

VOL III

ESTUDOS LATINO-AMERICANOS SOBRE MÚSICA



Javier Albornoz
(Organizador)

VOL III

ESTUDOS LATINO-AMERICANOS SOBRE MÚSICA



Javier Albornoz
(Organizador)



O conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons Atribuição- Não-Comercial NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Direitos para esta edição cedidos à Editora Artemis pelos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento, desde que sejam atribuídos créditos aos autores, e sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comercial. A responsabilidade pelo conteúdo dos artigos e seus dados, em sua forma, correção e confiabilidade é exclusiva dos autores. A Editora Artemis, em seu compromisso de manter e aperfeiçoar a qualidade e confiabilidade dos trabalhos que publica, conduz a avaliação cega pelos pares de todos manuscritos publicados, com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

Editora Chefe	Prof. ^a Dr. ^a Antonella Carvalho de Oliveira
Editora Executiva	Viviane Carvalho Mocellin
Direção de Arte	Bruna Bejarano
Diagramação	Elisangela Abreu
Organizador	Javier Albornoz
Imagem da Capa	pitju
Bibliotecário	Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Conselho Editorial

Prof.^a Dr.^a Ada Esther Portero Ricol, *Universidad Tecnológica de La Habana “José Antonio Echeverría”, Cuba*
Prof. Dr. Adalberto de Paula Paranhos, *Universidade Federal de Uberlândia*
Prof.^a Dr.^a Amanda Ramalho de Freitas Brito, *Universidade Federal da Paraíba*
Prof.^a Dr.^a Ana Clara Monteverde, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*
Prof. Dr. Ángel Mujica Sánchez, *Universidad Nacional del Altiplano, Peru*
Prof.^a Dr.^a Angela Ester Mallmann Centenaro, *Universidade do Estado de Mato Grosso*
Prof.^a Dr.^a Begoña Blandón González, *Universidad de Sevilla, Espanha*
Prof.^a Dr.^a Carmen Pimentel, *Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro*
Prof.^a Dr.^a Catarina Castro, *Universidade Nova de Lisboa, Portugal*
Prof.^a Dr.^a Cláudia Neves, *Universidade Aberta de Portugal*
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, *Universidade Federal da Grande Dourados*
Prof. Dr. David García-Martul, *Universidad Carlos III de Madrid, Espanha*
Prof.^a Dr.^a Deuzimar Costa Serra, *Universidade Estadual do Maranhão*
Prof.^a Dr.^a Eduarda Maria Rocha Teles de Castro Coelho, *Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal*
Prof. Dr. Eduardo Eugênio Spers, *Universidade de São Paulo*
Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, *Universidade Federal de Roraima*
Prof.^a Dr.^a Elvira Laura Hernández Carballido, *Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México*
Prof.^a Dr.^a Emilas Darlene Carmen Lebus, *Universidad Nacional del Nordeste/ Universidad Tecnológica Nacional, Argentina*
Prof.^a Dr.^a Erla Mariela Morales Morgado, *Universidad de Salamanca, Espanha*
Prof. Dr. Ernesto Cristina, *Universidad de la República, Uruguay*
Prof. Dr. Ernesto Ramírez-Briones, *Universidad de Guadalajara, México*
Prof. Dr. Gabriel Díaz Cobos, *Universitat de Barcelona, Espanha*
Prof. Dr. Geoffroy Roger Pointer Malpass, *Universidade Federal do Triângulo Mineiro*
Prof.^a Dr.^a Gladys Esther Leoz, *Universidad Nacional de San Luis, Argentina*
Prof.^a Dr.^a Glória Beatriz Álvarez, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*
Prof. Dr. Gonçalo Poeta Fernandes, *Instituto Politécnico da Guarda, Portugal*
Prof. Dr. Gustavo Adolfo Juarez, *Universidad Nacional de Catamarca, Argentina*
Prof.^a Dr.^a Iara Lúcia Tescarollo Dias, *Universidade São Francisco*
Prof.^a Dr.^a Isabel del Rosario Chiyon Carrasco, *Universidad de Piura, Peru*
Prof.^a Dr.^a Isabel Yohena, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*
Prof. Dr. Ivan Amaro, *Universidade do Estado do Rio de Janeiro*
Prof. Dr. Iván Ramon Sánchez Soto, *Universidad del Bío-Bío, Chile*



