

MÚSICA, LINGUAGEM E PRÁTICA PEDAGÓGICA EDUCOMUNICATIVA

MUSIC, LANGUAGE AND EDUCOMMUNICATIVES PEDAGOGICALS PRACTICES

SALES, Fernanda de
fernanda_faed@yahoo.com.br
UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina

SARTORI, Ademilde S.
ademildesartori@gmail.com
UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina

GÉRTRUDIX, Manuel
manuel.gertrudix@urjc.es
URJC - Universidad Rey Juan Carlos, Madrid, Espanha.

Resumo: Esse artigo apresenta a música como linguagem e suas possibilidades de uso em práticas Educomunicativas, uma vez que, na perspectiva dos ecossistemas comunicativos, carrega em si os significados de um tempo e de um espaço. Parte da concepção de Ecossistema Comunicativo proposta por Martín-Barbero, que apresenta como características as atuais formas de produção e comunicação do conhecimento em ambiências influenciadas por tecnologias de informação e comunicação, e saberes dispersos, difusos. Mostra que essas características difusas são compatíveis com a fluidez da música enquanto unidade capaz de comunicar e com práticas pedagógicas educacionais.

Palavras-Chave: Educomunicação. Linguagem e Música. Práticas Pedagógicas Educomunicativas.

Abstract This paper presents music language to use in educative practices as it carries meanings within a space and a time, from the perspective of communicative ecosystems. Assuming Martín-Barbero's conception of Communicative Ecosystems presents the actual forms of knowledge production and communication as features in environments influenced by Information and Communication Technologies and diffuse and dispersed knowledge. The paper shows diffuse features of music as a unit that has communicate capacity and educative pedagogical practices.

Keywords: Educommunication. Language and Music. Educative Pedagogical Practices.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta a música como uma linguagem a ser usada em práticas educacionais porque, na perspectiva dos ecossistemas comunicativos, carrega em si os significados de um tempo e de um espaço. Ou seja, carrega saberes dispersos e fragmentados. Os ecossistemas comunicativos, conforme conceito proposto por Soares (2014), são como uma teia de relações inclusivas, democráticas, midiáticas e criativas, construídas continuamente a partir de ações comunicativas. Nestes termos, crê-se que a música tem conteúdos a serem comunicados. Ou dito de outra forma, a música pode ser considerada uma linguagem que também constitui esses ecossistemas onde a produção do conhecimento e as formas de acesso a ele já não se dão de forma centralizada.

Desta forma não centralizada de produzir e acessar os saberes e o conhecimento, infere-se uma ação participativa, o que é preceito dos mais básicos também da comunicação. E esta característica é vista também na música por Candé (2001), que a considera como uma organização comunicável por excelência. Para ele, a música associa emissor (músico) e receptor (ouvinte) através de convenções, chegando-se a interpretação.

O autor ainda atenta ao fato de que a maioria das definições propostas para música não a considera como um sistema de comunicações, no entanto, para ele há uma comunicação singular entre os que emitem a música e os que a recebem. Daí que tudo o que parece música é um complexo sonoro, fruto de uma atividade projetiva, e, em última instância, uma organização comunicável. Por isso, música é linguagem, mas, uma linguagem que transcende ao signo, que pode ser lembrada depois deste ter sido esquecido (CANDÉ, 2001).

A partir deste mesmo entendimento, Martínez (2001), pautado na Teoria Geral dos Signos de Charles Sanders Peirce, propõe o que denominou de Teoria Semiótica da Música, que envolve o que o autor chama de três campos de pesquisa. No primeiro deles, Semiose Musical Intrínseca, a significação da música é estudada a partir de suas formas primárias – a voz humana por exemplo -, e, suas estruturas são estudadas a partir da concretização destas formas, como na composição e na execução. O segundo campo da teoria é denominado Referência Musical, e estuda a capacidade da música em representar objetos acústicos ou não acústicos e as relações entre elementos que constituem sua identidade. Já o terceiro campo, o da

Interpretação Musical, engloba os dois primeiros porque envolve desde a percepção primeira das formas e das estruturas em sua essência, até a execução ou composição. É onde a música, de fato, existe e significa. Este campo “investiga la acción de los signos musicales en una mente potencial¹” (MARTÍNEZ, 2001, p. 184).

Importante mencionar ainda nesta introdução que se reconhece acima de tudo a música como expressão artística. Não se trata de atribuir uma função à arte. Rago Filho e Vieira (2011) lembram que a arte revela o que chamam de determinantes sociais e ao mesmo tempo criticam formas sociais de controle e agenciamentos humanos. Para os autores “está claro que a esfera da arte em sua processualidade histórica, em especial no mundo da modernidade, alcançou uma autonomia estética que, muitas vezes, opõem a obra produzida às posições políticas dos criadores” (RAGO FILHO, VIEIRA, 2011, p. 9 -10). Mas, isso não impede que as obras de arte sejam incorporadas a vida cotidiana.

A música, especialmente por sua reprodutibilidade, tem um alcance social importante. E, considerando ainda o contexto contemporâneo, que é permeado pelas tecnologias de informação e comunicação (TIC), esse alcance é ainda maior. Além disso, as possibilidades de criação também são potencializadas por estas mesmas tecnologias. Então, o que se tem é um elemento de expressão artística, comunicável, disperso num ecossistema permeado pelas TIC. Algo que interessa, por exemplo, à área da Educomunicação que, atenta a seus conteúdos, pode elaborar práticas educativas.

