

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Jáderson Aguiar Teixeira

PENSANDO O ENSINO DE TEORIA MUSICAL E SOLFEJO:
A percepção sonora e suas implicações políticas e pedagógicas.

Fortaleza

2011

Jáderson Aguiar Teixeira

PENSANDO O ENSINO DE TEORIA MUSICAL E SOLFEJO:
A percepção sonora e suas implicações políticas e pedagógicas.

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará.

Orientador: Luiz Botelho Albuquerque

Fortaleza
2011

"Lecturis salutem"

Ficha Catalográfica elaborada por
Telma Regina Abreu Camboim – Bibliotecária – CRB-3/593
tregina@ufc.br
Biblioteca de Ciências Humanas – UFC

T266p

Teixeira, Jáderson Aguiar.

Pensando o ensino de teoria musical e solfejo [manuscrito] : a percepção sonora e suas implicações políticas e pedagógicas / por Jáderson Aguiar Teixeira. – 2011.

98f. : il. ; 31 cm.

Cópia de computador (printout(s)).

Dissertação(Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza(CE),29/04/2011.

Orientação: Prof. Dr. Luiz Botelho Albuquerque.

Inclui bibliografia.

1-PERCEPÇÃO MUSICAL – ESTUDO E ENSINO(SUPERIOR) – CEARÁ.
2-SOLFEJO – ESTUDO E ENSINO(SUPERIOR) – CEARÁ. 3-MÚSICA –
INSTRUÇÃO E ESTUDO – CEARÁ. 4- UNIVERSIDADE FEDERAL DO
CEARÁ – ESTUDANTES. 5-ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS – CEARÁ –
ATITUDES. 6-PROFESSORES DE MÚSICA – CEARÁ – ATITUDES.
I-Albuquerque,Luiz Botelho, orientador. II-Universidade Federal do Ceará.
Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. III-Título.

CDD(22ª ed.) 781.42407118131

Jáderson Aguiar Teixeira

PENSANDO O ENSINO DE TEORIA MUSICAL E SOLFEJO:
A percepção sonora e suas implicações políticas e pedagógicas.

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará.

Aprovado em _____

BANCA EXAMINADORA

Luiz Botelho de Albuquerque – Universidade Federal do Ceará

Elvis de Azevedo Matos – Universidade Federal do Ceará

Elba Braga Ramalho – Universidade Estadual do Ceará

Dedico este trabalho a Elvis de Azevedo Matos

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Luiz Botelho de Albuquerque, pelo incentivo ao livre pensar.

Ao professor Erwin Schrader, pela entrevista gentilmente concedida.

Ao professor Gerardo Viana Júnior, pela presteza em enviar-me documentos que fazem parte desta pesquisa.

Aos estudantes da Universidade Federal do Ceará que me emprestaram seus pontos de vista para me ajudar a avaliar o objeto deste trabalho.

À professora Elba Braga Ramalho pela prontidão com que aceitou participar da composição da banca que avalia este trabalho.

À Casa de Artes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, na pessoa da sua fundadora, professora Lourdes Macena, por existir.

Aos meus alunos, por iluminarem meu caminho.

Ao amor, paciência e encorajamento da minha “Neguinha”.

Minhas crianças, porque é que não aprendem canções? Elas são capazes de vos dar encorajamento e estímulo; elas podem ensinar-vos a observar e a preservar as coisas; elas podem ensinar-vos a associar, a compreender com profundidade; elas ensinam-vos a conhecer as regras que regem nossa longa caminhada.

(Confúncio, China, 551-479 a.C.)

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	15
2.1 DELINEAMENTO GERAL DO MÉTODO	15
2.1.1 A Percepção para mim	16
2.1.2 Sociologia da percepção brasileira e percepção para os teóricos musicais	16
2.1.3 Disciplina de Percepção Musical na Universidade Federal do Ceará	17
OBJETIVOS	19
3.1 OBJETIVO GERAL	19
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	19
4 DAS EXPERIÊNCIAS PRIMEIRAS À CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO MUSICAL	20
4.1 A GRADUAÇÃO E OS DITADOS DE PERCEPÇÃO	20
4.2 MATERIAL AMERICANO ATRASADO DE PERCEPÇÃO MUSICAL	20
4.3 DEWEY, POR UMA EDUCAÇÃO PARA A VIDA	21
4.4 MARINHEIRO NA SALA DE AULA: DUAS TENTATIVAS DE CONCEBER E MINISTRAR A DISCIPLINA DE PERCEPÇÃO MUSICAL	22
4.4.1 Viagem No. 1	22
4.4.2 Viagem No. 2	26
4.4.2.1 Ponderação pós-lúdica filosófico-panorâmica ou digressão local	30
4.4.2.2 O ‘efeito-reflexo’ do educando deseducando o educador educado a educá-lo: do dilema cultural da maturidade dos alunos	31
4.4.2.3 Terminando de começar. Buscando justificar o ‘efeito-reflexo’ discente: e a percepção musical com isso?.....	33
5 ESTUDOS PRELIMINARES DAS NEGOCIAÇÕES SOCIOLÓGICAS DETERMINANTES DO PERCEBER MUSICAL BRASILEIRO: buscando uma epistemologia alternativa para a disciplina de Percepção Musical	35
5.1 ESTUDO No 1: O primeiro contato com Barbosa: um crescimento dialético	35
5.2 ESTUDO No. 2. O CASO MACHADO DE ASSIS: Alegoria das causas psico-sociais da frustração perceptiva de um músico brasileiro	37
5.3 ESTUDO 2 ½. O CASO LIMA BARRETO: o nacionalismo e o violão de Quaresma	40
5.4 ESTUDO No. 3: Debussy, Villa-Lobos, Koellreutter e Phenix: de como perceber uma música universal-particular	43
5.5 ESTUDO No. 4: Andrade, Villa-Lobos, Adorno, Munanga e Nazareth: inventando um Grupo dos Cinco	45
5.6 MICRO-ESTUDO No. 5: Interagir com a tradição é perceber o que, e como?	49
5.7 MICRO-ESTUDO No.6: Koellreutter e Schiller; Barbosa e Kierkegaard: os últimos dois duetos ou do dever social do artista que percebe	49
5.8 CONCLUSÃO PROVISÓRIA DOS ESTUDOS PRELIMINARES: Percepção musical via canção popular: da necessidade de interação perceptiva com a própria tradição (e das tensões em contrário)	50
6 PERCEPÇÃO MUSICAL PARA OS TEÓRICOS: diálogos e monólogos	53
7 PESQUISANDO NA ESCOLA	64
7.1 INTRODUÇÃO: A disciplina de Percepção Musical na universidade brasileira	64
7.2 A DISCIPLINA DE PERCEPÇÃO MUSICAL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ	66
7.3 EXPLICAÇÕES ESSENCIAIS A RESPEITO DO MÉTODO “DÓ MÓVEL”	67

7.4 PROGRAMAS DA DISCIPLINA DE PERCEPÇÃO E SOLFEJO DA UFC	70
7.5 ENTREVISTANDO O PROF. ME. ERWIN SCHRADER	76
7.6 MÉTODO DE DESENVOLVIMENTO RÍTMICO DE VIANA JR.	81
7.7 ALUNOS ILUMINADOS	81
7.8 APROVEITANDO O SABER DOS ALUNOS EM OITO PONDERAÇÕES	84
7.8.1 Solfejo e prática instrumental	84
7.8.2 Interdisciplinaridade em música	85
7.8.3 Percepção e apreciação	85
7.8.4 Atitude autônoma	86
7.8.5 Ensino superior e básico	87
7.8.6 Aprendizado coletivo e Ensino coletivo	88
7.8.7 Solfejo coletivo	88
7.8.8 Música Brasileira: discurso do estudante	89
8 IMPRESSÕES FINAIS E EXPECTATIVA: O que será que aprendi e o que fazer da vida... ..	91
9 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	93

RESUMO

Minha dissertação procura elaborar, avaliar e relacionar pesquisas no campo da percepção musical enquanto tema e enquanto disciplina acadêmica na perspectiva de atentar para uma metodologia de ensino que seja atualizada e próxima do nosso contexto brasileiro. Relata os processos pessoais que me despertaram a transformar minhas experiências perceptivo-musicais em ciência da educação musical. Pondera sobre os processos sociais que ajudam a construir a percepção musical brasileira sob a luz de autores que reconhecem a relevância do conhecimento produzido nos países dominados. Tenta um diálogo entre os pensadores da percepção musical, sobretudo como disciplina acadêmica. Apresenta a proposta curricular da disciplina de Percepção e Solfejo do curso de Licenciatura em Educação Musical da Universidade Federal do Ceará (UFC) e discute com seus professores sobre suas escolhas teórico-metodológicas. Na última seção, sopesa o conceito dos graduandos da UFC acerca da relevância e da contribuição da disciplina de Percepção e Solfejo nas suas formações. Como resultado geral, apresenta a fragilidade do desenvolvimento perceptivo baseado nos ditados musicais para descobrir uma nova abordagem vinculada à atitude coletiva de expressão consciente. Confirma a viabilidade do solfejo móvel e sugere, além da prática de solfejo, a necessidade de utilização do corpo e a alternativa de transitar por disciplinas como harmonia, contraponto, história e estética que tradicionalmente não encontram um lugar na academia para se reencontrarem. Indica a necessidade de se conhecer os grupos envolvidos no processo de construção do saber, recomenda a utilização da canção brasileira como repertório essencial e mostra, para além das fronteiras do presente trabalho, a lacuna da elaboração de um método brasileiro de percepção musical que utilize como excipiente a confecção orientada de arranjos de música popular e possa, a partir da referência próxima da afirmação experimentada da tradição, estar aberto a um diálogo epistemológico com outras culturas musicais.

PALAVRAS-CHAVE: percepção musical; educação musical.

ABSTRACT

This paper seeks to develop, evaluate and correlate research in perception of music as theme and as an academic discipline in perspective look for a teaching methodology that is updated and close to our Brazilian context. Reports the processes that transformed my perceptual experiences in science of music education. Reveals social processes that help build awareness of Brazilian music in light of authors who recognize the relevance of knowledge produced in dominated countries. Try a dialogue among thinkers of musical perception, mainly as an academic discipline. Presents the curriculum of the discipline Perception and Music Reading Degree in Music Education from Universidade Federal do Ceará (UFC) and discuss with their teachers about their theoretical and methodological choices. In the last section, weighs the concept of undergraduates UFC's about the relevance and contribution of the discipline of Perception and musical reading in their formations. As a general result, shows the fragility of perceptual development based on sayings to discover a new musical approach linked to the collective attitude of conscious expression. Confirms viability of mobile music reading and suggests that besides the practice of musical theory, the need use of the body and alternative transit disciplines such as harmony, counterpoint, history and aesthetics that traditionally have not found a place in academy to meet again. Indicates the necessity of knowing the groups involved in the construction process knowledge, recommends the use of Brazilian song repertoire as essential and show, beyond the borders of this work, the gap in the development of a Brazilian method of musical perception driven by making arrangements for popular music and can, from the next reference of the statement of experienced tradition, be open to an epistemological dialogue with other musical cultures.

KEYWORDS: music perception; music education.

1 INTRODUÇÃO

A vida de um é a vida de muitos. Este aspecto coletivo do ser individual permite que ponderações sobre a educação e a cultura não sejam mediados somente por uma apreciação referente às formas de inserção do indivíduo na sociedade, mas pela observação da sociedade enquanto imersa no indivíduo. A vida pessoal adquire, neste caso, *status* de representação social e a percepção subjetiva, de tradução cultural.

A singularidade do indivíduo não o opõe mais ao universal; o coração da singularidade mais singular não é mais uma ilha, *nele está presente “uma faculdade de julgar que em idéia [...] se atém em sua reflexão ao modo de representação dos demais, com o objetivo de ajustar, por assim dizer, seu juízo à razão humana total”* (KANT, 1995 *apud* MIRANDA, 2004, p. 101, **grifo nosso**).

Fui um menino daqueles que os aparelhos da civilização mercadológica me encaminhariam para a indústria, para a “ditadura da produção” em que “a racionalidade da dominação da natureza para fins de lucro” coloca “a ciência e a técnica a serviço do capital” (MATOS, O., s.d). A tarefa da minha escola era capacitar proletários para favorecer a política da produção e alcançar números capazes de comprovar o quanto se educa para a vida; tendo-se como “vida” ter a um só tempo a dignidade de um emprego e de uma oportunidade de entrar na engrenagem social, de ser *incluso* num tipo específico de ‘progresso’ da história.

Aquilo que “vida” significava outrora para os filósofos passou a fazer parte da esfera privada e, mais tarde ainda, da esfera do mero consumo. [...] Quem quiser saber a verdade acerca da vida imediata tem que investigar sua configuração alienada (ADORNO, 1993, p. 7).

[Porque] as sociedades desenvolvem-se de modo coerente, de sociedades tribais, baseadas na escravatura e em agriculturas de subsistência, para teocracias e aristocracias, que culminam nas democracias liberais impulsionadas pelo capitalismo rico em tecnologia. Tudo isso é o resultado do ‘progresso’ na história (MOOSA, 2010, p. 296).

Se meu pai não quisesse se orgulhar de ver o filho tão apaixonado quanto ele pela metalurgia, eu teria cursado o ensino médio associado à capacitação profissional na área de Turismo, através da qual imaginava que teria a oportunidade de estudar outras línguas. Como eu “não tinha querer” e nem fui consultado, legalmente ‘incapaz’ que era, acabei ingressando

no Curso Técnico em Mecânica Industrial da antiga Escola Técnica Federal do Ceará¹ (ETFCE).

Entretanto, como a sociedade é uma contradição em processo, na minha escola havia felizmente também gestores e professores, como a professora Lourdes Macena², cientes de que “a cultura que tende a se converter em mercadoria, deixa de ser educação”, e que “uma formação pela metade é falsa formação” (CROCHIK, s.d., p. 20, 21). Então, apesar de relativamente tarde se considerarmos outros lugares que disponibilizam gratuitamente o ensino de música desde a infância, pude começar a estudar música aos 16 anos na Escola Técnica somente porque lá no cantinho, quase fora das dependências da instituição, havia um lugar mágico onde eu podia sonhar mais do que um emprego para me suprir a subsistência; era a Casa de Artes, na qual era possível cursar a disciplina de Educação Artística referente à integralização curricular do ensino médio, matriculando-se em uma das oficinas disponíveis. A oficina de teatro em que primeiro me matriculei eu não quis concluir. Mas, das oficinas de música, sem nenhuma necessidade acadêmica, cursei quase todas: flauta-doce, teclado eletrônico, canto coral e banda de música. Talvez haja uma justificativa para o fato de não ter me inscrito na oficina de violão³; durante a infância, sempre via o instrumento sendo usado de qualquer jeito em rodas de bate-papo, do que eu depreendia que não devia ser um instrumento “sério”. Só hoje sei que se eu via o violão sendo mal usado, em muito o fato se devia a falta de oportunidade de formação daqueles jovens...

Apesar do termo “extensão” ainda ser recorrentemente entendido de modo vago no meio acadêmico, muito do fundamento pessoal do meu posicionamento de que um dos melhores lugares para aprender na universidade é mediante as atividades de extensão é fruto do quanto repercutiu em mim aquela *possibilidade e liberdade* de escolha, aquela sensação de que “caso eu me interessasse pela oficina, era só matricular-me e comparecer”. Porque é devido àquele pequeno lugar, até hoje carecido de boa estrutura física, mas que, como coração de mãe, sempre encontrou um jeito de manifestar amor, que me sinto um tanto salvo e outro, crítico das lógicas modernas. Para os culinários: receita à base de música.

Desde pequeno tinha certa intuição de que se eu tivesse um instrumento eu tocava! Recordo desejar uma flauta transversa enquanto brincava com uma flauta doce verde comprada na bodega. Meu pai me diz que durante minha infância ele gostava de me estimular comprando instrumentinhos, violões, sax, pianinhos, em vez de simulacros de arma de fogo.

¹ Atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE.

² Idealizadora das Oficinas da Casa de Artes do IFCE.

³ Ministradas na época pelo professor Dr. Marco Túlio, ainda não incorporado ao quadro docente da UFC.

Lembro-me de uma foto em que eu toco violão de pé com cara de menestrel e de uma vez que minha mãe me tirou o violãozinho das mãos porque meus dedos estavam cortando. Depois disso, tive medo do violão. Acontecia das pessoas que visitavam minha casa admirarem o fato de eu reproduzir alguma melodia reconhecível e incentivar meus pais a matricularem-me em algum lugar.

- Margarida, teu filho tem jeito pra música, olha só...

