

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM ESTUDOS DE LINGUAGENS**

FELIPE BRITO DE MELO

**IMITAÇÃO E RITMO:
UM ESTUDO DE CASO DA SEMIOSE NO APRENDIZADO MUSICAL
PERCUSSIVO**

Campo Grande – MS
Fevereiro-2018

FELIPE BRITO DE MELO

**IMITAÇÃO E RITMO:
UM ESTUDO DE CASO DA SEMIOSE NO APRENDIZADO MUSICAL
PERCUSSIVO**

Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sob a orientação da Prof^a Dr^a Eluiza Bortolotto Ghizzi.

Área de Concentração: Linguística e Semiótica

Campo Grande – MS
Fevereiro 2018

FELIPE BRITO DE MELO

**IMITAÇÃO E RITMO:
UM ESTUDO DE CASO DA SIGNIFICAÇÃO E INTERPRETAÇÃO NO
APRENDIZADO MUSICAL PERCUSSIVO**

APROVADA POR:

ELUIZA BORTOLOTO GHIZZI, DOUTORA (UFMS)

GERALDO VICENTE MARTINS, DOUTOR (UFMS)

GUSTAVO RODRIGUES PENHA, DOUTOR (UFMS)

Campo Grande, MS, ____ de _____ de _____.

RESUMO

Entendemos que as concepções sociais das elites etnocêntricas que, de modo geral, colocavam a música erudita europeia como sinônimo de progresso, acabaram por fazer com que a memória rítmica do Brasil adquirida a partir da introdução cultural africana no país não fosse reconhecida nas instâncias em que a música era ensinada e aprendida. Apesar disso, mais recentemente, tal memória vem passando por um lento processo de valorização, que envolve sua consolidação enquanto uma das marcas principais da música brasileira. Assim, a transmissão de conhecimento da música percussiva deu-se de maneira informal nos contextos onde esta se fazia presente e essa informalidade desencadeou características próprias de ensino e aprendizagem de música nas manifestações populares; dentre elas, está a imitação como importante ferramenta para trocas de conhecimento nesses espaços. Esta pesquisa objetivou a análise, sob a luz da semiótica peirciana, dos signos envolvidos no processo de imitação dentro de um ambiente de ensino e aprendizado musical, em especial de instrumentos de percussão. Com esse objetivo, realizamos revisão bibliográfica de textos sobre os formatos de ensino de música existentes e suas características, de maneira a compreendermos os processos presentes em nosso *corpus* que seriam relevantes de serem investigados. Essa revisão bibliográfica incluiu aspectos da semiótica de C.S. Peirce e de pesquisas relacionando semiótica peirciana, música e imitação. Ao final, tomamos como base os conceitos teórico-metodológicos apresentados na revisão para realizarmos um estudo de caso, sobre a produção e interpretação de signos em uma aula de percussão, focado na presença da *mimesis*. Os resultados desta pesquisa colaboram para a construção de uma semiótica da música, no que se refere às relações entre imitação e o ensino e aprendizado de percussão, e com o (re)conhecimento acadêmico de modos de construção de significado viabilizando práticas de ensino e aprendizado envolvendo imitação e percussão.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de percussão. Semiótica peirciana. Imitação como signo. Ensino de música.

ABSTRACT

We understand that the social conceptions of the ethnocentric elites, which generally put European classical music as synonymous with progress, ended up making the rhythmic memory of Brazil acquired from the African cultural introduction in the country not recognized in the instances where music was taught and learned. Nevertheless, more recently, such memory has been undergoing a slow process of valorization, which involves its consolidation as one of the main brands of Brazilian music. Thus, the transmission of knowledge of percussive music occurred informally in the contexts where it was present and this informality triggered specific characteristics of teaching and learning of music in the popular manifestations; among them imitation as an important tool for exchanging knowledge in these spaces. This research aimed at analyzing, in the light of Peircian semiotics, the signs involved in the process of imitation within an environment of teaching and musical learning, especially of percussion instruments. With this aim, we carried out a bibliographical revision of texts on the existing music teaching formats and their characteristics, in order to understand the processes present in our corpus that would be relevant to be investigated. This bibliographic review included aspects of C. S. Peirce's semiotics and research relating Peircian semiotics, music, and imitation. In the end, we took as a base the theoretical-methodological concepts presented in the review to carry out a case study, about the production and interpretation of signs in a percussion class, focused on the presence of mimesis. The results of this research collaborate in the construction of a semiotics of music, regarding the relations between imitation and percussion teaching and learning, and with the academic (re) knowledge of ways of constructing meaning, facilitating teaching and learning practices involving imitation and percussion.

KEYWORDS: Percussion teaching. Peircian semiotics. Imitation as a sign. Teaching music.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: As dimensões básicas da mimesis.....	76
Figura 2: Mimesis como um ato de comunicação.....	79
Figura 3: Transcrição do ritmo completo da atividade proposta.....	87
Figura 4: Bula da atividade proposta.....	87
Figura 5: Participantes da aula.....	88
Figura 6: Semiose no período 0'47"-3'37" do <i>corpus</i>	90
Figura 7: Semiose gerada pelo professor a partir do Ie^1	91
Figura 8: Semiose e Interpretante Dinâmico Lógico/Energético gerado pelo professor.....	92
Figura 9: Transcrição das quatro notas do primeiro tempo acrescidas da primeira nota do segundo tempo.....	92
Figura 10: Semiose gerada a partir do Interpretante Dinâmico Energético (Ie^3) apresentado pelo professor.....	93
Figura 11: Semiose gerada a partir do Interpretante Dinâmico Energético (Ie^6) apresentado pelo professor.....	95
Figura 12: Semiose gerada a partir do Interpretante Dinâmico Energético (Ie^6) apresentado pelos intérpretes.....	96
Figura 13: Transcrição das quatro notas do primeiro tempo mais a primeira nota do segundo tempo, acrescidas da nota na pele do tambor grave.....	96
Figura 14: Semiose gerada a partir do novo signo (ritmo terminando com uma nota na pele do tambor grave) apresentado pelo professor.....	97
Figura 15: Semiose gerada a partir da imitação <i>não-falha</i> (Ie^{17}) realizada pelos intérpretes.....	98
Figura 16: Transcrição dos dois primeiros tempos do ritmo.....	98
Figura 17: Semiose gerada a partir do novo signo (ritmo terminando com duas notas no aro do tambor agudo) apresentado pelo professor.....	100
Figura 18: Semiose gerada a partir da dificuldade apresentada pela intérprete A5.....	101
Figura 19: Semiose gerada a partir da continuidade da dificuldade apresentada pela intérprete A5.....	102
Figura 20: Semiose gerada a partir imitação oral de todos os participantes.....	103
Figura 21: Semiose gerada a partir da performance realizada pelos intérpretes nos tambores.....	104

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
1. A MÚSICA COMO CIÊNCIA E UM RECORTE DE CONCEITOS SEMIÓTICOS GERAIS COM BASE EM PEIRCE	26
1.1 A Música na classificação das ciências de Peirce	27
1.2 Signo, semiose e algumas relações tricotômicas da semiótica de Peirce	31
2. BREVE PANORAMA SOBRE RELAÇÕES CONSTRUÍDAS ENTRE SEMIÓTICA E MÚSICA	53
2.1 Breve panorama de aplicações da semiótica à música	53
2.2 A representação semiótica em música por Martinez.....	62
2.3 <i>Mimesis</i> e semiótica	71
3. UMA SEMIÓTICA DA CONSTRUÇÃO DE UM RITMO POR IMITAÇÃO EM UMA AULA DE PERCUSSÃO	81
3.1 Pressupostos teórico-metodológicos.....	81
3.2 Percurso investigativo: análise.....	87
3.3 Discussão.....	105
CONCLUSÃO.....	108
REFERÊNCIAS	112
APÊNDICES	115

INTRODUÇÃO

A multiplicidade de formatos de práticas musicais existentes em nossa época faz com que exista, também, uma grande variedade de metodologias de ensino de música. Uma mais centrada na manutenção na tradição da música antiga europeia, com base em um repertório pertencente a essa tradição e novas composições que giram em torno dele; outras mais preocupadas em relacionar o ensino de música com os contextos sociais e culturais nos quais estão imersos os educandos; e ainda, algumas metodologias que não se preocupam nem com uma coisa nem com outra, mas sim com a manutenção, por grupos sociais e culturais, de rituais que trazem consigo uma série de práticas musicais, com linguagens específicas, que influenciam diretamente as formas como essa música é ensinada e aprendida. Dentro de cada uma das maneiras como essas práticas musicais se manifestam e são transmitidas e aprendidas pelos seus participantes, são inevitáveis a significação (com seus signos característicos), a representação e a interpretação em processos semióticos diversificados e potencialmente infundáveis, que se fazem importantes para os sujeitos inseridos, conforme as relações que esses significados estabelecem com sua arte, suas práticas culturais, a construção do conhecimento.

A metodologia tradicional, ou formal, de ensino de música é apontada por Medeiros Pereira (2013, p. 135) como aquela oriunda dos Conservatórios, “instituição responsável pelo ensino de uma cultura musical dominante, com vistas à sua conservação, perpetuação”. Segundo o autor, para esse ensino formal de música o sistema *conservatorial* é que determina *quem* se tornará músico, *como* ele se tornará e *quando* seus participantes estarão aptos a praticar; isso afeta “a forma como sua arte é produzida, praticada e tornada disponível para o público” (MEDEIROS PEREIRA, 2013, p. 144). O autor aponta que dentro dessa metodologia não há, ou há pouca, preocupação em integrar questões musicais “de caráter mais amplo” dentro do fazer musical - como as performances em grupo, improvisação, criação e apreciação – e afirma que há pouca preocupação com aspectos extramusicais que rodeiam os contextos onde os alunos estão inseridos, privilegiando uma abstração e compartimentação do conhecimento, em detrimento das prováveis experiências musicais que o educando tenha vivido até ali. Mesmo sendo um ensino individualista, as formas de produção e transmissão de conhecimento musical são aplicadas para todos os tipos de músicos de forma homogênea, como se unificassem as pessoas e seus ritmos de aprendizado, tendendo a manter uma

separação entre o estudo teórico da música e o estudo prático. Nesse tipo de ensino de música considera-se haver uma tendência para o “desenvolvimento técnico instrumental e a tradição musical escrita” (FRANÇA e SWANWICK, 2002, p. 13), esta última ocupando lugar de extrema importância, resultando em um aprendizado musical caracterizado como mais “visual do que auditivo, já que essa notação é produto de uma abstração ‘útil para pensar a organização dos sons na sua ausência’” (PENNA apud MEDEIROS PEREIRA, 2013, p. 142).

Historicamente, até o início do século XX a Educação Musical em foco na sociedade ocidental era essa que acontecia nos conservatórios e escolas, os quais, orientados por uma visão cartesiana e positivista, entendiam que deveria ser ensinado e aprendido somente aquilo que era considerado como o “correto”: a música erudita europeia. A evolução das ciências sociais, em especial do conceito de *relativismo*¹ *cultural* herdado da Antropologia, acabou por influenciar também os pressupostos teóricos da Educação Musical e, nesse sentido, o entendimento de que a cultura europeia é o centro da produção cultural humana passa a ser substituído pelo de que esta é apenas mais uma cultura. Isso acaba por exercer influências sobre os desenvolvimentos subsequentes da Educação Musical.

No âmbito da dominância da metodologia formal de ensino de música, vinculada ao que se consolidou como linguagem tradicional da prática musical, muitas são as discussões geradas sobre a necessidade de se investigar os espaços não-institucionais de ensino de música (não-formais e informais), considerando, assim, a existência de formatos diversos de produção musical, que não apenas os tradicionalmente adotados nas práticas escolares ou institucionais; ao mesmo tempo, ampliando o conceito de Educação Musical, para abarcar o não restrito à escola (ou conservatório) e reconhecendo que podemos aprender música fora desses contextos, conforme aponta Souza (2001, p. 85):

Crianças e jovens talvez “aprendam” música, hoje, mais em seus ambientes extra-escolares do que na escola propriamente dita, pois não há dúvida de que é possível aprender e ensinar música sem os procedimentos tradicionais a que todos nós [músicos e musicistas] provavelmente fomos submetidos.

Segundo Arroyo (2002), em sua Abordagem Sociocultural da Educação Musical, toda prática musical traz implícita a aprendizagem dessa prática e alguma modalidade de educação musical deve ocorrer nos diversos contextos onde esta se faz presente, como nos grupos sociais e culturais diversos (clubes, bares, reuniões familiares, entre outros). Assim, segundo a

¹ Relativização, segundo essa ciência, implica enxergar os processos e produtos culturais considerando seus contextos de produção sociocultural. (ARROYO, 2002).

autora, educação musical não acontece apenas em instituições formais (escolas de ensino regular, escolas livres de música, conservatórios), mas também fora delas.

Santos (2001) aponta múltiplos formatos de educação musical atuais e uma distinção entre os tipos de espaço onde essas ocorrem. Considera a educação infantil, a escola de ensino fundamental e médio e as escolas de música como campos tidos como consagrados e legítimos. Já os demais espaços, como escolas alternativas, livres e de experiências extraescolares ou desenvolvidas fora da grade escolar, são tidos pela autora como espaços de educação não-formal e informal. Como exemplos de espaços não-formais e informais a autora cita centros comunitários, associações, hospitais, igrejas, instituições não escolares e escolares de ensino de dança, espaços de práticas culturais e sociais, que são caracterizados por terem as relações baseadas na afetividade (SANTOS, 2001, 42-43).

Ao se referir à educação musical não-formal, Souza (2001, p. 305) aponta para o que chama de “associações democráticas para o desenvolvimento”, instituições cujo objetivo é oferecer uma aprendizagem voluntária, com conteúdos estimulantes aos participantes, favorecendo a promoção da socialização, da solidariedade e do desenvolvimento do indivíduo. Nessas instituições, os objetivos devem adaptar-se às necessidades dos alunos e à viabilidade econômica do local.

Falando-se dos processos de ensino e aprendizagem de música que acontecem nas manifestações culturais, Souza (2001) afirma que o conhecimento é transmitido de geração em geração e que os processos de musicalização são incorporados, ou seja, são processos intrínsecos onde o conhecimento é transmitido e aprendido a partir de uma organização diferente daquela existente nos processos formais, ocorrendo trocas de informações na prática e na convivência. Assim, segundo o autor, em manifestações populares “não são criadas situações didáticas para que um conhecimento seja adquirido, mas há uma inserção do indivíduo no fazer musical, através da observação e da prática imitativa e criativa” (SOUZA, 2001, p. 303-305).

Mark (apud WILLE, 2003, p. 15) afirma que o ensino e aprendizagem informais são aqueles oriundos, primeiramente, da família e que, depois, estendem-se para a comunidade étnica ou cultural em que está imerso o indivíduo. Dentro desse processo estão as visões, os cheiros, as crenças, os sons e os valores e, portanto, seria importante o conhecimento de como essas práticas acontecem e de que forma elas dependem do ensino formal das escolas.

Para Green (2001), os contextos de práticas musicais externos à escola têm despertado o interesse de muitos pesquisadores, porém, poucos trabalhos têm se voltado para a música popular informal. A autora discorre em sua pesquisa acerca de como os músicos populares aprendem sobre a aprendizagem musical informal, afirmando que esta está sempre presente na sociedade e que as práticas informais podem oferecer caminhos diferentes para a aquisição de conhecimentos e de habilidades musicais.

Refletindo sobre as asserções dos autores e autoras citados, consideramos que eles entram em consonância quando reconhecem a existência de diferentes tipos de ensino (de música) e de diferentes tipos e locais onde suas práticas acontecem. Nessa diferença, contudo, constatamos uma hierarquia e uma centralidade do ensino e dos espaços formais, em relação aos *outros*, denominados de modo negativo, como “não” formais ou “informais”; o que reafirma, ainda, certa centralidade daquela tradição europeia. Destacamos, ainda, que Souza (2001) reconhece que a “observação” e a “prática imitativa” que ocorrem nas manifestações populares geram aquisição de conhecimento e são criativas, contudo, afirma que nesses contextos não são criadas “situações didáticas”, o que parece justificar a separação entre formal e não formal. Conforme Sandroni (2000), o fato de não haver uma situação didática “visível” faz com que seja atribuído a esse tipo de ensino um caráter relaxado, desorganizado, descontraído; porém, aponta que qualquer tipo de educação, por mais informal que ela seja, transmite uma cultura ou um artefato cultural e possui uma organização implícita; por isso ele afirma que a aprendizagem informal deva chamar-se de “invisível” ou “não-explicita”, nomenclatura com a qual tendemos a concordar.

Há proposições quanto à importância de se conhecer “como essas práticas acontecem”, contudo, no caso de Mark (apud WILLE, 2003, p. 15), orientada para compreender sua eventual dependência do chamado ensino formal (“de que forma elas dependem do ensino formal das escolas”) e não a outra via, ou seja, de que forma o ensino formal nas escolas depende delas ou pode aprender com elas. Esta já está claramente proposta por Green (2001), que não apenas reconhece sua constante presença na sociedade, quanto suas eventuais contribuições para a aquisição de conhecimentos e de habilidades musicais.

Dessa forma, considerando que este estudo propõe pesquisar o ensino e aprendizagem de percussão e, insere-se, com base nos teóricos citados neste texto, no âmbito das práticas musicais não-formais e informais e que são realizadas predominantemente em espaços não-formais, embora sejam realizadas, também, em espaços ditos formais, acreditamos estar favorecendo para o campo de estudo de práticas musicais diferentes daquelas já consolidadas

pelo ensino formal de música, tomando o conhecimento dessas práticas *outras* como importantes fontes de elaboração de organizações e significados musicais.

Para a realização desse estudo, nosso *locus* de pesquisa foi definido no âmbito de um grupo de percussão coordenado pelo autor, intitulado LAPEBÁ – Laboratório de Percussão e Batucaria. Chama-se laboratório por não se tratar de um curso de percussão no qual se inicia aprendendo ritmos, técnicas e como tocar determinados instrumentos. A intenção do projeto é, primeiramente, oportunizar aos participantes manipular e experimentar sons percussivos em suas mais variadas formas, descobri-los, senti-los e, a partir daí, aprender ritmos, técnicas e instrumentos, propondo assim um caminho inverso ao do curso. Associado a isso, a proposta é não tornar os participantes presos aos instrumentos de percussão convencionais e aos ritmos aprendidos, em sua maioria, provenientes das manifestações folclóricas e populares brasileiras, mas utilizá-los como ponto de partida para modificá-los e/ou criar outros, de modo a permitir e estimular também a descoberta de novos sons. Metodologicamente, também, muitas das práticas utilizadas para a transmissão do conhecimento provêm dessa herança cultural: o corpo enquanto facilitador do processo ativo de ensino e aprendizagem de ritmos, a notação oral, a imitação, o improviso, as técnicas populares dos instrumentos utilizados, entre outras.

A oficina foi criada no início de 2016, com o intuito de oferecer aulas de experimentação musical com ênfase em percussão para público leigo ou interessados em música em geral. No início, a oficina contava com apenas uma turma e os encontros aconteciam duas vezes por semana na sede de um grupo de teatro na cidade de Campo Grande, Mato Grosso do Sul. Atualmente, a oficina acontece em uma das salas do Curso de Música da UFMS (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul) e conta com duas turmas: uma de participantes mais antigos (que já conhecem bem os objetivos e metodologia da oficina), e uma turma de novatos.

Durante a existência do grupo, e após a contratação do autor como professor substituto do Curso de Música da UFMS, foi necessária a inserção deste em um contexto (instituição) formal de ensino de música, ou seja, aquela oficina de percussão calcada nas metodologias não-formais e informais de ensino de música passa a habitar um ambiente cujo o sistema conservatorial é a principal fonte de referência para as atividades ali existentes. Assim, ao

levar a oficina para dentro da universidade² alguns desafios foram encontrados, devido às características de uma linguagem distinta daquelas as quais aquele espaço estava melhor preparado. A título de exemplo, citam-se: (1) a excessiva intensidade sonora causada pelos tambores em relação às salas inapropriadas para receber uma grande intensidade sonora, causando desconforto a outros usuários, associado à (2) resistência de alguns colegas quanto à aceitação dentro da instituição de uma prática musical que acontece de uma forma diferente das práticas eruditas (e que necessita acontecer desta forma para a manutenção de suas características e cumprimento dos objetivos) e (3) aos estudantes de música com outra formação de repertório (ou seja, sem conhecimentos prévios sobre como ocorrem as práticas percussivas populares e seus formatos de ensino e aprendizagem, o que dificultou o entendimento da imitação enquanto atributo metodológico), entre outros. Para adequar-se, as metodologias de ensino e aprendizagem utilizadas pelo professor precisaram ser adaptadas à realidade que se encontrava ali, o que ocasionou uma mudança nos processos de significação e interpretação de signos nesse ambiente. Em meio às mudanças algumas práticas metodológicas continuaram a fazer parte constantemente das aulas: a prática musical coletiva, a imitação de sons e gestos, a improvisação, entre outras. Nesse processo, estimulado pelas adaptações, este autor foi levado a refletir sobre essas práticas, considerando as relações estabelecidas e as que ainda seriam possíveis de estabelecer entre o ensino e aprendizado praticado no âmbito da percussão, considerada sua tradição, e aquilo que era requerido dentro de um ensino formal de música, tal como praticado em uma instituição de ensino superior.

Uma das constatações decorrentes dessa reflexão é que para um processo de ensino e aprendizagem calcado em uma metodologia imitativa, como é o caso investigado neste estudo e como é o caso de uma série de outros grupos de percussão que também ensinam e aprendem música dessa forma, a prática em conjunto favorece em muito o aprendizado dos participantes. Aspecto este que é também um distintivo em relação ao ensino em um curso superior de música que, ainda que faça uso dessas práticas, é predominantemente orientado para a formação individual. As práticas musicais coletivas possuem uma série de características e necessidades próprias, que se relacionam diretamente com as maneiras pelas quais uma música é produzida, transmitida e aprendida, influenciando, assim, a forma como o professor de música lida com a linguagem musical.

² Embora estivesse dentro de um ambiente formal, muitas das práticas metodológicas ainda continuaram a ser aquelas oriundas dos contextos populares de ensino de música. Observamos que não se estabeleceu uma formalização por meio de projeto de ensino, extensão ou pesquisa com a UFMS.

Em entrevista realizada com três professores de música que se utilizam de aulas de música coletiva, Tourinho (2007) narra alguns princípios que são levados em conta por estes professores em aulas em grupo, sendo eles: 1) todos podem aprender a tocar um instrumento; 2) todos aprendem com todos; 3) o ritmo da aula, que é planejada e direcionada para o grupo, exige do estudante disciplina, assiduidade e concentração; 4) o planejamento, que é feito para o grupo, deve levar em conta as habilidades individuais de cada um; 5) há uma autonomia e decisão na organização dos eventos musicais por parte dos alunos.

Reconhecendo e levando em consideração a partilha de conhecimento e a interação entre os alunos de um grupo como aspectos importantes para o aprendizado, Fisher (apud LEMOS, 2012) aponta, em sua filosofia de Aprendizagem Colaborativa, cinco fatores básicos que proporcionam diferentes vivências aos alunos submetidos ao ensino musical coletivo. São eles: 1) **Interdependência positiva**, ou seja, o aprendizado é responsabilidade do grupo e a atividade não pode ser realizada individualmente, sendo o desenvolvimento de todos necessário para que se chegue ao resultado almejado; 2) **Interação face-a-face**, onde os participantes dialogam entre si de forma que as ideias entrem em harmonia para que os problemas de habilidades musicais sejam resolvidos; 3) **Responsabilidade individual**, o grupo depende de cada indivíduo e este conhece a sua postura de colaboração para o desenvolvimento total e não individual; 4) **Habilidades Sociais**, vem a ser a capacidade de trabalhar em grupo, concordando e propondo ideias e, através disso, se relacionando e aceitando as decisões do coletivo; 5) **Desenvolvimento em grupo**, “são aquisições de conceitos e habilidades em função da realização prática da atividade em questão” (LEMOS, 2012, p. 101-102). Essa aquisição se dá de modo apropriado ao contexto das atividades mais práticas e em situações ligadas diretamente ao repertório, e não de forma essencialmente teórica, seguida de prática através de exercícios, como ocorre, por exemplo, na apreensão de técnicas instrumentais no ensino individual.

Cruvinel (2004, p. 34) aponta em sua pesquisa a eficiência do ensino coletivo de acordo com as seguintes evidências por ela apontadas:

- 1) é eficiente como metodologia na iniciação instrumental; 2) é acelerado o desenvolvimento dos elementos técnico-musicais para a iniciação instrumental; 3) o resultado musical ocorre de maneira rápida, motivando os alunos a darem continuidade ao estudo do instrumento; 4) a teoria musical é associada à prática instrumental, facilitando a compreensão dos alunos; 5) há baixo índice de desistência; 6) desenvolve a percepção auditiva, a coordenação motora, a concentração, a memória, o raciocínio, a agilidade, o relaxamento, a disciplina, a autoconfiança, a autonomia, a independência, a cooperação e a solidariedade, entre outros; 7) contribui para o

desenvolvimento do senso crítico, da consciência política e da noção de cidadania e para mudança positiva de comportamento dos sujeitos envolvidos; 8) o desempenho em apresentações públicas traz motivação, segurança e desinibição aos alunos; 9) as relações interpessoais do processo de ensino-aprendizagem coletiva contribuem de maneira significativa no processo de desenvolvimento da aprendizagem, da expressão, da afetividade, da auto-valorização, da auto-estima; do respeito mútuo, da cooperação, da solidariedade e a união do grupo; 10) a didática e a metodologia de ensino devem ser adequadas ao perfil e às necessidades de cada grupo. (CRUVINEL, 2004, p. 34).

Assim, acreditando na música como agente transformador do ser humano, concordamos com a autora em compreender o ensino coletivo de música como “uma importante ferramenta para o processo de socialização do ensino musical, democratizando o acesso do cidadão à formação musical” (CRUVINEL, 2008, p. 05), uma vez que não somente visa à formação de músicos profissionais – como ocorre em alguns casos -, mas preocupa-se, também, em muitos casos, com a formação humanística e social do educando. Em uma época em que pouco se tem valorizado as relações interpessoais, como ocorre com as atuais sociedades ocidentais, o ensino coletivo de música tem sido pauta de debates na área, justamente pelo fato de também preocupar-se com a formação social dos indivíduos envolvidos no processo, priorizando processos de trocas mútuas de informações entre os sujeitos participantes, indo ao encontro do que diz Gohn (2003, p. 46) quando afirma que “a sensibilidade interpessoal pode ser tão importante quanto as habilidades técnicas trabalhadas no aprendizado de instrumentos musicais. [...] (pois) de nada adianta a destreza se o aprendiz não consegue interagir com o mundo”. A isso se deve o fato de grande parte dos projetos sociais e instituições alternativas e não formais de ensino, que utilizam da música para promoção da inclusão social, adotarem o ensino coletivo de instrumentos musicais.

Discussões entre etnomusicólogos, educadores musicais e demais áreas relacionadas ao estudo da música estão cada vez mais direcionando seus focos para a música em sociedade como um fator determinante e determinado por esta, cujas relações elaboram uma rede de significados composta por diferentes formatos de linguagens que são eleitas pelos sujeitos participantes nesse processo como relevantes, conforme aponta Queiroz (2005, p 49-50):

Para compreender uma expressão musical de forma contextualizada com os valores e significados que a constituem é necessário buscar um entendimento dos aspectos fundamentais que caracterizam social e culturalmente essa manifestação. A música transcende os aspectos estruturais e estéticos se configurando como um sistema estabelecido a partir do que a própria sociedade que a realiza elege como essencial e significativo para seu uso e a sua função no contexto que ocupa.

O autor afirma ainda que o ensino da música deva basear-se nesse princípio e pensar o fenômeno musical não apenas como expressão artística, mas também como fenômeno social, compreendendo a música como fator crucial na (re)construção e (re)elaboração do contexto no qual está imerso o educando, pois dentro de cada sociedade ela ocupa características ímpares, vez que os usos e funções a particularizam de acordo com as especificidades do universo sociocultural que a rodeia (QUEIROZ, 2005).

Tomando como base a fala de Queiroz (2005), assim como os relatos de Tinhorão (1998), no seu livro *História social da música popular brasileira*, não apenas entendemos as práticas musicais percussivas utilizadas por este autor no grupo de percussão LAPEBÁ como provenientes de e influenciadas por um processo histórico-cultural, como entendemos tratar-se, neste caso específico, de um processo marcado pela história da colonização no Brasil, cujas consequências estão ainda em curso no meio social e cultural brasileiro, entre elas, a constituição do caráter de “estigmatização” e marginalização dos instrumentos de percussão no Brasil. Nesse processo, as maneiras como o ensino e aprendizagem de música aconteciam/acontecem onde esses instrumentos se faziam/fazem presentes eram/são os que eram/são possíveis ali, tendo em vista as possibilidades de se tocar os tambores.

Esse processo tem suas origens nos tempos de colonização no Brasil, quando os negros africanos aqui escravizados, assim como os nativos da terra, eram assolados pelo eurocentrismo cristão que insistia em afirmar que outras tradições culturais que não condiziam com a vigente na Europa eram primitivas, bárbaras e oriundas de práticas diabólicas. Desta forma, os europeus forçavam os povos que aqui viviam ou que aqui passaram a viver a aceitar seu imaginário cultural, obrigando-os a abandonar suas próprias práticas culturais e a agir coerentemente com as crenças e os costumes dos europeus. Assim, “as práticas religiosas nativas eram pouco a pouco proibidas e perseguidas, e junto com elas todo um conjunto de saberes e formas de compreender o universo se perdiam também” (NOGUEIRA, 2017, p. 97).

Em meio a esse processo de subjugação e submissão, certa abertura de espaço por parte dos colonizadores, permite aos atores participantes desse contexto “combinar elementos das diferentes matrizes culturais disponíveis, formando novas práticas culturais que não são nem europeias, nem africanas, nem ameríndias, mas sim práticas híbridas” (NOGUEIRA, 2017, p. 99). Desta maneira, os africanos passam a reelaborar suas identidades culturais trazidas da África e aproveitam os “elementos aqui disponíveis para criar e recriar novas práticas” (NOGUEIRA, 2017, p. 99). Mas, é importante salientar que mesmo essas

referências trazidas pelos africanos nos navios são resultados de hibridações³, uma vez que estes:

[...] chegam [nas Américas] despojados de tudo, de toda e qualquer possibilidade, e mesmo despojados de sua língua. Porque o ventre do navio negreiro é o lugar e o momento em que as línguas africanas desaparecem, porque nunca se colocavam juntas no navio negreiro. [...] O que acontece com esse migrante? Ele recompõe, através de rastros / resíduos, uma língua e manifestações artísticas, que poderíamos dizer válidas para todos. (GLISSANT apud NOGUEIRA, 2017, p. 99).

Lima (2010, p. 211), em seu texto sobre o gênero musical lundu no Brasil da segunda metade do século XVIII, aponta através de análises de imagens daquele período a forte presença da percussão nessas manifestações populares da sociedade brasileira da época. Em uma das descrições o autor descreve:

Outra gravura, de nome Batuque, que se encontra no livro *Viagem pelo Brasil*, de Spix & Martius (1981 [1821], vol. 1, p. 179), ao apresentar uma cena na mata, além dos casais de negros em um momento anterior ou posterior à umbigada, componente indispensável da dança do lundu, mostram dois instrumentos bastante ligados à tradição popular: um reco-reco e um balafon (espécie de marimba feita de cabaça, presente na África negra).

Porém, essa presença e o desenvolvimento de novas formas culturais permaneceram, durante o período da escravidão e mesmo depois, sem o reconhecimento dado àquilo que era proveniente da Europa. Para as elites do período conhecido como *Belle Époque brasileira*⁴, os tambores oriundos da tradição musical africana não representavam a ideia de progresso defendida por essa camada da sociedade. Segundo Barsalini (2010, p. 819), a *Belle Époque*:

[...] teve como característica marcante o conflito entre práticas culturais ligadas a antigos costumes (a exemplo das manifestações musicais do jongo, lundu ou jogos de capoeira) e aquelas então consideradas civilizadas, como saraus animados por danças europeias, cafês-concerto, óperas, entre outras. Essas últimas representavam, para a classe dominante, modelos de manifestações conectadas com o ideal positivista de progresso [...].

Portanto, as concepções das elites etnocêntricas e que colocavam a música erudita europeia como sinônimo de progresso acabaram por fazer com que a memória rítmica do Brasil, adquirida a partir, também, da introdução cultural africana no país, demorasse para ser reconhecida e passasse por um lento processo de valorização até tornar-se uma marca principal da música brasileira. Santos (2013, p. 14) revisa registros de diferentes autores sobre

3 “Estes processos de criações de novas práticas culturais a partir de elementos de diferentes culturas combinadas é justamente o que podemos chamar de hibridações.” (NOGUEIRA, 2017, p. 99).

⁴ Fins do século XIX e primeiras décadas do século XX

fatos históricos que demonstram a repressão pela qual passavam aqueles que eram vistos com algum instrumento de percussão que estivesse ligado as práticas africanas no Brasil:

O confisco do pandeiro de João da Baiana, que, para evitar aborrecimentos com a polícia, foi preciso o senador Pinheiro Machado assinar o instrumento para autorizar a execução do mesmo (MIRANDA, 2009); a proibição dos desfiles dos grupos de Afoxés, no carnaval de Salvador, com o pretexto de combate ao crime, ao deboche e à desordem (TINHORÃO, 2000); as perseguições dos grupos de maracatus originários das casas de Xangô em Recife (LIMA, 2007, 2008); o enfraquecimento das práticas festivas negras como encenações de autos de rei congo, bumba meu boi, sambas e maracatus, devido ao processo de “romanização” (intervenção da Igreja Católica) apoiado pela polícia em Fortaleza (MARQUES, 2009).

Porém, como aponta Tinhorão (1998), durante a escravidão, os negros e negras escravizados(as) foram entrando com seus costumes cada vez mais dentro da casa grande e se alocando em espaços dentro da sociedade brasileira, onde as tradições da senzala eram permitidas desde que de forma mais amena. Assim, o famoso *lundum* praticado nas senzalas recebia o nome “esbranquiçado” de *batuque* e era servido como uma diversão para os visitantes dos senhores donos da casa, obviamente sem as tradicionais umbigadas, que despertavam um erotismo disfarçado de pavor nos homens da casa.

Já no século XX, fato marcante para a inclusão e elevação da percussão na Música Popular Brasileira foi a gravação do choro de rua *Na Pavuna*, pelo Bando de Tangarás em 1929. Segundo Barsalini (2010, p. 820), “a música merece nossa atenção por ter sido o primeiro registro fonográfico de instrumentos de percussão próprios de batucada de escolas de samba”. A introdução de instrumentos de percussão nesta música foi muito questionada na época pelos técnicos de estúdio e produtores musicais da gravadora Odeon-Parlophon, pois “consideravam impossível o registro daqueles instrumentos rudimentares” (BARSALINI, 2010, p. 821). Porém, a música obteve sucesso no carnaval de 1930 e resultou na profissionalização dos ritmistas, uma vez que outras gravadoras e orquestras passaram a adotar conjuntos de percussão similares ao que foi utilizado em *Na Pavuna*.

A partir da década de 1980, os grupos de percussão começaram a ser reconhecidos como “um espaço de cultura, de realização de projetos comunitários e de grupos performáticos” (SANTOS, 2013, p. 15), levando as “elites” sociais brasileiras a frequentarem cada vez mais esses grupos. Segundo Guerreiro (2000), essa mudança de perspectiva quanto aos grupos de percussão brasileiros foi influenciada pelo movimento *black* norte-americano, que trazia consigo a ideologia de exaltação de uma identidade cultural das camadas populares de baixa renda, e foi incorporada aos grupos afro-brasileiros de percussão através dos *slogans*

oriundos desta ideologia: *Black Power* e *Black is Beautiful*⁵. Assim, as manifestações populares percussivas (como afoxés, terreiros de Umbanda e Candomblés, maracatus) que aconteciam com represálias nos séculos XIX e início do século XX, eram agora apoiadas pelas políticas públicas e o Brasil passou a ser “vendido” para o mundo como o país do ritmo. Segundo Guerreiro (2000, p. 107) a partir daí:

Os tambores adquirem nesse contexto um status insuspeitado, através da expansão de seu uso e da valorização do instrumentista, pois de “bataqueiro” ele passa a “percussionista”, e esta não é apenas uma questão semântica. [...] O percussionista, que até poucos anos era o pior cachê das bandas, começa realmente a ganhar dinheiro, mas para isso muitos precisam se render aos modismos como o axé e o pagode.

Atualmente os grupos de percussão são utilizados em diversos contextos como meios de inclusão social e propagação cultural, carregando consigo “um sentido funcional de acordo com as necessidades do grupo social” a que estão ligados (SANTOS, 2013, p. 27). E hoje há uma inversão de valores onde a própria (dita) elite, que antes estigmatizava e discriminava as práticas percussivas, cada vez mais quer fazer parte desses grupos e conhecer suas culturas e ritmos.

Esse contexto histórico reafirma como característica importante das práticas percussivas presentes no Brasil, desde a colonização até os dias atuais, fato já destacado neste texto, o de que elas acontecerem, em sua grande maioria, de forma coletiva. É impossível não as relacionar com fortes valores de cunho social, aonde se apresentam as relações de grupo em favor de um fim comum, conforme diz Barsalini (2010, p. 819):

No contexto de configuração da música popular deflagrada na cidade do Rio de Janeiro nas duas primeiras décadas do século passado (século XX), era comum notar-se a prática da percussão enquanto uma manifestação coletiva, intimamente relacionada a aspectos extra-musicais. Esse tipo de prática coletiva estava conectado a tradições culturais afro-descendentes, representada através das reuniões frequentadas por indivíduos das primeiras gerações de alforriados pela abolição oficial da escravatura no Brasil. Além de seu caráter festivo, tais reuniões representavam sobretudo manifestações sociais fortemente ligadas a aspectos religiosos, de resistência e identidade culturais.