2 A MÚSICA NO ECOSSISTEMA COMUNICATIVO

A música possui certa fluidez que invade o organismo sem que seja necessário dar permissão. Isso aproxima de maneira ampla as pessoas desta expressão artística, se comparada às demais. Por vezes, a música se mistura a outras atividades desenvolvidas pelas pessoas no dia-a-dia, sem que o fato seja considerado mais que um ato de lazer, de relaxamento ou descontração.

¹ “investiga a ação dos signos musicais em uma mente potencial ou existente.”

No entanto, para além disso, Cotta (1998) considera a música como uma fonte de informação, por isso, seus conteúdos podem constituir-se em elementos importantes à elaboração de novos conhecimentos.

Já se sabe que na concepção de Ecosistema Comunicativo proposta por Martín-Barbero (2011) é possível observar duas características bastante marcantes. A primeira mostra formas de produção e comunicação do conhecimento em ambiências marcadas e influenciadas por tecnologias de informação e comunicação. A segunda característica, consequência da primeira, apresenta saberes dispersos, difusos. Saberes que não estão apenas em um lugar, em uma instituição, em um currículo, tampouco somente na escola. Porém, esse ecossistema segue sendo um ambiente de aprendizagem. O que se pretende nos próximos parágrafos é mostrar que essas características difusas desse ambiente são compatíveis com a fluidez da música enquanto unidade capaz de comunicar, ou, dito de outra forma, ela, a música, está presente nesse ecossistema porque, como fonte de informação, pode incrementar práticas pedagógicas educacionais.

Em sua pesquisa de doutorado em Ciências da Educação pela Universidade Aberta de Lisboa, Maria do Rosário Sousa (2008) elaborou um programa de formação musical intercultural para Portugal. Para fundamentar teoricamente seu trabalho, a pesquisadora compilou uma lista de definições de música, das quais se destacam algumas.

Inicialmente a autora recorre a Leibniz, a Carlyle e a Heine para buscar o que seriam definições mais espirituais para a música. Para Leibniz, [17??] *apud* Sousa (2008) a música é um secreto e inconsciente problema matemático da alma. Já Carlyle [18??] também citado por Sousa (2008) acreditava que a música é a fala dos anjos: na verdade nenhuma das expressões permitidas aos homens seria tão divina quanto a música, pois ela, a música, leva-nos quase ao infinito. Nesta mesma direção Heine [18??] aponta a música como qualquer coisa estranha. Ele diria que é um milagre, que fica a meio caminho entre o pensamento e o fenômeno, entre o espírito e matéria, uma espécie de mediador nebuloso, semelhante e diferente de cada uma das coisas que medeia – o espírito que requer manifestação no tempo, e matéria que pode passar sem espaço (HEINE, 18?? *apud* SOUSA, 2008).

Note-se que nestas primeiras definições os termos ‘alma’, ‘anjos’, ‘expressão divina’, ‘infinito’, ‘coisa estranha’, e ‘espírito’ não implicam necessariamente em caracterizá-la como sagrada, ao menos não no sentido sacrossanto. Mas, sim como algo capaz de trazer ao homem um estado intenso de satisfação. Mas, antes disso, pode-se também observar que estes termos qualificam a condição humana de sentir ou perceber o belo, e porque não dizer, a condição do homem de perceber a si mesmo. Em outros dois conceitos, Sousa (2008) seleciona Combarieu [18??] e Debussy [18??], como segue. Para o primeiro autor a música é a arte de pensar os sons (COMBARIEU, 18?? *apud* SOUSA, 2008). Já para Debussy [18??] *apud* Sousa (2008), a música é a aritmética dos sons tal como a óptica é a geometria da luz.

Ainda apontando o som como elemento essencial da música, mas valorizando, já num contexto contemporâneo, a composição como atividade criativa, Gértrudix Barrio e Gértrudix Barrio (2009) definem a música como uma apropriação concreta do mundo sonoro natural. Para os autores, essa apropriação supõe uma criação, já que requer um processo complexo de seleção, síntese e recombinação, apropriação, troca e experimentação da realidade sonora.

Esta, que seria uma construção sonora - assim como a palavra -, enquanto arte (GÉRTRUDIX BARRIO; GÉRTRUDIX BARRIO, 2009), se manifesta e se transforma de acordo com os contextos histórico e social. Se, num ecossistema comunicativo, um texto é mais que um texto escrito e, se há formas diferentes de interpretá-lo, conforme afirma Salvatierra (2010), pode-se inferir que este(s) texto(s) também pode(m) ser escrito(s) de várias formas, com várias letras, por vários escritores. Ou, dito de outra forma, a música é uma criação histórica e cultural, por isso, traz em seu conjunto (na harmonia, no ritmo, no estilo, na letra) conteúdos reveladores de uma história, de uma cultura e de seus criadores.

Eco (1991) discute as aplicações da teoria da informação ao discurso musical e lembra que há uma mensagem “poética que se propõe a disponibilidade da informação e faz dessa disponibilidade um método de construção” (ECO, 1991, p. 126). Ao mesmo tempo, aponta como problema o fato de uma mensagem rica em informação poder transformar-se em ambígua, o que seria de difícil decodificação, mas concorda que a música possa se “mover para uma direção construtiva, à

procura de estruturas de discurso nas quais a possibilidade de resultados diversos apareça como fim primeiro” (ECO, 1991, p. 126).