Algumas dessas melodias eram recordações de *Cânticos do Reino* entoados nas reuniões religiosas das Testemunhas de Jeová. Em momentos apropriados do evento, os fiéis cantavam a melodia enquanto um *playback* muito bem gravado e executado era colocado. Como o hinário era constituído da partitura dos cânticos, e eu gostava de supor que cada sílaba devia ser representada por uma notinha escrita daquelas, quando aprendi a ler partitura na Escola Técnica senti muita fluência na aquisição de leitura; aconteceu algo parecido com as reminiscências (anamnesis⁴) de Platão (1995). Na gravação do *playback* litúrgico escutava-se um piano a duas, três ou quatro vozes, em estilo luterano homofônico, gospel americano tradicional ou pianístico, com harmonias de quatro a cinco sons, bem encadeadas, em que recordo um ar schubertiano, às vezes quase wagneriano, além de outras influências de compositores da tradição européia clássica e romântica.

Em casa, eu tinha algumas opções à radiola. Além dos quase trezentos *Cânticos do Reino* das Testemunhas de Jeová gravados em versões ao piano ou muito bem orquestradas, eu podia escutar um regional de choros, Ivanildo do Sax, a sinfonia 40 do Mozart, Fernando Mendes, José Augusto, Kátia, Balão Mágico e Roberto Carlos, muito Roberto. Acredito mesmo que o ‘rei’ bem que tentou me preservar o quanto pode da ‘rainha’ Xuxa...

A religiosidade dos meus pais, com acentuado aroma puritano, aliada as suas ocupações principais e, por outro lado, a admiração que via meu pai ter mais especificamente pelo piano e não por “esses violinos gasguitos e essas cornetas de bandas militares” [sic], talvez me tenha tornado inviável estudar música no meu bairro, a Barra do Ceará, no Serviço Social da Indústria (SESI), ingressando na banda ou na orquestra daquela instituição. Tanto que logo que entrei no curso de Mecânica Industrial da Escola Técnica e informei meu pai da possibilidade de estudar teclado, ele me comprou um.

Desde o tempo dessa primeira oportunidade de receber aulas de música, comecei a pensar de que forma eu podia escutar mais e melhor. Um músico precisa escutar muito bem, e para tanto precisa refinar o ouvido a ponto de escutar com cada vez mais detalhes a malha

⁴ Recordações imperfeitas de idéias contempladas no passado.

sonora que contempla e assim se apropriar melhor dos efeitos possíveis – eu pensava. Não acredito estivesse errado, apesar de deter-me mais nos aspectos elementares (intervalos, ritmos, acordes) que nos estruturais (material temático, forma de desenvolvimento, tipo de textura). Entretanto, Schoenberg (2001) diz que a condição fundamental de validade de um método é o fato de permitir o princípio do *movimento*. Nesse caso, eu tinha o meu. Incentivado pela professora Cecília do Valle⁵, escrevia a partitura de melodias memorizadas, sempre voltava a me dar esse trabalho e me ajudava a procurar cantar o baixo ou um contracanto. Quando ela cantava era fácil, mas escutar sozinho... Depois, vi que desafio maior era entender os acordes porque ‘tem muita coisa tocando ao mesmo tempo’... Eu exercitava, escutava umas canções populares que queria tocar, mas muitas vezes acabava desenvolvendo uma rearmarização. Como era um estudo pessoal, imbuído daquele desinteresse do mundo pragmático, tive essa felicidade de reinventar o que escutava nesses momentos, de perceber criando. Fato que pra mim na época era sinônimo de inexperiência e ‘falta de ouvido’! Só recentemente aprendi e formulei outras idéias.

Ao sentir dificuldade com a precisão absoluta da escuta harmônica, achei que podia exercitar o ouvido polifônico começando a escrever partituras de trechos da obra de J. S. Bach a duas e três vozes. Admirei e aprendi um bocado. Era difícil, mas as vozes independentes aliadas às expectativas imitativas ajudavam-me. Adorava escutar o mesmo tema ser reapresentado com outras harmonias e coloridos.

Nessa época eu fazia uns duetos de flauta doce com um colega de curso:

- Jáderson, sábado tenho que vir pr’essa porcária, óh!.. [sic] O professor de HFDQT (Hermenêutica da Fiação Digital de Quatro Tempos) marcou reposição, você não vai estar por aqui, também?

- Edglê, bicho, tenho prova, mas termina às 9:30h.

- Beleza, a gente podia terminar de ler aqueles duos do Mascarenhas. Tô conseguindo outras coisas com a professora pra gente tocar também. Não são arranjos de coisas de piano, foram compostas pra flauta doce, óh?!...

- Combinado!

⁵ Pianista, atual Coordenadora do Curso Técnico em Música do IFCE.

Tocava nos grupos de flauta e teclado, aparecia pela banda de música do Maestro Costa Holanda⁶, pegava um sax e pelejava um pouco. Um colega corajoso chegava para o maestro e perguntava:

- Maestro, meu colega quer tocar flauta, tem uma pra ele? (havia uma requinta à disposição, mas, na época, eu detestava o som dos meninos aprendendo clarinete)

- Não, no momento tem um tenor e um alto. Pega esse tenor aqui e deixa eu ver... Não, 'ele' não tem embocadura ainda para tenor, pega esse alto, e vê se afina isso criatura (sic)! Escuta aqui...

Uma atividade que me ajudou a estimular desde logo minha criatividade para fazer arranjos, foi o canto coral. Um dia eu perguntei a professora Lucile Horn⁷ se podia tentar um arranjo da música Estúpido Cupido.

- Ô menino disposto! Gostei de ver, traga o arranjo que a gente experimenta e canta.

Foi uma experiência importante porque o estudante começa a se sentir músico e a se entusiasmar com a dificuldade de experimentar a música como que de dentro pelo arranjo a próprio punho. Avalia-se e, se for criterioso, não se sente nem um pouco melhor por concluir um arranjo. Sente que algo pode soar melhor ou não fugir ao controle na próxima vez... na próxima... A possibilidade de arranjar proporcionou-me uma abertura perceptiva ímpar.

Em seguida, comecei a arranjar principalmente para flauta-doce e tive um contato musical importante marcado pelos anos em que integrei de 1998 adiante o Grupo Camerístico Ad Libitum de música antiga, contemporânea, nordestina e popular brasileira, no qual me aperfeiçoei em todo o naipe de flautas-doce com auxílio do professor alemão Rainer Beckmann, com quem tive orgulho de executar o duo de flautas doce do IV Concerto de Brandemburgo, de J. S Bach, no Teatro José de Alencar. Também toquei um pouco de percussão no grupo Ad Libitum.

Depois, estudei dois anos de piano sozinho e ganhei o prêmio Paurilo Barroso de 2000, com ajuda da professora Cecília do Valle. Estudei fagote e toquei na ex-futura orquestra sinfônica Eleazar de Carvalho em 2002. Parei de estudar completamente em 2004,

⁶ Ex-regente educador da Banda do Colégio Piamarta e da Banda da Escola Técnica Federal do Ceará.

⁷ Regente e professora.

decepcionado e muito deprimido com as poucas oportunidades artísticas locais (eu esperava um vaga na orquestra que não abriu). Neste período li muito e quis migrar para a Filosofia. Apesar disso, comecei a lecionar música, como professor substituto no Centro Federal de Educação Tecnológica em 2005⁸, Teclado Eletrônico, Flauta-doce e Percepção Musical.

Fez-me muito bem tornar-me colega dos meus antigos professores, professor Nonato Cordeiro, professora Cecília do Valle, professora Lucile Horn, professor Costa Holanda, entretanto senti-me infeliz longe da prática musical instrumental pessoal e cotidiana. Esse último fato não ocorreu em decorrência do ensino propriamente, mas da carência psico-social que eu construí de uma orquestra sinfônica profissional local. Decidi então começar a tocar órgão numa igreja Batista e estudar clarinete pra ganhar uns trocados nas festas de casamento a partir de 2006. Em 2009, comecei a experimentar um repertório nordestino ao acordeão, Sivuca, Dominginhos, Pixinguinha, uma beleza. Tocar é muito bom! Depois voltei um pouco para o instrumento que meu pai sempre quis que eu estudasse: o piano. Lembro-me de me programar para voltar ao piano quando eu estivesse me estabelecido como fagotista na maldita ex-futura orquestra...

Em 2009 tive a felicidade de ingressar no presente mestrado em Educação Brasileira, e agora... aprendendo com os percalços e alegrias do caminho... valorizando diferente a vida depois de um susto e do implante de alguns pinos de titânio no queixo devidos à minha querida ex-bicicleta... Lendo, estudando, escrevendo a música na minha vida e aprendendo a dissertar...

⁸ Antiga Escola Técnica Federal do Ceará (ETFCE), intermitentemente transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) e atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE).

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Procuro esclarecer os procedimentos desta pesquisa tomando como referência a natureza do arcabouço material que venho angariando ao passo que tenho pesquisado e escrito. Assumo tratar a percepção musical sob quatro prismas na expectativa de construir conhecimentos que fundamentem uma revisão das abordagens da disciplina de Percepção Musical. Embora ciente da impossibilidade de esgotar sequer algum desses prismas, sobretudo em nível de mestrado, levo-os em consideração ao empenhar-me em aproveitar as sugestões dos professores que compuseram minha banca de qualificação⁹. Os quatro enfoques dissertativos são: a percepção para mim, introdução à sociologia da percepção brasileira, a percepção para os teóricos musicais e a disciplina de Percepção no curso de Educação Musical da Universidade Federal do Ceará.

2.1 DELINEAMENTO GERAL DO MÉTODO

No que concerne ao direcionamento geral do trabalho, procuro assumir o método qualitativo de pesquisa e considero muito feliz a síntese de Mucchielli (1991, p. 3, **tradução nossa, grifo nosso**) das características deste tipo de pesquisa quando diz que

os métodos qualitativos são métodos das ciências humanas que pesquisam, explicitam, analisam fenômenos (visíveis ou ocultos). Esses fenômenos, por essência, não são passíveis de serem medidos (uma crença, uma representação, um estilo pessoal de relação com o outro, uma estratégia em face de um problema, um procedimento de decisão...), eles possuem as características específicas dos “fatos humanos”. O estudo desses fatos humanos se realiza com as técnicas de pesquisa e análise que, *escapando a toda codificação e programação sistemáticas*, repousam essencialmente sobre a presença humana e a capacidade de empatia, de uma parte, e sobre a inteligência indutiva e generalizante, de outra parte.

⁹ Prof. Dr. Luiz Botelho (orientador); Prof. Dra. Ana Iório; Prof. Dr. Elvis Matos.

2.1.1 A Percepção para mim

Minha primeira preocupação é explicitar pontos de relevo da minha experiência discente, docente, como músico e como recém-pesquisador que contribuem para meu atentar na necessidade de ampliação da escuta musical consciente brasileira. Para tanto, uso da pesquisa historiográfica que visa à coleta, catalogação e descrição de acontecimentos históricos para posterior interpretação e construção de um quadro relevante para a ciência. Campos (2000) ao apontar para a multiplicidade dos modos de se fazer pesquisa histórica refere-se à Autobiografia na qual o pesquisador conta sua própria história.

Creswell (1998) ajudou-me na orientação dos passos metodológicos do trabalho biográfico. Segundo o autor, parte-se de um conjunto objetivo de experiências, observando estágios e experiências do curso de vida, seja a partir de uma cronologia (utilizando-se da linha temporal como referência), seja categorizando por experiências (educação, família, trabalho, etc.). Reúne-se, então, material biográfico contextual concreto, ou seja, reúnem-se “histórias”. Depois, organizam-se as histórias em torno de “eixos” ou temas centrais para explorar os significados dessas histórias e tentar explicar os possíveis significados (interações sociais, produções culturais, ideologias, contexto histórico) para a interpretação dos fatos.

2.1.2 Sociologia da percepção brasileira e percepção para os teóricos musicais

Em segundo lugar, procuro esboçar estudos sociológicos que possam aventar para uma embrionária leitura de fatores que vieram a determinar a identidade da percepção musical brasileira e, em seguida, estabeleço uma tentativa de diálogo entre os autores do ensino de música e da percepção musical. Embora o presente trabalho não tenha sido “desenvolvido a partir de fontes exclusivamente bibliográficas”, esta parte da pesquisa é predominantemente bibliográfica (FARIA, 2008, p. 32).

2.1.3 Disciplina de Percepção Musical na Universidade Federal do Ceará

O foco em idéias oferece um retrato do campo do currículo. Entretanto [...] não revela o que de fato acontece nas escolas. Daí a necessidade de investigar o nível da prática curricular [...] completado por estudos históricos e etnográficos (MOREIRA, 1990, p. 205).

Esta parte da pesquisa procura uma apreciação das formas como as atividades de percepção musical são desenvolvidos pela comunidade da disciplina de Percepção Musical do Curso de Licenciatura em Educação Musical da Universidade Federal do Ceará. Neste caso, pareceu pertinente trabalhar com a Etnografia. Michaliszyn (2005) afirma que no método etnográfico o pesquisador deixa o gabinete de trabalho e compartilha da intimidade dos que devem ser considerados *não mais como informantes a serem questionados* e sim, como *aqueles que* o recebem como hóspedes e mestres que o *ensinam*. O referido autor diz que o pesquisador vive, no campo de pesquisa, uma experiência que é única, dada através do conjunto de relações pessoais estabelecido por ele e que permite ligá-lo à rede cultural do grupo com o qual se envolveu por ocasião da pesquisa.

Para analisar o currículo oficial da disciplina de Percepção Musical (ou Treinamento Auditivo) do curso, recorro à pesquisa documental. A Pesquisa Documental ou Levantamento consiste na busca de documentos de fonte primária, como documentos oficiais, jurídicos e particulares (diários, atas etc.) (FARIA, 2008, p. 32) Insiro esta pesquisa para procurar conhecer:

- O lugar da disciplina na integralização curricular;
- A carga horária semestral destinada;
- As ementas e programas;
- A bibliografia sugerida.

Para discutir com os professores de cada curso sobre as escolhas teórico-metodológicas que consideram permitir o aprofundamento da percepção musical, recorrerei à entrevista semi-estruturada ou, nos termos de Matos, K. (2001, p. 52), ao depoimento pessoal, observando os cuidados que esta autora prescreve:

Na realização desta modalidade de pesquisa, ao contrário do que muitos imaginam, é necessário [...] realizar uma investigação exploratória como forma de conhecer melhor o campo [...] e a preparação de roteiros, para que os relatos não sejam superficiais. Após essa primeira organização, as pessoas são contatadas e as entrevistas, realizadas.

As diretrizes gerais sobre as quais entrevistar os professores são:

- Formação acadêmica;
- Áreas de atuação na escola (disciplinas, cargos);
- Identificação pessoal com a disciplina;
- Experiência com a disciplina;
- Valor atribuído a Percepção Musical no currículo;
- Modo de trabalho (método);
- Recursos utilizados: exercícios, literatura musical envolvida, livros de solfejo;
- Forma de uso da codificação musical no método;
- Reconhecimento da formação média anterior dos estudantes;
- Considerações acerca de quê tipo de percepção musical é apurada.

Para completar as entrevistas, preciso ficar a par da formação e experiência média anterior dos estudantes. A questão adjacente a ser esclarecida é: os problemas propostos para percepção são *superáveis* e *relevantes*, na opinião deles? Acredito que cerca da metade de cada turma pesquisada possa ser consultada via depoimento pessoal sobre alguns pontos tais como:

- a afinidade que observam entre suas experiências e preferências musicais e os trabalhos realizados;
- como avaliam a relevância da disciplina;
- o que consideram que também deveria fazer parte do programa;
- como procuram desenvolver a percepção fora da sala de aula.

3 OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GERAL

Avaliar e apresentar pesquisas realizadas no campo da percepção musical enquanto tema e enquanto disciplina acadêmica na perspectiva de atentar para uma metodologia de ensino que seja atualizada e próxima do nosso contexto brasileiro.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Investigar os processos pessoais que me despertaram a transformar experiências perceptivo-musicais em ciência;

- Ponderar sobre os processos sociais que ajudam a construir a percepção musical;
- Analisar as recentes discussões a respeito da percepção musical;
- Compreender a proposta curricular da disciplina de Percepção Musical do curso de Licenciatura em Educação Musical da Universidade Federal do Ceará;
- Discutir com seus professores sobre suas escolhas teórico-metodológicas;
- Descobrir a relevância e a contribuição da disciplina, na opinião dos alunos;

4 DAS EXPERIÊNCIAS PRIMEIRAS À CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO MUSICAL

4.1 A GRADUAÇÃO E OS DITADOS DE PERCEPÇÃO

Durante os sete longos anos que levei cursando minha graduação em música, através dos quais recorrendo intermitentemente ao trancamento para exclusivos estudos domésticos, sempre tive aulas de Percepção Musical através da metodologia dos ditados. Identifico dois problemas nesta abordagem. Primeiro, a percepção que se trabalha refere-se mais ao aspecto sonoro restrito do que à dimensão discursiva devida a alusão de relações sonoras isoladas em detrimento da compreensão que, por analogia linguística, chamarei de sintática. Foi preocupando-me prioritariamente com esse ‘aspecto sonoro restrito’ que eu comecei nos estudos sozinho. Segundo, a impressão que formei foi que os alunos mais adiantados encaravam o trabalho redundante e os menos experientes não conseguiam tirar proveito da aula a partir desse método tradicional.