Escolas de samba, nações de maracatus, grupos de afoxés, terreiros de Umbanda e Candomblé, ternos de congo, moçambiques, entre outros, são exemplos de práticas

⁵ “Black Power” e “Black is Beautiful”: traduzido para o português significa Poder Negro e Negro é Bonito. Foram dois movimentos de pessoas negras ocorridos no final dos anos 1960, nos Estados Unidos, que exaltavam, nos negros, o orgulho racial, os valores culturais, a autonomia e a participação nas decisões políticas, institucionais e sociais. Os termos, muitas vezes, foram divulgados pela mídia, no Brasil, apenas como um estereótipo do negro - estilo de roupa e cabelo -, sem uma compreensão mais profunda do significado político e ideológico do movimento. (SANTOS, 2013, p. 15).

percussivas que acontecem de forma coletiva no Brasil. E o ensino e aprendizagem destes instrumentos nesses espaços acontece de maneira não-formal e informal, uma vez que não são dissociados dos rituais a que pertencem, conforme afirma Prass (1998), em sua etnografia sobre o aprendizado musical em uma escola de samba:

[...] a aprendizagem na escola de samba, externamente é um processo coletivo de vivência musical inseparável da dimensão social e ritual do carnaval e dos carnavalescos enquanto possuidores de um capital social, étnico e cultural, e que internamente enfatiza processos individuais de captação e acomodação de saberes musicais, nos quais o aprendente está envolvido em construir, porque é um saber que faz sentido para o grupo. (PRASS, 1998, p. 13).

Paralelamente à sua importância em termos de socialização, as práticas musicais coletivas são importantes também pelos processos próprios de ensino e aprendizagem que desenvolvem e que têm merecido reconhecimento e atenção da academia. Prass (1998, p. 13) relata que a aprendizagem dos ritmistas de uma bateria de escola de samba acontece com base na oralidade e é marcada por “processos de imitação de sons e de gestos corporais”. Assim, os ritmistas mais novos imitam e repetem aquilo que fazem os mais habilidosos, e estes mostram como deve ser feito. Referindo-se à questão corporal, a autora aponta que as coreografias servem não apenas para ornamentação das performances, mas são uma metodologia utilizada para que os ritmistas memorizem os arranjos, “demarcando corporalmente as seções de cada obra, relacionando a estrutura formal das músicas com linguagens corporais específicas” (PRASS, 1998, p. 14), facilitando assim todo o processo de “passagem” de uma música, já que não se utilizam de partituras. Esse processo é facilitado pelo formato coletivo de ensino-aprendizagem de música que acontece nesses espaços, pois sem um grupo de ritmistas os mais novos não teriam a quem imitar.

Este é apenas um exemplo do ensino da percussão em um contexto sociocultural onde esses instrumentos não se dissociam da tradição e nem esta existiria sem eles. Atualmente, contudo, apesar de usualmente manter sua íntima ligação com as manifestações culturais, o ensino de percussão não acontece apenas nesses ambientes, mas, acontece também de maneira formal e em instituições cujo objetivo é oferecer ensino de música. Por outro lado, há grupos que, com o passar do tempo, se afastaram das tradições e passaram a ser mais estudados musicalmente e não ritualisticamente, como é o caso de alguns grupos de maracatu que não carregam os cortejos, mas apenas a percussão. Segundo Paiva (2004, p. 25):

[...] podemos encontrar exemplos de aprendizagem musical formal, através dos instrumentos de percussão em: aulas particulares, escolas livres de música, conservatórios, universidades (nos cursos de licenciatura ou

bacharelado), além das fanfarras escolares, bandas militares, bandas de música e orquestras jovens. Esse tipo de aprendizagem, ainda está fortemente influenciado por modelos educacionais baseados na aquisição de conteúdos e habilidades específicas, consideradas como pré-requisito para a prática musical propriamente dita. A ênfase na técnica, na leitura e na teoria musical, representa o pensamento de que o fazer musical está subordinado a determinadas regras e etapas que, se não forem cumpridas, supostamente inviabilizariam a realização musical.

Tais situações, em que o ensino-aprendizado de percussão é submetido às regras do ensino formal de música, dissocia a percussão das manifestações populares e dos locais onde esta está arraigada e que sustentam uma “teia de significados que conferem sentido à ação dos grupos sociais” (ARROYO, 2002, p. 20), o que entendemos como uma distorção. Outras alternativas são possíveis e devem ser almejadas, concordando com Jorgensen (apud ARROYO, 2002, p. 20) quando afirma que:

A educação musical (...) é uma colagem de crenças e práticas. Seu papel na formação e manutenção dos [mundos musicais] - cada qual com seus valores, normas, crenças e expectativas - implica formas diferentes nas quais ensino e aprendizagem são realizados. Compreender esta variedade sugere que pode haver inúmeras maneiras nas quais a educação pode ser conduzida com integridade. A busca por uma única teoria e prática de instrução musical aceita universalmente, pode levar a uma compreensão limitada. (JORGENSEN apud ARROYO, 2002, p. 20).

No caso da percussão, a partir da análise da bibliográfica revisada - Arroyo (2001), Ciavatta (2009), Queiroz (2008), Paz (2000), Guerreiro (2000), Couto (2009) -, destacando-se o relato de Prass (1998) sobre como acontece o ensino coletivo de percussão em uma bateria de escola de samba, nos foi possível constatar que seu ensino-aprendizado – onde quer que aconteça - deve procurar preservar os fatores imitação, oralidade e movimentos corporais, associados às práticas coletivas, comumente presentes na educação musical em contextos populares ou naqueles ditos informais, sob o risco de afastar-se dos significados que provêm das suas origens que lhe conferem sentido ainda hoje, bem como de reduzir suas potencialidades para novas criações.

A oralidade é um importante meio de trocas de conhecimento musical nos contextos informais. Segundo Arroyo (2001), a “construção do conhecimento relativo às práticas das músicas populares é marcadamente oral” (ARROYO, 2001, p. 65) e, o conhecimento da escrita musical não se faz essencial para o aprendizado musical nos meios populares, assim como ocorre na cultura musical erudita europeia, onde é crucial o entendimento dos códigos da notação musical para que se execute uma peça desta cultura. Guerreiro (2000, p. 271) reafirma esse vínculo com a oralidade e não com a escrita:

Uma das principais características da linguagem percussiva popular é a oralidade, a transmissão oral de conhecimento, que lhe confere o status de música popular, deixando-a definitivamente fora do polo erudito. A linguagem percussiva é transmitida por observação e audição seguidas de imitação. Trabalha principalmente com a exploração do som e com a improvisação. (GUERREIRO, 2000, p. 271).

Ciavatta (2009) afirma haver uma dicotomia que opõe oralidade e escrita no ensino de música e usa a seguinte fala de Prass (1998) para mostrar como se dá essa dicotomia:

O aprendizado dos ritmistas das escolas de samba, construído oralmente, desenvolve saberes distintos daqueles normalmente enfatizados em cenários institucionais de Educação Musical, onde a escrita musical ocupa um lugar de destaque. A tradição ocidental vem relacionando a escrita à complexificação das músicas. Antes de reforçar esta dicotomia “oralidade x escrita”, como supostos sinônimos de “simplicidade x complexidade”, a experiência de desvelamento da etnopedagogia dos Bambas da Orgia aponta para diferentes possibilidades de Educação Musical, no caminho do que Havelock chamou de uma “tensão mútua e criativa” entre oralidade - escrita (...). As vinhetas para percussão, me parecem um bom exemplo para desmistificar a ideia de que o que pode ser ensinado e aprendido oralmente restringiria-se à simples imitação e repetição de materiais musicais. É o conhecimento da semântica dos naipes de instrumentos de percussão, que permite que os instrumentistas “conversem” entre si, “chamem os breques”, “conduzam” o fazer musical coletivo. Os ritmistas precisam compreender essa semântica para serem capazes de memorizar os arranjos de percussão e então saber o quê e em que momento bater, já que não há uma partitura para guiar a performance. (PRASS apud CIAVATTA, 2009, p. 40-41).

Ciavatta (2009, p. 40) argumenta que os professores das culturas populares não utilizam a escrita formal (partitura) para ensinar ritmos a seus aprendizes, “mas utilizam outras modalidades de representação para compor obras de grande complexidade”, sendo uma dessas modalidades o que Sodré (apud CIAVATTA, 2009, p. 41) chama de “notação oral”, existente na música africana e provavelmente transmitida para a cultura musical popular brasileira. Assim, segundo o autor, “sílabas mnemônicas ou didáticas” são utilizadas como ferramenta metodológica para a transmissão de ritmos, apontando uma relação sólida entre sons falados (ou cantados), timbres e ação motora.

Outro exemplo desse uso de sílabas rítmicas no ensino de percussão, que podemos inclusive entender como uma herança dessa tradição africana da notação oral, é o que acontece com os ritmistas de escolas de samba do Rio de Janeiro, conforme relata Paz (2000, p. 211) em sua pesquisa:

[...] detectamos um método de trabalho com utilização de sílabas rítmicas, revelando uma metodologia não conhecida e dominada nos meios acadêmicos e, ainda que sem o devido conhecimento formal de leitura e escrita musical, extremamente consciente e didática por parte do Mestre que a desenvolvia.

Queiroz (2008), em pesquisa realizada sobre manifestações musicais de João Pessoa e suas estratégias para ensinar e aprender música, ao falar sobre os músicos populares da cidade conclui que a transmissão musical nesse contexto ocorre basicamente através da oralidade; e ao se referir especificamente sobre a manifestação popular denominada Cavalo Marinho, o autor declara que a tradição oral de transmissão dos conhecimentos musicais do grupo é fator determinante para a caracterização de sua música e que nesse ambiente o aprendizado musical se dá através do “ver, ouvir e experimentar” (QUEIROZ, 2008, p. 5), assim como ocorre em outras manifestações populares. O autor afirma, ainda, que se o ensino e aprendizagem de música no Cavalo Marinho acontecesse de outra maneira que não essa do ver, ouvir e experimentar, muito provavelmente não conheceríamos sua linguagem musical como ela é hoje.

Em síntese, destacamos nesses autores, o reconhecimento da oralidade como um fator importante e presente no ensino de percussão que se estabelece nas manifestações populares brasileiras, ao mesmo tempo em que se verifica a ausência da escrita (ARROYO, 2001; GERREIRO, 2000). Paralelamente a isso, a possibilidade de se discutir a oposição oralidade/simplicidade x escrita/complexidade, na medida em que se reconhecem na oralidade, para além da imitação, embora sem poder prescindir dela, relações semânticas, (PRASS apud CIAVATTA, 2009), no que se chamou de notações orais (CIAVATTA, 2009) e de sílabas rítmicas (PAZ, 2000). Acrescenta-se a isso o entendimento de que características específicas de linguagem vinculam-se justamente a essa tradição oral (QUEIROZ, 2008).

As práticas aurais são práticas musicais baseadas na audição como criar (compor), lembrar, imitar colegas e parentes, copiar (imitar) músicas de gravações sem uso de notação musical, improvisar, entre outras. Couto (2009) considera as práticas aurais como as mais importantes envolvidas nos processos de aprendizagem da música popular, “pois é através delas que os músicos adquirem o conhecimento e as habilidades musicais” relacionadas à capacidade de improvisação, além de desenvolverem o ouvido harmônico, rítmico e melódico (COUTO, 2009, p. 96). E para se chegar a esses resultados Lilliestam (apud COUTO, 2009, p. 97-98) acredita que as práticas aurais envolvam três tipos de memórias nessas atividades:

[...] a auditiva, relacionada à capacidade de perceber uma música de ouvido, lembrar o que se ouviu e reproduzir isso com voz ou instrumento; a memória visual, relacionada à capacidade de se lembrar como se parecem, por exemplo, as formas de mãos e/ou dedos ao instrumento quando se está tocando e a verbal, relacionada à capacidade para nomear diferentes fenômenos musicais, incluindo imitação de outros instrumentos, ritmos e sons que se ouvem como, por exemplo, quando alguém demonstra um modelo rítmico com a voz.

As práticas aurais, nesse sentido, relacionam-se com o que foi discutido sobre a oralidade por meio da memória verbal, relacionando-a com a auditiva e a visual. Ainda segundo Couto (2009), as atividades de tocar, compor e ouvir fazem parte da trajetória da aprendizagem da música popular e acontecem sempre de forma entrelaçadas entre si. Desta maneira, os indivíduos tocam seus instrumentos e compõem através de improvisações e atividades criativas, enquanto que a prática de ouvir está relacionada às duas anteriores.

Associado a isso, o processo de imitação é considerado por Guerreiro (2000) como uma chave para a aprendizagem na música percussiva e, segundo ela, o fato de a imitação raramente ser perfeita faz com que a repetição dos gestos corporais e/ou sonoros introduza flutuações, modificações, improvisos e criações nos ritmos. Assim, cabe ao discípulo “ver, ouvir e imitar todos os gestos do mestre” (GUERREIRO, 2000, p. 275). A autora acredita que:

A predominância da imitação como forma de transmissão de conhecimento implica uma aproximação com o meio em que essa forma musical se cria e se desenvolve. É preciso ouvir o evento sonoro, ver de que forma o músico toca, para então saber como o som é produzido. Só o contexto pode informar como se produz o som, como se percuti, como se ensina e aprende, como se imita o gesto percussivo, enfim como a linguagem percussiva se reproduz. (GUERREIRO, 2000, p. 275-276).

Segundo Guerreiro (2000, p. 274), a improvisação também é um elemento bastante presente na linguagem percussiva e “sua realização confere o direito de modificar as peças da base sonora e de inventar novos modelos musicais”, diferente do que acontece na música erudita, onde o músico deve executar fielmente, na maioria das vezes, o trabalho do compositor escrito na partitura. A autora afirma que a improvisação está muito presente no candomblé, religião afro-brasileira que também traz em si o uso coletivo de percussão em seus rituais e, conseqüentemente, o ensino não-formal e informal destes instrumentos. No candomblé usam-se comumente quatro instrumentos de percussão: o *gã* (espécie de agogô com apenas uma campana), o *rum* (atabaque grave), o *rumpi* (atabaque médio) e o *lê* (atabaque agudo). Nesse grupo de percussão os dois atabaques menores e o *gã* fazem a base rítmica, enquanto que o atabaque maior (*rum*) improvisa durante boa parte do tempo. Aqui é possível estabelecer relação entre a forte presença da improvisação em grupos de percussão no Brasil e a capacidade de improvisação manifesta pelas culturas que ajudaram a compor a cultura brasileira por meio de processos de hibridações, podendo-se supor, nesse caso em especial, que reservar um lugar para a improvisação na percussão é uma herança das improvisações que misturaram as práticas musicais que acompanhavam os rituais africanos às

das outras culturas que se faziam presentes nos navios e no território brasileiro, incluindo a do europeu.

Investigando sobre **o corpo** ao analisar vídeos e fotos de grupos de percussão como Olodum, Didá, Ilê Aiyê, baterias de escolas de samba, nações de maracatu, entre outros e, até mesmo, performances assistidas ao vivo, percebemos o quão constante é a presença do gestual corporal nas performances, reforçando o que relatou Prass (1998) sobre a presença do corpo na bateria da escola de samba e, também, Guerreiro (2000, p. 275), quando afirma que a corporalidade na linguagem percussiva e a inseparabilidade entre música e dança é um *cânone* da música africana nos grupos de percussão de Salvador. Segundo esta autora:

O gesto é o elemento chave da arte de percutir, um fator criativo em si mesmo, uma fonte inesgotável de ideias musicais. [...] A reprodução do gesto perfeito corresponde à realização da intenção do executante, que compreende a postura corporal em relação ao instrumento, a dinâmica das mãos, o movimento dos braços e a qualidade e intensidade do som. (GUERREIRO, 2000, p. 275).

Esses gestos servem não apenas para ornamentar as performances, mas são utilizados como método pelos professores para que percussionistas menos experientes, e até mesmo os mais experientes, consigam tocar as notas nos momentos desejados, conforme aponta Prass (1998, p. 168):

Todas as vezes em que pedi que alguém tocasse o tamborim para me mostrar, o gesto de bater com a baqueta no instrumento vinha acompanhado de uma dança de pés que fazia o corpo gíngar na pulsação do que era tocado. Minha batida começou a tomar forma somente quando incorporei essa coreografia de pés.

Esse relato da autora soma-se a outras referências à imitação corporal e à performance na literatura revisada, permitindo afirmar que esses gestos fazem parte do ensino e aprendizagem de percussão em âmbitos coletivos. A utilização do corpo no ensino de música, contudo, liga-se também a contextos acadêmicos e a outras práticas musicais, remetendo-nos aos educadores musicais da 1ª geração, em especial Émile-Jacques Dalcroze (1967 apud PEDERIVA, 2005), que propôs em sua metodologia de educação musical o uso do movimento corporal como parte integrante da música, e não sobreposta a ela. A *eurritmia*, proposta pelo autor, “surge em resposta à observação desse educador musical sobre a forma mecânica e artificial com que seus alunos realizavam música”, e considera que a música deva ser feita fisicamente para que possa ser expressada (PEDERIVA, 2005, p. 25). Para ele, o ritmo deve ser vivido através da expressão corporal, e o sentir deve ser aliado ao saber. Dalcroze dizia que o ato de caminhar fornecia modelo perfeito de divisão e medida do tempo

em porções iguais (DALCROZE apud CIAVATTA, 2009). Baseado nisso e em outras concepções sobre o uso do corpo no ensino musical, surgiram muitos educadores com propostas parecidas a de Dalcroze. Uma importante proposta metodológica atual é a chamada O Passo, do educador musical brasileiro Lucas Ciavatta (2009), já citado no decorrer deste texto. O autor analisa sobre esse método:

O movimento é sem dúvida a parte mais importante d'O Passo. Com um movimento claro não há limites para o que se pode compreender. Sem um movimento claro o mais simples ritmo será sempre um grande desafio. A perspectiva que aqui apresento é a de que se você não consegue andar enquanto faz uma determinada música, a razão é simplesmente porque você ainda não entendeu a relação dessa música com a pulsação dela. Neste sentido, tocar e andar são partes de uma mesma ação. (CIAVATTA, 2009, p. 79).

Ciavatta (2009) defende um ensino de música, principalmente de ritmos, através do nosso caminhar. A partir daí ele mostra uma série de fatores aos quais o andar está relacionado e que favorece a compreensão de ritmos e da música em si. Segundo Ciavatta (2009), andar significa tornar a pulsação concreta no indivíduo e a exteriorizá-la corporalmente.

É importante ressaltar que o fato de nas manifestações populares que agregam grupos de percussão em seus rituais estar presente o corpo nos processos de ensino e aprendizagem não significa que os responsáveis pelo ensino do ritmo e dos instrumentos tenham tido esse conhecimento “formal” do uso do corpo para ensinar música. Essa incorporação do corpo às manifestações populares como facilitador da execução dos instrumentos foi percebida, incorporada e ensinada pelos próprios percussionistas que ali sentiram a necessidade de movimentar-se para entender o ritmo e executá-lo. Ciavatta (2009) assume esses movimentos corporais como uma “notação corporal”, que guia e serve de signo para que os percussionistas de uma escola de samba, por exemplo, possam se localizar em suas frases rítmicas. Isso também é relatado na fala de Prass (1998, p. 167):

A princípio, as coreografias que os ritmistas (e dentre eles, especialmente o naipe de tamborins) realizavam me pareciam um elemento apenas lúdico. Entretanto, fui percebendo com o correr dos ensaios, o quanto as coreografias eram importantes na memorização dos arranjos, demarcando corporalmente as seções de cada obra, relacionando a estrutura formal das músicas com linguagens corporais específicas. Na ausência de uma partitura para guiar a performance, cantar e dançar, e as marcas que esses gestos pontuam nas músicas, são elementos responsáveis pela excelência da performance.

Estão abordadas aqui apenas algumas práticas que ocorrem no ensino e aprendizagem não-formal e informal de instrumentos de percussão e as reflexões e proposições que elas suscitaram. Assim como os autores citados, muitos outros estudiosos apostam no uso dessas práticas em sala de aula como recurso para uma educação musical consistente e capaz de abranger aspectos mais amplos com relação ao estudo da música, como criatividade, expressão, independência, entre outros. Dessa forma, podemos afirmar que a música popular vai entrando no contexto escolar, o ensino informal vai entrando nos ambientes de ensino formal e, desta forma, modificando os olhares e as metodologias de ensino de música, fazendo-nos perceber o quanto a música está presente nos nossos contextos socioculturais e exigindo que a educação musical estabeleça relações com esses contextos a fim de favorecer o conhecimento dos diferentes formatos de ensino de música.

Durante os anos de prática docente do autor em grupos de percussão e em contextos onde o ensino desses instrumentos acontecia de maneira não-formal e informal, era notório o quanto dessas práticas “não acadêmicas” se faziam necessárias em aulas cujos objetivos eram diferentes daqueles que unicamente visavam à formação do músico profissional e *virtuosi*. A escrita musical não importava tanto, a perfeição técnica tampouco, mas o sentimento, a ação e o pensamento musicais muito. Dessa forma, foi preciso conhecer novos meios de ensinar música para alcançar as finalidades desejadas. E nessa mesma busca por novos conhecimentos, notamos que muitos métodos traziam propostas que já eram utilizadas nas aulas em grupos de percussão do autor: uso da corporalidade, o ensino e aprendizado por imitação e a oralidade em vez da escrita. A partir daí tem origem o desejo de analisar e compreender melhor as próprias aulas lecionadas, o que lhe dá sustentação metodológica, em que medida há nelas uma formalidade e uma informalidade, o que está implicado na imitação, como ela colabora para o aprendizado, a criação, a improvisação?

É provável que a maioria de nós, professores de música, tenha tido vontade, alguma vez em nossas vidas profissionais, de assistirmos a nossa própria aula de fora. Colocar uma câmera escondida em algum lugar da sala de aula e depois assistir ao vídeo, tentando compreender como os aprendizes interpretam as informações que passamos para eles. Se compreendem, se fazem caras de espanto, se ficam assustados, se assimilam o que passamos a eles da forma que desejamos, se falamos muito rápido ou complicadamente, impedindo-os de formularem um raciocínio lógico a tempo de reagirem à altura que desejamos, entre outros tantos fatores que poderíamos citar aqui.

Tal desejo de investigar a própria aula cresceu ainda mais após o contato e posterior ingresso no Programa de Pós-graduação em Estudo de Linguagens, onde os conceitos da semiótica peirciana puderam ser estudados e considerados na relação com nossos propósitos em relação às aulas, ajudando-nos a perceber relações entre o conceito de signo e os processos lógicos de significação, representação e interpretação de signos em geral, de um lado, e os fenômenos e os processos semióticos à nossa volta, especialmente os que dizem respeito à música e à percussão, de outro. No intuito de conhecer estudos anteriores no campo das relações entre semiótica e música e semiótica e percussão, especificamente, verificamos que estudos sobre semiótica e música têm sido desenvolvidos entre pesquisadores estrangeiros e brasileiros, tanto com base na semiótica peirciana quanto em outras correntes semióticas; e uma revisão sobre isso encontra-se no Capítulo 1 (um) desta dissertação. Não encontramos ocorrência, contudo, quanto às relações entre semiótica peirciana e percussão, a princípio dentro do Programa - apesar de este programa acolher estudos em diferentes linguagens, caracterizando-se como interdisciplinar – nem nas bases de dados consultadas⁶, o que caracteriza seu ineditismo.

No início da pesquisa, em parte devido à própria generalidade da teoria semiótica, em parte devido à ausência de pesquisas anteriores relacionando semiótica peirciana e percussão, bem como a certa escassez de pesquisas em língua portuguesa relacionando semiótica peirciana e música, muitas dúvidas sobre a aplicação da semiótica aos aspectos musicais em geral e à prática percussiva surgiram. A partir da revisão bibliográfica pudemos perceber que, embora haja muitos trabalhos científicos sobre a atuação do professor de música e os resultados obtidos em aulas de instrumentos musicais, podemos considerar que não existe material que discorra sobre a análise semiótica de uma aula de percussão tal qual nos propomos aqui. Temos conhecimento de uma vasta bibliografia que relaciona semiótica e música, algumas apontando até para uma possível teoria semiótica da música de extração peirciana, mas, não voltada, em específico, para uma análise aplicada da semiótica de Charles Sanders Peirce nos processos de significação e interpretação de signos em uma aula de música. Daí veio uma grande dificuldade: encontrar pressupostos teóricos que fundamentassem nossa pesquisa, mas, apesar dessa dificuldade e, também por ela, estamos aqui.

⁶ Nas bases de dados, procurando a partir de palavras-chaves como “percussão e semiótica”, “percussão e semiótica e palavra”, “percussão e semiótica musical e percussão”, “percussion and semiotic”, os textos encontrados discorrem, em sua maioria, sobre aná os textos encontrados discorrem, em sua maioria, sobre anssão sua; se não for, voles e eruditos, investigações sobre o gesto musical em obras percussivas e sobre a representação de tais gestos musicais percussivos em notação gráfica.

Assim, primeiramente, com base na experiência cotidiana deste autor como professor de percussão e a partir do conhecimento iniciado no âmbito das teorias relacionadas ao ensino de música, expostos nesta Introdução, e na teoria semiótica de Peirce, desenvolvida no capítulo 1 (um) desta Dissertação, considerando o seu alto grau de generalidade, que pressupõe a sua aplicabilidade a diversos fenômenos, incluindo a música, conforme já explorado por alguns estudiosos, nasceram as seguintes indagações: como funcionam os processos de significação, representação e interpretação de signos em uma aula na qual os alunos aprendem imitando? O que é signo em uma aula assim? O que é objeto? E interpretante? Podem os alunos, através de um aprendizado por imitação, chegarem ao estabelecimento de uma ideia musical complexa? De que forma essa imitação pode ser analisada a partir da semiótica peirciana? Ao buscarmos literatura especializada sobre aprendizado musical por imitação e semiótica peirciana, até o momento, nada foi encontrado. Mas encontramos, além dos autores já citados e que desenvolvem importantes reflexões com implicações semióticas, textos de autores que, mesmo aplicando a semiótica peirciana a outras práticas musicais que não o ensino e aprendizagem ou a percussão, em muito auxiliaram para um melhor entendimento da semiótica aplicada à música. É o caso dos textos do semioticista musical brasileiro José Luiz Martinez (1991, 1999), que merecem destaque no texto desta Dissertação.

Após perceber a carência de material sobre esse assunto, decidimos então lançarmos em uma investigação sobre os processos de significação, representação e interpretação de signos em um ambiente de ensino e aprendizagem de percussão, cujas metodologias utilizadas são aquelas descritas antes neste texto: o ensino e aprendizado por meio de imitação em práticas aurais ao invés da escrita, coletivas, com valorização do corpo (local onde o sentir, o agir por meio do gesto e o saber se encontram) como meio de percepção, reação e registro ou formalização, interpretação, improvisação e criação do ensino-aprendizado. Ao problematizarmos sobre os tantos tipos de imitação e os tantos tipos de interpretação, que tanto alunos como professores podem apresentar nas aulas, chegamos à seguinte pergunta que guiará o rumo desse trabalho: *os processos de imitação dos alunos de uma oficina de percussão e as respostas de feedback do professor dadas aos resultados apresentados por estes alunos caracterizam interpretações dinâmicas dos signos apresentados tanto pelo professor como pelos alunos, em nível emocional, energético e lógico?* Essa pergunta nos conduziu à uma análise com base nos Interpretantes Dinâmicos da teoria semiótica de Peirce. Nossa hipótese é a de que tanto os processos de imitação quanto as respostas a eles dadas pelo

professor funcionam como Interpretantes Dinâmicos em diferentes níveis, ou seja, estão de alguma forma relacionados com o caráter emocional, energético ou lógico do processo de interpretação. Assim, o objetivo geral deste trabalho é verificar através de uma análise empírica de que forma o Interpretante Dinâmico – em seus diferentes níveis -está presente nos processos de imitação e ação e reação (*feedback*), tanto de alunos como de professor, em uma aula coletiva de percussão onde a imitação e oralidade são as principais ferramentas metodológicas.

Nesta pesquisa adotamos a semiótica como orientação metodológica principal. Paralelamente e para atingirmos nossos objetivos e para darmos maior clareza ao nosso estudo, assumimos nossa pesquisa como aplicada, de abordagem qualitativa e de objetivo explicativa. Na pesquisa aplicada o objetivo é gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos envolvendo verdades e interesses locais (PRODANOV e FREITAS, 2013). Consideramos a natureza de nossa pesquisa como aplicada pelo fato de usarmos os conhecimentos gerados pela pesquisa básica, mais especificamente a Semiótica Geral de Peirce, para compreender processos semióticos relacionados à nossa prática profissional e, por extensão, oferecer os resultados desse conhecimento para aqueles relacionados com experiências similares.

Quanto à abordagem, caracterizamos nossa pesquisa como qualitativa por considerarmos “a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados” como ferramentas básicas para se entender o processo cujo “ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave” (PRODANOV e FREITAS, 2013, p. 70). Assim, em uma pesquisa qualitativa, o foco está voltado para o processo e seu significado. O ambiente é a fonte direta dos dados e “o pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão, necessitando de um trabalho mais intensivo de campo” (PRODANOV e FREITAS, 2013, p. 70).

O objetivo explicativo se deve ao fato de nesse tipo de pesquisa o investigador procurar “explicar os porquês das coisas e suas causas, por meio do registro, da análise, da classificação e da interpretação dos fenômenos observados”; e visar a identificação dos “fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência dos fenômenos” (PRODANOV e FREITAS, 2013, p. 53). Assim, objetivamos nos aprofundar na realidade de uma aula de um grupo de percussão e, por meio da manipulação e do controle de variáveis (ou estímulos que serão dados aos alunos através de exercícios, mudanças nos modos de transmissão das informações etc.), identificar o processo de interpretação dos ritmos ensinados pelo professor.

Ainda avaliando os métodos proferidos para a realização das análises propostas, assumimos esta pesquisa como também de caráter bibliográfico, estudo de caso e pesquisa-ação (PRODANOV e FREITAS, 2013, p. 54). A pesquisa bibliográfica nos permitiu chegar, até esse momento, através dos pressupostos teóricos, aos nossos questionamentos e hipóteses acerca do processo de interpretação na imitação enquanto metodologia utilizada nos contextos onde o ensino de percussão se dá de maneira não-formal ou informal e nos possibilitará responder as nossas indagações a respeito do tema durante o percurso investigativo. A escolha do estudo de caso deve-se ao fato de limitarmos nossas análises a um ambiente, ou caso específico, onde serão coletados os dados referentes ao *corpus* nos permitindo, assim, “o estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos de maneira que permita o seu amplo e detalhado conhecimento” (PRODANOV e FREITAS, 2013, p. 60). E como, em nossa pesquisa, “os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” e “interagindo em função de um resultado esperados por todos”, também está aqui presente a pesquisa-ação (PRODANOV e FREITAS, 2013, p. 65).

Para um melhor caminhar rumo aos objetivos do texto, este foi dividido em 3 capítulos, além da introdução e da conclusão. No primeiro capítulo, em um primeiro momento, demonstramos, com base nos escritos de Martinez (1999), onde está localizada a música dentro da classificação das ciências realizadas por Peirce. Em uma segunda parte, há uma exposição geral da Teoria Semiótica de Peirce e dos aspectos desta que consideramos importantes para fundamentar nossas análises, embasando nossa fala com os textos de Peirce (2017) e, também, com os textos de seus principais comentadores no Brasil, como Winfred Nöth (1995) e Lucia Santaella (1995; 2002).

O segundo capítulo é dividido em três seções: na primeira mostramos as aplicações da teoria semiótica, e da teoria semiótica peirciana, já realizadas em música por alguns autores, dando atenção especial ao trabalho do semioticista musical brasileiro José Luiz Martinez (1991) na segunda seção dessa parte do texto. Em um terceiro momento, abordamos a aplicação da semiótica peirciana à imitação realizada por Timo Maran (2003).

No terceiro capítulo apresentamos a análise do *corpus*, orientada pelos conceitos da semiótica peirciana, objetivando não apenas descrever em termos semióticos os fatos musicais gerados em uma aula de percussão, mas compreender o processo semiótico de interpretação dos ritmos escolhidos por meio da imitação em um ambiente de aprendizado musical não-

formal. Aqui temos a descrição resultante da observação da prática musical escolhida para a investigação empírica dos conceitos abordados no decorrer do texto.

Nosso *corpus* é constituído por gravações audiovisuais, captadas com equipamento profissional de áudio e vídeo, de três atividades rítmicas realizadas em um encontro com a turma de percussão escolhida como *locus*. O material gerado, no total das gravações audiovisuais, é consideravelmente maior que o *corpus* que foi escolhido para a análise, uma vez que os encontros foram gravados do início ao fim e, tendo cada aula a duração de duas horas, ficaria muito extenso para se estabelecer parâmetros para a análise. Porém, o *corpus*, delimitado em, aproximadamente, 12 (doze) minutos de material audiovisual, apresenta a quantidade de informação necessária para que as análises fossem elaboradas. Para a captação do *corpus*, escolhemos a turma dos participantes antigos. No dia da gravação três pessoas do grupo antigo puderam comparecer: uma aluna e um aluno do curso de Música da universidade; e uma aluna da comunidade externa, ainda estudante do terceiro ano do ensino médio. Portanto, convidamos mais três pessoas, discentes do curso de Música da universidade, para participarem da gravação. Assim, do total de seis pessoas desse grupo, cinco são estudantes de música (mas apenas um é realmente percussionista, os outros tocam outros instrumentos como violão, cello, violino e canto), ou seja, pessoas com experiências musicais ulteriores a aula, e uma faz parte da comunidade não acadêmica (que já tocava bateria antes de fazer parte do projeto). Resumindo, nosso grupo de análise é composto por três pessoas que já frequentavam as oficinas de percussão do LAPEBÁ e três pessoas que estavam ali pela primeira vez.

1. A MÚSICA COMO CIÊNCIA E UM RECORTE DE CONCEITOS SEMIÓTICOS GERAIS COM BASE EM PEIRCE

Charles Sanders Peirce é considerado um gênio polivalente por ter escrito e estudado diversas áreas da ciência, como matemática, astronomia, física, linguística, filosofia, lógica, dentre outras (SANTAELLA, 2002). A semiótica é, dentro de uma rede complexa de ciências correlatas, uma das disciplinas que integram a filosofia de Peirce. Ela é a lógica, ou a “doutrina dos signos” (PEIRCE, 2017, p. 45) e “estuda os ideais e normas que conduzem o pensamento” (SANTAELLA, 2002, p. 2) a partir da relação entre signo, objeto e interpretante, em um processo infinito de significação, que Peirce denomina de semiose. Desta forma, a teoria semiótica possibilita o entendimento de processos de significação, representação e interpretação de qualquer fenômeno de linguagem.

A semiótica de Peirce é uma ciência que foi fundada com um alto grau de generalidade, ou seja, aplicável a qualquer fenômeno que estabeleça relações de significação. Porém, segundo Santaella (2002, p. 6):

[...] a semiótica só nos permite mapear os campos das linguagens nos vários aspectos gerais que as constituem. Devido a essa generalidade, para uma análise afinada, a aplicação semiótica reclama pelo diálogo com teorias mais específicas dos processos de signos que estão sendo examinados. Assim, por exemplo, para se analisar semioticamente filmes, essa análise precisa entrar em diálogo com teorias específicas de cinema. Para analisar pinturas, é necessário haver um conhecimento sobre teorias e história da arte. Para fazer uma semiótica da música, é preciso conhecer música, e assim por diante.

Portanto, o objetivo desse primeiro capítulo é demonstrar onde se encontra a música, enquanto ciência e enquanto fenômeno semiótico, dentro da ampla filosofia da semiótica peirciana. Nesse sentido, iremos oferecer uma visão geral da teoria semiótica de Peirce aplicando seus conceitos, sempre que possível, a conceitos e categorias musicais. Estruturamos este capítulo em duas seções principais, onde a primeira traz uma abordagem sintética sobre a classificação das ciências proposta por Peirce e os locais dentro dela em que o autor enxergou as categorias musicais. O segundo item desta seção discorre sobre os conceitos que dão base para a semiótica de extração peirciana e que julgamos ser necessários para o entendimento da análise que se propõe em nosso trabalho. Essa parte do trabalho é apoiada pelos textos de Peirce (2017) e de seus principais comentadores no Brasil, como Lucia Santaella (1995; 2002) e Winfred Nöth (1995). Na relação música-semiótica usamos os textos de Martinez (1991; 1999) para o embasamento de nossas exposições.

1.1 A Música na classificação das ciências de Peirce

O que seria ciência para Peirce? Para Peirce, ciência é um modo de vida, uma atividade diligente que não se resume a títulos ou volume de conhecimento adquirido, mas sim à busca de uma atitude sincera de verdade, sendo esta vista por ele não como um dogma científico, mas como um processo falível e limitado em um determinado momento, e cuja a procura da verdade implica em contínua pesquisa por uma comunidade de investigadores (CP 5.565, 7.55, interpretação nossa). Assim,

Se um homem arde por aprender e se coloca comparando suas ideias com resultados experimentais de modo que ele possa corrigir aquelas ideias, todo homem de ciência o reconhecerá como irmão, não importa o quão pequeno seu conhecimento possa ser⁷ (CP 1.44, tradução nossa).

Portanto, a concepção das ciências de Peirce é dinâmica, ou seja, há uma troca de informações entre os diferentes ramos. Na base das ciências estão aquelas de alta generalidade, que fornecem princípios reguladores para as ciências mais especializadas. Quanto às ciências mais especializadas, estas fornecem dados e problemas que alimentam as ciências universais. Desta forma, a Fenomenologia, ciência dedicada à análise dos fenômenos e postulação de suas categorias universais, é tida por Peirce como a base fundamental para qualquer ciência, pois é através do exame das experiências (com os fenômenos) que nascem os pressupostos da lógica, ou de qualquer pensamento (e da ciência). É da Fenomenologia que a Semiótica retira a sua base formal para desempenhar a função de descrever e classificar a totalidade dos tipos de signos.

