

SIGNOS, CONCEITOS E SISTEMAS MÚSICO-CONCEITUAIS: IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO MUSICAL ESCOLAR

SIGNS, CONCEPTS AND MUSICAL AND CONCEPTUAL SYSTEMS: IMPLICATION FOR A MUSICAL EDUCATION IN THE SCHOOL

Célio Roberto Eyng*
Maria Terezinha Bellanda Galuch**

Resumo

Este artigo tem como objetivo discutir o processo de apropriação conceitual em música no ensino fundamental, no momento em que a música torna-se conteúdo obrigatório na escola, com a Lei 11.769, de 18 de agosto de 2008. Com base em pressupostos da teoria histórico-cultural, apresenta-se uma discussão sobre a constituição dos sistemas músico-conceituais empírico e teórico, justificando-se a relevância de se trabalhar com os conceitos musicais teóricos na escola. Embora a música seja apontada como uma atividade artística, considera-se que a apropriação de conceitos teórico-musicais contribui no processo de apreciação e criação musical. Nesse sentido, as transformações sócio-históricas relacionadas ao uso dos signos no campo da música precisam ser compreendidas, pois o aparecimento de um sistema músico-conceitual teórico permitiu alterações substanciais nas atividades de apreciação e criação musical no Ocidente. A educação musical escolar não pode estar alheia a esse fato, pois a apropriação de conceitos musicais teóricos deve figurar como um de seus objetivos principais, em conjunto com o desenvolvimento da percepção musical e do juízo estético.

Palavras-chave: educação escolar, aprendizagem conceitual, educação musical.

Abstract

Current research discusses the process of conceptual appropriation in music within the Fundamental Education system, precisely at the moment when Music becomes compulsory in school by Law 11,769 of the 18th August 2008. A discussion is undertaken based on the presuppositions of the historical and cultural theory with regard to the constitution of empirical and theoretical musical and conceptual systems. The relevance of working with theoretical musical concepts in the schools is also justified. Although Music is an artistic activity, the appropriation of theoretical and musical concepts contributes towards the process of musical appreciation and creativity. The social and historical transformations related to the use of signs in music should be understood since the theoretical musical and conceptual system triggered significant changes in the musical appreciation and creativity in the West. Musical education in the school should not shun this fact since the appropriation of theoretical musical concepts, coupled to the development of musical perception and aesthetic appreciation, is one of its main aims.

Key words: education in school, conceptual learning, musical education.

O HOMO MUSICUS E A DESCOBERTA DOS SIGNOS

O homem, diferentemente dos outros animais, desenvolveu a capacidade de comunicar-se por meio de signos. Os sistemas semióticos desempenharam papel substancial na regulação dos atos humanos e na possibilidade de interação social,

desencadeando processos filogenéticos imprescindíveis para a evolução da espécie. Por sua vez, cada ser humano apropria-se de parte do significado dos sistemas simbólicos existentes há pelo menos 5.000 anos, desde o período Neolítico, quando começam a se estruturar os signos matemáticos e os primeiros alfabetos. Assim, a

* Mestre em Educação. Professor da UNIPAN.

** Doutora em Educação: História, Política, Sociedade. Professora do Departamento de Teoria e Prática da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá-UEM

operação com signos torna-se, também, substancial no plano ontogenético.

De acordo com Vygotsky (1995, p. 83), “[...] todo estímulo condicional criado pelo homem artificialmente e que se utiliza como meio para dominar a conduta – própria ou alheia – é um signo [...]”. Segundo esse autor, há dois momentos cruciais que contribuem para a explicação da importância dos signos na regulação da conduta humana. O primeiro momento diz respeito à criação de estímulos externos para a regulação da conduta humana; já, o segundo momento estabelece a vida social e a interação dos seres humanos como atividade desencadeadora da utilização dos signos. No campo musical verificam-se mudanças significativas na relação do homem com o fenômeno sonoro ao longo da história. A evolução da partitura no Ocidente, por exemplo, corresponde uma série de alterações no processo de criação musical que obrigaram os músicos compositores e intérpretes a se adequarem aos sistemas de notação e, mais recentemente, aos de gravação.

