

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE LETRAS E ARTES
INSTITUTO VILLA-LOBOS
LICENCIATURA EM MÚSICA

**A ESCUTA ATENTA E CRÍTICA DE TRILHAS SONORAS:
UMA PROPOSTA DE ENSINO MUSICAL**

GUILHERME GIGLIO BARBOSA ALVES

RIO DE JANEIRO, 2017

A ESCUTA ATENTA E CRÍTICA DE TRILHAS SONORAS:
UMA PROPOSTA DE ENSINO MUSICAL

por

GUILHERME GIGLIO BARBOSA ALVES

Monografia apresentada para conclusão do
Curso de Licenciatura em Música do Instituto
Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes da
UNIRIO sob a orientação do Prof. Dr. José
Nunes Fernandes e a coorientação da Prof.
Dra. Luíza Alvim.

RIO DE JANEIRO, 2017

À minha avó, Fúlvia Giglio Barbosa,
e ao meu mestre, Ricardo Serpa, por sempre
terem acreditado em mim e me apoiado.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Flávia, por me apresentar o cinema; a meu pai, Robson, por me apresentar a música; e à minha irmã, Carol, por me apresentar a criatividade.

À Bruna Garrido, por ter me acompanhado e ajudado com toda a jornada.

Ao meu orientador, José Nunes, à minha coorientadora, Luíza Alvim, e a Márcio Pizzi, David Tygel e Bernardo Pellon, por todos os ensinamentos, conselhos e indicações de textos.

Às minhas coordenadoras de estágio na Escola Municipal Francisco Alves, Silvia Sobreira e Lilia Justi, e à Sandra do Rêgo por todo o apoio e incentivo para a prática docente de música e cinema.

Aos meus professores, Ramão Anastácio e José Roberto Crivano, primeiros mestres que eu tive.

A todas minhas amigas, a todos meus amigos e a meus familiares pelo apoio.

“Eis a nova orquestra: o universo sônico!
E os novos músicos: qualquer um e qualquer coisa que soe!”

Murray Schafer

ALVES, Guilherme Giglio Barbosa. *A escuta atenta e crítica de trilhas sonoras: uma proposta de ensino musical*. 2017. Monografia (Licenciatura em Música) – Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

RESUMO

Esta monografia pretende trazer aos leitores reflexões sobre a prática pedagógica musical, ao (1) realizar uma pesquisa bibliográfica e descritiva acerca de assuntos como trilha sonora em meios audiovisuais e educação, e ao (2) apresentar uma proposta de ensino musical. Tal pesquisa tem por princípio utilizar o diálogo entre as autoras e os autores aqui abordados para destacar qualidades e benefícios – semelhantes aos ressaltados principalmente por Murray Schafer (2011) e Paulo Freire (2015) – provenientes de propostas de outros pensadores e desta que é apresentada. Como resultado, foi organizado um extenso referencial teórico para futuras pesquisas sobre a relação entre trilha sonora e educação.

Palavras-chave: Trilha sonora. Proposta pedagógica. Ensino musical.

SUMÁRIO

	Página
INTRODUÇÃO	9
Problema	9
Objetivo	9
Justificativa	9
Quadro teórico	10
Revisão de bibliografia	11
Metodologia	12
CAPÍTULO 1 – A MÚSICA E O CINEMA: UMA BREVE REVISÃO HISTÓRICA DA RELAÇÃO ENTRE IMAGEM, SOM E PÚBLICO	13
1.1 De como se relacionavam som e imagem	13
1.2 Da relação entre público e cinema	17
CAPÍTULO 2 – VENDENDO O SOM E OUVINDO A IMAGEM	20
2.1 A música como linguagem e seu auxílio na construção de uma mensagem audiovisual	20
2.2 Funções semióticas do audiovisual	23
CAPÍTULO 3 – NOVAS PROPOSTAS	30
3.1 O que foi realizado até então	30
3.1.1 Narrativa musical – David Tygel	30
3.1.2 Composto trilhas sonoras – Caio Souza	32
3.2 Proposta pedagógica sobre alguns aspectos	33
3.2.1 Registros de altura	33
3.2.2 Intensidade: níveis de intensidade	34
3.2.3 Gênero	35
3.2.4 <i>Briefing</i> – uma atividade audiovisual	36
CAPÍTULO 4 – ESTIMULANDO O OUVIDO PENSANTE DE UM EDUCANDO CRÍTICO, AUTÔNOMO E ÉTICO: UMA APROXIMAÇÃO ÀS IDEIAS DE MURRAY SCHAFER E PAULO FREIRE	38
4.1 O ouvido pensante de um espectador de uma mídia audiovisual	38
4.2 O educando espectador	41
4.2.1 O espectador crítico	42
4.2.2 O espectador autônomo	43
4.2.3 O espectador ético	44
CAPÍTULO 5 – CINEMA EM SALA DE AULA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA	47
5.1 Experiência no estágio e no trabalho voluntário: relatos pessoais	47
5.1.1 Agudo e grave ou fino e grosso: experiências com regência	48
5.1.2 Piano e forte ou escondida e alta: níveis de intensidade no cinema	49
5.1.3 O gênero Roque: música de velho ou de rebelde?	50
5.1.4 Conclusões gerais da experiência	51
CONSIDERAÇÕES FINAIS	53

REFERÊNCIAS	55
APÊNDICES	57
ANEXOS	72

INTRODUÇÃO

O cinema existe há mais de cem anos e desde sua invenção possuiu forte vínculo com a música. Tal conexão encontrou novas tecnologias, novas linguagens, se enraizou, se consolidou, para depois se expandir. Sempre encantando os mais diversos públicos.

A influência do cinema nos diferentes meios midiáticos faz com que o alcance dessa arte seja diário na vida de muitos jovens. Há, portanto, um gigantesco potencial de estudo envolvendo esse tema, tendo em vista que o assunto pode ser discutido sob as mais diversas óticas, inclusive a pedagógica.

Problema

Como se relacionam som, imagem e público, nos meios audiovisuais? Quais associações, conotações, signos e arquétipos são explorados pela trilha, quando se relaciona som a significados, a partir de uma perspectiva semiótica? E como todas essas representações ou efeitos podem auxiliar no ensino de música?

Objetivo

Para responder as questões levantadas acima e para dar sustento à proposta pedagógica apresentada nesta monografia, foi utilizado, como método, uma pesquisa bibliográfica e descritiva.

Justificativa

Como veremos na revisão de bibliografia, o assunto aqui tratado foi muito pouco trabalhado na área da educação musical. Ainda há muito a refletir sobre ele. Este trabalho coletou grande parte das reflexões já realizadas sobre o tema e pretende contribuir para futuras, ao ter destacado ideias de diferentes autoras e autores e ter colocado as mesmas em contraponto.

Acreditamos que esta monografia poderá auxiliar na diversificação de abordagem dos mais diversos conteúdos musicais, além de sugerir novas discussões, ao apontar diferentes propostas de ensino, inclusive a que aqui foi elaborada, todas utilizando a trilha sonora de diversas mídias como ferramenta pedagógica. Pretendemos, portanto, colaborar para a formação profissional de educadores de música, construindo novos conhecimentos e

condutas pedagógicas.

Vale ressaltar também que durante o período da graduação, foram realizadas disciplinas e cursos com mestres que aqui foram citados. Suas contribuições incentivaram a realização desta pesquisa.

Quadro Teórico

Tivemos como principal foco de pesquisa três autores. Foram eles: Alejandro Román (2008), Paulo Freire (2015) e Murray Schafer (2011).

O primeiro disserta em seu livro, *El Lenguaje Musivisual, semiótica y estética de la música cinematográfica*, proveniente de sua tese de doutorado, sobre as associações e conotações realizadas pelo público ao interagir com uma cena de um filme. Em sua compreensão, cada som produz um efeito ou faz com que o ouvinte produza um efeito, o qual dará suporte para a imagem, o enredo, o subtexto ou outros elementos de um filme. Dando sequência a essa linha de raciocínio, Román descreve cada “causa-consequência” entre som e sentido, listando em categorias como instrumentação, altura, dinâmica, harmonia, divisão de compasso e escalas.

Quanto ao segundo (Paulo Freire), foram exploradas duas práticas pedagógicas defendidas pelo autor. São elas: o conhecimento não é transmitido de professor para estudante, mas sim construído, guiado, numa interação recíproca, na qual o conhecimento prévio do educando deve ser considerado; e que o papel do educador deve ser colaborar para um pensamento crítico, de curiosidade epistemológica e autônomo por parte do educando. Dessa forma, abordamos sobre como o público infante-juvenil compreende/sente o que é apontado por Román, sendo indício de uma noção prévia a um ensino formal acerca dos parâmetros e elementos musicais; além de ter pesquisado a possibilidade de um estímulo ao pensamento crítico e autônomo, quando utilizada uma abordagem analítica e musical a respeito de trilhas sonoras. Vale destacar também que, por ser o repertório musical de trilhas sonoras fortemente eclético, e por cada estilo ou gênero musical ter sua conotação ou associação, toda e qualquer prática musical possui valor. Trazer esse debate sociocultural para a sala de aula reforça a autonomia, o respeito e a liberdade de cada educando para poder se identificar com qualquer ou quaisquer práticas musicais de seu agrado (e saber defendê-las).

O terceiro (Murray Schafer) aponta para a necessidade da escuta atenta de todos os sons, inclusive os ruídos, em seu livro “O Ouvido Pensante”. Propõe variadas atividades

pedagógicas musicais que promovem o “acordar” do ouvido, além de estimular a criatividade do estudante de música. Pretendo, portanto, associar sua preocupação à escuta de trilhas sonoras, para pesquisar a possibilidade de se obter os mesmos resultados através de atividades diferentes, no caso, apreciação, debate e (dentre outras) composição de trilhas.

Revisão da bibliografia

Como nos referimos na justificativa, esta pesquisa possui poucos precedentes. Analisando os índices da ABEM e da ANPOM, por exemplo, facilmente se constata que há poucos artigos sobre educação musical e trilha sonora. Dos que existem, muitos abordam sobre como as mídias influenciam o público jovem, pouquíssimos sobre como ou por que utilizar elementos da trilha sonora como ferramenta de ensino e, pelo que observamos, nenhum relaciona música em meios audiovisuais à educação, sob uma perspectiva semiótica.

Contudo, outros autores (que não os das revistas citadas) abordam os temas explorados acima ou se baseiam nos três escritores comentados. Escrevo agora, portanto, sobre as aproximações entre eles.

Márcio Oliveira (2014) aplica os estudos de Román, dentre outros, (voltados para o cinema) no meio audiovisual de propaganda, com o intuito de organizar um curso de música em publicidade na Escola Técnica Adolpho Bloch. Tal iniciativa está muito próxima do que foi pesquisado nesta monografia, tendo como diferença o público estudante: o nosso sendo de ensino básico, fundamental e médio; o dele, técnico.

Annabel Cohen (2014) realizou pesquisas com algumas semelhanças com a de Román (2008). A dela possui um viés mais psicológico e cognitivo, e não é voltada apenas para filmes, dissertando sobre algumas funções da música em variados veículos audiovisuais.

Souza (2012) também se baseia em Schafer (2011) no que diz respeito à composição como ferramenta pedagógica. Seu foco é a composição de trilhas na sala de aula, algo que também pretendemos pesquisar.

Claudia Gorbman, em seu texto *Unheard Melodies* (1987), tem como principal preocupação a atenção do público dada às trilhas sonoras. Pretendemos aproximar tal questão levantada por ela ao objetivo de Schafer (2011): “acordar” o ouvido dos estudantes aos sons que não são ouvidos. Dessa forma, observar se é possível estimular uma

percepção ou um pensamento crítico e autônomo (como defendido por Freire (2015)) ao dar destaque para os sons não ouvidos das trilhas sonoras (como destacado por Gorbman (1987)).

Metodologia

Como pudemos observar, o universo de pesquisa é vastíssimo. Tentando contemplar o máximo possível de determinados assuntos selecionados, realizamos esta pesquisa, bibliográfica e descritiva, da seguinte forma: (1) tivemos como foco o tema pesquisado por Román (2008), o qual foi comparado às pesquisas de outras autoras e outros autores (Cohen (2014); Oliveira (2014); e Gorbman (1987)); e (2) analisamos se práticas pedagógicas – relacionadas aos estudos dos autores anteriores – já realizadas ou teorizadas (como as de Souza (2012) e Tygel (2013)) possuem uma conexão com a filosofia de Freire (2015) e se podem promover um ensino musical análogo ao de Schafer (2011), de forma similar à proposta aqui desenvolvida.

Por fim, relatamos brevemente sobre a experiência de estágio e trabalho voluntário durante a graduação – na qual foi aplicada a proposta pedagógica aqui sugerida em três turmas do ensino fundamental de uma escola pública municipal da cidade do Rio de Janeiro durante o período de três semestres.

CAPÍTULO 1

A MÚSICA E O CINEMA: UMA BREVE REVISÃO HISTÓRICA DA RELAÇÃO ENTRE IMAGEM, SOM E PÚBLICO

Neste primeiro capítulo, daremos início à reflexão de como se desenvolveu (e se desenvolve) o vínculo entre três pilares: som, imagem e público. Tendo como foco tal relação, os autores aqui abordados ressaltaram a importância das tecnologias que surgiram na última década do século XIX e ao longo da primeira metade do século XX; dos antecedentes do cinema; e das reações do público diante das características do cinema e suas inovações.

1.1 De como se relacionavam som e imagem

Como aponta Bergan (2007), 1895 é considerado o ano de nascimento do cinema, datando a patente do cinematógrafo dos irmãos Lumière, apesar de Thomas Edison ter patenteado seu quinetoscópio em 1891. Para o autor, a explicação para a escolha do equipamento dos franceses se deve a uma diferença básica: o cinematógrafo projetava as imagens, tornando a arte coletiva, enquanto o quinetoscópio era dotado de um visor, sendo um entretenimento individual – como pode se observar nas imagens abaixo. De qualquer forma, não é uma preocupação desta monografia dissertar sobre quem merece os créditos da invenção do cinema. O que cabe aqui dizer é: tanto o inventor estadunidense, quanto os irmãos franceses pensaram suas exibições, realizadas por máquinas de reprodução de imagens, acompanhadas de música. O som, portanto, foi um aspecto crucial do cinema desde a sua primeira exibição.

Imagem 1. Cinematógrafo dos irmãos Lumière.



Encontrada no link <http://rincondelaspalomitas.blogspot.com.br/> (último acesso em 15/06/2017).

Imagem 2. Quinetoscópio de Thomas Edison.



Encontrada no link <https://br.pinterest.com/pin/356065914275387769/> (último acesso em 15/06/2017).

Quanto às exposições realizadas pelos irmãos Lumière, Robinson (1990) destaca que havia uma necessidade prática da existência da música: cobrir o som produzido pelo projetor. Ao longo dos próximos anos dessa fase inicial do cinema, tal demanda extra-artística, por assim dizer, será uma, dentre outras, das prováveis causas da existência da música no cinema.

Se para os inventores franceses a música surgiu como algo (provavelmente) secundário, para o estadunidense Thomas Edison ela era um objetivo.

O quinetoscópio, precursor direto do cinematógrafo dos irmãos Lumière, deveria ser, segundo a vontade inicial de Edison, o fonoquinetoscópio, assim como sua câmera, o quinetógrafo, deveria ser o quinetofonógrafo. Devido ao insucesso da parte sonora de seu invento, Edison apresentava em 1894 uma alternativa mais simples, que prescindia dos sons gravados simultaneamente às imagens. Era o quinetofone, aparelho que tinha a função de executar música ao mesmo tempo em que eram exibidas as imagens animadas pelo quinetoscópio (COSTA, 2008, p. 11).

Contudo, além da questão da falta de projeção, o quinetofone apresentava outra: a limitação de amplificação sonora, sendo reduzida a fones de ouvido. Sendo assim, a experiência, como vimos, era estritamente individual, distante da prática que virá a ser conhecida como cinema.

Com a difusão dessa nova arte, devido não somente aos irmãos Lumière mas também ao francês Georges Méliès, o impasse de como sincronizar imagem projetada e

som amplificado persistiu durante os primeiros anos do século XX. O primeiro grande triunfo sobre essa limitação veio em 1925, quando a empresa estadunidense “Warner Brothers” investiu

no aparelho desenvolvido pela Western Electric para garantir o som sincrônico nos filmes, através de um único dispositivo que significava uma junção maior do toca-discos ao projetor. O *vitaphone* fazia então sua estréia em 6 de agosto de 1926. (sic). (COSTA, 2008, p. 12, grifos do original).

Ao longo da década de vinte, outras invenções tiveram o mesmo objetivo, fazendo com que surgisse o cinema falado. Uma delas foi o *movietone*, aparelho que anexava o som à película. Tais novidades trouxeram questões técnicas importantes, as quais veremos mais adiante nesta seção. O que é relevante destacar neste momento é que o som no cinema não surgiu com a exibição do cinema falado, ele já existia no cinema mudo. Os motivos e os meios para a existência do som durante as sessões eram diversos. No próximo subcapítulo, daremos atenção a essas razões, primeiramente veremos os meios.

Durante o cinema mudo, a principal opção era o acompanhamento ao vivo, uma prática comum da relação da própria música com outras artes teatrais. Sendo assim, o meio (acompanhamento ao vivo) foi mantido no cinema, dando sequência à tradição. Robinson (1990) aponta que o vínculo entre música e teatro remonta à Grécia Antiga, e se mantém desde então. Vale ressaltar que ela se estende também às óperas, às operetas, ao teatro clássico de Shakespeare e ao teatro moderno de Bertold Brecht.

Segundo Máximo (2003) as duas principais formas de acompanhamento ao vivo eram: (1) feito por pianistas, organistas ou grupos pequenos de até seis músicos (em exibições ordinárias) ou (2) feito por orquestras (durante exibições com maior verba, em grandes teatros). As formas como os acompanhamentos ocorriam eram basicamente três: o improvisado (próprio do pianista ou organista), a reprodução de temas já conhecidos (comum nas duas formas de acompanhamento) e a realização de uma obra original composta (algo muito raro e comumente para orquestra) especificamente para um determinado filme, sendo a primeira delas “a do compositor francês Camille Saint-Saëns (1835-1921) para *L’assassinat du Duc de Guise* (1908)” (MÁXIMO, 2003, p. 10).

Quanto à reprodução de temas já conhecidos, vale destacar que catálogos foram criados por firmas como a Carl Fischer, a Vitograph e a Edison para facilitar a escolha de um determinado tema às diversas cenas possíveis. Nessas edições, trechos de músicas eruditas estavam separados por critérios como: mistério, ação, casamento, comédia, romance, dentre outros. Tal distinção nos ajudará a entender a tese de Román (2008), como veremos no próximo capítulo.

Em contraponto ao colocado por Máximo (2003), Costa (2008, p. 12) indica que

quanto aos norte-americanos, Rick Altman mostra, baseado em ampla documentação, que antes da década de 1910, havia não apenas o acompanhamento musical nas exibições, como é comum pensar, mas uma série de tentativas de sonorização, assim como exibições silenciosas. Altman diz que no ano de 1908 determinadas salas ofereciam, no espaço de um dia, exibições acompanhadas por ruídos, por vozes atrás da tela, por um comentador, pela música executada ao vivo, além de meramente por silêncio. É somente entre os anos de 1911 e 1913 que se nota um processo de uniformização que elege a música como acompanhamento ideal das imagens. Quanto mais se estuda o período chamado comumente de cinema mudo, mais se reconhece que a ideia simplificadora de um piano acompanhando as imagens trata-se realmente de uma simplificação.

