

A QUESTÃO DO ESTÁGIO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR 'RELATOS DE UM CERTO BOLSISTA NO ENSINAR-APRENDER SOUND DESIGN'

THE ISSUE ABOUT TEACHING INTERNSHIP HIGHER EDUCATION 'REPORTS OF A SCHOLAR IN THE TEACHING-LEARNING SOUND DESIGN'

LA CUESTIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE EM LA ENSEÑANZA SUPERIOR: 'RELATOS DE UN CIERTO BECÁRIO EN EL ENSEÑAR-APRENDER SOUND DESIGN'

 **Cristian Cipriani**

Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação da Unochapecó. Bolsista Capes/Unochapecó | Brasil
E-mail: cristiancipriani87@gmail.com

Ricardo Rezer

Docente e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unochapecó. Dr. Em Educação Física (UFSC) | Brasil
E-mail: rrezer@unochapeco.edu.br

REVISTA PEDAGÓGICA

Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da Unochapecó | ISSN 1984-1566

Universidade Comunitária da Região de Chapecó | Chapecó-SC, Brasil

Como referenciar este artigo: CIPRIANI, C. REZER, R. A questão do estágio docente no ensino superior: 'relatos de um certo bolsista no ensinar-aprender sound design'. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v.16, n.33, p. 349-356, Jul./Dez. 2014.

RESUMO: A questão do “estágio obrigatório para bolsistas Capes” no ensino superior, é fato amplamente debatido no Brasil, pois interage em coparticipação com outra temática, a da formação docente. Neste ensaio, procuramos pensar a problemática a partir de uma experiência de estágio de docência nas disciplinas de ‘Trilha Sonora’ e ‘Sound Design’ para os cursos de Audiovisual e Design, buscando refletir acerca da seguinte indagação: ‘Afim, o que é estágio?’. Aliado a tal questionamento, procuramos refletir sobre possíveis maneiras de ensinar-aprender música e Sound Design para não músicos. Recorrendo a aspectos da filosofia pragmática de Peirce, por intermédio dos conceitos de experiência, falibilismo e signos, objetivamos a reconstrução de momentos significativos em sala de aula. Por fim, entendemos que o ponto nevrálgico para a compreensão do ‘estágio obrigatório’ é entendê-lo enquanto uma experiência que se liga e interage em coparticipação com as anteriores e, que mutuamente coparticipa com as atuais, promovendo novos signos para o futuro.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio obrigatório. Peirce. Experiência. Falibilismo.

ABSTRACT: The issue about compulsory training for Capes scholar in higher education it is widely discussed in Brazil, because it interacts in coparticipation with another theme of a teacher training. In this essay, I try to think the problem from a teaching internship experience as a trainee in the disciplines of “soundtrack” and “sound design” for the Audiovisual and Design courses, seeking to reflect on the following question: ‘after all, what is na internship?’ Allied to this question, I try to reflect on possible ways of teaching-learning music and sound desing for non musicians. Using the pragmatic aspects of the philosophy of Peirce, through the concepts of experience, fallibilism and signs, aimed to the reconstruction of significant times in the classroom, and a ‘south’ to my concerns. Finally, we believe the critical point to understanding the ‘mandatory training’ is to understand it as an experience that binds and interacts in coparticipation with prior and mutually coparticipates with current promoting new signs for future.

KEYWORDS: Mandatory internship. Peirce. Experience. Fallibilism.

PREÂMBULO...

A formação docente no Brasil sempre aflorou como motivo para debates entre especialistas, população e políticos. Dessa forma, tal tema carrega no bojo distintas ramificações, que por fim unem-se em uma só, isto é, na educação. No entanto, neste ensaio procuramos tratar de um ponto específico dessa 'heterogenia-homogênea': o estágio obrigatório para bolsistas Capes¹. Assim, surge a questão: 'Afim, o que é estágio?'

Na vida acadêmica e até mesmo na vida pessoal, pronunciamos essa palavra de sete letras atribuindo um significado corriqueiro, normalmente adjetivando uma fase 'pré-profissional'. Mas, basta vasculhar um pouco nossas memórias em busca de outros significados que logo eles aparecem², dentre eles pode-se destacar a questão da 'experiência'.