A lógica inerente ao processo envolvido na leitura e escrita da partitura musical, que se torna mais complexa e se aperfeiçoa a partir do final da Idade Média, provocou o surgimento de estilos e técnicas de composição que levaram Guillaume de Machaut (1300-1377) a referir-se à música como uma “coisa”, um objeto que se destaca como “ser autônomo”, pois sua criação independe da prática vocal e instrumental imediata e sua divulgação e execução se tornam possíveis em regiões longínquas pela comercialização da obra musical.

A relação existente entre a operação com signos ou palavras e a formação dos conceitos assume sua plenitude no contexto do desenvolvimento da música ocidental européia a partir do século XIV, pois a tradição escrita da música vincula-se diretamente a sistemas teóricos que medeiam as atividades de interpretação e composição musical. O significado assumido pelos signos musicais denota uma série de relações interdependentes, uma vez que cada signo está diretamente atrelado aos demais signos que constituem um sistema gráfico-musical amplo e complexo. A respeito do sistema de ligações entre palavras, que suscita uma rede complexa de significados, Luria afirma:

[...] ao mencionar determinada palavra, o homem não apenas reproduz certo conceito direto mas suscita praticamente todo um sistema de ligações que vão muito além dos limites de uma situação imediatamente

perceptível e têm caráter de matriz complexa de significados, situados num sistema lógico [...] (LURIA, 1994, p. 36).

Na área musical, em específico, pode-se compreender como determinados signos e palavras assumem um campo significativo complexo, pois para o seu entendimento exige-se uma série de operações mentais. Como exemplo, cita-se o termo melodia. Nos compêndios tradicionais de Teoria Musical, tal palavra geralmente é definida como uma sucessão de notas. Sabe-se, porém, que melodia não envolve tão somente uma sucessão de notas, mas pressupõe a intencionalidade harmônica do compositor, o movimento rítmico-dinâmico, a organização das notas em pequenos motivos e o emprego de determinada escala musical.

Entende-se, concomitantemente, que os significados atribuídos aos signos ou palavras não são estanques, mas alteram-se profundamente conforme a idade ou o nível de instrução do sujeito, pois as mediações entre a pessoa e o seu meio sócio-cultural ampliam o seu repertório simbólico, tornando mais complexo o campo das significações. O pioneirismo de VYGOTSKY na investigação dos conceitos e na elaboração de métodos científicos para esta finalidade aponta a necessidade de compreensão da dinâmica inerente ao processo de apropriação de conceitos. O autor enfatiza:

Quando uma palavra nova, ligada a um determinado significado, é apreendida pela criança, o seu desenvolvimento está apenas começando; no início ela é uma generalização do tipo mais elementar que, à medida que a criança se desenvolve, é substituída por generalizações de um tipo cada vez mais elevado, culminando o processo na formação dos verdadeiros conceitos (VYGOTSKY, 2001, p. 246).

Se o significado das palavras evolui com a introdução de novos elementos significantes, conseqüentemente o conceito que se tem de termos musicais como ritmo ou melodia altera-se profundamente. Voltando-se ao exemplo anterior, compreende-se que a conceituação da palavra melodia apresenta diferentes níveis de entendimento. Para o ouvinte leigo, em relação ao conceito de melodia, pode-se dizer que essa palavra engendra um significado limitado. Provavelmente, a maioria das pessoas aprecia a beleza de uma melodia de Mozart ou Vivaldi sem compreender os seus aspectos rítmicos, dinâmicos e harmônicos,

enquanto o músico, por conhecer a escala em que ela foi construída, a organização estrutural e os movimentos de ascendência e descendência, pode interpretar com desenvoltura as sutilezas inerentes à execução instrumental da peça.

