a certos locais como o bairro da Cidade Nova. Os mesmo músicos da Cidade Nova também tocavam em bandas de corporações militares no centro do Rio de Janeiro do início do século XX (TINHORÃO, 1991). Então, dependendo do local, numa mesma cidade, encontramos gêneros musicais mais apropriados que outros para determinadas ocasiões. Detectamos uma variação espacial quando notamos um mesmo músico transitando em dois ambientes diferentes.

Quanto ao concerto didático, observamos variações relacionadas ao espaço. O pátio ou a quadra da escola permite uma maior aproximação entre orquestra e plateia, diferentemente do que acontece no teatro. A altura do palco por si só, amplia essa distancia. O uniforme que os músicos vestem é apropriado ao espaço escolar. Diferente das roupas usadas nos concertos do teatro, vestidos longos e ternos, nos concertos didáticos os músicos usam calças compridas e camisa polo com logomarca da *OSSES*, roupas de uso cotidiano e que se aproximam das roupas usadas pela plateia. O repertório do concerto didático, o comportamento do maestro e dos músicos também estão relacionados ao espaço e, diferente dos concertos no teatro, eses aspectos que visam promover um envolvimento com a plateia desmistificando a orquestra e a música de concerto para a comunidade escolar.

Lehmann (2005) aborda o distanciamento entre orquestra e plateia quando diz que a apresentação de uma orquestra segue uma espécie de rito comparável ao religioso. Considerando um concerto de orquestra como um ritual, podemos dizer que dois grupos distintos se encontram face-a-face: os músicos e o público. Os músicos se comportam como responsáveis pelo ofício sagrado, uniformizados com vestes de pinguim, o que os constitui como grupo dentro da sala de concerto, tendo todas as suas veleidades anuladas em prol da música, que é o sagrado. O público se assemelha aos devotos. Mas, no que diz respeito ao concerto didático, o propósito é superar o distanciamento citado, permitindo a criação de uma interação entre orquestra e plateia capaz de tornar a experiência significativa para essa plateia.

O ritual do concerto, para Lehmann (2005), também atinge o repertório que, em sua maioria, é composto de peças dos grandes mestres da música que viveram nos sécs. XVIII e XIX e com uma ênfase no aspecto virtuosístico dos solistas ou da orquestra. As peças contemporâneas ocupam um lugar relativamente pequeno na maioria das programações da orquestra. Visando o nosso objeto de pesquisa, o repertório tradicional da música de concerto é mesclado a peças folclóricas e populares buscando oferecer à plateia algumas referências que fazem parte do seu cotidiano. Assim, de acordo com as variações de âmbito social, encontramos a pertinência do repertório ao público que o concerto pretende atingir.

A variações semióticas estão frequentemente correlacionadas a dois ou três diferentes fatores de variações. Em cada um dos três eixos podem ser observados processos como diversificação ou unificação de um código. De fato, todo código está submetido a duas forças antagônicas ou a dois conjuntos de forças: as forças centrífugas ou de diversificação e as forças centrípetas ou de unificação. De acordo com as circunstâncias, umas prevalecem sobre as outras. As forças de unificação dominam quando a comunicação é intensa e as forças de diversificação dominam quando a comunicação é mais livre. Nesses processos, consideramos que os três fatores intervêm simultaneamente: tempo, espaço social e espaço geográfico.

A princípio, no concerto didático, as forças centrífugas relacionadas a música de concerto podem se destacar devido a não familiaridade com o tema. Caso o concerto tenha agradado, as forças centrípetas tendem a ser mais expressivas unificando a plateia. Dentro da orquestra, o maestro tem o potencial de gerar forças centrípetas, ao utilizar um gestual preciso unindo os músicos para uma interpretação musical consistente, ou gerar forças centrífugas, se seu gestual tiver baixo poder comunicativo, o que ocasionará dúvidas e pouca coesão musical. No que diz respeito a relação do maestro com os músicos, apenas exemplificamos o aspecto relacionado ao gesto embora reconheçamos que há todo um conjunto de atitudes do maestro, o líder da orquestra, que pode favorecer ou não o surgimento de forças de união, centrípetas, ou forças de separação, centrífugas.

4.5 Primeiro fator externo: a diversificação do espaço

Sobre o eixo espacial, as forças centrífugas conduzem a variantes nomeadas de dialetos. As forças centrípetas conduzem a variações nomeadas de semióticas standard. Os

dialetos se estendem sobre um território geograficamente delimitado. Por circunscrever essas variações sobre um mapa, elas se servem de dois tipos de fronteiras: as fronteiras dos significantes e as fronteiras dos significados. As variações standards nascem das situações ou das sociedades que experimentam a necessidade de um funcionamento semiótico amplo, situações em que a interpretação das variações se colocam o mínimo possível. A standartização segue um movimento contrário a dialetização (KLINKENBERG, 1996).

Numa orquestra, o espaço é ocupado por vários instrumentos que tem seus próprios dialetos dentro de um discurso geral. Cada timbre, maneira de tocar ou naipes podem ser considerados como um dialeto. Mas todos os instrumentos possuem alguns comportamentos standartizados como permanecer de pé na entrada do maestro e no aplausos, quando são solicitados a isso. A plateia segue um comportamento standartizado quando aplaude ao fim de cada obra embora a maneira de aplaudir, o grau de entusiasmo ou a postura física pode ser particular a cada plateia.

A utilização do termo standard não indica que um grupo social deva obrigatoriamente se reconhecer numa variação única. Pode ocorrer que em uma mesma sociedade, alguns dentre vários códigos standards sejam elegidos em detrimento de outros. Isso constitui um caso particular de um fenômeno que será denominado de *dicodie*. Os standards podem se especializar nas necessidades semióticas que se manifestam no seio de uma certa sociedade, podendo existir não apenas uma *dicodie*, como “variação de prestígio” ou “variação de dominação”, mas pode surgir uma *dicodie* que faz intervir muitas variações prestigiosas (KLINKENBERG, 1996).

4.6 Segundo fator externo: a diversificação da sociedade

A fisionomia de um código semiótico pode variar em função de divisões da sociedade, como as vestimentas, a moradia, a alimentação, a língua, o gestual, denominado de variação de prática. Próximo ao objeto de pesquisa aqui tratado, é possível abordar o gosto musical, definidor de um conjunto de práticas e hábitos musicais presentes em cada pessoa ou grupos sociais. As práticas e os hábitos musicais refletem a vida cultural das pessoas ou grupos sociais aos quais pertencem.

Mas as diferenças sociais podem levar a outras diferenças semióticas não menos importantes: aquelas das representações que os usuários encontram em sua prática semiótica ou naquela dos outros, dos olhares que eles lançam sobre elas e dos julgamentos que eles formulam de acordo com sua própria lei, são os olhares e os julgamentos que traduzem os discursos episemióticos. É o que chamaremos de variação de atitudes (KLINKENBERG, 1996). Nesse sentido, as diferenças sociais são marcadas pelas oportunidades. Tratando de música, o convívio com certo gênero musical pode gerar diferenças semióticas em função das sensibilidades desenvolvidas. Bourdieu e Darbel (2002) lidam com esse aspecto quando se referem a museus que, acreditamos, pode ser projetado para as outras artes e até mesmo para a música. Assim como as visitas frequentes aos museus tende a criar no indivíduo uma necessidade cultural em função da sensibilidade desenvolvida, acreditamos que o mesmo se dá por meio da presença constante do público em teatros e salas de concerto.

Um mesmo código semiótico pode variar em função de fatores sociais. Fatores cronológicos e geográficos estão neutralizados. Essa variação tem o mérito de ser aplicada ao conjunto das semióticas. As séries de fatores que variam são duas: a situação social dos usuários e o contexto de troca. De fato, é bastante difícil desvincular esses fatores. O fator situação social dos usuários é bem complexo. Ele compreende a situação do usuário isolado mas também, e sobretudo, a interação entre usuários.

Considerando a posição do usuário isolado, as variações de uma semiótica que são mobilizadas no ato da comunicação, intencionalmente ou não, variam de acordo com o nível econômico, o status social, os estudos concluídos entre outros. Estudantes de trajetória escolar semelhante não praticarão as mesmas variações semióticas que se relacionam a vestimenta, alimentação, instrumentos de trabalho, modos de se colocar no espaço urbano - conforme condição social. Esses estudantes não vão possuir a mesma visão de mundo. De fato, as oportunidades variam de acordo com a condição social (KLINKENBERG, 1996), embora não seja determinante. Ao abordar a visão de mundo, em relação a música, o gosto musical tem profunda relação com a experiências que a condição social oferece, pois trata-se de uma construção (HENNION, 2011).

Quanto as interações entre usuários, elas ocorrem de forma a selecionar as variações que parecem mais adequadas para atender aos objetivos visados nas trocas comunicacionais. Toda a comunicação se funda no princípio da cooperação, aqui esse princípio tem um corolário: um usuário postula que há sempre uma variedade adequada do código para obter a

melhor interação possível com seus colegas: vestir-se de maneira adequada para atender a um convite de um companheiro, falar de modo apropriado para um aluno ou para um professor. Certas regras sociais presidem à escolha das variantes selecionadas. As solicitações de bom comportamento que os professores e diretores das escolas exigem dos alunos dizem respeito a uma seleção de comportamento adequado para aquele momento.

Desse modo, podemos pontuar que o gosto musical tem o potencial de ser adequado a interação de certos grupos ou não. A interação entre as pessoas pode ser conduzida pela qualidade do gosto das mesmas. Assim, para determinados grupos sociais, alguns gêneros musicais se mostram mais apropriados que outros, o que indica o domínio de códigos compartilhados que são determinados pelo gênero musical em questão.

4.7 Terceiro fator externo: a diversificação no tempo

Os códigos variam no espaço, na sociedade e também no tempo, sofrendo evoluções. Há dois tipos de evolução dos códigos necessários para serem entendidos: de um lado a evolução interna deste código e, de outro lado, a evolução externa. De uma lado as modificações ocorrem no âmbito das regras ou das regras sintáticas; e de outro as modificações ocorrem de acordo com as condições sociais de utilização. O estudo das regras sintáticas diz respeito à modificação do *corpus* e o estudo das condições sociais diz respeito ao *status*.

Quanto às modificações internas, na diversificação temporal, pode-se compreender como elas ocorrem: de acordo com a velocidade (mais rápidas ou mais lentas), a consciência que tem os usuários das mudanças (fortemente ou fracamente sentidas) e se as mudanças ocorrem de maneira superficial ou profunda. Há dificuldades de estabelecer as causas dessas mudanças que não são simples.

Mudanças de acordo com o tempo, relacionadas ao concerto didático, puderam ser observadas na aplicação das três etapas do questionário. Algumas mudanças ocorreram com rapidez, fato que pode ser exemplificado quando alguns alunos manifestaram uma baixa expectativa no dia do concerto e após o mesmo, alteraram suas opiniões positivamente, o que indicou, em alguns casos, mudanças fortemente sentidas pela ênfase com que esses alunos se referiram ao evento. Quanto a superficialidade ou a profundidade de tais mudanças,

acreditamos que elas poderão ser observadas ao longo de um período de tempo maior. Uma mudança profunda pode ser observada quando esses mesmos alunos passam a frequentar os outros concertos da programação da *OSSES*, como tem acontecido com frequência, pois acreditamos que uma necessidade cultural (BOURDIEU; DARBEL, 2003) pode ter sido gerada.

O estudo das mudanças internas na diversificação do tempo, fazem aparecer as causas que eram por vezes externas. Cabe considerar as modificações que ocorrem no *status* do código em sociedade. Uma forma dessas modificações trata da expansão semiótica que é um processo pelo qual a variedade do código leva à ampliar o campo das funções sociais.

Pode-se identificar como a variação semiótica amplia ou faz o movimento contrário, de recuo. É quando a variação se desloca geograficamente gerando a ocorrência da expansão de um código no interior de uma mesma sociedade, sem que as fronteiras geográficas do código sejam modificadas. Quando a música de concerto conquista novos adeptos que passam a se interessar por essa prática musical, podemos dizer que houve uma expansão do código.

Quanto à identificação das causas, elas podem ser de diversos tipos, mas nenhuma parece ser determinante por ela mesma. Várias causas podem ser identificadas. As primeiras causas se relacionam aos aspectos característicos de certo código, que estará mais apto a ocupar determinada função. Dentre os outros tipos de causa encontra-se a econômica, a política e a representação que fazemos do código em expansão, mas também dos códigos com os quais eles concorrem. Considerando a música de concerto, há um movimento paradoxal envolvendo a admiração que, algumas vezes, tende a gerar um afastamento. A associação da música de concerto com um padrão de belas salas e teatros, músicos de casaca, vestidos longos, silêncio, concentração e outros aspectos relacionados a configuração do evento tende a causar admiração, mas também tende a estabelecer uma realidade distante para um público desacostumado causando desconforto, como identificado por Didier (2003) nos professores da rede pública. Em geral, encontra-se vários tipos de causas associadas, como no último exemplo. Além das representações, as causas econômicas também estão associadas.

4.8 A Retórica e a reestruturação dos códigos

O processo perceptivo é o meio pelo qual o indivíduo terá a chance de compor suas enciclopédias, ao perceber qualidades que serão armazenadas em sua memória e que

funcionarão como referências para outros momentos em que outras qualidades de outras entidades forem percebidas. Um mesmo indivíduo pode comportar várias enciclopédias, o que permite que ele disponha de vários recortes de um mesmo conjunto de estímulos. O maestro pode sensibilizar uma plateia chamando atenção para uma determinada passagem instrumental remetendo ao canto dos pássaros ou para uma outra plateia poderá chamar atenção sobre os ornamentos presentes, naquela mesma passagem, que exigem uma técnica apurada do instrumentista em função da velocidade e da leveza exigida. As duas enciclopédias diferentes coexistem num mesmo indivíduo e proporcionam interações diversas entre as entidades. Essas diferenças criam abertura para a argumentação, assim surge a retórica como instrumento para a negociação das distâncias, tal como definida por Perelman e Meyer. Assim, é possível haver a negociação das distâncias entre a diferentes enciclopédias (KLINKENBERG, 1999).

A figura retórica pode ser definida como um dispositivo que consiste em produzir enunciados polifônicos. O receptor não deve se satisfazer com os elementos presentes na superfície do enunciado - grau percebido - e deve produzir um conjunto frouxo de interpretações que se supõe naquele grau percebido. O efeito retórico tem origem na interação dialética entre o grau percebido e o conjunto frouxo do grau concebido.

Ao aplicar o questionário para o grupo de alunos pesquisados, uma das questões utilizava “música clássica” como expressão indutora. Uma das resposta foi: “remédio para o stress”. Tomando a resposta que afirma que a música clássica é “remédio para o stress”, há uma primeira etapa que trata do ajuste a uma isotopia no enunciado. Verifica-se a pertinência do segundo elemento ao que o precede. O primeiro elemento – “música clássica” – cria uma expectativa que pode ser satisfeita ou não pelo elemento que segue – “remédio para o stress”.

A segunda etapa é o ajuste de uma impertinência. De acordo com o exemplo, “remédio para stress” destoa da expectativa do elemento precedente pois este não indicava uma consulta médica ou uma alternativa para uma situação de ansiedade. Encontra-se uma incompatibilidade enciclopédica entre o sentido de “música clássica” e o complemento que segue. Desse modo, “remédio para stress” não pode ser considerado como algo a ser administrado em drágeas ou em gotas (grau percebido) e está numa situação de alotropia. Essa etapa só pode ser compreendida por meio do princípio de cooperação presente em toda troca semiótica.

A alotropia constitui uma expectativa do código enciclopédico e sua reavaliação terá lugar nas próximas etapas que é a da reorganização que conserva o contrato de cooperação entre os interlocutores. Assim, o enunciador produz um desvio relacionado à enciclopédia mas admite que o receptor ultrapassará o desvio e realizará uma reinterpretação nas próximas etapas.

A terceira etapa é a reconstrução do grau concebido que ocorrerá em duas sub-etapas. A primeira é a localização do grau percebido da figura e a segunda etapa é a produção do grau concebido. Assim, o contexto comporta “música clássica” o que indica que o complemento, na enciclopédia recebida, é algo relacionado a um gênero musical. Este contexto indica que “remédio para stress” designa, hipoteticamente, um tipo de música clássica, aquela “música que acalma”, que será o novo grau concebido, depois de superado o desvio.

A quarta etapa também pode ser dividida em duas sub-etapas. Na primeira ocorrerá um exame das compatibilidades lógicas entre o percebido e o concebido, que são os pontos comuns entre “remédio para o stress” e “música que acalma”, que não são muitas: “sensação de conforto”, por exemplo. Na segunda sub-etapa, será projetado sobre o grau concebido todas as representações que ocorre do percebido. Assim podemos projetar o aspecto que “cura” ou que “relaxa” dentre outros.

Sendo assim, a partir do momento que o desvio é assimilado, a enciclopédia se modifica e um novo elemento é integrado. Ocorre um movimento de expansão. Nesse desenvolvimento reorganizador, a metáfora efetiva mais facilmente a recategorização da experiência, funcionando com base em uma interseção de dois conjuntos de propriedades enciclopédicas. A metáfora é o único tropo que considera os princípios da estruturação adquirida. “A metáfora, por suas características, é uma condensação de significados produzida a partir da analogia” (DUARTE, 2004, p.40). Dessa forma, por sua característica agenciadora de significados, é possível acessar a construção desses significados por meio da metaforização, que é o “processo de estabelecimento dos predicados ou categorias de uma ocorrência, tema, assunto, objeto posto como tal para um grupo social real, ou seja, aquele cujos membros apresentam algum tipo de coesão” (DUARTE, 2004, p. 33).

Por meio da metáfora pretendemos chegar ao significado do concerto didático para aquelas plateias que se encontram nas escolas atendidas pela *OSSES*.

Capítulo 5

Procedimentos metodológicos

Para conhecer os significados de um concerto didático construídos por um grupo de alunos de uma escola pública de educação básica e, se estas ocorrem, compreender como se dão, até o momento desenvolvemos o quadro teórico que oferecerá o suporte necessário para o desenvolvimento da pesquisa. Partindo do princípio de que entre a plateia escolar e a orquestra há uma distância devido a diferença do nível de conhecimento referente à música de concerto, nosso tema em debate, encontramos na Retórica um meio de compreender a relação entre plateia (*pathos*), orquestra (*ethos*) e música de concerto (*logos*). Duarte (2004) desenvolveu a metodologia de análise de discurso capaz de nos oferecer “a apreensão dos sentidos evidenciando o caráter argumentativo e comunicativo dos discursos pelos quais são veiculados” (DUARTE, 2004, p.69) que será aqui utilizada.

Quando consideramos um concerto didático que toma lugar numa escola, enfatizamos a possibilidade de produzir significados por meio da apreciação musical, fazer ativo que se encontra presente na performance e na composição, isto é, em qualquer fazer musical, inclusive na apreciação considerada isoladamente. Abordar a apreciação musical é lidar com a interação do indivíduo com o objeto apreciado, o concerto didático, e a emergência de aspectos estéticos e cognitivos, ambos envolvidos na produção das significações do referido objeto. Apreciar o concerto didático implica em torná-lo significativo para aquele que o aprecia. Para lidar com as questões relacionadas à produção de significados, estas questões serão analisadas segundo a Semiótica Cognitiva, área de estudo desenvolvida por Klinkenberg (1996, 1999). Retórica e Semiótica Cognitiva se encontram na metodologia da análise de dados aqui utilizada para conhecermos as significações dos concertos didáticos por meio das opiniões dos alunos, vista como discursos

A partir deste momento, trataremos dos procedimentos utilizados nas coletas e organização de dados para a seguir tratar da apreensão das respostas e da análise das figuras de linguagem presentes nessas respostas, considerando o quadro epistemológico da Retórica e da Semiótica Cognitiva. Pretendemos assim encontrar o significado do concerto didático construído por um grupo de alunos que se encontravam na plateia de uma das escolas públicas que recebeu esse evento.

5.1 Procedimentos e técnicas de coleta e análise de dados

Realizamos pesquisa empírica que procurou explicitar os significados dos concertos didáticos utilizando, como instrumento de coleta de dados, o questionário aplicado ao grupo alunos composto por 43 alunos do 6º, 7º e 8º anos da escola escolhida. A elaboração do questionário tomou como modelo o questionário desenvolvido e utilizado em pesquisa realizada no *Instituto Villa-Lobos do Centro de Letras e Artes da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio)*, pelo *Laboratoire de Psychologie Sociale sob responsabilidade da l'École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS)* e da *Université de Picardie Jules Verne*. Tal pesquisa teve a autoria de Denise Jodelet, Béatrice Madiot e Mônica de Almeida Duarte pesquisadoras pertencentes respectivamente às duas instituições francesas e a instituição brasileira (Unirio).

A elaboração do questionário se deu em função do interesse em buscar o discurso dos alunos que participaram como plateia do concerto didático, visando a coleta de dados e posteriormente a análise desses dados utilizando a técnica de análise Retórica, no escopo teórico da Semiótica Cognitiva de Klinkenberg. Acreditamos que a formulação do questionário da presente pesquisa nos permitiu coletar, organizar e analisar os dados de acordo com os objetivos a serem alcançados. Além das adaptações que foram necessárias para a adequação ao nosso objeto de pesquisa, elaboramos algumas perguntas que tinham por objetivo coletar dados socioculturais que nos servirão no momento para conhecer as características do grupo pesquisado bem como nos fornecer subsídios para análises futuras.

5.1.1 A realização da pesquisa-piloto ou pré-teste

A partir do momento que o nosso instrumento de coleta de dados foi elaborado, houve a preparação para a realização de uma pesquisa-piloto ou pré-teste (LAKATOS; MARCONI, 2001, p.227) para que pudéssemos detectar o nível de adequação dos procedimentos metodológicos escolhidos para atender ao nosso objetivo. A verificação do funcionamento do questionário para aquele que responde é necessária como forma de indicar ao pesquisador se todas as perguntas são necessárias e estão formuladas adequadamente, além de observar os detalhes inerentes a aplicação do questionário, instrumento de coleta de dados. Assim, de

acordo com a agenda da *OSSES* para o 2º semestre de 2014, entramos em contato com as escola que tivessem turmas do 6º ao 9º ano pela manhã, turno em que o concerto didático é realizado, e que se disponibilizasse a participar da pesquisa. Além da autorização para entrar na escola e realizar a pesquisa, o apoio da direção, da coordenação e dos professores se mostrou fundamental. O contato inicial com as escolas foi por telefone sempre buscando a direção ou a coordenação pedagógica. Poucas escolas apresentaram dificuldades para participar mas todas agiram com muita cautela no sentido de conhecer exatamente do que se tratava a pesquisa. O fato da pesquisadora ser integrante da *Orquestra Sinfônica do Estado do Espírito Santo (OSSES)* e professora da *Faculdade de Música do Espírito Santo (FAMES)* contribuiu imensamente para a boa receptividade da pesquisa junto à direção das escolas. Apresentaremos os resultados de uma das escolas que foi escolhida aleatoriamente dentre aquelas que receberam o concerto didático, satisfizeram as condições necessárias e se colocaram a disposição para participar da pesquisa.

Como estamos interessados em conhecer os significados que o concerto em questão proporciona a esse grupo definido que pertence a plateia do concerto numa determinada escola, para o teste piloto, realizamos o questionário em duas etapas: Etapa I e Etapa II, respectivamente uma antes e outra depois do concerto, no mesmo dia, isto é, no dia do concerto. Na Etapa I, além dos dados referentes à expectativa do concerto, elaboramos perguntas sobre a situação sociocultural do grupo pesquisado. Na Etapa II, ao retornar do concerto para a sala de aula, os alunos responderam questões que diziam respeito à experiência que tiveram. As expressões indutoras “orquestra”, “música de concerto” e “maestro” foram apresentadas nas duas etapas para proporcionar uma análise comparativa entre o antes e o depois do concerto, isto é, entre a expectativa e a experiência, o que acreditamos que nos permitirá inferir a ordem dos significados do concerto e se realmente houve uma modificação entre os significados anteriores e posteriores ao concerto para o grupo pesquisado.