Analisando os dois autores, podemos concluir que houve momentos em que a música (ou até qualquer som) não acompanhou as imagens. No entanto, foram exceção, a qual apenas reforça a validade da música como acompanhamento ideal, uma vez que se percebe que outras possibilidades foram testadas e, eventualmente, rejeitadas.

Além desse primeiro momento de adaptação (os primeiros quinze anos), outro similar ocorreu após a sincronia tecnológica entre som e imagem (o período aproximado entre 1926 e 1934), como ressalta Gorbman (1987). O advento do som gravado desconstruiu aos poucos o que havia sido consolidado até então nos primeiros trinta anos de cinema. Tal instabilidade tem como motivo de destaque o fato da tecnologia da época ser dotada de limitações. São as duas principais: (1) a gravação de som e imagem ocorria simultaneamente, provocando dificuldades de captação e logística para os diretores; e (2) o produto gravado (a partir do aparelho *movietone*) anexava som e imagem no mesmo objeto (a película), o que dificultava edições dos mesmos, tendo em vista o estágio rudimentar das ferramentas para a operação. Devido a elas, nesse período de oito anos – além do fato de já haver uma tradição cinematográfica de três décadas – filmes mudos (música realizada ao vivo), filmes parcialmente falados, filmes falados com gravação de música, filmes falados sem gravação de música (também realizada ao vivo), filmes em que atrizes e atores dublavam o que era gravado em outro local, todos eram produzidos. Ou seja, houve novamente uma fase de teste, em que a forma como a música se encaixaria foi questionada. Somente após 1934, com novas invenções tecnológicas, as quais diminuíram as limitações vistas acima, a música se estabeleceu nos filmes de forma gravada.

Pudemos observar, portanto, como o som foi trabalhado nas mais diversas formas nos primeiros anos do cinema, passando por diferentes avaliações até se estabelecer. A estabilidade da música no cinema e as diversas modalidades de se trabalhar o som durante as quatro décadas comentadas nos proporcionam base suficiente para compreender as teses

de outros autores a serem abordados no próximo capítulo.

1.2 Da relação entre público e cinema

Na seção anterior, vimos como empresas, tecnologias e instituições foram agentes importantes na história do cinema, assim como nos atentamos aos meios em que a música era reproduzida. Neste subcapítulo, consideramos outro agente tão importante quanto: o público; além de associarmos este aos motivos pelos quais a música se estabeleceu no cinema.

Para tentar entender como a música se tornou imprescindível nos filmes, mesmo apesar das duas fases de instabilidade vistas anteriormente, precisamos abordar um conceito cinematográfico crucial na tese de Gorbman (1987): a música extra-diegética. Em seu livro *Unheard Melodies: Narrative Film Music*, a autora destaca três formas da música – estando ela gravada no filme – se apresentar dentro da narrativa cinematográfica, são elas: diegética, extra-diegética e metadiegética. O que vai diferenciar cada conceito é a visualização ou não da fonte sonora, ou seja, se a música está inserida na tela. Sendo assim, a música diegética é aquela que em que há alguma justificativa visual presente na imagem, como, por exemplo, um aparelho sonoro, músicos tocando na cena ou alguém cantando uma canção. Em contraste, há a música extra-diegética, a qual não há justificativa visual presente na imagem. Por último, há ainda a música metadiegética. Tal ocorre quando a justificativa visual é abstrata, como quando está implícito que algum personagem está mentalizando uma determinada música, por exemplo.

Tais distinções possuem relação direta com uma impressão do público, principalmente num primeiro momento em que não havia uma consolidação artística, ou seja, durante os primeiros anos do cinema falado. Havia uma preocupação enorme por parte dos diretores em como justificar a existência de música na narrativa, uma vez que não era desejável fazer o espectador se questionar de onde poderia vir alguma música, diminuindo a atenção para a narrativa e uma coerência realística. Os mais diversos recursos para isso foram realizados, como: a ligeira menção visual de alguma fonte sonora; uma (já mais elaborada) menção dialógica de alguma música ouvida à distância, ou seja, algum personagem comentando a existência de música; ou até uma desculpa de que havia música acontecendo fora do ambiente da narrativa, de tal forma que quando uma porta ou uma janela se abrisse, a música possuía liberdade para adentrar o espaço.

Essa preocupação artística era dominante, mas eventualmente foi superada. Com sua superação, não houve mais instabilidade: a música se tornou definitiva nos filmes.

Veremos agora algumas possíveis explicações de como essa definição ocorreu para tanto o período mudo quanto o silencioso.

Claudia Gorbman (1987, p. 53-4) cita sete das mais comuns justificativas abordadas por diversas autoras e autores, porém questiona se elas são suficientes. Vamos primeiro a elas:

1) A música, como vimos, já era o acompanhamento de outras formas teatrais. Ser também nos filmes foi uma convenção que fez sucesso por manter uma tradição de mais de dois mil anos.

2) Abafava o ruído do projetor.

3) Possuía funções semióticas importantes nas narrativas: em termos de harmonia, melodia e ritmo, reforçava os sentimentos apresentados pelos personagens, providenciava contexto histórico, social e geográfico (tais questões serão melhor discutidas mais à frente), além de compensar a falta de fala dos personagens.

4) O ritmo musical colaborava para o ritmo dos movimentos e das edições das imagens.

5) O som no auditório preenchia o espaço, de forma a compensar a bidimensionalidade da tela.

6) O fato de os personagens dos filmes serem representações de pessoas provocava um efeito fantasmagórico para o público do final do século XIX e começo do XX, como se as personagens fossem sombras de seres humanos. A música suavizava esse efeito indesejado.

7) A música reforçava o espírito coletivo da arte.

Os autores vistos até então – Máximo (2003), Robinson (1990) e Costa (2008) – se contentam com as explicações vistas acima. Gorbman (1987) vai além. Para ela, há que se considerar um elemento psicológico quando um espectador se insere na narrativa de um filme. A música seria capaz de provocar uma maior sensibilidade no público, fazendo com que sua resistência crítica diminuísse, algo fundamental para um entretenimento novo repleto de instabilidades funcionais. Seguindo esse caminho, a música, através de mecanismos sugestivos provenientes de sua força semiótica carregada de tradição, era capaz de fazer com que o espectador mergulhasse na narrativa. Em razão disso, um caráter tecnológico e enunciativo de uma gravação de imagens, facilmente era transformado em aspecto fictício e artístico.

A autora ainda comenta que para obter-se o efeito de imersão na narrativa, a música não poderia se sobrepor à mesma, uma vez que ela era meio, não finalidade. Tal questão é

o ponto central de seu livro, o qual aborda justamente a inaudibilidade das trilhas sonoras, ao mesmo tempo em que são extremamente relevantes, tendo como foco o cinema clássico narrativo estadunidense, principalmente os filmes cujas trilhas musicais foram compostas por Max Steiner.

Tal paradoxo (a princípio) é lugar-comum entre muitas autoras e muitos autores não só para a delimitação feita por Gorbman (1987) mas também para outros filmes diversos e de modo algum reduz a importância da música no cinema, muito pelo contrário. No próximo capítulo, veremos como a música consegue se fundir à imagem de modo a ressaltar seus significados sem diminuir seu destaque.

CAPÍTULO 2 VENDO O SOM E OUVINDO A IMAGEM

No capítulo anterior, atentamo-nos para o(s) porquê(s) da música como arte inserida no cinema, dando início à discussão sobre a relação entre som, imagem e público numa abordagem principalmente histórica. Neste capítulo, daremos destaque não ao(s) porquê(s), mas sim ao(s) como(s), a partir de um ponto de vista principalmente semiótico, tendo Alejandro Román (2008) como autor principal.

2.1 A música como linguagem e seu auxílio na construção de uma mensagem audiovisual

Para refletir sobre a função da música no cinema (principalmente), Román (2008) adota a semiótica e a linguística como bases científicas. Neste primeiro subcapítulo, consideraremos a abordagem linguística, com o intuito de compreender a música como uma linguagem e refletir sobre como ela se articula com outras (imagéticas e gestuais), assim como línguas também (texto e diálogo), a fim de transmitir uma determinada mensagem. No próximo subcapítulo, daremos destaque à abordagem semiótica.

Para cumprir sua primeira meta (compreender a música como uma linguagem), o autor adota dois caminhos. No primeiro, há uma comparação à língua falada em quatro níveis linguísticos, são eles: (1) fonético, no qual qualquer som musical se equivale a um fonema; (2) léxico, no qual células e motivos são comparados a palavras; (3) sintático, sendo frases musicais análogas a frases; e (4) enunciativo, ocorrendo uma aproximação por costumes, ou seja, da mesma forma que existem provérbios, vícios e bordões na língua, há ditos clichês musicais provenientes de estilos e gêneros (surge, portanto, uma questão cultural como parâmetro de diversificação). Embora haja muita semelhança, tal comparação não é suficiente para definir a capacidade de linguagem da música, uma vez que essa é extremamente abstrata e subjetiva. Ou seja, enquanto há uma clareza na mensagem proveniente da língua por conta da objetividade de sentido presente nas palavras, o mesmo não ocorre na música. Para compreender a comunicação realizada pela música, necessitamos de mais abordagens. Vejamos, pois, o segundo caminho.

Através de uma perspectiva sintática e baseado em Lewis Rowell, Román (2008) aponta que uma música ou um algo musical é um sujeito capaz de provocar uma ação – seja representar, evocar, expressar, referir-se, imitar ou outras – referente a um objeto, o qual pode ser emoções, imagens, sentimentos, movimento, outros objetos ou mesmo nada. A partir dessa aproximação linguística, somada à outra vista anteriormente, podemos ter

uma ideia de um denominador comum à forma como a música se comunica, ou seja, sons que formam células ou motivos, os quais se unem em frases e podem gerar um enunciado, carregado de uma função referente a um objeto. No entanto ainda não está claro como se dá a relação entre sujeito e objeto. Para isso, precisamos observar um processo de decodificação, o qual envolve diretamente o locutor (que dependendo do ponto de vista, pode ser um compositor, um intérprete, uma gravação ou outro) e o ouvinte (o qual varia entre um intérprete ou um espectador).

Se há intenção do compositor, há vontade comunicativa, há, portanto, comunicação, e, se há comunicação é porque tanto emissor (compositor), quanto receptor (auditor), conhecem os códigos necessários para a interpretação da correspondente mensagem. Assim, se há comunicação, é que existe uma linguagem musical, mais ou menos elaborada, ou mais ou menos concretizada em códigos ou signos, porém é inegável que se estabelece uma linguagem. Esta linguagem musical não é universal, já que existem diferentes estilos ou “idiomas” musicais, mas todos têm em comum a mesma ou parecida natureza sintática, de modo similar à linguística, da qual as diferentes línguas ou idiomas mostram igualmente princípios estruturais similares (ROMÁN, 2008, p. 25. Tradução nossa)¹.

Tal aspecto da existência de signos musicais será visto no próximo subcapítulo, quando nos atermos à semiótica. Contudo, podemos adiantar que tais signos não são tão diretos quanto o signo de uma imagem (não considerando arte abstrata) ou uma palavra. A explicação para isso pode ter diferentes vieses, artísticos, musicais, filosóficos, religiosos. No subcapítulo seguinte, consideraremos a perspectiva cognitiva ressaltada por Cohen (2014); neste, retomaremos a psicológica de Gorbman (1987).

Quando a autora comenta que a música seria capaz de provocar uma maior sensibilidade no espectador, tornando-o mais apto para aceitar a (ir)realidade da tela, há uma sincronia com o exposto por Román (2008). Os signos presentes na música (abstratos) se complementam aos da imagem (objetivos), provocando no espectador decodificações que contribuirão para a narrativa.

Na interação entre música e imagem, é estabelecida uma reciprocidade de onde os dois elementos atuam entre si influenciando-se mutuamente. O intercâmbio se desenvolve em um aporte em dois sentidos, um aporta objetividade, a imagem, a outra aporta subjetividade, a música. [...] Música e imagem, ao interatuar, aportam ao outro o que possuem, e recebem o que não possuem. A música, como elemento completamente subjetivo, paradoxalmente, é o fator que proporciona à

¹ Si hay *intención* [do compositor], hay *voluntad comunicativa*, hay, por tanto, comunicación, y, si hay comunicación es porque tanto emisor (compositor), como receptor (auditor), conocen los códigos necesarios para la interpretación del correspondiente mensaje. Así, si hay comunicación, es que hay un lenguaje musical, más o menos elaborado, o más o menos concretado en códigos o signos, pero es indudable que se establece un lenguaje. Este lenguaje musical no es universal, ya que hay diferentes estilos o “idiomas” musicales, pero todos tienen en común la misma o parecida naturaleza sintáctica, de modo similar a la lingüística, donde las diferentes lenguas o idiomas muestran igualmente principios estructuradores similares (ROMÁN, 2008, p. 25).

imagem verossimilidade, realidade e objetividade (ROMÁN, 2008, p. 34. Tradução nossa.)².

Ocorre, portanto, uma construção coletiva da mensagem.

O emprego de tal complementariedade é diverso. Márcio Oliveira (2014), por exemplo, aponta em sua dissertação de mestrado sobre o uso dessa conciliação na publicidade. Segundo o autor, há um consenso entre os publicitários sobre a importância da música na área, no entanto, ocorre uma divergência quanto à sua utilização. “Em Gomez (2004) vemos opiniões desses profissionais sobre o uso da música em comerciais. Ele divide os entendimentos em três linhas de pensamento distintas: a corrente cética, a corrente crítica e a corrente conciliadora” (OLIVEIRA, 2014, p.25). Para a primeira, a música é capaz de potencializar a mensagem do texto, mas deve ficar subordinada a ele, por esse ser mais persuasivo. Para a segunda, ela deve servir apenas como fundo musical. E, para a terceira, possui tanta importância quanto à imagem. De uma forma ou de outra, a música contribui para a transmissão da mensagem. Oliveira (2014) também disserta sobre as seis formas apresentadas por Huron (1989 apud OLIVEIRA, 2014) de como a música se relaciona e potencializa a mensagem. São elas: (1) entretenimento, provocando simpatia no espectador; (2) estrutura e continuidade, contribuindo para a textura polifônica que ocorre entre imagens e sons num meio audiovisual, ou seja, fazendo com que a mensagem flua sem que cortes de filmagem ou nos diálogos atrapalhem o fluxo narrativo; (3) memorização, contribuindo para que a ideia do produto permaneça na cabeça do espectador após o comercial; (4) linguagem lírica, transmitindo a mensagem de uma forma mais objetiva através de letras; (5) alvo, fazendo com que o público se identifique mais com o produto; e (6) estabelecimento de autoridade, fazendo com que a música se torne um argumento que comprova a qualidade do produto ou veracidade da informação.

Observando, pois, as diferentes formas de como a música comunica, podemos chegar a algumas conclusões. A primeira delas é de que a música é uma linguagem extremamente subjetiva, a qual, apesar de não ser universal (devido às suas singularidades culturais de enunciação), possui denominadores comuns linguísticos. A segunda é de que a música possui a capacidade de se relacionar com outras linguagens e línguas de forma a reforçar uma determinada mensagem. E a terceira é de que tal reforço da mensagem pode

² En la interacción entre música e imagen se establece una reciprocidad donde los dos elementos actúan entre sí influyéndose mutuamente. El intercambio se desarrolla en un aporte en dos sentidos, uno aporta objetividad, la imagen, otra aporta subjetividad, la música. [...] Música e imagen, al interactuar, aportan al otro lo que tienen, y perciben lo que no poseen. La música, como elemento completamente subjetivo, paradójicamente, es el factor que proporciona a la imagen verosimilitud, realidad y objetividad (ROMÁN, 2008, p. 34).

ser empregado não somente para entretenimento, mas também para fins publicitários. Nos próximos capítulos, abordaremos um outro possível emprego: o educativo.

2.2 Funções semióticas do audiovisual

Neste subcapítulo, nos aprofundaremos na busca de compreensão pelo sentido que há entre sujeito musical e objeto, assim como entre o audiovisual e sua mensagem. Faremos isso através de uma abordagem semiótica, tendo como foco o refletido por Román (2008), mas analisaremos também a linha cognitiva defendida por Cohen (2014).

Primeiramente, podemos apresentar de forma sucinta quais são as ações de um sujeito musical para quais objetos.

Quadro 1. Funções da música no audiovisual. (Tradução nossa).
(ROMÁN, 2008, p. 129-30)

A) FUNÇÕES EXTERNAS (FÍSICAS)	
1. Função temporal-referencial	Criação de uma atmosfera (hora do dia, clima)
2. Função elíptico-temporal	Evocação do passar do tempo
3. Função indicativa-temporal	Evocação de um período histórico
4. Função local-referencial	Evocação de uma cultura ou localização
5. Função local-referencial	Evocação de espaços físicos
6. Função cinematográfica	Sublinhar a ação física (<i>underscoring</i>)
7. Função cinematográfica	<i>Mickeymousing</i>
8. Função plástico-descritiva	Representar elementos visuais
B) FUNCIONES INTERNAS (PSICOLÓGICAS)	
9. Função de prosopopeia caracterizadora	Revelar a psicologia ou natureza de um personagem
10. Função de prosopopeia descritiva	Revelar os pensamentos e emoções de um personagem
11. Função emocional	Criação de uma emoção ou sentimento no espectador
12. Função pronominal	Caracterizar a um personagem, objeto ou situação
13. Função de antecipação	Revelar implicações de uma situação ainda não vista
14. Função de antecipação	Preparar a audiência para uma iminente surpresa
15. Função ilusória	Brincar com a audiência com o que está passando realmente
16. Função de sublinhar	Remarcar reações esperadas pela audiência
17. Função informativa	Dirigir a atenção sobre eventos importantes que aparecem na tela
18. Função conceitual	Representar um pensamento filosófico
19. Função transformadora	Acompanhar ou substituir um ruído diegético para que

	proporcione maior valor dramático
C) FUNÇÕES TÉCNICAS (CINEMATOGRAFICAS)	
20. Função estética	Outorgar identidade artística ao filme
21. Função decorativa	Acompanhar as imagens como fundo neutro
22. Função unificadora	Dar unidade ao filme
23. Função sonora	Evitar o “buraco de som” criado pelos encerramentos de diálogos
24. Função rítmico-temporal	Dar sentido de continuidade e proporcionar ritmo ao filme
25. Função transitiva	Dar continuidade durante transições de sequências ou planos
26. Função estruturadora	Marcar um câmbio de plano ou de sequência
27. Função estruturadora	Dar continuidade em sequências que se produzem simultaneamente na história
28. Função corretiva	“Maquiar” os defeitos de interpretação dos atores
29. Função delimitadora	Delimitar o filme, servindo de introdução (títulos) e final (créditos)
30. Função delimitadora-identificativa	Identificar um programa mediante tema específico (na TV)

O autor, portanto, seleciona trinta funções diferentes que a música exerce no audiovisual. Tais são exemplos práticos e desenvolvidos do que foi apresentado no subcapítulo anterior no que diz respeito à música como perspectiva sintática, defendido por Román (2008), baseado nos conceitos de Lewis Rowell. Alguns desses propósitos musicais são meramente burocráticos, por assim dizer, e não exigem uma decodificação para produzirem sentido, como o número vinte e três “Evitar o ‘buraco de som’ criado pelos encerramentos de diálogos”. A grande maioria das opções, no entanto, só se realizam a partir da decodificação realizada pelo espectador. Observemos, por exemplo, como os números três e quatro, os quais evocam um período histórico, uma cultura ou uma localização, ocorrem segundo Oliveira (2014, p. 49)

. **Sci-Fi** é estabelecida com música techno-sintetizada como ouvida em *Matrix* (1999) e *Tron* (1982).