Dentro da Fenomenologia encontram-se os conceitos de primeiridade, secundidade e terceiridade. Essas são as categorias universais de Peirce, ou seja, o modo como todos os fenômenos – por isso “universais” - aparecem em uma mente. De acordo com Peirce, a primeiridade estaria relacionada às qualidades de sentimento e às qualidades sensíveis dos fenômenos; a secundidade, às experiências cotidianas; e a terceiridade, às ciências. Segundo uma divisão tricotômica de Peirce orientada formalmente pelas três categorias fenomenológicas, todas as ciências estariam divididas em três, e assim sucessivamente. Desta forma, Peirce admite três ramos maiores dentro da Ciência:

⁷ Do original: “*If a man burns to learn and sets himself to comparing his ideas with experimental results in order that he may correct those ideas, every scientific man will recognize him as a brother, no matter how small his knowledge may be.*”

3. CIÊNCIA

3.1 Ciências heurísticas (ou ciências da descoberta);

3.2 Ciências da revisão (ou ciências críticas) e

3.3 Ciências práticas

As ciências heurísticas têm como propósito a descoberta por ela mesma, os novos fatos de verdade. As ciências da revisão seriam responsáveis pela crítica, assimilação e revisão dos novos fatos descobertos pelas ciências heurísticas. E as ciências práticas estão relacionadas com a associação destas primeiras à necessidade humana. Cada uma delas, ainda, está dividida em três ramos principais: Matemática, Filosofia e Ideoscopia (ou ciências especiais) e assim por diante. Para a descrição total das divisões das ciências conforme Peirce, seriam necessárias muitas páginas de nosso texto e como o objetivo aqui não é esse, resumimos abaixo uma tabela sintetizando as ciências e seus ramos para clarear ao leitor as afirmações que aparecem nos parágrafos posteriores.

CLASSIFICAÇÃO DAS CIÊNCIAS DE PEIRCE

3. CIÊNCIA

3.1 CIÊNCIAS HEURÍSTICAS

3.1.1 Matemática

3.1.2 Filosofia

3.1.2.1 Fenomenologia

3.1.2.2 Ciências Normativas

3.1.2.2.1 Estética

3.1.2.2.2 Ética

3.1.2.2.3 Lógica ou Semiótica

3.1.2.2.3.1 Gramática Especulativa

3.1.2.2.3.2 Lógica Crítica

3.1.2.2.3.3 Retórica Especulativa

3.1.2.3 Metafísica

3.1.3 Ciências Especiais (física psíquica)

3.1.3.1 Ciências Nomológicas

3.1.3.2 Ciências Classificatórias

3.1.3.3 Ciências Explanatórias

3.2 CIÊNCIAS DA REVISÃO

3.2.1 Matemática

3.2.2 Filosofia (...)

3.2.3 Ciências Especiais (...)

3.3 CIÊNCIAS PRÁTICAS

3.3.1 Matemática

3.3.2 Filosofia (...)

3.3.3 Ciências Especiais (...)

José Luiz Martínez escreveu em seu texto intitulado *Música, semiótica musical e a classificação das ciências de Charles Sanders Peirce* (1999) sobre a disposição dos estudos musicais nessa classificação. Segundo o autor, Peirce discorreu em alguns de seus manuscritos sobre o lugar dos estudos da música nas ciências e em 1892, ao analisar e classificar as ciências psíquicas, Peirce coloca a música na psíquica prática juntamente com os jogos, com a política econômica, com a ética, com a poesia e com outros ramos. Na psíquica classificatória ele incluiu os estudos de etnólogos, onde entrariam também os estudos de etnomusicologia (ciência que estuda os modos de produção musical dos povos). Na psíquica descritiva, ainda conforme Martínez (1999), estariam a história das artes (incluindo a música) e da literatura e ainda sobre isso, em textos de 1895, Peirce escreve que as artes fazem parte das ciências práticas e, como tal, necessitam tanto do conhecimento psíquico como do físico, entendendo, assim, que algumas artes são quase inteiramente psíquicas, outras quase inteiramente físicas, enquanto outras requerem ambas, como a música (referindo-se, nesse caso, à performance ou a prática musical) .

Apesar da classificação de Peirce colocar a música como uma arte prática, é interessante o questionamento de Martínez (1999, p. 5) se “a música é uma ciência ou uma arte prática?”. Ao responder a essa pergunta, Martínez (1999), usando também o conceito de Pierre Boulez de música enquanto arte-ciência-ofício, considera que Peirce teria pensado a prática musical como uma ciência especial prática, pois

Em seu aspecto de primeiridade, a música se justifica como uma arte, pois diz respeito principalmente ao propósito estético, entre eles à admirabilidade em si mesma. A secundidade da música remete ao seu aspecto de ofício, isto à sua práxis, a música só de fato existe quando é executada. Enquanto terceiridade, a música é uma ciência tanto quanto envolve aprendizado, conhecimento musical, desenvolvimento contínuo e a existência de uma comunidade de músicos, ouvintes e musicólogos. (MARTINEZ, 1999, p. 5).

Desse modo, na correlação com a classificação das ciências de Peirce, Martinez (1999) propõe um quadro inter-relacionando sinteticamente as ciências com os estudos musicais, que resumimos a seguir:

Em primeiro lugar, a música passa a aparecer na classificação das ciências de Peirce dentro das **ciências especiais**. Isso faz com que ela dependa de princípios estabelecidos por todas as outras ciências de maior generalidade encontradas acima das ciências especiais (a matemática e a filosofia).

A **filosofia**, por abordar os fenômenos que são percebidos de forma comum, abarca, inclusive, estudos sobre os fenômenos acústicos. Esse campo divide-se em três ciências: a fenomenologia, as ciências normativas e a metafísica. A **fenomenologia** estuda “o fenômeno tal como presente para a consciência”, ou as “espécies de elementos universalmente presentes nos fenômenos” (PEIRCE apud MARTINEZ, 1999, p. 6) e, como tal, orienta a própria classificação da música enquanto fenômeno. Quanto às **ciências normativas**, o fato de se preocuparem com o “estudo dos fenômenos em relação com uma mente possível” e “as leis universais necessárias da relação dos Fenômenos com os Fins” (o belo, o correto e a verdade) (MARTINEZ, 1999, p. 6), faz com que a estética, a ética e a semiótica da música procedam delas.

A semiótica da música, a musicologia e a etnomusicologia são consideradas **ciências heurísticas**, pois buscam uma nova forma de compreensão musical. Aqui também estariam as novas produções musicais (composições de vanguarda).

Enquanto **ciências da revisão**, encontramos “a crítica de concerto e de composições, resenhas de livros e artigos musicais, livros para educação musical, enciclopédias da música, etc.” (MARTINEZ, 1999, p. 5).

Já nas **ciências práticas** da música temos “composição musical para fins comerciais, pesquisa de campo, execução, regência, educação musical, produção de eventos musicais, etc.” (MARTINEZ, 1999, p. 5).

“A acústica, a mecânica ondulatória, o comportamento dos materiais e suas propriedades acústicas (nas várias espécies de madeiras, ligas metálicas, cordas, etc.) estariam nas **ciências físicas**” (MARTINEZ, 1999, p. 6, grifo nosso). Ainda nesse campo encontramos a fisiologia da audição, a fisiologia dos movimentos musculares, etc.

Nas **ciências psíquicas** temos a relação da música com a neurologia, psicologia, sociologia, antropologia, etnologia histórica, entre outros.

Os estudos de harmonia, orquestração, formas musicais, história da música e outros são classificados como **combinações entre as ciências psíquicas e físicas**.

Martinez (1999, p. 8), ao se referir aos estudos de lógica (semiótica) em música, afirma que entre a semiótica formal e a ciência dos sons deve haver uma teoria intermediária, uma Semiótica Musical, cujas “questões de significação musical podem ser estudadas segundo o mesmo princípio que Peirce empregou para dividir a semiótica formal em três áreas inter-relacionadas”, a saber: 1) gramática especulativa, que lida com a natureza dos signos e seu processo de significação, a semiose; 2) a lógica crítica, que trabalha com o signo em relação com o seu objeto; 3) A retórica especulativa, que lida com o signo em relação ao seu interpretante. Pensando dessa forma, Martinez (1999, p. 8) aponta que uma semiótica da música pode funcionar “diagramaticamente” da mesma maneira a partir da seguinte organização:

1. Semiose Musical Intrínseca, ou o estudo das condições gerais dos signos musicais, isto é, suas qualidades e propriedades, suas ocorrências e as estruturas que determinam sua efetuação; **2. Referência Musical**, ou o estudo de referência dos signos musicais em relação aos seus objetos, isto é, a natureza dos objetos representados em música e por que meios musicais se realiza essa referência; **3. Interpretação Musical**, ou o estudo das condições efetivas da semiose musical, isto é, a cognição dos signos musicais e as formas de causação eficiente e final em música.

Assim, o autor aponta que esses três campos de investigação musical abarcam todos os aspectos da musicologia de forma ampla, e propõe a não substituição de uma ciência pela outra, mas a inter-relação epistemológica de dependência dos princípios gerais, de um lado, e de análise da matéria musical, de outro. Mas para entendermos uma possível conexão entre as duas ciências que fundamentam nosso trabalho, é necessário compreender os conceitos peircianos de sua semiótica.

1.2 Signo, semiose e algumas relações tricotômicas da semiótica de Peirce

De acordo com Peirce (2015), um signo, ou *representamen* é a intenção de se representar um objeto. Esse objeto é, portanto, sua causa ou determinante, mesmo o signo o representando falsamente ou representando apenas parte dele. Esse processo de representação do objeto afeta uma mente e determina nesta algo que é mediadamente (pelo signo)

relacionado ao objeto. Assim, essa determinação de causa imediata seria o signo, e a causa mediata o objeto. Segundo Santaella (2002, p. 8)

O signo é qualquer coisa de qualquer espécie (uma palavra, um livro, uma biblioteca, um grito, uma pintura, um museu, uma pessoa, uma mancha de tinta, um vídeo etc.) que representa uma outra coisa, chamada de objeto do signo, e que produz efeito interpretativo em uma mente real ou potencial, efeito este que é chamado de interpretante do signo.

Portanto, um signo é uma coisa representando outra coisa: o seu objeto. E só pode ser signo se estiver representando algo diferente dele, não em todos os seus aspectos, mas como referência ao objeto em determinadas capacidades, exceto nos signos autorreferenciais. A esse aspecto ou ideia do objeto, com base no qual o signo está apto a representa-lo, Peirce chamou de *fundamento do representamen*. Segundo Peirce:

Um signo, ou *representamên*, é aquilo que, sob certo aspecto ou modo, representa algo para alguém. [...] O signo representa alguma coisa, seu *objeto*. Representa esse objeto não em todos os seus aspectos, mas com referência a um tipo de ideia que eu, por vezes, denominei *fundamento do representâmen*. (PEIRCE, 2017, p. 46).

Objeto, segundo Peirce (2017), seria um segundo correlato do signo, uma coisa material do mundo, do qual podemos ter um conhecimento perceptivo, ou ainda uma entidade meramente mental da natureza de um signo ou pensamento, ou pode ser também um objeto além do perceptível ou imaginável, algo que pode ser inimaginável num certo sentido. A partir daí a semiótica peirciana reconhece duas espécies de objeto: o objeto dinâmico e o objeto imediato.

O objeto mediato, real ou dinâmico, se caracteriza como o “objeto fora do signo”, objeto real, “realidade que, de uma certa maneira, realiza a atribuição do signo à sua representação” (PEIRCE, 2017, p. 177). Como exemplo podemos citar o caso de uma fotografia: na fotografia está expressa uma imagem, esta imagem é o signo e o objeto dinâmico é aquela coisa existente que foi capturada pela câmera e a que a imagem da foto corresponde. No caso da música, toda uma sequência de sons são signos cujo objeto dinâmico “é tudo aquilo que as sequências de sons são capazes de sugerir para a nossa escuta” (SANTAELLA, 2002, p. 15), ou seja, uma determinada sequência nos remeterá a uma determinada música, já que nesta se faz necessário aquela determinada sequência para que ocorra, ou seja, trata-se aqui da música enquanto algo que permanece tal qual é independentemente das interpretações a que está sujeita. O objeto real é, desta forma, aquilo que o signo não pode exprimir, mas apenas indicar, ficando a cargo do intérprete a descoberta dele por uma experiência colateral.

O objeto imediato se caracteriza como o objeto dentro do signo, ele “como o signo mesmo o representa e cujo ser depende, portanto, da representação dele no signo” (CP 4.536, tradução nossa), ou seja, é o modo como o signo representa, se assemelha, indica, sugere ou evoca aquilo a que ele se refere, o seu objeto dinâmico. Para ficar mais claro, aquela mesma coisa representada pela imagem da fotografia do exemplo anterior pode ser mostrada de diferentes formas: de lado, de baixo para cima, de cima para baixo, de cabeça para baixo etc. Ou, ainda, aquelas sequências de notas podem ser tocadas de diferentes maneiras, como muito comumente o fazem os músicos de jazz: mudando o ritmo, com variações em torno do tema, com notas acrescentadas, com notas retiradas, com uma harmonia nova etc., ou seja, ainda será a mesma música, porém apresentada de um modo distinto. Essa forma de mostrar o objeto dinâmico no signo é o seu objeto imediato. É chamado imediato pelo fato de ser o responsável primeiro pelo acesso ao objeto dinâmico através da mediação de um signo, ou seja, só podemos ter acesso ao objeto dinâmico através do objeto imediato e é, portanto, sempre um signo, em sua função mediadora, que nos colocará em contato com aquilo que chamamos de realidade (SANTAELLA, 2002, p. 15). Dessa forma, o objeto imediato pode ser caracterizado ainda como uma representação mental do objeto, ele existindo ou não (NÖTH, 1995).

Assim sendo, um signo representa seu objeto para um intérprete, e produz na mente dele uma relação mediada pelo signo. A esse processo Peirce vai chamar de interpretante, o terceiro correlato do signo. Porém, é importante deixar claro que interpretante e intérprete não são a mesma coisa para Peirce. Interpretante consiste em um processo mais amplo e mais geral que vai além do intérprete. Interpretante é uma ideia que tende a desencadear outro processo semiótico similar ao que está na sua geração. Enquanto que intérprete é um indivíduo ou outro em cuja mente esse processo ocorre. Segundo Peirce (CP 2.228), “um signo dirige-se a alguém, isto é, cria na mente dessa pessoa um signo equivalente, ou talvez um signo mais desenvolvido”. Da relação entre a representação do signo e seu objeto produz-se outro signo, que remete ao primeiro e por isso é chamado de interpretante do primeiro signo. Desta maneira, o significado de um signo seria outro signo.

Dessa forma, o autor considera a interpretação de um signo como um processo dinâmico na mente do receptor que, determinado pela ação desse signo, recebe o nome de semiose, “processo no qual o signo tem um efeito cognitivo sobre o intérprete” (CP 5.484). Nisso estabelece-se um processo infinito de significação, conforme aponta Nöth (1995, p. 74):

Como cada signo cria um interpretante que, por sua vez, é representamen de

um novo signo, a semiose resulta numa “série de interpretantes sucessivos”, *ad infinitum* [...]. Não há nenhum “primeiro” nem um “último” signo neste processo de semiose ilimitada. Nem por isso, entretanto, a ideia de semiose infinita implica um círculo vicioso.

Destarte, como cada pensamento se dirige a outro, o processo de continuidade da semiose pode apenas ser interrompido, mas não finalizado, o que o caracteriza como um processo de semiose ilimitada. Esse processo acaba por ser influenciado pelas experiências colaterais da mente interpretadora. Tais experiências caracterizam-se como “o pré-requisito para conseguir qualquer ideia significada do signo”, ou seja, “a intimidade prévia com aquilo que o signo denota” (CP 8.179, tradução nossa). Essas experiências são algo que está fora do interpretante que o signo cria, mas que se fazem necessárias para que uma nova significação ocorra nesse processo de semiose ilimitada.

Peirce chegou, ainda, a três classes de interpretantes a partir do efeito que o signo teria sobre a mente do intérprete. A primeira classe é o interpretante imediato que, ligado à primeiridade das categorias fenomenológicas, corresponde à “qualidade da impressão que um signo é capaz de produzir, sem uma reação atual” (CP 8.315). Este constitui, então, uma potencialidade do signo, um efeito que acredita-se que um signo produzirá ou pode-se esperar que ele produza, um efeito primeiro que um signo pode produzir sobre uma mente sem nenhuma reflexão sobre ele mesmo. O interpretante imediato é o potencial interpretativo, ou seja, uma interpretabilidade ainda no nível abstrato do signo, antes que ele chegasse a um intérprete (SANTAELLA, 2002). Para melhor esclarecer, vejamos um exemplo de Santaella (2002, p. 24) para tal tipo de interpretante:

Um livro em uma livraria, por exemplo, tem um potencial para ser interpretado, antes mesmo que qualquer pessoa o tenha aberto para ler. As palavras estão lá com toda carga de significação que elas contêm. Quando um leitor ler o livro, algo dessa carga de significação se atualizará, se efetivará. Mas isso não quer dizer que o poder para ser interpretado já não esteja nos próprios signos de que o livro é feito.

O segundo tipo de interpretante, o interpretante dinâmico, é o efeito concreto que o signo determina, ou seja, o efeito direto que é realmente produzido por um signo em um intérprete, “aquilo que é experimentado em cada ato de interpretação e que é diferente, em cada ato, do efeito que qualquer outro poderia produzir” (CP 8.315). Aqui temos uma dimensão psicológica do interpretante, pois se trata do efeito particular e singular que um signo pode produzir em cada intérprete particular (SANTAELLA, 2002); e por isso esse interpretante está ligado à segunda categoria dos fenômenos, uma vez que está relacionado a uma experiência singular no processo de significação. Esse interpretante foi dividido por Peirce

em três níveis, que serão melhor abordados mais a frente neste texto: emocional (simpático), energético (percussivo) e lógico (usual).

O terceiro interpretante é chamado de interpretante final e, assim como a terceira categoria, relaciona-se aos hábitos e leis. Considerar um interpretante como final, na teoria peirciana, não significa que ele é absoluto, uma ideia finalista ou que não está sujeita a mudanças, mas sim, entende-lo como um fim a ser alcançado, uma meta, um destino ou propósito; e se analisarmos bem, “a tendência ou propósito de todo signo é chegar a desenvolver seu efeito semiótico pleno (SANTAELLA, 1995, p. 185). Segundo Peirce (CP 8.184, tradução nossa), interpretante final:

É aquilo que seria finalmente decidido se a interpretação verdadeira e se a consideração do assunto fosse continuada até que a opinião definitiva resultasse [...] aquele resultado interpretativo ao qual cada intérprete está destinado a chegar se o signo for suficientemente considerado.

Dessa maneira, se considerarmos a semiose como um processo ilimitado e infinito, devemos assumir o interpretante final como de impossível alcance, uma vez que esse propósito, em si, inclui sempre outros e outros. E se o conteúdo de um longo curso interpretativo ideal, ao qual se deseja chegar, constitui a interpretabilidade de um signo, então podemos dizer que esse conteúdo está no signo ele mesmo. Destarte, o interpretante final, por abstrato e geral, não se distinguiria do imediato, pelo fato de esse também ser abstrato e geral.

Segundo Santaella (1995), com base em Peirce, na relação entre o signo e o interpretante final podemos ter três tipos de signos interpretantes: rema, discente e argumento. Em música, tal tricotomia aponta para a semiótica musical no sentido da interpretação em audições, execuções, análise e crítica musical, e o tipo de signo gerado (rema, discente ou argumento) dependerá da “interação das outras espécies de signos que se apresentam a uma consciência em uma determinada circunstância” (MARTINEZ, 1991, p. 50).

De acordo com a Santaella (1995, p. 188), um rema é “um signo que é interpretado por seu interpretante final como representando alguma qualidade que poderia estar encarnada em algum objeto possivelmente existente”. O rema caracteriza o interpretante de diferentes signos: tanto um quali-signo, quanto um sin-signo (icônico ou indicial) ou um legi-signo (icônico, indicial ou simbólico) podem gerar um interpretante final remático; ou seja, ele é uma qualidade que poderia estar corporificada em algum ato existente ou alguma entidade apenas possível (SANTAELLA, 1995).

Segundo Peirce (CP 8.337, tradução nossa), “um rema é qualquer signo que não é verdadeiro nem falso, como quase cada uma palavra por si, exceto sim e não”. Assim, palavras ditas isoladamente “são incapazes de serem certificadas”, e por ainda não participarem de afirmações, são apenas signos de possibilidade qualitativa, ou seja, são apenas capazes de representar esta ou aquela classe de objetos possíveis (NÖTH, 1995, p. 90). Qualidades, formas ou sentimentos, quando apresentadas por instrumentos musicais, em nada significam que não apenas suas talidades, ou seja, suas qualidades acústicas. Assim, o interpretante de um signo que expressa apenas qualidades e formas será também uma mera possibilidade, uma conjectura ou hipótese. Martinez (1991, p. 50) exemplifica tal categoria:

O timbre de um acorde produzido por um naipe de trombones, em sua talidade, nada significa além de suas qualidades acústicas. Um Kaidã, forma instrumental do norte da Índia baseada na apresentação de um tema e em variações improvisadas (com rigor matemático), executado no mais importante instrumento de percussão indiano (o Tablã), revela – para aqueles que não conhecem suas complexas estruturas rítmicas – apenas os fluxos temporais e tímbricos apresentados.

A segunda categoria do interpretante final é o que Peirce chamou de signo discente (ou dicissigno) e que, segundo ele, são signos de existência real ou um signo que veicula informação (NÖTH, 1995, p. 91). Um signo discente é apenas ou verdadeiro ou falso, sem fornecer as razões de ser verídico ou não (CP 2.310) e reporta-se a algo existente e real, portanto, é puramente referencial e seu interpretante terá uma relação existencial e real com o objeto referenciado. Assim, a afirmação de um ouvinte em um concerto de que o que está sendo tocado **são quatro trombones** ou de que **é música indiana**, consiste em uma simples constatação de existentes (MARTINEZ, 1991, p. 50).

Por fim, o signo argumento é aquele visto pelo interpretante final como um signo de lei, de regra reguladora ou de princípio guia, cujo interpretante representa o objeto como sendo um signo ulterior, por meio de uma lei segundo a qual a passagem das premissas para a conclusão tende a ser verdadeira (NÖTH, 1995, p. 91). Em música, esta categoria vai além de uma mera constatação. Aqui o ouvinte compreende a música de forma mais ampla e completa, entendendo desde suas particularidades formais e técnicas até seu contexto cultural estético e estabelecendo relações que revelam a música em sua totalidade (MARTINEZ, 1991, p. 50).

Essa divisão do interpretante em imediato, dinâmico e final baseia-se na fenomenologia, ou teoria das categorias, onde o interpretante imediato está associado à

primeiridade, o interpretante dinâmico à secundidade e o interpretante final à terceiridade. Segundo Santaella (1995, p. 92):

Esta divisão diz respeito aos níveis por que passa o interpretante até se converter em um outro signo, caminhando para o interpretante em si ou interpretante final. [...] O que essas três grandes divisões do interpretante demonstram é que elas vão do nível de generalidade e abstração máximas (primeiridade) até o nível mais estreito em que o interpretante é considerado dentro de uma situação dialógica particular (terceiridade).

Utilizando-se das relações entre signos, objetos e interpretantes, Peirce estabeleceu uma divisão das relações triádicas que permeiam todo e qualquer fenômeno de significação: 1) relações triádicas de comparação, 2) relações triádicas de desempenho e 3) relações triádicas de pensamento. A primeira delas são as relações que fazem parte das possibilidades lógicas, de natureza mais simples, caracterizada como uma mera possibilidade. A segunda são as de natureza dos fatos reais, de complexidade média. A terceira relação é onde se encontram as leis, sendo de natureza mais complexa que as demais. Associando essas relações triádicas com a Fenomenologia peirciana, podemos dizer que encontramos aqui a primeiridade, a secundidade e a terceiridade, onde o processo de significação ou representação dos signos estaria inserido na terceiridade, pelo fato de esta corresponder à camada dita como da inteligibilidade, por meio da qual estamos o tempo todo interpretando e representando o mundo através dos pensamentos em signos. Desta forma, segundo Peirce (2017, p. 63):

Um Signo, ou Representamen, é um Primeiro que se coloca numa relação triádica genuína tal com um Segundo, denominado seu Objeto, que é capaz de determinar um Terceiro, denominado seu Interpretante, que assuma a mesma relação triádica com seu Objeto na qual ele próprio está em relação com o mesmo Objeto.

Porém, é necessário esclarecer que, para Peirce, essas relações não funcionam de maneira separada, “mas como modos coordenados e mutuamente compatíveis pelos quais algo pode ser identificado semioticamente” (SANTAELLA, 1995, p. 126). Essas três categorias presentes nas divisões triádicas são onipresentes, ou seja, tudo “*pode ser*” um primeiro, tudo e qualquer coisa “*é*” um segundo e tudo e qualquer coisa “*deve ser*” um terceiro, a depender do ponto de vista de quem apreende determinado signo. De modo equivalente, qualquer coisa de qualquer espécie pode ser signo, objeto e interpretante, o que determinará sua função será a posição lógica que cada um desses três elementos ocupa em processo representativo (SANTAELLA, 2002, p. 8).

Assim, se ao apreendermos uma coisa abstrairmos a sua individualidade no tempo e espaço e, conseqüentemente, o caráter individual e a lei que esta coisa atualiza, reteremos

apenas a qualidade de aparência desta, tendo, nesse caso, “um primeiro que prescinde do segundo e terceiro” (SANTAELLA, 1995, p. 126). Se, a partir do nosso ponto de referência, abstrairmos a lei existente nesta coisa, mas admitirmos sua singularidade no aqui e agora, teremos então um segundo que inclui o primeiro (qualidades) e prescinde do terceiro. Porém, se a partir do nosso ponto de referência apreendermos as leis e hábitos, isto necessariamente pressupõe que tal coisa é existente e portadora de qualidades. Assim, temos um terceiro que inclui o primeiro e o segundo (SANTAELLA, 1995).

Desta forma, o nosso ponto de referência de abstração é que determinará em qual categoria encontra-se o signo, pois qualidades e leis não “subsistem independentemente dos fenômenos que lhes dão ocorrência” (SANTAELLA, 1995, p. 127). Por isso, segundo Santaella (1995, p. 127) para Peirce tudo é signo, mas não é só signo, pois:

O fato de que algo seja signo (tríade genuína, da natureza da lei) não significa que esse algo tenha deixado de ser também um fenômeno existente, SINGular que age e reage no universo físico, assim como não significa que, por ser signo, tenha perdido sua talidade fenomênica, isto é sua QUALIDADE positiva e *sui generis*.

A partir dessas relações triádicas, Peirce propôs a divisão dos signos em relação a seus correlatos em dez tricotomias⁸, tal como consta no capítulo *Signo Revisitado* do livro intitulado *A Teoria Geral dos Signos: semiose e autogeração*, de Santaella (1995, p. 122-125), apresentadas a seguir:

1. de acordo com o *Modo de Apreensão do próprio Signo*
(*quali-signo, sin-signo, legi-signo*)
2. de acordo com o *Modo de Apreensão do Objeto Imediato*
(*descritivo, designativo e copulante*)
3. de acordo com o *Modo de Ser do Objeto Dinâmico*
(*abstrativo, concretivo e coletivo*)
4. de acordo com a *Relação do Signo com seu Objeto Dinâmico*
(*ícone, índice e símbolo*)
5. de acordo com o *Modo de Apresentação do Interpretante Imediato*
(*hipotético, categórico e relativo*)
6. de acordo com o *Modo de Ser do Interpretante Dinâmico*

⁸ A ordem de apresentação das tricotomias fornecida aqui baseia-se, segundo Santaella (1995, p. 196, grifo nosso), nas cartas de 24, 25 e 28 de dezembro de 1908 que continham alterações quanto a esta ordenação que havia sido encontrada em cartas anteriores a este período. Ainda segundo a autora, os fragmentos dessas cartas estão publicadas nos CP 8.342-379.

(*simpatético, chocante e usual*)

7. de acordo com a Relação do Signo com o Interpretante Dinâmico
(*sugestivo ou emocional, imperativo ou energético e significativo ou lógico*)

8. de acordo com a Natureza do Interpretante Final
(*gratificante, prático e pragmático*)

9. de acordo com a Relação do Signo com o Interpretante Final
(*rema, discente e argumento*)

10. de acordo com a Relação Triádica do Signo com se Objeto
(*garantia do instinto, garantia da experiência e garantia da forma*)

Para este texto nós trabalhamos com as três tricotomias principais:

A primeira da tabela anterior, que considera o signo em relação a si mesmo:

- 1) o signo em si mesmo como mera qualidade (*Qualissigno*);
- 2) o signo como um existente concreto, um fato (*Sinsigno*);
- 3) o signo como uma lei geral ou hábito (*Legissigno*).

A quarta da tabela anterior, baseada na relação do signo com o objeto dinâmico:

- 1) através de uma relação consistindo no fato de o signo ter algum caráter em si mesmo como similaridade do objeto (*Ícone*);
- 2) através de uma relação existencial com esse objeto através de uma conexão cognitiva (*Índice*);
- 3) através de uma relação com um interpretante em virtude de uso (hábito) (*Símbolo*).

E a sétima da tabela apresentada por Santaella (1995), estabelecida a partir da relação entre o signo e o seu interpretante dinâmico, admite o signo como sendo:

- 1) *Emocional*, “simplesmente aquele que dá expressão ao sentimento” (SANTAELLA, 1995, p. 124);
- 2) *Energético*, ou dotado de um poder imperativo ou interrogativo;
- 3) *Lógico*, ou dotado de um poder significativo ou indicativo.

Ao relacionar as tricotomias, Peirce admite uma relação triádica como sendo *genuína* quando seus três membros (signo, objeto e interpretante) estão interligados de modo a não haver nenhuma relação diádica, tanto no signo em si, quando nas relações signo-objeto e

signo-interpretante. Portanto, em uma relação triádica genuína o interpretante não pode se colocar numa relação diádica com o objeto, nem este numa relação diádica com o *representamen* (ou seja, enquanto um está em seu estágio de terceiridade o outro estar em outro nível de sua tricotomia que não a terceiridade), e assim por diante. Uma relação triádica onde o interpretante (terceiro) se coloca similarmente ao *representamen* (primeiro), é chamada de degenerada. Contudo, o estabelecimento de relações unicamente triádicas, ou genuínas, entre os três correlatos do signo (*representamen*, objeto e interpretante), nos pensamentos e formas de raciocínio, é um “limite ideal”, pois no “plano real, só ocorrem misturas”, sendo tais misturas necessárias e “parte integrante do pensamento e de todas as manifestações de linguagem” às quais Peirce dedicou boa parte de sua investigação (SANTAELLA, 1995, p. 118-119).

1.2.1 A uma consonância da Primeira Tricotomia – Qualissigno, Sinsigno e Legissigno

Um signo pode ser qualquer coisa “que seja interpretada em função de um fundamento que lhe é próprio, como estando no lugar de qualquer outra coisa” (SANTAELLA, 1995, p. 119). Assim, a primeira tricotomia a que nos referimos neste texto preocupa-se com o *representamen* em relação consigo mesmo, ou, em outras palavras, com o fundamento do signo, e divide os signos de acordo com as três categorias fundamentais da Fenomenologia. Desta forma, um signo pode se apresentar de três formas: enquanto uma mera qualidade (primeiridade), enquanto um existente concreto (segundidade) e enquanto uma lei geral (terceiridade).

Peirce chamou os signos de primeiridade de *quali-signos* e os define como sendo “uma qualidade que é um signo”; estas não podem atuar como signos pelo fato de ainda não estarem corporificadas (CP 2.244). Aqui temos:

[...] algo que se apresenta predominantemente como mera propriedade monádica, imediaticidade qualitativa, simples sentimento sem eira nem beira, desgovernado e difuso, indefinido e flutuante, [e que] pode muito bem ficar encapsulado nesse nível, sem qualquer comparação com algo que lhe seja semelhante, sem qualquer discriminação daquilo que lhe dar corpo e sem qualquer intelecção da lei que nele se atualiza. (SANTAELLA, 1995, p. 127).

Segundo Santaella (1995, p. 128), neste nível temos uma possibilidade de signo que ainda não é signo. Temos o limiar entre o tudo e o nada. Temos um fenômeno que não é signo por ser um sentimento puro, casual e livre. Temos nessa dimensão monádica qualitativa um “quase-SIN” que ainda é um “NÃO-signo” pelo fato de anunciar tudo aquilo que está ao

acaso, ao meramente potencial e que, segundo a autora, no ser humano manifesta-se através da casualidade do sentimento, única manifestação exclusivamente humana. Assim, se o signo “vem desacompanhado e despojado de qualquer elemento que não seja sua pura talidade [...] serão seres intermediários, fronteirços, quase signos: não são mais completamente fenômenos, mas ainda não são inteiramente signos” (SANTAELLA, 1995, p. 129).

E sendo um quali-signo uma qualidade que é um signo, é, também, “uma possibilidade abstraída de qualquer **relação empírica** espaço-temporal da qualidade com qualquer outra coisa” (SANTAELLA, 1995, p. 130, grifos nossos). Como exemplo podemos citar o fato de não conseguirmos explicar verbalmente os elementos que compõem o som (altura, intensidade, duração e timbre). Toda e qualquer descrição é ainda insuficiente, porque reducionista, para determinar o todo da qualidade que constitui determinada altura, determinado timbre, determinada duração, uma vez que são qualidades e só podem ser comunicadas através de quali-signos (SANTAELLA, 1995). Desta forma, segundo Santaella (1995, p 130):

Toca-se uma nota num instrumento, compara-se com uma outra nota no mesmo instrumento, com a mesma nota num outro instrumento, com outra nota num outro instrumento e os componentes do som se mostram como simples qualidades. Apresentam-se. Não é a ocorrência num espaço e tempo definidos que faz da qualidade o que ela é, mas seu modo de aparecer tal qual é, em si mesma, independente de qualquer outra consideração que não seja apenas ela própria: talidade.

Segundo Martinez (1991), um quali-signo em música está presente na materialidade musical constituída, antes de mais nada, de puras qualidades acústicas, ou seja, antes de sua localização no tempo e espaço, antes de uma análise intelectual, uma peça musical se apresenta, em uma primeira instância, como qualidades sonoras (timbre, intensidade, altura, duração, movimento e textura sonora). Assim, o autor exemplifica que em uma composição, aquilo que o compositor pretendeu ao escrever uma peça é uma questão complexa. Portanto, aquilo que o compositor não pretendeu ao escrever essa peça, “aquilo que a música oferece por si mesma, na mais abstrata das concepções” (MARTINEZ, 1991, p. 44), é o *quali-signo*.

Em uma pintura, os *quali-signos* dizem respeito às formas, cores, texturas, volumes, luzes, sombras, linhas, movimentos etc., e mesmo esta pintura referindo-se a uma paisagem ou a um retrato, o *quali-signo* abstrai da figura e daquilo que ela referencia apenas as qualidades plásticas (SANTAELLA, 2002). Já em vídeos, os *quali-signos* estão:

[...] na qualidade das tomadas, dos enquadramentos, dos pontos de vista, dos movimentos de câmera, no tom do discurso que acompanha a imagem, na

qualidade da voz etc., enfim, nos aspectos relativos a mera aparência dos vídeos, no modo como aparecem, nas suas cores, seus movimentos, na duração das cenas, nos cortes, nos contrastes das imagens. (SANTAELLA, 2002, p. 118).

Outro exemplo é o do professor de percussão que está ensinando uma determinada configuração e ordenação de toques (gestos) que compõem um ritmo: certos toques que começam com a mão um pouco mais perto da pele do tambor, outros em que o braço deve ser levantado até o ombro, pontos de apoio da baqueta, toques revezando mãos e baquetas na pele do instrumento são “um conjunto harmônico que captura a totalidade do corpo na unidade de uma configuração que não pode ser descrita nos fragmentos de suas partes, nem pode ser descrita verbalmente. É algo que só pode ser mostrado e imitado” (SANTAELLA, 1995, p. 130). Assim, para conseguirem reproduzir uma configuração similar àquela que o professor propôs através de sua presentificação empírica de gestos, os aprendizes devem reter única e exclusivamente a qualidade da configuração do corpo como um todo em seu processo de construção de um ritmo (algo que não pode ser descrito) e devem abstrair da qualidade desta configuração aspectos irrelevantes como “a diferença específica de cada corpo singular (mais alto, mais baixo, mais gordo ou mais magro, mais jovem ou mais velho), o lugar específico que cada um daqueles corpos ocupa no espaço naquele momento”, entre outros (SANTAELLA, 1995, p. 130).

Portanto, as repetições desses gestos na aprendizagem de um ritmo são o “efeito puramente qualitativo dos modos e pontos de articulação e das combinatórias de sons (e no caso do exemplo anterior, de gestos) que deve ser retido e imitado pelo ouvinte (aprendiz)” (SANTAELLA, 1995, p. 131, grifos nossos). Desta forma, a aprendizagem é uma resposta a *quali-signos*, ou seja, uma qualidade que rebate outra qualidade, e o educar é uma questão prioritariamente do *quali-signo*, e aqui importa mais o exemplo do que receitas já prontas de um receituário previamente estabelecido (SANTAELLA, 1995).

A partir do momento de sua corporificação, um signo passa a ser um existente concreto, e, portanto, assume o caráter de segundidade, tornando-se singular pela sua existência atual. Aqui, ele torna-se signo propriamente dito, uma vez que “basta que algo exista no mundo e essa existência lhe dá fundamento para funcionar como signo”, e como existir significa estar imerso em um universo, esse existente “é um feixe de determinações que apontam para várias direções do universo de que é parte” (SANTAELLA, 2002, p. 120). Os signos desta segunda categoria recebem o nome de *sin-signos*.

Segundo Santaella (1995, p. 132), o prefixo *sin* sugere a ideia de singularidade e unicidade no aqui e agora. Assim, o que faz de um signo ser um *sin-signo* não é apenas sua qualidade, mas sua ocorrência no aqui e agora a partir de uma corporificação singular. Porém, é importante frisar que um existente só pode existir através de suas qualidades, ou seja, “existentes dão corpo a *quali-signos*” e “onde houver um existente, haverá *quali-signos*” (SANTAELLA, 2002, p. 120). Portanto, cada uma das músicas de um concerto, de um show, ou de uma apresentação musical qualquer, é um *sinsigno*, um existente com características próprias que se constituem nas qualidades particulares que estão nele corporificadas. Os aspectos qualitativos de cada música, na medida em que essa música é materializada em algum instrumento, ou seja, em cada *sin-signo*, é que tornarão cada uma delas única e singular em suas especificidades. Assim, cada música tomada isoladamente “se constitui em um *sinsigno*, um signo de existência, uma realidade física materializada em uma fita (ou outra gravação ou execução qualquer) com um certo tempo de duração” (SANTAELLA, 2002, p. 121, grifo nosso). Conforme diz Martinez (1991, p. 44-45), temos as seguintes singularidade em música:

[...] qualquer execução de uma música, seja por meio de um ou mais músicos seja por meios de reprodução eletrônicos (analógicos ou digitais), tais como uma gravação de áudio ou um sintetizador digital controlado por um software sequenciador, ou ainda qualquer fenômeno acústico que se apresente constituir uma manifestação singular, original e irrepitível. [...] mesmo na gravação digital e também na música eletro-acústica (na qual pode não existir a figura do intérprete, a obra saindo direto das mãos e do estúdio do compositor para o ouvinte) temos particularidades em cada execução. Deve-se isso às diferenças entre os equipamentos de gravação e reprodução, à infidelidade dos transdutores (microfones, cápsulas e cabeças reprodutoras, caixas-acústicas, etc.) e à diferença acústica dos ambientes.

