



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL

SARITA CRISTINA SAITO

MÚSICA COMO RECURSO DIDÁTICO:
CONTRIBUIÇÕES DAS PRÁTICAS MUSICAIS PARA A SOCIOLOGIA NO
ENSINO MÉDIO

FORTALEZA

2021

SARITA CRISTINA SAITO

MÚSICA COMO RECURSO DIDÁTICO:
CONTRIBUIÇÕES DAS PRÁTICAS MUSICAIS PARA A SOCIOLOGIA NO ENSINO
MÉDIO

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Sociologia. Área de concentração: Ensino de Sociologia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Danyelle Nilin Gonçalves.

FORTALEZA

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S139m Saito, Sarita Cristina.

Música como recurso didático : contribuições das práticas musicais para a Sociologia no Ensino Médio / Sarita Cristina Saito. – 2021.
180 f. : il.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional, Fortaleza, 2021.
Orientação: Profa. Dra. Danyelle Nilin Gonçalves.

1. Ensino de Sociologia. 2. Práticas Musicais. 3. Raciocínio Perceptivo. I. Título.

CDD 301

SARITA CRISTINA SAITO

MÚSICA COMO RECURSO DIDÁTICO: CONTRIBUIÇÕES DAS PRÁTICAS
MUSICAIS PARA A SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Sociologia. Área de concentração: Ensino de Sociologia.

Aprovada em: 21/01/2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Danyelle Nilin Gonçalves (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Irapuan Peixoto Lima Filho
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Alexandre Jeronimo Correia Lima
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Às vítimas mundiais da COVID – 19.

AGRADECIMENTOS

À minha família, pelo apoio contínuo nas etapas do mestrado e deste trabalho.

Aos colegas do PROFSOCIO, Alaíde Vilote, Alane Farias, Ana Carolina Torres, Ana Maria Gonçalves, Ana Paula Andrade, Clodomir Júnior, Daniel Tavares, Denilson Feitosa, Dione Marques, Iara Ferreira, Elissânia Oliveira, Fernanda de Lemos, Francisca Bezerra, Janiê Santos, Josenira Unias, Kelton Medeiros, Lucas Gimenes, Milena Furtado, Naná Rêgo, Newton Freire, Romário Santos, Riverson Rodrigues, Samuel Pereira, Thiago Ribeiro, Viviana Cavalcante, Willians Rodrigues e Yuki Chikushi, pela solidariedade que fortaleceu a nossa caminhada.

À orientadora, Danyelle Nilin Gonçalves, pela disponibilidade, experiência e visão imprescindíveis ao trabalho científico.

À Genilria Rios, secretária do PROFSOCIO, pela cordialidade e diligência nas questões acadêmicas.

À professora Mariana Mont'Alverne Barreto Lima, pela motivação, interlocução e credibilidade intelectual que possibilitaram o desenvolvimento deste trabalho.

Ao Matheus Silveira Lima e colegas da UESB, pelos incentivos ao projeto de qualificação.

Aos professores da banca examinadora, Irapuan Peixoto Lima Filho e Alexandre Jeronimo Correia Lima, pelas críticas e contribuições necessárias ao aprimoramento da pesquisa.

À Secretaria da Educação do Ceará, pelo acesso à informação.

À Secretaria da Cultura do Ceará, pelo fomento às artes nas escolas de tempo integral.

À CAPES, pelo financiamento do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional.

Aos educadores musicais, Alexsandro da Silva Freitas, Catherine Furtado dos Santos, Consiglia Latorre, Elvis de Azevedo Matos, Érica Nailde Barroso, Izaíra Silvino Moraes, Gerardo Viana Júnior, Levi Bento Melo, Luiz Botelho Albuquerque, Pedro Rogério e Vitor Monteiro Duarte.

“Na educação, fracassos são mais importantes que sucessos. Nada é mais triste que uma história de sucessos.” (SCHAFER, 2011).

RESUMO

Este trabalho versou sobre a Música como recurso didático no ensino de Sociologia no Ensino Médio. Objetivou investigar como as práticas musicais, centralmente os jogos musicais, contribuem para o raciocínio sociológico, nos exercícios da desnaturalização, do estranhamento e da imaginação, na perspectiva do raciocínio perceptivo (VIEIRA; RAY, 2009; ARNHEIM, 2004; PLAZA, 2003). O campo da pesquisa compreendeu uma Escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) localizada em Fortaleza – CE, e neste contexto, a disciplina eletiva de Música – Prática de Conjunto. Partindo da discussão de que a Música é um recurso didático capaz de superar as dificuldades da linguagem sociológica na introdução e no reforço de conceitos e temas sociológicos (MORAES; GUIMARÃES, 2010), constituindo um bem cultural com o qual as juventudes e agrupamentos escolares se identificam (LIMA FILHO, 2020, 2014), desenvolvendo práticas musicais (ARROYO, 2010; BLACKING, 2007), questionou-se como este recurso pode mobilizar os princípios epistemológicos do ensino de Sociologia. A metodologia, de viés qualitativo, consistiu no diagnóstico do campo de ação (BAUER; GASKELL, 2004), no emprego de técnicas de observação sistemática e participante, e na aplicação de instrumentos como a entrevista semiestruturada e o questionário. Como produto final, apresentamos uma proposta de intervenção pedagógica a partir dos jogos musicais de Raymond Murray Schafer e Hans-Joachim Koellreutter, cujas abordagens da segunda geração de educadores musicais (BRITO, 2019, 2001; FONTEERRADA, 2008) dialogam com os referenciais teóricos da pesquisa. Os resultados apontam para a possibilidade de integração entre o ensino de Sociologia e as práticas musicais, contribuindo para uma abordagem lúdica, crítica e criativa da Música como recurso didático, bem como para a construção de indicadores socioculturais (BAUER, 2004) a partir da pesquisa sonora e dos jogos musicais adaptados da Educação Musical para o ensino de Sociologia.

Palavras-chave: Ensino de Sociologia. Práticas Musicais. Raciocínio Perceptivo.

ABSTRACT

This work researched Music as a didactic resource in the teaching of Sociology in High School. It aimed to investigate how musical practices, centrally the musical games, contribute to sociological reasoning, in the denaturalization, defamiliarization and imagination exercises, in the perspective of perceptual reasoning (VIEIRA; RAY, 2009; ARNHEIM, 2004; PLAZA, 2003). The research field comprised a Full-Time High School (EEMTI) located in Fortaleza – CE, and in this context, the elective discipline Practical Ensemble Music. Starting from the discussion that Music is a didactic resource capable of overcoming the difficulties of sociological language in the introduction and reinforcement of sociological concepts and themes (MORAES; GUIMARÃES, 2010), constituting a cultural asset with which youths and school groups are involved. identify (LIMA FILHO, 2020, 2014), developing musical practices (ARROYO, 2010; BLACKING, 2007), questioned how this resource can mobilize the epistemological principles of Sociology teaching. The methodology, with qualitative bias, consisted of the diagnosis of the field of action (BAUER; GASKELL, 2004), the use of systematic and participant observation techniques, and the application of instruments such as the semi-structured interview and the questionnaire. As a final product, we present a proposal for pedagogical intervention based on the musical games of Raymond Murray Schafer and Hans-Joachim Koellreutter, whose approaches of the second generation of music educators (BRITO, 2019, 2001; FONTEERRADA, 2008) dialogue with the theoretical references of search. The results point to the possibility of integration between the teaching of Sociology and musical practices, contributing to a playful, critical and creative approach to Music as a didactic resource, as well as to the construction of socio-cultural indicators (BAUER, 2004) from the research and music games adapted from Music Education for the teaching of Sociology.

Keywords: Sociology Teaching. Musical Practices. Perceptual Reasoning.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Espiral do Desenvolvimento Musical	69
Figura 2 – Leis de transferências dos pés	127
Figura 3 – Formas sonoras	141

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CAIC	Centro de Atenção Integral à Criança
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
COVID – 19	<i>Coronavirus disease 2019</i>
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
EEMTI	Escola de Ensino Médio em Tempo Integral
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPT	Educação Profissional Técnica
EMTI	Ensino Médio em Tempo Integral
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IFES	Institutos Federais de Ensino Superior
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NTPPS	Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PEMIC	Programa de Ensino Médio Integral do Ceará
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PPJ	Políticas Públicas de Juventude
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
PROFSOCIO	Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional
RAP	<i>Rhythm and Poetry</i>
RPG	<i>Role Playing Game</i>
SECULT	Secretaria da Cultura do Ceará
SEDUC	Secretaria da Educação do Ceará
SEFOR 3	Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza 3
SEJUV	Secretaria do Esporte e Juventude
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	SOCIOLOGIA E MÚSICA NO NOVO ENSINO MÉDIO	27
2.1	Ensino Médio em Tempo Integral e BNCC	27
2.2	Itinerários na Flor Amorosa	31
2.3	Juventudes e práticas musicais	33
2.4	Prosa sociológica	41
3	PRINCÍPIOS EPISTEMOLÓGICOS E RACIOCÍNIO PERCEPTIVO	47
3.1	Desnaturalização	52
3.2	Estranhamento	54
3.3	Imaginação	61
3.3.1	<i>Imaginação no ensino de Sociologia</i>	63
3.3.2	<i>Imaginação e imitação</i>	67
3.3.3	<i>Imaginação e ação</i>	71
3.4	Raciocínio perceptivo	75
3.4.1	<i>Percepção e pensamento</i>	76
3.4.2	<i>Raciocínio e textualidade</i>	78
3.4.3	<i>Linguagem verbal e linguagem musical</i>	81
4	MÚSICA COMO RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO DE SOCIOLOGIA.	87
4.1	A Música pelos professores de Sociologia do Ensino Médio	87
4.2	Letras de músicas	97
4.3	Paródias e rimas	102
4.4	Pesquisa sonora e tecnologias digitais	106
5	JOGOS MUSICAIS COMO PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	108
5.1	Jogo e Música	108
5.2	Jogos didáticos na Educação Básica	113
5.3	Jogos sociológicos	115
5.4	Práticas corporais e jogos musicais	125
5.5	Proposta de Intervenção Pedagógica	129
5.5.1	<i>Jogos de escuta, improvisação sonora e representação gráfica em Schafer</i>	131
5.5.1.1	<i>Passeio de escuta</i>	134
5.5.1.2	<i>Objetos sonoros</i>	134

5.5.1.3	<i>Ruído e silêncio</i>	136
5.5.1.4	<i>Formas sonoras</i>	139
5.5.1.5	<i>Confluência das artes</i>	142
5.5.1.6	<i>Paisagens sonoras e grupos sociais</i>	144
5.5.2	<i>Modelos de improvisação e jogos dialogais em Koellreutter</i>	145
5.5.2.1	<i>Fantasia – Imaginação</i>	155
5.5.2.2	<i>O estranho</i>	157
5.5.2.3	<i>Família musicada</i>	159
5.5.2.4	<i>Coda gestáltica</i>	161
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	162
	REFERÊNCIAS	166

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objeto de estudo a Música como recurso didático no ensino de Sociologia. Na perspectiva da intervenção pedagógica, este objeto foi construído a partir do exame crítico e criativo de práticas de ensino e relatos de experiências que, por um lado, configuram um esboço das utilizações da Música pelos professores de Sociologia no Ensino Médio e, por outro, um apontamento das possíveis contribuições que as práticas musicais, centralmente os jogos musicais, no campo da Educação Musical dos séculos XX e XXI, podem trazer ao ensino de Sociologia no Ensino Médio.

Adiantamos que este foi concebido e tencionamos possível, somente a partir de um posicionamento aberto e interessado das disciplinas de Música e de Sociologia, pelas demandas perceptivas, reflexivas e expressivas do raciocínio sociológico, bem como a partir de uma postura científica e pedagógica favorável às concepções ampliadas de conhecimento, inteligência, pensamento e linguagem.

No segundo ano do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO), tivemos a oportunidade de ingressar na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) como agentes vinculados ao projeto *Artista, Presente!*¹. A oportunidade de trabalho, na condição de artista formadora, nos ofereceu um novo caminho para a pesquisa que almejávamos realizar no âmbito da educação em tempo integral, o da intervenção pedagógica.

De acordo com a área de concentração do mestrado, o Ensino de Sociologia, e conforme um dos objetivos principais da intervenção, que é oferecer uma experiência de valor prático ao contexto pesquisado (LIMA FILHO; SANTOS, 2019), nos preocupamos em desenvolver um trabalho conectado com a realidade do ensino de Música nas EEMTI, e que pudesse contribuir significativamente com a disciplina de Sociologia no Ensino Médio. Dessa forma, passamos a interrogar o nosso campo de atuação, centralizado na disciplina eletiva de Música – Prática de Conjunto, igualmente abastecidos pelas discussões com os professores de Sociologia, dos quais a Rede PROFSOCIO nos aproximou ao longo do curso.

Abordamos o objeto inicialmente pelo problema da mediação pedagógica no ensino de Sociologia, verificando que, desde a segunda década dos anos 2000, as inquietações das licenciaturas em Ciências Sociais e das pós-graduações que têm o ensino de Sociologia como

¹ O *Artista, Presente!* é uma ação intersetorial entre a Secretaria da Cultura do Ceará e a Secretaria da Educação do Ceará, com o objetivo de “aproximar artistas de diversas linguagens e os campos de criação da rede estadual de ensino, impulsionando modos de experimentar, conhecer e produzir em artes no contexto das disciplinas eletivas.” (CEARÁ, 2019).

foco de pesquisa, não mais se concentram nos conteúdos de Sociologia no Ensino Médio, principalmente após a primeira aprovação de livros didáticos de Sociologia pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) no ano de 2012².

Com isso, acreditamos que os questionamentos pedagógicos ao longo dos últimos 10 anos se dirigem em grande parte à pergunta: **Como** ensinar as Ciências Sociais (Sociologia, Antropologia e Ciência Política) **para** os estudantes do Ensino Médio? Como ensinar a disciplina de Sociologia para as juventudes? Os modos de se ensiná-la surgem como tema relevante das Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Sociologia (OCEM) na relação de mediação pedagógica:

Muitos conceitos ensinados no nível médio são oriundos do pensamento sociológico clássico [...]. Para o ensino de tais conceitos é necessário que se estabeleça a **mediação pedagógica**, ou seja, sua transformação “em saberes escolares, com características próprias” (BRASIL, 2008), trata-se de traduzir o conhecimento sociológico em conhecimento adequado ao Ensino Médio, utilizando linguagem interessante e acessível a estudantes que estão iniciando no estudo da disciplina. (MORAES; GUIMARÃES, 2010, p. 50, grifo nosso).

A mediação pedagógica, em nossa compreensão, coloca duas perspectivas importantes para a Sociologia no Ensino Médio. A primeira delas diz respeito às metodologias utilizadas em sala de aula e às linguagens mobilizadas por essas metodologias, desde uma linguagem sociológica específica às linguagens idiomáticas, tecnológicas e artísticas, através das quais a mediação pretende uma “tradução” ou transposição didática dos conteúdos (BRASIL, 2006). A segunda perspectiva é a da mediação enquanto relação não apenas entre sujeitos e objetos do conhecimento, mas entre sujeitos de percepções e desejos, que atuam no mundo conferindo-lhe sentido. (DAYRELL, 2003; BOURDIEU, 1983a). Conforme também compreendem as OCEM:

O que se quer dizer é que uma dimensão importante do ensino – em qualquer nível – é a percepção sobre o modo de exposição ou a linguagem com que se apresenta esse ensino. A linguagem da Sociologia não nos deve passar despercebida, sob pena não só de um empobrecimento do que é ensinado e aprendido [...], de que não existiria mediação entre o sujeito e o mundo, ou mesmo que a linguagem da Sociologia fosse “transparente” e não constituísse um problema sociológico. (BRASIL, 2006, p. 109).

A Sociologia, como “tradução de um campo científico específico – as Ciências Sociais” (BRASIL, 2006, p. 109), surge na vida escolar dos jovens na última etapa da Educação Básica, não sendo precedida, via de regra, por um disciplinamento científico e reflexivo. Esta situação é analisada por Lahire (2014) com certa preocupação, na medida em que a formação e

² Conquista que colaborou significativamente para a legitimação da disciplina nas escolas e perante suas comunidades. (PEREIRA, 2015, p. 248).

o reconhecimento de “pontos de vistas”, especialmente caros aos processos reflexivos dos jovens, aconteça, na melhor das hipóteses, tardiamente.

Todavia, isso significa a necessidade de esperar o lycée para começar a adquirir o hábito de certa descentração em relação a seu (ou antes, seus) meio(s) de vida, o raciocínio comparativo ou o pensamento racional a respeito de fatos sociais? Esperar o lycée para constatar que hábitos não-científicos de pensamento sobre o mundo social impeçam muito seriamente – e como poderia ser de outra forma, depois de tantos anos passados sem nada construir na matéria? – a instalação de novos hábitos de pensamentos ligados às ciências do mundo social. (LAHIRE, 2014, p. 54).

Por sua vez, os professores de Sociologia confessam dificuldades ao adotar o recorte dos conceitos (MORAES; GUIMARÃES, 2010), pois estes são elementos centrais do discurso científico, ancorados no raciocínio indutivo e na linguagem formal, nos quais grande parte dos estudantes não demonstra fluência ou competência no Ensino Médio³. Além disso, observamos que:

A distância entre a ciência e a disciplina obriga os professores a trabalhar com escolhas, ou seja, recortes elaborados a partir de uma pluralidade de razões, nem sempre adequadas ao nível de compreensão dos estudantes secundaristas. (MORAES, GUIMARÃES, 2010, p. 54-55).

Neste sentido, a tarefa de mediação pedagógica se depara com determinados espaços de dominação, criados e também nutridos por uma certa economia didática: entre a ciência e a disciplina escolar, entre o conteúdo e o tempo letivo disponível, entre os conteúdos e as linguagens ou meios de comunicá-los, muitas vezes não compatíveis com os objetivos e os anseios de compreensão dos estudantes no Ensino Médio. Para Souza (2016), a relação entre os saberes e a linguagem pode ser transformada por um processo de conscientização.

Interessante-me ressaltar que quanto mais consciente se está dessa dimensão linguística do ensino e de como ela influencia nas escolhas docentes, mais preparados estaremos para ensinar e para fazer um uso da linguagem condizente e coerente com os objetivos do ensino de Sociologia na educação básica. **Devemos pensar nas características do conhecimento** que queremos promover **e nas formas de linguagem que o tornam possível**, para que se possa promover essa outra forma de relação com os saberes e com a linguagem, que são próprias das Ciências Sociais. (SOUZA, 2016, p. 142, grifos nossos).

³ Uma compreensão importante sobre a mediação pedagógica, tanto para o professor como para o pesquisador, é a da escolarização como processo de violência simbólica (BOURDIEU; PASSERON, 2014; BOURDIEU, 2007a; DUBET, 2003; SANTOS, 2001), que se inicia com a imposição de códigos às camadas socialmente despojadas de capital cultural ou cujo *ethos* familiar não faz boa correspondência com o *ethos* escolar (LAHIRE, 2008).

Por conseguinte, é nas características do conhecimento sociológico, bem como nas características do público juvenil que, em grande parte, a escolha pela linguagem utilizada na mediação se apoia.

A mediação pedagógica **nem sempre está comprometida unicamente com o rigor conceitual ou teórico**; muitas vezes, faz-se uso de uma **postura lúdica, criativa ou provocativa**, outras **recorre-se às artes, particularmente à música** e ao cinema para garantir o aprendizado da disciplina Sociologia, **tornando isso uma experiência reconhecida pelos alunos**, com a sua participação efetiva, descobrindo neste conhecimento científico a possibilidade de ser um reconhecimento do papel dos estudantes na sociedade. (MORAES; GUIMARÃES, 2010, p. 55, grifos nossos).

O presente trabalho se debruça sobre a escolha da linguagem musical e suas práticas como recurso didático no ensino de Sociologia do Ensino Médio, tendo como questões de partida: em primeiro lugar, porque esta escolha está associada a uma falta de rigor teórico ou conceitual? (Acrescentando-se que a falta de rigor científico é colocada em oposição a uma postura lúdica e criativa). Em segundo, porque e como esta opção chega a promover uma experiência reconhecida pelos alunos, uma participação efetiva, ou seja, mediante um engajamento essencial ao processo de conhecimento, tornando possível “o reconhecimento do papel dos estudantes na sociedade”, por meio da Sociologia? Consequentemente, qual o mérito deste recurso considerado lúdico e despojado de rigor científico, capaz de “garantir o aprendizado da disciplina de Sociologia”? Como e porque ele funciona?

A partir desses questionamentos, compreendemos inicialmente que a Música, como recurso didático no ensino de Sociologia, configura uma forma de mediação tributária da interdisciplinaridade entre as Ciências Humanas e Sociais e as Belas-Artes, constituídas pela Pintura, a Escultura, a Dança, a Música, o Teatro e o Cinema. Em segundo lugar, esta arte temporal⁴, abordada principalmente através de seus produtos (canções, músicas instrumentais, temas, trilhas sonoras, sinfonias, oratórios, músicas étnicas e folclóricas, etc), não é um recurso exclusivo da Sociologia em sala de aula.

Por ser uma arte tão antiga e tão particular [...], a música acabou sendo objeto de inúmeros estudos científicos [...] e tais circunstâncias demonstraram em que medida ela era uma disciplina que envolvia, em seu espectro interno de relações próprias, referenciais de outras disciplinas. Assim, a música ajudou diversos estudiosos a provarem aquilo que afirmavam dentro da área em que atuavam. Hoje sabemos a relação íntima que a música tem, por exemplo, com disciplinas como a arte (em geral), a língua (portuguesa, inglesa, italiana, latina, etc), a história, a matemática, a física, a biologia, a psicologia, a sociologia, a religião etc, mas isso não a limita, pois ela

⁴ v. ARNHEIM, R. **Intuição e intelecto na arte** (2004), Parte II. As artes temporais, como a Música, a Dança, o Teatro e o Cinema, se distinguem das artes sinóticas ou intemporais (Pintura, Escultura, Arquitetura) pela capacidade de transmitirem informações de forma sequencial, ainda de forma não unidirecional e também recursiva (*Id. Ibid.*, p. 72-73).

mantém sempre alguma afinidade com outras tantas, mesmo que não estejam diretamente ligadas ao campo da sonoridade. (FERREIRA, 2012, p. 25).

Este trabalho procurou se distanciar das demais propostas que lançam mão da Música na sala de aula, principalmente, por discutir seus pressupostos e sua aplicação num contexto de Educação Musical, não somente a partir da utilização das letras de músicas disponíveis ao professor de Sociologia.

Identificamos como problema imediato relativo à utilização da Música, enquanto objeto de conhecimento e recurso didático da disciplina de Sociologia no Ensino Médio, a escolha predominante da canção popular (TATIT, 2007) como gênero musical e, conseqüentemente, a abordagem essencialmente textual deste gênero, mediada por apreciação, escuta e leitura de materiais de áudio, texto e audiovisuais.

É importante destacar que “o universo musical possui outros elementos passíveis de análise sociológica além das letras.” (CARNEIRO, 2018, p. 379). Esta abordagem limitada do recurso pode ser observada nos procedimentos didáticos e recomendações teóricas que se apegam não somente ao texto, como ao meio físico, impresso ou digital, através dos quais a música é apresentada aos estudantes. Tal metodologia pressupõe a letra da música como grande portadora dos significados expressos e subentendidos (MORAES; GUIMARÃES, 2010, p. 58), quando compreendemos que

a música não é um suporte de verdades a serem ditas pela letra, como uma tela passiva onde se projetasse uma imagem figurativa; talvez seja mais frequente, até, o caso contrário, onde a letra aparece como um veículo que carrega a música. (WISNIK, 2004 *apud* TREECE, 2004, p. 338).

A presente proposta pode ser contestada pelo fato de que o conhecimento sociológico é veiculado fundamentalmente através do discurso verbal e não pelo discurso musical, o qual privilegia a organização e a expressão dos elementos sonoros, como altura, duração, timbre, intensidade e espacialidade. Contudo, conforme aprofundamos na discussão teórica deste trabalho, a saturação dos processos discursivos no conhecimento científico nos permite atribuir maior credibilidade às contribuições que a Arte e suas formas discursivas oferecem ao ato de conhecer, na medida que

“[...] utiliza com sucesso, com eficácia, algumas formas de conhecimento como o processo discursivo, como o processo intuitivo, como o processo tácito. No caso da música [...] existe uma mescla notável entre o tácito e o discursivo.” (VIEIRA; RAY, 2009, p. 23).

A pesquisa bibliográfica nos revelou que a postura didática e analítica que privilegia o discurso verbal na canção popular brasileira e a textualidade de músicas relacionadas a este gênero, (geralmente compreendendo os planos musical e narrativo)⁵ não é uma tendência originada na sala de aula, pela limitação dos professores, pela capacidade ou pelo gosto dos alunos, mas parte de uma construção social e estética fortemente disseminada pela crítica literária e disciplinas afins, na qual a perspectiva textual prevalece sobre a perspectiva musicológica no tratamento da música popular.

A noção de estética [...] é construída a partir da ideia e ideologia que concebem o texto e a textualidade como um tipo de prática comunicativa que proporciona um modelo para todas as outras formas de trocas cognitivas e de interação social. Encorajados pelos críticos pós-estruturalistas ligados à metafísica da presença, os debates atuais deixaram de citar a linguagem como sendo a analogia fundamental englobante de todas as práticas significativas e passaram a uma posição em que a textualidade [...] expande-se e fusiona-se com a ideia de totalidade. (GILROY, 1993, p. 77 *apud* TREECE, 2004, p. 336).

Afinal, pode a Música, através de suas práticas e elementos próprios, subsidiar uma intervenção sociológica? Como utilizar este conhecimento/recurso de forma mais potencialmente musical e criativa, considerando a formação básica e habilidades do professor de Sociologia? Reconhecendo que essa tarefa exige uma dedicação diferenciada, consideramo-la possível na medida que

a adequada análise destes elementos demandaria uma compreensão mais aprofundada do fenômeno musical pelos docentes da disciplina Sociologia, configurando então uma boa oportunidade para que o planejamento de aulas seja realizado coletivamente entre os docentes das áreas da Música e da Sociologia, o que contribuiria efetivamente para a construção de um currículo com conhecimentos verdadeiramente integrados. (CARNEIRO, 2018, p. 379).

Ressaltando que a proposta parte de uma situação pedagógica diferente desta, tencionando, pois, uma contribuição ao ensino de Sociologia no âmbito de uma disciplina eletiva de Música, acreditamos ser legítimo também rerepresentar a questão da seguinte forma: Como utilizar este recurso de forma mais potencialmente sociológica, musical e lúdica, considerando a formação básica e as habilidades do professor de Música?

Ao verificarmos a potencialidade dos jogos como recursos de ensino e aprendizagem, por um lado, e a lacuna de entendimento acerca do aspecto lúdico que preside a Música (nos três pilares da ação musical: audição, composição e *performance*), por parte dos professores que a utilizam com grande confiança e entusiasmo, elaboramos como hipótese que:

⁵ v. Princípios da semiótica da canção com base no modelo semiótico greimasiano. (BARROSO, 2018; TATIT, 2007).

para ser empregada como recurso didático lúdico no ensino de Sociologia, a música deve ser jogada.

Neste sentido, como objetivo geral, almejamos originalmente realizar uma intervenção pedagógica a fim de testar esta proposição, integrando os princípios epistemológicos do ensino de Sociologia às práticas musicais, através dos jogos musicais.

Como objetivos específicos, pretendemos:

Investigar as funções da Música como recurso didático da Sociologia no Ensino Médio;

Compreender as categorias de desnaturalização, estranhamento, imaginação, e suas aplicabilidades nos jogos musicais adaptados para a intervenção pedagógica;

Relativizar⁶ o papel da Música como recurso didático e objeto de conhecimento no contexto da intervenção pedagógica;

Promover o raciocínio perceptivo sociológico e musical, em diálogo com os conhecimentos, práticas, questionamentos e expectativas da juventude no contexto pesquisado.

O percurso metodológico desta pesquisa qualitativa (MINAYO, 2011, 1996) se iniciou com a demarcação do nosso campo de ação. (PEREIRA, 2015; BAUER; GASKELL; ALLUM, 2002; CICOUREL, 1980).

Consideremos a escola “um campo de ação” tal qual aquele campo de futebol. A escola é uma instituição que faz parte de uma instituição maior, o Sistema de Ensino. Ela é, em si mesma, um fato social, apresenta conflitos, e é necessário compreender as relações sociais que se estabelecem em seu interior. Na escola, circulam atores sociais: os professores, os alunos, os diretores e os pais dos alunos. Cada professor com suas turmas, cada turma com vários professores. [...]. (PEREIRA, 2015, p. 247).

Uma vez na EEMTI Flor Amorosa⁷, buscamos nos distanciar da observação ingênua e nos aproximar da observação sistemática (PEREIRA, 2015, p. 247), tendo em vista nossas atividades ali condicionadas também pela observação participante, na qual tomamos *parte do campo de ação* (CICOUREL, 1980, p. 99). Neste sentido, quando almejamos introduzir ou esboçar valores práticos em um contexto de ensino e aprendizagem, assumimos a responsabilidade de transformar qualitativamente o objeto de pesquisa, e isto acontece por meio da ação ou de ações. Segundo Thiollent (1986, p. 14):

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema

⁶ Ao tratarmos o recurso didático como objeto de conhecimento, relativizando-o, ou seja, considerando a importância de seu valor relacional, buscamos pensar a música em sua amplitude de relações com outros objetos e áreas do conhecimento, para além das funções didáticas que impulsionaram a pesquisa.

⁷ Optamos por atribuir um nome fictício à escola.

coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Ainda com Thiollent (1986, p. 17), existem basicamente 3 tipos característicos de pesquisa-ação, embora a mescla desses tipos seja comum, a depender dos objetivos e contextos de aplicação. Nossa pesquisa, que inicialmente se enquadraria no segundo caso, quando realizada dentro de uma organização com estrutura hierarquizada, como a escola, ou em contexto estruturado, conforme Thompson (1995), se distancia do perfil tradicional de pesquisa-ação (BARBIER, 2007, p. 38), na medida em que os pesquisadores, como autores e também grupo-sujeito (ARDOINO, 1977 *apud* BARBIER, 2007), aceitam diferentes papéis ao longo das etapas da pesquisa, articulados dialeticamente em posições de envolvimento, distanciamento, mediação, “autoformação, heteroformação, ciência e arte.” (BARBIER, 2007, p. 18).

O pesquisador em pesquisa-ação não é nem um agente de uma instituição, nem um ator de uma organização, nem um indivíduo sem atribuição social; ao contrário, ele aceita eventualmente esses diferentes papéis em certos momentos de sua ação e reflexão (BARBIER, 2007, p. 19).

Buscando conservar as boas práticas da antiga pesquisa-ação e os princípios da nova pesquisa-ação (BARBIER, 2007, p. 57-62), especialmente com relação ao conhecimento prático e à emancipação de hábitos burocráticos e bloqueios às mudanças, visualizamos que a pesquisa-ação nos permitiria alcançar os objetivos práticos e de conhecimento que a perspectiva tradicional estabelece (THIOLLENT, 1986, p. 18), mas numa abordagem multirreferencial e transpessoal, que nos exigisse estudar mais e mais profundamente assuntos dominantes em outras áreas do conhecimento, como a Psicologia Cognitiva, a Epistemologia e a Semiótica. Entrar numa pesquisa-ação, sob essa perspectiva, obrigou-nos a percorrer diversos campos de conhecimento e a falar uma linguagem científica dotada de um certo poliglotismo. (BARBIER, 2007, p. 18).

Por outro lado, visto que os aportes das linguagens são problematizados neste trabalho, enquanto elementos estratégicos da mediação pedagógica e autoritários da comunicação pedagógica como um todo (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 121-138), nos coube também um cuidado permanente com as descrições e traduções sociológicas dos acontecimentos presenciados em campo, bem como das redes de significados através das quais os atores orientam suas condutas.

As descrições sociológicas tem a tarefa de mediar as redes de significado dentro das quais os atores orientam sua conduta. Mas tais descrições são categorias

interpretativas que pedem também um esforço de tradução dentro e fora das redes de significado envolvidas em teorias sociológicas. (GIDDENS, 1989, p. 232).

As condutas estratégicas se orientam por redes de significados construídas pelo que “os atores são capazes de dizer, ou expressar verbalmente, acerca das condições sociais, incluindo especialmente as condições de sua própria ação, consciência que tem forma discursiva.” (GIDDENS, 1989, p. 302). Acrescentamos que a conduta estratégica alia tanto a consciência discursiva como a prática, envolvendo igualmente as formas não verbais e não discursivas da ação, como a Música.

Neste sentido, discernimos como condição primeira da nossa entrada em campo, o conhecimento e a consciência prática dos atores investigados (GIDDENS, 1989, p. 31), levando em consideração a reflexividade e a subjetividade que, incorporadas na construção científica, trazem “para o interior da análise, os fatos e os significados, a ordem e os conflitos, os atores sociais e o próprio sistema de valores do pesquisador.” (MINAYO, 1996). Consequentemente, consideramos evidente a intersubjetividade que atua no processo de conhecimento e concordamos com Cardoso (2004, p. 103), quando afirma:

A relação intersubjetiva não é o encontro de indivíduos autônomos e auto-suficientes. É uma comunicação simbólica que supõe e repõe processos básicos responsáveis pela criação de significados e de grupos. É neste encontro entre pessoas que se estranham e que fazem um movimento de aproximação que se pode desvendar sentidos ocultos e explicar relações desconhecidas.

A compreensão pedagógica de encontro musical (SWANWICK, 2014) subsidiou a relação formalizada com o campo através do *Artista, Presente!*, e dentro de poucos meses, conseguimos estabelecer os vínculos de confiança e reciprocidade exigidos pela pesquisa-ação.

Blacking (1984) nos conta que, entre os Venda, a música é aprendida no contexto de outras atividades sociais – informalmente, de colegas; por tentativa e erro, precedida de observação e apreciação; sem ensino graduado; envolvendo-se com a música e, gradualmente, entendendo-a bem. Acima de tudo, a música é uma arte social, em que tocar com os outros e ouvir os outros tocarem é a motivação, a experiência e o processo de aprendizado. Isso é educação musical pelo encontro. (SWANWICK, 2014, p. 164).

O diagnóstico, que se estendeu por aproximadamente 7 meses, entre 2019.2 e 2020.1, foi pautado, primeiramente, pela observação e pelo registro dos aspectos culturais da escola, estrutura curricular, formas de sociabilidade, grupos de ensino, adesão e desenvolvimento da eletiva, que nos foram proporcionados pelo ensejo dos encontros musicais.

A segunda fase do diagnóstico foi utilizada para a coleta sistemática de dados, através do emprego de instrumentos como a entrevista semiestruturada e um formulário *on-line* com professores de Sociologia vinculados à SEDUC e à Rede PROFSOCIO.

Em fevereiro de 2020, iniciamos a eletiva com o planejamento de realizar a culminância da intervenção no mês de abril, porém nossas atividades foram interrompidas drasticamente na segunda quinzena de março⁸, em razão do avanço da pandemia do novo Coronavírus (COVID-19), a qual sujeitou o Estado do Ceará à Situação de Emergência em Saúde, decretada pelo governador através do Decreto Nº 33.510. Entre as medidas de enfrentamento e contenção da infecção humana pelo novo Coronavírus, decretou-se a “suspensão das atividades educacionais presenciais em todas as escolas, universidades e faculdades, das redes de ensino pública (sic), [...]” (CEARÁ, 2020b)⁹.

Nossa proposta de análise da experiência, estabelecia como premissa o *feedback* dos participantes (BARBIER, 2007, p. 55), movimento essencial da pesquisa-ação que buscamos associar constantemente às nossas ações na escola e na sala de aula, sem o qual o presente trabalho permanecerá incompleto, mas em contrapartida, aberto.

A partir dos resultados, almejávamos iniciar a construção de indicadores socioculturais (BAUER, 2004, p. 366, 378) relativos à utilização dos jogos musicais no ensino de Sociologia. Tais indicadores, teriam como base uma análise funcional da Música neste contexto, ao exemplo do que indica Bauer (2004), com referência aos significados denotativos ou inerentes (GREEN, 1997, p. 28) atribuídos pelo grupo social cujo material musical é produzido e escutado. Na concepção de alguns autores da Sociologia e da Etnomusicologia,

A análise funcional da música considera [...]: quais são os efeitos das atividades musicais em um determinado ambiente. É a música usada para acelerar o trabalho (Lanza, 1995), para despertar prazer (Frith, 1998), para apoiar eventos religiosos (Leonard, 1987), para incentivar um protesto social (Pratt, 1994), ou para excluir, através da ostentação de bom gosto e distinção social (Adorno, 1976)? Essas questões tem a ver com a pragmática da música. (BAUER, 2004, p. 371).

Considerar a funcionalidade das práticas musicais, entretanto, não nos permite negligenciar os significados conotativos ou delineados (GREEN, 1997), isto é, enquanto a

⁸ Com a instituição do trabalho remoto, o que para os corpos docentes e discentes das instituições resultou na adesão à Educação a Distância (EaD), lenta e agravada pelas condições econômicas, sociais e tecnológicas pré-existentes à pandemia, e distantes de alcançarem melhoria significativa no período de isolamento social, a proposta de intervenção pedagógica, fundamentalmente presencial, ficou impedida no escopo da presente pesquisa.

⁹ Ao qual se seguiram os Decretos Nº 33.519, Nº 33.536, Nº 33.608, Nº 33.617, Nº 33.627, Nº 33.631, principalmente, a Portaria Nº 023/2020, do Conselho Estadual de Educação (CEE), instituindo o regime especial de trabalho; e o Parecer Nº 205/2020, orientando a continuidade das atividades letivas por meio remoto, até 31 de dezembro de 2020.

Música possui apenas significado potencial e dependente dos processos associativos e combinatórios (imaginação) do pensamento humano. Pois, verificamos que, na medida em que as práticas musicais são compartilhadas por um grupo social e suas “associações são apreciadas coletivamente”, logo todos os significados podem ser considerados “funcionais”.

[...] o sentido conotativo da música brota da evocação de imagens e associações que são idiossincráticas. O sentido surge espontaneamente ou pode estar relacionado a imagens e sentimentos associados a memória de um primeiro encontro. Não há uma relação específica como material musical: as associações são totalmente dependentes de um ouvinte específico. Finalmente, as conotações da música podem ser compartilhadas por um grupo social: um canto, uma peça de música para orquestra, ou um grupo pop passa a significar a história do grupo e suas lutas. As associações evocadas são apreciadas coletivamente, reforçadas muitas vezes por um discurso sobre essa música e seu suposto significado. (BAUER, 2004, p. 370-371).

Neste sentido, uma separação rigorosa entre significados denotativos (inerentes) e conotativos (delineados) no processo de construção dos indicadores culturais, pouco contribuiria neste primeiro momento da pesquisa, embora seja necessário expor esses condicionamentos. Concordamos com Green (1997, p. 29), quando afirma que não podemos presumir a coexistência de ambos, em níveis idênticos, e muito menos a consciência ininterrupta de um e de outro na experiência social. Este tipo de percepção apenas seria provável, na mais distante das hipóteses, em músicos totalmente conscientes e sujeitos de altas habilidades. Na experiência musical cotidiana:

Quando tocamos, compomos ou escutamos música normalmente não analisamos nossa experiência, ou declaramos: ‘Oh! sim, isso é uma delineação e isso é um significado inerente.’ Pelo contrário, ambos aparecem como sendo um. Por conseguinte, delineações parecem emergir, não do contexto social da produção, distribuição e recepção, mas misteriosamente, de dentro da própria música. Daí, delineações nos advirem com o impacto de aparente, verdade imediata. É então na exposição à música propriamente dita - na aparente inquestionabilidade do ser das coisas e do que somos - que os mecanismos reprodutivos mais poderosos e mais arraigados de música (sic) na sala de aula jazem. (GREEN, 1997, p. 34).

Diante de tal complexidade, nos cabe apontar algumas considerações sobre os dois tipos de significados, que podem orientar a construção metodológica dos indicadores socioculturais num futuro breve.

Enquanto fenômeno temporal e sonoro, gerador significados inerentes, a Música “é unicamente acessível para análise, e como indicador cultural, através do registro e transcrição.” (BAUER, 2004, p. 385)¹⁰. Portanto, os parâmetros sonoros, tradicionais ou contemporâneos,

¹⁰ Considerando, ainda, que registro e transcrição são condicionados socialmente e historicamente por convenções de escuta, codificação e interpretação dos agentes sociais.

emergidos da experiência de intervenção, possuem características que, “separadas ou combinadas, podem servir como indicadores culturais.” (BAUER, 2004, p. 378).

Enquanto fenômeno social, semelhante à linguagem (KOELLREUTTER, 2018; SCHAFER, 2011; BAUER, 2004, SWANWICK, 2003), e por esse motivo, produtora de significados flutuantes ao sabor dos textos, das imagens, das condições sociais de produção e de recepção, a Música produz indicadores correlacionando estruturas musicais e estruturas sociais (BAUER, 2004, p. 367), as quais podemos investigar, mas nunca antecipar.

Por fim, concordamos com o fato de que a pesquisa social ainda não conseguiu extrair das práticas musicais, em termos de construção de dados qualitativos, seus mais relevantes indicadores, seja pela *predominância de dados verbais* ou pela falta de uma metodologia mais acertada:

A predominância dos dados verbais nas ciências sociais deixa o som e a música como recursos geralmente subexplorados para pesquisa social. A expansão atual e o poder emocional dos sons, e da música como um meio de representação simbólica, parecem sugerir que eles podem ser uma fonte útil de dados sociais. Esse potencial, contudo, não está ainda combinado com uma metodologia eficiente, e uma massa crítica de pesquisa. Para mim, não está ainda claro se essa subestimação dos materiais sonoros como fonte de dados, deve-se às características intrínsecas desses materiais, ou fatores históricos. (BAUER, 2004, p. 385-386).

O capítulo 2 deste trabalho apresenta um breve diagnóstico político, escolar e pedagógico, realizado nos contextos da mais recente reforma do Novo Ensino Médio, (com implicações para as disciplinas de Arte e Sociologia), e de expansão do Programa de Ensino Médio Integral do Ceará. No âmbito pedagógico-didático, apresentamos diagnósticos da disciplina eletiva de Música e da disciplina de Sociologia na escola pesquisada.

No capítulo 3, abordamos os 3 princípios epistemológicos do ensino de Sociologia no Ensino Médio: Desnaturalização, Estranhamento e Imaginação, com incursões na Epistemologia, na Sociologia, na Educação Musical e estéticas contemporâneas. Discutimos estas 3 categorias através das quais o raciocínio sociológico, como raciocínio perceptivo, pode alcançar seus objetivos no Ensino Médio e que, por conseguinte, podem ser articuladas às práticas musicais. Tais categorias são apontadas reiteradamente pela literatura como processos fundamentais e contemporâneos do ensino de Sociologia no Ensino Médio.

No capítulo 4, retornamos ao diagnóstico, desta vez voltado para a análise das concepções e práticas docentes em torno da utilização da Música como recurso didático no ensino de Sociologia. Os dados apresentados e discutidos foram coletados por meio de um questionário *on-line* e pela revisão da literatura, constituída de articulações com as OCEM

(2016), artigos em periódicos, relatos de experiências, reflexões de professores e pesquisadores de Sociologia acerca da Música como recurso didático no Ensino Médio.

O capítulo 5, amplia a compreensão destas práticas no universo das metodologias ativas, onde os jogos didáticos e musicais se fazem presentes. Discutindo o fundamento lúdico da Música, observamos como o jogo se torna uma metodologia relevante na pedagogia musical do século XX. Após uma revisão de abordagens recentes dos jogos no ensino de Sociologia, criticamos a ausência da corporalidade nestas didáticas, ao exemplo do que buscou a Educação Musical através das metodologias ativas. Contemplando as práticas de escuta, paisagem sonora, notação gráfica, improvisação e diálogo musical em grupo, entre as fundamentais contribuições de R. M. Schafer e H-J. Koellreutter, da segunda geração de educadores musicais, propomos uma sequência de práticas e jogos musicais adaptados de suas metodologias, bem como de seus interlocutores no Brasil, como proposta de intervenção pedagógica no ensino de Sociologia.

2 SOCIOLOGIA E MÚSICA NO NOVO ENSINO MÉDIO

Neste capítulo apresentamos uma parte do diagnóstico referente ao campo da escola pesquisada. Na abertura realizamos uma breve discussão, de certa forma diagnóstica, das situações curriculares que envolvem as disciplinas de Sociologia e Arte com a implantação do Novo Ensino Médio, pela Lei Nº 13.415/2017, e dos novos enfoques atribuídos às mesmas pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC) do Ensino Médio, instituída pela Resolução CNE/CP Nº 04/2018 e complementada pelo Parecer CNE/CP Nº 15/2018. Na seção seguinte, nos dedicamos à descrição do campo e ao diagnóstico das práticas musicais formais e espontâneas desenvolvidas no contexto da disciplina eletiva de Música – Prática de Conjunto por este agente coletivo e diversificado que são as juventudes, na perspectiva das culturas juvenis. Em seguida, apresentamos um diagnóstico da disciplina de Sociologia, obtido por meio de entrevista semiestruturada com o professor da referida disciplina na EEMTI Flor Amorosa.

2.1 Ensino Médio em Tempo Integral e BNCC

O Ensino Médio do Ceará, nos últimos 4 anos, tem passado por transformações significativas, que refletem as tomadas de decisão do Governo Federal com relação a esta esfera de ensino. Após a edição da Medida Provisória Nº 746/2016, arbitrariamente convertida na Lei Nº 13.415/2017, a qual instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, o Ceará se emparelha com a política nacional mediante o lançamento do Programa de Ensino Médio Integral do Ceará (PEMIC), em março de 2017. Em 2019, a política ganha sua segunda expansão, abrangendo 130 escolas em 50 municípios do Estado (CEARÁ, 2020a). Materializado na unidade escolar chamada EEMTI (Escola Ensino Médio de Tempo Integral), o programa concentra a maioria de suas concepções e práticas neste equipamento, conforme observamos nas peças de comunicação produzidas pela Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC).

De acordo com o documento orientador referente à nova etapa do Ensino Médio em Tempo Integral no Ceará, a qual demonstra um alinhamento com as atualizações das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) e a nova Base Nacional Curricular Comum (BNCC), as propostas pedagógica e curricular das EEMTI “devem garantir as aprendizagens essenciais definidas na BNCC, [expressando] as finalidades do Ensino Médio e as demandas de qualidade dessa formação na contemporaneidade, bem como as expectativas presentes e futuras das juventudes.” (CEARÁ, 2020a, p. 6).

A proposta pedagógica da EEMTI fundamenta-se em três dimensões: a escola como Comunidade de Aprendizagem, a Aprendizagem Cooperativa como método pedagógico estruturante, e o protagonismo estudantil; já a proposta curricular, pressupõe e incorpora também aspectos pedagógicos, em quatro princípios: 1) pesquisa como princípio pedagógico; 2) trabalho como princípio educativo; 3) desmassificação do ensino; 4) itinerários formativos diversificados.

No modelo pedagógico das EEMTI, destaca-se igualmente a articulação que a integração curricular deve alcançar com o Projeto de Vida dos estudantes, na parte flexível denominada Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS) e a Formação Cidadã, estimando-se a construção de tal projeto ao longo dos 3 anos de percurso no Ensino Médio.

Concomitantemente às transformações e aos impactos do Novo Ensino Médio nos projetos de educação integral e de tempo integral do Governo Federal ou em nível estadual, faz-se necessário pontuar as consequências negativas que a reforma trouxe para os currículos de Sociologia, de Arte, e do Ensino Médio de maneira geral. Segundo Ferreira e Santana (2018, p. 49):

Observemos que, na nova Lei, está prevista apenas a obrigatoriedade de “estudos e práticas de Educação Física, Artes, Sociologia e Filosofia”. Com isso, não se determina a obrigatoriedade das disciplinas, mas apenas de seus estudos, deixando em aberto a preocupante possibilidade de como esses conteúdos serão desenvolvidos.

Os autores analisam que a mais recente reforma do Ensino Médio não toca nas questões urgentes da escola e da educação brasileiras¹¹, tais como nas condições de infraestrutura e de recursos para compras de materiais e de merenda, diante da ampliação da carga horária dos estudantes, e nas condições de trabalho e de formação docente, voltados para a educação integral. Neste sentido, as disciplinas de Arte, Educação Física, Filosofia e Sociologia foram convertidas em “estudos e práticas”, vulnerabilizando ensino e currículo em duas frentes: por um lado, deixando de ser obrigatórias e, por outro, podendo ser abordadas por profissionais não especializados, o que compromete decisivamente a qualidade e a finalidade desses conteúdos, que por longos anos foram discutidos e aprimorados pelas legislações anteriores. A Sociologia, de modo especial,

que ao longo das últimas décadas enfrentou problemas com a insuficiência de profissionais especializados, poderá ter um agravamento desse quadro como um dos impactos da reforma, haja vista o desestímulo da formação decorrente da falta de oportunidades para os sociólogos licenciados. Nesse contexto, a disciplina volta a ser

¹¹ Em contrapartida, a reforma visou atingir, na forma de perseguição velada, os segmentos sociais e educacionais que fizeram enfrentamento claro à política que articulou o impeachment de Dilma Rousseff, em 2016.

ameaçada depois de quase uma década de continuidade na educação básica. Todo o avanço conquistado em torno das práticas de ensino, com a construção de um repertório significativo de experiências, recursos e livros didáticos que facilitam a recontextualização dos conteúdos de uma linguagem acadêmica para o estudante do ensino médio, pode sofrer uma interrupção que influenciará a estabilidade e a afirmação necessárias ao desenvolvimento da disciplina [HANDFAS, 2017]. (FERREIRA; SANTANA, 2018, p. 51).

No que diz respeito à Música, conteúdo tornado obrigatório, porém não exclusivo do componente de Arte, pela Lei 11.769 de 2008, esta divide as perdas com as áreas da Dança, do Teatro e das Artes Visuais, compartilhando também a dissolução no *campo artístico-literário* assinalado pela BNCC, e de uma reiterada assimilação ideológica das artes pela Literatura. Vejamos:

No campo artístico-literário, buscam-se a ampliação do contato e a análise mais fundamentada de manifestações culturais e artísticas em geral. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário e do desenvolvimento da fruição. A análise contextualizada de produções artísticas e dos textos literários, com destaque para os clássicos, intensifica-se no Ensino Médio. Gêneros e formas diversas de produções vinculadas à apreciação de obras artísticas e produções culturais (resenhas, vlogs e podcasts literários, culturais etc.) ou a formas de apropriação do texto literário, de produções cinematográficas e teatrais e de outras manifestações artísticas (remediações, paródias, estilizações, videominutos, fanfics etc.) continuam a ser considerados associados a habilidades técnicas e estéticas mais refinadas. (BRASIL, 2018, p. 495).

As alterações no Artigo 26 da Lei 9.394 (LDB de 1996), não somente deixam de afirmar a existência de uma Educação Básica, constituída por Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, mas excluem o ensino de Arte do Ensino Médio da maneira mais insidiosa com os jovens, restringindo-o ao Ensino Fundamental e à Educação Infantil. Além disso, a reforma compromete toda uma geração de professores que se licenciaram na última década em linguagens artísticas, com o objetivo, a liberdade e a necessidade de atuarem no Ensino Médio. Lembremos que, de agora em diante, estes professores somente poderão atuar conforme suas habilitações, no Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano).

Reservando para outro momento uma reflexão mais pormenorizada sobre as possibilidades deixadas pela BNCC para o ensino de artes, esta escassa realidade, imposta por um cenário político desconstrutivo, nos convida à ação pelos meios legais, bem como no cotidiano escolar em favor de uma revitalização crítica e criativa das *práticas*, como agora são literalmente concebidas as Artes e a Sociologia.

Neste cenário entrelaçam-se legislações e políticas educacionais. No Ceará, as políticas educacionais possuem a característica de “pegar carona em projetos federais” (VIDAL; VIEIRA, 2016, p. 56), demonstrando uma autonomia financeira sustentável com relação ao Governo Federal, bem como forte adesão ideológica aos programas nacionais, tais

como o ProEMI (2009-2017), responsável pela indução de redesenho curricular que antecedeu efetivamente o Novo Ensino Médio. Além da boa ressonância com as políticas nacionais, destacam-se os enlaces locais e as iniciativas na criação de programas e projetos sob a coordenação da Secretaria da Educação do Ceará. Vidal e Vieira (2016) identificam a relevância de cinco projetos de fortalecimento do Ensino Médio:

Os projetos e programas da Secretaria aqui referidos são desenvolvidos no contexto mais amplo das políticas educacionais brasileiras que chegam ao estado. Na medida em que são apropriadas pelas diferentes instâncias e atores em território cearense, estas ganham formas e cores próprias. Os diferentes sujeitos responsáveis pela implementação, em certa medida, reinventam as políticas centrais de modo a adaptá-las às circunstâncias locais. (VIDAL; VIEIRA, 2016, p. 64).

Por outro lado, as pesquisadoras apontam que o desafio de articulação entre escola, juventude e território – aqui pensamos especificamente nas juventudes dos grandes centros urbanos, as quais vivenciam a experiência contraditória da modernização cultural proporcionada pela comunicação digital, através das mídias relativamente acessíveis, e a escassez de oportunidades reais (DAYRELL, 2010) –, exige o concurso estratégico das políticas intersetoriais, ou seja, aquelas que envolvem arranjos entre diferentes órgãos, com o objetivo de alcançar resultados integrados e de longo prazo. Neste sentido:

O enfrentamento dos problemas relativos ao ensino médio e à educação profissional nesta etapa de escolaridade está na esfera de abrangência da Secretaria de Educação. É oportuno lembrar, contudo, que as questões relacionadas à juventude requerem ações que ultrapassem a educação e a escola demandando uma perspectiva intersetorial. Embora a pesquisa tenha procurado identificar a presença de iniciativas de tal natureza, indagando aos diversos sujeitos entrevistados sobre ações desenvolvidas com parceiros governamentais ou não-governamentais que ultrapassem os muros da escola, estes pouco ou nada expressaram sobre a matéria. Tal silêncio tem duas interpretações: ou de fato inexistem políticas de juventude a ponto de estas não serem percebidas no âmbito do sistema de ensino ou, se existem, são desenvolvidas de forma desvinculada e pontual por outros órgãos. (VIDAL; VIEIRA, 2016, p. 16).

Cabe lembrar que, no âmbito específico das Políticas Públicas de Juventude (PPJ), o Estado do Ceará não se destaca particularmente, na medida em que reúne as áreas do esporte e da juventude num mesmo órgão, a Secretaria do Esporte e Juventude (SEJUV). Por sua vez, a Coordenadoria Especial de Políticas Públicas para a Juventude da Prefeitura de Fortaleza, implantada em 2007, é responsável pela criação e continuidade de diversas ações, programas e editais que contemplam transversalmente juventude, educação, inserção econômica, lazer, esporte, comunicação, arte e cultura¹². A noção de transversalidade, avança de certo modo para

¹² v. Coordenadoria Especial de Políticas Públicas para a Juventude da Prefeitura de Fortaleza, disponível em: <https://catalogodeservicos.fortaleza.ce.gov.br/categoria/juventude>.

além do conceito da intersetorialidade, que pode se restringir à colaboração entre diferentes secretarias. (OLIVEIRA, 2014).

2.2 Itinerários na Flor Amorosa

A EEMTI Flor Amorosa, unidade da alçada da Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza 3 (SEFOR 3), é uma das 4 escolas do Conjunto Esperança, popularmente chamada de 3, localizada nas proximidades da divisa com o bairro Parque Santa Rosa. Desse modo, atende ao alunado principalmente dos bairros Conjunto Esperança, Novo Mondubim e Parque Santa Rosa. Fundada em 1982, como escola de Ensino Fundamental I, estendeu suas atividades também ao Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em 2019 tornou-se EEMTI, oferecendo pelo último ano letivo o 9º ano do Ensino Fundamental II, no período da tarde, e os Ensino Médio regular e EJA Médio I e II, no período noturno. Neste mesmo ano, iniciou uma grande reforma nas instalações em virtude da transição para o funcionamento em tempo integral.

Por tratar-se de uma escola pequena para o tempo integral, a reforma significava um desafio com o objetivo de tornar os espaços mais flexíveis e confortáveis para o atendimento dessa demanda. Por outro lado, com a oferta exclusiva do Ensino Médio em Tempo Integral, reduziu-se o número de matrículas para o ano 2020. Essa redução se confirmava desde o ano de 2018, com o encerramento das turmas de EJA Fundamental e de 7º ano. Segundo dados do Censo Escolar, o total de matrícula inicial foi de 938 alunos no ano de 2018. Em 2019, o número caiu para 629 alunos matriculados.

A nossa chegada, em 2019.2, coincidiu com o início da reforma física e com o primeiro ano letivo em regime de tempo integral, iniciado no primeiro semestre daquele ano. O diretor escolar recebeu nosso contato pela SEFOR 3 e nos procurou no final do mês de julho demonstrando interesse pelo *Artista, Presente!* Visitamos a escola com o intuito de apresentar o plano de trabalho e, nessa ocasião, conhecemos o acervo de instrumentos musicais, os quais não estavam armazenados em boas condições, devido à reforma. Na pequena sala visualizamos cerca de uma dezena de violões, alguns teclados e vários instrumentos de sopro e percussão de Fanfarra, utilizados por uma banda entre os anos de 2015 e 2017¹³.

¹³ Com o início do semestre, os instrumentos foram transferidos para outra sala, juntamente com outros materiais escolares, necessitando ainda de melhor organização. Parte do material, composto por 17 violões e instrumentos percussivos pequenos, ficam guardados num armário de ferro. O restante dos instrumentos de sopro e percussão, bem como os teclados, ficam na sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Nossas atividades iniciaram em agosto de 2019, participando do processo de inscrição dos alunos nas disciplinas eletivas. No esquema de eletivas, os alunos devem escolher 4 disciplinas semestrais ofertadas por professores ou tutores que possuem vínculos diversos com a escola. Para os clubes, os alunos propõem o componente, cuja responsabilidade é de um ou dois alunos (líderes) por clube, geralmente temáticos nas áreas do esporte, música, dança, literaturas e entretenimento. Os estudantes matriculados em regime de tempo integral devem obrigatoriamente cursar 5 tempos eletivos, dos quais 4 eletivas e 1 clube. Os clubes, em sua maioria, ocorrem nos dias de sexta-feira, enquanto que as eletivas, de segunda à quinta-feira.

A escolha dos itinerários pelos estudantes geralmente é realizada na primeira semana de aula de cada semestre, antecedida por divulgações nas salas de aula pelos professores das disciplinas regulares, professores de núcleo (NTPPS), e coordenadores pedagógicos.

Na Flor Amorosa, participamos na manhã das inscrições dos estudantes do 1º ano nas eletivas. Cabe frisar que o ensino em tempo integral está sendo implementado progressivamente nas escolas desde 2017, abrangendo sequencialmente as turmas de 1º, 2º e assim por diante. No ano de 2019, a escola tornou-se uma EEMTI, incorporando somente as turmas de 1º ano ao tempo integral. Nas inscrições das eletivas de 2019.1, um dos coordenadores nos relatou que os estudantes foram lotados através de sorteio, e que considerava o processo pouco democrático. Para o semestre de 2019.2, a escola realizou previamente uma classificação de estudantes por média de notas, de 6.0 a 10.0, e classificou cerca de 120 alunos das turmas de 1º ano, em 4 grupos. A lotação nas eletivas se deu do 1º ao 4º grupo, nos quais os alunos com as médias mais altas tiveram prioridade de escolha. Neste sentido, cada aluno passou por uma espécie de balcão das eletivas, escolhendo 5 dos 24 itinerários formativos diversificados¹⁴.