Para entrar em campo e realizar o teste, a pesquisadora contou com a colaboração de quatro alunos do Curso de Licenciatura da *FAMES*. Esses alunos se disponibilizaram a serem colaboradores e contar como carga horária para as atividades complementares previstas na estrutura curricular. Um dia antes de realizar o teste, houve uma reunião em que os objetivos da pesquisa e a conduta para a aplicação do questionário foi explicada e definida. No momento da aplicação deveríamos apenas argumentar inicialmente sobre a importância e a responsabilidade de responder bem ao questionário, reforçar que as perguntas não tinham

respostas certas e erradas mas que buscavam expressar as opiniões para que pudéssemos conhecer as ideias de cada aluno. Era necessário enfatizar que a pesquisa não tinha interesse em dar notas pois não era uma prova ou uma avaliação, mas que todos deveriam ser honestos e responder exatamente o que realmente achavam e não responder se não soubessem sobre o assunto abordado. Enfatizamos que, no caso da pesquisa, mostrar o quanto se conhece sobre determinado assunto é um indicativo do que é necessário trazer para a escola para acrescentar ao que já se tem. Desse modo o próprio concerto didático pode ser revisto e melhorado. O questionário foi denominado de Pesquisa de Opinião para reforçar a importância da opinião de cada um. Houve necessidade de explicações mínimas referentes a forma de responder as questões como aquelas de múltiplas respostas.

Cada colaborador se dirigiu para uma das salas, sob supervisão da pesquisadora. Coube à pesquisadora uma conversa inicial em cada uma das salas explicado o propósito da pesquisa e solicitando a colaboração dos alunos, antes que os colaboradores procedessem à leitura em voz alta do questionário e os alunos comesçassem a responder.

No dia da aplicação do questionário teste, de acordo com combinação anterior com a pedagoga, chegamos no horário da primeira aula para que o questionário fosse aplicado na segunda aula. Logo à chegada da pesquisadora e dos quatro colaboradores, a pedagoga foi procurada e, ao ser encontrada nos pediu que a aguardasse pois ela iria conversar com as turmas para nos receber e observamos que houveram algumas falas que pretendiam preparar os alunos para o concerto. Nessas falas, dita pela própria pedagoga e apreendidas nos momentos de aplicação dos questionários que os professores também responderam, foram percebidas preocupações excessivas com o comportamento dos alunos no momento do concerto e a distância que separa a orquestra daqueles professores que categorizavam a presença da orquestra na escola como “um momento único”, “um momento raro” ou como algo nunca visto.

Nesse ponto, apesar da rápida conversa da pedagoga com os alunos, além da excitação da escola, observamos que o cotidiano escolar estava muito alterado e que possivelmente poderíamos encontrar influências que talvez causasse interferências nas significações que os alunos pudessem ter sobre o concerto didático em vista da expectativa. Quando demos início a aplicação do questionário, contamos com a colaboração dos professores em sala além da pedagoga que nos acompanhou todo o tempo. Após o término da

Etapa I, os alunos voltaram para as suas atividades para depois irem ao pátio assistir ao concerto.

Todo o concerto foi registrado em áudio e vídeo com duas câmeras, uma fixa (direcionada para a orquestra) e outra móvel (direcionada para a plateia). O registro foi uma opção que nos permitirá observar a reação dos alunos em relação ao concerto assim o como a orquestra interage com a plateia, material que será analisado numa fase futura da presente pesquisa. No momento, tal instrumento de coleta de dados, o vídeo, foge dos objetivos aqui traçados embora poderá ser uma complementação do que estamos fazendo. Ao término do concerto, os alunos retornaram às suas salas e responderam a outra etapa do questionário. Assim que os questionários foram finalizados e devolvidos, realizamos um sorteio com brindes variados (CDs, DVDs, canetas, chaveiros etc.).

5. 1.2 A avaliação do questionário teste

A adequação do instrumento de pesquisa para coleta de dados e a escolha dos procedimentos metodológicos de organização e análise de dados consistem em aspectos fundamentais para alcançar os objetivos determinados pelo pesquisador. Por essa razão, o pré-teste foi avaliado para definir se seria mantida a formatação do questionário e os procedimentos de aplicação.

De acordo com os aspectos observados, decidimos pelo desdobramento do instrumento de coleta de dados que, a princípio teria duas etapas e passou para três etapas. A confecção do questionário em duas etapas considerou que a Etapa I antes e a Etapa II depois do concerto deveria nos oferecer os significados relacionadas ao concerto didático antes e depois do mesmo. Dessa forma poderíamos comparar o que se passou e se algo sofreu modificações, isto é, se realmente houve alterações dos significados referentes à expectativa e a experiência vivida.

Foi observado que professores, pedagogos e até mesmo a direção da escola traziam algumas explicações para os alunos e algumas turmas passavam por uma “preparação” para assistir o concerto que ficava a cargo do professor. Apesar da informalidade dessa preparação chegando ao ponto de não haver a audição de uma gravação de uma orquestra em sala de aula, consideramos prudente investigar o grupo antes dessa possibilidade de novas informações

para os alunos. Este fato implicou na necessidade de construir a Etapa I do questionário dias antes do concerto como tentativa de encontrar o campo ainda livre das informações geradas pelo concerto que iria acontecer. Embora reconheçamos que o esforço de uma preparação dos alunos pelos professores ou pedagogos possa motivar e trazer novos conhecimentos, situação gerada pelo evento em questão, preferimos tentar conhecer as opiniões do grupo antes mesmo de tais preparações. Então, as duas etapas já existentes foram mantidas e uma nova etapa acrescentada. Passamos a ter informações coletadas uma semana antes do concerto (Etapa I), no dia do concerto antes (Etapa II) e depois (Etapa III).

É importante enfatizar que qualquer movimento da escola que leve o aluno a conhecer mais sobre o concerto didático, a orquestra, a música de concerto ou a própria música, principalmente aquele gerado pela realização do concerto didático é amplamente desejável. Mas que, para atender os propósitos da pesquisa, acreditamos que quanto menor for a influência do concerto didático na Etapa I da aplicação do questionário, melhor podemos conhecer o que significa o concerto didático via música de concerto para o grupo pesquisado no contexto do espaço escolar.

Após a entrada em campo para o teste, uma revisão rigorosa foi realizada no questionário utilizado e, pelos motivos já explicitados, o elaboramos em três etapas. Assim, na Etapa I poderíamos conhecer o aluno que provavelmente não teria passado por nenhum tipo de preparação para assistir a orquestra, encontrando-se numa condição ainda não alterada em função do evento que iria acontecer. Para a Etapa II (no dia do concerto), assim como para a Etapa I (uma semana antes do concerto), solicitamos à escola que a aplicação dos questionários fosse realizada na primeira aula. Essa decisão foi tomada para que tivéssemos o mínimo de intervenção em cada um desses dias por parte da coordenação e/ou da direção da escola. Quanto a Etapa III, optamos para a sua permanência após o concerto, semelhante ao que tinha acontecido no teste, embora o questionário tenha sido revisado. Assim, a Etapa III seria aplicada imediatamente após o concerto, no momento em que os alunos retornassem a sala de aula, procedimento previamente combinado com a direção devido ao fato de que muitas escolas ou turmas deixam a escola logo após o concerto e retornam a suas casas.

A avaliação da primeira entrada em campo como pesquisa-piloto, aquela em que ocorreu a realização do pré-teste do instrumento de coleta de dados, indicou que o sorteio não foi positivo gerando muito gasto de tempo, insatisfação entre os alunos além de uma agitação dentro da sala. Outro ponto analisado foi o questionário em si: o número de questões, a

objetividade, a organização das perguntas, a facilidade para compreender os enunciados dessas perguntas, a organização e a facilidade de dar respostas. Quanto às respostas, refletimos se as mesmas favoreciam e nos conduziram a chegar aos objetivos da pesquisa. Assim, após a revisão do questionário e com os ajustes que foram necessários, partimos para a logística necessária para a próxima fase, não mais o teste mas a coleta de dados definitiva, aquela que seria considerada e os dados organizados e analisados na pesquisa.

5.1.3 A escola

O nosso objeto de estudo, o concerto didático, não é permanente, isto é, ele surge de acordo com a agenda definida pela *OSSES*. Assim, a partir do momento em que elaboramos o questionário, entramos em contato com a primeira escola da programação do segundo semestre de 2014. Era indispensável que a escola atendesse turmas do 6º ao 9º ano no turno da manhã para realizarmos o pré-teste. Desse modo, o grupo definido para a pesquisa atenderia não apenas uma determinada faixa etária mas também uma certa faixa de compreensão do conhecimento. Quanto a exigência relacionada ao turno, a justificativa advém do fato de que é pela manhã que são realizados os concertos didáticos, isto é, dentro do turno de trabalho da *OSSES*.

Depois da experiência do pré-teste e com a definição dos procedimentos para a entrada em campo, além da revisão do questionário, entramos em contato com as escolas para determinar quais participariam da pesquisa. A agenda estabelecida pela *OSSES* para os concertos didáticos em geral é confirmada poucos dias antes de cada apresentação. Imprevistos implicaram em alterações que inviabilizaram a manutenção da agenda original. Além da agenda particular de cada escola, chuvas, greves, manifestações populares entre outros aspectos que alteram a rotina das cidades e dificultam o deslocamento através dela provocaram alterações em algumas datas.

Dos concertos previstos, entramos em contato com as escolas para obter a autorização para a pesquisa. Algumas escolas, com as suas agendas próprias não tiveram como ceder os horários para a realização da coleta de dados. Algumas estavam envolvidas em programações tais como semana de prova, revisão da matéria ou outro tipo de dinâmica que exigia a manutenção das datas anteriormente definidas pela escola. Outras não atendiam o nível de

escolaridade definido. Contamos ainda com escolas que realizaram o concerto em outros espaços como ocorreu com uma delas que utilizou a igreja vizinha o que não seria problema se as aulas fossem mantidas mas o concerto didático se transformou num outro tipo de evento e a escola teve as suas aulas suspensas naquele dia, inviabilizando assim a coleta de dados. Dessa forma, vivenciamos uma série de acontecimentos que exigiu flexibilidade para organizar a entrada em campo com condições suficientes para que pudéssemos realizar a coleta de dados tal qual a pesquisa exigia. Dos concertos previstos pela OSES, obtivemos três escolas que se disponibilizaram a participar da pesquisa. Dentre essas, escolhemos uma para a apresentação, organização e análise de dados, bem como os resultados da pesquisa. A escolha da escola se deu de modo aleatório.

5.2 A análise de discurso

Para compreender as contribuições que o concerto didático proporciona às plateias atendidas nas escolas, tomamos as respostas ao questionário aplicado produzidas pelo grupo definido: alunos de 6º ao 9º ano. Como princípio, atribuímos que as respostas desses alunos são reações provocadas pelo tema em debate, a música de concerto, gerado pelo concerto didático. Além de possíveis significados para a música de concerto, aspectos a ela relacionados fazem parte de nossa investigação. Estamos interessados nessas respostas e são elas que analisaremos. Assim, dentro da estrutura retórica estabelecida pela concerto didático - orquestra (*ethos*), plateia (*pathos*) e discurso (*logos*) – encontraremos um outro discurso produzido por um outro orador que nos mostrará as suas apreensões do concerto que assistiu. Nesse sentido, cada aluno se tornará um orador a produzir o seu próprio discurso e, nesse momento, são essas reações, apreendidas pelas respostas ao questionário, que serão os indicadores das significações sobre o concerto didático produzidas no grupo de alunos que fizeram parte da plateia.

Analisar as respostas desses alunos é tomá-los como falantes e considerar “as seguintes questões: Sobre o que se fala? Quem fala? Quando fala? Como fala? Por que fala?” (DUARTE, 2004, p.77). Essas questões fazem referência ao universo do falante, o aluno, e podem nos fazer apreender o discurso dos alunos em seus próprios termos admitindo que os alunos terão suas próprias razões para afirmar o que afirmam. “Portanto, na análise dos discursos, buscamos estabelecer a lógica que ligou os dados às proposições do estudo”

(DUARTE, 2004, p.77). A análise tomará como base a metodologia construída por Duarte (2004) desenvolvida a partir “da análise retórica proposta por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2000), Reboul (2000) e Fahnestock (1999)” (DUARTE, 2004, p.77).

As repostas fornecidas às questões propostas foram organizadas em categorias em que buscamos identificar as figuras de linguagem considerando suas estruturas semânticas e que se tornam recorrentes no conjunto total do material analisado. Desse modo, foi constituída a base para o agrupamento do resultado da análise em categorias tal qual prescreve Guba e Lincoln (1981) citados por Ludke e André (1986). As categorias estabelecidas buscam atender o propósito da pesquisa mas emanam do material recolhido na pesquisa de campo, isto é, não partimos de categorias pré-definidas, mas é a análise dos dados que indicará a melhor forma de categorizá-los. Na elaboração das categorias observamos alguns critérios estabelecidos por esses autores tais como a manutenção da homogeneidade interna, em que cada categoria abrangue um conceito único; a heterogeneidade externa, em que as diferenças entre as categorias foram explicitadas; a inclusividade, em que foi considerado o maior número possível de respostas dentro de cada categoria, e a coerência para que o sistema de classificação permanecesse adequado em relação aos propósitos dos estudos (DUARTE, 2004).

Após a categorização, realizamos uma comparação que nos permitisse relacionar os dados identificando, conhecendo assim valores e hierarquias estabelecidos pelos alunos relacionados a questão e ao quadro teórico adotado na pesquisa. Dessa forma, procuramos identificar as figuras de linguagem que se apresentaram nas respostas analisadas e por meio da estrutura semântica de tais figuras, encontramos o sentido que dá a base do processo de construção das significações, semelhante ao processo de construção da metáfora.

A metáfora, produto e processo do conhecimento, agencia os discursos e, ao mesmo tempo, e, por isso mesmo, oferece uma base semântica para a construção das demais figuras. Por isso que procuramos deliberadamente as metáforas nos discursos ao longo da análise (DUARTE, 2004, p.77-78).

Então, considerando as metáforas como “coordenadoras de conjuntos de argumentos” (DUARTE, 2004, p.78), entendemos a necessidade de identificar e explicitar as metáforas. Adotaremos as considerações de Mazzotti (2003) trazidas por Duarte (2004). As metáforas podem ser identificadas

(a) por meio de marcadores clássicos tal como “X é como se fosse Y”; ou, “X é o mesmo que Y”, sendo X e Y diferentes; (b) por meio do aposto; (c) por meio dos comparativos “assim”, “da mesma maneira que”, “semelhante a”; (d) por meio de expressões como “A imagem que mais me ocorre...”; “para fazer uma comparação”; “a melhor maneira de dizer isso...”; (e) “por meio de retificações de frases que negam determinadas características da própria metáfora” (MAZZOTTI, 2003, p.24).

Mazzotti (2003) ainda observa que em relação as estratégias para a apreender as metáforas, é necessário compreender que a frequência de aparecimento das metáforas não determina a centralidade de sua localização, a estatística, neste caso, não é suficiente pois

(...) a simples contagem e distribuição de metáforas não permite apreender o seu significado no discurso. Apenas pela análise retórica do corpus podemos apreender quais as metáforas operam na base discursiva e o significado que têm para cada grupo social (MAZZOTTI, 2003, p.21).

Assim, Mazzotti (2003) observa que o processo de identificação de metáforas não se faz de modo automatizado, mas depende do desenvolvimento de um profundo conhecimento sobre o campo investigado. Na análise de discursos, também é possível identificar antagonismos entre grupos através das metáforas que tanto utilizam como rejeitam. Assim, a antítese é uma figura de linguagem que indica opostos ou contradições e contribui para chegar à metáfora. Pois é a metáfora que agencia os sentidos produzidos a partir dos objetos percebidos pelos alunos.

Em suma, a análise das figuras de linguagem como epítomes de processos de raciocínio supõe que os significados são negociados por meio de algum “sistema” de comunicação e fundados numa lógica que perpassa a construção do conhecimento em todas as áreas. Por meio dessa análise, afirmamos que o ser humano que está no desenvolvimento do trabalho de construção de sentidos, visão mais adequada ao trabalho por meio da teoria das representações sociais (DUARTE, 2004, p.78).

As respostas dadas as questões das quais apreendemos as figuras de linguagem indicam um sentido de pertença daquele que responde a determinados grupos sociais. Por esta razão consideramos a importância de conhecer as características grupo de alunos pesquisado, os nossos falantes. As figuras de linguagem mostram que o discurso ao qual os alunos

estiveram submetidos ao assistirem os concerto didático, “expressam um contexto discursivo suposto pelo orador, ao mesmo tempo é o lugar social que viabiliza a eficácia argumentativa” (DUARTE, 2004, p.78-79). Além das figuras de linguagem, também os exemplos podem ser utilizados para se fazer inferências como meio de alcançar uma generalização.

Todavia, as figuras são fundamentais na classificação das coisas no mundo, sustentam argumentos sobre a realidade, o existente, assim coordenam significados, daí sua relevância para a ontologia do senso comum que é a representação social (DUARTE, 2004, p.79).

Do mesmo modo que o discurso construído no concerto didático faz uso de figuras de linguagem para argumentar e convencer a plateia, o grupo de alunos pode se utilizar de figuras de linguagem para exteriorizar suas impressões sobre o concerto didático indicando assim as significações produzidas pelo evento.

De acordo com o questionário, as figuras de linguagem poderão surgir nas respostas dadas às perguntas abertas, nas justificativas de perguntas objetivas e nas repostas provocadas por expressões indutoras. Considerando as três etapas do questionário, tencionamos apreender: os significados da música de concerto existentes, de acordo com a Etapa I; aquelas que foram construídas ou não de acordo com um possível preparação para o concerto, por parte da escola; e aquelas que foram construídos por meio do concerto didático, obtidas nas Etapas II e III. Assim, além apreendermos os sentidos em cada ocasião, podemos, por meio de comparação, pontuar o desenvolvimento de uma possível alteração desses significados.

CAPÍTULO 6

Apresentação e análise de dados: os significados

Neste capítulo, apresentaremos os dados obtidos em nosso trabalho de campo. O grupo pesquisado, composto por quarenta e três alunos do 6º, 7º e 8º anos da educação básica do ensino fundamental, assistiu ao concerto didático que faz parte da programação da OSES realizado em escolas públicas. O procedimento utilizado para a coleta de dados foi o questionário. Considerando a retórica, na relação entre plateia (*pathos*), orquestra (*ethos*) e música de concerto (*logos*), os alunos possuem uma dupla função: fazem parte da plateia quando assistem ao concerto e são oradores quando emitem suas opiniões ao responderem os questionários.

Durante o concerto, os alunos encontraram-se como alvos do discurso da orquestra, composto por música e palavra, deflagrado pelo maestro que conduziu a música e a conversa com a plateia. A eloquência da orquestra se dirigiu à plateia a qual o grupo pesquisado se encontrava inserido. Assim, os alunos foram vistos como plateia, considerados portanto como *pathos*. A experiência do concerto didático, a apreciação musical envolvendo aspectos estéticos e cognitivos, foi vivida e racionalizada pois aspectos sobre a teoria e a prática musical foram abordados coletivamente. Comparações entre música e situações conhecidas no cotidiano pela plateia além da argumentação apropriada para o evento tiveram o objetivo de afetar e promover reações da ordem da produção de significações para esses alunos que formaram a plateia do concerto didático aqui estudado. Desse modo, foi gerada a oportunidade para que a plateia se apropriasse de conhecimentos referentes à música de concerto, tema em debate no concerto didático.

Dentro do propósito da pesquisa, que é investigar as significações que o concerto didático produz nessas plateias, e para alcançar esse objetivo, consideramos a segunda função dos alunos que, por meio das respostas dadas às perguntas do questionário, nos indicaram as suas reações ao evento em questão. Dessa forma, por terem sido plateia e interagido com o discurso a que foram submetidos, aquele construído pela orquestra, os alunos se tornaram oradores quando compartilharam as impressões e opiniões da experiência vivida. No momento em que os alunos falaram de suas impressões e opiniões, eles foram tratados como oradores (*ethos*) e suas respostas foram analisadas de acordo com a metodologia desenvolvida

por Duarte (2004) em que a Retórica e a Semiótica Cognitiva são tomadas como referencial. Assim, explicitamos as figuras de linguagem presentes nessas respostas, principalmente a metáfora, e a consideramos “como epítomes de linhas raciocínio ou de processos de significação” (DUARTE, 2004, p.81).

O procedimento de análise de dados foi iniciado considerando as respostas dadas às perguntas dos questionários agrupadas por categorias e o número de ocorrência das mesmas. Ainda que, de acordo com Mazzotti (2003), a quantidade de ocorrências não indique por si só uma localização central das figuras de linguagem na constituição da metáfora sendo necessário uma apreensão detalhada do contexto dessas ocorrências, entendemos que a análise do contexto associado ao número de ocorrências pode nos oferecer uma análise consistente do processo de construção das significações referentes a música de concerto do grupo de alunos considerado.

Os dados analisados tiveram origem num questionário que foi dividido em três etapas (Etapa I, Etapa II e Etapa III). A Etapa I nos forneceu informações que foram classificadas de acordo com o objetivo de atender a três propósitos distintos para a obtenção de informações socioculturais, de impressões utilizando expressões indutoras e de expectativas em relação ao concerto. As informações socioculturais têm o propósito de nos informar sobre o contexto em são esses alunos se encontram inseridos: quem são, onde vivem, com quem vivem, o que fazem, o que ouvem, o que assistem dentre outros aspectos. As informações originadas de palavras ou expressões indutoras tiveram o propósito de captar as ideias de cada aluno sobre o tema em debate, a música de concerto. Por último, as informações sobre a expectativa que esses alunos tinham em relação ao concerto que iriam assistir nos diz sobre o grau de familiaridade e como consideram o nosso objeto de pesquisa, o concerto didático. A Etapa II, aplicada uma semana depois da primeira, levou para os alunos novamente as questões com as palavras e expressões indutoras e as expectativas do grupo em relação ao concerto didático.

A necessidade de criar as Etapas I e II ocorreu devido à possível preparação dos alunos para o evento, por parte da escola, e que foi motivada pelo mesmo. Então, adotamos um meio de comparar as significações do grupo entre a Etapa I e a Etapa II e verificar se algo foi alterado entre as expectativas do grupo em dois momentos anteriores ao concerto didático. A Etapa III investigou a experiência do grupo. As questões relativas às palavras e expressões indutoras foram mantidas e as outras questões buscaram descrever o conhecimento, entendimento e a compreensão dos alunos sobre o concerto que assistiram indicando suas

significações. Então, desse modo foi possível conhecer o que o concerto didático pôde proporcionar para aquela plateia escolar e estabelecer projeções para outras plateias futuras. As informações obtidas nos questionários nos permitiram, através da comparação, compreender as mudanças no nível de significação da música de concerto, nosso tema em debate, oportunizado pelo concerto didático.

Os dados que apresentaremos são referentes a uma escola dentre aquelas que recebe o concerto didático realizado pela OSES em suas temporadas anuais. A coleta de dados foi realizada em seis turmas, mas as duas turmas de 9º ano tiveram impedimentos para responder a terceira etapa devido a um compromisso institucional que, coincidentemente, foi marcado nas aulas após o concerto. Assim, das quatro turmas restantes, para o momento desta pesquisa, selecionamos os alunos que responderam às três etapas, o que totalizou um grupo de 43 alunos.

6.1 Aspectos característicos do grupo pesquisado

Com o objetivo de conhecer os significados do grupo de alunos sobre o concerto didático, o questionário foi elaborado para ser aplicado em três etapas, como informado anteriormente. As treze questões iniciais tiveram o objetivo de conhecer os aspectos socioeconômicos e culturais dos alunos, bem como as experiências musicais dos integrantes do grupo, antes de considerar suas relações com a música de concerto fomentadas a partir do momento em que o grupo assistiu ao concerto didático, realizado pela OSES na escola frequentada por esses alunos.