Prof.ª Dr.ª Ivânia Maria Carneiro Vieira, Universidade Federal do Amazonas
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz, *University of Miami and Miami Dade College*, USA
Prof. Dr. Jesús Montero Martínez, *Universidad de Castilla - La Mancha*, Espanha
Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, UniFIMES - Centro Universitário de Mineiros
Prof. Dr. Juan Carlos Mosquera Feijoo, *Universidad Politécnica de Madrid*, Espanha
Prof. Dr. Juan Diego Parra Valencia, *Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín*, Colômbia
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Leinig Antonio Perazolli, Universidade Estadual Paulista
Prof.ª Dr.ª Livia do Carmo, Universidade Federal de Goiás
Prof.ª Dr.ª Luciane Spanhol Bordignon, Universidade de Passo Fundo
Prof. Dr. Luis Vicente Amador Muñoz, *Universidad Pablo de Olavide*, Espanha
Prof.ª Dr.ª Macarena Esteban Ibáñez, *Universidad Pablo de Olavide*, Espanha
Prof. Dr. Manuel Ramiro Rodriguez, *Universidad Santiago de Compostela*, Espanha
Prof. Dr. Marcos Augusto de Lima Nobre, Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Marcos Vinicius Meiado, Universidade Federal de Sergipe
Prof.ª Dr.ª Mar Garrido Román, *Universidad de Granada*, Espanha
Prof.ª Dr.ª Margarida Márcia Fernandes Lima, Universidade Federal de Ouro Preto
Prof.ª Dr.ª Maria Aparecida José de Oliveira, Universidade Federal da Bahia
Prof.ª Dr.ª Maria do Céu Caetano, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
Prof.ª Dr.ª Maria do Socorro Saraiva Pinheiro, Universidade Federal do Maranhão
Prof.ª Dr.ª Maria Lúcia Pato, Instituto Politécnico de Viseu, Portugal
Prof.ª Dr.ª Maritza González Moreno, *Universidad Tecnológica de La Habana "José Antonio Echeverría"*, Cuba
Prof.ª Dr.ª Mauriceia Silva de Paula Vieira, Universidade Federal de Lavras
Prof.ª Dr.ª Odara Horta Boscolo, Universidade Federal Fluminense
Prof.ª Dr.ª Patrícia Vasconcelos Almeida, Universidade Federal de Lavras
Prof.ª Dr.ª Paula Arcoverde Cavalcanti, Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, Universidade Federal do Pará
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares, Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Sergio Bitencourt Araújo Barros, Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Sérgio Luiz do Amaral Moretti, Universidade Federal de Uberlândia
Prof.ª Dr.ª Silvia Inés del Valle Navarro, *Universidad Nacional de Catamarca*, Argentina
Prof.ª Dr.ª Teresa Cardoso, Universidade Aberta de Portugal
Prof.ª Dr.ª Teresa Monteiro Seixas, Universidade do Porto, Portugal
Prof. Dr. Turpo Gebera Osbaldo Washington, *Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa*, Peru
Prof. Dr. Valter Machado da Fonseca, Universidade Federal de Viçosa
Prof.ª Dr.ª Vanessa Bordin Viera, Universidade Federal de Campina Grande
Prof.ª Dr.ª Vera Lúcia Vasilévski dos Santos Araújo, Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Wilson Noé Garcés Aguilar, *Corporación Universitaria Autónoma del Cauca*, Colômbia

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

E79 Estudos Latino-Americanos sobre Música: vol III [livro eletrônico] /
Organizador Javier Albornoz. – Curitiba, PR: Artemis, 2021.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

Edição bilingue

ISBN 978-65-87396-42-2

DOI 10.37572/EdArt_140821422

1. Música – América Latina – História e crítica. 2.
Musicoterapia. 3. Musicologia. I. Albornoz, Javier.

CDD 780.72

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

PREFACE

“**Estudos Latino-Americanos sobre Música**” compiles top-notch research in a rich collection of works that contribute to the study of music from a multicultural approach. The book focuses on a plurality of themes anchored in academic findings by Latin-American scholars, presented in a didactic and concise language that is accessible to both professors and students.

The articles in this Volume III provide the reader with knowledgeable insight that connects music and the modern world through varied methods and perspectives: from the **understanding of socio-cultural aspects of music to studies about performance and musical education**, integrating theory and practice.

As a composer and educator, it is always my goal to promote the arts and the study and development of music. It is with great pleasure that I accepted the invitation to organize this book, a composite of works written by my esteemed colleagues.

I hope the reader enjoys its content as much as I did!

Javier Albornoz

APRESENTAÇÃO

“**Estudos Latino-Americanos sobre Música**” reúne pesquisas de ponta em um rico acervo de obras que contribuem para o estudo da música a partir de uma abordagem multicultural. O livro enfoca uma pluralidade de temas ancorados em descobertas acadêmicas de estudiosos latino-americanos, apresentados em uma linguagem didática e concisa que é acessível a professores e alunos.

Os artigos neste Volume III trazem ao leitor uma visão bem informada que conecta a música e o mundo moderno por meio de métodos e perspectivas variadas, com estudos que abordam **aspectos socio-culturais da música, performance e educação musical**, integrando teoria e prática.

Como compositor e educador, é sempre minha prioridade promover as artes e o estudo e desenvolvimento da música. É com grande satisfação que aceitei o convite para organizar este livro, um conjunto de obras escritas por estimados colegas.

Espero que o leitor goste de seu conteúdo tanto quanto eu!

Javier Albornoz

SUMÁRIO

PERSPECTIVAS ETNOGRÁFICAS

CAPÍTULO 1..... 1

HUMOR Y POLÍTICA EN EL PERFORMANCE *LA HISTORIA DE CUBA* (1979) DE ALEJANDRO GARCÍA VILLALÓN VIRULO: PERSPECTIVAS ETNOMUSICOLÓGICAS E HISTORIOGRÁFICAS

[Pablo Alejandro Suárez Marrero](#)

[Ibisamy Rodríguez Pairol](#)

DOI 10.37572/EdArt_1408214221

CAPÍTULO 2.....22

PADADADÁ!: UMA ETNOGRAFIA DO CHORO

[Cleida Lourenço da Silva](#)

DOI 10.37572/EdArt_1408214222

CAPÍTULO 3..... 29

LA GUITARRA ELÉCTRICA, LA CUMBIA Y LA MÚSICA TROPICAL COLOMBIANA: MARIANO SEPÚLVEDA EL PIONERO DEL ROCK TROPICAL EN COLOMBIA

[Carlos Andrés Caballero Parra](#)

DOI 10.37572/EdArt_1408214223

CAPÍTULO 4..... 38

LOS FESTIVALES DE MÚSICA ELECTRÓNICA COMO RITUAL NUMINOSO CONTEMPORÁNEO

[Citlaly Aguilar Campos](#)

DOI 10.37572/EdArt_1408214224

PERFORMANCE

CAPÍTULO 5..... 54

O CONTEXTO IDEOLÓGICO E NORMATIVO DA PERFORMANCE DA MÚSICA CLÁSSICA OCIDENTAL E CAMINHOS CRIATIVOS ALTERNATIVOS E DISRUPTIVOS

[Mariana Costa Gomes](#)