A experiência, no sentido pragmático, que monta e remonta nossas vidas a cada minuto, não é fim, e sim processo (Peirce, 2012; Dewey 1954; Merrel 2004)³. Nesse sentido, somos todos estagiários, aprendendo constantemente, pois a experiência da vida cotidiana aliada à experiência discente e, posteriormente, com a experiência docente, através do estágio, contribui à emergência de novos signos, isto é, o processo se amplia e logo formamos nossas experiências, que já mudaram e nos conduzem a uma 're-forma'⁴ com as experiências atuais em uma interação mútua sem fim. Aliás, Paulo Freire (2013), na obra *Pedagogia da Autonomia* destaca esse sentido pragmático do estágio que sofremos durante os momentos em sala e continuamos sofrendo a cada instante. Nas palavras do autor: "[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. [...] Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender." (Freire, 2013, p. 26).

Isso pode sugerir que o estágio é uma experiência, mas uma experiência que possui prazo estabelecido por questões normativas (carga horária da disciplina, por exemplo). Portanto, algo que chega ao fim de acordo com tal normatividade. Sim e não! Ancorado em Merrel (2004), é possível afirmar que, por mais que a experiência se atualize e transmute, algo de geral e comum sempre permanece. Logo, as aulas que cada sujeito 'coparticipa'⁵, da pré-escola até a pós-graduação, foram interagindo mutuamente e contribuíram para o momento do 'estágio obrigatório'. Dessa forma, ao entrar em sala, um mar de signos ligaram-se a outros e novas experiências e novos estágios do aprender-ensinar apareceram. Determinados signos já coparticiparam com outros no ato mesmo, enquanto outros, ainda aguardam ansiosos para coparticipar em distintos instantes. Conforme destaca Nöth (1995) "Como

1 A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é uma agência de fomento à pesquisa brasileira que atua na expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) em todos os estados do país. Os estudantes da pós-graduação que recebem bolsa, os bolsistas, como contrapartida firmada em contrato, devem realizar o "estágio de docência". Ou seja, coparticipar como docentes de uma disciplina de graduação que tenha nexos com o programa e com sua dissertação de mestrado.

2 Quando outros significados não emergirem sugiro buscar ajuda em um dicionário Michaelis. Logo, você verificará palavras como: "Aprendizagem e Experiência".

3 O pragmatismo constitui uma escola de filosofia com origem estadunidense, estabelecida no final do século XIX, com contribuições significativas de Charles Sanders Peirce, William James e Oliver Wendell Holmes Jr.

4 Esta reflexão está ancorada no livro *Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire (2013).

5 Este termo retiramos da obra *Viver Aprendendo* de Floyd Merrel (2004). Por sua vez, o autor buscou tal expressão nos escritos do teórico da quântica Wheeler (ver nota 7).

cada pensamento tem de dirigir-se a um outro (CP 5.253), o processo contínuo de semiose (ou pensamento) só pode ser 'interrompido, mas nunca realmente finalizado' (CP 5.584)".

Sem perder de vista o que foi esboçado, acreditamos que o ponto nevrálgico para a compreensão do 'estágio obrigatório' é entendê-lo enquanto uma experiência que se liga e interage em coparticipação com as anteriores e, que mutuamente, coparticipa com as atuais, promovendo novos signos para o futuro. Só assim o 'estágio obrigatório' deixa de ser um fardo, tornando-se uma flor, uma flor repleta de cores, aromas, sabores e texturas.

Buscando nessa flor, a coparticipação de todas as experiências possíveis, o 'estágio obrigatório' se coloca para além das horas previstas, viabilizando portanto, maior interação nos campos de estudo, bem como, experiências distintas movidas por diálogos com docentes-discentes, discentes-docentes e ambientes educativos de diferentes cursos (neste caso específico, Audiovisual e Design). Acompanhado por docentes-discentes que não se entendem como fim, mas sim, enquanto parte do processo experiencial da vida formativa, pudemos coparticipar na elaboração do plano de ensino conjuntamente com professores-alunos e alunos-professores, além de tomar as 'rédeas' nos encontros. Nessa mesma direção, procuramos trabalhar os conteúdos das cadeiras de 'Sound Design e Trilha Sonora' a partir de experiências anteriores do estagiário-docente, enquanto músico e profissional do mercado de trabalho, sem esquecer a ementa e as teorias de minha pesquisa.