Na área musical, tanto a evolução do significado dos signos e palavras como a generalização desencadeada a cada internalização de novos significados justificam a importância da aprendizagem dos conceitos musicais, em especial dos conceitos sistematizados, pois estes exigem operações mentais que a audição musical de um sujeito leigo em música não contempla. Acredita-se que a gama de conexões existentes entre os conceitos musicais amplia-se consideravelmente com o estudo sistemático da música.

Ao observar o desenvolvimento do psiquismo humano e a conseqüente interferência dos signos nesse processo, é possível afirmar que existe uma estreita relação entre o tipo de mediações estabelecidas no meio social e a produção de determinadas características na maneira de cada indivíduo articular suas idéias e dirigir sua ação no mundo. De acordo com essa reflexão, as mediações sócio-culturais exercem influência sobre o desenvolvimento do raciocínio e da regulação da conduta dos indivíduos.

No aprendizado musical pode-se dizer que o domínio da notação musical possibilita, além do registro das composições, uma relação diferenciada com o fenômeno sonoro, pois os signos da partitura, na medida em que são utilizados pelas pessoas, impulsionam e controlam a relação destas com o som. Desse modo, o domínio e a utilização da grafia musical por parte dos músicos é um exemplo de criação humana que altera qualitativamente o relacionamento do homem com o fenômeno sonoro. Assim, o desenvolvimento dos conceitos ou significados das palavras se consubstancia como uma atividade desencadeadora de processos psíquicos mais complexos, conforme salienta VYGOTSKY:

Esse processo de desenvolvimento dos conceitos ou significados das palavras requer o desenvolvimento de toda uma série de funções como a atenção arbitrária, a memória lógica, a abstração, a comparação e a discriminação, e todos esses processos psicológicos sumamente complexos não podem ser simplesmente memorizados, simplesmente assimilados (VYGOTSKY, 2001, p. 246).

Se o imediatismo não é um traço dominante na aprendizagem conceitual, é preciso uma organização do ensino que possibilite a apropriação dos signos e conceitos musicais, de maneira que a memorização seja parte integrante do processo e não o fator único ou principal. Nesse sentido, a diferenciação entre conceitos comuns e sistematizados e as relações de interdependência que se estabelecem entre ambos precisam ser compreendidas pelos profissionais envolvidos no processo educacional.

A existência de conceitos comuns e sistematizados e a relação que os permeia pode ser verificada no campo da música. Há uma série de conteúdos objetivamente estruturados que pode ser apropriada pelos alunos por meio de atividades adequadas. A apropriação dos conhecimentos mais elaborados e sistematizados é a mola propulsora para o desenvolvimento do educando no universo artístico-musical. Esta situação pode ser compreendida por meio da análise da dinâmica inerente ao ensino escolar. Na área das Ciências Sociais, Vygotsky contribui ao afirmar que:

O curso do desenvolvimento do conceito científico nas ciências sociais transcorre sob as condições do processo educacional, que constitui uma forma original de colaboração sistemática entre o pedagogo e a criança, colaboração essa em cujo processo ocorre o amadurecimento das funções psicológicas superiores da criança com o auxílio e a participação do adulto. No campo do nosso interesse, isto se manifesta na sempre crescente relatividade do pensamento causal e no amadurecimento de um determinado nível de arbitrariedade do pensamento científico, nível esse criado pelas condições do ensino (VYGOTSKY, 2001, p. 244).

Conforme comenta o autor, a arbitrariedade do pensamento científico permite a crescente relatividade do pensamento causal predominante. Mediante um ensino organizado de modo que o aluno passe a incorporar o significado de palavras e signos que denotem conhecimento teórico predominante, a dependência de situações imediatas na explicação dos fenômenos passa a ser substituída pelo emprego de raciocínio abstrato, no qual não há a preponderância de situações concretas na formulação de juízos e conceitos.