DOI 10.37572/EdArt_1408214225

CAPÍTULO 6.....	61
SOBRE SONS E SILÊNCIO: A VISÃO DE INTÉRPRETES VIOLONCELISTAS ACERCA DO SILÊNCIO ENQUANTO <i>TIMING</i> EM MÚSICA	
Pedro Bielschowsky Felipe Avellar de Aquino	
DOI 10.37572/EdArt_1408214226	
CAPÍTULO 7.....	71
SONS BRILHANTES E SONS AVELUDADOS: UM EXPERIMENTO VOCAL COM O SUPORTE PRAAT	
Régis Luís de Carvalho Silva	
DOI 10.37572/EdArt_1408214227	
EDUCAÇÃO E ENSINO DE MÚSICA	
CAPÍTULO 8.....	84
A INTRODUÇÃO DO GLOCKENSPIEL NAS OFICINAS DE PERCUSSÃO DO PROJETO GURI NOS CENTROS DE INTERNAÇÃO DA FUNDAÇÃO CASA, SÃO PAULO	
Rafael Y Castro Carlos Stasi	
DOI 10.37572/EdArt_1408214228	
CAPÍTULO 9.....	93
PROPOSTAS PEDAGÓGICAS PARA INICIANTES: IDENTIFICANDO TENDÊNCIAS EM MÉTODOS DE CONTRABAIXO ACÚSTICO	
Jair Rabelo Maciel Barbosa Filho	
DOI 10.37572/EdArt_1408214229	
CAPÍTULO 10.....	101
ABORDAGEM ECOLÓGICA DA EDUCAÇÃO MUSICAL: EM DIREÇÃO À EMANCIPAÇÃO E À PRÁTICAS DE LIBERDADE	
André Luiz Gonçalves de Oliveira Patrícia Lakchmi Leite Mertzig	
DOI 10.37572/EdArt_14082142210	
SOBRE O ORGANIZADOR.....	113
ÍNDICE REMISSIVO	114

CAPÍTULO 10

ABORDAGEM ECOLÓGICA DA EDUCAÇÃO MUSICAL: EM DIREÇÃO À EMANCIPAÇÃO E À PRÁTICAS DE LIBERDADE

Data de submissão: 31/05/2021

Data de aceite: 18/06/2021

André Luiz Gonçalves de Oliveira

Universidade Estadual de Campinas
(Unicamp)

Faculdade de Educação
Campinas, SP

<http://lattes.cnpq.br/1442878244715511>

Patrícia Lakchmi Leite Mertzig

Universidade Estadual de Londrina (UEL)
Departamento de Educação

Londrina, PR

<http://lattes.cnpq.br/7316476143502157>

RESUMO: O presente texto apresenta uma reflexão sobre o desenvolvimento de uma proposta em educação musical denominada como ecológica. Isso será feito por meio de três etapas com a exposição de conceitos que se relacionam de uma maneira específica para a clara descrição de tal proposta. Na primeira parte, discutiremos as relações entre audição e comportamento e as diferentes implicações conceituais decorrentes das distintas maneiras de descrever tais relações, tendo como referencial a teoria da percepção direta e de aquisição de informação de Gibson (1966, 1979). A partir da formação de um

referencial de análise e descrição que tem como base o paradigma da percepção/ação, poderemos então encaminhar argumentos para contribuir com a discussão sobre como ocorre emergência de significado em diferentes situações de audição. Dessa forma, estaremos prontos para a terceira etapa na qual apresentaremos o que estamos considerando como princípios fundamentais para uma proposta de educação musical ecologicamente orientada.

PALAVRAS-CHAVE: Abordagem ecológica. Educação musical. Paradigma percepção/ação.

ECOLOGICAL APPROACH TO MUSICAL EDUCATION: TOWARDS EMANCIPATION AND FREEDOM PRACTICES

ABSTRACT: This text presents a reflection on the development of a proposal in music education called ecological. This will be done through three stages with the presentation of concepts that are related in a specific way to the clear description of such proposal. In the first part, we will discuss the relationship between hearing and behavior and the different conceptual implications arising from the different ways of describing such relationships, using Gibson's theory of direct perception and information acquisition (1966, 1979) as a reference. Based on the formation of an analysis and description framework that is based on the perception / action paradigm, we will then be able to forward arguments to

contribute to the discussion on how meaning emerges in different listening situations. In this way, we will be ready for the third stage in which we will present what we are considering as fundamental principles for an ecologically oriented music education proposal.

KEYWORDS: Ecological approach. Musical education. Perception/action paradigm.

1 INTRODUÇÃO

Em um trabalho de educação musical, a audição sempre vai fazer parte de qualquer prática metodológica, por menos que isso seja explicitado. Isso porque a música, como expressão estética humana, é a arte que tem a escuta como ato central que o corpo tem de utilizar para produzir. Para compreender suas infinitas fontes e suas diferentes maneiras de manipulação é preciso que o ser humano desenvolva seu sistema auditivo ao máximo. Assim sendo, o desenvolvimento auditivo precisa ser um dos principais objetivos de um bom trabalho em educação musical. O que difere no papel da audição entre uma abordagem metodológica e outra é justamente a função que essa ocupa dentro de sua prática. Todas fazem uso da audição, porém, o objetivo de cada abordagem vai definir sua importância e abrangência.

Em grande parte das propostas em educação musical é possível notar a relevância e a constante presença, embora sob diferentes concepções, de um trabalho de percepção auditiva. Propostas como a de John Paynter (1931- 2010) e Carl Orff (1895-1982), por exemplo, vêem a improvisação como centro da abordagem metodológica para o desenvolvimento musical do/da estudante e isso requer um conjunto de habilidades auditivas mais apurado do que simplesmente ouvir para imitar, por exemplo. Entretanto, nessas duas propostas, o desenvolvimento da escuta aparece mais como meio do que como fim. No decorrer das etapas de trabalho dessas duas abordagens, os aspectos motores vão ganhando maior relevância quando comparado aos aspectos sensoriais-perceptivos.