O que é um ditado musical na concepção pedagógica tradicional? Seria o professor tocar, geralmente ao piano, para serem escritas pelo aluno, melodias a uma, duas ou mais vozes, intervalos melódicos e harmônicos, acordes isolados ou encadeados, enfim, toda uma sorte de signos musicais isolados ou na forma de fragmentos musicais geralmente criados por ele [o professor] [...] e que apresentam determinadas questões que necessitam ser trabalhadas auditivamente. [...] Muitas vezes as notas são separadas dos ritmos com o intuito de possibilitar uma melhor compreensão e memorização (BERNARDES, 2001, p. 75).

4.2 MATERIAL AMERICANO ATRASADO DE PERCEPÇÃO MUSICAL

Historicamente, os países situados no hemisfério sul têm sido coagidos a receber novas teorias, novas tecnologias, novos produtos e novas tendências culturais dos países “de cima” com a ingenuidade de quem pensa não ser capaz de formular conhecimentos próprios e atualizados (SOUSA; MENESES, 2010). Tive analisando um material americano traduzido ano passado e cujo propósito consiste em desenvolver a percepção musical na nossa escola hoje. Na introdução, Benward e Kolosick (2005; 2009, **grifo nosso**) apontam quatro

habilidades de um músico competente que devem ser trabalhadas nas aulas de percepção musical:

1. Identificar os intervalos com *rapidez e exatidão*.
2. Ouvir uma melodia três vezes e codificá-la.
3. Nomear as progressões.
4. Distinguir os padrões rítmicos.

Talvez por ser um traço cultural da língua inglesa, ou que nela se manifesta, a objetividade americana contribuiu para que curriculistas americanos tenham elaborado teorias tradicionais que frisassem a eficiência, a exatidão e a operacionalização (SILVA, 2007). Contudo, quase todos os meus referenciais teóricos atuais, e com os quais vou estabelecer diálogo durante esse trabalho, sobretudo no capítulo em que procuro tecer um diálogo entre os teóricos, criticam resolutamente uma abordagem da percepção musical baseada na identificação sonora dos elementos musicais. Demo (2009), inclusive, ajudou-me a observar que determinados saberes são tão mais interessantes de lidar num ambiente virtual (e a esses saberes encaminho o exercício da discriminação de sons) que penso se tornarem mesmo supérfluos num ambiente presencial. Mais vantajoso seria que o aluno praticasse tais exercícios de identificação de intervalos, escalas, acordes e progressões, através de algum dos diversos softwares disponíveis para este fim, por meio do qual pode inventar seus próprios exercícios de acordo com sua necessidade pessoal e seu nível de escuta de relações sonoras específicas.

4.3 DEWEY, POR UMA EDUCAÇÃO PARA A VIDA

O que eu via acontecer na universidade enquanto assistia às aulas de Percepção Musical assemelha-se ao que pode acontecer nas aulas de Harmonia. O que se espera do estudante que dedica maior tempo e demonstra melhor desempenho ao realizar extensivos exercícios de Harmonia? A expectativa é que ele alcance *desenvoltura teórica* a ponto de *chegar a* lecionar a disciplina. Penso, contudo, que o fim do aprendizado que se restringe a possibilidade de ensinar é questionável porque mumifica o conhecimento, *a priori!* Em

música, acredito que a Harmonia, assim como a Percepção Musical, deve servir, em primeiro lugar, para melhorar a atuação e a contribuição do músico no contexto coletivo em que esteja inserido. Um professor de Harmonia que não experimentou os benefícios práticos do assunto no seu cotidiano, não deveria ser considerado preparado para lecionar porque o contágio do estudante ocorre quando a teoria representa para o professor um aspecto da música viva, que pode ser feita aqui e agora mesmo, e não quando significa um assunto de volume de enciclopédia. Dewey (1978, p. 74, 90), teórico da educação, refere-se a esta questão mesma quando exemplifica de que forma se pode conceber uma educação para a vida:

A teoria musical e a técnica manual necessárias ao piano em que a criança não tem interesse quando apresentadas isoladas, como fins em si mesmo, tornam-se fascinantes quando o aluno percebe o seu lugar e a sua função. [...] Tudo depende da percepção delas [...] [e daquilo que torna] o indivíduo mais consciente do fim e do propósito de sua ação.

Quero mostrar minha busca em melhorar essa percepção em duas *práxis*¹⁰ relativas a momentos do meu fazer educativo enquanto professor de Percepção Musical do Curso Técnico em Música do IFCE (Instituto Federal do Ceará). Metodologicamente, optei por abordar a repercussão da convergência entre a visão moderna de mundo mecanicista e o ensino tradicional de percepção musical na minha primeira prática pedagógica para, em seguida, procurar incluir paradigmas mais recentes que comecei a pesquisar e adotar, levando em consideração o ponto de vista do pensamento complexo interdisciplinar e consequentes reformulações em que pensei.

4.4 MARINHEIRO NA SALA DE AULA: DUAS TENTATIVAS DE CONCEBER E MINISTRAR A DISCIPLINA DE PERCEPÇÃO MUSICAL

4.4.1 Viagem No. 1

A visão mecanicista moderna procede do racionalismo fundamental de Descartes que entende “o pensamento [como] uma realidade em si mesmo” (*apud* FÉLIX, 2008). Desse modo, o pensamento é contraposto à existência corpórea. Eis o *dualismo*: a independência entre alma e corpo, entre o sujeito e o objeto. A separação ontológica proposta por Descartes

¹⁰ Conexões das minhas práticas educativas com norteamentos teórico-filosóficos.

levou a concepção de que o corpo, como objeto, tivesse uma maneira de funcionar completamente própria, mecânica, como um relógio. Para ser compreendido, assim como para compreender qualquer objeto, bastava fazer uso do método de conduzir por ordem os pensamentos e repartir cada uma das dificuldades, chegando aos elementos mais simples e desenvolver estudos a começar pelos objetos mais simples (DESCARTES, 1994). Nestes termos, identifica-se a gênese da sectarização a partir da realidade e do conhecimento a serem compreendidos por partes.

Para ajudar a dimensionar a interferência dessa visão de mundo no modo de ensinar música, descrevo uma determinada experiência informal que tive com dois professores de prática instrumental; uma pianista brasileira e um flautista alemão. Ambos vistos como preparados e interessados pelo ensino, tanto por mim quanto pelo meio sócio-musical cearense. Adotavam a concepção de que era importante *não bater o pé* mesmo na execução de passagens rítmicas vistas de momento como mais difíceis. A justificativa que davam era semelhante: “você deve imaginar, pensar no pulso, senti-lo interiormente; não faça uso do *corpo* como ponto de apoio”. Achei o posicionamento deles legítimo e o adotei. Apenas que, ao refletir depois sobre o dualismo cartesiano, notei a relação que a sugestão desses professores tinha com o modo de pensar mecanicista sectarizante: que a postura musical camerística devia prezar pelo referencial mentalista e evitar o auxílio do corpo, pelo menos o quanto possível. Aliás, lanço de passagem a hipótese de que daí proceda a imobilidade dos coros tradicionais.

É um erro muito lamentável imaginar que o exercício do corpo prejudique as operações do espírito, como se essas duas ações não devessem combinar e uma não devesse sempre dirigir a outra! (ROUSSEAU, 1999, p. 129).

Falando sobre o nível Racionalista de conscientização do homem, Koellreutter (*apud* BRITO, 2001) aponta, além das formas seccionadas, justo para esse tempo medido racionalmente. Merleau-Ponty (1999, p. 279, **grifo nosso**) fala dessa postura de compreender a percepção como pronta antes de qualquer ato ou manifestação (ontologicamente) ao considerar: “O pensamento *objetivo* ignora o *sujeito da percepção*. Isso ocorre porque ele se dá o mundo inteiramente pronto, como meio de todo acontecimento possível, e trata a percepção como um desses acontecimentos”. Portanto, interpretei a sugestão daqueles

professores de modo a aprender que a experiência perceptiva da pulsação com o corpo devesse ser encarada como inferior à *idéia*, o tato do pulso inferior à concepção de pulso.

Três orientações decorreram dessa visão de mundo para minha primeira tentativa de ensinar Percepção Musical:

- a) do conhecimento devendo ser *dividido* e erguido por *análise* das partes;
- b) da percepção musical podendo ser construída através do encaixe das partes mediante síntese subjetiva (pelo próprio estudante) *a posteriori*;
- c) do foco pedagógico nos *mecanismos* de apreensão do objeto e não no ‘sujeito da percepção’.

Imerso neste contexto teórico, elaborei os meus *Fundamentos para a elaboração de uma metodologia de treinamento auditivo-musical*¹¹, a partir dos quais confirmei a importância de estabelecer grupos *separados* de exercícios de percepção: exercícios rítmicos, intervalares, de acordes, de inversões, de escalas e de progressões, cada um a seu tempo. Essa forma de abordagem era-me familiar porque sempre tive aulas de percepção mediante tal método.

O que eu buscava a mais era um compromisso ligado ao interesse na compreensão do estágio de apreensão objetual dos elementos musicais em que meus estudantes se encontravam, por julgá-lo desconsiderado anteriormente, segundo minha experiência. Sem considerar o nível do que eles podiam fazer, só iria escutar bem quem chegasse escutando bem – eu pensava. Apesar da boa intenção, observe a tradução dessa visão de mundo que assimilei (num primeiro momento inconscientemente) e que projetei nos meus primeiros planos de unidades didáticas que elaborei referentes à disciplina de Percepção:

Exercícios **Intervalares**. Nesse grupo de exercícios deve ficar subentendido a exploração do universo de alturas definidas construído pela cultura ocidental. Podemos considerar que duração e altura promovem o *princípio* da articulação melódica. A proposta neste grupo é nos determos somente na apreciação de seqüências intervalares compostas de apenas dois sons. [...] Exercícios **Escalares**. Teremos neste campo de exercícios a oportunidade de levar em consideração as sutilezas que envolvem a discriminação de uma considerável gama de possibilidades escalares a fim de podermos compreender melhor uma melodia na medida em que ela se enquadre em uma das escalas que estudarmos. Schoenberg diz que um esboço escalar já é uma melodia, embora fraca [...] **Progressões**. Neste campo de exercícios iniciaremos a proposta de nos determos em perceber diversas progressões

¹¹ in: VASCONCELOS e SALES, 2006.

harmônicas tonais triádicas. A utilização de dois conhecimentos prévios não pode faltar e no que tange à nossa proposta, e cuidamos disso: o *reconhecimento* de deslocamentos melódicos e a *classificação* de acordes triádicos. Inicialmente, o baixo das progressões coincidirá sempre com a fundamental do acorde. Isso facilitará o reconhecimento dos acordes a partir da apuração do deslocamento melódico do baixo. As progressões devem conter dois ou três deslocamentos e deve ser consideravelmente abordado o eixo dominante-tônica.

Em sala de aula, expus meu método aos estudantes e começamos os exercícios de discriminação sonora. Também solfejávamos, porquanto minha preocupação fosse, sobremaneira, com a *recepção perceptiva* estrita. O conceito que os estudantes tinham do trabalho era bom porque sentiam meu interesse na qualidade do aprendizado. No entanto, notava sempre um traço de aridez na minha abordagem racionalista, limitada a apresentar momentos tão estáticos¹² da fenomenologia musical¹³, que eu temia uma perda sensível da possibilidade de produção de significado linguístico musical, risco que nos afastaria do interesse na vivência musical na perspectiva da expressão (SWANWICK, 2003). Contudo, essa aridez não me soava tão mal devido a uma certa reverência à cultura do pensamento puro (aprendizado ético racionalista e iluminista). Afinal, eu trabalhava com estudantes jovens a partir dos 17, 18 anos, todos já admitidos há muito por Piaget (1971), como aptos a lidar com o pensamento abstrato, “operatório formal”!

Como resultado dessas reflexões, pude observar que

o próprio ofício de professor permaneceu muito aquém da civilização que ele representa [...] promove o arcaísmo no próprio comportamento destes [...] atitudes tanto próximas da violência física quanto reveladoras de momentos de fraqueza e insegurança (ADORNO, 1995, p. 113).

[Mas] afinal, de que serviriam todos os saberes parciais? (MORIN, 2003, p. 116)

¹² Atomísticos, na visão de Grossi, 2001.

¹³ Como um intervalo ou um acorde a: compreender, apreciar (escutar) e solfejar, nesta ordem de apresentação.

4.4.2 Viagem No. 2

...para formar uma *configuração* que responda a nossas expectativas, nossos desejos, nossas interrogações cognitivas (MORIN, 2003, p. 116, **grifo nosso**).

O desenvolvimento da Teoria da Relatividade, no começo do século XX, fertilizou o campo dos Estudos da Complexidade e contribuiu para reformas substantivas inclusive nas Ciências Humanas. No âmbito das Ciências Humanas, a importância do contexto histórico começou a demarcar (relativizar) o alcance das verdades científicas. Fenômeno que inclinou cientistas a defenderem que considerações poli-inter-transdisciplinares, que abrangesse linhas de conhecimento e eixos de interesse político, são mais favoráveis a gerar visões sistêmicas tais que estejam mais próximas da apreciação e da resolução de questões complexas (CAPRA, 1986).

Edgar Morin (2000) acomoda a visão de mundo complexa ao ambiente da educação. Já os dois primeiros dos seus *Sete saberes necessários à educação do futuro* vieram solapar minhas primeiras influências filosóficas. Porque tanto meu modo de ensinar estava inclinado a evitar o *erro* na intenção de ‘facilitar’ ou reduzir o gasto de tempo no processo educativo, evitando deslizes dos quais os alunos ‘podiam’ ser poupados, quanto à divisão da apreciação dos elementos musicais impedia colher o que está tecido em conjunto, o complexo (MORIN, 2008).

Enquanto docente, “sujeito de conhecimento” e merecedor de “espaço nos dispositivos de pesquisa”, aponto um fator de relevância na escolha dos estudos da complexidade, oriundo do meu “saber prático” (TARDIF, 2002, p. 238). Reconheço nos trabalhos de sala de aula focalizados na percepção musical uma oportunidade de promoção de relações interdisciplinares. Tenho estudado a possibilidade de articular teoria, estrutura de composição, história, prática de solfejo e codificação musical orientada no decorrer dos estudos que levam em consideração a dimensão perceptiva dos “objetos musicais” (SCHAEFFER, 1988). Fato que me foi despertado devido às recorrentes discussões que levam a crer que um ambiente educativo-investigativo com linhas de conhecimento menos sectarizadas, são mais propícias a criar visões sistêmicas mais significativas, mais aptas à apreciação e resolução de questões complexas (CAPRA, 1986).

Embora o conceito de interdisciplinaridade não seja desconhecido no ambiente acadêmico, uma vez que tomo o termo de empréstimo dos estudos da complexidade, preciso esclarecer em que sentido quero adotá-lo. Por definição, um estudo interdisciplinar voltado para a educação contempla a apreciação e articulação de campos diferentes de conhecimento como física, história e biologia (FAZENDA, 1996). Com a busca da interdisciplinaridade na percepção musical quero reportar-me somente a articulação interna das disciplinas musicais. Tal busca de reintegração, reitera, contudo, o impacto do conhecimento separado por disciplinas que, se por um lado tem sido capaz de gerar aperfeiçoamento científico especializado, por outro pode destituir o significado musical da harmonia, *em relação ao* contraponto, a história, a análise, a estética, as possibilidades de arranjar e compor, desvinculando cada setor *relativo*, inclusive da performance. Penso que a disciplina de Percepção Musical deveria se tornar esse *fórum de compreensão globalizante da linguagem musical*, mediado pela perspectiva do uso concreto desses saberes.¹⁴ Não me privo de reconhecer que, neste caso, o currículo se torna assustadoramente fluido e exige o máximo preparo continuado do docente ao transformar o direcionamento improvisado num quesito importante do método (KOELLREUTTER *apud* BRITO, 2001). A forma como a turma atende e o que ela necessita são redimensionados durante o processo. Para Koellreutter (1997, &), e em inteira conformidade com o pensamento complexo, o objetivo da educação musical deve ser justamente “despertar, na mente dos jovens, a consciência da interdependência de sentimento e racionalidade, tecnologia e estética; noutras palavras, de desenvolver a capacidade para um pensamento globalizante, integrado.”