Neste semestre, tivemos 21 alunos inscritos na Música – Prática de Conjunto, oriundos das turmas de 1º ano A, B, C e D. As aulas, às terças-feiras, aconteceram na sala 02, de 8h00 às 9h40min. Cadastrada como Violão Básico pela escola, o que atendeu ao nosso plano semestral de trabalhar com conjunto de violões, a eletiva produziu ao final um pequeno recital de Canto Coral. A mudança no plano de trabalho foi motivada pelo pouco engajamento da turma com a prática de violão, fato que detectamos ao fim do primeiro mês de aulas, e que

¹⁴ Em 2019.2 foram ofertadas as eletivas: Educação Fiscal, Educação Nutricional, Literatura através do Cinema, Leitura e Produção, Primeiros Socorros, Geometria Básica II, Jovem Empreendedor, Energias Renováveis e Meio-Ambiente, Tertúlias Literárias, Música - Prática de Conjunto, Matemática Básica II, Ferramentas de Escritório, Gerenciamento de Resíduos, Permacultura Urbana, Física Moderna e Contemporânea, Gêneros Textuais, Jogos Cooperativos, Estudo Integral e Autodidatismo, Clube de Futsal, Clube de Carimba, Clube de Dança, Clube de Tênis de Mesa, Clube de Artes Plásticas e Clube de Jogos de Tabuleiro.

ocasionou na decisão de optar pela formação de coral, que não deixa de ser um conjunto de vozes. Quando afirmamos a falta de engajamento da turma, faz-se necessário esclarecer alguns pontos. Primeiramente, observamos que havia a necessidade de um trabalho mais intensivo de integração entre alunos de diferentes turmas, de preparação corporal e de musicalização, para que pudessemos alcançar um resultado razoável dentro do cronograma do *Artista, Presente!*.

Em segundo, a quantidade violões disponíveis e em bom estado não abrangia o total de alunos da eletiva. Ainda que pudessemos praticar o revezamento dos instrumentos, e isso chega a ser uma prática comum, embora não amplamente recomendada no ensino de Música, sentimos a urgente necessidade de envolver toda a turma em uma única atividade, e a maneira mais eficaz de alcançar esse envolvimento foi através do Canto Coral, com o qual tivemos experiências em projetos de extensão na Universidade Estadual do Ceará (UECE), e mais recentemente, na Universidade Federal do Ceará (UFC).

Em síntese, desenvolvemos uma iniciação ao Canto Coral, com noções de higiene vocal, vocalizes básicos, trabalho postural, de respiração, e repertório de canções populares à duas vozes (femininas e masculinas). Os arranjos foram confeccionados e/ou adaptados por nós de músicas tais como: *Anunciação* (VALENÇA, 1983) e *Baião de Niná* (KRIEGER, 1960) além da canção *pop* nacional *Ouvi Dizer* (MELIM, 2018)¹⁵, esta última com arranjo para 3 vozes, adaptado por nós para o grupo.

2.3 Juventudes e práticas musicais

Na fase de diagnóstico da pesquisa, uma pergunta importante se estabeleceu: Quem são os estudantes? Como o nosso estudo não almejou descrever perfis individualizados no universo dos 21 estudantes que participaram da eletiva Música – Prática de Conjunto, optamos por realizar uma breve discussão sobre culturas juvenis e práticas musicais no contexto da disciplina eletiva.

A abordagem das culturas juvenis se distancia das correntes de pensamentos geracional e classista, cujas concepções de juventude se vinculam, no primeiro caso, ao grupo etário e, no segundo, ao pertencimento às classes sociais (ALVES, 2016, p. 30-31, 42). Discutida por pesquisadores como Pais (1993), Dayrell (2003) Carrano (2007) e Lima Filho (2014), essa nova abordagem não assume um papel simplista de romper com a ideia de faixa etária, ou com a ênfase no aspecto do consumo das classes sociais. Cabe lembrar que essa

¹⁵Apresentação do recital disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XQZgNJLrNGo>.

abordagem não exclui a dimensão etária ou as condições de vidas dos jovens, aspectos essenciais para diagnosticar qualquer contexto. O conceito de *culturas juvenis*, conforme defende Lima Filho (2014), compreende a articulação de “práticas, saberes e agremiações” realizada pelas juventudes.

A sociologia precisa tratar a juventude dentro dessa múltipla dimensão: como faixa etária, cronologia, estética, estilo de vida, bens culturais de consumo, etc. Este é o motivo de alguns autores optarem pelo uso da expressão “juventudes”, como modo de tornar mais clara essa dimensão diversa. [...] podemos mobilizar a categoria “juventude” por meio do conceito de *culturas juvenis*, que envolve práticas, saberes e agremiações que os jovens articulam em sua vivência do que é “ser jovem”. Ou seja, **grupos sociais** formados a partir de **adesões estéticas ou políticas**; movimentos organizados ou não; participação em eventos e causas, etc. (LIMA FILHO, 2014, p. 106, grifos nossos).

Essa perspectiva, ao mesmo tempo que exprime uma necessidade teórica da Sociologia, abre uma ampla possibilidade de diálogo com os processos de adesão e regulação dos grupos sociais, em concordância com aquilo que já observava Cândido (1976) sobre a escola como grupo social. Nos parece adequada, na medida que consideramos os jovens como coautores da proposta de intervenção que desenvolvemos com este grupo social da escola.

As aulas constituem a finalidade principal da escola. São talvez a espinha dorsal da sua organização e o ponto de encontro mais característico entre a sociabilidade do imaturo e a ordenação racional do Legislador. Professores e alunos, em salas de aula, ou de estudo, constituem o agrupamento por excelência em que se vêem refletir todos os demais. (CÂNDIDO, 1976, p. 119).

A disciplina eletiva, por sua vez, tomamos como subgrupo de ensino, na medida que mobiliza adesões pedagógicas, que também representam adesões estéticas e políticas, escolhas que se estabelecem através de afinidades com as temáticas da Música, do Esporte, da Literatura, do Cinema, ou de afinidades entre os pares que as escolhem. O desejo de fazer coisas juntos por vezes sobrepuja a natureza das coisas, das práticas e dos espaços. O espaço rígido da escola passa a ser praticado de outras formas, o que transforma consideravelmente a quantidade e a qualidade do tempo ali vivido.

Concluimos com Lima Filho (2014), que:

O estudo das *culturas juvenis* pode ser realizado por meio de diversos tipos de inserção em campo; contudo, percebe-se que a escola é uma instituição estratégica por demais para tal realização. Como afirma Dayrell (2007), a escola é um espaço social privilegiado de sociabilidade juvenil, onde indivíduos passam considerável parte de seu tempo cotidiano e durante um longo período da vida. (LIMA FILHO, 2014, p. 107).

Neste sentido, o que os jovens escutam? Quais são as práticas musicais dos jovens alcançados pelo projeto *Artista, Presente!*, através da eletiva de Música? Quais pressupostos

culturais carregam e o que pode agregar para eles esta experiência? E o que esta experiência pode contribuir para a aprendizagem da Sociologia?

A preferência musical mostra uma face dos jovens e como estes enxergam o mundo. Já nas primeiras aulas identificamos que a escuta dos estudantes se orienta para músicas com fortes traços da *música ligeira* discutida por Adorno (2011)¹⁶.

Nos países industrialmente desenvolvidos, a música ligeira se define pela padronização: seu protótipo é o *hit*. Há trinta anos, um popular manual americano sobre como se poderia escrever e vender *hits* já havia confessado isto com um franco apelo comercial. A principal diferença entre um *hit* e uma canção séria, ou, conforme o belo paradoxo da linguagem de tais autores, uma canção standard, estaria no fato de que a melodia e a letra de um *hit* teriam de ficar internamente limitadas a um esquema inflexivelmente estrito, ao passo que canções sérias permitiriam ao compositor uma configuração livre e autônoma. (ADORNO, 2011, p. 92).

Com as influências da música *pop* e do *rock* na música cristã ou *gospel*¹⁷, os jovens estabelecem rápida adesão à música ligeira ou estandarizada, impulsionados também pela inclusão digital, pelo acesso aos conteúdos veiculados pelo *youtube* e redes sociais, que se contrapõem na maioria das vezes às restrições sociais e geográficas¹⁸, e onde os modelos presenciais de socialização não se diversificam muito além da família, vizinhança e a Igreja. Os professores, em alguns casos representam o máximo de erudição em termos culturais.

Atendendo primordialmente à função religiosa (MERRIAM, 1964 *apud* HUMMES, 2004), a música cristã contemporânea, alcança grande capacidade de difusão, reprodução e compartilhamento em todos os segmentos sociais. Conquista, muitas vezes, mesmo o público não-religioso, pela proximidade que estabelece nos mercados fonográfico e de entretenimento com os outros gêneros, tais como o sertanejo, dando origem ao híbrido sertanejo universitário *gospel*. Os jovens escolarizados estão conectados ao mundo da música

¹⁶ Cabe ressaltar que a análise de Adorno sobre a música ligeira engloba o grande debate introduzido por sua teoria entre música estandarizada e música séria, que não citamos aqui com propósito de valoração das músicas consumidas pela juventude no contexto estudado. Para uma breve contextualização acerca desta ressalva, observamos as críticas dirigidas à Adorno no âmbito dos estudos de música popular. (NUNES, 2016). Considera-se que a música estandarizada, fenômeno originário da indústria cultural, foi contraposta por Adorno às formas de produção, apreciação e difusão da música de concerto, sem a devida relativização cultural das relações de identidade, autonomia e conhecimento que os sujeitos consumidores da música ou tipos de ouvintes (ADORNO, 2011), podem construir com ela, independentemente de sua concepção. (NUNES, 2016, p. 172).

¹⁷ Do inglês *God-spell*, o *gospel* é um gênero de cântico de origem negra norte-americana, baseado em textos da Bíblia. O termo é utilizado pela indústria fonográfica para a comercialização da música cristã e, no Brasil, também está associado à música evangélica ou música contemporânea cristã, produzida e consumida principalmente por católicos e protestantes de diversas denominações.

¹⁸ Dayrell (2003, p. 51), nos alerta para o fato de que “no Brasil, a modernização cultural que influencia tanto a vida desses jovens não é acompanhada de uma modernização social”, ao qual acrescentamos que a modernização cultural, principalmente quando se traduz por acesso, não coincide com educação formal de qualidade.

digital por meio do *smartphone*, aparelho através do qual tem acesso aos *singles*¹⁹, versões atualizadas dos *hits*, em tempo real ou em poucas horas de seus lançamentos.

Segundo Barreiros e Barizon (2010, p. 14),

o compartilhamento de arquivos por meio da internet deve ter alterado de modo significativo as formas de consumo de canção. [...]. Com efeito, a facilidade de obter um disco ou uma canção por meio dos sites e blogs em que se pode fazer *downloads* ampliou o acesso de grande parte do público não só aos clássicos da canção popular, como também aos sucessos mais recentes, além das produções independentes. Basta a posse de um computador com as configurações mínimas necessárias para que, em poucos minutos, obtenham-se as canções desejadas.

Logo após as primeiras aulas de teoria musical, focalizadas no parâmetro sonoro da duração, abordamos as fórmulas de compassos²⁰ pelas quais é possível identificar a métrica de uma peça musical. As métricas mais comumente encontradas na música popular ocidental são as binárias, ternárias e quaternárias.

Após abordarmos esse conteúdo teórico através da aula expositiva, fornecendo exemplos e também exercícios práticos com a turma, trouxemos exemplos de músicas de gêneros distintos para que os estudantes escutassem, buscando identificar as métricas simples, binária, ternária e quaternária. As músicas apreciadas em sala foram: o baião *Asa Branca* (GONZAGA; TEIXEIRA, 1947), a lambada *Chorando se foi* (LOS KJARKAS, 1981), as valsas *João e Maria* (SIVUCA; HOLLANDA, 1977), *Rosa* (VIANNA FILHO; SOUZA, 1937), e o pop *Shallow* (GERMANOTTA *et al.*, 2018). Para casa, os grupos de estudantes receberam a tarefa de pesquisar músicas nas três fórmulas de compasso estudadas em sala e, no prazo de uma semana, compartilhar os *links* das músicas selecionadas no grupo de *WhatsApp* criado por nós para fins de comunicação e suporte de atividades de compartilhamento.

A atividade nos serviu para conhecermos um pouco dos repertórios de escuta dos estudantes, pois as escolhas das músicas entre os grupos teve como ponto de partida e, de certa forma, ficou centralizada nas canções que lhes eram familiares. O resultado da atividade foi interessante, apesar das poucas contribuições que tivemos. As músicas, todas em compasso quaternário, confirmam a métrica predominante nas canções da atualidade. O gênero *gospel* também nos aponta o ambiente musical dominante, através da canções: *Ninguém explica Deus*

¹⁹ Na atualidade, o *single* é uma música lançada individualmente para fins de divulgação de um álbum.

²⁰ De acordo com a teoria musical tradicional, o pulso musical ou pulsação acentua-se de três modos: forte, fraco ou meio forte, comportando-se metricamente em três combinações fundamentais: binária (forte/fraco), ternária (forte/fraco/fraco) e quaternária (forte/fraco/meio forte/fraco). Esse comportamento métrico das músicas foi, em determinado momento do desenvolvimento da notação musical ocidental, fixado em fórmulas de compasso e, entre as mais conhecidas temos: 2/4, 4/4, 3/4 e 6/8, 12/8 nas fórmulas compostas.

(PINHO *et al.*, 2015) do grupo Preto no Branco, *Santo espírito és bem vindo aqui* (COMPANHIA DOCE, 2018), e *Seis nações* (SÁ, 2014) da banda Rosa de Saron²¹.

O gosto musical é uma das dimensões de acesso aos significados sociais da Música (SOUZA, 2004; GREEN, 1997), que pode colocar no centro da sala de aula as relações que os estudantes constroem com e a partir da Música. Essas relações envolvem a constituição, o reforço, a crítica, a mudança/transformação de ideias, valores (musicais e sociais), e ações.

De acordo com GREEN (1987 *apud* SOUZA, 2004), estas relações são mais importantes do que propriamente o tipo de música escutada. Conforme discutiremos adiante, a escuta envolve mais do que uma simpatia pela sonoridade ou pela batida que os jovens apontam como elemento atrativo, mas assinala um processo reflexivo de conotação (BAUER, 2004) ou delimitação:

Não é possível ouvir música sem uma delimitação ou outra. Nem sempre delimitamos conscientemente, mas sempre há alguma delimitação em nossa mente como um elemento integrante da nossa experiência de escuta. Em nossa vida cotidiana ela acontece despercebidamente. Por exemplo, uma peça musical talvez nos coloque a pensar sobre o que os intérpretes estejam vestindo, sobre quem escuta essa música, sobre o que nós estávamos fazendo a última vez que a escutamos. Numa apresentação ao vivo, podemos identificar-nos, ou separar-nos, com os valores da sub-cultura que acreditamos seja comum à plateia. Alguns desses pensamentos e crenças estão tão proximamente ligados à música e tão aceitáveis pelos membros de uma sociedade, que podemos dizer que a música adquiriu um significado ou delimita-os em um nível satisfatório. Outras delimitações resultam totalmente de identidade individual. Do mesmo jeito que fazemos com o significado inerente, os ouvintes constroem os significados musicais delimitados a partir do seu referencial a respeito do estilo em questão. (GREEN, 1997, p. 29).

Os processos de delimitação requisitam, sobretudo, a imaginação, sobre a qual trataremos em 3.3. Quando passamos para o terreno das *práticas musicais* como perspectiva da Educação Musical de jovens e de uma Sociologia da Educação Musical, estas ampliam os contextos de escuta em direção às audições ativas²², perceptivas e intencionais, que caracterizam mais especificamente a apreciação musical, considerando aqui os pilares da ação

²¹ Somente um dos grupos escolheu a canção pop *All of me* (LEGEND, 2013), também escrita em fórmula de compasso quaternário. Na aula seguinte, levamos as músicas por eles escolhidas para que pudessem escutar e discutir, e apresentamos vídeos com as partituras das músicas as quais havíamos trazido como exemplo, para que verificassem as fórmulas de compasso de cada música.

²² Pierre Schaeffer, em seu *Tratado dos objetos musicais*, define quatro escutas distintas: escutar, ouvir, entender e compreender. Ouvir diferencia-se de escutar por tratar-se de uma escuta ativa, onde o indivíduo direciona a escuta a determinado som. Ao examinar os dados obtidos por essa escuta ativa, o indivíduo pode entender como as características desse som se manifestam, tomando consciência do fenômeno sonoro. A compreensão de determinado objeto sonoro surge da relação semântica do som em determinada linguagem, quando o som é tratado como signo. (SCHAEFFER, 1966 *apud* GOMES 2017, p. 496).

musical²³ : a composição, a *performance* e a audição (BLACKING, 2007). Neste sentido, o que os jovens escutam nos *smartphones* podem ser consideradas fontes de informação sobre as práticas musicais de um grupo social ou sociedade, mas não exatamente suas fontes primárias.

Como ferramentas de pesquisa, podem ser usados para testar, confirmar ou refutar aquilo que as pessoas intentam ou acreditam ser música. Mas aquilo que podem reproduzir incansavelmente e dissecar meticulosamente proporciona apenas uma ilusão de objetividade, porque a essência do fazer e da compreensão musical são os atos humanos de produzir sentido com os símbolos musicais através da composição, da performance e da audição. (BLACKING, 2007, p. 205).

O que os jovens fazem musicalmente? Essa pergunta nos contextualiza no campo das práticas musicais, das ações, ou coloquialmente do “fazer musical”, em concordância com autores tais como Del-Ben (2012), Kleber (2011, 2006), Arroyo (2010, 2000), Souza (2004), Swanwick (2003) e Blacking (2007).

O fazer “musical” é um tipo especial de ação social que pode ter importantes consequências para outros tipos de ação social. A música não é apenas reflexiva, mas também gerativa, tanto como sistema cultural quanto como capacidade humana (BLACKING, 2007, p. 201).

Num dado sistema cultural, a prática musical pode ser dimensionada inicialmente em pelo menos dois aspectos: 1. modalidade de ação que 2. pressupõe a relação entre sujeitos. Muitas vezes designada pela expressão “fazer musical”, a prática musical não se resume a uma simples ação para a realização de algo. Envolve fundamentalmente relações entre sujeitos, englobando a dimensão sociocultural, incluindo aspectos extra-musicais, outras modalidades de ação e suas representações.

A conceituação de Blacking (2007) é relevante para a presente discussão, pois reúne algumas características do fazer musical que abrangem não somente as ações musicais – como executar, compor, improvisar – mas igualmente o pensamento, as formas não verbais e extra-musicais que concorrem para a experiência musical. Desta maneira, contemplamos os aspectos imaginativos, desnaturalizantes e de estranhamento das práticas musicais, que estão incorporados na análise dessas práticas e em conexão com as outras experiências sociais.

Apontamos, portanto, para um sentido orgânico de prática musical, que considera os usos e significados que as pessoas (Blacking se refere a grupos sociais e sonoros) produzem e/ou percebem da música, e que não se constroem isoladamente. Assim, a prática musical pode ser conceituada como uma força ativa.

²³ O pensamento do etnomusicólogo John Blacking se filia às teorias modernas de cultura (LARAIA, 2001), especificamente à concepção de sistema cultural. Seu conceito de ação musical deriva, entre outras referências, do conceito de ação social, de Max Weber.

Se olharmos para a prática “musical” como uma força ativa na formação das ideias e da vida social, como comunicação não-verbal que é a base mas também transcende categorias e grupos sociais definidos e sustentados com palavras, devemos procurar a evidência que mostre como o uso dos símbolos musicais ajuda a *fazer*, assim como refletir padrões da sociedade e da cultura. Devemos descobrir precisamente como as pessoas são capazes de relacionar as experiências com os símbolos musicais e com outras formas de atividade social e intelectual, e explicar isto como mais do que reações aprendidas. (BLACKING, 2007, p. 208-209).

Ao tomar as práticas musicais dos jovens como objeto de estudo, tanto as cotidianas como as produzidas no contexto pedagógico da intervenção, entendemos que:

Com efeito, as práticas musicais – tanto quanto outras construções socioculturais – participam das constituições juvenis na modernidade; ao mesmo tempo, a ação dos jovens produz novas estéticas musicais. [...]. Na sociedade ocidental da segunda metade do século XX – marcada, sobretudo, pelo desenvolvimento vertiginoso da indústria cultural – , os jovens e as músicas produzidas por eles tiveram relevância inegável na constituição cultural do fim do milênio. [...]. O reconhecimento desse grupo sociocultural e de suas práticas estimulou os estudiosos a se dedicarem, desde a década de 1970, às interações entre jovens e músicas, em especial às práticas que Feixa chama de músicas geracionais (rock, punk, metal etc.). A literatura resultante de tais estudos é ampla e pode ser organizada nas categorias analíticas: subcultura juvenil, tribos urbanas e culturas juvenis. (ARROYO, 2010, p. 23).

No que diz respeito à abordagem das culturas juvenis, a qual discutimos anteriormente, consideramo-la mais adequada à compreensão da diversidade de interações entre jovens que criam suas estéticas, práticas musicais espontâneas, estilos de vida, agrupamentos sociais, bem como se dedicam às tradições musicais, isto é, às práticas musicais criadas pelas gerações passadas, numa perspectiva da educação ou socialização musical. O que chamamos aqui de prática musical espontânea, vem a ser o que os jovens fazem musicalmente em grupo, sem a intervenção ou orientação imediata e intencional do professor de Música. De acordo com Lima Filho (2020, p. 105-106):

A maioria dos agrupamentos na escola é feita espontaneamente pelos alunos a partir de suas identificações pessoais: o estilo musical – uns gostam do rock, reggae, funk etc; o tipo de leitura – mangás, quadrinhos, romances etc; o esporte e a religião. [...] esse é um dos aspectos que permite observar o protagonismo entre estudantes e a capacidade de organizar-se a partir de interesses próprios.

Na segunda fase da pesquisa, realizamos um experimento para diagnosticar práticas musicais que tangenciam a sala de aula. No primeiro horário de uma aula da eletiva, comunicamos aos estudantes que eles ficariam “livres” em sala, desenvolvendo as atividades que quisessem, utilizando ou não os instrumentos musicais. Solicitamos que, ao final daquela hora, gravassem um vídeo mostrando algo do que tivessem feito.

Recebemos um vídeo gravado pelo celular de um dos estudantes, no qual eles estão sentados numa grande roda de violão. No vídeo, podemos analisar que 2 estudantes do sexo masculino claramente lideram o grupo, tocando violão com desenvoltura, enquanto cerca de 2 ou 3 estudantes, também rapazes, os observam, ensaiando alguma percussão no violão ou buscando “pegar” os acordes da música *Deixe-me ir* (BAVIERA, KNUST, MARTINS, 2017), RAP do grupo 1 kilo. O restante da turma acompanha cantando, em sua maioria garotas, com os violões sobre as pernas. Apenas uma jovem está sentada com o violão na postura de tocar, embora não esteja tocando. As outras cantam, acompanhando a letra da música pelo celular. A turma demonstra se divertir e aprender a música trazida pelos colegas mais experientes e, neste sentido, verificamos que há um forte componente de interação no aprendizado. Essa prática musical delinea um tipo de educação musical informal bastante comum entre os violonistas e cantores populares. Segundo Rogério (2006):

O aprender olhando o outro, imitando, “brechando” os acordes, [...] revela essa formação musical muito mais informal. Verificamos que essa é também uma forma de construção de conhecimento válida. Olhar e buscar decifrar como o colega toca é o mesmo que entender como o outro entende. Esse processo de aprendizagem que mergulha no universo do outro não foi levado em conta pelas metodologias tradicionais. Por vezes o professor quer que o aluno pense como ele, mas nem sempre faz o caminho inverso. Esse isolamento gera um divórcio entre estudante e professor e aquele encontra quem se interesse por ele em outros ambientes, como por exemplo, nos amigos do bairro. A declaração de Fagner, quando diz: “*Eu larguei a aula por causa do quarteirão*”, deixa clara a existência de um fosso criado entre o ensino formal e o aprendizado prazenteiro e cheio de cumplicidades encontrado fora das escolas. (ROGÉRIO, 2006, p. 39).

Um aspecto interessante por nós observado nesta parte da aula conduzida pelos estudantes, um deles sendo aluno veterano da eletiva, consiste na organização circular que os mesmos prepararam e mantiveram durante a prática, evidenciando que a configuração da sala por nós utilizada nas aulas de Música foi assimilada pelo grupo anterior e pela nova turma. Com alguma surpresa e alegria verificamos que o trabalho de um semestre, mostrando e reforçando para o grupo a necessidade de se afastar as carteiras e abrir espaço para desenvolver o trabalho musical, tenha alcançado resultado.

Esta configuração, contemporaneamente adotada pelo ensino de Música, de certa forma busca se aproximar dos princípios de socialização das rodas de samba, rodas de choro, cantigas de roda, rodas de capoeira e danças circulares em geral, nas quais, conforme apontado pela citação acima, além de um conhecimento compartilhado, existe a cumplicidade entre os praticantes. A roda, com efeito, é a formação primordial das manifestações culturais e religiosas das matrizes afro, tupi e lusa, que deram origem aos gêneros musicais brasileiros de base, como o lundu, a modinha e o maxixe. Com relação às rodas de músicos:

A Roda é um encontro de pessoas, e vincula-se ao lazer, tendo, quase sempre, ares de festejo. Dois aspectos musicais reforçam seu caráter informal: não há ensaio e ela é aberta. Sendo um encontro, para que aconteça a roda, não há sentido em realizar outros encontros preparatórios – os ensaios. A Roda é também aberta, pois, a princípio, todos podem tocar, desde que tenham certo domínio técnico do instrumento e sejam aceitos pelos músicos do momento. A possibilidade de qualquer instrumentista presente na ocasião da Roda ter a liberdade de tocar reforça também seu caráter de encontro social. (LARA FILHO; SILVA; FREIRE, 2011, p. 150).

Abordagens pedagógicas da roda igualmente são realizadas no ensino de Sociologia, no contexto das metodologias ativas. Promovem uma circulação do saber entre os estudantes a partir das *rodas de conversas sociológicas*, que se afastam do tradicionalismo da aula expositiva, enquanto introduzem os estudantes nas ações do diálogo e da escuta, processos fundamentais também para a Educação Musical.

As rodas de conversas sociológicas podem ser – e foram – utilizadas em duas diferentes situações no que diz respeito ao conteúdo, ou a sua essência: a primeira forma, mais habitual, utilizada para debater ou aprofundar algum tópico já discutido em sala de aula, seja um tema, um texto complementar, um filme assistido anteriormente; a segunda forma é uma espécie de releitura dos seminários didáticos, muito utilizados por professores das áreas de humanas como ferramenta de avaliação e de aprendizagem: ao invés de os alunos apresentarem conteúdos ou pesquisas sociológicas numa estruturação tradicional de aula expositiva, as equipes interagem com seus colegas de turma de forma mais dialógica, argumentando, propondo questionamentos e fomentando, inclusive a participação dos demais, dispostos em um círculo que se propõe ser acima de tudo um lugar de escuta, de atenção, de democratização do saber. (TORRES; CHIKUSHI; SAITO, 2019, p. 11).

Seja nos contextos pedagógicos das metodologias ativas, bem como nas pesquisas participativas, pesquisas-ação e projetos de intervenção, verificamos que as abordagens circulares são utilizadas com relativo êxito na Psicologia e no Serviço Social (ARNDT, 2015).

2.4 Prosa sociológica

Antes de passarmos à discussão mais centralizada nos posicionamentos teóricos que subsidiam a proposta de intervenção, convém fornecer uma perspectiva do ensino de Sociologia na EEMTI Flor Amorosa. Como parte do nosso diagnóstico, entrevistamos o professor de Sociologia²⁴, que atua na escola desde 2012, lecionando as disciplinas de Filosofia e Sociologia. Primeiramente, realizamos uma entrevista de sondagem, com previsão de retorno às questões pertinentes no decorrer da pesquisa. Posteriormente, solicitamos ao docente o

²⁴ O Professor de Sociologia, conforme o iremos identificar doravante, nos informou que ingressou na escola pesquisada lecionando a disciplina de Filosofia. É licenciado e mestre em Ensino de Filosofia. Atualmente, leciona as disciplinas de Filosofia e Sociologia em todas as turmas do Ensino Médio desta escola, como professor efetivo.

aprofundamento de algumas questões, as quais nos foram devolvidas por correspondência eletrônica.

O professor relatou que utiliza atualmente o livro didático *Sociologia para jovens do século XXI* (2016), volume único para os 3 anos no Ensino Médio, de maneira regular. No entanto, afirmou lançar mão de outros textos, recursos didáticos e de projetos, como complementos didáticos. Em sua experiência, trabalhou com 4 livros didáticos de Sociologia, considerando suas linguagens distintas, entre as quais especificou a “linguagem rebuscada”, referente ao livro *Sociologia em Movimento* (2017) e a “linguagem um pouco mais acessível”, referente ao livro *Sociologia para jovens do século XXI*.

Bom, você disse que varia de acordo com cada livro, mas o livro que você utiliza atualmente, você considera a linguagem dele acessível, pensando nos jovens dessa escola?²⁵

Sim, a linguagem dele é um pouco mais acessível, né. Pra mim ele é menos rebuscado do que o *Sociologia em Movimento*, por exemplo. Por que ele tinha bem mais conteúdo, era bem mais completo inclusive, eu gostava, porque ele dava muito mais possibilidades de a gente trabalhar diferentes temáticas, e trazia bastante autores. E conceitos. Fazia uma discussão bem conceitual. Esse também faz algumas discussões conceituais, mas ele tenta ser mais acessível à linguagem dos jovens, né.... Embora, eu ache que tem alguns problemas também, acho ele incompleto em alguns sentidos, assim. Não aprofunda alguns conteúdos, alguns conceitos... É bem básico. (Professor de Sociologia, 05/02/20).

Aprofundando a questão da linguagem dos livros didáticos, perguntamos se o professor observava dificuldades de aprendizagem dos estudantes em razão de problemas, tais como letramento necessário para a compreensão da linguagem formal da Sociologia. Ao passo que ele nos confirma a dificuldade de leitura e de interpretação de texto, e seu esforço como professor para diminuir essas dificuldades em sala de aula.

Sim. Uma grande dificuldade que a gente tem é a questão da leitura e interpretação de texto. A interpretação, principalmente. Então a gente tenta trabalhar, na medida do possível, com a leitura e a interpretação desses textos né. Com a leitura de questões, com a elaboração de respostas de textos, com a produção textual e, tenta suprir essa carência na medida do possível. Nosso tempo também é bastante reduzido, 1 hora/aula por semana. Bem complicado. Então a gente tenta trabalhar também em colaboração com a área de linguagens, por exemplo. Desenvolvendo justamente essa questão do texto, da leitura. Mas, sinto essa dificuldade sim, por isso inclusive eu optei por mudar o livro. Desse outro que eu achava ter uma linguagem mais rebuscada, um pouco mais acadêmica, pra esse outro que teria uma linguagem mais acessível. Mas também já não sei se é o melhor. Também já tenho questionado se talvez não venha a mudar novamente de material. (Professor de Sociologia, 05/02/20).

Passando para o tema dos recursos didáticos, o professor relatou que, apesar da falta de equipamentos na escola, procura utilizar recursos como vídeos, filmes e músicas, buscando,

²⁵As falas do entrevistador, doravante, são transcritas em negrito.

na medida do possível, provocar debates através desses recursos, retomar algum conceito já estudado no livro e discuti-lo através desses outros formatos. Especificamente com relação ao recurso da Música, o professor responde:

Quando eu trabalho com música... Eu procuro uma música, primeiro tem que estar ligada ao conteúdo que a gente vai estudar. [...]. Então, de repente eu procuro uma música que fale sobre uma temática que possa iniciar uma discussão sobre um assunto que a gente vá começar a trabalhar, ou sobre um assunto que a gente já está discutindo, pra tentar fazer uma relação com os conceitos que a gente está discutindo. E aí geralmente trago esse material no início da aula, pra fazer uma espécie de sensibilização pra temática que a gente vai discutir na aula daquele dia. Então trago isso como um elemento inicial da aula. Pra chamar a atenção um pouco do estudante também pra aquela temática, fazer com que ele entenda também que, os conceitos que a gente está discutindo, eles podem aparecer de outras formas, que eles tem uma relação com a vida da gente fora da escola. E que eles podem ser apresentados na arte também. É possível fazer essa relação. (Professor de Sociologia, 05/02/20).

Pensando nas questões da problematização deste trabalho, que apontaram a Música como um recurso lúdico e também a abordagem textual do discurso musical, questionamos, respectivamente.

Você acha que a música também pode ter uma função assim, de quebrar o gelo, de tornar a aula mas leve, ou mais lúdica?

Sim, sim, com certeza. É nesse sentido que eu falo de sensibilização também. Tentar mobilizar a sensibilidade do aluno mesmo, e fazer da aula um momento que não seja também só de transmissão de conteúdos do professor para o aluno. Fazer com que ele possa, a partir do que ele tem de experiências de mundo, de conhecimento, produzir algum conhecimento também. Fazer as próprias relações dele com os conceitos que a gente está estudando, tentar entender os problemas que a gente está discutindo a partir da arte, da música, do vídeo ou do filme. (Professor de Sociologia, 05/02/2020).

Aprofundando-nos acerca da metodologia utilizada, perguntamos como o professor trabalha efetivamente em sala de aula. Este nos relatou que a música escolhida possui relação com os conceitos do momento da disciplina e outros elementos não especificados. Compreendemos que os estudantes escutam a música com o suporte do texto, posteriormente dedicando-se somente ao texto. O debate sucede estes dois momentos.

[...] Você promove uma escuta, tem uma metodologia específica para colocar aquele conteúdo musical? [...] Efetivamente, como você faz?

Geralmente eu escolho uma música. Então, preparo o material com uma letra, para que eles possam acompanhar a letra. A gente geralmente escuta a música, acompanhada da letra, às vezes mais de uma vez. Dependendo da situação, posso elaborar uma questão prévia e aviso eles que tem que prestar atenção em determinados elementos, né. Ou nos conceitos que a gente está estudando. Ou prestar atenção na letra da música e ver se eles conseguem fazer relação com alguma coisa que foi discutida em sala. E aí a gente vai construindo esse debate após a gente ouvir a música e ler a letra. Geralmente esse é o trabalho. (Professor de Sociologia, 05/02/20).

Considerando que o núcleo da intervenção trata do emprego das práticas musicais em proveito do raciocínio sociológico, buscamos dados que pudessem nos indicar caminhos para a elaboração e execução das atividades da intervenção. Neste sentido, abordamos os tipos de contato e/ou conhecimentos que o professor de Sociologia tem com a Música, se possui conhecimentos formais ou informais em Música.

O professor possui conhecimentos formais ou informais sobre música? Possui alguma relação específica com a música: canta, toca instrumento, frequenta algum grupo de estudo ou associação que envolva música e/ou músicos? [...].

Não possuo conhecimentos formais, ou formação sobre música nem relação específica com a música, embora goste muito de música. A música tem sido um recurso recorrente na minha atividade como professor, é um recurso lúdico, interessante, consegue sensibilizar os alunos, e a partir dela podemos construir reflexões importantes sobre os temas trabalhados em sala de aula. Trabalho na perspectiva da articulação entre filosofia, música e ciência, que mesmo sendo independentes são conhecimentos complementares que ajudam a dar conta da complexidade da realidade. Especificamente, considero que a música tem sido para mim um dos recursos mais acessíveis frente ao escasso acesso a equipamentos multimídia e materiais que nos permitam incrementar as aulas, sobretudo na escola pública. (Professor de Sociologia, 17/03/2020).

Por outro lado, consideramos importante ouvir as possíveis dificuldades do professor no planejamento ou na condução de aulas nas quais utiliza a Música como recurso, e quais sugestões oferece para o aprimoramento da aula musical. Neste caso, a dificuldade apontada se refere à ausência de uma formação técnica que possibilite aos professores, de maneira geral, a utilização da Música com mais propriedade na sala de aula. Um segundo ponto diz respeito à carência de materiais e equipamentos nas escolas.

Talvez se a nossa própria formação de professores nos trouxesse técnicas e exemplos de como utilizar destes recursos na prática docente seria mais fácil inserir tais atividades no nosso planejamento e cotidiano. O que me parece é que acabamos tendo que inventar como fazer uso destes recursos artísticos na prática, por que formalmente poucos temos acesso as artes de modo geral e a formações específicas. Essa deficiência na nossa formação desde a educação básica à superior é uma questão cultural e social de acesso ou falta de acesso às artes, e por conta dela não conseguimos aproveitar tudo que elas poderiam nos possibilitar, inclusive porque na maioria das vezes utilizamos este recurso na sensibilização, mas acabamos por não esgotar ou aprofundar as possibilidades de inventar ou descobrir novas formas de nos apropriarmos de tais conhecimentos. Além disso a falta de equipamentos e materiais nas escolas também restringe esta possibilidade, [...]. (Professor de Sociologia, 17/03/2020).

Outra questão apontada pelo professor foi a falta de consciência e difusão pela escola de que as artes e as manifestações culturais interagem com a realidade e podem expressá-la, tanto como a Filosofia e as Ciências da Natureza. Esta é uma questão que subsidia objetivos específicos da nossa pesquisa.

[...] outro problema é a própria falta de uma educação para as artes mais difundida na escola e que ensine os estudantes desde cedo que as manifestações artístico e culturais como a música conversam, interagem e expressam a realidade tanto quanto as ciências ou a filosofia. Isto poderia mudar a visão distorcida de que o recurso as artes seja visto como forma de “enrolar aula”, e invés disso traria uma consciência sobre as possibilidades de enriquecer os nossos conhecimentos e ampliar as possibilidades de compreensão da realidade. (Professor de Sociologia, 17/03/2020).

A intervenção pretende aproximar a relação entre Música e Sociologia que se desenha na mediação pedagógica, mas que por razões diversas não tenha sido considerada relevante para a finalidade principal que é o ensino de Sociologia. Sobre essa integração, Carneiro (2018) sugere que o trabalho dos professores de Sociologia e de Música compreenda uma expansão daquilo que se entende por fenômeno musical, a partir dos elementos expressivos que constituem a música, bem como de seus aportes coletivo e social.

Entendemos portanto que os professores de ambas as áreas, Música e Sociologia, compreendendo o processo de integração curricular como uma via de mão dupla, necessitam utilizar-se das questões cotidianas abordadas nas letras das músicas - assim como dos elementos musicais estruturais que compõem o repertório abordado - sem perder de vista que as discussões devem fundamentar-se no método sociológico de análise. Trabalhando nessa perspectiva, os docentes estarão contribuindo para que os estudantes ampliem seu entendimento acerca das práticas musicais, compreendendo as como fenômenos essencialmente coletivos e sociais que influenciam e são influenciadas por todos os aspectos da cultura humana. (CARNEIRO, 2018, p. 380).

Quando perguntamos sobre os desafios atuais no ensino de Sociologia, o professor introduz os problemas políticos e epistemológicos de legitimação das disciplinas de Sociologia e de Filosofia no currículo, e também aponta relações com as artes, revelando uma compreensão bastante lúcida com relação à construção ideológica da rejeição às disciplinas das Ciências Humanas.

[...] Porque também, acho que tem uma rejeição construída socialmente, culturalmente, não é? À algumas disciplinas. A disciplina de Sociologia, assim como a de Filosofia, só aparecem no currículo lá no Ensino Médio. Então, os meninos já tem uma cabeça formada por uma série de outras disciplinas e ciências, mas aí aparece uma coisa completamente diferente, nesse momento, que eles tem que aprender também a trabalhar com essas disciplinas. Então isso é um pouco complicado, especialmente no primeiro ano, quando eles estão começando. Hã, mas eu acho que tem uma dificuldade aí que é construída, nesse sentido, de que essas disciplinas e as discussões que elas trazem não sejam importantes. Mas a gente sabe que por detrás disso tem um projeto político, ideológico, relações de poder, a quem interessa muito que a gente não tenha valorizado essas disciplinas de Sociologia, Filosofia, as artes. Enfim, na medida em que elas podem produzir consciência crítica também, visões de mundo destoantes do senso comum... Permitam produzir questionamentos, possibilitem, de repente, promover algum tipo de mudança social, de comportamento, ideológica, que ameacem as estruturas de poder que a gente tem. (Professor de Sociologia, 05/02/20).

Outro ponto importante citado pelo professor é a tarefa da Sociologia com relação ao senso comum, no sentido de trazer as visões do senso comum para a discussão científica. Para o professor, existe uma dificuldade em romper as barreiras da sensibilização e da experiência para se chegar ao nível conceitual.

Tem toda uma construção ideológica, na sociedade que estamos vivendo, de que determinados temas a gente não precisa discutir, como política. Que esses temas não sejam atraentes para os jovens, que não interessam à vida das pessoas. E são temas bastante caros à Sociologia. Ao mesmo tempo que outros temas são latentes assim, para os jovens, e pra uns sejam bastante importantes. Questões que estão bem latentes na sociedade, discussões sobre raça e etnia, sobre sexualidade e gênero. É, sobre trabalho, educação, direitos. Mas, ainda assim, uma parte bastante resistente à essas discussões. É tem umas visões de mundo assim, bem ao nível do senso comum mesmo, então às vezes é difícil conseguir sair dessa camada do senso comum e ir para o nível de uma discussão científica, acadêmica e sociológica. Às vezes é difícil romper essa barreira da sensibilização, né? Porque a gente tem de ir do conhecimento da experiência, do senso comum e chegar na discussão conceitual. (Professor de Sociologia, 05/02/20).

Sobre a relação entre o poder explicativo da Sociologia e o senso comum, que abordamos na seção seguinte, encontramos na literatura dois posicionamentos que podem nos auxiliar a trabalhar as dificuldades apontadas pelo professor de Sociologia.

O primeiro é o posicionamento do senso comum como ponto de partida, pelo qual a Sociologia realizaria um “salto epistemológico” (OLIVEIRA, 2014, 2011) para além das aparências da realidade. Consiste no afastamento do senso comum, possibilitado pela articulação entre cotidiano e teoria, a qual esta última, necessariamente, “precisa dizer algo sobre a realidade do aluno.” (OLIVEIRA, 2011, p. 119-120). A segunda posição acena para um movimento recursivo ao senso comum como ponto de chegada (PEREIRA, 2015), no qual se defende a possibilidade de construção do bom senso ou “senso comum educado para a informação.” (GRAMSCI, 1932 *apud* PEREIRA, 2015, p. 248).

Em nossa visão, os dois posicionamentos podem caminhar juntos na perspectiva de que as experiências e aparências imediatas da realidade percebidas pelo chamado senso comum não devem jamais ser ignoradas ou consideradas de menor importância pelos estudantes ou pelos professores, mas frequentemente trazidas para a sala de aula como oportunidades de aprendizado e exercício do modo sociológico de pensar, do qual tratamos no próximo capítulo.

3 PRINCÍPIOS EPISTEMOLÓGICOS E RACIOCÍNIO PERCEPTIVO

O estabelecimento de vínculos razoáveis entre realidades e teorias, portanto, tem como precedente a discussão do que é considerado fundamental para o aprendizado da Sociologia no Ensino Médio. Assim, fala-se de pensamento e raciocínio sociológico (BOURDIEU; PASSERON, 1995; BAUMAN; MAY, 2010), perspectiva sociológica (BERGER, 1986), ou ainda, percepção sociológica (DUMONT, 1997; SARANDY, 2001).

Chagas (2009) nos aponta que a pedagogia da percepção e do raciocínio sociológicos foi uma questão central do I Encontro Nacional de Ensino de Sociologia, e como esta foi defendida:

Professores-pesquisadores, referências nos estudos sobre ensino de sociologia na Educação Básica, apontaram a necessidade da construção do raciocínio sociológico sem necessariamente iniciar os estudantes no estudo de teorias sociológicas propriamente ditas. Essa polêmica postura, que inicialmente aparenta propiciar um empobrecimento do ensino de sociologia, deve ser percebida pelo professor de sociologia em seu principal sentido epistemológico: apresentar o desvelamento de relações sociais, fazendo que o estudante aos poucos construa sua percepção sociológica dos fatos sociais a partir de um referencial metodológico de análise, orientado teoricamente pelo professor. (CHAGAS, 2009, p. 5-6).

De forma semelhante, no contexto da utilização da Música como recurso didático, Bodart (2012, p. 24) assinala que o ensino do pensamento sociológico ou “que o aluno aprenda a pensar sociologicamente” seja mais importante do que o conteúdo das aulas de Sociologia.

É mais importante ensinar a pensar sociologicamente do que aprender o conteúdo abordado. Se assim ocorrer o educando estará dotado de condições para posteriores análises na realidade social sem necessitar ser tutelado pelo professor, inclusive rever as temáticas abordadas em sala. (BODART, 2012, p. 14).

O autor é assertivo em privilegiar o pensamento sociológico no ensino de Sociologia, porém, ao tratar da Música como recurso didático, peca em não considerar as especificidades da linguagem musical, bem como dos conteúdos oferecidos por esta. Afinal, é deste recurso, em questão, que o pensamento sociológico também recebe subsídios didáticos. Neste sentido, não basta apenas defender o pensamento sociológico, mas acreditamos que o ensino de Sociologia pode evitar a formação de hierarquias epistemológicas na sala de aula, bem como na escola, buscando uma nova atitude cognitiva diante dos fenômenos sociais.

Para Sarandy (2001), o sentido e a especificidade do ensino de Sociologia consistem no desenvolvimento desta nova atitude. Envolve a *apercepção sociológica*, uma forma de percepção elementar que antecederia a percepção analítica. O termo da psicologia

Gestalt²⁶, empregado pelo antropólogo Louis Dumont (1997), traz uma dimensão ampliada do pensamento sociológico. Aqui, seu comentador acrescenta as percepções do olhar e do ouvir à experiência de apercepção sociológica:

A apercepção sociológica de que trata Dumont não é fruto tão somente do conhecimento cognitivo de teorias sociais, pois se dá por meio do olhar e do ouvir como bem descreveu Roberto Cardoso de Oliveira, mas não de um olhar e um ouvir quaisquer, porém educados de um modo todo especial [...]. Um olhar e um ouvir disciplinados pelo quadro teórico-conceitual e pela experiência em campo. No entanto, não podemos esperar muita “experiência de campo” no Ensino Médio, nem é nosso objetivo formar sociólogos ao fim dessa etapa do ensino escolar. Aqui, trata-se de promover o contato cognitivo do aluno com o pensar sociológico ainda que, na medida do possível, por meio da organização de algumas possibilidades de experiência com pesquisa. (SARANDY, 2001, p. 5).

Uma das características do pensamento sociológico pode ser construída a partir da distinção deste com relação ao senso comum, conforme o relato do Professor de Sociologia na escola pesquisada. O senso comum, de fato, é um pensamento considerado oposto ao pensamento científico. Em todas as áreas do conhecimento, da medicina genética à farmacêutica, passando pela meteorologia, sexualidade e política, o senso comum parece apresentar respostas para tudo. Mas é com a Sociologia, especialmente, que o senso comum se embaraça, ou vice e versa, diferentemente das ciências da natureza, que tendem a refutar os argumentos do senso comum com mais eficácia.

Aprender a pensar sociologicamente é uma atividade que se distingue também por sua relação com o chamado “senso comum”. Talvez mais ainda que em outras áreas de estudo, a relação com o senso comum é, na sociologia, conformada por questões importantes para sua permanência e sua prática. As ciências físicas e biológicas não se preocupam aparentemente em enunciar sua relação com o senso comum. A maioria das ciências se estabelece definindo-se em termos das fronteiras que as separam de outras disciplinas, e não se supõe partilhando terreno suficiente para se preocupar em traçar fronteiras ou pontes com esse conhecimento rico, ainda que desordenado e não sistemático, em geral desarticulado, inefável, que chamamos de senso comum. (BAUMAN; MAY, 2010, p. 13-14).

As características de pensamento não sistematizado e inexprimível já seriam suficientes para diferenciar o senso comum do pensamento científico, com o qual o pensamento sociológico, por sua vez, se identifica. Para Geertz (1997), contudo, a característica de saber não sistematizado do senso comum, cujos argumentos “se baseiam em coisa alguma, a não ser

²⁶ Teoria psicológica da percepção desenvolvida por Max Wertheimer, segundo a qual percebemos os fenômenos físicos e psicológicos, incluindo as formas visuais e sonoras, de maneira relacional e holística, anterior às partes. (ENGELMANN, 2002). Arnheim (2004) estabelece relação entre a Gestalt (cognição por processos de campo) e o raciocínio perceptivo: “Esta apreensão é efetuada pelo tipo de processo de campo que a psicologia da Gestalt tem analisado. Ela se presta a fornecer ao organismo não apenas um inventário de objetos, mas, fundamentalmente, uma expressão dinâmica de formas, cores e sons musicais. O caráter abrangente da expressão torna as artes possíveis.” (*Idem; Ibidem*, X).

na vida como um todo” (GEERTZ, 1997, p. 114), ou seja, em tudo e nada, não nos impede de considerar o senso comum como um sistema simbólico entre as outras formas de conhecimento. O parentesco entre senso comum e bom senso, confere àquele certa condição *de corpo organizado de pensamento* (GEERTZ, 1997, p. 115-116). Neste sentido, ironiza o antropólogo, seria válido também que os cientistas sociais investigassem de forma mais deliberada a *habilidade natural* que possuem em combater o senso comum.

Para nós, a ciência, a arte, a ideologia, o direito, a religião, a tecnologia, a matemática, e, hoje em dia, até a ética e a epistemologia são tão frequentemente considerados gêneros da expressão cultural, [...]. O mesmo não acontece com o senso comum. Este nos parece ser aquilo que resta quando todos os tipos mais articulados de sistemas simbólicos esgotaram suas tarefas, ou aquilo que sobra da razão quando suas façanhas mais sofisticadas são postas de lado. Mas se isto não é verdade [...] então a investigação comparativa da “habilidade natural de evitarmos a s imposições de contradições grosseiras, inconsistências palpáveis e óbvias falsificações” (segundo a definição de senso comum da “História secreta da Universidade de Oxford”, publicada em 1726) deveria ser cultivada de uma forma mais deliberada. (GEERTZ, 1997, p. 141).

O interacionismo de Berger e Luckmann (2001) sustenta a qualidade de sistema simbólico do senso comum apontada por Geertz (1997), e com isso passamos a considerar a *distribuição social do conhecimento*, referente a um *acervo social de conhecimento*, do qual todas as pessoas participam de formas diferentes e desiguais, sendo que, uma pequena parcela destas se ocupa realmente da produção do pensamento teórico. (BERGER; LUCKMANN, 2001, p. 29). Esse posicionamento dos autores não pretende diminuir a importância do pensamento científico, mas redefine o foco da sociologia do conhecimento de inspiração fenomenológica, ocupada do conhecimento da vida cotidiana.

As formulações teóricas da realidade, quer sejam científicas ou filosóficas, quer sejam até mitológicas, não esgotam o que é “real” para os membros de uma sociedade. Sendo assim, a sociologia do conhecimento deve acima de tudo ocupar-se com que os homens “conhecem” como “realidade” em sua vida cotidiana, vida não teórica ou pré-teórica. Em outras palavras, o “conhecimento” do senso comum, e não as “ideias” deve ser o foco central da sociologia do conhecimento. É precisamente este “conhecimento” que constitui o tecido de significados sem o qual nenhuma sociedade poderia existir. (BERGER; LUCKMANN, 2001, p. 30).

Neste sentido, uma apressada classificação do senso comum como falso, duvidoso ou desimportante não nos permitiria sequer o interesse em conhecer o que os sujeitos das nossas pesquisas pensam sobre os problemas da nossa sociologia. Por essa razão, uma definição razoável do senso comum não deveria partir de onde ele é certo, errado, justo ou inconveniente, mas de que simplesmente “o conhecimento do senso comum é o conhecimento que eu partilho com os outros nas rotinas normais, evidentes da vida cotidiana.” (BERGER; LUCKMANN,

2001, p. 40). Por esse motivo, o senso comum nos parece um consenso acerca de situações evidentes. Este é também *conhecimento tácito*, que serve de matéria-prima à Sociologia.

Esses temas fornecem a matéria-prima para a investigação sociológica. Vivemos em companhia de outras pessoas e interagimos uns com os outros. Nesse processo, demonstramos extraordinária quantidade de *conhecimento tácito*, que nos permite lidar bem com os desafios do dia a dia. Cada um de nós é um ator habilidoso, mas o que conseguimos e o que somos depende do que fazem as outras pessoas. [...]. Segundo esse ponto de vista, o assunto da sociologia já está embutido em nosso cotidiano, sem o que, aliás, seríamos incapazes de conduzir nossa vida na companhia dos outros. (BAUMAN; MAY, 2010, p. 14-15).

Olhando desta forma para o senso comum, que assim definido como matéria bruta, fornece bases ao pensamento sociológico, podemos começar a vislumbrar o pensamento sociológico como uma forma de comentário fundamentado sobre cada tema ou assunto para os quais o senso comum já conferiu significados cotidianos.

As ações humanas e as interações que os sociólogos estudam já receberam nomes e já foram analisadas pelos próprios atores, e, dessa maneira, são objetos de conhecimento do senso comum. Famílias, organizações, redes de parentesco, vizinhanças, bairros, aldeias, cidades, nações, igrejas e qualquer outro agrupamento mantido coeso pelas interações humanas regulares já se apresentam com significados e significações conferidos pelos atores. (BAUMAN; MAY, 2010, p. 15).

A diferença crucial, no entanto, entre o senso comum e o pensamento sociológico é que este último se compromete com a produção de um *discurso responsável* (BAUMAN; MAY, 2010, p. 16). Tal compromisso tem como pressuposto, além de todo o procedimento científico, que consiste na produção de um conhecimento objetivo, verificável, controlado e legitimado por uma comunidade científica, o fato de que suas elaborações estão sempre abertas às contestações, ao contrário das elaborações do senso comum, que frequentemente exprimem ideias irredutíveis e convicções que não se abrem ao diálogo com ideias antagônicas.

O discurso responsável tem também de se relacionar com outras afirmações a respeito do mesmo tópico e, desse modo, não pode dispensar ou passar em silêncio por outros pontos de vista que tenham sido verbalizados, por mais inconvenientes que eles possam ser para o argumento. Dessa maneira, a fidedignidade, a confiabilidade e, finalmente, também a utilidade prática das proposições que se seguirem a esse argumento serão bastante ampliadas. Afinal, nossa crença na credibilidade da ciência apoia-se na esperança de que os cientistas tenham seguido as regras do discurso responsável. Quanto aos cientistas, eles próprios apontam para as virtudes do discurso responsável como argumento. (BAUMAN; MAY, 2010, p. 16).

Diante de pressupostos que não soam problemáticos no campo acadêmico, questionamos: Como o pensamento sociológico pode ser desenvolvido na sociologia escolar? Como trabalhar as diferenças entre senso comum e conhecimento científico de forma

interessante e produtiva no Ensino Médio? Vejamos o que nos diz o livro didático *Sociologia – Ensino Médio*:

Embora o senso comum seja um tipo de saber limitado ao cotidiano, atualmente a ciência tende a valorizá-lo como um ponto de partida para o conhecimento sociológico. Segundo o sociólogo português Boaventura de Sousa Santos (1940-), se o primeiro salto qualitativo da ciência moderna ocorreu ao afastar-se do senso comum para chegar ao conhecimento científico, hoje a ciência busca se aproximar e reconhecer também o conhecimento do senso comum, reabilitando-o como uma dimensão que pode enriquecer a nossa relação com o mundo. (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM; 2016, p. 24).

Como podemos observar, a discussão entre senso comum e conhecimento científico no Ensino Médio acompanha a teoria, no que diz respeito ao resgate positivo do senso comum como ponto de partida e de chegada para o conhecimento sociológico (PEREIRA, 2015; OLIVEIRA, 2011). Um ponto em comum para a compreensão do mundo social naturalizado. De acordo com as OCEM (2006):

Um papel central que o pensamento sociológico realiza é a desnaturalização das concepções ou explicações dos fenômenos sociais. Há uma tendência sempre recorrente a se explicarem as relações sociais, as instituições, os modos de vida, as ações humanas, coletivas ou individuais, a estrutura social, a organização política, etc. com argumentos naturalizadores. Primeiro, perde-se de vista a historicidade desses fenômenos, isto é, que nem sempre foram assim; segundo, que certas mudanças ou continuidades históricas decorrem de decisões, e essas, de interesses, ou seja, de razões objetivas e humanas, não sendo fruto de tendências naturais. (BRASIL, 2006, p. 106).

A desnaturalização é considerada, juntamente com o estranhamento, um dos princípios epistemológicos da pesquisa e do ensino de Sociologia no Ensino Médio (MORAES; GUIMARÃES, 2010, p. 46). Sendo corrente a reprodução consecutiva dos dois termos em textos que discutem as especificidades da Sociologia no Ensino Médio – *estranhamento e desnaturalização* – podemos analisar separadamente o que cada uma das categorias constitui e também o que as torna complementares no raciocínio sociológico.

À desnaturalização e ao estranhamento, acrescentamos igualmente a imaginação sociológica, visto que estas categorias são apontadas reiteradamente pela literatura como processos fundamentais do raciocínio sociológico. (LOPES; CAREGNATO, 2016; RÖWER; CUNHA; PASSEGGI, 2015; OLIVEIRA, 2014, 2011, 2010; BODART, 2012; MORAES; GUIMARÃES, 2010; RAMLIN, 2009). Passamos agora à discussão destes princípios epistemológicos do ensino de Sociologia.

3.1 Desnaturalização

Em primeiro lugar, observamos a partir das OCEM (2006), que a desnaturalização configura um processo através do qual os fenômenos sociais são compreendidos como históricos e culturais, e não determinados pela natureza. Em segundo lugar, a desnaturalização compete mostrar que tais fenômenos, além de não serem naturais, igualmente não são sobrenaturais, mas humanos, compreendendo igualmente uma *dessacralização* dos fenômenos sociais.

É essa propriedade das Ciências Sociais – olhar para além da realidade imediata –, que possibilita a dessacralização e desnaturalização dos fenômenos sociais, ao submetê-los a critérios científicos de análise: pois os fenômenos sociais não participam do sagrado – não são obras divinas –, nem da natureza – não são regidos por leis naturais –: *são humanos*. (MORAES; GUIMARÃES, 2010, p. 48).

Kosik (1986 *apud* VIANA, 2008) nos esclarece que a cotidianidade não representa o estado da vida privada das pessoas em oposição à vida pública do mundo oficial. De fato, todos nós compartilhamos uma cotidianidade que cada um vivencia com certa *naturalidade*. A vida cotidiana por si, não carrega os atributos da naturalidade, da regularidade, e da rotinização, mas nós a enxergamos e a cultivamos assim por motivos de segurança ontológica (GIDDENS, 1989). Ao lado da segurança existencial cotidiana existe a consciência sócio-histórica, que nos parece facultativa na resolução de problemas ordinários, exceto quando um problema moral ou social desestabiliza a existência nas diversas camadas que ela comporta, ou quando se trata do direcionamento de projetos que envolvem uma coletividade.