. **Temas do Oriente Médio** igualmente estabelecida em filmes como *O Vento e o Leão* (1975), *Lawrence da Arábia* (1962), *Masada* (1984), *Exodus* (1960).

. **Medieval, período Arthuriano** é estabelecida com estridentes trombetas, como em *O Primeiro Cavaleiro* (2001) (FICHOFF, 2005, p.10).

As músicas construídas para esses filmes configuraram padrões baseados em adaptações ou mesmo criações estilísticas. Seria impossível recriar com total fidelidade a música do período Arthuriano, portanto foi fundamental gerar adaptações. A música de filmes de ficção científica teve que ser inventada por remeter a um universo desconhecido. Esses estereótipos musicais foram se difundindo aos poucos assimilados pelo público. (Grifos do autor).

Há, portanto, uma literal invenção de signos, os quais, associados a imagens, pudessem, através de um significante (sujeitos musicais) decodificado pelo ouvinte, provocar um significado (objeto), sendo esse, no caso, estabelecer temporalidade, localidade ou determinada cultura. Mas como, afinal, é possível que inúmeras pessoas consigam compreender um mesmo único significado a partir de algo subjetivo, abstrato e relativo?

Podemos refletir sobre uma possível resposta para a pergunta acima a partir da revisão histórica realizada no capítulo anterior. Considerando que os primeiros anos do cinema mudo e do falado foram repletos de inovações, testes, erros e acertos, é natural cogitar que códigos também surgiram, foram testados, foram refutados e foram consolidados. Não à toa existiram os catálogos e manuais abordados por Máximo (2003) e Robinson (1990) e vistos no primeiro capítulo. Esses eram, portanto, registros de códigos que funcionavam como agentes de significado em sintonia com as imagens.

Vale ressaltar também que essa prática de conceber um algo musical capaz de produzir determinado efeito ocorre desde a Grécia Antiga. Pitagóricos, Platão e Aristóteles, por exemplo, defendiam que cada modo grego induzia um estado de espírito e moral diferente no ouvinte. Román (2008, p. 144) aponta ainda que

a influência do pensamento grego nas civilizações posteriores é evidente, e grande parte de seus códigos culturais chegaram, de um modo ou de outro, até nossos dias. Na ópera do século XIX encontramos já muitos dos códigos que observamos na atualidade, dos quais fazem uso frequentemente os compositores cinematográficos.³

Percebe-se, pois, que a reflexão sobre possíveis efeitos ou impressões determinados e provocados por música ocorre há milênios.

Continuando a busca pela indagação de como um algo subjetivo induz a algo objetivo, observemos o escrito por Román (2008, p. 151).

A associação é a relação que a mente estabelece entre um objeto ou estímulo musical e um referente extramusical, seja um objeto ou sua imagem, ou um conceito ou afeto. As associações podem possuir uma origem natural ou terem surgido como consequência de uma cultura determinada, ainda que muitas associações puderam ter uma origem natural, mas logo puderam ser moldadas pela cultura. Seu estabelecimento se deve à reiteração no tempo.⁴

Dessa forma, o autor diferencia duas concepções: as associações naturais e as associações

³ la influencia del pensamiento griego en las civilizaciones posteriores es evidente, y gran parte de sus códigos culturales han llegado, de un modo u otro, hasta nuestros días. En la ópera del siglo XIX encontramos ya muchos de los códigos que manejamos en la actualidad, de los cuales hacen uso frecuentemente los compositores cinematográficos. (ROMÁN, 2008, p. 144).

⁴ La *asociación* es la relación que la mente establece entre un objeto o estímulo musical y un referente extramusical, ya sea un objeto o su imagen, o un concepto o afecto. Las asociaciones pueden tener un origen natural o haber surgido como consecuencia de una cultura determinada, aunque muchas asociaciones pudieron tener un origen natural pero luego pudieron ser moldeadas por la cultura. Su establecimiento se debe a la reiteración en el tiempo. (ROMÁN, 2008, p. 151).

culturais (também chamadas conotações). Trabalharemos a seguir tais conceitos.

Associações naturais são aquelas que realizamos por analogias fisiológicas ou físicas. Sendo assim, nosso coração pulsar mais rápido quando vivenciamos alguma experiência enérgica é uma possível explicação para o porquê de músicas com movimento rítmico acelerado nos remeterem a momentos agitados ou tensos. Da mesma forma, atribuímos sons agudos ao feminino e sons graves ao masculino, justamente por tal diferenciação ocorrer na voz humana. Por uma questão de comprimento de ondas, também consideramos que sons agudos representam corpos ou objetos pequenos, enquanto sons graves representam o oposto, uma vez que observamos isso na natureza. E por mera questão de percepção de amplitude, sons fortes nos lembram sustos, ataques e força; sons fracos, o contrário.

Por outro lado, conotações são associações a elementos culturais. Ocorrem por consenso, estereótipos, clichês ou referências diretas à cultura. Se observarmos, por exemplo, o que foi abordado sobre a música exercer função de direcionar a uma localidade, a um tempo histórico ou a uma cultura, os processos são todos realizados tendo em mente a música inserida numa determinada sociedade. Da mesma forma, os gêneros e estilos musicais possuem concepções sociais próprias, como: o roque remeter à rebeldia, à irreverência; o *Rap* e o *Funk*, à periferia; o metal, à violência; o *Jazz*, ao sofisticado; dentre outros.

Quando tais elementos, sejam naturais ou culturais, repletos de potencial associativo são inseridos no meio audiovisual de forma vinculada a uma imagem ou a uma cena – que representem (de forma mais objetiva) justamente o algo associado – a significação é então ampliada, atribuindo sentido imediato à narrativa.

Essas distinções e suas significações vistas acima serão trabalhadas com exemplos voltados para a educação no próximo capítulo e podem ficar mais claras se fizermos uma analogia aos conceitos junguianos de arquétipo (conteúdo do inconsciente coletivo fruto de impressões vivenciadas por todas e todos) e de “imagens arquetípicas”. Alves (2013, p. 16) comenta que

o conceito de arquétipo só pode ser aplicado indiretamente às representações coletivas, enquanto for concernente a conteúdos psíquicos que ainda não tiverem sido submetidos a qualquer elaboração consciente. Portanto, há uma distinção entre “arquétipos” e “imagens arquetípicas”, sendo aqueles inconscientes e estas, resultado de uma modificação através da conscientização e percepção.

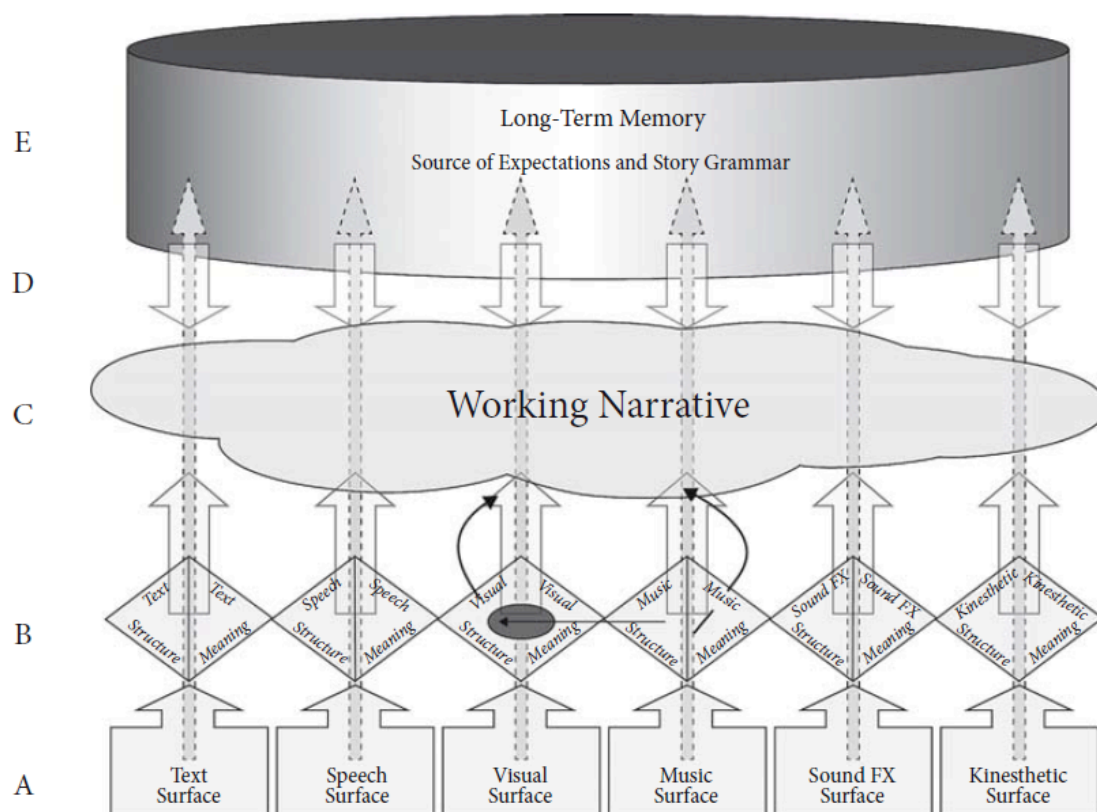
Dessa forma, o que é naturalmente associável estaria presente no inconsciente coletivo sem que o objeto sonoro ou musical sofra – ou precise sofrer – qualquer alteração do

consciente. E de fato, não precisamos ter conhecimento sobre frequências, amplitude ou batimentos por minuto para atribuir significados ao agudo-grave, forte-piano e acelerado-lento. No entanto, significações sociais atribuídas a sons já requerem uma percepção e consciência maior.

Podemos compreender, portanto, que a subjetividade presente no signo musical não é anulada na ideia de Román (2008), muito menos na experiência auditiva, para se chegar a um sentido determinado. Ocorre que o ouvinte é capaz de associar um signo abstrato e subjetivo por excelência a outro signo mais objetivo, no caso, a imagem. Somos capazes, logo, de não apenas ouvir a música, mas atribuir a ela imagens, ou seja, vê-la também.

Além de ouvi-la e vê-la, devemos nos lembrar que também a sentimos, num sentido psicológico já analisado sob a perspectiva de Gorbman (1987). Acrescentando mais uma abordagem, podemos considerar que a compreendemos, por um ponto de vista cognitivo. Vejamos, pois, o que Annabel Cohen (2014, p. 119-23) considera como “Modelo de Congruência-Associativista”. Abaixo segue um fluxograma do seu modelo.

Fluxograma 1. Modelo de Congruência-Associativista (COHEN, 2014, p. 120).



A autora, primeiramente, separa todas as informações que podem ser transmitidas num meio audiovisual em seis ditas superfícies: texto, diálogo, imagens, música, efeitos

sonoros e cinestesia (esta última ocorre apenas em plataformas em que há interação por movimento do espectador, como em alguns “videogames”). Na sequência, diferencia etapas do processamento dessas informações: a primeira delas é o nível sensorial ou perceptivo; a última a memória de longo prazo; no meio termo está a compreensão da narrativa em andamento; e as etapas entre cada uma dessas são as de maturação da informação, nas quais as estruturas e os significados são analisados. Há ainda uma interconexão entre essas diferentes fases, tornando o processo cognitivista algo permeável entre consciência, subconsciência e memória; assim como há uma interconexão também entre as informações e suas maturações de cada superfície. Desse modo, a autora organiza uma perspectiva de como relacionamos os diversos signos entre si, com base na percepção, análise e memória de cada um deles, para resultar numa compreensão geral da narrativa em andamento.

Podemos concluir que há uma sintonia das diversas ideias vistas até então, como mostra o quadro 2 abaixo. Independente da base científica, as autoras e os autores convergem, no sentido de que a música possui importância expressiva em se relacionar com outros signos para reforçar a mensagem a ser transmitida. No próximo capítulo, analisaremos como esse reforço da mensagem pode ser empregado no ensino musical.

Quadro 2. Convergência das abordagens.

Autora ou autor	Abordagem	Reforço da mensagem
Gorbman (1987)	Psicológica	A música sensibiliza o público e diminui sua resistência crítica, promovendo uma imersão na narrativa.
Huron (1989 apud Oliveira, 2014)	Publicitária	A música possui seis funções distintas (entreter; reforçar a estrutura e a continuidade do comercial; contribuir para a memória; utilizar texto de forma lírica; selecionar um alvo; e estabelecer autoridade), as quais contribuem para a mensagem publicitária.
Román (2008)	Semiótica	Através de associações, os signos presentes em um audiovisual se complementam e se amplificam, contribuindo para o sentido narrativo.
Cohen (2014)	Cognitiva	Através da Congruência-Associativista, o espectador processa e associa todas as informações de um audiovisual em diferentes etapas, estabelecendo uma compreensão da narrativa em andamento.

CAPÍTULO 3 **NOVAS PROPOSTAS**

Tendo analisado (1) as diversas funções da música no audiovisual, (2) como ela se insere na relação entre som, imagem e público, e (3) como ela auxilia na construção da mensagem do meio audiovisual, seja ele qual for, veremos agora formas de transformar tais aspectos da música no audiovisual em ferramentas pedagógicas.

3.1 O que foi realizado até então

Há muito a ser estudado quando falamos de audiovisual e seu emprego nas mais diversas áreas. Sob a ótica da educação musical, pouco foi escrito em teses, artigos e dissertações sobre como utilizar conhecimentos científicos acerca do audiovisual voltados para uma metodologia ou proposta pedagógica. Abordaremos a seguir duas monografias que contemplam tais quesitos.

3.1.1 Narrativa musical – David Tygel

Em sua monografia, Tygel (2013) utiliza uma linha de raciocínio não contemplada até então nesta monografia: o sentido conotativo da música no audiovisual. Como veremos, seu pensamento, a princípio, parece divergir dos de Gorbman (1987), Oliveira (2014), Román (2008) e Cohen (2014), quando sugere a desassociação entre música e imagem, no entanto, está em acordo, quando indica que ainda há um vínculo entre música e narrativa. Sua abordagem é, portanto, um complemento.

Para compreendermos seu posicionamento, precisamos analisar dois conceitos apresentados pelo autor, que são a “Narrativa Externa” e a “Narrativa Psicológica” (Tygel, 2013, p. 21). No primeiro, todo o valor semiótico, psicológico ou conotativo da música reforça o que é apresentado pelas imagens, enquanto que no segundo, ocorre um desvínculo com as mesmas, resultando numa perspectiva por parte do espectador sobre o estado emocional, a postura ou o pensamento de um personagem. Tygel (2013, p. 21) exemplifica:

Um dos caminhos do papel da música é o da duplicação do sentido aparente do que está sendo visto, provocando uma catarse no público que passa a acreditar, sentir e vivenciar aquelas imagens e aquela narrativa como verdadeiras.

Numa guerra, por exemplo, que se passa na época de reis e suas conquistas, a música poderá ter um andamento, sentido melódico, rítmico, tímbrico, harmônico em sincronização ao som das espadas, relinchar de cavalos, escudos, gritos, mortes, etc., retratados na tela.

Mas em outro caminho, oposto, poderá fazer com que exatamente os atributos dos mesmos elementos sonoros descritos acima, possam atuar contrariamente ao

descrito pelas imagens, e lamentar, porque não, o fato de homens terem que guerrear, sofrer e morrer em guerras que seus governantes decidiram sem participação popular.

A música resultante deste sentido, portanto, será lenta dessincronizada, extremamente melódica, timbricamente desligada de qualquer duplicação sonora de elementos e objetos cênicos (escudos, espadas, cavalos, etc.), porque estará vinculada à expressão do sentimento dos personagens e não da ação.

Sendo assim, percebemos uma nova possibilidade, conotativa, do uso da música no audiovisual. Com ela, seu aspecto subjetivo e abstrato retorna à discussão, pois há uma clara diferença de quando tal característica é vinculada a signos (objetivos) associáveis e de quando é contraposta a signos não associáveis. Na segunda opção, portanto, o processo de associação ocorre entre música (subjetiva) e um algo não aparente, imagético ou denotativo, que é o sentido narrativo (também subjetivo).

Tendo tais conceitos como base, o autor sugere duas práticas pedagógicas: a indicação de músicas (já existentes) para narrativas sugeridas; e a criação de narrativas para músicas sugeridas. Sendo assim, na primeira opção, a mensagem da narrativa é decodificada de forma livre por alunas e alunos, e externada através de escolhas musicais; enquanto que na segunda, criam-se novas mensagens a partir de diferentes decodificações de uma mesma música. Tygel (2013) também destaca que já empregou tais propostas em colégios e em cursos, para crianças, jovens e adultos. Não há como indicar com precisão quais mecanismos (psicológico, cognitivo, semiótico ou conotativo) foram utilizados por cada pessoa, porém podemos afirmar que todas elas realizaram associações entre música e outros signos para ressaltar uma determinada mensagem.

Desse processo, Tygel (2013) aponta duas principais vantagens: um maior interesse por novas músicas de diferentes origens e por composição; e um maior estímulo à criatividade e à imaginação. Tais aspectos pedagógicos positivos serão analisados em conjunto a outros sob a perspectiva de dois autores, Paulo Freire e Murray Schafer.

Por último, vale destacar que o autor esboça uma crítica a uma parte da semiótica, como abordada por Román (2008). Justamente por buscar um incentivo à imaginação, o autor estimula que associações sejam feitas além das clichês.

Timbres podem ser utilizados, de uma forma simplória, na relação entre instrumentos musicais e implicações de situações ou personagens.

Assim, associa-se o timbre de harpa com algo fantástico, fadas, etc.; o timbre de flautas doces a personagens infantis; saxofones a personagens e situações sensuais; violinos a um clima romântico, e outros mais, numa visão empobrecedora da função que o timbre pode representar.

Todos esses elementos musicais, fundamentais para o estudo da música, podem, quando associados à narrativas áudio-visuais, ter reinterpretações que podem ajudar à nossa compreensão sobre o seu real valor metafórico, que ultrapassa a função do que aprendemos sem essa associação. (sic). (TYGEL, 2013, p. 25).

Certamente estudantes podem ser direcionados para além do senso comum, contudo, como veremos mais adiante neste capítulo, estereótipos, clichês e até o óbvio possuem seu valor didático.

Podemos concluir que as ideias de Tygel (2013) se encaixam com as abordagens de Gorbman (1987), Román (2008) e Cohen (2014)⁵. Suas propostas evidenciam que a música não somente contribui para uma transmissão de mensagem, como também é capaz de mudar completamente a mesma. Além disso, o autor trabalha a questão da relação entre três pilares do cinema (imagem, som e público) de modo a colocar o público como um criador. Tal iniciativa ocorre de modo semelhante no seguinte subcapítulo.

3.1.2 Compondo trilhas sonoras – Caio Souza

Em sua monografia, Souza (2012) apresenta quatro atividades pedagógicas que têm a composição como principal ferramenta. Em todas elas, a música é um meio para ressaltar ou sugerir uma mensagem em associação com outros signos. Abordaremos neste subcapítulo tais propostas, com o intuito de exemplificar material de pesquisa, o qual será analisado sob a perspectiva pedagógica no próximo capítulo.

A primeira delas é criar músicas para vídeos de pessoas dançando. O autor destaca a importância de que o conteúdo de cada um varie bastante (o cenário da performance, o número de dançarinas e dançarinos e suas vestimentas). Ressalta também que, por ser o ritmo um elemento fundamental para a dança, surge uma base para a discussão sobre notação musical de durações de sons e de silêncios.