Um estudo determinante para modificar minhas posturas pedagógico-musicais, procede da proposta de Merleau-Ponty (1999) de mostrar que a linguagem não está presente estritamente no texto ou só no locutor, mas sobremaneira na *interlocução expressiva*. O autor aponta para uma forma diferente de superação de abordagens linguísticas reducionistas ao sugerir o corpo falante intersubjetivo como um canal fundamental de construção da percepção (*apud* FURLAN & BOCCHI, 2003): nem de mera recepção objetiva, como ele indica estar presente no empirismo e eu mostrava inclinação mediante os *ditados* que propunha visando à discriminação sonora passiva, tampouco de estrita indicação subjetiva de significação, por haver uma inclinação intelectualista neste caso.

¹⁴ Considerar tal disciplina como um grande ‘fórum’ não deve sugestioná-la como um *locus* privilegiado. O problema que apresento é, no fundo, de superação do disciplinar e penso que deve ser buscada em qualquer momento da educação musical. Contudo, talvez iludido pela experiência profissional com a disciplina, sinto quão mais *favorável* é, para uma disciplina intitulada com termos tão abrangentes *aproveitar* o ensejo para uma aventura pós-disciplinar; contexto assim não se pode desperdiçar não.

O pensamento de Merleau-Ponty é convergente aos princípios de educação musical de Swanwick (2003). Ao vincular os estudos de percepção de Merleau-Ponty e a teoria do aprendizado musical de Swanwick à expressão, inclino-me a uma educação perceptivo-musical baseada na *atitude consciente de expressão*, na aquisição de linguagem baseada no *fazer e no corpo* como recurso didático e na convicção de que “a riqueza do conhecimento musical está justamente na articulação entre a percepção intuitiva e a escuta consciente, entre a *liberdade da criação* e a disciplina da técnica, entre a razão e a emoção, entre o *corporal* e o intelectual” (GRANJA, 2006, p. 124-5, **grifo nosso**).

Modifiquei então minha postura baseada em ditados de discriminação de elementos sonoros, intervalos, ritmos, acordes, progressões, para considerar uma educação interativa interdisciplinar: *a percepção baseada na busca coletiva da atitude consciente de expressão*. Entendi no trabalho corporal, percussivo e vocal, o modo mais interpessoal, contagiante e acessível de desenvolver a percepção musical. Através da minha experiência profissional pude constatar a relação entre as dificuldades subjetivas na compreensão musical e as faltas de desenvolvimentos vocais ou sinestésicas, que penso serem atrofiadas também pelo mentalismo cartesiano que se empenhou em abstrair o corpo da construção do saber.

Na tentativa de demonstrar a um tempo interesse pela música viva e algumas possibilidades de manuseio artístico do conhecimento musical, busco um *diálogo epistêmico não hierarquizante* (SOUSA, 2010) entre, por exemplo, a MPB e a fuga¹⁵ mediante a preparação de arranjos; buscando uma interação da cultura musical brasileira com as técnicas composicionais da música européia. No capítulo que tratará da sociologia da percepção musical brasileira, vigiarei aprofundar designadamente esta última consideração.

No momento, importa mais pontuar alguns experimentos aos quais me dei ao desafio, no intuito de promover aquele ‘fórum de compreensão integrativa e uso linguístico’, a partir da disciplina de Percepção Musical. No que tange à interdisciplina teórica, comecei a prezar pelo movimento didático multidirecional com vista aos elementos composicionais. Um composto de frases ou um único período - que é equivalente a uma parte de canção – pode ser suficiente para considerar:

- consequências harmônicas na melodia principal: como as notas melódicas, os harpejos, a expressão horizontal de um acorde, o uso escalar no processo modulatório;

¹⁵ A fuga é uma composição polifônica (com mais de uma melodia), escrita em estilo contrapontístico, sobre um tema único (sujeito), exposto sucessivamente numa ordem tonal determinada pela lei das cadências. O estilo contrapontístico repousa principalmente sobre a *imitação*, isto é, sobre a reprodução sucessiva dos mesmos desenhos rítmicos ou melódicos, por duas ou mais vozes diferentes, nos diversos graus da escala.

- consequências contrapontísticas numa melodia secundária: como a imitação, a polirritmia, a independência ou complementaridade, o monólogo ou diálogo;
- consequências histórico-estilísticas na textura: como a homofonia, a complexidade polifônica dos acordes, o tratamento e o valor de cada voz;
- consequências motivicas ou gestuais básicas no discurso musical: como a evolução pelo contraste ou redundância;

Procuro valorizar as prerrogativas de Koellreutter quando diz que

assuntos tradicionais de estudo, tais como harmonia e contraponto, disciplinas aplicáveis apenas à música ocidental entre o período da Renascença e a última fase do período romântico deveriam ser absorvidos nessa conexão, pela teoria do *texto musical* e deveriam, então, *perder seu significado como especializações distintas* ou independentes (1977, §25, **grifo nosso**).

Considero, nesse ínterim, a necessidade de conhecer o gosto e as perspectivas musicais dos estudantes no intuito de destacar a participação do educando na construção do “currículo programático” freiriano e no diálogo com a experiência do educando (ORFF *apud* PAZ, 1993) na busca dos “temas significativos” (FREIRE, 1970). Tal posicionamento se coaduna com o interesse de Swanwick (2003) na consideração do discurso dos alunos. As discussões preliminares pautadas são:

- que músicas escolher;
- que trabalho musical executado no meu grupo camerístico (ou banda);
- que benefícios práticos nosso trabalho pode trazer;
- que postura assumir, iniciativas tomar;
- que esperamos da disciplina;
- que avaliação promover.

Começo, então, a explorar as perspectivas criativas no arranjo ou improvisação, propostos a partir dos elementos intrínsecos ao texto musical:

- noção motívica ou de semi-frases desenvolvida pela experimentação canônica;
- uso corporal na ambientação de nova fração de compasso (revertendo uma marcha em valsa);
- desenvolvimento improvisatório rítmico corporal mediante base motívica do texto;
- ampliação do texto musical mediante arranjo experimentado de contracantos;
- elaboração ou inovação harmônica e comparação da expressão;
- improvisação melódica pentatônica como possibilidade de extensão textual com manutenção da harmonia convencionada;
- interferência estilística na *dança* do discurso (transformando um reggae em bossa);
- transposição modal como possibilidade neo-conotativa (transpondo uma melodia jônia para dórico).

4.4.2.1 Ponderação pós-lúdica filosófico-panorâmica ou digressão local

As discussões acadêmicas sobre a problemática da educação na contemporaneidade por vezes se mantêm distantes das práticas curriculares o suficiente para demonstrar abusiva consideração ao interesse de Morin (2000) de evitar os equívocos e impertinências de uma má contextualização. Observo certa reserva em nome duma prudência insegura. Embora confirme a autonomia de cada professor, haja vista tal ética acarretar o encargo individual de adaptar a sua realidade educativa ao que se convencionou filosoficamente evidente, acredito ser importante que nos exponhamos, enquanto docentes, não somente a nós mesmos e às sugestões de Tardif (2002) de que reflitamos sobre nossas práticas educativas. Que sejamos solidários em procurar divulgar nossas tentativas de atualizar nosso fazer pedagógico-musical, “a partir do momento que [...] é testado através das pesquisas realizadas em sala de aula” (GAUTHIER *et al*, 1998, p. 33), de modo a contribuir politicamente para fomentar a apreciação e reflexão a respeito de novas *práxis* referencias em música¹⁶.

¹⁶ Meu co-orientador, prof. Elvis, me inquietou a acrescentar o seguinte: tanto a extensão quanto a sala de aula se revertem em pontos de pesquisa. E falo de pesquisa conjunta professor/estudantes. O problema (e que no fundo é a nossa feliz solução) é que na extensão esse trabalho se dá de forma tão dinâmica, quanto assistemática (para os moldes ‘científicos’) e pragmática (depara-se com desafios, procura-se resolvê-los, então se arrisca a ver no que dá para, em seguida, chegar à categoria do aperfeiçoamento com o produto da experiência anterior). É que nesse

A crítica que admite ressonância na cautela relativa à requisição de “receitas” didáticas pode inferiorizar precipitadamente os professores que buscam alternativas de trabalho e critérios diferentes de conversão de conhecimentos em interação educativa haja vista que a sede de um relato de experiência só se reverte numa petição de receita caso não sejam inclusas reflexões sobre o contexto e a série de readaptações e revisões possíveis e necessárias. Considero importante conhecer que teorias o professor tem selecionado e aproveitado, mas decisiva a oportunidade de entender como as traduzem em termos de *fazer* educativos, ainda sob o prejuízo de que, aplicadas a contextos específicos, tais *fazer* mesmo não possam ser replicados. Portanto, entendo que a ‘crítica à busca de receitas’ se torna infeliz ao entender como *redundância* ou *imprudência* o esclarecimento de uma forma possível de realizar uma *práxis*, porque existem professores que reclamam por uma *Etnopedagogia Musical*¹⁷.

4.4.2.2 O ‘efeito-reflexo’ do educando deseducando o educador educado a educá-lo: do dilema cultural da maturidade dos alunos

Mencionei pouco acima que procuro dialogar com os estudantes na busca de temas significativos (FREIRE, 1970), mas essa conversa definitivamente não é nada fácil. A educação que receberam é anti-dialógica e, para eles, discutir o currículo que querem é como perguntar para quem não deveria ter parte nisso, ou é ser pouco objetivo:

- Meninos [sic], preciso agora saber que repertório queremos usar como objeto. Sugiro que externem suas sugestões, tragam-nas por escrito ou reúnam-se com os colegas para decidir o que pode ser mais vantajoso.

ponto a ciência moderna (ainda amplamente adotada no meio universitário) persiste atrasada em relação à arte. Em todo caso, a meu ver, o lugar de pesquisa por excelência para o músico-educador é a extensão. O ‘Ensino’, a sala contígua desse *fazer acontecer*.

¹⁷ Termo que cunhei para referir-me a apreciação de *fazer* e soluções pedagógicas em contextos específicos, delimitados de ensino de música.

- Professor, isso vai ser contado como trabalho? Achávamos que o senhor sabia o que ensinar?! (*Rostos confusos*)

- Tenho alguma experiência com o ensino, mas não sei ainda o que vocês querem aprender.

- (*Um pouco mais de confusão no semblante*) É estranho que o senhor [sic] nos dê essa tarefa porque temos a impressão que já devia estar tudo prontinho. Assim parece que estamos perdendo tempo e, sinceramente, não temos muito interesse em pensar no assunto. O que o senhor quer fazer?

- (*Insisto na participação deles e retomo*) E quanto à avaliação, em que critérios nos devemos pautar?

- Ah, professor, deixa isso pra depois, é tão constrangedor e, além do mais, o semestre só está começando...

- Mas nossa avaliação dependerá dos objetivos que estabelecermos, do tipo de compromisso e formas de participação...

- (*interrompem enfadados*) Não se preocupe professor, qualquer coisa o senhor ‘passa a gente’, que tal [sic] (*risos*)?

Obviamente esse diálogo nem sempre é explicitado assim, mas raramente soa diferente e me desarma de alcançar meios de “como formar decisões partilhadas e distingui-las das impostas” (SOUZA; MENESES, 2010, p. 65). Às vezes sinto-me obrigando-os a trazer sugestões e tendo que incluir a participação curricular deles como tarefa formal.

Estimular essa possibilidade de atitude política é capital porque tanto a apropriação do conhecimento em geral quanto o *aprofundamento perceptivo musical* carecerá de interação com a tradição, intervenção no discurso, inter-subjetividade, espírito de crescimento coletivo e engajamento pessoal, e ajudará a municiar contra “a experiência simultânea de uma ‘banalização’ da obra de arte enquanto tal e do seu *esvaziamento de qualquer dimensão ético-política*” (MIRANDA, 2004, p. 90, **grifo nosso**). Como a melhor forma de escutar não é de fora pra dentro, tanto musical como politicamente, há muito que se insistir para que o aluno comece a superar essa postura cultural passiva. Porque “a sociedade forma as pessoas mediante inúmeros canais e instâncias mediadoras de um modo tal que tudo absorvem,

aceitam” (ADORNO, 1995, p. 182), conduzindo o indivíduo a incorporar um *habitus* conformista que degenera no que Bourdieu (2006) chama de “denegação do interesse”. Não raro o estudante quer manifestar interesse da forma mais cômoda: submetendo-se! Advém daí a importância primordial, também para educadores musicais, de estudos que ofereçam reflexões a respeito das lógicas da nossa sociedade ocidental capitalista e sua respectiva indústria cultural, que os ajude a entender e produzir uma educação estética alternativa, politicamente conscientizadora. “Seria da maior importância, no contexto de um programa como este, a criação de um sistema de metodologia aplicada e comparada destinado a despertar a compreensão do estranho, do inusitado e do novo, e a desenvolver o pensamento crítico e analítico” (KOELLREUTTER, 1977, §25).

4.4.2.3 Terminando de começar...

Buscando justificar o ‘feito-reflexo’ discente: e a percepção musical com isso?

A mitologia grega de Homero (2003) descreve um dos perigos que Ulisses enfrentou na viagem de retorno para casa: o canto das sereias. Ulisses, comandante da tripulação, ordenou que todos tapassem os ouvidos com cera de abelha para que não fossem seduzidos pelas sereias. Contudo, o próprio comandante não quis se privar de ouvi-las embora fosse responsável pela tripulação. Para não ser devorado, mandou que o amarrassem ao mastro a fim de que não cedesse ao irresistível canto.

Encontro ensejo neste mito para mostrar a necessidade de espaços para a educação da percepção musical que originem um enfrentamento da sociedade cuja lógica econômica constitui um conceito de ‘virtude’ associada aos negócios, em que o ócio é lido pragmaticamente como propensão à preguiça, em que a arte se tornou um bem de consumo descartável e em que as pessoas, imersas no aparelho da indústria cultural, *nem sequer sabem*, diferente do prudente Ulisses, que estão tirando delas a oportunidade de serem incontrolavelmente impulsionadas a romper com as amarras da ética do ter. O próprio mito é *transformado* numa ‘grande divagação’; o canto da sereia, em capricho, ‘coisa de artista’. O problema do risco de escutar ou não tal canto, numa questão fortuita, banal.

O programa iluminista de livrar o mundo do feitiço, que Adorno e Horkheimer (1985) denunciam, mostra-se voltar contra si mesmo ao inaugurar um mito moderno implacável; segundo Sandroni (2001, p. 27, **grifo nosso**), o Iluminismo se reverteu na mistificação das massas, distanciou o homem do canto da arte e preparou o indivíduo para a

“*docilidade de escravos sem exigência*” na sociedade contemporânea. Eis a procedência do uso que faço do termo ‘efeito-reflexo’ da acomodação do aluno, constante nos derradeiros subtítulos acima: *perceber música envolve iniciativa e intervenção, mas essas virtudes são essencialmente políticas*. Por isso, tal efeito-reflexo deve ser entendido na perspectiva pós-moderna do sujeito no partícipio social: *construído, pensado* (SILVA, 2007), contra o que temos a dramática, mas solidária missão de defrontar propostas alternativas e competitivas de educação musical para a vida.

5 ESTUDOS PRELIMINARES DAS NEGOCIAÇÕES SOCIOLÓGICAS DETERMINANTES DO PERCEBER MUSICAL BRASILEIRO:

Buscando uma epistemologia alternativa para a disciplina de Percepção Musical

Considero especialmente importante que, neste estágio do nosso desenvolvimento social, o estudo prático e teórico da música asiática e africana seja incluído no programa em pé de igualdade com a música ocidental [européia]. Porque sem o estudo dos princípios estéticos e estruturais da música afro-asiática, bem como de seus aspectos sociológicos e psicológicos, o treinamento de músicos profissionais permanece superficial e fragmentário (KOELLREUTTER, 1977, §25).

5.1 ESTUDO No 1. O primeiro contato com Barbosa: um crescimento dialético

Como parte da presente pesquisa, penso ser interessante perscrutar minhas próprias reações diante de uma das autoras que estudo porque revelam o processo que me levou a tomadas de posicionamentos psicológicos diferentes diante dos autores que me ajudam a referendar e desenvolver o meu trabalho. Afinal, como a vida de um é a vida de muitos, a análise dos bastidores da vida de um pesquisador igualmente pode ajudar a esclarecer uma filosofia de trabalho para outros que virão, seja como referência, seja como anti-modelo.