A naturalização, neste sentido, é um fenômeno de duas faces, sendo uma inerente à experiência da vida cotidiana em situações não problemáticas e a outra, simbólica, considerada uma operação característica através da qual as ideologias alcançam neutralidade e credibilidade na sociedade (ARANHA; MARTINS, 1993, p. 37). Frequentemente associada ao processo de universalização, pelo qual uma ideia ou situação particular enganosamente se aplica à uma totalidade, a naturalização é um processo ideológico que escamoteia diferenças, desigualdades, bem como as origens sociais e históricas destes e de quaisquer outros fenômenos sociais. Vejamos, a naturalização é um dos aspectos do autoritarismo da sociedade brasileira (CHAUÍ, 1995; 2008) no que se refere à dissimulação das desigualdades econômicas, das diferenças étnicas e de todas as expressões da violência.

A desigualdade salarial entre homens e mulheres, entre brancos e negros, a exploração do trabalho infantil e dos idosos são consideradas normais. A existência dos sem-terra, dos sem-teto, dos desempregados é atribuída à ignorância, à preguiça e à incompetência dos “miseráveis”. A existência de crianças de rua é vista como

“tendência natural dos pobres à criminalidade”. Os acidentes de trabalho são imputados à incompetência e ignorância dos trabalhadores. As mulheres que trabalham (se não forem professoras ou assistentes sociais) são consideradas prostitutas em potencial e as prostitutas, degeneradas, perversas e criminosas, embora, infelizmente, indispensáveis para conservar a santidade da família. (CHAUÍ, 2008, p.74).

Nos contextos educacionais e escolares, a naturalização é um processo muito pertinente, pois neles as desigualdades estão sendo gestadas institucionalmente pela escola e pelos níveis de instrução, nos quais o processo de divisão social do trabalho direciona (de forma desigual, embora apresentado de forma padronizada), pessoas para diferentes tipos de ocupações, em condições desiguais, excluindo uma grande parcela do mundo do trabalho.

Neste sentido, o pensamento naturalizado pode afirmar, por exemplo: “É comum que os filhos de uma empregada doméstica parem de estudar ao fim do Ensino Médio para ingressarem como trabalhadores no setor de serviços”, sem, contudo, mencionar as condições sociais e históricas que obrigam um jovem filho de empregada doméstica a trabalhar e não prosseguir os estudos após o Ensino Médio. Exemplo do que seria a naturalização escancarada de um problema social, foge das sutilezas deste tipo de pensamento, pois a naturalização opera através de pensamentos mais compactos e resumidos, por vezes nem mesmo através de ideias declaradas, mas sugestões que facilmente trafegam pelos meios de comunicação orais, impressos ou virtuais.

Berger e Luckmann (2001, p. 98) apontam para as *transmissões dos significados institucionais*, geralmente através de discursos que representam as instituições como “soluções permanentes para os problemas permanentes de uma coletividade dada.” Frequentemente esta relação entre problema e solução passa a ser considerada como natural e universal para os portadores dos significados, tal como a ideia de educação em tempo integral como solução para o problema da vulnerabilidade social entre os jovens da periferia. No discurso de lançamento do Programa de Ensino Médio Integral do Ceará (PEMIC), o governador do Estado empregou essa ideia, em referência à chacina de Cajazeiras²⁷, mas uma condensação positivada da mesma ideia pode ser encontrada, por exemplo, em uma peça de divulgação da SEDUC onde se lê: “Juventude em Tempo Integral.”

Qual seria, portanto, o papel ou papéis da Sociologia enquanto disciplina na tarefa de desnaturalização das relações, discursos ou condições sociais e históricas que são concebidos e veiculados constantemente como naturais, normais ou ordinários? O primeiro, talvez em

²⁷ O crime ocorrido no bairro Cajazeiras, em Fortaleza, no dia 27 de janeiro de 2018, resultou na morte de 14 pessoas, entre as quais 7 jovens, com idades entre 15 e 24 anos.

parceria com a Filosofia, seria ensinar que o processo de naturalização existe e, conseqüentemente, como e por que os fatos e ideias sofrem este processo. Isto corresponderia a trabalhar com o recorte conceitual.

O recorte temático, por sua vez, forneceria uma gama de tipos de naturalizações (de raça, de gênero, de classes sociais, etc) e desnaturalizações possíveis, através do pensamento sociológico. O recorte das teorias apresentaria posicionamentos da sociologia do conhecimento, da economia política e da antropologia, por exemplo. Uma atividade de pesquisa, ao seu turno, poderia abordar um problema específico e investigar as causas de naturalização de um objeto.

No enfoque narrativo, a desnaturalização pode ser associada a uma abordagem autobiográfica pela disciplina de Sociologia. Esta se daria por processos de biografização, através dos quais os saberes subjetivos, as experiências de vida e os processos de socialização sofridos pelos estudantes, materializados em narrativas, possibilitariam os questionamentos e as suspensões necessárias para a reconstituição das experiências individuais. (RÖWER; CUNHA; PASSEGGI, 2015, p. 28-30).

3.2 Estranhamento

O segundo princípio epistemológico proposto para o ensino de Sociologia pelas OCEM (2006) é o estranhamento. Não exclusivo da Sociologia, este princípio se assemelha à desnaturalização no que diz respeito à produção de um conhecimento responsável acerca de fenômenos os quais o senso comum considera como naturais ou que são invisibilizados no curso da vida cotidiana.

Outro papel que a Sociologia realiza, mas não exclusivamente ela, e que está ligado aos objetivos da Filosofia e das Ciências, humanas ou naturais, é o estranhamento. No caso da Sociologia, está em causa observar que os fenômenos sociais que rodeiam a todos e dos quais se participa não são de imediato conhecidos, pois aparecem como ordinários, triviais, corriqueiros, normais, sem necessidade de explicação, aos quais se está acostumado, e que na verdade nem são vistos. (BRASIL, 2006, p. 106).

O estranhamento, em face da desnaturalização, pode evocar inicialmente mais uma atitude perceptiva do que um processo cognitivo. Porém, como veremos adiante, percepção e cognição são processos complementares. Desse modo, podemos citar o “duplo papel da Sociologia como ciência – desnaturalização e estranhamento dos fenômenos sociais”, compreendendo inicialmente que estes dois princípios se entrelaçam na problematização dos fenômenos sociais (BRASIL, 2006, p.107).

Estranhar e desnaturalizar são processos interligados, pois se estranhar é pôr em evidência ao perguntar “Por quê?”, desnaturalizar significa procurar compreender as interpretações e explicações sobre as relações sociais de modo não naturalizado, ou seja, compreender a historicidade dos fenômenos sociais e compreendê-los como decorrentes das razões humanas, das ações humanas, isto é, como produtos culturais-sociais. O estranhamento e a desnaturalização recaem tanto sobre os fenômenos sociais como sobre as explicações desses fenômenos, assim proporcionam estados de suspensão de saberes e procura por outras compreensões, em processos sempre dinâmicos. (RÖWER; CUNHA; PASSEGGI; 2015, p. 19).

Na base do estado de suspensão/problematização que os dois princípios promovem conjuntamente, verificamos que estes estão vinculados semanticamente através do significado de *desfamiliarização*, originado de traduções do inglês (*unfamiliar*) e do espanhol (*desfamiliarización*) para o neologismo russo *ostranenie*. (VAZ, 2018, p. 19-20). O polonês Zygmunt Bauman, utiliza o termo *defamiliarization*, em inglês, na primeira edição de *Thinking Sociologically* (BAUMAN, 1990), traduzido como *desfamiliarização*, na edição brasileira de *Aprendendo a pensar com a sociologia* (BAUMAN; MAY, 2010).

Neste, o termo *desfamiliarizar* – negar o familiar – se aproxima tanto de *desnaturalizar*, pela prefixação latina *Des*, como de *desconhecer*, que por sua vez é também sinônimo de *estranhar* (BONA; RIBEIRO, 2018, p. 631). Por outro caminho semântico, podemos considerar o prefixo *Ex* (fora), de *extraneum*, “que na Roma antiga designava os indivíduos de fora do Império.” (LOPES; CAREGNATO, 2016, p. 61). A inclusão do elemento estrangeiro no ensino de Sociologia, conseqüentemente, seria uma crítica moderna às expressões distorcidas dos nacionalismos, como a xenofobia, o racismo e o antissemitismo.

Para Vaz (2018, p. 19) a etimologia de *ostranenie* (estranhamento) é controversa, sugerindo, ainda, a noção de *distanciamento* utilizada pelo formalista russo Viktor Chklovski. Neste sentido, o distanciamento também remonta à uma atitude ou postura científica fundamental com relação aos fenômenos sociais:

Esse processo de estranhamento, que é tarefa típica do pesquisador social, só é possível mediante o *distanciamento* do fenômeno social. Colocar-se à distância do fenômeno social – ainda que o mesmo faça parte da experiência de vida do pesquisador – é a possibilidade de *ultrapassar* os limites do senso comum – que supõe a naturalidade da cultura –, e *inquietar-se* com questões rotineiras e consagradas pela normalidade. (MORAES; GUIMARÃES, 2010, p. 48).

Nas Ciências Sociais, podemos afirmar que tanto o termo *distanciamento*, como *desfamiliarização*, são correspondentes aceitáveis para *estranhamento*, levando em consideração que a Antropologia parece utilizá-los com mais propriedade do que a Sociologia, em decorrência do relativismo cultural.

Daí o recurso metodológico do *estranhamento*, a atitude de redirecionar o olhar de forma a tornar *estranho* aquilo que é familiar ou para o qual não há necessidade de explicação, por ser cotidiano, trivial, *normal*. A atitude de estranhamento, entretanto, não deve ser prejudicada por juízos de valor, mas exercitada pelo distanciamento em relação aos próprios valores e modos de pensar e agir. Dessa forma, abre-se a possibilidade de se colocar no lugar do outro e entender como ele pensa, age e se comporta. A isso denominamos relativismo cultural. (PIMENTA, 2010, p. 140).

O famoso texto de Velho (1981) se ocupa desta tarefa, dos pontos de vista do Relativismo e da Antropologia Urbana. Considera que o antropólogo, por observar a sociedade de dentro, em determinada posição, detém a princípio um mapa bastante familiar e cristalizado, a ser relativizado. Isto somente é possível, de fato, tomando distância e assumindo posições diferentes.

Assim, em princípio, dispomos de um mapa que nos familiariza com os cenários e situações sociais de nosso cotidiano, dando nome, lugar e posição aos indivíduos. Isto, no entanto, não significa que conhecemos o ponto de vista e a visão de mundo dos diferentes atores em uma situação social nem as regras que estão por detrás dessas interações, dando continuidade ao sistema. Logo, sendo o pesquisador membro da sociedade, coloca-se, inevitavelmente, a questão de seu lugar e de suas possibilidades de relativizá-lo ou transcendê-lo e poder “por-se no lugar do outro.” (VELHO, 1981, p. 40).

Retomando a fórmula do *anthropological blues* “transformar o exótico em familiar e/ou transformar o familiar em exótico” (DA MATTA, 1978, p. 28), Velho (1981), por sua vez, se concentra na segunda transformação fundamental do ofício do etnólogo, a viagem para *dentro e para cima* de si e da própria sociedade, movida por um *esforço emocional* e quase estomacal em estranhar as próprias regras sociais, práticas e instituições. (DA MATTA, 1978, p. 28-30).

Sua ideia central – estranhar o que é familiar – trabalha com fato de que o que observamos das nossas janelas, encontramos na rua, mapeamos na pesquisa ou no cotidiano, está longe de ser realmente conhecido, pois a nossa habilidade em identificar *categorias* e *relações* não inclui a compreensão dos mecanismos dessas mesmas relações. Isto ocorre porque,

Posso estar acostumado, como já disse, com uma certa paisagem social onde a disposição dos atores me é familiar, a hierarquia e a distribuição de poder permitem-me fixar, *grosso modo*, os indivíduos em categorias mais amplas. No entanto, isto não significa que eu compreenda a lógica de suas relações. O meu conhecimento pode estar seriamente comprometido pela rotina, hábitos, estereótipos. Logo, posso ter um mapa mas não compreendo necessariamente os princípios e mecanismos que o organizam. (DA MATTA, 1978, p. 41).

Romper com os nossos costumes, estereótipos e preconceitos, por um lado; buscar pelas lógicas das classificações e relações, por outro. Talvez por essas razões, nas pesquisas desenvolvidas em contextos elevadamente rotinizados (GIDDENS, 1989), tipificados

(BERGER; LUCKMANN, 2001) e universalizados por meio das ideologias, como as escolas, onde somos professores e já fomos os estudantes, seja intrincado e constrangedor o ato de estranhar o familiar. Não raro consideramos já saber o que e como os atores da escola pensam. Mas, e os estudantes do Ensino Médio, como podem pensar sociologicamente através do estranhamento, bem como estranhar através da arte e das práticas musicais?

Para Lopes e Caregnato (2016), o estranhamento é a “razão de ser da disciplina” de Sociologia, tendo como função primeira sensibilizar o estudante para o reconhecimento da realidade construída socialmente e sua participação nesta. Conseqüentemente, caberia trazer os atores de um ambiente tradicional, através do questionamento, para a realidade social moderna, oposta aos modelos tradicionais aos quais os estudantes estão condicionados.

O professor deve ser capaz de prover esse desencaixe-encaixe na cabeça do aluno para que ele se sinta, de fato, inserido em sua realidade socialmente construída. O estudante a sente de uma maneira própria, mas fica prejudicado pelo acúmulo de camadas de etnocentrismo. [...]. O estranhar residiria justamente em questionar a tradição para, aí sim, se construir um conhecimento verdadeiramente moderno. Se não experimentar a sensação de estranhamento, o aluno vai ser considerado “preso” às amarras da tradição. Assim, não consegue abandonar o argumento circular derivado por esse pensamento não questionador e não-reflexivo, evidentemente heteronômico. Ou seja: o estranhamento é a razão de ser da disciplina [...]. (LOPES; CAREGNATO, 2016, p. 61-62).

Mais adiante, os autores associam outros processos cognitivos e simbólicos ao estranhamento e à desnaturalização, como a ancoragem e a objetivação, propostos pela teoria psicológica das representações sociais. (MOSCOVICI, 2011).

A ancoragem mantém a memória em movimento, visto que ela está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos de acordo com tipos e lhes atribuindo nomes. Já a objetivação é direcionada para fora da mente, tirando de lá conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior, fazendo o conhecido através do já conhecido. (MOSCOVICI, 2011 *apud* LOPES; CAREGNATO, 2016, p. 69).

O estranhamento está vinculado especialmente à ancoragem, na medida que esta subsidia a acomodação de conhecimentos e a atribuição de valores e sentidos aos conhecimentos, através da memória. O estranhamento de fatos e ideias atuaria como um processo parcial de ancoragem, desacomodando conhecimentos prévios e construindo novas representações a partir dos mesmos.

No processo re-definimos o estranhamento como um processo parcial de ancoragem, no qual o estudante encaixa um estímulo dado pelo professor em conhecimentos prévios, os arquétipos, que devem ser conhecidos pelos professores através da pesquisa social em si. Já a desnaturalização é uma objetivação invertida, que deve ser acionada a partir de perguntas ou de atividades específicas que ataquem a zona de segurança ontológica. (LOPES; CAREGNATO, 2016, p. 72).

Os autores deixam claro o papel ativo do professor na condução dos processos de estranhamento, o que envolve o domínio dos arquétipos, que são as categorias prévias dos estudantes, e certa habilidade em “jogar com elas” (LOPES; CAREGNATO, 2016, p. 70), sabendo estimular e aguardar que o estudante realize a ancoragem do conhecimento sociológico como resposta para a concepção ou situação estranhada. Assim, o estranhamento deve ser um processo dos estudantes, relativamente autônomos em mobilizar as categorias prévias e as categorias apresentadas pelo professor de Sociologia. Este não pode estranhar por aqueles ou pressupor que o estranho para si seja estranho para seus alunos num primeiro momento.

Na nossa perspectiva, o estranhamento seria, então, composto pela ancoragem, mas apenas até uma parte do caminho. Isso porque o professor lança um estímulo e o aluno não consegue estabelecer a categorização em um primeiro momento. Assim, com os conhecimentos sociológicos, o estudante é capaz de conseguir realizar a ancoragem por outro caminho que não o das suas experiências prévias. Mas isso não é obtido sem um conhecimento anterior dos componentes sociais da ancoragem dos alunos. (LOPES; CAREGNATO, 2016, p. 70).

A elaboração do conhecimento sociológico em sala de aula, nessa perspectiva, é uma construção social que depende da colaboração sensível, ativa e criativa entre professores e estudantes, condições e estados de espírito que a rotina dos procedimentos didáticos pode amortecer e transformar em algo dado, irrefletido. Existe, portanto, uma preocupação que o estranhamento e a desnaturalização se tornem “ferramentas didáticas no sentido ruim da palavra. Elas podem se tornar conceitos não questionados pelos professores que os usam, que os automatizam e os destituem de reflexão continuada.” (LOPES; CAREGNATO, 2016, p. 72).

Ao redimensionar-se a prática sociológica num processo científico criativo e não antagonista dos processos artísticos que estão na base da relação cultural entre arte e ciência, que alcançou seu apogeu na Renascença, perdendo-se com a Revolução Industrial (NISBET, 2000), ganha-se a liberdade de exercer a sensibilidade, o estranhamento, a perspicácia, o imprevisto, a intuição, a crítica, a imaginação, o humor, a beleza e o seu avesso como atributos do pensamento científico. Quando Nisbet ilumina o elemento romântico da Sociologia, responsável em parte pelos gênios criativos de Weber, Simmel e Durkheim, não está exaltando o primitivismo e rechaçando a modernidade, mas apontando os problemas internos das Ciências Sociais no século XX: a burocracia e a sistematização desinteressante (NISBET, 2000, p. 129).

O estranhamento como categoria estética nos permite compreender como o pensamento artístico promove a suspensão e a desconexão da realidade assim como o pensamento científico. Retornamos a Chklovski (1976), quando em sua definição de arte apresenta o estado de automatização das ações e de enfraquecimento da percepção dos objetos,

sobre os quais a arte lança o procedimento de singularização²⁸. O estranhamento/singularização produzido pela arte e pela percepção artística é responsável por trazer a *vida* dos objetos, colocando em evidência suas particularidades.

E eis que para devolver a sensação de vida, para sentir os objetos, para provar que a pedra é pedra, existe o que se chama arte. O objetivo da arte é dar a sensação do objeto como visão e não como reconhecimento; o procedimento da arte é o procedimento da singularização dos objetos e o procedimento que consiste em obscurecer a forma, aumentar a dificuldade e a duração da percepção da percepção. O ato de percepção em arte é um fim em si mesmo e deve ser prolongado; *a arte é um meio de experimentar o devir do objeto, o que já é “passado” não importa para a arte.* (CHKLOVSKI, 1976, p. 45, grifos do autor).

Com isto, compreendemos mais explicitamente que “o artista não está interessado em decoração” (NISBET, 2000, p. 117), contudo não desprezando as artes ornamentais. Em segundo lugar, lembramos que, em conformidade com nosso referencial epistemológico, a percepção não é um processo anterior ao pensamento, bem como não se restringe a um processo sensorial auxiliar dos processos cognitivos (ARNHEIM, 2004; PLAZA, 1998). Mais adiante, Chklovski descreve, a partir de Tolstói, um processo de singularização.

Os objetos muitas vezes começam a ser percebidos como reconhecimento: o objeto se acha diante de nós, sabemos-lo, mas não o vemos. Por isso nada podemos dizer sobre ele. Em arte, a libertação do objeto do automatismo perceptivo se estabeleceu por diferentes meios; [...]. O procedimento de singularização em L. Tolstói consiste no fato de que ele não chama por seu nome, mas o descreve como se o visse pela primeira vez e trata cada incidente como se acontecesse pela primeira vez; além disto, emprega na descrição do objeto, não os nomes geralmente dados às partes, mas outras palavras tomadas emprestadas de descrição das partes correspondentes em outros objetos. Tomemos um exemplo. No artigo “Que vergonha”, L. N. Tolstói singulariza assim a noção de chicote: “Por a nu as pessoas que violaram a lei, fazê-las tombar e bater nelas com varas no traseiro.” [...]. O chicote habitual é singularizado por sua descrição e pela proposição de mudar a forma sem mudar a essência. (CHKLOVSKI, 1976, p. 46).

Onde se percebe também uma ampliação da forma e da duração com a qual objeto é descrito. A automatização da percepção, neste sentido, é causada pelos processos de nominação, que reduzem as dimensões do objetos, encobrendo suas características essenciais, bem como funções, e que nos detém o olhar e a reflexão acerca do que as coisas são feitas, significam e podem vir a ser. Nesta perspectiva, a arte nos propõe enxergar não apenas além dos objetos, ou seja, imaginar – o que a ciência e o senso comum aceitam sem maiores discussões –, mas de fato, nos permite enxergar nos objetos aquilo que ordinariamente não se vê.

²⁸ Singularização é uma das traduções do português de Portugal, do Brasil, e do espanhol latino da Argentina para o conceito chklovskiano de *ostranenie*. (VAZ, 2018, p. 20).

O estranhamento é um procedimento não somente adotado pela Literatura, mas também pelas artes cênicas, plásticas, visuais, musicais e pela Psicanálise. (SOUZA; PORTO FILHO, 2017; LEÃO, 2015; NOGUEIRA, 2014; MOTA; 2013; FOERSTE; CAMARGO, 2010; MONTAGNARI, 2010).

Na Música, o estranhamento acompanha as tendências do formalismo russo das primeiras décadas do século XX, cujo expoente é o pensamento de Viktor Chklovski, e do Teatro Épico de Meyerhold, também na Rússia. Na Alemanha, o estranhamento foi desenvolvido por Erwin Piscator e Bertold Brecht, este último concebendo o *V-Effekt* (*Verfremdungseffekt*), efeito de estranhamento ou efeito de distanciamento, cuja finalidade “consistia em emprestar ao espectador uma atitude crítica, de investigação relativamente aos acontecimentos que deveriam ser apresentados.” (BRECHT, 1963 *apud* BORNHEIM, 1992, III, 101).

Após os movimentos de vanguarda na Pintura²⁹ e a Segunda Guerra Mundial, os compositores da vanguarda europeia introduzem o estranhamento na Música, igualmente dilatando a percepção e a crítica do ouvinte através de estéticas contemporâneas tais como: dodecafonismo, serialismo, politonalismo, minimalismo, pontilhismo, neoclassicismo, música concreta e a música eletrônica. Os procedimentos de composição e de ensino de Música, posteriormente, sofreram transformações ao longo do século XX,

a começar pela mudança no conceito de melodia, o espírito de experimentação desenvolvido pelos compositores, a valorização do timbre e a inclusão do ruído como elemento passível de ser transformado em música, uma nova visão do silêncio e do espaço, as diferentes abordagens de ritmo e métrica, novos usos do gesto, a criação de diferentes grafias e a influência da tecnologia na estética musical. (ZAGONEL, 2007, p. 2).

Segundo Koellreutter, a estética musical contemporânea se fundamenta na perspectiva do relativismo e do gestaltismo (ZAGONEL; CHIAMURELA, 2018 p. 34-35; BRITO, 2001, p. 154-157), como formas de criação e percepção dos campos sonoros. Estes “produtos de uma estética relativista” (KOELLREUTTER, 2018, 1990), desconstroem tudo o que se pensava e praticava até então a respeito de melodia, harmonia, contraponto, ritmo, gesto, silêncio e ruídos, pela estética tradicional.

²⁹ As vanguardas europeias formam um conjunto de movimentos artísticos que ocorreram na Europa nas primeiras décadas do século XX. Na Pintura, se destacaram as escolas do Expressionismo, Fauvismo, Cubismo, Futurismo, Dadaísmo e Surrealismo.

3.3 Imaginação

A Sociologia se volta para os estudos culturais nas décadas seguintes à Segunda Guerra Mundial, caracterizadas pelo engajamento público e político das Ciências Sociais. Esse movimento se identificou com as agendas da Escola de Frankfurt, na Alemanha, e com a Nova Esquerda, nos Estados Unidos. No contexto norte-americano, o sociólogo Charles Wright Mills publica *A imaginação sociológica* em 1959, apontado como uma crítica cultural e um chamado aos seus principais agentes – jornalistas, artistas, professores, editores e cientistas sociais – à compreensão do sentido da época, ao uso correto da informação, e ao desenvolvimento da imaginação sociológica (MILLS, 1969, p. 11).

Para os cientistas sociais de seu tempo, contudo, Mills sugere tarefas específicas, as quais deveriam se nortear pelos exemplos dos melhores analistas clássicos (MILLS, 1969, p. 12-13). Em primeiro lugar, a imaginação sociológica possibilita a compreensão das relações entre história e biografia, na medida em que as *perturbações pessoais* refletem as *questões públicas da estrutura social*. (MILLS, 1969, p. 14). Para o sociólogo, a tarefa de identificar essa *distinção* e ao mesmo tempo traçar relações entre as preocupações individuais, os valores incorporados e ameaçados, e os problemas coletivos do período histórico, consiste na capacidade de passarmos de uma perspectiva a outra, isto é, na capacidade de imaginar do individual ao coletivo, do privado ao público, do psicológico ao político, e vice e versa: “a capacidade de ir das mais impessoais e remotas transformações para as características mais íntimas do ser humano - e ver as relações entre as duas.” (MILLS, 1969, p. 13-14).

Em segundo lugar, Mills volta a se referir à comunidade cultural e situa as Ciências Sociais como denominador cultural comum entre o exercício intelectual e o exercício político, exigidos pelos trabalhadores da esfera cultural. A imaginação sociológica, por sua vez, a qualidade central destes esforços para “deixar claros os elementos da inquietação e da indiferença contemporâneas.” (MILLS, 1969, p. 20).

Ao longo dos 10 capítulos e apêndice desta extensa obra, Mills visita e discute os principais temas da contemporaneidade, bem como metodologias clássicas e contemporâneas para os problemas estruturais e históricos da Sociologia. Como o texto se direciona para os setores culturais e *intelligentsia* já referidos, sua crítica se dirige especialmente para os representantes da “grande teoria” de influência parsoniana, formalista (MILLS, 1969, p. 33-58), e os de uma sociologia normativa e burocrata que prosperou nos Estados Unidos. A respeito desta última, Mills critica a falta de imaginação e de interesse público daqueles que fizeram da

pesquisa social uma carreira, na qual rapidamente se especializaram praticando um empirismo abstrato (MILLS, 1969, p. 59-85).

Além destes personagens da confusa e enferma ciência social americana (MILLS, 1969, p. 144), ele investiga o posicionamento das disciplinas no campo das Ciências Sociais, como a Antropologia Cultural, a Psicologia, a Economia, a Ciência Política e a História, cujos treinamentos acadêmicos e enfoques metodológicos da mesma “estrutura social” tornam suas atividades cada vez mais unificadas. (MILLS, 1969, p. 149-151). Ademais, outros colaboradores do campo cultural descrito por Mills nos interessam especificamente, os artistas e os professores.

A categoria de criadores que, segundo o sociólogo foram responsáveis por contribuições imaginativas, na falta de uma “ciência social adequada”, foram os escritores, confirmando a forte conexão da Sociologia com a Literatura, que discutimos anteriormente. Mills (1969, p. 23) afirma que “a essência da cultura humanista tem sido literária”, mas isto também implica numa relação quase exclusiva da Sociologia com a Literatura, no campo artístico. Por outro lado, Mills reconhece a capacidade das artes em expressar sentimentos com expertise dramática, mas não as considera possuidoras de intelectualidade para formular problemas e oferecer soluções.

A arte não formula, e não pode formular, tais sentimentos como problemas encerrando as preocupações e as questões que os homens enfrentam, para que possam superar sua inquietação e sua indiferença, e as misérias insuportáveis a que estas levam. O artista, na realidade, não tenta com frequência tal formulação. Além disso, o artista sério está ele mesmo, em confusão, e muito necessitado de uma ajuda intelectual e cultural de uma ciência social que a imaginação sociológica tornou viva. (MILLS, 1969, p. 25).

Ou seja, Mills prescreve a imaginação sociológica, mas rejeita os artistas como intelectuais, presumindo que artistas *sérios* não possuam interesse em desempenhar tal papel, não tenham condição para desempenhá-lo, e que até mesmo sejam carentes de auxílio intelectual das Ciências Sociais, neste momento reanimadas pela imaginação sociológica. Posição que também criticamos no pensamento durkheimiano. Nos parece aqui, que Mills convoca as Ciências Sociais para uma retomada dos procedimentos artesanais, mas em contrapartida desautoriza esse mesmo movimento por parte do campo artístico com relação ao pensamento sociológico.

Por outro lado, observamos que esta tendência de afastamento da arte da racionalidade e do conhecimento socialmente engajado, não é uma postura imputada apenas ao

positivismo na ciência moderna, mas também uma reação estética do *fin de siècle*³⁰, pela qual os artistas abdicaram da participação na sociedade e expressaram certa rejeição pelo trabalho técnico na arte (NISBET, 2000, p. 114).

3.3.1 *Imaginação no ensino de Sociologia*

Outro ator social investido no processo de retomada da imaginação sociológica que não pode ser ignorado em nosso contexto é o professor de Sociologia. Este figura entre os trabalhadores intelectuais com os quais competem os novos técnicos de pesquisa e administradores intelectuais descritos por Mills (1969, p. 65). O docente de Sociologia possui a missão de ensinar a *arte de pensar*:

Sua tarefa mais importante é revelar-lhes, da forma mais completa possível, como funciona a mente supostamente autodisciplinada. A arte do ensino é, em considerável parte, a arte de pensar em voz alta, mas inteligivelmente. Num livro, o autor tenta, com frequência, convencer outros do resultado de seu pensamento; na sala de aula, o professor deve tentar mostrar aos alunos como pensa um homem - e ao mesmo tempo, revelar o belo sentimento que experimenta quando pensa bem. Parece-me que o intelectual deve, portanto, fazer juízos bastante explícitos sobre suposições, fatos, métodos, julgamentos. Não deve guardar nada, mas expor bem lentamente, e repetidamente deixar claro o pleno alcance das alternativas morais, antes de fazer sua escolha. (MILLS, 1969, p. 90).

Com relação ao professor de ensino secundário, podemos afirmar que o perfil didático do professor da classe média descrito por Mills, cuja experiência social se assemelha à da sua clientela, não difere muito do professor de Sociologia do Ensino Médio de escola pública em Fortaleza, no ano de 2020. Objetivamente, este tem o livro didático como principal suporte de ensino (MILLS, 1969, p. 98). Já com relação ao cientista social que eventualmente assume a tarefa de professor (neste sentido pensamos que o autor se refere aos pesquisadores das universidades), este se encontraria envolvido por uma facticidade de poder e impotência. Nesta posição, além de atuar no treinamento de habilidades, por um lado, e no cultivo de determinados valores (Mills se alude à uma educação libertadora), por outro, o professor é um mediador da sensibilidade.

Juntamente com a habilidade e valor, devemos colocar a **sensibilidade** que inclui a ambos, e mais: inclui uma espécie de terapia no velho senso de **esclarecer o conhecimento que temos nós mesmos**. Inclui **o cultivo daquela capacidade de controvérsia consigo mesmo**, a que chamamos de pensamento e que, quando realizada com os outros, recebe o nome de **debate**. O educador deve começar com o

³⁰ Ainda, de acordo com Arnheim (2004, p. 16), “No século XIX a divisão romântica entre intuição e intelecto levou a um conflito entre os devotos da intuição, que encaravam com desdém as disciplinas intelectuais dos lógicos e cientistas, e os adeptos da razão, que condenavam como ‘irracional’ o caráter não-racional da intuição.”

que interessa ao indivíduo mais profundamente, mesmo que pareça trivial e barato. Deve usar materiais e proceder de modo a permitir ao estudante adquirir crescente visão racional de tais preocupações, e de outras que adquirirá no processo de sua educação. E o educador deve tentar desenvolver homens e mulheres que podem, e que por si mesmos o farão, continuar o que ele iniciou: o produto final de qualquer educação libertadora é simplesmente o homem auto-educador, autocultivador. Em suma, o indivíduo livre e racional. (MILLS, 1969, p. 202, grifos nossos).

Sendo que o *produto final* desta educação converge com o ideal de indivíduo autônomo, mestre de si mesmo, e dotado de consciência pública, preconizado por Durkheim (2012, p. 121-122) já no século XIX. A sensibilidade, como propulsora do esclarecimento individual e do debate no âmbito público, aparece como uma qualidade a ser cuidadosamente construída, estimulada a partir dos interesses pessoais mais imediatos do educando ou o que o circunda na forma de conhecimento do senso comum, na direção de uma visão racional, independente e lapidada pelo autodidatismo.

Neste sentido, acreditamos que Mills se refere à sensibilidade como centro vital da imaginação sociológica, senão a ela própria, no que diz respeito à capacidade de nos transportar de uma perspectiva a outra, estabelecer conexões entre as perturbações pessoais e os problemas coletivos, de relacionar biografia e história (MILLS, 1969, p. 12- 13). O que é a imaginação, senão a faculdade humana de jogar com as estaturas e dimensões de um objeto na busca de sua forma (*gestalten*)? O famoso experimento piagetiano de conservação, no qual uma criança maneja certa quantidade de líquido em recipientes diferentes nos leva a concluir que:

Para ir além [da aparência das coisas para o domínio da razão], a criança não abandona os domínios da imagística visual – na verdade não há mais outro lugar para onde ir – mas começa a ver a situação dada de maneira mais sofisticada. Em vez de considerar apenas uma dimensão espacial, ela examina a interação de duas, ou seja, altura e largura. (ARNHEIM, 2004, p.143).

Vejamos que os exercícios de imaginação sociológica sugeridos por Mills (1969, p. 228-233) consistem em jogos imaginativos da maior seriedade, indicados para o pesquisador social e perfeitamente adaptáveis às aulas de Sociologia no Ensino Médio.

A primeira recomendação para o estímulo da imaginação sociológica é a de que o estudioso constantemente execute novos arranjos em seu *arquivo*, o que subentendemos como fontes bibliográficas, dados empíricos brutos ou sistematizados e materiais diversos, os quais podem ser reorganizados a fim de gerar novas perspectivas sobre os problemas em curso ou até mesmo apresentar novas questões, “qualquer ligação imprevista e não-planificada.” (MILLS, 1969, p. 228).

O segundo ponto se refere ao aprimoramento do cientista social em nomear com precisão. “Este hábito simples nos levará a aperfeiçoar os termos do problema, e portanto defini-los com menor número de palavras e maior precisão.” (MILLS, 1969, p. 229). Este trabalho, quando voltado para a análise de afirmações teóricas, nos permite avaliar a capacidade de generalização, o desdobramento dos termos sociológicos, e trabalhar sobre esses níveis. “Assim, de cima abaixo, procuramos conhecer, em busca de um sentido mais claro, todos os aspectos e implicações de ideia.” (MILLS, 1969, p. 229).

Esta segunda recomendação para o desenvolvimento da imaginação sociológica dialoga com o que Bourdieu (2015) afirma sobre o controle da sociologia espontânea. A elaboração e a circulação de conceitos-chave na Sociologia, provenientes de esquemas interpretativos da biologia, tais como produção, reprodução, é algo delicado que exige dos sociólogos um controle constante das significações, através da *crítica lógica e lexicológica* da linguagem, que segundo Bourdieu é “condição indispensável para a elaboração controlada das noções científicas.” (MILLS, 1969, p. 24).

O terceiro ponto está ligado ao segundo, no sentido de que a terminologia também nos fornece determinadas classificações. Recomenda aos cientistas o não contentamento com os tipos e as *classificações existentes*, e o desenvolvimento, em contrapartida da classificação cruzada. Essa técnica permite uma confrontação das classificações, expondo claramente os critérios e materiais quantitativos e qualitativos utilizados em suas construções (MILLS, 1969, p. 229).

O quarto exercício de imaginação sociológica consiste no estabelecimento de oposições e contrastes junto ao objeto de estudo. As oposições são criadas quando pensamos no “oposto daquilo que nos preocupa diretamente.” (MILLS, 1969, p. 230). Equivaleria a imaginar o extremo contrário de um objeto para avaliar desde a sua relevância aos seus desdobramentos, possibilitando, ainda, a construção econômica dos *tipos polares*. Durante a argumentação, este exercício pode ser alcançado com a convocação de vários pontos de vista, e a localização dos *adversários e amigos*, o que consiste numa boa revisão de literatura. (MILLS, 1969, p. 231).

O quinto ponto reflete que os procedimentos anteriores, como as polarizações e as classificações cruzadas, trabalham com a ordem de grandezas que a análise qualitativa normalmente não focaliza, pois “seu objetivo é dar variedade aos tipos.” (MILLS, 1969, p. 231). Nesta lacuna, a imaginação vem desempenhar uma função formal no manejo intelectual das proporções dos nossos objetos:

A imaginação pode ser libertada, às vezes, invertendo-se deliberadamente o senso de proporção. Se alguma coisa nos parece muito pequena, imaginar que é simplesmente enorme, e indagamos: que diferença faria isto? E vice-versa, para os fenômenos gigantescos. [...]. Hoje, pelo menos, não penso, nunca, em contar realmente, ou medir, nada, antes de ter jogado com cada um de seus elemento e condições e consequências, num mundo imaginário no qual controle a escala de tudo. (MILLS, 1969, p. 231).

A sexta recomendação versa sobre o procedimento comparativo, apresentado e discutido desde a introdução ao final da obra. “O trabalho comparativo, teórico ou empírico, é o aspecto mais promissor para o desenvolvimento da ciência social hoje. E esse trabalho se realizará melhor dentro de uma ciência social unificada.” (MILLS, 1969, p. 151). Neste ponto, o sociólogo esclarece a importância do trabalho comparativo ao lidarmos com o material histórico, que é abordado com a intenção de contextualizar o mesmo fenômeno ou instituição em outros períodos e civilizações. Este nos fornece também os contrastes necessários ao trabalho sociológico. “Ou, em outras palavras, a abordagem pelo contraste exige o exame do material histórico. (MILLS, 1969, p. 232).

O sétimo e último ponto, cujo sentido se relaciona com o primeiro: “a forma como dispomos o material [...]”, diz respeito à fase final de disposição do material, quando o pesquisador por fim organiza seu trabalho no formato de livro. Trata da distinção entre tema e tópico. Ainda que essa última sugestão se refira mais ao trabalho do autor do que do professor, ou do estudante, acreditamos que a compreensão das particularidades do tema e do tópico, respectivamente, e de suas relações no interior de uma obra, sejam imprescindíveis ao pensamento sociológico, na medida em que nos habilita a percepção para as *tendências significativas* (MILLS, 1969, p. 232), para os temas que afetam o contexto de cada tópico. Como este entendimento pode ser alcançado?

O que devemos fazer é isolá-los e formulá-los de modo geral, com a maior clareza e brevidade possível. Então, bem sistematicamente, devemos estabelecer uma classificação cruzada deles, dentro do âmbito total dos nossos tópicos. Isso significa que indagaremos de cada tópico: como é afetado por esses temas? E ainda: qual o sentido, se houver, de cada um desses temas e desses tópicos? (MILLS, 1969, p. 233).

Conforme examinamos, a obra *A imaginação sociológica* é um convite justificado e utilitário à imaginação. Seu proponente a defende não como parte de um método ou uma técnica, mas como um modo de vida (MILLS, 1969, p. 212). Assim, o *artesanato intelectual* é capaz de combater o *fetichismo do método e da técnica*, bem como a *mitificação* do método, também criticada por Nisbet (2000), na mesma década e momento crítico da sociologia americana.

É preciso compreender, no entanto, que quando estes se referem à imaginação inspirada nos procedimentos dos romancistas, nos pioneirismos da História e da Literatura na

descrição das sociedades, às elaborações dos clássicos “que não estavam trabalhando com problemas limitados e ordenados a sua frente, [que] não eram solucionadores-de-problemas de modo algum.” (NISBET, 2000, p. 124), ambos estão tratando da imaginação criadora ou imaginação literária (BACHELARD, 2001), mais precisamente, da presença significativa deste tipo de imaginação no pensamento e na produção de sociólogos como Durkheim, Weber e Simmel. “Cada um deles estava reagindo ao mundo ao seu redor com penetrante intuição, com profunda inteligência imaginativa, assim como faz o artista, objetivando estados internos da mente, apenas parcialmente conscientes.” (NISBET, 2000 p. 124).

Por outro lado, quando Mills (1969) sugere uma série de procedimentos intelectuais, que permitissem aos cientistas sociais a operacionalidade da imaginação sociológica em suas pesquisas, ele nos indica também o caminho da imaginação formal, amplamente acionada pelos artistas e igualmente útil na elaboração do conhecimento científico (SILVA, 2009).

3.3.2 Imaginação e imitação

Na Música, o papel da imaginação não está circunscrito ao aspecto formal, mais facilmente identificado nos processos imitativos, ou em função destes. A imaginação aparece como processo primário no processo de imitação, pois antes de acomodar o modelo a ser imitado ou reproduzido, o indivíduo assimila os padrões daquele modelo através da imaginação. Tal relação se afasta da concepção platônica de imitação³¹.

Imitação não é meramente copiar, pois compreende ter simpatia, empatia, identificação, preocupação; envolve que nos vejamos como algo ou alguém diferente. É a atividade pela qual aumentamos nosso repertório de ação e pensamento. Nenhuma arte significativa é desprovida de referências pela imitação para as coisas fora de si mesma. A imitação é tão inevitável quanto o deleite no domínio de materiais e, certamente, não é hostil à imaginação criativa. (SWANWICK, 2014, p. 68-69).

No processo de imitação, o eu se transforma com a acomodação dos padrões exteriores. Na imaginação, o mundo exterior é compreendido de acordo com os padrões assimilados e transformados pelo eu. Em ambas formas de criar, importantes para o desenvolvimento e o equilíbrio da inteligência, os esforços centrais são do sujeito. Cabe aos

³¹ O conceito de mimese ou mímesis teve sua primeira discussão nos diálogos de Platão, tornando-se, desde então, o principal pilar no desenvolvimento da Estética ocidental, por seu discípulo Aristóteles. Em Platão, a imitação é considerada um artifício através do qual o artista busca se aproximar da essência da natureza, dos objetos e das ideias. Em Aristóteles, a imitação é concebida como um processo central da Poética, tratado que dedicou às artes da tragédia, da epopéia e da poesia dirlitânica em suas expressões cômicas ou austeras. (ARISTÓTELES, 1973).

educadores, neste processo, resistirem “ao puramente imaginativo e ao exclusivamente imitativo, [pois] experiências artísticas unem ambos os elementos num equilíbrio dinâmico.” (SWANWICK, 2014, p. 74).

Neste sentido, Swanwick (2014), explica como os dois processos fundamentais do aprendizado assinalados por Piaget (1951), assimilação e acomodação, se vinculam aos processos de imaginação e imitação.

Para fazer isto, devo voltar mais uma vez a Piaget em *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*, pois neste livro ele chega mais perto das preocupações dos educadores de arte. Ele nos diz que mesmo o desenvolvimento da inteligência sensório-motora acontece somente quando há um *equilíbrio entre assimilação e acomodação*, um balanço entre jogos imaginativos e imitação (PIAGET, 1951, p. 5 *apud* SWANWICK, 2014, p. 74, grifos do autor).

Partindo destes processos, Swanwick (2014, p. 65) caracteriza os “atos de fazer e responder à música” em 3 impulsos ou condutas lúdicas: domínio, imitação e imaginação. Nestes, o jogo imaginativo se vincula à estrutura musical, através dos movimentos que engendra na busca de fornecer para os praticantes ou ouvintes, relações, sensações, significados, continuidade, satisfação intelectual ao antecipar as ideias de uma composição, ou seja, *gestalten*, como uma necessidade humana de criação.

Se o domínio é o elemento do jogo que nos direciona para os materiais da arte, e se a imitação está relacionada ao caráter referencial ou expressivo da arte, então o jogo imaginativo nos conduziria a enfocar a estrutura da arte. Como procurei deixar claro [...], por estrutura quero dizer estabelecer relações entre as coisas, tendências que podem nos guiar com expectativas ou ser interrompidas para nos surpreender e nos deliciar. (SWANWICK, 2014, p. 69).

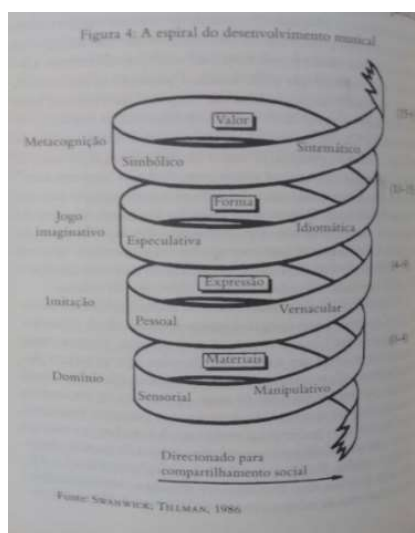
O educador nos adverte, contudo, que o trabalho com a *estrutura* é a parte mais complexa da Educação Musical (SWANWICK, 2014, p. 69). Considerando-se a Espiral do Desenvolvimento Musical (SWANWICK; TILLMAN, 1986), o nível do jogo imaginativo (modos especulativo e idiomático) é o terceiro na progressão de um desenvolvimento musical observado em estudantes regulares de Música, com idades entre 10 e 15 anos. Porém, compreendemos que este nível pode ser estimulado e trabalhado em todas as idades e níveis de desenvolvimento.

Porventura a Educação Musical fosse uma constante na disciplina de Artes em todo o Ensino Fundamental, provavelmente boa parte dos adolescentes, ao início do Ensino Médio, estariam aptos para o desenvolvimento formal nos níveis propriamente simbólico e sistemático (SWANWICK, 2014, p. 107-108). Por outro lado, a generosa musicalidade que observamos nas turmas de 1º ano das EEMTI contempladas pelo *Artista, Presente!*, nos permitiu

diagnosticar que o modo idiomático, em grande parte estimulado pela cultura, por um desejo de cultura e identidade marcante nesses grupos, apresenta um razoável desenvolvimento. O estágio idiomático, no âmbito escolar, claramente pode ser identificado pelos mesmos marcadores das culturas juvenis (LIMA FILHO, 2020).

Frequentemente, no começo da adolescência, o idioma escolhido está no âmbito da música rock e pop, embora seja possível encontrar fortes compromissos com outros estilos no meio de jovens entre 10 e 15 anos. A autenticidade estilística é muito procurada e é frequentemente ligada ao vestuário, comportamento social – um estilo de vida completo. [...] é suficiente dizer que professores de música e pais de jovens nessa idade geralmente relatam resistência a qualquer coisa, com exceção do idioma aceito. Em alguns casos, pode até mesmo parecer que a atividade imaginativa ou especulativa desmorona, dando lugar ao clichê (SWANWICK, 2014, p. 101).

Figura 1: Espiral do Desenvolvimento Musical



Fonte: (SWANWICK, 2014, p. 104).

O ensino tradicional é basicamente imitativo, tanto nas artes como em ciências humanas, naturais e matemática. A imitação ou *mimese* é um processo fundamental da educação, através da qual os estudantes apreendem os modelos de seus professores, teorias, procedimentos e práticas de suas áreas. É um aspecto do *habitus* que possibilita a existência e a reprodução de estruturas estruturantes (BOURDIEU, 1983b), com atualizações positivas e/ou negativas, a cada geração socializada nas diversas instâncias da sociedade: família, educação, segmentos profissionais. Este aspecto reprodutivo do ensino tradicional em artes, no entanto, passa a ser questionado a partir do século XX pelos métodos ativos, e ainda oferece resistência no presente.

O ensino de música tem, até recentemente, tendido a excluir elementos genuínos da brincadeira imaginativa (formação, composição, improvisação) e, em vez disso, se focalizou no domínio de habilidades e de performance e “apreciação”, ou de ouvir

música como plateia, ambas essencialmente imitativas em sua ênfase. (SWANWICK, 2014, p. 66).

O debate entre imitação e imaginação se encontra implícito na proposta de ensino pré-figurativo de H-J. Koelleutter. Para o educador alemão, uma estratégia da Educação Musical funcional é ocupar-se do que os educandos desejam saber, no momento em que as questões efetivamente surgem e são levantadas, não com aquilo que os estudantes podem aprender sozinhos mediante a consulta dos livros.

A melhor hora para apresentar um conceito, ou ensinar algo novo, é aquela em que o aluno quer saber. E o professor deve estar sempre atento e preparado para perceber e atender às necessidades de seus alunos. [...]. Não é preciso ensinar nada que o aluno possa resolver sozinho. É preciso aproveitar o tempo para fazer música, improvisar, experimentar, discutir e debater. O mais importante é – sempre – o debate e, nesse sentido, os problemas que surgem no decorrer do trabalho interessam mais do que as soluções.” (KOELLREUTTER, [1997?] *apud* BRITO, 2001, p. 32).

Atitude similar à preconizada por Mills com relação ao ensino da imaginação sociológica e ao debate (1969, p. 202), os quais citamos em 3.3.1. Ao tratar do ensino pré-figurativo, Koelleutter toma de empréstimo um conceito das artes plásticas para explicar que esta abordagem trabalha com o delineamento e com a permanente abertura do conhecimento, ao invés de tratá-lo como algo acabado, representado pelo pós-figurativo.

Ensinar a teoria musical, a harmonia e o contraponto como princípios de ordem indispensáveis e absolutos, é pós-figurativo. Indicar caminhos para a invenção a criação de novos princípios de ordem, é pré-figurativo. Ensinar que o aluno pode ler em livros ou enciclopédias, é pós-figurativo. Levantar sempre novos problemas e levar o aluno à controvérsia e ao questionamento de tudo que se ensina, é pré-figurativo. Ensinar a história da música como consequência de fatos notáveis e obras-primas do passado, é pós-figurativo. Ensiná-la, interpretando e relacionando as obras-primas do passado com o presente e com o desenvolvimento da sociedade, é pré-figurativo. Ensinar a composição, fazendo o aluno imitar as formas tradicionais e reproduzir o estilo dos mestres do passado, mas, também, os dos mestres do presente, é pós-figurativo. Ensinar o aluno a criar novas formas e novos princípios de estruturação e forma, é pré-figurativo. (KOELLREUTTER, 2018, p. 74-75).

Neste sentido, o ensino pré-figurativo combate a reprodução do conhecimento tradicional como caminho principal do ensino, em face do que o momento presente oferece como novas questões e oportunidades para a criação de novos princípios artísticos (KOELLREUTTER, 2018, p. 96). A imaginação, por sua vez, estaria à serviço do relacionamento das obras do passado com as obras do presente, em oposição à simples imitação de formas e estilos consagrados, conforme citado acima, e também da antecipação de novas possibilidades.

Entendo por ensino pré-figurativo um método de delinear antecipadamente o que, provavelmente, sucederá no futuro, ou seja, figurar imaginando. Entendo por ensino

pré-figurativo um método de delinear aquilo que ainda não existe, mas que há de existir, ou pode existir ou se receia que exista. Este método de ensino, naturalmente, não rejeita os métodos tradicionais, mas sim, os complementa. O caminho é a ampliação, o alargamento do ensino tradicional pelo ensino pré-figurativo. (KOELLREUTTER, 2018, p. 96).

Ao pensarmos na sala de aula e nos estímulos que servem de gatilho tanto para a imaginação como para a imitação, compreendemos que a demonstração antecede a prática em muitas situações pedagógicas. É importante que o professor de Música toque ou cante para seus alunos, assim como é fundamental que o professor de Sociologia compartilhe seus projetos e pesquisas, mostrando detalhes de suas execuções. É necessário que os estudantes conheçam os erros e acertos dos que os precederam, bem como de seus pares e de suas próprias experiências. Por esses motivos, almeja-se que o professor de qualquer área também seja investigador e inovador naquilo que ensina.

3.3.3 *Imaginação e ação*

Nas seções anteriores, tratamos da imaginação sociológica (MILLS, 1965) e da imaginação como um dos 3 impulsos lúdicos da educação musical (SWANWICK, 2014, 2003). Porém, verificamos que a imaginação nem sempre esteve associada ao conhecimento como processo deliberado do pensamento.

Ora, as imagens constituem a matéria mental mais plástica que existe. Não há nada que seja tão pouco resistente. A sensação é causada por nós por uma causa exterior presente; ela é o prolongamento no interior de nossa consciência dessa coisa exterior; ela é então obrigada a reproduzir essa coisa, de que ela própria é um aspecto. Por conseguinte, a coisa sendo aquilo que ela é, nossa sensação não pode ser diferente, qualquer que ela seja. O conceito elaborado pela ciência também tem essa função de exprimir a realidade, mesmo que de uma maneira diferente da sensação. Portanto, ele também deve ser moldado a partir da realidade. A imagem, ao contrário, ocupa um lugar à parte, privilegiado. **Ela não está submetida à ação** de uma coisa, da qual não seria mais do que mera cópia interior; **ela não é o produto de uma elaboração científica**, severamente regulamentada. É livre. Longe de ser subserviente a qualquer realidade exterior, ela é moldada à vontade. (DURKHEIM, 2012, p. 261, grifos nossos).

Preocupado em estabelecer os critérios de uma educação moral, no sentido racional elaborado pelo Positivismo, Durkheim afirmou que tanto os produtos da arte, as imagens, como seus produtores, os artistas, não poderiam submeter-se ou contribuir de forma lógica com projeto de moralidade e autonomia da educação nacional discutida no referido texto. Ser livre também significava estar excluído do projeto.

As imagens são livres da dura necessidade à qual a natureza é submetida. Eis porque as leis da natureza, por assim dizer, não existem para o artista, pois, de modo geral, o

domínio da arte não é o real. O mundo no qual o artista se move é o mundo das imagens, e o mundo das imagens é o mundo do sonho, da ficção, das livres combinações mentais. (DURKHEIM, 2012, p. 261).

Neste sentido, as imagens, diferentemente dos conceitos, não apresentariam confiabilidade em comunicar sensações ou ideias, e tampouco atenderiam às exigências das leis naturais e históricas às quais os artistas, segundo Durkheim (2012, p. 260-261), seriam incapazes de obedecer. Preconceitos para os quais nos chama atenção Swanwick (2014), na medida que estes afastam arte e artistas da realidade e da vida social, os envolvendo nas camadas da pessoalidade e da subjetividade, “especialmente quando comparadas com ciências e matérias mais ‘objetivas’ das humanidades.” (SWANWICK, 2014, p. 59).

A imaginação, portanto, esteve estritamente associada às artes, e estas ao sonho, ao lúdico (num sentido pejorativo), à irracionalidade e à irreabilidade; associações que foram por longo tempo comuns entre os pensadores sociais de várias partes do ocidente. Ainda, de acordo com Swanwick:

Essa ideia da irreabilidade da brincadeira é bastante geral. Vygotsky nota a separação clara entre a brincadeira e a “vida real”, “o primeiro efeito da emancipação da criança dos limites da situação.” Ele define imaginação - uma palavra muito usada em conexão com as artes - como “brincar sem ação.” (VYGOTSKI, 1976 *apud* SWANWICK, 2014, p. 61).

A imaginação artística não estaria submetida à ação e nem produziria impacto significativo em termos de ação sobre a vida real, ao contrário, por exemplo, da linguagem. Porém, com Blacking (2007), Huizinga (2000)³² e Arnheim (2004) aprendemos que música é ação:

Mais radicalmente ainda, todos os componentes da música são pura ação. É preciso recorrer aos canais auxiliares dos olhos para ver os músicos e cantores persistirem no compasso. Um tema musical não é uma coisa, mas um acontecimento. Isso está em harmonia, de modo geral, com a experiência auditiva, que nos transmite informações exclusivamente sobre aquilo que as coisas fazem, silenciando sobre outras possíveis configurações. [...]. Nenhuma orquestra se encontra esperando ao redor, nenhuma confidente ouve até chegar a sua vez de responder, e nenhuma mobília ou paisagem se mantém inativas. No universo do puro som, a causalidade se restringe à sequência: uma coisa segue à outra, numa dimensão linear. Numa composição musical, romance ou balé, o público participa da exploração e desdobramento de uma situação, da construção ou eliminação de uma estrutura, da solução de um problema, e assim por diante. Eles são, essencialmente, ação pura. (ARNHEIM, 2004, p. 69).

E que todo pensamento (artístico, científico ou do senso comum), frequentemente confundido com linguagem, é processado e traduzido na mente em formas de imagens.

³² Conforme Huizinga (2000, p. 120), as artes musicais são fundamentalmente ação e se distinguem originalmente das artes plásticas como ação, na medida que “precisam ser executadas perante um público.” Por conseguinte, “são apreciadas cada vez que a ação é repetida na interpretação.”

Através da tradução das palavras em imagens, a cadeia intelectual de itens é revertida à concepção intuitiva que inspirou inicialmente a afirmação verbal. É desnecessário dizer que esta tradução de palavras em imagens não é privilégio da poesia, mas é igualmente indispensável quando alguém deseja compreender, através de uma descrição verbal, o fluxograma de uma organização comercial ou o sistema endócrino do corpo humano. As palavras fazem o melhor que podem para fornecer as peças de uma imagem adequada, e a imagem proporciona uma sinopse intuitiva da estrutura global. (ARNHEIM, 2004, p. 21).

Swanwick (2014) apresenta argumento semelhante ao citar a produção da linguagem como estágio precedido da ação voluntária, associativa ou combinatória, das imagens no pensamento humano.

As palavras ou a linguagem, na medida em que são escritas ou faladas, não parecem cumprir nenhum papel em qualquer mecanismo de pensamento. As entidades físicas que parecem servir como elementos do pensamento são certos signos e imagens mentais mais ou menos claras que podem ser “voluntariamente” reproduzidas ou combinadas [...]. Mas, considerado de um ponto de vista psicológico, esse jogo combinatório parece ser a característica essencial do pensamento produtivo – antes que haja qualquer conexão com uma construção lógica em palavras ou outros tipos de signos que possam ser comunicados a outros. [...]. Palavras convencionais ou outros signos precisam ser buscados diligentemente, somente num estágio secundário, quando o jogo associativo mencionado está suficientemente estabelecido e pode ser reproduzido à vontade. (EISNER, 1985, p. 13 *apud* SWANWICK, 2014, p. 71, grifos nossos).

Diante desta questão, consistiu papel da Filosofia da Ciência no século XX, inicialmente identificada com uma Epistemologia de cunho histórico, e posteriormente mais próxima do Estruturalismo, da Fenomenologia, da Estética e da Psicanálise, examinar as relações entre pensamento, ação e linguagem, com vistas à superação dos obstáculos epistemológicos do conhecimento. Gaston Bachelard (2001, 1998, 1991) foi um exemplo de filósofo a realizar essa tarefa, caracterizada por um engajamento poético da razão, por meio do qual a imaginação se tornou objeto de interesse científico. (WUNENBURGER, 2003; BULCÃO, 2003).

Em *L'air et les songes*, Bachelard vai mostrar que existem dois tipos de imaginação: a imaginação formal e a imaginação material. A primeira conduz a geometrização e se fundamenta na visão e na contemplação do mundo, permanecendo, assim, nas arestas exteriores do objeto. A imaginação material, ao contrário, instaura uma psicologia do contra, impondo-se como um convite ao domínio sobre a intimidade mesma da matéria. Recuperando o mundo como resistência, a imaginação material funciona como acelerador do psiquismo, provocando um fluxo ininterrupto de imagens sempre novas. (BARBOSA; BULCÃO, 2004, p. 67).