Assim, ainda que os alunos tivessem informado o próprio nome, apenas utilizamos esse procedimento por uma questão de organização das três etapas do questionário que foram aplicadas em dias e momentos separados. A partir do ponto em que as três etapas foram organizadas, reunidas e grampeadas, selecionamos aqueles alunos que estiveram presentes e participaram das três etapas. Embora tivéssemos mais que quarenta e três alunos respondendo ao questionário, quarenta e três participaram das três etapas. Não faz parte dos objetivos da pesquisa, neste momento, promover aprofundamentos no que diz respeito a aspectos sócio econômicos dos alunos. Os dados aqui abordados apenas serão utilizados para contextualizar o grupo pesquisado, nos informar sobre os seus integrantes e conhecermos alguns aspectos

dos alunos envolvidos. Tais informações nos coloca diante de um grupo real com características reais que se apresentam em função das interações do grupo com o contexto em que vivem, isto é, com suas comunidades de origem.

Comunidades constroem um repertório comum de saber que perdura temporalmente e dá aos membros da comunidade os referenciais e os parâmetros a partir dos quais indivíduos dão sentido ao mundo ao seu redor e relacionam suas histórias individuais a narrativas mais amplas da vida comunitária. O conhecimento comum produzido pela comunidade oferece os nós associativos que geram a experiência de pertença (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 137).

Desse modo, as características individuais estão em interação com os referenciais e parâmetros próprios das comunidades as quais os alunos pertencem levando adiante aspectos originados e produzidos por essas comunidades representando assim o contexto ao qual pertencem.

Dentre as características levantadas, a idade do grupo pesquisado variou entre onze e quinze anos. No grupo havia vinte e duas meninas e vinte um meninos. Quanto ao grupo étnico constatamos que a maioria se definiu como negro ou afrodescendente, da ordem de pouco mais que a metade do grupo (vinte e seis), onze como branco, um como indígena e cinco como outros.

Quanto a religião, catorze alunos são de religião evangélica, oito de religião católica, dois são budistas, um espírita, treze alunos se definiram em outra, contando além de outras religiões, alguns alunos se qualificaram como agnósticos ou sem religião e cinco alunos não responderam.

Dez alunos disseram que trabalham, vinte e nove que não trabalham e quatro alunos não responderam. As famílias da maior parte dos alunos têm pelo menos duas pessoas que trabalham em ofícios diversos que, em sua maioria, apontam para uma classe média baixa, aspecto indicado também pelos locais onde residem. A maior parte dos alunos residem no mesmo bairro em que a escola está localizada. Embora à curta distância do centro da cidade de Vitória, capital do estado do Espírito Santo, e bem localizado no que diz respeito ao acesso a vários pontos da vida urbana do município, o bairro em que a escola se localiza é de classe média baixa, bem como os outros bairros em que os alunos moram. O bairro da escola

pesquisada pertence ao município de Vitória, aspecto que torna a escola da qual falamos bastante privilegiada em relação a localização, se comparada a tantas outras do estado.

Quanto as questões culturais, vinte e sete alunos não estudam ou estudaram música, quatorze estudaram e dois alunos não responderam. Ainda que houvesse a previsão da presença da música nas aulas de arte e da Lei nº 11.769, nem todos os alunos têm acesso ao conteúdo música nas aulas curriculares. A maior parte daqueles que estudam música, o fazem em projetos desenvolvidos no contra turno escolar, em ONGs, Igrejas e escolas especializadas, locais que nem todos os alunos têm acesso.

Mas, ainda que a maioria dos alunos não estudem música, vinte alunos responderam que cantam, vinte e dois responderam que não cantam e apenas um aluno não respondeu a pergunta. Alguns dizem cantar em casa, outros na igreja, em qualquer lugar. Um aluno respondeu que canta “em qualquer lugar, principalmente na igreja, tenho voz”. Quando os alunos foram perguntados se tocam algum instrumento, treze alunos disseram que tocam, vinte oito alunos disseram que não tocam, um aluno não respondeu e outro disse que toca mais ou menos.

Três opções foram dadas aos alunos quando foram perguntados se gostam de música: “muito”, “pouco” e “não gosto”. Trinta e dois alunos responderam que gostam muito, nove alunos que gostam pouco, um aluno respondeu que não gosta e outro não respondeu. Um dos alunos, ao lado da opção “muito” acrescentou a seguinte pergunta: “você gosta de respirar?” o que indica uma essencialidade daquilo que é entendido por música para tal aluno. A música, ao ser comparada à respiração, traz uma noção de valor tão grande quanto a própria vida.

Uma outra questão apresentou a possibilidade de resposta múltipla e pretendeu identificar a função de ouvir para cada aluno. As opções “Relaxamento” e “Diversão” foram marcadas dezenove vezes cada uma, seguida da opção “Distração” marcada catorze vezes e a opção “Concentração” foi escolhida seis vezes. Em “outras” houve apenas uma marcação justificada com a afirmação de que ouvir música é para buscar “inspiração para fazer versos”, uma associação entre música e literatura e, talvez, a sentimento existente em função de uma noção de subjetividade envolvida tanto na poesia quanto na música de acordo com o senso comum.

6.2 Expectativas de um concerto didático

Neste momento trataremos das expectativas dos alunos em relação ao concerto apresentado pela OSES trazidas a conhecimento pela Etapa I e II do questionário aplicado ao grupo de alunos pesquisado. Queremos conhecer de que modo o grupo de alunos considerado nesse estudo desenvolveu suas apreensões do objeto, o concerto didático, e suas significações. Tais apreensões sempre partem da experiência de cada membro do grupo. São experiências que oferecem os subsídios para as possíveis apropriações de novas experiências. Tornar algo familiar é estabelecer uma relação de diálogo-codificação-apropriação (NAPOLITANO, 2005) com o objeto.

6.2.1 Dados obtidos de questões objetivas

A partir deste ponto apresentaremos as perguntas contidas no questionário, na ordem em que foi apresentada aos alunos, e os dados nos quadros que seguem. Os dados obtidos por meio de questões objetivas referentes ao primeiro e ao segundo contato do grupo com a pesquisadora, respectivamente Etapa I e Etapa II, seguido de uma comparação entre os dois momentos, buscando reconhecer possíveis mudanças entre as duas etapas. Desse modo, queremos apreender as significações que os alunos possuíam sobre o concerto didático antes de assistir e identificar uma possível intervenção da escola proporcionada pelo movimento gerado devido ao fato de a escola receber uma orquestra na escola. O primeiro contato, que denominamos Etapa I, aconteceu dentro da sala de aula uma semana antes do concerto didático.

Na tentativa de nos situar em relação ao grupo pesquisado, cumpre conhecer a relação desse grupo com o nosso objeto de pesquisa, o concerto didático. Para conhecer o nível de familiaridade existente entre aquele que assiste e o evento em si e buscando conhecer o quanto o objeto é familiar para o grupo, adotamos, como critério, conhecer a frequência com que cada integrante do grupo assiste a concertos orquestrais. Para isso, o grupo de alunos pesquisados respondeu a pergunta que segue no próximo quadro.

Quadro 1: Nível de familiaridade com uma orquestra (Etapa 1).

Você já viu alguma orquestra?	
Sempre	1
Muitas vezes	1
Poucas vezes	9
Uma vez	4
Nunca	24
Nº de alunos que não responderam à questão	4
Nº total de ocorrências	39

Fazer referência à plateia é estar se referindo a um grupo que em sua maioria, nunca esteve presente a um concerto. Dentre a plateia, encontra-se presente o nosso grupo pesquisado. Dos trinta e nove (39) alunos que responderam a questão, mais da metade nunca viu uma orquestra, isto é, vinte e quatro (24) alunos. O que significa que estamos lidando com um objeto à margem no cotidiano da maioria dos integrantes do grupo. De acordo com o questionário, podemos observar que o hábito ou a frequência a esse tipo de atividade no cotidiano do grupo é praticamente irrelevante ou, diríamos melhor, inexistente, o que indica, por esta questão, a não familiaridade do grupo com a música de concerto. Para a maior parte do grupo, o concerto constitui uma novidade. Mas, “um processo pedagógico que acolha a pluralidade de produções artísticas e estimule o diálogo e a reflexão pode superar oposições e dicotomias, promovendo reapropriações significativas e o intercâmbio de experiências culturais” (PENNA, 2008, p.97).

Apesar da resposta anterior, em que a maioria dos alunos diz nunca ter visto uma orquestra, existe um certo conhecimento do som que a orquestra produz. As respostas criam dúvida em relação ao que esses alunos entendem por ver a orquestra. Pelas respostas que seguem, há uma possibilidade de que os alunos consideram que ver a orquestra foi entendido como aquela que se apresenta na escola: assistir ao vivo.

Analisando o nível de familiaridade com o som da orquestra, encontramos uma boa parte dos alunos que disseram que conheceram o som da orquestra pela TV, foram dezoito (18) deles. Será a televisão e demais meios de comunicação de massa que levam esses sons e

imagens aos meninos e meninas que responderam que nunca viram uma orquestra? Há um número de ocorrências em que os alunos, ao mesmo tempo dizem que nunca viram uma orquestra mas dizem ter conhecido o som da orquestra pela TV. O que significa então ver a orquestra? O entendimento de ver corresponde à ideia de assistir ao vivo? Nos meios de comunicação de massa, se assiste, mas não se vê, não se apropria? Então o aluno não se sente apto a dizer que já viu a orquestra por que o meio foi outro diferente daquele que está prestes a acontecer? Vejamos as respostas que seguem referentes a próxima pergunta e que podem refutar ou corroborar com a nossa hipótese:

Quadro 2: Conhecimento do som da orquestra (Etapa 1).

Como você conheceu o som da orquestra?	
TV	18
Rádio	3
CD	2
Internet	3
Apresentação ao vivo	7
Nunca ouvi o som de uma orquestra	7
Outros (“não queria muito”; “passado”; “escola”;	3
Nº de alunos que não responderam à questão	6
Nº total de ocorrências	43

Na questão anterior encontramos seis respostas a mais que o número de alunos mas, ainda assim, observamos que a maioria deles tem a experiência de conhecer o som da orquestra, o que indica alguma expectativa auditiva do evento a que vão assistir. Cabe observar a influência da televisão como o veículo de comunicação mais marcante, de acordo com as respostas anteriores. Em “outros” as respostas são “escola”, “passado” e “não queria muito”. Dentre os alunos que marcaram mais de uma opção como resposta, dois alunos marcaram duas opções – “TV” e “apresentação ao vivo”, outro aluno marcou três opções – “CD”, “nunca ouviu a orquestra” e “não queria muito” [na opção “outros”], outro aluno marcou “TV” e “nunca ouviu a orquestra” e outro “TV” e “passado” [na opção ‘outros’]. Provavelmente, o contexto em que esses alunos se encontram inseridos, é influenciado por

fatores externos, principalmente o espaço e a sociedade (KLINKENBERG, 1996), oferecendo oportunidades restritas para que haja contato e que desenvolva a construção de uma familiaridade com eventos semelhantes ao concerto didático.

Na tentativa de conhecer algo sobre a expectativa dos alunos em relação ao concerto, consideramos os sentimentos e as influências que as experiências anteriores podem oferecer. O conhecimento estético ou sensível (DUARTE JÚNIOR, 2000) também é uma forma de apreensão. Na apreciação musical, o sentimento corresponde a etapa emocional, a segunda etapa depois da resposta física (MORAIS, 2008; COPLAND, 2011, WILLEMS, 1970; ELLIOT, 1995). A próxima pergunta tem o objetivo de apreender a compreensão estética do grupo.

Quadro 3: Expectativa da qualidade de sentimentos a serem despertados pelo concerto (Etapa I).

Como você imagina que vai se sentir durante o concerto?	
Alegre	13
Triste	5
Animado	7
Desanimado	2
Relaxado	19
Chateado	1
Outros	3
Nº de alunos que não responderam à questão	6
Nº de ocorrências	60

Admitindo a variedade de sentimentos possíveis de ocorrer diante de um acontecimento, a questão prevê resposta múltipla. Chama atenção a forte associação que o grupo estabelece com se sentir relaxado e alegre. Encontramos uma maioria de opiniões que mostram que o grupo tem uma expectativa positiva em relação ao evento que vai acontecer. As três outras opiniões dizem sobre a expectativa de sentir “pouco animado”, “nervosa” e “muito feliz”. A expressão muito feliz poderia se encaixar em “alegre” ou “animado”, mas

preferimos explicitá-la pois foi assim que o aluno se expressou. Desse modo, encerramos a Etapa I da pesquisa de campo que diz sobre a expectativa inicial do grupo pesquisado em relação ao concerto. A Etapa I marcou o primeiro contato da pesquisadora com o referido grupo.

O segundo contato entre o grupo e a pesquisadora, a Etapa II, ocorreu no dia do concerto assim que os alunos chegaram à escola, isto é, no horário da primeira aula. Tal Etapa foi realizada como meio de nos indicar se houve algum tipo de preparação durante essa semana que antecedeu ao concerto.

Para conhecer se a familiaridade com o concerto sofreu algum tipo de alteração, apresentamos, na Etapa II, a mesma questão que foi respondida pelo grupo na Etapa I.

Quadro 4: Nível de familiaridade com uma orquestra (Etapa II).

5 – Você já viu alguma orquestra?	
Sempre	0
Muitas vezes	1
Poucas vezes	9
Uma vez	11
Nunca	22
Nº de alunos que não responderam a questão	0
Número de ocorrências	43

Na Etapa II, todos os alunos responderam a questão e observamos que permaneceu uma maioria que nunca viu a orquestra. Acreditamos que comparação entre Etapa I e Etapa II pode indicar se houve algum tipo de ação da escola que pudesse provocar alguma mudança na experiência dos alunos. Segue o quadro comparativo entre Etapa I e Etapa II.

Quadro 5: Análise comparativa do nível de familiaridade com uma orquestra (Etapa I e II).

Você já viu alguma orquestra?	Etapa I	Etapa II
Sempre	1	0
Muitas vezes	1	1
Poucas vezes	9	9
Uma vez	4	11
Nunca	24	22
Nº de alunos que não responderam à questão	4	0
Nº de ocorrências	39	43

De acordo com o Quadro 5, a comparação entre os dados obtidos nas Etapa I e Etapa II referente a familiaridade com a orquestra, mostrou algumas pequenas alterações entre as duas etapas. Todos os alunos responderam a pergunta na Etapa II. Acreditamos que o aluno que respondeu “sempre” na Etapa I se sentiu mais a vontade para responder a verdade e respondeu que “nunca” assistiu a orquestra. As outras alterações ocorreram em função de seis alunos que responderam que ouviram a orquestra “uma vez” na Etapa II. Entre esses seis alunos, dois alunos tinham respondido “nunca” e quatro alunos não tinham respondido à questão na Etapa I. Ainda de acordo com o Quadro 5, a maioria dos alunos, metade mais um, foi assistir o concerto didático sem nunca ter visto uma orquestra. Pode ser que se tenha quebrado o fenômeno, mesmo que parcialmente, do desejo da resposta, por ser este o segundo encontro com a pesquisadora e a mesma questão do questionário ter sido apresentada, é possível que os alunos tenham se sentido mais a vontade para responder ao questionário.

O Quadro 5 não indica que tenha havido algum tipo de atividade que levasse à preparação dos alunos com a finalidade de assistir o concerto didático. Para a maior parte dos alunos, de acordo com as respostas da Etapa II, o concerto continuou sendo uma novidade. Assim, o concerto didático permanece um evento não familiar ao grupo pesquisado, aspecto que marca o início da representação desses alunos que não apenas representam “um determinado objeto ou um estado de coisas no mundo, mas também revelam quem são e o que consideram importante, as inter-relações em que estão implicados e a natureza dos mundos sociais que habitam” (JOVCHELOVITCH, 2008, p.38).

Considerando a expectativa relacionada aos sentimentos, alguns aspectos podem ser observados. A pergunta apresentada no questionário referente a esse aspecto segue no quadro seguinte.

Quadro 6: Expectativa da qualidade de sentimentos a serem despertados pelo concerto (Etapa II).

Como você imagina que vai se sentir durante o concerto?	
Alegre	7
Triste	0
Animado	10
Desanimado	3
Relaxado	24
Chateado	0
Outros	6
Nº de alunos que não responderam a questão	1
Nº de ocorrências	50

Na Etapa II, a expectativa de que o concerto vai ser um momento de relaxamento continuou a ser a maior. Ficar animado passou a ser uma outra expectativa também seguida da alegria. Ficar triste ou chateado não foi uma expectativa plausível. Três alunos marcaram mais de uma opção. Dois alunos marcaram “alegre”, “animado” e “relaxado” e o outro aluno optou por “alegre”, “desanimado” e “relaxado”. Apenas três alunos marcaram três respostas. Em “outras respostas” encontramos três ocorrências de “normal”, e as outras três ocorrências são “não sei”, “puto” e “eu não gosto de orquestra”.

Ao realizar uma comparação entre Etapa I e Etapa II, podemos notar o aumento do interesse do aluno em responder ao questionário visto que apenas um aluno não se manifestou. A possibilidade de se sentir relaxado aumentou bem como de se sentir animado. Antes, na Etapa I, se sentir alegre era um sentimento mais esperado que se sentir animado. Embora apenas um aluno não tenha se manifestado na Etapa II, observamos que obtivemos em ambas as Etapas o total de cinquenta respostas.

Quadro 7 – Análise comparativa entre a expectativa da qualidade de sentimentos a serem despertados pelo concerto (Etapa I e II).

Como você imagina que vai se sentir durante o concerto?	Etapa I	Etapa II
Alegre	13	7
Triste	5	0
Animado	7	10
Desanimado	2	3
Relaxado	19	24
Chateado	1	0
Outros	3	6
Nº de alunos que não responderam à questão	6	1
Nº de ocorrências	50	50

É possível que a expectativa considerável de sentir em estado relaxado no concerto didático se deva a concepção trazida pelos meios de comunicação de massa. Esses meios comumente utilizam para seus comerciais e anúncios de propaganda trechos originados da música de concerto que são altamente melódiosos e expressivos, inúmeras vezes vinculados a paisagens naturais e a momentos especiais remetendo assim a sentimentos de tranquilidade e calma. Essa concepção vem de uma compreensão romantizada da música de concerto que considera o repertório relacionado a situações emocionais que denotam equilíbrio, calma e tranquilidade, mas tais situações representam apenas uma parte das emoções humanas. Inúmeros outros sentimentos humanos não associados ao relaxamento, como emoções fortes e muitas vezes incômodas também estão presentes na literatura da música de concerto. Toda a paleta emocional humana tem lugar nesse gênero de música ainda que seja pouco explorada pelos meios de comunicação. Aquele repertório que apresenta emoções mais conflituosas, violentas e profundas é quase que inexistente nos veículos de comunicação da grande mídia que tem importante participação na formação de opiniões de grupos como o que estamos pesquisando.

Considerando os sentimentos produzidos pelo concerto didático, vamos analisar a experiência vivida pelo grupo na Etapa III por meio das respostas dadas a pergunta do

questionário que aborda esse aspecto. A pergunta que segue o próximo quadro admite múltiplas respostas, daí o número de respostas ser maior que o número de alunos do grupo pesquisado.

Quadro 8: Expectativa da qualidade de sentimentos a serem despertados pelo concerto (Etapa III).

Como você se sentiu durante o concerto?	
Alegre	17
Triste	0
Animado	18
Desanimado	3
Relaxado	16
Chateado	0
Outras	7
Nº de alunos que não responderam a questão	1
Nº de ocorrências	62

A experiência do grupo de alunos no que diz respeito aos sentimentos produzidos pelo concerto didático foi uma experiência positiva. De um total de sessenta e duas ocorrências, se sentir “alegre”, “animado” e “relaxado” somaram cinquenta e uma ocorrências, contra apenas três ocorrências daqueles que se sentiram “desanimados”. Em “outras”, as respostas são bons indicativos da experiência positiva em sua maioria. Foram elas: “com sono”, “muito feliz”, “normal”, “impressionado”, “contente admirado”, “emocionada”, “tédio”. Assim, “muito feliz”, “impressionado”, “contente admirado”, “emocionada” são mais quatro ocorrências que denotam experiências positivas contra apenas duas experiências negativas, “com sono” e “tédio”.

Do grupo de quarenta e três alunos considerados, onze alunos responderam mais de uma opção. Seis alunos responderam duas opções, cinco alunos responderam três opções e um aluno respondeu quatro opções em que notamos uma resposta curiosa pois ele marcou a opção “animado” e “desanimado”. A princípio pode parecer uma incoerência se sentir

animado e desanimado durante um concerto, mas também cabe considerar que as peças musicais são variadas assim como os andamentos e climas emocionais, o que torna possível, dentro de um mesmo concerto, ir de uma polaridade emocional a outra.

Comparando a Etapa III, que diz respeito à experiência, com as Etapas I e II, que diz respeito às expectativas, podemos observar os resultados no próximo quadro.

Quadro 9 – Comparação entre as expectativas e a experiência da qualidade de sentimentos a serem despertados pelo concerto (Etapa I,II e III).

Como você imagina que vai se sentir/sentiu durante o concerto?	Etapa I	Etapa II	Etapa III
Alegre	13	7	17
Triste	5	0	0
Animado	7	10	18
Desanimado	2	3	3
Relaxado	19	24	16
Chateado	1	0	0
Outras	3	6	8
Nº de alunos que não responderam a questão	6	1	1
Nº de ocorrências	50	50	62

Considerando a soma dos sentimentos positivos, isto é, sentir-se “Alegre”, “Animado” e “Relaxado”, podemos observar que são trinta e nove ocorrências para a Etapa I, quarenta e uma ocorrências para a Etapa II e cinquenta e quatro ocorrências para a Etapa III, sem considerar as ocorrências agrupadas em “outras”. No que diz respeito aos aspectos negativos, isto é, sentir-se “triste”, “desanimado” e “chateado” soma um total de oito ocorrências na Etapa I, nove ocorrências na Etapa II e três ocorrências na Etapa III, o que significa uma diminuição significativa nas etapas correspondentes à expectativa para a etapa da experiência. Alegria, animação e relaxamento foram sentimentos que se mostraram equilibrados, em número de ocorrências, na experiência do concerto. Ainda estamos no âmbito da emoção no que diz respeito à apreciação musical.

Quanto ao conhecimento do som da orquestra, observamos a próxima pergunta do questionário no quadro que segue bem como as suas respostas.

Quadro 10: Conhecimento do som da orquestra (Etapa II).

Como você conheceu o som da orquestra?	
TV	19
Rádio	1
CD	2
Internet	2
Apresentação ao vivo	10
Nunca ouvi o som de uma orquestra	11
Outros	4
Nº de alunos que não responderam à questão	0

Encontramos a TV liderando os meios de comunicação também na Etapa II. Em “outros”, encontramos quatro alunos que responderam as seguintes respostas: “eu acho que foi pela TV”, “escola” e “não ouço” com duas ocorrências.

Comparando as duas etapas, de acordo com o quadro que segue, temos os seguintes resultados:

Quadro 11: Comparação do conhecimento do som da orquestra (Etapa I e II).