Por outro lado, a abordagem metodológica do compositor canadense Murray Schafer (1933-) apresenta a audição como um objetivo e dessa forma, visa desenvolver a formação de hábitos gerais de escuta antes dos especificamente musicais. Além da audição constituir-se em um fim e não o meio, é possível perceber a preocupação não só com a música contemporânea como também com o ambiente sonoro contemporâneo em que todos estão inseridos. Existe toda uma preocupação no sentido de fazer com que os/as estudantes criem hábitos de audição, independentes de hábitos de percepção musical em que estão culturalmente interpostos naquele momento e que não permaneçam inertes a eles. Pelo contrário, há princípios multiculturalistas que têm alcançado muitos defensores na área de educação e que apontam para a necessidade de ampliar os repertórios para melhor conviver com diferentes hábitos culturais.

Com esse tipo de postura o/a estudante não só desenvolverá critérios de audição mais adequados como também tem mais chances de não apresentar preconceitos em relação à audição de alguns estilos musicais recusados pelo tipo de sociedade a qual ele/ela pertence. Tal postura, mais aberta a outros padrões de hábitos culturais e estéticos, tem como consequência a ampliação de possibilidades de manipulação de fontes sonoras em suas interpretações, improvisações e criações musicais. Nesse sentido, Schafer utiliza a audição como um fim e isso possibilita o desenvolvimento de hábitos mais gerais de audição. Tais hábitos constituem-se no próprio fundamento para o aparecimento dos outros hábitos especificamente musicais.

Mesmo não tratando inicialmente de iniciação musical, a compositora estadunidense Pauline Oliveros (2005) também aponta para a escuta, o que ela chama de “escuta profunda”, como fundamento para resgatar a importância da percepção na formação do músico, e das pessoas. Para a autora a escuta não figura nem como um meio adequado, na tradição da formação do músico, principalmente do instrumentista de música de concerto e dos compositores: *“I noticed that many musicians were not listening to what they were performing. There was good hand-eye coordination in reading music, but listening was not necessarily a part of the performance (OLIVEROS, 2005, Kindle position: 193)”*.

A partir do exposto, o presente texto inicia apresentando e descrevendo a audição e o comportamento por meio da abordagem ecológica da percepção auditiva a partir da perspectiva de J. J. Gibson (1966 e 1979) e do biólogo chileno Humberto Maturana (1995 e 2014). Na sequência, destaca a aprendizagem musical e desenvolvimento da significação sonoro-musical de acordo com a abordagem ecológica de tradição representacionista e seus desdobramentos para o ensino de música. No terceiro momento, busca tecer poéticas que articulem as ideias de Schafer (2001, 2011) e Oliveros (2005) em direção a caminhos em educação musical que privilegiem práticas de escuta nos diversos momentos e percursos de formação de músicos e não músicos.

Por tratar a escuta como tópico central, propostas como as de Schafer (2001, 2011) e de Oliveros (2005) se articulam com aquilo que o filósofo J. Rancière (2007) e mesmo o educador Paulo Freire (2016) chamam de ações emancipatórias. O entendimento de que escutar ou perceber, é agir, que também é central às ideias de J. J. Gibson, é algo que Rancière vai chamar de emancipador e que Paulo Freire vai tratar por prática de liberdade.

2 AUDIÇÃO E COMPORTAMENTO: A ABORDAGEM ECOLÓGICA DA PERCEPÇÃO DO SOM

Para alcançarmos os objetivos, precisamos mostrar que estamos partindo de algumas premissas básicas, referenciadas por um grupo de autores (as). O psicólogo

norte-americano James Jerome Gibson (1966) propõe a percepção como uma atividade de detecção de informação no meio-ambiente, como responsável pela orientação da ação adequada do percebedor no meio, assim como a ação é responsável por orientar a percepção adequada do sujeito que observa nesse meio. O autor discorre sobre um mutualismo entre o animal, que percebe e age, e o meio onde isso ocorre; de um acoplamento entre percepção e ação e entre animal e meio. Já o filósofo chileno Humberto Maturana (1995, 2014) se refere ao conceito de acoplamento estrutural para descrever as relações entre a percepção e a ação de determinado organismo em determinado meio-ambiente no tempo.

Para Gibson, informação é como uma seta bi-direcional, com uma ponta voltada ao percebedor (denominada *informação-sobre* ou invariante) e a outra voltada para o meio-ambiente (*informação-para* ou *affordance*). Com isso podemos entender as atividades de percepção e ação com um tipo de acoplamento o qual Maturana (1995) chama de estrutural. Os padrões informacionais a que os indivíduos acoplam-se disponibilizam para ele um conjunto específico de condutas que, de acordo com as diferentes situações (relacionais entre sujeito e meio), ocorrerão com maior ou menor probabilidade. Como exemplo podemos observar o caso de alguém que está dirigindo um carro em uma avenida movimentada e ouve o som de uma sirene de ambulância vindo atrás. Precisamos levar em consideração a significação que o som da sirene vai adquirir nessa situação e a partir daí poderemos conjecturar sobre as diferentes opções de conduta. Não é o caso de afirmar que o som da sirene determinou o comportamento de direcionar o carro para as laterais, uma vez que, se o motorista ouvisse o mesmo evento sonoro como efeito em uma música em seu cd *player* ele não teria o mesmo comportamento. O mais próximo do senso comum, e com base no paradigma do processamento de informação, seria afirmar que o motorista ouviu aquele som, o processou, levando em conta todo o contexto, e como resultado do processamento, utilizando seu arquivo de representações mentais, decodificou a mensagem presente no padrão sonoro da sirene e conseqüentemente, escolheu aquela conduta como melhor alternativa de ação.