Para melhor esclarecer como funcionam os signos dessa classe, Santaella (1995) cita como exemplo o encontro de um motorista com um semáforo vermelho em uma esquina. Este sinal que o fará estancar o carro funciona aqui como *sinsigno*. Mesmo estando ali presente um *qualisigno* na qualidade da cor vermelha da luz do semáforo, o que o fará parar o carro não é a qualidade da luz, mas o encontro com ela, ou seja, a ocorrência dela em determinado tempo e em determinado espaço. E mesmo que a cor vermelha do semáforo esteja ligada a uma lei, convencionalmente, e que nos permite saber que a luz vermelha significa parar, ao encontrarmos um semáforo, naquele “exato instante em que paramos porque nos deparamos com uma luz, sinal de alerta, que depende das circunstâncias de sua ocorrência, [o signo] funciona predominantemente como um *sin-signo*” (SANTAELLA, 1995, p. 1320). Portanto, para deixar mais claro, quando “algum objeto ou evento é usado como uma pista para algum outro

objeto ou evento passado, presente ou espacialmente conectado, esta pista é um sin-signo” (SAVAN apud SANTAELLA, 1995, p. 132-133).

Outro exemplo de *sinsigno* é quando uma música ou ritmo, que o professor de percussão havia ensinado aos seus aprendizes são executados em um determinado instante no espaço. Ao mesmo tempo, a ocorrência do conjunto de *qualisignos*, aqui, importará mais do que apenas os gestos, notas e sons vistos separadamente e desconectados da peça musical ou ritmo que compõem. Devemos reconhecer que neste processo de ensino de instrumentos de percussão o aprendiz só consegue executar uma música inteira ou um ritmo completo, quando tem acesso aos *legissignos*, todavia, mesmo a execução de tal música estando relacionada a leis, sejam elas quais forem, a existência e ocorrência daquela música é um fato singular no tempo e espaço e funciona como uma pista para outros objetos e eventos.

A terceira classe de signos é denominada *legissignos* e estes são definidos por Peirce como leis que são signos. Não são objetos singulares, “mas um tipo geral sobre o qual há uma concordância de que seja significante” (CP 2.246). Segundo Santaella (2002, p. 121-122):

Neste terceiro modo, chama-se atenção para o fato de que as coisas existentes acomodam-se em espécies de coisas, em tipos, classes de coisas. Enquanto os existentes são singulares, as classes são gerais. O existente se conforma aos princípios gerais que dão fundamento às classes. Esses princípios gerais são leis que recebem o nome técnico de legi-signos. Assim sendo, um legi-signo é uma lei que é um signo. Todo signo convencional é um legi-signo. Uma palavra, uma sentença, um discurso, por exemplo, são legi-signos. São também legi-signos as notações musicais, os programas (*softwares*) de computadores.

Assim, esses princípios, regras e leis que delinham determinada classe de coisas são responsáveis por todas as ocorrências envolvendo um conjunto de signos cujo significado (de conjunto) depende das regras que regem as relações entre as partes e das partes com o todo. Justamente por essas regras eles são classificados ou catalogados, a partir de suas singularidades semelhantes, como discursos, frases, músicas etc., pertencentes a este ou aquele tipo, gênero etc.

Para exemplificar essa classe de signos, Nöth (1995, p. 79) afirma que toda palavra é um *legi-signo*, mas que ao serem usadas em contextos diferentes assumem singularidades e, portanto, atuam nestes casos como *sin-signos*. Peirce denominou esses *legi-signos* que atuam como *sin-signos* de “réplicas”. “São sin-signos porque acontecem no aqui e agora, mas são réplicas porque corporificam e atualizam um legi-signo” (SANTAELLA, 1995, p. 133). Assim, não é todo signo que tem um caráter geral e de lei que pode funcionar como um *legi-*

signo, pois os *legi-signos* não são “regras que se aplicam a casos”, mas uma propriedade geral que o signo possui (SANTAELLA, 1995, p. 133-134). Desta forma, *legi-signos* podem ser as “regularidades de comportamentos individuais ou sociais, convenções e costumes”, os padrões de vento, pressão do ar e nuvens funcionam como *legi-signos* da chuva, os “padrões de sintomas podem ser *legi-signos* de uma doença” etc. (SAVAN apud SANTAELLA, 1995, p. 134).

Considerando o aspecto normativo da música, Martinez (1991, p. 46) que:

Todo sistema musical compõe-se de um conjunto de leis e procedimentos, estabelecidos através do desenvolvimento da tradição (sistemas modais, sistema tonal), por uma criação individual aceita posteriormente como sistema por outros músicos (dodecafonismo por Arnold Schoenberg) ou pelo desenvolvimento da técnica (música concreta e música eletrônica). Assim, por exemplo, a cadência perfeita, ou seja, a sequência de acordes de tônica, subdominante, dominante com sétima e tônica, é um *Legi-signo* do sistema harmônico tonal. Esta cadência se materializa em cada aplicação, ou Réplica, que se faz dela; seja numa sonata de Mozart ou num acompanhamento tocado ao violão para uma canção tipo Bossa-Nova.

No exemplo da aula de percussão, após expressar por meio de toques ou gestos os sons (*quali-signos*) que compõem e se corporificam em determinada música ou ritmo executado (*sin-signo*), tais gestos (ou toques) convencionados para atuarem daquela forma, naquela ordem e daquele jeito, assim, passam a ser *legi-signos* daquela música ou ritmo em suas ocorrências ou existências futuras. E a cada ocorrência, ou apresentação da música ou ritmo, tais gestos funcionam também como réplicas, ou seja, *sin-signos* que corporificam e atualizam os *legi-signos* no aqui e agora, considerando a singularidade do momento.

1.2.2 A uma consonância da Quarta Tricotomia – Ícone, Índice e Símbolo

A quarta tricotomia da tabela delimitada por Santaella (1995) preocupa-se com as formas de como um signo pode representar seu objeto dinâmico, fundamentando-se, assim como a anterior, na divisão tripartite da fenomenologia peirciana. Portanto, são três os tipos de relações que um signo pode estabelecer com esse objeto, e a maneira como irá referenciá-lo ou denotá-lo dependerá de como a propriedade desse signo está sendo considerada em seu fundamento (mera qualidade, existente ou lei): “se o fundamento é um *quali-signo*, na sua relação com o objeto, o signo será um ícone; se for um existente, na sua relação com o objeto, ele será um índice; se for uma lei, será um símbolo” (SANTAELLA, 2002, p. 14).

É importante salientar que a natureza do fundamento de um signo, de acordo com Santaella (2002, p. 16, grifos nossos), determinará a natureza de seu objeto imediato e, portanto, modificará a relação que o signo mantém com seu objeto dinâmico, ou seja, se ele irá **sugerir**, **indicar** ou **representar** esse objeto dinâmico. Desta forma, se um signo tem em seu fundamento, principalmente, uma mera qualidade, seu objeto imediato “só pode **sugerir** ou **evocar** seu objeto dinâmico”, logo esse signo é um ícone (ou quali-signo icônico); se um signo tem em seu fundamento, principalmente, um existente, seu objeto imediato “**indica** seu objeto dinâmico”, e esse signo é um índice (ou sin-signo indicial) e se um signo tem em seu fundamento, principalmente, um caráter de lei, seu objeto imediato “**representa** seu objeto dinâmico”, e esse signo é um símbolo (ou legi-signo simbólico)

Sendo o ícone um signo fundamentado em um quali-signo, o que dá poder a ele para funcionar como signo é apenas sua qualidade, e “a única relação possível que o ícone pode ter com seu objeto, em virtude de tal propriedade, é aquela de ser idêntico ao seu objeto” (SANTAELLA, 1995, p. 143), ou seja, o ícone sugere, a partir de seu quali-signo, o seu objeto por similaridade. Assim, segundo Santaella (2002, p. 17): “ícones são quali-signos que se reportam a seus objetos por similaridade” e só podem “sugerir ou evocar algo porque a qualidade que ele(s) exhibe(m) se assemelha a uma outra qualidade”.

A autora cita como exemplo a cor azul-clara. Esta funciona como signo “tão só e apenas pela sua qualidade”, e a partir do momento que estabelecemos uma relação entre essa cor com a cor do céu, essa relação só existe pelo fato de haver uma “semelhança na qualidade desse azul com o azul do céu” (SANTAELLA, 2002, p. 17). Assim, a partir dessa relação de lembrança, o quali-signo cor azul-clara passa a funcionar como ícone (ou quali-signo icônico), devido fato de “sugerir ou evocar algo porque a qualidade que ele exhibe se assemelha a uma outra qualidade” (SANTAELLA, 2002, p. 17). Portanto, o objeto imediato do ícone cor azul-clara é seu próprio fundamento, ou seja, a qualidade que ela exhibe, e como “qualidades não representam nada, pois qualidades só se apresentam, só se presentificam, em princípio não há nada no ícone que possa remetê-lo a um objeto dinâmico”, somente quando, a partir de uma comparação, “essa qualidade sugere uma outra qualidade, a qualidade sugerida vem a ser o objeto dinâmico do ícone” (SANTAELLA, 2002, p. 17). A autora cita, também, o exemplo das formas de manchas de tinta em um papel e afirma que

Retendo só a qualidade dessas formas, as formas nelas mesmas, independentemente de qualquer outra coisa, a aparência que as formas exibem cumprem ao mesmo tempo a função de fundamento, o quali-signo, e de objeto imediato. Não há nada nelas que possa representar qualquer outra

coisa. São simplesmente manchas que se apresentam a si mesmas. Entretanto, justamente porque não representam nada, elas ficam abertas para despertar cadeias associativas de semelhança com uma infinidade de outras formas. [...]. Quando dizemos isso parece com uma cachoeira, ou parece com uma montanha, ou parece com uma escada, através da comparação, estamos dando um objeto dinâmico para formas que, em si mesmas, de fato, não têm o poder de representar outras aparências. (SANTAELLA, 2002, p. 18).

Conforme Martinez (1991, p. 47), a “linguagem musical é essencialmente icônica”, pois a música faz referência apenas aos dados acústicos ou elementos sonoros que foram utilizados em determinada obra musical (ruídos, sons tocados, sons gravados e/ou produzidos sinteticamente, entre outros). De acordo com o autor:

Considerando como Objeto Dinâmico do signo apenas os fenômenos acústicos que afloram ao ouvido no momento de uma audição musical, a ação deste signo poderá apenas revelar suas qualidades. [...]. Por isso, a única capacidade representativa dos ícones é com relação a formas e sentimentos e, portanto, seu Interpretante será apenas um signo de possibilidade. Decorre daí o poder sugestivo da música (e dos ícones em geral).

A partir dessa relação de semelhança com seu objeto, Peirce dividiu os signos icônicos em três níveis: imagem, diagrama e metáfora.

Na imagem, a relação que se estabelece entre o ícone e seu objeto dinâmico é puramente no nível da aparência, ou seja, “o *representamen* do ícone é signo por mera qualidade” (NÖTH, 1995, p. 83). Como exemplos dessa categoria podemos citar as imagens de animais, coisas (objetos) e locais, a partir do momento que tais imagens “podem representar esses objetos quando apresentam níveis de similaridade com o modo como os mesmos são visualmente percebidos” (SANTAELLA, 2002, p. 18). Nörth (1995) cita o exemplo da pintura monocromática na arte minimalista, onde o valor de apresentação de uma cor faz-nos reter apenas a qualidade daquela obra.

Os diagramas representam seus objetos, não a partir de similaridades no nível das aparências, mas através de uma similaridade no nível das relações internas entre as partes internas que o signo expõe e as partes internas presentes no objeto que o signo tende a representar. Como exemplo podemos citar os mapas, gráficos de demonstrativos. De acordo com Nörth (1995, p. 83), “há diagrama até mesmo na estrutura interna das frases; uma receita também é um diagrama, na medida em que a sequência de frases instruindo o cozinheiro corresponde à sequência das ações a serem executadas”.

Já a metáfora “representa seu objeto a partir de uma similaridade no significado do representante e do representado” (SANTAELLA, 2002, p. 18), ou através de uma terceira relação existente em um “paralelismo entre dois elementos constitutivos” (NÖTH, 1995, p. 84). Assim, a metáfora tende a aproximar o significado de dois elementos distintos produzindo um significado terceiro. Portanto, na frase “O som da marimba é aveludado” temos três elementos que a compõem: o sentido literário do veludo, o sentido metafórico do som e o sentido comum que relaciona essas duas coisas.

Em um segundo nível dessa segunda tricotomia temos o índice. Os índices são sin-signos com os quais estamos o tempo todo estabelecendo alguma relação durante a vida, pois eles remetem, apontam ou indicam seus objetos, não por similaridade, mas através de uma existência desse objeto, ou seja, através de uma correspondência ou relação efetiva entre o signo e o objeto (SANTAELLA, 1995). Para funcionar como signo indicial, deve haver entre este e o seu objeto uma conexão física que independe da interpretação, pois mesmo sendo necessária uma mente para que uma coisa possa funcionar como signo, isso não é condição essencial para que um signo seja índice, mas sim a sua afecção ou relação dinâmica com o objeto que determinará isso. Assim, conforme Santaella (1995, p. 160), “se a virtude, capacidade ou poder vem da conexão com o seu objeto, sua função característica (2.257) é a de chamar a atenção do intérprete para o objeto, exercendo sobre o receptor uma influência compulsiva”. Assim, “[...] tudo que atrai a atenção é índice. Tudo que nos surpreende é índice, na medida em que assinala a junção entre duas porções da experiência” (CP 2.285). Desta forma, segundo Santaella (1995, p. 162), Peirce sintetizou em três traços o que caracterizaria um índice: 1) “eles não têm semelhança significativa com seus objetos”; 2) “referem-se a individuais” e 3) “dirigem a atenção para seus objetos através de uma compulsão cega”. Abaixo listamos alguns exemplos citados pela autora:

São índices: termômetros, cataventos, relógios, barômetros, bússolas, a Estrela Polar, fitas-métricas, o furo de uma bala, um dedo apontando, fotografias, o andar gingado de um homem (índice de marinheiro), uma batida na porta, a sintomatologia das doenças, os olhares e entonações da voz de uma falante, as circunstâncias de um enunciado, os pronomes demonstrativos (este, esse, aquele), pronomes possessivos (dele, dela, nosso), pronomes relativos (que, qual, quem), pronomes seletivos (cada, todo, qualquer, algum, certo), os sujeitos das proposições, nomes próprios, as letras (A, B, C) dentro de uma fórmula matemática ou num diagrama geométrico, direções e instruções para um ouvinte ou leitor etc. (SANTAELLA, 1995, p. 158).

Ao exemplificar esta categoria em música, Martinez (1991) afirma que uma música funciona como índice pelo fato de indicar o universo do qual faz parte, um existente que

apresenta uma conexão com o todo do conjunto de que é parte (MARTINEZ, 1991, p. 47). Assim, o autor afirma que toda prática etnomusicológica é um índice da cultura que a produz, exprimindo sonoramente aquilo que o contexto cultura em que está imersa lhe apresenta, e funcionando como:

Resultado do contexto humano na qual foi produzida, a música reflete, de uma certa maneira, a época histórica, sua sociedade e seus meios de produção bem como as particularidades técnico artísticas, assim como as concepções estéticas, religiosas, filosóficas e políticas daquela cultura. (MARTINEZ, 1991, p. 47).

Na categoria de terceiridade desta segunda tricotomia estão os símbolos. Aqui as relações entre representamen e objeto se dão através de convenções sociais e acontecem por meio de relações de categorias de terceiridade (hábitos, regra, lei, memória). Desta forma, “convenções sociais agem aí no papel de leis que fazem com que esses signos devam representar seus objetos dinâmicos” (SANTAELLA, 2002, p. 20). Portanto, segundo Peirce (CP 2.449, tradução nossa) “um símbolo é um signo que se refere ao objeto que denota, em virtude de uma lei, normalmente uma associação de ideias gerais”. Assim, símbolos são legi-signos e, quando leis, operam no modo condicional, ou seja, “preenchidas determinadas condições, a lei agirá” (SANTAELLA, 2002, p. 20). Em música, o exemplo mais claro de todos os símbolos dentro desse universo é a notação musical, onde as leis que categorizam tal linguagem é que determinarão as formas de se escrever ou ler determinado trecho musical.

O símbolo representa seu objeto através de uma lei e diferentemente do ícone, onde o objeto imediato é o modo que ele pode **sugerir** ou **evocar** outras qualidades, e do índice, onde o objeto imediato é o modo cujo signo pode **indicar** seu objeto dinâmico, “o objeto imediato de um símbolo é o modo como o símbolo **representa** o objeto dinâmico”, e sendo este “uma referência última que engloba todo o contexto a que o símbolo se refere ou se aplica”, o objeto imediato de um símbolo é justamente um “recorte específico que um símbolo faz de seu contexto de referência” (SANTAELLA, 2002, p. 20-21). Assim, tendo em vista todas as leis que regulam a notação musical, ao tentarmos escrever alguma música estaremos estabelecendo um recorte (objeto imediato) dentro de toda a teoria musical conhecida até então (objeto dinâmico). Essa teoria musical existe em livros e textos que foram escritos até hoje, ou seja, objetos físicos que dão suporte à obra (sin-signos) e que realizam uma atualização dos símbolos (leis), isto é, dos textos sobre teoria musical (SANTAELLA, 2002). Isto significa que o objeto dinâmico desta música que estaremos escrevendo também são símbolos, ou seja, os textos sobre teoria musical, e esses mesmos textos também tiveram seus

objetos dinâmicos: outros textos sobre teoria musical, e assim indefinidamente, gerando o que Santaella (2002, p. 21) chama de uma cadeia indefinida de símbolos. A leitura da partitura da música que escrevemos poderá ser facilitada através daquilo que Peirce chamou de experiência colateral, ou seja, a partir de uma “intimidade prévia com aquilo que o signo denota” (SANTAELLA, 2002, p. 22). Portanto, todos que já tiveram uma experiência colateral com o objeto dinâmico da música ali grafada (teoria musical) terão, conseqüentemente, mais facilidade para ler essa música.

No caso da notação musical temos ainda o fato de existirem ali figuras musicais que, em alguns casos, não tem relação qualitativa, ou de similaridade, alguma com os sons que representam, sendo, portanto, índices (é o caso das figuras que representam a duração dos sons). Porém, a partir de uma convenção social, tais índices são tomados como símbolos e as formas que constituem esses índices passam a funcionar também como legi-signos devido fato da convenção lhes atribuir esse caráter (SANTAELLA, 2002). Assim, cada música escrita que utiliza dessas figuras em um tempo-espaço são sin-signos, ou seja, réplicas do legi-signo. Desta forma, o objeto dinâmico de uma semínima (figura musical) colocada no terceiro espaço de um pentagrama (pauta musical com cinco linhas e quatro espaços) é a nota DÓ. O objeto imediato desse exemplo é justamente a figura com sua forma específica em um local específico, porém essa figura nada poderia representar se não fosse pela convenção que faz com que a lei seja válida, isto é, aquela figura naquele espaço.

Quanto às figuras musicais que estabelecem alguma relação de similaridade entre suas formas e os sons que representam (caso do *legato*, linha colocada em cima das notas que indica que estas devem ser tocadas de forma ligada, ou seja, sem interrupção), estas possuem um aspecto icônico e a partir de uma convenção social tornam-se símbolos, assim como os índices citados no parágrafo anterior. A partir de então fica claro entender “por que todo símbolo inclui dentro de si quali-signos icônicos e sin-signos-indiciais” (SANTAELLA, 2002, p. 23).

1.2.3 A uma consonância da Sétima Tricotomia – emocional, energético e lógico

Essa sétima tricotomia refere-se à relação existente entre o *representamen* e o interpretante dinâmico ou como um signo influencia seu interpretante dinâmico. Segundo ela o interpretante dinâmico pode ser: emocional, energético e lógico.

No nível emocional ou simpático, o signo “está equipado com um alto poder de sugestão e evocação” (SANTAELLA, 1995, p. 182), provocando em um intérprete uma qualidade de sentimento pura e simplesmente; estariam aqui, principalmente, os quali-signos icônicos presentes em músicas, poemas e certos filmes, entre outros signos que contêm um componente icônico e que trazem as qualidades de sentimento para o primeiro plano (SANTAELLA, 2002).

O segundo nível, energético ou percussivo, relaciona-se ao caráter imperativo do signo, onde por meio de um comando ou algo semelhante será produzido um interpretante energético, envolvendo algum tipo de esforço físico ou mental. Assim, neste segundo nível “o signo precisa ter a natureza explícita ou implícita de comando ou de uma pergunta ou ainda de uma súplica” (SANTAELLA, 1995, p. 183). Aqui encontramos, principalmente, os sin-signos indiciais entre outros signos que contêm um componente indicial e que também podem gerar esse tipo de interpretante, pois os índices nos levam ao exercício mental de nos direcionarmos para o objeto que eles indicam.

Já o nível lógico do interpretante dinâmico estabelece uma relação cognitiva com o legi-signo e este, devendo ser significativo, também pode pressupor os níveis sugestivo (interpretante emocional) e imperativo (interpretante energético). Aqui o signo é interpretado a partir de uma regra, lei ou convenção internalizada pelo intérprete, sem as quais os signos, neste caso os símbolos, não poderiam significar, uma vez que são representados através de hábitos associativos na mente do intérprete. Portanto, os símbolos estão associados aos seus objetos a partir de uma ideia preestabelecida sem a qual o símbolo não significaria, e é no interpretante lógico “que se realiza, por meio de uma regra associativa, uma associação esta que estabelece a conexão entre o signo e seu objeto” (SANTAELLA, 2002, p. 25). Assim, segundo Santaella (2002, p. 25, grifo nosso):

Isso nos leva a compreender porque só o símbolo é genuinamente triádico [ou seja, exige os três níveis de significação para que realmente signifique algo]. A lei que lhe dá fundamento tem de estar internalizada na mente de quem o interpreta, sem o que o símbolo não pode significar. O hino nacional só simboliza o Brasil para quem internalizou essa convenção. Por isso mesmo, para agir como signo, o símbolo independe de uma conexão factual com seu objeto (caso do índice), assim como independe de qualquer semelhança com seu objeto (caso do ícone).

Porém, se os processos interpretativos ficassem apenas a mercê das convenções, regras interpretativas e leis já internalizadas, não haveria transformação e evolução nesses processos. Portanto, Peirce introduziu o conceito de atualização dos interpretantes e, em última instância,

de mudança de hábito, para apontar esse elemento de transformação e evolução nos processos de interpretação (SANTAELLA, 2002).

2. BREVE PANORAMA SOBRE RELAÇÕES CONSTRUÍDAS ENTRE SEMIÓTICA E MÚSICA

Neste capítulo abordamos, em um primeiro momento, no item Breve panorama de aplicações da semiótica à música, trabalhos que foram realizados estabelecendo uma relação entre semiótica e música e que são apontados por Martinez (1991) e Hatten (2005) em suas respectivas pesquisas, bem como os estudos de Iazzetta (2000) e Oliveira (2010) sobre o significado ou significação musical. Em segundo lugar, em A representação semiótica em música por Martinez, abordamos mais detalhadamente os estudos de José Luiz Martinez (1991), semioticista musical brasileiro que estabeleceu uma associação entre a semiótica de Charles Sanders Peirce e a música, propondo a elaboração de uma teoria semiótica da música que, segundo ele, seria uma teoria intermediária entre essas duas áreas do conhecimento. O trabalho de Martinez (1991), nos seus aspectos gerais e em suas aplicações da representação musical funcionaram como uma importante fonte de embasamento para entendermos as questões musicais a partir do ponto de vista da semiótica peirciana. Por fim, em *Mimesis e semiótica*, abordamos uma aplicação da semiótica peirciana realizada por Timo Maran (2003), na qual os conceitos semióticos são relacionados com o entendimento de imitação (*mimesis*), enquanto fenômeno na comunicação semiótica. Dada a proximidade entre o objeto de estudo de Maran e o desta pesquisa, bem como a aplicabilidade das suas conclusões a outras situações de construção de significado e comunicação, adotamos esse trabalho como importante referência teórica e metodológica para a aplicação realizada por nós no objeto desta pesquisa.

2.1 Breve panorama de aplicações da semiótica à música

A história dos estudos da semiótica musical, como considerou Martinez (1991), está diretamente relacionada à história universal da música, pois diversas culturas têm abordado a questão dos processos de significação, representação e interpretação em tratados musicais já há bastante tempo. Porém, ainda é consideravelmente recente a aplicação dos conceitos semióticos em sentido estrito em música, de modo a constituir uma ciência semiótica da música. No caso da teoria semiótica de Peirce, somente a partir das três últimas décadas do século XX se passou a utilizá-la para responder questões de significação, representação e interpretação musical, no entanto, no início, os conceitos semióticos, usados isoladamente em relação aos musicais para analisar e explicar fenômenos musicais, apresentavam desvios

epistemológicos, mas, com o aumento das investigações sobre o assunto, um melhor entendimento dos aspectos envolvidos na semiose musical vem gerando análises musicais mais precisas semioticamente.

Como exemplo de estudos realizados, unindo essas duas ciências, podemos citar os trabalhos do próprio Martinez (1991; 1999; 2006) e os Robert S. Hatten (2005), além dos autores e autoras citados por esses dois em suas pesquisas: Wilson Coker (1972), Willy Correa de Oliveira (1979), J. Jota de Moraes (1983), Gilbert R. Fischer (1985), Eero Tarasti (1987), David Lidov (1987), Vladimir Karbusicky (1987), Lúcia Santaella (1988) e outros. Embora Martinez (1991) limite-se em seu texto a apontar o que autores fizeram considerando a aplicação semiótica relacionada à questão da representação musical (ícone, índice e símbolo), uma vez que o objetivo do seu trabalho era analisar justamente esse aspecto da semiótica musical, ele relata que esses estudos apontados vão desde a simples apresentação de hipóteses a formulações de construções teóricas de domínio hiper-sistêmico.

Assim, segundo Martinez (1991), a primeira fase de estudos de semiótica em música era baseada no estruturalismo e no emprego direto de métodos linguísticos em música, comparando elementos constitutivos da música, em especial o sistema tonal, com a língua, como fizeram, conforme aponta o autor, Pierre Boulez (1972), Luciano Bério⁹ e Pierre Schaeffer (1952; 1988), para fundamentar seus trabalhos teóricos a partir do instrumental linguístico da época. A partir desse ponto de vista, Willy Correa de Oliveira (1979, apud Martinez, 1991), considerado um dos primeiros estudiosos brasileiros a propor uma semiótica musical, usou o conceito de dupla articulação da língua para pensar o sistema tonal, onde haveria as unidades de primeira articulação, ou seja, itens que possuíssem significado como se fossem palavras musicais; e de segunda articulação, que seriam itens sem significado, assim como os fonemas (MARTINEZ, 1991, p. 11). Esse autor pensou a música enquanto linguagem puramente acústica, onde as dimensões sintáticas e semânticas do signo musical seriam equivalentes, recusando o plano representativo – assim, nem emoções nem qualquer outra espécie de objeto extramusical poderiam ser representados pela música. Segundo ele, a sintaxe musical é autossuficiente.

Os estudos de Jean Jacques Nattiez (1971), primeiramente baseados em Roman Jakobson, conforme aponta Martinez (2003, p. 13), aplicaram o conceito linguístico do esquema língua/fala como correspondente em música à relação sistema de referência/produção musical, na qual era distinguida improvisação de obra. Conforme aponta

⁹ O autor é citado na fonte (MARTINEZ, 1991, p. 11), contudo sem dados da referência bibliográfica utilizada.

Martinez (2003), com base em Nattiez (1971), a codificação de um sistema quando assimilada pelos compositores não se constitui em uma codificação gramatical absoluta, mas em uma codificação normativa, que corresponde a um consenso de determinado grupo de músicos em determinado momento da evolução musical. Isso justificaria o fato de as sociedades cuja tradição de produção musical se dá por meio da improvisação serem, também, importantes formas de organização musical, com um sistema de referência. Diferentemente de como ocorre nos sistemas linguísticos, nesses casos o compositor tem liberdade para atualizar o sistema sem necessariamente por em perigo o sistema de referência, e tal liberdade para improvisação não constituiria uma ausência do sistema de referência. Posteriormente, segundo Martinez (1991, p. 14), Nattiez (1971) teria lançado, influenciado por Molino (1975), um fundamento tripartite de entendimento das questões musicais, como base de sua semiologia da música: a música entendida enquanto objeto arbitrariamente isolado, referindo-se à mensagem musical por si própria; a música enquanto objeto produzido, referindo-se à produção musical; e a música enquanto objeto percebido, referindo-se à recepção do material musical produzido. Aqui, podemos perceber uma proximidade com as abordagens tricotômicas da semiótica peirciana.

Com o intuito de investigar e avaliar a significação musical na competência musical tanto de músicos como de ouvintes, Gino Stefani (1975, 1982, 1987 apud MARTINEZ, 1991, p. 15-16), com base nos conceitos linguísticos de Hjelmslev sobre expressão/conteúdo, elaborou um sistema formado por um conjunto de cinco níveis de códigos, que correspondem às possíveis relações existentes entre um evento sonoro e qualquer realidade que possa estar conectada a ele. Assim, segundo ele, qualquer atividade em torno de qualquer evento sonoro pode tornar-se música, mas a semiótica musical acontece somente na comunicação socializada pelas tradições (modalismo e tonalismo) e fora delas não existem linguagens musicais, mas apenas sistemas.

Como um primeiro estudo da semiótica musical sem uso de fontes vindas da linguística, Martinez (1991) cita o trabalho de Wilson Coker (1972). Coker (apud MARTINEZ, 1991, p. 18) definiu sua pesquisa como “uma teoria semiótica-gestual da música e da experiência musical” e estudou a semiótica musical de maneira interna (cogenérica) e externa (extragenérica) à linguagem musical, em uma perspectiva estética e afetiva. Assim, segundo Martinez (1991), Coker (1972) afirma que tanto nos casos de significação cogenérica como nos de significação extragenérica há um processo de iconicidade necessário para que a significação musical ocorra. Mesmo apontando o gesto

musical como objeto complexo e possuidor de uma pluralidade de signos simultâneos, volta-se em sua pesquisa para o signo icônico.

Coker (1972) é apontado por Martinez (1991, p. 18) como o primeiro pesquisador a utilizar os conceitos da semiótica peirciana e propor um entendimento de semiose musical a partir do conceito de gesto enquanto um estímulo de reação apresentado pelo compositor, pelo executante e pelo ouvinte que pode ser utilizado em um desenvolvimento musical posterior onde, a partir da compreensão de uma unidade formal reconhecível, há uma “seleção e organização das propriedades sônicas e rítmicas em movimento sonoro”.

Outro autor que estudou os gestos enquanto evento semiótico e estabeleceu relações da música com o domínio psico-fisiológico das percepções é David Lidov (1987), citado por Martinez (1991). Porém, diferentemente de Coker, que enxerga os gestos enquanto atos performativos de ação, Lidov (1987) vê nos gestos uma natureza essencialmente significativa privilegiada pois, de acordo com esse autor, os gestos não possuem outra função além da comunicação. Ele atribui ao gesto um caráter icônico, onde na disposição temporal há características comuns entre padrões sonoros e gestos; e este será prontamente representado em música por um grupo de notas, um motivo ou ornamento, sendo essa simples figuração apontada pelo autor como o nível atômico da significação musical (MARTINEZ, 1991).

O estudo de Eero Tarasti (1987) também foi citado por Martinez (1991). Ele aplicou nove tipos de signos referentes às principais tricotomias peircianas – signo em relação consigo mesmo, signo com relação ao objeto e signo com relação ao interpretante - ao discurso musical. Assim, com base em Tarasti (1987 apud MARTINEZ, 1991), dentro do universo da criação musical está a tricotomia do signo em relação a si próprio (quali-signo, sin-signo e legi-signo), nos processos de representação musical está a tricotomia do signo em relação ao seu objeto (ícone, índice e símbolo) e nos processos de interpretação que se desenvolvem na mente do ouvinte está a tricotomia do signo em relação ao interpretante (rema, discente e argumento). Apesar de ter caracterizado essas três tricotomias, Tarasti (1987) concentrou-se principalmente na tricotomia da representação e dos fenômenos de repetição e similaridade (relacionados à memória), ligados ao aspecto icônico do signo musical; a continuidade do discurso musical e sua coerência estão relacionados com o aspecto indicial no sentido de despertarem tensão no ouvinte (quanto maior a indicialidade de um discurso musical maior será a tensão que o ouvinte irá sentir ou experimentar); e ao terceiro nível, o do simbolismo, são atribuídas as relações sgnicas abstratas e suas resoluções antes mesmo do que a substância musical por si própria.

a partir do que foi anteriormente desenvolvido por esses autores apresentados, José Luiz Martínez (1991) elaborou seus estudos relacionando semiótica e música em seu texto *Música e semiótica: um estudo sobre a questão da representação na linguagem musical*. Consideramos este estudo um avanço importante para a compreensão mais detalhada e aprofundada sobre as questões de representação musical em geral e sobre fenômenos musicais que ocorrem no Brasil. Creditando na semiótica peirciana a responsabilidade para uma análise musical contextualizada com os novos caminhos musicais, principalmente os novos caminhos musicais brasileiros em que estamos imersos, Martínez (1991) vai mais além na compreensão da semiótica musical, percebendo-a de maneira ampla pois, segundo ele, as novas tendências e conceitos que ganhou e vem ganhando a música nos últimos séculos, associadas em suas relações com as culturas que as produzem, fazem com que os estudiosos que pretendem entender suas diferentes faces busquem novos instrumentos de análise. Citando Molino (1975 apud MARTINEZ, 1991, p. 9), afirma que mesmo a música dita “pura” e pretensamente livre de qualquer sentido de significação não escapa aos processos semióticos existentes em seus níveis mais elementares, uma vez que são “resultado de um corte arbitrário no seio do fato social”. De acordo com Martínez (1991, p. 9, grifo nosso):

Na busca de respostas para questões que são tão antigas como a própria música, deparou-se com uma trama complexa de elementos de diversas ordens. Verifica-se que a própria dimensão musical se estrutura em diferentes níveis. O conceito de nota, por exemplo, desdobra-se em diversas dimensões: acústicas (frequência, intensidade, duração; e timbre, conseqüentemente); a nota na estrutura musical (escala, modo, acorde, cluster, ornamento etc.); sua notação; sua execução, o ato de tradução de uma partitura ou a realização improvisativa de certo gênero tradicional ou não; e ainda sua existência enquanto entidade audível e experienciável (percepção). Permeando esses diferentes níveis **há um leque de questões que só podem ser entendidas corretamente como processos inter-relacionados de semiose.**

Segundo Martínez (1991, p. 10), haverá sempre uma semiose por trás de algum fazer musical, seja ele uma aula de música, uma improvisação livre, a interpretação de uma partitura, entre outras. E em meio aos novos rumos musicais deste século, a análise musical por meio da semiótica não poderá deixar de lado os fatores etnomusicais, as relações do corpo e da mente humana com a música e suas possíveis correspondências, como gestos, tensões, posturas, estados de consciência, climas e emoções e as peculiaridades da música tida como de massa, com seus modos próprios de distribuição tecnológica e armazenamento, uma vez que inseridas em uma economia industrial regida pelas leis capitalistas de mercado, definirão uma metodologia adequada para seu estudo. E é por concordarmos com os pensamentos desse

autor e o enxergarmos como uma grande contribuição para os estudos semióticos musicais que dedicaremos uma seção a parte deste segundo capítulo a aplicações realizadas por ele que muito nos auxiliaram em nossa pesquisa.

Robert S. Hatten (2005) também faz uma breve abordagem sobre os estudos dos autores que foram citados até aqui por meio de Martinez (1991), em seu texto *Four Semiotic Approaches to Musical Meaning: Markedness, Topics, Tropes and Gesture*. Hatten (2005) realizou estudos teóricos sobre os séculos XIX e XX, que contribuíram para o estabelecimento de uma teoria semiótica das correlações estilísticas em música e suas estratégias de interpretação, demonstrando de que forma os conceitos de *markedness*, *topics* e *tropes* estavam presentes nas obras de Beethoven e, posteriormente, nas obras de Mozart, Schubert e Bruckner. Esse autor também escreveu sobre a significação no gesto musical com base em David Lidov (1999, 2005), considerando o gesto um fator comunicativo energético, possuidor de um significado e que se transforma através do tempo.

De acordo com Hatten (2005, p. 14), o gesto é intermodal, ou multimodal (*crossmodal*) em todo o sistema sensório-motor. Assim, segundo ele, nós sintetizamos (*synthesize*) informação de todos os nossos sensações e músculos na realização de uma coerência funcional (*functional coherence*) de movimentos como eventos e na interpretação de seus significados emergentes (*emergente meaning*), o que resulta no entendimento de que gestos são eventos afetivamente carregados (*affectively loaded*), que informam muito sobre o gerador ou geradora dos gestos. Dessa forma, os gestos aparecem como respostas para as demandas no desenvolvimento da intersubjetividade humana (*intersubjectivity*), que se iniciam desde tenra infância, quando bebês e mães tentam se comunicar mentalmente. Assim, Hatten (2005, p. 14) afirma que a interpretação de gestos prototípicos, apontados por ele como os gestos que acontecem em um tempo limite de dois segundos em uma percepção presente, é reforçada pelo próximo intercâmbio entre gestos imagéticos e temporais, ou modos de percepção.