A primeira vez que tive contato com a tese de doutorado de Barbosa¹⁸ (2009), mesmo antes de lê-la, tive uma primeira sensação de que talvez não houvesse mais necessidade de retomar a temática da percepção musical. Procurando ser otimista, acreditei depois que talvez fosse interessante replicar a tese porque talvez os resultados que a autora apresentou sofressem modificação significativa no contexto local. Hoje, acredito que me deixei levar momentaneamente pela inclinação à baixa auto-estima de que alguns conterrâneos cearenses sofrem; sem dúvida porque foram educados a não se considerarem relevantes ou, antes, educados a considerarem sua história surda quando, na verdade, essa ‘falta de história’ pode ser um indício tão somente de falta de registros como este:

Em meados de 1859 o botânico fluminense Freire Alemão, em expedição científica pelo interior do *Ceará*, ia surpreender-se com a notícia da existência, em *Pacatuba*, de “um *fado* que eles chamam de *samba* onde se dançam *várias danças*” (TINHORÃO, 2008, p. 89, **grifo nosso**).

¹⁸ Mostro a proposta central da tese de Barbosa na segunda metade do cap. 6.

Assim, precisei me libertar desse peso da cultura hegemônica branqueadora que separa o cosmopolita moderno, com seus referências rígidos, do homem em *estado de natureza* (SOUSA; MENESES, 2010).

E consegui superar tal peso logo que me dei ao trabalho de ler a tese. E o que fiz não foi negar a autora com outras referências tão rígidas quanto as do cosmopolita, mas dialoguei analiticamente com ela. Aproveitei a perspectiva da autora de trabalhar a percepção musical sob um enfoque histórico, crítico e formal, levando em consideração a obra musical como unidade em vez de recortes destituídos de sentido discursivo. Mas não concordei com o posicionamento da autora de que o problema do acesso à escrita musical e a necessidade de conhecimento da vivência musical dos alunos não devem ser considerados do ponto de vista curricular porque neste caso, tudo se resolveria (em minhas palavras) com uma boa metodologia. Entretanto, lembro que Demo (2009) diz que só as teorias importantes merecem críticas. Nesta perspectiva, considero as preocupações de Barbosa atuais e relevantes, mas também penso que não se pode abdicar de uma conscientização transdisciplinar, que considere o reencontro das disciplinas (KOELLREUTTER, 1977), e prezo muito pela utilização das possibilidades de expressão do estudante (SWANWICK, 2003) na aula de Percepção Musical, sem o que não se aprenderia bem, porque só se aprende de dentro pra fora e não de fora pra dentro (DEMO, 2009). A articulação entre disciplinas afastaria o antigo desenvolvimento em separado da característica *ativa* da prática instrumental em contraposição a uma percepção musical meramente *passiva* (ou ‘apreciativa’, como Barbosa¹⁹ parece sugerir).

Por esse motivo, ao terminar de ler a tese de Barbosa, me orgulhei de ter a oportunidade de estudar no programa de pós-graduação em Educação da UFC e não no programa análogo oferecido pela USP, renomada universidade brasileira, no qual Barbosa parece que não teve oportunidade de discutir os problemas de acesso e poder em educação²⁰.

5.2 ESTUDO No. 2.

O CASO MACHADO DE ASSIS: Alegoria das causas psico-sociais da frustração perceptiva de um músico brasileiro

¹⁹ op. cit.

²⁰ Acredito que o problema do acesso e do poder em educação não deve ser considerado afastado da temática da percepção musical brasileira, conseqüentemente da minha pesquisa, porque desconfio que norteiem de forma significativamente diferente a concepção e a abordagem da aula de percepção, e do ensino de música.

Machado de Assis (1946, p. 25-6, **grifo nosso**) escreve um conto chamado “O Autor Célebre”, pelo qual acredito ilustrar de modo feliz um possível resultado da educação musical que se recebe. Embora a preocupação primordial do autor seja a incompatibilidade entre o que o humano tem e gostaria de ter, em uma palavra, o drama existencial, aproveitou a flexibilidade que a literatura possui, enquanto arte, para repensar a inter-relação entre educação musical e cultura.

O conto trata de Pestana, compositor de polcas do final do século XIX, popularmente aclamado, assobiado pelas ruas, que morre bem com os homens e mal consigo mesmo. O que me interessa é o motivo da frustração de Pestana; não conseguir compor obras clássicas como Bach, Mozart, Beethoven, Schumann, todos eles músicos da tradição alemã.

Às vezes, como que ia surgir das profundezas do inconsciente uma aurora de idéia; ele corria ao piano, para aventurá-la inteira, traduzi-la em sons, mas era em vão, a idéia esvaía-se [...] Então, irritado, erguia-se, jurava abandonar a arte, ir plantar café ou puxar carroça; mas daí a dez minutos, ei-lo outra vez, com os olhos em Mozart, a imitá-lo ao piano. Compunha só teclando ou escrevendo, sem os vãos esforços da véspera, sem exasperação, sem nada pedir ao céu, sem interrogar os olhos de Mozart. Nenhum tédio. Vida, graça, novidade, escorriam-lhe da alma como de uma fonte perene. Em pouco tempo estava a polca feita.

Pestana, compositor popular brasileiro, interpretava a fama que suas polcas alcançavam vinte dias depois de compostas como sinal unívoco de vulgaridade, em contraposição a idéia de uma arte autorizada por uma aristocracia seletiva, cujo alcance de apreciação estética fosse da competência de poucos. Era como se a música melhor fosse bem medida pela regalia, afinal, por definição, a erudição é fruída por uma aristocracia, um público seletivo. Profundamente descontente com sua notoriedade, Pestana decide casar-se com uma cantora lírica.

O celibato era, sem dúvida, a causa da esterilidade e do transvio, dizia ele consigo; artisticamente considerava-se um *arruador de horas mortas*; tinha as polcas por aventura de petimetres [cafona]. Agora sim, é que ia engendrar uma família de obras sérias, profundas, inspiradas e trabalhadas.

A leitura curricular que faço do comportamento do personagem central do conto de Machado de Assis remete ao prosaico; Pestana foi educado, explícita e/ou ocultamente, para considerar os clássicos europeus superiores. O fim de Pestana, na perspectiva pessimista com

aroma realista extremo que o autor confere, não poderia ser senão a morte descontente. É assim que a educação, tanto fora quanto na escola, pode ser responsável por provocar no indivíduo ojeriza pela própria cultura e por si mesmo. Talvez o problema de Pestana resida na sua incapacidade de sentir-se *parte interferente*. A maior esperança da proposta construtivista piagetiana (1990) consistiria em estimular justo esta capacidade do indivíduo de se fazer e sentir *interferente*, apesar de que

nenhuma pessoa [possa] viver conforme suas próprias determinações [...] a sociedade forma as pessoas mediante inúmeros canais e instâncias mediadoras de um modo tal que tudo absorvem, *aceitam* nos termos desta configuração [...] Isto atinge as instituições e [...] a educação (ADORNO, 1995, p. 182, **grifo nosso**).

Vou mencionar um paralelo que estabeleço, em certa medida, entre o universo psicológico de Pestana, inventado por Machado de Assis²¹, e as entrelinhas da fala de um compositor brasileiro com o qual traço analogia, Ernesto Nazareth. A proximidade desses personagens certamente não se daria pela semelhança da frustração musical ou sentimento de inferioridade, a tomar pelas entrelinhas da fala do autor de Odeon: “Duas coisas dão-me imenso prazer: uma pessoa a ouvir-me com reverência e um pianista “desconcertado” ao tentar transpor alguma dificuldade encontrada em minha música” (NAZARETH, S. 1985)²² A semelhança consistiria na necessidade implícita de dignificar aristocraticamente a sua música, abrandando com fidalguia o efeito vulgar da popularização da sua obra pela dança: “Minhas músicas não foram feitas para serem dançadas; mas, sim, ouvidas!” (NAZARETH, S. 1985).

Entretanto, para além das entrelinhas das falas de Nazareth, e considerando que a presente pesquisa não contempla a apreciação do meu posicionamento seguinte a partir de estudos aprofundados da biografia e das concepções estéticas deste autor, observo intuitivamente, a exemplo de composições como Odeon, Elegantíssima e Arreliado, um forte suporte, consciente ou não, da harmonia de Chopin e Bach e do estilo de Beethoven na música de Nazareth; fato que não invalida, ao contrário, ajuda a reiterar minha hipótese de que, a depender do tipo de interação com as tradições dominantes, é possível intervir na tradição da música brasileira, dialogando com outros conhecimentos, “sem esquecer os próprios” (SANTOS, 2010, p. 56). Villa-Lobos considera Nazareth a encarnação da alma musical brasileira; o compositor de Brejeiro transmitiria espontaneamente as emoções vivas

²¹ opus cit.

²² NAZARETH SISTON, Julita. Entrevista concedida a Luiz Antonio de Almeida. Rio de Janeiro, 1985.

do povo brasileiro, cujo caráter apresentaria tipicamente na sua música (*apud* ALMEIDA, 1926).

A valorização que os sujeitos podem conferir aos conhecimentos elaborados nas zonas colonizadas, como o Brasil, a meu ver, pode depender da noção que se constrói acerca de *conhecimento originário* e *conhecimento secundário*. A questão consistiria no equívoco da valorização do *status referencial* do conhecimento originário como viabilizador do conhecimento secundário. É possível que se possa avançar neste problema caso se considere a tradição como extremamente dinâmica de modo a tornar impreciso o *locus* étnico de originalidade de um conhecimento. “O intercâmbio cultural europeu-africano [por exemplo,] começou muito mais cedo do que se imagina” (TINHORÃO, 2008, p. 11).

Uma das conseqüências de tal equívoco revela-se, na prática, no recorrente erro de dicionaristas e colaboradores de enciclopédias de apontar como portuguesas, por exemplo, danças oitocentistas como a fofa e o fado, comprovadamente [...] negro-brasileiras (TINHORÃO, 2008, p. 7).

Pesquisadores contemporâneos (SANTOS; MENESES, 2010, p. 56, **grifo nosso**) apontam para a possibilidade de diálogos epistemológicos igualitários e integrativos desde que se considere “crucial a comparação entre o conhecimento que está a ser aprendido e o que [...] nesse processo é desaprendido e esquecido [...] A utopia do inter-conhecimento [neste contexto seria] aprender outros conhecimentos *sem esquecer os próprios*”. Apesar de por um lado ser lógica e eticamente impossível conciliar interação cultural a puro nacionalismo, apreendo, a partir da ilustração do conto machadiano, que é necessário procurar manter-se consciente das tensões entre regulação/emancipação e apropriação/violência entre culturas (SANTOS; MENESES, 2010) para que o diálogo cultural decorrente seja *mutuamente* rico e a percepção musical subjetiva não seja frustrada pelo “monopólio das categorias de percepção e apreciação legítimas” estabelecido pela cultura dominante (BOURDIEU, 2006, p. 88).

A retomar Nazareth como pauta, que vulgaridade *nós* quisemos atribuir, no final do século XIX, à música feita para ser dançada? Podemos aprender algo com isto e estabelecer relação com as formas como a indústria cultural usa a arte da dança para ajudar a desmerecer nossa música hoje? Cabe a nós, brasileiros, ao sul da linha do equador, deliberarmos sobre o assunto estabelecendo ao mesmo tempo uma crítica que analise o impacto, na nossa cultura, de uma ‘música só para pensar’, ‘só para tocar’, ‘só para cantar’, ‘só para dançar’, ‘só para entreter’, cartesianamente separadas e muitas vezes elaboradas no seio de tradições musicais

alheias; e o risco que nós corremos hoje caso estejamos pensando numa música ‘só para ensinar’. Uma vez que esta última finalidade converge, em certa medida, com nossas necessidades locais mais emergentes, que ‘medida’ é esta que queremos conferir, então?

5.3 ESTUDO 2 ½.

O CASO LIMA BARRETO: o nacionalismo e o violão de Quaresma

Acredito que exista ainda um tipo de nacionalismo radical, representado de forma interessante, outra vez na literatura, por Lima Barreto (1993, p. 52) em *Triste Fim de Policarpo Quaresma*, que tampouco nos permitiria uma apropriação consciente da nossa cultura sem reservas xenofóbicas prementes ligadas a influências extra-culturais.

O Major Quaresma é escrevente do Arsenal de Guerra, homem metódico e organizado em torno de funções burocráticas, estudioso sobre tudo o que é brasileiro: a flora, recursos minerais, todas as obras sobre a história e a cultura do país. Esse amor pelo nacional leva-o a tomar aulas de violão por considerar o instrumento como parte das raízes culturais brasileiras. Em conformidade com o que justifica seu amor pelo violão, Quaresma pensa no Português como língua imposta, não-autóctone, incapaz de descrever as belezas da nação. Nesta febre nativista, Quaresma propõe o tupi-guarani como língua nacional, em petição dirigida à Câmara de Deputados:

Policarpo Quaresma, cidadão brasileiro, funcionário público, certo de que a língua portuguesa é emprestada ao Brasil [...] Demais, senhores congressistas, o tupi-guarani, língua originalíssima, aglutinante, é polissintetismo de múltiplas feições de riqueza, é a única capaz de traduzir as nossas belezas.

A frustração e o insistente final trágico que também abate o personagem de Lima Barreto (1993), origina-se, a meu ver, em seu ideal de Brasil purista com referencial monocultural inalcançável porque

todos nós, brasileiros, somos carne da carne daqueles pretos e índios supliciados. [Mas] todos nós brasileiros somos, [ao mesmo tempo e inevitavelmente] *por igual*, a mão possessa que os supliciou. [Dominados e dominantes]. A doçura mais terna e a crueldade mais atroz aqui se

conjugaram para fazer de nós a gente sentida e sofrida que somos e a gente insensível e brutal, que também somos (RIBEIRO, 1995, p. 120, **grifo nosso**).

O drama do Quaresma de Lima Barreto (1993), articulado com parte da discussão de Darcy Ribeiro (1995) em *O Povo Brasileiro*, indica-me a necessidade de entender formas de ler nossas vertentes poli-étnicas, tanto cientes das tensões entre emancipação e violência interculturais (SANTOS, 2010), quanto atentos para não negar precipitadamente *nossa* vertente cultural européia. Quem pode negar a importância da tradição da música tonal para a estruturação de parcela considerável de nossa música popular? Contudo, acredito que o faz Quaresma hesitar em afirmar a nossa parte européia, e que armou o pré-modernismo de Lima Barreto contra o continente lusitano, procede legitimamente do fato de que

o modelo sincrético [brasileiro] [...] tentou assimilar as diversas identidades existentes na identidade nacional em construção, *hegemonicamente pensadas numa visão eurocêntrica* [...] o que teve como consequência a falta de [...] solidariedade e de tomada de uma consciência coletiva, enquanto segmentos [...] excluídos [...] da distribuição *equitativa* do produto social (MUNANGA, 2010, p. 446, **grifo nosso**).

Acredito que Mário de Andrade (1962, p.25, **grifo nosso**) pode ser introduzido na discussão para ajudar a estabelecer uma ligação dialética com as questões postas ao advertir

do que é feita a música brasileira. Embora chegada no povo a uma expressão original e étnica, ela provém de *fontes estranhas*: a ameríndia em porcentagem pequena; a africana em porcentagem bem maior; a portuguesa em porcentagem vasta [...] Além dessas influências já digeridas temos que contar as atuais. Principalmente as americanas do jazz e do tango argentino. Os processos do jazz estão se infiltrando no maxixe. Em recorte infelizmente não sei de que jornal guardo um ‘samba macumbeiro, Aruê de Changô, de João da Gente que é documento curioso por isso. E tanto mais curioso que os processos polifônicos e rítmicos de jazz que estão nele *não prejudicam em nada o caráter da peça. É uma maxixe legítimo*. De certo os antepassados coincidem.

Não obstante, penso que o posicionamento andradiano é fragilizado, algumas vezes, ao se inclinar para uma posição antropologicamente duvidosa quando parece sugerir uma dignificação da música brasileira através de uma erudização no seu projeto de “desenvolver a

música erudita nacional” (*apud* SCHWARTZMAN *et al*, 2000, p. 108). Ao revelar um equívoco concernente à origem das Modinhas no Brasil, Tinhorão (2008, p. 73, **grifos do autor**) me faz interpretar, das entrelinhas do discurso de Mario de Andrade, um pensamento evolucionista (de aperfeiçoamento) consistente no empenho na tradução erudita da música popular:

O achado do caderno de cantigas, modinhas e lundus intitulado *Modinhas do Brazil* [...] permite, finalmente, demonstrar o erro do polígrafo Mário de Andrade em seu estudo *Modinhas Imperiais*, quando, após afirmar que “a proveniência erudita européia das Modinhas é incontestável”, e acrescentar “que eu saiba, só no séc. XIX a Modinha é referida na boca do povo do Brasil, perguntava: Ora dar-se-á o caso absolutamente raríssimo duma forma erudita haver passado a popular?”