Outras duas definições de música estão estreitamente relacionadas à cultura, senão vejamos. A primeira delas é apresentada por Queiróz (2004, p.101), para quem a música é algo “determinado pela cultura e determinante desta”. Importante salientar que o autor entende cultura como um conjunto de escolhas feitas pelo homem e a partir dos significados que ele mesmo estabelece para as coisas da natureza e do meio social. Neste caso, vê-se uma forte relação com a cultura, porque a música ocupa dentro de cada grupo humano um importante espaço com significados, valores, usos e funções.

Observação semelhante é apontada por Gértrudix Barrio e Gértrudix Barrio (2010), que consideram a música como uma expressão da cultura popular que possui importante peso na configuração social atual, especialmente para os jovens, que desfrutam dela em diferentes canais, meios e formatos. Daí inferimos que ela também pode estar presente na educação.

Justamente estas imbricações da cultura com a educação e a comunicação estão no centro das preocupações de Martín-Barbero (2011), que lamenta o fato de nem educação e nem comunicação estarem presentes nas leis da cultura na Colômbia, por exemplo, até meados de 2000. Para o teórico, a circulação do saber, quiçá a partir da cultura, é uma das mais profundas transformações que pode sofrer uma sociedade. E operar com ecossistemas comunicativos permite justamente operar nas (e com) novas modalidades do sistema produtivo de uma sociedade, para além dos modelos habituais.

Pensar em atrelar, por exemplo, cultura e educação, ou em última instância, vincular a educação à cultura é ampliar as possibilidades desta é possibilitar que crianças e jovens acessem, para além dos conteúdos curriculares, uma gama de outras linguagens que também possibilitam o aprendizado por vezes, de forma mais próxima de suas vivências. Isso está bastante claro nas palavras do próprio Martín-Barbero (2011), quando nomeia a sociedade de multicultural. Numa visão nada otimista, ele mostra - citando apenas um exemplo - um cenário de enorme disparidade entre aquilo que a cultura audiovisual produz e aquilo que a escola conhece sobre. E lamenta o fato de a escola não se aperceber que “o mundo da

música popular narrativa e do rap deslocaram, a partir de suas próprias gramáticas, ritmos e prazeres, o ascetismo triste do autismo livresco” (MARTÍN-BARBERO, 2011, p. 129).

Daí a importância de se compreender as possibilidades de aprendizagem que estão dispersas no ecossistema comunicativo. Possibilidades que podem, inclusive se pautar em outras formas de construir os saberes. Acerca disto, Sartori e Soares (2010) destacam a concepção dialógica do pensador brasileiro Paulo Freire, que é baseada em colaboração, união, organização e síntese cultural.

Mas, esta compreensão também exige relacionar o campo da Educação com outro; o da Comunicação, por exemplo. Martín-Barbero (2011) sugere o entendimento de quatro dimensões do processo de modernização econômica a serem estudadas. Resumidamente, são elas: a) modo de sobrevivência de culturas tradicionais, b) aceleradas transformações em culturas urbanas, c) novos modelos de estar juntos, e d) relações entre o sistema educativo e o ambiente educativo difuso e descentralizado (SARTORI, 2010).

Especialmente os dois últimos itens são importantes à concepção de ecossistema comunicativo adotada neste trabalho. Reconhecer que existem novas formas de conviver nos dias atuais, influenciados diretamente por tecnologias de informação e comunicação, é reconhecer que existem novas formas de interagir com o meio social. E isso inclui desde atividades mais simples do cotidiano, como ligar a TV ou o computador, acessar uma conta bancária, até a maneira (e os canais, meios) que usamos para buscar informações e constituir conhecimento. Isso é mais do que instrumentalizar-se para algumas atividades, é ressignificar os fazeres em sociedade.

Conhecer as relações entre o sistema educativo e o ambiente educativo, este difuso e descentralizado, é um importante passo para ampliar as possibilidades somente formais do primeiro, porque é no ambiente educativo que os ecossistemas comunicativos se constituem. O sistema educativo pode se valer das ressignificações do ambiente e assim aumentar a sua capacidade de comunicar. E é no ambiente que estão outras linguagens, diferentes das curriculares, mas que também podem privilegiar o aprendizado, como a música.

3 MÚSICA COMO LINGUAGEM

A aceitação da música como uma linguagem não é uma unanimidade entre a comunidade científica. Por isso, antes de apresentar suas possibilidades para a Educomunicação, é prudente verificar as divergências que giram em torno desta qualificação que aqui se atribui à música.

Para Borges Neto (2005), a afirmação de que a música é uma linguagem não passa de uma metáfora. Isso porque dos três elementos básicos que caracterizam a linguagem - fonologia, sintaxe e semântica – apenas os dois primeiros estariam presentes na música. Não lhe parece que a música poderia constituir um léxico. Ele exemplifica da seguinte forma:

Numa analogia, poderíamos dizer que a estrutura das expressões linguísticas, como uma casa, supõe materiais de construção (os sons, as sílabas, os acentos, o ritmo, etc. que equivaleriam ao tijolo, cimento, madeira, pregos, etc.) e supõe uma organização desses materiais em “estruturas funcionais” (os morfemas, palavras, sintagmas e sentenças equivaleriam aos quartos, cozinha, banheiros e salas de uma casa). Assim como podemos dizer que uma casa é feita de tijolos, ferro, cimento, vidro etc, podemos dizer que a casa é feita de sala, quartos, cozinha e banheiro. Assim como podemos dizer que uma língua é constituída de sons, acentos, sílabas, etc, podemos dizer que uma língua é constituída de palavras, sintagmas e sentenças. Claramente essas duas articulações são de naturezas distintas. Claramente a música possui a primeira articulação (a dos “materiais de construção”) mas não parece claro que possua a segunda articulação (BORGES NETO, 2005, p. 3, grifos do autor).