A segunda trata de composição para histórias, indicando uma semelhança clara com o trabalho de Tygel (2013). No entanto, enquanto a proposta de Souza (2012) sugere uma criação, a de Tygel (2013) determina o uso de músicas já existentes (apesar de não descartar possibilidades de composição). Ocorre outra diferença quando Souza (2012) indica que a atividade também é um jogo de adivinhação, no qual os espectadores devem descobrir a que narrativas as composições pertencem. Dessa forma, não somente a imaginação é estimulada, como também o senso crítico.

A terceira foge um pouco do padrão desta monografia, uma vez que trabalha com uma imagem estática para cada estudante, sendo que toda imagem possui um par. De qualquer forma, ainda há uma relação (semiótica) entre música e outros signos, contudo a existência de uma narrativa não é mais necessária. Vale destacar que ocorre nessa proposta

⁵ Todas estão de acordo com a definição de audio-visão de Chion (1994), uma referência dessas autoras e desses autores.

a mesma ideia da anterior de uma avaliação para se descobrir algo, no caso, o outro par, o que, novamente, contribui para o desenvolvimento da criticidade.

Finalmente, a quarta é um exemplo com total coerência com este trabalho, pois aborda justamente a composição para um curta metragem. Souza (2012) sugere que a criação por parte dos estudantes seja livre. Desse modo, assim como nas propostas de Tygel (2013), não temos como afirmar qual ou quais direcionamentos são utilizados (psicológico, semiótico, cognitivo e/ou conotativo). Entretanto, podemos inferir com base no que foi visto no capítulo anterior que pelo menos um desses processos deve ocorrer.

Tendo analisado as contribuições dos dois autores como exemplos de ações didáticas que envolvem música e audiovisual, podemos seguir para a proposta educacional desta monografia. No próximo capítulo, as três serão melhor debatidas, tendo como foco suas qualidades pedagógicas.

3.2 Proposta pedagógica sobre alguns aspectos

Um tópico visto rapidamente no capítulo anterior no pensamento de Hurón (1989 apud Oliveira 2014) é o da função de entretenimento da música. Indo além, não apenas a trilha sonora, mas o audiovisual em si pode ser algo lúdico, o que facilitaria o processo de aprendizado – como nos demonstra Freire (2015), cujas ideias serão discutidas mais adiante.

Somando essa vantagem à noção de que inúmeros conteúdos musicais contribuem para uma semiologia do audiovisual, consideremos a possibilidade de trabalhar justamente esses conteúdos a partir de uma análise do emprego deles em longas e curtas-metragens. A proposta desta monografia consiste, portanto, em pesquisar sobre a viabilidade de ensino musical através da escuta atenta e crítica de trilhas sonoras, como meio de direcionamento de conteúdos teóricos empregados semiologicamente em produtos audiovisuais.

Nos subcapítulos a seguir, veremos três exemplos de conteúdos musicais e seus empregos em desenhos animados. Em sequência, apresentamos uma atividade que pretende sintetizar a proposta geral desta monografia.

3.2.1 Registros de altura

A cena que podemos acessar através do *link* <https://www.youtube.com/watch?v=dphbvZSgL68> (último acesso em 23/05/2017) pertence a um episódio do desenho animado “Pernalonga”, “Long-Haired Hare” de 1949. Nela, Pernalonga se disfarça de regente, o maestro Leopoldo, e pratica a típica tortura entre

personagens de desenho animado com outro personagem, um cantor lírico. O modo como a crueldade “inofensiva” ocorre é através de gestos por parte do coelho que induzem formas de cantar no músico. Observando a semiótica dessa indução, percebemos claramente uma compreensão entre os personagens de que “alto” se equivale a “agudo” e “baixo” a grave, o que Román (2008) indicou como associação natural, já analisada no capítulo anterior.

O variado e intensivo uso desse contraste por parte da cena torna visual a diferença sonora entre registros agudos e graves, o que pode servir de ponto inicial para a abordagem sobre esses conteúdos, sem necessariamente precisar utilizar os termos tradicionais e abstratos. Além disso, a figura do maestro em vídeo facilita a introdução de atividades que exijam a figura da ou do estudante-regente, tais como as que sugere Schafer (2011), as quais ainda serão comentadas.

3.2.2 Intensidade: níveis de intensidade

Com mais de quatro minutos, esta cena, encontrada no *link* <https://www.youtube.com/watch?v=4uP7O2mM10A> (último acesso em 24/05/2017), apresenta forte diversidade musical, oferecendo grande variedade de conteúdo para discussão. Atentemo-nos, porém, apenas ao uso da variação de intensidade, principalmente, e ao de sons agudos e graves.

As mudanças súbitas ou expressivas da relação forte-fraco facilitam sua observação. Outro elemento que também o faz é sua associação a determinadas ações. Vejamos, por exemplo, o momento que ocorre a partir do tempo 1’36”, quando Po, o urso panda, tenta arranjar comida escondido, uma vez que seu mestre está utilizando-a como ferramenta de treino. Nesse trecho, a música entra em piano súbito, o que nos faz associá-la à ideia de cautela do urso – como aponta Román (2008). Sendo surpreendido pelo seu mestre, Shifu, os sons aparecem como fortes, causando a sensação e a associação justamente de susto. Outros contrastes expressivamente aparentes ocorrem na relação entre baixa energia e alta energia. Sendo assim, enquanto há um treino enérgico ou um grande drama nas imagens (e falas), a música as acompanha com vigorosa intensidade; não havendo, os sons se recolhem, provocando uma expectativa no ouvinte ou uma sensação de baixa tensão.

Podemos destacar também um novo uso da relação agudo-grave. Tal como demonstra Román (2008), há a inserção de determinados sons puramente artificiais, como um agudo metálico em 3’33” quando o *hachi* atravessa o bolinho, e um grave redondo em 4’03” quando o bolinho bate na barriga de Po, que podem apenas existir como uma

associação a outros elementos, uma vez que extrapolam a compreensão de sonoplastia. Podemos compreender esses elementos como a precisão pontual do *hachi* tal qual uma arma e o excesso de peso do personagem, além duma baixa energia, por estar em câmera lenta.

Há novamente, portanto, uma objetivação do som quando relacionado a outros signos. A partir desse processo, o conteúdo sobre variações de intensidade pode ser abordado sem a obrigatoriedade dos termos forte-fraco. Além disso, outras associações se tornaram evidentes quanto ao par agudo-grave.

3.2.3 Gênero

Nas duas cenas anteriores, percebemos a utilização de associações naturais (ROMÁN, 2008). Nesta, acessada pelo *link* <https://www.youtube.com/watch?v=PE-kjgKBbI0> (último acesso em 25/05/2017), percebemos, principalmente, a de conotações.

O trecho pertence ao terceiro filme da franquia “Shrek”, a qual está repleta de quebras de paradigmas do universo de contos de fadas. O mesmo ocorre nessa passagem, em que as princesas resolvem se rebelar. Dessa forma, a operação se inicia com a personagem Branca de Neve atacando os guardas, e tem a música como elemento crucial. A princesa aparece, primeiramente, cantando de modo delicado junto aos animais da floresta, numa referência clara ao filme da Disney de 1937. No entanto, sua expressão doce, meiga, bela e recatada, ou seja, conservadora, logo é rompida ao som de “Immigrant Song” da banda britânica de *hard rock* “Led Zeppelin”, transformando sua atitude, antes passiva, em agressiva.

O contraste de posicionamento exposto acima é reforçado pelos valores sociais agregados ao gênero musical roque, os quais seriam: irreverência, rebeldia e questionamento do status quo. Como visto no segundo capítulo, ocorre nesse trecho, portanto, uma associação cultural entre os signos do gênero musical e a narrativa. Dessa forma, há um destaque evidente para o gênero em questão, o que possibilita uma plataforma de discussão em aula sobre sua história, suas características e sobre o porquê específico dele ter sido escolhido para a cena analisada.

Por último, vale ressaltar que outra canção é adicionada ao trecho: “Barracuda” da banda estadunidense “Heart”. Nela, o vocal feminino de Ann Wilson reforça o aspecto feminista da cena, dando voz ativa àquelas princesas guerreiras.

Podemos notar através desses três exemplos de cada subcapítulo, pois, esboços de vantagens e potencialidades ao utilizar a análise de trilhas sonoras como princípio de

discussão de conteúdos musicais. Por mais que esses sejam inúmeros, devemos nos lembrar que também são as associações – naturais ou culturais (ROMÁN, 2008). No apêndice e anexos, estende-se a discussão da relação entre conteúdos e associações, além das possibilidades educacionais.

As atividades pedagógicas apresentadas acima são principalmente analíticas e apreciativas. Veremos a seguir uma que estimula – além do debate – a criatividade, a utilização de técnica musical e a criticidade.

3.2.4 *Briefing* – uma atividade audiovisual

Briefing é um conceito publicitário que consiste em apresentar o mais detalhadamente possível o que se espera da parte musical para um produto audiovisual. Dessa forma, a atividade tem como objetivo explorar a relação entre estudantes, fazendo com que conceitos sejam explicados entre os mesmos, elaborados e então avaliados por eles.

Tais etapas ocorrem da seguinte forma: (1) divide-se, numa primeira aula, a turma (preferencialmente de doze a dezoito estudantes) em três grupos (A, B e C); (2) seleciona-se um vídeo diferente, dentre três opções, para cada grupo, que deverá elaborar um *briefing* em conjunto para o vídeo específico; (3) o *briefing* é entregue a um outro grupo, que deverá, numa segunda aula, compreender o pedido e conceber possibilidades sonoras (cantadas, escritas ou tocadas), as quais serão arquivadas ou gravadas pela educanda ou educando, que será responsável por produzir a trilha a partir do que foi gravado, com liberdade para adequações⁶; (4) numa terceira aula, cada vídeo é exibido com sua devida trilha e será avaliado pelo grupo que nem elaborou o *briefing*, nem concebeu os sons. Segue um quadro para melhor compreensão.

Quadro 3. Exemplificação de distribuição dos vídeos por grupo e tarefa.

	Elaboração de <i>briefing</i> (Aula 1)	Concepção de sons (Aula 2)	Avaliação (Aula 3)
Grupo A	Vídeo 1	Vídeo 2	Vídeo 3
Grupo B	Vídeo 2	Vídeo 3	Vídeo 1
Grupo C	Vídeo 3	Vídeo 1	Vídeo 2

⁶ Essa atividade exige, portanto, conhecimentos básicos de manipulação de som e vídeo por parte de quem a aplica.

De acordo com essa distribuição, os três grupos inevitavelmente trabalharão associações entre música e imagem ou narrativa dos três vídeos, de formas diferentes. A primeira trata de uma descrição de como elementos sonoros devem ser trabalhados para cada aspecto imagético ou narrativo; a segunda, de uma elaboração de materiais sonoros que condigam com as indicações determinadas pelo outro grupo; e a terceira, de uma avaliação da associação em si entre som, imagem e narrativa.

Os aspectos pedagógicos de tal atividade, assim como de tudo que foi apresentado neste capítulo, serão discutidos no próximo. Por enquanto, podemos concluir que com essa proposta final, a relação entre som, imagem e público se expandiu mais uma vez, pois esse último foi articulado como crítico da imagem e da narrativa, criador de som, crítico do som e crítico da associação final.

CAPÍTULO 4
ESTIMULANDO O OUVIDO PENSANTE
DE UM EDUCANDO CRÍTICO, AUTÔNOMO E ÉTICO:
UMA APROXIMAÇÃO ÀS IDEIAS DE MURRAY SCHAFER
E PAULO FREIRE

Neste capítulo, analisaremos se as propostas educacionais acima possuem afinidade com as de dois autores: Murray Schafer (2011) e Paulo Freire (2015).

4.1 O ouvido pensante de um espectador de uma mídia social

Hoje, ouve-se mais música por meio de reprodução eletroacústica do que na sua forma natural, o que nos leva a perguntar se a música nessa forma não é talvez a mais “natural” para o ouvinte contemporâneo; se for assim, não deveria o estudante compreender o que acontece quando a música é reproduzida desse modo? (SCHAFER, 2011, p. 110)

Esta monografia possui um posicionamento de que sim, estudantes deveriam compreender, não apenas como a música, mas como o som ocorre na reprodução eletroacústica, no caso, principalmente, na de um meio audiovisual, uma vez que o cotidiano contemporâneo está repleto de atividades que envolvem o mesmo. Dessa forma, tomando as propostas abordadas no capítulo anterior como base, tentaremos traçar paralelos entre o pensamento de Schafer e as mesmas. Vejamos, pois, alguns conteúdos e objetivos definidos nas aulas escritas pelo compositor-educador canadense.

Em seu livro “O Ouvido Pensante”, Schafer (2011, p. 272) enumera seus esforços pedagógicos, são eles:

1. Procurar descobrir todo o potencial criativo das crianças, para que possam fazer música por si mesmas.
2. Apresentar aos alunos de todas as idades os sons do ambiente; tratar a paisagem sonora do mundo como uma composição musical, da qual o homem é o principal compositor; e fazer julgamentos críticos que levem à melhoria de sua qualidade.
3. Descobrir um ponto de união onde todas as artes possam encontrar-se e desenvolver-se harmoniosamente. (Grifos do original)

Para compreendermos se tais objetivos são visados também nas propostas de Souza (2012), de Tygel (2013) e desta pesquisa, ou se assemelham-se aos das mesmas, analisemos primeiramente se três conteúdos ou termos e se três atividades gerais descritas pelo canadense possuem características comuns ao apresentado quanto às três monografias.

Consideremos o primeiro conceito a ser discutido, a Esquizofonia (SCHAFER, 2011, p. 159). O autor utiliza esse termo para evidenciar os diferentes efeitos decorrentes da desassociação do som com a fonte sonora original, ou seja, decorrentes da transmissão de um som gravado. Uma das possíveis sensações causadas é a de estranhamento, algo

inclusive comentado no primeiro capítulo quanto aos primeiros anos do cinema com suas diferentes inovações tecnológicas. No entanto, Schafer acredita que, por ser atualmente a reprodução elétrica da música mais comum do que a acústica, a primeira passaria a soar mais natural, e não o contrário. Desse modo, sugere que educadores passem a considerar a compreensão do som gravado e reproduzido como algo urgente para os educandos. Como vimos, nas três propostas observadas anteriormente, há uma forte preocupação também com a utilização do som gravado, uma vez que se trabalha principalmente com o audiovisual. Sendo assim, os autores concordam quanto ao ponto de abordar em aula o emprego da Esquizofonia, seja utilizando esse termo ou não.

Seguindo a ideia de como e o que escutar, Schafer (2011, p. 165) denomina qualquer evento sonoro, acústico ou elétrico, como um Objeto Sonoro⁷. Apenas observando esse nome, podemos destacar um caráter analítico, sendo o Objeto Sonoro, pois, algo a ser estudado. De fato, o autor indica duas principais formas de como compreender o som: fisicamente (observando os parâmetros do som e seu envelope sonoro⁸) e antropomorficamente (atribuindo metáforas humanas e sociais ao som). Essa segunda opção é fortemente aproximável às abordagens de Román (2008) e Cohen (2014). Os três pensamentos indicam uma ligação entre som e ideias. Para Román (2008), as potenciais associações presentes no som contribuem para a compreensão de outros signos visuais ou narrativos do audiovisual; para Cohen (2014), a associação entre som e outras plataformas de interação do audiovisual contribuem para o sentido narrativo; enquanto Schafer (2011) sugere um caminho inverso, porém similar, de atribuir um sentido narrativo ou social aos sons, algo extremamente próximo da proposta de Tygel (2013), quando esse sugere a estudantes que criem histórias a partir de uma mesma música. Percebemos, portanto, a complexidade com que se pode compreender um objeto sonoro. A mesma, porém, pode ser amenizada através de caminhos associativos diferentes, como os vistos acima. Acreditamos que a busca por ferramentas de comparação menos abstratas do que o objeto sonoro em si mostra-se como uma forma de facilitar o ensino musical.

Dando sequência a um cuidado pela compreensão do Objeto Sonoro, Schafer (2011, p. 55) demonstra sua preocupação com a “Limpeza de Ouvidos” de estudantes. O educador propõe, dessa forma, uma série de atividades que estimulem a escuta atenta e analítica. Elas giram em torno, praticamente, de duas ações: o ouvir o ambiente e o tentar

⁷ O termo se assemelha ao de Pierre Schaeffer, autor inclusive citado por Schafer (2011).

⁸ Parâmetros sonoros podem ser divididos em: frequência (altura), duração, intensidade e timbre; e o envelope sonoro, em: preparação, ataque, som estacionário, declínio, reverberação e memória. (SCHAFER, 2011, p. 168-70).

ouvir o silêncio. Consideremos, porém, uma terceira, não abordada explicitamente em seu livro: a escuta atenta e crítica de trilhas sonoras. Tal, por se ater a um ambiente virtualmente reproduzido, representa a junção tanto da compreensão da Esquizofonia, quanto da escuta do ambiente sonoro. Além de se adequar a indicações de Schafer, ela também contempla o destacado por Gorbman (1987), como visto no primeiro capítulo, quanto à não escuta de música em filmes (especificamente os que tiveram a participação do compositor Max Steiner, conforme sua pesquisa), ao evidenciar que determinados sons muitas vezes não são percebidos conscientemente, seja no mundo sonoro virtual ou no real. Há, portanto, uma preocupação geral em todos os pensamentos expostos até aqui com uma sensibilidade auditiva, algo fundamental, em educação musical, para um aperfeiçoamento da expressividade, da criticidade e da capacidade analítica.

Tendo observado esses três conceitos, vejamos agora três práticas ou exercícios musicais gerais que aparecem de diversas formas ao longo dos relatos do educador canadense.

A primeira delas é trabalhar a música pela sua função descritiva ou narrativa. Tal ocorre quando Schafer sugere que estudantes componham para: a “máscara do demônio da maldade” (SCHAFER, 2011, p. 46), uma máscara produzida em sala de aula; uma suposta cena de um filme de Alfred Hitchcock (SCHAFER, 2011, p. 15-7); e como uma narração sonora de um passeio hipotético.

A segunda ocorre quando Schafer (2011) sugere que estudantes procurem imitar sons específicos, como os da natureza com instrumentos (p. 24) ou os de um carrilhão japonês com a fala (p. 92). Os objetivos dessas atividades eram estimular a improvisação e a escuta atenta.

Finalmente, a terceira trata da prática de regência informal por estudantes. Contemplando, basicamente, seleção de musicistas ou naipes, entradas e saídas, e dinâmicas.

Todas essas três práticas têm em comum a associação de som a outros signos, seja para descrevê-los ou para narrá-los, seja para imitá-los, seja para indicá-los. Como vimos, as três propostas apresentadas no capítulo anterior possuem como alicerce comum justamente a utilização dessa associação (independente se ocorre psicológica, cognitiva, semiológica, conotativa ou antropomorficamente) como ferramenta pedagógica.

Após análise dos termos ou conteúdos e das atividades de Schafer, voltemos aos seus objetivos.