Para em seguida prosseguir com este caso no meu próximo estudo, rememoro que antes de intelectuais modernistas como Mário de Andrade e Villa-Lobos se ocuparem com a erudização da música popular, o compositor pré-modernista Ernesto Nazareth, já no final do século XIX, afinado historicamente com as expectativas do escritor Lima Barreto²³, manifesta o pioneirismo da arte (neste caso, popular) em discussões que as ciências sociais somente mais tarde desenvolverão, e volta atenção estética para a originalidade do elemento mais nativo da terra de Pindorama²⁴: o índio. Na sua composição *Cacique*, Nazareth evoca elementos da rítmica indígena e os incorpora ao seu tango chorado, reforçando minha ilustração acima citada de que o referido compositor se apropria de outras epistemologias sem esquecer a sua. Contudo, o referido ‘autor de polcas’ acaba ampliando o impasse sócio-epistemológico entre o popular e o erudito, e me impele a sugerir retardar a questão para o Estudo No 4 e lançar, em caráter preliminar, um olhar sobre *meu* primeiro Grupo dos Quatro.

5.4 ESTUDO No. 3. Debussy, Villa-Lobos, Koellreutter e Phenix: de como perceber uma música universal-particular

Acredito ser interessante repensar sobre as escolhas de um músico num momento histórico de intensa transição. No final do século XIX, Brahms e Mahler, como bons românticos, não viam futuras perspectivas promissoras para a música européia. Pouco depois,

²³ op. cit.

²⁴ Nome conferido ao Brasil por algumas tribos indígenas antes da colonização portuguesa.

Schoenberg decidia negar o tonalismo, a princípio. E se sua música não passasse de 29 segundos, tal brevidade poderia se justificar por uma questão de rigor técnico. A meu ver, Schoenberg acaba reafirmando o cartesianismo, procurando compor univocamente com a razão, e adaptando o sentido eurocêntrico de evolução da humanidade de Hegel à música quando pensa que não há outra estética a perseguir senão a do belo subscrito na obra do velho (e também alemão) J. S. Bach. Adversamente, neste mesmo período, na França, Jean-Claude Debussy encontra uma via artística que conduziria a novas possibilidades composicionais ao passo que antevia a necessidade do diálogo estético com epistemologias estrangeiras, sobretudo a oriental.

O interesse que me aproxima de Debussy consiste na sua solução artística baseada no encontro com a cultura oriental, e não na negação racional do sistema tonal, como fez Schoenberg em princípio. Debussy continuou usando o tonalismo quando entendia necessário apesar da impressão dos alemães de que o ‘música’ se tinha esgotado junto com o sistema.²⁵ Discutindo um esboço harmônico com um professor de composição que insistia em saber que critério Debussy tinha usado para desenvolvê-lo, Debussy disse que o único método que usava era o *princípio do prazer* (GRIFFITHS, 1989). Neste diálogo, identifico em Debussy uma característica do espírito moderno: a ousadia de saber e pensar por si mesmo, o ‘ousa saber’ que Foucault (1981) atribui ter começado em Kant.

Ao mesmo tempo em que Debussy incorpora elementos da música oriental, Villa-Lobos viaja para Paris e maravilha-se com o Impressionismo de Debussy. Em 1925, Villa-Lobos compõe uma peça intitulada *Alma Brasileira*, em que o compositor associa elementos do choro, da rítmica indígena e do impressionismo com o qual se encantou. O que também revela uma característica artística importante inclusive para a educação que é a de apropriar-se do que é seu. Mas ao passo que afirma sua cultura, consegue dialogar com outras epistemologias. E isto também considero reflexo do espírito moderno: definir-se contextualmente estabelecendo relação com o seu derredor.

Phenix (1961), ao elaborar a *Teoria dos Significados*, me ajuda a demonstrar o que une Debussy a Villa-Lobos além do espírito moderno de ambos. A semelhança consiste em que, quando os reporto às categorias de Phenix, os referidos compositores igualmente manifestam perceber a música de forma *sinóptica*, ao retomar a história da música, *ética*,

²⁵ Como este assunto é apenas uma introdução que entendo necessária para que eu tente discutir a forma como Debussy interage com a tradição musical, sugiro informações mais detalhadas a respeito a partir de CANDÉ, Roland de. **História Universal da música**. v. 2. São Paulo: Martins Fontes, 2001; DEBUSSY, Claude, **Monsieur Croche**, Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1989; GRIFFITHS, Paul, **A música moderna**, Rio de Janeiro, Zahar, 1989; HEGEL, G. W. F. **Fenomenologia do espírito**. Vozes, 2000; SCHOENBERG, Arnold. **Style and Idea**. New York: Philosophical Library, 1950.

selecionando o que os convém (embora aqui se corra o imenso risco de supervalorizar culturas alheias²⁶) e *estética*, interagindo pessoalmente e transformando a tradição musical.

A partir da apreciação da trilogia desses autores (Debussy, Villa-Lobos e Phenix) relacionados, as perspectivas que se abrem no que diz respeito ao ensino de música são indicadas por Koellreutter ao sugerir que uma retomada da história só faz sentido caso represente uma *avaliação e uma indicação de novas possibilidades artísticas locais*. No meu entender, essa visão do *sinóptico* em Koellreutter aproxima a percepção e o ensino da história da música do seu próprio ideal pedagógico *pré-figurativo* (*apud* BRITO, 2001).

No entanto, existe um tipo de interação cultural procedente dos processos de dominação que considero ser importante que tenhamos em mente em benefício do nosso ensino de música. Precisaria pesquisar, posteriormente, se ainda está sendo posto em prática o velho método das escolas de música para a educação musical infantil que consiste no aprendizado musical mediante um repertório de música de ciranda ou procedente de outras manifestações populares brasileiras para, em seguida, “evoluir” disso para a música européia, porque este tipo de educação musical acredito eu que não queiramos mais, haja vista o impacto de dominação cultural que demonstro acarretar, subvertendo a musicalidade dos sujeitos a ponto de se gerar novos ‘Pestanas’ machadianos²⁷, frustrados pela cisão inventada entre o popular e o erudito em música.

Que esperanças podemos nutrir então em relação a esse *abismo*²⁸ estabelecido pelo referencial dominante?

²⁶ Especulo que, não fosse o nacionalismo, Villa-Lobos poderia ter perfeitamente aderido à vertente moderna brasileira, do começo do século XX, que supervalorizava a cultura francesa!

²⁷ *op. cit.*

²⁸ No campo do conhecimento, o pensamento *abissal* consiste na concessão à ciência moderna do monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso [ou o mais e o menos legítimo, como os pretensos erudito e popular] em detrimento de dois conhecimentos alternativos: a filosofia e a teologia [aos quais eu acresço a arte]. Do outro lado da linha [ao sul do equador, como no Brasil] não há [na perspectiva abissal] conhecimento real; existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos *intuitivos* ou *subjetivos* que, na melhor das hipóteses, podem tornar-se objetivos ou matéria prima para a inquirição científica. *O pensamento pós-abissal* pode ser sumariado com um aprender com o sul usando uma epistemologia do sul [e não unificada e pacificada pelo branqueamento, como Darcy Ribeiro quase insinua] [...] Só assim será possível ir além de Hegel, para quem ser membro da humanidade histórica [do lado dominante da linha] significava ser um grego e não um bárbaro do século V a.C., um cidadão romano e não um grego nos primeiros séculos da nossa era, um cristão e não um judeu da Idade Média, [em suma] um europeu [clássico] (SANTOS, 2010, p. 33, 34, 54).

5.5 ESTUDO No. 4. Andrade, Villa-Lobos, Adorno, Munanga e Nazareth: inventando um Grupo dos Cinco

Uma das questões que podem interferir sociologicamente na percepção musical é a que introduzi recentemente neste texto: o popular e o erudito, suas fronteiras, validades e legitimidades. O grupo dos Cinco que aparece neste subtítulo foi forjado com o intuito de me ajudar a estruturar um posicionamento a respeito desta questão. Meu intuito não é insistir em polemizar esse dualismo criado culturalmente, mas tentar lembrar algumas bases que reforçam e outras que desmistificam o tradicional embate.

Tendo Villa-Lobos como um importante representante artístico musical do seu projeto cultural, Mário de Andrade, preocupado com o registro, a utilização e uma certa *dignificação* das manifestações musicais populares do Brasil acaba incorporando do Movimento Modernista, do qual fez parte, uma certa vontade de sofisticação, perigosa a meu ver.

O Modernismo, por sua vez, não foi um acontecimento linear, porque abarcou agentes intelectuais de campos diferentes e, portanto, interesse vário. Gustavo Capanema foi um agente político enquanto Mário de Andrade, um agente cultural. O que interessava a ambos e funcionou como *locus* de negociação entre ambos os agentes foi o Nacionalismo. Contudo, o objetivo nacionalista de ambos foi bem diferente. Um quer senso de dever, coesão e ordem nacionais. O outro quer uma cultura original que acabará por satisfazer, sobretudo, as camadas culturais “mais refinadas”, e por fornecer ao agente político a sua parcela na negociação. Soa-me aristocrática a encomenda, que Villa-Lobos vai receber, de uma música “erudita” nacional porque a fim último do estudo do ‘folclore brasileiro’ acaba por aparentar a transformação da ‘matéria-prima’ do folclore em ‘obras primas’, o que é muito diferente...

Entre 1938-9, Mário de Andrade, em papel timbrado do Instituto Nacional do Livro, redige as ”bases para uma entidade nacional destinada a estudar o folclore musical brasileiro [parte dos eruditos], propagar a música como elemento de cultura cívica [parte do governo] e *desenvolver a música erudita nacional* [parte modernista] (*apud* SCHWARTZMAN *et al*, 2000, p. 108).

Para Adorno (*apud* França, 2008, **grifo nosso**) a dicotomia entre música folclórica e música erudita não existe, ou antes, não é com esta divergência que ele está mais propriamente preocupado, mas com a diferença entre a música de massa e a música séria (*serious music*). Quando o autor se refere à música popular quer entender uma música que foi sujeitada à padronização com fins dimensionados pela indústria cultural e se refere mais propriamente ao jazz.

Segundo Adorno, o que difere fundamentalmente a boa música séria (erudita) da música popular é que esta última sujeitou-se a um rígido sistema de *padronização* de tal forma que, no decorrer de seus processos psicossociais, embotou a percepção estética de seus ouvintes [...] Ao processo de padronização subjacente à música popular, Theodor Adorno introduz o conceito de “*estandardização*” [característico do jazz] que, ao enquadrar a forma, estiliza o conteúdo, fracionando suas partes de maneira que estas adquiram significado independente do todo, isto é, tenham um sentido em si, separado da totalidade da forma.

Um julgamento claro no que concerne à relação entre música séria e música popular só pode ser alcançado prestando-se estrita atenção à característica fundamental da música popular: a estandardização. Toda a estrutura da música popular é estandardizada, mesmo quando se busca desviar-se disso. A estandardização se estende desde os traços mais genéricos até os mais específicos. Muito conhecida é a regra de que o *chorus* [a parte temática] consiste em trinta e dois compassos e que a sua amplitude é limitada a uma oitava e uma nota. Os tipos gerais de *hits* são também estandardizados: não só os tipos de música para dançar, cuja rígida padronização se compreende, mas também os tipos “característicos”, como as canções de ninar, canções familiares, lamentos por uma garota perdida. E, o mais importante, os pilares harmônicos de cada *hit* – o começo e o final de cada parte – precisam reiterar o esquema padrão. Esse esquema enfatiza os mais primitivos fatos harmônicos, não importa o que tenha intervindo em termos de harmonia. Complicações não tem conseqüências. Esse inexorável procedimento garante que, não importa que aberrações ocorram, o *hit* acabará conduzindo tudo de volta para a mesma experiência familiar, e que nada de fundamentalmente novo será introduzido (ADORNO, 1986, p. 116-7, **grifos do autor**).

De todo modo pode ser importante para meu estudo entender, sobretudo, em que consiste esta música séria e se tal conceito pode ser reportado tanto para a música erudita quanto para a popular. França (2008) diz que para Adorno

na boa música erudita, o desenvolvimento do conteúdo formal faz com que as partes da composição contenham, virtualmente em si, a idéia do todo; também os detalhes, assim como os fragmentos são produzidos a partir da concepção do todo e, cada movimento musical é, geralmente, uma introdução ao final, o que confere à música erudita um constante estado de tensão favorável à sua própria dinâmica.

Se França (2008) estiver certo, fica muito claro que a boa música para Adorno, assim como entendo, porquanto não seja a música com baixo índice de informação proveniente da indústria cultural, é a música de concerto. Até o momento não tive contato com parte da obra de Adorno que considere a possibilidade de uma música popular de qualidade apesar da indústria cultural e a despeito dessa música precisar dessa indústria para ser divulgada, subsistir e manter o artista profissional. Sei que esta categoria de música popular também existe e neste caso, se Adorno não falou sobre ela, ou pecou por acepção ou por desconhecimento. De todo modo, parte da classe artística reconhecida e respeitada nacionalmente alimenta um aspecto enobecedor ao termo erudito. Lacerda (1995)²⁹ especifica o que o leva a classificar Ernesto Nazareth, o compositor de tangos brasileiros, como compositor erudito:

Ernesto Nazareth, no entanto, é um verdadeiro compositor “erudito”, o que se pode comprovar pela observação de algumas características da sua obra, que o colocam *muito acima do sofrível nível técnico e artístico do músico popular*: (1) melodias belas e originais, *sempre diferentes de uma música para outra* [consideração que lembra a posição de Adorno]; (2) harmonia rica e coerente [Se for ‘pobre’ não adianta ser coerente ou suficiente então. Além do mais, o que é uma harmonia ‘pobre’?]; (3) ritmo preciso e, dentro do limite imposto pela dança escolhida, variado. (4) E, acima de tudo, em sua grande produção, uma notável diversidade de soluções de técnica pianística. (LACERDA, 1995, **grifo nosso**).

Imagino que Lacerda (1995) estabelece para a música erudita a perspectiva do concerto, do maestro, das sinfonias, das partituras e do letramento acadêmico. Para o universo popular, as manifestações espontâneas, não formalmente racionalizadas, centradas na intuição, na experiência musical associada a uma educação rudimentar, fragmentada ou extra-musical. Mas talvez eu tenha imaginado demais, porque, afinal, Osvaldo Lacerda é advogado...

²⁹ In: **Este Brasil que tanto amo** - CD de Eudóxia de Barros, piano. Paulinas Comep. São Paulo, 1995. Texto por Osvaldo Lacerda.

As entrelinhas do depoimento de Francisco Mignone (1980) parecem persistir em certo padrão, embora não musical, mas, social, dessa separação entre o erudito e o popular.

Outros compositores, contemporâneos de Nazareth, notadamente Alves de Mesquita, Callado e Anacleto de Medeiros, também escreveriam música com tendência nacionalista. A influência de Ernesto Nazareth sobre compositores populares e eruditos foi e continua evidente. Até musicistas da envergadura de Villa-Lobos se louvaram da obra nazarethiana para soluções artísticas e estéticas.³⁰

5.6 MICRO-ESTUDO No. 5: Interagir com a tradição é perceber o que, e como?

Começando por tentar sintetizar o erudito e o popular e, se não superar, sublimar as raízes profundamente sociais da separação, direi que tenho começado a prezar pela necessidade perceptiva de interagir com a música *nacional*, a nossa música, a nossa tradição musical. E talvez o primeiro passo determinante na interação com a tradição seja superar o apelo que vislumbre um tipo de ‘*resgate*’ cultural porque

para sermos uma pessoa de tradição, temos de conceber o temporal e o intemporal em conjunto; temos de *nos tornar profundamente conscientes do nosso tempo e da nossa própria contemporaneidade* [...] revelar uma consciência, nas palavras de Eliot, “não daquilo que está morto, [e precisaria ser resgatado] mas do que ainda vive” (SANTOS; MENESES, 2010, p. 303, **grifo nosso**).