Os estudos em ecologia e fenomenologia da percepção apresentam outra forma de conceber e explicar a percepção e cognição, para além dos fundamentos dualistas e mecanicistas do paradigma do processamento de informações. A abordagem ecológica propõe que, através da detecção de invariantes e *affordances* específicas no meio, o percebedor preparado consiga informação suficiente para se comportar adequadamente frente a determinado evento. Continuando com nosso exemplo, seria o caso de entender o padrão sonoro da sirene, situado no arranjo específico daquele ambiente acústico, como padrão daquilo que Gibson (1966) chama de invariantes estruturais e transformacionais,

gerando *affordances* específicas, como o ato de direcionar o carro para a lateral, dentre outras ações possíveis, dependendo da totalidade de aspectos percebidos no contexto. Nesse sentido, não foi o descobridor que escolheu sozinho tomar a decisão de sair da frente da ambulância, do mesmo modo como não foi o som da sirene (enquanto puro padrão vibracional) que o fez se comportar de tal modo. Segundo a abordagem ecológica, o motorista dirige o carro para a lateral porque seu sistema perceptivo acoplado ao padrão informacional no meio sintoniza-se com tal padrão e ajusta sua ação de, entre tantas ofertas de conduta (*affordances*) possíveis, mover a direção do carro com seus braços e os pedais com seus pés. Todo esse ajuste complexo é então orientado em tempo real pela atividade dos sistemas perceptivos mais treinados, mais habituados a tal atividade. Em outras palavras, o sistema formado pelo acoplamento entre o ser humano que age e o meio onde esse sujeito que encontra a informação para agir é auto-organizado. Isso porque não se observa atividade controladora de nenhum agente externo ao sistema percebedor-meio e também porque nenhum dos dois elementos do sistema controla sozinho o funcionamento do sistema.

Assim, o significado deixa de ser definido como uma interpretação do sujeito que vislumbra sobre um dado evento do mundo, de acordo com o processamento de suas representações mentais. Ao abandonar a explicação de que o significado é interpretado, com o uso de códigos e decodificações, abandona-se também a ideia de que existe uma mensagem pronta, uma narrativa prescrita, que para significar precisa ser decodificada. O que a abordagem ecológica propõe com a ideia de um significado perceptivo, envolve dizer entre outras coisas, que: 1) O significado é dependente da percepção, dos corpos que percebem e dos lugares nos quais percebem; 2) Que o significado não pode ser transmitido, ou guardado, porque não se constitui em algo pronto e acabado, dado de antemão. Mas que o significado é criado enquanto se percebe. Conforme a abordagem ecológica podemos entender o significado, como o conjunto de possibilidades de comportamentos (respostas, ações) frente a um evento em uma situação específica. Mas nunca um único caminho a seguir, que já está pronto antes de caminhá-lo.

3 APRENDIZAGEM E E SIGNIFICAÇÃO MUSICAL PARA A ABORDAGEM ECOLÓGICA

Educar musicalmente, ou ensinar música é uma atividade que envolve aprendizagem, e especificamente, aprendizagem de significados (como conjuntos de comportamentos possíveis). Consideramos que o significado é aprendido quando o organismo percebedor cria o comportamento mais adequado, no sentido de engajar o indivíduo segundo suas intenções frente a um evento específico. Musicalmente falando,

mesmo dentro do pequeno escopo da música tonal, podemos tomar como exemplo a atividade de ditado de determinados padrões musicais. O/A estudante mostra que aprendeu através da execução correta de um exercício. Ao ouvir a seqüência: dó, ré, mi, fá e escreve respectivamente o que ouviu. Ele/ela aprendeu que aquele padrão gráfico refere-se àquele padrão sonoro ouvido (dó, ré mi, fá), ou em outras palavras, diríamos que ele/ela aprendeu aquela significação gráfica daquele padrão escutado e vice-versa.

Quando se examina as definições de aprendizagem nas diferentes perspectivas em educação musical se nota a diversidade de opções epistemológicas e ontológicas. Vamos nos referir especificamente a uma tradição representacionista no estudo da educação musical, em oposição a uma alternativa não-representacionista para descrição de atividades como a aprendizagem musical ou o desenvolvimento de significação. Como exemplo de tal tradição podemos nos remeter a um trecho que trata da descrição do processo de aprendizagem musical segundo Gainza (1977, p.22):

A música, o ambiente sonoro – exterior ao homem – ao entrar em contato com as zonas receptivas deste (sentidos, afetos, mente) tende a penetrar e internalizar-se, induzindo um mundo sonoro interno (reflexo direto ou representação daquele) que a sua vez tenderá naturalmente a projetar-se em forma de resposta ou de expressão musical.

É clara a posição dualista e a opção internalista da autora para localizar a atividade de aprendizagem. Ela não apresenta suas definições de conceitos que são fundamentais em sua proposta, como por exemplo: o que são exatamente para a autora os “sentidos, afetos” e especialmente a “mente”?

No entanto, há alternativas teóricas para a descrição de determinadas atividades como as de percepção e de aprendizagem que propõem novidades especialmente no que diz respeito ao repertório conceitual utilizado. De acordo com Maturana (1995, p.32): *Há duas perspectivas básicas a partir das quais se pode encarar o fenômeno de aprendizagem a fim de explicá-lo.* Uma primeira chamada de interações instrutivas entre o percebedor e o meio. O meio fornece ao indivíduo as informações e as significações necessárias para que este elabore representações adequadas para orientar sua conduta. Assim, a aprendizagem será o processo de construção de uma representação interna adequada. Tal perspectiva está nitidamente implícita na proposta de Gainza (1977).

Por sua vez, a outra perspectiva, segundo Maturana (1995, p.32) é a que entende aprendizagem como:

(...) o caminho da mudança estrutural que segue o organismo (incluindo seu sistema nervoso) em congruência com as mudanças estruturais no meio como resultado da recíproca seleção estrutural que se produz entre ele e este, durante a recorrência de suas interações, com conservação de suas respectivas identidades.