Podemos afirmar que as experiências coparticiparam entre elas, ou seja, os signos musicais que atualizamos desde criança borraram as barreiras da ementa, criando outros signos que se encontraram com signos advindos dos alunos-professores e professores-alunos supervisores, entretanto, estes signos também puderam borrar as fronteiras dos cursos de comunicação e interagiram com os signos do Programa de Pós-graduação em Educação, pois todas as teorias, diálogos e memórias que de lá emergiram, acabaram por se tornar um *continuum*, um *continuum* de aprendizagem interativa e coparticipativa. Assim, pudemos aprender que os alunos-professores aprendem e os professores-alunos também aprendem. Com efeito, a máxima de Freire, citada anteriormente, toma a realidade.

ATUALIZANDO AS EXPERIÊNCIAS E CONHECENDO MAIS...

De acordo com os argumentos até então apresentados, a experiência, tomada do ponto de vista pragmático, sugere a quase que cotidiana atualização do conhecimento.

Em outras palavras, quanto mais experimentamos, mais próximo estamos de atualizar e melhorar nossa leitura de mundo. Esse princípio de aperfeiçoamento do conhecimento pelas experiências vai de encontro com outro ponto da filosofia pragmática, isto é, o falibilismo.

O falibilismo peirceano⁶ sugere a incompletude do conhecimento, logo, não podemos nem ter certeza se o que sabemos é 'último' e nem afirmar que não podemos mais aprender. Assim, o conhecimento é 'estágio' e consequentemente tende à experiência. Vejamos nas palavras do Peirce (*apud* Salatiel, 2009, p. 9):

Em geral, pois, não podemos de nenhum modo atingir a certeza nem a exatidão perfeitas. Não podemos estar absolutamente certos de nada, nem podemos com alguma probabilidade, determinar o valor exato de qualquer medida ou proporção. (Peirce, 1931-1958, V.1, 147; Cf, Peirce, 1992, p.173).

Aproximando tal pensamento ao nosso assunto, pode-se inferir que 'o estágio obrigatório' tem por vocação, mostrar-nos a imperfeição dos nossos conhecimentos. Dizendo de outro modo, por mais que tenhamos estudado, refletido e estejamos preparados para aquele momento, o da sala de aula, a emergência de novos signos é incontrolável. Por conseguinte, esse acontecimento, que se torna mais intenso durante a classe, serve de impulso na busca por novos conhecimentos, bem como permite abrir-nos às experiências e saberes advindos da alteridade, ou seja, dos alunos-professores, dos professores-orientadores-alunos e do próprio ambiente. Essa abertura à alteridade é denominada de segundidade.

Reconhecendo que nossos saberes são falíveis, assim como o dos alunos-professores e dos professores-orientadores, é possível aprender e ensinar em coparticipação. De acordo com Merrel (2004), o aprender deve estar em interação coparticipativa com o ensinar, ou seja, deve ser aprender-ensinar. Para o autor, o ato de ensinar-aprender é colaborativo, auto-organizador, interativo e coparticipativo, tal e qual a quântica⁷. Tudo é possibilidade até ser realidade. Distintos signos podem brotar em aula, distintas visões podem emergir, mas o conhecimento que aflorará é o conhecimento auto-organizado e dialógico similar a quântica, em uma rede intrincada do aprender-ensinar.

A simples presença obrigatória no 'estágio' não nos modifica, não modifica aos demais, pois não há diálogo, não há signos, apenas infalibilidade. Para aprender-ensinar a aula deve ser como o universo e os agentes em coparticipação devem ser quânticos, deixando que as categorias peirceanas (primeridade, segundidade e

6 O falibilismo encontrado em Peirce, segundo Salatiel (2009), pode ser percebido em duas classes principais: O Argumento Epistemológico e o Argumento Metafísico. Para maior esclarecimento sobre o argumento metafísico sugerimos ver Ibri (1992). Já o epistemológico, poderá ser encontrado em: Salatiel (2009). Sem dúvidas, não podemos esquecer de Peirce (2012).

7 A (física) quântica aqui proposta baseia-se nos estudos do 'Mundo quântico de John Archibald Wheeler'. "Na expressão de Wheeler (1979), a teoria quântica substitui o observador da 'realidade' pela idéia do coparticipante dentro da 'realidade' no processo de emergir, e então desaba a idéia de que o universo existe 'lá fora', como essência fixa. [...] O experimento implica, sim, um mundo criado pela árvore tanto quanto pelos sujeitos. [...] O objeto, todos os objetos e o mundo [...] – que inclui os coparticipantes foram criados em simultaneidade[...]" (Merrell, 2004, p.177). Para um maior esclarecimento ver: A teoria do baralho quântico; A interpretação de Copenhague; A interpretação dos mundo múltiplos. Tais teorias estão disponíveis em: <http://sorzal-df.fc.unesp.br/SCIENTIFIC-AMERICAN-100Y-QM.htm>. Para uma óptica mais aguçada sobre o mundo quântico de Wheeler, sugerimos a leitura de Floyd Merrel, 2004, páginas 174-180.

terceiridade)⁸ fluam e flutuem por todo o ambiente mental-real. Somente assim o estágio faz sentido, tanto para aquele que o realiza na condição de estagiário, quanto para os discentes-docentes e professores-alunos.