Quanto a estimular a criatividade. O autor reforça tal desejo inúmeras vezes, porém

não adota uma definição limitada do que possa ser criatividade. Ele deixa a entender que a mesma possa significar: buscar outras percepções; fazer analogias diversas; ou tratar o banal de forma inusitada. Considerando essas três opções como premissas, podemos inferir que: (1) ao compreender ou ao ouvir o som, associando-o a outros signos, estimula-se outras formas de percebê-lo, além das atribuições básicas e finitas da acústica; (2) ao sugerir narrativas, ou ao conceber metáforas antropomórficas ou sociais para um som, contribui-se para um processo cognitivo de realizar analogias diversas; (3) ao estimular a escuta atenta e crítica, sons com pouca relevância, a princípio (até não percebidos), alcançam um novo patamar perceptivo e podem ser trabalhados de formas não costumeiras. Concluimos, portanto, que as três propostas abordadas no capítulo anterior contemplam o primeiro objetivo de Schafer (2011).

Quanto a uma apresentação aos sons do ambiente. Não apenas o universo sonoro real é passível de análise, porém também o virtual. Há nisso um maior alcance de diversidade sonora, uma vez que o audiovisual possui potencial para abordar qualquer espaço, real ou fictício. Obviamente a fidelidade de reprodução é limitada, no entanto, devemos nos lembrar que outras sonoplastias, impossíveis, também podem ser utilizadas, como no caso do terceiro vídeo apresentado no capítulo anterior. Existe, portanto, um material de observação gigantesco e ilimitado no audiovisual.

Quanto a descobrir um ponto de união entre diferentes artes. O audiovisual por si só já é uma união de diversas artes, diversas plataformas e diversos signos de origens diferentes. Há espaço no meio não apenas para dramaturgia (ou desenho) e música, mas também para dança, escultura, fotografia, arquitetura, urbanismo, poesia, dentre outras. Estudar música associada a outras artes ou signos torna o ensino muito mais completo, abrangente, diversificado e menos abstrato.

Concluimos, finalmente, que há convergência pedagógica entre as ideias de Schafer (2011), de Souza (2012), de Tygel (2013) e desta monografia. As quatro propostas possuem dois principais pontos em comum: a associação de música e sons a outros signos ou significados; e a escuta atenta e crítica do universo sonoro. Além disso, possuem objetivos comuns também, como: estimular a criatividade, a análise de sons e a relação de música a outras artes ou assuntos.

4.2 O educando espectador

Consideremos neste subcapítulo três pensamentos de Paulo Freire (2015) a respeito da educação e vejamos se as três propostas analisadas no capítulo anterior possuem

características comuns a eles.

4.2.1 O espectador crítico

O primeiro ponto a ser destacado é a valorização do desenvolvimento da criticidade em estudantes. Freire (2015, p. 32-3) afirma que

Ensinar exige criticidade. Não há para mim, na diferença e na "distância" entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação. A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica. Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, *curiosidade epistemológica*, metodicamente "rigorizando-se" na sua aproximação ao objeto, conota-se seus achados de maior exatidão. (sic). (Grifos do autor).

Buscando aproximar as contribuições do autor à escuta de trilhas sonoras, o que seria um escutar ingênuo? E o que seria um escutar crítico? Como ocorre a superação de um para outro? Seria esse segundo capaz de estimular a “Curiosidade Epistemológica” (FREIRE, 2015) no ensino musical?

Analisando as reflexões sobre as funções sonoras no audiovisual das autoras e dos autores discutidos nos dois primeiros capítulos, podemos considerar que o ouvido desatento – como pesquisado por Gorbman (1987) e Schafer (2011) – de um espectador em relação ao ambiente sonoro de um filme resulta numa menor percepção (apenas a nível de consciência, uma vez que efeitos sonoros provocam resultados no inconsciente) de conteúdos musicais. Tal lapso perceptivo não afeta a capacidade de envolvimento ou comoção com uma arte que preza o entretenimento, entretanto pode ser utilizado para fins didáticos, haja visto o extenso potencial conteudístico presente na relação entre trilha e o audiovisual.

Tygel (2013) explora esse espectro de possibilidades em sua proposta ao direcionar estudantes para associações entre narrativas e músicas. A mera escolha, seja de narrativas ou de músicas, por parte de educandos, implica em realizar decisões, o que envolve questionamentos ou críticas, no sentido de refletir sobre o que encaixa melhor seguindo critérios individuais.

Souza (2012) também considera o potencial de conteúdos musicais presente nas funções do som no audiovisual e trabalha-o a partir de uma proposta, principalmente, composicional. Segundo ele, ocorre uma construção da criticidade ao realizar uma composição.

Se um compositor está sempre buscando seu “resultado perfeito”, ele refina cada vez mais o julgamento de sua obra, e por consequência, desenvolve cada vez

mais seu processo composicional.

A música de cena transpõe os conceitos expostos acima por, além de ser um trabalho de criação musical, exercer uma de ligação semiótica entre as diferentes ideias presentes na obra. Com isso o compositor trabalha constantemente seu poder de análise extra musical, relacionado à ideia musical aos diferentes signos existentes. (sic). (SOUZA, 2012, p. 26-7).

Quanto à proposta desta monografia, analisemos a atividade “Briefing”. Nela, questões que envolvam uma análise ou escolha crítica ocorrem nos seus três momentos didáticos. Na primeira etapa, há escolhas tal como ocorre na proposta de Tygel (2013). Na segunda, ocorre um processo composicional tal como na de Souza (2012). E, por último, na terceira, ocorre uma avaliação do trabalho de estudantes por estudantes, resultando num debate crítico. Vale lembrar também que a proposta desta monografia estimula da mesma forma o debate sobre audiovisuais exibidos.

Concluimos que, através de qualquer uma dessas três diferentes propostas, a “Curiosidade Epistemológica” (FREIRE, 2015) pode ser estimulada, uma vez que há um movimento de superação da curiosidade ingênua (ou escuta desatenta) para a criticidade, ainda que o mesmo ocorra a partir de mecanismos diferentes: escolhas de associações, composição ou debate. Elas apresentam, portanto, semelhança com o primeiro objetivo pedagógico de Freire (2015).

4.2.2 O espectador autônomo

O segundo ponto é estimular a autonomia de estudantes. Freire (2015, p. 31) indica que

Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária –, mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.

Vejamos, pois, como as propostas das três monografias discutidas consideram os conhecimentos prévios de estudantes, e se há semelhança com o exposto acima.

Souza (2012) afirma que, em qualquer processo criativo, quem cria, o faz a partir de conteúdos e informações armazenadas anteriormente.

O fazer artístico é uma das expressões mais naturais daquilo que somos. Criamos por trabalho ou por lazer, mas criamos sempre a partir de alguma ideia primogênita que rege tudo aquilo que fazemos. Compomos novas e velhas formas de arte a partir de informações que recebemos durante todo nosso desenvolvimento pessoal, e somos constantemente bombardeados por diferentes estímulos que afetam nossa forma de praticar e sentir a arte. Toda vez que criamos, por mais inovadores que sejamos, fazemos isso a partir de uma bagagem de conhecimentos prévios que adquirimos durante toda nossa vida, ou seja, tudo aquilo que fazemos é consequência de quem nos somos. (sic).

(SOUZA, 2012, p. 24).

Ao ter como principal proposta educacional o estímulo à composição, o autor, portanto, não apenas considera a autonomia de cada estudante, como também intenciona seu desenvolvimento.

Numa forma muito semelhante, Tygel (2013) segue a mesma linha. Há uma singela diferença quanto ao que é criado. No caso de Souza (2012), a composição é musical, enquanto no de Tygel (2012), a criação é de narrativas, embora não descarte a opção de que estudantes tragam composições.

Finalmente, consideremos tanto o aspecto lúdico da proposta desta monografia ao priorizar audiovisuais que sejam do agrado de estudantes, quanto o aspecto de discussão sobre conteúdos musicais sem a necessidade duma abordagem da terminologia tradicional. Esses dois elementos prezam pela consideração daquilo que é apreciado por estudantes ou que é de conhecimento deles.

Concluimos, portanto, que há convergência entre as ideias expostas no que tange à consideração dos conhecimentos prévios de estudantes. No entanto, devemos destacar que as três monografias não seguem o paradigma de pesquisa da Teoria Crítica, como o faz Freire (2015). Elas aparentemente seguem o Construtivismo Social, tendo como foco uma ontologia relativista e uma epistemologia subjetivista, ao demonstrar neutralidade no ensino e na pesquisa, ou seja, sem considerar que haja uma verdade a qual estudantes *devem* conhecer, mas sim tendo consciência de que cada indivíduo carrega consigo sua própria verdade, que pode e deve ser desenvolvida por autoconhecimento e direcionamento ético (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 1998).

Por último, vale destacar o posicionamento de Schafer (2011, p.12) quanto à busca por um gosto musical pessoal. Segundo o autor, tal processo requer curiosidade e coragem por parte do indivíduo.

Ouvir música é uma experiência profundamente pessoal, e hoje, com a sociedade caminhando para o convencional e uniforme, é realmente corajoso descobrir que você é um indivíduo com mente e gostos individuais em arte. Ouvir música cuidadosamente vai ajudá-lo a descobrir como você é único. (SCHAFFER, 2011, p. 12).

Percebemos, pois, em sua fala também, uma valorização da autonomia individual.

4.2.3 O espectador ético

Por último, o terceiro ponto é a urgência da presença constante da ética no ensino.

Quando, porém, falo da ética universal do ser humano estou falando da ética enquanto marca da natureza humana, enquanto algo absolutamente indispensável

à convivência humana. Ao fazê-lo estou advertindo das possíveis críticas que, infiéis a meu pensamento, me apontarão como ingênuo e idealista. Na verdade, falo da ética universal do ser humano da mesma forma como falo de sua vocação ontológica para o *Ser Mais*, como falo de sua natureza constituindo-se social e historicamente não como um "a priori" da história. A natureza que a ontologia cuida se gesta socialmente na história. É uma natureza em processo de estar sendo com algumas conotações fundamentais sem as quais não teria sido possível reconhecer a própria presença humana no mundo como algo original e singular. Quer dizer, mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a outra presença como um "não-eu" se reconhece como "si própria". Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe. E é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade. A ética se torna inevitável e sua transgressão possível é um desvalor, jamais uma virtude. (sic). (Grifos do autor). (FREIRE, 2015, p. 19-20).

Dito isso, perguntamos: o que seria uma presença musical no mundo? Fora a ética profissional e a social, como podemos pensar em ética numa sala de aula de música? Que estratégias pedagógicas podem ser traçadas para combater preconceitos e intolerâncias musicais?

Observando o exposto por Schafer (2011) quanto ao desenvolvimento da autonomia a partir de gostos musicais pessoais, podemos inferir outra possível consequência quando o analisando pelo que foi levantado por Freire (2015): o desenvolvimento de uma percepção do *diferente*. Havendo essa distinção, relações diversas se estabelecem entre indivíduo e o diferente, desde respeito até intolerância.

Como nos relata Tygel (2013), o preconceito musical pode existir já nas primeiras idades, ao observar a fala de um educando seu que teria afirmado “detesto Beethoven e essas paraibadas” (TYGEL, 2013, p. 1). De fato, existem muitas separações provenientes de identificações musicais. O “não-eu” indicado por Freire (2015) pode virar o “outro”, e esse “outro” como um algo adverso passa a não ser tolerado. Tal atitude – a qual pode se transformar em uma experiência de violência – inevitavelmente é um desperdício de potencial epistemológico. Imaginemos, por exemplo, uma impossibilidade de apreciação de um determinado filme devido a um gênero ou estilo empregado no audiovisual em questão, ou a impossibilidade de discussão dele em sala de aula.

Para procurar manter acessível o maior número de apreciações possíveis, e com elas seus conteúdos e debates sobre as mesmas disponíveis, aconselhamos a definição (ainda que incompleta de acordo com o próprio autor) de música adotada por Schafer (2011, p. 23): “uma organização de sons (ritmo, melodia etc.) com a *intenção* de ser ouvida” (Grifos não originais). Dessa forma, o universo musical é o maior possível, resultando num acervo que tende ao infinito de materiais para utilização, uma vez que

qualquer organização sonora que se intenciona música, pode ser considerada música.

As três monografias aqui abordadas se aproximam dessa definição e intencionam promover, senão tal compreensão, pelo menos um respeito pelas diferentes vertentes de músicas. Vejamos como.

Tygel (2013), ao estimular que estudantes busquem por músicas para uma mesma narrativa e as tragam para a sala de aula, promove uma diversidade que será analisada para um mesmo único objeto. Dessa forma, há um contato próximo, mais íntimo, de uma individualidade com variados *diferentes*. Através dessa aproximação, o autor procura reduzir preconceitos.

Souza (2012, p. 27) afirma que é necessário a uma compositora ou a um compositor, seja profissional ou estudante, saber ouvir os sons do mundo. Musicistas que trabalhem com criação devem, portanto, estarem suscetíveis às mais variadas formas de produção sonora para que qualquer aproximação entre música e uma cultura, uma época, uma localidade, uma ideia ou outros possam ocorrer. Sendo assim, o processo composicional proporciona a quebra de barreiras.

Por último, destacamos que direcionar debates em sala de aula, como defende esta monografia, proporciona não somente uma escuta atenta e crítica de sons, mas também de ideias opostas às opiniões de cada estudante. O exercício de ouvir o próximo estimula a tolerância, a paciência, o respeito, a ética.

Concluimos, pois, que as três monografias possuem afinidade com os três pensamentos selecionados de Paulo Freire (2015). Elas buscam estimular a criticidade, a autonomia e a ética entre estudantes. Possuem, logo, objetivos relevantes para a formação de indivíduos.

CAPÍTULO 5

CINEMA EM SALA DE AULA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA

Neste capítulo observaremos o emprego dos três vídeos discutidos no subcapítulo 3.2 – que trata da proposta desta monografia – em aulas realizadas na Escola Municipal Francisco Alves.

5.1 Experiência no estágio e no trabalho voluntário: relatos pessoais

Durante minha⁹ graduação, realizei a matéria Estágio Curricular Supervisionado durante o ano de 2015 na Escola Municipal Francisco Alves, sendo orientado no primeiro semestre pela professora Silvia Sobreira e no segundo pela professora Lilia Justi. No ano seguinte, continuei atuando na escola como professor voluntário ao longo do primeiro semestre. Dessa forma, trabalhei com três turmas ao todo: uma do quarto ano ao longo do ano de 2015; uma de terceiro ano, em 2016; e uma turma extraoficial num formato de oficina com estudantes de diferentes idades, também em 2016. Mesmo sendo de um ano específico, as duas turmas anteriores possuíam também estudantes de diferentes faixas etárias.

Era intenção minha colocar em prática as considerações pedagógicas musicais que elaborei conforme exposto no terceiro capítulo e conforme o primeiro trabalho apresentado no apêndice desta monografia. Tais concepções educacionais tinham e ainda tem como base teórica o que vem sendo discutido desde o primeiro capítulo, tendo como principal destaque a semiologia, como explicada por Román (2008), e as propostas pedagógicas de Schafer (2011) e Freire (2015).

No apêndice, encontram-se três planos de aulas comentados voltados para este trabalho na Escola Municipal Francisco Alves. Tanto esses quanto as três aulas de cada vídeo abordado no capítulo três seguiram a mesma rotina didática e organizacional: arrumar as cadeiras enfileiradas e voltadas para a tela, ligar e posicionar o computador-projetor oferecido pelo PIBID¹⁰, preparar os vídeos e o amplificador de som, chamar a turma para a sala de música, passar um vídeo ou mais, debater sobre o que foi percebido, realizar alguma atividade que abordasse um determinado conteúdo musical em destaque

⁹ Para atender da melhor forma possível ao modelo de um relato de experiência, será utilizada (apenas neste capítulo) a primeira pessoa do singular.

¹⁰ Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. O PIBID possui vínculo com a Escola Municipal Francisco Alves. O programa de música era coordenado pela professora Silvia Sobreira no primeiro semestre de 2015. Nos dois semestres seguintes, foi coordenado pela professora Lilia Justi.

nos vídeos (essa última etapa variava entre começo ou final da aula).

Relato em sequência três aulas, cada uma tendo como vídeo base os abordados no subcapítulo 3.2.

5.1.1 Agudo e grave ou fino e grosso: experiências com regência

A aula que descrevo ocorreu na turma de terceiro ano do ensino fundamental, em 2016.

Dando início a uma abordagem sobre o parâmetro altura, resolvi adotar o trecho do episódio “Long-Haired Hare” de 1949 do personagem de desenho animado “Pernalonga”, presente neste *link* <https://www.youtube.com/watch?v=dphbvZSgL68> (último acesso em 23/05/2017). Lembrando que, nela, o principal elemento de destaque é o direcionamento da regência do coelho, resultando em sons, por parte do cantor, em registros associáveis a ela.

Após a primeira exibição, pedi que todas e todos observassem novamente e me explicassem como o musicista cantava de acordo com as indicações de “Pernalonga”. As respostas foram diversas, indo desde imitações livres, analogias a animais, até emprego de termos como grosso e fino. Debatendo cada opção, eventualmente chegamos a uma escolha pela terceira como termo comum.

Terminada a eleição, propus uma atividade similar ao exibido no vídeo, na qual eu faria o papel de regente e a turma o de cantores, produzindo sons “finos” ou “grossos” de acordo com minhas indicações. Houve confusão num primeiro momento, por conta da maioria compreender que os sons agudos deveriam supostamente ser fortíssimos e longos, além de muitos ficarem perdidos quanto a que fonemas produzir. Sendo assim, sugeri que a turma toda fizesse primeiramente som de “ô” quando “grosso” e “ó” quando fino. Em seguida, pedi que cantassem de forma leve, como que sussurrando para um colega. E por último, que fizessem os mesmos sons de forma curta. Após algumas tentativas, estando satisfeito, resolvi passar a batuta (um lápis que estava disponível) para estudantes sorteados. Desse modo, quem era escolhido teve a chance de sentir a experiência ao inverso, trabalhando para a construção de um som a partir da dependência de outros estudantes.

Terminada a atividade de regência, encerramos a aula com uma brincadeira ligeira de “morto-vivo”, sendo sons graves o “morto” e sons agudos o “vivo”. Dessa forma, o processo de compreensão do conceito abstrato de registros de altura seguiu uma trajetória de associação a signos compreensíveis no universo cognitivo infantil, sendo associada a

termos visuais – como a indicação gestual – até termos culturais presentes numa brincadeira comum a uma vasta maioria de crianças. Além disso, houve reforço de assimilação através de ações práticas, como o cantar (sem preocupações tecnicistas, bastava diferenciar registros) e o movimentar o corpo.

Tal aula serviu como um início capaz de firmar um conceito: a diferenciação de registros. A partir dela, outras concepções – naturais ou culturais (ROMÁN, 2008) – do que podem significar diferentes registros puderam ser abordadas, como: grande e pequeno; bom e mau; infantil e adulto; pesado e leve; feminino e masculino; dentre outras. De tal forma, que em outra aula mais à frente, discutimos o porquê da voz do personagem “Bob Esponja” ser fina, incluindo hipóteses como: o fato do personagem ser uma esponja, logo, um animal não predador e frágil, o que seria sinônimo de fraqueza e bondade, sendo ele melhor representado por sons agudos; o personagem seria infantil, possuindo, portanto, uma voz de criança; até o personagem ser homossexual, possuindo uma voz fina para remeter ao universo feminino. Tais hipóteses levantadas por estudantes tão jovens com certeza não eram esperadas. Elas comprovam a gigantesca possibilidade de associações entre som e outros signos.

5.1.2 Piano e forte ou escondida e alta: níveis de intensidade no cinema

Esta aula aconteceu na turma de quarto ano no segundo semestre de 2015 e foi dividida com outro estagiário, Luiz Antônio Simões, assim como todas as outras aulas do mesmo ano. Nossa divisão ocorria da seguinte forma: tendo um mesmo assunto comum, eu o abordava de forma teórica, tendo como base vídeos, enquanto Luiz empregava as conclusões da turma de forma prática nas canções do repertório do semestre.