Nesse sentido, vai a definição de aprendizagem para Maturana no mesmo artigo (1995, p.45) que afirma que: (...) *aprendizagem é um processo que se estabelece no viver, porém que não consiste em captar o mundo como a palavra sugere, o fenômeno de aprender é mudar com o mundo (...)*. Posto dessa forma fica clara a proximidade entre as noções de aprendizagem de Maturana (1995 e 2014) e de Gibson (1966, 1979). Segundo a abordagem ecológica, o organismo aprende por enriquecimento de seu sistema perceptivo. A aprendizagem melhora a sintonia, a utilização do sistema faz com que ele vá se auto-ajustando, se auto-sintonizando cada vez melhor com o tipo de informação específica a ser detectada. Nas palavras de Gibson:

De qualquer forma, esta não é o tipo de aprendizagem concebida pelas teorias da associação, ou do condicionamento, ou da memorização. Ela não é uma soma de associações, uma anexação de respostas, ou um acúmulo de memórias. Aprendizagem perceptual tem sido concebida como um processo de “enriquecimento” (...) Gibson, 1966, p. 269).

Com a utilização da noção de auto-ajuste, a aprendizagem não precisa desse tipo de noção de memória de armazenamento, ela ocorre como enriquecimento da sintonia, uma melhor afinação com determinado padrão informacional do meio ambiente, conforme observa a citação acima.

No caso da audição humana, desde a orelha externa, o sistema perceptivo parece já estar em processo de auto-sintonização com a informação sonora disponível no meio. Toda a vibração dos ossículos do ouvido médio, assim como os padrões de vibração das fibras na membrana basilar, e conseqüentemente os múltiplos padrões de disparo das células ciliadas para o nervo auditivo, bem como os padrões de ativação do córtex são considerados por Gibson (1966, p. 271) como atividade de ressonância auto-sintonizada entre o sistema perceptual e o meio-ambiente. A atividade de músculos como o estapédico e o tensor do tímpano nos seres humanos dão mostra de que há um controle que não depende unicamente do sujeito que percebe, mas das condições que o meio-ambiente lhe possibilita.

Sobre o aparecimento do significado, as teorias baseadas nas abordagens representacionistas participam da opinião que o significado, e mesmo o conhecimento como um todo, são construídos internamente por um sujeito que constrói suas representações mentais adequadas do mundo. Por outro lado, a abordagem não representacionista propõe que não há necessidade de utilizar a noção de representação mental para descrever adequadamente o aparecimento da significação. Há sim, a necessidade da consideração da constante interação recorrente, que gere padrões condutuais consensuais entre os indivíduos e o meio (Maturana, 1995). É no desenvolvimento de tal interação que os padrões denominados por significado podem emergir.

4 EDUCAÇÃO AUDITIVA COMO TÓPICO CENTRAL DE UMA EDUCAÇÃO MUSICAL ECOLOGICAMENTE ORIENTADA: CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS E ESTÉTICAS

Consideramos que o desenvolvimento de hábitos e de habilidades relevantes para uma cultura musical específica é o que se pode entender como sumário dos objetivos da educação musical. Propomos ênfase na audição, e não na audição de um tipo específico de música. Para a abordagem ecológica é preciso levar em conta que inicialmente é mais importante desenvolver a capacidade auditiva de uma maneira mais ampla, do que desenvolver especificamente a capacidade de reconhecer padrões sonoros específicos de uma ou outra determinada cultura musical.

Propomos um privilégio da audição por meio de distintas atividades que desenvolvam diversos hábitos de audição/ação em situações variadas. Desenvolver a capacidade de detectar diferentes invariantes e *affordances* sonoros para melhor ajustar a ação realizada nas diversas situações de audição no meio.

É o caso de iniciarmos do nível de audição mais natural possível e caminharmos em direção aos níveis de audição que envolvam a utilização de representações musicais dessa natureza por meio de diversas propostas técnicas e estéticas. Estamos assim, propondo centrar a educação musical na educação da audição e no desenvolvimento de hábitos de audição/ação relevantes e requeridos em diversas situações possíveis. Estamos também, levando em consideração que a aprendizagem e significação só ocorrem quando há um corpo em uma situação específica precisando ajustar seu acoplamento com o meio através do ajuste de uma conduta também específica.

Dessa forma, destacamos a obra de Schafer, uma vez que partindo dessa abordagem, o educador musical alcança seus objetivos quando proporciona a/aos suas/seus estudantes uma audição consciente e uma ampliação de possibilidades sonoras que resulta em participações ativas quando todos discutem o que ouvem e desenvolvem um critério de avaliação sobre o que ouvem. Para ele, o ouvido, junto com o tato, são os sentidos mais pessoais que possuímos. Os ouvidos não possuem pálpebras e não podem ser desligados à vontade. Segundo o autor, “A única proteção para os ouvidos é um elaborado mecanismo psicológico que filtra os sons indesejáveis, para se concentrar no que é desejável (SCHAFFER, 2001, p.290).”

Nesse ponto, Schafer faz com que suas/seus alunas/os em sala de aula, percebam a poluição sonora na qual estamos imersos, e pede sugestões para a mudança desse cenário, o mesmo tema abordado por ele quando participa de Fóruns que discutem essa temática.

Schafer enuncia duas frentes de pesquisa, já na década de 70. Uma primeira se ocupa diretamente da ecologia, ou seja, da sustentabilidade da vida no mundo. Essa

ação caracteriza-se pela sua perspectiva social e mesmo biológica, e merece atenção da educação musical. A segunda frente de pesquisa, aberta por ele nos anos setenta, refere-se, especificamente, à música contemporânea e inaugurou o que hoje tem sido considerado por diversos autores tais como Koellreutter (1997), Santos (2002) entre outros, como um movimento importante e promissor denominado paisagem sonora. Por fim, podemos admitir que sua abordagem metodológica leva o aluno a desenvolver uma audição mais geral e depois, a aperfeiçoar suas especificidades. Também oferece ao estudante a possibilidade de criar, de perceber com suas intencionalidades, de criar suas percepções do mundo e narrar sua própria escuta e história.