6 – Como você conheceu o som da orquestra?	Etapa I	Etapa II
TV	18	19
Rádio	3	1
CD	2	2
Internet	3	2
Apresentação ao vivo	7	10
Nunca ouvi o som de uma orquestra	7	11
Outros	3	4
Nº de alunos que não responderam à questão	6	0
Nº de ocorrências	43	49

Podemos observar que o número de ocorrências aumentou e todos os alunos passaram a responder a questão. Dentre os meios aos quais os alunos tiveram acesso ao som da orquestra, a TV permaneceu liderando. Provavelmente, a ideia de conhecer, para aqueles alunos que deram respostas duplas não se limitou a um momento mas aos meios pelos quais eles tiveram contato com sons de orquestra. Vale observar que quatro alunos se sentiram a vontade de dizer que nunca tinham ouvido o som da orquestra na Etapa II. Se a televisão é principalmente o meio pelo qual os alunos têm acesso a expressões culturais, no que diz respeito a música de concerto e apresentações orquestrais, esse meio oferece espaço relativamente pequeno se comparado com os produtos da indústria cultural. Os fatores externos cultura e sociedade do contexto em que esses alunos estão inseridos (KLINKENBERG, 1996) oferecem uma colaboração restrita no campo de conhecimento aqui em questão, a música de concerto.

6.1.2 Dados obtidos de questões com palavras e expressões indutoras

Fizeram parte do questionário três questões que utilizaram palavras ou expressões indutoras nas três etapas do mesmo como critério para reconhecer as representações que o grupo possui ou constrói sobre o objeto. Utilizamos as seguintes palavras: “orquestra”,

“música clássica” e “maestro” que entendemos como conceitos que dizem respeito ao evento em questão: o concerto didático.

O pensamento indutivo diz respeito a um tipo de procedimento inferencial comum no uso de atividades cotidianas e pode ser considerado bem sucedido quando utilizado para essas atividades. Tal pensamento consiste na admissão de uma proposição geral a partir de observações singulares, isto é, busca-se uma lei para um número indefinido de ocorrências a partir de um número definido de ocorrências. “Em contraste com a Lógica e a Matemática, porém, o conhecimento factual ou empírico deveria ser obtido a partir da observação, por um método conhecido como indução” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNADJER, 2001, p.11).

Ainda que a indução sirva aos objetivos comuns do dia a dia, o indutivismo não alcança os mais elevados ideais da ciência em função da possibilidade da observação falhar contradizendo nossas expectativas. “A indução, portanto, é o processo pelo qual podemos obter e confirmar hipóteses e enunciados gerais a partir da observação” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNADJER, 2001, p.11).

No caso da presente pesquisa, as palavras e expressões funcionam como meios de apreensão das representações do universo do “falante”. Nesta pesquisa, não existe a pretensão de alcançar uma verdade inquestionável e absoluta, mas sim apreender os sentidos que cada palavra ou expressão indutora possa promover em cada aluno. Estamos interessados em saber como o sentido emerge da experiência, isto é, considerar a existência de coisas que suscitam em nós a elaboração dos conceitos (KLINKEMBERG, 1996).

As respostas obtidas por indução foram tratadas como ocorrências e organizadas por categorias (classes) que emergiram por meio de tentativas de encontrar semelhanças entre as respostas para obter uma melhor organização dos dados. As ocorrências são atividades perceptivas que consistem em detectar qualidades dentro de um campo qualquer em que ocorrem tais atividades. Detectar uma qualidade num campo permite distinguir uma entidade (objeto), dotado desta qualidade e discriminá-la em relação ao seu entorno. Podemos dizer que uma entidade é uma qualidade tornada coisa: uma qualidade reificada. A conjunção dessas duas aquisições, entidade e qualidade, estão na origem do saber humano e consistem num conhecimento elementar que é a base para o desenvolvimento de conhecimentos de maior complexidade. Nem sempre é possível distinguir entidade de qualidade, mas a entidade configurada pelas qualidades percebidas se destacam do campo onde se encontram, como

uma forma se destaca de um fundo no campo visual ou um som se destaca de um evento composto por várias sonoridades. Além de serem percebidas, as qualidades, e também as entidades podem ser comparadas com outros conhecimentos elementares anteriormente armazenados na memória. É o encontro dessas evidências que permitem elaborar as classes e integrar as entidades à essas classes (KLINKENBERG, 1999).

6.1.2.1 Orquestra

No que diz respeito às ocorrências geradas pela expectativa provocada pela indução da palavra “orquestra”, essas ocorrências foram organizadas em oito categorias, são elas: Categoria 1- “Cultura”; Categoria 2 – “Produção Sonora”; Categoria 3 – “Pessoas”; Categoria 4 – “Maestro”; Categoria 5 – “Entretenimento”; Categoria 6 – “Bem-estar”; Categoria 7 – “Desconforto”; em “outras respostas”, foram agrupadas aquelas ocorrências que não conseguimos categorizar. Cabe observar que as categorias ou classes não devem ser tomadas num sentido restritivo, uma entidade pode conhecer diversos graus de pertinência a essas classes (KLINKENBERG, 1996). Assim, as categorizações foram realizadas buscando encontrar aquelas características que, de alguma forma, apresentam qualidades afins.

Na Categoria 1, “Cultura”, as ocorrências agrupadas dizem respeito a um universo que simboliza aspectos gerais da orquestra, sem buscar um nível de detalhamento minucioso, desse modo fizeram parte dessa categoria aspectos relacionados a questões estéticas como a questões organizacionais e comportamentais. Para a Categoria 2, “Produção sonora”, houve o agrupamento de meios ou materiais produtores de som tais como os instrumentos e as vozes. A Categoria 3, “Pessoas” abarca todas as ocorrências que dizem respeito a quem toca e a quem assiste. Pertencem a Categoria 4, “Maestro”, todas as ocorrências que se relacionam diretamente a figura do maestro no aspecto material, que compõem sua aparência. A Categoria 5, “Entretenimento”, agrupa todas ocorrências que estabelecem graus de afetos desejáveis para o ato diversão. Na Categoria 6, “Bem-estar”, foram agrupadas todas as ocorrências que se encontram relacionadas a sentimentos confortáveis e desejáveis. Para a Categoria 7, “Desconforto”, estão relacionadas aquelas ocorrências que não produzem envolvimento nem interesse, são ocorrências indesejáveis pois não contribuem positivamente para que o aluno desfrute do evento.

A categorização, buscando tornar as qualidades das ocorrências evidentes, indica possíveis representações do grupo pesquisado em relação ao tema de estudo, a música de concerto promovida pelo concerto didático da OSES, neste primeiro momento considerando a palavra indutora “orquestra”. Reiteramos que as categorizações são aproximadas podendo ser revistas e modificadas a qualquer tempo de acordo com a análise e os argumentos desenvolvidos para este fim. A seguir, as ocorrências de cada categorização serão apresentadas bem como as suas quantificações.

Quadro 12: Análise comparativa da expectativa do concerto didático através das ocorrências agrupadas nas categorias geradas pela palavra indutora “orquestra” (Etapa I e II).

Orquestra				
Categorias	Etapa I		Etapa II	
1 Cultura	Música (6), Música clássica (3), clássico (1), clássica (1), Sinfonia (1), 9ª sinfonia de Beethoven (1), atração(1), comprometimento (1), concentração (3), organização (2), Mestres da música (1), conto (1);	22	Música (2), música clássica (2), concentração (2), organização (1);	7
2 Produção Sonora	Instrumentos (7), violinos (3), piano (1), flauta (1), violão (1), tuba(1), canto(1), coral(1), vozes(1);	17	Instrumentos (6), violino(3), cordas (1), madeira(1), vozes (1), vozes altas (1), som (2), notas (1);	16
3 Pessoas	Pessoas (5), várias pessoas (1), plateia (1), público (1), muita gente (1), grupo (1);	10	Músicos (1), pessoas (2), muitas pessoas tocando (1), conjunto de pessoas (1), grande público (1), ternos (1);	7
4 Maestro	Maestro (4), bigodes (1), gravata borboleta (1), paletó (1);	7	Maestro (7), cabelo (1);	8
5 Entretenimento	Legal (5); Diversão (3), bom(1), divertida(2), distração (2), alegria (2), vontade de voltar (1), Saudades da orquestra (1);	17	Legal (3), divertida (1), boa (1), bom(1),animada (1), alegre (1);	8
6 Bem-estar	Relaxamento (3), relaxante (1), paz (2);	6	Relaxante (5), relaxado (1), relaxamento (2), relaxando (1), calma (1), branco (1);	11
7 Desconforto	Sem graça (1), sono (1), chata (1);	3	Chato (4), chata (1), Meio chato (1), mais ou menos enjoado (1), desanimado (1);	8
Outras respostas		0	Outras (1), Não sei (2);	2
Sem respostas	Nº de alunos que não responderam à questão	12	Nº de alunos que não responderam à questão	8
Nº de Ocorrências	Etapa I - 82		Etapa II - 67	

Entre a Etapa I (82 ocorrências) e a Etapa II (67 ocorrências) houve um decréscimo no número de ocorrências. Doze alunos não responderam à Etapa I e, na Etapa II apenas oito alunos permaneceram sem se manifestar. É possível que tenha havido uma condensação de significados, o que ocasionou um número menor de palavras para exprimir o sentido da palavra indutora. As categorias “Produção Sonora” e “Maestro” se mantiveram inalteradas. Na categoria “Cultura”, as ocorrências diminuíram de vinte e uma na Etapa I para sete na Etapa II assim como também diminuíram a qualidade das respostas que focaram em apenas quatro tipos de respostas. Também diminuiu o número de ocorrências na categoria “Pessoas” que teve dez respostas na Etapa I e 7 respostas na Etapa II. Outra diminuição na quantidade e na qualidade de ocorrências ocorreu na categoria “Entretenimento”, de dezesseis respostas na Etapa I caiu para oito respostas na Etapa II. As categorias “Bem-estar” e “Desconforto” tiveram um aumento quantitativo e o aspecto qualitativo manteve dois tipos de ocorrências com alterações, a ocorrência paz está presente na Etapa I e na Etapa II é a ocorrência calma que se faz presente.

Podemos observar que a soma das ocorrências nas categorias “Entretenimento”, “Bem-estar” e “Desconforto” somaram vinte e cinco ocorrências na Etapa I e vinte e seis ocorrências na Etapa II, é possível que tenha havido uma redistribuição das escolhas dos alunos entre essas categorias.

As categorias 1, 2, 3 e 4 dizem respeito a aspectos objetivos enquanto as Categorias 5, 6 e 7 tratam de sentimentos. As Categorias 5 e 6 aglutinam sentimentos positivos e, embora a Categoria 5 tenha caído de dezesseis na Etapa I para oito na Etapa II e a Categoria 6 tenha aumentado de seis ocorrências para dez ocorrências, considerando apenas numericamente, a soma das duas categorias indicou que a boa expectativa caiu entre a Etapa I e a Etapa II. Mas, considerando que as respostas apareceram em universos diferentes, na Etapa I com oitenta e duas ocorrências e na Etapa II com setenta e uma ocorrências, observamos que houve uma variação pouco expressiva da expectativa. Quanto aos sentimentos negativos que aparecem na Categoria 7, podemos observar que aumentou de três ocorrências na Etapa I para dez ocorrências na Etapa II. Então, a expectativa positiva diminuiu entre uma etapa e outra.

Para analisar a experiência do concerto didático, Etapa III, consideramos as mesmas categorias estabelecidas nas etapas anteriores, Etapa I e II, seguindo os mesmos critérios de organização como estabelecidos anteriormente. Na Etapa III há um menor número de

ocorrências quando comparado às duas etapas anteriores. Uma possibilidade é que esse fato pode ser decorrente da demanda em ter que responder a um questionário após o evento, momento em que a agitação e até mesmo o cansaço entre os alunos do grupo pesquisado é considerável. Outra questão é a aproximação do término do dia letivo que aumenta assim a vontade de finalizar as atividades. Em função da exigência de se responder duas etapas no mesmo dia acreditamos que certamente ocorra um certo desgaste em alguns alunos. Para analisar a Etapa III, no que diz respeito a palavra indutora “orquestra”, apresentamos o Quadro 13 que segue.

Quadro 13: Análise da experiência do concerto didático através das ocorrências agrupadas nas categorias geradas pela palavra indutora “orquestra” (Etapa III).

Orquestra		
Categorias	Etapa III	
1 Cultura	Música (4), Músicas (2), arte (1), sinfonia (1), concerto (1)concentração (2), atenção (1), emoção (2), notas (1)	15
2 Produção Sonora	Instrumentos (4), instrumento (1), violino (2), violoncelo (1), conjunto de cordas (1)	9
3 Pessoas	Músicos (1), pessoas (2), equipe (1), tocaram junto (1), grupo de pessoas tocando junto (1),	6
4 Maestro	Maestro (5), maestros(1), o cara que controla tudo (1)	7
5 Entretenimento	Diversão (2), divertida(1), divertido (1), bonito (1), lindo (1), boa (1), coisas boas (1), alegre (1), alegria (2), música legal (1), legal (6), animada (1), felicidade (1), interessante (1)	21
6 Bem-estar	Relaxamento (2), relaxante (2), relaxar (1), paz (1), calma (1)	7
7 Desconforto	Desanimado (1), tédio (1)	2
Outras respostas	-----	-----
Sem respostas	Nº de alunos que não responderam à questão	12
Nº de ocorrências		67

A experiência do concerto foi positiva visto que os sentimentos positivos, aqueles que correspondem às categorias 5 e 6, “entretenimento” e “bem-estar” respectivamente, tiveram um total de vinte e oito ocorrências, foi maior que a Categoria 7, “desconforto” que obteve duas ocorrências. A Categoria 7 corresponde ao um tipo de sentimento que não contribui para o envolvimento com o evento. Chama atenção o crescimento do número de ocorrências na

Categoria “Entretenimento” da experiência em relação a expectativa. Nesse sentido, a experiência se mostrou como algo divertido, bom, alegre, legal entre outros o que indica que o concerto didático foi uma boa experiência. Então, no que se refere a palavra “orquestra”, de acordo com o quadro apresentado, a Categoria 5, “Entretenimento” é a mais expressiva.

Ao analisar as ocorrências apresentadas nos Quadros nº 12 e 13 com o objetivo de apreender de forma mais precisa as ocorrências que se relacionam a palavra orquestra, elegemos, em cada categoria, as ocorrências mais representativas. Desse modo, “orquestra” para o grupo pesquisado significa “música”, “instrumentos”, “pessoas”, “maestro”, “legal”, “divertida”, “relaxamento”, “chato”. Relacionando tais palavras, poderíamos sugerir a seguinte aproximação: a “orquestra” faz “música instrumental legal e divertida por pessoas [instrumentistas] regidas por um maestro, para que as pessoas [público] se sintam relaxadas, às vezes é chato”.

De acordo com o fator externo tempo (KLINKENBERG, 1996), as respostas se tornaram menos diversificadas. Assim, acreditamos que houve um afunilamento das ocorrências que se caracterizaram por uma apreensão mais assertiva da experiência diferente das ocorrências que correspondiam às expectativas. Em virtude da experiência, as “enciclopédias” individuais se modificaram e se ampliaram o que permitiu que ocorressem mudanças nas opiniões individuais do grupo. Desse modo, torna-se possível que as novas “enciclopédias” dos alunos incidam sobre o fator externo cultural que a princípio contribuiu com as “enciclopédias” individuais alterando-o. As opiniões baseadas na nova experiência, em função do permanente movimento de aquisição de novas referências, permite inclusive modificar aquelas anteriormente apropriadas.

6.1.2.2 Música clássica

As reações provocadas pela expressão indutora “música clássica” tiveram suas ocorrências organizadas em cinco categorias, são elas: Categoria 1- “Cultura”; Categoria 2 – “Produção Sonora”; Categoria 3 – “Entretenimento”; Categoria 4 – “Bem-estar”; Categoria 5 – “Desconforto”; em “outras respostas”, foram agrupadas aquelas ocorrências que não foi possível encontrar categorias. Os critérios utilizados para organizar as ocorrências nas referidas categorias foram os mesmos utilizados na análise da palavra “orquestra”. Mas, para

a expressão “música clássica”, contamos apenas com cinco das categorias anteriormente apresentadas para a palavra “orquestra”.

A categoria “Cultura” teve o número de ocorrências dobrado. Assim, de quatro ocorrências na Etapa I passou para oito ocorrências na Etapa II. Nessa categoria permanece uma ideia romantizada de que a música clássica está associada a um alto padrão de qualidade e riqueza, aspectos presentes em propagandas e anúncios da TV e até mesmo no ambiente de suntuosidade que costuma ser mostrado, também pela TV, nas programações em que essa música clássica, a música de concerto, é apresentada. Seguindo para a comparação entre a Etapa I e Etapa II, apresentamos o próximo quadro.

Quadro 14: Análise comparativa da expectativa do concerto didático através das ocorrências agrupadas nas categorias geradas pela expressão indutora “música clássica” (Etapa I e II).

Música Clássica				
Categorias	Etapa I		Etapa II	
1 Cultura	Cultura (1), Gospel (1), famosa (1), reis e rainhas (1)	4	Música boa, antiga (3), ótimas músicas (1), música moderna (1), músicas antigas (1) Luxo (1), realeza (1)	8
2 Produção Sonora	Orquestra (3), pianos de calda(1), piano (1), violino (2), violoncelo (1)	8	Orquestra (2), concerto (1), conjunto de cordas (1), clarinetes (1), instrumentos antigos (1), Frans [sic] Schubert (1), dança (1)	8
3 Entretenimento	Legal(2), divertido (1), muito legal (1), lindo (1), coisa boa (1), tomar chá em um domingo (1)	7	Legal(2), divertida (1), ótima (1), bom de ouvir (1), Dá pra levar(1), um pouco legal (1)	7
4 Bem-estar	Tranquilidade (1), Relaxante (2), Relaxamento (4), Música que acalma (1). Música calma (1), música lenta (1), lenta (1)	11	Relaxante (4), relaxamento (2), lenta (2), música lenta (2), música calma (1), música para acalma (1), suavidade (1)	13
5 Desconforto	Desanimado (1), inquieta (1), enjoada (1), um pouco enjoada (1), ruim (1), irritante(1), Chato (2), chata (2), chatinha (1)	11	Chata (4), chato (2),mais ou menos chato (1), entediante (1), enjoado (1), enjoada (2), música triste (1)	12
Outras respostas	-----	--	The Beatles (1), tensão (1), Nada (1), não sei (1)	4
Sem respostas	Nº de alunos que não responderam à questão	20	Nº de alunos que não responderam a questão	9
Nº de Ocorrências	Etapa I - 41		Etapa II - 52	

A Categoria 4, “Bem-estar”, de acordo com o quadro apresentado, é bastante expressiva. Ainda que tenha se mantido praticamente constante, a Categoria 4 contou com doze ocorrências e fazem referências a um estado agradável e equilibrado que indica a possibilidade de se relacionar com aquilo que o senso comum adota como sendo a “boa música”, estreitamente associada a música clássica ou, como adotado no presente estudo, música de concerto. A essa música reconhecida como boa é atribuída uma infinidade de efeitos além dos elencados no Quadro 14. Assim, o senso comum admite que a “boa música” contribui com a aprendizagem, torna as crianças mais inteligentes, traz benefícios para a saúde, acelera o crescimento das plantas, interfere no aumento da produção de leite dos animais quando se está submetido a tal música, fatos muitas vezes corroborados por pesquisas do ramo.

A música de concerto, frequentemente entendida como a “boa música”, no âmbito do senso comum, é um aspecto não corroborado por este estudo pois o mesmo indica que a “boa música” não existe como um conceito fechado nele próprio. As representações da “boa música” dizem respeito àqueles que entendem que determinada música, seja ela qual for, independente de gênero, é boa. Desse modo, a “boa música” é para determinado indivíduo ou determinado grupo que assim a concebe, não sendo possível a existência de um gênero musical, ou de qualquer objeto, que possa ser entendido como algo bom de forma unânime. Mas o ideal romântico considerou a música de concerto como a “música universal” dotada de qualidades que a tornam um objeto sagrado em total harmonia com os homens especiais capazes de compreendê-la. De acordo com esse raciocínio, a “boa música”, entendida como música de concerto, seria capaz de trazer o equilíbrio físico e mental tal como indicado pelas respostas coletadas no grupo pesquisado. Cabe considerar que a música associada a terapia é uma realidade científica abordada pelo campo da musicoterapia, embora não pretendamos realizar esse estudo, cabe notificar que a realidade indicada pelos alunos do grupo pesquisado tem um campo de estudo constituído.

Outro aspecto fundamental na compreensão das representações observadas no grupo pesquisado na categoria “Bem-estar” é que apesar da música clássica - música de concerto – ser frequentemente associada pelo senso comum como aquela que relaxa, tranquiliza, acalma, traz paz entre outras atribuições, há uma infinidade de outros sentimentos e estados de consciência que podem ser despertados por esse gênero de música. Sendo assim, a música clássica e seus compositores pretendem, por meio de suas obras, expressar suas ideias, seus sentimentos e toda a sua imaginação criativa sem ter o compromisso de associar essas obras a

sentimentos que promovam o equilíbrio nas pessoas. Inúmeras vezes essas obras podem expressar sentimentos que remetem ao desconforto, à dor, à agonia, ao desequilíbrio, à irritação e a tantos outros sentimentos que compõem a paleta de sentimentos humanos. A arte, mais que o compromisso com a beleza ou o equilíbrio, é um meio de dar vazão a plenitude dos sentimentos humanos, assim também é a música e seus vários gêneros, como também a música de concerto.

A Categoria 4, “Desconforto”, também foi muito expressiva. Teve o mesmo número de ocorrências na Etapa I e, na Etapa II, se diferenciou por duas ocorrências da categoria “Bem-estar”. Então é considerável a opinião que música clássica é “chato”, “entediante” dentre outras opiniões nas expectativas do grupo. As reações detectadas na Categoria 4, que indicam desconforto em função das respostas dadas pelos alunos não indicam uma surpresa pois a distância existente entre o grupo e a música de concerto mostra a não familiaridade com o gênero e capta um pensamento também encontrado no âmbito do senso comum induzido até mesmo por um ideal de tranquilidade que pode tornar a música “chata”, “desanimada”, “enjoada”, “entediante” dentre outros adjetivos.

As outras quatro categorias, no que diz respeito a números, se mantiveram praticamente inalteradas embora se o número de ocorrências total aumenta, percentualmente há uma diminuição das mesmas. Assim, o entendimento da música clássica entre a Etapa I e a Etapa II permaneceu o mesmo.

Considerando a Etapa III, há o aumento do número de ocorrências. Entre a expectativa e a experiência podemos observar que a segunda superou a primeira. Houve um aumento considerável na categoria “Entretenimento” que permaneceu com sete ocorrências nas Etapa I e Etapa II para 17 ocorrências na Etapa III. Também diminuiu o número de ocorrências na categoria “Desconforto” que, de onze e doze ocorrências na Etapa I e II respectivamente, diminuiu para seis ocorrências.

As categorias “Entretenimento” e “Bem-estar” tiveram o número de ocorrências maior na etapa III em relação às etapas anteriores e a categoria “Desconforto” na Etapa III apresentou uma diminuição do número de ocorrências. Pode ser observado o aparecimento de expressões enfáticas como “espetáculo maravilhoso”, “espetacular” e “maravilhosa” que indicam que a experiência foi muito satisfatória. Desse modo, a expressão indutora “música clássica” levou a resultados expressivos que indicam que a experiência do concerto didático

contribuiu positivamente para que a música clássica se torne algo mais significativo para o grupo pesquisado se comparado com as expectativas do mesmo grupo.

De acordo com o Quadro 15, as associações a luxo e riqueza desapareceram dando lugar a ocorrências mais compartilhadas e vividas no cotidiano, certamente situações mais reais. O luxo e a riqueza são condições restritas a pequenos grupos, mas as ocorrências das categorias “Entretenimento” e “Bem-estar” são extensivas a todos pois dizem respeito a sentimentos que necessariamente não estão associados a condições determinadas, mas podem ser disparados por um evento tal como o concerto didático. As variações entre as expectativas e a experiência levou a uma associação mais íntima do evento com a realidade social do grupo.