A diferenciação dos conceitos cotidianos – ou comuns na proposição de Luria – e científicos – que

neste artigo recebem o nome de sistematizados, visto que esse termo se identifica melhor com o campo da música – está intimamente relacionada com a estrutura da consciência humana. Há uma estreita vinculação entre as diversas formas com que o homem, nas diferentes etapas do seu desenvolvimento, interpreta a realidade circundante por meio do pensamento conceitual e a própria estrutura da consciência humana. De acordo com Luria:

Essa tese foi lançada em seu tempo por Vigotsky, que foi o primeiro a sugerir uma profunda relação entre a estrutura do significado da palavra (conceito) e a estrutura da consciência, formulando a tese da *estrutura semântica e sistêmica da consciência*, por outras palavras, a tese segundo a qual, nas etapas sucessivas do desenvolvimento, a consciência do homem é realizada por conceitos que têm estrutura semântica (direto-figurada ou lógico-verbal) e por uma correlação diferente de processos psíquicos (percepções, memorizações, pensamento verbal abstrato), correlação essa que muda nas diferentes etapas de desenvolvimento intelectual da criança (LURIA, 1994, p. 38).

A organização dos conteúdos escolares por meio de sistemas de ensino graduais e complexos possibilita a passagem gradativa de um tipo de pensamento causal determinante – que se caracteriza pelo vínculo entre o objeto e o termo correspondente, com uma estrutura semântica direto-figurada preponderante –, para uma tipologia diferenciada de pensamento abstrato. O pensamento abstrato categorial permite estabelecer relações de significado entre os objetos por meio de uma estrutura de pensamento lógico-verbal, que envolve uma teia complexa de significações entre signos e palavras.

Na criança, o quadro evolutivo da operação com conceitos, que se estabelece não espontaneamente, mas pela apropriação dos conteúdos escolares sistematizados, pode apresentar o seguinte desenvolvimento:

Os conceitos *comuns* (*cadeira, mesa, lavatório, pão, árvore, cão*) são assimilados pela criança no processo de experiência prática e, neles, as relações direto-figuradas ocupam posição predominante. A criança tem uma noção

prática do que significa cada um desses conceitos, e a palavra correspondente evoca nela a imagem da situação prática em que ela esteve em contato com o objeto. Por isto a criança conhece bem o conteúdo de todos esses conceitos mas, via de regra, *não consegue formular* ou determinar verbalmente o conceito (LURIA, 1994, p. 39).

Os conceitos comuns, no campo musical, podem ser compreendidos como aquelas definições sincréticas que as crianças atribuem aos termos utilizados na música, como: ritmo, melodia e compasso. A palavra ritmo, nesse contexto, pode significar o andamento musical, seja rápido ou lento. Dessa forma, a criança possui uma compreensão limitada do conceito de ritmo, pois numa organização sistêmica esse significante envolve níveis mais elaborados e complexos de significações, como a intermitência da velocidade dos sons em conjunto com a duração, a divisão e a dinâmica empregada. Nessa perspectiva teórica, são considerados superiores os conceitos sistematizados desses fenômenos. Conforme salienta Luria, de uma forma genérica:

É inteiramente distinto o que ocorre com os conceitos 'científicos', adquiridos pela criança no processo de aprendizagem escolar (conceitos como *estado, ilha, verbo, mamífero*, etc.). Esses conceitos se incorporam à consciência da criança como resultado da aprendizagem. Inicialmente eles são formulados pelo professor e só posteriormente completados com um conteúdo concreto. Por isto o aluno pode, desde o início, formular verbalmente esses conceitos e só bem mais tarde tem condições de completá-los com um conteúdo válido (LURIA, 1994, p. 36).

Esta discrepância se deve ao fato de o pensamento se estruturar sobre diferentes bases de funcionamento: se para a criança que não possui conhecimentos musicais o ritmo pode ser concebido, por exemplo, como a velocidade da música, para o aluno que está inserido num processo de apropriação do sistema teórico-musical este termo assume outro significado, pois envolve operações mentais assentadas numa estrutura semântica lógico-verbal. Conforme enfoca Luria:

[...] É natural que sejam totalmente distintos a estrutura dos dois tipos de

conceito e o sistema dos processos psicológicos que participam da formação deles: nos conceitos 'comuns' predominam as relações circunstanciais concretas, nos 'científicos', as relações lógicas abstratas. Os conceitos 'comuns' se formam com a participação da atividade prática e da experiência figurado-direta, os 'científicos', com a participação determinante das operações lógico-verbais.