Ainda buscando sustentar a ideia de que a música não é linguagem, o mesmo autor recorre, inicialmente, a McMullen e Saffran [199?] *apud* Borges Neto (2005), que distinguem a linguagem em superficial e profunda. E, dessa forma, uma certa semelhança entre ambas poderia ser encontrada no “profundo”, em suas “formas subjacentes”. Mesmo assim, seriam apenas semelhanças.

Borges Neto (2005) ainda traz para seus estudos as noções de Noam Chomsky (2005), para quem as línguas são sistemas biológicos que os homens usam para falar sobre o mundo. Num primeiro sistema (Conceptual-Intencional C-I) estão as coisas que os homens fazem com a língua: perguntam, inferem, comunicam-se, articulam pensamentos. O segundo sistema seria expressivo, onde à língua associam-se meios de produção e recepção e de natureza sensório-motora, que permitem a produção e recepção dos sons (Articulatório-Perceptual A-P). O

autor não crê que Chomsky entenderia a música como um sistema biológico, semelhante à linguagem humana. E ele vai além, e diz que para o teórico “a mente humana está organizada em módulos autônomos, inter-relacionados, mas independentes. A linguagem é um desses módulos, os sistemas A-P e C-I seriam outros dois módulos. Talvez a música constituísse outro desses módulos ” (CHOMSKY, 2005 *apud* BORGES NETO, 2005, s.p.).

O questionamento da música como linguagem também é levantado por Costa (2004) para quem, “se a música é linguagem, ela deve ser definida como linguagem simbólica” (COSTA, 2004, p. 78). Este mesmo trabalho lembra do modelo do linguista Saussure - um sistema que possui elementos que não são significativos, apenas distintivos, assim como são as letras de uma língua e outros elementos significativos no contexto de uma linguagem. Na música, o que o autor defende, é que não há elementos não significativos. Apesar de reconhecer que “no tonalismo até que é possível, apesar de seu evidente reducionismo, aplicar este esquema quando se fala de acordes que só adquirem seu sentido no contexto do encadeamento” (COSTA, 2004, p. 83), mais adiante, numa abordagem histórica, lembra que:

[...] foi ocorrendo uma gradual valorização do que seriam as unidades supostamente não significativas. É a verticalização: valorização das sonoridades dos acordes, do som desvinculado de seu contexto linguístico, molecularização [...]. Neste contexto é que não há mais um predomínio da discursividade. A relação que se coloca entre o primeiro e o segundo nível de articulação é muito mais complexo. Não há na música unidades não significativas, puramente distintivas (COSTA, 2004, p. 83 – 84).

Manoel Dourado Bastos traduziu, em 2008 o texto “Fragment über Musik und Sprache” (Fragmento sobre Música e Linguagem), de Theodor Adorno. Neste fragmento, o teórico alemão afirma uma semelhança entre música e linguagem, mas não admite música como linguagem. A música é tida como uma sequência temporal de sons articulados, ou seja, é mais do que um mero conjunto de sons. Pode-se dizer que há certo e errado nestes elementos, mas, ainda assim, esses elementos não compõem nenhum sistema de signos. Outra característica que aponta para uma semelhança, e não para a admissão da música como linguagem, é a similitude desde o todo, de onde se percebe a existência de uma conexão organizada de sons, até a som singular, onde se tem a nota musical como suporte da expressão.

Desse modo, admite-se que “a música aponta para uma linguagem desprovida de intenção” (BASTOS, 2008, p. 168). Mas, ao mesmo tempo, ela não se separa do intencional. Ele segue:

Impera aí uma dialética: ela está disseminada de intenção por todas as partes (...). Música sem qualquer intenção, a mera conexão fenomênica dos sons, pareceria um caleidoscópio acústico. Por outro lado, como intenção absoluta, ela cessaria de ser música, e se converteria falsamente em linguagem. Intenções lhe são essenciais, mas apenas de maneira intermitente (BASTOS, 2008, p. 168).

Ainda para o teórico, ser musical significa incitar intenções, mas sem nelas perder-se, o que, em última instância, remete à interpretação, e “música e linguagem podem estar na mesma medida e de modo totalmente distinto. Interpretar a linguagem significa: entender a linguagem; interpretar a música: fazer música” (BASTOS, 2008, p. 169).

A relação entre música e linguagem também instigou Aguiar (2015) em seu trabalho sobre música e poesia, em que lhe interessava fortemente os laços entre música e texto, sons e discursos. A exemplo dos trabalhos citados acima, este também indica afinidades entre música e linguagem. Para esta autora, ambas apresentam características da espécie humana, como a sua capacidade de comunicação; capacidade de criação de frases e de melodias; elas também apresentam diferenças de acordo com as culturas onde estão inseridas; e apresentam em três componentes: fonologia, sintaxe e semântica.

Atenção especial dá-se as considerações semânticas feitas pela autora, que acredita em uma gramática em música, que poderia ser evocada para explicar noções de certo ou errado, “suportando a ideia de que a música é uma arte com regras, cujo significado é trabalhado ao longo da sua estrutura” (AGUIAR, 2015, p. 128). No entanto, ela segue afirmando que não há equivalente musical para o discurso verbal e que, “apesar destas diferenças entre música e linguagem, a busca de uma sintaxe musical permanece válida” (AGUIAR, 2015, p. 129).