Neste sentido, a imaginação criadora ou material, associada à imaginação literária, compreende uma “ação direta da imaginação sobre a linguagem” (BACHELARD, 2001, p. 18), que é o meio de expressão do raciocínio. Contrapondo-se à tradição cartesiana, cujo pensamento abalizou a imaginação como um conceito de segunda ordem, Bachelard distingue não somente

dois tipos de imaginação, mas a resgata de uma dupla posição subalterna em relação à percepção e à inteligência.

Para a tradição de índole cartesiana, a imaginação era considerada como fundamentalmente reprodutora, ou seja, a imaginação tinha por função formar imagens que se impunham como cópias do real anteriormente percebido. Nesse sentido, a faculdade de imaginar era considerada subalterna, não só em relação à percepção, como, também, em relação à inteligência. A percepção, por seu lado, permitia apreender, através dos sentidos, com toda a força impactante da presença, o real que estava diante de nós; a inteligência, por outro lado, conseguia revelar, através dos conceitos, a verdadeira faceta do mundo. Isso nos leva a concluir que, segundo a tradição, a imagem resultante da faculdade de imaginar era sempre algo inferior em termos do conhecimento do real. (BULCÃO, 2003, p. 12).

Embora alguns estudiosos contemporâneos coloquem em oposição as duas operações imaginativas, na qual a imaginação formal sob algum aspecto se limita à percepção, à memória e à fixação de imagens, enquanto a imaginação criadora possibilite a *viagem imaginária* e a *mobilidade* (BACHELARD, 2001), necessárias para transformar a realidade, acreditamos que estas distinções aprofundadas pela própria Filosofia e pela Psicologia não nos obrigam tomar um posicionamento pela imaginação formal ou pela imaginação criadora³³, mas sim compreender a interdependência e continuidade de seus processos. Cabe-nos, portanto, evidenciar o lugar da imaginação ao lado da percepção e da inteligência, como processo deliberado, criativo e socializado. Um *evento de linguagem* que é ação.

Bachelard inaugura uma perspectiva original ao procurar estudar a imagem a partir de um enfoque estético. Para ele, a imagem não deve ser apreendida, como uma construção subjetiva sensório-intelectual, nem como uma representação mental fantasmática, mas sim como um acontecimento objetivo integrante de uma imagética, como evento de linguagem. (BULCÃO, 2003, p. 13).

O aspecto formal da imaginação, ainda que aparentemente concentrado na percepção sensorial, no delineamento das proporções, na discriminação dos materiais concretos, visuais, sonoros, temáticos ou conceituais do conhecimento, em se tratando de ideias (pois tudo se converte em ideia-imagem), consiste num processo fundamental em todas as elaborações do raciocínio perceptivo.

Enquanto a parte sensorial da cognição é mais responsável, por assim dizer, em trazer as informações das experiências e do ambiente, as funções imaginativas são responsáveis

³³A primazia da imaginação material sobre a imaginação formal levantada por Bachelard representa uma face de sua crítica ao vício da ocularidade atribuído à filosofia estética a qual ele se opunha (BARBOSA; BULCÃO, 2004; BULCÃO, 2003). Ao defender o estudo experimental das relações formais e materiais Bachelard propõe uma dialética entre razão e experiência, no que consistiria o novo racionalismo.

por elaborar uma imagem ou representação deste ambiente, o que permite ao ser humano uma ação adequada, compatível e ajustada à realidade ou “realidades”, numa perspectiva relativista.

A realidade, de fato, não é única e estática, mas os processos associativos e representativos que compoem a imaginação, fornecem certa estabilidade para que a socialização humana aconteça, no que diz respeito aos fatores ambientais como espaço, localização e dimensões, e também sociais ou comportamentais, na medida em que constroem as noções de identidade, diferença e as diversas linguagens que organizam as ações e os relacionamentos.

Os processos cognitivos humanos são perpassados essencialmente por experiência, memória e imaginação. Nestes processos, o córtex pré-frontal ou associativo, marca da espécie humana, assume o protagonismo e a complexidade de fazer associações entre o passado (memória), a experiência presente e o futuro (projeções e estratégias). Imaginar, por sua vez, é agir cognitivamente em aspectos fundamentais para a vida social, que compreendem as adaptações e as transformações, mediante representações da realidade.

3.4 Raciocínio perceptivo

Ingressando no campo do chamado raciocínio, verificamos que processos associativos como a percepção, a imaginação e a intuição, tem papel fundamental na elaboração do conhecimento científico almejado pela Sociologia. Conforme assinalamos no início deste capítulo, a noção de *apercepção sociológica* (SARANDY, 2001) nos permite compreender que as ações de pensamento e percepção operam de forma complementar no raciocínio sociológico.

Já na perspectiva do raciocínio perceptivo ou perceptual (ARNHEIM, 2004; PLAZA, 2003), compreendemos que percepção e raciocínio não se excluem mutuamente em processos consecutivos, mas se integram na cognição por processos de campo (Gestalt), sendo inseparáveis tanto nos processos científicos como nos artísticos. Segundo Arnheim (2014):

A percepção vem a ser não um registro mecânico dos estímulos impostos pelo mundo físico aos órgãos receptores do homem e dos animais, mas a apreensão eminentemente ativa e criativa das estruturas. Esta apreensão é efetuada pelo tipo de processo de campo que a psicologia da Gestalt tem analisado. [...]. Este complementa a sinopse intuitiva com redes de cadeias lineares de conceitos. Consequentemente, seu principal instrumento é linguagem verbal, cadeias de signos que representam abstrações. Pode-se reconhecer plenamente a importância da linguagem e, no entanto, recusar-se a partilhar a insensatez atualmente em voga, que sobrecarrega as palavras com absurdas responsabilidades. Em conjunto, a intuição e o intelecto geram o pensamento, inseparável da percepção, tanto nas ciências como nas artes (ARNHEIM, 2014, X-XI).

A concepção de raciocínio perceptivo norteia o presente estudo e proposta de intervenção na medida em que focaliza os princípios sociológicos de desnaturalização, estranhamento e imaginação não como operações conceituais no sentido estrito, mas os consideramos princípios epistemológicos, ou seja, formas básicas de abordar o conhecimento em seu estado mais latente e metafórico. Nas artes em geral, e na Música, em particular, tais *conceitos primitivos* estão presentes como recursos expressivos, figurativos e associativos. Segundo Adorno (2008):

Nesse particular, costuma-se tratar o diferenciado pelo fato de a música não conhecer conceitos. Porém, muitos elementos da música aproximam-se dos “conceitos primitivos” de que trata a teoria do conhecimento. A música utiliza sinais recorrentemente. [...]. Se, por um lado, não produz conceitos, por outro, ela produz vocábulos: primeiramente os acordes que reaparecem sempre com função idêntica, a seguir as ligações gastas como as progressões de cadências, muitas vezes os próprios floreios melódicos que parafraseiam a harmonia. Tais sinais universais sempre podiam adentrar em conexões particulares. Eles ofereciam espaço para as especificações musicais, assim como o conceito o faz para o singular e, igualmente à linguagem, foram simultaneamente redimidos de seu caráter abstrato em virtude do contexto. Só que a identidade desses conceitos musicais aloca-se em sua própria constituição e não em algo denotado por eles. (ADORNO, 2008, p. 168).

Nas seções a seguir, recuperamos algumas relações nas quais se incluem também as linguagens e as inteligências (GARDNER, 1994). Tais relações contribuem para compreensão epistemológica sobre Música e linguagem que apresentamos ao final do capítulo.

3.4.1 Percepção e pensamento

A primeira dessas relações diz respeito à percepção e ao pensamento. Ao considerarmos a percepção humana na perspectiva gestáltica (KOELLREUTTER, 2018; ARNHEIM, 2004), não a limitamos à capacidade passiva de captar estímulos sensoriais, conforme postula a concepção tradicional filiada ao pensamento cartesiano (ARNHEIM, 2004, p. 141-142). Pelo contrário, concordamos com Arnheim, que não somente as “capacidades comumente atribuídas ao pensamento – diferenciação, comparação, classificação, etc – atuam na percepção elementar; [como], ao mesmo tempo, todo pensamento requer uma base sensorial.” (ARNHEIM, 2004, p. 14). Enfoques estendidos compreendem que esta base é multissensorial. (SCHAFER 2011; CAZNOK 2008).

Consideramos, portanto, que a suposta *cadeia intelectual* não trabalha rigorosamente por processos lineares e diacrônicos, mas sincronicamente e inseparadamente, intelecto e intuição geram o pensamento ou raciocínio perceptivo, tanto nas artes como na

ciência. Por intuição, designamos a compreensão da “estrutura geral de uma situação” (ARNHEIM, 2004, p. 18), conhecimento intuitivo ou tácito, na acepção de Vieira e Ray (2009):

Conhecimento tácito é aquele que você detém, mas não consegue comunicar por meio discursivo, como discurso lido, escrito, falado, ouvido. Você detém o conhecimento. Isso, sob certo ponto de vista, você consegue comunicar parte dele, mas não por estes métodos ortodoxos. Por exemplo: **linguagens corporais são ricas em conhecimento tácito; entonação de voz é conhecimento tácito; arte é conhecimento tácito** [sic]. Ou seja, a arte volta de novo, enquanto forma de conhecimento e como a principal portadora comunicacional do conhecimento tácito, que não pode ser trabalhado por meio do discursivo ortodoxo. [...]. A poesia sim tem uma pretensão discursiva e consegue carrear bastante componentes tácitos. Agora, saindo daí, o grande domínio do conhecimento tácito se encontra na arte. Eu insisto neste ponto. Se conhecimento é uma necessidade de sobrevivência, o conhecimento tácito também é e muito pra nossa espécie. Nosso grande problema é levar adiante a propagação do conhecimento tácito. Nós já estamos saturados de discurso. (VIEIRA; RAY, 2009, p. 17, grifos nossos).

Acrescentamos que esta forma de interagir no mundo não se circunscreve aos processos intencionais da arte e da ciência, mas abrange igualmente os procedimentos do senso comum, compreendido como sistema simbólico (GEERTZ, 1997), e o compartilhamento do acervo social de conhecimento (BERGER; LUCKMANN, 2001), conforme discutimos anteriormente. Dado o reconhecimento destas conexões, anteriormente negadas também por uma vertente ortodoxa da Educação, concordamos com Arnheim (2004), que o raciocínio perceptivo deve ser trabalhado em “todas as áreas de aprendizagem”, contando com a iniciativa e o apoio das artes, acompanhados de uma revisão estética, ética e epistemológica de seus meios e fins.

Se todo pensamento genuíno envolve a percepção, segue-se que a base perceptiva do raciocínio do estudante e do professor deve ser francamente cultivada em todas as áreas da aprendizagem. Mas é verdade, também, que todo treinamento das habilidades perceptivas deve cultivar explicitamente o pensamento no qual se fundamentam e ao qual servem. Isto significa que a educação artística está destinada a representar um papel central no currículo de uma boa escola ou Universidade, [...]. Esta responsabilidade nem sempre é encarada com a necessária clareza. A maneira como os professores de arte classificam sua função geralmente deixa muito a desejar quanto ao seu aspecto principal. Dizem-nos que as artes são necessárias para criar uma pessoa completa, embora não seja evidente que ser completa é melhor que ser esbelta. Ouvimos dizer que as artes dão prazer, mas não nos dizem porque nem para quê fim prático. Ouvimos falar de auto-expressão, descargas emocionais e de libertação da individualidade. Raramente, porém se ressalta que o desenho, a pintura e a escultura, adequadamente concebidos, suscitam questões cognitivas merecedoras de um bom cérebro, e tão exatas em cada um de seus aspectos quanto um enigma matemático ou científico. (ARNHEIM, 2004, p.153).

Neste sentido, também resgatamos o raciocínio ou pensamento sociológico de uma separação epistêmica já reconhecida e criticada pelas Ciências Sociais, especialmente pela vertente dos estudos culturais e da Antropologia. Assim, Oliveira (2000) nos apresenta os

movimentos deste relativismo, mediante o estranhamento das “faculdades” do *olhar* e *ouvir*, considerando-os como *atos cognitivos* construtores do conhecimento.

Tentarei mostrar como o olhar, o ouvir e o escrever podem ser questionados em si mesmos, embora, em um primeiro momento, possam nos parecer tão familiares e, por isso, tão triviais, a ponto de sentirmo-nos dispensados de problematizá-los; todavia, em um segundo momento – marcado por nossa inserção nas ciências sociais –, essas “faculdades” ou, melhor dizendo, esses atos cognitivos delas decorrentes assumem um sentido todo particular, de natureza epistêmica, uma vez que é com tais atos que logramos construir nosso saber. Assim, procurarei indicar que enquanto no olhar e no ouvir “disciplinados” [...] **realiza-se nossa percepção, será no escrever que o nosso pensamento exercitar-se-á da forma mais cabal, como produtor de um discurso que seja tão criativo como próprio das ciências** voltadas à construção da teoria social. (OLIVEIRA, 2000, p. 18, grifos nossos).

Observamos, contudo, que o antropólogo não faz alusão ao *raciocínio perceptivo*, mas aponta para uma percepção disciplinada, no sentido intencional e constante do treinamento exigido do pesquisador de campo. Seu objetivo final é discutir as peculiaridades da *interpretação* escrita, e do texto como principal meio que o pesquisador dispõe para comunicar seus resultados. Neste sentido, a citação carrega uma importante informação, de que a linguagem verbal, preferencialmente escrita, é percebida por seu autor como uma “forma mais cabal”, ou seja, mais completa de exercício do pensamento antropológico (incluímos o sociológico), e expressão do discurso criativo das Ciências Sociais. Observamos, talvez prematuramente, que a percepção e o pensamento permanecem disjuntos quando Oliveira (2000) particulariza o discurso das Ciências Sociais. O que nos leva para a segunda relação.

3.4.2 *Raciocínio e textualidade*

Nesta segunda relação, entre raciocínio e textualidade, observamos que os avanços interpretativos das Ciências Sociais não superaram as heranças de uma cultura escrita (LAHIRE, 2008)³⁴, onde esta é o recurso privilegiado de objetivação do discurso e das experiências no tempo-espaço:

As práticas de escrita e gráficas introduzem uma distância entre o sujeito falante e sua linguagem e lhe dão os meios de dominar simbolicamente o que até então dominava de forma prática: a linguagem, o espaço, o tempo. Os meios de objetivação do tempo, as listas as coisas a dizer e a fazer (como planos de ação ou de palavras futuras e muitas vezes) e muitas vezes até as correspondências escritas são de fato instrumentos de concretização de nossa temporalidade que constituem exceções cotidianas e

³⁴ Consultar Lepenies (1996), para um aprofundamento do assunto. O processo de constituição da Sociologia, enquanto *terceira cultura* e disciplina distinta da literatura e das ciências naturais no século XIX, desvelou um relacionamento crítico com a *intelligentsia* literária, no que diz respeito ao questionamento de procedimentos e valores que moldaram uma Sociologia, sobretudo na França, esmerada com a produção de um discurso próprio.

repetidas em relação ao ajuste pré-reflexivo do sentido prático a uma situação social. (LAHIRE, 2008, p. 23).

Em contrapartida, o raciocínio, conforme os processos que abordamos aqui, compreende uma manifestação intersemiótica entre o verbal e o não-verbal (PIERCE, 1974 *apud* PLAZA, 2003), a qual não se realiza plenamente na linguagem propositiva, verbalizada ou escrita. A escrita, sabemos, também é uma forma transitória e intersubjetiva, assim como seus conteúdos, sujeitos à historicidade, aos lugares de fala, aos pontos de vista do autor e do leitor. Essa questão é comentada pelo próprio Roberto Cardoso de Oliveira em uma entrevista sobre o referido texto *O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever*:

Agora, quando você me coloca a questão do autor no texto, ela está muito presa a uma concepção da antropologia em que a objetividade devia ser procurada a todo custo, inclusive a custo da presença do ponto de vista do autor. Aliás, o ponto de vista do autor não é sequer questionado, é dado como óbvio que o autor busca a objetividade, mas nunca é apresentada a discussão de que essa objetividade que ele busca ter não é senão o resultado de uma perspectiva gerada do lugar do qual ele fala... De onde ele fala? Ele fala no âmbito de um paradigma determinado, do lugar onde trabalha, de uma instituição, lugares que têm o poder de determinação na construção do objeto. Nós sabemos que o próprio objeto da antropologia não é um objeto inerte, não está lá; o objeto nasce da relação com o sujeito cognoscente com o objeto cognoscível e portanto você o constrói [...]. (SAMAIN; MENDONÇA, 2000, p. 189-190).

Ao defender a escrita como *ato cognitivo* da Antropologia, Oliveira (2000) dimensiona este ato fundante para além dos objetivos e objetividade da comunicação científica, abrangendo o processo reflexivo que a escrita desencadeia e mobiliza constantemente no pesquisador. Mas, por outro lado, chamando atenção também ao papel docente em face da escrita, transparece as relações históricas e de dependência que as instituições de ensino, o campo cultural e seus agentes mantêm com a cultura escrita³⁵.

Quando falo da escrita, do "escrever", tenho também razões de natureza docente. É que falo também como professor. Aliás, você vai ler no prólogo desse livro (*O trabalho do antropólogo*), que me coloco mais na posição de professor do que na de pesquisador. Nele trato o "escrever" como ato cognitivo fundante da antropologia, pois procuro mostrar que o ato de escrever não é apenas um ato simplesmente expositivo. Você não escreve apenas para comunicar. Claro que a questão da comunicação está posta, mas você escreve porque você está escrevendo, pensa, reflete! E isso é, então, uma forma de produção de conhecimento em si mesma, para a qual eu chamava a atenção dos alunos, no sentido de que eles nunca esperem "saber tudo" para, só então escrever; e isso porque eles só vão saber — não digo tudo, mas o necessário para produzir sua tese, seu texto — no próprio processo de produção do discurso escrito, isto é, na medida em que não esperem muito para textualizar suas observações etnográficas, suas interpretações. (SAMAIN; MENDONÇA, 2000, p. 193-194).

³⁵ Discussão levantada por Lahire (2008) com relação às habilidades de leitura e escrita valorizadas pela escola como sinais de autonomia, que assinalam também, relações de dependência e de poder com os saberes escolares. Certeau (1998), por sua vez, problematiza a escrita numa perspectiva abrangente da cultura ocidental nas práticas e instituições: imprensa, literatura, línguas nacionais, educação burguesa, por exemplos. Analisa a escritura moderna como prática mítica e instrumento de dominação capitalista.

Sua defesa da escrita não deixa de ser importante, pois aponta para uma integração entre pensamento e linguagem (escrita), e à necessidade de reposicionar o ato de escrever como processo interpretativo e criativo no centro da produção antropológica, ao lado de uma escuta e de uma visão em processos de suspensão, ou seja, estranhamento.

O escrever e o pensar são dois atos extremamente integrados e é por isso que ponho muita ênfase na articulação de ambos nesse texto. Nele quis mostrar como o antropólogo podia revelar um pouco dos três atos fundantes do exercício da antropologia, o ato de olhar, o ato de ouvir, o ato de escrever, e tentando fazer com que cada um desses atos pudesse ser tematizado, isto é, questionado pelos estudantes. Que interrogasse sobre eles. Fossem induzidos a **estranhá-los**. Que não se olha impunemente, que não se ouve impunemente e muito menos se escreve impunemente. Meu intuito era mostrar um pouco essa relação, essa dinâmica desses três atos fundadores do exercício da antropologia. (SAMAIN; MENDONÇA, 2000, p. 194, grifos nossos).

As relações do ensino com a escrita e as várias formas discursivas, portanto, precisam ser examinadas com mais criticidade, à medida que produzem relações de autonomia e também de controle. O texto, como recurso palpável e também simbólico destas relações, “tem poder sobre a exterioridade da qual foi previamente isolado.” (CERTEAU, 1998, p. 225).

E quando as Ciências Sociais se voltam para o trabalho com gêneros musicais discursivos, como a canção, elas partem de certa maneira abastecidas das expectativas simbólicas e referenciais da linguagem verbal. Procuram o familiar e não o estranho.

Consequentemente, os professores de Sociologia acompanham os analistas literários e historiadores da cultura (TREECE, 2004) na tendência semiótica tradicional de conceber somente o texto verbal como objeto gerador de significações na Música. Isso ocorre, segundo Barroso (2018), porque:

O texto musical é aparentemente desprovido de significados pela semântica *stricto sensu*, quer seja, desprovido de correspondências verbais rigorosas, o que levaria a supor que se trata de uma espécie de “livre germinação do imponderável” (ECO, 2015, p. 164), de uma linguagem imediata pré-verbal/pré-categorial, linguagem de pura efusividade. Em oposição, músicos, cancionistas e semioticistas sabem que os textos musicais são obedientes a regras sintáticas, morfológicas e estruturais de uma precisão absoluta. Mais do que quaisquer outros, tais textos se prestam a serem analisados estrutural e formalmente em termos de relações tensivas, sendo estas mensuráveis e concretas. [...]. Então, o significado do texto musical não é referencial, mas interno às suas formas e estruturas; o sentido tensivo-fórico-diretivo do texto musical é autônomo, quer seja, não está incorporado a um pretenso mundo externo ao qual se referiria. (BARROSO, 2018, p. 17).

Neste sentido, apesar de o projeto narrativo (letra da música) ser constituído de elementos sintáticos e semânticos da linguagem, compreendemos que a canção abrange

estruturas e procedimentos que extrapolam o domínio estrito dessa mesma linguagem, demandando uma semiótica própria. Nesta análise se destaca a semiótica da canção.

Segundo este campo de análise, a canção constitui um texto cancional ou musical, composto por sua vez de elementos verbais e musicais, que segundo Tatit (2011, 2007), ao interagirem, se estabilizam com mais intensidade no plano expressivo através da unidade entoativa³⁶. Nesta unidade:

A letra, a melodia e todo o acabamento musical que compõem a canção delineiam um campo especialmente rendoso para a comprovação dessas conquistas. Algo ocorre em imanência que nos faz apreender a integração e a compatibilidade entre elementos verbais e não-verbais como se todos concorressem à mesma zona de sentido. (TATIT, 2007, p. 45).

De acordo com a semiótica da canção, o efeito de compatibilidade com a linguagem verbal que a canção popular alcança, mediante certa destreza dos cancionistas e intérpretes, é responsável pela homogeneidade de sentido percebida e apreciada pelo ouvinte. (TATIT, 2012, 2007).

3.4.3 Linguagem verbal e linguagem musical

Quando trazemos este fenômeno para uma discussão da Neurociência, que começa a se intensificar na década de 1980, constatamos que diversas compatibilidades entre linguagem verbal e linguagem musical podem ser reconhecidas, estabelecidas e compreendidas fora do mérito artístico, isto porque são possibilidades autênticas do raciocínio humano, fundamentalmente gestáltico e dotado de algum nível de musicalidade.

O esforço criativo envolvido em compor e ouvir canções em nossa época pode talvez ser visto, até certo ponto, como um esforço em alcançar um mesmo tipo de integração, um processo análogo às operações cerebrais ligadas ao desenvolvimento mental de um indivíduo quando adquire o senso de musicalidade. Enquanto acreditamos que as funções lingüísticas do cérebro são processadas predominantemente no hemisfério esquerdo e as musicais no hemisfério direito, “é provável que quando um ouvinte de música se torna mais sofisticado e, portanto, mais crítico, sua percepção musical se transfira para o hemisfério esquerdo. No entanto, quando palavras e música estão fortemente associadas, como nas letras das canções, parece que ambos estão alocados no hemisfério direito, como parte de uma Gestalt única.” (STORR, 1993 *apud* TREECE, 2004, p. 346).

Oliveira (2006) nos apresenta que a questão semiótica entre Música e linguagem verbal, na canção, resultou inicialmente em 3 posicionamentos analíticos, nos quais,

³⁶ Para um aprofundamento dos processos composicionais, consultar procedimentos de figurativização, tematização e passionalização (TATIT, 2012, 2007).

respectivamente: o verbal predomina sobre o musical; o musical assimila o verbal; e por último, uma posição conciliadora que atribui “igual peso ao elemento verbal e ao elemento musical.” (OLIVEIRA, 2006, p. 324). Este terceiro posicionamento, que por sua vez engloba nuances diversas, consideramos o mais adequado para a nossa discussão, na medida em que, além de acompanhar as analogias mais prováveis entre inteligência linguística e inteligência musical (GARDNER, 1994), não ambiciona discutir exaustivamente os processos composicionais.

Acrescente-se a isso, que os posicionamentos polarizados entre linguagem musical e linguagem verbal quase nunca levam em suficiente consideração as relações de mútua influência, histórica e cultural, entre compositores, *performers*, ouvintes, produção e recepção, constantemente atravessadas por estéticas, políticas, meios de comunicação, gravadoras, editoras, formadores de opinião, e tantos outros agentes que impactam os processos de circulação e interpretação dos discursos musicais. No Brasil, por exemplo, o processo de afirmação da canção no amplo gosto e escuta populares, ocorreu mediante processos sociais subjacentes que não se verificam em outros lugares do mundo. E que continuam a se transformar.

O nascimento da MPB coincidiu com um período, em que a relação entre, de um lado, cantor e compositor e, de outro, espectadores estava sendo radicalmente redefinida uma vez que os meios de comunicação de massa e a indústria cultural aumentavam drasticamente a distância entre artista e comunidade, pulverizando as ligações orgânicas que um dia os uniram, ainda que, simultaneamente, aproximando o artista e o espectador individual em um novo e diferente tipo de proximidade, através de uma tela de televisão, caixas de som hi-fi e do fone de ouvido estéreo. (TREECE, 2004, p. 345-346).

Por conseguinte, existe a diversidade de relações com a Música (em quantos papéis sociais o ser humano possa se envolver), e existe uma relação intrínseca entre as linguagens, que consideramos interessante pincelar na discussão. Isso nos auxilia a pensar na possibilidade de intercâmbios entre a linguagem propositiva, pela qual se expressa de forma *mais cabal* o raciocínio sociológico (OLIVEIRA, 2000), e a linguagem musical.

Compreendendo-as como formas simbólicas (SCHROEDER, 2009; SWANWICK, 2003), verificamos também que suas incompatibilidades derivam mais de construções paradigmáticas que não observam, por exemplo, os elementos concretos da linguagem verbal (sonoridade, entoação, aspectos melódicos da fala) que a aproximam da linguagem musical.

É interessante observar, nessa discussão sobre a música ser ou não linguagem, que as divergências geralmente dizem respeito mais à concepção de linguagem que é tomada como paradigma do que a questões musicais propriamente ditas. Autores como Langer (1989) e Dufrenne (1998) partem de uma visão saussureana da língua, concebida como um sistema fechado, abstrato, sujeito a regras fixas e, ao mesmo tempo, tomam a música do ponto de vista de sua realização concreta, sonora, com

todas as singularidades que aí ocorrem. Isso faz com que constatem apressadamente uma impossibilidade de aproximação entre essas duas formas simbólicas. Entretanto, se buscarmos uma concepção de linguagem que também privilegie a língua em sua dimensão concreta, os pontos em comum começarão a aparecer. (SCHROEDER, 2009, p. 44-45).

No campo da Musicologia brasileira, constam pesquisadores que, baseados em estudos de Sloboda (1985), se inclinam pela cautela com relação às analogias entre linguagem verbal e linguagem musical, alegando que análises comparativas possam representar especulações sem contribuições significativas para os estudos das competências musicais e linguísticas.

Cada uma destas capacidades tem as suas próprias particularidades e ainda que utilizem os mesmos canais orais-auditivos de comunicação, tenham uma forte componente motora e apresentem uma estrutura de organização hierárquica bastante semelhante, não é possível se falar em um compartilhamento abrangente. Provavelmente, frente à enorme plasticidade da mente humana, existem mecanismos cognitivos comuns às duas capacidades. Entretanto, isto não as faz similares e apenas indica que cada uma das duas capacidades sob análise envolve uma combinação de processos mentais que isoladamente, possuem uma função mais genérica e se adaptam conforme as demandas da tarefa à qual se propõe. (GOLDEMBERG, 2005, p. 267).

Em contrapartida, os estudos de Gardner (1994) são importantes no sentido comparativo, como também interdisciplinar, desde a progressiva aplicação em projetos educacionais a partir do final do século XX. Falamos das *inteligências múltiplas*, mas antes que se pudesse cotejar uma abordagem pedagógica destas, foi necessário relativizar a importância da lateralização do cérebro humano, construindo um quadro mais holístico dele também a partir das analogias.

Uma analogia com a linguagem não pode estar fora de lugar aqui. Assim como é possível discernir uma série de níveis de linguagem – do nível sonoro lógico básico, através de uma sensibilidade à ordem das palavras e ao sentido de palavras, à capacidade de reconhecer entidades maiores, como histórias –, da mesma forma no domínio da música é possível examinar a sensibilidade à sons ou frases individuais, mas também observar como estes encaixam em estruturas musicais maiores que apresentam suas próprias regras de organização. E exatamente como esses diferentes níveis de análise poderiam – e deveriam – ser considerados na apreensão de uma obra literária como um poema ou romance do mesmo modo, deveriam ser consideradas a análise do campo “de baixo para cima” e esquematizações “de cima para baixo” da escola Gestalt (GARDNER, 1994, p. 84-85).

Para Gardner, comprovadamente o cérebro lateraliza processos linguísticos e musicais em indivíduos destros, sendo as capacidades linguísticas concentradas no hemisfério esquerdo, e as capacidades musicais no hemisfério direito (GARDNER, 1994, p. 92). Porém, o que sobretudo importa, talvez não seja a lateralização em condições “normais”, que também passa por adaptações em casos de acidentes neurológicos temporários ou permanentes. É

mesmo evidenciado, que “os hemisférios não são verdadeiramente separados: a comunicação entre eles é possibilitada por fibras comissurais, amplos trechos de matéria branca através dos quais um tráfego constante de mensagens neurais passa de um lado para outro.” (SUKEL, 2020, p. 2, tradução nossa). O que ao nosso ver mais implica na organização cerebral das competências é o desenvolvimento, motivo principal da Educação, da Sociologia e da Música interessadas na formação humana e social dos estudantes.

Ao que tudo sugere, funções musicais e linguísticas se processam nos lados direito e esquerdo do cérebro em esquema de mutirão, principalmente em situações desafiadoras e resoluções de tarefas, as quais implicam, por fim, no desenvolvimento. Em indivíduos com certo treinamento musical, essa cooperação se torna ainda mais interessante e criativa, com efeitos crescentes em ambos os hemisférios. A leitura que fazemos da análise gardneriana é a de que ela no interesse de defender a existência de competências relativamente autônomas, as *inteligências múltiplas*, não se furtou de “procurar paralelos não triviais entre música e linguagem”, desvelando com isso o singular trajeto da Música (GARDNER, 1994, p. 97). Nesta mesma direção, estudos recentes afirmam que:

A capacidade de produzir e responder à música é convencionalmente atribuída ao lado direito do cérebro, mas o processamento de elementos musicais como tom, ritmo e melodia envolve várias áreas, incluindo algumas no hemisfério esquerdo (que parecem subsidiar a percepção de ritmo). Até sugeriu-se que músicos habilidosos usem o cérebro esquerdo mais para responder à música do que indivíduos musicalmente ingênuos, e que partes do cérebro esquerdo podem desempenhar um papel fundamental na apreciação da dimensão emocional da música. (SUKEL, 2020, p. 2, tradução nossa).

Concluindo esta seção, porém longe de encerrar uma discussão tão complexa como a existente entre Música e linguagem, consideramos interessante confrontar os pensamentos de Adorno (2008) em *Fragmento sobre música e linguagem*, e de Nietzsche (2009), em *Sobre verdade e mentira no sentido extra-moral*, tendo em vista algumas reflexões que o ensino de Sociologia, no contexto deste trabalho, pode construir em torno da importância atribuída aos conceitos e ao discurso pelo pensamento sociológico.

Conforme argumentamos na introdução da pesquisa, a relevância do texto ou das letras de músicas no trabalho didático da Sociologia com os materiais musicais é uma construção social e epistemológica das disciplinas que primordialmente se ocuparam das análises semióticas, como a crítica literária, a Historiografia, a própria Semiótica e a Sociologia. A ênfase no discurso e na palavra-conceito (ARAÚJO, 2018; NIETZSCHE, 2009), é algo que todas herdaram e carregaram da Filosofia e da Filologia como marca de legitimidade no campo

das Ciências Humanas e Sociais. Desse modo, há nessa postura uma forte preocupação com a verdade, a despeito do relativismo que as alcançou com o passar do tempo.

Ainda nos anos 1920, Adorno afirma que a Música se diferencia fundamentalmente da linguagem pelo fato de não “conhecer” e não “produzir” conceitos. Além disso, o sociólogo insiste durante todo o seu argumento em diversas situações nas quais Música é tomada como simulacro (mal sucedido) da *linguagem intencional*. Ela parece fracassar em todos os contextos de significado, não somente por sua natureza absoluta ou espiritual, mas “em contraste com o caráter cognitivo da filosofia e das ciências, [pois] na arte os elementos reunidos para o conhecimento nunca se ligam ao juízo.” (ADORNO, 2008, p. 169). E assim, conclui que a linguagem intencional permanece intocada pela ambiguidade artística por pertencer ao domínio lógico ou *logos*. Como se a busca do absoluto (verdade) pela linguagem fosse aceitável, enquanto o absoluto da Música, desde o início, obstruísse toda possibilidade de conhecimento.

Partindo para uma breve crítica deste pensamento, esclarecemos que o presente estudo nos permitiu chegar aqui, felizmente, não mais almejando uma reconciliação teórica entre as linguagens da música e do verbo, que de fato não é necessária no atual estado de conhecimento científico, mas nos voltamos nestas últimas linhas sobre o assunto para questionar a confiabilidade lógica do discurso e da palavra-conceito. É no pensamento do jovem Nietzsche que nos respaldamos, principalmente em sua crítica filológica, na qual o discurso científico é compreendido como um processo metafórico, artístico mesmo, e igualmente impossibilitado de produzir um conhecimento verdadeiro. (BULHÕES, 2007).

Nietzsche trabalha este argumento em diversos ensaios, os quais também não possuímos a capacidade e o objetivo de aqui revisar. Contudo, apontamos sua relevância para a reflexão sociológica, na medida em que nossa disciplina privilegia a competência explicativa do conceito como algo que acredita-se, de fato, produzir a identidade/igualdade necessária ao conhecimento, porém sem o devido exame de suas raízes metafóricas, que envolvem uma infinidade de nuances e diferenças, implicando também a realidade e suas porções de verdade.

Pensem ainda, em particular, na formação dos conceitos. Toda palavra torna-se logo conceito justamente quando não deve servir, como recordação, para a vivência primitiva, completamente individualizada e única, à qual deve seu surgimento, mas ao mesmo tempo tem de convir a um sem-número de casos, mais ou menos semelhantes, isto é, tomados rigorosamente, nunca iguais, portanto, a casos claramente desiguais. Todo conceito nasce por igualação do não-igual. [...]. O que é a verdade, portanto? Um batalhão móvel de metáforas, metonímias, antropomorfismos, enfim, uma soma de relações humanas, que foram enfatizadas poética e retoricamente, transpostas, enfeitadas, e que, após longo uso, parecem a um povo sólidas, canônicas e obrigatórias: as verdades são ilusões, das quais se esqueceu que o são, metáforas que se tomaram gastas e sem força sensível, moedas que perderam sua efigie e agora só

entram em consideração como metal, não mais como moedas. (NIETZSCHE, 2009, p. 534-535).

A partir desta compreensão mais distanciada do poder dos conceitos e dos discursos, acreditamos que seja possível construir uma visão menos deslumbrada e mais equilibrada do homem racional em direção ao homem intuitivo, esses homens que caminham lado a lado desde sempre, mas como desconhecidos. (NIETZSCHE, 2009, p. 540). Segundo Bulhões (2007), tais possibilidades do conhecimento apresentadas por Nietzsche nos permitem enxergar não só o que o conceito de fato ilumina à nossa frente, mas também aquilo que traz em sua profundidade, nos níveis de associação e imaginação legitimamente intuitivos.

Nietzsche defende a idéia de que todo conhecimento começa com o conceito e este surge da associação entre metáforas, resulta de um processo artístico, ilógico e arbitrário; “com ele (o conceito) começa o nosso conhecimento: pela denominação, pelos gêneros que estabelecemos. Mas a isto não corresponde a essência das coisas”. O conhecimento cria metáforas para falar do mundo. [...]. Enfim, para Nietzsche, o pensamento racional, lógico, dedutivo, o conhecimento científico, deriva de uma produção criativa, artística, inerente do homem. Pensar, conhecer, é criar e associar imagens, palavras, nomes, conceitos, sentidos. É brincar de dar nome às coisas, é brincar de estabelecer identidades, diferenças, classificações. Através das “metáforas do conhecimento”, o homem brinca de ser homem. (BULHÕES, 2007, 259-260).

E não nos demorando no terreno da Filosofia, tendo em vista os supracitados atos de jogar com as identidades, as diferenças e suas classificações, com a finalidade de conhecer os diversos contextos sociais e sonoros em suas relações inerentes e delineadas, abordamos os princípios epistemológicos da desnaturalização, do estranhamento e da imaginação nas práticas musicais do capítulo 5.

4 MÚSICA COMO RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO DE SOCIOLOGIA

Um balanço da produção sobre a utilização das linguagens artísticas e da Música, especificamente, como recursos didáticos da Sociologia, nos apontou inicialmente o potencial interventivo das mediações pedagógicas dentro da disciplina e/ou num contexto mais amplo da comunidade escolar. Acreditamos, de certa forma que, toda intervenção se torna mais potente quando alcança o lado de fora da sala de aula³⁷. Neste sentido, revisamos no presente capítulo alguns trabalhos e relatos de experiências que, ao envolverem a Música no ensino de Sociologia, consideramos significativos para o pensamento de novas estratégias de intervenção.

A partir desta revisão, agrupamos 3 tipos de abordagens didáticas da Música, sinalizadas pela literatura sobre ensino de Sociologia no Ensino Médio. O fato de nenhuma destas abordagens ser exclusiva da Sociologia, mas compartilhada pelas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia), bem como por outras áreas do conhecimento, nos leva a considerar algumas posturas, procedimentos comuns, temáticas e estilos musicais que as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, de modo geral, lançam mão na utilização da Música como recurso didático.

Concomitantemente à construção deste estado da arte, aplicamos um questionário *on-line* com professores da disciplina de Sociologia³⁸, o que nos permitiu, em certa medida, confrontar os dados da literatura com respostas concretas e atualizadas de professores de Sociologia em atividade no Ensino Médio acerca do uso da Música como recurso didático. Apresentamos, a seguir, os enfoques e a discussão dos resultados.

4.1 A Música pelos professores de Sociologia do Ensino Médio

Considerando a diversidade de escolas e modalidades do Ensino Médio, o instrumento compreendeu a participação de professores de escolas públicas e/ou particulares e nas modalidades de ensino/educação: Ensino Médio Regular, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Profissional Técnica (EPT) e Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI). Neste sentido, focalizamos as visões e as práticas dos professores de Sociologia com relação à Música

³⁷ Nem sempre, porém, as repercussões favorecem o ensino de Sociologia, como no caso da paródia do funk “Baile de Favela”, realizada em uma escola pública de Curitiba, no ano de 2016. O evento mostrou que a falta de controle sobre esses processos, principalmente em tempos de compartilhamento compulsório dos conteúdos audiovisuais, pode alcançar resultados dos mais variados, inesperados e desagradáveis.

³⁸ Compartilhado por *e-mail e link* e em grupos de rede social com professores da Rede PROFSOCIO e professores da SEDUC, o questionário foi respondido por adesão de 36 docentes, durante o período de 01 a 15 de abril de 2020.

em sala de aula, independentemente das estruturas curriculares atendidas por estes e das diferentes modalidades de Ensino Médio no Brasil.

O questionário foi composto de 15 perguntas, das quais 10 destas foram de múltipla escolha/caixas de seleção, e 5 questões discursivas, exigindo textos de respostas curtas e longas.

A primeira questão se referiu à formação do professor da disciplina de Sociologia. Obtivemos respostas acerca da formação principal ou primeira formação dos participantes, nas áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: Sociologia (5,6%), Filosofia (8,3%), História (11,1%) e Geografia (0%); apresentando numa formação mais tradicional de bacharelado ou licenciatura oferecida pelas principais IFES, formação em Ciências Sociais (55,6%); outras formações fora da área apresentaram menor índice, como Pedagogia (8,3%), Língua Portuguesa/Língua Estrangeira (2,8%), Psicologia (2,8%), e Música (2,8%). O gráfico nos mostra que 29 de 36 professores da disciplina de Sociologia, pertencem à área das Ciências Sociais e Humanas Aplicadas.

A segunda pergunta almejou mostrar em quais séries lecionam estes professores. Analisando as respostas individualmente, verificamos que 95% professores lecionam nas 3 séries do Ensino Médio, sendo que 97,1% lecionam na série inicial (1º ano).

A terceira pergunta apresentou 32 opções de recursos didáticos e uma alternativa aberta, para que os professores selecionassem e/ou adicionassem quais recursos didáticos utilizam nas aulas de Sociologia. A Aula Expositiva obteve 100% das respostas, seguida da Música (91,7%) e do Livro Didático (83,3%). Obtivemos 77,8% para Roda de Conversa e Filmes de longa e curta-metragem; 75% para o uso de documentário; 72,2% assinalaram o uso de Slide; 58,3% responderam usar Textos Jornalísticos e Publicitários; 50% dos professores afirmaram o uso das Redes Sociais como recurso didático (Blog, Youtube, Facebook, Instagram, Twitter, WhatsApp, Telegram, etc).

No item “Você utiliza a música em sala de aula?”: 94,4% dos professores responderam “Sim”, contra 5,6% respostas “Não”. No item seguinte, questionamos com qual frequência os professores utilizam o recurso, obtendo como respostas: “Mais de uma vez por semestre” (33,3%); “Uma vez por semestre” (27,8%); “Raramente” (16,7%); “Semanalmente” (13,9%) e “Uma vez por ano” (8,3%).

Pensando nos gêneros musicais utilizados em sala de aula, oferecemos 26 gêneros e uma alternativa aberta para outras opções. A maioria dos gêneros foram selecionados, pelo menos uma vez, com exceção do Choro (tipicamente brasileiro) e dos Jazz e Blues (gêneros estadunidenses). O gênero mais selecionado (71,4%) foi a MPB (Música Popular Brasileira), a

qual associamos à canção popular com letra em português e projeto musical, seguido do RAP (*Rhythm and Poetry*) (60%) e do Rock (45,7%).

A sétima questão diz respeito aos critérios empregados pelo professor na escolha da música utilizada em sala de aula. O item possibilitou a seleção de mais de uma das opções sugeridas como respostas, considerando como hipótese que os professores ponderam entre as sugestões dos alunos, o próprio conhecimento do material e a temática da aula, ao escolherem determinada música. As opções foram: Temática da aula/projeto; Sugestões dos estudantes; Sugestões de colegas; Música de sua preferência/conhecimento. Confirmando nossa hipótese, 20 professores apontaram mais de um critério na seleção das músicas, enquanto 13 apontaram apenas a temática da aula e 1 professor considera apenas as sugestões dos estudantes na escolha da música. Dos 8 professores que responderam basearem-se em sugestões de outros professores, todos também consideram as sugestões dos estudantes.

A oitava pergunta teve como foco os formatos utilizados pelos professores para a execução do recurso didático. Apesar da questão ter permitido mais de uma opção como resposta, a tendência de respostas exclusivas ficou concentrada nos itens “Áudio de gravações” (5 respostas), “Audiovisual (música acompanhada de texto e/ou imagem)” (9 respostas), “Áudio de gravações e Audiovisual (música acompanhada de texto e/ou imagem)” (7 respostas), sugerindo a prática da leitura junto à escuta, embora a presença do texto ou da imagem não garantam as suas leituras. Olhando para o resumo desta questão, verificamos que em 73,5% das respostas a música é apresentada com texto e/ou imagem; Em 26,5% das respostas, a música é cantada e/ou tocada pelos estudantes (o texto pode estar incluído neste contexto); A mesma porcentagem (26,5%), é verificada para a resposta “Os estudantes criam e/ou executam paródias” (sendo o texto da música um elemento fundamental da paródia); Apenas (8,8%), 3 professores, cantam ou tocam instrumento musical em sala de aula. Suas formações principais são: Psicologia, Música e Filosofia.

A nona pergunta, descritiva, solicitou que os professores citassem o nome de uma música que trabalham ou já trabalharam em sala de aula. Não solicitamos que indicassem os autores, porém na maioria das respostas foi possível identificar compositores ou intérpretes brasileiros³⁹. Apenas uma resposta mencionou a canção em língua inglesa, *The Dead Heart*

³⁹A Cidade (FRANÇA [CHICO SCIENCE], 1994) Terra de Gigantes (GESSINGER, 1987), Construção (BUARQUE DE HOLLANDA, 1971), Sonhos (INQUÉRITO, 2014), Máscara (LEONE [PITTY], 2003), Insubmissa (BALDAIA, 2016), Feira de Mangaio (OLIVEIRA [SIVUCA];GADELHA, 1979), Camelô (GOMES, 1997), Sintonize-se (?), Ideologia (FREJAT; ARAÚJO NETO [CAZUZA]1988), Rap Box (?), Carta à República (NASCIMENTO, 1987), Lembranças (NEVES, 2016), Haiti (VELOSO; MOREIRA [GIL], 1993), Sucrilhos (GOMES [CRIOLO], 2011), Pacato Cidadão (ROSA; AMARAL, 1994), Cidadão (JUSTE, 1979), Paratodos (BUARQUE DE HOLLANDA, 1993), Cota não é Esmola (FERREIRA, 2018), Perfeição (VILLA-

(HIRST; MOGINIE, GARRETT, 1986), da banda de rock australiana Midnight Oil. Destacamos que a música *Ideologia*, do compositor Cazusa, foi citada 3 vezes; a canção *Pra não dizer que não falei das flores*, de Geraldo Vandré, foi citada 2 vezes; o compositor Chico Buarque e o grupo Racionais MC's foram citados 4 vezes em 4 composições diferentes; os compositores e intérpretes Gabriel, O Pensador e Zé Ramalho, foram mencionados 2 vezes. O RAP nacional, as músicas de protesto contra a ditadura militar no Brasil, e as músicas com temáticas em favor das cidadanias são presenças constantes na aula musical de Sociologia, em concordância com a literatura revisada.

Na décima questão, “Com qual(is) propósito(s) você utiliza ou utilizaria a música?”, apresentamos aos professores de Sociologia 18 opções de finalidades para o uso didático da música (exceto o ensino de música), e uma alternativa aberta, as quais exprimem algumas funções e percepções acerca de funções da música como recurso didático. As opções foram elaboradas a partir de categorias presentes nos artigos, relatos de experiências, dissertações, e a partir de um questionário teste que aplicamos com professores de diversas disciplinas do Ensino Médio.

Desde uma função essencialmente estética, passando pelo entretenimento, pela motivação e sensibilização, almejamos apresentar também uma gama de funções críticas, como estranhamento, desnaturalização e problematização, chegando às mais engajadas, como a denúncia e o protesto. Como categorias compartilhadas entre as Ciências Sociais, elegemos: “Problematizar”, “Contextualizar historicamente”, “Relacionar indivíduo e sociedade”, “Apresentar outras culturas e realidades sociais”. A opção “Dialogar com a juventude” (74,3%) foi inserida a partir da relação observada entre Música e culturas juvenis, um tópico frequente nos estudos sociológicos sobre juventudes e igualmente em pesquisas de Educação Musical e práticas musicais. Foi a opção mais selecionada, seguida de “Problematizar” (71,4%) e “Contextualizar historicamente” (68,8%); Desnaturalizar (60%), “Apresentar outras culturas e realidades” (54,3%), “Motivar os estudantes” (51,4%), Sensibilizar” (51,4%); “Provocar estranhamento” (51,4%) e “Estimular a imaginação” (48,6%).

LOBOS; BONFÁ; RUSSO, 1993), Carimbó (?), Fim de Semana no Parque (PEREIRA [MANO BROWN], 1993) gravada por Racionais MC's, Nunca Foi Sorte (SONZA, 2018), A Vida é um Desafio (ALVES, 2002) gravada por Racionais MC's, Cidadão (RAMALHO NETO, 1992), O Meu Guri (BUARQUE DE HOLLANDA, 1981), Pra Não Dizer Que Não Falei das Flores (DIAS [GERALDO VANDRÉ], 1968), O Bêbado e a Equilibrista (BOSCO; BLANC, 1979), O que Sobrou do Céu (YUKA, 1999), Supertrabalhador (CONTINO [GABRIEL, O PENSADOR] 2007), Anúnciação (VALENÇA, 1983), Me Namora (RIBEIRO, 2004), A Vida do Viajante (CORDOVIL, NASCIMENTO, 1953), Racismo é Burrice (CONTINO, 1993), O que é, O que é ?(GONZAGA JÚNIOR, 1982), Negro Drama (ROCK; PEREIRA, 2002), gravada por Racionais MC's, Vida de Operário (FALCÃO, 1995), Roda Viva (BUARQUE DE HOLLANDA, 1967), Boléro (RAVEL, 1928).

A opção mais diretamente vinculada ao lúdico, “Jogar” (0%) não obteve respostas, o que nos mostra a necessidade de investigar como a função lúdica é compreendida pelos professores, bem como a sua aplicação de fato ocorre no cotidiano didático dos professores de Sociologia.

Na questão seguinte, solicitamos aos professores que reescrevessem as categorias que julgassem mais pertinentes ao ensino de Sociologia. “Relacionar indivíduo e sociedade”, “Dialogar com a juventude” e “Problematizar”, foram citadas em 10 respostas, seguidos de “Desnaturalizar” (9 respostas), “Contextualizar” (7 respostas), “Apresentar outras culturas e realidades” (5 respostas). A categoria “Imaginação” foi reescrita em apenas 3 respostas, divergindo com os 50% que selecionaram “Estimular a imaginação”, na questão anterior.

Na pergunta “Você identifica dificuldade(s) no uso da música como recurso didático?”, obtivemos que aproximadamente 44,4% dos professores responderam positivamente, enquanto 50% responderam não identificar dificuldades na utilização da Música como recurso didático. As principais dificuldades apontadas foram (16 respostas):

1. Falta de equipamentos de multimídia na escola ou difícil acesso, sobrecarregando o planejamento do professor: “Muitas vezes temos que trazer de casa caixa de som, notebook e cabos, porque a escola não dispõe do equipamento de uma forma mais ampla.” (Resposta 2); “Material de mídia. A escola não possui.” (Resposta 10); “Sim, falta de ferramentas na escola.” (Resposta 13); “Um pouco, às vezes a escola não tem recurso disponível.” (Resposta 35); “Sim, porque as vezes não tem recurso na escola. O professor é que tem que providenciar todos os equipamentos.” (Resposta 5); “Sim. Na escola não tem caixa de som, passo com o celular. Mas o som é baixo. Peço para pesquisarem a letra previamente.” (Resposta 8).
2. Resistência ou rejeição dos alunos aos gêneros apresentados pelos professores: “Sim, muitas vezes os alunos não gostam e não conhecem a música.” (Resposta 34); “Sim, vivemos dentro de uma massificação mercadológica da música e nem todos os gêneros, por não terem espaço, são bem aceitos.” (Resposta 20).

Na resposta abaixo, o professor aponta como dificuldade o fato de os estudantes não conhecerem repertórios de gerações passadas e o *estrito conhecimento* de gêneros específicos e *autores importantes*:

“[...] uma dificuldade significativa e perceptível tem ligação com o estrito conhecimento dos estudantes sobre os gêneros musicais (sobretudo em relação às produções mais antigas). Poucos são os estudantes que conhecem autores importantes da MPB ou do rock nacional, por exemplo. (Resposta 27).

Os respondentes que não identificaram dificuldades com relação ao recurso (18 professores) , justificaram que a Música: “Não. É um recurso fácil e acessível de ser utilizado em sala de aula” (Resposta 25); “Não, porque a música está diretamente relacionada ao circuito de afetos dos estudantes”(Resposta 26); “A música é uma Arte, está presente na vida do ser humano por meio da sua cultura” (Resposta 19); “Não, pois sempre escolho músicas com letras simples e de fácil interpretação”(Resposta 1); “Não. É um recurso bastante acessível para todos” (Reposta 24); “Não. É bem tranquilo”(Resposta 18). Ou seja, aproximadamente a metade dos professores comentaram também sobre acessibilidade aos recursos, mas não apontaram dificuldades sobre este aspecto, e também dimensionam a relação dos estudantes com a música de maneira positiva, nos aspectos afetivo e cultural. Um professor respondeu que escolhe “letras simples e de fácil interpretação”, denotando a existência de uma dificuldade interpretativa dos estudantes com relação ao texto da música, e que esta dificuldade é compensada com a escolha de músicas fáceis. Dois professores não responderam. (5,5%).

Na décima terceira questão, do tipo “Sim|Não”, perguntamos: “Você considera que as práticas musicais (cantar, tocar, compor, apreciar música) contribuem para a formação sociológica dos estudantes?”. Obtivemos 97,2% (35 respostas) para “Sim”, contra 2,8% (1 respostas) como resposta “Não”. Em complemento à pergunta, solicitamos que os professores justificassem suas respostas no item seguinte. Vejamos algumas respostas:

A música ajuda a conversar com os estudantes. Estimula a interpretação da letra para além do som que ele escuta e incentiva a busca do pensamento sociológico para além dos livros e manuscritos. (Resposta 26).

A partir das letras das músicas os estudantes podem interpretar sua realidade. (Resposta 34).

Enquanto elemento imagético que favorece a deflagração de vivências a música pode ser um caminho ideofetivo de se conectar às realidades sociais e suas nuances que não são contempladas pelas vias tradicionais da linguagem e do pensamento. (Resposta 29).

A música está diretamente relacionada ao circuito de afetos dos estudantes. (Resposta 32).

Os estudantes que simpatizam ou que gostam muito da área das Ciências Humanas, geralmente tem uma ligação com a música. Os que não tocam instrumentos, cantam ou compõem, certamente, apreciam nas composições e nos diversos ritmos musicais dados da realidade a serem investigados. A música, as artes em geral, são expressões da vida social, das aspirações individuais e de grupos, são também denúncias das formas de dominação e opressões que perfazem o cotidiano de milhares de pessoas. (Resposta 27).

Sim, pois nestes momentos os estudantes vivenciam diversas situações discutidas em sala de aula, como socialização e compreendendo seu protagonismo como cidadão. (Resposta 6).

Por meio da música podemos trabalhar temas, conceitos, teorias, de uma maneira mais leve, agradável. (Resposta 24).

Sim, acredito que ao apreciar música, isso pensando em tipos diferentes de músicas e não somente as que eles estão expostos pela cultura massificada, os estudantes adquirem consciência estética para criticar a realidade. (Resposta 35).

Destacamos a resposta: “As práticas musicais geram uso da imaginação, como percepção do que está ao seu redor, isso pode ser algo que ajuda, pois algo semelhante acontece nas aulas de sociologia com a imaginação sociológica” (Resposta 7), exprimindo uma de nossas proposições com relação à imaginação e à percepção, de que estas constituem processos de conhecimento fundamentais na Música e na Sociologia.

Nestas justificativas, observamos um razoável alinhamento dos professores com relação aos conceitos, temas e teorias, apontados pelas OCEM (2006) como diretrizes para o componente de Sociologia, e que a Música, como recurso didático, suaviza e facilita o trabalho com estas estruturas: “Por meio da música podemos trabalhar temas, conceitos, teorias, de uma maneira mais leve, agradável.” (Resposta 24); “Arte é essencial para fazer os alunos entenderem os conceitos teóricos e temáticas aplicados no cotidiano.” (Resposta 8); “As músicas ajudam a dar mais concretude aos conceitos abstratos, aproxima mais as questões sociológicas à realidade dos alunos.” (Resposta 12); “Elas podem contribuir na contextualização dos conteúdos.” (Resposta 1).

A percepção de que a música funciona como uma ponte de acesso aos jovens, uma forma de se chegar ao “circuito de afetos” (Resposta 32) dos estudantes, também é uma perspectiva já delineada pelos estudos das culturas juvenis. A forma de consumo massificado, que condiciona a formação do gosto do estudante ao “som que ele escuta” (Resposta 26), por um lado, ao mesmo tempo que fomenta a rejeição aos gêneros trazidos pelos professores, é uma percepção que confirma o papel socializador secundário da indústria cultural (LIMA; SANTOS, 2018), a distinção cultural constituída por diferentes capitais (BOURDIEU, 2007a), bem como díspares esquemas de percepção (*habitus*) entre professores e alunos (BOURDIEU, 2015). Condições estas que denotam algum nível de violência simbólica (BOURDIEU; PASSERON, 2014; BOURDIEU, 2015) com a introdução de “músicas diferentes” pelos professores. Um conflito simbólico com possibilidades de negociação em sala de aula. (CHARLOT, 2011; SANTOS, 2001).

No último item do questionário, solicitamos que os professores descrevessem brevemente suas metodologias a partir da utilização da Música como recurso didático. Recebemos 33 respostas de 36 questionários. Transcrevemos, a seguir, algumas respostas que

nos deixaram esboçadas uma linha de ação didática com introdução, desenvolvimento e conclusão da utilização da Música na aula de Sociologia.

Escolher a música de acordo com assunto da aula, fazer breve discussão com a sala, passar o vídeo com música e letra, roda de conversa com tempestade de ideias e finalizar relacionando com temática/assunto da aula. (Resposta 20).

A música é sempre relacionada a uma temática. Então primeiramente é feita uma breve explanação do tema, em seguida distribuída cópias da letra da música, após é tocada p q alunos acompanhem, em seguida a turma é convidada a refletir sobre a temática e discutir na sala, relacionando a questões cotidianas. (Resposta 34).

Primeiro explico o conteúdo, distribuo a letra do música para os alunos acompanharem. Se a música tiver algum clip que contribua para a problematização do tema levo, se não opto pelo áudio ou vídeo com imagens. No final peço para eles responderem algumas perguntas relacionando a música com o conteúdo. (Resposta 1).

Faço uma breve introdução sobre a música (época, autor), após executá-la início a discussão, levantando questões para estimular a participação e reflexão dos estudantes. Por fim faço as relações com o assunto, tema, conceito abordado. (Resposta 24).

Geralmente inicio por uma contextualização da música, seu compositor, estilo, período e temática. Em seguida, coloco a música para os alunos escutarem e depois disso promovo uma discussão no nível do senso comum e do gosto. Depois, distribuo a letra da música e escutamos novamente prestando atenção à letra da música. Então, fazemos uma discussão procurando interpretar a mensagem com as referências da Sociologia, dentro da temática da aula, com os conceitos ou teorias que estivermos trabalhando. (Resposta 35).

Ouvir a música acompanhada de texto, ler o texto de forma compartilhada, pensar e responder algumas questões, elaboradas previamente, sobre tema/assunto, elaborar ou criar algo que represente a mensagem trazida pela música... (Resposta 30).

Faço uma breve introdução sobre a música, contextualização. Passo a música, levanto as questões para debate e vou estabelecendo com os estudantes as conexões com o tema, conceito ou teoria trabalhado ou que será trabalhado. (Resposta 31).