ARTICULANDO SIGNOS: ENSINANDO-APRENDENDO 'TRILHA SONORA PARA AUDIOVISUAL' E 'SOUND DESIGN PARA DESIGN' COM UM PÉ NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO...

8 A semiótica peirceana desde a raiz é concebida em 'tríades', relacionando-se diretamente com a percepção de como os fenômenos se apresentam à mente. Tendo como base a fenomenologia, Peirce (2012) denominou três categorias universais do pensamento, a saber, primeiridade, secundidade e terceiridade. Ivo Assad Ibri faz uma síntese de tais categorias - nas palavras do autor: "A primeira categoria desenhou-se através daquele elementos do fenômeno constituído pelas qualidades de sentimento, ao nível interior, e pela diversidade e variedade das qualidades no mundo. A Secundidade, por sua vez, trouxe em si a experiência da alteridade, a idéia de outro, de força bruta, caracterizada pela relação do individual contra uma consciência primeira, tornando-se o pivô de todo pensamento. No pensamento, configura-se a experiência de mediação entre um primeiro e um segundo, extensa no tempo por ser geral e por manter um vínculo entre passado e futuro. As regularidades observadas no mundo traduzem-se como fenômeno de terceiridade, ao requererem uma consciência que experiência no tempo, distinta daquelas consciências que estão sob a imediatidade da primeira e segunda categorias. (Ibri, 1992, p. 19).

9 Sobre esse assunto, ver: Nogueira (2003).

10 A lembrança disso devemos a Floyd Merrel (2004).

Desde o ventre materno, todos nós já experimentamos músicas, sons e algum tipo de silêncio⁹. Dizendo de outra forma, nascemos com os signos sonoros impregnados em nossos corpos. Enquanto linguagem, variam de cultura para cultura, pessoa para pessoa, mas segundo Nogueira (2003), os efeitos desses signos na maturação social da criança e a influência sobre a vida social adulta são significativos.

Tais argumentos podem remeter a pergunta: 'Qual a relação da música, sons e silêncio com o pragmatismo, Peirce, falibilismo e estágio obrigatório?' É que os aspectos sonoros confirmam em dois princípios o que anteriormente expressamos. Primeiro, é experiência. Quanto mais experienciamos, mais aprendemos, mais aguçamos nossos corpos, mais prestamos atenção na melodia auto-organizante e coparticipativa do universo. Segundo, é um conhecimento falível – lembremo-nos da falibilidade de Peirce. Por mais que não tenhamos há anos uma revolução¹⁰ na forma de ler e escrever música, bem como na projeção de novas escalas sonoras, conforme avançamos na experiência musical, estudamos, praticamos e refletimos sobre essa linguagem, derrubamos uma crença, criando outra ainda mais firme e estável, mas não última. Mas ainda é possível afirmar: 'Se há anos não ocorre nada de novo no campo da música, a última ideia é a final, é a mais pura verdade'. Com base em Peirce (2012) e Merrel (2004) é possível inferir que não, pois, só podemos ter certeza do passado e do que está acontecendo agora, o futuro, o minuto seguinte, ninguém pode imaginar. Alguém pode, neste instante, estar perto de uma descoberta musical, com certeza será nova, mas não última.

Levando em consideração tais pontos, é possível afirmar que, se sons/música são signos e todos signos são compostos e atualizados por experiências (sendo estas substituídas ao longo de nossas vidas por experiências 'melhores', logo falíveis), logicamente cabe inferir que a linguagem sonora/musical é conhecimento no mais puro sentido. Aí surge a pergunta: 'Como despertar os signos sonoros/musicais 'dormentes' em alguns alunos equiparando-os com outros que já têm certo conhecimento

musical/sonoro, fazendo a aula de *Sound Design* e Trilha Sonora fluir sem nenhuma ruptura ou diferença no aprender-ensinar? Ainda, podem alunos 'não músicos' aprender-ensinar Trilha Sonora e *Sound Design*?