Schafer, como compositor de música contemporânea, procura ampliar a percepção dos alunos para a apreciação da música do século XX, que possui elementos até então não abordados em sistemas de produções musicais. A proposta do autor é tirar a audição de seu sentido mais restrito que, no caso, pode ser entendido como a audição musical, e ampliá-la para outros ambientes, ou especificamente, para todo o meio-ambiente. Schafer apresenta como primeiros passos para uma audição consciente: perceber os sons a sua volta a ponto de reconhecer sua fonte, sua intensidade, sua origem e classificá-los de acordo com suas diferentes propriedades.

[...] o trabalho de Murray Schafer seria mais bem classificado como educação sonora de que propriamente educação musical, termo, em certa medida, comprometido com procedimentos, escolas e métodos de ensino. O que ele propõe deveria anteceder e permear o ensino da música, por promover um despertar para o universo sonoro, por meio de ações muito simples, capazes de modificar substancialmente a relação ser humano/ambiente sonoro (FONTERRADA, 2008, p. 195-196).

Fica claro que a preocupação de Schafer com a educação vai muito além de uma educação musical e perpassa, primeiramente, a educação auditiva. Nos dias atuais, as pessoas estão cada vez mais alienadas a ponto de nem ao menos perceberem os sons a sua volta. No entanto, a proposta de audição das paisagens sonoras não acontece apenas pela preocupação com o meio ambiente no qual vivemos, que possui níveis de ruído altíssimos, o que conseqüentemente, resulta em uma situação alarmante. Para Schafer (2001), o estudo da paisagem sonora em diferentes períodos e civilizações, também traz informações ricas sobre sua cultura, suas crenças, suas relações sociais e com o meio ambiente, seus valores morais e éticos. Por meio desses estudos é possível perceber, ou talvez até caiba dizer, comparar o que a evolução tecnológica, a partir da revolução industrial, trouxe para o ambiente sonoro.

Schafer (2001) leva o leitor a inferir não só os ambientes sonoros, mas também a perceber a importância que alguns elementos da natureza tinham para as antigas civilizações e como estes afetavam a vida das pessoas naquela época.

O amor pelo oceano tem fontes profundas, e estas estão registradas em uma vasta literatura marítima do Oriente e do Ocidente. Quando a água presencia a história da tribo, os dedos do oceano agarram o épico. A matéria-prima da Odisseia (de Homero) é o oceano. O agrário Hesíodo, vivendo na Boécia longe do mar e das suas inquietas águas, não pode evitar a atração do oceano (SCHAFFER, 2001, p. 35).

Destarte, gostaríamos de chamar a atenção para o fato de que, como seres contemporâneos, precisamos conhecer essa nova estética de música da melhor forma possível. Pensamos que fica difícil viver em um mundo que oferece diferentes recursos tecnológicos como, por exemplo, a internet e a telefonia celular, (para citar apenas os recursos de comunicação) e convalidar apenas as músicas compostas nos moldes dos séculos XVII, XVIII e XIX.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de uma educação musical ecologicamente orientada certamente deve estar centrada no desenvolvimento de diferentes hábitos de audição/ação, de acordo com diferentes propostas estéticas. Por fim, se começarmos buscando o desenvolvimento de hábitos de audição/ação mais naturais possíveis, estaremos muito mais próximos de uma estética que tem como obras, por exemplo, paisagens sonoras, do que de uma estética que tem como representante a sonata clássica. No entanto, a sonata clássica e outras formas e formatos representantes de outras estéticas musicais devem estar incluídos no programa de uma educação musical ecologicamente orientada, na medida que se respeite o desenvolvimento dos hábitos de audição/ação requeridos para cada uma das estéticas abordadas.

A abordagem de Schafer é eficiente para formação de alunos conscientes sonoramente, passíveis de criação e reflexão musical além de sua abrangência multicultural na formação de humanos que transcendem a aprendizagem para além dos limites das salas de aula. A estética da música contemporânea requer do ouvinte uma nova forma de ouvir e se relacionar com a música. Para tanto é preciso uma mudança de mentalidade para compreender a música de hoje. É preciso uma nova compreensão estética, diferente da solicitada ao ouvinte até o século XIX. Composições utilizando Paisagens Sonoras contribuem para essa compreensão e amplia o universo cultural dos alunos. E é exatamente nesse ponto que observamos com clareza a função da disciplina de Arte na escola. A arte enquanto forma de conhecimento precisa, para ser compreendida, ser ensinada e aprendida. Por isso é fundamental que as pessoas tenham acesso a uma boa educação artística.

Se pensamos no caminho de uma educação musical capaz de colaborar com a emancipação social e como prática de liberdade, não há como não referenciar alternativas,

como as que foram apontadas por Gibson, Maturana e Schafer nos parágrafos acima, que nos possibilitam entender perceber como agir. O filósofo argelino J. Rancière (2007) afirma que o processo de emancipação começa exatamente com a concepção de que ver é agir. E Paulo Freire (2016) também partilha dessa perspectiva na medida em que critica uma educação bancária na qual os educadores entregam, levam e transmitem um conhecimento pronto, ou no máximo, um jeito de reproduzi-lo. O autor brasileiro propõe a perspectiva de que os oprimidos se libertem dos estados de opressão, contando suas próprias histórias, de modo a parar de repetir a história do dominador, na qual ele está preso.