Com relação aos procedimentos didáticos supracitados, destacam-se a apresentação de canções populares nos formatos de áudio, textual, audiovisual, e a sequência: contextualização/audição/leitura/debate, na qual a letra da música nos parece o elemento central da apreciação e indutor da discussão sociológica. Com relação às práticas musicais de composição e *performance*, as informações de que os alunos cantam, tocam e compõem em sala de aula não se confirmam nas metodologias descritas pelos professores de Sociologia. A paródia, bastante cotada como forma de recurso nas questões anteriores, foi citada em apenas uma (1) das metodologias esboçadas pelos participantes, o que em nossa visão reflete a pouca frequência de seu emprego nas aulas de Sociologia. A resposta abaixo, por outro lado, aponta para uma utilização mais abrangente da Música, como diferentes estilos para discutir uma

mesma temática, releituras das músicas em outras linguagens, utilização de músicas em avaliações, criação de poemas e paródias a partir das letras de músicas.

São muitas as formas utilizadas para inserção da música como recurso didático. Às vezes utilizo como provocação, antes de abordar teoricamente uma temática. Sempre que possível, busco letra e áudio (melhor ainda se existir videoclipe montado por quem canta). Também gosto de comparar visões diferenciadas sobre um mesmo tema (músicas de épocas diferentes ou abordagens contrastantes). Dá muito resultado quando utilizo estilos musicais diferentes, dentre eles, os de apreciação juvenil. Utilizo trechos ou letras de músicas nas atividades escritas e avaliações. Também gosto de solicitar que transformem as letras das músicas em outras obras artísticas (pinturas, esculturas, dramatizações, criação de outras músicas ou poemas que dialoguem com as letras estudadas (paródias ou autorais). (Resposta 27).

Embora o número de respostas ao questionário não seja significativo quantitativamente, a ferramenta nos proporcionou, qualitativamente, conhecer um pouco da experiência dos professores do Ensino Médio com relação à Música na disciplina de Sociologia. Os resultados, em certa medida, não divergem do que se tem produzido sobre a Música em função dos conteúdos da Sociologia.

Uma questão se mostra relevante com relação ao embate dos gostos musicais de professores e estudantes em sala de aula. Observamos este conflito a partir de duas tendências apresentadas nas respostas do questionário. A primeira tendência, mostra não apenas a resistência dos estudantes à apreciação do repertório musical apresentado pelos professores de Sociologia, mas deflagra certos desapontamento e incômodo dos professores com o fato (Resposta 27), revelando pouca consciência e talvez, habilidade, para trabalhar os problemas de autoridade cultural (BOURDIEU, 2015) que se evidenciam entre as preferências musicais de alunos e docentes.

Não esqueçamos que Música é linguagem. Na introdução deste trabalho falamos sobre a mediação pedagógica, que deposita na linguagem uma série de problemas de autoridade, violência simbólica e ordens de significados para seus produtores e receptores, nas quais o professor pesquisador assume uma posição estratégica de vigilância e de conduta ética acerca de valores e significados a serem construídos ou refutados sob a sua atuação. Com relação ao trabalho com a Música na sala de aula, observam-se as mesmas questões, ainda mais pelo fato de que nesta atmosfera poética se produzam alguns efeitos de arrebatamento e engajamento estéticos, que escamoteiam essas questões, e que não deixam de ser políticos e ideológicos de alguma forma, tanto para quem “conhece” como para quem “desconhece” tais obras.

Bourdieu (2015) nos lembra que:

Todas as relações que os agentes de produção, de reprodução e de difusão, podem estabelecer entre eles ou com as instituições específicas (bem como a relação que

mantém com sua própria obra), são mediadas pela estrutura do sistemas de relações entre as instâncias [sistemas de ensino] com pretensões a exercer uma autoridade propriamente cultural (ainda que em nome de princípios de legitimação diferentes (BOURDIEU, 2015, p. 118).

Neste sentido, quando um professor verifica que os estudantes desconhecem determinado repertório ou estilo, isso não pode ser encarado simplesmente como uma deficiência dos alunos, seja porque no ambiente cultural deles predominam as manifestações musicais que lhes são contemporâneas pela geração, religião ou demais sistemas culturais que participam, seja por que não tiveram acesso àquelas músicas, por diversas razões. Ao professor, por sua vez, é facultada a oportunidade de apresentar as músicas que considera relevantes para a formação cultural deste alunado, o que não lhe dá o direito de ressentir-se com uma possível rejeição. Seria ingênuo creditar a dificuldade de trabalhar com Música somente às influências da indústria cultural e ao fato de os alunos não gostarem ou não conhecerem a MPB e a Tropicália, por exemplo. Uma transformação deste quadro, porém, não consiste na pura conquista estética das classes de Sociologia no Ensino Médio.

Tomando consciência das *relações de forças*, “das hierarquias das áreas, das obras e das competências legítimas” (BOURDIEU, 2015, p. 118), que concorreram para a formação de seu próprio gosto, e que provavelmente agora nutrem as expectativas de legitimação didática e da instituição que representa, caberia ao professor de Sociologia também desvelar uma parte deste processo aos estudantes. E neste sentido, na outra ponta, temos uma segunda tendência de abordagem, conforme observamos na resposta abaixo:

Qdo estou trabalhando indústria cultural, cultura de massa e ideologia, faço duas aulas com música. Na primeira os estudantes me apresentam as músicas q eles gostam e q tem nos seus dispositivos de músicas e na segunda aula eu apresento música clássica pra eles. A partir daí discutimos pq ouvimos mais um determinado tipo de música em detrimento de outro gênero musical. (Resposta 36).

Portanto, seria interessante que os professores de Sociologia explorassem mais a diversidade de gêneros musicais, bem como as condições de produção e recepção que determinam preferências musicais dos estudantes e professores. Enquanto bem ou capital cultural, a Música requisita determinadas condições de aquisição que são produto da educação (BOURDIEU, 2007b). Neste sentido, o trabalho com bens simbólicos e práticas culturais desta natureza, pela Sociologia, tem como premissa a desconstrução das ideologias carismáticas do gosto (BOURDIEU, 2007b, p. 9), em vista dos mecanismos de socialização formais e informais que efetivamente atuam na constituição sociocultural dos estudantes.

4.2 Letras de músicas

Esta abordagem está respaldada na análise das letras das músicas ou do discurso verbal de músicas, que denominamos do gênero canção popular (TATIT, 2012, 2007). Partindo da escolha do professor ou do *acervo cultural* dos estudantes, as atividades se debruçam, preferencialmente, sobre uma única música, a partir da qual se introduzem e são reforçados conceitos sociológicos ou mesmo os mais diferentes conteúdos sociológicos (MORAES; GUIMARÃES, 2010, p. 59). A chamada *aula musical* é um

recurso interessante capaz de atrair a atenção e envolver os estudantes [...]. **Conceitos sociológicos podem ser introduzidos ou reforçados a partir do sentido expresso ou mesmo subentendido nas letras trabalhadas.** A música é um recurso financeiramente acessível, disponível à maioria das escolas e que aguça a capacidade de análise em relação a situações, **capaz de superar as dificuldades presentes nos textos didáticos, levando-se em conta que as letras analisadas não foram escritas com esse propósito, mas com intenções as mais diversas.** A partir da inspiração pessoal do artista que escreveu os versos, a análise sociológica que deles provém pode remeter às mais diferentes questões da vida social. (MORAES; GUIMARÃES, 2010, p. 58, grifos nossos).

Os autores apontam para o *sentido expresso* e também para o *sentido subentendido* presentes nas letras das músicas, com os quais os conteúdos sociológicos podem dialogar num sentido positivo, introdutório ou de fortalecimento de determinado assunto, e de modo negativo, a partir do estranhamento que a música possa evocar sociologicamente. Neste sentido:

Composições que já caíram na preferência musical dos estudantes são mais fáceis de serem aceitas e permitem o **estranhamento**, quando se tornam foco da análise sociológica, avançando em direção a questões da vida social até então não cogitadas. Muitas dessas músicas são portadoras de mensagens, análises e críticas sociais interessantes, relacionadas aos mais diferentes conteúdos sociológicos. (MORAES; GUIMARÃES, 2010, p. 59, grifos nossos).

Ainda que o esboço da mediação com aulas musicais deixe claro que se trata de uma metodologia aberta (FERREIRA, 2008), porém condicionada à criatividade do professor, bem como ao preparo didático para a utilização deste recurso, verificamos que, independentemente do material escolhido e da dinâmica que a aula musical de Sociologia possa assumir, a tendência hermenêutica predominante se encontra na relação entre o discurso verbal da música e o discurso sociológico, ou seja, uma relação que privilegia o texto.

Consequentemente, considera-se que:

Para uma participação mais efetiva da classe, **é conveniente a distribuição de cópia da letra da música para os estudantes. O objetivo é que os versos mais significativos sejam compreendidos a partir de sua construção textual, voltada diretamente à análise sociológica, independente dos arranjos musicais.** Na

impossibilidade dessa distribuição, o quadro e o giz continuam a ser aqueles recursos indispensáveis para professores sem maiores custos. Os trechos mais significativos podem ser transcritos no quadro para que os estudantes reflitam diante das questões sociológicas destacadas. (MORAES; GUIMARÃES, 2010, p. 59-60, grifos nossos).

Enfatizando a necessidade de planejamento e de objetividade da aula musical, os autores concluem que os conceitos a serem trabalhados pelo texto musical, bem como os conteúdos das análises, devem ser planejados e conduzidos com clareza, de modo a resguardar a atividade de interesses divergentes à aula de Sociologia.

Todo esse cuidado é necessário, uma vez que a dinâmica descontraída das atividades abre espaço para que interesses paralelos se alinhem às propostas iniciais, desviando por completo o objetivo da aula. Em aulas musicais, a sugestão é que se analise uma única composição de cada vez. (MORAES; GUIMARÃES, 2010, p. 60).

Este desvio de finalidade ou distanciamento da Sociologia é objeto da discussão apresentada por Bodart (2012) sobre os problemas relativos à utilização das letras de músicas nas aulas de Sociologia no Ensino Médio. Segundo o autor:

Questões como problemas sociais, costumes, regras sociais, estratificação social, relações sociais, contato social, discriminação, entre outros, são exemplos de temáticas amplamente abordadas nas músicas brasileiras. A variedade de temas e de focos sobre esses temas possibilita o educador incluir, com certa facilidade, músicas em seus planos de aula. O perigo se encontra em ocorrer uma inversão do objetivo de seu uso: ao invés de o professor aproximar os alunos da análise sociológica, acabar os distanciando, conduzindo-os rumo a uma análise de senso comum, ou ainda sob perspectivas de outras ciências, tais como a História, a Geografia e a Filosofia; não que a Sociologia não possa dialogar com tais saberes, mas deve se diferenciar por meio de seus métodos e princípios epistemológicos. (BODART, 2012, p. 14).

Para Bodart (2012), os distanciamentos mais comuns cometidos pelos professores de Sociologia ao utilizarem as letras de música, são, em primeiro lugar, os “vícios de interpretação da realidade social”, sob as perspectivas das disciplinas de História e Geografia (BODART, 2012, p. 16). Tais erros são apontados como consequência da atuação de professores de outras áreas no ensino de Sociologia, configurando a precariedade e a imaturidade do ensino, como também a falta de domínio do método sociológico por partes dos mesmos.

Em segundo lugar, o autor acusa o problema do estabelecimento de fronteiras entre a Sociologia e o senso comum, o que na prática da aula de Sociologia se traduz na limitação das discussões às opiniões dos estudantes, visões particulares consideradas como matéria-prima que a Sociologia tem como tarefa vincular às relações de interdependência (BAUMAN; MAY, 2010 *apud* BODART, 2012, p. 17).

De acordo com o autor, esta situação se torna perigosa,

[...] porque o senso comum fornece a Sociologia a matéria-prima para a investigação [...] e, muitas vezes, a discussão não supera as opiniões fundamentadas nas experiências diárias percebidas sob o senso comum. É comum e aceitável que os alunos utilizem seu senso comum para participar ativamente da aula, porém cabe ao professor conduzir a discussão para uma reflexão sociológica. (BODART, 2012, p. 21).

O quadro seria mais problemático na abordagem de *músicas atuais*, que na concepção do autor permite à aula de Sociologia se transformar “em uma aula de Geografia Humana, por exemplo, e em uma discussão de senso comum.” (BODART, 2012, p. 20), ideia que não é defendida de forma consistente. Em contraposição às *músicas atuais*, o autor considera que as *músicas produzidas no passado* oferecem maior risco de conduzir a aula para uma abordagem histórica. (BODART, 2012, p. 18, 20). Com o que igualmente não podemos concordar devido à imprecisão destas classificações temporais. Seriam músicas do passado um pop-rock da década de 80 ou um samba de 1920? O tango brasileiro de Ernesto Nazareth? Neste sentido, faz-se necessário esclarecer os referenciais históricos e geográficos implicados na classificação que o autor, e no caso, os professores adotam com relação às músicas.

Observamos que nem sempre a música nos oferece uma referência histórica explícita. Por outro lado, como quem conduz a aula é o professor de Sociologia, acreditamos que ele ou ela, ao escolher uma canção que possua conexões históricas relevantes para a Sociologia, o fará de modo intencional para, a partir da história e de seu contexto, desenvolver uma análise sociológica.

Dessa forma, a música aponta elementos sociais, aponta sobre a socialização e a história vivida, cabe ao professor explorar dessa maneira o que a letra está apontando, não colocando como pano de fundo, mas referenciando como fonte para se estudar e aprender. (PAIVA, 2016, p. 35).

Como não existe Sociologia sem tempo e espaço, nos parece improdutivo o levantamento de barreiras entre a Sociologia e as demais Ciências Sociais, como a História, a Geografia, a Economia e a Antropologia, sendo estas as mais próximas da Sociologia no currículo do Ensino Médio. Neste sentido, concordamos que:

Pensar sociologicamente é dar sentido à condição humana por meio de uma análise das numerosas teias de interdependência humana [...] que estão estruturadas socialmente e que estruturam nossas ações. [...] a Sociologia serviria para elucidar a relação entre biografia e história, entre ação e estrutura. Desta forma, ao analisar a letra de uma música torna-se necessário considerar as relações entre indivíduo, história e sociedade, buscando compreender a estrutura social que envolve o fenômeno descrito na letra da canção. (BODART, 2012, p. 17).

As relações entre biografia/história e indivíduo/sociedade, que interessam tanto a História, como a Sociologia e a Antropologia, geralmente são construídas pela relação leitor-

ouvinte/compositor, quando o principal elemento da mediação é o texto. De acordo com a literatura, esta abordagem promove a identificação do aluno mediante o sentimento de empatia. (MOREIRA; SANTOS; COELHO, 2014). Nesta perspectiva sócio-histórica, os processos de identidade e, acrescentamos, diferença e contestação, são abordados através das *músicas de protesto* ou *resistência* (FÉLIX, 2015; COMIM; MOURAD, 2015).

É plausível afirmar que a música popular teve alguma responsabilidade pela ampliação das ideias e dos valores da resistência civil, fazendo penetrar o sussurro das conspirações poéticas no círculo do medo construído pela repressão. Além disso, a canção teve grande papel no processo da “batalha da memória” em torno do período autoritário. A música não ocupou o lugar da política, nem foi seu mero instrumento. Ambas continuavam (e continuam) sendo esferas diferenciadas da vida social. Entretanto, naquele contexto específico, a politização da música popular permitiu que a política ficasse abrigada no coração, transmutando em forma de arte as experiências utópicas, as derrotas, as esperanças e os projetos que a política acalentou. (NAPOLITANO, 2010, *apud* FELIX, 2015, p. 16).

Tal repertório se faz presente no enfoque de transposição didática (CHEVALLARD, 2013 *apud* MOLIN; CIGALES, 2015) das letras de músicas pelo ensino de Ciência Política. Molin e Cigales (2015) relacionam músicas elaboradas no contexto dos Atos Institucionais (AI) implantados no Brasil durante o Regime Civil-Militar, entre os anos de 1964 e 1969. São canções que, segundo os pesquisadores, “foram produzidas utilizando-se de sentido figurado durante uma época em que criticar o governo poderia ocasionar uma série de represálias, inclusive torturas e mortes.” (MOLIN; CIGALES, 2015, p. 22).

Abordando conceitos considerados centrais no ensino de Ciência Política, tais como: democracia, participação, representação política e cidadania, a análise de conteúdo das letras de músicas recorta segmentos textuais, como títulos e versos, nos quais as enunciações do sujeito lírico contestam e denunciam os atos do regime militar. As temáticas e narrativas diversas apontam para os conceitos-chave da disciplina geralmente pela via negativa, por exemplo, quando o tema *participação* aparece como impedimento em: “Hoje você é quem manda/Falou, tá falado/Não tem discussão” (BUARQUE, 1978 *apud* MOLIN; CIGALES, 2015, p. 25).

Na linha de análise dos livros didáticos de Sociologia para o Ensino Médio, temos os trabalhos de Comim e Mourad (2015) e igualmente, Molin e Cigales (2016). Os primeiros apontam a música como metodologia de ensino acessível aos estudantes e, no livro didático, investigam temáticas constantes que “podem ser complementadas, aprofundadas e problematizadas, utilizando a música como um recurso didático pedagógico: violência e controle social.” (COMIM; MOURAD, 2015, p. 10). Em seguida, os autores analisam letras de

canções populares que se relacionam aos referidos temas, acrescentando, ainda, a temática do consumo no contexto do capitalismo.

Este trabalho traz conclusões similares às de Bodart (2012) com relação às dificuldades no trabalho com as letras de músicas, tais como as interferências da História, da Geografia, do senso comum, e o fato de a disciplina de Sociologia não ser ministrada por professores da área. Justificativas as quais criticamos anteriormente e que observamos serem replicadas em trabalhos acadêmicos nesta temática. Em quase nada apontam dificuldades concretas com relação à análise das letras de músicas. Afinal, seria até mais importante reclamar a falta de conhecimentos em Música, Linguística ou Literatura para o trabalho com letras de músicas, e não a formação específica em Sociologia.

Molin e Cigales (2016) selecionam músicas que, num contexto mais abrangente, envolvem os direitos sociais no período da redemocratização, entre meados dos anos 1980 e início dos anos 1990, bem como os direitos de cidadania dos imigrantes na França. A pesquisa categoriza, em primeiro plano, um quantitativo de músicas presentes nos livros didáticos aprovados pelo PNLD em duas categorias: música como recurso didático e música como complemento (informativo) de ensino. (MOLIN; CIGALES, 2016, p. 5). Em seguida, os pesquisadores analisam 3 canções populares que se destacam pela recorrência nos livros didáticos de Sociologia. Esta análise é fundamentada no conceito de transposição didática que, sumariamente, “pode ser entendido como a transposição de um conhecimento científico em conhecimento escolar.” (MOLIN; CIGALES, 2016, p. 3).

A análise de discurso das músicas nos revela que a transposição didática, contudo, não pode ser aplicada como um processo ortodoxo e vertical, nos 3 níveis apontados pelos autores (CHAVALLARD 2013 *apud* MOLIN; CIGALES, 2015, p. 21), principalmente, quando se trata de objeto estético, cujo universo conotativo das condições de produção e recepção não nos permite decompor precisamente seus significados políticos e científicos, entre outros. Resta-nos a compreensão de que a transposição didática de conceitos políticos, através das letras de músicas, funciona como uma transposição no sentido inverso: do texto cancional interpreta-se ou contextualiza-se o significado político. O conceito de transposição didática, no contexto destas reflexões, mais configura um argumento de autoridade do que uma necessidade epistemológica no cenário interpretativo das Ciências Sociais ou da Ciência Política, no caso. Felizmente, este desvio, necessário e benéfico da análise intersubjetiva, significativa, é admitido no primeiro dos trabalhos citados aqui.

Entende-se que a transposição didática poder ser pensada a partir de diferentes esferas e que, por isso, ocorre de diversas maneiras, não havendo uma fórmula pronta e acabada de transpor saberes. Essa aquisição se dá de forma diversificada e pode variar

a depender do indivíduo. [...]. Nesse sentido, as músicas apresentadas podem servir para essa prática [valorizar a experiência dos educandos], desde que se levem em consideração os aspectos do contexto histórico-social em que foram produzidas, assim como os da subjetividade dos alunos e professores. Destaque-se que essa interpretação também faz parte de nossas experiências pessoais, que, de forma geral, orientaram nossas escolhas e análises. (MOLIN; CIGALES, 2015, p. 21).

Para finalizar esta seção, apontamos o verbete *O ensino de Sociologia e a Música* (MOLIN, 2020), que integra o Dicionário do Ensino de Sociologia (BRUNETTA; BODART; CIGALES, 2020), no qual também verificamos a abordagem das letras de músicas no ensino de Sociologia. Ao identificar este foco principal, contudo, autora adverte para o fato de que a utilização da música como recurso didático deve considerar também os aspectos musicais, bem como os relativos aos contextos de composição, além das condições sensoriais e emocionais através das quais a música “toca” o ser humano. (MOLIN, 2020, p. 247).

No que diz respeito aos trabalhos relacionados ao tema, o “quadro-síntese” apresentado no verbete elenca 12 canções populares analisadas em 6 trabalhos, na perspectiva analítica do par conteúdos/conceitos, vinculados às Ciências Sociais, tais como: Identidade, Ideologia, Direitos Humanos, Precarização do Trabalho, entre outros. (MOLIN, 2020, p. 248-249). Este quadro nos reforça a ideia de que o ensino de Sociologia não tem razões para se esquivar da interdisciplinaridade no interior das Ciências Sociais, tanto com relação ao antigo currículo acadêmico dividido em Sociologia, Antropologia e Ciência Política, como no que se refere aos currículos escolares das áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Linguagens e suas Tecnologias. Para a autora, esta interdisciplinaridade ou interlocução se torna um aspecto positivo e necessário no âmbito da nova BNCC. (MOLIN, 2020, p. 249).

Embora o verbete inicialmente aponte para a importância dos dados intrínsecos à Música, estes aspectos não são discutidos, certamente devido à totalidade de trabalhos que se concentram na análise de conteúdo discursivo das canções populares. Outro ponto destacado pela autora é a “necessidade da avaliação dos resultados da utilização da música como recurso pedagógico, o que raramente encontramos nos trabalhos publicados (MOLIN, 2020, p. 250).

4.3 Paródias e rimas

Uma segunda abordagem da Música como recurso didático encontrada na revisão de literatura nos aponta a criatividade e a expressividade de práticas musicais discursivas que se acrescentam à perspectiva textual. A paródia está associada a esta abordagem.

Uma atividade que extrapola o tempo da aula musical, e que desperta a criatividade e a capacidade de análise do conteúdo trabalhado, é a elaboração de paródias, tendo como centro o conteúdo sociológico ensinado. As paródias associam ludicidade e

criatividade à compreensão sociológica do assunto em pauta. Nos versos parodiados, os estudantes podem se colocar frente às questões analisadas anteriormente de modo descontraído e personalizado. (MORAES; GUIMARÃES, 2010, p. 60).

Este é um recurso muito utilizado em sala de aula desde a Educação Básica até o Ensino Superior. A paródia consiste numa versão da música original com o texto modificado em função de um tema ou problema o qual se deseja denunciar, criticar, ironizar ou satirizar.

Os elementos musicais como a métrica, o ritmo e a melodia, geralmente são conservados, e a fidelidade a esses elementos depende da habilidade musical, ainda que espontânea, dos parodistas. Neste sentido, quanto mais a paródia se assemelhar à obra original nos aspectos musicais, mais interessante ela se torna, pois a alteração do texto evidencia uma nova mensagem, porém conservando elementos distintivos da composição, como os motivos, as frases e cadências⁴⁰. Para tanto, ela pode ser compreendida como um “canto paralelo” (ALAVARCE, 2009, p. 17), o qual atua não somente pela via da desconstrução, mas através da ambiguidade que joga contra os significantes e domínios que pretende enfraquecer.

A paródia é uma forma de jogo em que se usa uma determinada técnica, cujos efeitos não são uniformes. Agride ou recusa os significados, enquanto reforça os significantes: ao potencializar um, enfraquece o outro. [...]. A paródia se apresenta como um gênero ambíguo, denunciando o fracasso do poder constituído, numa sociedade cheia de contrastes [...]. (ARAGÃO, 1980, p. 19-21 *apud* ALAVARCE, 2009, p. 17).

As maneiras de trabalhar com paródias são variadas, podendo ser criadas por grupos de alunos ou individualmente, para fins de concursos ou competições (MOREIRA; SANTOS; COELHO, 2014). Neste sentido, considera-se a paródia um recurso lúdico e capaz de estimular a colaboração entre os estudantes, através da criatividade e de uma diversidade de ações, valores e sentimentos compartilhados, como o humor, a crítica e a ironia.

Além do processo criativo, a paródia igualmente possibilita um momento performático na sala de aula, geralmente quando os trabalhos dos estudantes são apresentados oralmente. As paródias podem ser apresentadas musicalmente, com os alunos cantando *a cappella*, utilizando acompanhamento instrumental ou *playback*; podem ser dramatizadas ou declamadas oralmente, apenas. Podem, ainda, ser apresentadas graficamente, por meio de impressos, desenhos em cartazes, slides ou vídeos.

⁴⁰ Um motivo pode ser caracterizado como modelo melódico ou figura rítmica que recorre significativamente em uma composição. A frase musical, em comparação à oração verbal, se caracteriza como a menor unidade estrutural de uma música, com início, direção e fim distintos. A cadência resulta dos movimentos melódico e harmônico que marcam o final de uma frase.

Uma segunda modalidade de trabalhos que podemos incluir nesta linha de recurso didático envolvendo o discurso musical verbal são as batalhas de rimas ou improvisos musicais baseados no gênero do RAP⁴¹. (MENDONÇA, 2007; THOMAZ, 2018; MENEGASSO, 2019).

O RAP tem recebido uma compreensão generalizada de música fundamentada no discurso verbal, com o texto e sua recitação aparentemente mais relevantes do que o arranjo musical e a *performance* vocal, isso na perspectiva do canto erudito. Porém, numa perspectiva cancional, compreendemos que as falas, no RAP, constroem diferentes níveis de estabilização rítmica e melódica a fim de alcançarem resultado estético. Segreto (2015), valendo-se de categorias da semiótica da canção, analisa como os processos de tematização e figurativização constroem a estabilização musical responsável por veicular as mensagens do RAP e atrair o interesse do ouvinte.

Estudamos [...] o quanto a figurativização é propícia para a veiculação de mensagens de conscientização social, pois a adoção do registro da fala aproxima os ouvintes da canção e do cancionista, mobilizando-os de uma forma mais contundente. De maneira semelhante, os aspectos ligados a tematização [...] também podem se relacionar ao mesmo ímpeto de denúncia tão característico do hip hop. A sua força política também pode estar nas suas rimas e ritmos. Primeiramente, a estabilização musical, isto é, o delineamento da sonoridade das palavras e da base instrumental, torna um discurso mais perene e por isso mais forte, já que uma mensagem estabilizada se perpetua de maneira mais eficaz: a beleza da forma adotada atrai o ouvinte e o faz mais receptivo ao que é dito na canção. (SEGRETO, 2015, p. 77).

No Brasil, o gênero do RAP não encontrou problemas de assimilação cultural, sendo difundido inicialmente nas periferias de São Paulo, na década de 1980. Nos anos 1990, tornou-se nacionalmente conhecido, principalmente através do grupo Racionais M'Cs, e desde então muitos grupos musicais brasileiros são formados e compõem neste estilo, em língua portuguesa, produzindo um material vasto e acessível para os professores e estudantes do Ensino Médio. De acordo com Menegasso (2019):

Quando tratamos do Rap brasileiro dos anos 80, 90 e 2000, o aspecto contestador e politizado é umas das bases mais importantes que definiu, de forma completa, o viés que as produções iriam tomar. O ritmo, é responsável por retratar umas das épocas mais violentas para as periferias do Brasil, onde, artistas como Racionais MC's, Sabotage, Sistema Negro, A Família, Tribo da Periferia, 509-E, Dexter, Afro-X, Thaíde, RZO, Facção Central, Trilha Sonora do Gueto, MV Bill, Rapin Hood e tantos outros, trataram deste recorte de forma plena, deixando marcado na história da indústria musical a ascensão do ritmo, e para além do sucesso, o registro legítimo das questões que a periferia brasileira enfrentava diariamente. (MENEGASSO, 2019, p. 140).

⁴¹ Do inglês *Rhythm and Poetry*, o RAP é um dos 6 pilares de expressão do movimento cultural *Hip-Hop*, de origem afro-americana. Juntamente com as técnicas de *DJ (Disc-Jockey)* e *Beatbox* (percussão vocal), o RAP compõe a música do *Hip-Hop*.

Dessa forma, o RAP delinea um segundo grupo de estilo que, juntamente com as canções de protesto/resistência, também contesta e denuncia injustiças sociais, violências contra a infância, a juventude e ao trabalhador, descreve os cenários e as sociabilidades das comunidades, as atividades do tráfico de drogas, diversos tipos de crimes cometidos pelas facções, e também pela polícia. Por outro lado, o RAP também narra aspectos importantes da cultura e da estética afro-brasileira, da periferia e expressões do *hip-hop* brasileiro. Como o RAP é trabalhado na disciplina de Sociologia?

O RAP pode receber o mesmo tratamento analítico dispensado às letras de canções, como nos exemplos do tópico anterior, mas também pode ser utilizado como estilo de composição e de *performance*. É o que nos reporta a experiência de Thomaz (2018), ao utilizar a *batalha de rima*, uma prática musical espontânea dos estudantes, como recurso didático e avaliativo.

[...] a ideia de utilizarmos a batalha de rima como método de avaliação surgiu dos próprios alunos e alunas que realizavam esta prática durante os intervalos das aulas. Neste sentido, os alunos e alunas se organizaram em duplas, enquanto a professora determinava o tema das rimas relacionado ao conteúdo trabalhado em sala. O uso de palavrões e ofensas pessoais estava fora de questão, assim como fugir do tema estabelecido. Desta forma, as duplas batalhavam entre si e aquele que mantivesse maior coerência com o tema, sem infringir as regras, venceria. [...]. Além da batalha de rima utilizada como método de avaliação, os alunos e alunas dos segundos anos também ficaram responsáveis por produzirem uma letra de Rap que tratasse dos temas sobre desigualdade social. Cada grupo, constituído por quatro ou cinco alunos e alunas, ficou à vontade para escolher qual tipo de desigualdade iria abordar em sua letra. As opções dadas eram: desigualdade de gênero, desigualdade racial, desigualdade econômica e desigualdade promovida por orientação sexual. Além de comporem as letras, os alunos e alunas também ficaram incumbidos de apresentarem a música, acompanhada de uma batida ou não, para a sala inteira. (THOMAZ, 2018, p. 134).

Neste sentido, pudemos conhecer e discutir como as formas verbais e textuais do discurso musical podem ser deslocadas dos papéis, slides e vídeos apresentados pelos professores de Sociologia, indo ao encontro de propostas ativas e criativas para os estudantes, através da criação de paródias e da composição de RAP's, culminando até mesmo em apresentações artísticas. Atividades de composição e de *performance*, por vezes, não necessitam de orientação sistemática da área da Música para alcançarem os resultados pedagógicos nas disciplinas em questão, isto é, resultados não musicais.

4.4 Pesquisa sonora e tecnologias digitais

O terceiro tipo de abordagem verificado na literatura são as pesquisas de sonoridades, repertórios e a produção de conteúdo associado à Música. Pode estar vinculada também às abordagens anteriores, mas ressaltamos aqui a utilização das tecnologias digitais de produção, reprodução e edição de áudio. Exemplo de atividade é a produção de *podcast*, um tipo de arquivo de áudio transmitido pela internet, semelhantemente a um programa de rádio.

Esta ferramenta de comunicação pode ser utilizada para a criação de programas pelos estudantes, cujos assuntos e músicas se relacionam às aulas de Sociologia. Portanto, a realização de pesquisas de repertório é uma etapa fundamental de pré-produção do *podcast*, entre outras, como a escrita da pauta, do roteiro de entrevistas e demais textos que se intercalam no programa. O PIBID de Sociologia da Universidade Federal de São Paulo nos fornece um exemplo dessa atividade, no caso uma oficina.

A ferramenta utilizada para realizar a oficina foi o Podcast, que é um arquivo de áudio transmitido via internet. No programa “Os sons dos Pimentas”, os alunos fizeram um mapeamento dos sons do bairro e fizeram uma espécie de roteiro que teve a finalidade de mostrar os ambientes musicais que há no bairro, além de conversarem sobre suas impressões acerca do tema, como seus próprios gostos e também sobre o que falta no bairro em termos de ambientes culturais. (DIOGO; ARAÚJO, 2013, p. 4).

A pesquisa musical, seja de elementos primários, como os sons dos ambientes, ou secundários, como as músicas disponíveis na *internet*, envolve diferentes tipos de fontes sonoras, formas de registro, e a mobilização da escuta em diversos aspectos. Os interesses da Sociologia da Música, da Antropologia e da Etnomusicologia pelo fenômeno da escuta e dos sons como portadores de significados dos contextos sociais e culturais, se entrelaçam em torno do conceito de paisagem sonora ou *soundscape* desenvolvido pelo compositor e musicólogo canadense R. Murray Schafer, do qual nos ocuparemos adiante.

Segundo Pinto (2001, p. 249), “a tradução objetiva do som de um grupo e do respectivo *soundscape* para a imagem visual abriu um interessante código de leitura da sociedade e de sua produção cultural.” Neste sentido, os estudos e práticas de paisagem sonora podem contribuir especialmente para as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, como a Geografia, a História, a Sociologia e a Antropologia, na medida em que as relações humanas, bem como as relações humanas com a natureza, com os objetos (instrumentos musicais convencionais ou improvisados), e as tecnologias (formas de gravação, reprodução e edição), produzem sonoridades específicas, através das quais podemos identificar essas relações, representá-las artisticamente, e refletir criticamente sobre as mesmas.

Tendo em vista a função de representação social, marcada pelas correlações entre as sonoridades e os contextos ou grupos sociais (BAUER, 2004), retomamos aqui a ideia de construção dos indicadores culturais/sociais, os quais propomos na metodologia do presente trabalho. De acordo com a análise funcional, os sons organizados musicalmente, os cenários sonoros e os ruídos, podem constituir indicadores, na medida em que evidenciam “uma relação sistemática entre os sons e o contexto social que os produz e os recebe.” (BAUER, 2004, p. 367). Neste sentido, nos voltaremos para Schafer (2018, 2011) como autor chave das práticas e jogos de escuta na proposta de intervenção.

5 JOGOS MUSICAIS COMO PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

A finalidade deste capítulo é discutir o jogo como prática social, educativa e musical, propondo, em seguida, os jogos musicais como recursos didáticos no ensino de Sociologia. Em nosso questionário de diagnóstico perguntamos aos professores de Sociologia do Ensino Médio quais recursos didáticos utilizam na disciplina de Sociologia. Os “Jogos/Games” foram pouco selecionados (17,2%), em face das outras categorias apresentadas como opções de recursos didáticos, como o “Seminário” (82, 8%) e o “Documentário” (79,3%), por exemplos.

Com efeito, a designação de lúdico ou característica lúdica, se faz presente nas falas do professor da disciplina de Sociologia da escola pesquisada, nas respostas descritivas do questionário diagnóstico, sendo recorrente também nos trabalhos que defendem a Música como recurso didático nas disciplinas escolares em geral. Contudo, o lúdico aparece vinculado a categorias e funções, como as de sensibilidade e imaginação, sem explicitar-se o caráter da ação discutido em 3.3.3, e no que o jogo pode significar de criativo e inovador para o aprendiz.

É possível observar a estrutura do jogo nas batalhas de rimas e nas competições de paródias em experiências relacionadas em 4.3, porém, a mesma base lúdica não se verifica na abordagem tradicional das letras de músicas, caracterizada pela sequência didática de contextualização/audição/leitura/debate, mensurada no questionário diagnóstico com os professores de Sociologia. O escopo das seções seguintes é fundamentar a proposição de que, para ser empregada como recurso didático da Sociologia, a partir de sua função lúdica e imaginativa, a música deve ser jogada. A proposta de intervenção, ao final, esboça o objetivo de valor prático do presente trabalho.

5.1 Jogo e Música

Para uma breve contextualização do jogo como objeto de estudo, escolhemos a obra clássica *Homo Ludens*, (HUIZINGA, 2000), de abordagem histórico filosófica, e o estudo contemporâneo *Jogo e Educação* (BROUGÈRE, 2003), no campo das Ciências da Educação. Enquanto a primeira obra ensaia a tese de que o jogo é um fenômeno total, pré-cultural e estruturante da cultura humana (HUIZINGA, 2000, p. 5-6), a segunda o analisa como produto de uma cultura pré-existente, uma cultura lúdica (BROUGÈRE, 1998).

Ambas visões nos fornecem elementos importantes para caracterizar o jogo como fenômeno sociocultural, prática educativa e estrutura da Música, que possibilita efetivamente

seu exercício lúdico. Sobre os aspectos sociais e estéticos do jogo, portanto, temos algumas considerações a mencionar.

Huizinga (2000) afirma que o jogo, ao mesmo tempo que fornece um modelo cultural geral para as atividades humanas como o Direito, os esportes, a guerra, a poesia, os atos do conhecimento, os rituais e as artes, ele mesmo não possui fundamentos lógico, biológico, ou estético exatos. Definido como uma *função da vida*, mas não redutível aos instintos de imitação, satisfação humana ou às necessidades de distensão, em alternância aos períodos de trabalho, o jogo também não está condicionado à moral do bem e da verdade (HUIZINGA, 2000, p. 9).

Contudo, no âmbito da Estética, o autor assume que o jogo, a partir de suas características de movimento e graciosidade, se liga especialmente às artes musicais e às danças, entre outras formas lúdicas da arte. (HUIZINGA, 2000, p. 115-119).

A vivacidade e a graça estão originalmente ligadas às formas mais primitivas do jogo. É neste que a beleza do corpo humano em movimento atinge seu apogeu. Em suas formas mais complexas o jogo está saturado de ritmo e de harmonia, que são os mais nobres dons de percepção estética de que o homem dispõe. São muitos, e bem íntimos, os laços que unem o jogo e a beleza. (HUIZINGA, 2000, p. 9).

De fato, os jogos possuem algumas características fundamentais, sendo a primeira delas relativa à liberdade dos jogadores. “Antes de mais nada, o jogo é uma atividade voluntária. Sujeito a ordens, deixa de ser jogo, podendo no máximo ser uma imitação forçada.” (HUIZINGA, 2000, p. 9).

A segunda característica descrita por Huizinga (2000), também apontada por Brougère (1998) e Goffman (1974), é a de que o jogo compreende uma atividade de segundo grau, que rompe com as significações da vida *real*; “uma evasão da vida *real* para uma esfera temporária de atividade com orientação própria. Neste sentido, toda criança sabe perfeitamente quando está *só fazendo de conta* ou quando está *só brincando*.” (HUIZINGA, 2000, p. 10).

O terceiro aspecto é de ordem espaço-temporal. Ao se distinguir da vida real e cotidiana, o jogo cria espaços e tempos próprios, limitados para seu início e encerramento. Por esta razão, também é capaz de absorver completamente os jogadores no espaço-tempo de sua execução.

O jogo inicia-se e, em determinado momento, "acabou". Joga-se até que se chegue a um certo fim. Enquanto está decorrendo tudo é movimento, mudança, alternância, sucessão, associação, separação. E há, diretamente ligada à sua limitação no tempo, uma outra característica interessante do jogo, a de se fixar imediatamente como fenômeno cultural. Mesmo depois de o jogo ter chegado ao fim, ele permanece como uma criação nova do espírito, um tesouro a ser conservado pela memória. É transmitido, toma-se tradição. Pode ser repetido a qualquer momento, quer seja "jogo infantil" ou jogo de xadrez, ou em períodos determinados, como um mistério. (HUIZINGA, 2000, p. 11).

A quarta característica se refere à sua conservação e transmissão no tempo. O jogo é socializado e integra sempre uma ou mais tradições. Pode ser reinventado, modificado, receber variações ou marcas em função das diferentes culturas que o jogam, porém ele *pode ser repetido a qualquer momento* com o frescor de uma criação atual. Os novos resultados e impressões o atualizam imediatamente na cultura dos jogadores e, no caso dos jogos abertos, aos espectadores.

A quinta característica do jogo, juntamente com a terceira e a quarta, o liga de tal modo com as artes lúdicas e à música, especialmente. O jogo encerra os fatores estéticos apolíneo e dionisíaco da criação de formas ordenadas e dos efeitos de beleza artística.

Introduz na confusão da vida e na imperfeição do mundo uma perfeição temporária e limitada, exige uma ordem suprema e absoluta: a menor desobediência a esta "estraga o jogo", privando-o de seu caráter próprio e de todo e qualquer valor. [...]. Há nele uma tendência para ser belo. Talvez este fator estético seja idêntico aquele impulso de criar **formas ordenadas** que penetra o jogo em todos os seus aspectos. As palavras que empregamos para designar seus elementos pertencem quase todas à estética. São as mesmas palavras com as quais procuramos descrever os **efeitos da beleza: tensão, equilíbrio, compensação, contraste, variação, solução, união e desunião**. O jogo lança sobre nós um feitiço: é "fascinante", "cativante". Está cheio das duas qualidades mais nobres que somos capazes de ver nas coisas: **o ritmo e a harmonia**. (HUIZINGA, 2000, p. 11-12, grifos nossos).

A origem lúdica da música preside as artes rituais e dramáticas da Antiguidade, passando às formas litúrgicas da Idade Média, permanecendo nas primeiras formas autônomas da Música com a Polifonia, seguida pela música barroca, e assim por diante. Observamos, com isso, que os processos de composição, de *performance* e de ensino, que conquistaram autonomia na Música ao longo da história, conservam a estrutura do jogo, que diverte e ao mesmo tempo ensina, através da imitação, da repetição, do contraste e da variação, citando aqui alguns elementos constitutivos tanto de técnicas de composição musical, como de performances e de ensino. Huizinga, conclui:

Esperamos que esta digressão sobre o valor atribuído a música pelos gregos tenha mostrado claramente como, em seu esforço para definir a natureza e a função da música, o pensamento humano sempre caminhou em direção à esfera do puro jogo. **Este fato fundamental, de que toda atividade musical possui um caráter essencialmente lúdico**, é sempre implicitamente aceite, embora nem sempre seja explicitamente formulado. Nas épocas culturalmente mais primitivas, as diversas propriedades da música eram distinguidas e definidas com uma certa ingenuidade rude. Nessas épocas, além de sua função religiosa, a música era louvada sobretudo como um passatempo edificante, como um artifício sublime, ou simplesmente como um divertimento agradável. Só bem tardiamente a música passou a ser apreciada e abertamente reconhecida como algo extremamente pessoal, fonte de algumas das experiências emocionais humanas mais profundas e uma das coisas mais belas da vida. (HUIZINGA, 2000, p. 118, grifos nossos).

Conclusões filosóficas às quais se reuniriam, posteriormente, os estudos da música contemporânea, da psicologia cognitiva e da psicomotricidade na tese de Delalande (1984)⁴², de que *a Música é um jogo de criança*. Embora sua abordagem se concentre no desenvolvimento infantil através da Música, desenvolvimento que consideramos possível em qualquer estágio ou idade, Delalande resgata o estudo de comportamentos musicais que são muito próximos dos comportamentos lúdicos infantis, identificados por Piaget⁴³. Os comportamentos verificados nas práticas musicais e nas atividades espontâneas das crianças referem-se aos três tipos de jogos piagetianos: jogo sensório-motor, jogo simbólico e jogo de regras. De acordo com Brito (2019):

Delalande classificou as categorias de condutas musicais em exploração, expressão e construção, relacionando-as aos três tipos de jogos citados, analisando a evolução das culturas musicais e agrupando-as pela sua função lúdica. Segundo ele, todas as obras musicais agregam características próprias aos três modos de jogo piagetiano, ainda que um deles predomine sobre os outros. Assim sendo, em uma mesma obra, é possível identificar ênfases em um ou outro aspecto: obras musicais virtuosísticas enfatizam o jogo sensório-motor, trechos líricos constituem expressões simbólicas, enquanto a estruturação da obra diz respeito ao jogo de regras (DELALANDE, 1984 *apud* BRITO, 2019, p. 44-45).

Em segundo lugar, Delalande aproxima esta ludicidade elementar das produções musicais contemporâneas, que marcam um retorno do sensorial e do gestual na Educação Musical. Tal retorno funcionaria como um *despertar* musical, anterior aos processos de aculturação estabelecidos pelo tonalismo, por exemplo. As pedagogias musicais do despertar teriam como fim o desenvolvimento de um *denominador comum* de todas as práticas musicais: a integração das habilidades de escuta, execução e organização musical. (DELALANDE, 2019, p. 22).

Acredito que haja essencialmente três dimensões musicais que estamos em condições de desenvolver. **Em primeiro lugar simplesmente o gosto pelo som** - é uma primeira qualidade do músico, uma certa sensualidade da sonoridade que se acompanha de uma habilidade para obtê-la em um instrumento. Pois fazer e saber ouvir são aqui uma única e mesma competência. Mas a música não é um conjunto de indivíduos que se reúnem para produzir som e desfrutar delas sensualmente, não é somente isso; para eles os sons tomam um sentido, podem evocar e estados afetivos ou ter um valor simbólico dentro da sua sociedade ou mesmo da origem a imagens. **Em síntese, de uma forma ou de outra, há uma dimensão imaginária da música a que é preciso estar sensível**, pois sem ela, a música propriamente dita não diz nada. E, finalmente, a esses dois níveis de análise, **acrescentamos um terceiro, o da organização**. Fazer música é sob muitos pontos de vista, organizar. Em primeiro lugar, organiza-se entre músicos quando se toca em grupo, mas, sobretudo arranjar as partes conjuntas,

⁴² v. DELALANDE, F. *La musique et un jeu d'enfant*. Paris: Institut National de l'Audiovisuel et Buchet, 1984.

⁴³ v. PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1990.

ordenar para que um tema tocado por um instrumento seja retomado por outro todos. [...]. Assim, encaixar as peças deste quebra-cabeça é um prazer evidentemente compartilhado pelo compositor e pelos ouvintes. Por outro lado, você notará que não separo nesta análise de três camadas da prática Musical, o que diz respeito à produção da música daquilo que concerne à sua recepção. Parece-me que os músicos, sejam fazendo ouvindo, possuem em comum essas três grandes capacidades de serem sensíveis ao som, de dar-lhe uma significação e de desfrutar da sua organização. (DELALANDE, 2019, p. 25-26, grifos nossos).

O jogo musical, então, se evidenciaria também neste *quebra-cabeças*, onde não se distinguem rigorosamente os produtores dos receptores, os executores dos ouvintes, os criadores dos apreciadores⁴⁴. Na música, seja em ambiente educativo ou performático, é importante observar que o jogo transcorre sem a necessidade ou o padrão de ganhadores e perdedores. De acordo com Brito (2019), os benefícios e os prazeres do jogo musical, como jogo ideal (DELEUZE, 2003), são proporcionados muito além e de forma independente dos empregos que as tradições e a Pedagogia conceberam.

Refiro-me ao **jogo chamado música** sem aludir ao conceito de jogo como estratégia didática para transmitir e/ou fixar conceitos e conteúdos, nem me referir aos jogos e brincadeiras musicais tradicionais que, evidentemente, têm significativa importância nos processos pedagógicos musicais. Refiro-me, isto sim, ao jogo musical em si mesmo, ou seja, à ideia da Música como uma espécie singular de jogo. Jogo ideal, reafirmo, **que jogamos pelo prazer de jogar, sem ganhadores ou perdedores**. (BRITO, 2019, p. 27, grifos nossos).

A partir desta compreensão dos fundamentos compartilhados entre Jogo e Música, podemos estabelecer junto ao pensamento da segunda geração dos educadores musicais (FONTERRADA, 2008)⁴⁵ a centralidade dos jogos musicais como práticas criativas da Educação Musical, no sentido de uma pedagogia musical ativa (SWANWICK, 2014, 2003) e funcional. (KOELLEUTTER, 2018; BRITO, 2001).

No decorrer da segunda metade do século XX, emergiram propostas valendo-se de aspectos próprios da música contemporânea e que, especialmente, abriram espaço para efetivos planos criativos junto aos alunos. Novas formas de grafia musical foram inseridas nos planos da educação musical, acompanhando tal acontecimento nos territórios da composição musical, bem como, ampliaram-se os recursos e os materiais sonoros para fazer música, que já não dependiam apenas dos instrumentos musicais tradicionais ou do coro vocal. Incorporaram-se alguns procedimentos da vanguarda

⁴⁴ Por este mesmo fato, as classificações dos ouvintes de Adorno (2011) nunca poderiam definir o que os sujeitos são capazes de elaborar a partir do material escutado. De acordo com Bauer (2004, p. 384), “A tipologia provocou críticas (ver Martin, 1995), devido a falta de fundamentação empírica (as fontes das cifras percentuais de Adorno para cada tipo não estão documentadas), e por seu elitismo cultural que restringe ‘adequação ao escutar’ para profissionais e remanescentes de uma aristocracia europeia desocupada, relega o admirador do jazz ao ‘ressentimento’, e desconsidera totalmente a música popular.”

⁴⁵ Estão associados à segunda geração de educadores dos métodos ativos aqueles que, entre os anos 1950 e 1960, buscaram agregar ao ensino de Música os procedimentos dos compositores de vanguarda, como Boulez, Schaeffer e Cage, “privilegiando a criação, a escuta ativa, a ênfase no som, e suas características, evitando a reprodução vocal e instrumental do que denominaram música do passado.” (FONTERRADA, 2008, p. 179).

musical de então, de maneira que a ênfase recaiu sobre os processos de criação, sobre a escuta ativa, sobre o som (como objeto) e suas características. (BRITO, 2019, p. 48).

Com isso, verificamos que uma proposta pedagógica consistente dos jogos musicais se instala na Educação Musical a partir da segunda metade do século XX, reavaliando a funcionalidade dos jogos estabelecida pelo pensamento construtivista, incorporando métodos ativos da primeira geração de educadores musicais⁴⁶, como a Rítmica de Dalcroze, e inovações decorrentes das experiências composicionais de uma segunda geração, influenciada pela música de vanguarda⁴⁷.

Dentre os que integraram a segunda geração de educadores musicais, destacaram-se os ingleses John Paynter (1931- 2010), George Self (1921-) e Brian Dennis (1941- 1998), o italiano Boris Porena, o canadense **R. Murray Schafer** (1932-), [...]. No Brasil, destaco a importância do músico, compositor e educador musical **Hans-Joachim Koellreutter** [...], que em muito contribuiu com a atualização e o fortalecimento do pensamento pedagógico-musical, enfatizando os processos criativos e reflexivos, ampliando as ideias de músicas, visando, ao mesmo tempo, a formação humana. Koellreutter preocupava-se em conscientizar conceitos que, a um só tempo, remetesse às mudanças que se anunciavam e/ou ocorriam continuamente, seja nos territórios da ciência, seja nos domínios da arte, bem como nos planos do viver e conviver. (BRITO, 2019, p. 49, grifos nossos).

Destarte, algumas práticas e jogos musicais dos educadores acima enfatizados nos inspiraram no desenho da proposta de intervenção apresentada em 5.5.

5.2 Jogos didáticos na Educação Básica

Observamos na seção anterior como as atividades musicais foram transitando das esferas rituais para outros ambientes, públicos e privados, em razão de uma tendência sofrida pelos jogos e pelas instituições de maneira geral. Na sociedade romana, os jogos se atualizam como formas de treinamento e de espetáculo (BROUGÈRE, 2003 *apud* LEAL, 2014). À medida que a modernidade se aproxima, observamos os estudiosos do jogo, diminuindo a oposição deste com relação ao trabalho, e o jogo passa também a ser organizado como um *exercício*, com a função de ensinar os gestos das ações reais, como lutas ou caças.

Derivado de *jocus* (divertimento, jogo de palavras), há transformações de conceitos de uma esfera a outra, podendo ganhar outras conotações, a exemplo do termo *ludus*

⁴⁶ De acordo com Fonterrada (2008, p. 123), a primeira geração de educadores musicais do século XX foi constituída por músicos que se comprometeram com a Educação Musical norteados por noções de desenvolvimento e de bem-estar dos educandos, que até o fim do século XIX não haviam sido incorporadas ao ensino tradicional.

⁴⁷ As propostas da música de vanguarda ou música concreta, de maneira geral, apresentavam interesse pelo som como matéria-prima, incluindo fragmentos de sons, objetos sonoros como sons do ambiente, de instrumentos musicais e ruídos, transformados em processos de gravações eletrônicas.

que também designa escola. *Ludus*, por assim dizer, designou concomitantemente uma atividade livre – que é o jogo – e uma atividade dirigida – que é o trabalho escolar. [...]. O jogo reproduz, pois, os gestos da realidade, servindo também para ensinar a fazer esses gestos – exercício; representa diversão e estudos infantil; como também, tanto o lugar onde se dão esses estudos, como a escola de gladiadores. Reconhece-se, assim, a fusão de sentido num só termo – jogo. (LEAL, 2014, p. 178-179).

Da Idade Média à Idade Moderna, destacamos que as atividades lúdicas ainda permanecem no âmbito das festas religiosas e carnavalescas, envolvendo sempre uma coletividade, porém sem propósitos morais ou civilizatórios. O ensaio para a realidade como forma de exercício não chegaria ao terreno da educação até que o Romantismo e o Iluminismo reavaliassem a infância e a necessidade de uma educação progressiva.

Vê-se a criança dotada de um dinamismo interno e a infância deixa de ser renegada. Nesse sentido, caberia ao adulto deixar fluir a educação dessa criança, desse vir a ser, em liberdade. Também a observância da sensibilidade infantil e sua espontaneidade no processo de desenvolvimento fazem surgir o interesse de estudo desse indivíduo, fazendo emergir a psicologia infantil ou do desenvolvimento. É justamente nesse quadro que aparece um pensamento científico que irá justificar novas relações entre o jogo, o desenvolvimento e educação infantil. (LEAL, 2014, p. 181).

Após o surgimento da Psicologia da Educação, no século XIX, e das diversas correntes pedagógicas subsidiadas pelos estudos da infância e pelo *conhecimento total da criança* (CANIVEZ, 1991), com destaque para a Escola Nova (DEWEY, 1959), justificam-se cada vez mais as metodologias ativas e progressivas que colocam a criança no centro dos processos educativos, como personagem diretivo das próprias experiências. Justifica-se o jogo imaginativo como uma ferramenta própria da criança, e a partir disso, uma série de jogos linguísticos, numéricos, corporais e, posteriormente, eletrônicos passaram a ser desenvolvidos e experimentados com objetivos educativos. Neste sentido:

No final do século XIX, o jogo adquire um estatuto educativo que convém abordar. São três as acepções que assume: como recreação, como artifício para fazer emergir o desejo de aprender e como exercício físico. Duas ideias estão presentes na recreação: a) Jogos organizados pelos professores – momento educativo sem deixá-lo a espontaneidade da criança; b) Como momento de liberdade concedida à criança – um momento educativo enquanto tal e sem qualquer intervenção adulta. (BROUGÈRE, 2003 *apud* LEAL, 2014, p. 182).

A partir de tais direcionamentos, o jogo educativo/recreativo passa a ser incorporado pela educação infantil ao final do século XIX, seguindo as premissas formuladas pela Psicologia da Educação e pelo escolanovismo acerca da motricidade, do interesse espontâneo da criança e da não-diretividade dos adultos em parte significativa dos processos de aprendizagem da criança. No entanto, não podemos afirmar que essa postura tem sido unânime

e sustentada ao longo do século XX, no que diz respeito às percepções e representações sociais do jogo no campo educacional (VILLAS BÔAS, 2009).

Isto procede das radicais oposições entre jogo e trabalho, realidade e fantasia, razão e emoção, na gênese das atividades lúdicas, as quais discutimos anteriormente. Por esses motivos também, o jogo didático ainda predomina na esfera da infância, não alcançando suficiente legitimidade na educação formal de jovens e de adultos. Dessa forma, é compreendido pelos estudiosos da relação entre jogo e educação que “o distanciamento entre a escola e o jogo aumenta conforme a idade do alunado.” (SOLÉ, 2000 *apud* VILLAS BÔAS, 2009, p. 202).

Na atual BNCC do Ensino Médio, os jogos são rapidamente citados, apenas em dois contextos. Na Competência 2, relativa à tomada de decisão e desenvolvimento de projetos em grupo, na área da Matemática e suas Tecnologias, os jogos “digitais ou não” são designados como ferramentas de aplicação dos conceitos matemáticos (BRASIL, 2017, p. 526). A Competência 5 da área de Linguagens e suas Tecnologias, relativa ao conjunto de práticas da cultura corporal: danças, lutas, ginásticas, esportes e jogos, prevê que o jovem ao final do Ensino Médio “valorize a vivência das práticas da cultura corporal de movimento como formas privilegiadas de construção da própria identidade, autoconhecimento e propagação de valores democráticos.” (BRASIL, 2017, p. 487).

5.3 Jogos sociológicos

No ensino de Sociologia, os jogos fazem parte das estratégias de pró-atividade e de aprendizagem significativa (ROGÉRIO *et al.*, 2018) formuladas nas licenciaturas engajadas na consolidação da disciplina de Sociologia no Ensino Médio. Estas estratégias não se preocupam apenas com o componente de Sociologia, mas questionam como toda a escola poderia se tornar um espaço mais atraente para o estudante, e este, um protagonista do espaço escolar, como coautor do conhecimento (ROGÉRIO *et al.*, 2018, p. 6). Ou seja, as concepções e metodologias ativas alcançam também Ensino Médio, num processo de adesão iniciado pelas experiências de educação integral no Ensino Fundamental na década de 1980⁴⁸. Além de contemplar que uma

⁴⁸ No Rio de Janeiro, durante as gestões de Leonel Brizola (1984-1988 e 1992-1996), foram construídos cerca de 500 Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), projetados por Oscar Niemeyer e concebidos pelo secretário de educação, Darcy Ribeiro. Os CIEPs, que ficaram conhecidos como “Brizolões, retomaram o conceito das escolas nucleares/escolas-parque, implantadas em 1933 na administração de Anísio Teixeira. Essas escolas objetivavam oferecer a educação integral por meio do conceito das escolas-classe e escolas-parque, onde a utilização dessas escolas, em horários alternados, permitisse que no primeiro turno o aluno tivesse o ensino convencional e, no segundo, um parque aparelhado com pavilhões dedicados ao esporte, biblioteca, refeitório e

escola melhor estruturada e equipada possa qualificar as condições de ensino e aprendizagem, a Sociologia da Educação repensa o posicionamento dos estudantes no espaço escolar.

[...] a escola é desinteressante também pela posição reservada ao aluno em seu interior. Estamos falando da posição de passividade ao qual são submetidos os alunos na maior parte do tempo nas atividades cotidianas escolares onde estes não são incentivados a serem coprodutores do conhecimento. (ROGÉRIO *et al.*, 2018, p. 6).

Neste sentido, trabalhos e pesquisas sobre ensino de Sociologia elegem também o jogo como forma de incluir os estudantes em atividades escolares que questionem as posições e os papéis tradicionais ocupados por estudantes e professores. O lúdico proporciona esta mobilidade e liberdade, através da suspensão das hierarquias, com a subversão da ordem e o desvelamento de aspectos encobertos pela seriedade do cotidiano, ainda que limitados ao tempo-espaço do jogo. As experiências retidas pelo jogo delineiam modelos pessoais e coletivos para a transformação da realidade. Conforme Balthezan (2017, p. 12), “Quando os indivíduos se envolvem nesse universo real e ficcional, recriam esse espaço por meio dos símbolos ali criados que moldam suas experiências.”