Chama atenção a pulverização das respostas encontradas na Categoria “entretenimento” no Quadro nº 15 que apresenta as ocorrências relacionadas às experiências. Em relação às expectativas, a variedade das respostas parece indicar um estar mais a vontade para dizer o que se sente, demonstrando um alto nível de individualidade. A maior parte das respostas confirmam uma experiência positiva que foi acolhida e valorizada.

A posição da orquestra tocando no pátio da escola, se posicionando na mesma altura ou abaixo da plateia, certamente aumentou a proximidade com os alunos. A constatação de que a música de concerto pode ser realizada em qualquer lugar, provavelmente a retirou de um patamar inalcançável relacionado a luxo e riqueza, tal como veiculado por muitos anúncios da televisão, e a trouxe para um mundo real, o mundo ao qual aquela plateia pertence. Cabe ressaltar que o conjunto de atitudes adotado pelo maestro e pelos músicos reforçam a proximidade e marcam um encontro entre orquestra e plateia. Somando-se a tal situação, ainda encontramos um maestro que conversa com plateia e oferece chances de explicar aquilo que é estranho ao universo da plateia de modo simples e direto. O evento não é para alguns ou para um pequeno grupo, mas pretende afetar toda a plateia que tem o direito de não saber de todas as coisas sobre orquestra e música de concerto, mas tem também o direito de conhecer, aprender e se apropriar de mais essa forma de expressão artística. Assim, o significado do evento pode ter sido afetado em função da configuração do concerto inserido dentro da escola, ambiente familiar dos alunos que acolheu um objeto estranho à plateia, a orquestra e o concerto didático.

Partindo para a análise das ocorrências apresentadas nos Quadros 14 e 15 e tentando apreender de forma mais precisa as ocorrências que se relacionam a expressão música

clássica, elegemos, em cada categoria, as ocorrências mais representativas. Desse modo, “música clássica” para o grupo pesquisado significa “música boa”, “orquestra”, “instrumentos”, “legal”, “relaxamento”, “chato”. Relacionando tais palavras, poderíamos sugerir a seguinte aproximação: a “música clássica” significa “uma música boa que a orquestra toca, é um entretenimento legal, maravilhoso mesmo, que relaxa mas pode também ser chato”. Cabe pontuar que utilizamos o adjetivo maravilhoso em substituição para representar o conjunto de ocorrências referentes a “entretenimento” no Quadro 15.

Quadro 15: Análise da experiência do concerto didático através das ocorrências agrupadas nas categorias geradas pela palavra indutora “música clássica” (Etapa III).

Música Clássica		
Categorias	Etapa III	
1 Cultura	Música de orquestra algumas bem antigas(1), resposta(1), concentração(1)	3
2 Produção Sonora	orquestra (3), trompete (1) violino (1), violinos (1), violoncelo, instrumentos (1), instrumento (1)	8
3 Entretenimento	Espectáculo maravilhoso (1), Legal(3), coisas boas (1), eu gosto (1), eu me sinto bem (1), espetacular (1), maravilhosa (1), diversão (1), divertido (1) bom (1), boa (1), coisas bonitas (1), música boa (1), música alegre (1), danças (1)	17
4 Bem-estar	Relaxante (3), Relaxamento (1), Música que acalma (1). Música calma (1), calma (1), música lenta (2), lenta (1), mansidão (1), paz (1)	12
5 Desconforto	Velho (1), sono (1), chata (3), tédio (1)	6
Outras respostas	Não lembro (1), Artistas (1),	2
Sem respostas	Nº de alunos que não responderam à questão	15
Nº de ocorrências	Etapa III	67

As ocorrências se mostraram com um alto grau de semelhança nas três etapas, embora a experiência do concerto enfatize duas categorias, principalmente o “entretenimento” e o “bem-estar”. Considerando essas duas categorias, apreendemos que “a experiência foi legal, maravilhosa e relaxante”.

6.1.2.3 Maestro

As expectativas provocadas pela palavra indutora “maestro” tiveram suas ocorrências organizadas em seis categorias, são elas: Categoria 1- “Liderança”; Categoria 2 – “Professor”; Categoria 3 – “Atitude”; Categoria 4 – “Afetos desejáveis”; Categoria 5 – “Afetos indesejáveis”; Categoria 6 – “Performance”; em “outras respostas” foram agrupadas aquelas ocorrências que não foi possível encontrar categorias. Os critérios utilizados para organizar as ocorrências nas referidas categorias foram os mesmos utilizados quando analisamos a palavra “orquestra” e a expressão “música clássica”.

Tomando “maestro” como palavra indutora, o número de ocorrências aumentou de trinta e três na Etapa I para quarenta e seis ocorrências na Etapa II e aumentou o número de alunos que responderam a questão entre as referidas etapas. Vale ressaltar que as ocorrências na categoria “Liderança”, na Etapa I, se relacionaram fortemente com o militarismo, metáfora apreendida por J. Spitzer (1996) em seu artigo. Ainda que apareça, em menor número, ocorrências tais como “coordenador”, “líder” e “chefe” que não se relacionam diretamente ao militarismo.

Apenas na Etapa II surgiram referências à orquestra, ainda que as referências da Etapa I continuem fortemente presentes. Os “afetos desejáveis” aumentaram e os “afetos indesejáveis” também, embora este último aumentou numa proporção menor, isto é, de três ocorrências apresentadas na Etapa I para os “afetos desejáveis”, passamos para nove ocorrências na Etapa II e de seis ocorrências na Etapa I referentes aos “afetos indesejáveis”, encontramos oito ocorrências na Etapa II. Podemos considerar que há um aumento positivo de expectativa entre a Etapa I e a Etapa II.

Entre a Etapa I e a Etapa II houve o decréscimo de alunos que não responderam a questão, o que leva a crer que houve um interesse crescente em responder a questão ou, de alguma forma, os alunos se sentiram mais seguros em dar suas respostas. Com o objetivo de analisar as reações dos alunos provocadas pela palavra indutora “maestro” segue o próximo quadro.

Quadro 16: Análise comparativa da expectativa através das categorias geradas pela palavra indutora “maestro” (Etapa I e II).

Maestro				
Categorias	Etapa I		, Etapa II	
1 Liderança	Chefão (1), comandante (3), comandar (1), comanda (1), capitão (1), regimento (1), comando (1), ordem (1), quem comanda (1), coordenador (1), chefe (1), líder (1), determinação (1);	15	Comandante (3), capitão (1), regimento (1), comando (1), coordenador (1), diretor (1), o principal (1), líder (1), líder da orquestra (1), ele manda na orquestra (1);	12
2 Professor	Regendo (2), atenção (1), professor (1), ensinando (1), mestre da profissional (1), ensinado (1);	9	Mestre da música (1), Uma pessoa que rege um grupo ou uma classe (1), homem ou mulher (1), um homem com um pau na mão (1), Professor que dá aula de instrumentos de vozes (1);	5
3 Atitude	----- -----	--	Relaxante (1), concentração (1);	2
4 Afetos desejáveis	Legal (1), interessante (1), bom (1);	3	Legal (5), interessante (1), lindo (1), demais (1), divertido (1);	9
5 Afetos indesejáveis	Chato (5), desanimado (1);	6	Chato (2), doido (3), cansado (1), velho (1), entediante (1);	8
6 Performance	orquestra (1), ternos (1);	2	expressão corporal (1), expressão facial (1), orquestra (1), terno (1), batuta (1), baquetas (1), palmas (1);	7
Outras respostas	-----	---	Não sei (1), não sei explicar (1), sei lá (1);	3
Sem respostas	Nº de alunos que não responderam à questão;	23	Nº de alunos que não responderam a questão;	12
Nº de ocorrências	Etapa I - 33		Etapa II - 46	

Na Etapa III podemos observar a manutenção das categorias e algumas alterações importantes. O número de ocorrências na Etapa III aumenta consideravelmente em relação a Etapa I e diminui de três ocorrências em relação a Etapa II. As categorias “Afetos desejáveis”, “Liderança” e “Professor” são as mais representativas no que se refere à quantidade de ocorrências. As ocorrências pertencentes a categoria “Afetos indesejáveis” diminuíram consideravelmente chegando a apenas a uma ocorrência.

No próximo quadro apresentamos as ocorrências referentes a experiência com o concerto didático.

Quadro 17: Análise da experiência subsidiada pelas categorias geradas através da palavra indutora “maestro” (Etapa 3).

Maestro		
Categorias	Etapa III	
1 Liderança	Comandante (3), comando (3), comanda a orquestra(1), ordem(1), ele manda na orquestra (1), líder do concerto ou da orquestra (1), conduz orquestra (1), o principal (1);	12
2 Professor	Que orienta os instrumentos (1), mestre da música (1), mestre (2), maestro (1), professor que rege a orquestra (1), guia os tocadores (1), regência (1);	8
3 Atitude	Concentração (2), responsabilidade (1), relaxamento (1);	4
4 Afetos Desejáveis	alegre (1), animado (1), divertido (1), coisas boas(1), Legal (4), muito bom (1), interessante (1), diversão (2), dedicado (1), atencioso (1), felicidade (1);	15
5 Afetos indesejáveis	Doido (1);	1
6 Performance	batuta (1), gestos (1)	2
Outras respostas	Homem (1);	1
Sem respostas	Nº de alunos que não responderam à questão	17
Nº de ocorrências	Etapa III - 43	

Analisando as três etapas, há um aumento das ocorrências relacionadas à música principalmente na categoria “Liderança”. Na Etapa I são encontradas apenas ocorrências não musicais. Na Etapa II aparecem duas ocorrências musicais num total de doze ocorrências. Na Etapa III, encontramos quatro ocorrências num total de doze ocorrências.

A presença do maestro mostrou ser capaz de despertar afetos positivos, o que foi altamente significativo em função da sua representatividade frente a orquestra. Cabe ao maestro a condução do discurso da orquestra constituído de música e palavra no âmbito do concerto didático aqui pesquisado, ambos estão sob sua responsabilidade. A força da

argumentação do discurso da orquestra depende do quanto o maestro é aceito pela plateia e de quanto ele pode criar significações relacionadas a música de concerto ou causar mudanças nas significações existentes da música de concerto para aquele que assiste. De acordo com a quantidade e a qualidade das ocorrências apresentadas em função da palavra indutora “maestro”, é possível afirmar que, para o grupo pesquisado, a imagem do maestro obteve boa aceitação. A experiência do concerto, Etapa III, indicou como o maestro superou consideravelmente às expectativas contribuindo assim para novas significações da música de concerto. Foi possível aproximar a plateia desse universo da música de concerto que, para muitos do grupo pesquisado, o concerto didático aqui referido foi o primeiro passo.

As categorias que obtiveram maior número de ocorrências foram as seguintes: “Liderança”, “Professor” e “Afetos desejáveis”. Dentre as ocorrências dos quadros 16 e 17, acreditamos que as que mais traduzem as reações a palavra “maestro” são as seguintes: “comandante”, “comanda a orquestra”, “professor que rege a orquestra”, “legal”, “chato”. Aproximando o significado de “maestro” para o grupo por meio das ocorrências mais significativas podemos dizer que: “o maestro comanda a orquestra, é um professor ora legal ora chato e que rege a orquestra”.

6.2 A experiência

A partir deste momento, analisaremos apenas as questões que pertencem a Etapa 3 e, por conseguinte, estão relacionadas a experiência com o concerto didático. São questões de múltipla escolha, respostas livres e do tipo “relacione”. Na Etapa 3, foi pedido aos alunos que citassem três momentos que eles mais gostaram e dissessem porque. Dos quarenta e três alunos que responderam o questionário um total de vinte e nove alunos responderam a essa pergunta originando um total de quarenta e três respostas distribuídas em quinze tipos de respostas diferentes.

Apenas um aluno deu a resposta completa, isto é, respondeu os três momentos que mais gostou e disse porque. Três alunos responderam os três momentos sem dizer porque e os outros variaram entre responder um ou dois aspectos e porque. Obtivemos apenas catorze respostas que diziam porque gostaram de determinado(s) momentos. Essas respostas remetem

a sensações positivas (seis ocorrências), a descoberta (quatro ocorrências) e as outras respostas foram bem variadas.

Quadro 18: As três melhores lembranças produzidas pela experiência do concerto didático.

Cite três momentos que você mais gostou e diga porque.	
Música da pantera cor de rosa	10
Tudo	9
Músicas (5), Quando eles tocaram na minha escola (1)	6
Apresentação dos instrumentos	6
Samba (3), Aquarela do Brasil (1)	4
Concerto para 4 violinos	2
Serenata de Mozart	1
Quando virei maestro	1
Da parte que o menino e a menina foram ao “palco” entre aspas	1
Da percussão	1
As duas primeiras músicas eram infantis (1)	1
Outras: nenhum (1), não me lembro (1), As viradas e os contratempos que diferenciam bastantes (1)	3
Nº de alunos que não responderam à questão	14
Nº de ocorrências	45

A maior parte das respostas diz respeito a algo conhecido no universo cultural dos alunos, a música da Pantera Cor de Rosa por exemplo. A familiaridade é um ponto importante para a construção de significado do concerto didático que pode ser dado através daquilo que se gosta. Outras respostas importante são aquelas que dizem que gostaram de tudo no concerto didático.

A segunda parte da resposta pretende identificar as razões que levou cada aluno a gostar de determinado momento dizendo porque. Essa questão foi respondida por poucos

alunos, apenas nove alunos responderam produzindo somente catorze ocorrências. O próximo quadro apresentará tais respostas.

Quadro 19: As três melhores lembranças produzidas pela experiência do concerto didático. Por que?

Porque?	
Lindo, legal (3), divertido (2), interessante (1)	6
Porque eu não tinha visto ao vivo (1), Porque não conhecia todos [os instrumentos] e conheci (1), adorei (1), porque assim descobrimos melhor cada um [instrumento] (1)	4
Foi um momento relaxante ouvir todos os instrumentos (1), criativo (1)	2
Porque eu toco bateria (1)	1
já ouvi muito com minha irmã (1)	1
Nº de alunos que não responderam a questão	34
Nº de ocorrências	14

Pode ser observado que a maioria das ocorrências estão relacionadas ao entretenimento considerado “lindo”, “legal”, “divertido” e “interessante”. Conhecer os instrumentos é mencionado como um momento de satisfação. O quadro nos mostra que a impressão de relaxamento continua presente. Ainda que a diversão esteja envolvida, pudemos notar a disposição para aprender.

Os momentos que o grupo menos gostou foram pesquisados e também foi perguntado o porque. Vinte dois alunos responderam a questão gerando um total de 23 respostas. Dessas vinte três respostas, apenas sete respostas estavam associadas a momentos que não gostaram, sendo que três dessas respostas diziam sobre o comportamento dos colegas. Uma das respostas afirma que não gosta de orquestra e as outras três estão na categoria “outras” respostas. Foram apenas quatro alunos que responderam que não gostaram. As demais respostas continuam afirmando que gostaram da experiência de participar do concerto didático.

Quadro 20: As três piores lembranças produzidas pela experiência do concerto didático.

Cite três momentos que você menos gostou e diga porque.	
Nenhum (8), não tem (1),	9
Eu gostei de todos os momentos (2), Tudo que aconteceu eu gostei (1), Não teve nenhum momento que não gostei (1), Eu gostei de tudo (1), Gostei de todos os momentos (1)	7
A gritaria (1), a bagunça (1), Quando todo mundo começou a gritar e não dava para ouvir direito (1)	3
Nenhum, não gosto de orquestra (1)	1
Outras: não vou dizer (1), não lembro (1), Das 2 primeiro e a última (1)	3
Todos (1)	
Nº de alunos que não responderam a questão	21
Nº de ocorrências	23

No próximo quadro são apresentadas as razões que levaram os alunos a considerarem os momentos apresentados no quadro anterior como os piores momentos do concerto.

Quadro 21: As três piores lembranças produzidas pela experiência do concerto didático. Por que?

Porque?	
Eu gostei de tudo (1), Gostei de todos os momentos (1)	2
porque me senti desanimado	1
Porque foi tudo ótimo, tudo maravilhoso (1), Foi muito bom (1), Porque foi divertido (1)	3
Nº de alunos que não responderam a questão	36

Apenas uma resposta explicou a razão de não ter gostado do concerto: “porque me senti desanimado”. Todas as outras continuaram afirmando que gostaram do concerto.

Provavelmente, o pequeno número de alunos que respondeu a essas duas questões e disseram as razões de sua resposta, tenha explicação no fato de serem questões trabalhosas

que exigem que se escreva mais do que uma simples questão objetiva onde a resposta se resume a marcar um “x”.

Quanto as questões anteriores que refletem sobre o gosto do grupo pesquisado, podemos afirmar que apesar da não familiaridade com o evento encontramos pré-disposição para o mesmo e possivelmente para a apreensão dos códigos (KLINKENBERG, 1996) envolvidos no concerto didático foi suficiente para que os alunos se interessassem pelo concerto e se sentissem envolvidos.

No momento em que os alunos foram levados a responder que tipo de reações causadas pelas músicas que a orquestra tocou, apenas três alunos não responderam a questão. Sendo que, na questão de múltiplas respostas, dos quarenta alunos que responderam, obtivemos cento e vinte e quatro respostas. As cinco opções com maior número de ocorrências se relacionam a sensação de relaxamento, com vinte ocorrências, aspecto já apresentado em outras questões.

A seguir, buscamos saber se tocar na orquestra era algo atraente para o grupo pesquisado e se havia o desejo individual de tocar na orquestra. Dentre os alunos, obtivemos quinze respostas afirmativas. Dentre as outras respostas, três foram relacionadas a atitude de ir em direção ao outro, isto é, num sentido de sociabilidade. Este fato ocorreu quando a experiência do concerto provoca “vontade de comentar com os outros”, com catorze ocorrências, “vontade de convidar outras pessoas para participar”, com treze ocorrências e “vontade de encontrar pessoas”, com onze ocorrências.

As respostas do próximo quadro indicam que, além do relaxamento, o concerto didático provocou um desejo de socialização com o outro, aspecto que ainda não tinha sido mencionado nas respostas anteriores. A questão que teve as ocorrências apresentadas no Quadro 22, lida com as duas primeiras etapas da apreciação musical (MORAES, 2008; COPLAND, 2011, WILLEMS, 1970; ELLIOT,1995) , são elas: a reação física e a reação emocional. Desta forma, podemos indicar o envolvimento dos alunos com o concerto e, do ponto de vista físico e emocional, encontramos as seguintes significações do evento.

Quadro 22: Sentimentos produzidos pelo repertório do concerto didático.

Em algum momento durante o concerto você sentiu que a(s) música(s) ...	
(1) Relaxa(m)	20
(2) Dá(dão) vontade de dançar	7
(3) Prende(m) a respiração	4
(4) Dá(dão) vontade de se engajar e tocar com a orquestra	15
(5) Dá(dão) frio na espinha	3
(6) Dá(dão) nó na garganta	1
(7) Dá(dão) vontade de gritar	6
(8) Embrulha(m) o estômago	2
(9) Dá(dão) vontade de convidar outras pessoas para participar	13
(10) Dá(dão) vontade de ouvir em grupo	7
(11) Dá(dão) vontade de estar sozinho	9
(12) Dá(dão) vontade de encontrar pessoas	11
(13) Traz(em) lágrimas aos olhos	8
(14) Dá(dão) vontade de fugir	4
(15) Dá(dão) vontade de comentar com os outros	14
Nº de alunos que não responderam a questão	3
Nº de ocorrências	124

Quanto às reações provocadas pelo concerto, segue a apresentação das respostas no próximo quadro.

Apenas três alunos não responderam a questão e, dos quarenta alunos que responderam, as respostas foram contabilizadas em 80 ocorrências. A resposta com maior número de ocorrências, vinte e sete, foi aquela que despertou a vontade de “assistir de novo outro concerto”. Se a não familiaridade com o evento estabelece distâncias entre a plateia e o evento, as respostas anteriores permitem afirmar que as significações produzidas pelo concerto didático em possível combinação com as significações anteriormente existentes, permitiu criar proximidade e o desejo de novamente assistir ao concerto. Utilizando a

nomenclatura de Klinkenberg (1999), o usuário (aluno) significou o concerto de forma positiva, o que indicou envolvimento com o evento.

Quadro 23: Sentimentos produzidos pelo repertório do concerto didático.

Você teve vontade de ...	
Abandonar o concerto no meio	2
Assistir de novo outro concerto	27
Se tornar um músico da orquestra	7
Aprender a tocar um instrumento	15
Vaiar	2
Aplaudir	23
Outros: Que durasse mais (2), sair (1), só não gostei (1)	4
Nº alunos que não responderam a questão	3
Nº de ocorrências	80

A vontade de “aplaudir” seguiu com vinte e três ocorrências, atitude legítima para o contexto ao qual os alunos pertencem. Os fatores externos relacionados a sociedade estabelecem o aplauso como meio de demonstrar agradecimento e retribuir por algo importante que se recebe. Outro aspecto que cabe ser pontuado foi que o concerto didático despertou em alguns alunos, mais precisamente em quinze alunos, o desejo de “aprender a tocar um instrumento” e, em sete deles o desejo de “se tornar um músico da orquestra”. Apenas dois alunos tiveram vontade de “abandonar o concerto no meio”. Os dois alunos tiveram vontade de vaiar marcaram outra resposta. Um dos alunos marcou “aplaudir” e outro “se tornar músico da orquestra” o que torna questionável as respostas desses alunos.

Quanto ao repertório que a orquestra levou para as escolas, a tabela que segue mostra a familiaridade com as peças escolhidas. Apenas cinco alunos não respondeu a questão.

Quadro 24: Nível de conhecimento do repertório do concerto didático.

Você já conhecia alguma música que a orquestra tocou?	
Cantigas de roda	18
Concerto para 4 violinos	5
Serenata de Mozart	2
Abertura da Ópera Carmem	7
Tema da Pantera cor de rosa	2
Aquarela do Brasil	21
Nº de alunos que não respondeu a questão	5

O *Tema da Pantera Cor de Rosa* foi a música mais conhecida do repertório do concerto didático, trinta e um alunos a conheciam. *Aquarela do Brasil* veio a seguir, vinte e um alunos já a conheciam, seguida das Cantigas de Roda, conhecidas por dezoito alunos. A aproximação e apreensão do código e do ritual da música de concerto foi facilitada em função de um repertório familiar à plateia envolvida, o que permitiu ampliar a possibilidade de aceitação de uma expressão que a plateia não apresentava familiaridade.

Quando os alunos foram questionados se eles lembravam em quais momentos tinham ouvido as músicas conhecidas, a maioria das respostas, doze ocorrências, indicou que eles não lembravam. Mas dentre as respostas apresentadas, pôde ser observado que a escola e a família se mostram como referências importantes. Mais uma vez o lugar da escola como ambiente possível de propagar vivências e proporcionar o acesso a variadas culturas é confirmado.

Quadro 25: Apresentação dos momentos em que o repertório do concerto didático ficou conhecido.

Você se lembra em quais momentos que você ouviu a(s) música(s) anteriormente marcadas? Conte para nós.	
Não sei (1), Não (7), não me lembro (3) Não me lembro muito bem mas já escutei elas (1)	12
Desenho e na creche (1), Na escola (1), Na casa dos meus avós (1), No rádio, eu baixei pra conhecer (1), Quando eu era criança e até hoje tenho que escuta por causa das minhas sobrinhas (1), Na minha infância (1)	6
Várias vezes (1)	1
Da Pantera Cor de Rosa (2)	2
Lembro porque meu primo vive ouvindo (1)	1
Lembro, foi bom, foi muito legal, meu sonho é ser cantora e orquestra isso mi anima muito muito é ótimo demais e eu amo orquestra (1).	1
Na 3 música (1), Pagode , deixa em #31# (1), No início e no meio (1)	3
Nº de alunos que não responderam a pergunta	17
Nº de ocorrências	26

O Quadro a seguir apresenta o grau de familiaridade dos alunos com os compositores que tiveram suas peças tocadas ou foram mencionados no concerto. Treze alunos não responderam a questão. O compositor mais conhecido para o grupo pesquisado é Carlos Gomes, com vinte e oito ocorrências, seguido de Mozart, com onze ocorrências. Carlos Gomes nomeia inúmeros locais nas cidades tais como teatros, praças públicas, ruas e avenidas que possivelmente acabam promovendo uma divulgação do nome do compositor até para aqueles grupos que não tem familiaridade com a música de concerto brasileira. Talvez essa seja uma via de acesso real para o conhecimento do nome do Carlos Gomes.