Dentre outros fatores e categorias relacionados ao significado do gesto musical, Hatten (2005) aponta que a interpretação gestual em música é realizada por uma correlação entre o gesto e outras modalidades, motivada semioticamente pela indicialidade, enquanto relação dinâmica de associação ou conexão por contiguidade, e pela iconicidade, enquanto relação imagética de associação por similaridade de propriedades ou estruturas. O nível simbólico é apontado pelo autor como mantido por um estilo musical, onde a complexa sintaxe dos elementos que o formam impõem exigências adicionais às competências interpretativas dos

ouvintes. Assim, os gestos musicais podem se multiplicar motivadamente através da interação entre as motivações indiciais e icônicas com os simbólicos e sintáticos, fazendo com que essas relações definam um estilo a partir dos gestos que são análogos através do tempo, ou seja, tipos estilísticos de gestos, que ao se renovarem, renovarão também o estilo a que competem. E assim como os gestos gerados por um estilo, há também as competências perceptivas e cognitivas referentes às interpretações desses gestos nesse estilo (HATTEN, 2005, p. 16-17).

Outro estudo que também aponta para os significados do gesto musical é o de Fernando Iazzetta (2000) intitulado *Meaning in Musical Gesture*. O autor trata das mudanças ocorridas no significado do gesto musical a partir do surgimento dos dispositivos eletrônicos de captação e reprodução sonoras, que promoveram a aparição de novas formas de produção musical e de escuta, interferindo na expressividade musical devido à ausência dos músicos e instrumentos nas performances, pois os alto-falantes assumem seus lugares, eliminando as referências visuais e gestuais que são encontradas nas formas tradicionais de composição e produção musical. Iazzetta (2000) afirma, ainda, que os dispositivos eletrônicos representam uma boa autonomia e liberdade para os músicos em termos de estratégias composicionais, porém, tais processos caracterizam uma perda nas dimensões simbólicas e significativas em geral presentes em um trabalho musical, expandindo o risco de restrições de conexões semióticas durante as performances e escutas de obras.

Iazzetta (2000) considera que o gesto adquire sua significação através da interação entre nossas experiências com signos e com fenômenos que nos cercam e o quais vivemos durante nossas vidas, bem como com o que a nossa sensibilidade apreendeu desses fenômenos. Essa definição de gesto vai ao encontro da abordagem de Bernadete Zagonel (1992), citada pelo autor, quando aponta que o gesto mental (*mental gesture*), caracterizado como uma imagem ou ideia que se refere ao gesto físico – responsável pela produção sonora enquanto fenômeno físico - é aprendido através das experiências. Assim, de acordo com esses autores, o compositor utilizará tais experiências - gestos físicos aprendidos previamente - localizadas em sua memória para, a partir daí, elaborar suas composições traduzindo tais gestos mentais em signos musicais. Os intérpretes fazem o sentido contrário, partem dos signos musicais para os gestos mentais e, em seguida, os transformam em fenômenos físicos através dos gestos físicos.

A partir dessa tradução das ideias contidas nos signos físicos, onde gesto torna-se ato, Iazzetta (2000) aponta, baseado nas ideias de Peirce (1955, três maneiras pelas quais essa tradução pode acontecer, a depender de como o gesto adquiriu a significação necessária para

tal: por similaridade, por causalidade ou por convenção – categorias análogas às concepções peirciana de associação icônica, indicial e simbólica. Aqui, segundo o autor, um gesto não necessariamente pertence a apenas uma dessas categorias para ser classificado como tal, mas apresenta como mais proeminente as características de uma delas. Então, por similaridade o autor exemplifica um gesto corporal tentando imitar ou emular o comportamento de um processo ou objeto existente no mundo, como o movimento rápido das mãos de um maestro para indicar um andamento rápido; por casualidade o autor exemplifica um gesto que esteja conectado a um evento de causa-e-efeito, ou seja, gestos que respondem a uma determinada circunstância, como o ato de colocar as mãos sobre o rosto em alguma ameaça de perigo ou até mesmo a postura corporal de uma característica particular de uma pessoa, como a postura encolhida de uma pessoa tímida ao caminhar¹⁰; e por gestos convencionados o autor aponta aqueles que são construídos e formados por fatores externos, convencionados e aprendidos por processos abstratos e funcionais, como o gesto de colocar as mãos em cima da cabeça, realizado por maestros de orquestras de frevo para simbolizar uma determinada música a ser tocada.

Luis Felipe Oliveira (2010), em sua tese intitulada *A Emergência do Significado em Música*, também realizou estudos na área da significação da escuta musical, estabelecendo um diálogo entre a semiótica de Peirce, a musicologia cognitiva e a psicologia musical de, principalmente, Hanslick (1989), Meyer (1903; 1956) e Huron (1999; 2006). Assim, baseado na teoria da expectativa musical proposta por esses estudiosos, Oliveira (2010) procura investigar de que maneira tais expectativas são geradas, quais são os processos envolvidos e quais são suas naturezas. Julgando que os aspectos propostos por esses autores para explicar a experiência musical não são suficientes, propõe um sistema mais amplo, que complemente suas teorias a partir das contribuições peircianas sobre pragmatismo e sobre as relações entre significação, hábitos de ação e crença. Desta forma, Oliveira (2010) entende tal experiência como um fenômeno oriundo do engajamento de escuta intencional na relação entre:

[...] um indivíduo enquanto um representante de uma comunidade, que incorpora em seus hábitos e suas ações às crenças (nesse caso estéticas) compartilhadas em tal comunidade, por um lado, e uma obra que possa ser classificada como pertencendo à classe de coisas que essa mesma comunidade chama de música, por outro lado, de forma que esta obra incorpora em si estruturas recorrentes desta classe de coisas (características estilísticas). Trata-se, portanto, de um sistema formado pelo acoplamento

¹⁰ Neste caso, segundo Iazzetta (2000), a postura (gesto) está necessariamente relacionada com a causa (timidez) e a existência desse gesto depende desse último aspecto, é uma consequência para tal. O autor afirma ainda que a postura corporal de um performer determinará sua expressividade musical.

entre um sujeito com seus hábitos e crenças e uma obra com suas recorrências estilísticas. Dessa forma, qualquer experiência musical é, por necessidade, culturalmente dependente. (OLIVEIRA, 2010, p. 185).

Tomando tal entendimento, o autor descreve a experiência fenomênica musical a partir das três categorias da fenomenologia peirciana (primeiridade, secundidade e terceiridade) e, também, faz uma aplicação das três principais tricotomias da semiótica de Peirce (signo-signo, signo-objeto, signo-interpretante) nos processos inseridos no fenômeno da experiência musical, descrevendo de que forma a lógica peirciana e seus conceitos de abdução, dedução e indução estão presentes na escuta musical. Assim, tomando o fenômeno da experiência musical enquanto um acoplamento entre ouvintes e estruturas sonoras, diferencia significado musical de significação musical, sendo aquele primeiro análogo a um sistema de comunicação, onde um significado (enquanto conceito estável e previamente definido) é transmitido pela música como uma mensagem em um canal de comunicação. Aqui o emissor codifica uma mensagem e a envia a um receptor que, conhecedor do código, a decodifica, ficando então tal mensagem acessível apenas a quem for iniciado ou preparado para decodificar seu conteúdo. Já a discussão da significação é entendida pelo autor como pertinente ao que acontece no caso da experiência musical enquanto não possuidora de um código, mas de um espaço conceitual, um sistema cognitivo formado por um conjunto de crenças e hábitos que estão conectados aos objetos sonoros. Portanto, não haverá um único significado para o material musical, mas o fato de ouvintes diferentes possuírem crenças e hábitos diferentes resultará em formas variadas de se conectar com os fenômenos musicais, havendo possibilidades múltiplas de significação, específicas de cada acoplamento realizado em uma experiência musical. Os significados não são entendidos enquanto objetos fechados e estáveis em termos absolutos, mas enquanto resultantes de um processo de significação, ou seja, interpretantes finais de uma semiose. Ele descarta a descrição e estudo dos significados de obras musicais, atentando mais para as características e propriedades dos processos de significação a partir das teorias do emergentismo, da auto-organização e da criação como formas de investigar de que maneira se dão tais processos.

Oliveira (2010) expõe os contextos históricos e filosóficos pelos quais passou o conceito de significado musical, desde o período pré-socrático até os tempos atuais, e propõe uma taxonomia da história do significado musical organizada com base em três paradigmas principais: 1) representacionista (a música vista enquanto imitação), 2) absolutista ou formalista (a música vista enquanto forma) e 3) construtivista social (a música vista enquanto fenômeno social). Apesar de tratar da questão da imitação em música sob o ponto de vista de

Platão, Aristóteles - com o qual também concordando quando afirma que (apud OLIVEIRA, 2010, p. 14) “imitar é congênito do homem (e nisso difere dos outros viventes, pois, de todos, ele é o maior imitador, e, por imitação, aprende as primeiras noções)” - e outros pensadores no decorrer desse percurso histórico, Oliveira (2010), assim como outros autores citados aqui, não propõe uma análise semiótica dos processos imitativos nos quais a música pode estar inserida. Tais apontamentos deste e de outros autores, que indicam sem contudo, desenvolver a questão da imitação em música, integram nossas justificativas para um aprofundamento e é no preparo desse percurso que construímos nossas considerações sobre *mimesis* no tópico que apresentamos mais à frente, ainda neste capítulo. A seguir dedicamos uma parte deste capítulo a uma parte da obra de Martinez.

2.2 A representação semiótica em música por Martinez

Pensando em todas as transformações que o conceito de música sofreu durante os anos, principalmente a partir do século XX, onde o desenvolvimento tecnológico, de maneira geral, atribuiu à música o valor de troca e, conseqüentemente, gerou novos formatos de produção, armazenamento e distribuição desta, Martinez (1991) aborda a questão da representação semiótica em música, mais especificamente a relação referente à tricotomia peirciana associada à relação signo-objeto, no seu texto intitulado *Música e Semiótica: um estudo sobre a questão da representação na linguagem musical*.

Martinez (1991, p. 2) considera uma obra, qualquer que seja, como repleta de signos: “qualidades acústicas, sua própria existência, suas leis de organização interna (do micro ao macro)”, e sua relação com o mundo exterior faz com que ela possa “representar ou referir sentimentos, ações, coisas, idéias etc. **por semelhança, por contiguidade ou por convenção**” (MARTINEZ, 1991, grifos nossos). Desta forma, a configuração que a semiose musical apresentará dependerá da “relação do signo para com o seu objeto consistir em o signo ter algum caráter por si mesmo ou estar em alguma relação existencial para com aquele objeto ou em sua relação para com um interpretante” (PEIRCE, 1984 apud MARTINEZ, 1991, p. 3).

Conforme esse autor, a primeira relação que o signo musical estabelece com seu objeto está no campo acústico, pois “antes de qualquer coisa, a referência é material, ou seja, sonora” (MARTINEZ, 1991, p. 3). Aqui entra a questão da autossuficiência musical, pois para que a música (e a semiose musical) aconteça, primeiramente, ela não depende de nenhuma referência externa a ela, já que se trata de uma materialidade sonora, ou seja,

qualidades acústicas organizadas ou não. A linguagem musical, então, em sua primeira instância é composta apenas por qualidades, embora seja importante observar que tais qualidades estão constituídas em existentes singulares que são estruturados por certas normas. Portanto, ao apreendermos um signo em relação ao seu objeto como intrinsecamente musical, este signo será primeiramente um ícone. Desta forma, Martínez (1991, p. 4) assume a linguagem musical como “intrinsecamente icônica”, pois “em sua especificidade, a música faz referência apenas aos dados acústicos, isto é, aos elementos sonoros utilizados naquele sistema em particular (ruídos, sons, notas musicais, sons gravados ou produzidos eletronicamente etc.)”.

Martínez (1991, p. 4) faz uma aplicação dos três níveis de signos icônicos, ou seja, que representam seus objetos por semelhança de qualidades, tal como apresentados por Peirce: imagem, diagrama e metáfora. Segundo ele, como exemplos do primeiro nível desta classificação (imagem) estão “as onomatopeias ou imitação de ruídos naturais ou qualquer tipo de sons através dos instrumentos musicais”, assim como “a síntese eletrônica de sons e timbres de instrumentos”, já que estas formas de produção musical representam seus objetos por uma semelhança na “qualidade de aparência”. No segundo nível (diagrama) o autor cita o exemplo das formas e/ou estruturas acústicas que se referem, ou podem referir-se, a outras formas acústicas ou não. Aqui estão os “elementos cinestésicos, psicofisiológicos e outros tipos de estruturas e formas da natureza (que) podem ser representados diagramaticamente em música”, uma vez que representam seus objetos por semelhança entre relações estruturais. Por último, o nível das metáforas, como já vimos anteriormente, é onde ocorrem as relações de significados de modo a gerar um outro significado. Aqui, Martínez (1991, p. 4) cita a questão da metalinguagem musical, “bastante explorada através das citações empregadas como recurso ou como principal meio de organização de obras de alguns compositores contemporâneos”.

Em segundo lugar temos a representação por contiguidade, onde a música, enquanto existente concreto, “reflete suas condições de produção, existência e consumo” (MARTÍNEZ, 1991, p. 3). Assim, a segunda relação que o signo musical estabelece com o seu objeto, segundo Martínez (1991), acontece a partir de uma indicialidade, onde a música resulta do contexto humano no qual foi produzida, e parte do princípio peirciano de que “um índice é um signo que se refere ao Objeto que denota em virtude de ser realmente afetado por aquele objeto” (PEIRCE, 1977 apud MARTÍNEZ, 1991, p. 5). Portanto, conforme afirma Martínez (1991, p. 4-5), toda música:

Reflete, de certa maneira, sua época histórica, a sociedade na qual se insere e seus meios de produção. Toda música é ainda índice das particularidades técnicas e artísticas que a produziram; assim como das concepções estéticas, filosóficas ou religiosas de uma certa cultura.

Como exemplo podemos citar as produções etnomusicológicas (pois as músicas são índices das culturas que as produziram), as produções musicais funcionais (a funcionalidade em música: rituais, canções de ninar, canções de trabalho etc.), a música *jazz* produzida por brasileiros, os sambas tocados por japoneses, entre outros; produções singulares que funcionam como índice pelo fato de indicarem o universo no qual foram constituídas e do qual fazem parte.

Já o terceiro tipo de relação que o signo musical pode estabelecer com o objeto, de acordo com o autor, refere-se à questão da representação simbólica ou “à música enquanto signo convencional” (MARTINEZ, 1991, p. 3). Mesmo considerando a música um signo intrinsecamente icônico, afirma ser comum o estabelecimento de associações simbólicas ou significados convencionados para determinados tipos de música. Desta forma, certas culturas construíram em torno do fazer musical uma rede complexa de significações, onde as concepções musicais estão imensamente marcadas por símbolos. Segundo Martinez (1991, p. 5, grifo nosso):

O Símbolo musical pode ser encontrado amplamente. Manifesta-se de forma rica tanto nas tradições musicais clássicas da Índia, China e do Oriente Médio como na cultura dos povos (ditos) primitivos. Como exemplo europeu podem-se citar aspectos da música barroca e técnica do *leitmotiv*. O símbolo musical também pode ser encontrado nos hinos nacionais e religiosos, assim como nos toques militares e em músicas como as marchas nupciais, canções de natal etc. Os meios de comunicação de massa fazem uso frequente de Símbolos musicais por meio de jingles, vinhetas e prefixos.

Como outros exemplos podemos citar as formas como os terreiros de umbanda e candomblé lidam com a produção simbólica de música nestes espaços, onde cada entidade espiritual tem um ritmo específico que determina e simboliza suas formas de dançar e agir ou os tipos de toques dos atabaques específicos para determinados afazeres espirituais dentro dos terreiros.

Portanto, visto a grande dimensão simbólica em música, o autor afirma que “descartar este tipo de relação, separando o acústico do simbólico, é efetuar um corte arbitrário no seio do fato social” (MARTINEZ, 1991, p. 5) e desconsiderar toda a potencialidade de significação existente em um fazer musical. A visão de que “quanto mais a música funciona enquanto um signo externo, menos se pode experimentar seu possível funcionamento enquanto

signo interno” (TARASTI, 1987 apud MARTINEZ, 1991, p. 24), é vista por Martinez (1991) como coerente. O autor entende que, sem dúvida, os dois universos podem ocorrer independentemente, porém, segundo ele, a semióse musical é sempre interativa e um plano colabora com o outro, eles não se excluem (MARTINEZ, 1991, p. 24). Como exemplo o autor escreve:

Um poema sinfônico, por exemplo, pode ser ouvido enquanto música pura. Nada impede, porém, que se considerem os aspectos internos e representativos em simultaneidade: a música e seu programa. Pode-se argumentar sobre qual lado estariam as maiores perdas perspectivas e estáticas: quando se limita a semióse musical ao dado exclusivamente acústico ou apenas ao dado representativo da música. Contudo, as duas faces não se excluem [mesmo que queiramos]. Há uma riqueza sgnica bem maior ao se considerar conjuntamente as duas partes.

Embora fosse a representação musical seu objeto de estudo, Martinez (1991), em sua dissertação, fez uma ampla abordagem dos aspectos gerais da teoria semiótica peirciana aplicados à música. Aqui também citamos alguns desses outros temas presentes em seu estudo, que elaboram orientações sobre a aplicabilidade da semiótica à música.

Ao estabelecer uma relação entre a semiótica e a música, Martinez (1991, p. 31) aponta para a flexibilidade da daquela primeira a partir do conceito peirciano de Falibilismo, que “instaura na semiótica de Peirce a diferença que a caracteriza como aberta, contínua e evolutiva, em oposição ao paradigma epistemológico tradicional (cartesiano), frequentemente dogmático”. Assim, tal doutrina é definida como:

[...] a impossibilidade de se ter certeza ou universalidade a respeito de questões de fato (1.149) através do raciocínio, e não sendo possível através do raciocínio, a certeza absoluta sobre questões de fato não pode ser alcançada por nenhum outro processo (PASCHOALE, 1989 apud MARTINEZ, 1991, p. 31).

Segundo Martinez (1991), juntamente com o conceito de Falibilismo, a Faneroscopia, ou fenomenologia, oferece as bases nas quais se apoia todo o conhecimento da teoria semiótica de Peirce e, por isso, os fenômenos acústicos e musicais devem primeiramente ser enxergados sobre o prisma da Faneroscopia, “refazendo a trajetória de Peirce, ao mesmo tempo em que se aplicam suas teorias à música” (MARTINEZ, 1991, p. 31). Fazemos aqui uma breve exposição sobre como a fenomenologia é entendida pelo autor quanto à sua aplicação à música.

Mesmo havendo um grande número de leis da acústica que organizam e classificam os diversos fenômenos sonoros, nenhuma lei pode desfazer as qualidades internas, ou

intrínsecas, de um som, pois qualquer som é possível e qualquer som é como é, independente de qualquer coisa. Assim, todo e qualquer som possui o seu lado monádico de talidade. Então, em uma categoria de primeiridade está o universo da materialidade musical ou materialidade sonora, onde “a ideia de Primeiro predomina nas ideias de novidade, vida, liberdade [...] na sensação” (PEIRCE, 1974 apud MARTINEZ, 1991, p. 35). Sobre essa primeira categoria em música Martinez (1991, p. 35) afirma:

A natureza oferece um vasto campo de possibilidades acústicas. Deve ter existido uma época na qual não havia música, tal como entende-se hoje. O homem primitivo deparou-se não apenas com esse universo sonoro mas também com o fato de ele próprio produzir diversas espécies de sons. Enquanto possibilidades e qualidades, só se pode pensar neste mundo pré-musical em termos de Primeiridade. Aqui, todas as qualidades são possíveis. Qualquer altura, duração, intensidade e timbre pode passar da mera potencialidade e se apresentar a uma mente disponível. Mas, enquanto Primeiridade, não haverá reação e não haverá pensamento. Apenas qualidades presentificadas numa consciência.

A partir de então, existem momentos em que uma qualidade entra em contato com outra qualidade já apresentada anteriormente a uma consciência, estabelecendo um conflito. Nesse momento estão envolvidos os conceitos de experiência, ação e reação, dualidade, força bruta etc., caracterizando uma categoria de Secundidade, onde uma excitação produz seu efeito, e nós devolvemos a essa excitação um efeito indiscernível. A excitação é um tipo de agente, e vemo-nos como o paciente diante dela. Martinez (1991, p. 36) cita como exemplo desta segunda categoria a música funcional:

Na longa trajetória que conduziu o ser humano do campo das possibilidades acústicas para o fazer musical, a funcionalidade desempenhou um papel relevante. Produzido pela voz, pelo corpo ou pelos instrumentos de trabalho, o som, unificado pelo ritmo, molda harmonicamente a atividade. Aqui também se estabelece um jogo bipolar; ação e reação. Ao mesmo tempo em que o som favorece o ritmo do trabalho, a própria atividade determina o fato acústico. Assim, uma cantiga de ninar possui qualidades acústicas próprias, incompatíveis com os brados de guerra ou de caça, ou com o ritmo vigoroso e constante da canção de trabalho ligada à atividade braçal. A Secundidade marca de forma indelével toda a música funcional.

Na Terceiridade é estabelecido um significado ao dado acústico, sendo este controlado e submetido a certas regras de uma organização. Aqui entrariam todos os sistemas musicais, as tradições e as culturas de uma forma geral, onde o dado acústico assume um significado tal para uma determinada mente, deixando de ser uma mera qualidade. Martinez (1991, p. 36) exemplifica:

Se o estado tranquilo de um bosque foi quebrado por um terrível urro, a consciência afetada passa da Primeiridade para a Secundidade; mas o

reconhecimento de um estado de perigo, baseado em experiência anterior que leva a relacionar o urro com um predador, movimentando a ação de acordo com um hábito pré-estabelecido (fuga ou combate), indica a presença da Terceiridade.

Desta forma, segundo o autor, qualquer som pode adquirir um significado, estabelecendo uma relação com um objeto para uma mente, transformando-se, assim, em um signo. Porém, mesmo a Terceiridade tendo um modo próprio de operar, um signo de Terceiridade pode retroagir até a Primeiridade e aparecer, significativamente, de uma outra maneira, pois podemos “tomar o signo em um sentido tão largo que o interpretante dele não é [será] mais um pensamento, mas uma ação ou experiência, e até alargar o significado de signo de forma a que seu interpretante venha a ser uma mera qualidade” (PEIRCE, 1974 apud MARTINEZ, 1991, p., 37).

Assim, as categorias fenomenológicas podem ser encontradas em uma grande quantidade de eventos musicais e os conceitos de possibilidade, existência e lei, que dão fundamento a todo e qualquer fenômeno, estão na “materialidade musical, nos processos de composição, interpretação (execução, regência, análise, crítica) e fruição musicais” (MARTINEZ, 1991, p. 37). Para pensar isso é necessário haver, conforme o autor, em uma teoria semiótica da música, a aplicação das categorias fenomenológicas à música.

Martinez (1991) estabeleceu também uma direção para o entendimento do signo musical. Segundo ele, a grande diversidade de signos é classificada, na teoria de Peirce, em níveis distintos: por tipos, por classes e por tricotomias; e a ação sígnica musical pode atuar em todos esses níveis, pois:

Em música um signo pode apresentar apenas as qualidades ou um fluxo de qualidades sonoras; pode resultar de uma relação existencial concreta (aspectos musicais ligados ao indivíduo ou ao fato sócio cultural); ou ainda veicular significados resultantes de normas, consenso ou convenções. (MARTINEZ, 1991, p. 38).

Pensando dessa forma, qualquer coisa, sendo ela acústica ou não, pode se comportar como um signo musical, desde que estabeleça alguma relação com algum tipo de semiose musical. Isso permite uma grande possibilidade da semiose na linguagem musical.

Martinez (1991) expõe os conceitos peircianos básicos da teoria semiótica como o entendimento de que um signo é um primeiro que é determinado por um segundo (seu objeto), afirmando que a relação entre o signo e seu objeto depende da classe a que este signo pertence e da sua função representativa, ou fundamento, que define a forma como o signo irá se referir ao objeto; dos conceitos de Objeto Imediato e Objeto dinâmico; da divisão do Interpretante

em Imediato, Dinâmico e Final, assim como da subdivisão do Interpretante Dinâmico em Emocional, Energético e Lógico. Ele faz uma relação de cada um desses conceitos – já apresentados anteriormente neste texto - à música e consideramos relevante mostrar neste momento os exemplos de aplicação realizados por Martinez (1991) e que nos serviram de base para as análises apresentadas no capítulo seguinte.

Ao abordar a divisão do Objeto em Imediato e Dinâmico, o autor exemplifica:

Em se tratando de composição, execução ou fruição musical, o Objeto Imediato de um signo será constituído sempre por suas qualidades acústicas; ou seja, sua materialidade. No caso de o signo constituir registro ou notação musical, crítica, teoria ou análise, o Objeto Imediato será uma outra coisa, diversa da materialidade sonora, dependendo sua natureza de cada linguagem em particular. Numa partitura, por exemplo, o Objeto Imediato será o conjunto de sinais gráficos que representam, diagramaticamente e simbolicamente, os diversos aspectos das notas musicais. Com relação ao Objeto Dinâmico, nada se pode afirmar sem levar em conta o contexto e a classe a qual o signo pertence. (MARTINEZ, 1991, p. 39).

Ao discorrer sobre a divisão do Interpretante, Martinez (1991, p. 40) afirma ser o Interpretante Imediato um elemento interno ao signo e que “consiste nas somas das potencialidades de significação que o signo pode produzir em uma mente interpretadora qualquer”. Assim, uma peça musical possui diversos níveis de possibilidades de interpretação, desde uma interpretação afetiva até uma interpretação de análise lógica; e tal interpretação depende, segundo ele, das “maneiras de ouvir” (MARTINEZ, 1991, p. 40) uma peça musical: ouvir emotivamente, ouvir com o corpo e ouvir intelectualmente (divisão essa realizada com base nas categorias fenomenológicas de Peirce). Pensando desta forma, o autor explica os modos de interpretação:

Primeiramente, enquanto fenômeno afetivo, despertando diversos níveis de reações emocionais (qualidade de sentimento, comoção, emoção). Por outro lado (no domínio da Secundidade), a música pode levar à ação, incitando o movimento corporal (impulso, trabalho ou dança). Por fim, (no campo da Terceiridade) pode revelar seus aspectos lógicos e sintáticos (e, poderia acrescentar, seus aspectos representacionais). (MARTINEZ, 1991, p. 40).

Porém, enquanto meras possibilidades e potencialidades, o autor afirma que esses níveis permanecem estáticos no signo e só passam a atuar quando os Interpretantes Dinâmicos são ativados em alguma mente, de modo a haver uma deflagração do processo de significação. Portanto, assumindo o Interpretante Dinâmico como um efeito real sobre um dado intérprete, em uma dada ocasião, em uma ato comunicativo (PEIRCE, 2017), este se divide nos níveis Emocional, Energético e Lógico. Sobre os dois primeiros, Peirce (1974 apud MARTINEZ, 1991, p. 41, grifos do autor) afirma:

Este ‘interpretante emocional’, como o denomino, pode importar em algo mais que o sentimento de reconhecimento; e, em alguns casos, é o único efeito significado que o signo produz. Assim, a execução de uma peça de música de concerto é um signo. Fornece, ou pretende fornecer as ideias musicais do compositor; mas estas consistem numa série de sentimentos. Se um signo produz ainda algum efeito desejado, fa-lo-á através da mediação de um interpretante emocional, e tal efeito envolverá sempre um esforço. Denomino-o interpretante energético. O esforço pode ser muscular, como acontece no caso da ordem chão-armas; mas é usualmente um exercer do mundo interior, um esforço mental. Não pode ser nunca o significado de um conceito intelectual, uma vez que é um ato singular [enquanto] que tal conceito possui uma natureza geral.

Por mais que Peirce tenha restringido a música ao nível emocional neste parágrafo, bem sabemos que ela pode conduzir o Interpretante Dinâmico para o nível Energético, fato muito comum nas linguagens onde a música é abordada de forma funcional, e para o nível Lógico, ao lembrarmos que a maioria dos sistemas musicais estão organizados em padrões formais (MARTINEZ, 1991). Assim, a passagem dos níveis emocionais para o energético e lógico consistem naquilo a que Peirce (CP 5.482) se refere como o aspecto “intelectual” de um signo.

Ainda dentro do Interpretante Dinâmico Lógico há uma gradação de três sub-níveis apresentados por Martinez (1991, p. 41): Conjecturas ou Hipóteses, Experimentação sobre as Conjecturas e, finalmente, Mudança de Hábito. O autor discute que o fato de haver em uma atividade musical todas as condições para a formação de um Interpretante Dinâmico Lógico, não significa que ele efetivamente será produzido, pois:

A ocasião pode ocorrer ou demasiado cedo ou demasiado tarde. Se cedo, a semiose não irá tão longe, e os outros interpretantes serão suficientes para as funções elementares para as quais o signo é utilizado. Por outro lado, a ocasião virá tarde se o intérprete já tem familiaridade com o interpretante lógico, uma vez que nesse caso é trazido à lembrança por processo que não nos estabelece em nada o modo por que foi produzido. (PEIRCE, 1974 apud MARTINEZ, 1991, p. 42).

Portanto, quando não se conhece determinado discurso musical o intérprete limita-se aos níveis Emocional e Energético do Interpretante Dinâmico; enquanto que para um “ouvinte consciente dos processos musicais”, aquele que “escuta sabendo” (MARTINEZ, 1991, p. 42), o Interpretante Lógico demorará a chegar, “pois estarão presentes na mente do Intérprete os processos estruturais que organizam o discurso” (MARTINEZ, 1991, p. 42). Desta forma, neste último caso, não há produção de Mudança de Hábito, uma vez que aquilo que se apresenta mediante o signo já é algo a que o intérprete teve acesso através de uma experiência colateral anterior.

Destarte, segundo Martinez (1991, p. 42), a música pode conduzir o Interpretante Dinâmico através de seus três níveis: em um campo de possibilidades livre (Primeiridade), “as qualidades sonoras habilitam o Interpretante Emocional” a partir do momento em que o intérprete reconheça o signo como música; no nível energético (Segundidade), o interpretante pode expressar-se de modo interno, a partir de um esforço mental, ou de modo externo, quando a música provoca reações “psicofisiológicas”; já o Interpretante Lógico, assim como seus três sub-níveis, pode ser expresso “como passos no desenvolvimento da investigação musical (atividade que não se limita à fruição estética). E quanto ao Interpretante Final, Martinez (1991, p. 42) afirma ser este oriundo de uma sequência infinita de traduções e que levariam o intérprete ao crescimento, ou à “projeção teleológica”.

Pensando em um aspecto semiótico total da música, Martinez (1991) aponta para possíveis campos de análise, baseados nas três tricotomias principais de Peirce (o signo em relação a si mesmo, o signo em relação ao seu objeto e o signo em relação a seus interpretantes), onde se é possível a aplicação dos conceitos peircianos como complementação aos estudos musicais. Na relação do signo com ele mesmo, Martinez (1991) afirma que a semiótica pode colaborar no entendimento dos aspectos da significação interna dos discursos musicais, constituindo uma semiótica da materialidade musical que teria como disciplinas correlatas a acústica e as várias teorias musicais (ou sistemas musicais). Portanto, a semiótica pode auxiliar no estudo de questões como: “as qualidades acústicas (em seus diversos planos); os existentes musicais (instrumentos e fontes sonoras, obras, formas e gêneros); e, as leis e normas musicais (sistemas de referência)” (MARTINEZ, 1991, p. 51), associando-se, assim, à primeira tricotomia (qualissignos, sinsignos e legissignos).

Na relação entre o signo e o seu objeto, segunda tricotomia (ícone, índice e símbolo) apresentada por Martinez (1991), o autor defende que a semiótica deve tratar: dos aspectos extrínsecos à materialidade musical em seu contexto de referencialidade a um Objeto; das possíveis relações entre um Objeto Dinâmico e um Objeto Imediato e suas representações em um signo musical; da natureza dos Objetos Dinâmicos em música; entre outros. Todavia, mesmo admitindo que a maioria dos estudiosos de música defendem que o discurso musical basta por si próprio, Martinez (1991, p. 51-52) afirma verificar-se que:

[...] na maior parte das concepções musicais, em suas diversas linguagens, estilos e gêneros que o ser humano tem produzido em diferentes períodos históricos e em diferentes culturas ao redor do globo, relaciona-se aos dados puramente acústicos, idéias diversas (concepções políticas, religiosas, filosóficas, estéticas etc.), fatos e coisas existentes. A representação musical é uma realidade que não pode mais ser ignorada, ou tratada como questão

secundária.

A representação musical é apontada pelo autor como a base para uma intersemiose musical, gerada a partir da relação da música com outras linguagens. Assim, assumindo essa relação, abre-se espaço para a origem de uma gama de outras semióticas musicais que abordarão temas diversos como:

[...] a música vocal (e a relação texto/música); a música para dança e ballet; a ópera (um dos mais complexos universos de intersemiose); a música para cinema (o desenho animado como uma de suas especificações); a música para vídeo e televisão; a música incidental e descritiva; a música funcional (em diversas modalidades; e até mesmo aspectos pouco considerados como o título das peças musicais. (MARTINEZ, 199, p. 52).

A relação do signo com o Interpretante seria estabelecida em música a partir da terceira tricotomia (rema, discente e argumento) apresentada por Martinez (1991); e focaria na execução musical, na regência, na fruição, na percepção musical e na análise e crítica de conteúdos relacionados à música. Aqui estão também incluídos os conteúdos da Primeira e Segunda tricotomia apresentadas anteriormente, conforme aponta a teoria peirciana.

Ao delimitar possíveis campos de aplicação da semiótica em música, Martinez (1991) considera que nenhuma dessas áreas atua de forma isolada dentro de um campo semiótico, mas depende da interação entre as três tricotomias descritas aqui e as outras sete tricotomias que, em conjunto, compõem as dez tricotomias apontadas por Peirce. Assim, uma semiótica da música só estará completa quando “avaliar as inter-relações de seus diversos campos” (MARTINEZ, 1991, p. 52).

2.3 *Mimesis e semiótica*

Na Introdução a esta Dissertação apresentamos uma literatura na qual diferentes autores apontam a imitação como um meio presente nas práticas de ensino e aprendizagem em música, em diferentes contextos. No que se refere às práticas coletivas e de percussão, a imitação é distinguida como o meio predominante pelo qual inicialmente os sons e os gestos são aprendidos, diferentemente de outras práticas musicais onde essa iniciação e predominância cabem à notação escrita. Precedida da observação (visual) e audição (de sons musicais ou da oralidade), a imitação é colocada como a mediação necessária à aquisição da linguagem percussiva (GUERREIRO, 2000). É essa mediação que viabiliza o “ver, ouvir e experimentar” que é, nos termos de Queiroz (2008, p. 5), não apenas o modo pelo qual se dá o aprendizado musical, mas, também, o próprio modo pelo qual a linguagem se constitui como

tal. Esta ideia de imitação como experimentação (implícita no “ver, ouvir experimentar”) é coerente com a de que essa aquisição de linguagem não se dá por (imitação como) mera repetição, mas, “trabalha principalmente com a **exploração** do som e com a **improvisação**”. (GUERREIRO, 2000, p. 271, grifos nossos).

Neste capítulo nos propusemos a entender de que maneira a imitação é concebida enquanto conceito filosófico e compreendida no processo semiótico. Realizando uma breve pesquisa em plataformas de trabalhos acadêmicos, notamos que, dentre os trabalhos encontrados estabelecendo uma relação entre a imitação e semiótica peirciana, a maioria são estudos realizados em literatura (JEHA, 1993; EUFRASINO, 2013) ou são estudos referindo-se à imitação em música enquanto atributo estético (LOPES, 2015; REIS, 2005), sem adentrar em problemas semióticos. Um estudo relacionando imitação e semiótica e, ao mesmo tempo, pertinente ao nosso objeto de pesquisa, que envolve semioses em um processo de comunicação na relação ensino e aprendizagem em uma aula de música, localizamos no texto de Timo Maran intitulado *Mimesis as a phenomenon of semiotic communication* (2003). Nele o autor desenvolve noções sobre imitação enquanto em uma abordagem que a aproxima das noções peircianas de ícone e de semiose e, ao mesmo tempo, do que acontece em nosso *locus* de pesquisa. Referimo-nos a essas noções na sequência deste texto.

Analisando a etimologia do termo, Maran (2003, p. 202) constata que foi na tradução de *mimesis*, do grego para o latim, que o termo “*imitatio*” passou a ser seu equivalente, sendo este utilizado na Idade Média e no Renascimento. Essa tradução mudou consideravelmente a natureza do conceito para um ponto de vista reducionista, pois a imitação é apenas um dos diversos elementos que constituem o significado de *mimesis*. Com base nesse entendimento limitado, o significado de *mimesis* é visto com bastante frequência, nos estudos que tentam conceituar tal termo, como uma representação imitativa do mundo real, tal como nas artes visuais e na literatura, ou como uma imitação deliberada do comportamento de um grupo de pessoas por outro grupo de pessoas ou, ainda, como um mimetismo na zoologia, onde um animal ou planta tenta imitar outro animal ou planta no intuito de se defender de predadores (MARAN, 2003).

Citando Stephen Halliwell (2002), Maran (2003, p. 195) descreve uma categorização de cinco possíveis grupos de fenômenos onde a noção de *mimesis* é usada: 1) na semelhança visual (nos trabalhos figurativos de arte); 2) no comportamento de emulação e imitação; 3) na representação, incluindo os trabalhos de dramatização; 4) na produção musical de estruturas sonoras expressivas, ou seja, que tentam reproduzir sentimentos através dos sons e 5) na

metafísica, onde, segundo a crença Pitagórica, o material do mundo seria uma *mimesis* (ou imitação) do domínio imaterial dos números.

De modo coerente com a visão platônica dos usos de *mimesis* (relacionada com questões de ética, política, metafísica e natureza humana), Gebauer e Wulf (1995 apud Maran, 2003, p. 195-196) apontam três significados para o termo, podendo a *mimesis* ser: 1) uma imitação de uma ação concreta, onde alguém é imitado em relação a alguma coisa; 2) uma imitação ou emulação, onde a pessoa ou coisa imitada é digna de imitação e 3) uma metáfora, onde a coisa tida como uma imitação não necessariamente é uma imitação (no exemplo “Soa como veludo”, não necessariamente o som está, de fato, imitando o veludo).