Sendo assim, o assunto desta aula específica era variações de níveis de intensidade e o vídeo escolhido foi um trecho do filme “Kung Fu Panda” encontrado neste *link*¹¹ <https://www.youtube.com/watch?v=4uP7O2mM10A> (último acesso em 24/05/2017). Nele, como visto anteriormente, as variações de intensidade são um elemento crucial para a compreensão dos contextos narrados.

Após a primeira exibição, perguntei o que acontecia nas cenas e como a música se comportava de acordo com o contexto. Não obtendo respostas, pedi que assistem novamente, dessa vez comigo pausando cada cena. Feito isso, algumas pontuações esperadas apareceram, como alta e baixa, e outras inesperadas também, como “escondida”.

¹¹ O vídeo exibido em aula era proveniente de uma outra versão, dublada, não encontrada no sítio *Youtube*.

Tal analogia não poderia ser mais precisa, uma vez que se tratava justamente do contexto em que “Po” tentava comer sem que seu mestre descobrisse. Não bastasse essa colocação, outro estudante destacou por conta própria o som agudo – “como o de uma faca” – do *hachi* perfurando o bolinho.

Tais colocações serviram como terminologias facilmente compreensivas às estudantes e aos estudantes, pois partiram justamente da turma, através de um processo semiótico de análise de um meio audiovisual comum e agradável a ela. A partir de termos como “escondida”, criou-se um consenso terminológico, através do qual variações de dinâmica puderam ser realizadas na prática, quando Luiz, cantando com a turma no final da aula, pedia para que cantassem “de forma escondida” ou não.

5.1.3 O gênero Roque: música de velho ou de rebelde?

No primeiro semestre de 2015, querendo conhecer as estudantes e os estudantes da turma 1401, com a qual trabalharia ao longo do ano, pedi que se apresentassem e dissessem seus gostos musicais. Dessa interação, vale destacar uma fala expressiva entre meninos e meninas de que o Roque seria música de velho. Diante de tal concepção, me senti obrigado a discutir sobre o tema em uma aula que ainda seria realizada e sobre a qual relato nesta seção.

A minha intenção era apresentar o gênero de uma forma que demonstrasse que ele também pertence à realidade e à cultura daqueles jovens ouvintes, e, com isso, tentar desconstruir determinados preconceitos. Sendo assim, passei em aula o trecho do filme “Schrek terceiro” encontrado neste *link* <https://www.youtube.com/watch?v=PE-kjgKBbI0> (último acesso em 25/05/2017), o qual trabalha o Roque como análogo à rebeldia e ao Feminismo, como visto anteriormente. Embora muitas crianças não tivessem visto o filme, a grande maioria já vira ao menos um filme da franquia, e a turma toda conhecia o personagem, sendo esse um fator básico de aproximação cultural.

Exibido o vídeo, pedi para que me explicassem o que aconteceu. Quem já tinha visto soube explicar melhor, narrando que as princesas queriam “bater no vilão”. Trabalhando com tal expressão, perguntei se a música que “Branca de Neve” começou cantando seria apropriada para tal ato de violência. Naturalmente, responderam-me que não. Após perguntar o porquê, comentaram que era uma canção doce, suave, calma, “de passarinhos”. “E como é a segunda música que a Branca de Neve canta?”, indaguei. As respostas se aproximaram de um sentido de alta energia: barulhenta, agitada, “os bichinhos queriam atacar as árvores”.

Em seguida, exibi os clipes das músicas que foram utilizadas no trecho: “Immigrant Song” do grupo britânico de *Hard Rock* “Led Zeppelin”, encontrado neste [link https://www.youtube.com/watch?v=Vm6w4J4wXf4](https://www.youtube.com/watch?v=Vm6w4J4wXf4) (último acesso em 17/06/2017); e “Barracuda” da banda estadunidense “Heart”, encontrado neste [link https://www.youtube.com/watch?v=p0OX_8YvFxA](https://www.youtube.com/watch?v=p0OX_8YvFxA) (último acesso em 17/06/2017). Conversamos, então, sobre as impressões que tiveram, envolvendo não apenas a música, mas a estética, ou seja, os cabelos longos, as roupas extravagantes, as calças apertadas, e também sobre o fato da segunda música ter uma mulher cantando, o que para um determinado estudante era “errado”. Quando perguntei o motivo, respondeu que “não combinava com o Roque, ficava estranho ouvir uma mulher cantando”. “Mas se não combina, por que você não estranhou quando *ouviu* ela cantando na cena do ‘Schrek’? (sic) Apenas estranhou quando *viu* que era uma mulher?”, retruquei. O garoto apenas me encarou com um olhar pensativo e a boca entreaberta.

Para finalizar a aula, contei um pouco sobre a história do Roque e de como fez parte de um movimento de contracultura principalmente da década de sessenta, sendo contrário a modelos conservadores, assim como a Guerra do Vietnã (1955-1975). Perguntei finalmente – sem a necessidade de obter uma resposta, apenas levantar a questão – se tais intenções do gênero possuíam alguma semelhança com as ações das princesas, lembrando as classificações e as explicações que a própria turma tinha realizado. Encerrei, então, a aula com o questionamento no ar.

Cheguei à conclusão esperada que, por mais que não escutassem Roque frequente ou atentamente, eram capazes de decodificar os significados do mesmo, como o fizeram ao descrever a narrativa do trecho e as características da música “Immigrant Song”. Tal decodificação não necessariamente é consciente, mas nem por esse motivo deixa de existir. Além disso, pude notar que havia muito preconceito sem bases sólidas, sendo facilmente contestáveis, o que se mostra como uma urgência pedagógica – lembremos que Tygel (2013, p. 1) apresenta uma experiência similar.

5.1.4 Conclusões gerais da experiência

Destaco a seguir pontuações gerais da experiência como um todo que tive nos três semestres em que trabalhei na Escola Municipal Francisco Alves.

O primeiro ponto a destacar é a capacidade do audiovisual de envolver estudantes. Em momentos em que a turma estava completamente dispersa ou desordeira, por exemplo, uma estratégia de resgate da atenção era iniciar um vídeo. Tal manobra se mostrou

praticamente infalível, apesar de não ser a ideal. Um efeito revés é que muitas vezes – senão todas – a classe queria mais ver vídeos do que ter aula propriamente dita. O que vale destacar disso tudo é que o audiovisual em sala possui um efeito de magnetismo, o qual pode ser melhor estudado em outras pesquisas e pode ser considerado por professoras e professores.

Outro fator importante a ser considerado é a saúde auditiva. Educadoras e educadores que trabalhem com audiovisuais devem se atentar para as mudanças bruscas de volume e saber quais vídeos ou que cenas atingem o limite saudável de audição.

O mero diálogo ou debate sobre conteúdos não é suficiente para uma assimilação dos mesmos. É necessário que profissionais da educação tracem estratégias diferentes para que estudantes possam compreender um mesmo assunto.

Por último, vale destacar que não priorizei um ensino tecnicista, embora não tenha dispensado a técnica. Acredito que priorizar o domínio de uma técnica, seja ela qual for (cantar afinado ou tocar um determinado instrumento), em uma turma com diversos estudantes, múltiplas formações, inúmeros desejos e vontades, e a qual muito dificilmente continuará utilizando a determinada técnica ao longo da vida, demanda muito tempo e esforço para produzir – e produz sem dúvida alguma – benefícios (seja o trabalho em equipe, o desenvolvimento da coordenação motora ou outros), os quais podem ser gerados de outras formas. Adotei, portanto, uma proposta que estimulasse principalmente, como visto no capítulo 4, a criticidade, a ética e a autonomia de estudantes, sem abrir mão de um ensino de técnicas (e com elas seus benefícios), porém sem fomentar condições que exigissem um aperfeiçoamento delas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encerramos esta monografia ressaltando que não colhemos resultados empíricos, contudo organizamos uma base referencial extensa para futuras pesquisas e para o emprego das propostas aqui tratadas ou outras que possam surgir.

Todas as abordagens analisadas nesta monografia, que tratam da relação entre som, imagem e público, contribuem de formas diferentes para um mesmo resultado: destacar uma compreensão dos significados ou funções do som. Gorbman (1987) indica que a música pode ser capaz de provocar no espectador uma maior sensibilidade, fazendo com que ele imerja na narrativa; Hurón (1989 apud Oliveira, 2014) destaca seis diferentes funções da música para promover uma ação publicitária: entreter, reforçar a estrutura e a continuidade do comercial, contribuir para a memória, utilizar texto de forma lírica, selecionar um alvo, e estabelecer autoridade; Román (2008) defende que o público é capaz de decodificar signos sonoros e associá-los a outros, reforçando mensagens presentes no audiovisual; Cohen (2014) apresenta um modelo que ilustra como compreendemos e relacionamos as diferentes informações que recebemos ao interagir com um produto audiovisual, para que possamos estabelecer um sentido para a narrativa; Tygel (2013) indica não apenas o efeito catártico de associação entre trilha sonora e imagem, como também o da desunião, o qual gera um sentido conotativo entre som e sentimentos de um ou mais personagens; e, por último, Schafer (2011) apresenta um sentido inverso aos anteriores, no qual não mais a música é trabalhada posteriormente para auxiliar uma narrativa já concebida, mas sim o contrário, ou seja, um sentido de atribuir uma narrativa a uma música já existente, o qual chama de antropomórfico (SCHAFER, 2011, p. 165) e o qual é trabalhado também por Tygel (2013).

Utilizar tais mecanismos vistos acima em sala de aula oferece benefícios pedagógicos. O primeiro deles é o simples fato de oferecer uma forma de abordagem de conteúdos, a qual, vinculada a outras estratégias diferentes, contribui para uma maior variedade de ferramentas. O segundo é o desenvolvimento da criticidade em estudantes, uma vez que há direcionamento para análise de associação entre signos diferentes. O terceiro é o estímulo à autonomia, pois existe uma consideração pela subjetividade de cada espectador. E o quarto e último é a valorização da ética, uma vez que o universo de sons, gêneros e culturas – os quais contribuem para a epistemologia invariavelmente, por razão de seus signos indissociáveis – mostra-se infinito.

Para encerrar, destacamos que nesta pesquisa foram analisados apenas três

conteúdos musicais sob a ótica de uma proposta que faça uso do audiovisual, apesar de que qualquer conteúdo possa ser abordado. Dessa forma, incentivamos que novas pesquisas (meramente bibliográficas, em forma de pesquisa-ação, de estudo de caso, de pesquisa quantitativa/qualitativa ou outras) sejam realizadas para estudar outros conteúdos ou até os mesmos por outras vertentes, haja vista a imensidão de possibilidades e o baixo número de artigos, de monografias, de dissertações ou de teses que tratem do assunto. Esperamos, portanto, que haja uma contribuição para a ampliação de conhecimento acerca da relação entre trilha sonora e educação.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Carolina Giglio Barbosa. **Arquétipos na publicidade: O mito Chanel N°5**. 2013. Monografia (Graduação em Comunicação) – Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judithy; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas Ciências Naturais Sociais: Pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.
- BERGAN, Ronald. Guia ilustrado Zahar cinema / Ronald Bergan. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- CHION, Michel. **Audio-Vision: Sound on Screen**. New York: Columbia University Press, 1994.
- COHEN, Annabel. **The functions of music in multimedia: A cognitive approach**. Seoul: University of Prince Edward Island, 1998. Disponível em <<http://discoveryspace.upei.ca/sites/discoveryspace.upei.ca/musicog/files/u1/funcmusicmultimedia.pdf>>. Último acesso em 29/06/2017.
- _____. **Film Music from the Perspective of Cognitive Science**. NEUMEYER, David (ed). The Oxford Handbook of Film Music Studies. Oxford University Press, New York, 2014.
- COSTA, Fernando Morais da. Cinema mudo e passagem para o sonoro. In: ADES, Eduardo et al (org.). **O som no cinema**. Associação Terra Brasilis, 2008. p. 11-17.
- FERNANDES, José Nunes. Relato de experiência em educação musical: questões básicas. **Ouvirouver**, Uberlândia, v. 11, n. 1, p. 100-122, jan./jun. 2015.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 52ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- GORBMAN, Claudia. **Unheard Melodies: Narrative Film Music**. Londres: BFI Publishing, 1987.
- MÁXIMO, João. **A Música do Cinema: Os 100 primeiros anos**. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.
- OLIVEIRA, Marcio Pizzi. **O ensino de música no Curso de Publicidade da Escola Técnica Adolpho Bloch: reflexões acerca do programa da disciplina “Música na Publicidade”**. 2014. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.
- ROBINSON, David. Music os the Shadows: The use of musical accompaniment with silente films, 1896-1936. Suplemento a **Griffthiana**, n. 38-39, out. 1990. Introduction.
- ROMÁN, Alejandro. **El Lenguaje Musivisual, semiótica y estética de la música cinematográfica**. Madrid: Editorial Visión Libros, 2008.

SCHAFFER, R. Murray. **O Ouvido Pensante**. 2ª edição. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 2011.

SOUZA, Caio Silva e. **A criação de trilha sonora como elemento de desenvolvimento musical**. 2012. Monografia (Licenciatura em Música) – Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

TYGEL, David. **Estratégias narrativas audiovisuais na educação musical**. 2013. Monografia (Licenciatura em Música) – Conservatório Brasileiro de Música, Centro Universitário CBM-CEU.

Apêndice

Adicionamos à monografia três trabalhos universitários escritos durante o período de graduação, para melhor compreensão dos assuntos nela abordados.

Primeiro trabalho:

Novembro de 2014

UNIRIO – Licenciatura em Música

PROM VI – Música e Cinema

Estudante: Guilherme Giglio Barbosa Alves

Professora: Luíza Alvim

Trabalho: Conclusão da matéria e preparação para o TCC

Objetivo:

Nesse artigo pretendo selecionar e elaborar brevemente alguns tópicos cruciais para o desenvolvimento de minha proposta de ensino de música nas escolas, tema do meu futuro trabalho de conclusão do curso de Licenciatura em Música na UNIRIO. Para isso, uso como auxílio trechos de filmes e pensamentos de autores especializados em música para audiovisual.

A proposta:

Pretendo utilizar trechos de filmes como suporte para auxiliar o ensino de música nas escolas. Após a exibição, aconselho que haja análise do mesmo, debate e, enfim, a explicação de um determinado assunto musical em sintonia com a trilha sonora exposta. Obviamente, havendo espaço, outros conteúdos (não musicais) ligados ao cinema poderão ser analisados também, como: direção, luz, edição, análise de roteiro e enredo, entre outros.

Aspectos positivos:

Acredito que o objetivo do ensino de música nas escolas tem como primeira meta buscar o interesse dos estudantes. A alternativa que proponho seria fortemente eficaz para tal. A exibição por si só já é algo lúdico, atraente para os jovens e as crianças. Além disso,

os filmes seriam já conhecidos (a princípio) pelos estudantes, o que torna a aula mais familiar.

Outra meta seria o desenvolvimento da percepção e do senso crítico. A fragilidade desses atributos faz com que muitas vezes os expectadores (seja de televisão ou cinema) não estejam cientes do que a gigantesca quantidade de informação musical recebida diariamente signifique ou simplesmente não possuam conhecimento suficiente para poder analisá-la. Buscar entendê-la a partir dela representa um caminho lógico e muito produtivo para poder ampliar a sensibilidade auditiva dos estudantes.

Esse veículo utilizado para o ensino (no caso, a associação do som à imagem) está constantemente presente no cotidiano dos estudantes, o que reforça muito o aprendizado. A linguagem cinematográfica se desenvolveu tanto que serviu de suporte para outros veículos, como novelas, séries de televisão e até a propaganda. Dessa forma, todos os conceitos trabalhados em aula serão revistos involuntariamente em casa muito provavelmente. Segundas intenções da minha proposta é fazer com que essa revisão seja, além de ativa, voluntária também, ou seja, incentivar o estudante a ouvir de forma atenta e crítica.

O novo olhar - que pretendo possibilitar aos jovens com essa alternativa de ensino - para um trecho de filme traz maior consideração pelo produto em si e todos seus componentes (no caso, a música principalmente). Cláudia Gorbman (1987), em *Unheard Melodies*, defende que a maior parte dos expectadores não se atenta à música incidental ou aos ruídos dos filmes, uma vez que a atenção está toda voltada para a imagem. Tal descuido faz com que haja uma perda muito grande da experiência cinematográfica, uma vez que a trilha sonora é um elemento fundamental não só para o filme, mas para o enredo inclusive, oferecendo associações espontâneas que a imagem por si só não consegue provocar.

Etapas:

Seleciono aqui alguns assuntos musicais que considero fundamentais para o desenvolvimento perceptivo e os coloco numa ordem arbitrária de dificuldade, indo do menos ao mais abstrato possível, ao meu ver. Para tal, tenho como base conceitos de Alejandro Roman sobre as associações naturais e as conotações musicais. Em seguida, associo-os a alguns trechos de filme para que haja uma melhor compreensão.

a) Instrumentação:

.Grande Orquestra: é associada a momentos intensos e grandiosos, como atos heroicos e batalhas. Pode ser associada à extensas paisagens também .

.Coro: possui a mesma função da grande orquestra, porém pode também remeter à coletividade, e à religiosidade.

<https://www.youtube.com/watch?v=hwWzHqipWug> (último acesso em 17/11/14)

O ponto clímax dessa música ocorre simultaneamente à imagem da grande noz e cessa quando o esquilo não consegue tocá-la, contribuindo para a valorização extrema do alimento exibido. Além disso, a orquestra e o coro estão coerentes com a imensidão do Paraíso.

<https://www.youtube.com/watch?v=0Ye1ITK53c0> (último acesso em 17/11/14)

Há presença de coro durante o primeiro refrão, no entanto a resposta durante o mesmo tem como voz solo a do capitão. No segundo refrão, a resposta passa a ser cantada em coro, exatamente quando Mulan demonstra superação e serve de inspiração para todos. O coro, então, continua ganhando maior destaque (os instrumentos interrompem sua execução), reforçando a superação dos egoísmos e fraquezas individuais e valorizando a expressão coletiva.

<https://www.youtube.com/watch?v=NQxrJBNOg4A> (último acesso em 17/11/14)

O tema começa quando os dois lados da dicotomia maniqueísta se encontram, enquanto o coro se inicia somente quando Darth Maul exhibe seu poder, ou seja, seu “sabre de luz” duplo, causando então maior impacto auditivo, visual e emocional. A música segue até o momento em que o combate é impedido de continuar, devido aos campos de força. Tal fato deixa claro que a música é o combate grandioso entre o “bem” e o “mal”. Essa disputa exige uma grande orquestra e um coro.

Sua ausência nos próximos segundos reforça a tensão e sua volta repentina valoriza os momentos de surpresa.

Obs.: vale notar que os personagens mudam de um espaço gigantesco para um pequeno e que há uma curta passagem do “tema da força” quando Obi-Wan se concentra.

.Órgão: instrumento muito utilizado durante séculos pelo catolicismo, representa muitas vezes a religiosidade, a fé e a Igreja.

<https://www.youtube.com/watch?v=L0JbaZtoKAs> (último acesso em 17/11/14)

Nessa cena (como inúmeras outras) o instrumento é tocado por um personagem. Tal uso salienta as atribuições *do* personagem (um capitão desiludido e frio). Não é muito transparente, mas o barco pode ser associado também ou comparado à Igreja: há uma religiosidade no trabalho cotidiano dos marujos, o capitão é responsável por levar as almas dos mortos para o outro mundo e há uma relação divina, no caso, com Calypso. A escolha do órgão, portanto é coerente.