Essas perguntas foram motivo de muita inquietação. Entretanto, ao reparar a lógica dos fatos, percebemos ser possível a tarefa, pois já nascemos impregnados de signos sonoros. Assim sendo, todos temos, por menor que sejam, conhecimentos musicais/sonoros –já temos contato musical desde o ventre - faltando apenas *atualizá-los* (neste caso, podemos afirmar que não sabemos sobre o que sabemos em potencial, esforço que necessita sensibilidade e cultivo de nossa musicalidade original). Em outras palavras, o papel do discente-docente era fazer emergir a maior quantidade de signos durante a aula. Estes podiam aflorar e coparticipar por intermédio de audiovisuais, jogos digitais, passeios pelo *campus*, peças teatrais organizadas pela turma, pela audição de músicas, experiências com gravações de curta-metragem e podcast's, enfim, por toda gama sonora/musical oferecida pelo universo. Nessa congruência, começamos juntos a ampliar os conceitos de *Sound Design* e Trilha Sonora¹¹.

11 Conceitualmente, segundo Berchmans (2012, p. 175), Sound Design “[...] é o processo de criação, manipulação e organização dos elementos sonoros”, à medida em que Trilha Sonora é entendida como a parte musical instrumental que acompanha uma narrativa (filme, jogos digitais, etc). (Berchmans, 2012).

12 Enquanto “qualidades do sentir”. Para melhor esclarecimento ver: Peirce (2012).

13 “Os sons fundamentais de uma paisagem são os sons criados por sua geografia e clima: água, vento, planícies, pássaros, insetos e animais. Muitos desses sons podem encerrar um significado arquétipo, isto é, podem ter-se imprimido tão profundamente nas pessoas que os ouvem que a vida sem eles seria sentida com um claro empobrecimento”. (Schafer, 2011, p. 26-27). Para um melhor entendimento sugiro ver o filme: Augusth Rush. Dir. Sheridan, Kirsten, Warner Bros. Pictures, 2007.

Após discutir o plano de ensino com os alunos do curso de Audiovisual, iniciamos as atividades nos questionando o que era realmente trilha sonora, como era composta e se até mesmo ‘não músicos’ poderiam criar algo. Apesar das discussões geradas, fomos adiante, e com base na ementa, logo descobrimos que, ao tratar da estética sonora, com base no sentido peirceano¹², abriríamos espaços para o sentir sonoro/musical. Em vista disso, questionamo-nos e fomos experimentar o que Schafer (2011) definiu como o mundo no diapasão em uma paisagem sonora¹³. Ou seja, fomos ligando nossos signos ao conteúdo programado, logo percebendo que a Trilha Sonora é questão de sentimento, percepção-reflexão e criatividade (primeridade, segundidade e terceridade). Por fim, criar um trilha sonora para um mini-metragem, mesmo para ‘não músicos’, foi experiência significativa, pois deixamos emergir nossos signos, os atualizamos durante as experiências em sala e o conhecimento aflorou, com painéis, latas, caixas, guitarras, violões, baixos, atabaques, colheres e cantos.

Com o curso de Design não foi diferente. Todavia, as experiências para o professor-aluno, foram ao mesmo tempo, distintas e complementares, pois a questão sonora-musical é equivalente em ambas as disciplinas (*sound design* e trilha sonora). Entretanto, a singularidade reside - além das ementas academicamente distintas, sendo esta mais ‘técnica’ que aquela - na função do som nas narrativas. A Trilha Sonora tende a auxiliar a personagem a falar em seu nome, assim como *nadiégesis* proposta por Aristóteles e Platão, enquanto a *Sound Design* procura complementar a narrativa através da organização e criação de efeitos sonoros, uma espécie de

14 “A diégesis corresponderia ao poeta que narra, “falando em seu próprio nome”. Ao contrário, a mimesis ocorreria quando o poeta faz falar seus personagens no texto ou na representação teatral. (Damião, 2007, p.186).

*mimesis*¹⁴. Eis que surge a questão: ‘Como pensar o *Sound Design*, esse processo de criação e manipulação de sons, em diferentes produções audiovisuais?’