A Neurociência é o campo de onde suscita a investigação de Muszkat, Correia e Campos (2000). O interesse dos autores pela música está relacionado a uma mudança que vem ocorrendo nas Ciências Humanas e também nas Biológicas que traz a essas áreas a inserção de temas interdisciplinares, como as artes. A partir

da expectativa neurocientífica, o fazer musical integra as funções como sentir, processar e perceber “em estruturas ou em uma estética de comunicação que é, por si só, forma e conteúdo, corpo e espírito, mensageiro e mensagem. A música, nas suas várias manifestações enquanto estética, terapia ou ritual, evoca o humano e sua contradição” (MUSZKAT; CORREIA; CAMPOS, 2000, p. 71).

Para estes autores, música é linguagem

uma vez que utiliza um sistema de signos estabelecidos naturalmente ou por convenção, que transmite informações ou mensagens de um sistema (orgânico, social, sociológico) a outro. Existem paralelos entre a linguagem verbal e a musical. Ambas dependem, do ponto de vista neurofuncional, das estruturas sensoriais responsáveis pela recepção e pelo processamento auditivo (fonemas, sons), visual (grafemas da leitura verbal e musical), da integridade funcional das regiões envolvidas com atenção e memória e das estruturas eferentes motoras responsáveis pelo encadeamento e pela organização temporal e motora necessárias para a fala e para a execução musical (MUSZKAT; CORREIA; CAMPOS, 2000, p. 73).

Uma observação, no entanto, é apontada neste trabalho: na música, diferente da linguagem verbal, o código não separa significante de significado, uma vez que a mensagem da música não estaria condicionada a convenções semânticas, mas sim a ideias, traduzida, em última instância, pela própria música.

Uma outra contribuição para a discussão da música como linguagem parte da Etnomusicologia, área com tendência a buscar equacionar problemas de interface contextual da música. Interessante observar que esta mesma área, diferente do exposto acima, tem a percepção de que “tem-se cedido lugar, na grande maioria das vezes, à negação de semanticidade à música” e isso “congela a linguagem musical na sensorialidade pura, desapropriando-a de toda inteligibilidade. Isto constitui um absurdo, lugar de nascimento das tautologias que dominam as elaborações sobre a questão do sentido musical feitas de dentro das Ciências Humanas” (BASTOS, 2014, p. 52).

O autor ainda lembra que uma das características fundamentais da linguagem, é a sua relação com o contexto e que um projeto de semântica musical envolveria isso. Reconhece que esse não seria um caminho fácil de ser percorrido, mas afirma que a música é social por seu conteúdo, e também por sua forma, características fundamentais para o “restabelecimento da linguagem musical enquanto sistema significante e de significado” (BASTOS, 2014, p. 52).

A ideia de música como linguagem é também defendida por Bernardes (2001), que recorre aos conceitos de Koellreutter para sustentar sua assertiva. Linguagem é um “sistema de signos, estabelecido naturalmente ou por convenção, que transmite informações ou mensagens de um sistema [...] a outro... e música: ... sistema de signos sonoros, ou seja, linguagem”² (KOELLREUTTER, 1990, *apud* BERNARDES, 2001, p. 74).

Dos conceitos acima a autora propõe uma linguagem musical como um “sistema de signos que estabelecem relações entre si e com o todo e que, fundamentalmente, não tem (necessariamente) representação fora de si mesma” (BERNARDES, 2001, p. 74).

Para além da discussão em torno da caracterização da música como linguagem, Gértrudix Barrio (2003) aponta três aspectos a serem considerados ao se refletir teoricamente sobre música. São eles: a) justificativa científica e estética do fenômeno sonoro, b) análise do valor comunicativo do signo musical, e c) a valoração, no contexto contemporâneo, da composição como atividade criadora/criativa.

Dentre estes três aspectos, na discussão até aqui apresentada, nos interessa majoritariamente o valor comunicativo da música. A afirmativa de que a música é imbuída de valor comunicativo - e expressivo -, permite também atribuir-lhe a dimensão de utilidade, historicamente construída. O autor recorre a Gardner (1993) para citar algumas dessas utilidades: a cura, a invocação e a expressividade.

Daí resulta que à música pode-se atribuir funções como, por exemplo, “função mitológica”, relacionada aos regimes litúrgicos; “função propedêutica”, relacionada ao ideal platônico; e “função estética”, sensível ao belo. (GARDNER, 1993 *apud* GÉRTRUDIX, 2003)

Dentre todas as funções atribuídas à Música pelo autor supracitado, dá-se destaque a duas:

Función Orgánica: Constitución socializadora de la música como aparato/ espacio temporal, pero también valor de mercancía en el ámbito de la reproductibilidad. Característico, especialmente, de la sociedad de masas del siglo XX. Dos funciones distintas: Económica y Sociopolítica (GÉRTRUDIX, 2003, p. 91 - 92).

² As supressões deste trecho foram feitas pelos autores.

E ainda:

Función Cultural: Asociada a las posibilidades discursivas y descriptivas de la música como texto. De una u otra manera, distintivo de case todas las culturas. Tres posibilidades: a) Expresiva; b) Narrativa; c) Espectacular (GÉRTRUDIX, 2003, p. 93).

Por isso, mesmo que a Música não seja considerada uma linguagem, ela opera como tal. Se, do ponto de vista linguístico não se pode falar de música como linguagem por sua incapacidade de um repertório léxico, por outro lado, não se pode negar sua capacidade comunicativa.

4 MÚSICA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EDUCOMUNICATIVAS

A seção 2 deste artigo apresenta o ecossistema comunicativo com uma ambiência fortemente marcada pela circulação de conteúdos possibilitadas pelas tecnologias de informação e comunicação e, por isso, mesmo, caracterizada por saberes dispersos. Isso propicia um ecossistema que permite aprendizado a partir de linguagens variadas, das quais se dá destaque à música.