Os jogos didáticos, no ensino de Sociologia, apresentam algumas características comuns, por nós observadas em diferentes relatos experiências (SILVA, 2019), (ROGÉRIO *et al.*, 2018), (BALTHEZAN, 2017), (SILVEIRA; PEREIRA; MOURA, 2016), (FERRAZ, 2015), (SOUZA *et al.*, 2014), (SILVA; SOUZA, 2014). Os jogos mais utilizados no ensino de Sociologia são jogos de tabuleiro do tipo “pergunta e resposta” e, em número crescente, os jogos de representação inspirados no *Role Playing Game* (RPG)⁴⁹. (SANTOS, 2018).

A primeira destas características, relevante para o sucesso das referidas experiências, denota que as inserções do jogo didático configuram intervenções planejadas e executadas especificamente para cada campo, com destaque para a criação dos jogos pelos professores, estagiários ou bolsistas de iniciação à docência (PIBID), em regime de parceria, contando também com a colaboração das turmas as quais desenvolvem as propostas. Neste sentido, é importante ressaltar que a preocupação com o tipo e o formato do jogo⁵⁰, o zelo com a criação e a produção dos jogos, bem como o delineamento cuidadoso do perfil da turma, são aspectos que tornam cada proposta realmente única e potencialmente bem sucedida.

outros equipamentos de lazer. No início da década de 1990 as unidades passaram a ser denominadas CIAC - Centro Integrado de Atendimento à Criança e depois CAIC- Centro de Atenção Integral à Criança. (GADOTTI, 2009).

⁴⁹ Traduzido livremente, o termo *role-playing game* significa jogo de interpretação de papéis ou jogo de interpretação de personagens. (GARCIA, 2019).

⁵⁰ Ainda que a criatividade não implique originalidade (BROUGÈRE, 1998), pois os jogos didáticos geralmente são adaptações de jogos comercialmente conhecidos.

Em segundo lugar, focalizamos quais motivos levam os professores de Sociologia a utilizarem os jogos didáticos como metodologias de ensino e aprendizagem. Observando que a maioria das experiências documentadas consistem em atividades ou pesquisas de intervenção, quais demandas e problemas didáticos a aplicação dos jogos visa atender?

Para Silva (2019), o ponto de partida para a inclusão do jogo nas aulas de Sociologia foi o fato de, apesar de o jogo ser uma atividade pela qual os jovens se interessam e praticam no dia-a-dia, este recurso ainda não havia sido empregado na disciplina de Sociologia em 14 anos de funcionamento da escola. A utilização do jogo, neste contexto, trata de uma inovação em um componente curricular da escola, em diálogo com uma cultura juvenil já praticada neste espaço.

Visto dessa forma, é correto afirmar que o jogo está no cotidiano dos estudantes e que eles jogam no seu dia a dia. Sendo isto verdade, o jogo, por fazer parte da vivência e dos prazeres dos estudantes, pode se transformar em um aliado fundamental nas práticas pedagógicas. (SILVA, 2019, p. 22).

Este aspecto também é identificado por Ferraz (2015), que optou pela criação e aplicação do jogo didático a partir da observação de que as inovações não tomavam parte de sua rotina didática, limitada à aula expositiva e à exposição de vídeos. O jogo igualmente foi percebido como uma ferramenta “que atraía tanta atenção dos meus alunos” (FERRAZ, 2015, p. 3), portanto, sua aplicação didática baseou-se em um jogo de perguntas e respostas *on-line*, frequentemente utilizado pelos estudantes.

De acordo com Silveira, Pereira e Moura (2016), os jogos são recursos pouco empregados na disciplina de Sociologia em comparação com as disciplinas de Matemática, Física e Biologia. Além desta lacuna, de aspecto especificamente didático, a ênfase nos jogos permite trabalhar a questão epistemológica da transposição do conhecimento do professor em sala de aula, à exemplo da socialização praticada na comunidade científica. O jogo, neste sentido, possibilita à criação de “centros de interesse e chaves de leitura” (VERHAEGHE *et al.*, 2010 *apud* SILVEIRA; PEREIRA; MOURA, 2016, p. 187). Igualmente para Ferraz (2015, p. 6), a criação de um jogo teve como princípio motivador o conceito de transposição didática (CHEVALLARD, 1991).

Já Rogério *et al.* (2018) e Souza *et al.* (2014), se concentram mais na perspectiva aprendizagem. Neste sentido, lançam mão do conceito de aprendizagem significativa (AUSUBEL, 1982, 1965) e conceitos afins, como aprendizagem ativa (SANTOMOURO, 2018; LIMA, 2016). Considerando “que os jogos didáticos não podem, sozinhos, resolver nenhum tipo de problema” (ROGÉRIO *et al.*, 2018, p. 14), a ênfase dessas propostas está sobre os

estudantes e a aprendizagem. De acordo com Souza *et al.* (2014), a aprendizagem significativa proporcionada pelos jogos acarreta as seguintes vantagens: “O conhecimento é retido e lembrado por mais tempo; Aumenta a capacidade de aprender outros conteúdos de maneira mais fácil, se a informação original for esquecida; Facilita a aprendizagem seguinte à reaprendizagem.” (SOUZA *et al.*, 2014, p. 3).

Com relação aos preparativos dos jogos e aos diagnósticos que antecedem suas aplicações, também verificamos alguns pontos importantes. Conhecer bem a sala que vai receber e praticar o jogo (geralmente em torno de 40 alunos), como afirmamos anteriormente, é de suma importância. Neste sentido, a criação de um jogo sociológico demanda bastante tempo, até dois meses de contatos frequentes com a turma, visitas às aulas de Sociologia quando não se é o professor titular, diagnóstico das temáticas, sensibilização da turma para a proposta, testagem e adaptações. Vejamos, é importante diagnosticar os “assuntos pertinentes” e as demandas de cada turma, a fim de se oferecer uma proposta acessível:

[...] vale ressaltar que as perguntas aplicadas no teste eram semelhantes as perguntas do jogo, mas não iguais. Eles puderam realizar a tarefa em aula e então fui auxiliando-os. Considerei uma boa atividade, pois assim pudemos tratar sobre os assuntos pertinentes a partir das questões tirando dúvidas que surgiam sobre o conteúdo e aquelas palavras difíceis comuns às Ciências Sociais. (BALTHEZAN, 2017, p. 14-15).

As abordagens e componentes do jogo precisam ser muito bem planejados, a fim de não causarem rejeições por motivos de saúde física, psicológica, questões religiosas ou culturais. A escolha do local de realização, de modo garantir a segurança e a privacidade dos participantes, bem como não incomodar outras turmas, igualmente são fatores que requerem atenção, conforme citamos abaixo:

Para não atrapalhar as outras turmas, é recomendado que se reserve um lugar mais afastado das salas de aula pelo barulho das bexigas sendo estouradas, como auditório, sala de vídeo, e até mesmo na quadra. [...].

Ao explicar o jogo para a turma, o nervosismo foi muito grande, e eles estavam ansiosos, quando falamos que o jogo ia ser com bexiga um dos alunos se recusou a participar, pois sentia medo do barulho delas estourando, então tentamos convencê-lo pedindo colaboração dos demais alunos para que não estourassem a bexiga perto dele, o plano deu certo. Assim, direcionamos eles até o palco do auditório para que se sentissem em lugar privilegiado, e também para termos uma visão melhor deles [...]. (ROGÉRIO *et al.*, 2018, p. 10).

O orçamento para a produção do jogo e o *layout* do produto final, são fatores relevantes para os professores ou pesquisadores que buscam implementar um jogo de tabuleiro ou de cartas, de modo geral.

Assim, a apresentação final do projeto resultou, como planejado, em um produto composto de uma embalagem personalizada com o seguinte conteúdo: um dado com os rostos dos três teóricos; 16 cartões QR Code para decidir quem começa a partida (denominados de “códigos de partida”); 48 cartões de perguntas sobre as três teorias clássicas (denominados de “provocações”); 32 cartões QR Code de pontuação (denominados de “códigos de disputa”) e três livretos com os resumos das três teorias e as respostas do jogo. (ROGÉRIO *et al.*, 2018, p. 7).

Muitas vezes, porém, há criatividade e habilidade para a produção de um material bonito, consequentemente atrativo, e durável, mas o mesmo não se pode garantir com relação aos recursos e tempo disponíveis. Bolsistas da Universidade do Piauí tiveram o prazo três semanas e pouco dinheiro para investir na criação de um jogo sociológico:

Nessas três semanas, minhas colegas e eu nos reunimos para decidir qual seria o jogo, foi um dos momentos mais difíceis, pois tínhamos pouco dinheiro para fazer um jogo mais elaborado, então lendo alguns sites de notícias, encontramos uma reportagem sobre um programa de televisão no qual eles convidaram alguns famosos a participarem de um jogo, no qual trazia questionamentos sobre os privilégios que algumas pessoas têm, bem como algumas situações de machismo e racismo no dia a dia e ao final desse jogo eram feitas algumas reflexões. (ROGÉRIO *et al.*, 2018, p. 9).

As experiências de Balthezan (2017), com jogo de cartas do tipo “Passa ou Repassa”, e de Silva (2019), com cartas e tabuleiro estilo “Ludo”, se assemelham pelo artesanato empregado na produção visual do material, o que resultou nos dois casos em jogos bem recepcionados, capazes de envolver a turma nos objetivos das propostas.

Durante quase toda a execução foi perceptível que a maioria dos estudantes estava compenetrada e focada no jogo, talvez isto tenha sido pelo fato de que fosse algo diferente já trazido até então, diferente de tudo que estava ocorrendo naquela escola naquela tarde. O jogo tem esse papel, atrair, é chamativo, coloca o tempo e a vida cotidiana em suspensão, talvez seja isso um dos fatores que atraíam os estudantes, a quebra do cotidiano e a absorção do jogador para sua dinamicidade. [...]. (SILVA, 2019, p. 20).

Já as escolhas dos conteúdos de Sociologia para compor as atividades do jogo, basicamente de perguntas e respostas, são determinadas por fatores diversos. O principal deles é o planejamento do professor da disciplina. Neste sentido, enquanto expediente didático de um planejamento, o jogo não altera expressivamente o plano de aulas que está sendo desenvolvido pelo docente no período de sua execução. Vejamos:

Elaborei um banco de dados com 30 questões baseadas no conteúdo do livro “Vereda Digital Sociologia em Movimento” mais precisamente da unidade 3: “Relações de poder e movimentos sociais: a luta pelos direitos na sociedade contemporânea”. A escolha deste capítulo específico se deu por este corresponder ao conteúdo estabelecido pela Seeduc (por meio do Currículo Mínimo) para o terceiro bimestre das turmas de terceiro ano do Ensino Médio. (FERRAZ, 2015, p. 3).

O livro didático, nestes casos, é um material prioritário de consulta. O professor pode utilizar os temas das unidades ou dos capítulos como base para a elaboração das perguntas.

As questões [...] foram feitas com a divisão do livro didático, *Sociologia em Movimento* de onde os bolsistas elaboraram questões relacionadas a cada capítulo que versam sobre: Sociedade, Cultura, Relações de poder, Mundo do trabalho, Globalização e a vida nas cidades do sec. XXI. (SOUZA *et al.*, 2014, p. 4).

Por outro lado, o jogo didático pode despontar do conjunto de atividades de projetos interdisciplinares e multiculturais da escola, cuja “proposta foi retomar o tema da consciência negra, levando em conta o conteúdo dado e apresentar outras informações e curiosidades suplementares àqueles trabalhados em torno da semana da cultura negra.” (SILVEIRA; PEREIRA; MOURA, 2016, p. 192).

Observamos que os professores geralmente utilizam o jogo didático para a revisão de conteúdos, como uma ferramenta preparatória para as avaliações internas ou externas, como as dos Vestibulares e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Como é o caso da experiência relatada abaixo:

A segunda experiência com os jogos ocorreu no primeiro bimestre do ano de 2015 e denominou-se “jogada das afirmativas”, aplicado para duas turmas de 3º ano no final do primeiro Bimestre de 2015. Da mesma forma, o objetivo foi fazer uma revisão e aplicação da matéria dada em sala de aula. Dessa vez, a elaboração foi mais bem estruturada visando promover uma relação entre a matéria lecionada e questões relativas aos vestibulares. (SILVEIRA; PEREIRA; MOURA, 2016, p. 193).

Em outros casos, a elaboração das perguntas é feita a partir de questões do ENEM, mas o jogo, na ocasião de sua realização, não possuía um vínculo direto com a prova. O modelo fornecido pelas questões do ENEM é uma alternativa rápida para professores de turmas de 3ª série, às vésperas do exame, e também para as séries iniciais.

A maioria das perguntas foram retiradas de sites da internet - simulados do ENEM, provas de vestibulares de Universidades e Faculdades e material didático sobre Raça/Etnia desenvolvido pelo PIBID Ciências Sociais –UFSM. Apenas duas questões foram produzidas por mim. (BALTHEZAN, 2017, p. 23).

Quando as regras do jogo determinam um tempo curto para as respostas (FERRAZ, 2015), os estudantes tem nos jogos uma ferramenta útil para exercitar a administração do tempo reservado às extensas perguntas do ENEM. Funciona, de fato, como um agradável e desafiante simulado. Alguns idealizadores, porém, optam pela adaptação de questões do ENEM num formato reduzido. Outros, divergem totalmente deste formato, e no entanto, conservam o professor no lugar de questionador:

Diferentemente de questões de vestibulares e do ENEM, as quais geralmente são compostas por longos textos de apoio, as perguntas do “Jogos de poder” (nome dado ao jogo) são simples e objetivas, tendo quatro opções de resposta. O professor é o mediador e locutor das perguntas. (FERRAZ, 2015, p. 2).

Os papéis assumidos pelos estudantes, geralmente em equipes, e professores, nos reportam para dinamicidade do jogo. As regras e os objetivos são aspectos fundamentais da dinâmica de seu funcionamento.

Conjuntamente aos objetivos pedagógicos devem ser desenvolvidos os objetivos do jogo, ou seja, a finalidade ou meta do conjunto de dinâmicas e regras de determinado jogo, e que dificilmente podem ser separados dos objetivos pedagógicos. Esses definem o funcionamento do jogo e seu objetivo, enquanto conjunto de dinâmicas e regras que caminham a um fim. Utilizando dois exemplos de jogos clássicos, o objetivo do jogo “War” é conquistar determinada quantidade de territórios, enquanto no jogo “Detetive” é descobrir arma, local e assassino. (GIACOMONI, 2013, p. 109).

Quando inspirado em algum jogo comercial, o jogo sociológico segue um roteiro similar ao de seu modelo (SILVA, 2019, p. 18-19). As regras de interação são tão importantes no jogo como na vida real, e além disso, quebrar a regra significa a interrupção da brincadeira, sendo pior até mesmo que a burla (GIACOMONI; PEREIRA, 2018, p. 17). As formas as quais os estudantes reagem e se adaptam às regras do jogo sociológico podem nos revelar como os mesmos interagem com os aspectos normativos da vida social. A flexibilização das regras igualmente é um fator a ser discutido antes e depois de sua realização, principalmente quando os objetivos não são atingidos ou são alcançados com dificuldade.

Em minha prática pude identificar que a simples aplicação do jogo não garante que os objetivos aula serão atingidos. Cabe ao professor, a intencionalidade de sua ação elaborando o jogo de acordo com os objetivos pretendidos e tendo a sensibilidade para entender as necessidades de ajuste, a flexibilidade para aceitar novas propostas e a autoridade para intervir nos momentos necessários. (FERRAZ, 2015, p. 7).

Neste sentido, faz-se necessário que o jogo seja acompanhado durante todo o seu desenvolvimento, a fim de que sejam identificadas as dificuldades de sua realização, sempre em benefício do aprendizado dos conteúdos de Sociologia. Portanto, “o professor poderá flexibilizar algumas regras do jogo didático, privilegiando, no entanto, o conteúdo da disciplina, caso haja necessidade de abreviar a atividade em favor do tempo restante de aula.” (ROGÉRIO *et al.*, 2018, p. 9).

Entretanto, acreditamos que o agente destas intervenções deve ponderar ao máximo as interferências na atividade, uma vez iniciada. Assim, como o jogo constrói e se constrói pela tensão e na incerteza, (HUIZINGA, 2000), de certa forma promove também a frustração para

alguns de seus participantes. A frustração também é um elemento importante do aprendizado, em situações de competição.

Colocar os estudantes em competição aqui é algo inteiramente positivo e necessário, visto que ela é indispensável e não se pode de nenhuma forma fugir de seus efeitos, pois, “ao jogar, o indivíduo está em constante estado de disputa, de tensão, até consigo mesmo” (OLIVEIRA, 2016 *apud* SILVA, 2019, p. 19).

As recompensas e gratificações tem um papel importante no repouso das tensões produzidas pelo jogo, ou seja, quando a ação termina. Caracteriza-se a premiação nos jogos de diversos gêneros (HUIZINGA, 2000), e não seria diferente nos jogos didáticos. Os professores identificam os prêmios como forma de estimular a adesão da turma (ROGÉRIO *et al.*, 2018, p. 9) e, na medida de suas possibilidades, os oferecem para os ganhadores ou participantes em geral:

Assim que propus uma atividade diferente (jogo) para os alunos, verifiquei a empolgação destes e nas duas turmas que o jogo foi aplicado a receptividade foi muito boa. Para incentivar, ainda mais, a participação, ofereci prêmios para as equipes vencedoras. Comecei com uma caixa de chocolate e, a pedido dos alunos, ofereci headphones. Foi impressionante a animação deles e a vontade de participar. Eles estudaram o conteúdo a ponto de me procurarem na sala dos professores para tirar dúvidas. (FERRAZ, 2015, p. 9).

Por outro, lado, verificamos que os professores também reconhecem as recompensas simbólicas e concretas que conquistam ao promover o jogo didático, tais como: melhorias no relacionamento com a turma, revisão de posturas didáticas, amadurecimento profissional, estratégias dos jogos que podem ser implementadas nas aulas convencionais, entre outras.

O uso do jogo trouxe mais alegria para as minhas aulas, melhorou meu relacionamento com meus alunos e me fez amadurecer profissionalmente por meio de uma reflexão constante não só da disciplina, mas da minha postura em sala de aula. Depois que passei a aplicar o jogo nas turmas passei a ter novas ideias para tornar as aulas mais dinâmicas e uma coragem maior de me expor e aplicar novas possibilidades. (FERRAZ, 2015, p. 10).

Uma etapa importante do pós-jogo, por exemplo, é a realização do *feedback* com a turma (BALTHEZAN, 2017). Esta prática se mostra corrente entre os professores e pesquisadores de Sociologia, com a função de avaliar a experiência do jogo na visão dos participantes. Alguns instrumentos podem ser empregados nessas avaliações, como os questionários (SILVA, 2019; BALTHEZAN, 2017) e as rodas de conversa (SOUZA *et al.*, 2014).

Os resultados são, geralmente, compartilhados e discutidos com as turmas. Em todas as experiências aqui revisadas, os jogos apresentaram resultados positivos com relação à aprendizagem e à socialização, principalmente: revisão e fixação dos conteúdos da disciplina; entrosamento da turma; competição em equilíbrio com a cooperação; preparação para provas e exames; divertimento individual e coletivo; melhoria do relacionamento entre professores e estudantes; inovação didática para os professores; contribuição na formação de estagiários e iniciação à docência; contribuições às pesquisas de graduação e pós-graduação em Ciências Sociais.

Após a experiência do jogo, a maioria dos estudantes expressa o desejo de que a ferramenta seja incluída nas aulas de Sociologia (SILVA, 2019; SOUZA *et al.*, 2014), em outras disciplinas (BALTHEZAN, 2017, p. 29), e estendida para outras atividades da escola (ROGÉRIO, *et. al.*, 2018, p. 12). Finalmente, apontamos como subsídio à presente investigação, a conclusão de que os jogos contribuem para os processos de autonomia intelectual dos estudantes, desnaturalização e estranhamento de questões sociais e culturais no Ensino Médio.

Por fim, o estranhamento e a desnaturalização a respeito das questões sociais das conjunturas brasileira e internacional, finalidades prescritas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) relativas ao ensino da Sociologia, são proficuamente enriquecidas na medida em que o docente adota práticas educativas críticas, como jogos didáticos e atividades interdisciplinares, com a parceria do PIBID. (SILVEIRA; PEREIRA; MOURA, 2016, p. 199).

O jogo, na educação escolar, é um tema seguramente extenso, quando se trata de uma “pedagogia do jogo nos processos de construção do conhecimento” (ANTONI; ZALLA, 2018, p. 114). Porém, não temos a pretensão de esgotar aqui todos os seus aspectos, nem mesmo como recurso didático. Nossa breve análise mostrou que o jogo didático é um recurso lúdico e educativo, que tem sido utilizado de forma inteligente e sensível pelos professores de Sociologia, ainda que não seja um dos recursos didáticos mais empregados no cotidiano da sala de aula, ou seja, fora do tempo-espaço das experiências e pesquisas de intervenção.

Assim, pressupomos que a ludicidade, bem como os princípios epistemológicos da desnaturalização, do estranhamento e da imaginação, já se fazem presentes nos jogos sociológicos. Porém, o que podemos criticar e guardar destas propostas, e o que podemos acrescentar às mesmas através da nossa proposta, que são os jogos musicais como facilitadores do raciocínio perceptivo?

Dentre as inevitáveis divergências e pontos de contato entre as propostas, um aspecto se torna central na intercessão dos jogos sociológicos com os jogos musicais, este é o corpo humano, objeto da seção seguinte. Mais do que o corpo, a sua abordagem.

É possível observar que a dinâmica dos jogos sociológicos, em sua maioria jogos de tabuleiro e de cartas, privilegia o raciocínio lógico-cartesiano, embora os jogadores sejam sensíveis perceptivamente aos estímulos sensoriais e multissensoriais que toda atividade humana oferece. Neste foco do raciocínio, as competências discursivas tem predominância sobre as competências tácitas e corporais dos participantes, ainda o que o jogo, por sua natureza livre e enigmática (HUIZINGA, 2000), igualmente permita a intervenção do acaso, bem como de diversas estratégias implícitas e à margem do âmbito exclusivo da lógica discursiva.

Nos casos dos jogos didáticos de representação, inspirados no RPG (GARCIA, 2019; SANTOS, 2018), em abordagens teatrais e do Sociodrama (MORENO, 1992), os quais nos forneceria um outro estado da arte, verificamos que as competências corporais, reflexivas e discursivas alcançam maior complexidade e integração, provavelmente porque nestas abordagens as metodologias ativas acionam, fisicamente e emocionalmente, “representações que construímos sobre o mundo que, sendo exploradas por meio de narrativas, traduzem a interface entre o indivíduo e o social, propiciando a tão propalada e necessária leitura crítica da realidade por parte do educando.” (BRUNER, 2006 *apud* ROGÉRIO *et al.*, 2018, p. 14).

Focalizado no engajamento pessoal dos estudantes em problemáticas que envolvem as juventudes, tais como o suicídio, a aplicação do jogo “Vidas Quadradas” permite entrelaçamentos da teoria sociológica de Durkheim com a criação de personagens e suas representações, envolvendo a corporalidade, a reflexividade e o discurso nas tarefas do jogo:

O jogo foi construído com quatro personagens, um para cada uma das quatro equipes, que teriam seus nomes dado por seus jogadores, [...]. Cada equipe tinha que construir, com base nas relações sociais de seus personagens, um perfil psico-sociológico de seu personagem e justificar suas escolhas com base nos seus meios sociais onde se encontravam inseridos. O objetivo do jogo foi trazer para o debate da sala de aula do ensino médio questões do meio deles, como o suicídio, porém trabalhada em outro formato que seria colocado em prática nessa abordagem sociológica, no caso, o jogo. (ROGÉRIO *et al.*, 2018, p. 11).

Já na experiência do RPG como recurso didático no ensino de Sociologia, a criação e a ação de personagens oferece um leque mais abrangente de possibilidades corporais, emocionais (atributos), narrativas, e até mesmo terapêuticas, através das quais os participantes podem enfrentar situações de risco simuladas no jogo. Para Garcia (2019), a desnaturalização e a imaginação sociológica são especialmente promovidas pelos jogos sociológicos sob a inspiração do RPG:

O RPG pode incentivar, propiciar, auxiliar ou mesmo desenvolver no aluno uma percepção reflexiva da realidade que problematize aquilo que porventura se apresente como óbvio, natural, simples. Uma tal postura quanto à inevitável interferência e complexidade dos fenômenos sociais na vida privada muito se aproxima daquilo que

Charles Wright Mills (1969) denominou “imaginação sociológica”. (GARCIA, 2019, p. 41-42).

Além disso, o estudo verifica que alguns jogos de RPG trabalham com categorias específicas das Ciências Sociais, tais como desencantamento do mundo, estigma, capitalismo e capital cultural, ao nível do jogo e externamente, na medida que “ao mobilizar seu capital cultural já possuído para compreender o jogo e pesquisar mais a respeito, o jogador acaba por ampliá-lo como consequência.” (GARCIA, 2019, p. 54).

Em contrapartida, apontamos como aspecto inacabado dos jogos didáticos de representação que, apesar de todo um investimento no aspecto imaginativo, através dos apelos dramático, narrativo, emocional e corporal, este último não chega a ser melhor explorado como protagonista e favorecido do conhecimento gerado nele mesmo. Ou seja, prevalece uma visão do “corpo como um instrumento através do qual adquirimos algo que o transcende. Como se ele estivesse a serviço de conquistas que estão localizadas para além dele. Conquistas que só se realizam porque envolvem, em algum momento, uma tomada de consciência.” (CIAVATTA, 2009, p. 35).

5.4 Práticas corporais e jogos musicais

Sabendo-se que o corpo humano está envolvido por completo nos processos de aprendizagem, ainda observamos um domínio do *corpo-mente* em nossa educação filiada ao pensamento cartesiano (PEDERIVA, 2005). Esta metáfora representa não somente uma separação das operações mentais da estrutura e do funcionamento do corpo, mas um domínio da mente sobre a compreensão. Logo, há também uma concepção mentalista do conhecimento.

Até hoje predominaram concepções mentalistas do conhecimento. A instância ‘operacional’ do conhecimento seria a mente e, em decorrência, definiam-se os processos cognitivos como processos mentais. A inteligência e mesmo a memória eram concebidas como instâncias mentais. Portanto também o ensino era concebido como uma espécie de transação entre mentes, ou seja, como transmissão de mensagens da mente do/a professor/a para a mente do/a aluno/a. É este modelo mentalista que não é mais compatível com o que hoje se sabe acerca de nossa corporeidade e, em especial, do funcionamento do nosso cérebro/mente (...) Precisamos de linguagens pedagógicas que explicitem a inscrição corporal dos processos cognitivo.” (PRASS, 1998, p. 172 *apud* CIAVATTA, 2009, p. 37).

Os movimentos opostos às concepções dicotômicas e radicais de corpo, inteligência, raciocínio, etc, emergiram de diversas áreas do conhecimento, e nas artes, com destaque para as iniciativas de Émile Jacques-Dalcroze (FONTEERRADA, 2008). Posteriormente, estas abordagens também foram sistematizadas no Teatro, inclusive na

configuração de jogos, por Viola Spolin (CHARLOT, 2011), na Dança Moderna, pela escola Denishawn (CHARLOT, 2011), e na Corêutica ou Arte do Movimento (LABAN, 1978).

São ideias que germinaram por volta de 1915, na Europa e nos Estados Unidos, e começaram a se concretizar a partir de 1950 no resto do mundo. Em razão destes esforços, contextualiza-se hoje a chamada *cultura corporal* ou *cultura corporal do movimento*, abrangendo a Educação Física, as Artes Marciais, a Yoga, os Jogos e Danças de Rua, o Parkour entre outras práticas corporais. Para Daolio (1995):

O corpo é uma síntese da cultura, porque expressa elementos específicos da sociedade da qual faz parte. O homem, através do seu corpo, vai assimilando e se apropriando dos valores, normas e costumes sociais, num processo de inCORPOração (a palavra é significativa). Mais do que um aprendizado intelectual, o indivíduo adquire um conteúdo cultural que se instala no seu corpo no conjunto de suas expressões. (DAOLIO, 1995, p. 25, grifo do autor).

Na Educação Musical, desde a primeira geração dos educadores, o corpo tem sido objeto de reflexões e experiências que integram sensação, percepção, cognição e expressão corporal. O sistema de Dalcroze, chamado *Rítmica*, começa a ser elaborado a partir de observações e experiências de seu autor com as dificuldades motoras e expressivas apresentadas por alguns instrumentistas. De acordo com Fonterrada (2008):

A integração entre ritmo e atividade motora não é criação de Dalcroze, embora, no meio musical, ele tenha sido o primeiro a investigar essa ligação. No entanto, outras áreas estavam se debruçando sobre a mesma questão e é interessante perceber que muitos “achados” científicos dos pesquisadores ocorrem quase simultaneamente aos de Dalcroze. [...]. Em 1907, Dalcroze afirma que, “não existe nenhum sujeito musical que apresente alguma deficiência na expressão musical, rítmica, que não a possua, também, corporalmente”. Além de estar alinhado às descobertas de sua época, algumas vezes até se antecipou à elas, como pôs em prática, na *Rítmica*, certos aspectos aos quais, pouco depois, a psicologia do desenvolvimento daria sólidos fundamentos [...]. (FONTERRADA, 2008, p. 131-132).

Depois que Dalcroze praticou suas descobertas, a relação vital do corpo humano com os ritmos artísticos não poderia mais estar separada das artes do movimento e cênicas, como a Dança e o Teatro. O que foi, a princípio, aplicado em aulas de Educação Musical e *Rítmica*, tornaram-se, em cem anos, princípios fundamentais e indispensáveis da Dança Moderna e de algumas vertentes do treinamento teatral.

O sistema Dalcroze parte do ser humano e do movimento corporal estático ou em deslocamento, para chegar à compreensão, fruição, conscientização, e expressão musicais. A música não é um objeto externo, mas pertence, ao mesmo tempo, ao fora e ao dentro do corpo. O corpo expressa a música, mas também transforma-se em ouvido, transforma-se em ouvido, transmutando-se na própria música. No momento em que isso ocorre, música e movimento deixam de ser entidades diversas e separadas, passando a constituir, em sua integração com o homem, uma unidade. Esse é o modo

pelo qual Dalcroze supera o dualismo em sua busca pelo todo. [...]. Esse é o princípio de seu sistema. (FONTERRADA, 2008, p. 133).

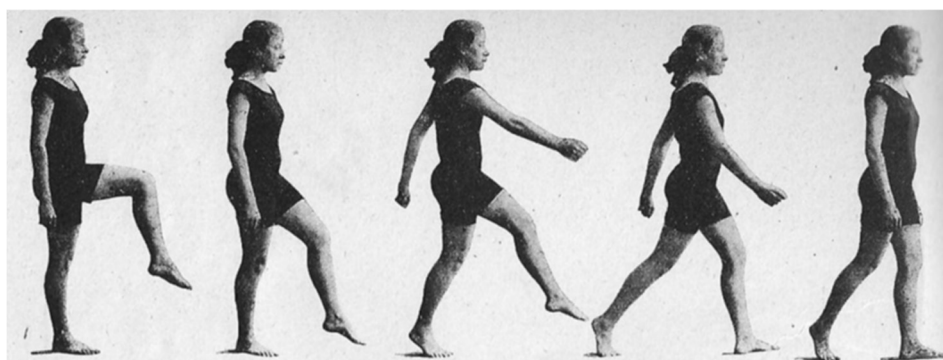
Nisso, compreendemos que a abordagem dalcroziana de fato propõe uma educação musical pelo corpo, isto é, que todo aspecto musical ou parâmetro sonoro pode ser realizado e percebido pelo corpo: a altura, através da posição e direção dos gestos no espaço; a intensidade, através da dinâmica muscular; o timbre, caracterizado pela diversidade de formas corporais; a melodia, sendo a sucessão contínua de movimentos isolados; o contraponto, como a oposição de movimentos; o acorde, representado pelo gesto em grupo (MOREIRA, 2003, p. 10).

Segundo Dalcroze (2010, p. 222):

Ponho-me a sonhar com uma educação musical na qual o próprio corpo desempenharia o papel de intermediário entre os sons e o pensamento e tornar-se-ia o instrumento direto de nossos sentimentos - em que as sensações do ouvido se tornariam fortes, graças àquelas provocadas pelas múltiplas matérias suscetíveis de vibrar e ressoar em nós: a respiração dividindo os ritmos das frases e as dinâmicas musculares traduzindo as dinâmicas que ditam as emoções musicais.

A Rítmica torna-se um sistema dividido em eurritmia, solfejo e improvisação. Tratando do corpo de maneira global, a eurritmia ou simplesmente rítmica, tem como finalidade a educação do corpo, onde elementos da música são aplicados através dos movimentos corporais. Assim, os primeiros exercícios propostos por Dalcroze consistem em marchar no ritmo da música (*marches rythmiques*), reproduzindo suas características, tais como a dinâmica, os acentos, os *crescendo* e os *rallentando*. A marcha foi fundamental para as experiências de Dalcroze, pois devido à sua regularidade, funcionava como um metrônomo natural fornecendo ao caminhante um modelo ideal de medida e divisão de tempos iguais. Assim, Dalcroze estabeleceu as “Leis de transferências dos pés”, baseadas em cinco passos de diferentes comprimentos, nas quais a maneira de execução dos passos depende do andamento da música, como exemplifica a figura abaixo:

Figura 2 – Leis de transferências dos pés.



Fonte: (DEL PICCHIA; ROCHA; PEREIRA, 2013, p. 84).

As contribuições de Dalcroze para a integração do corpo e do movimento ao aprendizado musical marcaram profundamente os rumos pensados e tomados pela segunda geração de educadores musicais, como nos confirma Schafer: “Dalcroze estava certamente muito à frente de seu tempo quando, por volta de 1900, desenvolveu sua euritmia, pela qual o treinamento na arte temporal da música foi atraído para dentro da sinergia, com a atividade do movimento do corpo no espaço.” (SCHAFER, 2011, p. 295-296).

Estes músicos-professores do século XX, como Schafer e Koellreutter, compreenderam o papel do movimento corporal na Música, o que alguns autores designam gesto musical (ZAGONEL, 2007, 1997), como construções das imagens, sensações e percepções físicas que norteiam a expressão musical e artística como um todo. Além disso, valorizaram o retorno à exploração elementar do som nas composições, ao prazer e aos sentimentos que estas experiências básicas proporcionam aos jogadores da música.

Significa que podemos descobrir nas produções musicais certo número de esquemas e de organizações da matéria sonora que possui traços em comum com movimentos encontrados em experiências vividas. Isso quer dizer que a vivência extramusical está presente na música como uma espécie de traço. [...]. Você realmente encontra uma precipitação, uma desaceleração, uma concentração de notas, [...] que é um decalque do que poderíamos encontrar na tomada de uma foto, por exemplo, ou em qualquer representação física de um deslocamento. É um dos fatores – e existem outros – que nos permitem entender como a música evoca um movimento, uma situação vivida, ou mesmo, e justamente por causa de tudo isso, um sentimento. Por que os sentimentos estão associados a uma certa experiência dos próprios movimentos, da própria respiração. Ficamos animados quando estamos alegres; lentos, quando sonhamos. Nossos gestos são característicos das nossas emoções, e eles estão inscritos na música. (DELALANDE, 2019, p. 36-37).

Assim, cada expoente vinculado diretamente ou posteriormente à segunda geração de educadores musicais considerou também o jogo como forma de representação e fazer criativo nos campos da composição, da *performance* e da escuta, os três pilares da ação musical. De acordo com Reis e Oliveira (2013, p. 160-161):

A *performance* supõe um papel a ser representado, assim como a composição e a apreciação também tomam por referência distintos papéis, que permitirão modos diferentes de se relacionar com a música. A vivência de diferentes “papéis representativos”, por meio de jogos musicais, e os significados produzidos pelo sujeito a tais vivências, constituem a composição. [...]. Diversos autores, educadores musicais e compositores, defendem o papel e a relevância desempenhados pela composição ou o fazer musical criativo no processo de educação musical (SCHAFER, 1991; GAINZA, 1983; KOELLREUTTER *apud* BRITO, 2001; FRANÇA; SWANWICK, 2002).

O corpo, conforme defendemos nesta seção, é protagonista destas ações musicais, sejam elas físicas ou imaginativas (as quais tratamos em 3.3.3). Uma inquietação que nos acompanhou no presente trabalho foi compreender como o corpo processa as percepções auditivas, visuais e táteis, transformando a experiência sensório-motora em matéria conceitual, ou seja, como a “maneira intuitivamente física e prática de compreender o mundo, a ‘inteligência das situações’ evolui para algo mais abstrato e, portanto, maneiras mais flexíveis de pensar?” (SWANWICK, 2014, p. 72).

Respondendo brevemente a esta pergunta, Swanwick (2014, 2003) pontua as quatro operações psicológicas fundamentais do discurso identificadas por Piaget (1951), que partem da imaginação aos pensamentos socialmente compartilhados através da linguagem.

1. Encontramos maneiras de internamente representar as ações para nós mesmos, em vez de realmente termos de fazê-las (formamos imagens de nós mesmos correndo à beira de um riacho, pulando sobre ele e nos equilibrando). Isso acelera a ação.
2. Reconhecemos relações entre essas ações internalizadas (nós corremos, depois pulamos, depois nos equilibramos). Uma certa série pode ser revertida em pensamento.
3. Fornecemos um sistema de signos – tais como linguagem (temos um vocabulário: “correr”, “saltar”, “equilibrar”).
4. Compartilhamos nossos pensamentos numa comunidade de mentes. Você pode experimentar algo de seus pensamentos. (SWANWICK, 2014, p.72-73).

Para Gardner (1994), igualmente baseado nos estudos de Piaget e nas demais vertentes psicológicas da *performance*, tais processos envolvem também as inteligências espacial e corporal-cinestésica que, estendidas ao domínio reflexivo das inteligências pessoais (GARDNER, 1994, p. 184-213) e inteligências sociais (DAMÁSIO, 2012; GOLEMAN, 2011), delineiam maneiras ainda mais complexas de agir e interagir em sociedade.

5.5 Proposta de Intervenção Pedagógica

Partindo das contribuições que as práticas musicais, lúdicas e corporais oferecem à Educação, da revisão dos princípios epistemológicos do ensino de Sociologia, bem como dos pressupostos cognitivos e perceptivos que caracterizam o raciocínio perceptivo (capítulo 3), apresentamos a seguir um esboço da intervenção pedagógica proposta pela pesquisa.

Durante o planejamento da intervenção, que pode ser realizada em três ou quatro encontros, conforme a disponibilidade de tempo, convidamos o professor ou professora a meditar sobre pontos importantes das práticas sugeridas. Além de proporcionar um quadro sobre como os estudantes interagem em grupo, a partir de suas particularidades corporais e

discursivas, torna possível uma leitura mais clara e humanizada acerca de comportamentos e condições individuais, sejam elas permanentes ou transitórias.

É preciso oferecer mais atenção às demandas das pessoas com deficiência⁵¹, que podem ser dos tipos: auditiva, visual, física, intelectual, psicossocial e deficiência múltipla. Muitas vezes, os estudantes apresentam uma ou mais deficiências não diagnosticadas, por motivos diversos, desde a falta de acesso aos serviços básicos de saúde às questões culturais ou familiares. Em outros casos, o estudante ou a família detém o diagnóstico, mas este não é compartilhado com a escola, pelas mesmas razões. Existem estudantes que nunca receberam acompanhamento médico e psicológico ou os recebem de forma irregular, o que não facilita a colaboração da escola com as questões relacionadas à saúde dos estudantes.

Neste sentido, antes de iniciar um processo de intervenção como este, ou mesmo durante (em qualquer momento), convém que o professor ou professora dialogue coletivamente com a turma, e também individualmente, sobre a idoneidade das atividades que propõe. Concomitantemente ao diálogo, é necessário investigar condições de ordem física, psicológica, religiosa, de gênero e outras, que possam afastar os estudantes das atividades e, prontamente, respeitá-las. Isto é necessário pelo fato de muitos estudantes não verbalizarem claramente seus desconfortos em aula, mesmo que previamente se declarem de acordo com o que é realizado⁵².

Por fim, sugerimos ao professor de Sociologia que, antes ou depois de aplicar a sequência dos jogos, reserve uma parte da aula para revisar os conceitos e exemplos de desnaturalização, estranhamento e imaginação, utilizando referências da Sociologia, como também das linguagens artísticas. O professor pode trazer exemplos da Pintura, do Teatro, do Cinema e da Literatura e de outras linguagens que lhes sejam mais próximas.

Com relação às artes plásticas e visuais, Koellreutter (2018), Swanwick (2014) e Schafer (1991), convergem na análise de que estas se colocaram à frente da Música nas questões da expressividade do jogo imaginativo. Ao tratar da imaginação, a professora pode se referenciar no Cinema e na Música, e assim por diante. Para distinguir o social do natural, como o fenômeno da desnaturalização, os professores podem partir dos sons naturais e dos sons e músicas que se produzem através das relações sociais. Este último ponto encabeça as atividades

⁵¹ v. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm.

⁵² A intervenção planejada por esta pesquisa se realizaria de acordo com as orientações dos Comitês de Ética nacionais e internos da Universidade Federal do Ceará, bem como mediante a obrigatoriedade do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), em caso de pesquisa envolvendo menores de idade.

propostas a seguir, baseadas majoritariamente nas propostas de Schafer. Em 5.5.2, trazemos sugestões de atividades e jogos criados por H-J. Koellreutter.

5.5.1 Jogos de escuta, improvisação sonora e representação gráfica em Schafer

Para contextualizar as práticas de escuta sistematizadas por R. Murray Schafer, poderíamos partir de diversos caminhos, pois a Música foi um de seus motes, tornando-se o principal deles após alguns anos dedicados às artes plásticas (LATORRE, 2014, p. 54-55). Explica-se, em parte, o conceito central de sua obra que é o de paisagem sonora, resultante de uma compreensão admiravelmente ecológica, acústica, social, imagética e musical.

São influências de um conjunto de experiências estéticas que terão imensa importância na obra de Schafer, “tanto em seu conceito de design da ‘paisagem sonora’ e do ‘jardins de sons’ quanto em muitas de suas composições e ensaios” (Fonterrada, 2004:35). O projeto pedagógico de Bauhaus teve um grande peso para Schafer ao criar seu projeto acústico com a participação de profissionais dos mais diferentes domínios como engenheiros acústicos, sociólogos, músicos, psicólogos e outras áreas. (LATORRE, 2014, p. 56).

Não nos cabendo aqui uma extensa revisão teórica de Schafer, nos restringimos em discutir dois eixos significativos de sua produção, através dos quais os professores de Sociologia podem principiar na compreensão de um amplo projeto acústico: a relação entre som e ambiente e a confluência das artes. (FONTERRADA, 2004 *apud* LATORRE, 2014).

Da relação entre som e ambiente, temos o norteador conceito de *paisagem sonora*, largamente desenvolvido na obra *A Afinação do Mundo* (SCHAFER, 2012). Para os leitores das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, seria importante ressaltar de que se trata de uma perspectiva musical acerca de condições e transformações históricas, acústicas, geográficas, psicológicas, biológicas e sociais. Sendo assim, apresenta uma terminologia musical e também própria para descrever e analisar fenômenos sonoros de ritmo, ruído, silêncio, gesto e textura (ABREU, 2014). Desse modo, recomendamos para os docentes que desejam aprofundamento nas ideias que compoem o conceito de paisagem sonora, que o façam com a leitura da obra.

Para o presente trabalho, elegemos algumas concepções que se relacionam com as práticas de *O ouvido pensante* (SCHAFER, 2011), *Educação sonora: 100 exercícios de escuta e criação de sons* (SCHAFER, 2009) e *Ouvir Cantar* (SCHAFER, 2018), que efetivamente introduzimos no cerne da intervenção. Sobre *paisagem sonora*, por exemplo, consideramos relevante assinalar que, enquanto projeto acústico, independente das características peculiares

de cada campo sonoro⁵³, ela se comporta como uma “imensa composição musical desdobrando-se incessantemente a nossa volta.” (SCHAFER, 2012, p. 287). Afirma-se, portanto, a ideia estética de composição, não somente a partir dos elementos que o ambiente oferece naturalmente e artificialmente, mas do arranjo que concretamente e virtualmente possamos dar a ela, de modo intencional.

Chamo o ambiente acústico de *paisagem sonora*. Por esse termo, quero designar o campo sonoro completo onde quer que estejamos. É uma palavra derivada de paisagem, embora, diferentemente desta, não seja estritamente limitada ao ambiente externo. O ambiente ao meu redor, enquanto escrevo, é uma paisagem sonora. Através de minha janela aberta, ouço o vento roçando as folhas dos álamos. Os filhotes de passarinho acabaram de romper a casca dos ovos em seu ninho, pois é junho, e o ar está pleno de seu canto. Dentro, o refrigerador, repentinamente, faz-se presente, com seu zunido penetrante. Respiro profundamente e continuo a baforar o meu cachimbo, que dá pequenos estouros enquanto fumo. Minha caneta passeia suavemente por sobre o papel vazio; o som se enrola irregularmente e, então, estala, quando pinga um "i", ou acrescento um ponto final. Essa é a paisagem sonora nessa tarde calma, em minha casa de campo. Pare um pouco e compare sua paisagem sonora com essa, enquanto lê este livro. (SCHAFER, 2009, p. 14).

A partir da historicidade do conceito, Schafer distingue dois problemas contemporâneos: a poluição sonora, causada pela multiplicidade de sons de baixa qualidade, e a crescente perda auditiva e de consciência humana com relação à esta mesma paisagem, poluída, onde até o próprio ruído deixa de ser percebido como um elemento perturbador.

Para caracterizar as paisagens urbanas e rurais, Schafer emprega as categorias de alta fidelidade (*hi-fi*) e baixa fidelidade (*lo-fi*), provenientes da tecnologia da informação. Assim, as cidades, onde predominam os sons tipo *lo-fi*, tem progressivamente se caracterizado por uma confusa “massa sonora que impede que os próprios sons sejam percebidos com clareza.” (ABREU, 2014, p. 105). Neste sentido, a proposta pedagógica de Schafer tem como ponto de partida a *limpeza de ouvidos*, “processo de exercitar a percepção auditiva para que se perceba, em meio ao fundo difuso da paisagem *lo-fi*, as figuras, os sons, e todas as suas características.” (ABREU, 2014, p. 107).

Ressaltamos que o termo “limpeza” não se refere à purificação⁵⁴, mas designa um processo de conscientização sonora, e mesmo de capacitação humana para a criação de um ambiente sonoramente saudável. Seu autor a justifica não somente por motivos estéticos (que certamente variam de sujeito para sujeito), mas como instrumento de bem-estar e autonomia

⁵³ Assim como Koellreutter (2018, 1990), Schafer (2012, 2009) considera o contexto sonoro na perspectiva gestáltica de campo, na qual se destacam 3 referenciais: organização e percepção global dos signos musicais no espaço-tempo; conjunto de relações que os sujeitos mantem com esse contexto; lugar onde ocorre a observação.

⁵⁴ Nos sentidos políticos mais repudiáveis que *purificação* exerceu na civilização cristã-ocidental. Consideramos, sobretudo, a limpeza de ouvidos um processo crítico e emancipatório, embora o termo limpeza seja problemático nas sociedades marcadas por genocídios, exclusões e intolerâncias.

humana, visto que a audição é o sentido mais vulnerável. “Não temos pálpebras auditivas.” (SCHAFER, 2009, p. 15).

Ao contrário de outros órgãos dos sentidos, os ouvidos são expostos e vulneráveis. Os olhos podem ser fechados, se quisermos; os ouvidos não, estão sempre abertos. Os olhos podem focalizar e apontar nossa vontade, enquanto os ouvidos captam todos os sons do horizonte acústico, em todas as direções. (SCHAFER, 2011, p. 55).

Com essas premissas, Schafer sistematizou, a partir de notas de aulas e de encontros com grupos musicais diversos, séries de exercícios vinculados à proposta de *limpeza de ouvidos*. Em *O ouvido pensante* (2011), os exercícios estão organizados em função dos parâmetros: ruído, silêncio, som, timbre, amplitude, melodia, textura e ritmo, o que auxilia o professor de Música em reflexões e práticas mais particularizadas de cada aspecto. Na obra *Educação sonora* (SCHAFER, 2009), muitos desses exercícios são reapresentados, mas numa sequência menos comprometida com os parâmetros sonoros e mais disposta a proporcionar ao mesmo tempo um cumulativo de experiências e o relacionamento entre elas, a partir da percepção, da imaginação, do registro e da expressão. Um exercício emerge do outro, mas podem ser praticados em sequências diferentes também. Nas palavras do próprio autor:

Como colocar tudo isso da maneira mais convincente para professores e pessoas que possam estar interessadas em tal programa? Decidi que a maneira mais simples seria a melhor: uma coleção de exercícios - eu os chamaria de Limpeza de Ouvidos. Já experimentei todos eles em minhas atividades de ensino, tanto com crianças quanto com adultos. A maior parte não requer conhecimento especial para sua aplicação. Muitos podem ser feitos individualmente, mas a maior parte funciona melhor se for trabalhada em grupo. [...]. Eu os reuni livremente, de modo que os do início estão ligados a percepção auditiva e à imaginação, os da parte central referem-se à produção de sons, e os do final lidam com a relação entre som e sociedade. Incluídos em alguns dos exercícios, há relatos de pessoas ou grupos que já os experimentaram. Tome-os; eles são seus. Adapte-os como for necessário à sua própria situação e acrescente outros à medida que lhe ocorrerem. (SCHAFER, 2009, p. 17- 18).

O ponto de partida desta rica expedição sonora em *O ouvido pensante* é o ruído, esse “destruidor do que queremos ouvir.” (SCHAFER, 2011, p. 57). O educador parte do ruído como aspecto negativo do som, o que muitos de nós pensariam ser o silêncio. Por outro lado, Schafer nos aconselha que “podemos começar de qualquer ponto.” (2011, p. 56). Então, propomos a seguinte sequência: Som, Ruído, Silêncio e Música, observando as três etapas fundamentais de seu trabalho: ouvir, analisar e fazer. (SCHAFER, 2011, p. 287). Como primeiro exercício desta seção, recomendamos que os estudantes iniciem a pesquisa sonora despojados de uma noção prévia de ruído. Sugerimos que simplesmente se disponham a escutar os sons.

5.5.1.1 *Passeio de escuta*

Para trabalhar a desnaturalização dos fenômenos sonoros, nesta atividade separamos a turma em grupos de 4 a 6 estudantes. Cada grupo deve escolher um local público no entorno da escola: uma praça, um mercadinho, um posto de saúde, uma outra escola, um centro comercial. Neste local, cada grupo deve permanecer por cerca de 30 minutos. Os integrantes do grupo podem ficar próximos, mas devem evitar conversar entre si. Com auxílio do caderno ou bloco de notas, devem anotar cada som que escutam, descrevendo preferencialmente as ações e fontes que os produziram ou seres e objetos envolvidos na produção sonora. Exemplo: som da goteira pingando na lata que está na calçada.

Ao final do exercício, os alunos retornam para a sala e cada grupo reúne todos os sons escutados pelos integrantes, complementando ou aperfeiçoando as descrições. Em seguida, o professor propõe categorias nas quais os estudantes devem organizar os sons por algumas características dominantes: sons produzidos pela natureza; sons produzidos por seres humanos (relações entre pessoas, com objetos e com a natureza); sons tecnológicos (envolvendo pessoas ou máquinas).

Aqui os estudantes realizam um exercício básico de desnaturalização, pelo reconhecimento e análise de sons naturais (ação da natureza) e sons que se produzem por meio de ações ou relações sociais. Opcional: aumentar as categorias relacionadas com o espaço e o tempo: sons estáticos; sons em movimento; sons que acontecem uma única vez; sons que acontecem repetidas vezes; sons contínuos; sons interrompidos.

5.5.1.2 *Objetos sonoros*

Num segundo momento, em sala de aula, cada equipe apresenta sua coletânea de sons. O professor pode sugerir apresentações narrativas, sem ainda a vocalização ou representação dos sons pelas equipes. Após as apresentações, a professora pode fazer uma exposição sobre os parâmetros sonoros, que para Schafer são características dos sons que nos permitem pensá-los como objetos sonoros (2011, p. 165). A teoria musical tradicional concebe os parâmetros como qualidades básicas do som: altura, intensidade, timbre e duração (SCLIAR, 1986). E quase sempre esta classificação se refere às notas musicais em algum contexto mais isolado, como a partitura tradicional. Já a perspectiva do objeto sonoro nos convida a trabalhar com os parâmetros “trazendo os sons à vida”, dando-lhes uma “existência social” (SCHAFER, 2011, p. 166), como o que se segue:

“Traga um som interessante para a escola” é um exercício que frequentemente dou à classe. E eles encontram objetos sonoros em casa, na rua ou em sua imaginação. [...]. Frequentemente o objeto sonoro ocorre nas vizinhanças de outros objetos sonoros. Neste sentido podemos falar da vida social do objeto sonoro. [...]. Nas antigas formas e música foram usados objetos sonoros distintos chamados “notas”. Consideradas abstratas pareciam ser relativamente isomórficas, isto é, tendiam a se parecer umas com as outras em suas qualidades primárias, como tijolos. (SCHAFER, 2011, p. 166).

Nesta fase os estudantes são estimulados a entrar no jogo musical por meio da imitação, ou numa conceituação mais acertada para o contexto da experimentação criativa, da “repetição diferente” (DELEUZE, 2003 *apud* BRITO, 2019). Consiste em tentativas de transposição ou representação dos objetos sonoros para o plano expressivo. Nestes exercícios, os estudantes acionam as competências da memória auditiva e visual dos sons escutados, que se misturam às memórias mais distantes e aos impulsos motores necessários para dar forma à expressão. O corpo, de fato, pensa como representar os sons desejados e concebe o gesto sonoro, que pode ser uma vocalização ou um gesto percussivo no próprio corpo, com as palmas, por exemplo. É interessante que, nas primeiras experimentações, os estudantes possam contar com poucos objetos, além do próprio corpo, para representar os sons. Então, habilmente, após as orientações básicas sobre as características dos objetos sonoros, pode o professor convidar a turma para formar um círculo, onde cada estudante vem ao centro demonstrar um dos sons que escutou, repetindo de forma diferente e pessoal aquele som que mais o atraiu. Como o que se segue:

Isso feito, deverão procurar um material para “repeti-lo diferente”, valendo, por exemplo, usar sons corporais que se aproximem das características do som eleito sem, no entanto, a intenção de imitá-lo, exatamente. Podem-se observar características relativas à **altura** (grave ou agudo); à **duração** (longo ou curto); à **intensidade** (forte ou suave); se é contínuo ou pulsado, bem como os diferentes **timbres** (qualidade que distingue um som do outro, que depende dos materiais, bem como dos modos de produção do som. Ex.: timbre do piano ou do violão; timbre da voz de um adulto ou de uma criança, timbre de campainha, etc). Para realizá-lo, vale usar sons vocais, corporais, de objetos, de instrumentos musicais, enfim, de tudo que soe e que, de algum modo, se aproxime do som eleito. (BRITO, 2019, p. 85, grifos da autora).

Variações deste exercício também podem ser realizadas numa roda, onde cada estudante repete o som do colega ao lado e acrescenta, por sua vez, mais um som. Ao final, o grupo constrói uma grande e divertida trilha sonora, na qual todos criam e interpretam. Este exercício pode ser repetido a partir de algumas solicitações do professor, como: os estudantes pensarem os seus sons surgindo dos sons que os precedem; sons acompanhados de um gestual correspondente; alterações de intensidade e de ritmo durante a sonorização. Ou, ainda, numa terceira variação com gestos, o professor pode sugerir o seguinte: o estudante cria um movimento e o colega ao lado sonoriza-o, simultaneamente. Com a ressalva de que o

movimento não precisa representar, necessariamente, uma ação cotidiana. Assim, o jogo não consiste numa sonoplastia de sons naturais ou ações sociais, mas no exercício imaginativo de movimentos e sons desvinculados de representações cristalizadas no imaginário coletivo.

5.5.1.3 *Ruído e silêncio*

No decorrer destas experimentações, envolvendo a descoberta ou o reconhecimento de diferentes tipos de sons e fontes sonoras, o professor pode interrogar a turma sobre a percepção do ruído. Conforme apontamos anteriormente, um dos problemas de percepção sonora e musical que nos atinge é a perda da capacidade de distinguir os ruídos, ou seja, estranhar, colocar em suspensão um som que interrompe o fluxo de produção e apreciação musical. Um som indesejado. (SCHAFFER, 2011, p. 56, 126).

A concepção do ruído como evento indesejado, no entanto, resulta de uma longa construção histórica, social e científica, na qual a Física do século XIX, e mais recentemente, a Engenharia da Comunicação, revelam para as pessoas comuns os seus efeitos prejudiciais. Para Schafer (2011), o ruído pode até ser um conceito relativo à sensibilidade de quem escuta, porém, quando temos como referente o som, com todas as suas qualidades harmônicas e periódicas, o ruído, como seu contrário, se torna evidente. De acordo com a divisão helmholtziana, bastante utilizada por Schafer para ilustrar a discussão:

Num “som musical”, todos os harmônicos são proporcionais à sua fundamental, e o padrão produzido é regular e periódico. Um “ruído” (para manter a distinção de Helmholtz) é muito mais complexo, consistindo de muitas fundamentais, cada uma com sua própria superestrutura harmônica, e estas soam em desarmoniosa concorrência umas com as outras. (SCHAFFER, 2011, p. 124).

Mais adiante, Schafer nos traz a compreensão de que a definição clássica de Helmholtz é satisfatória até certo ponto, visto que alguns compositores, a partir do Romantismo, se dedicaram a introduzir elementos sonoros “desarmoniosos” nas composições e nas orquestras. O desenvolvimento da percussão sinfônica representa parte dessa experimentação. As técnicas estendidas consolidam essa vertente experimental no século XX. Desse modo, não podemos nos guiar apenas pela esfera do agradável. Então, Schafer lança mão de uma definição da Engenharia da Comunicação, na qual o som é o sinal que nos transmite uma mensagem, enquanto qualquer outro som que corrompa a transmissão pode ser considerado ruído. Neste sentido, a demarcação do ruído depende ainda de uma reflexão sobre o que aquele elemento significa dentro e fora do contexto musical, se ele compõe ou não a “mensagem”.

Ainda podemos falar em sons periódicos e aperiódicos para distinguir entre duas qualidades bem diferentes de som; porém, devemos deixar para decidir se elas são música ou ruído depois que determinarmos se constam da mensagem que se quer fazer ouvir ou se são interferências misturadas à ela. (SCHAFER, 2011, p. 126).

Pontuando a questão, podemos assinalar que o ruído, para Schafer, atua como aspecto “negativo do som” (SCHAFER, 2011, p. 56), ao contrário do silêncio, sobre o qual faremos algumas considerações. Precipitadamente, poderíamos dizer que o silêncio também interrompe o curso do sinal sonoro, assim como faz o ruído. No entanto, Schafer nos diz que o silêncio mesmo soa, pertencendo também ao fluxo musical. Ele possui uma vida infrassônica⁵⁵, por assim dizer, rica de probabilidades musicais.