Contar a própria história passa necessariamente entender percepção como um ato, como intencional, porque a partir dessa tomada de consciência do mundo, do corpo e das opressões é que se faz possível a libertação. Assim como o dramaturgo brasileiro Augusto Boal (2009, 2019), que complementa a pedagogia de P. Freire com seu Teatro do Oprimido e sua Estética do Oprimido, é preciso pensar em uma educação musical enquanto prática de liberdade, uma educação musical do oprimido, que se poderá fazer na medida em que entendamos e experienciemos escutar como agir. Quando Schafer (2001) afirma que todas as pessoas são compositoras das paisagens sonoras nas quais vivem, se aproxima muito do que Boal (2009) chama de espectador, e ambos realizam aquilo que Rancière (2007) propõe como espectador emancipado. Na medida em que possamos experimentar diversas práticas de escutar dos diversos corpos e mundos nos quais tais corpos escutam para habitar, poderemos então sonhar e trabalhar para criar um mundo sem oprimidos e opressores, no qual todas as pessoas possam contar suas histórias e escutar com suas próprias intenções.

REFERÊNCIAS

BOAL, A. **Teatro do oprimido**. São Paulo: Editora 34, 2019.

_____. **Estética do oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

FONTEERRADA, M. T. de O. **De Tramas e Fios**. Um ensaio sobre música educação. 2 ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GAINZA, V. H. de **Fundamentos, materials y técnicas de la educacion musical**. Buenos Aires: Ricordi, 1977.

GIBSON, J. J. **The senses considered as perception systems**. Boston: Houghton Mifflin Company, 1966.

_____. **Ecological approach to visual perception**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, (1979) 1986.

KOELLREUTTER, H. J. Por uma nova teoria da música, por um novo ensino da teoria musical. In: KATER, Carlos (Org.). **Cadernos de estudo**. Belo Horizonte: Atravez, 1997. p. 45-52.

MATURANA, R. H. **Da biología à psicologia**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1995.

_____. **A ontologia da realidade**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2014.

OLIVEROS, P. **Deep listening: a composer sound practice**. New York: Deep Listening Publications, 2005.

RANCIÈRE, J. **O espectador emancipado**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2007.

SANTOS, F. **Por uma escuta nômade: a música dos sons das ruas**. São Paulo: EDUC, 2002.

SCHAFFER, R. M. **A afinação do mundo**. Tradução de Marisa Fonterrada. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

_____. **O ouvido pensante**. 2. ed. Tradução de Marisa T. Fonterrada; Magda R. Gomes da Silva; Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Editora da Unesp, 2011.

SOBRE O ORGANIZADOR

JAVIER ALBORNOZ began to study the clarinet and saxophone as well as experimenting with recording and MIDI technology at nine years of age. He found the enjoyment of creating music so fulfilling that it sparked the desire in him to pursue a career in the music field early on. Javier has a bachelor's degree from Berklee College of Music and a Master's degree from the University of Miami and has worked in audio post-production for over a decade. He is also a proud member of The Alhambra Orchestra in Coral Gables, serving as assistant principal clarinetist and writing commissioned orchestral works premiered in 2015 and 2016. In recent years, Javier has contributed dozens of works to a production music library, while also working with several Malaysian animation studios in the production of television pilots that have been featured at the Asian Animation Summit, MIPCOM, and other international conferences and markets. Also versed in audio post-production and sound design, Javier has taught in the graduate music technology department at the University of Miami's Frost School of Music and works with students in the Animation and Game Development department and composition students at New World School of the Arts and Miami Dade College.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Abordagem ecológica 101, 103, 104, 105, 107, 108

Análise acústica vocal 71

C

Choro 22, 24, 25, 26, 27

Colombia 29, 30, 32, 34, 37

Cultura 2, 4, 8, 10, 11, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 27, 28, 29, 31, 37, 39, 40, 44, 45, 51, 52, 53, 56, 60, 62, 100, 108, 109

Cumbia 29, 30, 31, 33, 34, 35, 37

E

Educação musical 98, 100, 101, 102, 103, 106, 108, 109, 110, 111

Ensino 22, 27, 84, 85, 86, 87, 89, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 103, 109, 112

Etnografia 20, 22

Experiencia estética 38, 39, 41, 50

F

Festivales 34, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51

Folclor 29, 32

Funções do Silêncio 61

Fundação Casa 84, 85, 86, 87, 90

G

Glockenspiel 84, 85, 87, 89, 90

Guitarra eléctrica 29, 33

H

Historia de Cuba 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21

Humor 1, 2, 3, 4, 6, 11, 17, 18, 20, 21

I

Ideologia 54, 55, 56, 60

Interpretação do Silêncio 61, 62

M

Métodos de contrabaixo 93, 98

Música 1, 3, 4, 8, 10, 14, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 75, 84, 85, 86, 87, 88, 92, 94, 96, 97, 98, 99, 100, 102, 103, 104, 105, 106, 108, 109, 110, 111, 112

Música clássica ocidental 54, 55, 57, 59

Música eletrônica 38, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51

N

Normatividade 54, 55, 58, 60

Numinoso 38, 39, 47, 49, 50, 51, 53

P

Paradigma percepção/ação 101

Percussão 24, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90

Performance 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 13, 16, 17, 18, 19, 20, 39, 46, 48, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 68, 69, 70, 95, 98, 103

Performance musical 1, 13, 17, 20, 54, 57, 58, 60

Política 1, 3, 12, 13, 14, 15, 17, 56

Posicionamento laríngeo 71

Práticas Interpretativas 61, 64, 68

Projeto Guri 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 92

R

Ritual 28, 38, 39, 47, 49, 51, 52, 53

Rock tropical 29, 31, 35, 37

S

Silêncio na música 61, 62, 63, 65, 66, 67, 68, 69, 70

Social 2, 3, 7, 12, 13, 14, 16, 19, 20, 22, 25, 28, 30, 38, 40, 42, 44, 45, 46, 51, 55, 56, 57, 84, 109, 110

Som 22, 23, 27, 28, 62, 66, 72, 74, 75, 79, 83, 97, 103, 104, 105

T

Tendências 14, 60, 93, 95, 97, 98

Timing 61, 67, 68

V

Virulo 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 17, 18, 19, 20

Voz Cantada 71, 83



**EDITORA
ARTEMIS**