Associo, à necessidade de interação com a tradição musical a partir da viva tradição nacional, o interesse do aprendizado ativo, realizado pelo corpo do sujeito, porque

a tradição é um estado de espírito e um conjunto de práticas interiorizadas. [...] citando as palavras felizes de Bourdieu, é aquilo que o corpo aprendeu ou o *que foi aprendido pelo corpo* [...] é a auto-inteligibilidade do passado no presente [...] tem tudo a ver com a subjetividade da pessoa (MOOSA, 2010, p. 303, **grifo nosso**).

³⁰ MIGNONE, Francisco P. **Música**. MEC; Bloch Editores. Rio de Janeiro, 1980.

5.7 MICRO-ESTUDO No.6. Koellreutter e Schiller; Barbosa e Kierkegaard: os últimos dois duetos ou do dever social do artista que percebe

Para o grego antigo, ter força física era uma virtude. Mas virtude para quê? Para melhor servir a pátria numa adversidade político-militar. Para o músico atual, ter percepção aguçada é uma virtude, e não é de hoje. Mas virtude para que? Para Koellreutter a função do artista deve ser “contribuir para a conscientização das grandes idéias que formam a nossa *realidade atual*” (*apud* ADRIANO; VOROBOW, 1999, **grifo nosso**). A expectativa de Koellreutter (1977) é semelhante à concepção de educação estética de Schiller (2002 *apud* MIRANDA, 2004, p. 92, **grifo nosso**), para o qual “a compreensão da arte como forma de educação da humanidade implica não apenas uma comunicação entre estética e ética ou política, mas também uma *comunicação entre o artista (e/ou o crítico especializado) e o público leigo em geral*”.

Interpreto que Barbosa (2009) sugere uma educação da percepção musical diferente de Koellreutter e Schiller, por desassociar a formação da percepção musical da formação política. A noção da autora de ‘*apreciação musical consciente*’ poderia mais proceder do romantismo de Kierkegaard (*apud* MIRANDA, 2004, p. 93, **grifo nosso**) já que, para este, a *expressão* estética remete à relação cognitiva que podemos ter *individualmente* com as obras de arte, mediada por uma leitura histórica separada das aberturas e lutas sociais necessárias a atitude de conquista desse *usufruto pessoal* como possibilidade de conscientização mediante expressão artística. Do que observo Barbosa preferir uma percepção musical pela ‘abstração perceptiva’, com o corpo em repouso, passivo, e entender “por estética [a mesma] relação de *si a si mesmo*, semelhante ao que Foucault chamaria de *cuidado de si*”, que Kierkegaard defende. Neste último caso, a ‘educação do artista que percebe’ estaria desvinculada da capacidade de expressão da realidade atual, como em Koellreutter e Schiller, em nome de uma hermética e aristocrática erudição histórica.

5.8 CONCLUSÃO PROVISÓRIA DOS ESTUDOS PRELIMINARES: Percepção musical via canção popular: da necessidade de interação perceptiva com a própria tradição (e das tensões em contrário)

Baseando-me nas minhas vivências em sala de aula, no arcabouço teórico que tenho levantado e na confirmação que experimentei no pensamento de Kuhn (2006) de que nossos problemas não podem ser resolvidos com os métodos do passado, formulei a hipótese de que a canção popular brasileira poderia se prestar perfeitamente ao trabalho de percepção musical caso os estudantes recebessem subsídios didáticos para elaborar e realizar seus próprios arranjos. Desconfio que esta hipótese seja válida por algumas razões. Primeiramente, porque representaria o passo fundamental na interação com a nossa tradição musical. Segundo, porque a correspondência que se pode encontrar entre a fraseologia musical e a letra ou poesia da canção impulsionaria uma compreensão mais concreta do que vem a ser frase em música. Terceiro, porque aproveitaria a posição de Rousseau (1979) de que não são todos os sentidos que temos a felicidade de poder desenvolver mediante um órgão correspondente, como o ouvido pode ser trabalhado pela voz. Quarto, porque em educação estamos sempre nos perguntando de que forma poderíamos aproveitar a avassaladora força da indústria cultural em benefício da educação musical, e a mídia ajuda a construir considerável referencial da canção popular, porquanto demasiado múltiplo por alcançar também o apelativo e pejorativo.

Com o propósito de aludir a um solfejo realizado através da nossa canção popular, reporto-me a Grossi (2001) cujas concepções a respeito da percepção incluem uma crítica aos exercícios estereotipados, que não são retirados da literatura. Tal procedimento contribuiria para arrefecer a prática do solfejo e dificultaria a compreensão lingüístico-musical. Então penso que o uso pedagógico da maior familiaridade que nosso estudante tem, em geral, com a música popular, de acordo com a premissa de Grossi, contribuiria tanto para o desenvolvimento do solfejo, quanto para aviar o processo de aquisição de leitura.

Koellreutter (*apud* BRITO, 2001) diz que o melhor modo de perceber é estabelecendo relações. Então, reportando-nos à nossa realidade, como se poderia solfejar relacionando uma escrita que não se domina a um exercício totalmente desconhecido ou esquisito? Penso que se o que queremos é *desmistificar* a leitura, é preciso relacioná-la a vivências prévias tais que permitam ao estudante incorporá-la com o máximo de fluência e o mínimo de impressão de artifício.

Sempre que há intervenções no real [...] as escolhas concretas das formas de conhecimento a privilegiar devem ser informadas pelo princípio da precaução, que no contexto da ecologia de saberes [que não hegemoniza uma linha dominante de conhecimento] deve formular-se assim: deve dar-se preferência as formas de conhecimento *que garantam a maior participação dos grupos sociais envolvidos* na concepção, na execução, no controle e na fruição da intervenção (SANTOS, 2010, p. 60, **grifo nosso**).

Observo que ao falar de canção popular não me restrinjo a MPB (Música Popular Brasileira). Mas reconheço a imperfeição do meu desejo de garantir essa ‘maior participação dos grupos envolvidos’ porque a concepção arquetípica de canção popular brasileira deveria ser dilatada para contemplar igualmente o *rap*, o *funk* e o *reggae*, muito presentes na cultura musical nacional. Por isso julgaria importante dialogar com cada turma de percepção musical a respeito do repertório brasileiro a tomar como base do aprofundamento linguístico.

Preocupado como Botelho³¹ em estimular a criação de estratégias para a superação do peso da colonização portuguesa e, por extensão, européia, entendo ser fundamental apreciar que aspectos da percepção musical podem ser desenvolvidos *a partir* da cultura dos indivíduos e *apesar* da indústria cultural, haja vista que a compreensão e a valoração da música podem depender mais das *imposições* culturais do que daquilo que se profere sobre música em aula.

A própria organização do mundo em que vivemos hoje é ideologia dominante [...] a organização do mundo converteu-se a si mesma imediatamente em sua própria ideologia. Ela exerce uma pressão tão enorme sobre as pessoas que supera toda educação [formal] (ADORNO, 1995, p. 143).

Embora o problema que apresento seja extenso e delicado no que se refere à extensão do poder do ensino nas instituições de educação, entendo ser possível propor uma posição provisória sobre a questão em forma de silogismo:

Premissa maior: *[É ponto pacífico que] existem fatos históricos e coletivos os quais a escola busca desempenhar o papel de ajudar a perceber.*

Premissa menor: *[Mas] perceber envolve criação pessoal.*

³¹ Fala do prof. Luiz Botelho de Albuquerque, enquanto membro da banca examinadora da defesa de dissertação de Robson Maia, realizada em 26 de Março de 2010.

Premissa conclusiva: *[Nesse caso] a tradição é viva, passível de transformação a cada instante, e sua percepção envolve mais que participação apreciativa através de uma educação baseada na exposição de fatos, regras, e recepção passiva de conhecimentos; convida o indivíduo a intervir subjetiva e coletivamente.*

Analisando a necessidade de "consideração da subjetividade" na apresentação dos diferentes mundos auditivos a partir dos quais a música se manifesta, reporto-me a Moreira (1990, p. 214) quando considera o problema do acesso e da construção cultural do conhecimento:

Os conteúdos das disciplinas têm que ser mais esmiuçados. Há neles espaço para que se questione a cultura das classes subalternas e se superem suas possíveis características opressivas? Para alguns teóricos o que os alunos das classes subalternas trazem para a escola é mera ponte para o conhecimento acadêmico, algo a ser abandonado ao se tomar contato com o saber elaborado.

A repercussão dessa crítica dentro do contexto musical local seria a seguinte. Um jovem estudante que tem pais com poder aquisitivo e interesse musical suficiente para se convencerem a matriculá-lo numa escola especializada durante oito anos, não terá dificuldades com os posteriores conhecimentos acadêmicos do ensino superior de música. O código dominante de que Benstein fala (*apud* SILVA, 2006) fluirá nesse aluno. Mas que dizer da situação de um sujeito que não tem a mesma oportunidade? Daí a questão enunciada por Moreira³² ser tão adaptável ao nosso contexto: “há espaço para que se superem essas características opressivas?” Se não há, penso que cabe também a universidade pensar estratégias políticas de transição consciente desta realidade.

³² loc. cit.

6 PERCEPÇÃO MUSICAL PARA OS TEÓRICOS: diálogos e monólogos

Existe acervo considerável de material produzido com a pretensão de capacitar o ouvido musical via solfejo, como a *Rítmica* de Gramani (1998) e os *Solfejos Melódicos e Progressivos* de Priolli (1987). O material é confeccionado com o intuito de ofertar suporte didático ao professor de Percepção e ao estudante.

A quantidade de publicações e a variedade de abordagem dos conteúdos são veementemente intensas. Na produção norte-americana, por exemplo, os métodos usualmente empregados para a disciplina podem apresentar temáticas voltadas à realização de ditados e à leitura cantada (ou solfejo) que, por sua vez, envolvem melodias e exercícios organizados em seqüências progressivas, subdivididas a partir de intervalos, tonalidades específicas, idéias rítmicas regulares em diferentes tons, ritmos diversos, encadeamentos harmônicos ordenados por ritmo e/ou tons, exercícios com esses elementos mesclados – alguns preocupados com a tessitura vocal dos leitores – sendo, na grande maioria das vezes, unidas a atividades gravadas em áudio (OTUTUMI, 2008, p. 43-44).

Não obstante, tanto a literatura que trata da percepção musical, enquanto tema, não é farta, quanto as necessidades dos profissionais mais criteriosos que lecionam a disciplina tampouco são supridas através do material didático existente (GROSSI, 2001; BHERING, 2003). Procurei, portanto, considerar tanto os autores que tratam diretamente desta temática, quanto os que lidam com ela de modo adjacente, ao passo que se preocupam com a educação musical.

Paz (1993) e Fonterrada (2005) tratam de alguns autores próximos da nossa temática: Scliar, Kodály, Dalcroze, Orff, Willems, Suzuki, Schafer e Koellreutter. Ao passo que Bernardes (2001), Grossi (2001), Otutumi (2008) e Barbosa (2009) têm experiência diretamente no campo da percepção musical, além de concepções formadas a respeito da disciplina objeto de meu estudo.

Paz (1993, p. 59) considera cerebral o método das aulas de percepção musical de Scliar, “árido, seco” e dirigido a um público já musicalizado, “destinado a quem quisesse mesmo fazer música e, principalmente, se quisesse ser compositor”. O método de Scliar

privilegiaria o desenvolvimento individual da identificação objetiva de progressões sonoras elementares e de ritmos gradualmente mais difíceis de executar e codificar.

O método Kodály (*apud* FONTEERRADA, 2005) baseia-se no canto coletivo e no solfejo. Aproximando-se do que Swanwick (2003), décadas depois, chamaria de discurso dos alunos, Kodály implantou um sistema de abordagem focada na música folclórica e nacionalista e fez uso da *manosolfa* para anteceder a leitura. Paz (1993) trata do método coral de Kodály, cuja finalidade é ensinar a ler e escrever. Para Kodály, não é importante que o Lá tenha 440 ciclos; importa que ele seja o VI grau da escala maior. O posicionamento de Kodály rompe com a forma literal de solfejar, priorizando a compreensão das relações escalares em detrimento de uma afinação fixa. Rousseau (1979, p. 153-154, **grifo nosso**) foi aparentemente o primeiro a criticar a pedagogia francesa de solfejo absoluto.

C e A designam sons fixos *invariáveis*, sempre expressos pelas mesmas teclas. Ut [Dó] e Lá são outra coisa. Ut é *constantemente* a tônica do modo maior. Lá é constantemente a tônica do modo menor ou a sexta nota do modo maior. Assim as letras marcam os termos *imutáveis* das relações de nosso sistema musical [fixam cada intervalo entre os graus da escala] e as sílabas marcam os termos homólogos das relações semelhantes em diversos tons [sendo mais adequada à compreensão dos modos numa perspectiva gradual] [...] Sigamos com nosso aluno uma prática mais simples e mais clara [que a francesa]; que só haja para ele dois modos cujas relações sejam *sempre as mesmas* e sempre indicadas pelas *mesmas sílabas*. Tocando ou cantando, que ele saiba estabelecer seu modo segundo cada um dos doze sons que podem servir de base e que modulando em D, em C, em G, a [nota] final seja sempre Lá ou Ut segundo o modo.

A abordagem de Rousseau explica a prática da qual Kodály fez uso e que se conhece atualmente como solfejo relativo ou como “Dó móvel”.

O método rítmico-corporal de Dalcroze entende o movimento corporal como a forma mais eficiente de internalizar conhecimentos musicais³³. Gordon (2000) chamará a iniciativa de Dalcroze de estímulo a audição³⁴, através do que, segundo Gordon, se pode externar idéias musicais. Dalcroze³⁵ alerta para a distorção que pode haver entre a percepção e a

³³ *apud* PAZ, op. cit.

³⁴ Com a palavra *audição*, Gordon designa a capacidade de um indivíduo em ouvir e compreender a música, mesmo quando o som não está fisicamente presente.

³⁵ *apud* FONTEERRADA, op. cit.

execução devido à necessidade de desenvolvimento de destreza técnica. No canto, a desafinação pode ser reflexo da incapacidade dos músculos das cordas vocais de responder adequadamente. Os exercícios corporais visam estimular a concentração, a memória e o ouvido interior.

O uso e consciência corporal como forma de perceber é defendida por Merleau-Ponty (1999, p. 278) na *Fenomenologia da Percepção*: “será preciso despertar a experiência do mundo tal como ele nos aparece enquanto estamos no mundo por nosso corpo, enquanto percebemos o mundo com nosso corpo. [...] o corpo é um eu natural e como que sujeito da percepção”.

A *Fenomenologia da Percepção* (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 255-6, **grifo nosso**), apresenta a música como meio de desenvolvimento da dimensão afetiva, de potencial expressivo singular, e ligado a outras linguagens de forma contingente. O desenvolvimento afetivo, apesar de não ser exclusivo da música e ser possível através do próprio verbo (como na literatura ou na poesia) é facilitado pela sublimação do uso objetivo da linguagem verbal em direção à gênese emocional.

Se nos parece que a linguagem [verbal] é mais *transparente* do que a música, é porque na maior parte do tempo permanecemos na linguagem constituída, damos-nos significações disponíveis e, em nossas definições, limitamo-nos, como o dicionário, a indicar *equivalências* entre elas. O sentido de uma frase [verbal] parece-nos inteligível do começo ao fim [...] Na música, nenhum vocábulo [objetivo] é pressuposto, o sentido parece ligado à presença empírica dos sons, e é por isso que a música nos parece muda. Mas na realidade, como o dissemos, *a clareza da linguagem* [em geral] *se estabelece sobre um fundo obscuro* e, se levarmos a investigação suficientemente longe, veremos que a própria linguagem [verbal] só diz a si mesma ou que *seu sentido não é separável dela*. [...] Seria preciso então procurar os primeiros esboços da linguagem na *gesticulação emocional* pela qual o homem sobrepõe, ao mundo dado, o mundo segundo o homem [o mundo do modo como ele sente intimamente].

Quero relacionar esta última questão às reflexões de Nogueira (2003) acerca da percepção musical. O autor afirma que a percepção de cada indivíduo está inteiramente ligada a fatores culturais e sociais e que o sujeito, por ser social, constrói sua identidade a partir do meio em que vive. De um ponto de vista pós-estruturalista, são esses sentidos e determinações sociais que irão definir as percepções dos indivíduos. Neste contexto, é possível discernir

sobre quê cultura o indivíduo é capaz de refletir, ou seja, se afastar para se debruçar nela: sobre aquela com a qual tiver alguma *familiaridade*.