Os dois referidos tipos de conceito ocupam posição variada na vida intelectual do homem e refletem diferentes formas de sua experiência (LURIA, 1994, p. 39).

Pelo exposto, compreende-se que a aprendizagem dos conceitos musicais sistematizados pode contribuir para o desenvolvimento intelectual dos educandos, pelo menos no que diz respeito à compreensão do fenômeno sonoro. Os conceitos cotidianos ou comuns que os alunos possuem sobre música são inferiores, do ponto de vista da estruturação e consistência teórica, se comparados aos conceitos musicais sistematizados, embora sejam fundamentais no processo de elevação a níveis mais complexos de compreensão do fenômeno musical.

Os conceitos sistematizados são inicialmente arbitrários para a criança, pois exigem o estabelecimento de relações de significação até então inéditas para ela; no decorrer do processo de apropriação, porém, o significado dos signos e palavras altera-se substancialmente, passando a denotar um objeto concreto, como a execução de determinado som ou nota. Por sua vez, os conceitos comuns, de estreito vínculo com a aplicação espontânea e o empirismo, tendem a incorporar níveis de conscientização e arbitrariedade crescentes por meio da alfabetização musical.

Dessa forma, propõe-se neste artigo a delimitação de dois sistemas músico-conceituais distintos: o sistema músico-conceitual empírico e o teórico. No intuito de compreender a dinâmica existente nos processos de ensino e de aprendizagem relacionados a cada um desses sistemas, parte-se agora para a explicação de suas principais características.

O HOMO MUSICUS EM CONTRAPONTO

À tradição escrita da música no Ocidente corresponde uma série de transformações dos signos e seus significados ao longo de sua história.

Conforme citado anteriormente, Guillaume de Machaut, no século XIV, salientava as possibilidades inerentes ao desenvolvimento da grafia musical. A partitura, no período gótico, de usufruto de uma minoria de especialistas, interferia silenciosamente nos processos de composição e interpretação, ao promover alterações na relação estabelecida entre os músicos e os sons (CANDÉ, 2001).

A partir de então foi possível escrever linhas melódicas diferentes para cada cantor, desvinculando-se a música da experiência imediata para uma concepção sistêmica e simbólica determinada aprioristicamente. Exemplo dessa natureza é o rondó *Ma fin est mon commencement* (Meu fim é o meu começo), de Machaut, cujo tema cantado por uma voz é repetido literalmente por outra em sentido retrógrado. Técnica composicional e efeito dessa espécie só se tornaram possíveis com o emprego de um sistema coerente de signos musicais escritos.

A organização dos signos musicais escritos – sinais gráficos, termos, números, símbolos, letras – ao representar sons, pausas, intensidade, técnicas de execução e outros elementos específicos da música, constitui-se sistema amplo e complexo relevante para a compreensão do processo de formação dos conceitos musicais num sentido *lato* e, prioritariamente, nas escolas, conservatórios e espaços não-formais.

É fato comum a existência de cantores ou instrumentistas que desconhecem o sistema de grafia musical e são capazes de praticar música. Até mesmo excelentes músicos profissionais afirmam nunca terem estudado partitura ou cifras. Por sua vez, a etnomusicologia oferece exemplos de culturas musicais extremamente elaboradas que não possuem sistema gráfico-musical. Então, qual a importância dos sistemas músico-conceituais para a aprendizagem dos alunos? Não seria melhor apenas praticar música?

A análise dos exemplos citados acima pode elucidar a aparente controvérsia. Primeiro, a aprendizagem autodidata será enfocada; depois, a música não-ocidental de tribos como os pigmeus do Gabão, de extrema complexidade e beleza, e que serve de referência para a compreensão de como se procede a educação musical nessas circunstâncias.