.Piano: o uso do piano é muito diversificado, porém geralmente é um instrumento acompanhador, afinal sua vasta extensão, variedades timbrísticas e dinâmicas fazem dele uma orquestra compactada.

<https://www.youtube.com/watch?v=2pFD3fs5sag#t=2563> de 42:43 até 43:58 (último acesso em 17/11/14)

A música começa não diegética com o uso de orquestra e piano. Pouco depois ela é justificada diegeticamente com apenas o piano, pois afinal ele “é suficiente”.

.Teclado: os sons eletrônicos e artificiais do teclado podem remeter a elementos não perceptíveis pela ciência clássica, ou seja, alienígenas, viagens no tempo e outros assuntos de ficção científica.

<https://www.youtube.com/watch?v=g1eGHeuyeQQ> (último acesso em 17/11/14)

Nessa cena, o instrumento que o presidente utiliza para fazer contato com os extraterrestres é um teclado com vários efeitos e ajustes realizados.

.Guitarra: geralmente é empregada num contexto musical de “Rock’and’Roll”.

<https://www.youtube.com/watch?v=2pFD3fs5sag#t=3325> de 55:27 até 57:15 (último acesso em 17/11/14)

Nessa cena, é bem claro o contraste entre o conservador (machismo), associado ao canto feminino doce e operístico; e o revolucionário (feminismo), associado à guitarra e ao canto

agressivo. Além disso, o “riff” de “Barracuda” é tocado por uma guitarrista, Ann Wilson, o que reforça ainda mais o feminismo da cena.

.Cordas: são fortemente exploradas em cenas de romance.

<https://www.youtube.com/watch?v=BY64PWjz5dc> até 1:10 (último acesso em 17/11/14)

Nesse trecho, o amor entre os dois personagens é o elemento principal. “Across the Stars” (tema deles) recebe, portanto, um arranjo com um amplo uso de cordas.

.Harpa: por ser um instrumento com um som muito doce e frágil é associado justamente a elementos doces e frágeis, como: infância, sonho e “flashbacks”. Geralmente é empregada através de glissandos.

<https://www.youtube.com/watch?v=RLXDxr2wJNo#t=1278> até 21:28 (último acesso em 17/11/14)

<https://www.youtube.com/watch?v=RLXDxr2wJNo#t=2499> até 41:47 (último acesso em 17/11/14)

Nos dois momentos, “Gru” tem uma ideia que se parece com um sonho. A velocidade e o brilho da imagem remetem a esse universo fantástico, ideal, assim como a música incidental.

.Flauta: geralmente acompanha bem a harpa nos seus usos vistos acima, porém pode também estar associada à intelectualidade, ao sublime, à doçura, à feminilidade e à sedução.

<https://www.youtube.com/watch?v=4zVkxt9OP-I#t=3076> até 52:16 (último acesso em 17/11/14)

<https://www.youtube.com/watch?v=4zVkxt9OP-I#t=3584> até 1:02:37 (último acesso em 17/11/14)

Nessas cenas, há uma menção ao flautista de Hamelin, que com sua flauta conseguia seduzir ratos e crianças.

.Metais: podem remeter à nobreza e à belicosidade também.

<https://www.youtube.com/watch?v=LMO1DJGM0W0#t=1090> de 18:10 até 19:10 (último acesso em 17/11/14)

Os metais anunciam o discurso do lorde Farquaad, assim como anunciam o começo do torneio, disputa que remete à guerra.

.Percussão: instrumentos percussivos, por terem sido muito utilizados em preparações para batalhas, são associados a elas nos filmes.

<https://www.youtube.com/watch?v=srSWFJPsa80> (último acesso em 17/11/14)

Nesse trecho, há a presença sonora de inúmeros instrumentos, contudo somente os tambores são justificados diegeticamente, uma vez que são eles que fazem a associação à guerra.

.Instrumentos culturais: em filmes que se passam num lugar específico, geralmente procura-se reforçar a localidade através do uso de instrumentos, de estilos ou até de músicas daquele lugar.

<https://www.youtube.com/watch?v=wugO1bz7HtM#t=3510> de 58:31 até 1:00:38 (último acesso em 17/11/14)

No caso de “Rio”, os instrumentos seriam o violão e o pandeiro (justificados diegeticamente de forma inusitada), e o estilo seria algo parecido com a Bossa-Nova.

obs.: Alejandro Roman não comenta sobre coro, piano, guitarra, nem instrumentos culturais.

b) Dinâmica: o uso do piano pode servir a momentos de concentração, de leveza ou de sutileza; enquanto o do forte, a momentos de surpresa, de explosão ou de grande expressão.

<https://www.youtube.com/watch?v=4uP7O2mM10A#t=92> até 2:14 (último acesso em 17/11/14)

No momento em que “Po” tenta pegar a comida escondido, há um piano súbito, que reforça a tentativa do personagem de ser sutil. Logo após, o mestre o surpreende ao som de um forte súbito. Novamente piano quando “Shifu” se sustenta no bambu com toda sua

leveza. Mais uma vez o forte retorna com toda sua expressividade para encorpar o esforço do treinamento. E enfim a música termina com um piano, demonstrando a concentração do aprendiz de kung fu.

c) Altura do som: geralmente sons graves são associados a corpos grandes, à lentidão, à baixa energia, ao terreno e à conformidade; enquanto agudos, a corpos pequenos, à velocidade, à alta energia, ao aéreo e ao áspero.

<https://www.youtube.com/watch?v=oqaljq-0WbU> (último acesso em 17/11/14)

Nessa cena, Dolly, ao falar “baleiês”, simplesmente fala de forma mais grave e lenta, uma vez que tal forma de emitir o som está associada ao maior mamífero da Terra.

obs.: vale notar que “falas” (assim como ruídos) também estão incluídas nesse trabalho, pois fazem parte da trilha sonora.

d) Compassos:

. 4/4: é o compasso mais utilizado pela música popular, portanto é utilizado também em momentos que envolvam o povo.

<https://www.youtube.com/watch?v=DpN0z47hYjQ> (último acesso em 17/11/14)

Nessa cena, há uma celebração à vida e à comunidade dos pássaros, temas comuns no universo popular.

. 3/4: a divisão ternária remete à valsa.

. 6/8: o compasso binário composto remete ao sublime e ao etéreo. E por ter uma divisão ternária, à valsa também.

<https://www.youtube.com/watch?v=RkDiA5ea2KQ#t=20> (último acesso em 17/11/14)

Esse tema de “Harry Potter” tem como principal objetivo ilustrar o mundo de magia. Tal compasso o auxilia nesse sentido.

<https://www.youtube.com/watch?v=P8sUVhR7xjE> a partir de 1:24 (último acesso em 17/11/14)

Nessa cena, o foco é a dança dos dois robôs, capaz de provocar o interesse nos humanos alienados. Como ela se dá no espaço sideral, tal compasso auxilia o etéreo que há nela.

. 12/8: há também uma associação com a valsa.

https://www.youtube.com/watch?v=etKCHLgW_o0 (último acesso em 17/11/14)

Nesse trecho, “Scrat” realiza uma forma de dança e está em pleno ar, porém tenta criar um novo solo com as nozes. Tal dicotomia é bem retratada por esse compasso, pois ao mesmo tempo que a subdivisão ternária remete ao aéreo, a marcação quaternária do baixo dá um sustento, uma base à música.

e) Escalas:

.“Arábica”: no cinema são comuns generalizações. Uma delas é a associação da escala menor harmônica (com sua segunda aumentada característica) com a Arábia Saudita, o Egito, o Islã, o Afeganistão, entre vários outros.

<https://www.youtube.com/watch?v=RLXDxr2wJNo> até 1:35 (último acesso em 17/11/14)

A música incidental desse trecho tenta reforçar a ideia de que a história está se passando no Egito através dessa ferramenta em dois momentos: logo no começo e quando o menino está subindo a rampa. Enquanto a música “Sweet Home Alabama” deixa bem claro que os turistas são dos Estados Unidos.

.“Asiática”: assim como no caso da “arábica”, a escala pentatônica é associada ao Japão, à China, à Taiwan, entre outros.

<http://www.netflix.com/WiPlayer?locale=pt-BR&movieid=70075480&trkid=13462100&tctx=-99%2C-99%2Ca54b7a7b-d631-495a-adad-8f48fcf794f6-23849311> de 9:04 até 9:20 (último acesso em 17/11/14)

Nesse trecho, há o uso da escala de lá menor pentatônica, que reforça a ideia de que a história se passa na China.

Esses são apenas alguns exemplos. Em cada assunto musical tratado, há mais a ser explorado. Pretendo me aprofundar, portanto, muito mais nesse tema. Outros assuntos possíveis de serem tratados também são: articulação, tonalidade, harmonia, cluster, textura e mickeymousing.

GORBMAN, Claudia. **Unheard Melodies** – Narrative Film Music. Londres : BFI Publishing, 1987. Capítulo 4 – Classical Hollywood Practice: The Modelo of Max Steiner.

ROMÁN, Alejandro. **El Lenguaje Musivisual, semiótica y estética de la música cinematográfica**. Madrid: Editorial Visión Libros, 2008.

Segundo trabalho:

Dezembro de 2015

UNIRIO – Licenciatura em Música

ECS II**Estudante:** Guilherme Giglio Barbosa Alves**Professora:** Lília do Amaral**Trabalho:** Planos de aulas comentados acerca de duas aulas realizadas na Escola Francisco Alves**Aula 1 – O que é música?**

A intenção desta aula é ser uma abordagem inicial. Para entendê-la, mostra-se necessário ter uma noção do que será abordado nas aulas seguintes a ela e como isso será feito. Há, portanto, um método com início e direcionamento. A ideia em si é trabalhar a música na escola de uma forma a driblar a ausência de técnica musical dos estudantes, sem com isso inibir que ela seja desenvolvida. Ou seja, o foco não é tornar os jovens em músicos, porém em ouvintes atentos, analíticos e críticos; e com isso possibilitar que busquem ser músicos técnicos caso queiram e onde queiram. Tal objetivo tem como método a apreciação e análise de vídeos exibidos pelo professor, com possíveis atividades musicais sequentes, fora o indispensável debate acerca dos mesmos. Sendo assim, esta aula inaugural adota fielmente o proposto acima além de introduzi-lo de forma direcionada e firme, ainda que de modo amplo e descontraído.

Plano de Aula

Conteúdo: Música.

Atividade: Apreciação seguida de debate dirigido pelo professor acerca de vídeos expostos na aula.

Objetivos: Indagação a respeito do que é música; o que é som; o que é silêncio; o que produz som; o que pode produzir música; o que é um instrumento musical; entre outras que venham a surgir ao longo do processo.

Procedimentos: Fazer a pergunta básica e inicial “o que é música”, direcionando as respostas ao campo analítico, ou seja, definir em parâmetros o que as crianças comentam; Encaminhar as respostas ao campo da instrumentação; Passar o vídeo dos músicos de Hang Drum (um instrumento muito provavelmente novo para todos) e, depois de exibido, realizar as indagações propostas; Passar o vídeo do tocador de serrote e com isso tentar quebrar o estigma de que música só pode ser feita por instrumentos musicais e já introduzir a ideia de que ela pode ser realizada a partir de qualquer objeto (não entrar ainda no quesito música eletrônica); Passar o vídeo do Terry Crews tocando com os músculos e fazer comentários a partir das respostas; Finalmente, conduzir o grupo para a diferença entre som musical e não musical com o vídeo do Stomp “jogando” basquete; e por último direcionar as respostas sobre o que é música para uma resposta ampla: “produto daquilo que possui uma intenção musical”.

Materiais: Computador; Projetor; Caixa de som; Vídeos abordados.

Avaliação: Como essa aula é uma abordagem inicial, não há uma avaliação formal; Além do que, a intenção da aula é definir o que é música a partir de uma determinada visão, sendo, portanto, algo puramente subjetivo. A avaliação deve se limitar a perceber se os estudantes compreenderam o ponto do professor.

Podemos, pois, classificar essa aula como expositiva, contemplativa, indagativa e introdutória. Não há nela nenhuma atividade musical. Algo que na que vem a seguir já será diferente.

Aula 2 – Alturas

Nesta aula que segue, a intenção principal é, através de uma associação visual, diferenciar as alturas sonoras em grave e agudo, e num momento posterior, relativizar o conteúdo. Sendo assim, o grave será associado naturalmente ao grande em tamanho, enquanto o agudo, ao pequeno; e com isso, ocorre uma segunda associação (agora não mais natural, porém cultural) do grave ao assustador, e do agudo ao inofensivo. Tais associações ocorrem subjetiva e implicitamente nas trilhas sonoras, o que torna a análise delas algo didático, de uma forma a provocar e utilizar o interesse do estudante.

Plano de aula

Conteúdo: Música.

Atividade: Apreciação seguida de debate dirigido pelo professor acerca de vídeos expostos na aula; Brincadeira com estudantes voluntários representando tamanhos associados a alturas.

Objetivos: Indagação a respeito da diferença entre alturas sonoras; Associação natural de alturas sonoras com tamanhos de objetos/animais/pessoas/monstros; Associação cultural de alturas sonoras com aspectos ofensivos/inofensivos.

Procedimentos: Passar o vídeo da Dori de “Procurando Nemo” falando baleiês e questionar como e por que a Dori fala de forma diferente quando quer se comunicar com uma baleia; Passar o vídeo da Mavis criança de “Hotel Transilvânia”, indagar como é a voz da Mavis quando bebê, associar as respostas ao processo de mudança da voz nas etapas da vida, e indagar o que há de diferente na voz do Drácula quando ele quer assustar os humanos; Passar o vídeo do humano tentando assustar a ratinha do “Hotel Transilvânia”, e apontar as respostas “certas” feitas anteriormente nos momentos da trilha; Finalmente, propor uma brincadeira na qual alunos de tamanhos visivelmente diferentes emitam sons em alturas variadas em sequência, de tal forma que o maior emita o mais grave e o menor o mais agudo.

Materiais: Computador; Projetor; Caixa de som; Vídeos abordados.

Avaliação: Verificar se todos compreenderam a diferença entre agudo e grave, além de conseguirem emitir sons em alturas diferentes.

Nessa segunda aula, já há uma participação não apenas retórica, mas expressamente musical de alunos (ainda que não seja exigido uma técnica elaborada para a atividade se realizar). O conteúdo dela é direcionado a um parâmetro específico. Contudo, apesar das diferenças, as duas se assemelham e se integram pelo mesmo método, havendo, pois, coesão entre elas.

Terceiro trabalho:

Dezembro de 2015

UNIRIO – Licenciatura em Música

ECL – Estética Clássica

Estudante: Guilherme Giglio Barbosa Alves**Professor:** Paulo Pinheiro**Trabalho:** Plano de aula comentado sobre estética, arte e música.

Conteúdo: Música; Interpretação cinematográfica.

Atividade: Apreciação seguida de debate dirigido pelo professor acerca de vídeos expostos na aula.

Objetivos: Trabalho com jovens do conceito estético de “Belo” ligado ao desvínculo do mundano.

Procedimentos: Exibir vídeos previamente selecionados e debater cada um.

Materiais: Computador; Projetor; Caixa de som; Vídeos abordados.

Avaliação: Como essa aula é uma abordagem inicial, não há uma avaliação formal; Além do que, a intenção da aula é sugerir o que seja o “Belo” a partir de uma determinada visão não absoluta, sendo, portanto, algo puramente subjetivo. A avaliação deve se limitar a perceber se os estudantes compreenderam o ponto do professor.

Podemos, pois, classificar essa aula como expositiva, contemplativa, indagativa e introdutória. Não há nela nenhuma atividade musical técnica.

Visão geral:

A intenção dessa proposta de aula é introduzir reflexões sobre diversos assuntos vitais para outras futuras aulas, são elas:

O que é arte? O que é música? O que é estética? Como ela pode auxiliar na compreensão

desses elementos? Quais áreas artísticas se relacionam ou podem se relacionar em uma cena de filme?

Para servir de objeto de estudo a essas indagações, sugiro uma cena específica, um vídeo de apoio e (se necessário) a letra da música dos dois vídeos (os links dos três se encontram no final do trabalho). A cena em si pertence ao filme “Harry Potter: As Relíquias da Morte, parte um”, o vídeo de apoio é uma compilação de várias cenas entre os personagens Harry e Hermione (do mesmo filme) e a letra da música é de “O’ Children” de Nick Cave.

A cena:

Para podermos compreender a totalidade da cena, torna-se necessário compreender o contexto do filme, assim como de toda saga, afinal, esse é o penúltimo de uma série de oito filmes. Superficialmente falando, a história trata-se do confronto entre o bem e o mal num mundo de magia e feitiçaria, havendo nessa polaridade o personagem principal “Harry” e, seu oposto, “Lord Voldemort”. Por livre associação e para facilitar a compreensão, podemos comparar o vilão a uma espécie de líder fascista e o herói a uma espécie de líder rebelde. O desequilíbrio desse confronto que se instala, passa a tender para o “lado negro” já a partir do terceiro filme, culminando no penúltimo de modo soberano em amplos aspectos: sociais, políticos e educacionais. De tal forma que a sensação toda do filme é de desesperança total, estando ela instalada inclusive nos personagens principais. E é exatamente disso que a cena trata.

O fato da desesperança aparecer dentro de um contexto mágico e encantado simplesmente dá a ela maior destaque, de forma inclusive que na cena não há elemento algum de feitiçaria. Os dois personagens encontram-se desolados, desnortados, desamparados, a ouvir uma rádio que informa os desaparecidos do dia (na cena, esse elemento não aparece). A música que está sendo transmitida possui a qualidade pouco definida de um sistema de rádio precário, e ela em si possui uma atmosfera pesada, dura, sofrida. Isso tudo ocorre na cena em seus primeiros segundos. Harry não demora muito para tentar, com o pouco de esperança que ainda lhe resta, animar sua amiga e a si próprio. Os dois então começam a dançar enquanto a música se transforma, deixando de ser um elemento diegético por excelência (estando contido dentro da cena através do aparelho de rádio) e passando para um plano entre a diegética e a não diegética, o imenso lapso que existe entre esses dois termos, ou seja, ela ganha um corpo estereofônico, presente, com

maior brilho, maior dinâmica, maior qualidade sonora quanto ao refino da pluralidade de seus elementos. E com isso a cena cresce, a magia é retomada, mas não a de bruxos e bruxas, mas sim a do ato de viver. Ela é retomada pelo curto vislumbre do que seja a esperança. Há uma completa desconexão com os problemas mundanos. Por um breve momento, existe esperança e felicidade. Mas passam. E morrem. Tudo anterior é retomado e o som murcha. Fim de cena.

A música:

A fragilidade vista acima da esperança é sentida plenamente na música. Podemos destacar quatro fortes elementos nela: o arranjo instrumental estagnado, lento e prostrado; a letra dúbia; a voz pesada, rouca e sofrida do barítono Nick Cave; e o coro gospel. Do que literalmente a letra trata, não é importante. Pode ser sobre o sofrimento causado pelo divórcio de pais, pode ser sobre uma tragédia acidental com assassinato, pode ser sobre o confronto rebelde ao autoritarismo do Estado, a livre interpretação gera nesse contexto diversas vertentes. O que importa a esse trabalho, na realidade, é a relação entre os quatro elementos vistos acima e as possíveis associações a cada um. Sendo a letra o elo; o arranjo, uma sensação de depressão; a voz do barítono, a desesperança; e o coro, a esperança. Cada um deles é melhor explorado no contexto em que é apropriado. A união desses fatores com a cena, portanto, é impecável, ou seja, visual e áudio se encontram em perfeita harmonia, amplificando assim o sentido proposto pela cena.