Referindo-se novamente a Gebauer e Wulf (1995), Maran (2003) relata que esses autores elaboram *mimesis* como uma categoria não puramente teórica, entendendo a relação entre *mimesis* e conhecimento prático incorporado (*practical embodied knowledge*) como a primeira dentre outras dimensões do conceito. Mais especificamente, “as raízes da *mimesis* encontram-se na tradição oral e, como tal, é essência da *mimesis* ser dinâmica e incluir movimentos corporais, ritmos, gestos e sons” (GEBAUER, WULF, 1995 apud MARAN, 2003, p. 194, tradução nossa)¹¹.

Mesmo reconhecendo ser este um conceito ainda recente, que foi formulado no Mediterrâneo e que ultrapassou as fronteiras da Europa, Guthrie (apud MARAN, 2003, p. 195) afirma que a imitação já existe em arte desde as culturas Neolíticas. Indo mais além, *mimesis* pode ser considerada na história da evolução humana como uma capacidade de imitação diretamente relacionada à ascensão e crescimento da cultura humana, sendo apontada por Arbib (apud MARAN, 2003, p. 195, tradução nossa) como o traço que distingue os humanos dos seus predecessores, pois, segundo o autor, a “imitação desempenha um papel crucial na aquisição da linguagem humana e performance, e [...] os mecanismos cerebrais que dão apoio à imitação foram cruciais para o surgimento do *Homo sapiens*”¹². Sobre esse papel crucial da imitação enquanto atividade humana, Aristóteles (apud MARAN, 2003, p. 195) apresenta uma posição semelhante; embora não aponte a imitação como distintiva entre o humano e os demais animais, afirma que uma diferença entre o humano e os demais animais, quanto ao “instinto da imitação” (*instinct of imitation*), presente no homem desde a infância, é

¹¹ Do original: *The roots of mimesis lie in the oral tradition and as such it is the essence of mimesis to be dynamic and to include body-related motions, rhythms, gestures and sounds.*

¹² Do original: *imitation plays a crucial role in human language acquisition and performance, and [...] brain mechanisms supporting imitation were crucial to emergence of Homo sapiens.*

que o humano é o mais imitativo das criaturas vivas, sendo a imitação responsável pelo aprendizado das “primeira lições” (*earliet lessons*).

Enquanto conceito teórico, *mimesis* originou-se na filosofia antiga e, no decorrer da história, foi muito utilizada por diferentes autores e escolas, o que tornou este um dos conceitos clássicos da filosofia Ocidental. Porém, desde os primeiros escritos na Grécia Antiga a noção de *mimesis* tem sido usada em contextos muito diversos para indicar características singulares de objetos ou fenômenos, e os conceitos sobre esse termo passaram, e passam, por variações notáveis, tornando inviável um significado singular para ele, nos dias atuais (MARAN, 2003).

Constata-se (MARAN, 2003) que trata-se de um termo amplo e que se insere dentro de conexões históricas e culturais, dificultando, uma definição unitária, sendo mais adequado considerar *mimesis* a partir de um conceito móvel. As diferentes traduções (imitação, representação, espelhamento etc.) designam apenas diferentes potenciais de *mimesis*, que dependem do tempo, do campo e do contexto em que foi traduzido. Assim, na atuação cênica os atores criam situações miméticas enfatizando os movimentos temporais relacionados com o corpo; na pintura será levado em conta o potencial representativo no sentido de semelhança visual; no âmbito das capacidades humanas, está ligada à de perceber similaridades no meio enfatizando seu lado perceptivo; na metafísica às analogias estruturais entre os existentes. Com base nisso e nos autores revisados, Maran (2003) propõe entender *mimesis* como possuindo uma “família de conceitos” (no sentido de Wittgenstein), assim, o termo e suas traduções, mesmo sendo diferentes, a depender dos critérios de formulação da tradução, são entendidos como membros de um mesmo grupo.

A semiótica e a *mimesis* são reconhecidas como ligadas pelo autor, embora, a análise de Maran (2003, p. 193), constate um afastamento da semiótica em relação ao conceito de *mimesis*, o que aparece tanto na “compreensão de Ferdinand de Saussure sobre a arbitrariedade da relação entre significantes e significados, como no conceito de signo de Charles Sanders Peirce consistindo de objeto, representamen e interpretante”. Ele propõe compreender isso dentro de uma perspectiva histórica, como um afastamento do entendimento iluminista de *mimesis*, segundo o qual os objetos da natureza e suas representações correspondiam um-a-um. Como alternativa, argumenta a favor de uma reaproximação, tendo em conta o nosso entendimento contemporâneo de sistemas de signos e processos de comunicação.

No caminho de defender essa ideia, o autor propõe um retorno à conexão básica entre *mimesis*, poesia e artes (visuais) e, ao mesmo tempo, organiza uma compreensão de *mimesis*

como composta de fases, como um recurso para conciliar e analisar a complexa família de conceitos que a integram. Duas fases subsequentes uma em relação à outra, separam (1) o momento da criação da *mimesis* daquele do (2) recebimento dos resultados dessa criação.

A primeira fase, da **criação da *mimesis***, divide-se em duas dimensões: (a) a do **reconhecimento** do potencial mimético em um objeto percebido (situação, evento, fenômeno ou pessoa) por um sujeito criativo (*creative subject*) e (b) a da **atividade de expressar** ou revelar ou performar seu potencial mimético. Na primeira está a dimensão cognitiva da *mimesis*, envolvendo (i) a percepção de precondições para a *mimesis* diretamente relacionada com a atenção, a percepção, especialmente de semelhanças presentes em camadas mais profundas da linguagem, e a orientação do sujeito criativo; (ii) um sentido metafísico, de que o mundo tal como percebido é imitação de algo além da percepção e (iii) a base simbólica do sujeito criador, ligada ao reconhecimento de que é possível e vale a pena expressar o objeto percebido. A partir do reconhecimento do objeto e suas ligações com o mundo do sujeito criativo tem lugar a intenção que possibilitará a criação do desempenho mimético (MARAN, 2003). A segunda dimensão é a **performativa**, ou seja, a atividade de expressar, revelar ou “performar” o potencial mimético percebido no objeto. Aqui a *mimesis* torna-se operativa, funcional e reconhecível; torna-se um ato de comunicação que será influenciado pela capacidade artística ou comunicativa do sujeito criativo, suas intenções de influenciar o ouvinte, suas atitudes sobre a mímica (lê-se imitação) ou sobre o objeto original. Assim, reconhecidas as possibilidades de determinado objeto, de um lado, e tendo em vista os meios de expressão oferecidos por um determinado tipo de arte, suas técnicas, o sujeito criador tem a oportunidade e a liberdade para sua própria realização artística, e a partir de uma maximização de seu potencial artístico e do material utilizado, faz as escolhas criativas. Um mesmo objeto poderá ser expressado diferentemente na *mimesis*, graças às distintas possibilidades de expressão criativa oferecidas pelos distintos ramos da arte, assim como pelas experiências vividas pelo sujeito criativo (MARAN, 2003).

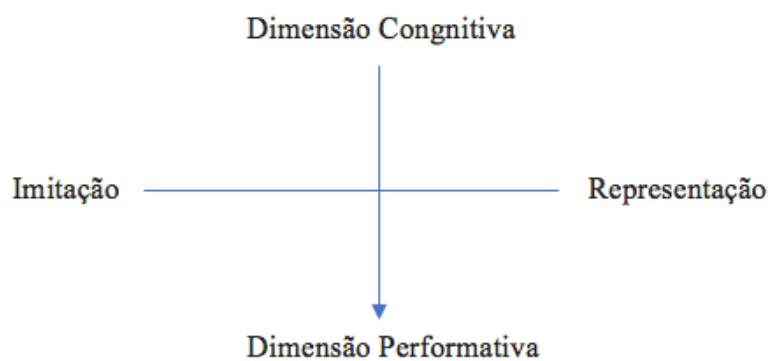
No caminho de performar intervém um segundo eixo da família conceitual da *mimesis*, composto pelos conceitos de “imitação” e “representação”. Maran (2003, p. 203-204) acredita que imitação e representação são atividades distintas pelas quais a *mimesis*, a depender do contexto de uso e da relação estabelecida entre o objeto original e o signo¹³, ou objeto mimético, pode se manifestar. Assim, segundo o autor, a *mimesis* na **representação**, tal como

13 “[...] the nature of the relation between the mimic and the original.” (MARAN, 2003, p. 203). Para maior clareza, chamaremos o “the mimic” de objeto mimético.

é mais comumente entendida hoje, significa primeiramente uma *interpretação* ou *reconstrução* de algum aspecto do objeto original, usando tanto similaridade quanto diferença. Já a perspectiva da imitação, mais ligada à tradição da Idade Média e da Renascença, pressupõe uma espécie de reprodução superficial do original, que não expressa relação semântica ou um entendimento do objeto original, da sua localização e relação com o tempo-espaço que o cerca. Segundo essa compreensão, seria suficiente perceber e transferir as características do objeto original, sem precisar interpretá-lo.

O autor propõe considerar imitação e representação como fenômenos que não se excluem, passíveis de serem combinados de diversas maneiras para expressar as interações entre semelhanças e diferenças entre o objeto original e o objeto mimético, permitindo criar diversos significados, incluindo os simbólicos, onde o objeto mimético (*the mimic*) pode demonstrar as intenções do sujeito criativo, suas relações com o contexto e suas referências conotativas (MARAN, 2003, p. 204-205). Maran (2003) afirma ainda que as combinações nesse eixo também dependem da relação entre *mimesis* e o sistema de signos onde ela ocorre, podendo o objeto original e o objeto mimético estar em um mesmo sistema de signos ou em sistemas de signos diferentes: se o original e o mimético estão no mesmo sistema de signos, a *mimesis* pode aparecer por representação ou imitação; já se a atividade mimética está conectada com um processo de tradução de um sistema para o outro, tende a prevalecer a representação. A transmissão de um ritmo de tambores através de onomatopeias rítmicas, ou a notação oral apontada por Sodré (apud CIAVATTA, 1999), é um exemplo desse último caso, pois ao “imitar” oralmente os sons dos tambores, nós realizamos algo como uma tradução, remetendo ao som do tambor desejado.

Figura 1: As dimensões básicas da mimesis.



Fonte: Adaptação de Maran (2003, p. 203).

A Figura 2.1 refere-se ao quadro apresentado por Maran (2003) para diagramar os dois eixos da primeira fase do processo mimético, cujo vetor vertical vai da dimensão cognitiva à performativa, sendo “atravessado” pelo eixo imitação/representação.

A segunda fase, a do recebimento dos resultados dessa criação, de modo análogo à primeira, da criação da *mimesis*, divide-se em duas dimensões: (c) a percepção do resultado da criação mimética e (d) a compreensão desse resultado. Esta fase pressupõe um segundo participante, chamado “receptor”¹⁴, ou ouvinte e, com relação a ela, o autor propõe uma discussão sobre a relação da *mimesis* com o signo icônico.

O autor ilustra a interação entre as fases e os extremos do eixo limiar no exemplo de alguém que, ao observar a possibilidade de imitação de sons de pássaros por meio da voz, está realizando nesse ato a criação da *mimesis*, ou seja, 1) reconhecimento realizado pelo sujeito criativo de que o som escutado é possível de ser expressado e 2) o ato de verbalizar ou expressar tal som (que pode tender mais para a imitação ou para a representação), além de envolver 3) a reação de um ouvinte da ação mimética e sua compreensão da relação entre o som imitado com o som original. Essas fases, embora, distinguíveis lógica e temporalmente, podem estar associadas por interconexões e ciclos de *feedback* (MARAN, 2003, p. 199). Considerado esta última etapa e que muitas das características da *mimesis* só aparecem no trajeto envolvendo interpretação e *feedback*, a *mimesis* é apontada por Maran (2003, p. 205) como sendo um fenômeno comunicativo por natureza.

O autor considera o papel do receptor, diferente daquele do sujeito criativo: cabe ao receptor (re)estabelecer uma correspondência entre o objeto mimético e o original e (re)criar a relação de significado, de acordo com conhecimento prévio, convicções e preferências estéticas, podendo até mesmo gerar um significado diferente daquele que era desejado pelo sujeito criativo no ato da performance mimética. Assim, segundo Maran (2003), a *mimesis* só pode funcionar completamente se houver uma interpretação que estabeleça as relações de semelhanças/diferença, gerando assim um processo semiótico de iconicidade, podendo ser, também, de indexicalidade e simbólico, a depender da forma como o objeto mimético representa o objeto original¹⁵ no ato mimético (MARAN, 2003, p. 206). Nesse processo, dada a variedade de relações possíveis (icônicas, indexicais ou simbólicas, por exemplo), o ato de comunicação mimético é entendido como passível de ajustes na comunicação. Desse ponto de

14 Utiliza-se o termo “receptor” aqui como um modo de ser fiel aos termos utilizados pela fonte, salientando-se, contudo, que não se trata aqui de um mero recebedor, mas, de um interpretador, como é comum considerar em semiótica e fica claro no desenvolvimento do texto do próprio autor.

15 Que equivale ao que Peirce chama de Objeto Dinâmico.

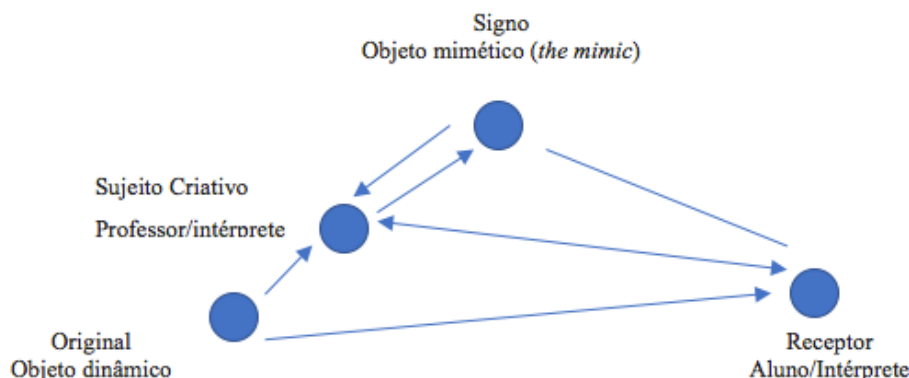
vista, ainda, a *mimesis* (enquanto dimensão cognitiva e performativa) e a iconicidade – ou indexicalidade ou simbolismo - (enquanto dimensão da percepção e da compreensão), são temporalmente distintas, mas podem ser tomadas como dois lados da mesma atividade, pois a dimensão performativa de uma *mimesis* pode tornar-se a dimensão perceptual de outra, quer se possa distinguir o sujeito criativo do receptor ou não (caso da *automimesis*), constituindo assim uma cadeia mimética cíclica infinita, tal qual ocorre com o processo de semiose apontado por Peirce.

A partir dessa perspectiva ampla, integrando as diferentes dimensões conceituais da *mimesis*, Maran (2003) propõe entender esse fenômeno de modo análogo à semiose, como um fenômeno universal que pode ocorrer em muitos meios, um processo ativo no qual algo é criado; um tipo de processo intencional de criação de signos, onde algo é criado com base nas propriedades de um objeto ou fenômeno existente, de tal modo que o resultado atua como signo para o intérprete; um meio de desencadear um processo semiótico a partir de algo percebido pelo sujeito criativo.

Entendemos a argumentação de Maran como a construção de uma base conceitual para pensar processos (e métodos) artísticos contemporâneos que têm a sua prática orientada pela imitação, sendo essa construção embasada por um diálogo entre a semiótica peirciana e uma revisão no conceito de *mimesis* orientada para um retorno à conexão desse conceito com a arte na Antiguidade. Não se parece haver uma mera dedução da semiótica, mas, de fato um diálogo do qual resulta algo distinto. Consideradas as delimitações desta pesquisa, especialmente no que se refere ao conceito de *mimesis* e ao ensino da percussão como algo que deve ser pensado com base em atualizações de conceitos que sejam apropriadas ao modo como estamos entendendo seu funcionamento, julgamos coerente tomar essas ideias como uma de nossas bases teórico-metodológicas, juntamente com a semiótica peirciana e as revisões bibliográficas outras.

Considerando as ideias de Maran (2003) em relação à *mimesis*, assumimos uma aula de música/percussão como envolvendo uma cadeia de processos semióticos e comunicativos orientados pela imitação. Nesse contexto, entendemos ainda que a lógica de funcionamento da *mimesis* pode ser tomada como um método que guia e ajuda a organizar as ideias sobre a atividade analisada nessa pesquisa. Nesse sentido, encontramos nas ideias desse autor aparatos para fazermos uma aproximação entre a semiótica geral de Peirce e o que observamos em nosso *corpus*.

Figura 2: Mimesis como um ato de comunicação.



Fonte: Adaptado de Maram (2003, p. 208)

Consideramos, então, em um processo semiótico-comunicativo mimético de uma aula de percussão três fases de um signo:

1) Reconhecimento do potencial mimético (dimensão cognitiva): consideramos aqui um símbolo, um som que é conhecido e, eventualmente, nominado (ainda que tais nomações sejam criadas nas relações com um contexto), cujo potencial qualitativo/sonoro é reconhecido a partir de uma existência singular de um sujeito criativo.

2) Atividade mimética (dimensão performativa): aqui, por meio da ação do sujeito criativo, manifesta-se uma réplica/corporificação do símbolo na qual se podem reconhecer quali-signos (qualidades sonoras) e sin-signos (singularidades daquela realização em particular em um determinado instrumento). A relação do objeto mimético (*the mimic*) com o objeto dinâmico (objeto original) poderá apresentar-se tanto como imitação quanto como representação, pesando mais para um ou outro lado, a depender da forma como o sujeito criativo irá referenciar esse objeto original a partir de suas semelhanças e diferenças.

Além da *imitação e representação* apresentadas por Maran (2003), podemos notar, semioticamente, que estão envolvidos nesse ato, as categorias do Interpretante Dinâmico: esse interpretante é emocional e energético quanto mais a *mimesis* tende para a *imitação*, já que nesses casos o sujeito criativo pode ter apenas uma quase-interpretação do objeto dinâmico, e o interpretante será lógico quanto mais a *mimesis* se aproxima da *representação*, caso em que o sujeito criativo interpreta de fato o objeto a ser referenciado em seu ato mimético e suas ligações com o mundo que o cerca. Aqui entrariam os aspectos improvisativos do professor em uma aula de música,

a partir dos quais ele sente-se apto a criar a *mimesis* no próprio instrumento ou na oralidade ou com outros recursos sonoros de que disponha, por exemplo; isso significa que ele domina o símbolo/ritmo de forma a conseguir estabelecer relações com o seu contexto, os recursos de que dispõe e pode improvisar, avançando na semiose e fazendo os ajustes de comunicação de que o aluno vai se valer para reconhecer semelhanças e diferenças, para, por fim, construir o símbolo/ritmo que lhe é passado.

3) Compreensão e reação do ouvinte (dimensão perceptiva e compreensiva): Nessa etapa temos a formação de um interpretante na mente de um intérprete/receptor, ou seja, aqui ocorre a interpretação do signo gerado e apresentado pelo sujeito criativo em seu ato mimético. Esses interpretantes serão formulados de acordo com as experiências colaterais anteriores do intérprete, suas convicções e preferências estéticas e o levarão a (re)estabelecer uma correspondência entre o signo e o objeto dinâmico (o símbolo que está circulando no processo semiótico-comunicativo) e (re)criar uma relação de significados baseada nas semelhanças e diferenças entre eles. A partir dessa etapa o intérprete poderá reagir ao signo apresentado de diferentes maneiras, dando um *feedback*, gerado por sua interpretação, ao sujeito criativo. Esse *feedback* funcionará então como um novo signo e o intérprete passa a ser então um novo sujeito criativo cujo receptor/intérprete será aquele sujeito criativo primeiro/professor, e assim forma-se uma cadeia semiótica infinita denominada por Peirce de semiose. Nesta dimensão também podemos considerar os diferentes níveis do Interpretante Dinâmico ou que o interpretante é mais imitativo ou representativo.

Podemos perceber por meios das etapas de um processo mimético semiótico-comunicativo, percorridas por Maran (2003), uma série de relações semióticas que são estabelecidas no decorrer do curso comunicativo de uma aula de percussão. Analisando mais a fundo pelo viés semiótico, vimos ser possível estabelecer um paralelo estrutural entre esse processo semiótico-comunicativo e as etapas descritas por Myrdene Andersom (1986, apud MARAN, 2003, p. 206): codificação, decodificação e *feedback*. Em uma aula de música codificamos os signos aos aprendizes, eles decodificam os signos mostrados e devolvem um *feedback* através de uma nova codificação de signo gerada por eles. Tal signo gerado pelo *feedback* dos alunos será decodificado pelo professor e o permitirá medir as atitudes a serem tomadas em um *feedback* que será um novo signo, e assim por diante infinitamente até que o processo/semiose seja interrompido ou considerado suficiente. É com base nessa lógica que guiamos nossas análises do Interpretante Dinâmico em uma aula de percussão.

3. UMA SEMIÓTICA DA CONSTRUÇÃO DE UM RITMO POR IMITAÇÃO EM UMA AULA DE PERCUSSÃO

A análise proposta neste último capítulo visa investigar a maneira como, principalmente, o Interpretante Dinâmico se desenvolve em uma aula de percussão onde as atividades e ritmos são propostos pelo professor por meio da imitação. Associadas a esse interpretante em foco, estão presentes outras relações de significação, representação e interpretação neste processo, sobre as quais também tratamos na primeira parte deste capítulo, dedicada à conceituação dos eventos semióticos que consideramos importante entender antes de adentrarmos nas análises, bem como à orientação metodológica seguida pela análise. Na segunda parte do capítulo apresentamos a análise semiótica propriamente dita com base no que foi exposto anteriormente neste texto dissertativo. Ao final, apresentamos nossas discussões, com base nas conclusões a que chegamos após a análise.

3.1 Pressupostos teórico-metodológicos

Na aula coletiva de percussão - corpus de nossa pesquisa -, os aprendizes, aqui entendidos como *intérpretes*, foram submetidos a uma atividade rítmica elaborada pelo professor com base na imitação, ou seja, os ritmos ou exercícios foram propostos pelo professor para serem imitados pelos aprendizes. Os signos que integram a proposição do professor são sons instrumentais, gestos e oralidade (ritmo “cantado”). Tal atividade consiste em ensinar um ritmo curto aos participantes (de um compasso quaternário apenas), porém, com certa complexidade de ordenação das notas. Nesta atividade, cada participante esteve com um tambor grave e um tambor agudo, já que no ritmo, tocado com baquetas, há três tipos de notas: uma a ser tocada na pele do tambor grave, uma nota a ser tocada na pele do tambor agudo e uma última a ser tocada no aro do tambor agudo.

A caracterização de um som enquanto uma “nota” - na medida em que a nota delimita em si mesma uma generalidade que permite identificá-la e nomeá-la -, assim como o próprio ritmo como um todo, onde há uma ordenação, uma convenção nota-pós-nota, que quando tocada de uma determinada forma corresponde ao ritmo intencionalmente proposto pelo professor, consideramos semioticamente como *legi-signos simbólicos*, cujo potencial significante está orientado para o aprendizado do ritmo e de seus componentes.

A materialização de cada um desses sons em uma exposição por parte do professor, consideramos como envolvendo *sin-signos*, signos que, de um lado, enquanto vinculados a

um signo simbólico, funcionam para estabelecer uma contiguidade – um índice - para ligar cada execução àquela generalidade que a orienta¹⁶; ao mesmo tempo, tais signos carregam e indicializam as singularidades materiais e espacio-temporais dessa produção, tornando cada evento único.

Cada uma das notas e o próprio ritmo, em si mesmos, independente da execução, são considerados aqui como tendo um aspecto de *quali-signo*. Um *quali-signo*, tal como Peirce (2017 p. 52) escreveu, “Não pode realmente atuar como signo até que se corporifique”. Uma vez corporificado o *quali-signo* age por meio de relações de semelhança, ou como um ícone. De um lado, essa corporificação de um *quali-signo* em um signo simbólico é essencial para a atualização do símbolo, ou a associação de ideias que liga cada evento a qualquer outro como sendo réplicas de um mesmo símbolo¹⁷. De outro, enquanto puramente sons que têm um potencial para atuar como signo e significar (uma nota, um ritmo, uma música) em diferentes contextos, eles têm um amplo potencial significante. Este, tanto pode ser associado a desvios da imitação no caso da aula em questão, quanto a variações propositais, à medida que o grau de aprendizado do aprendiz permita expressar de modo próprio ou explorar criativamente esse signo.

Cada vez que o ritmo é tocado temos uma *réplica* do ritmo, ou seja, uma atualização do *legi-signo* proposto ali. No caso da aula em análise, é nessa atualização que são gerados os elementos alvo da investigação que nos propomos aqui: não apenas cada nova atualização do signo, por parte do professor, para que os *intérpretes* possam imitar/compreender o ritmo (*legi-signo*) proposto, é uma *réplica* com uma produção específica de um determinado som ou ritmo, como por parte dos *intérpretes/aprendizes*, cada tentativa acertada ou errônea nesse processo de imitação/compreensão consiste, também, em uma *réplica*. Assim, é em um processo de atualização de *legi-signos* que são gerados, dentre outros, os Interpretantes Dinâmicos (ou as interpretações), tanto da parte dos aprendizes quanto do professor. E são os interpretantes gerados pelos aprendizes que indicaram ao professor qual o *feedback* a ser realizado para que se chegue ao fim desejado.

¹⁶ “Aí começa e aí acaba a função do ingrediente indicial do símbolo: conectar o pensamento, o discurso, o signo geral a uma experiência particular.” (SANTAELLA, 1995, P. 174).

¹⁷ Santaella escreve, analisando essa questão em Peirce e seus comentadores, que enquanto a parte índice do símbolo é um mero conector, “Para significar, o símbolo precisa de um ícone. Trata-se no entanto de um tipo de ícone muito especial. Não é um ícone qualquer, mas aquele que está atado a um ingrediente simbólico. Esse ingrediente, ou parte símbolo, Peirce chamou de conceito, a parte ícone, ele chamou de ideia geral [...] O conceito ou sentido é o hábito não atualizado e a ideia geral ou ícone é aquilo que atualiza o hábito, produzindo significação.” (SANTAELLA, 1995, P. 174).

No percurso da aula, a depender do processo de interpretação dos aprendizes, estabeleceu-se previamente que o *professor* agiria de três maneiras diferentes, cada uma delas gerada a partir da sua interpretação de que houve entendimento ou não entendimento, por parte dos aprendizes, da atividade proposta:

- 1) Repetição do signo: Caso o *professor* entendesse que a turma ou um aprendiz não imitou o ritmo ou exercício mostrado adequadamente, ele tomaria a atitude de repeti-lo utilizando o mesmo signo adotado para representar tal ritmo ou exercício na primeira exposição;
- 2) Mudança de signo: Caso o *professor* entendesse que a turma ou um aprendiz não compreendeu o ritmo ou exercício mostrado pelo professor, mesmo após a repetição do signo, o *professor* tomaria a atitude de mudar a forma como o ritmo foi apresentado, usando-se de outras tecnologias para isso (onomatopeias rítmicas, gestos diferenciados, entre outras);
- 3) Confirmação da interpretação: Caso o *professor* entendesse que a turma ou um aprendiz compreendeu o que lhes foi passado, tomaria a atitude de realizar um exercício para confirmar se os sujeitos participantes realmente compreenderam o ritmo ao ponto de entrarem em um processo que, se continuado, deveria levar ao Interpretante Lógico acerca daquilo que lhes foi proposto, o que garantiria não apenas o aprendizado do ritmo, mas, potencialmente, o domínio do ritmo e de seus elementos constitutivos para possíveis variações criativas.

Como consideramos uma aula um processo contínuo de ensino e aprendizagem, as análises aqui foram direcionadas para a significação, representação e interpretação dos dois polos (agentes e reagentes) que participam dela: *professor* e *aprendizes*. Considera-se que para cada *feedback* do *professor* sobre as respostas dadas pelos *aprendizes* também há um processo de semiose, que gera no professor uma interpretação (Interpretante Dinâmico), que antecede a escolha desse *feedback*. Para distinguir sobre qual processo estamos analisando em cada momento, indicamos em nossos gráficos se se trata de uma análise do entendimento dos *aprendizes* ou de uma análise do entendimento do *professor*.

Os níveis do Interpretante Dinâmico também foram considerados neste caso, com base nas subdivisões estabelecidas por Peirce:

Interpretante Dinâmico Emocional: entendemos que este interpretante é predominante nos *intérpretes* quando estes não têm conhecimento musical ou quando ainda não têm “internalizado a regra interpretativa para guiar uma determinada interpretação”

(SANTAELLA, 2002, p. 40). Assim, no nosso caso, o total ou quase total desconhecimento do ritmo ou de ritmo (no caso dos *aprendizes* que participaram pela primeira vez da aula de percussão), a partir de uma experiência colateral anterior, tende a fazer com que seu interpretante seja “nada além da simples constatação de que se trata de algum tipo de música: popular, clássica, instrumental, cantada” (SANTAELLA, 2002, p. 41), no nosso caso, percussiva. Desta maneira, o Interpretante Dinâmico Emocional na aula de percussão se manifesta na percepção da apresentação (atualização) do ritmo proposto como atividade por parte do professor. A partir do momento que os *aprendizes* tentam executar, mesmo que mentalmente, o ritmo apresentado, já entra em ação o Interpretante Dinâmico Energético, caracterizado pelo esforço mental produzido para essa ação. Cabe dizer que um não necessariamente substitui o outro, pois eles são concebidos como interagindo.

Interpretante Dinâmico Energético: no caso dos *aprendizes*, esse interpretante se faz presente - além da mera ação mental - na ação concreta de imitação, onde ocorre a reação externa (à mente) dos *aprendizes* perante a proposição do professor, na medida em que esta funciona como um tipo de ordem, um signo exposto pelo *professor* para ser repetido, ao qual os *aprendizes* tendem a reagir quase que automaticamente, ainda que não saibam ainda a natureza da ordem ou exatamente como reagir. O Interpretante Dinâmico Energético não vai além do aspecto reativo da ação, mas, essa ação/resposta tomada pelo professor como uma imitação, funciona como um signo que este professor pode considerar a partir daquilo que propôs e avaliar, concluindo se a imitação foi realizada adequadamente e em que medida.

Consideramos haver três tipos de imitação: *errônea*, *falha* e *adequada*. A imitação *errônea* é aquela em que se nota que o *aprendiz* não conseguiu compreender a ordenação proposta e acaba tocando “qualquer coisa”. A imitação *falha* é aquela em que o *aprendiz* consegue reproduzir o ritmo proposto, mas com algumas falhas que são ocasionadas por falta da coordenação (decorrentes de envolver manulação ainda não experienciada anteriormente ou uma ordenação de notas diferente das que o indivíduo teve experiência até o momento) ainda a ser adquirida pela repetição. Aqui, mesmo se os alunos compreendem onde começa e termina o ritmo, o fazem sem o uso correto da ordenação de notas, com notas faltando... a repetição do ritmo ainda não é constante (ele ou ela faz uma ou duas vezes corretamente e já não consegue mais acompanhar). E a imitação *adequada* é aquela em que o *aprendiz* consegue reproduzir sem falhas o ritmo que lhe foi apresentado, mantendo uma constância de repetições. Esses três tipos de imitação tendem a ser cumulativos, ou seja, o *aprendiz* que apresenta uma imitação *errônea* deverá passar pela imitação *falha* e chegar a uma imitação

adequada através da experiência ou intimidade com o ritmo a ser gerado nesse processo. Em alguns casos, contudo, o aprendiz poderá “queimar” etapas. Em qualquer caso, esse é um processo por meio do qual ele caminha em direção ao Interpretante Lógico, onde as associações lógicas devem permitir livrar-se da dependência da imitação e, também, possibilitar o controle de variações criativas.

No caso do *professor* o Interpretante Energético está presente principalmente no esforço mental envolvido na compreensão do grau de aprendizado do aluno, mas, também, naquelas ações que são um tipo de resposta automática ao aluno, gerada espontaneamente ou, mesmo, internalizada pelo hábito e exteriorizada sem uma consideração anterior. O *feedback*, ou seja, a resposta mediante o tipo de imitação apresentado pelos *aprendizes*, contudo, quando considerada, de acordo com o tipo de imitação apresentada por estes, caracteriza uma ação conseqüente de um Interpretante Lógico, que elaborou respostas adequadas aos signos percebidos como *errôneos*, *falhos* ou *adequados*.

Com base nessas percepções e respectivas interpretações, a resposta do professor deverá ser – com base no que já foi exposto anteriormente neste texto - de *repetição do signo*, *mudança de signo* ou *confirmação da interpretação*. Na *repetição de signo* o professor apresentará o objeto (ritmo) a partir do mesmo signo que foi apresentado anteriormente (se ele tocou o ritmo, tocará novamente; se ele cantou o ritmo, cantará novamente; se tocou o ritmo todo, o tocará novamente etc.). Na *mudança de signo* o professor procura outras maneiras de apresentar aquele objeto para os *aprendizes*, de modo que eles possam sair do estágio de imitação em que estão (*errônea*, *falha* ou *adequada*) e atingir o conhecimento lógico sobre o que lhes foi proposto. A *confirmação da interpretação* acontece quando o *aprendiz* apresenta uma imitação *adequada* uma determinada vez e o professor pede para que seja repetido o que foi tocado. Desse modo, assumimos que apenas um evento não deve ser satisfatório para termos a certeza de que os *aprendizes* compreenderam o ritmo proposto; assim, a repetição mostra que não foi mera sorte aquela atualização do *legi-signo*.

Interpretante Dinâmico Lógico: No caso dos *aprendizes*, o Interpretante Lógico, tal como já considerado neste texto, é gerado no processo de imitação e envolve os erros e falhas desse processo. Entendemos que os graus mais altos desse interpretante são atingidos quando há compreensão do ritmo, por exemplo, quando os aprendizes conseguem realizar esse ritmo sem uma ordem advinda do professor ou independente do fato de escutar os colegas e imitá-los. Assim como a relação de cada aprendiz com o professor, o processo coletivo é essencial ao aprendizado em grupos, conforme já vimos na parte de nosso que fala sobre o ensino

coletivo de instrumentos musicais. Porém, o que indica se houve uma compreensão do ritmo pelos intérpretes é a independência destes na tomada de decisões, a fluidez do ritmo sem a necessidade de alguém tocando junto. A partir desse momento os *intérpretes* conseguem improvisar em determinados momentos, parar o ritmo e voltar no ponto certo, ou seja, criam-se associações lógicas de entendimento da estrutura do ritmo com variações que entram e saem.

Em síntese, no caso do professor, o Interpretante Lógico é a conclusão gerada a partir do tipo de imitação apresentada pelos intérpretes. Essa ideia pode aparecer de três formas: *não representa*, *quase representa* ou *representa* o ritmo. A partir daí, o professor irá tomar suas atitudes, ou seja, enviará um novo signo/*interpretante* (*repetição*, *mudança* ou *confirmação*). Essas três ideias são formuladas a partir da interpretação lógica dos *interpretantes* apresentados pelos *aprendizes*: se o interpretante apresentado pelo *aprendiz* é entendido como uma imitação *errônea*, a ideia será de que *não-representa* o objeto e o *professor* deverá ou repetir o signo ou mudar o signo; se o interpretante apresentado pelo *aprendiz* é uma imitação *falha*, a ideia será de que *quase representa* o objeto e o *professor* deverá ou repetir o signo ou mudar o signo; se for uma imitação *adequada*, a ideia será de que *representa* o objeto e o professor deverá confirmar o signo.

Embora estejamos falando de Interpretantes Lógicos, nesse processo baseado na imitação e envolvendo a circulação de símbolos, a iconicidade dos quali-signos desempenha um papel importante, uma vez que o que determinará as atitudes do professor perante a interpretação dos *aprendizes* será a distinção entre semelhanças e diferenças existentes entre o objeto mimético (ritmo imitado) e objeto dinâmico (ritmo apresentado pelo professor a partir de um signo).

O ritmo, enquanto *legi-signo* (convenção de certa ordenação de notas que o compõem), é o objeto dinâmico nessa atividade, que pode ser apresentado de diferentes maneiras na mediação do signo; executado de maneira completa em instrumentos de percussão ou em outros instrumentos, mais lento ou mais rápido; todas essas são formas de apresentação do mesmo objeto dinâmico. O signo primeiro, que consideramos aqui aquele que o professor utiliza para apresentar o objeto dinâmico, é a materialização (atualização) desse ritmo nos instrumentos que o professor escolheu para tal: um tambor grave e outro tambor agudo. Utilizando esses mesmos instrumentos, ainda, o professor poderia apresentar esse ritmo de maneiras diferentes, ou seja, com signos diferentes, utilizando outras produções sonoras nos instrumentos que remetessem (simbolicamente) ao mesmo objeto dinâmico

proposto. Esses são exemplos de como, mesmo mudando o signo, o ritmo continua tendo um fundamento de lei e, também, de como ele pode ser objeto de variações conforme o contexto, os instrumentos utilizados ou a liberdade criativa de quem o interpreta.

3.2 Percurso investigativo: análise

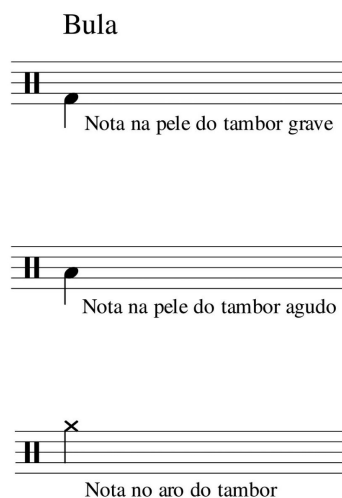
O ritmo (objeto dinâmico) que é apresentado pelo professor no trecho da aula em análise, por meio do som (signo) no tambor, consiste em um compasso quaternário constituído de semicolcheias nos três primeiros tempos e de uma semínima no último tempo. As semicolcheias alternam entre notas na pele do tambor grave, notas na pele do tambor agudo e notas no aro do tambor agudo (conforme mostrado na bula logo abaixo da partitura); e a semínima do último tempo é uma nota na pele do tambor agudo. A seguir (Fig. 3 e Fig. 4) apresentamos a transcrição, nos termos da escrita musical, do ritmo (Fig. 3) e da bula (Fig. 4):

Figura 3: Transcrição do ritmo completo da atividade proposta.