O músico autodidata costuma desenvolver uma aguçada capacidade de discernir os sons e de reproduzi-los. Funções psicológicas como a percepção e a memória auditiva aprimoram-se por

meio de uma escuta atenta. Ao observar outros músicos ou “tirar” uma melodia de ouvido, ele participa ativamente do processo de apropriação, imbuído por uma carga intuitiva preponderante ao envolver-se numa consecução intensa de ensaios, erros e acertos.

Pode-se dizer que, num sentido estrito, a relação do músico autodidata com o fenômeno sonoro é direta, pois os sons auto-regulam sua conduta, não havendo intermediação dos signos gráfico-musicais, nem suporte teórico consistente. Por este caminho, muitos músicos podem alcançar níveis requintados de produção musical. A maneira como compreendem a estrutura musical, embora seja prioritariamente empírica, não deixa de adquirir o *status* de conhecimento nessa área.

Assim, no leque de interações de cunho direto entre o universo musical e as pessoas, alguns indivíduos conseguem desenvolver habilidades consideráveis no que diz respeito à percepção e memória auditiva, à exímia reprodução técnica e à desenvoltura praticamente mecânica (devido ao treinamento incessante) ao conseguir tocar imediatamente trechos musicais. Isso, porém, não acontece com boa parte da população.

Comumente, o que se observa é uma prática musical rudimentar nos músicos autodidas, pois sucumbem à falta de mediações no processo de aprendizagem vocal ou instrumental. Com a ausência de parâmetros, desafinam sem perceber, saem do ritmo constantemente e sua interpretação tende para o pastiche ao se desprover de criatividade.

Se a competência de uns e o fracasso de outros no desenvolvimento de habilidades musicais específicas dependessem única e exclusivamente do aparato biológico herdado ou de “dons” sobrenaturais, a educação musical perderia sua razão de existir, bem como toda a história da música. Não há como negar que determinadas pessoas desenvolvem aptidões vocais e instrumentais surpreendentes, como “tirar” de ouvido com precisão qualquer trecho musical ou cantar afinado, mesmo desconhecendo técnicas de canto e teoria musical, mas as mediações sócio-históricas, a dedicação no aprendizado e os níveis de afinidade que se estabelecem entre o músico e o material sonoro por meio dessas circunstâncias são fatores determinantes no êxito ou fracasso da aprendizagem vocal ou instrumental.

Com relação aos padrões culturais não-europeus, pode-se afirmar que há sistemas autóctones de relacionamento com o fenômeno

sonoro. Os pigmeus do Gabão, por exemplo, realizam incrível polifonia sem o auxílio de grafia musical. Sua complexa música é cultivada de geração em geração, no seio da tribo, cujas regras são passadas dos mais velhos aos mais jovens (WISNIK, 1989).

O fato de determinadas culturas não possuírem signos gráficos para a representação dos sons ou pausas não desmerece a sua produção musical, nem tampouco nega a existência de mediações socialmente condicionadas, como a transmissão de geração em geração dos padrões rítmicos e melódicos. A participação ativa de cada músico no processo de apropriação dos conceitos relativos aos sons, escalas ou ritmos, por exemplo, está intimamente concatenada às interferências do meio social circundante e ao vínculo estabelecido entre as gerações que se sucedem.

Pode-se definir como um sistema músico-conceitual empírico a modalidade de organização dos sons em que a música é produzida sem a mediação de signos gráfico-musicais. Nessa espécie de produção musical, os conceitos são concebidos por meio de uma experiência direta com a materialidade sonora. Nas sociedades tribais, por exemplo, as regras de execução são transmitidas oralmente ou pela imitação direta com a mediação entre instrumentistas e cantores mais e menos experientes.

Como uma etapa substancial no processo de formação dos conceitos musicais, o emprego de um sistema músico-conceitual empírico é de suma relevância para a ascensão a níveis mais complexos de elaboração mental sobre o fenômeno musical. Conforme aponta VYGOTSKY (2001), ao comentar sobre o aprendizado dos conceitos sistematizados de forma direta, o professor que se envereda por este caminho não consegue mais do que provocar nos alunos a apropriação de signos e palavras vazios de significado.