O silêncio é a característica mais cheia de possibilidades da música. Mesmo quando cai depois de um som, reverbera com o que foi esse som e essa reverberação continua até que outro som o desaloje ou ele se perca na memória. Logo, mesmo indistintamente, o silêncio soa. (SCHAFER, 2011, p. 59-60).

Esta seria, de forma sucinta, a concepção de silêncio na Música, para Schafer⁵⁶. Nos campos da Acústica e das culturas, ele nos apresenta ainda outras perspectivas. Uma delas é a do silêncio como grande valor figurativo e cultural nos “reservatórios de quietude”, como os santuários, as bibliotecas e as salas de concerto. (SCHAFER, 2011, P. 117). Na perspectiva da acústica moderna, o silêncio é refutado como conceito absoluto mediante experimentos na câmara anecoica, uma sala projetada para reduzir ao máximo as ondas sonoras. (SCHAFER, 2011, p. 118).

A partir destas compreensões sobre o ruído e o silêncio como fenômenos relativos ao som, propomos como sequência da intervenção que os grupos de estudantes voltem a apreciar os mesmos ambientes do primeiro exercício, desta vez com gravadores que possibilitem registrar os sons. O gravador do aparelho celular pode ser utilizado para este fim. No momento de análise do conteúdo gravado, em sala de aula, os estudantes devem refletir sobre a presença ou a ausência dos ruídos, recordando as qualidades dos objetos sonoros

⁵⁵ Em acústica, a faixa infrassônica é composta de frequências extremamente graves, abaixo de 20 Hz, portanto inaudíveis ao ouvido humano. De acordo com Schafer é nesta faixa que provavelmente os sentidos da audição e do tato se encontram, já que neste estado o som é apenas vibração. (SCHAFER, 2011, p. 145).

⁵⁶ Ao contextualizarmos os conceitos de ruído e de silêncio na perspectiva de Schafer, assinalamos que as concepções de Koellreutter convergem em grande parte com as do compositor canadense, ainda que existam entre eles, certamente, diferenças terminológicas, pedagógicas e outras singularidades. Entre os tons (sons com alturas determinadas e os ruídos (sons sem alturas determinadas), por exemplo, Koellreutter inclui a *mescla* como parte do material sonoro. (ZAGONEL; CHIAMURELA, 2018). Latorre (2014, p. 14-32) fornece uma excelente compreensão acerca do material sonoro categorizado, principalmente sobre tom, silêncio, ruído e *mescla*. A divisão das atividades com foco em Schafer e, posteriormente, em Koellreutter, representa aqui uma escolha em função de nossas vivências com cada autor nos temas que ambos compartilham, em nossa visão, com grande afinidade.

discutidas anteriormente. Perguntas provocadoras para esta atividade podem ser: O que parece estranho neste som quando apartado do ambiente no qual foi produzido? Este som era estranho ou familiar ao contexto? O conceito de distanciamento pode ser introduzido a pretexto desta atividade, já que os sons estão sendo escutados e analisados fora do seu contexto de origem.

Em complemento a este exercício, os estudantes podem exercitar uma espécie de arquitetura sonora, com os exercícios seguintes:

88. Faça como se fosse um arquiteto sonoro, escolhendo e interferindo no espaço escolhido (por exemplo, com um jogo de sinos ao vento) adicionando ao espaço um som agradável.
89. Agora o contrário, retire um som desagradável do espaço.
90. “Agregue un sonido a su propia persona - uno que pueda llevar consigo, y que usted considere capaz de dar placer a las personas que lo rodean”.
91. Retire um som da sua vida, um que outras pessoas tenham dito que não gostam.
92. O grupo elege um participante para visitar um parque frequentemente, para que comunique em que oras podemos encontrar manifestações sonoras agradáveis.
93. Pense como modificar um parque para que este tenha um maior número de ambientes sonoros, desde espaço para jogos até espaços calmos.
94. O grupo pode construir ou ao menos idealizar uma escultura sonora para colocar em um parque, que pode funcionar tanto com o vento ou água (automática) como pela manipulação de alguém.
95. Neste exercício descreva um parque ideal... a partir disso imagine um parque cercado por ruas movimentadas, depois como solucionar o problema do ruído excessivo no parque. O que fazer para isolar o parque? Árvores seriam eficientes? Pense na melhor solução. (LOPES, 2008, p. 10).

Com relação ao silêncio, propomos aqui jogos simples. O primeiro deles seria dividir a turma em grupos, escolher uma atividade qualquer na sala de aula, como arrumar as carteiras, e desafiar qual grupo realizaria a atividade de maneira mais silenciosa. Uma segunda atividade consiste em fazer circular uma folha de papel de um estudante para outro, sem que se produza ruído algum. Aqueles que quebrarem o silêncio saem do jogo. Esta prática pode ser repetida diversas vezes até que a turma toda termine vencedora. Para finalizar, a turma pode realizar o oposto da brincadeira, que consiste em passar a folha de papel com objetivo de produzir uma variedade de sons:

Passe uma folha de papel pela roda. Cada pessoa deve produzir um som diferente com a folha (dobrar, bater, atirar, rasgar). A princípio, é fácil, mas, à medida que o papel continua a ser passado e todos os sons óbvios já tiverem sido explorados, torna-se cada vez mais difícil. (SCHAFER, 2018, p. 87).

A atividade com papel se revela bastante acessível para trabalhar em escolas com poucos recursos, que não possuam instrumentos musicais convencionais ou materiais específicos para a iniciação musical. Schafer (2011, p. 300-302) comenta sobre o desserviço que os *kits* educacionais de qualidade duvidosa podem acarretar à escola pública, embora

ofereçam possibilidades para além deles mesmos: “A medida de um bom kit está na distância que separa o seu conteúdo original, que pode ser modesto, do uso imaginativo que sugere a seu usuário.” (SCHAFER, 2011, p. 302). Os diferentes tipos de papéis e outros materiais escolares, neste sentido, oferecem possibilidades musicais para atividades similares às de Schafer, como as do “Projeto Papel” (BRITO, 2001, p. 117-121), criado por Koellreutter.

5.5.1.4 Formas sonoras

Neste momento da intervenção tem lugar a notação gráfica ou analógica como recurso mimético/imaginativo de representação dos sons. Após as experimentações sonoras e gestuais, propõe-se que os estudantes agora imaginem e criem registros, nas formas de desenhos ou traços designados *grafismos*. São recursos facilitadores da representação dos objetos sonoros corporificados na terceira seção, bem como dos ruídos e silêncios analisados na seção anterior.

Transportados para o papel, estes desenhos se transformam em grafismos. Todo tipo de som é passível de representação escrita, mas este ato é facilitado quando se parte do gesto, pois ele por si só delinea a grafia. Da mesma maneira, uma sequência gestual, uma vez organizada e colocada no papel, pode se transformar em partitura. Assim, leva-se o aluno, de certa forma, à composição. Outro caminho para se chegar à partitura é pela audição. É possível se escrever uma partitura gráfica a partir da percepção auditiva de peças: enquanto se ouve, escreve-se. Símbolos são então criados para representar a música. E desta partitura pode-se voltar à interpretação, que será sempre diversificada, livre e criativa. (ZAGONEL [200?] *apud* LATORRE, 2014, p. 74).

Os grafismos podem ou não chegar a compor uma partitura gráfica ou partitura roteiro⁵⁷, que são peças mais elaboradas com a finalidade de orientar a *performance* musical. Como recursos didáticos, baseiam-se na analogia entre a audição e a visão na percepção de formas cujas qualidades apresentam compatibilidades.

A notação musical analógica, como o nome indica, baseia-se na analogia entre propriedades do campo auditivo e do visual. Alto, baixo, horizontal, vertical, contorno, proporção e outras são qualidades compartilhadas por esses dois domínios perceptivos (Sampaio Neto, 2000, p. 41; Schafer, 1997, p. 176). Sons remetem-nos a formas visuais e vice-versa, como uma aproximação, não uma cópia fiel. Mímesis, não fotografia. (FRANÇA, 2010, p. 11).

O exercício desta analogia está presente na didática de Schafer (2011), na medida em que este frequentemente oferece instruções e exemplos musicais através de desenhos, bem

⁵⁷ Segundo Caznok (2008, p. 63), Schafer e Penderecki são compositores que utilizam partitura roteiro em algumas obras. Esta partitura pode conter sinais gráficos e também convencionais, se distinguindo das demais por apresentar um conjunto de instruções mais específicas, denominado bula.

como os solicita dos estudantes e músicos de formação consolidada. Essa opção metodológica se dá pelo reconhecimento da ascendência qualitativa dos sinais gráficos perante os simbólicos na comunicação visual da música, bem como da objetividade que a notação gráfica alcança, seja na composição, na interpretação de uma partitura ou na Educação Musical. Abaixo, ele nos explica o quanto a notação tradicional ou simbólica perde em analogia visual com relação à notação gráfica, a qual substituiu por força das convenções.

A notação musical consiste de dois elementos: o gráfico e o simbólico. A história da música ocidental mostra que, no princípio, o gráfico tendia a predominar. As dimensões de tempo e altura eram colocadas nos eixos vertical e horizontal da página e os sinais diacríticos gregos ´, ` e ^ foram empregados para indicar movimento: para cima, para baixo e acima e abaixo, respectivamente. Depois, as convenções simbólicas se tornaram mais pronunciadas: o uso de claves, notas brancas e pretas, acidentes, armaduras de claves e sinais como *p, f, ritardando* etc. Não existe analogia entre esses sinais e o que eles indicam; são, apenas, símbolos convencionalmente aceitos como apropriados para sugerir certas estratégias musicais. (SCHAFER, 2011, p. 296).

Além destas convenções simbólicas que se desenvolveram no ocidente, podemos citar também o nível de letramento que os berços da música ocidental, como a Alemanha, a Itália e a Inglaterra, alcançaram após os processos de unificação, criação das línguas vernáculas, nacionalização do ensino público e o desenvolvimento da imprensa. Estes processos ampliaram o domínio da escrita nas sociedades ocidentais, onde a linguagem visual também se desenvolveu e se especializou nas artes e nas tecnologias da informação.

Na Música, porém, o elemento simbólico predominou sobre o gráfico, sob os mesmos processos de algebrização e nomeação (CHKLOVSKI, 1976) que abreviaram as características dos objetos nos símbolos e nas palavras. A simbologia musical, em determinadas tarefas, fornecerá uma informação mais precisa e econômica ao executante. No entanto, outras formas de representar e decifrar o discurso musical são capazes de potencializar a sensação, a expressão e por fim, a experiência musical.

Uma tarefa especial dos educadores musicais deveria ser a de inventar uma ou mais novas notações que, sem afastar tão radicalmente do sistema convencional, possam ser dominadas rapidamente, para que assim a maldição dos exercícios de caligrafia nunca mais volte a tirar o prazer da criação musical viva. (SCHAFER, 2011, p. 299).

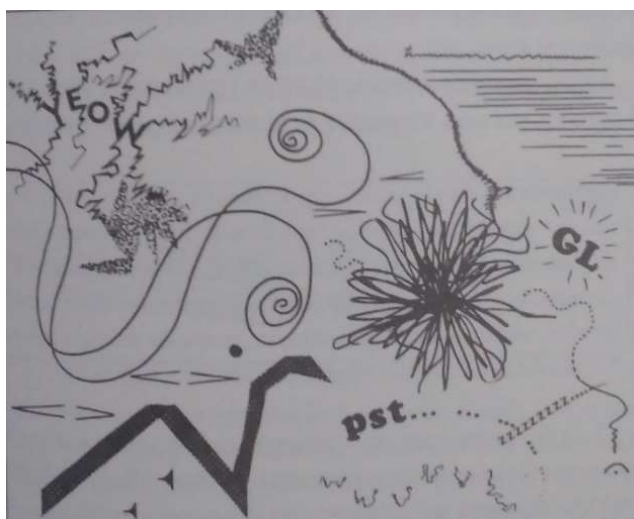
Neste sentido, desejamos também incluir uma experiência com grafismos na intervenção pedagógica. Esta pode sugerir aos professores de Sociologia, como analogia, que os conceitos sociológicos são facilitados mediante um certo distanciamento das palavras, que lhes conferem uma existência discursiva, mas não totalmente significativa, por assim dizer.

Como os conceitos sociológicos poderiam também adquirir uma existência sonora, imagética e musical? Esta questão já tem sido trabalhada pela abordagem das charges, das artes visuais, dos filmes, das fotografias, literaturas e numerosos recursos audiovisuais, incluindo as músicas, disponíveis ao ensino de Sociologia. Porém, acreditamos que a relação entre Música e Sociologia pode se tornar ainda mais singular e significativa. Resta-nos abrir os olhos, os ouvidos e outros sentidos para as potencialidades que professores e estudantes trazem ao contexto da disciplina.

Antes de trabalhar uma composição gráfica em grupo, sugerimos o seguinte exercício individual aos estudantes. Para sua realização, a turma deve providenciar papéis de quaisquer texturas, sem pauta (cartolinas são interessantes pois oferecem mais espaço), e material de pintura: lápis, crayon, guache, canetas, etc, de forma que todos possam utilizar. Neste exercício é importante que os estudantes vocalizem os sons, imaginando suas formas, direções e cores. Como o que segue:

Descubra a forma das coisas que você pode desenhar com a sua voz. Use a imaginação e produza: 1. O som mais agudo que for capaz; 2. O som mais grave; 3. O som mais leve; 4. O som mais forte; 5. O som mais suave; 6. O som mais áspero; 7. O som mais engraçado; 8. O som mais triste; 9. Um som austero; 10. Um som aborrecido; 11. Um som interrompido; 12. Um som rítmico, repetido; 13. Um som arritmico; 14. Novamente, o som mais agudo; 15. Agora, subitamente, o mais leve; 16. Gradualmente, module para o mais engraçado. (SCHAFER, 2011, p. 198).

Figura 3 – Formas sonoras



Fonte: (SCHAFER, 2011, p. 199).

A figura acima é uma proposta de composição para voz solo (SCHAFER, 2011, p. 199). Os grafismos em grupo podem ser produzidos também na forma de composição, utilizando os sons coletados nas atividades anteriores. Para orientar a composição, o professor

deve solicitar que os alunos planejem a quantidade de sons que irão representar e quais alunos ficarão responsáveis por um ou mais sons da composição. Igualmente, se os sons vão aparecer numa determinada sequência (linha melódica), se soarão simultaneamente ou sobrepostos (bloco harmônico), ou se irão alternar-se em sequências e blocos de sons. Os sons podem percorrer o mesmo sentido mudando de direções, com pausas em uma das linhas (silêncios), variações de intensidade e defasagens. Neste planejamento é importante que os estudantes pensem nas durações e repetições de cada som e também na duração total da peça. Definir o início, as partes intermediárias e o encerramento da peça são passos fundamentais para exercitar o discurso musical e a forma. Depois de alguns ensaios e ajustes, o grupo estará pronto para transformar o esboço na partitura definitiva. As composições podem ser apresentadas mediante a leitura direta da partitura pelos integrantes ou não, ficando ao critério de cada grupo.

5.5.1.5 Confluência das artes

Para finalizar esta seção de atividades, escolhemos um jogo do livro *Ouvircantar* (SCHAFER, 2018), no qual os grupos se integram novamente à turma, revisitando as práticas anteriores. Exige bastante concentração e coordenação entre os jogadores a fim de que não se quebre o jogo. Para isso, o professor deve avaliar constantemente a aceitação ou a rejeição das propostas pela turma. Não é interessante que alguém fique de fora⁵⁸.

23. Cãnone de vários meios

A classe forma uma fila. A primeira pessoa faz um gesto com seu corpo, braços ou pés. A segunda pessoa “canta” o som sugerido pelo movimento. A terceira pessoa desenha uma forma sugerida pelo canto. A quarta pessoa imita a forma com o corpo, e a sequência é passada em fila por toda a classe. Logo que a primeira sequência é passada, a primeira pessoa da fila começa uma segunda sequência, com um novo gesto, e o “cãnone” continua. (SCHAFER, 2018, p. 40, grifos do autor).

Ao comentar este jogo, Schafer afirma que ele toca “várias formas de arte uma só vez”, exigindo uma tradução espontânea das ações “de um meio para o outro” (SCHAFER, 2018, p. 40), isto é, do gestual para o vocal e deste para o visual. Aqui temos um breve exemplo do objetivo de confluência das artes, segundo eixo de contextualização do autor indicado no início de nossa exposição. O encontro das artes, para Schafer, significa mais que um ideal estético e forma de combate ao virtuosismo de resultados musicais alienados, mas uma recomposição dos sentidos humanos no *sensorium* total (SCHAFER, 2011, p. 278). Proposta

⁵⁸ Uma delimitação do espaço ajuda a organizar a entrada e a saída dos estudantes no jogo. Quando os estudantes se recusam a participar ou desistem durante as atividades, devem ser conduzidos para um espaço de observação. Para estes estudantes podem ser solicitadas tarefas de análise e/ou registro das atividades.

que dialoga com o conceito de unidade dos meios de expressão (MARKS, 1978 *apud* ARNHEIM, 2004).

A unidade dos meios de expressão é também sugerida quando, em termos biológicos, pensamos nas artes como extensões dos sentidos. A unidade dos sentidos se manifesta geneticamente, no fato de ser possível dizer que as diferentes modalidades – visão, audição, tato, etc – se desenvolveram por diferenciação gradual de um aparato que, originalmente, era muito mais integrado. (ARNHEIM, 2004, p. 67-68).

Encontro que também defendemos através do raciocínio perceptivo no ensino das Ciências Sociais, a partir de duas condições críticas indicadas por Plaza (2003). A primeira delas é a crise científica perante a indeterminação do conhecimento, resultando na busca de “novos modelos de interpretação da complexidade universal” (PLAZA, 2003, p. 40). Aqui, nós temos o colapso dos sistemas de codificação da ciência e, conseqüentemente, sua aproximação com os sistemas de baixa codificação, as artes.

Nestes casos, onde a ciência entra em colapso, só resta a abdução, a teoria, e é nesse ponto que se abre um possível contato para a arte e o estético. Cria-se então um vácuo, uma tabula rasa, e isso ao mesmo tempo que é inquietante, também é entusiasmante, porque abre-se a janela para o criativo, o experimental, isto é, no fundo existe a possibilidade de se reunir estas áreas, de estabelecer uma coerência (holismo) entre elas. (PLAZA, 2003, p. 40).

A segunda crise abrange a própria arte na contemporaneidade. (PLAZA, 2003, p. 37). Uma crise interna de codificação entre as práticas artesanais e as pós-industriais, onde a ciência, aqui entendida como lugar de produção de conhecimento, tem o papel mediador na pesquisa e no desenvolvimento de metalinguagens com maiores capacidades explicativas. Segundo Plaza (2003, p. 37, 45), a Universidade é protagonista no desenvolvimento de uma poética do fazer-pensar – raciocínio perceptivo –, como resposta às crises paradigmáticas que obrigam as artes e as ciências a realizarem “cruzamentos intertextuais”, não isentos de conflitos.

É esta a relação que entendo deve ser estudada em qualquer Poética (síntese operativa do fazer-pensar), utilizando-se, para isso, do cruzamento iluminador de todas as artes e ciências como meios possíveis (o que aponta para uma comparação entre elas). Assim, o raciocínio perceptual (saber sensível) e o pensamento como interação combinatória (a procura do inteligível), constituem o cenário do pensamento criativo, de forma correlata, complementar, cooperativa, interdisciplinar e multimidiática no intuito de pensar-fazer a luz. (PLAZA, 2003, p. 46).

Retornando para Schafer, observamos que este também enxerga através dos colapsos e se posiciona a favor do movimento interdisciplinar entre as artes, impulsionado pelas mídias, ou seja, numa conjuntura onde as artes tradicionais e individuais já se encontram envolvidas por estes novos códigos e suportes tecnológicos.

Quero acrescentar, também, minha firme convicção de que o colapso das especializações e o crescimento do interesse nos empreendimentos interdisciplinares não deve passar despercebidos a quem esteja engajado em qualquer tipo de educação musical. Durante o século XX, as artes têm-se mostrado suscetíveis à fusão e à interação. Considero que é somente questão de tempo até que os estudos de mídia sejam adotados em aula, quando as diversas artes individuais poderão emergir dos compartimentos em que foram colocadas a tanto tempo e propiciar uma interação ao mesmo tempo estimulante e poderosa. (SCHAFER, 2011, p. 293).

À essa altura podemos nos questionar o que isso interessa à Sociologia? A resposta não é simples, mas podemos antevê-la na mesma busca pela presença e experiência do “fazer” que tanto gratifica e ilumina os artistas em suas descobertas. A Sociologia também almeja o saber da experiência que a arte proporciona e compreende sua nova atitude frente aos objetos estéticos. Essa atitude não se basta em observar e explicar, mas compreende viver, padecer.

As artes, na sua capacidade de manipular os signos e os símbolos, podem nos apresentar também outros mundos, outras realidades sociais - mundo inimagináveis. São elas que podem catalisar tais exercícios de estranhamento e desnaturalização. E para isso, não podemos apropriar-nos apenas dos seus conteúdos, mas também da forma, das sensações, das emoções. Das suas produções de presença. A música “Haiti” de Gilberto Gil e Caetano Veloso não nos servem apenas como denúncia de uma realidade que poderia ser explicada. A experiência que ela proporciona não pode ser banalizada. É preciso [...], portanto, padecer na experiência. É preciso dar espaço ao que não podemos explicar, resumir, sintetizar e até mesmo entender. (GODOI, 2017, p. 10).

Compete à Sociologia, portanto, uma atitude participativa na experiência musical, a qual podemos estabelecer na atividade de construção das paisagens sonoras.

5.5.1.6 Paisagens sonoras e grupos sociais

O jogo seguinte se inspira na prática de paisagem sonora (SCHAFER, 2011, 2009). Aqui, os estudantes igualmente trabalharão em grupo, primeiramente fazendo uma pesquisa de grupos sociais discutidos na aula de Sociologia. Tomemos como exemplo o destaque (box) sobre grupos sociais *Você já pensou nisto?*, presente no capítulo 8 do livro *Sociologia Hoje*:

A sociedade é dividida em muitos grupos sociais. Cada um de nós pode pertencer a vários grupos, já que frequentamos escolas diferentes, temos diferentes rendas familiares, trabalhos, padrões de consumo, hábitos, gostos e comportamentos. Ou seja, convivemos com pessoas muito variadas e essas pessoas podem pertencer a grupos sociais bastante heterogêneos. Procure pensar em padrões de divisão social, isto é, em critérios que delimitem diferentes grupos de pessoas, levando em conta características que tendem a aproximá-las ou afastá-las umas das outras. (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, p. 153).

A partir da identificação de alguns grupos sociais e suas principais características, discutimos como a sonoridade também pode constituir um traço distintivo dos grupos sociais,

assim como as músicas funcionais que são produzidas ou escutadas como subsídio para outras ações sociais, além de músicas que determinados grupos escutam ou consomem numa finalidade aparentemente apenas estética, mas que não deixam de estabelecer relações identitárias com seus membros. É importante, neste sentido, estimular que os estudantes investiguem os mais variados elementos sonoros e musicais que operam como marcadores dos grupos sociais, sejam eles étnicos, regionais, profissionais ou religiosos. Estes vieses podem ficar ao encargo da disciplina, por exemplo, se a temática for religião, podemos trabalhar com grupos religiosos. Se o assunto for classes sociais, outros segmentos e cenários se apresentam.

Com a sala dividida em 2 ou 3 grupos de 8 a 10 estudantes, solicitamos que os estudantes apresentem os grupos sociais escolhidos para contar uma história sem palavras (SCHAFER, 2011, p. 201-202), apenas com gestos sonoros, música ou fragmentos musicais que se relacionem aos contextos sociais. Aqui podem ser incluídos cantos, cantigas tradicionais e outras expressões emblemáticas dos grupos em questão. Nesta atividade, os estudantes podem utilizar, além das vozes, objetos e instrumentos musicais para produzirem as paisagens sonoras e, orientados pela ideia de composição da atividade anterior, devem planejar as qualidades e os percursos de todos os sons que serão produzidos. Ao fim dos ensaios em espaços separados, os grupos se reúnem para apresentar suas paisagens sonoras uns aos outros. A experiência pode ser bastante intensa quando recebida de olhos fechados ou vendados, sendo fundamental também o silêncio dos grupos enquanto ouvintes.

Para o encerramento desta etapa da intervenção, propomos um momento de debate acerca das atividades realizadas. O professor pode dirigir tais perguntas: O que os sons revelam sobre as condições e relações sociais? Como a música pode representar grupos, ações, relações, diferenças, identidades, valores e ânimos sociais? Quais funções tem as músicas nos contextos socioculturais? Como determinados sons ganham significados sociais? Sugerimos, igualmente, a busca por conexões entre as atividades e textos sociológicos, clássicos e/ou contemporâneos.

5.5.2 Modelos de improvisação e jogos dialogais em Koellreutter

Trazer Hans-Joachim Koellreutter para este trabalho é ousado de nossa parte, de modo que tentaremos desenvolver alguns conceitos e práticas deste educador musical procurando respeitar ao máximo suas ideias fundamentais. Koellreutter não foi um teórico preocupado com a sistematização de seu pensamento. Era um jovem flautista quando decidiu

refugiar-se no Brasil⁵⁹, conseguindo aqui desenvolver as estéticas contemporâneas já citadas, porém juntamente com o imperativo de ensinar o que sabia, sem distinções de público e de conteúdos musicais.

Aos 22 anos, Koellreutter já havia estudado tudo o que se referia ao tonalismo⁶⁰ e seguia as vertentes de sua desconstrução, com o dodecafonismo, o serialismo e o atonalismo. Entre suas principais publicações estão as obras *Harmonia Funcional* (1980), largamente citada e utilizada por músicos de jazz e arranjadores, e a *Terminologia de uma Nova Estética da Música* (1990), dicionário onde reuniu seus principais conceitos contemporâneos, alguns antagônicos e outros extensivos à forma ortodoxa de se fazer música.

No Ceará⁶¹, bem como em outros estados brasileiros, músicos de todas as formações tiveram oportunidade de frequentar seus cursos, palestras, seminários e oficinas, dos quais muitos se transformaram em materiais de estudo e publicações, por discípulos e parceiros mais próximos, como Carlos Kater, Teca Alencar de Brito, Bernadete Zagonel e Saete Chiamurela. Neste sentido, a perspectiva musical de Koellreutter percorreu tanto os conservatórios, as escolas livres, as universidades, como as orquestras onde atuou como flautista ou maestro, e os festivais de música, que geralmente oferecem formações de curta duração aos participantes diversos. É possível afirmar que Koellreutter criou os cursos musicais de verão no Brasil, propiciando aos estudantes a “oportunidade de ouvir conferências sobre pintura, literatura, filosofia, sociologia etc., estudando, ao mesmo tempo, as matérias principais de seu aprendizado musical [...]” (KOELLREUTTER, 2018, p. 228).

⁵⁹ H-J. Koellreutter (1915-2005), exilou-se no Brasil em 1937, por motivo de perseguição pelo regime nazista. Entre os anos 1940 e 1950, teve seu trabalho vinculado ao movimento Música Viva, do qual foi fundador. Após este período, passou a lecionar na Escola de Música da Universidade Federal Bahia, realizando trabalhos como professor visitante e diretor de cursos de férias no Rio Grande do Sul, Ceará, São Paulo e Minas Gerais, ao longo das décadas de 1960, 1970 e 1980. Retornou à Europa em 1962, premiado pela Fundação Ford, e à Alemanha, em 1963, a convite do Instituto Goethe. Entre 1965 e 1969 viaja para a Índia como representante do Instituto Goethe, desenvolvendo trabalhos em Nova Delhi e em Bombaim. De 1970 a 1974 desenvolve trabalho similar, como regente e professor no Japão e na Coreia do Sul. Na década de 1980, Koellreutter concentra seu trabalho em instituições paulistas, tais como Conservatório de Tatuí, Pontifícia Universidade Católica, Universidade de São Paulo e Universidade Estadual Paulista. Além do trabalho em instituições, Koellreutter foi professor de músicos que alcançaram grande êxito, como Antônio Carlos (Tom) Jobim, Claudio Santoro, Edino Krieger e Guerra-Peixe.

⁶⁰ Tonalismo refere-se ao Sistema Tonal que configura a música ocidental, a partir do período Barroco, passando pelo Classicismo, Romantismo, Moderno e Contemporâneo, com exceção das vanguardas e escolas que se dedicaram exclusivamente ao atonalismo, serialismo, politonalismo e dodecafonismo. Caracteriza-se pela divisão entre o modo maior e o menor, pelo conceito de função harmônica (tônica, subdominante, dominante) e pela melodia acompanhada por acordes formados pela superposição de tríades (homofonia).

⁶¹ Doutor *Honoris Causa* pela Universidade Federal do Ceará (1990), Koellreutter foi professor nas edições dos *Nordeste - Encontros Musicais da UFC*, entre os anos de 1982 e 1985, e integrante do Grupo de Trabalho para a implantação do Departamento de Artes da UFC, em 1988. Neste, atuou como coordenador e consultor, junto aos professores Orlando Vieira Leite e Maria Izaíra Silvino Moraes, entre outros. (MATOS, 2007).

Aqui, procuramos nos ater à perspectiva dos jogos musicais, porém iniciamos com temas imprescindíveis à compreensão do pensamento socioeducacional de Koellreutter e à aplicação das atividades pelo professor ou professora de Sociologia, no contexto deste trabalho.

A missão educativa de Koellreutter no Brasil tornou-se clara logo nos primeiros anos de sua chegada. Residindo no Rio de Janeiro, porém viajando em turnês pelo norte do país, observou tudo a sua volta em termos de educação pública, especificamente de educação musical, unindo suas reflexões sobre ensino ao relativismo da cultura ocidental, à crítica aos processos políticos e econômicos no terceiro mundo (como ele se referia aos países da América Latina), e ao alinhamento estético com a psicologia Gestalt e com a Física contemporânea. Assim, Koellreutter se propôs a oferecer algo realmente novo e correspondente aos contextos que encontrava.

Vim para cá como flautista, como concertista de flauta e, por isso, me perguntei até que ponto um profissional desses seria realmente útil num país como o Brasil. Cheguei à conclusão de que não seria importante, em última análise. Nem americanos, alemães, italianos fazendo óperas e todas essas coisas que eu conhecia de outros países teria importância. Conclui que a crise deveria desenvolver uma ação metódica e sistemática de educação musical. Então, a seguir, comecei a estudar a situação da educação musical. Não comecei a trabalhar, comecei a estudar a partir das aulas que dava, de viagens que fiz, como aquela grande turnê pelo norte do país até Manaus, que foi uma das primeiras; e depois outra pelo sul, a convite da Instrução Musical ou Instrução Artística, que promovia esses tipos de concertos. (KOELLREUTTER, 2018, p. 230-231).

A partir das leituras dos seminários e entrevistas nos quais Koellreutter discorreu sobre suas iniciativas pedagógicas no Brasil, compreendemos que ele possuía, sobretudo, uma consciência pós-colonial (COSTA, 2006), alertando que a música brasileira não deveria percorrer, e muito menos, reconstituir o mesmo caminho da música européia, uma prática sustentada pelos conservatórios desde o século XIX⁶². Erroneamente foi julgado como uma ameaça à música nacional por Camargo Guarnieri⁶³, quando na verdade incomodava o nacionalismo irreflexivo de compositores que ainda concebiam o folclore musical brasileiro como uma espécie de “chave simbólica para a libertação do seu povo.” (EGG, 2004, p. 189).

⁶² A tradição conservatorial do Brasil é inaugurada com a instituição do Conservatório de Música do Rio de Janeiro, em 1841, sob forte influência da chegada da família real portuguesa, em 1808. Com o estabelecimento da corte no Rio de Janeiro, D. João VI solicita a transferência de diversos músicos e artistas, responsáveis por ajustar a cidade às exigências culturais e condutas sociais da nobreza.

⁶³ No ano de 1950, o compositor e ex-aluno de H-J. Koellreutter, Mozart Camargo Guarnieri, escreve a *Carta aberta aos músicos e críticos do Brasil*, publicada nos principais veículos de comunicação do país. Neste texto, em resumo, Guarnieri acusa a estética dodecafônica e o atonalismo como inimigos da música nacionalista que os principais compositores da época buscavam edificar. Koellreutter estava diretamente ligado a esta crítica, bem como os jovens vinculados a ele pelo grupo Música Viva. Além da disputa musical havia também o embate político, visto que alguns integrantes do grupo Música Viva eram associados ao PCB e ao movimento comunista, enquanto os nacionalistas defendiam a política do Estado Novo. (EGG, 2006).

Koellreutter defendia que a transformação das formas pelos conteúdos ou materiais temáticos, como os temas folclóricos, são movimentos fundamentais da Estética na produção de uma arte autêntica. (KOELLREUTTER, 2018, p. 147-149). Transformações que Villa-Lobos, por exemplo, bem soube explorar em sua terceira fase criativa. No entanto, o compromisso de Koellreutter, na condição de imigrante, não era com a música nacional e à esta não se opunha. Uma análise do primeiro boletim do Música Viva, liderado por ele, mostra a conjuntura fecunda, porém insustentável, dos compositores que inicialmente se uniram em torno das técnicas de vanguarda apresentadas por Koellreutter, mas que posteriormente se dispersaram.

Não há no texto nenhuma menção a qualquer questão relativa ao nacionalismo, questão que certamente preocupava todos os integrantes do grupo – com a exceção de Koellreutter. O músico alemão tinha, na verdade, uma preocupação oposta. Enquanto os nacionalistas brasileiros que integravam o grupo estavam engajados num movimento de criação e valorização de uma música pautada pela identidade nacional, Koellreutter era fugitivo de um regime fundado num nacionalismo extremado, contra o qual continuava lutando. Por isso a insistência no valor universal e humanístico da música. Mas este ideal de defesa da música nova, no momento, só podia ser percebido pelos nacionalistas como uma soma na sua luta contra o predomínio da música romântica européia. Neste momento, a citada “jovem música brasileira”, que Koellreutter pretendia divulgar, só poderia ser associada a obras de compositores como Villa-Lobos, Camargo Guarnieri, Francisco Mignone, Lorenzo Fernandez. Ou seja, a música contemporânea de então era justamente a música nacionalista. (EGG, 2004, p. 40).

No ensino de Música, sua proposta foi a Educação Musical funcional, da qual podemos destacar 4 aspectos. Associamos os três primeiros às mudanças pragmáticas na educação dentro da perspectiva funcional, ao passo que o último aspecto, interpretamos como uma visão mais ampla e sociológica da arte funcional ou arte utilitária no campo cultural.

Como primeiro aspecto, identificamos a promoção de uma cultura humanista, da qual Koellreutter sentia falta na formação instrumentalizada dos músicos brasileiros, independentemente dos talentos individuais que se apresentassem. (KOELLREUTTER, 2018, p. 56, 231). Significava uma mudança de atitudes e de investimentos na educação, permitindo o acesso ao conhecimento pelo maior número de pessoas, de modo criativo e não apenas reprodutivo ou transmissivo. (KOELLREUTTER, 2018, p. 118).

A flexibilização e a adaptação local dos currículos universitários (KOELLREUTTER, 2018, p. 240), por sua vez, é um segundo aspecto da proposta funcional, com realizações concretas nas grades curriculares e nas extensões de vários cursos, inclusive no Departamento de Artes da Universidade Federal do Ceará. Esta descentralização acadêmica favoreceu justamente as trocas e as discussões entre estudantes e profissionais que Koellreutter almejava.

[...] Os primeiros simpósios interdisciplinares, eu os fiz na Universidade da Bahia, na época em que o Mário Schenberg vivia convidando colegas de outras faculdades de fora e daqui para estudar um determinado tema... Não me recordo agora quais foram esses temas, mas era algo mais globalizante, holístico, em torno da função do profissional, do ser humano na sociedade moderna. Estudamos este tema, não só na música ou nas artes, mas também do ponto de vista dos médicos, dos professores, etc., refletindo sob várias óticas e perspectivas. Uma discussão entre profissionais e com os estudantes. (KOELLREUTTER, 2018, p. 233).

O terceiro aspecto vem a ser a interdisciplinaridade entre as ciências e as artes, defendida igualmente por autores aqui revisados, como Arnheim (2004), Plaza (2003), Nisbet (2000), e especialmente Schafer (2011), em concordância com Koellreutter, no que se refere à formação dos professores de Música. A Sociologia e a Antropologia compartilham este espaço comum nos projetos de pesquisa.

Ciência e técnica terão no futuro uma importância cada vez maior. O trabalho comum em todos os projetos de pesquisa possíveis, na área da sociologia, antropologia, das ciências naturais e das artes, deveria ser um destacado setor desse sistema educacional. (KOELLREUTTER, 2018, p. 117).

No quarto aspecto da Educação Musical funcional destacamos, por fim, a visão sociológica de Koellreutter acerca da arte e da função social do artista. Estas concepções foram gestadas no seio do grupo ou movimento Música Viva, em consonância com os princípios da arte-ação de Mário de Andrade, e publicadas entre os anos de 1945 e 1946, tendo como textos principais os artigos *Nos domínios da música* (1945) e o *Manifesto 1946*, do Música Viva. De acordo com Lucas (2018, p. 209):

Inventariando de forma rapsódica os pontos levantados em “Nos Domínios da Música”, chama atenção a questão da contraposição do social coletivo ao individualismo romântico, enquanto meta a ser adotada no campo musical no Brasil. A concepção utilitária da arte, o seu caráter funcional e coletivo na sociedade, são pontos de convergência com a proposta andradiana de “arte-ação” e arte baseada no “princípio da utilidade” [...], expressões citadas no Manifesto de 1946. [...].

Em contraposição ao individualismo romântico que afastou os artistas da sociedade, consequentemente das lutas comuns, o educador alemão lançava uma metáfora radical de substituição do “grande homem” romântico, “pelo músico-artisano da idade média que trabalha com zelo e abnegação por uma causa que considera superior à sua pessoa e à sua arte.” (KOELLREUTTER, 2018, p. 206). Sabendo-se, contudo, que Koellreutter recorria frequentemente à conscientização através do choque (VOROBOW, 1999), sua metáfora não pretendia colocar o artista novamente em situação idealizada e pouco autônoma, como no passado, mas se referia ao artista que, na modernidade, sobrevivia de trabalho profissional e remunerado, em escolas, orquestras e associações diversas, de forma assalariada ou autônoma.

Por sua vez, o artista torna-se consciente de que a sua função é uma função social, no mais amplo sentido do termo, porque as realidades profissionais da sociedade de massa, tecnológica e industrializada, são incompatíveis com o conceito tradicional do artista, ou seja, o “gênio” que permanece distante da sociedade. (KOELLREUTTER, 2018, p. 67).

Conhecedor das dificuldades que envolvem as mudanças dos padrões sociais, Koellreutter acreditava que somente os processos de socialização orientados por uma reforma educacional promoveriam, a longo prazo, a reciprocidade necessária entre os artistas e a sociedade. (KOELLREUTTER, 2018, p. 206).

No texto *Fundamentos de uma estética materialista da Música*, de 1948, Koellreutter retoma a temática da arte utilitária, desta vez ancorado no materialismo histórico, dialogando com as noções de relações de produção e de superestrutura. Seu foco, que é discutir as determinações sociais dos conteúdos e formas musicais nos séculos XVI, XVII e XVIII, passa pela compreensão de que as estéticas resultam do desenvolvimento das forças produtivas dentro de um determinado sistema econômico. Numa alusão, embora despojada, à teoria marxista, Koellreutter reafirma desta vez o caráter utilitário e revolucionário da arte, e do artista como agente problematizador e reflexivo.

A obra de arte deve ser útil e servir a algum interesse da humanidade, no sentido de testemunhar e denunciar os problemas da época, provocando no homem a sua consciência e a sua compreensão e contribuir assim para a evolução da vida social, dependendo isto da importância de uma obra de arte para o progresso revolucionário da humanidade. É esta a concepção utilitária da arte. Todas as artes são classificadas de acordo com a teoria marxista dos valores, dependendo este da importância de uma obra de arte para o progresso revolucionário da humanidade. Por isto, o artista que não afina à sua obra o significado que lhe é devido em relação ao desenvolvimento social e à sua superestrutura, será um elemento inútil, e, como tal, nocivo à humanidade. Deste modo, o artista serve aos interesses da sociedade e da arte, assim como qualquer outra superestrutura, torna-se um reflexo da produção material, ficando como esta, sujeita às leis da evolução. Se entende por superestrutura ao conjunto de instituições políticas, sociais, artísticas, religiosas, etc, que em uma sociedade corresponde às relações de produções, às quais constituem-se a sua base econômica, isto é, a estruturada natureza material. (KOELLREUTTER, 2018, p. 144-145).

Já no texto *O ensino da música num mundo modificado* (1977), observamos como Koellreutter relacionava o campo artístico ao sistema cultural mais amplo, englobando os meios de comunicação e a educação formal.

Nesta sociedade, [...] a arte torna-se essencial à existência do ambiente tecnológico e transforma-se no instrumento de um sistema cultural que enlaça todos os setores deste mundo, construído pelo homem, contribuindo para dar-lhes forma e expressão. Os sistemas de comunicação, de economia e de tecnologia, de linguagem e de expressão artística, misturam-se uns aos outros, mergulhando num único todo. (KOELLREUTTER, 2018, p. 67).

No que diz respeito à Música, especificamente, Koellreutter sugeriu a sua aplicação em todos os setores sociais, com destaque para as áreas de saúde e de ressocialização, as quais de fato alcançaram desenvolvimento nos projetos sociais e também na Musicoterapia, já no final do século XX.

Dentro desta nova sociedade, encontramos, no entanto, vários campos de atividades que podem ser desenvolvidas, estendidas, desdobradas e ativadas através de música aplicada. No campo da educação em geral, no campo do trabalho, na medicina, nos setores de planejamento urbano na administração, nas relações inter-humanas, na terapia e reabilitação social, enfim, nestes e em outros setores da vida moderna, a música aplicada pode fazer-se presente, de uma forma dinâmica e produtiva. (KOELLREUTTER, 2018. p. 67-68).

As juventudes teriam um papel especial neste movimento social e integrador pela Música, pois Koellreutter identificava no comportamento juvenil as habilidades de trabalhar em grupo e a partir de interesses musicais comuns, os quais também convergiam para as novas expressões que a Música encontrava junto às outras linguagens artísticas. Koellreutter, de fato, percebia o motivo das culturas juvenis neste processo, contudo sem mencionar estas categorias.

Refiro-me a certas atividades em grupo, a certos modos de procedimento e ação, e ao comportamento crítico dos jovens face a certas regras e costumes de conduta, considerados como válidos pela maioria da população adulta e realizada, profissionalmente falando. [...]. Refiro-me à “curtição” de jazz, bem como à música popular em geral, e ao interesse dos jovens pela improvisação e pela música moderna, que alia o som ao ruído, que implica em novos símbolos de grafia e notação, que requer um novo tipo de audição e percepção e nega quase todos os conceitos da estética tradicional, linguagem musical, hoje em uso em toda parte do mundo, no cinema, na televisão, no teatro, etc... (KOELLREUTTER, 2018, p. 69).

Aprofundar o estudo dos pensamentos cultural e sociológico de Koellreutter seria de inestimável importância para compreender de forma mais contundente as tensões por ele semeadas na Educação Musical brasileira, mas isso não é possível no âmbito deste trabalho. De maneira perspicaz, sua crítica se valeu das próprias contradições que o sistema de ensino, dentro do sistema social, sustentava em face do conhecimento, por ele reconhecido como indeterminado, relativo, microfísico e complementar, conforme os pensamentos dos principais autores da Física Moderna. (KOELLREUTTER, 2018, p. 185-187).

A descoberta de Broglie e a formulação pelos físicos Schrödinger e Heisenberg derrubaram uma lei, válida não somente a partir da Renascença, mas, de fato: desde os primeiros dias do pensar ocidental, representado por Sócrates e Platão. Refiro-me à lei do dualismo, ou seja, modo de pensar e raciocinar que tem por base a existência de conceitos duais ou contrários, interpretados como opostos e antagônicos, que se excluem mutuamente, assim como, por exemplo, belo e feio, bem e mal, matéria e espírito, mente e corpo, vida e morte, imanência e transcendência. (KOELLREUTTER, 2018, p. 186).

Não havendo mais lugar na Música para o raciocínio por meio dos pares de opostos (consonância/dissonância, contraponto/harmonia, acorde/melodia), Koellreutter trabalhava na perspectiva multidimensional ou gestáltica, aplicando-a em todas as relações, internas e ao entorno dela. Assim, onde a concepção tutorial defendia o ensino do professor voltado para uma única pessoa, que por sua vez assumia a responsabilidade de se tornar semelhante ou superior ao mestre, Koellreutter afirmava dois novos caminhos: que o professor aprendesse do aluno o que ensinar e que este ensino fosse coletivo. Onde a partitura solicitava uma leitura econômica e linear, ele propunha uma partitura multidirecional, já que “intérpretes e os próprios ouvintes diferentes, ordenarão diferentemente as ocorrências musicais percebidas.” (KOELLREUTTER, 2018, p. 85). Onde a experiência musical permitia somente duas posições, executante ou ouvinte, Koellreutter libertava criativamente o primeiro, enquanto ampliava o espaço significativo e inventivo do segundo.

Acontece que o conteúdo de uma obra musical p.e. nunca pode ser assimilado pela simples audição, mas sim, somente através da plena participação, da participação ativa e “co-criadora” por assim dizer, do ouvinte. Acontece que o conteúdo de uma obra musical é alcançado em um estado de consciência, em que a individualidade do homem se dissolve em uma unidade indiferenciada, e em que o mundo real, o mundo dos sentidos é transcendido. (KOELLREUTTER, 2018, p. 187- 188).

É no improviso que estes personagens desconhecidos, para além das individualidades e dualidades, vão se encontrar. Sendo importante ressaltar que Koellreutter não recusava a ideia de conflito, mas acreditava que o estado de integração cultural, artística e de convivência pacífica demandava “o entendimento entre nós e o que é estranho.” (KOELLREUTTER, 2018, p. 108). Talvez por essa razão, ele tenha apostado no elemento perturbador no jogo “O Palhaço”, recurso de estranhamento, a fim de que os improvisadores se compreendessem entre o pulso (Lei) a liberdade de expressão. (KOELLREUTTER, 2018, p. 244). Para o educador, a improvisação apresentava o melhor caminho para iniciar as pessoas na Música e colocar em prática os questionamentos que surgem nas primeiras aulas. (KOELLREUTTER, 2018, p. 236). Ao ser perguntado como desenvolvia o trabalho com os modelos de improvisação por ele criados, responde:

HJK: Começo a primeira aula, geralmente, sonorizando o ambiente. A criançada entra, ou neste caso, os professores entram e trazem potes, mil coisas da cozinha, diversos objetos sonoros e “sonorizam” o ambiente. Depois peço para desenhar em uma partitura gráfica. Para realizar alguma coisa. Na segunda aula, eles têm que tocar de acordo com aquela partitura. E assim a coisa se desenvolve, mas parte sempre das músicas dos modelos. Logo no primeiro contato alguém vai perguntar: “O senhor chama isto de música?” Então já estamos na discussão do que é música. E a próxima.

Pergunta talvez seja: “Qual a diferença entre pouso e silêncio?”. São todos termos que necessitam uma atualização. (KOELLREUTTER, 2018, p. 247).

Segundo Koellreutter, nesta entrevista concedida a Carlos Kater, a ideia de trabalhar com jogos musicais lhe ocorreu após seu retorno dos países orientais, em 1975. Neste período, Koellreutter buscava estratégias para atualizar professores de Música, alguns dos quais sem conhecimento de teoria elementar, o que não era incomum no Brasil até os anos 1980.

Através de trabalhos que passou a desenvolver também para um público diversificado, além de educadores musicais, Koellreutter percebeu a eficácia que os jogos igualmente alcançavam com crianças e idosos, em contextos recreativos. Essa era a concepção lúdica de Iniciação Musical que, segundo Brito (2019, p. 47), ainda estava circunscrita aos conservatórios e aos estudantes que tinham acesso ao ensino formal. Portanto, estudantes das classes populares, e até mesmo alguns educadores musicais e instrumentistas de certa envergadura não haviam tido tal contato livre e prazeroso com a Música. Teca Alencar de Brito foi uma das educadoras que participou ativamente no desenvolvimento dessas metodologias. Segundo ela:

No âmbito das relações entre música e jogo, Hans-Joachim Koellreutter, [...], desenvolveu uma série de jogos de comunicação e de improvisação, compreendidos como ferramentas pedagógicas com foco no desenvolvimento de qualidades humanas e musicais. Para ele, tais jogos eram meios capazes de integrar prática e reflexão e de ampliar as ideias de música, posto que os projetos consideravam, e inseriam, aspectos e conceitos emergentes na música no século XX, especialmente em sua segunda metade. Valendo-se de propostas que mesclavam a vivência do tempo (métrico, e não métrico), [...] de ruídos e mesclas, além dos tons amplamente estabilizados na produção musical tradicional, Koellreutter desenvolveu jogos que focavam o relacionamento dialógico, a comunicação e a improvisação, em ambientes que valorizam o caráter lúdico da experiência musical em sua intrínseca relação com o viver, em sua completude. (BRITO, 2019, p. 71-72).

Neste ponto nos voltamos à improvisação, metodologia central dos jogos musicais de Koellreutter. Para ele, não havia nada a ser mais planejado do que a improvisação (BRITO, 2001, p. 45-46), visto que, se o improviso ainda é encarado com desconfiança fora do meio artístico, como algo de pouco valor e consistência, em diversas escolas o improviso está relacionado a um patamar muito elevado da *performance*, seja ela musical, teatral ou coreográfica. Todavia, podemos evitar tanto a subestimação quanto a superestimação do improviso quando o consideramos como uma ferramenta pedagógica, como o fez Koellreutter.

Brito (2019, p. 74) compreende o improviso como uma prática advinda da tradição musical oral, algo que a maioria das pessoas minimamente inseridas em algum tipo de sociedade e nos grupos sociais, experimenta com o aprendizado e através da socialização de músicas folclóricas, cantigas de roda e canções religiosas. O improviso, portanto, seria algo

mais próximo das nossas possibilidades expressivas e comunicativas do que ordinariamente percebemos. Ele está relacionado ao diálogo, quando requisita dos improvisadores seus conhecimentos prévios, a fim de comunicar ideias, oferecer questionamentos e respostas. Este diálogo pode ser mesmo entre amigos que, na contingência do encontro social, tem conhecimento de algumas coisas, mas desconhecem outras:

Um diálogo entre dois amigos que se encontram ao acaso também se vale do improviso sobre os fatos que lhes dizem respeito: como estão, como correm suas vidas e a de seus familiares, o que fizeram ou deixaram de fazer; as lembranças, as experiências e, enfim, um sem número de questões que dependerão do tempo disponível para a conversa, das vivências que eles tiveram em comum, do nível de envolvimento entre os dois, do grau de informação etc. Outra situação é aquela em que alguém fala de improviso, sem ter tido tempo para preparar seu discurso. (BRITO, 2019, p. 72).

O improviso, neste sentido, é uma forma discursiva, e como tal, constrói-se sempre a partir de um discurso prévio (GADET; HAK, 1990). O improviso musical segue relativamente os mesmos passos de um improviso verbal. Improvisa-se dentro de um contexto linguístico, sendo possível acrescentar tantos outros critérios concernentes aos fins da improvisação. Brito (2019) nos apresenta as duas formas da improvisação musical, sendo a segunda mais ligada à proposta dos jogos musicais.

Nas improvisações idiomáticas, às quais correspondem aquelas que transitam por um sistema musical estabilizado, como a improvisação tonal ou modal, uma espécie de organização prévia orienta de certa maneira seus rumos. É o caso da improvisação no jazz tradicional, quando o instrumentista improvisa sobre um ou vários temas, com base em modos e escalas definidos. A improvisação livre, por sua vez, não se vincula com o sistema (tonal, modal, ...), ainda que o aceite, se for o caso! Ela tem como foco a sonoridade, ou as sonoridades que podem ser produzidas em diversos meios, de diversas formas. A prioridade é o som, ele mesmo, com liberdade para transitar por tempos e espaços sonoros. (BRITO, 2019, p. 74-75).

É no contexto da improvisação livre que viemos trabalhando e damos sequência aos jogos musicais desta intervenção. Embora orientados pelas noções anteriores de objetos sonoros (SCHAFER, 2011), e de outros termos musicais não familiares que veremos adiante, como *ostinato*, *tutti* e *solo* (os quais recomendamos sua utilização em português), ressaltamos que Koellreutter, bem como Schafer, buscava abolir o isolamento dos objetos sonoros ou signos sonoros através de uma estética relativista. (KOELLREUTTER, 2018, p. 190). Ou seja, ambos buscavam colocar os fenômenos sonoros e musicais em relação significativa com os atores e ambientes naturais, sociais e tecnológicos nos quais eram produzidos, para além de suas representações convencionais nas partituras e nos modelos rígidos de *performance*.

Compreendemos a partir disto que, ao priorizarmos o som e suas amplas possibilidades musicais na aula de Sociologia, promovemos a descoberta de relações musicais e sociais mais significativas para os sujeitos da intervenção, porque criadas por eles próprios. Conforme Latorre (2014):

A criação do seu mundo de sons defendida por esta segunda geração propicia ao aluno também criar suas fontes sonoras, bem como suas formas e estilo. No empenho de compatibilizar o ensino musical com o experimentalismo das práticas musicais contemporâneas, sobressai a inclusão do ruído, dentre outras fontes sonoras, nas novas técnicas de composição, exigindo uma abertura para uma nova pedagogia musical, efetividade pelas práticas das Oficinas. Se as poéticas tradicionais expurgavam assepticamente o ruído, este passou a ser valorizado, ganhando expressividade estética ao ser incorporado ao repertório sonoro-musical das práticas contemporâneas. (LATORRE, 2014, p. 42).

A seguir, descrevemos a adaptação de 2 modelos de improvisação e 1 jogo dialogal, sendo os dois primeiros criados por Koellreutter e extraídos do livro *Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical* (BRITO, 2001), e o terceiro, um jogo de Teca Alencar de Brito, orientado pelo conceito de relacionamento dialogal (BRITO, 2019).

5.5.2.1 Fantasia – Imaginação

Fantasia é um termo associado à uma forma musical, mas também à ideia de variações de um tema da composição, o que certamente deu origem à forma. As primeiras fantasias que se tem conhecimento datam do século XVI, como peças instrumentais que se dedicavam às improvisações sobre determinado tema. No século XVII, o inglês Henry Purcell dá notoriedade à fantasia com a obra *Fantasia para violas (1680)*, e a partir do Barroco, passando pelo Classicismo e Romantismo, a fantasia será um trabalho comum de compositores como Bach, Mozart, Schubert e Chopin. Por se tratar de uma peça na qual o improvisado e a imaginação prevalecem sobre os aspectos formais, acreditamos que este seja o motivo para a nomeação de Koellreutter para o Solo-Fantasia, o qual chamaremos de Solo-Imaginação. Contudo, este modelo de improvisação possui uma forma pré-determinada:

O Solo-Fantasia [...] trabalha com os conceitos de tempo métrico e não-métrico, sem realizá-los simultaneamente, entretanto. Desenvolve-se recorrendo a uma forma predeterminada: um solo (fantasia não-métrica, com variedade de timbres), seguido de um tutti (quando o grupo repete o ostinato rítmico criado pelo solista) realizado sucessivamente por todos os integrantes do grupo. (BRITO, 2001, p. 109).

Conforme citado acima, o objetivo deste modelo de improvisação é trabalhar os tempos métrico e não-métrico, seguindo um roteiro com partes *solo* e *tutti*. O tempo métrico ou

simplesmente métrica se estabelece a partir da percepção de grupos de tempos consecutivos, que se distinguem quanto à acentuação: forte (apoio) e fraco (impulso). A métrica, conforme explicamos em 2.3 dá origem à fórmula do compasso. O tempo não-métrico segundo Koellreutter “refere-se à ausência do metro, não há tempos fortes e fracos dispostos regular ou irregularmente.” (BRITO, 2001, p. 103). Exemplo de música sem métrica é a do Cantochão, música vocal da Idade Média cuja acentuação era prosódica, isto é, ligada às sílabas do texto.

Os instrumentos indicados por Koellreutter para esta atividade são os membranofones (tambores que possam ser percutidos ou friccionados pelas mãos), incluindo objetos como baldes, mesas e cadeiras. Baldes de tamanhos e materiais diferentes, como plástico e metal, oferecem timbres distintos, portanto consideramos interessantes e acessíveis à proposta. Com relação à organização da turma, podemos dividir os estudantes entre participantes e apreciadores, segundo a recomendação de Koellreutter. O importante é que todos exerçam uma presença atenta durante o jogo. Novamente, formaremos um círculo, e a realização é descrita a seguir:

Um aluno (A) inicia uma fantasia livre (*solo*) no seu instrumento, sem metro e sem repetição (o que Schoenberg chama de “variação permanente”). No final da fantasia, a atuação desemboca num *ostinato* rítmico que forçosamente deve ter um caráter métrico. É o momento em que todos entram para repetir o *ostinato* (*tutti*).

O aluno B (vizinho de A) sai do *ostinato* e inicia uma fantasia própria (também não-métrica), enquanto o *tutti* pára. Essa nova fantasia desemboca num novo *ostinato* até que o aluno C comece novamente, e assim por diante. (BRITO, 2001, p. 109-110).

A partir desta curta descrição do Solo-Fantasia, faz-se necessário esclarecer alguns termos e condições improvisação, conforme a realizamos com nossas turmas de Música. Com relação aos termos, verificamos que a utilização de *solo*, equivalente a sozinho ou parte executada por uma pessoa apenas, é facilmente compreendida pelos estudantes. O *tutti*, que significa todos, em italiano, igualmente não oferece problemas de compreensão. Por outro lado, recomendamos que, uma vez explicado o jogo para a turma, seja ideal que o docente não verbalize orientações, restringindo-se ao gestual, quando necessário. Concordamos com Santos (2015, p. 64) que, “Nenhuma palavra de ordem deve ser pronunciada, pois os estudantes deverão, exercitando a sensibilidade musical, perceberem por si mesmos o começo do *ostinato* do colega.”

Sobre o *ostinato* de caráter métrico, podemos oferecer à turma uma noção facilitada de ritmo que se repete, embora o *ostinato* possa também ser de natureza melódica. Numa composição, o *ostinato* pode ocorrer sobre um motivo e até mesmo sobre uma frase musical completa. Quando melódico, geralmente se repete exatamente na mesma altura, e quando na

forma de *basso ostinato*, observamos o baixo repetir uma mesma nota ou padrão, enquanto a harmonia se desenvolve.

Acerca do desenvolvimento do jogo é interessante pontuar que a fantasia livre, ou seja, a improvisação livre de cada estudante, deve ser respeitada pelos demais no que concerne ao tempo e às formas de expressão empregadas. O objetivo do jogo é realmente explorar a possibilidade de criar sons diferentes até que o solista encontre um “motivo” que considere interessante repetir. Os participantes devem estar atentos à criação do *ostinato* e igualmente ao surgimento de uma nova fantasia, que indica o encerramento do *tutti*. A duração total do jogo vai depender do tempo de improvisação de cada um e do desenvolvimento dos *tutti*, no entanto, é imprescindível que o jogo termine somente quando todos os estudantes tenham improvisado.