Quadro 26: Nível de familiaridade com os compositores apresentados no concerto didático.

13 – Você já tinha ouvido falar de:	
Vivaldi	3
Haydn	--
Mozart	11
Villa-Lobos	4
Carlos Gomes	28
Ary Barroso	5
Nº de alunos que não responderam a questão	13
Nº de ocorrências	54

Quando os alunos foram perguntados se lembravam das situações em que ouviram esses compositores, a maioria responde que não. Aparecem respostas que dizem que “nunca ouviu não” e “só escutei hoje” o que indica o quanto a música de concerto se encontra ausente do cotidiano do grupo, na vida em família e principalmente na escola, que deve ser um local em que as culturas mais diversas precisam ter lugar pelas razões já trazidas por esse estudo anteriormente.

Quadro 27: Apresentação das situações em que os compositores citados no concerto didático ficou conhecido.

14 – Você se lembra em que situações você ouviu falar dele(s)?	
Sim, em um comercial (1), Sim, na TV, no rádio ,etc (1), Eu já ouvi fala de Carlos Gomes na televisão e rádio (1), Sim, na TV, no rádio ,etc (1)	4
Não (9), nunca ouvi não (1)	10
Em vários lugares (2)	2
Em aulas de História (1), Na TV nas aulas de música que eu costumava fazer (1),	2
Conversa entre amigos (1)	1
Quando eu tava muito triste, ele me alegrou e com as músicas tudo ótimo, fiquei alegre, muito alegre(1), Quando o maestro perguntou (1), Só escutei de um hoje (1)	3
Nº de alunos que não responderam a questão	21

Segundo o quadro anterior, os meios de comunicação de massa são os meios os quais proporcionam algum contato entre o grupo pesquisado e a música de concerto embora não atinja a totalidade do grupo. Considerando que a música de concerto ocupa pouco espaço na programação de meios tais como a TV e o rádio, é natural que os alunos tenham pequena vivência com tal gênero.

Na próxima pergunta, o interesse recai sobre a comparação entre as músicas que a orquestra tocou e as preferidas dos alunos. Vinte e dois alunos não responderam a questão. Entre as respostas, identificamos que a maioria delas é positiva quando se refere a experiência do concerto didático.

Quadro 28: Apresentação das respostas que os alunos comparam suas músicas prediletas com o repertório do concerto didático.

15 – Como você compara as músicas que a orquestra tocou com as suas músicas preferidas?
I - Escola Municipal de Ensino Fundamental X
- Música legal, boas, uma alegria imensa
- Tranquila, relaxante
- As minhas são mais animadas mas a orquestra também é legal;
- Muita diferença/ a orquestra é calma, legal e divertida. A música que eu gosto anima as pessoas dá vontade de dançar é legal e também divertido!...
- As músicas preferidas eu conheço;
- Não tem comparação só ouço o que gosto;
- São diferentes porém me provocam o mesmo interesse;
- São muitas vezes parecidas mais são bem diversificadas;
- Diferente;
- O estilo de música que eu gosto é bem diferente, mas eu nunca havia visto uma orquestra antes. Então eu gostei muito da música clássica.;
- Muito diferente,
- Muita diferença/ a orquestra é calma, legal e divertida. A música que eu gosto anima as pessoas dá vontade de dançar é legal e também divertido!...;
- Pelos toques das músicas;
- Eu gosto de tudo que é bom, gosto de músicas calmas;
- Pantera Cor de Rosa (2), Aquarela do Brasil;
- Quando eu tava muito triste, ele me alegrou e com as músicas tudo ótimo, fiquei alegre, muito alegre.;

Dentre as respostas apresentadas, a ideia de relaxamento, calma e tranquilidade continua sendo uma forte referência. De acordo com o quadro, há indicações de que a música

predileta é mais animada que o repertório da orquestra. Na resposta “eu gosto de tudo que é bom, gosto de músicas calmas” há indicação de que as músicas calmas são boas, então o significado se constrói sobre o que o aluno acha bom que, nesse caso, são as músicas calmas. Chama atenção o fato de que a música que a orquestra tocou é diferente das músicas prediletas mas, ainda assim pode ser interessante, legal, divertida. Há uma variação semiótica que pode acrescentar outras músicas significativas, a “enciclopédia” se amplia. A resposta “não tem comparação só ouço o que gosto” parece querer dizer que ele só ouve o que gosta portanto não ouve músicas como aquelas que a orquestra tocou, nesse caso, é possível que esse falante não se convenceu do argumento retórico utilizado no concerto, considerado um discurso para negociar as distâncias entre plateia e orquestra sobre o tema música de concerto.

Quanto aos instrumentos que o grupo conhecia, todos os alunos conheciam pelo menos um instrumento. Dentre os instrumentos da orquestra, os mais populares foram a flauta e o violino, que são instrumentos utilizados frequentemente para a execução de solos. Dentre os instrumentos menos conhecidos encontra-se o oboé, o fagote e o tímpano. Mas todos os alunos conheciam pelo menos um tipo de instrumento. Todos os alunos tiveram interesse em responder a questão. O conhecimento de um instrumento que pertence à orquestra é um ponto importante que contribui positivamente para a negociação das distâncias. Mesmo considerando que a plateia não tem familiaridade com a orquestra e a música de concerto, pode-se observar que há alguns aspectos que são familiares nesse universo, o que permite aproximações pontuais para negociar as distâncias entre universos que não se encontram tão distantes assim.

Quadro 29: Nível de familiaridade do grupo com os instrumentos da orquestra.

16 – Quais instrumentos você já conhecia?	
Cb - Contrabaixo	11
Cl – Clarinete	19
Fg – Fagote	3
Fl – Flauta	34
Ob – Oboé	2
Pd – Pandeiro	33
Tm – Tímpano	3
Tbn – Trombone	23
Tpt – Trompete	25
Cor – Trompa	9
Tba – Tuba	15
Tr – Triângulo	25
Vln – Violino	34
Vla – Viola	23
Vlc – Violoncelo	15
Xil – Xilofone	5
Nenhum	--
Nº de alunos que não responderam a questão	0
Nº de ocorrências	279

No intuito de verificar a afinidade do aluno com o tipo de instrumento da orquestra, a pergunta apresentada no quadro que segue foi o meio encontrado para verificar essa possível identidade e conhecer as razões dessa identidade. Assim, posicionando o aluno como um músico de orquestra, buscamos encontrar a preferência do instrumento de cada um deles. As três opções mais desejadas são: violino, com nove ocorrências; flauta, com oito ocorrências; e maestro com seis ocorrências.

A preferência pelo violino e pela flauta foi explicada pelos alunos insistindo no fato de ser legal e deixar relaxado, aspectos recorrentes em outras questões que parece ser significativo ao longo de toda o questionário. Quanto a opção maestro, as justificativas

indicam ser “bom”, “divertido ficar lá na frente” e “muito maneiro” ser maestro, o orador que convence, argumenta, negocia as distâncias e é acolhido pela plateia, fato que o aproxima dessa plateia. A simpatia que a plateia sente pelo maestro é facilitador, assim há uma variação semiótica considerável que vem construindo o significações relacionadas a posição assumida pelo maestro.

Quadro 30: Identificação com os instrumentistas para pertencer a orquestra e justificativa.

Se você pertencesse a orquestra quem você gostaria de ser? Por que?	
Contrabaixo (3)	Muito bom e divertido, porque gostei [gosto], porque são interessante.
Clarinete (1)	Porque acho muito legal,
Fagote (2)	-----
Flauta (8)	Não sei, ----, porque é legal, me deixa mais calmo, acho estes instrumentos legais , Porque eu acho legal , ----, interessante
Oboísta/ Tímpano/ Trompete/ Trompa/ Triângulo	0
Pandeiro (2)/Percussão (3) / (5)	Porque esses são mais fáceis e são mais legais, eu toco bateria e percussão e o maestro comanda, acho legal
Trombone (1)	-----
Tuba (1)	-----
Violino (9)	----, acho legal, ----, gosto do som do violino, acho muito bonito, acho que deve ser legal, acho um som muito lindo, interessante, tocar violino deixa a pessoa relaxada
Viola (5)	----, muito legal divertido, é bom ser essas pessoas e eu gostaria de ser, Porque eu acho legal, interessante,
Violoncelo (2)	----, interessante
Maestro (6)	Não sei; é divertido ficar lá na frente regendo; porque é bom ser essas pessoas e eu gostaria de ser; muito maneiro.
Nenhum (7)	NGPO. Porque é chato; acho legal ouvir, mas não gostaria de participar de uma orquestra; -----; porque sim, pois toco baixo e contrabaixo; não quero de tocar essas músicas acho muito difícil quero apenas ouvir; ---- --; nunca gostei de orquestra.
Nº de alunos que não responderam a questão - 7	Por que?
Nº de ocorrências - 50	

O interesse em responder a questão sobre o instrumento que você gostaria de tocar caso pertencesse a orquestra se mostrou em trinta e seis alunos, apenas sete alunos não responderam. Foram registradas cinquenta ocorrências. Foi encontrado um aluno que marcou cinco opções, outro que marcou quatro, outro que marcou três opções e cinco alunos que marcaram duas opções. O violino foi o instrumento que despertou maior interesse gerando nove ocorrências, seguido da flauta, com oito ocorrências e do maestro, com seis ocorrências. Tanto o violino quanto a flauta são instrumentos solistas e suas tessituras estão localizadas na região aguda, fato que faz com que o som desses instrumentos sobressaia quando tocam com a orquestra e, num número significativo de ocasiões, a flauta e o violino executam a melodia principal. Quando os alunos justificaram suas escolhas, as qualidades utilizadas em suas justificativas, tanto de um quanto do outro instrumento, mostraram semelhanças consideráveis. Ambas as justificativas diziam que é “legal”, é “bom” e é “interessante”. Um aluno disse que tocar violino o “deixa mais calmo”, enquanto outro aluno disse que “tocar violino deixa a pessoa relaxada”.

Quanto ao maestro, de acordo com o quadro anterior, os alunos disseram que “é bom fazer o que ele faz”, “é maneiro” e, um dos alunos respondeu que “é divertido ficar lá na frente regendo”. Dentre o conjunto de respostas solicitado, as qualidades mais marcantes continuaram sendo aquelas que relacionam a orquestra e seus concertos à diversão, paz, alegria, calma e relaxamento, a associação de tais qualidades à música de concerto parece ser praticamente uma constante.

Quando foi solicitado aos alunos que dissessem o porque de sua opção, a justificativa da escolha foi agrupada em categorias numa tentativa de compreender quais as qualidades que tornam atraentes pertencer a orquestra. Para alcançar esse objetivo agrupamos as ocorrências em cinco categorias. A Categoria 1 – “Entretenimento” é a mais numerosa com vinte e seis ocorrências e diz respeito a uma identificação com o instrumentista que relaciona ao significado de ser “legal”, “bom”, “divertido”, “interessante”, “muito maneiro” entre outras qualidades semelhantes. A Categoria 2 – “Bem-Estar” traz apenas duas ocorrências mas a sua recorrência a torna mais significativa que a número de ocorrências. O sentido de bem-estar do concerto didático é altamente significativo para o grupo pesquisado. A Categoria 3 – “Beleza”, com duas ocorrências, diz respeito a qualidades tais como “muito bonito” e “muito lindo”. As categorias 1, 2 e 3 tratam de afetos positivos que fazem com que o grupo se interesse em ser da orquestra. A Categoria 4 – “Desconforto” agrupa as ocorrências que dizem respeito a considerar “chato”, “muito difícil”, “nunca gostei”, isto é, aspectos que não

são atraentes ou chegam a ser repulsivos. A Categoria 5 – “Não quero” trata de não querer pertencer a orquestra por várias razões tais como preferir ser ouvinte simplesmente.

Quadro 30: Categorização da justificativa.

Por que?		
1 “Entretenimento”	Legal (9), muito legal (2), Bom (2), Muito bom (1), Divertido (3), interessante (5), fácil (1), gosto (2), muito maneiro (1).	26
2 “Bem – Estar”	Calmo (1), relaxada (1)	2
3 "Beleza”	Muito bonito (1), muito lindo (1)	2
4 “Desconforto”	Chato (1), muito difícil (1), nunca gostei (1),	3
5 “Não quero”	“Acho legal ouvir, mas não gostaria de participar de uma orquestra” (1)	1
Outras respostas	Não sabe (1), não sei (1)	2
Nº de Alunos que não responderam		13
Nº de ocorrências		36

Para saber se o concerto da orquestra é considerado um bom entretenimento para o grupo, segue a próxima questão. Do grupo pesquisado, vinte e seis alunos consideraram que o concerto da orquestra é um bom entretenimento, um aluno disse que não gosta, dois alunos responderam que não sabe, um aluno respondeu “um pouco” e treze alunos não responderam. A princípio temos que considerar que a maioria dos alunos entendem o concerto como um bom entretenimento e dentro dessa maioria, há aqueles alunos que disseram as razões de suas opiniões. Dentre essas razões, a associação a relaxamento permanece presente. Chama atenção as respostas que apontam que o concerto é um bom entretenimento porque se “sente muito bem” e é “um remédio para o stress”.

Quadro 31: O concerto da orquestra visto como bom entretenimento.

Você acha que o concerto da orquestra é um bom entretenimento?			
I - Escola Municipal de Ensino Fundamental X			
SIM	26	<ul style="list-style-type: none"> - alegre e relaxa, - incentiva as pessoas a fazerem, - é muito legal, - é lindo, - é bem legal e relaxante, - porque sim (2) - x (8) - achei legal instrumentos diferentes - porque reúnem todos para ouvir uma coisa extraordinária como aquela - a gente fica relaxado - a gente se diverte e fica relaxado - porque é um remédio para o estresse - traz atenção, diversão, uma explosão de sentimento muitas vezes seriedade e tensão - pois prende a sua atenção e você relaxa - traz lembranças boas - você aprecia a música clássica, você presta muita atenção - ajuda a relaxar - a gente se sente muito bem na orquestra 	<ul style="list-style-type: none"> -Alegria (1), legal (3), diverte (2), lembranças boas (1); - Relaxa (6), remédio para o stress (1), sente muito bem (1); - lindo (1), coisa extraordinária (1); - seriedade(1), tensão (1), atenção (2); -explosão de sentimentos (1);
NÃO	1	Não gosto	-----
NÃO SEI	2	-----	-----
OUTRAS	1	Um pouco	-----
NÃO RESP.	13	-----	-----
Total	43	-----	-----

A recorrência da opinião de que a orquestra, ou o concerto, ou a música de concerto ou outros aspectos associados ao concerto didático relaxa representa um ponto de reflexão importante. Será que o relaxamento proporcionado pelo concerto didático a ponto de trazer alívio ou significar um “remédio” aponta para quais situações que causam stress ao grupo participante da pesquisa? Será que esse stress advém da realidade escolar? Da vida em família? Ou que tipo de vida, em quais condições vivem esses alunos que o stress, a tensão ou a ansiedade são aliviadas em momentos de relaxamento, calma, tranquilidade e paz como indicado ao longo do questionário? Assim o concerto didático pode trazer significações que

indicam que ele pode funcionar como um “remédio para o stress”. Chegamos a esse ponto nos perguntamos que stress é este ao qual os alunos estão submetidos.

Para finalizar o questionário, foi deixado um espaço para que os alunos comentassem livremente o que quisessem. Cabe observar o caráter de liberdade explicitado nessa questão, embora, de alguma forma, responder ao questionário seja uma escolha, comentar sobre o concerto é apenas para aqueles que gostariam de comentar. Treze alunos quiseram comentar. Um dos alunos que disse que não gostaria de comentar, ainda assim, respondeu que “a orquestra foi legal”. As respostas obtidas foram as que seguem no próximo quadro.

Quadro 32: Comentários livres.

Existe algo que você gostaria de comentar?			
I - Escola Municipal de Ensino Fundamental X			
SIM	13	<ul style="list-style-type: none"> - As músicas - Sim que eu gostaria muito de ser - Que foi muito legal e que poderia ter de novo - gostei muito e tomara que repita mais vezes antes eu achava que orquestra era chata porque nunca tinha ouvido mais agora sempre vou acha legal e divertida - eu adorei o concerto da orquestra - O homem que toca percussão toca muito - Que foi muito bom que deveria volta pois é muito bom de ouvir é uma maravilha - eu amei a orquestra eu pensei que ia ser chato ... mas foi legal - a orquestra um monte de atenção e calma - Achei muito legal e muito bonito até encontrei meu ex-maestro Sérgio. Gostaria de ver novamente. - Eu gostei muito, e espero que possam voltar aqui mais vezes - Espero ouvir vocês de novo. - Foi muito legal devia vir mais vezes. 	<ul style="list-style-type: none"> - legal (5), divertida (1), muito bom (1), maravilha (1) - - adorei (1), amei (1), gostei muito (1) - calma (1) - muito bonito (1)
NÃO	11	<ul style="list-style-type: none"> - Não quero - Nada, mas a orquestra foi legal - Não, isso foi muito porque mesmo eu falando não eu comentei. 	-----
OUTRAS	1	Não sei.	-----
NÃO RESP.	18	-----	
TOTAL	43	-----	-----

Observando os comentários produzidos pelo grupo de alunos pesquisados, permanece a tendência em associar o concerto didático a um evento divertido, bom, legal entre outras qualidades positivas que haviam sido mencionadas nas perguntas anteriores. Os comentários podem ser vistos como reforços espontâneos das opiniões mostradas anteriormente nas outras questões, fato que reafirma a acolhida que o concerto didático teve na escola. Então, a questão das significações construídas pelos alunos não devem ser tomadas como algo fechado pois as significações existentes num determinado momento podem não serem as mesmas daquelas construídas num outro momento. No caso da orquestra e do concerto didático, o fato dos alunos serem apresentados a um concerto que ofereceu chances para ser entendido permitiu a aproximação da plateia a um gênero musical não familiar a mesma. Assim, o não familiar pôde ser conhecido e, para alguns, apropriado como algo que se deseja experienciar de novo.

6.3 Algumas considerações

A análise das respostas dadas por um grupo de quarenta e três alunos do 6º ao 9º ano que frequentam escolas públicas de ensino básico, e que tiveram a oportunidade de assistir ao concerto didático promovido pela OSES em suas escolas apontaram para uma experiência que atendeu a uma demanda nem sempre explicitada nessas escolas. Levar concertos a plateias não familiarizadas com este tipo de evento, concerto didático, tem demonstrado ser uma ação colaborativa para fomentar a vivência musical e a formação de plateia. Abordar a não familiaridade das plateias, o que inicialmente foi tratado como um pressuposto pela direção dos concertos didáticos, é confirmada por duas vias: no momento do concerto, quando maestro pergunta sobre quem já viu a orquestra e a maioria responde negativamente e por meio do questionário.

No que se refere ao conhecimento musical, o concerto didático pode ser considerado como uma aula experimental em que não se fala apenas de uma prática, mas uma aula em que os alunos se encontram presentes, até mesmo inseridos na prática da qual se fala. Pode-se observar, conhecer, perguntar, participar e se apropriar de conhecimentos até então distantes daquela plateia. Conhecimentos básicos certamente podem ser adquiridos e associados àqueles que a plateia possui elaborando novos conhecimentos. Pelas respostas analisadas, podemos afirmar que o concerto didático prepara o terreno para novas sementes. Partir do

estímulo oferecido pelo concerto didático pode ser um bom meio de abordar a música e seu ensino, não apenas no que diz respeito a música de concerto mas projetar para outros gêneros como experiências importantes para a compreensão do fenômeno musical independente do gênero, tal qual é realizado no concerto didático. Nesse sentido, caberia a escola dar continuidade a esse projeto e, quem sabe, como acontece com outras orquestras, a OSES criar mecanismos de formação de professores, pois são esses professores que podem dar continuidade a experiência do concerto didático pelo contato intenso e permanente com esses alunos. Os professores são os maiores responsáveis pela multiplicação dos conhecimentos hora acessados.

No que diz respeito a formação de plateia, ao longo dos anos em que a OSES vem promovendo concertos didáticos, a própria OSES se transforma em expectadora do fluxo de público proveniente dos concertos didáticos, tema para uma pesquisa futura. A manifestação do desejo dos alunos de querer assistir um concerto de novo, de achar legal, de gostar da orquestra e do concerto quando se pensou que seria chato, dentre outras falas, pode ser o indício de que uma “necessidade cultural” (BOURDIEU; DARBEL, 2010) esteja em vias de ser criada.

Diante do exposto, a positiva colaboração dada pelo concerto didático à plateia em questão é uma realidade. Fato que pode ser observado em virtude das ocorrências que manifestaram aspectos positivos da experiência que os alunos tiveram. Considerando tais ocorrências, são elas que podem nos oferecer as significações dos concertos didáticos para o grupo pesquisado. Assim, após analisar os dados contidos nos questionários, buscamos encontrar as ocorrências que possuem as qualidades que acreditamos condensar o significado dos concertos didáticos.

As ocorrências atribuíram qualidades como bom, legal, agradável, divertido, bonito, calmo, relaxado e “remédio para o stress” para o concerto didático. O estudo aqui relatado indicou que a expressão que funcionou como metáfora condensadora de significado do concerto didático é “remédio para o stress”.

CONCLUSÃO

A pesquisa aqui apresentada teve como propósito apreender as significados de um concerto didático construídos por uma plateia escolar. O nosso objeto de investigação, o concerto didático, aconteceu numa escola pública de ensino regular de educação básica e foi realizado pela Orquestra Sinfônica do Estado do Espírito Santo (OSES). A princípio, foi considerado que essa plateia encontrada na escola não possuía familiaridade com a música de concerto ou com concertos orquestrais, fato confirmado pela própria plateia, no momento do evento, bem como por meio das respostas dadas ao questionário pelo grupo pesquisado. Para coleta de dados, tomamos um grupo composto por quarenta e três alunos das turmas do 6º ao 8º ano de uma das escolas que receberam o concerto didático no segundo semestre do ano de 2014.

Para apreender os significados proporcionados pelo concerto didático, utilizamos como referencial teórico a Semiótica Cognitiva desenvolvida por Klinkenberg que conceitua os significados como interpretações dos objetos percebidos. Nesse campo de estudo, os significados possuem estreita relação com a cognição e se constituem a partir de uma relação dialética do objeto percebido com as “enciclopédias” individuais. Essas “enciclopédias” funcionam como modelo de descrição do sentido semiótico, armazenam as qualidades percebidas e se tornam referências para as próximas percepções. Nesse diálogo, a percepção do objeto gera uma busca de referências nessas “enciclopédias” que retornam ao objeto em processo de reelaboração do mesmo. O próprio Klinkenberg chamou atenção para esse movimento que vai do objeto ao modelo e retorna ao objeto em função da similaridade com os processos de assimilação e acomodação descritos por Piaget.

Os significados, no âmbito da Semiótica Cognitiva, ocorrem a partir do momento em que as qualidades de uma ocorrência são percebidas, deslocadas do seu entorno, reificadas e interpretadas. Cabe observar que as qualidades da entidade diferenciada estão sempre em interação com o seu entorno, tal qual numa situação de figura e fundo. Qualidade, entidade e interação corresponde ao modelo sobre o qual a Semiótica Cognitiva fundamenta seus princípios, pois independente do grau de complexidade perceptivo, esse modelo sempre será seguido. A “enciclopédias” fornecem um indicativo da experiência individual e, num mesmo indivíduo, várias “enciclopédias” estão presentes, o que permite recortes variados de um mesmo objeto percebido, construindo assim significações também variadas. Ao mesmo

tempo, essas “enciclopédias”, ao interagirem entre si proporcionam interações entre entidades diferentes gerando processos argumentativos empenhados em negociar as distâncias como estabelecido pela Nova Retórica, mais um componente do nosso referencial teórico.