Fonte: Elaboração do autor.

Figura 4: Bula da atividade proposta.



Fonte: Elaboração do autor.

Conforme já registrado anteriormente em nosso texto, participaram da aula analisada seis *aprendizes* apontados na Fig. 5 como A1, A2, A3, A4, A5, A6. Desses, cinco estudantes de música (sendo um percussionista [*aprendiz* A1], ou seja, que admite a percussão como seu instrumento de estudo e pesquisa; os outros tocam outros instrumentos como violão, cello, violino e canto [*aprendizes* A2-A3-A4-A6], ou seja, são pessoas com experiências musicais antecedentes à aula), e uma estudante que faz parte da comunidade não acadêmica (que já tocava bateria antes de fazer parte do projeto [*aprendiz* A5]). Ainda dentro dessa categorização, temos em nosso grupo de análise três pessoas que já frequentavam as oficinas de percussão do LAPEBÁ (*aprendizes* A1-A4-A5) e três pessoas que estavam ali pela primeira vez (*aprendizes* A2-A3-A6). Essa delimitação de caráter dos participantes é importante para que o leitor compreenda mais à frente as atitudes do *professor* diante das interpretações apresentadas pelos *aprendizes*. O vídeo *corpus* encontra-se no Apêndice 1 desta dissertação.

Figura 5: Participantes da aula.



Fonte: imagem captada do vídeo do autor, 2017.

No primeiro momento da aula (0'47''- 1'32'' da gravação apresentada no Apêndice 1 desta Dissertação) o professor mostra o ritmo a ser imitado. Alguns alunos expressam estranhamento quanto ao que está sendo mostrado, principalmente um dos alunos que está ali

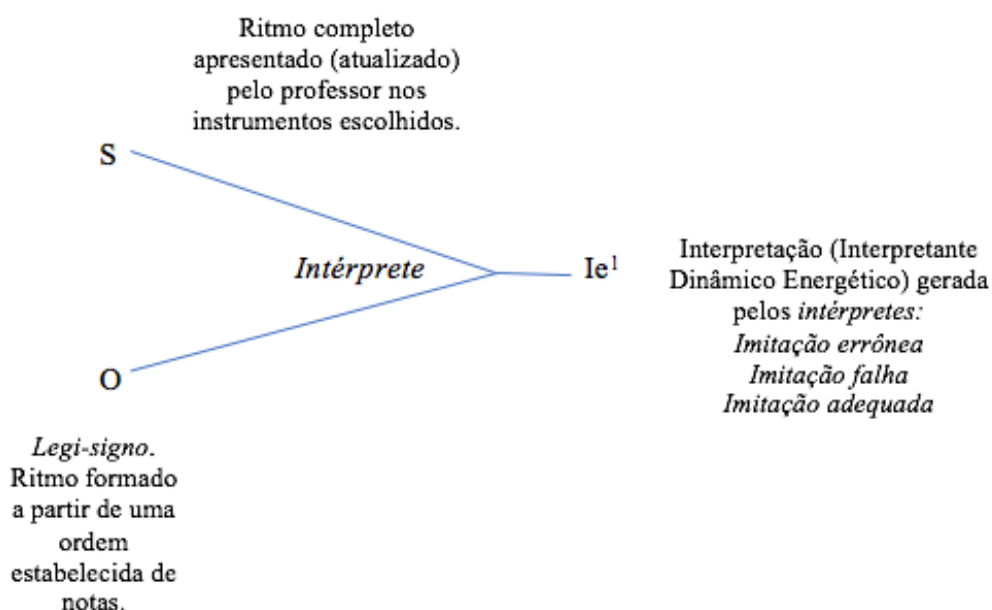
pela primeira vez (o terceiro da esquerda para a direita no vídeo). Isso sugere uma dupla manifestação do Interpretante Dinâmico: uma emocional, sugerindo que esse *aprendiz*, sem ter ainda internalizado a regra interpretativa que o fará interpretar tal ritmo, deve ter se prendido aos aspectos qualitativos daquilo que está sendo expresso; e uma energética, gerando a expressão física do sentimento de medo ou do esforço mental para interpretar o que está acontecendo ou o que está sendo exposto.

Durante este mesmo período do vídeo, outros alunos tentam imitar, mas sem tocar ainda, o ritmo exposto pelo professor, demonstrando assim uma primeira reação àquele signo. As imitações são manifestações do um Interpretante Dinâmico, nos níveis emocional, energético e, em alguns casos, lógico. Apesar de essas três possibilidades se apresentarem e estarem, em algum grau, presentes nas interpretações, destacamos aqui como predominante o Interpretante Energético, considerando que o que é mais presente no grupo é uma imitação como reação ao som emitido pelo professor e não, ainda, como compreensão desse som (Interpretante Lógico) ou mera contemplação do som (Interpretante Emocional). Essas imitações, a partir do momento da sua materialização completa no instrumento, fato esse que acontece logo no trecho que sucede a este (1'32"- 3'20"), podem então ser julgadas como *errôneas, falhas* ou *adequadas*.

A partir de então, o professor pede para todos tocarem juntos e os alunos vão tentando imitar. Um dos *intérpretes* (A1) consegue fazer o ritmo desde a primeira vez que todos tocam juntos. Esse aluno é o estudante de música que toca percussão e, com base nisso, podemos atribuir às constantes experiências colaterais em percussão, com as quais este aluno tem contato, o fato de sua imitação ser a *adequada* desde o começo. Ele já pode ter lidado com esses tipos signos antes e, por isso, apresenta uma facilidade na interpretação de organizações rítmicas como esta. O *intérprete* A2 alterna entre momentos de imitação *errônea* e momentos de imitação *falha* até o minuto 2'14". Tal alternância entre esses tipos de imitação demonstra uma não compreensão da ordem correta de notas que deveriam ser executadas; e quando estas são parcialmente acertadas em alguns momentos da performance, indicando imitações *falhas*, entendemos que estas aparecem apenas por casualidade, coincidência, e não por consciência. No minuto 2'14" esse mesmo aluno demonstra ter compreendido o *legi-signo* e executa uma imitação *adequada* logo em seguida. Identificamos essa compreensão porque a partir daí ele mantém uma constância de repetição até o final desta performance (3'20"). O *intérprete* A3, durante essa parte, demonstra uma imitação *errônea* e, por vezes, *falha*; e o fato de ele inverter a ordem de começo nos tambores (pois ele estava começando com o tambor agudo ao

invés de começar com o tambor grave), aponta para uma imitação baseada não na estrutura musical do que estava proposto ali (grave e agudo), ou nas qualidades sonoras do signo, mas, uma imitação espelhada da imagem do professor (imitação do gesto ou da forma visual). E por mais que tendesse a uma repetição constante, continuava a fazer uma imitação *falha* da ordem de notas propostas para esta atividade. As *intérpretes* A4 e A5, durante toda a performance deste período do vídeo, fizeram uma imitação *errônea*, não conseguindo expor em suas interpretações a forma como os sons estavam organizados no signo apresentado pelo professor. Já a *intérprete* A6 fez uma alternância entre uma imitação *errônea* e uma imitação *falha* que aparecia de vez em quando, porém, sem manter a constância necessária para se chegar a uma imitação *adequada*. Assim, de acordo com a interpretação, os *intérpretes* agiram de maneiras diferentes. A Fig. 5, a seguir, diagrama uma parte da semiose acontecida nesse momento:

Figura 6: Semiose no período 0'47"-3'37" do *corpus*.

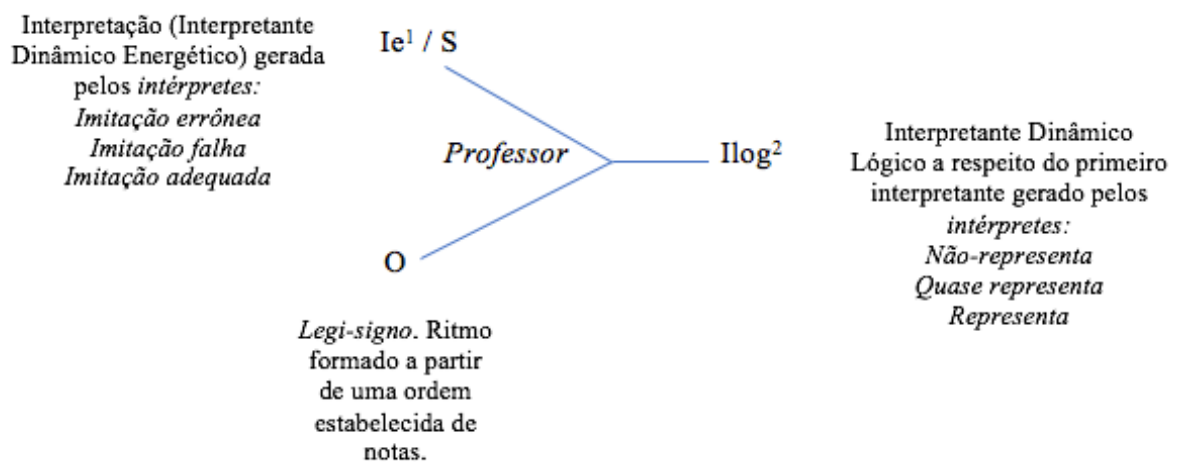


Fonte: Elaboração do autor.

Notando, então, que uma boa parte da turma não havia conseguido chegar a uma interpretação satisfatória do signo que foi apresentado (3'20" – 3'37"), o professor resolve mudar a forma como o ritmo estava sendo exposto. Assim, a interpretação gerada pelos *intérpretes* torna-se um signo (do mesmo objeto: ritmo proposto) para o professor; e este chega a um Interpretante Dinâmico Lógico, ou seja, a uma ideia, gerada a partir de semelhanças e diferenças, de que a interpretação gerada pelo grupo de alunos *não-representa*,

quase representa ou *representa* aquele signo proposto. Desta maneira, a partir da interpretação (Interpretante Lógico) do professor, o signo é alterado, e uma nova maneira de representar o objeto dinâmico é apresentada na prática desse professor; trata-se de um novo signo ou de um Interpretante Dinâmico que funciona como um novo signo para os alunos/intérpretes. A mudança proposta pelo professor aqui é a “passagem” do ritmo por partes, ou seja, por meio de recortes do objeto dinâmico. A Fig. 6 a seguir representa este momento de interpretação do professor:

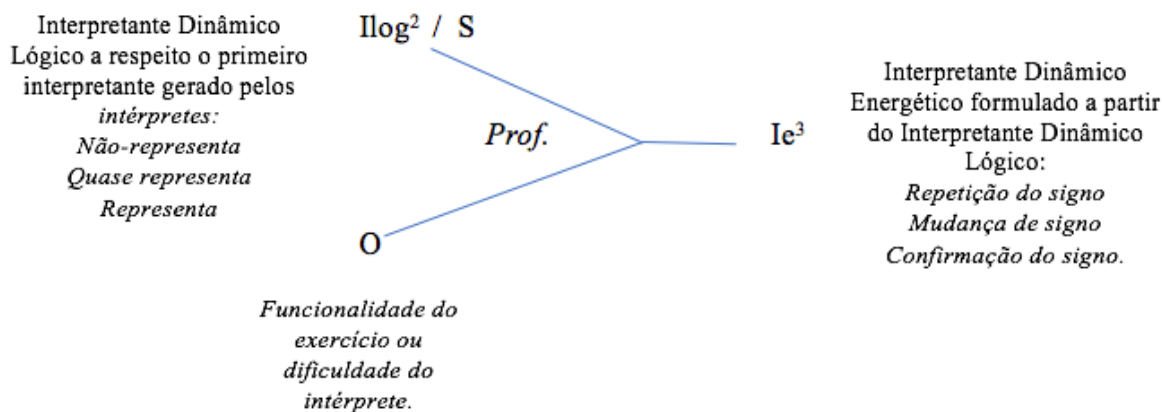
Figura 7: Semiose gerada pelo professor a partir do Ie^1 .



Fonte: Elaboração do autor.

O Interpretante Dinâmico Lógico gerado na mente do professor passa a ser um signo para ele mesmo, cujo objeto é a *funcionalidade do exercício* ou as *dificuldades dos intérpretes* para compreender o objeto ritmo, levando-o a um novo Interpretante Dinâmico Lógico, que contém as orientações sobre qual tipo de *feedback* será mais adequado para cada caso (*repetição, mudança* ou *confirmação do signo*); este, por sua vez, se manifesta por meio do aspecto externo e energético do interpretante, na ação do professor; o processo é ilustrado na Fig. 7 a seguir:

Figura 8: Semiose e Interpretante Dinâmico Lógico/Energético gerado pelo professor.



Fonte: Elaboração do autor.

Conforme exposto anteriormente, nesta *mudança* o signo passa a representar o objeto (*legi-signo* - ritmo) em partes. Portanto, do minuto 3'38" ao 3'53" o professor apresenta apenas a ordenação de notas do primeiro tempo do compasso, acabando na primeira nota do segundo tempo, conforme a transcrição da Fig. 8 a seguir:

Figura 9: Transcrição das quatro notas do primeiro tempo acrescidas da primeira nota do segundo tempo.



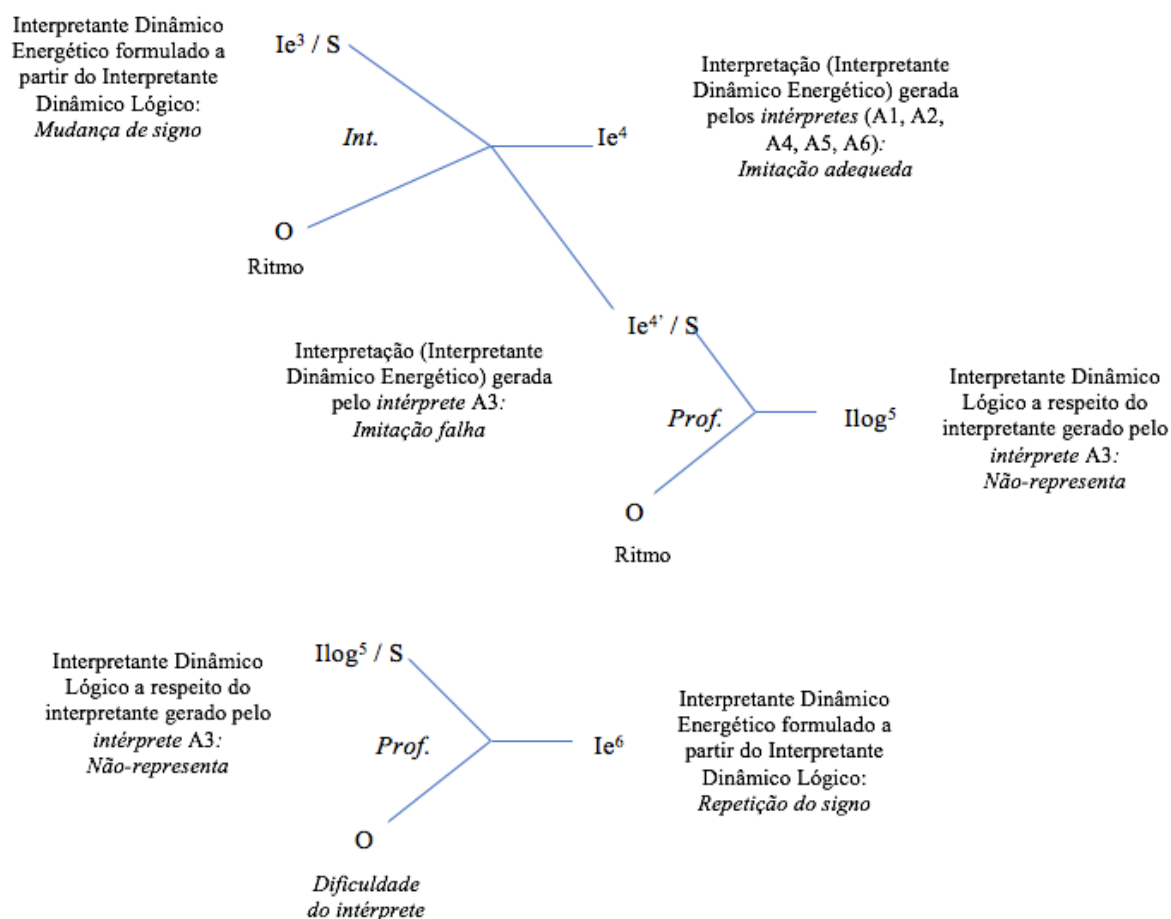
Fonte: Elaboração do autor.

Todos os *intérpretes* imitam (3'54") e realizam uma imitação *adequada*, exceto o *intérprete* A3, que ainda nesse primeiro momento continua a reproduzir o ritmo começando no tambor agudo, ou seja, ele julgava estar fazendo certo e foi consolidando uma interpretação a partir daquela ordenação, baseada no aspecto de espelhamento em relação à imagem do professor,. A partir de então (4'00" – 4'22"), o professor estabelece uma investigação junto com esse aluno, a fim de que ele descubra por onde começa o ritmo (tambor grave ou agudo), com a intenção de mudar a forma como ele está tocando.

Em síntese, o seguinte processo interpretativo está envolvido nessa conduta: a partir de seu Interpretante Dinâmico Energético de *mudança de signo* (Ie^3), apresenta um novo signo para a turma – um pedaço menor do objeto dinâmico, ao qual a maioria dos *intérpretes*

responde com uma imitação *adequada*, exceto um (A3), que apresenta uma imitação *falha*. A imitação do *intérprete* A3 funciona como um signo para o professor, que é colocado na relação com o objeto dinâmico primeiro – o *legi-signo* ritmo. A partir da interpretação lógica dessa imitação *falha*, o professor chega à conclusão de que o signo apresentado pelo *intérprete* A3 *não representa* o objeto ritmo. Essa conclusão funciona como signo, para ele mesmo (o *professor*), do objeto *dificuldade do intérprete*, que gera uma interpretação lógica com uma resposta externa energética do professor, uma *repetição* do signo. A Fig. 9 diagrama os acontecimentos desta parte da aula:

Figura 10: Semiose gerada a partir do Interpretante Dinâmico Energético (Ie^3) apresentado pelo professor.

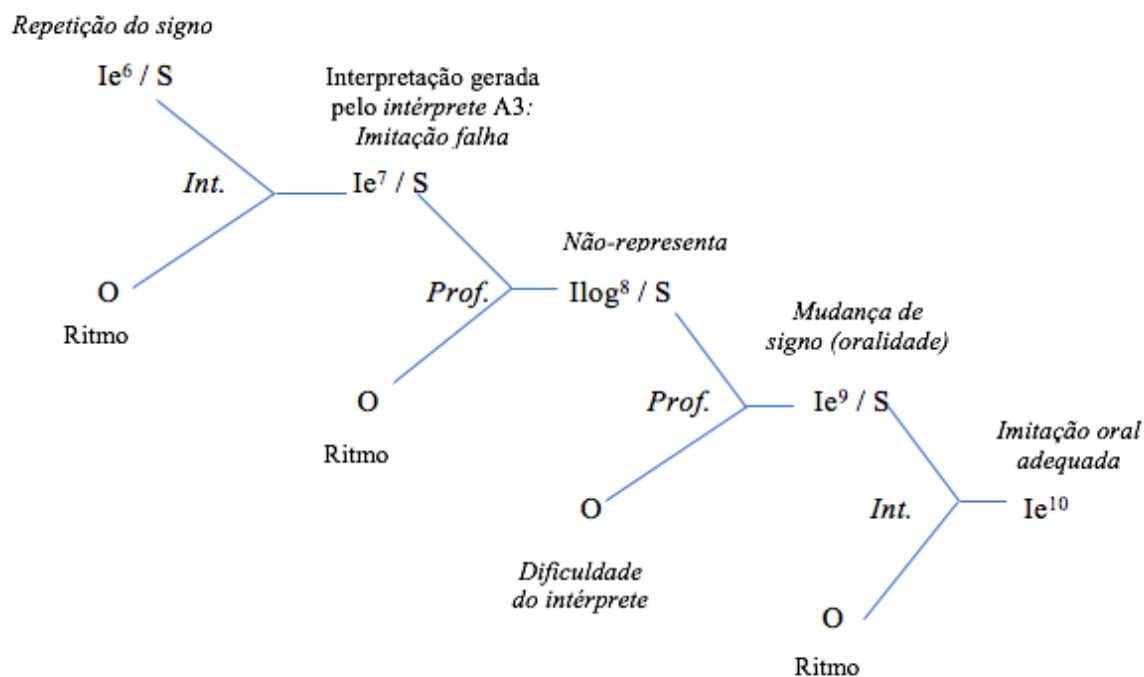


Fonte: Elaboração do autor.

Do minuto 4'22" ao 5'13" o professor realiza 4 repetições do novo signo proposto (que representa a ordem de notas do primeiro tempo terminando na primeira nota do tempo dois), intercalando essas repetições com falas instigando o *intérprete* A3 a localizar onde está sua dificuldade, para que este possa interpretar logicamente o ritmo e, conseqüentemente, dar

uma resposta de imitação *adequada*. Porém, nestas repetições o *intérprete* A3 continua estabelecendo um Interpretante Dinâmico Energético de imitação *falha*, ao trocar a segunda nota na pele do tambor grave do primeiro tempo por uma nota no aro do tambor grave (5'00" e 5'07"). O professor, detectando a continuidade da *dificuldade do intérprete*, resolve, então, mudar o signo novamente. Pede para que os alunos imitem o ritmo com a boca (oralidade). Portanto, entre os minutos 5'13" ao 5'57" o professor executa duas vezes o ritmo com a boca e faz um gesto para que os participantes da aula o acompanhem, e estes o fazem por mais quatro vezes, apresentando um Interpretante Dinâmico de imitação oral *adequada*, ou seja, aquilo que eles "cantaram" *representa* o que foi apresentado pelo professor, indicando então a *funcionalidade do exercício*. Após isso, o professor, aproveitando-se da funcionalidade encontrada na oralidade, foca o trabalho com o grupo na dificuldade do *intérprete* A3 – a substituição da nota na pele do tambor grave, a ser executada na última semicolcheia do primeiro tempo, pela nota no aro do tambor grave – e instiga o grupo novamente à investigação do que está sendo tocado para uma interpretação lógica da ordenação de sons proposta. Assim, o professor repete novamente o signo executado com a boca para que eles detectem a nota em questão nesse momento. Durante todo esse período, os *intérpretes* que já haviam chegado ao Interpretante Dinâmico Lógico executam tudo corretamente. Então, todas as interpretações e atitudes (reações) são geradas a partir da continuidade da dificuldade do *intérprete* A3, que aparentemente foi sanada por meio da mudança de signo (oralidade). Portanto, para esse trecho da aula temos a seguinte cadeia interpretativa, representada pelo diagrama da Fig. 10:

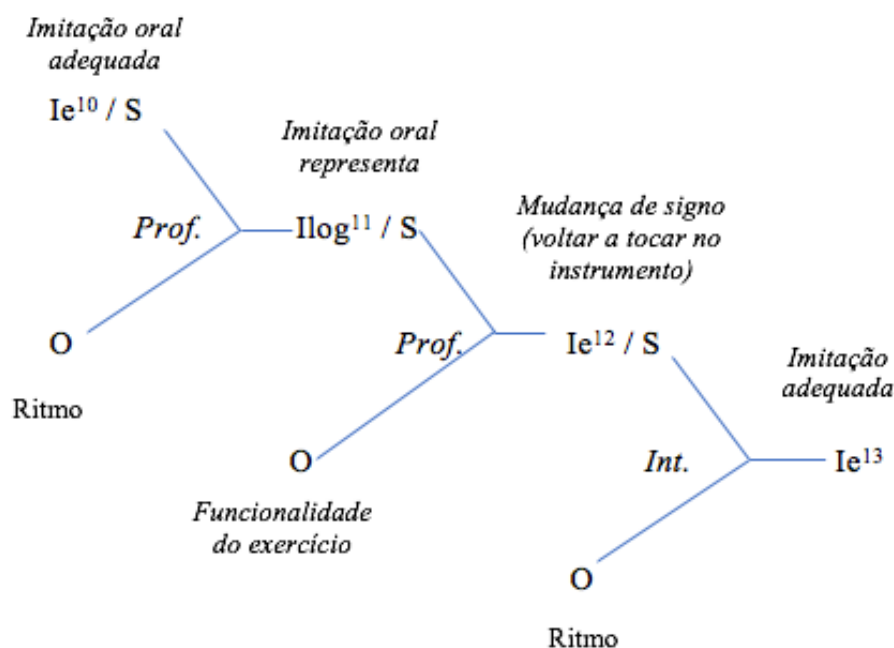
Figura 11: Semiose gerada a partir do Interpretante Dinâmico Energético (Ie⁶) apresentado pelo professor.



Fonte: Elaboração do autor.

Após a imitação oral *adequada* realizada pelos *intérpretes*, o professor chega à conclusão de que esta imitação *representa* o signo/ritmo que foi proposto inicialmente, apontando para a *funcionalidade do exercício*. Então, pede para que os alunos toquem no instrumento (*mudança de signo*) o que eles haviam “cantado”, de modo a *confirmar* o aprendizado até aqui (5’59”- 6’31”). Já na primeira tentativa, após o exercício de oralidade, todos conseguem realizar o ritmo corretamente, inclusive o *intérprete* A3. Esse processo pode ser representado pelo diagrama da Fig. 11, a seguir:

Figura 12: Semiose gerada a partir do Interpretante Dinâmico Energético (Ie⁶) apresentado pelos intérpretes.



Fonte: Elaboração do autor.

O professor, então, segue na construção do ritmo (6'33"- 7'52"), acrescentando uma nota na pele do tambor grave, conforme a transcrição da Fig. 12, a seguir:

Figura 13: Transcrição das quatro notas do primeiro tempo mais a primeira nota do segundo tempo, acrescidas da nota na pele do tambor grave.

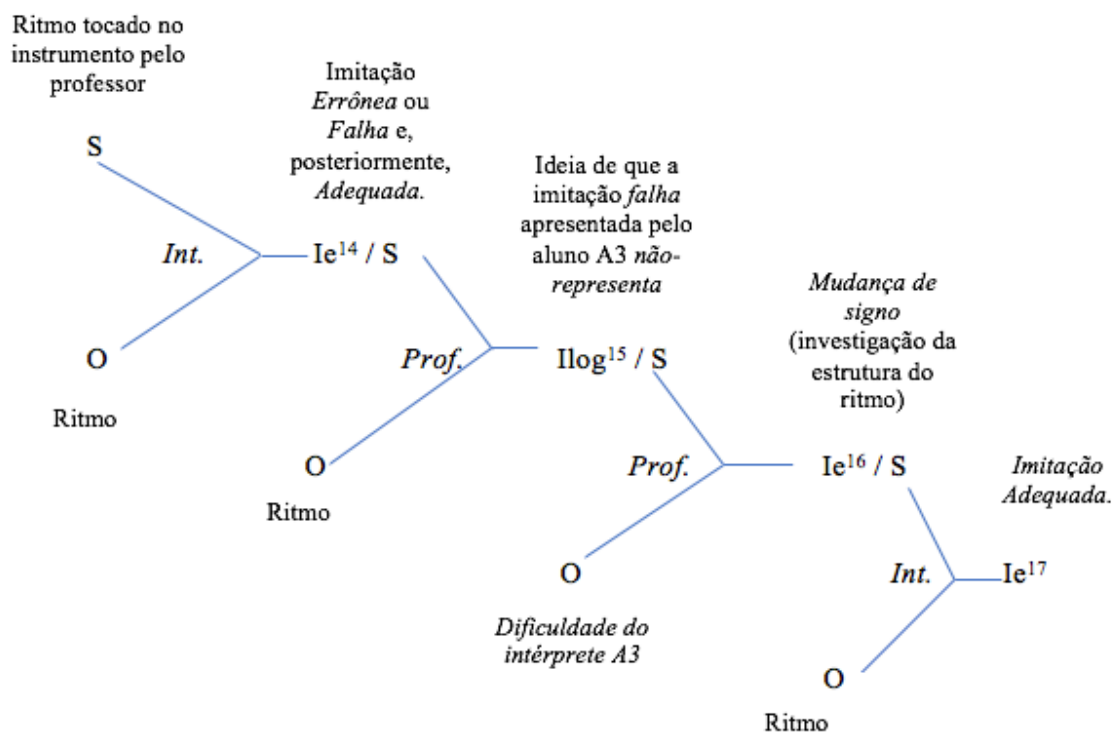


Fonte: Elaboração do autor.

Primeiramente, o professor apresenta esse novo signo por meio da oralidade (6'39"), depois mostra o signo tocando no tambor uma única vez e pede para a turma imitar. Os *intérpretes* realizam de forma *errônea* ou *falha* em uma primeira tentativa, mas, logo em seguida, já realizam de maneira *adequada*, exceto o aluno A3, que termina o ritmo construído até agora no aro do tambor agudo, ao invés da pele do tambor grave. Isso significa que ele ainda não estabeleceu um Interpretante Dinâmico coerente com o som que está sendo proposto, ou seja, que o som grave deve ser produzido no tambor grave e o som agudo no

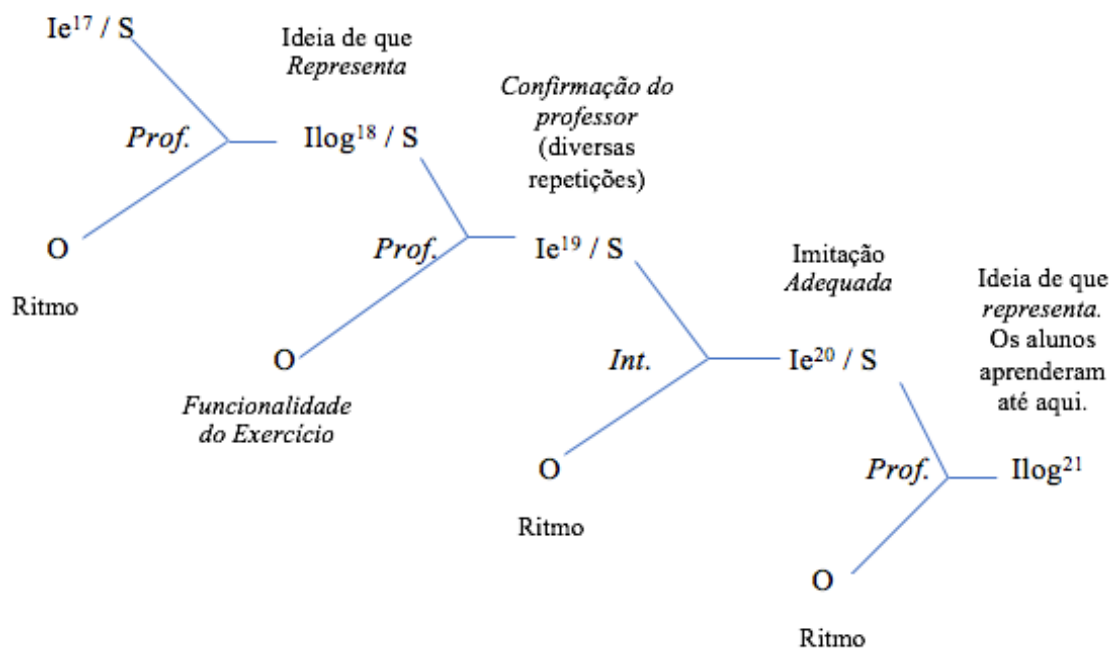
tambor agudo (7'03" – 7'08"). A partir de uma imitação *falha* apresentada pelo aluno A3 o professor, concluindo que o resultado apresentado por este *não-representa* o ritmo apresentado, decide então levá-lo à investigação do que está acontecendo (7'09"). Após a apresentação do erro pelo professor, o *intérprete* A3 executa de maneira *adequada* (7'21"). O professor, então, realiza uma série de repetições visando a confirmação do aprendizado (até 7'24"- 7'42"). A seguir (Fig. 13 e 14) está diagramado o processo desta etapa de interpretação do ritmo:

Figura 14: Semiose gerada a partir do novo signo (ritmo terminando com uma nota na pele do tambor grave) apresentado pelo professor.



Fonte: Elaboração do autor.

Figura 15: Semiose gerada a partir da imitação *não-falha* (Ie¹⁷) realizada pelos intérpretes.



Fonte: Elaboração do autor.

No trecho da aula que se segue (7'53"- 10'07"), o professor adiciona mais duas notas ao aro do tambor agudo, conforme indicado pela transcrição da Fig. 15, a seguir:

Figura 16: Transcrição dos dois primeiros tempos do ritmo.

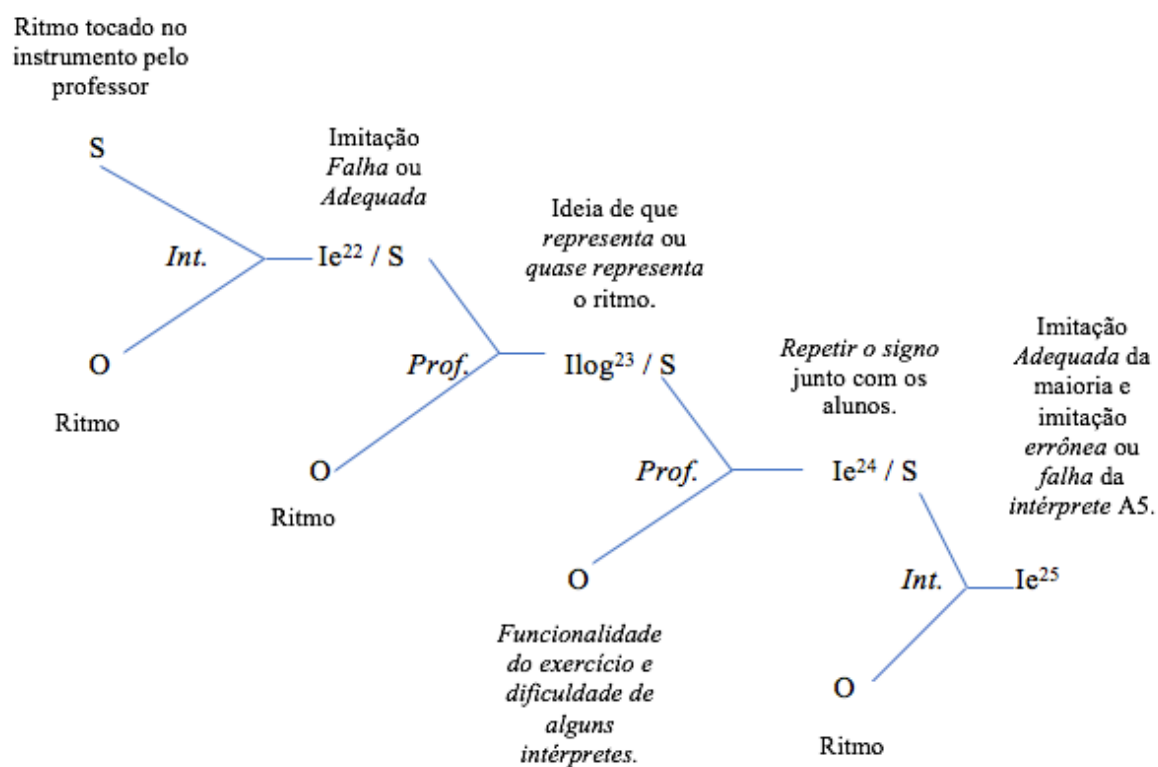


Fonte: Elaboração do autor.