5.5.2.2 *O estranho*

Aqui pensamos na adaptação de *O palhaço*, modelo de improvisação que traz um personagem antagonista ao centro do jogo. Sua função é perturbar a metro rigoroso, o qual Koellreuter nomeou de lei, e os ritmos *ostinati*, que os cidadãos desenvolvem como uma resposta metrificada e obediente à respectiva lei. O personagem do palhaço, no modelo de Koellreuter, exerce sobre o grupo uma “força oposta” essencialmente amétrica, comparada por ele ao anarquista que se opõe a qualquer sistema. (BRITO, 2001, p. 103). Sendo delicada e complexa a distinção entre amétrico e não-métrico, o que exigiria mais tempo e conhecimento específico do professor para trabalhar tais conceitos, optamos pela utilização da categoria de não-métrico para *O estranho* em nosso contexto, conservando as intenções de oposição e negação da “autoridade” rítmica estabelecida pela métrica que o autor propõe. Neste sentido:

Em *O palhaço*, Koellreuter tomou de empréstimo aspectos característicos da estrutura social: a presença dos cidadãos, da lei, que orienta comportamentos e atitudes, e do anarquista [...] que contesta e contraria as leis. Transportando esse sistema para o plano musical, o modelo de improvisação criado por Koellreuter permite integrar três forças diferentes. (BRITO, 2001, p. 102-103).

Logo, as três diferentes forças são: o metro rigoroso, podendo ser compreendido também como pulso contínuo sem alterações de andamento (velocidade); os ritmos ostinatos, conforme apresentados no jogo anterior; e as intervenções não-métricas, portanto estranhas ao metro. Para este jogo, Koellreuter recomenda o número máximo de dezesseis pessoas, que podem ser distribuídas da seguinte forma: 3 estudantes para o metro, 1 ou 2 estranhos em revezamento, e 10 a 12 cidadãos. Os improvisadores organizam-se novamente em círculo, formado somente pelos cidadãos. Os estranhos ficam do lado de fora, enquanto os

representantes da lei ficam na parte interna do círculo. A instrumentação, segundo Koellreutter, se diversifica em mebranofones e xilofones, mas deve ser discutida pelo grupo, preferencialmente após uma pesquisa de materiais e sonoridades. (BRITO, 2001, p. 104-105).

Optamos por preparar a improvisação com uma caminhada silenciosa, encerrando este momento com todos os estudantes sentados no chão e voltados para o espaço da ação, como se fossem assistir à improvisação. O primeiro representante da lei se levanta e vai ao centro para estabelecer o pulso; os outros podem vir um após o outro ou em dupla. Uma vez estabelecido o metro, os cidadãos começam a formar o círculo, também aos poucos, sem uma ordem definida. Neste momento é interessante que os cidadãos explorem movimentos corporais que proporcionem identidade musical a cada um, e que integrem o círculo já realizando os ostinatos. Recomenda-se que, “os ostinati criados devem ser diferentes, e podem ser mudados de vez em quando, ou depois de uma pausa.” (BRITO, 2001, p. 104). Em seguida:

O opositor (palhaço) aparece após a formação da faixa rítmica dos cidadãos. Deve usar toda a sua fantasia, independência e personalidade e atuar, inicialmente, de modo não-métrico. Torna-se amétrico à medida que ataca e contra-ataca o metro, ou seja, quando se relaciona com o metro. (BRITO, 2001, p. 105).

Ou seja, podemos considerar que a improvisação se torna amétrica mediante os contrastes não-métricos que realiza com o metro, e isso nos parece uma compreensão razoável. Koellreutter sugere que o opositor deve trabalhar sem interrupções, e quando houver a presença de dois palhaços, deve-se criar um relacionamento entre eles. Como estranhos, de fato, devem desempenhar ou provocar uma desestabilização nos chamados elementos musicais de redundância, representados pela lei e pelos cidadãos. E como “elementos surpresa”, devem oferecer o máximo de informações musicais novas, assustadoras e surpreendentes, causando um efeito estético correspondente.

O palhaço deve comentar (musicalmente) todo o trabalho dos cidadãos, utilizando o recurso do espanto e do susto. Deve negar o metro (representado pela lei) e a repetição, agindo e improvisando sem interrupção. Tem de “caçoar” dos cidadãos ou assustá-los, assim como aos rapazes da lei. Essa atitude prepara para um fenômeno estético muito importante, que é o elemento surpresa. (BRITO, 2001, p. 106).

Devido ao amplo esforço físico que geralmente os palhaços dispõemem nesta improvisação (aqui podemos contar com danças, saltos e demais estripulias), não convém que o jogo se estenda além de 25 minutos. O final da improvisação pode ser combinado de antemão, sendo possível acontecer de várias formas: com a evasão repentina dos palhaços ou conforme o início, numa dispersão paulatina dos cidadãos, dissolvendo-se numa caminhada pela cidade ou retornando silenciosamente para suas atividades cotidianas. O encerramento pode também

ser determinado pela lei, lembrando que o grupo deve criar sempre as conexões necessárias para todos os momentos da improvisação. Recordamos Koellreutter: “Tudo deve ter um sentido: ter relação com aquilo que passou e com aquilo que virá.” (BRITO, 2001, p. 105).

5.5.2.3 *Família musicada*

Para finalizar a sequência de jogos musicais de Koellreutter, planejamos inicialmente a realização de um dos jogos dialogais do conjunto de 8 jogos compilados por Brito (2001). Porém, uma análise amadurecida da sequência nos alertou que o recorte implicaria na recuperação das situações musicais anteriores. Neste sentido, optamos por encerrar intervenção com a prática de relacionamento dialogal presente no jogo *A família*, desenvolvido a partir do seguinte:

A composição e a improvisação, assim como toda obra de arte, obedecem a fatores de ordem, já que a mente humana necessita de elementos ordenadores, ou seja, relacionamento e repetição, fatores que determinam o relacionamento dialogal. Na música tradicional, a harmonia e o contraponto eram fatores de ordem. Hoje, o grande problema consiste em relacionar os sons com cuidado de não produzir uma nota sequer sem que tenha um sentido. A atividade musical constitui-se um tipo de diálogo. A tradução, em música, do comportamento humano durante o diálogo pode ser chamada “relacionamento dialogal” (KOELLREUTTER [1997?] *apud* BRITO, 2001, p. 161).

Nesta acepção, os elementos ordenadores da música podem “traduzir” determinados comportamentos sociais, no sentido da representação simbólica que viemos tratando aqui, e não como uma transposição pretensa da realidade social. Alguns dos elementos básicos do diálogo musical relacionados por Koellreutter, além da repetição e da contradição que trabalhamos nos exercícios anteriores, são: imitação ou concordância; complementaridade; concordância com variação de ideias; contraste ou discordância; não deixar o outro falar, como uma espécie de interdição. (BRITO, 2001, p. 163-165).

A proposta se orienta pela expressão musical destas e de outras ações que a turma considerar importante no contexto de uma família. O grupo familiar pode ser formado por laços consanguíneos ou afetivos, sendo importante que a turma determine quem serão os integrantes da família e suas personalidades musicais. Sugerimos que a turma constitua 3 ou 4 grupos distintos e que cada família apresente algum conflito, envolvendo um ou mais familiares. Assim, os grupos devem preparar roteiros para cada família, nos quais a ação central seja o conflito, introduzido, dialogado e encerrado, não necessariamente resolvido, musicalmente.

Os instrumentos musicais utilizados na improvisação podem ser percussivos, tais como: pandeiro, tamborim, triângulo, caxixi, reco-reco, agogô, pau-de-chuva e chocalhos de diversos tamanhos e timbres, produzidos pela turma. Instrumentos acústicos de cordas com timbres contrastantes, como o violão, o ukulelê e o violino, também alcançam bom desempenho na improvisação. A escaleta e a flauta doce são ótimas opções de instrumentos de tecla e sopro portáteis. As gaitas produzem efeitos belíssimos numa improvisação. Segundo explicamos nas seções anteriores, a voz deve ser a primeira opção e a mais estimulada inicialmente, à qual acrescentamos os outros instrumentos conforme a disponibilidade dos mesmos pela escola e também dos estudantes.

Como exemplos de relacionamentos dialogais entre os improvisadores de uma mesma família, trabalhando com intensidades, métricas, timbres e motivos melódicos, Brito (2019) sugere o seguinte:

[...] o choro do bebê é, musicalmente, **não métrico**, irregular, interrompido por silêncios e rico, principalmente, em variações de **intensidade**. A mãe, suave e calma, repete um mesmo **motivo, métrico**, em forma de ostinato, como que para embalá-lo. A filha dirige-se à mãe, que interrompe o ostinato para dialogar, de modo **métrico** e também **não métrico**. [...]. O diálogo entre o tio e a tia é marcado por **explorações timbrísticas** nas flautas, bem como por pequenos motivos melódicos. A chegada dos avós estabelece uma mudança, qual seja o diálogo entre instrumentos diferentes: flauta doce contralto – violoncelo; flauta doce soprano – violino. O diálogo é marcado por **concordâncias com variações, ideias complementares** e também por algumas **discordâncias**. (BRITO, 2019, p. 108, grifos da autora).

A ideia dos jogos musicais e dialogais em Koellreutter consiste na intersecção entre pesquisa, improvisação e composição, conduzindo os jogadores a experimentarem os recursos ou parâmetros musicais básicos de diferentes formas nos roteiros pré-estabelecidos. Sempre requisitando a imaginação, a “fantasia” necessária para tornar o conhecimento válido e próprio para os improvisadores, tanto os jogos de improvisação quanto os jogos dialogais funcionam como instrumentos potentes de pesquisa e inovação artísticas.

E como contribuição para o raciocínio sociológico, acrescentamos que a *phantasia* (ARAÚJO, 2018), esta forma primeira de organizar o pensamento por imagens (ARNHEIM, 2004), de maneira alguma o compele às associações infinitas, mas termina por inovar, pela capacidade de selecionar a ideia/imagem mais forte. É este processo que também nos garante, provisoriamente, um conceito sociológico satisfatório.

5.5.2.4 Coda gestáltica

Conforme afirmamos ao longo deste trabalho, a psicologia Gestalt, que também se ocupou do conhecimento estético, fundamentou bases que possibilitaram unificar os processos cognitivos dissociados entre percepção e pensamento. Vimos que a sociologia contemporânea igualmente se nutriu desta perspectiva, articulada em grande parte pela antropologia, quando esta encabeçou o movimento relativista, bem como diversas rupturas nas Ciências Sociais.

O conceito de apercepção sociológica, como fruto deste processo epistemológico, aponta para um caminho a ser trilhado, para “uma experiência paulatina de conscientização sociológica que serve como base para a investigação de outras sociedades.” (MARQUES, 2008, p. 304). Tal processo de conscientização desemboca numa sociologia necessariamente comparativa, como forma de confronto às categorias sociais e antropológicas do pesquisador.

Logo, o processo de conhecimento também é conduzido pela percepção do que nos atrai e estranha, o que no vocabulário gestáltico consistem as forças de unificação e segregação, entre outras. De acordo com Silva (2014, p. 1842):

A Gestalt constitui-se por leis que regem a percepção das formas, promovendo a compreensão das imagens. Essas leis são configuradas por conclusões sobre o processo perceptivo e o comportamento cerebral humano. Pela psicologia gestáltica, “o agrupamento na superfície musical é o análogo auditivo da partição de campos visuais em objetos”. Lerdahl e Jackendoff assinalam que “as regras de agrupamento parecem ser independentes do idioma, ou seja, o ouvinte precisa saber relativamente pouco sobre um idioma musical para realizar agrupamentos estruturais”. Os elementos constitutivos do objeto a ser percebido são agrupados em conformidade com as características intrínsecas entre si, como: unidade, segregação, unificação, fechamento, continuidade, proximidade, similaridade e pregnância.

De forma análoga, na perspectiva musical de Koellreutter, a percepção é compreendida como “processo contínuo de comparação e, nesse sentido, o processo perceptivo de relacionamento é essencial para a compreensão dos fenômenos no mundo.” (BRITO, 2001, p. 154). Ao evidenciar os princípios gestálticos nas práticas musicais, Koellreutter inscreveu o fazer musical contemporâneo como modelo pedagógico, que nos inspira à efetiva transdisciplinaridade com as Ciências Sociais, especialmente com a Sociologia e a Antropologia.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Goleman (2011), ao abordar o lado invisível da atividade neural que rege as interações sociais nos níveis mais complexos, tal como a comunicação tácita de intenções e emoções entre as pessoas, comenta um fato do novo RAP estadunidense que podemos juntar às nossas considerações sobre as demais possibilidades que as linguagens conquistam para a circulação social dos conceitos. Nossos neurônios-espelho, reponsáveis por captar e produzir as respostas interpessoais de reciprocidade e sincronicidade que verificamos no cotidiano estão se deparando com uma nova forma multimodal de conhecimento e de transmiti-lo que é o meme. (GUERREIRO; SOARES, 2016).

Do grego *mimene*, que também é imitação, o meme conjuga diversas linguagens numa ideia mínima, podendo ter como base imagens, palavras, sons, fragmentos de músicas, trocadilhos, valores ou quaisquer conceitos que possam ser captados com facilidade e da mesma maneira transmitidos. Na concepção de neurônios-espelho, o meme pode ser considerado como uma “unidade de informação que se multiplica de cérebro em cérebro” (GOLEMAN, 2011, p. 49), e isso foi percebido positivamente pelo músico John Legend. Segundo Goleman, o cantor e compositor enxerga no meme uma forma de potencializar a nova tendência do RAP, que é a crítica social construtiva, ao contrário das letras que glorificavam o crime, o dinheiro e a violência na década de 1970. A função social da música se incrementa a partir desta percepção e assim, a característica batalha de rimas do *Hip-Hop* pode se transformar numa batalha de ideias mais consciente de seu poder socializador e educativo:

Ele detectou algo. As letras de rap, como qualquer poema, ensaio ou reportagem, podem ser vistas como sistemas de entrega para “memes”, idéias que passam de mente para mente, como fazem as emoções. [...]. Alguns memes se opõem naturalmente a outros e, quando isso ocorre, entram em guerra – uma batalha de idéias. Os memes parecem ganhar poder da via inferior, por meio da associação com fortes emoções. Uma idéia é importante para nós na medida em que nos incita ou comove – e é exatamente isso que fazem as emoções. **A força das letras dos raps (ou de qualquer música), vinda da instância inferior, fortalecida pelas batidas do oscilador, pode aumentar ainda mais – certamente mais do que se fosse simplesmente lida em uma folha de papel.** (GOLEMAN, 2011, p. 45-46, grifos nossos).

O mesmo pode ser ensaiado pelo ensino de Sociologia, ao utilizar imagens, memes e a Música, pensando aqui no trabalho com as juventudes nos contextos cada vez mais relevantes do ciberespaço e específico das redes sociais (que se fazem presentes na sala de aula e são agora a sala de aula no contexto da EaD durante a pandemia do Coronavírus), caminhando para além das maneiras tradicionais de trabalhar com este recurso didático. Voltemo-nos a ele, pois, como objeto de algumas conclusões transitórias.

A partir de nossa problemática inicial, a saber, a abordagem basicamente textual da Música como recurso didático, propusemos como objetivo central do trabalho realizar uma intervenção pedagógica que integrasse os princípios epistemológicos do ensino de Sociologia às práticas musicais, especialmente os jogos musicais, na disciplina eletiva de Música.

Conforme expusemos na introdução do trabalho, este objetivo foi apenas parcialmente alcançado, na medida em que a intervenção foi interrompida por uma questão de saúde pública que alterou o funcionamento de todas as instituições, principalmente as escolares. Por outro lado, os esforços reflexivos que sucederam as limitações da pesquisa nos acarretaram uma compreensão mais abrangente das categorias teóricas do trabalho, bem como apontaram impremeditadas conexões que a teoria pode estabelecer com as práticas didáticas.

Abrindo-se aqui um parêntese, faz-se necessário ressaltar que a pesquisa nos permitiu aprofundar neste universo de recursos didáticos que os professores carregam diariamente, no qual a Música ocupa um lugar afetivo e estratégico. A importância atribuída e percebida com relação às músicas, por um lado, e as dificuldades técnicas enfrentadas pelos docentes na busca de um desempenho feliz e adequado, nos leva a concluir que as escolas e seus departamentos responsáveis precisam se ajustar patrimonialmente e tecnicamente, no que diz respeito à disponibilização de bons equipamentos de áudio, instrumentos musicais e materiais diversos, para uso em sala de aula. Otimizando este papel, a escola deixa de sobrecarregar o planejamento dos professores, tornando possível, sobretudo, a concretização de metodologias e projetos interessantes, muitas vezes inviabilizados pela ausência de materiais.

Passando aos nossos objetivos específicos, acreditamos ter avançado de forma mais considerável nos tópicos os quais a bibliografia já apresentava uma discussão relevante, como no caso das letras de músicas, a partir dos dados secundários que obtivemos em relatos de experiências e dos dados obtidos através de entrevistas e questionários. Ao investigarmos as funções da Música como recurso didático da Sociologia no Ensino Médio concluímos que:

Em primeiro lugar, verificamos que a música popular (música e letra em português) é largamente utilizada pelos professores de Sociologia no Ensino Médio, sendo empregada pelo menos uma (1) vez ao ano por 69,4% dos docentes questionados. Na EEMTI onde iniciamos pesquisa de campo, o professor de Sociologia declarou utilizar frequentemente músicas cujas letras se relacionam às temáticas propostas pelo livro didático de Sociologia.

Tratando especificamente da função da Música na aula de Sociologia, observamos que o recurso didático já denota uma função secundária, na qual a transposição didática de conteúdos sociológicos para outros meios e linguagens nos parece predominante, de forma implícita ou explícita na compreensão dos professores de Sociologia. Afirmou-se, com

frequência, que a Música possui um papel facilitador dos conceitos, temas e teorias sociológicos, conforme a orientação das OCEM (2006).

Quando refinamos a funcionalidade da Música nos aspectos pedagógicos, estéticos e sociológicos, os quais oferecemos como opções do questionário, concluímos que a maioria dos professores de Sociologia percebe a Música como objeto de acesso aos estudantes do Ensino Médio. Assim, a função de comunicação com as juventudes e as culturas juvenis que se afirmam de forma crescente no ambiente escolar é colocada pelos professores como uma oportunidade bem sucedida de interagir a partir de uma linguagem que lhes agradam e através da qual expressam seus gostos e afetos.

Com relação às categorias relacionadas à Sociologia e às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas como um todo, as funções de contextualização histórica e cultural, bem como as funções de problematização, desnaturalização e estranhamento foram todas indicadas com percentuais acima de 50%, enquanto categorias mais situadas pelo senso comum nos campos da estética e do entretenimento, como apreciação, sensibilização e entretenimento, alcançaram até cerca 25% das respostas, com exceção da imaginação, apontada por 48,6% dos professores.

De fato, a pesquisa bibliográfica nos confirmou que as categorias de desnaturalização, estranhamento e imaginação possuem fundamentos epistemológicos nos campos científico e artístico, exprimindo modos de pensar que fazem da Sociologia também uma arte (NISBET, 2000), e a partir este indício, entre outros discutidos no capítulo 3, consideramos plausível focalizar tais categorias na pedagogia musical desenvolvida a partir das estéticas contemporâneas e da Gestalt, nos últimos cem anos. Estas fazem da percepção musical e da escuta ativa centros geradores de conhecimento nos três pilares da ação musical: audição, composição e *performance*.

O jogo sonoro-musical foi o instrumento escolhido para tal enfoque e, a partir do objetivo específico de compreender os princípios de desnaturalização, estranhamento e imaginação nos jogos musicais adaptados para a intervenção pedagógica, concluímos que estes atuam como princípios de conhecimentos significativos para experiência social, mesmo no interior de contextos musicais aparentemente restritos, como a aula de Música e as práticas musicais. Eles exercitam constantemente as habilidades sociais, perceptivas e socioemocionais que as juventudes necessitam para conviver no presente e construir projetos de vida.

A audição, como o sentido humano primeiramente desenvolvido e um dos mais aguçados nos anos iniciais de existência, voltado à aquisição da linguagem e de um vocabulário que nos permite identificar, diferenciar e nos relacionar com os outros significativos (BERGER; LUCKMANN, 2001), continua sendo fundamental ao longo da vida. Aprender a escutar nos

torna mais sociáveis e preservados do déficit auditivo que a poluição sonora provoca nos habitantes das grandes cidades (SCHAFER, 2009). À audição juntam-se a visão e as imagens sonoras que estimulam o pensamento, a expressão e a criatividade dos adolescentes.

Relativizar o papel da Música como recurso didático e objeto de conhecimento no contexto da intervenção pedagógica também nos auxiliou a distinguir o que é representativo do que é musical na Música, que “a música pode ser expressiva, sem necessariamente representar outra coisa.” (SWANWICK, 2014, p. 116). A Sociologia pode se valer desta expressão nos objetos e relações sociais que analisa, quando envoltos numa sonoridade particular ou quando constituem ações musicais como cantar, apresentar uma paródia, fazer uma batalha de rimas. O professor de Sociologia pode ousar no campo das práticas musicais, solicitando aos estudantes que cantem a música a ser trabalhada, ou melhor, que a cantem de olhos fechados, caminhando pela sala ou em forma de roda, dando liberdade aos movimentos corporais por ela estimulados.

Este modo de raciocinar não ignora o corpo e a motricidade fundamental que o aprendizado demanda. A condição corporal é experimentada às vezes com certo incômodo pelos professores, através do aluno que, inconscientemente, não cessa de bater o pé durante a explicação. Isso revela que o corpo responde tanto na aula de Dança como na de Sociologia, e que precisamos integrá-lo de forma positiva, agradável e inteligente nesta aula de 50 minutos.

Quando objetivamos promover o raciocínio perceptivo sociológico e musical, em diálogo com os conhecimentos, práticas, questionamentos e expectativas da juventude no contexto pesquisado, não atentamos para a estatura da tarefa. Alguns resultados poderiam surgir depois do primeiro ano de um trabalho sistematicamente registrado, mas dificilmente no prazo de um semestre. Novamente, é imprescindível ter o chão da escola e seus agentes para dar consciência ao modo perceptivo de pensar. Este já acontece, mas necessita de conscientização.

Em diversos momentos deste trabalho pecamos pelo distanciamento dos objetivos acima revisados, levando o texto para discussões pouco ou nada sociológicas, porém acreditamos que estas sejam do interesse do professor de Sociologia que vive o processo de transversalidade ou rizomático (DELEUZE; GUATTARI, 2000), como nova forma de conectar e distribuir os conhecimentos. O rizoma, metáfora tomada da botânica para exprimir a conexão e o fluxo contínuo de um conhecimento múltiplo, pode subsidiar o ensino de Sociologia para reunir as *cadeias semióticas* que se encontram dispersas ou compartimentadas, como as linguagens, os gestos, as imagens e as sonoridades, na compreensão dos fenômenos sociais.

Almejamos, por fim, que o presente trabalho possibilite desdobramentos nos estudos das práticas musicais em contextos escolares, que configuram práticas sociais relevantes para as sociologias da juventude e da educação.

REFERÊNCIAS

- ABREU, T. X. de. **Ephtah!**: das ideias pedagógicas de Murray Schafer. 2014. 198 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/110656/000795833.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 13 jul. 2020.
- ADORNO, T. W. **Introdução à sociologia da música**: doze preleções teóricas. Tradução de Fernando R. de Moraes Barros. São Paulo: Editora Unesp, 2011.
- ADORNO, T. W. Fragmento sobre música e linguagem. Tradução de Manuel Dourado Bastos. **Trans/Form/Ação**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 167-171. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/trans/v31n2/10.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2020.
- ALAVARCE, C. da S. **A ironia e suas refrações**: um estudo sobre a dissonância na paródia e no riso. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.
- ALVES, M. A. de S. **Juventudes e ensino médio**: transições, trajetórias e projetos de futuro. 2016. 218 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/21871/1/2016_tese_masalves.pdf. Acesso em: 12 jan. 2018.
- ANTONI, E.; ZALLA, J. O que o jogo ensina: práticas de construção e avaliação de aprendizagens em História. *In*: GIACOMONI, M. P.; PEREIRA, N. M. (org.). **Jogos e ensino de História**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018. p. 147-166.
- ARANHA, M. L. de A.; MARTINS, M. H. P. **Filosofando**: introdução à filosofia. São Paulo: Moderna, 1993.
- ARAÚJO, J. **Nietzsche e a crítica da linguagem como produtora de “verdades”**. Natal: EDUFRN, 2018
- ARAÚJO, S. M. de; BRIDI, M. A.; MOTIM, B. L. **Sociologia**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2016.
- ARISTÓTELES. Poética. *In*: ARISTÓTELES. **Aristóteles**. Rio de Janeiro: Editora abril, 1973. (Coleção Os Pensadores).
- ARNHEIM, R. **Intuição e intelecto na arte**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- ARROYO, M. jovens, músicas e percursos investigativos. **ArtCultura**, Uberlândia, v. 12, n. 20, p. 21-35, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/artcultura/article/view/11304/6743>. Acesso em: 22 nov. 2019.
- ARROYO, M. Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical. **Revista da ABEM**, [S. l.], v. 8, n. 5, set. 2000. Disponível em:

<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/448/375>. Acesso em: 23 jul. 2018.

BACHELARD, G. **O ar e os sonhos**: ensaio sobre a imaginação do movimento. Tradução de Antônio de Pádua Danesi. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BALTHEZAN, V. N. **Vamos jogar!** A experiência do jogo didático nas aulas de sociologia. 2017. 39 f. Monografia (Graduação em Ciências Sociais) – Centro de Ciências Sociais e Humanas, Universidade de Santa Maria, Santa Maria, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/2631/balthezan_vandrisia_neves.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 14 abr. 2020.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2007.

BARBOSA, E.; BULCÃO, M. **Bachelard**: pedagogia da razão, pedagogia da imaginação. Petrópolis: Vozes, 2004.

BARREIROS, C. R. D.; BARIZON, T. Reflexões livres acerca da nova canção popular independente. **Aurora**: revista de arte, mídia e política, São Paulo, n. 8, p.44-64, 2010. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/aurora/article/view/3863/2527>. Acesso em: 29 jul. 2019.

BARROSO, E. N. N. **Modos escalares e tensividade semiótica na canção popular brasileira**. 2018. 192f. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018. Disponível em: http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/51377/1/2018_tese_ennbarroso.pdf. Acesso em: 13 dez. 2019.

BAUER, M. W. Análise de ruído e música como dados sociais. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 365-389.

BAUER, M. W.; GASKELL, G.; ALLUM, N. C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 17-36.

BAUMAN, Z.; MAY, T. **Aprendendo a pensar com a sociologia**. Tradução de Alexandre Werneck. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

BERGER, P. **Perspectivas sociológicas**: uma visão humanística. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

BLACKING, J. Música, cultura e experiência. Tradução de André-Kees de Moraes Schouten. **Cadernos de Campo**, São Paulo, n. 16, p. 201-218, 2007. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/50064/55695>. Acesso em: 26 fev. 2020.

BODART, C. das N. O uso de letras de músicas nas aulas de Sociologia. **Café com Sociologia**, Maceió, ano. 1, v. 1, p. 13-26, ago./dez., 2012.

Disponível em: <https://revistacafecomsociologia.com/revista/index.php/revista/issue/view/1>. Acesso em: 13 abr. 2019.

BONA, C. de; RIBEIRO, P. N. Sobre a produtividade e a semântica do prefixo des – no português brasileiro atual. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 34, n. 2, p. 611-634, 2018. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S010244502018000200611&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 26 fev. 2020.

BORNHEIM, A. G. **Brecht: A estética do teatro**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. Introdução, organização e seleção de Sérgio Miceli. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Tradução de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. (org.). 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007a.

BOURDIEU, P. **A Distinção: crítica social do julgamento**. Tradução de Daniela Kern e Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007b.

BOURDIEU, P. A “juventude” é apenas uma palavra. *In*: BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983a. p. 151-161.

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria prática. *In*: ORTIZ, R.; FERNANDES, F. (coord.). **Pierre Bourdieu**. Tradução de Paula Montero e Alicia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983b. p. 46-81.

BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J-C.; PASSERON, J-C. **Ofício de sociólogo: metodologia da pesquisa em sociologia**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução de Reynaldo Bairão. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 5 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. **Orientações curriculares para o Ensino Médio**. Ciências Humanas e suas Tecnologias. Sociologia. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006. v. 3, p. 99-133. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf. Acesso em: 10 maio 2018.

BRITO, T. A. de. **Um jogo chamado música: escuta, experiência, criação, educação**. São Paulo: Peirópolis, 2019.

BRITO, T. A. de. **Koellreutter educador**: o humano como objetivo da educação musical. São Paulo: Peirópolis, 2001.

BULCÃO, M. Bachelard: a noção de imaginação. **Revista Reflexão**, Campinas, n. 83/84, p. 11-14, jan./dez. 2003. Disponível em: <http://periodicos.puccampinas.edu.br/seer/index.php/reflexao/article/download/3208/2118>. Acesso em: 15 jun. 2020.

BULHÕES, F. M. de. Como diria Nietzsche, pensar é (antes de tudo) uma atividade criativa. **Princípios**, Natal, v. 14, n. 22, p. 253-260, jul./dez. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/principios/article/view/480>. Acesso em: 19 set. 2020.

CÂNDIDO, A. A escola como grupo social. In: PEREIRA, L.; FORACCHI, M. M. (org.). **Educação e sociedade**: leituras de sociologia da educação. 7. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976. p. 107-128.

CANIVEZ, P. **Educar o cidadão?**: ensaios e textos. Tradução de Estela dos Santos Abreu e Cláudio Santoro. Campinas: Papyrus, 1991.

CARNEIRO, I. Música e sociologia: aproximações possíveis em sala de aula. In: SEMINÁRIO NACIONAL DO FLADEM BRASIL, 2., 2018, Vitória. **Anais [...]**. Vitória: FAMES, 2018. Disponível em: https://1871f7dc-da63-457f-a6bf-d6f0da6480fc.filesusr.com/ugd/87e8e0_d6550b6398434d6ea687cc07044e1b32.pdf. Acesso: 20 dez. 2019.

CAZNOK, Y. B. **Música**: entre o audível e o visível. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008.

CEARÁ. Decreto Nº 33.510, de 16 de março de 2020. Decreta Situação de Emergência em Saúde e dispõe sobre medidas para enfrentamento e contenção da infecção humana pelo novo coronavírus. **Diário Oficial [do] Estado do Ceará**, Diário Oficial [do] Estado do Ceará: seção 3, Fortaleza, ano 7, n. 053, 16 mar. 2020b. Caderno 1-4. Disponível em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20200316/do20200316p01.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2020.

CEARÁ. Secretaria da Educação, Coordenadoria de Educação em Tempo Integral. **Diretrizes e orientações pedagógicas**: Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EEMTI. Fortaleza: Secretaria da Educação do Ceará, 2020a.

CEARÁ. Secretaria da Cultura. **Edital para cadastro de propostas artísticas para atividades eletivas nas Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) da rede estadual de ensino**. Fortaleza: Secretaria da Cultura do Ceará, 2019. Disponível em: <https://mapacultural.secult.ce.gov.br/files/opportunity/1416/edital-credenciamento-artista-presente-2019.pdf>. Acesso em: 23 maio 2019.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998

CHAGAS, S. E. de A. O raciocínio sociológico como ferramenta pedagógica nas aulas de sociologia. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Rio Grande, v. 1, n. 2, dez. 2009. Disponível: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10377/6724>. Acesso em: 14 mar. 2019.

CHARLOT, B. Qual o lugar para as artes na escola da sociedade contemporânea? *In*: CHARLOT, B. (org.). **Dança, Teatro e Educação na sociedade contemporânea**. Ribeirão Preto: Alfabeto, 2011, p. 9- 41.

CHAUÍ, M. Cultura e democracia. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales: crítica y emancipación**, Buenos Aires, ano 1, n. 1, p. 53-76, jun. 2008. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/CyE/cye3S2a.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2016.

CHKLOVSKI, V. A arte como procedimento. *In*: TOLEDO, D. de O. (org.). **Teoria da Literatura: Formalistas Russos**. 3. ed. Porto Alegre: Editora Globo, 1976. p. 39-56.

CIAVATTA, L. **O Passo: um passo sobre as bases de ritmo e som**. Rio de Janeiro: Editora L. Ciavatta, 2009.

CICOUREL, A. Teoria e método em pesquisa de campo. *In*: GUIMARÃES, A. Z. (org.). **Desvendando mascaradas sociais**. 2. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S. A., 1980.

COMIM, A. A. G.; MOURAD, L. A. P. **O uso da música como recurso pedagógico para o ensino de Ciências Sociais no Ensino Médio**. 2015. 23 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Sociais) – Centro de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/2620/andre_alvarez_grohe_comin_tcc2.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 19 maio 2019.

COSTA, S. Desprovincializando a sociologia: a contribuição pós-colonial. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 21, n. 60, p.117-134, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v21n60/29764.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2019.

DALCROZE, E. J. Os estudos musicais e a educação do ouvido (1920). **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 1, p. 219-224, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v21n1/v21n1a15.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2015.

DAMÁSIO, A. R. O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano. Tradução de Dora Vicente e Georgina Segurado. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

DA MATTA, R. O ofício de etnólogo, ou como ter “anthropological blues”. *In*: NUNES, E. O. (org.). **A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978, p. 23-35.

DAYRELL, J. A juventude no contexto do ensino de sociologia: questões e desafios. *In*: MORAES, A. (coord.). **Sociologia: Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino, v. 5).

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 24, p. 40-52, set./dez. 2003.

DEL PICCHIA, J. M. M.; ROCHA, R. A. da; PEREIRA, D. P. Émile Jacques-Dalcroze: fundamentos da rítmica e suas contribuições para a educação musical. **Revista Modus**, Belo

Horizonte, ano 8, n. 12, p. 73-88, maio 2013. Disponível em: <http://revista.uemg.br/index.php/gtic-modus/article/view/649/397>. Acesso em: 13 jun. 2015.

DELALANDE, F. **A música é um jogo de criança**. Tradução de Alessandra Cintra. São Paulo: Peirópolis, 2019.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 2000. v. 1.

DEWEY, J. **Vida e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. 5. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DIOGO, F. S.; ARAÚJO, J. M. S. Relatório da oficina “os sons dos pimentas” realizada nas aulas de sociologia no 2º ano do Ensino Médio. **Relatório de Projeto de Iniciação à Docência (PIBID)**. São Paulo: Universidade Federal de São Paulo, 2013, 15 p. Disponível em: <https://pibid.milharal.org/files/2013/08/PIBID-relat%C3%B3riorevisado1.pdf>. Acesso em: 19 maio 2019.

DUCATTI, R. H. **A composição na aula de piano em grupo: uma experiência com alunas do curso de licenciatura em artes/música**. 2005. 258 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

DUMONT, L. **Homo Hierarchicus: o sistema das castas e suas implicações**. São Paulo: Edusp, 1997.

DURKHEIM, É. **A educação moral**. Tradução de Raquel Weiss. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

EGG, A. A. A carta aberta de Camargo Guarnieri. **Revista Científica / FAP**, Curitiba, v. 1, p. 1-12, jan./dez. 2006.

FELIX, A. M. de L. M. A música como recurso para o ensino de sociologia: uma reflexão sociológica sobre participação política, democracia e cidadania através de canções da Ditadura Militar Brasileira. *In: SEMINÁRIO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO BÁSICA*, 1., 2015, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 2015. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/cienciassociais/article/view/392>. Acesso em: 18 set. 2019.

ERREIRA, M. **Como usar a música na sala de aula**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

FERREIRA, W.; SANTANA, D. C. A reforma do ensino médio e o ensino de Sociologia. **Revista Perspectiva Sociológica**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 41-53, 2018. Disponível em: <https://cp2.g12.br/ojs/index.php/PS/article/view/1740/1248>. Acesso em: 13 abr. 2019.

FERRAZ, M. de M. “Jogo do poder”: uma metodologia lúdica para aplicação do conteúdo de Sociologia. *In: SEMINÁRIO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO BÁSICA*, 1., 2015, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 2015. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/cienciassociais/article/view/406>. Acesso em: 18 set. 2019.

FONTEERRADA, M. T. de O. **De Tramas e Fios**. 2. ed. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 2008.

FONTEERRADA, M. T. de O. **Música e meio ambiente: ecologia sonora**. São Paulo: Irmãos Vitale, 2004.

FRANÇA, C. C. Sopa de letrinhas: notações analógicas (des) construindo a forma musical. **Música na educação básica**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 8-21, set. 2010. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.com.br/revista_musica/ed2/pdfs/MEB2_artigo1.pdf. Acesso em: 25 maio 2018.

FRANÇA, C. C.; SWANWICK, K. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. **Em Pauta**, Porto Alegre, v. 13, n. 21, dez. 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/EmPauta/article/view/8526/4948>. Acesso em: 25 maio 2018.

GADET, F.; HAK, T. (org.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Tradução de Bethânia S. Mariani *et al.* Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

GADOTTI, M. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora Paulo Freire, 2009.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GARDNER, H. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas**. Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

GEERTZ, C. O senso comum como um sistema cultural. *In*: GEERTZ, C. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. Tradução de Vera Mello Joscelyne. Petrópolis: Vozes, 1997.

GIACOMONI, M. P.; PEREIRA, N. M. (org.). **Jogos e ensino de História**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018.

GIDDENS, A. **Modernidade e Identidade**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GIDDENS, A. **A constituição da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

GODOI, R. L. C. de. Arte e experiência: afetando sujeitos no ensino de sociologia. *In*: ENCONTRO NACIONAL SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA, 5., 2017, Brasília, DF. **Anais [...]**. Brasília, DF: UNB, 2017. Disponível em: <http://www.adaltech.com.br/anais/eneseb/busca.htm?query=Arte+e+experi%EAncia>. Acesso em: 13 Set. 2019.

GOFFMAN, Erving. **Frame analysis: an essay on the organization of experience**. New York: Harper, 1974.

GOLDEMBERG, R. A impropriedade do raciocínio por analogia na análise comparativa entre música e linguagem verbal. **Opus: revista eletrônica da ANPPOM**, [S. l.], v. 11, p. 260-269, dez. 2005. Disponível em:

<https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/533>. Acesso em: 07 dez. 2019.

GOLEMAN, D. **Inteligência social**: o poder das relações humanas. Tradução de Ana Beatriz Rodrigues. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

GREEN, L. Pesquisa em sociologia da educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 4 n. 4, p. 25-35, 1997. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/483/393>. Acesso em: 26 jul. 2019.

GUERREIRO, A.; SOARES, N. M. M. Os *memes* vão além do humor: uma leitura multimodal para a construção dos sentidos. **Texto Digital**, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 185-208, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/textodigital/article/view/18079288.2016v12n2p185/33189>. Acesso em: 20 nov. 2020.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**. Tradução de João Paulo Monteiro. 4. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000. Disponível em: http://jnsilva.ludicum.org/Huizinga_HomoLudens.pdf. Acesso em: 05 abr. 2020.

HUMMES, J. M. Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 12, n. 11, p. 17-25, set. 2004. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/343/273>. Acesso em: 26 jul. 2019.

KOELLREUTTER. H-J. O ensino da música num mundo modificado. *In*: KATER, C. (org.). **Cadernos de estudo educação musical**: especial Koellreutter. São João Del Rei: Fundação Koellreutter, 2018. p. 66-75.

KOELLREUTTER. H-J. Por uma nova teoria da música, por um novo ensino de teoria musical. *In*: KATER, C. (org.). **Cadernos de estudo educação musical**: especial Koellreutter. São João Del Rei: Fundação Koellreutter, 2018. p. 81-88.

KOELLREUTTER. H-J. O espírito criador e o ensino pré-figurativo. *In*: KATER, C. (org.). **Cadernos de estudo educação musical**: especial Koellreutter. São João Del Rei: Fundação Koellreutter, 2018. p. 94-102.

KOELLREUTTER. H-J. Fundamentos de uma estética materialista da Música. *In*: KATER, C. (org.). **Cadernos de estudo educação musical**: especial Koellreutter. São João Del Rei: Fundação Koellreutter, 2018. p. 141-158.

LABAN, R. **Domínio do movimento**. Tradução de Anna Maria Barros De Vecchi e Maria Sílvia Mourão Netto. 5. ed. São Paulo: Summus, 1978.

LAHIRE, B. Viver e interpretar o mundo social: pra que serve o ensino da sociologia. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 45, n. 1, p. 45-61, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/revcienso/article/view/2418>. Acesso em: 24 jun. 2020.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. Tradução de Ramon Américo Vasques e Sonia Goldfeder. São Paulo: Ática, 2008.

LARA FILHO, I. G.; SILVA, G. T. da; FREIRE, R. D. Análise do contexto da Roda de Choro com base no conceito de ordem musical de John Blacking. **Per Musi**, Belo Horizonte, n. 23, p. 148-161, 2011. Disponível em: http://musica.ufmg.br/permusi/permusi/port/numeros/23/num23_cap_15.pdf. Acesso em: 14 nov. 2016.

LARAIA, R. de B. **Cultura**: um conceito antropológico. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

LATORRE, M. C. R. C. **Sonoridades múltiplas**: práticas criativas e interações poético-estéticas para uma educação sonoromusical na contemporaneidade. 2014. 222f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

LEAL, L. A. B. Jogo e educação. **Revista entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 177-183, jul./dez. 2014. Resenha da obra de: BROUGÈRE, G. Jogo e educação. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 2003. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/viewFile/10928/8972>. Acesso em: 11 fev. 2020.

LEPENIES, W. **As três culturas**. São Paulo: Edusp, 1996.

LIMA, B. D. T. de C.; SANTOS, E. A. C. Socialização e dominação: a Escola de Frankfurt e a cultura. **Tempo Social**: revista de sociologia da USP, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 123-14, set./dez. 2018. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ts/article/view/145015/148937>. Acesso em: 11 fev. 2020.

LIMA FILHO, I. P. Culturas juvenis no Ensino Médio: bens culturais e trocas simbólicas em agrupamentos identitários. In: GONÇALVES, D. N.; LIMA FILHO, I. P. (org.). **Escola e universidade**: encontros entre sociologia e educação. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2020. *E-book*. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/52734>. Acesso em: 7 jul. 2020.

LIMA FILHO, I. P. Culturas juvenis e agrupamentos na escola: entre adesões e conflitos. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 45, n. 1, p. 103-118, 2014. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/revcienso/article/view/2421>. Acesso em: 13 abr. 2018.

LIMA FILHO, I. P.; SANTOS, M. L. dos. (org.). **Pobreza e Direitos Humanos na Escola**: Projetos de Intervenção. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019. (Coleção: Educação, Pobreza e Desigualdade Social, v. 2).

LOPES, C. R. P. Resenha do livro. [S. l.: s. n.], 2008. Resenha da obra de: SCHAFER, R. M. *Hacia una educación sonora: 100 Ejercicios de Audición y Producción Sonora*. Tradução de Violeta H. Gainza. Buenos Aires: PMA, 1994. Disponível em: <https://www.docdroid.net/6QoSFSY/19873791-para-uma-educacao-sonora-100-exercicios-de-audicao-e-producao-sonora-de-murray-schafer-resenha-pdf>. Acesso em: 11 fev. 2020.

- LUCAS, M. E. Comentário. *In*: KATER, C. (org.). **Cadernos de estudo educação musical: especial Koellreutter**. São João Del Rei: Fundação Koellreutter, 2018, p. 209-210.
- MACHADO, I. J. de R.; AMORIM, H.; BARROS, C. R. de. **Sociologia hoje: Ensino Médio**. São Paulo: Ática, 2013.
- MARQUES, D. Louis Dumont em interlocução com filósofos. **Temáticas**, Campinas, v. 16, n. 31/32, p. 291-313, 2008. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/12446>. Acesso em: 26 jul. 2020.
- MATOS, E. de A. **Um inventário luminoso ou um alumiário inventado: uma trajetória humana de musical formação**. 2007. 300f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará Fortaleza, 2007.
- MENDONÇA, S. G. de L. Pensar sociologicamente na escola: Hip-Hop com Ciência. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 18., 2007, Recife. **Anais [...]**. Recife: UFPE, 2007. Disponível em: <http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2006/artigos/capitulo6/pensarsociologicamente.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2020.
- MENEGASSO, R. de J. O rap como recurso didático nas aulas de sociologia. **Revista de Letras**, Curitiba, v. 21, n. 34, p. 135-145, set. 2019. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rl/article/view/10334>. Acesso em: 11 fev. 2020.
- MILLS, C. W. **A imaginação sociológica**. Tradução de Waltensir Dutra. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1969.
- MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 4. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1996.
- MOLIN, N. D. Música, o ensino de sociologia e a:. *In*: BRUNETTA, A. A.; BODART, C. das N.; CIGALES, M. P. (org.). **Dicionário do Ensino de Sociologia**. Maceió: Editora Café Com Sociologia, 2020. p. 246-250. (Série Ensino de Sociologia).
- MOLIN, N. D.; CIGALES, M. P. O ensino de ciência política e a música no livro didático. *In*: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CIÊNCIA POLÍTICA, 10., 2016, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: ABCP, 2016. Disponível em: <https://cienciapolitica.org.br/index.php/system/files/documentos/eventos/2017/04/ensino-ciencia-politica-e-musica-livro-didatico-809.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2020.
- MOLIN, N. D.; CIGALES, M. P. A ciência política em sala de aula: recursos didáticos e metodológicos. **Imagens da Educação**, Maringá, v. 5, n. 3, p. 19-29, 2015. Disponível em: http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/26492/pdf_45. Acesso em: 29 fev. 2020.
- MORAES, A. C.; GUIMARÃES, E da F. Metodologia de Ensino de Ciências Sociais: relendo as OCEM – Sociologia. *In*: MORAES, A. C. (coord.). **Sociologia: Ensino Médio**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010. p. 45-62. (Coleção Explorando o Ensino; v. 15).

- MOREIRA, A. L. I. G. **Método Dalcroze: educação musical para o corpo e a mente.** 2003. 23f. Monografia de conclusão de disciplina (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita, São Paulo, 2003. Disponível em: https://www.academia.edu/6369900/M%C3%A9todo_Dalcroze_educ%C3%A7%C3%A3o_musical_para_o_corpo_e_a_mente_monografia . Acesso em: 25 jul. 2016.
- MOREIRA, A. C.; SANTOS, H.; COELHO, I. S. A música na sala de aula: a música como recurso didático. **UNISANTA: humanitas**, Santos, v. 3 n. 1, p. 41-61, 2014. Disponível em: <https://periodicos.unisanta.br/index.php/hum/article/view/273/274>. Acesso em: 29. Fev. 2020.
- NIETZSCHE, F. Sobre verdade e mentira no sentido extra-moral (1873). *In*: MARÇAL, J. (org.). **Antologia de textos filosóficos**. Curitiba: SEED, 2009. p. 530-541. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_pedagogicos/caderno_filo.pdf. Acesso em: 20 nov. 2020.
- NISBET, R. A. A sociologia como forma de arte. Tradução de Sylvia Gemignani Garcia e Heloísa Helena Teixeira de Souza Martins. **Plural: revista de ciências sociais da Universidade de São Paulo**, São Paulo, v. 7, p. 111-130, 2000. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/plural/article/view/75487/79038>. Acesso em: 5 out. 2019.
- NUNES, P. Estudos de música popular: objecto, abordagens, temas e problemas. **RPM: revista portuguesa de musicologia**, Lisboa, v. 3, n. 2, p. 167-192, 2016. Disponível em: <http://www.rpm-ns.pt/index.php/rpm/article/view/303/447>. Acesso em: 15 fev. 2019.
- OLIVEIRA, A. P. de. Os desafios teórico-metodológicos do Ensino de Sociologia no Ensino Médio. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 3, p. 1019-1044. set./dez. 2014.
- OLIVEIRA, A. P. Ensino de Sociologia: desafios epistemológicos para o ensino médio. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, ano 10, n. 119, p. 115-121, abr. 2011.
- OLIVEIRA, A. P. Sociologia do ensino de sociologia no Brasil: contribuições a partir de Anthony Giddens. **Inter-Ação: revista da faculdade de educação da UFG, Goiânia**, v. 35, n.1, p. 53-62, 2010. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/13145>. Acesso em: 12 fev. 2020.
- OLIVEIRA, S. R. Canção: letra x estrutura musical. **Aletria**, Belo Horizonte, v. 14, p. 322-333, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/1377/1473>. Acesso em: 04 mar. 2020.
- OLIVEIRA, R. C. de. **O trabalho do antropólogo**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- PAIVA, M. L. P. de. Sociologia & Rock: música como instrumento para reflexão em sala de aula. **Revista Café com Sociologia**, Maceió, v. 1, n. 1, p. 27-36. jan./abr. 2016. Disponível em: <https://revistacafecomsociologia.com/revista/index.php/revista/article/view/532>. Acesso em: 25 set. 2019.
- PEDERIVA, P. L. M. **O corpo no processo ensino-aprendizagem de instrumentos musicais: percepções de professores.** 2005. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Educação, Tecnologia e Comunicação, Universidade Católica de Brasília, Brasília: DF, 2005. Disponível em:

<https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/bitstream/123456789/816/1/Patricia%20Pederiva.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2020.

PEREIRA, L. H. Sociologia: a arte da ruptura, da construção e da explicação. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, v. 51, n. 3, p. 244-250, set./dez. 2015. Disponível em: http://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/view/csu.2015.51.3.01/5043. Acesso em: 7 out. 2019.

PIMENTA, M. de M. Diferença e desigualdade. *In*: MORAES, A. C. (coord.). **Sociologia: Ensino Médio**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010. p.139-160. (Coleção Explorando o Ensino; v. 15).

PLAZA, J. Arte/Ciência: uma consciência. **ARS: revista do departamento de artes plásticas, Universidade de São Paulo**, São Paulo, v.1, n. 1, p. 37-47, 2003. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ars/article/view/2899/3589>. Acesso em: 05 out. 2019.

REIS, L. A. dos; OLIVEIRA, F. N. de. Oficina de música: a compreensão da música como jogo e o fazer musical criativo. **Schème: revista eletrônica de psicologia e epistemologia genéticas**, Marília, v. 5, n. 1, p. 147-168, jan./jul. 2013. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/3180/2491>. Acesso em: 13 jun. 2020.

ROGÉRIO, P. **Pessoal do Ceará: formação de um campo e de um *habitus* musical na década de 1970**. 2006. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3147/1/2006_Dis_PRogerio.pdf. Acesso em: 10 mar. 2020.

ROGÉRIO, R. de M. *et al.* Jogos didáticos no ensino de sociologia no ensino médio: relato de uma experiência. **Iniciação Científica CESUMAR**, Maringá, v. 20, n. 1, p. 5-15, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/iccesumar/article/view/6635>. Acesso em: 14 abr. 2020.

RÖWER, J. E.; CUNHA, J. L. da; PASSEGGI, M. C. F. B. S. Por uma sociologia da suspensão: da recursividade entre concepções e práticas. **Em Tese**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 17- 45, ago./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/1806-5023.2015v12n2p17/30820>. Acesso em: 07 dez. 2019.

SAMAIN, E.; MENDONÇA, J. M. de. Entre a escrita e a imagem: diálogos com Roberto Cardoso de Oliveira. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 43 n. 1, p. 185-236, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ra/v43n1/v43n1a05.pdf>. Acesso em: 21 maio 2020.

SANTOS, M. P. M. L dos. **Os exercícios de criação de H. J. Koellreutter: um estudo de sua aplicação na escola regular**. 2015. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/14349/1/2015_dis_mpmlsantos.pdf. Acesso em: 10 mar. 2020.

SANTOS, J. V. T dos. A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 27, n. 1, p. 105-122, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v27n1/a08v27n1.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2019.

SARANDY, F. M. S. Reflexões acerca do sentido da sociologia no Ensino Médio. **Revista Espaço Acadêmico**, São Paulo, ano 1, n. 5, p. 1-7, out. 2001. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/praxis/481/05sofia.pdf?sequence=1>. Acesso em: 07 dez. 2019.

SCHAFER, R. M. **OuvirCantar: 75 exercícios para ouvir e criar música**. Tradução de Marisa Trench de Oliveira Fonterrada. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

SCHAFER, R. M. **O ouvido pensante**. Tradução de Marisa Trench de Oliveira Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva e Maria Lúcia Pascoal. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

SCHAFER, R. M. **Educação sonora: 100 exercícios de escuta e criação de sons**. Tradução de Marisa Trench de Oliveira Fonterrada. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

SCLIAR, E. **Elementos de teoria musical**. 2. ed. São Paulo: Novas Metas, 1986.

SEGRETO, Marcelo. **A linguagem cancional do rap**. 2015. 143f. Dissertação (Mestrado em Semiótica) – Departamento de Linguística, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8139/tde-16062015-131826/publico/2015_MarceloSegreto_VCorr.pdf. Acesso em: 19 abr. 2020.

SILVA, A. N. B. da. Imaginação criadora e educação: considerações sobre o pensamento de Gaston Bachelard. *In*: SEMANA DE HUMANIDADES DA UFRN, 17., 2009, Natal. **Anais [...]**. Natal: UFRN, 2009. Disponível em: <https://cchla.ufrn.br/humanidades2009/Anais/anais.html>. Acesso em: 13 mar. 2020.

SILVA, J. L. M. da. Aprendendo a jogar: uma experiência nas aulas de sociologia no Ensino Médio. **CABECS: Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 11-25, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://abecs.com.br/revista/index.php/cabecs/article/view/186>. Acesso em: 14 abr. 2020.

SILVA, L. F. S. da. Princípios perceptivos em Música. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DA FACULDADES EST, 2., 2014, São Leopoldo. **Anais [...]**. São Leopoldo: EST, v. 2, 2014. Disponível em: <http://anais.est.edu.br/index.php/congresso/article/download/526/316>. Acesso em: 17 jul. 2020.

SILVEIRA, E. C. C. da; PEREIRA, N.; MOURA, W. A sociologia no Ensino Médio e o PIBID: brincando, pensando e construindo práticas educativas com autonomia. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 2 n. 3, p. 184-200, out./jan. 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/25701>. Acesso em: 14 abr. 2020.

SOUZA, J. Educação musical e práticas sociais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 10, n. 10, p. 7-11, mar. 2004. Disponível em:

<http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/356/285>. Acesso em: 26 jul. 2019.

SOUZA, E. K. de. Linguagem e ensino de sociologia: reflexões sobre a apropriação da linguagem sociológica. **Em Tese**, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 141-160. jan./jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/1806-5023.2016v13n1p141/32149>. Acesso em: 14 abr. 2020.

SOUZA, M. G. de. *et al.* Relato de experiências: ensino de sociologia através de jogos educativos. *In*: SEMINÁRIO ESTADUAL PIBID DO PARANÁ, 2., Foz do Iguaçu, 2014. **Anais** [...]. Foz do Iguaçu: UNILA, 2014. Disponível em: <https://even3.blob.core.windows.net/processos/PIBIDOFICINAmiriam.893ff568149f4cb28184.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2020.

SUKEL, K. Right brain, left brain: a misnomer. **Cerebrum**: Dana Foundation, New York, v.1, i. 1, winter, 2020. Disponível em: <https://dana.org/wp-content/uploads/2019/05/fact-sheet-left-right-brain-baw-2020.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2020.

SWANWICK, K. **Música, mente e educação**. Tradução de Marcell Silva Steuernagel. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SWANWICK, K. **Ensinando música musicalmente**. Tradução de Alda de Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

TATIT, L. **O cancionista**: composição de canções no Brasil. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

TATIT, L. Quando a música é excessiva. **Synergies Brésil**, Paris, n. 9, p. 11-18, 2011. Disponível em: <https://gerflint.fr/Base/Bresil9/tatit.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2020.

TATIT, L. **Semiótica da canção**: melodia e letra. 3. ed. São Paulo, SP: Escuta, 2007.

THOMAZ, D. Ensino de sociologia e hip-hop: o rap enquanto estratégia educativa. **Koan**: revista de educação e complexidade, Maringá, n. 6, p. 118-139, jun. 2018. Disponível em: <http://www.crc.uem.br/departamento-de-pedagogia-dpd/koan-revista-de-educacao-e-complexidade/educacao-n-6-jun-2018/arquivos-n-6/ensino-de-sociologia-e-hip-hop-rap-enquanto-estrategia-educativa>. Acesso em: 12 fev. 2020.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa/ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1986.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social e crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis: Vozes, 1995.

TORRES, A. C. S.; CHIKUSHI, Y, M.; SAITO, S. C. Aprendizagem significativa e Sociologia: as rodas de conversa sociológicas. ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 6., 2019, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: UFSC, 2019. Disponível em: <http://www.eneseb2019.sinteseeventos.com.br/arquivo/downloadpublic?q=YToyOntzOjY6InBhcmF0cyI7czozMzoiYToxOntzOjEwOiJJRF9BUiFVSVZPIjtzOjI6IjUxIjtzOjE6ImgiO3>

M6MzI6Ijg1NjExMWY0YzM5OWI2Y2ExNjUyNmIwNDQzODk2YzQ1Ijt9. Acesso em: 16 out. 2019.

TREECE, D. Melodia, texto e O cancionista, de Luiz Tatit: novos rumos nos estudos da música popular brasileira. **Teresa Revista de Literatura Brasileira**, São Paulo, v. 4, n. 5, p. 332-350, 2004. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/teresa/article/download/116391/113976>. Acesso em: 23 nov. 2019.

VAZ, V. A arte como procedimento 100 anos depois: em memória de Svetlana Boym. **RUS: revista de literatura e cultura russa**, São Paulo, v. 9, n. 12, p. 3-28, 2018. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rus/article/view/149992/149311>. Acesso em: 25 fev. 2020.

VELHO, G. Observando o familiar. *In*: VELHO, G. **Individualismo e cultura**: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. Rio de Janeiro: Zahar, 1981. p. 123-132.

VIANA, N. **Senso comum, representações sociais e representações cotidianas**. Bauru: Edusc, 2008.

VIDAL, E. M.; VIEIRA, S. L. **Políticas de ensino médio no Ceará**: escola, juventude e território. Fortaleza: Editora CENPEC, 2016.

VIEIRA, J. A.; RAY, S. Teoria do conhecimento e arte. **Revista Música Hodie**, Goiânia, v. 9, n. 2, p. 11-24, 2009. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/musica/article/view/11088>. Acesso em: 14 out. 2019.

VILLAS BÔAS, L. P. S. Jogos didáticos: um estudo de representações sociais. **Educação e Linguagem**, São Paulo, v. 12, n. 19, p. 201-218, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/821/889>. Acesso em: 14 abr. 2020.

VOROBOW, C. A. B. A revolução de Koellreutter: lições de vanguarda. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 7 nov. 1999. Caderno Mais. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs0711199905.htm>. Acesso em: 12 fev. 2020.

WUNENBURGER, J-J. O pensamento renano de Gaston Bachelard: conflito ou aliança da razão e da imaginação? **Cronos**, Natal, v. 4, n. 1/2, p. 15-22, jan./dez. 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/3263/2652>. Acesso em: 15 jun. 2020.

ZAGONEL, B. Descobrimo a música contemporânea. *In*: LAMAS, N. C. (org.). **Arte contemporânea em questão**. Joinville: UNIVILLE/Instituto Schwanke, 2007. p. 39-53. Disponível em: <http://www.bernadetezagonel.com.br/ASSETS/pdf/Descobrimo-a-Musica-Contemporanea.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2020.

ZAGONEL, B.; CHIAMURELA, S. M. La. **Estética e composição musicais segundo H. J. Koellreutter**. São João Del Rei: Fundação Koellreutter, 2018.