Nesta atual seção, toma-se o ecossistema comunicativo não apenas como propício ao aprendizado, mas também, como facilitador de práticas pedagógicas que incorporem o uso das diferentes linguagens, em especial a música.

Mizukami (2005), apresenta o fenômeno educativo a partir de cinco abordagens prático-teóricas que, segundo a autora, mais influenciaram a formação de professores no Brasil. A citar: abordagem tradicional, abordagem comportamentalista, abordagem humanista, abordagem cognitivista e abordagem sociocultural. A discussão é feita com base em categorias como Homem, Mundo, Conhecimento, Educação, Escola, onde é possível alinhar características que delimitam características pedagógicas de cada abordagem, apontando para práticas desenvolvidas dentro de cada uma delas.

Desta discussão, infere-se que as práticas pedagógicas são compostas não somente por fazeres, mas também por um conjunto de pensamentos filosóficos e

culturais de onde derivam estes fazeres e que acabam também por influenciá-los e modificá-los.

É neste sentido que Souza (2013, p. 91) vê nos princípios da Educomunicação a inspiração para a pesquisa de práticas pedagógicas “por meio do reconhecimento da presença das referências midiáticas (...) numa mudança sociocultural em que está envolto o sujeito-criança.” Pensar, propor e desenvolver uma prática pedagógica educacional implica, portanto, no reconhecimento e incorporação de recursos diferenciados nas práticas educativas. Como dito anteriormente, é trazer para o *sistema* educativo as referências midiáticas e as linguagens que estão presentes no *ambiente* educativo, porque é, essencialmente, no ambiente que os conteúdos circulam através dos mais variados canais culturais e de comunicação.

É importante lembrar que os princípios da Educomunicação estão relacionados a uma maneira de educar que prima pela integração dos sujeitos ao seu meio através de formas efetivas de comunicação, e também a sua capacidade de agir e criar. O ecossistema comunicativo, ao ampliar as possibilidades de acesso aos saberes, oferece aos sujeitos formas variadas de aprendizagem e torna-se elemento importante à Educomunicação.

Neste contexto, as práticas pedagógicas denominadas educacionais, conforme Souza e Sartori (2013) são as que consideram as particularidades de uma contemporaneidade marcada pela tecnologia, pela ampliação das possibilidades comunicativas, pelo uso pedagógico das tecnologias e pela possibilidade criativa diante de diversas referências midiáticas, ou linguagens.

A música pode compor o repertório de elementos utilizados nas práticas pedagógicas educacionais porque opera como uma linguagem que corrobora com os preceitos propostos pelas autoras.

Importante mencionar, que dentre as áreas de intervenção social da Educomunicação propostas por SOARES (2014), localizamos a música na área denominada pelo autor como Expressão Comunicativa através das Artes, que

[...]está atenta ao potencial criativo e emancipador das distintas formas de manifestação artística na comunidade educativa, como meio de comunicação acessível a todos. Todo estudo da história da estética das artes - que representa um valor em si mesmo - está a favor da descoberta

da multiplicidade das formas de expressão [...] sempre voltada para o potencial comunicativo da expressão artística [...] (SOARES, 2014, p. 47 – 48).

Daí, inferimos que a prática pedagógica educacional se consolida (não só, mas também) em atividades que privilegiam a articulação da aprendizagem com elementos artísticos, pois estes, ainda que não apresentem características científicas, carregam em si a expressividade da história da humanidade, de sua forma de conceber o mundo e de se relacionar com ele. Por mais que a Educomunicação ainda esteja consolidando seus conceitos, entendemos que ela se preocupa em aproximar conteúdos que tenham potencial comunicativo (e, conseqüentemente, informativo) dos aprendizes, valendo-se, para tal, dos mais diversos canais/meios. Entendemos a música como um conteúdo comunicativo, que chega aos aprendizes a partir de variados canais. E que a Educação, percebendo este contexto, pode incluí-la não apenas em práticas que visam ao ensino da própria música, mas como elemento capaz de contribuir com a construção de outros conhecimentos, como história, política, geografia, línguas, entre outras.

A oferta de possibilidades de acesso à audição das obras produzidas no universo musical foi objeto do estudo de Bueno, Dalla Costa e Bueno (2012), que mostram o quanto a inserção de recursos tecnológicos possibilitam aos músicos certas formas de criação e interpretação, e aos estudantes facilidades diversas, assim como possibilidades autônomas de aprendizagem. Portanto, nas palavras dos autores, “as tecnologias tornaram-se parte integrante do processo de envolvimento das pessoas com a música e promoveram a abertura para outras práticas musicais” (BUENO; DALLA COSTA; BUENO, 2012, p. 496).

A atenção dos autores em referência, é voltada para a inter-relação comunicação/educação. Para eles esta relação pode efetivar-se com a intersecção entre algumas das áreas de intervenção social da Educomunicação e os princípios de uma educação musical de qualidade. As áreas de intervenção envolvidas neste processo seriam:

- a) *A educação para os meios*: quando se considera a música um discurso e respeita-se o discurso musical dos outros, pode-se fazer música fluentemente e promover a reflexão sobre a qualidade das obras musicais dos repertórios assumidos. Assim o papel social dessas músicas e seu lugar na sociedade,

está em mostrar a diferença da audição sem e com imagens (videoclipe), o efeito da mediação tecnológica ou midiática em tais obras, além, do modo como são produzidas;

- b) A *gestão comunicativa*: os autores lembram, com propriedade, que esta área de intervenção pode efetivar-se pela apropriação e pelo manejo da música como linguagem da comunicação, e também pelo uso dos recursos da informação para sua divulgação. “Além disso, presta-se a mediar uma produção processual, aberta e rica da comunicação no interior dos espaços educativos e nas relações destes com os meios de comunicação e com a própria sociedade” (BUENO; DALLA COSTA; BUENO, 2012, p. 498).