A resposta, provavelmente, tenderá ser a mesma que na questão referente à Trilha Sonora, ou seja, a partir da atualização de experiências advindas desde o ventre materno. A visão de que tudo é processo, nos convida a constantes experimentações, isto é, para refletirmos a questão do *Sound Design* no audiovisual, bem como, sua importância nas produções, precisamos transpor o conceito ao nosso mundo real. Como seria a experiência da vida cotidiana sem o barulho da chuva caindo? Dos pássaros cantando? Ou então, sem o som dos passos em uma calçada quando caminhamos? No mínimo seria estranho, sem dúvida, visto que nascemos compelidos a ouvir, a ligar um signo sonoro ao outro visual ou olfativo, por exemplo, assim como esperamos que ao lamber o sal ele seja salgado. Portanto, o design sonoro para um audiovisual necessita, para que faça sentido, interagir com a realidade. Ruídos, cantos e música, precisam flutuar por todas as categorias peirceanas, dessa maneira, o processo novamente, seja em sala ou na vida profissional, retoma a máxima de sentimento, percepção-reflexão e criatividade, para o estagiário, para os alunos-professores e para os professores-alunos.

UM ESTÁGIO ‘SEM FIM’: RETORNO AO PREÂMBULO

Pensar a temática do estágio é refletir sobre distintos aspectos da vida que se coadunam em ‘uma experiência’, a da sala de aula. Nesse sentido, o estágio tem caráter ilustrativo, pois a abertura que necessitamos para aprender-ensinar na aula é a mesma que almejamos para nos mover em todos os campos do nosso universo. Sem abertura, sem consciência do falibilismo de nosso conhecimento, tornamo-nos seres isolados que não podem coparticipar e interagir com o mundo em ebulição. Estacionamos em um ‘estágio’ fugaz. O fluir livre e incontrolável dos signos sessa e a experiência mais parva, torna-se a crença última.

Neste caso, caberia sermos, a cada dia, mais estagiários, que na labuta de nossa vida social e acadêmica, vivamos intensamente cada experiência, esqueçamos os fins e nos tornamos processo. Este permitirá a constante atualização de nossos conhecimentos, tal e qual os signos coparticipam viabilizando novas aberturas, novos conhecimentos e novos signos, para que no futuro possamos aprender-ensinar sem uma noção forte de acabamento.

O estágio tem uma vantagem sobre os demais componentes curriculares, a de mostrar com segurança na realidade, o quanto somos falíveis. Os momentos como ‘estagiário obrigado’ foram efêmeros, já que a busca por

manter-se em constante processo, em estado de possibilidade, deixando que o 'fluir natural da quântica universal' guiasse as rotas do conhecimento. Nesse sentido, cabe fortalecer o diálogo com Peirce, tornando-nos idealistas-objetivos, ou seja, devemos refletir sobre os conteúdos, as possibilidades e a ementa, mas também avaliar tais possibilidades na realidade física, pois só aprendemos-ensinamos quando os "[...] processos [da natureza] são considerados similares a processos do pensamento". (Peirce *apud* Ibri, 1992, p. 57). Dessa forma, é possível afirmar que, aprendemos-ensinamos, os alunos-professores aprendem-ensinam e os professores-alunos ensinam-aprendem...

REFERÊNCIAS

- BERCHMANS, Tony. **A música do filme**. São Paulo: Escrituras Editora, 2012.
- DAMIÃO, Carla Milani. **Sobre o significado épico na interpretação Benjaminiana de Bretch**. In: SILVA, Márcio Seligmann (org). *Leituras de Walter Benjamin*: São Paulo: Anablume, 2007.
- DEWEY, John. **A filosofia em reconstrução**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1954.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra: 2013.
- IBRI, Ivo Assad. **KósmosNoétós**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1992.
- MERREL, Floyd. **Viver Aprendendo**. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.
- NOGUEIRA, Monique Andries. *A música e o desenvolvimento da criança*. **Revista UFG**, v.5, n^o2, dez, 2003.
- NÖTH, Winfried. **Panorama da Semiótica**. São Paulo: Anablume, 1995.
- PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2012.
- PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica e Filosofia**. São Paulo: Cultrix, 1974.
- SALATIEL, José Renato. *Falibilismo e matemática em Charles S. Peirce*. **Revista de Filosofia Argumentos - UFC**, v.1, n^o 2, 2009.
- SCHAFER, Muray. **Ouvindo Pensante**. São Paulo: Editora Unesp, 1992.
- SCHAFER, Muray. **A afinação do mundo**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.