A apresentação desse novo signo é feita pelo professor tocando o instrumento. A maioria dos *intérpretes* reage de maneira a gerar uma imitação *falha* ou *adequada*. O professor então, vendo que eles estão respondendo bem e que o que eles estão tocando *representa* ou *quase representa* o ritmo mostrado até aqui, decide *repetir* o signo junto com os alunos. Porém, a *intérprete* A5 apresenta uma sequência de imitações *errôneas* e *falhas* (8'33"- 8'45"), significando que o que ela está tocando *não-representa* ou *quase-representa* o ritmo que está sendo executado neste momento, havendo, portanto, uma *dificuldade*. Assim, o professor resolve *mudar o signo* e pede para os alunos “cantarem” aquilo que estavam tocando. Todos imitaram de maneira *adequada*, *representando* corretamente o ritmo de forma

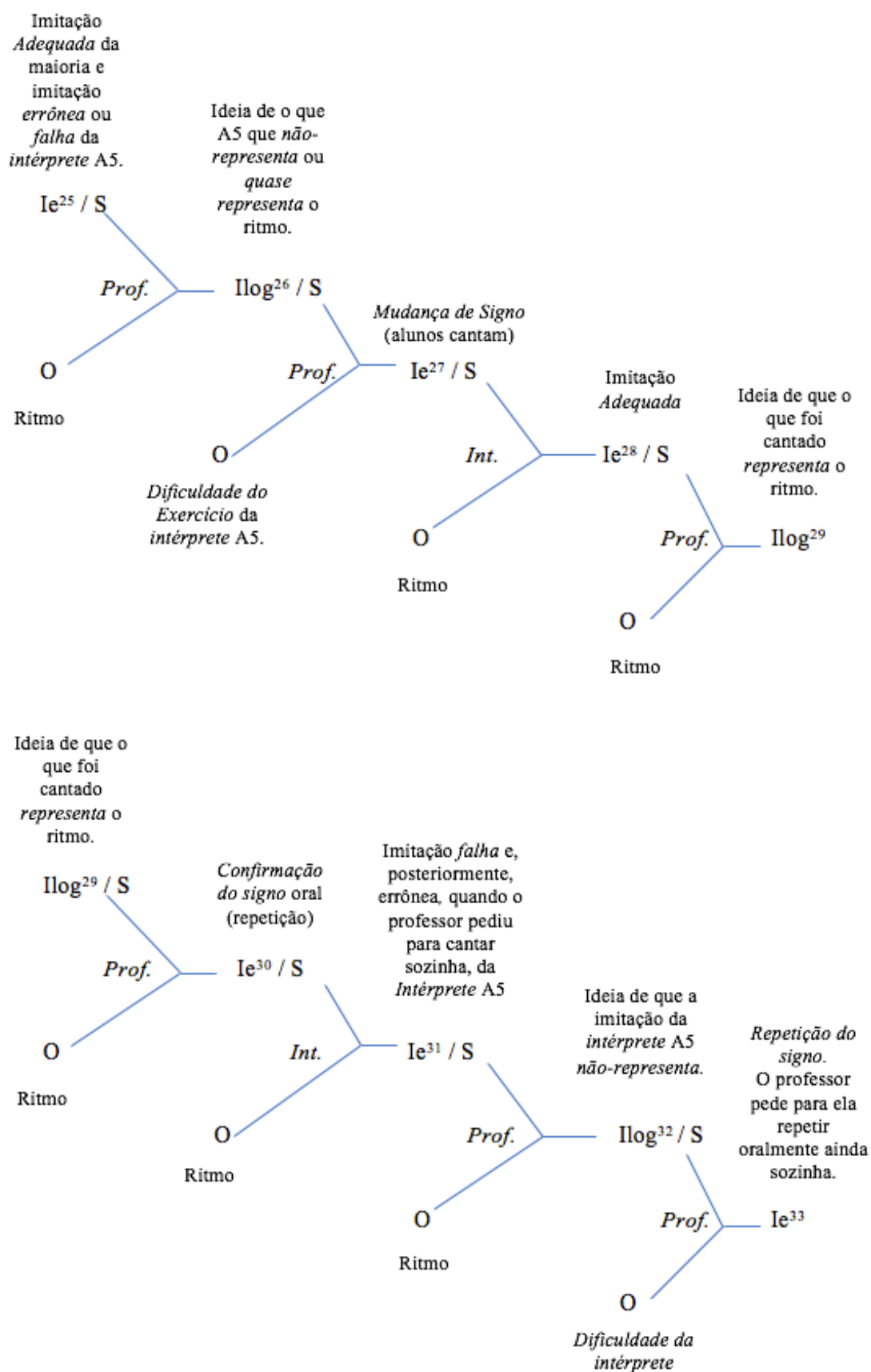
oral e o professor opta então pela repetição, de modo a *confirmar* isto. Porém, notando que a aluna A5 ainda apresentava uma imitação oral *falha*, pede para que cante sozinha (9'09''), de modo a melhor verificar sua imitação. Primeiramente ela apresentou uma imitação *errônea*, levando o professor a concluir que o que foi cantado *não-representava* o ritmo proposto. Então ele pede para que ela *repita o signo*. Suas repetições foram ainda *falhas*, então o professor opta por uma investigação do ritmo e *muda o signo*, tocando o instrumento uma única vez (9'27'') para que ela pudesse notar onde estava errando. Mas, ainda assim, ela continua a apresentar *falhas*. O professor, então, decide que todos voltem a cantar juntos (9'43''), de modo que os sons gerados pelos demais pudessem ser uma referência para que ela continuasse a escutar e, também, para que o fato de seu som (canto) ficar escondido no som dos demais a fizesse imitar sem medo (características que aparecem normalmente no ensino coletivo de instrumentos musicais, conforme registrado anteriormente neste texto). Todos cantam de maneira *adequada* e o professor, ao constatar que o que eles estão cantando *representa* o ritmo, apenas repete para *confirmar* e, posteriormente (9'53''), pede para que toquem no instrumento aquilo que está sendo cantado (*mudança de signo*). Nas Figuras 16, 17, 18 e 19 estão representadas as cadeias semióticas observadas e analisadas até aqui:

Figura 17: Semiose gerada a partir do novo signo (ritmo terminando com duas notas no aro do tambor agudo) apresentado pelo professor.



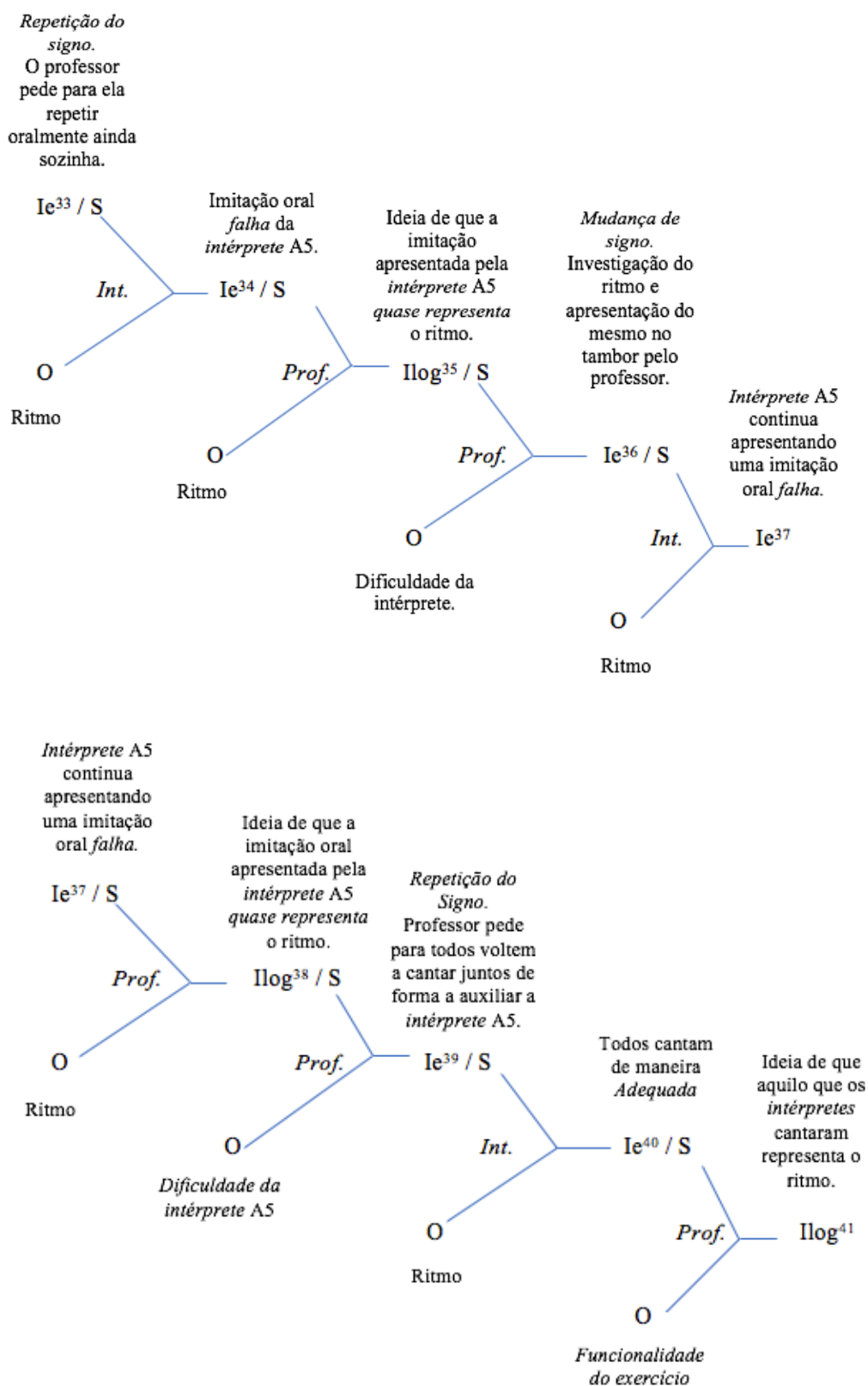
Fonte: Elaboração do autor.

Figura 18: Semiose gerada a partir da dificuldade apresentada pela intérprete A5.



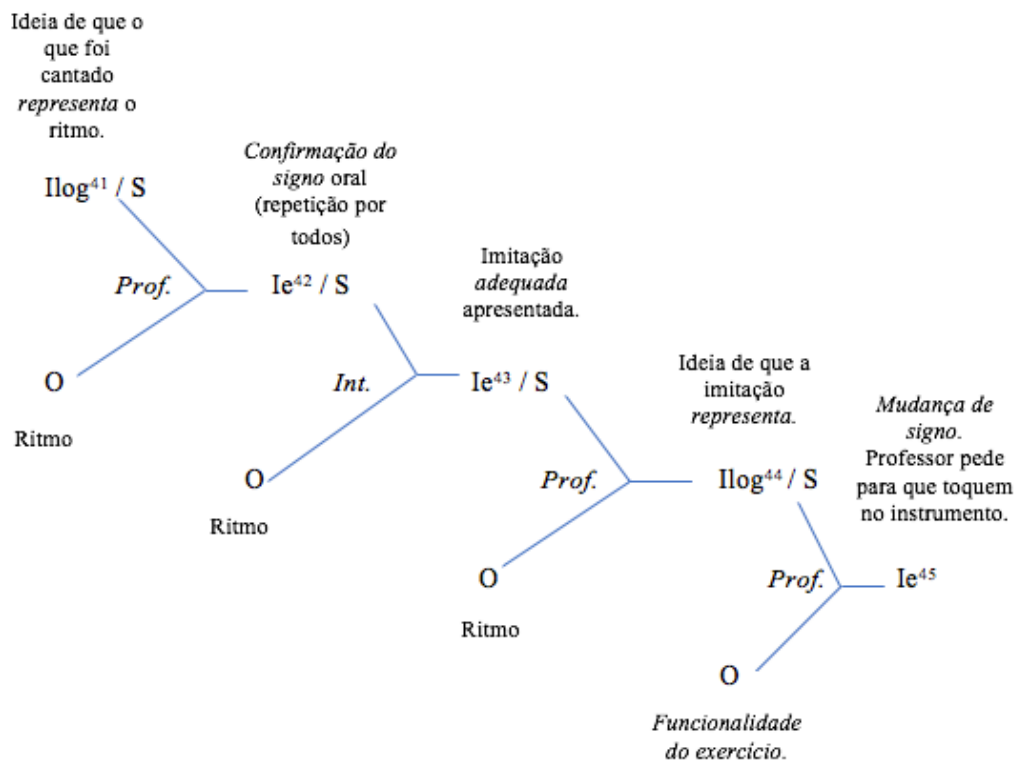
Fonte: Elaboração do autor.

Figura 19: Semiose gerada a partir da continuidade da dificuldade apresentada pela intérprete A5.



Fonte: Elaboração do autor.

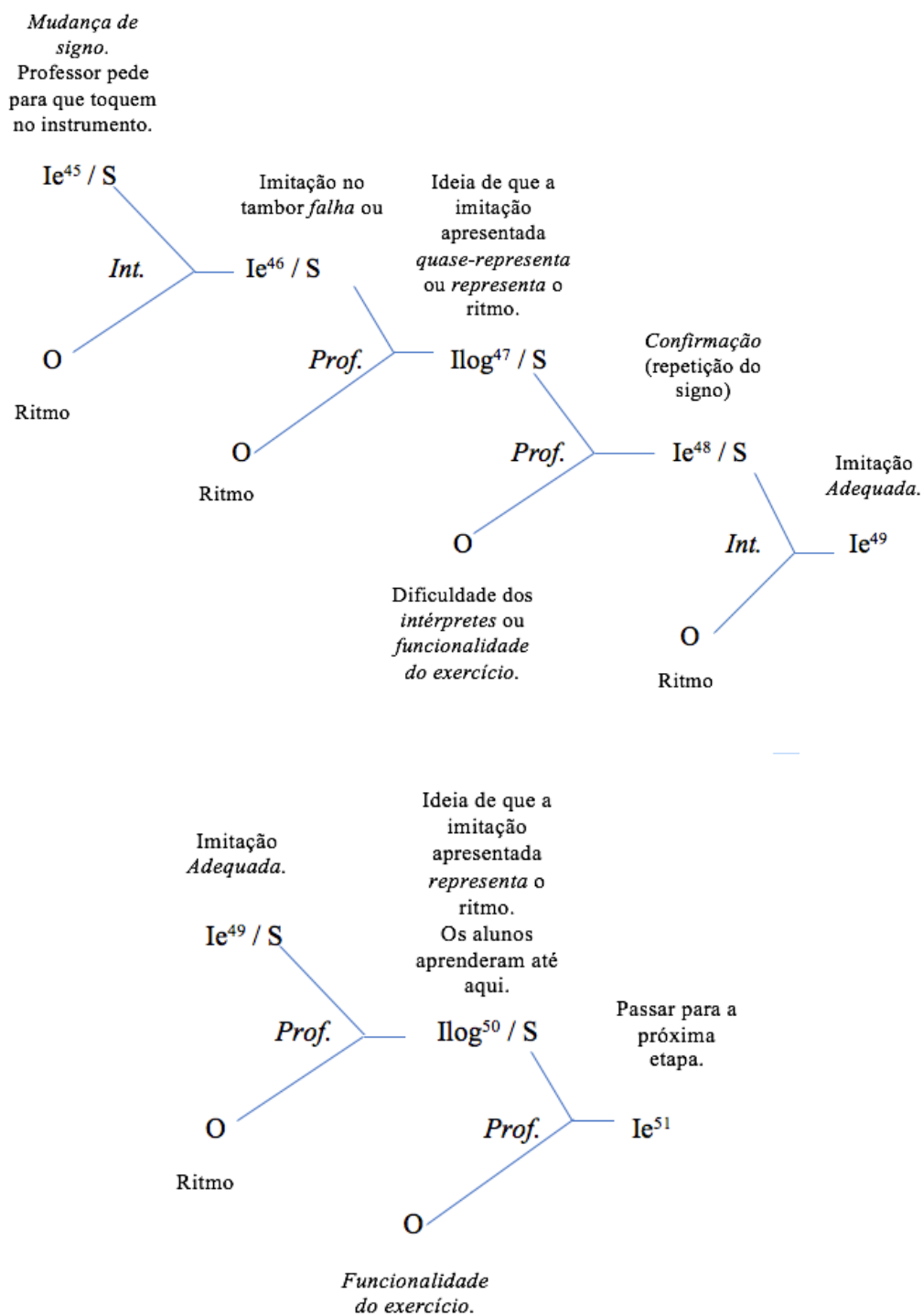
Figura 20: Semiose gerada a partir imitação oral de todos os participantes.



Fonte: Elaboração do autor.

Neste momento da aula (9'53''), a maioria dos *intérpretes* gera uma interpretação *adequada*, exceto a aluna A5 e o aluno A3, que continuam ainda realizando uma imitação *falha*. Quanto ao aluno A3, o professor detecta que as notas que este está tocando no aro do tambor estão sendo executadas mais rápidas que as demais e explica que estas notas têm o mesmo tempo de duração das outras, pois todas são semicolcheias (10'08''). Quanto à aluna A5, o professor não comenta nada, talvez por não ter notado suas falhas no momento da aula. A partir da conclusão de que aquilo que os alunos estavam tocando *quase representa* ou *representa* o ritmo proposto, o professor pede para que todos *repeitam* o signo (10'17'') e a interpretação gerada é *adequada* (exceto da aluna A6 que, por um momento de descuido [10'26''], apresenta uma interpretação *falha*, porém, entendemos o fato de ela saber onde errou e voltar a fazer o ritmo no tempo certo como o estabelecimento de um interpretante lógico sobre a relação tempo-andamento-ritmo). O professor passa, então, para a próxima etapa da construção do ritmo. Na Fig. 20 está diagramada as cadeias semióticas desta última etapa analisada:

Figura 21: Semiose gerada a partir da performance realizada pelos intérpretes nos tambores.



Fonte: Elaboração do autor.

3.3 Discussão

Conforme se pode constatar com a análise apresentada neste capítulo, o trabalho de interpretação em uma aula de percussão é constante de ambos os lados: de aprendizes ao tentarem imitar aquilo que o professor está tocando, e do professor ao interpretar se aquilo que eles ou elas estão apresentando em seu ato mimético assemelha-se ao que foi mostrado por ele, necessitando ou não de novas exposições do objeto por meio de novos signos. Nessas interpretações baseadas em mimese e conduzidas a partir das similaridades/imitação adequada ou diferenças/imitação errônea ou falha entre aquilo que foi executado/imitado e o objeto dinâmico, tal como apresentado pelo professor, se faz presente e proeminente um processo de iconicidade. O professor explora o potencial qualitativo-icônico do objeto/ritmo na medida em que alterna sons no tambor ou na oralidade, para que a turma atinja o objetivo desejado para aquela atividade; e os aprendizes respondem por meio de um som/ritmo semelhante.

Tal processo, contudo, envolve mais do que signos icônicos. O interpretante do signo icônico, em última instância, tal como exposto no primeiro capítulo deste texto, não vai além de um “rema”, que é uma possibilidade de algo ser tal como parece ser. No caso do ensino coletivo de música, contudo, a similaridades - ou diferenças - apresentadas nos toques são constantemente relacionadas ao toque do professor ou ao toque dos demais colegas que compartilham do momento de ensino e aprendizagem, o que funciona como um tipo de teste, uma verificação. Nessa relação comparativa há signos indiciais envolvidos, ou seja, as semelhanças e diferenças – no som, nos gestos corporais, na oralidade - indicializam umas as outras, permitindo separar as possibilidades errôneas e falhas das adequadas (que contam com o aceite não apenas do professor, mas, também dos demais participantes).

Em síntese, na aula analisada, o signo/ritmo que é transmitido pelo professor é um símbolo, mas, tal como expusemos anteriormente, esse ritmo manifesta seu aspecto icônico quando atualizado, sendo este aspecto icônico aquilo que atinge o intérprete (aprendiz) e que ele tenta imitar. Por meio da continuidade desse processo de imitação, que liga cada gesto ao anterior, espera-se que os aprendizes desenvolvam, ao longo do tempo, um Interpretante Lógico, ou seja, que eles compreendam os aspectos gerais ou simbólicos propriamente ditos do signo que o professor está transmitindo. Nesse percurso, a iconicidade responde pelas relações qualitativo-imagéticas (imagens sonoras) de similaridade, mas dependem da indicialidade, enquanto relação dinâmica que conecta por contiguidade um evento a outro (estímulo do professor e resposta do aluno, por exemplo), para a relação comparativa de fato;

o simbólico propriamente dito é caracterizado pela generalização do som como algo que ocorre de diferentes maneiras (com diferentes qualidades e em eventos distintos), embora, em certo sentido, seja o mesmo som.

Os signos icônico e indicial se apresentam, portanto, nesse ambiente de ensino de música por imitação, em que não há uma partitura para conferir possíveis erros e acertos, como uma possibilidade de os participantes realizarem uma auto avaliação (comum em ambientes de ensino coletivo de instrumentos musicais). Assim, é por meio de ícones e de índices em busca da similaridade/imitação adequada - que corresponde à generalidade simbólica do ritmo - que o processo de ensino/aprendizado é conduzido.

Estão implícitas aí as maneiras de ouvir apontadas por Martinez (1991): o ouvir emotivamente, enquanto fenômeno afetivo que desperta o que o autor chama de reações emocionais (ou seja, qualidades de sentimento, comoção, emoção); o ouvir com o corpo, no qual a música pode levar a uma ação ou movimento corporal (impulso, dança ou trabalho) e o ouvir intelectualmente, que revela aspectos sintáticos, representacionais e lógicos de uma prática musical. De modo análogo, está presente em todo esse percurso uma série de interpretações emocionais, energéticas e lógicas, que cooperam umas com as outras, significadas a partir das atitudes, ou atualizações sógnicas de alunos, alunas e professor. Ao analisar nosso *corpus* – ou a parte que selecionamos analisar até esta etapa da pesquisa -, apresentamos mais claramente os Interpretantes Lógicos gerados pelo professor. Porém, a logicidade também está potencialmente se realizando em alguns participantes já nos primeiros momentos do vídeo, quando conseguem realizar de forma *adequada* o que lhes é proposto. E, se considerarmos – tal como fazemos neste texto - que o Interpretante Lógico é acompanhado não apenas da capacidade de imitar repetidas vezes e adequadamente o ritmo, mas, de certa autonomia para criar e diversificar a partir dele, vemos que sua manifestação é mais nítida nos últimos momentos do vídeo completo, a partir das improvisações e diferentes interpretações produzidas por todos.

Com base na distinção de Maran (2003) entre imitação, enquanto mera cópia do objeto a ser imitado, e representação, enquanto uma cópia oriunda de um processo de interpretação, consideramos que no percurso da aula que foi analisado, embora tenhamos utilizado sempre a expressão imitação, sempre se verifica a presença de algum grau interpretativo, o que tratamos aqui por meio dos níveis de interpretante. Em alguns casos, como quando há o uso de diferentes tipos de signos (como quando o ritmo anteriormente apresentado ao som do tambor passou a ser exposto através da oralidade) por parte do professor, para que os

aprendizes pudessem melhor compreender o ritmo proposto, por exemplo, cabe observar que essa interpretação envolve, ainda, uma tradução entre duas semióticas. Ou seja, nessa passagem foi necessário também expressar o ritmo a partir de outra linguagem (oralidade). De modo análogo, na ação em que os aprendizes imitam o ritmo “cantando” e, posteriormente, associam-no - e executam - ao som do tambor, está implícito um processo de interpretação intersemiótico. A observação de que a oralidade, ou cantar o que se pretende tocar, em muito contribuía para o aprendizado de ritmos nas oficinas ministradas pelo professor já era antiga, porém, agora, a partir do conhecimento semiótico, entendemos qual o caminho que o significado musical percorre e a importância da semiose envolvida para que tal prática imitativa facilite a transmissão do conhecimento musical.

Dessa forma, podemos concluir que em uma atividade de ensino e aprendizagem de percussão por imitação estão envolvidas semioses complexas, onde a significação, a representação e a interpretação – esta mais diretamente analisada neste texto - e a organização de signos desempenham papéis que devem ser conhecidos daqueles que trabalham com essa área. Por isso mesmo, o uso de uma metodologia semiótica pode ser entendido como um importante meio pelo qual professores e alunos podem (re)significar e (re)interpretar os objetos com os quais se faz necessário lidar em uma aula de música.

CONCLUSÃO

No primeiro capítulo desta dissertação, dedicamos nossa atenção aos conceitos peircianos de modo que o leitor ou leitora pudesse entender de forma clara e concisa alguns aspectos e termos que foram mencionados posteriormente no texto. O objetivo desse primeiro momento foi não apenas apresentar a semiótica de Peirce e alguns conceitos de sua filosofia, mas conseguir estabelecer uma primeira relação entre música e semiótica, exemplificando e aplicando, na medida do possível, a teoria dos signos à ciência dos sons. Nesse sentido, mostramos como Peirce organizou sua divisão das ciências e, a partir dos dizeres de Martinez (1999), onde a música pode ser localizada nela. Posteriormente, passamos para a descrição de sua teoria semiótica com base na fenomenologia a partir dos textos do próprio Peirce (2017) e de seus principais comentadores no Brasil, como Santaella (1995; 2002) e Nöth (1995), apresentando com destaque as três principais tricotomias de signos: de acordo com a relação do signo com ele mesmo, entre signo e objeto e entre signo e interpretante, mostrando exemplos destas categorias peircianas aplicados à música.

A leitura dos textos de Peirce e de seus comentadores nos fez perceber a importância de sua arquitetura filosófica e da sua semiótica, nos instigando a realizar uma análise semiótica de uma aula de percussão, com o intuito de compreender, por meio de suas formas de desenvolver o ensino e aprendizado, de que maneira os processos de significação, representação e interpretação – com ênfase nesta última - estão presentes nesse ambiente. Admitindo a semiótica peirciana como de ampla generalidade, para que nossa pesquisa fosse possível, antes de encaminhar a análise foi necessário conhecer autores que já haviam estabelecido uma relação entre música e semiótica, mesmo que uma relação diferente da proposta em nosso estudo. E isso foi realizado no capítulo dois.

Iniciamos o capítulo dois discorrendo sobre os autores que, de alguma forma, se interessaram pelo significado ou significação musical e relacionaram, primeiramente, aspectos musicais com aspectos linguísticos, comparando a música à língua. Depois, mostramos autores que abordaram o entendimento do significado musical e seus processos de significação a partir da semiótica de Peirce. No segundo momento dessa parte do texto, focamos no estudo de José Luiz Martinez (1991) sobre a representação na linguagem musical. O enfoque nesse autor se justificou pelo fato de que seu estudo em muito contribuiu para o nosso entendimento de como realizar uma aplicação da teoria semiótica em música, mas

também pelo fato de considerarmos suas aplicações da semiótica em música como importante contribuições para o estabelecimento de uma teoria semiótica da música, como ele mesmo chamava, focada não apenas em uma aplicação direta dos conceitos de Peirce nos aspectos musicais, mas sim no entendimento da música enquanto evento fenomenológico e que, sendo inteiramente formada por signos, mereceria uma teoria intermediária que unisse essas duas ciências. Assim, concordamos com Martinez (1991) ao afirmar que a diversidade e multiplicidade de música na atualidade, e suas formas de produção, armazenamento e transmissão, ou compartilhamento, não mais podem ser analisadas apenas pelas próprias teorias musicais, mas sim devem ser analisadas enquanto uma concepção de mundo musical amplo e evolutivo, não determinado e nem determinístico, em que o pensamento musical não é intrinsecamente musical apenas, mas se relaciona, também, com eventos extramusicais diversos e oriundos do pensamento não exclusivamente humano, em um processo contínuo. Também concordamos com Oliveira (2010), que em música não existe um significado musical pronto e determinado que se transfere de um indivíduo a outro, mas sim processos de significação musical que são construídos no decorrer do tempo e são atualizados a cada nova possibilidade de realização.

Ainda no segundo capítulo abordamos uma aplicação da semiótica voltada para o entendimento da imitação em um processo de comunicação. Ao longo da pesquisa tivemos grande dificuldade para encontrar textos que discorressem sobre a relação entre semiótica e imitação ou sobre a relação semiótica-música-imitação. A maior parte dos textos localizados que tratam sobre música e imitação entendem a imitação enquanto evento estético e trazem concepções de tratados musicais que afirmam ou não ser a música uma imitação da natureza. O estudo de Timo Maran (2003) sobre a *mimesis* enquanto fenômeno na comunicação semiótica, de outro lado, mostrou ter maior afinidade com o nosso estudo, razão pela qual mereceu destaque neste dexto.

A partir da leitura do texto de Maran (2003), nos foi possível entender o contexto filosófico e histórico pelo qual passou o conceito de *mimesis*, assim como, compreender a maneira como o autor compreende esse fenômeno dentro de um processo de comunicação. Suas asserções acerca da *mimesis* enquanto evento fenomenológico, incorporando os conceitos de imitação e representação como processos diferentes dentro do ato mimético, se assemelham bastante com a forma com a qual lidamos com o nosso objeto de análise. Assim como Maran (2003), nós passamos a compreender nossa aula de música como um processo de comunicação onde estão presentes as duas fases da *mimesis* apontadas pelo autor: 1) a criação

da *mimesis*, dividida em a) reconhecimento do potencial mimético de um objeto e b) a atividade performativa propriamente dita; e 2) a fase de recebimento dos resultados dessa criação mimética por um receptor, também dividida em a) a percepção do resultado e b) compreensão dele. Nessa fase de compreensão há a formação de um processo, principalmente, de iconicidade (embora envolvendo também índices e símbolos), onde o receptor, a partir de suas experiências colaterais anteriores, poderá afirmar o quão semelhante ou diferentes tal ato mimético é do objeto original.

Portanto, nós vimos nessa exposição de Maran (2003) sobre como ocorre a *mimesis* uma relação íntima com o processo semiótico que ocorre em nossa aula de música e terminamos por fazer, nesta última parte do segundo capítulo, uma analogia entre os dois processos, organizando os eventos semióticos possíveis de serem descritos em uma aula de percussão com propostas metodológicas imitativas, como base nas fases apresentadas pelo autor.

A partir do conhecimento adquirido nessas pesquisas bibliográficas realizadas nos capítulos um e dois, e também nos pressupostos teóricos apresentados em nossa introdução, construímos as análises semióticas de nosso *corpus* no terceiro capítulo. Nosso foco nessa parte do texto foi compreender de que forma os signos estão dispostos em uma atividade de construção de um ritmo por imitação em uma aula de percussão, mas principalmente de que forma tais signos geram os Interpretantes Dinâmicos (emocionais, energéticos e lógicos), tanto nos aprendizes quanto no professor. Para realizar tal análise nos foi necessário elaborar uma taxonomia das interpretações de professores e aprendizes com o intuito de saber quais decisões foram tomadas e porque aconteceram dessa forma, pois o processo de geração e interpretação de signos eram constantes e aconteciam com uma certa regularidade com base em eventos previsíveis.

Julgamos a proposta de exposição progressiva dos conceitos peircianos, aliados pouco a pouco com exemplos musicais, como a mais didática para nosso texto, pois, uma vez apresentados os conceitos da teoria semiótica que fossem úteis para um bom entendimento das partes posteriores, o leitor ou leitora não se sentiriam perdidos ou perdidas diante de informações ou termos específicos da teoria e, em caso de dúvida, voltando algumas páginas no texto poderiam encontrar parágrafos para saná-la ou referências possíveis para tal. Essa decisão foi tomada diante da dificuldade encontrada por nós, em nosso estágio de revisão bibliográfica, com textos que, embora discorressem sobre semiótica e música, não apresentavam exemplos de aplicação dos conceitos peircianos mais minuciosos (como quali-

signos, por exemplo), o que tornava a nossa leitura desses textos muito abstrata e distante de práticas musicais concretas, como a construção de um ritmo por um grupo de tambores.

Cada uma das questões levantadas ao longo de nossa pesquisa poderá ser aprofundada, em outro momento, como uma continuidade desta dissertação. As informações contidas em cada capítulo poderão ser objeto de pesquisa, podendo seus conteúdos ser melhor investigados de maneira minuciosa. O objetivo, aqui, foi compreender de que forma os Interpretantes Dinâmicos (emocional, energético e lógico), assim como outras categorias da taxonomia semiótica de Peirce (quali-signo, sin-signo, legi-signo, iconicidade etc.), estão presentes em um ambiente de ensino e aprendizagem de percussão que acontece de maneira não-formal (em um ambiente formal) e que se utiliza da imitação para transmissão do conhecimento musical. Transmissão essa que acontece tanto de professor para aprendizes quanto de aprendizes para professor, ou seja, o *feedback* que acontece em torno dos processos de significação, representação e interpretação também são relevantes materiais analisados.

Esperamos que esta dissertação possa ser um reforço para o estudo das ideias de Peirce, já há algumas décadas conduzida por outros autores, e que possa incentivar futuras pesquisas sobre a aplicação dos conceitos peircianos à música, visando gerar novos formatos de análise e investigação da significação musical, além de pesquisas outras que não apenas de semiótica da música.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. Música Popular em um Conservatório de Música. **Revista da ABEM**, Brasil, n. 6, p. 59-67, set 2001.
- ARROYO, M. Educação Musical na Contemporaneidade. **Seminário de Pesquisa em Música da UFG**, 2., 2002, Goiânia. *Anais...* Goiânia, 2002. p. 18-29.
- BARSALINI, L. Suave, Bateria, Suave! **Simpósio Brasileiro de Pós-graduandos em Música**, 1., 2010, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro, 2010. p. 818-826.
- CIAVATTA, L. **O Passo**: um passo sobre as bases de ritmo e som. Rio de Janeiro, RJ: [s.n.], 2009. 206 p.
- COUTO, A. C. N. Música popular e aprendizagem: algumas considerações. **Opus**, Goiânia, v. 15, n. 2, p. 89-104, dez. 2009.
- CRUVINEL, F. M. Projeto de Extensão Oficina de Cordas da EMAC/UFG: O ensino coletivo como meio eficiente de democratização da prática instrumental. **Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais**, 1., 2004, Goiânia. *Anais...* Goiânia, 2004. p. 68-71.
- CRUVINEL, F. M. O Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais na Educação Básica: compromisso com a escola a partir de propostas significativas de Ensino Musical. **Encontro Regional Centro-oeste da Associação Brasileira de Educação Musical**, 8., 2008, Brasília. *Anais...* Brasília, 2008. Paginação Irregular.
- DE FREITAS REIS, S. L. Forma musical, mimesis dos princípios da vida; interpretação, transcrição poética da partitura. **Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música**, 15., 2005, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro, 2005. p. 1348-1353.
- EUFRAUSINO, C. C. V. (Des)ilusão mimética e a eterna fratura da banda desenhada: considerações sobre *mise-en-scène* e *mise-en-œuvre* em plataformas semióticas. **Intersemiose**, Brasil, n. 03, p. 47-69, jan/jun 2013.
- FRANÇA, C.C.; SWANWICK, K. Composição apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. **Em Pauta**, Brasil, v. 03, n. 21, p. 5-41, dez. 2002.
- GOHN, D. M. **Auto-aprendizagem musical**: alternativas tecnológicas. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2003. 212 p.
- GUERREIRO, G. **A trama dos tambores**: a música afro-pop de Salvador. Salvador: Editora 34, 2000. 315 p.
- GREEN, L. **How popular musicians learn**: a way ahead for music education. [s.l.] Ashgate, 2001.
- HATTEN, R. S. Four Semiotic Approaches to Musical Meaning: Markedness, Topics, Tropes, and Gesture. **Musicological Annual**, v. 41, n. 1, p. 5-30, 2005.
- IAZZETTA, F. Meaning in musical gesture. **Trends in gestural control of music**, p. 259-268, 2000.
- JEHA, J. Mimese e mundos possíveis. **Signótica**, v. 5, n. 1, p. 79-90, 1993.

- LEMOS, D. Considerações sobre a elaboração de um método de Piano para Ensino Individual e Coletivo. **Revista do Conservatório de Música da UFPel**, Pelotas, n.5, p. 98-125, 2012.
- LIMA, E. V. A modinha e o lundu no Brasil: as primeiras manifestações da música popular urbana no Brasil. **Revista Brasileira de Música**, Rio de Janeiro, v. 23/2, p. 207-248, 2010.
- LOPES, R. França entre os séculos XVII e XVIII. In: **O conceito de imitação na ópera francesa do século XVIII**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015, pp. 23-77. ISBN 978-85-7983-663-3.
- MARAN, T. Mimesis as a phenomenon of semiotic communication. **Sign Systems Studies**, v. 31, n. 1, p. 191-215, 2003.
- MARTINEZ, J. L. **Música e Semiótica**: um estudo sobre a questão da representação na linguagem musical. Dissertação de mestrado. São Paulo: PUC, 1991.
- MARTINEZ, J. L. Música, semiótica musical e a classificação das ciências de Charles Sanders Peirce. **Revista Opus**, Brasil, n. 6, paginação incorreta, out 1999.
- MARTINEZ, J. L. Brasilidade e Semiose Musical. **Revista Opus**, Brasil, n. 12, p. 114 -130, dez 2006.
- MEDEIROS PEREIRA, M. V. **O Ensino Superior e as Licenciaturas em Música**: um retrato dos *habitus conservatorial* nos documentos curriculares. Campo Grande, MS: UFMS, 2013. 302 p.
- NOGUEIRA, L. C. **Da África para o Brasil, de orixá a egum**: as ressignificações de exu no discurso umbandista. Tese de doutorado. Goiânia: UFG, 2017.
- NOTH, W. **Panorama da semiótica**: de Platão à Peirce. São Paulo: Annablume, 1995.
- OLIVEIRA, L. F. A emergência do significado em música. (tese de doutorado). Campinas: UNICAMP, 2010. 253 p.
- PAIVA, R. G. **Percussão**: Uma Abordagem Integradora dos Processos de Ensino Aprendizagem. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP, 2004.
- PAZ, E. A. **Pedagogia Musical Brasileira no Século XX**: Metodologias e Tendências. Brasília: Editora Musimed, 2000. 293 p.
- PEDERIVA, P. L. M. **O corpo no processo de ensino-aprendizagem de instrumentos musicais**: percepção de professores. Dissertação de Mestrado. Brasília: UCB, 2005.
- PEIRCE, C. S. **Semiótica**. Tradução: José Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Perspectiva, 2017.
- PEIRCE, C. S. et al. **The Collected Papers of Charles Sanders Peirce**. IntelLex Corporation, 1994.
- PRASS, L. Saberes musicais em uma bateria de escola de samba: uma etnografia entre os "Bambas da Orgia". **Em Pauta**, Porto Alegre, v. 14/15, p. 5-18, nov. 1998.
- PRODANOV, C. C.; DE FREITAS, E. C. **Metodologia do Trabalho Científico**: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico-2ª Edição. Editora Feevale, 2013.
- QUEIROZ, L. R. S. A música como fenômeno sociocultural: perspectivas para uma educação musical abrangente. In: MARINHO, V. M.; QUEIROZ, L. R. S. (Org.). **Contexturas**: o ensino das artes em diferentes espaços. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2005. p. 49-66.

- QUEIROZ, L. R. S. A dinâmica de transmissão dos saberes musicais em culturas de tradição oral: reflexões para o campo da educação musical. **Encontro Nacional da ABEM**, 17., 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: UNESP, 2008. Paginação Irregular.
- SANDRONI, C. “Uma roda de choro concentrada”: reflexões sobre o ensino de músicas populares nas escolas. **Anais do IX Encontro Anual da ABEM**. Belém: 2000. p. 19-26.
- SANTOS, R. M. S. A formação profissional para os múltiplos espaços de atuação em Educação Musical. **Anais do X Encontro Anual da ABEM**. Uberlândia: 2001. p. 41-66.
- SANTAELLA, L. **A teoria geral dos signos: semiose e autogeração**. São Paulo: Ática, 1995.
- SANTAELLA, L. **Semiótica aplicada**. São Paulo: Pioneira Thonsom Learning, 2002.
- SANTOS, C. F. **Casa Caiada: Formação Humana e Musical em Práticas Percussivas Colaborativas**. Fortaleza: UFC, 2013.
- SOUZA, J. Múltiplos espaços e novas demandas profissionais: reconfigurando o campo da Educação Musical. *Anais do X Encontro Anual ABEM*. Uberlândia: 2001. p. 85-92.
- TINHORÃO, J. R. **História social da música popular brasileira**. Editora 34, 1998.
- TOURINHO, C. Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais: crenças, mitos, princípios e um pouco de história. **Encontro Anual da ABEM**, 16., 2007, Campo Grande, MS. *Anais...* Campo Grande: UFMS, 2007. Não Paginado.
- WILLE, R. **As Vivências Formais, Não formais e Informais dos Adolescentes: Três Estudos de Caso**. 2003. Tese de Doutorado. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Música. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

VÍDEO *CORPUS*. Gravação em DVD de um audiovisual de x minutos, realizada pelo autor em dia/mês/ano na sala de Canto Coral da Faculdade de Artes Letras e Comunicação da UFMS.

APÊNDICE 2

Termos de Consentimento dos participantes da aula de percussão registrada no APÊNDICE 1.