A medida que ocorre a percepção, a produção de um conjunto de interpretações gera o efeito retórico que é a interação entre o grau percebido e o conjunto de interpretações. Desse modo, as enciclopédias se modificam a cada ocorrência assimilada gerando um movimento de expansão. Nesse movimento que reorganiza nossas enciclopédias, a metáfora, figura de linguagem que funciona como interseção de dois conjuntos de propriedades enciclopédicas, por sua característica de agenciadora de significados, foi o meio pelo qual aprendemos o significado da música de concerto proporcionada pelo concerto didático. Quando a metáfora REMÉDIO PARA O STRESS emerge como a significação da experiência gerada pelo concerto didático do grupo pesquisado, a compreendemos como um significado gerado pela relação dialética entre a experiência vivida oferecida pelo concerto didático em interação com a experiência trazida pelo grupo pesquisado.

A metáfora citada foi construída pela argumentação entre o percebido e as “enciclopédias” existentes, atitude advinda das distâncias criadas entre as experiências. Tais distâncias foram negociadas gerando a metáfora REMÉDIO PARA O STRESS. Figura de linguagem que se relaciona à recategorização da experiência, a metáfora funciona como elemento de interseção entre dois conjuntos de propriedades enciclopédicas, sendo o único tropo a considerar os princípios da estruturação adquirida.

A Retórica aponta para a possível mudança de valores a partir da negociação das distâncias entre os componentes da unidade retórica que, para o concerto aqui em questão, é composto da orquestra/orador (*ethos*), plateia/auditório (*pathos*) e música de concerto/tema em debate (*logos*). De acordo com a filosofia de um evento com características didáticas, tal qual o concerto levado a escola pela OSES, a necessidade de provocar o envolvimento da plateia levou a adaptações que contribuiu para diminuir as distâncias entre orquestra (música e explicações do maestro) e plateia por meio da organização de um discurso sobre música de concerto que facilitasse a aproximação da música de concerto da plateia. Esse discurso foi organizado por meio de uma negociação entre as “enciclopédias” do próprio maestro que, ao seu saber acadêmico deixou que interagisse meios que buscavam simplificar e substituir jargões, palavras técnicas ou expressões usuais do mundo da música de concerto tornando possível uma assimilação direta, por parte da plateia, de acordo com a experiência trazida pela

mesma. O discurso falado assim construído, permitiu um envolvimento que proporcionou a utilização de alguns termos mais específicos, tais como *spalla*, *solo*, *tutti*, melodia, acompanhamento dentre outros que, além de serem utilizados, puderam ser explicados. O discurso “tocado” também atendeu aos propósitos de mediar e vencer as distâncias observadas na unidade retórica. Como meio de introduzir peças desconhecidas do público, peças mais familiares fizeram parte do repertório por pertencerem às “enciclopédias” da plateia como ocorreu com o *Tema da Pantera Cor de Rosa*. Assim, o elemento mais familiar, próximo ou presente ao cotidiano do grupo diminuiu distâncias abriu possibilidades de envolvimento para a experiência com o não familiar. A escolha das peças não familiares trouxeram elementos para que o envolvimento com concerto acontecesse com naturalidade. Foram escolhidas peças curtas, peças que permitissem algum tipo de fazer musical da plateia junto com a orquestra, tais como estalos de dedo no *Tema da Pantera Cor de Rosa* ou mesmo brincadeiras que gerassem um envolvimento positivo.

Além do discurso propriamente dito, a composição visual apresentada pela orquestra permitiu diminuir as distâncias identificadas tais como o posicionamento da orquestra que se colocou no centro da quadra esportiva. Nivelada no mesmo plano ou abaixo da plateia (em relação àqueles que se posicionaram em arquibancadas), as condições da escola contribuíram para a aproximação da plateia com a orquestra. No que diz respeito ao vestuário do maestro e dos instrumentistas, o mesmo aconteceu quando os ternos e os vestidos longos foram deixados de lado para que camisas de malha e calças compridas fossem usadas como uniforme.

Os procedimentos utilizados como argumentação para que as distâncias fossem diminuídas, emergiram a partir do planejamento da *Série Orquestra nas Escolas*, a qual o concerto didático faz parte, e foram adaptados ao momento do concerto, na medida do possível, para que a plateia se apropriasse do evento que, a princípio, não fazia parte das “enciclopédias” individuais. Cabe pontuar que a cada concerto didático realizado nas escolas conta com um elemento surpresa que é da ordem do perfil da plateia encontrada. Assim, nem sempre o concerto didático pode seguir a um planejamento, até mesmo condições físicas relativas a acomodação da plateia e da orquestra trazem importantes implicações que geram necessidade de fazer adaptações no momento do concerto entre outros aspectos imprevisíveis.

Do ponto de vista da plateia, a possibilidade de contato e o envolvimento com o concerto didático, evento não familiar a princípio, ocorreu trazendo um novo referencial de

entretenimento, de acordo com os questionários analisados. Foi detectado a “vontade de assistir de novo” o concerto apresentado, aspecto que comprova o objetivo alcançado para um evento com finalidade didática alinhado ao propósito de formar plateia.

Os significados do concerto didático foram obtidos a partir de um dos fazeres musicais considerado como essenciais para o ensino da música: a apreciação musical. Ao lado da composição e da performance, a apreciação musical consiste em um dos pilares do aprendizado, sendo o mais acessível e mais amplo no que diz respeito às experiências proporcionadas. Embora ocorra muitos questionamentos relacionados a apreciação vista como atividade, em função da não obrigatoriedade da elaboração de um produto musical, como ocorre na composição ou na performance. Não é necessário que um produto musical ou não seja gerado para confirmar a ocorrência da apreciação musical. Ainda que tais produtos possam ser desenvolvidos, musicais ou não, desencadeados por momentos de apreciação musical, a atividade acontece internamente e é capaz de promover aprendizados associados a aspectos racionais e sensíveis naquele que aprecia.

Como qualquer outra atividade, a apreciação consiste no treino corporal, emocional e intelectual, e está inscrita no contexto social de indivíduos e grupos, aspecto que fornece visões e valores peculiares, o que implica nas formas de utilização da atividade. A apreciação, no âmbito da música, mesmo que esteja sempre associada à capacidade auditiva, é conceituada e compreendida de diversas maneiras. A revisão de literatura em apreciação musical realizada nos conduziu ao conhecimento dos conceitos, ideias e práticas que direcionam a atividade e apontou para a não existência de um consenso sobre o tema. Da mesma forma que ouvir e escutar são termos utilizados de forma as vezes equivalente e as vezes diferenciada, há conceitos de apreciação que se assemelham a percepção, outros a diferenciam e outros a integram. Assim, para efeito da presente pesquisa, consideramos que a escuta é uma maneira de ouvir mais profunda e consciente, assim como consideramos que a percepção é a primeira etapa da apreciação. A cognição, em contraste com a percepção, envolve pensamento e assim atravessa demarcações rígidas de natureza e cultura (SPITZER, 2004).

Como estamos tratando de música e de sua apreciação, no âmbito dessa pesquisa, consideramos apenas a apreciação para aqueles que possuem capacidade suficiente para serem estimulados por um evento sonoro musical através do aparelho auditivo. Ainda que

exista outras formas de lidar com a música para aquelas pessoas que possuem a capacidade auditiva comprometida, esse aspecto não foi aqui abordado.

O fato ter balizado a apreciação musical a partir da capacidade de resposta ao estímulo sonoro, não significa que não compreendamos a música como uma expressão complexa que não se limita ao som, embora este seja o seu aspecto mais referencial no mundo “civilizado” ocidental, mais propriamente das cidades. O significado da música e o que ela representa, possui uma forte inscrição social presente em quaisquer grupos e, em muitos casos, a música é conceituada por aspectos da vida prática que a princípio seriam considerados não musicais, como ocorre com inúmeras sociedades iletradas, em que suas tradições são preservadas através de gerações por meio da oralidade. Na música associada a rituais o aspecto sonoro inúmeras vezes é apenas mais um entre tantos outros aspectos envolvidos que dizem respeito a gestos, vestimentas, alimentos, pinturas corporais, rituais de passagem dentre inúmeros outros. Desse modo, o significado do aspecto musical não é um dado universal, mas é algo que precisa ser identificado como tal. Fato que nos leva dizer que a música é para aquele que a entende como música, isto é, a música não se configura como objeto único para todas as pessoas, mas como objeto particular, que se configura das mais variadas maneiras e é entendido como música por aquele assim o percebe. Assim a música é uma construção social que será apreciada de acordo com hábitos e costumes apropriados.

Entre alguns autores visitados na revisão bibliográfica realizada sobre apreciação musical, há o consenso de que tal fazer ocorre em três estágios. Diante do estímulo musical, esses autores consideram a reação corporal como primeiro estágio, a expressão como segundo estágio e a apreensão intelectual como terceiro estágio. A organização desses estímulos em estágios funciona muito mais como finalidade didática pois pode haver a combinação entre eles ou a manifestação de modo mais pronunciado de um determinado estágio que outro. Durante o concerto, a reação física pôde ser observada nos movimentos corporais da plateia no momento em que a percussão realiza padrões rítmicos característicos de dança ou, de acordo com o questionário, quando o grupo pesquisado sentiu que a música levou ao relaxamento, embora não possamos atribuir o estado de relaxamento apenas em função de uma uma atitude corporal, entendemos que passa pelo corpo e estabelece uma combinação entre corpo e mente. Quanto a expressão, o questionário indica sentimentos e emoções geradas pelo concerto. A apreensão intelectual ou a escuta inteligente diz respeito a elaboração de conceitos, análise e comparação tomando como referência as ocorrências que tiveram lugar no momento do concerto, entre elas ou com experiências adquiridas ou, de

acordo com as nossas “enciclopédias”, retomando o conceito elaborado e utilizado por Klinkenberg.

No concerto didático aqui em questão, conhecimentos objetivos ou racionais e sensíveis ou estéticos puderam ser acessados. A apresentação dos instrumentos e de suas famílias, as peças, os compositores e as funções do regente podem ser classificados como conhecimentos objetivos ou racionais. Em alguns momentos os conhecimentos sensíveis ou estéticos foram incentivados quando o maestro chama atenção da plateia para a beleza, a delicadeza, a alegria ou outros sentimentos associados às peças do repertório do concerto. Ainda que essas duas formas de conhecimentos em algumas ocasiões sejam abordados de modo separado, alguns pesquisadores como o neurocientista Antônio Damásio (2014) admite que todo o conhecimento é dado por uma interação entre conhecimento racional ou objetivo (lógico) e conhecimento subjetivo, pois os sentimentos e as emoções são básicos e não podem ser menosprezados nas soluções dos problemas de lógica e razão aplicada em função da interligação de todos esses aspectos, que estão na mesma raiz biológica relacionada ao comportamento básico humano. A integração dos aspectos lógicos e sensíveis admite a necessidade da educação do sensível como meio de obter equilíbrio com as capacidades lógicas e racionais. Esses aspectos podem ser desenvolvidos no âmbito da apreciação musical e a partir do concerto didático, que funcionou como estímulo para um primeiro envolvimento com a música de concerto e porta de entrada para outros eventos semelhantes tais como o concerto didático.

Embora o concerto didático se categorize como uma apresentação em audiência, essa é apenas uma forma de abordar a apreciação musical que pode ocorrer a qualquer momento nas mais variadas condições desde que haja um estímulo musical percebido por um indivíduo ou um grupo de indivíduos que se encontram em posição de ouvinte. Além dos três estágios previstos na atividade de apreciação musical, a atenção relacionada a atividade é outro parâmetro variável. Consideramos que independente da energia canalizada na apreciação de um evento musical, sempre sofremos algum tipo de impacto causado pela experiência do contato com a música, ainda que não tenhamos total consciência do fato. Mas a abordagem da apreciação como aprendizado musical tem um caminho que, ao percorrer, conduz ao aprofundamento, tanto no que diz respeito aos aspectos lógicos e racionais quanto aos aspectos sensíveis, relacionados às emoções e aos sentimentos. Podemos observar que a apreciação pode permanecer no âmbito da formação de plateias, do ouvinte, ou levar as atividade de composição e de performance.

A observação, ao longo dos anos, tem mostrado que muitos alunos que assistem aos concertos didáticos têm se tornado plateia de outros concertos da OSES e foram despertados em seu interesse de estudar música. Mais especificamente se interessaram em tocar um instrumento da orquestra. Essa indicação, presente inclusive em algumas respostas do questionário, pontua o papel da apreciação musical como motor de interesses profundos pelo conhecimento musical. Nesses dez anos de atividade do concerto didático, a OSES comporta em seu quadro profissional músicos que realizaram esse caminho, isto é, foram sensibilizados por um concerto didático, se interessaram, passaram a estudar música e se tornaram músicos profissionais. Nesses casos, podemos admitir que as distâncias inicialmente indicadas foram vencidas o suficiente para que um integrante da plateia (*pathos*) tenha se tornado um integrante da orquestra (*ethos*) construindo uma relação de apropriação com o tema antes distante, a música de concerto (*logos*).

A produção de interesses variados a partir do concerto didático, podendo gerar apreciadores ou instrumentistas não deve se conformar a questões relacionadas a valores. Dentre os aspectos julgados como mais importantes ao longo da pesquisa diz respeito à relação de envolvimento positivo com o concerto didático, independente de qualquer escolha, até mesmo profissional. Esse aspecto foi apontado pela pesquisa quando comparamos as expectativas e a experiência do grupo pesquisado sobre o evento em questão. O evento foi qualificado como “legal”, “bom”, “interessante”, “divertido” dentre outros adjetivos e foi considerado pela maioria do grupo pesquisado como um bom entretenimento. Essas opiniões apresentadas pelos questionários indicaram uma disponibilidade para novas experiências semelhantes ao concerto que o grupo teve oportunidade de assistir, o que mostra que o grupo teve uma experiência significativa.

A reflexão sobre a experiência do concerto didático realizado pela Orquestra Sinfônica do Estado do Espírito Santo (OSES) sob o olhar do orador (*ethos*) contou com a entrevista concedida pelo Maestro Hélder Trefzger que há vinte e três anos é o maestro titular e o diretor artístico responsável por toda a programação da referida orquestra. Quanto ao concerto didático, o Maestro admite a importância do evento para a manutenção da própria orquestra por seu propósito social. Para ele, ao mesmo tempo que ocorre uma renovação da plateia, a função da orquestra também é revista quando se envolve com projeto que busca oferecer novos horizontes às pessoas em condições de carências de oportunidades, mais especificamente, nesse caso carências culturais, que dizem respeito ao contexto social das plateias envolvidas. Para ele, há uma satisfação pessoal, além da profissional, quando são

observados os envolvimento e respostas das plateias que demonstram uma real necessidade do evento.

O Maestro chamou atenção para o fato de que música de concerto e o concerto didático têm recebido acolhida de modo especial, mesmo não estando presente no dia a dia das comunidades atendidas pelo concerto didático e da não familiaridade com este tipo de evento. Outro aspecto abordado nessa entrevista é o desejo de formar plateias para que o próprio concerto didático ofereça um nível de conhecimentos mais avançado. O Maestro acena para um futuro em que vários formatos de concertos didáticos deveriam ser elaborados para atender a diferentes plateias, algumas iniciantes e outras mais experientes. Ainda que as plateias sejam iniciantes, ele reforçou a preocupação de sempre oferecer um concerto que leve a plateia a algum tipo de desafio, que não seja apenas um concerto fácil, mas que a própria plateia se interesse em ir além. Esse fato é abordado quando o Maestro fala da escolha do *Concerto para violoncelo* de Vivaldi. Para ele, a inclusão dessa peça veio de muita reflexão por ser um pouco mais longa e envolver uma necessidade maior de concentração do que as demais. O Maestro considera que os concertos didáticos tem sido uma experiência válida principalmente quando cria a oportunidade de oferecer uma peça da literatura orquestral na sua integridade, ao lado de outras peças pensadas como forma de envolver o público. Nesse sentido, a atitude do Maestro buscou acrescentar algo além do que a plateia certamente apreciaria com mais facilidade. Assim, observamos no Maestro atitude que se semelha a Schiller, que desenvolveu suas reflexões no plano do que é considerado como alta cultura, quando defende que “do ponto de vista do seu humanismo estético, o artista nunca poderia nivelar-se apenas pelo apelo sensorial do público, mas procurar levá-lo além dessa satisfação” (CARVALHO, 2000), o que diz respeito a proporcionar ao público não apenas o que ele deseja ou o que crê necessitar.

As expectativas e experiências da plateia relacionadas ao concerto didático foram obtidas por meio da análise dos dados fornecidos pelo questionário aplicado ao grupo pesquisado. Dentre as questões elaboradas com o objetivo de conhecer os significados do concerto didático, destacamos três dessas questões que estiveram presentes nas três etapas do questionário e que consideramos importantes em função da liberdade de manifestação do grupo pesquisado. Foram as questões que apresentaram palavras ou expressões indutoras. Assim, os alunos responderam o que ocorreu de imediato ao pensamento quando as palavras ou expressões indutoras eram apresentadas. Diante das respostas, selecionamos aquelas que julgamos mais recorrentes e que melhor diziam sobre a experiência do grupo pesquisado com

o concerto, como um passo para encontrar uma metáfora geral que agenciasse o significado do concerto didático.

As palavras ou expressões indutoras escolhidas foram: “orquestra”, “música clássica” e “maestro”, referências diretas ao concerto que foi apresentado. Preferimos “música clássica”, em substituição a “música de concerto”, por acreditar que trata-se de uma expressão mais utilizada e comum, sendo assim, mais compreendida. Em direção à metáfora geral, formulamos frases que pudessem trazer o significado dessas palavras ou expressões indutoras.

A palavra “orquestra”, de acordo com as respostas pelo grupo, permitiu a formação da seguinte frase: a “orquestra” faz “música instrumental legal e divertida por pessoas [instrumentistas] regidas por um maestro para que as pessoas [público] se sintam relaxadas, às vezes é chato”. Da expressão indutora “música clássica”, a frase possível de ser gerada foi a que segue: “a música clássica” é uma “experiência legal e maravilhosa e relaxante”. palavra indutora foi “maestro” que nos levou a seguinte frase: “o maestro comanda a orquestra, é um professor ora legal ora chato que rege a orquestra”. Nessas frases são apresentadas os adjetivos mais recorrentes ao longo de todo o questionário sobre o concerto didático, são eles: “legal”, divertida”, “relaxadas”, “chato”, “experiência legal e maravilhosa”. Acreditamos que esses adjetivos funcionaram como qualidades de convergência do grupo em torno do concerto didático, considerando inclusive que eles são recorrentes em outras questões do questionário. Analisando as outras questões chegamos a metáfora geral que é REMÉDIO PARA O STRESS. Exceção feita ao adjetivo “chato”, todos os outros tem algum tipo de proximidade com a metáfora geral encontrada. Um REMÉDIO PARA O STRESS está diretamente relacionado com relaxamento, podendo ser uma experiência maravilhosa, legal e até mesmo divertida. O adjetivo chato estabelece um desvio considerável numa experiência desejável, sendo assim o único adjetivo que se encontra numa condição de aproximação difícil.

A metáfora geral, quando significou o concerto didático como REMÉDIO PARA O STRESS, fez com que emergissem algumas questões que ainda nos desafiam a pensar sobre o contexto para o qual o concerto didático se inseriu. Quais razões que levaram o grupo de alunos pesquisados a serem tão enfáticos e trazerem como recorrente a noção de relaxamento associado ao concerto didático? Que stress será esse que vivem esses alunos? Escola? Família? Dificuldades? De que ordem? Frustrações? A quais situações fizeram referências? A identificação com uma situação relaxante possivelmente advém da necessidade de alterar o estado que desagrada, desgasta e desconforta. Encontramos um grupo de adolescentes que se

manifestaram e experimentaram um remédio que alivia ou põe fim ao stress por alguns momentos ou por quanto tempo? Dessa forma, os significados do concerto didático apontou um problema que continua esperando para ser conhecido. Então encontramos condições numa escola que indicam um problema relacionado ao stress e que foi condensado por uma metáfora que, a princípio se associou à música proporcionada pelo concerto didático mas que também apontou um aspecto da realidade escolar.

Concordamos com Michael Spitzer quando diz que pensar, falar ou escrever sobre música ocorre por meio de um envolvimento em termos de outra coisa, metaforicamente. A música move, fala, pinta uma imagem ou luta numa batalha. Ela pode ter um começo, meio e fim como uma história ou pode ter linha e cor como uma pintura. A música pode até ser uma linguagem, com um léxico e sintaxe (SPITZER, 2004). Nos encontramos mais profundamente com Spitzer quando ele pergunta se são essas metáforas meras invenções da nossa imaginação, ou será que elas realmente nos aproximam da música em si? De acordo com os resultados da pesquisa, a metáfora geral emergida da experiência advinda do concerto didático não apenas apontou para o significado maior desse concerto, ou melhor, traduziu o concerto por meio de uma metáfora, mas ainda indicou possibilidades de questões sérias a serem conhecidas e, quem sabe, trabalhadas no âmbito da escola.

REFERÊNCIAS

AHLERT, Alвори. Reflexões éticas e filosóficas sobre a educação escolar. In: *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653) n.º 42/6 – 10 de mayo de 2007. Disponível em < <http://www.rieoei.org/jano/1950Ahlert.pdf> > Acesso em: 15 de nov. 2014.

ALMEIDA, Juliana Santana de. O estatuto das paixões segundo Aristóteles. *Polymatheia – Revista de Filosofia, Fortaleza*, vol. III, n. 5, p. 31- 42, 2007.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: desenvolvimentos atuais e aplicações à educação. In: *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 57-73.

_____. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. *Revista Múltiplas Leituras*, v.1, n.1, p. 18-43, jan./ jun. 2008.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNADJER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Tradução de L. Vallandro e G. Bornheim. In: *Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

BALL, Philippe. *El instinto Musical: escuchar, pensar y vivir la música*. Madrid: Turner Publicaciones SL, 2010.

BARBOSA, Karla Jaber; FRANÇA, Maria Cecília Cavalieri. Estudo comparativo entre a apreciação musical direcionada e não direcionada de crianças de sete a dez anos em escola regular. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 22, 7-18, set. 2009.

BASTIÃO, Zuraida Abud. *Apreciação Musical: Repensando Práticas Pedagógicas*. XII Encontro Anual da ABEM. *Anais...* Florianópolis: ABEM, 2003. p. 883-896. 1 CD ROM.

_____. *A abordagem AME – apreciação musical expressiva – como elemento de mediação entre teoria e prática na formação de professores de música*. 2009. Tese (Doutorado em Música) – Escola de Música da Universidade Federal da Bahia.

BERNSTEIN, Leonard. *Concertos para Jovens*. Tradução de João Freitas Branco. Portugal: Editora Publicações Europa-América, 1972.

_____. *O mundo da música*. Tradução de Manuel Jorge Veloso. Lisboa: Editora Livros do Brasil, 1954.

_____. Disponível em < <http://www.leonardbernstein.com/> > Acesso em 27 out. 2014.

BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain. *O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público*. São Paulo: EDUSP/Zouk, 2003.

CALDEIRA FILHO, João da Cunha. *Apreciação Musical: subsídios técnico e estético*. São Paulo: Fermata do Brasil, 1971.

CENTRO CULTURAL CARMÉLIA MARIA ALVES. Disponível em < <http://elefanteverde.com.br/centro-cultural-carmelia-maria-de-souza> > Acesso em: 17 nov. 2014.

CARVALHO, José Jorge. O lugar da cultura tradicional na sociedade moderna. In: *Seminário de folclore e cultura popular: as várias faces de um debate*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Funarte, CNFCP, 2000.