No campo da educação musical, a aprendizagem direta dos conceitos musicais sistematizados, que se expressa por meio de signos correlatos, não deixa de sucumbir no mesmo problema. Os alunos podem memorizar os signos e decodificá-los sem compreendê-los. Nesse sentido, os métodos ativos de musicalização, que se desenvolveram no decorrer do século XX, criticam a pedagogia tradicional da música com relação ao seu caráter formalista preponderante, que supervaloriza a memorização em detrimento da atividade interpretativa.

A relação que se estabelece entre os conceitos cotidianos dos alunos sobre o fenômeno musical e o sistema músico-conceitual empírico precisa ser analisada atentamente. Embora os alunos não-alfabetizados musicalmente possuam noções de conceitos empregados no campo musical, o significado destes se distingue radicalmente. Para exemplificar esta questão toma-se o conceito de ritmo.

O termo ritmo é empregado em diferentes situações na vida diária: é utilizado comumente em conjunto com um adjetivo (ritmo rápido, ritmo lento, ritmo alucinante), ou pode remeter à idéia de constância (o ritmo do coração, o ritmo da vida moderna, o ritmo da caminhada). Essas conceituações cotidianas de ritmo possuem um denominador comum: a noção de movimento.

No tocante à música, o termo ritmo é utilizado no cotidiano das pessoas para designar um estilo musical (samba, pagode, rock), a pulsação musical constante (o tempo, a marcação, o compasso) ou, ainda, as características peculiares de cada estilo musical (as divisões, acentuações, tempos e contratempos que constituem a música, que são sentidas, mas não teorizadas pela maioria das pessoas).

A atribuição de significados ao termo ritmo, que pressupõe um consenso entre os interlocutores do discurso, não leva em conta todas as especificidades deste elemento musical, mas algumas características facilmente identificáveis. A expressão ritmo pode significar, genericamente, o movimento, o estilo musical, a marcação, o tempo ou simplesmente as peculiaridades de um tipo de música sem nomeá-las precisamente.

Compreende-se que os conceitos musicais cotidianos estão estritamente relacionados ao sistema músico-conceitual empírico. A relação direta (sem a mediação dos signos gráfico-musicais) que se estabelece entre o indivíduo e a música desencadeia a apropriação de significados socialmente estabelecidos no fenômeno musical. As experiências adquiridas por meio desse processo permitem ao sujeito apropriar-se dos conceitos musicais cotidianos já existentes no seu meio social.

O processo de apropriação dos conceitos musicais cotidianos possui uma dinâmica heterogênea. Conforme comentado anteriormente, para determinados músicos autodidatas e em algumas culturas não-ocidentais, a concepção cotidiana das pessoas sobre o fenômeno sonoro, embora estritamente vinculada a um sistema

músico-conceitual empírico, atinge níveis surpreendentes de sofisticação.

Doravante, a ciência pedagógica e, conseqüentemente, a educação musical precisam investigar e intervir na realidade concreta, que geralmente envolve uma tradição não-escrita da música, sendo que pouquíssimas pessoas atingem níveis sofisticados de compreensão e elaboração dos sons musicais pela via do empirismo. Nessas circunstâncias, os conceitos musicais sistematizados ganham importância singular.

Opta-se em designar como conceitos musicais sistematizados aqueles conceitos cuja compreensão e operação mental estão subordinadas ao emprego de signos musicais escritos que medeiam a relação entre os sons e o sujeito. Embora os conceitos cotidianos, conforme análise anterior, também estejam comportados em sistemas de compreensão e organização musical, a sistematização não é o seu ponto forte, pois estão condicionados à experiência prática das pessoas.

Da mesma forma que os conceitos musicais cotidianos estão intimamente relacionados com um sistema músico-conceitual empírico de compreensão dos sons, os conceitos musicais sistematizados envolvem a imersão do sujeito num sistema músico-conceitual teórico por excelência, pois os códigos, as palavras, os símbolos, os números e os sinais gráficos utilizados na compreensão e execução da partitura passam a desempenhar o papel de mediadores de conduta.