É pertinente mencionar que o estudo em questão apontou como resultados a verificação de reflexões críticas sobre as músicas, o uso de algumas tecnologias no ensino e nas composições musicais socializadas por meio de apresentações públicas, além da constatação de dimensões sociais significativas do trabalho com a educação musical nesses contextos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em seu trabalho sobre a promoção de ecossistemas comunicativos e a aprendizagem distraída, Sartori (2010) faz observações que merecem ser retomadas ao final desta discussão, quando se propõem a inserção da música em atividades educomunicativas.

A autora lembra que o papel dos meios de comunicação é traçar políticas culturais em que as comunidades e culturas locais possam ter seus relatos reconhecidos. Já o papel do sistema educacional é transformar a relação da escola com as linguagens, escrituras informacionais e as novas sensibilidades configuradas. À Educomunicação cabe a promoção de ecossistemas comunicativos.

Nestes três conjuntos de responsabilidades, vê-se na música, como elemento que opera como linguagem, potencial contribuição. Vejamos. As culturas locais, que devem prevalecer nas políticas dos meios de comunicação são comumente traduzidas em letras de músicas regionais. Sua própria história é envolta de aspectos culturais sempre fortes. Exemplo disto está nas palavras de Albin (2003),

sobre o surgimento da música popular brasileira. Para ele parece que a música popular surge do encantamento de índios e brancos colonizadores, que acompanham as palmas vindas das senzalas e se deixam seduzir pela dança das negras cativas.

Assim, os conteúdos observados nas músicas refletem, estima-se, de alguma forma elementos com os quais as comunidades locais se identificam. Esses conteúdos ainda podem ensinar através da capacidade comunicativa que lhes é peculiar.

No que tange aos papéis atribuídos ao sistema educacional e à Educomunicação, também é possível vislumbrar contribuições diretas da música, já que, uma vez considerada um elemento que comunica conteúdos, pode ser levada tanto à escola quanto a outros espaços de aprendizagem que não se centram apenas no livro como fonte de geração de conhecimento, integrando, inclusive, novos ecossistemas comunicativos.

Outra questão relevante à área da Educomunicação trazida à tona por Sartori (2010) é a postura dialógica necessária à escola formal diante das novas linguagens não formais. Para este diálogo, a autora traz Adilson O. Citelli (2000) *apud* SARTORI (2010) que lembra que os processos de ensino e de aprendizagem precisam entender o conhecimento como um processo social e em constante construção. A inserção de novas linguagens, como a música, neste processo pode trazer esse movimento necessário.

Por fim, vale lembrar que o que define a Educomunicação é a melhora da competência comunicativa dos agentes ou do coeficiente comunicativo das ações educativas (SARTORI, 2010). A Música, operando como linguagem, tem capacidade comunicativa, e em certa medida, pode contribuir para essa melhora.

FERNANDA SALES

Doutoranda em Educação no PPGE/UDESC. Professora do Departamento de Biblioteconomia e Gestão da Informação (DBI) e do Programa de Pós-Graduação em Gestão da Informação (PPGInfo) da UDESC.

ADEMILDE S. SARTORI

Doutora em Ciências da Comunicação pela USP. Coordenadora do Laboratório de Mídias e Práticas Educativas e Líder do Grupo de Pesquisa Educação, Comunicação – EducomFloripa – CNPQ/UDESC.

MANUEL GÉRTRUDIX BARRIO

Profesor Titular de Comunicación Digital, y Director Académico del Campus Virtual de la Universidad Rey Juan Carlos. Coordinador del grupo de investigación Ciberimaginario sobre comunicación digital de la URJC. Doctor em Ciências de la Información, Universidad Complutense de Madrid.

Referências

AGUIAR, M. C. *Música e poesia: a relação complexa entre duas artes da comunicação*, 2015. Disponível em: <http://www.ipv.pt/forumedia/6/13.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2015.

ALBIN, R. C. *O Livro de Ouro da MPB: a história de nossa música popular de sua origem até hoje*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2003.

BASTOS, M. D. Fragmento Sobre Música e Linguagem (Theodor Adorno). *Trans/Form/Ação*. n. 31, v. 2, p. 167-171, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/readcube/epdf.php?doi=10.1590/S0101-31732008000200010&pid=S0101-31732008000200010&pdf_path=trans/v31n2/10.pdf&lang=pt Acesso em: 15 jun. 2015.

BASTOS, R. J. de M. Esboço de uma teoria da música: para além de uma Antropologia sem música e de uma Musicologia sem homem. *Aceno*, v 1, n. 1, p. 49 -101. Jan/Jul, 2014. Disponível em: <http://www.periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/aceno/article/viewFile/1800/pdf> Acesso em: 12 maio 2015.

BERNARDES, V. A percepção musical sob a ótica da linguagem. *Rev. da Abem*. v. 6, set, 2001. Disponível em: <http://www.abemeduacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/444> Acesso em: 13 jun. 2015.