Da estética, como trabalhar o conceito de “Belo” com jovens:

Evitando termos filosóficos profundos, abstratos, relativos, opostos e ausentes de precisão da certeza, ou seja, inapropriados ou incompreensíveis para jovens ainda do ensino fundamental, prefiro abordar o conceito de “Belo” por este viés: fuga de questões mundanas. Considero, portanto, uma das inúmeras atribuições da arte (e desvinculável): a de ser transcendental. Adoto tal postura pois acredito ser vital aos jovens saber argumentar o porquê de gostos e preferências. Sendo assim, o elemento transcendental, por ser inseparável da arte e por ser facilmente constatado (o intuito, afinal, da aula é provocar essa constatação através da percepção da mudança sonora na cena e por que ela ocorre), mostra-se para mim como um primeiro passo para uma afirmação de todas as formas e estilos musicais. Ou seja, provocar nos estudantes a noção de que qualquer gênero musical

que venha a ser de seu agrado é válido por si só, independente de aspectos técnicos, culturais, sociais, políticos, contextuais, ou o que seja. Considero essa firmeza fundamental para jovens facilmente influenciáveis diante de uma sociedade exageradamente discriminatória e ao mesmo tempo imensamente eclética. Se é possível considerar qualquer preferência musical como válida ou bela (e são), espero, logo, provocar um maior respeito dentre os jovens. Seguindo esse caminho, torna-se mais fácil abordar sobre todos os gêneros possíveis e imagináveis de forma respeitosa e aberta. Como já dito antes, essa aula é inaugural. Sendo então uma primeira abordagem para a análise futura de diversos estilos musicais. Concluo finalmente que, seguindo uma linha de raciocínio não arbitrária, todo e qualquer gênero musical por ser capaz de provocar o que a cena analisada representa, ou seja, uma capacidade de se obter esperança, felicidade, contato com outros sentimentos não anteriormente presentes e um desvínculo com aspectos mundanos negativos, é belo ou possível de provocar uma sensação de beleza. Tal constatação, portanto é o primeiro passo para uma aceitação ampla e respeitosa sobre arte e sobre música.

Materiais:

Harry & Hermione Dance Scene [HD] (Harry Potter & The Deathly Hallows Part 1)

<https://www.youtube.com/watch?v=DFe0OR-Vaww> (último acesso em 07/12/15)

Harry & Hermione - Nick Cave O Children

<https://www.youtube.com/watch?v=YKsJRgs6Q08> (último acesso em 07/12/15)

Nick Cave And the Bad Seeds “O Children”

<http://www.vagalume.com.br/nick-cave-the-bad-seeds/o-children-traducao.html> (último acesso em 07/12/15)

Anexo

Anexamos à monografia um resumo feito por Márcio Oliveira a respeito da pesquisa de Alejandro Román:

1.4.6 - Alejandro Roman: as associações naturais e as conotações musicais

Vamos nos debruçar sobre a abordagem de Roman (2008) que estuda a estética da música audiovisual. No livro que tem como fonte sua tese de doutorado, Roman (2008) apresenta uma série de assuntos utilizados para estabelecer um debate sobre as relações entre música e imagem. Daremos atenção agora as associações musicais. Essas associações, segundo o autor, podem sugerir ideias para os espectadores, sendo úteis para os compositores de música ligados a projetos audiovisuais.

Roman (2008) divide as associações musicais em duas correntes: as associações naturais e as culturais ou conotativas. Ele ressalta que separar essas associações representa uma dificuldade considerável. Para ilustrar esse pensamento, utiliza uma passagem de Meyer (2001).

É difícil dizer até que ponto as associações que surgem das semelhanças entre nossa experiência com a música e nossa experiência com o mundo não musical são produto de um condicionamento cultural e, até que ponto são, em algum sentido, naturais. (MEYER citado por ROMAN, 2008, p.151)

As associações naturais são oriundas do meio físico e natural. As conotações são "associações entre estímulos musicais e imagens ou conceitos que são compartilhados por uma comunidade dentro de uma cultura" (ROMAN, 2008, p.152). Elas podem se formar com o tempo pelo uso reiterado dessas relações na música para cinema.

1.4.6.1 - As associações naturais

a) O ritmo musical pode ser comparado com o coração. Se ele bate rápido estamos em um estado de agitação, ansiedade, perigo, dinamismo, etc. Se os batimentos são lentos, estamos em estado de calma, descanso, relaxamento, etc. Daí a relação estabelecida entre o tempo musical e os estados de consciência e ânimo.

b) A altura do som (frequência): a frequência (número de oscilações da onda por unidade de tempo) define a "altura" do som musical. Mas por que relacionamos grandes alturas com altas frequências assim como pequenas alturas com baixas frequências? Roman (2008) aponta algumas razões:

- Grave significa relaxamento, portanto, agudo significa tensão. Esta associação ocorre através da ligação do alto (alto potencial de energia, ou seja, maior tensão), com uma tensão mais elevada nas cordas vocais para produzir os sons. E viceversa, a "altura baixa" significa menos tensão (energia potencial inferior), portanto, as cordas devem estar distendidas (ou outro sistema de vibração) para produzir sons.
- O agudo ao ângulo geométrico agudo "afiado e cortante como uma faca". Uma faca fere tanto quanto um ouvido é "ferido" por um som excessivamente agudo.
- A relação ao agudo-feminino, grave-masculino, associação óbvia levando em conta as tessituras vocais de ambos os sexos.

c) O timbre instrumental e a tessitura instrumental dependem do tamanho do instrumento (instrumentos graves precisam de uma caixa de ressonância maior para vibrar mais ondas sonoras, assim como os de registros agudos compreendem um corpo ressonante menor). Assim, instrumentos cortantes, como a flauta, flautim ou violino se relacionam com o tamanho pequeno, e os instrumentos graves como o contrabaixo e a tuba, com tamanhos grandes.

1.4.6.2 - Associações com origem cultural

Podem ser de duas ordens diferentes: associações com base na tonalidade e associações fora da tonalidade.

1.4.6.2.1 - Com base na tonalidade

a) Cadências: interrompida, perfeita e plagal. Sinais de pontuação musical. Nos remetem a determinados estados de ânimo em relação direta com a respiração fisiológica.

b) Harmonia: a sensação de algo acabado é determinada pelo som da tônica, a primeira nota do sistema. O modo maior tem conotações alegres e o modo menor conotações tristes.

c) Cromatismo: relacionado com conceitos emotivos como a queixa, o pranto, o lamento, a alteração nervosa e o desconsolo.

d) Música minimalista e repetitiva: a repetição contínua significa obsessão, demência, insistência, etc.

1.4.6.2.2 - Fora da tonalidade

- a) Música atonal: terror, problemas de desequilíbrio mental, psiquiátrico, sonho, doença e imagens demoníacas.
- b) Música atonal: ficção-científica, o artificial, o calculado e frio.

Vamos nos ater as conotações para entender a visão do autor sobre as relações da música com o contexto cultural. Roman (2008) divide as conotações em rítmicas, melódicas, harmônicas, tímbricas, textuais-instrumentais e de dinâmica (matizes e articulações).

1.4.6.3 - Conotações rítmicas

Roman (2008) expõe alguns aspectos rítmicos que podem conotar ideias. Em relação a agógica/tempo ele destaca que o tempo lento pode remeter a calmo, meditação, silêncio, reflexão, melancolia e ternura enquanto o tempo rápido a euforia, alegria, emoção, nervosismo e dinamismo. Podemos relacionar tal colocação com o que foi apresentado na parte de estudos cognitivos, cujo os resultados coincidem em grade parte com o que é exposto aqui por Roman (2008).

Em relação ao uso de compassos, o autor relaciona tipo de compasso existindo uma oscilação entre o terreno e o espiritual. O autor não cita a origem dessa conceituação o que se entende é que compassos de divisão par remetem ao terreno e aqueles com divisão impar designam o etéreo.

- a) Compasso binário, subdivisão binária: terreno, dança marcada.
- b) Compasso ternário, subdivisão binária: mais elevado, espiritual, dançante, aerado.
- c) Compasso binário, subdivisão ternária: mistura de ambos, terreno mas um pouco diferenciado.
- d) Compasso ternário, subdivisão ternária ternária: potencialização do espiritual, elevado.
- e) Compas alternado: irregularidade, sofisticação.

Ao relacionar compassos e estilos o autor chama a atenção para o uso reiterado de alguns compassos em certos gêneros musicais.

- a) 4/4: clássico, pop e swing rock.
- b) 3/4: valsa e minueto.

- c) 3/8: folclore e tradicional.
- d) 2/4: marcha.
- e) 6/8: valsa.
- f) 2/2: música latina (bolero, bossa-nova, etc.).

1.4.6.4 - Conotações melódicas

Roman (2008) afirma que a linha melódica fornece informações sobre o caráter ou expressão da música. Ele aponta que melodia por graus conjuntos remete a suavidade, ternura, tensão contida, calmo, doce, etc. Já a melodia com saltos muito pronunciados indicia paixão, surpresa, euforia, tensão, etc. A melodia rítmica com uma única nota ou algumas alude a normalidade, tensão (se muito rítmica), suspense, tranquila (se estiver num ritmo lento), etc.

Novamente mencionando o uso reiterado de materiais musicais, cita formas melódicas que podem remeter a estilos e culturas específicas

- a) Pentatônica: música chinesa, country, pop e rhythm & blues.
- b) Pentatônica menor: blues.
- c) Pentatônica hirajoshi, Kumoi: música japonesa.
- d) Modo frígio/ escala andaluza: flamenco.
- e) Escala harmônica / oriental: mundo árabe.
- f) Modo mixolídio ou dórico: música celta.

1.4.6.5 - Conotações harmônicas

Roman (2008) coloca que a disposição dos intervalos de um acorde, distância com a raiz e a relação das notas com a "série harmônica" da fundamental interferem na percepção do som. Aqui ele introduz a diferença entre "clareza" ou "obscuridade" e defende que os acordes podem se aproximar mais de um termo ou de outro conforme sua disposição. Quanto maior for a distância entre as notas, mais claro.

- a) Tríades

- 1) Tríade maior (X): o otimismo, a normalidade satisfação, etc.
- 2) Tríade menor (X-): nostalgia, sério, melancolia, tristeza, etc.
- 3) Tríade aumentada (X+): surpresa, brilho, luminosidade, etc.
- 4) Tríade diminuta (Xo): terror, estranheza, "alguma coisa acontece", angústia, etc.

b) Tétrades

Seguindo o mesmo princípio das tríades, Roman (2008) dispõe as tétrades em ordem crescente de intervalos oscilando do mais escuro ao mais claro.

O autor afirma que o impressionismo e o jazz utilizam acordes de sétimas, fazendo com que o uso desses acordes remeta diretamente a esses mundos sonoros. Ele menciona também que a dissonância da sétima adiciona "sofisticação" ao acorde, de modo que os sistemas baseados em acordes de sétimas geralmente se relacionam com o sofisticado.

c) Acordes com tensões adicionadas

As dissonâncias de nona, décima primeira e décima terceira, segundo Roman (2008) adicionam tensão aos acordes, portanto as conotações se relacionam com a insatisfação, instabilidade, ou sentimentos de amargura ou incerteza. Porém, dependendo do contexto, podem envolver sofisticação, devido a complexidade apresentada por esses acordes.

d) Acordes de quarta e quinta

Roman (2008) menciona que a música cinematográfica utilizou durante muitos anos a polifonia medieval primitiva construída em intervalos de quarta, quinta e oitava como referência para filmes da época romana, o que acabou gerando um clichê musical. Segundo o autor essa sonoridade oca, sem muita riqueza sonora como os acordes triádicos, também se refere ao primitivo e a terra.

e) Acordes com segundas adicionadas

Usando o exemplo dos "clusters" o autor sugere que a dissonância presente nesses acordes pode remeter a tensão. Este tipo de sonoridade menciona o desconhecido, o futuro, a modernidade, assim como o medo. Isso explica seu uso em gêneros cinematográficos como "ficção científica", o "suspense" ou "terror".

Roman (2008) aponta que os sistemas de organização pode conotar ideias. Alguns exemplos seguem abaixo.

- a) Tonalidade maior: a sonoridade ampla, otimista, brilhante, a satisfação, a alegria, a normalidade, etc.
- b) Tonalidade menor: a melancolia, saudade, escuridão, sofrimento, angústia, tristeza, etc.
- c) Modalismo: Impressionismo, claro-escuro, etc.

- d) Atonalismo: abstrato, expressionismo, etc.
- e) Politonidade: sofisticação, ironia, sarcasmo, duplo sentido...
- f) Sucessões harmonicamente vagas e ambíguas sem uma direção definida: incerteza e expectativa, "deriva" para o desconhecido.

1.4.6.6 - Conotações tímbricas:

O timbre instrumental nos leva a certos estereótipos sensoriais e afetivos. Roman (2008) cita o exemplo da distinção entre instrumentos "apolíneos" e "dionisíacos" na Grécia antiga. Os instrumentos "apolíneos" (*Kitara, psaltério*, etc.), instrumentos de corda, virtuosos, remetiam a razão e a ordem. Os instrumentos "dionisíaco" (flauta *pan*, *aulós*, *tibias*, etc.), que eram de sopro e percussão, remetiam as instinto e o prazer.

Aqui ele abre uma descrição de instrumentos por famílias, caracterizando cada um deles quanto a sua conotação. Algumas descrições são facilmente identificáveis como o caso dos metais e dos instrumentos de teclado. Em outros momentos as associações se tornam mais problemáticas. Como foi apontado anteriormente o componente cultural é fundamental para que se estabeleça relações, portanto quanto mais imerso em uma determinada cultura mais próximo estamos de estabelecer tais associações.

Madeiras:

- a) Flauta: intelectualidade, o sublime, a doçura, feminilidade, etc.
- b) Oboé: o terreno, mediterrâneo, romântico, pastoral, etc.
- c) Clarinete: elegância, correção, cavalheirismo, sentimentos não mostrado com facilidade (embora tendo), etc.
- d) Fagote: terrestre, simpatia, jovialidade, intrascendência, masculinidade, etc.

Metais:

- a) Trompas: majestade, a caça, o épico, etc.
- b) Trombetas: belicosidade, marcial, popular, etc.
- c) Trombones e Tuba: marcial, belicosidade, patriotismo, etc.

Percussão:

- a) Caixa: belicosidade, marcial, etc.
- b) Pratos: grandeza, brilho, etc.
- c) Gongos: majestade, exotismo, mistério, etc.
- d) Harpa: feminilidade, fantasia, delicadeza, as crianças, etc.
- e) Percussão pequena: colorismo, folclore do país de origem, etc.

Os instrumentos de teclado:

- a) Órgão: religião, fé, religiosidade, crenças religiosas, mistério, etc.

Cordas:

- a) Violinos: romance, elegância, transcendência, etc.
- b) Violas: mesmo que os violinos, mas menos brilhante, etc.
- c) Violoncelos: romance, expressividade, etc.
- d) Contrabaixos: mais terrenos, etc.

Os instrumentos elétricos e eletrônicos:

Instrumentos modernos podem remeter a modernidade. No entanto, isso acontece quando um instrumento cria um som novo. Roman (2008) dá o exemplo de um instrumento que "imita" um instrumento acústico especial, como o órgão elétrico, nesse caso o efeito não é o mesmo. É o caso de sintetizadores utilizados em música para cinema e ficção científica.

1.4.6.7 - Conotações texturais-instrumentais

Roman (2008) utiliza aqui a noção de figura e fundo da Gestalt para explicar conceitos acerca da textura instrumental. Ele afirma que agrupamos os elementos ou estímulos musicais com base nesses dois parâmetros de atenção. Essa analogia associa música e imagem, pois as figuras vistas no espaço são sempre projetadas em um fundo. Na música acontece o mesmo, ou seja, há elementos que se destacam sobre um fundo ou acompanhamento.

Associação pela textura

- 1 - Acompanhamento (um fundo sem figuras): representa a base para as ideias a serem exibidas.
- 2 - Melodia apenas (a figura sem fundo): representa uma única ideia como a voz interior do personagem.
- 3 - Melodia acompanhada (uma ou mais figuras em um fundo): uma ou mais vozes envolvidas por um acompanhamento. Representa uma ou mais ideias que envolvem o espectador em um espaço comum.
- 4 - Contraponto (várias figuras com ou sem o fundo): diálogo simultâneo de muitas vozes. Confusão, urgência e tagarelice.
- 5 - Homofonia (uma figura e sua "sombra"): representa uma ideia coletiva, que envolve um grande grupo; sentido coral.
- 6 - Heterofonia (uma figura e sua "sombra deformada"): representa uma ideia coletiva, mas uma ideia transformada ou desfigurada.

Associação de número de personagens e de instrumentos

Segundo Roman (2008) o som produzido por um instrumento pode ser encarado como a voz do instrumentista. Assim, a voz dos instrumentistas pode ser usada para tecer relações com as vozes presentes em uma cena. Em várias ocasiões se relaciona na tela a voz de um instrumento com a voz de um dos personagens do filme. É comum encontrar casos em que até mesmo o diálogo entre os dois protagonistas é realmente "dobrado" por dois instrumentos distintos, cada um associado a um dos personagens.

Fundo instrumental: sem personagens na tela, ou não distinguíveis em um plano geral.

- b) Um instrumento único (ou solista): pode representar a solidão, intimidade, um único personagem, abandono, etc.
- c) Dois instrumentos: relação entre dois personagens, o diálogo, etc.
- d) Três instrumentos: (mais raro) relação entre três personagens, etc.

Grupos instrumentais também podem conotar determinadas ideias. Roman (2008) chama isso de associação do tipo de grupo histórico-instrumental. É possível ver aqui como em outras descrições do autor mais de uma ideia sendo endereçada por um elemento musical, em certos momentos ideias distantes. Portanto o contexto é fundamental para que uma ideia seja acionada ao invés de outra.

- a) Música de câmara: situações cotidianas, íntimas, filmes "de autor".
- b) Música orquestral: filmes narrando situações cotidianas que são fora do comum. Representação do grandioso, o espetacular, o transcendental, etc. No cinema americano é quase sempre usado em todos os tipos de filmes, proporcionando uma atmosfera mais irreal.

1.4.6.8 - Conotações em dinâmicas

As dinâmicas extremas marcam claramente o tipo de situação. Roman (2008) dá o exemplo de um *pianíssimo* que pode expressar quietude, tranquilidade, concentração, privacidade, baixa atividade, etc. Um *fortíssimo* representa o inverso: sobressalto, acontecimento importante, ação, muita atividade. Aqui Roman (2008) dá o exemplo de algumas articulações e suas respectivas conotações.

- a) Legato: romantismo, amplitude, espaço (por exemplo, em uma grande panorâmica), etc.
- b) Tremolos nas cordas: tensão, suspense, etc.
- c) Staccato e pizzicato na corda: humor, facilidade, simpatia, leveza, etc.
- d) Acentos: marcar algum acontecimento, algo ocorre, a tensão, eventos inesperados, etc.
- e) Vibrato na corda (lento, contínuo, forte, amplo): segurança, majestade, dignidade, etc.
- f) Vibrato na corda (rápido, suave, macio, curto): tristeza, medo, indecisão, etc.