A compreensão da interferência mútua que se estabelece entre os conceitos comuns e sistematizados na área musical pode ser elucidada pela delimitação deste segundo sistema músico-conceitual: o sistema músico-conceitual teórico, aqui definido como uma modalidade de organização dos sons em que a música produzida é mediada pela utilização de signos musicais escritos.

Os signos musicais, de caráter arbitrário, envolvem operações lógicas, que encerram de forma preponderante o pensamento abstrato. Por sua vez, o sistema músico-conceitual teórico prescinde, inicialmente, do emprego da gestualidade e do movimento corporal como formas de auxiliar a articulação entre o pensamento empírico e o pensamento teórico. O emprego desses recursos pedagógicos é recomendado pela maioria dos métodos de musicalização contemporâneos.

Esses mesmos signos musicais, por si só, não possuem a faculdade de possibilitar ao indivíduo alterações na compreensão da materialidade sonora. O professor de música, os livros e métodos

específicos e alguns recursos audiovisuais como vídeos-aula ou *CD-ROM* didáticos podem ser mediadores no desenvolvimento do raciocínio lógico do sujeito com relação ao fenômeno musical.

Dessa forma, a lógica da conceituação cotidiana de ritmo discutida anteriormente peca pela falta de informações precisas. Os aspectos rítmicos de uma música são definidos, comumente, de forma genérica e superficial. Ao realizar uma comparação simples entre dois ritmos distintos, não raro, muitas pessoas não conseguem apontar os elementos diferenciadores de maneira precisa.

Contudo, o termo ritmo adquire significados mais elaborados e complexos num sistema músico-conceitual teórico. A existência de signos musicais escritos permite ao sujeito que conhece tal sistema a transcrição exata ou aproximada dos sons e pausas, bem como da intensidade com que é tocada a música em cada momento, o que pode interferir na sua capacidade de discernimento musical.

CODA

A partir do exposto, concebe-se o papel relevante que a educação musical escolar assume ao promover o desenvolvimento de pensamento abstrato nos alunos por meio da apropriação conceitual em música. Justifica-se, assim, a importância da escola como instância responsável pela transmissão para as novas gerações dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, nos quais o sistema músico-conceitual teórico se insere.

Pode-se inferir de nossa prática docente que processos e funções psicológicas envolvidos na atividade de escuta e prática musicais modificam-se consideravelmente com a apropriação dos conceitos

musicais sistematizados. A generalização é estimulada pela aplicação de um mesmo conhecimento teórico para outras circunstâncias. A memória dirigida pelos signos pode se sofisticar, dispensando a audição imediata. A percepção, distintamente modificada pela constante correlação entre sons e signos, é capaz de isolar elementos mais importantes em detrimento de outros menos importantes.

No entanto, salienta-se a importância de que sejam desenvolvidas pesquisas com o intuito de averiguar quais são as metodologias mais adequadas para a apropriação conceitual em música na escola, visto o caráter atual da obrigatoriedade da música nos sistemas de ensino e as especificidades encontradas nos estabelecimentos de educação regular no país.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei 11.769**. Brasília: Diário Oficial da União Ano XCLV nº159, 2008.
- CANDÉ, Roland de. **História universal da música. v. 1**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- LURIA, A. R. **Curso de psicologia geral. v. IV**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1994.
- VYGOTSKY, Liev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- VYGOTSKI, Liev. S. **Obras escogidas**. Tomo III. Madrid: Visor, 1995.
- ZAMBONI, Silvio. **A pesquisa em arte: um paralelo entre arte e ciência**. Campinas - SP: Autores Associados, 1998.
- WISNIK, José Miguel. **O som e o sentido**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

Recebido: 01/02/2009
Aceito: 01/08/2009

Endereço para correspondência: Célio Roberto Eyng. E-mail: celioeyng@hotmail.com