CHARVET, Pierre. *Cómo hablar de música clásica a los niños*. San Sebastián: Editorial Nerea S.A., 2010.

COPLAND, Aaron. *Como ouvir e entender música*. São Paulo: É realizações Editora, Livraria e Distribuidora, 2011.

CUNHA, Elisa da Silva e. Avaliação da apreciação musical. In: *Avaliação em música: reflexões e práticas*. São Paulo: Moderna, 2003. Cap. 5, p. 63-75.

DAMÁSIO, Antonio R.. *O erro de Descartes*. São Paulo: Cia das Letras, 2000.

_____. Entrevista. Fronteiras do Pensamento e Instituto CPFL Cultura Fronteiras do Pensamento e Instituto CPFL Cultura. Disponível em <
<https://www.youtube.com/watch?v=SIj3hOMaIIM> > Acesso em: 05 de set. de 2014.

DEMO, Pedro. *Conhecer & aprender: sabedoria dos limites e desafios*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

DIDIER, Adriana Rodrigues. *A educação musical na história de vida dos professores: o caso Programa Horizontes Culturais*. 2003. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

_____. Educação de adultos e oficina de apreciação musical: projeto de formação permanente. In: SANTOS, Regina Márcia Simões. *Música, cultura e educação: os múltiplos espaços de educação musical*. Porto Alegre: Sulinas, 2011.

DUARTE, Mônica de Almeida. A prática interacionista em música: uma proposta pedagógica. *Debates: Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Música do Centro de Letras e Artes da UNIRIO*, Rio de Janeiro, n.4, p.75-94, 2001.

_____. *Por uma análise retórica dos sentidos do ensino de música na escola regular*. Rio de Janeiro, 2004. 201 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

DUARTE, Mônica de Almeida; MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Sobre os processos de negociação dos sentidos da música na escola. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 7, p. 31-40, set. 2002.

_____. O problema da significação musical pela abordagem das representações sócias. In: *III Jornada Internacional e I Conferência Brasileira sobre Representações Sociais. Relações entre práticas e representações sociais*. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2003. p. 1282-1297.

_____. Percepção, cognição e apreciação musical: etapas de um mesmo processo. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 1., 2005, Curitiba. *Anais...* Curitiba: UFPR, 2005. P. 145-151.

_____. Representações sociais de música: aliadas ou limites do desenvolvimento das práticas pedagógicas em música? *Educação & Sociedade* – Centro de Estudos Educação e Sociedade, Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1283-1295, set./dez. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 15 de abr. 2015.

DUARTE, Rosângela. Makunaimando e o hino de Roraima: contexto de criação/recepção. In: BEYER, Esther; KEBACH, Patrícia et al. (Orgs). *Pedagogia da música: experiências de apreciação musical*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

DUARTE JR. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. Campinas, 2000. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação., Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

ELLIOT, D. *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press. 1995.

FAHNESTOCK, Jeanne. *Rhetorical figures in Science*. New York – Oxford: Oxford University Press, 1999.

FERNANDES, José Nunes. *Análise da didática da música em escolas públicas do município do Rio de Janeiro*. 1998. Tese (Doutorado em Educação). Rio de Janeiro, UFRJ/Faculdade de Educação.

_____. *Educação musical: temas selecionados*. Curitiba: Editora CRV, 2013.

FERRAZ, Sílvio. Apontamentos para a escuta musical. *Revista Música Hodie*, Goiânia, V. 1, p. 19-23, dez. 2001.

FRANÇA, Cecília Cavalieri; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Em Pauta*, Porto Alegre, v.13, n.21, p. 5-41, dez. 2002.

FREIRE, Vanda L. Bellard. Currículos, apreciação musical e culturas brasileiras. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 6, p. 69-72, set. 2001.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre música educação*. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

FUNARTE. *Portal das Artes*. Disponível em < <http://www.funarte.gov.br/edital/premio-funarte-de-concertos-didaticos-4/> > Acesso em 19 de Ago. de 2014.

GALVÃO, A. Aspectos psicológicos do trabalho orquestral. In: *Cognição & Artes Musicais / Cognition & Musical Arts I*: Revista da Associação Brasileira de Cognição e Artes Musicais e do Programa de Pós-Graduação em Música da UFPR, Curitiba: De Artes UFPR, V.1, n.1, p. 5-15, 2006.

GOBBI, Valéria. *As significações da percepção na apreciação musical*. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

GOHN, Daniel. Educação a distância: como desenvolver a apreciação musical? In: XV CONGRESSO DA ANPPOM. 2005. Rio de Janeiro. Anais ... Rio de Janeiro: UFRJ, 2005. p. 616-625.

GORDON, Edwin. *Learning Sequences in music: skill, content, and patterns: a musica learning theory*. Chicago, Inc., 1997.

GROUT, D.; PALISCA, C. V. *História da música ocidental*. Tradução de Ana Luisa Faria. Lisboa: Gradiva, 1994.

HANNONCOURT, Nikolaus. *O discurso dos sons: caminhos para uma nova compreensão musical*. Tradução de Marcelo Fagerlande. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

HENNION, Antoine. Pragmática do gosto. Tradução de Frederico Barros. In: *Desigualdade & Diversidade* – Revista de Ciências Sociais da PUC-Rio, nº 8, p.253-277, jan/jul, 2011.

HENTSCHKE, Liane e DEL BEN, Luciana. Aula de música: do planejamento e avaliação à prática educativa. In: *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003. cap.11, p. 176-189.

ILARI, Beatriz Senoi. Bebês também entendem de música: a percepção e a cognição musical no primeiro anos de vida. In: *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 7, p. 83-90, set. 2002.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise(Org.) *As representações sociais*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001. P.17-44.

JOVCHELOVICH, Sandra. Psicologia social, saber, comunidade e cultura. In: *Psicologia e Sociedade*. v.16, n.2, p. 20-31, maio/ ago. 2004.

_____. *Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura*. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2008.

KEBACH, Patrícia. Processos de interação social em ambiente de educação musical. In: BEYER, Esther; KEBACH, Patrícia et al. (Orgs.). *Pedagogia da música: experiências de apreciação musical*. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 97-108.

KEBACH, Patrícia; SILVEIRA, Viviane. Apreciação musical e subjetivação. In: BEYER, Esther; KEBACH, Patrícia et al. (Orgs.). *Pedagogia da música: experiências de apreciação musical*. Porto Alegre: Mediação, 2009. p.145-157.

KLINKENBERG, Jean-Marie. *Précis de sémiotique générale*. Paris: De Boeck & Lancier S.A.,1996.

_____. La Métaphore et cognition. In: CHARBONNEL, Nanine & KLEIBER, Georges. *La métaphore entre philosophie et rhétorique*. Paris: Presses Universitaire de France (Linguistique nouvelle), 1999. p. 135-170.

KOELLREUTTER, O ensino da música num mundo modificado. Cadernos de estudo: educação musical, n.6, Belo Horizonte: Atravez/EMUFMG/FEA/FAPEMIG, 1997, p.37-42.

LAZZARIN, Luís Fernando. Ouvir música com um significado: um desafio possível. In: BEYER, Esther (Org.). *Ideias em educação musical*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999.

LEBRECHT, Norman. *Maestros, obras-primas e loucura: a vida secreta e a morte vergonhosa da indústria da música clássica*. Rio de Janeiro: Record, 2008.

LIPSCOMB, Scott D. The cognitive organization of music sound. In: HODGES, D. A. (Ed.) *Handbook of music psychology*, 1996.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, Juca. *Da Capo: de volta às origens da Orquestra Filarmônica do Espírito Santo*. 2ª Edição Revista e Ampliada. Vitória: Gráfica Alternativo, 2014.

MAGNANI, Sergio. *Expressão e comunicação na linguagem da música*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1989.

MASSIN, Jean. *História da Música Ocidental*. Tradução de Maria Teresa Resende Costa, Carlos Sussekind e Angela Ramalho Viana. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1997.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Analyse des métaphores: une approche pour la recherche sur les représentations sociales. In: Garnier, Catherine; Doise, Willem. *Les Représentations sociales. Balisage du domaine d'études*. Montréal: Éditions Nouvelles, 2002, p. 207-226.

_____. *Percursos, metáfora básica das pedagogias. História das doutrinas pedagógicas*. Textos para cursos de graduação, 2003. Solicitar ao autor: tarsomazzotti@uol.com.br.

_____. Ciências da educação em questão. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.3, p. 539-550, set./dez. 2006. < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n3/a08v32n3.pdf> > Acesso em: 25 abr. 2015.

MELLO, Clarice; JUSTUS, Liana. *Formação de plateia em música*. Curitiba: Editora Gráfica Expoente, 1999.

MEMÓRIA GLOBO. Disponível em <
<http://memoriaglobo.globo.com/programas/entretenimento/musicais-e-shows/concertos-para-a-juventude.htm>> Acesso em 01 nov. 2014.

MEYER, Michel. *Questões de retórica: linguagem, razão e sedução*. Tradução: Antônio Hall. Lisboa. Edições 70 Ltda., 1993.

_____. *A retórica*. Tradução: Marly N. Peres. São Paulo. Editora Ática, 2007.

MORAES, J. Jota. *O que é música?* São Paulo: Editora brasiliense s.a., 1983.

MOREIRA, Lúcia Regina de Sousa. Representações Sociais: caminhos para a compreensão da apreciação musical? In: *Anais do Simpósio de Pós-Graduação em Música – SIMPOM*. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, p. 283-291, 2010.

_____. *“Abrir os ouvidos para os sons do mundo”: representações sociais construídas por professores de música sobre a apreciação musical*. 2011. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

MOSCOVICI, Serge. Introdução: O campo da psicologia social. In: MOSCOVICI, Serge. *Psicologia Social I. Cognition y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós, 1985.

NAKAMURA, Jeanne ; CSIKSENTMIHALYI, Mihaly ; *The concept of flow*. 2001. <<http://myweb.stedwards.edu/michaelo/2349/paper1/ConceptOfFlow.pdf>> Acesso em 15 de abr. 2015.

NAPOLITANO, Marcos. *História & Música: história cultural da música popular*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2005.

NATTIEZ, J. J. *Musicologie générale et sémiologie*. Paris: Christian Bourgois Editeur, 1987.

NOGUEIRA, Marcos. A semântica do entendimento musical. In: ILARI, Beatriz Senoi; ARAÚJO, Roseane Cardoso de (orgs.). *Mentes em música*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

O GLOBO MEMÓRIA. Disponível em < <http://memoria.oglobo.globo.com/institucional/promocoes/projeto-aquarius-9261712> > Acesso em: 01 nov. 2014.

ORQUESTRA PETROBRÁS SINFÔNICA. Disponível em < https://youtu.be/hZEZao_7Pag > Acesso em: 20 jul. 2015.

PORTAL DO GOVERNO DO ESPÍRITO SANTO. Disponível em < <http://www.es.gov.br/Governo/Secretarias/89/seae--secretaria-de-estado-extraordinaria-de-aco-es-estrategicas.htm> > Acesso em: 24 ago. 2014.

PENNA, Maura. O papel da arte na educação básica. In: PEREGINO, Yara Rosas (Org.). *Da camiseta ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura*. João Pessoa: Editora UFPB, 1995.

_____. *Música (s) e seu ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

POGUE, David e SPECK, Scott. *Música clássica: um jeito divertido de aprender (Para Dummies)*. Tradução de Jussara Simões. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

QUILICI, Cassiano Sydow. A contemplação reconsiderada: artes performativas e investigações da percepção. In: *Conceição | Conception* – Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da Cena do Instituto de Artes da UNICAMP, São Paulo, volume 2/nº 2 – Ago. 2014 < <http://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/ppgac/article/view/203> > Acesso em: 14 abr. 2015.

PERELMAN, Chaim. *O império retórico. Retórica e Argumentação*. Porto: Edições Asa, 1993.

_____; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da argumentação. A nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

RAYNOR, Henry. *História Social da Música. Da idade média a Beethoven*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

REBOUL, Olivier. *Introdução a retórica*. Tradução: Ivone Castilho Benedetti. São Paulo. Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 1998.

_____. *A filosofia da educação*. Lisboa: Edições 70, 2000.

RIDING, Alan; DUNTON-DOWNER, Leslie. *Guia Ilustrado Zahar – Ópera*. Jorge Zahar Editores Ltda. Rio de Janeiro. 2010.

RIZZON, Flávia Garcia. A música e suas significações. In: BEYER, Esther; KEBACH, Patrícia et al. (Orgs). *Pedagogia da música: experiências de apreciação musical*. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 51-67.

ROSS, Alex. *O resto é ruído: escutando o século XX*. São Paulo: Cia. Das Letras, 2009.

SANTOS, Regina Márcia Simões. *Música, cultura e educação: os múltiplos espaços de educação musical*. Porto Alegre: Sulinas, 2011.

SCHAFER, R. Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo: UNESP, 1991.

STIFFT, Kelly. Apreciação musical: conceito e prática na educação infantil. In: BEYER, Esther; KEBACH, Patrícia et al. (Orgs.). *Pedagogia da música: experiências de apreciação musical*. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 27-36.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 79-91.

SCHROEDER, Sílvia Cordeiro Nassif. O músico: desconstruindo mitos. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 10, p. 109-118, mar. 2004.

SECULT. Secretaria de Estado da Cultura. Disponível em < http://www.secult.es.gov.br/?id=/espacos_culturais/hotsites/ofes/orquestra/ > Acesso em: 16 ago. 2014.

SERVETTO, M. Garcia. *Apreciacion Musical*. Montevideo: Mosca Hnos. S.A, Editores, 1959.

SPITZER, J. Metaphors of the orchestra - the orchestra as a metaphors. *The Musical Quarterly*, 80(2), 1996. p. 234-264.

STEFANI, Gino. *Para entender a música*. Tradução de Maria Bethânia Amoroso. Rio de Janeiro: Editora Globo, 1989.

SWANICK, K. *A basis for music education*. London: Routledge, 1979.

SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. Trad. Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

THE METROPOLITAN OPERA. Disponível em < <https://www.metopera.org/Season/In-Cinemas/> > Acesso em: 20 jul. 2015.

TRANCHEFORT, François-René (Org). *Guia da Música Sinfônica*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1990.

TINHORÃO, José Ramos. *Pequena história da música popular: da modinha à lambada*. São Paulo: Art. Editora, 1991.

TRAVASSOS, Elizabeth. *Modernismo e música brasileira*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

_____. Apontamentos sobre estudantes de música e suas experiências formadoras. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v.12, p. 11-19, mar. 2005.

TREFZGER, Hélder. Entrevista realizada na Secretaria de Cultura do Espírito Santo (Secult), Vitória, 2014. Ipad (27,48 min.).

WHITTAL, Arnold. Autonomy/Heteronomy: The Contexts of Musicology. In: *Rethinking Music*. Edited by Nicholas Cook and Mark Everist. Oxford: Oxford University Press, 2001, p.73-101.

WILLEMS, Edgar. *As bases psicológicas da educação musical*. Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 1970.

WOOD, Robert. H.; BURNS, Kimberly J. Predicting Musica Appreciation with Past Emotional Responses to Music. *Journal of Research in Music Education*, Reston, v. 49, n. 1, p. 57-70, 2001.

WUYTACK, J. & PALHEIROS. G. *Audição Musical Activa*. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical, 2000.

ANEXO 1

Pesquisa de Opinião

Nesta pesquisa não existe resposta certa ou errada. Também pode ser marcada mais de uma resposta. Queremos saber a **SUA** opinião. Diga o que **VOCÊ** pensa, o que é verdadeiro para **VOCÊ**. **SEJA HONESTO!**

Nome completo: _____

1 Idade _____; Sexo: () feminino; () masculino;

2 Como você melhor definiria o seu grupo étnico?

() Branco; () Mulato; () Asiático; () Negro; () Indígena; () _____

3 Qual a sua religião?

() Católica; () Evangélica; () Espírita; () Budista; () _____

4 Você trabalha? () sim () não; O que faz? _____

Na sua casa quem trabalha? 1_____ 2_____ 3_____ 4_____

() Professor(a); () Policial; () Médico(a); () Aposentado(a); () Gari;

() Motorista; () Músico; () Pedreiro; () Desempregado; () Comerciante;

() _____() _____() _____() _____

5 Onde você mora? _____ Com quem?

() Pai; () Mãe; () Avó; () Tio; () Tia; () Irmão; () _____

6 Você estuda / estudou música? () sim; () não;

Onde? _____; Quando? _____

7 Você canta? () sim; () não; Onde? _____

8 Você toca algum instrumento? () sim; () não;

Qual? _____ Onde? _____

9 Você gosta de música? () Muito; () Pouco; () Não gosto;

10 Ao ouvir música, o que você busca?

() Distração; () Concentração; () Relaxamento; () Diversão; () _____

11 Que música você gosta de ouvir?

() Samba; () Rock; () Funk; () Pagode; () Música religiosa; () Sertanejo;

() Música clássica; () Axé; () MPB; () Brega; () Infantil; () Eletrônica;

() Reggae; () Gospel; () Country; () Forró; () _____;

12 Onde você ouve música?

() Em casa; () No cinema; () No teatro; () No clube; () Na Igreja;

() Na casa de parentes; () Na casa de meus amigos; () Na escola;

() _____

13 Você se lembra do momento da última música que você ...

Ouviu? Qual foi? _____

Baixou da internet? Qual foi? _____

Comprou o CD ou o DVD? Qual foi? _____

Cantou? Qual foi? _____

Tocou? Qual foi? _____

14 Escreva palavras ou expressões que vêm imediatamente à sua cabeça quando falamos a palavra **orquestra**.

_____;

_____;

_____;

_____;

15 Escreva palavras ou expressões que vêm imediatamente à sua cabeça quando falamos a expressão **música clássica**.

_____;

_____;

_____;

_____;

16 Escreva palavras ou expressões que vêm imediatamente à sua cabeça quando falamos a palavra **maestro**.

_____;

_____;

_____;

_____;

17 Como você imagina que vai se sentir durante o concerto?

Alegre; Triste; Animado; Desanimado; Relaxado; Chateado; Outros:

18 Você já ouviu alguma orquestra?

Sempre; Muitas vezes; Poucas vezes; Uma vez; Nunca;

19 Como você conheceu o som da orquestra?

TV; Rádio; CD; Internet;

Apresentação ao vivo; Nunca ouvi o som de uma orquestra;

Outros: _____

Agradecemos por sua colaboração!

Gina Denise Barreto Soares
UNIRIO / FAPES / OSES e FAMES

Pesquisa de Opinião*

Nesta pesquisa não existe resposta certa ou errada. Pode haver mais de uma resposta. Queremos saber a SUA opinião.

Diga o que é verdadeiro para VOCÊ. **SEJA HONESTO!**

Nome completo: _____

1 Escreva palavras ou expressões que vêm imediatamente à sua cabeça quando falamos a palavra **orquestra**.

_____; _____; _____;
 _____; _____; _____;
 _____; _____; _____;
 _____; _____; _____;

2 Escreva palavras ou expressões que vêm imediatamente à sua cabeça quando falamos a expressão **música clássica**.

_____; _____; _____;
 _____; _____; _____;
 _____; _____; _____;
 _____; _____; _____;

3 Escreva palavras ou expressões que vêm imediatamente à sua cabeça quando falamos a palavra **maestro**.

_____; _____; _____;
 _____; _____; _____;
 _____; _____; _____;
 _____; _____; _____;

4 Como você imagina que vai se sentir durante o concerto?

Alegre; Triste; Animado; Desanimado; Relaxado; Chateado; Outros:

5 Você já ouviu alguma orquestra?

Sempre; Muitas vezes; Poucas vezes; Uma vez; Nunca;

6 Como você conheceu o som da orquestra?

Apresentação ao vivo; Nunca ouvi o som de uma orquestra; Rádio;

Internet; TV; CD; Outros: _____

Pesquisa de Opinião**

Nome completo: _____

1 O que passa pela sua cabeça quando você lembra do momento do concerto?

2 Escreva palavras ou expressões que vêm imediatamente à sua cabeça quando falamos a palavra **orquestra**.

3 Escreva palavras ou expressões que vêm imediatamente à sua cabeça quando falamos a expressão **música clássica**.

4 Escreva palavras ou expressões que vêm imediatamente à sua cabeça quando falamos a expressão **maestro**.

5 Como você se sentiu durante o concerto?

() Alegre; () Triste; () Animado; () Desanimado; () Relaxado; () Chateado

Outro: _____

6 Cite os três momentos que você mais gostou e diga porque.

7 Cite três momentos que você menos gostou e diga porque.

8 Em algum momento durante o concerto você sentiu que a(s) música(s) ...

- Relaxa(m) Dá(dão) vontade de convidar outras pessoas para participar
- Dá(dão) vontade de dançar Dá(dão) vontade de ouvir em grupo
- Prende(m) a respiração Dá(dão) vontade de estar sozinho
- Dá(dão) vontade de se engajar e tocar com a orquestra
- Dá(dão) frio na espinha Dá(dão) vontade de encontrar pessoas
- Dá(dão) nó na garganta Traz(em) lágrimas aos olhos
- Dá(dão) vontade de gritar Dá(dão) vontade de fugir
- Embrulha(m) o estômago Dá(dão) vontade de comentar com os outros

9 Você teve vontade de ...

- Abandonar o concerto no meio; Se tornar um músico da orquestra;
- Assistir de novo outro concerto; Aprender tocar um instrumento;
- Vaiar; Aplaudir; Outros: _____;

10 Você já conhecia alguma música que a orquestra tocou?

- Cantigas de Roda Concerto para 4 violinos
- Concerto para violoncelo Serenata de Mozart
- Abertura da Ópera Carmen Tema da Pantera Cor de Rosa
- Aquarela do Brasil

11 Você se lembra em quais momentos que você ouviu a(s) música(s) anteriormente marcadas? Conte para nós.

12 Quais são os sentimentos que as músicas que a orquestra tocou provocaram em você? Numerar.

Cantigas de Roda: () () () () () ()

Concerto para 4 violinos: () () () () () ()

Concerto para violoncelo: () () () () () ()

Serenata de Mozart: () () () () () ()

Abertura da Ópera Carmen: () () () () ()

Tema da Pantera Cor de Rosa: () () () () ()

Aquarela do Brasil: () () () () ()

(1)Atenção; (2)Diversão; (3)Tristeza; (4)Raiva; (5)Ansiedade; (6)Aborrecimento;

(7)Felicidade; (8)Desgosto; (9)Bem-estar; (10)Surpresa; (11)Vergonha; (12)Medo;

(13)Revolta; (14)Seriedade; (15)Distração; (16)Incompreensão; (17)Tensão;

Outros: _____:

13 Você já tinha ouvido falar de:

()Vivaldi;()Haydn;()Mozart;()Villa-Lobos;()Carlos Gomes;()Ary Barroso;

14 Você lembra em que situações você ouviu falar deles?

15 Como você compara as músicas que a orquestra tocou com as suas músicas preferidas?

16 Quais instrumentos você já conhecia?

()contrabaixo; ()clarinete; ()fagote; ()flauta; ()oboé; ()pandeiro;

()tímpanos; ()trompete; ()trombone; ()trompa; ()tuba;

()triângulo; ()violino; ()viola; ()violoncelo; ()xilofone; ()nenhum;

17 Se você pertencesse a orquestra quem você gostaria de ser?

()contrabaixista; () clarinetista; ()fagotista; ()flautista; ()maestro;

()oboísta; ()pandeirista; ()percussionista; ()timpanista; ()trompetista;

()trombonista; ()trompista; ()tubista; ()violinista; ()violista;

()violoncelista; () não gostaria de pertencer a orquestra;

Porque? _____

18 Você acha que o concerto da orquestra é um bom entretenimento?

Porque? _____

19 Existe algo que você gostaria de comentar?

Agradecemos por sua colaboração!

Gina Denise Barreto Soares - UNIRIO / FAPES / OSES e FAMES