BORGES NETO, J. Música é Linguagem? *Rev. Eletrônica de Musicologia*. n. 9, dez, 2005. Disponível em: www.file:///D:/REM/REM/REMV9-1/borges.html [28/12/2009 19:44:44] Acesso em: 14. jun. 2015

BUENO, P. A. R, DALLA COSTA, R. M. C., BUENO, R. E. A Educomunicação na educação musical e seu impacto na cultura escolar. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, [s.n., s.v.], nov. 2012

CANDÉ, R. de. *História Universal da Música*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

COSTA, R. Reflexões sobre a crise de comunicabilidade da música contemporânea: a música é linguagem? O que deve comunicar a música? *Música Hodie*. v. 4, n. 1, p. 75 – 90, 2004. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/musica/article/view/19782>
Acesso em 28.ago.2017

COTTA, A. G. Música. In: CAMPELLO, B. S. *et al* (org). *Formas e Expressão do Conhecimento: introdução às fontes de informação*. Belo Horizonte: Escola de Biblioteconomia da UFMG, 1998.

ECO, Umberto. *Obra Aberta*. São Paulo: Perspectivas, 1991.

GÉRTRUDIX BARRIO, M.; GÉRTRUDIX BARRIO, F. La utilidad de los formatos de interacción músico-visual en la enseñanza. *Comunicar*, n. 34, v. 18, p. 99 – 107, 2010.

GÉRTRUDIX BARRIO, M. *Estudios de Poética Musical en el Marco de la Imagen Secuencial en Movimiento*. 2003. 696 f. [Tese]. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Doutorado em Ciência da Informação, Departamento de Comunicação Audiovisual e Publicidade; 2003.

GÉRTUDIX, F.; GÉRTUDIX, M. Etnografía de una música envolvente. *Rev. Icono* 14, n. 13, p. 259-277, 2009.

MARTÍN-BARBERO, J. Desafios Culturais: da comunicação à Educomunicação. In: A. O. Citelli; M. A. C. Costa (orgs.). *Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento*. São Paulo: Paulinas, 2011.

MARTÍNEZ, J. L. Semiótica de la música: una teoría basada en Peirce. *Signa – Revista de la Asociación Española de Semiótica*. n. 10, 2001, p. 177 – 189. Disponível em http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/signa-revista-de-la-asociacion-espanola-de-semiotica-4/html/02598914-82b2-11df-acc7-002185ce6064_25.html Acesso em: 15 jul. 2015.

MIZUKAMI, M. G. N. *Ensino: as abordagens do processo*. 14^a. reimpr. São Paulo: EPU, 2005.

MUSZKAT, T. *et al*. Música e Neurociências. *Rev. Neurociências*. n.8, v. 2, p. 70-75, 2000. Disponível em: <http://revistaneurociencias.com.br/edicoes/2000/RN%2008%2002/Pages%20from%20RN%2008%2002-7.pdf> Acesso em: 15 jun. 2015.

OLIVEIRA, H. C.M.D, et al. A música como recurso alternativo nas práticas educativas em geografia: algumas reflexões. *Rev. Caminhos de Geografia*, v. 8, n. 15, p. 73-81, Jun. 2005

RAGO FILHO, A.; VIEIRA, V. L. *Música e Artes*. Projeto História, n. 43. Dez 2011. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/viewFile/9081/6685>. Acesso em: 27 jan. 2015.

SALES, Fernanda de., SARTORI, Ademilde. Música como Fonte de Informação na escola: Contribuições da Biblioteca Escolar. *Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina em Santa Catarina, Florianópolis*, v.21, n. 1, p. 89 – 101, dez./mar., 2016.

SALVATIERRA, E. *Ecossistema Cognitivo e Comunicativo*, 2010. Disponível em <http://www.usp.br/nce/wcp/arg/textos/201.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2015.

SARTORI, A.; SOARES, M. S. P. *Concepção dialógica e as NTIC: A Educomunicação e os Ecossistemas Comunicativos*, 2010. Disponível em: <http://www.usp.br/nce/wcp/arg/textos/86.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2015.

SARTORI, A. Educomunicação e sua relação com a escola: a promoção de ecossistemas comunicativos e a aprendizagem distraída. *Comunicação, mídia e consumo*, v.7 n. 19, 2010. p. 33 – 48. Disponível em: <http://revistacmc.espm.br/index.php/revistacmc/article/view/193>. Acesso em: 15 jun. 2015.

SOARES, I. de O. *Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação*. São Paulo: Paulinas, 2014.

SOUSA, M. R. M. P. de. *Música, educação artística e interculturalidade: a alma da arte na descoberta do outro*. 2008. 429 f. [Tese]. Lisboa, Universidade Aberta. Doutorado em Ciências da Educação; 2008.

SOUZA, K. R. de. *Desenho animado e Educomunicação: as brincadeiras das crianças e a prática pedagógica de Educação Infantil*. 2013. 244 f. [Dissertação]. Florianópolis, Universidade do Estado de Santa Catarina, Mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação; 2013.

SOUZA, K. R. de; SARTORI, A. Educomunicação e desenhos animados: reflexões sobre a construção do conceito de prática pedagógica educacional desde a Educação Infantil. *Revista Eletrônica Humanitaris*, v.1, n,1 p. 92 – 109, 2013. Disponível em: <http://www.icepsc.com.br/ojs/index.php/revistahumanitaris/article/view/6/5>. Acesso em: 14 out. 2015.

QUEIRÓZ, L. R. S. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. *Revista da ABEM*, v. 10, 99-107, mar. 2004. Disponível em: http://www.abemeducaomusical.org.br/Masters/revista10/revista10_artigo12.pdf Acesso em: 15 jul. 2015.