Paz (1993, p. 83, grifo nosso) considera também o “não-método” de Orff, que defende, “em lugar do ensino de música, o estímulo à vivência musical através de jogos que partam da *experiência musical anterior* dos estudantes.” Swanwick (2003) entenderá a iniciativa de Orff como um princípio básico da educação: considerar o discurso musical dos alunos. Ao passo que Scliar³⁶ considera a musicalização como passo preliminar às aulas de percepção, Orff não julga necessário sequer o estudo da escrita musical. Ele sugere “sim a vivência musical, a ponto de se prescindir de qualquer documento grafado.”

Quanto à problemática do acesso à educação, tanto a leitura fluente pode não impedir que outras formas de dominação pedagógica ocorram de forma mais dissimulada, a depender de como se constrói o conhecimento, quanto à escrita pode ser usada como forma de detenção de poder, como um divisor de classes: os que sabem e os que não saber ler. Falando sobre um procedimento de ensaio de um coral, circunscrito à realidade cearense que pouco viabiliza as pessoas o estudo gratuito de música, Matos, E. (2002, p. 76) descreve: “O repertório é preparado através do método onde o cantor repete o que o regente lê na partitura. Não ensinar música aos cantores é, pelo menos, preservar o poder que o domínio da partitura proporciona.”

Orff³⁷, assim como Dalcroze, explora a relação entre música e movimento. O acréscimo talvez se estabeleça pela inclusão de elementos de improvisação; atividades de eco e *ostinatti* são usadas como referência para o improvisado. Assim como Kodály, Orff parte da escala pentatônica para trabalhar alturas definidas. No entanto, Kodály o faz por assim aproximar-se do repertório arquetípico do seu povo. Enquanto Orff parece estar mais movido especificamente por critérios de exclusão de notas que facilitam a improvisação.

Swanwick (2003) parece conciliar o pensamento de Gordon (2000) ao de Kodály (*apud* PAZ, 1993) pelo menos no que diz respeito ao ponto de partida da educação musical: que se tenha vivenciado música a ponto de ter uma concepção empírica desenvolvida a partir da qual se possa iniciar um trabalho de leitura e de reconhecimento de teoria musical.

³⁶ *apud* PAZ, *ibid.*

³⁷ *apud* FONTEERRADA, *op. cit.*

O sistema de Willems³⁸ visa o trabalho do órgão auditivo. Sugere este trabalho em *três instâncias*. Na *primeira*, usa diversos instrumentos, apitos, diapasões e ruídos da natureza, para explorar a *sensorialidade musical*. Num *segundo* momento, Willems entende que quando se ouve possuído por um desejo, se tem a *intenção de escutar*, fato que levaria a uma apreciação qualitativa determinante. Propõe que, ao se estudar os intervalos, o estudante seja aconselhado a *atribuir um conceito afetivo* para cada distância entre os sons. Para o autor, a afetividade é o aspecto central. No *terceiro* estágio, seria necessário atentar para a criação imaginativa de modo a *verificar* aspectos estruturais como *contrastes e simultaneidades*; a inteligência auditiva passa a ser o foco a partir de então. Swanwick (2003) parece ter sido determinantemente influenciado pelos escritos de Willems. Seus princípios de educação musical, com que me ocuparei adiante, sugerem camadas de amadurecimento que parecem ter levado em conta o trabalho de Willems. Ao abordar o nível *material* de amadurecimento, Swanwick se aproxima dos trabalhos da sensorialidade musical de Willems, via experimentação sonora. Ao atentar para a *expressão* mostra necessidade de lidar com o discurso musical de modo afetivo, como na segunda instância de Willems. E quando indica a possibilidade de compreensão da *forma*, Swanwick mostra interesse justamente no terceiro estágio de desenvolvimento auditivo proposto por Willems, que trata de aspectos da estrutura como informação, redundância, material temático e desenvolvimento. Fornecerei mais pormenores adiante.

O método Suzuki (*apud* FONTEERRADA, 2005) foi pensado para educar crianças. Em consonância com Nogueira (2003), considera o *meio* como determinante para a formação. Suzuki sugere um ambiente em que a criança tenha acesso a música e instrumentos musicais. Os trabalhos direcionados aos estudantes são guiados por dois princípios básicos: a *repetição* e a *imitação*. Tais procedimentos se aproximam das atividades em eco de Orff, porém distam do “não método” Orff no que diz respeito ao estímulo à criatividade via improvisação. Contudo, o método Suzuki tem a seu favor os resultados convidativos, incluindo o depoimento de intérpretes iminentes, que aprovaram os resultados do trabalho, como o violoncelista Pablo Casals.

Nos estudos de *Pensamento e Linguagem*, observo que Vigotsky (1993, p. 129, **grifo nosso**) considera involuntariamente um dos princípios de que Suzuki faz uso e fornece um parâmetro externo em auxílio à apreciação do método Suzuki:

³⁸ *apud* FONTEERRADA, op. cit.

O mais inteligente dos animais é incapaz de se desenvolver intelectualmente através da *imitação* [...] a imitação e o aprendizado trazem à tona as qualidades especificamente humanas da mente e levam a novos níveis de desenvolvimento.

Julgo a posição de Vigotsky (1984, p. 117) favorável ao método Suzuki quando aquele autor aborda o conceito de desenvolvimento proximal, no qual o sujeito é estimulado a avançar do seu desenvolvimento cognitivo real em direção a novas potencialidades.

Uma compreensão plena do conceito de zona de desenvolvimento proximal deve levar a uma reavaliação do papel da imitação no aprendizado [...] psicólogos têm demonstrado que uma pessoa só consegue imitar aquilo que está no seu nível de desenvolvimento.

Ao passo que o método de Scliar³⁹ requer estudantes musicalizados, o método do improviso de Koellreutter permite articular o treinamento auditivo com o processo de musicalização. Koellreutter esteve preocupado em apresentar aos estudantes, além da tradição musical, a nova “paisagem sonora” que se configurou no decorrer da primeira metade do século XX no ocidente (*apud* PAZ, 1993).

Assuntos tradicionais de estudo, tais como harmonia e contraponto, disciplinas aplicáveis apenas à música ocidental entre o período da Renascença e a última fase do período romântico deveriam ser absorvidos nessa conexão [com a música por-vir], pela teoria do texto musical e deveriam, então, perder seu significado como especializações distintas ou independentes (KOELLREUTTER⁴⁰, &25, 1977).

Para Brito (2001, p. 47, grifo nosso), Koellreutter trabalha com dois conceitos próximos, consciência e percepção, e nega um ensino que não consista na ampliação da percepção: “O professor não ensina nada, ele sempre conscientiza [...] A conscientização implica desenvolver *simultaneamente a vivência e o processo intelectual*, e a comparação é o melhor meio para promover o processo.” Acredito que esta “comparação” seria equivalente,

³⁹ *apud* PAZ, *ibid*, loc. cit.

⁴⁰ loc. cit.

pelo menos em parte, ao terceiro estágio de trabalho do órgão auditivo proposto por Willems e exposto pouco acima.

Schafer (1991), diz que ampliar as possibilidades perceptivo-musicais dos indivíduos passa pela necessidade de apresentá-lo à diversidade musical, construída no decorrer da história da humanidade, e leva a necessidade de diálogo com os sistemas musicais historicamente constituídos. Para tanto, Shafer acredita que é preciso voltar aos exercícios simples, básicos, de audição (como os primeiros exercícios de Willems⁴¹ para explorar a sensorialidade musical) para que a capacidade auditiva, tão prejudicada pelo aumento indiscriminado de ruído e pelas condições da vida moderna, recupere sua plena capacidade (*apud* FONTEERRADA, 2005).

Dirigir os ouvidos dos ouvintes para a nova paisagem sonora contemporânea e familiarizá-los com um vocabulário de sons que se pode esperar ouvir, tanto dentro como fora das salas de concerto. Pode ser que os ouvintes não gostem de todos os sons dessa nova música, e isso também será bom [...] Somente quando tivermos verdadeiramente aprendido a ouvi-la é que podemos começar a fazer julgamentos de valor. Quais os sons que gostamos? Quais gostaríamos de guardar? (SCHAFER, 1991, p. 123, 289).

Acredito que a teoria dos níveis de compreensão musical que Swanwick (2003) propõe pode ajudar a compreender o amadurecimento perceptivo-musical. O primeiro nível é o *material*. O estudante desenvolve distinção timbrística, dinâmica, lida com as massas sonoras e manuseia seu instrumento. O segundo nível é o de *expressão*, no qual o estudante constrói concepções a respeito do caráter, do gesto melódico ou fraseológico, do movimento. O terceiro envolve a questão da *forma*. O estudante aprecia aspectos estruturais como informação e redundância, fechamento de seções e abertura para desenvolvimentos contrastantes. No quarto nível, é capaz de assumir compromisso estético com determinado estilo ou compositor e desenvolve autonomia crítica. Lida com o *valor* em música.

A teoria da percepção de Merleau-Ponty (1999) mostra que a linguagem não está presente estritamente no texto ou só no locutor, mas sobremaneira na interlocução *expressiva*. O autor aponta para uma forma diferente de superação de abordagens linguísticas reducionistas ao sugerir o *corpo falante intersubjetivo* como um canal fundamental de construção da percepção (*apud* FURLAN & BOCCHI, 2003). Fator que ajudaria a justificar

⁴¹ loc. cit

as recentes preocupações dos educadores musicais em desenvolver práticas coletivas. Presumo que o autor recusa a pretensa fé nos resultados da *recepção* objetiva ou percepção *passiva*, presente no empirismo, e que relaciono à base do treinamento auditivo por *ditados*, rejeita ainda a hipótese de que se pode desenvolver percepção com base intelectualista, pela indicação subjetiva, restritamente pessoal de significação, uma vez que “o signo natural não se reduz ao signo artificial, porque não há signo natural no homem” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 256). Essa hipótese do desenvolvimento de um signo natural que faça sentido claro para o indivíduo apesar de não se relacionar com o signo artificial (que tomo como sendo a linguagem culturalmente constituída) observo presente na proposta de Campolina & Bernardes (2001) ao trabalharem com “áudio-partituras”, através das quais o estudante inicialmente é convidado a criar símbolos com total liberdade para representar graficamente o que escuta. Os autores alinham-se neste sentido, a meu ver, com as concepções de educação estética “dos neoconservadores, [...] e encerram a experiência estética no âmbito da experiência subjetiva e privada, roubando-lhe todo seu conteúdo utópico [inventado e adotado pela] ação política” (MIRANDA, 2004, p. 94).

O pensamento de Merleau-Ponty (1999, p. 249, 267, **grifo nosso**) e os princípios de educação musical de Swanwick (2003) aproximam-se ao vincularem a percepção e o aprendizado musical (respectivamente) à expressão. “Portanto, *o pensamento e a expressão constituem-se simultaneamente* [...] assim como nosso corpo se presta a um gesto novo na aquisição do hábito [...] O ato de expressão constitui um mundo linguístico e um mundo cultural”. O estudo dos referidos autores me leva a indicar o caminho para uma educação perceptivo-musical baseada na atitude consciente de expressão, e na aquisição de linguagem baseada no fazer. Para Granja (2006, p. 124-5, **grifo nosso**) “a riqueza do conhecimento musical está justamente na articulação entre a percepção *intuitiva* e a escuta *consciente*, entre a liberdade da criação e a disciplina da técnica, entre a razão e a emoção, *entre* o corporal e o intelectual”.

Silvino⁴², entendendo que a gênese da percepção é a relação pessoalmente ativa com o som e criticando o suposto *letramento* que a mera leitura de partitura é capaz de proporcionar, diz que “som é som, e som entra pelo ouvido”. Ao refletir sobre as intenções da audição, Schaeffer (1988, p. 83, 84, **tradução nossa, grifo nosso**) pontua quatro funções da atenção auditiva: “escutar, ouvir, entender, e compreender [...] Desta maneira, as quatro atividades

⁴² Fala da prof. Izaira Silvino, enquanto membro emérito de banca examinadora da defesa da dissertação de Robson Maia, realizada em 26 de Março de 2010.

parecem ter quatro correspondências: a causa, a coisa, a qualificação e o sentido.” Para o autor, a escuta *ativa e voluntária* permite escutar o que se busca. Intuo, neste caso, que caberia ao professor ajudar a detectar e analisar a função do “objeto musical” eleito.

Em um fragmento orquestral, posso querer reconhecer algum instrumento, ou reconhecer o tema e solfejar suas notas, ou apreciar o *vibrato* do violino solista. Em cada escuta, minhas percepções diferem, em primeiro lugar, de acordo com a eleição do objetivo da escuta.

O sentido em que Schaeffer⁴³ se refere ao conceito de “objeto sonoro” é amplo e inclui “três objetos *mais ou menos* musicais”: a qualidade do instrumento ou o próprio instrumentista; os efeitos da sonoridade, do andamento, do material temático e da textura; ou simplesmente o próprio som “independente do emissor ou de qualquer valor de referência”.

Grossi (2001, p. 51) retoma Swanwick (1988) e critica os “testes” de percepção aplicados atualmente, por partirem da premissa de que “a base para a compreensão musical encontra-se na competência dos estudantes em examinar a música (ouvir e pensar sobre) de forma compartimentalizada”. Propõe critérios mais qualitativos e holísticos de avaliação, além de questões abertas que permitam respostas mais intuitivas e criativas.

Bernardes (2001, p.73) corrobora com a prioridade que Swanwick dá à compreensão musical no ensino, criticando a pedagogia tradicional da percepção musical que “privilegia ações que se baseiam em atividades repetitivas e que tem no reconhecimento e na reprodução o seu fundamento e principal veículo metodológico.” Segundo observo, Bernardes não demonstra concordar com o método imitativo de Suzuki⁴⁴.

Barbosa (2009, p. 90, **grifo da autora**) concebe a disciplina de Percepção Musical como um *locus* de apreciação histórica crítica, e observo que aliena da sua pedagogia os autores que julgam necessário uma interação imediata com a prática. A autora defende também que a percepção musical só será desenvolvida numa perspectiva globalizante, como propõe Bernardes⁴⁵, caso seja trabalhada em função da obra musical completa.

⁴³ op. cit, loc. cit.

⁴⁴ loc.cit.

⁴⁵ op. cit.

Partir sempre do todo da obra musical, embora não se prescindia dos momentos de análise em que se busca compreender as *unidades significativas* – como vimos, não notas, intervalos, acordes, mas células, motivos, frases, relações estruturais ou aspectos arquitetônicos das obras – para, finalmente, voltar ao todo agora compreendido, significado, percebido de forma diferente.

Barbosa (2009, p. 26) resume assim os problemas, indicados pelos autores que estuda, derivados da abordagem tradicional da disciplina de Percepção Musical:

não entendimento da música como linguagem;

fragmentação do discurso musical, da percepção e da experiência musical;

ênfase nos elementos constitutivos da linguagem musical, de modo atomizado;

uso de exemplos estereotipados ao invés dos da literatura musical;

supervalorização do material escrito;

identificação e reprodução dos elementos (ou parâmetros) musicais como fundamento básico das atividades;

entendimento da percepção musical como algo que se dá somente através dos órgãos receptores auditivos;

ênfase no desenvolvimento do pensamento analítico.

Barbosa (2009, p. 19) acredita que Bernardes (2001) desvia-se do problema central das aulas de percepção musical ao focalizar no aprendizado da escrita tradicional. “O fato de que [...] o enfoque venha sendo o material escrito [...] não invalida que o código musical tradicional seja um objeto de estudo relevante, mormente no ensino especializado e graduações em Música.” Ao analisar os escritos de Grossi (2001), a autora⁴⁶ nega que o problema da experiência musical dos estudantes seja crucial. “*Em nossa opinião esse problema é secundário* [...] Pensamos que a falha primordial é [...] fragmentar o discurso musical.”

Imagino que Moreira⁴⁷ perguntaria a Barbosa, no que diz respeito à secundarização do discurso dos alunos (SWANWICK, 2003), se há espaço para que “se superem suas possíveis características opressivas.” No que tange ao modelo de avaliação em que Grossi (2001)

⁴⁶ BARBOSA, op. cit., p.22, **grifo nosso**.

⁴⁷ loc. cit.

propõe questões mais abertas que permitam respostas mais criativas e intuitivas, e que Barbosa (2009, p. 22) aponta “parecer um tanto subjetiva”, Merleau-Ponty (1999, p. 279, grifo nosso) argumentaria: “O pensamento objetivo *ignora* o sujeito da percepção. Isso ocorre porque ele se dá o mundo inteiramente pronto, como meio de todo acontecimento possível, e trata a percepção como um desses acontecimentos”. Barbosa (2009) também demonstra não considerar a questão do *meio* como determinante no processo formativo⁴⁸. Pensa em conformidade com a necessidade de apresentar ao estudante a diversidade musical construída no decorrer da história da humanidade, como sugere Schafer (1991), mas se detém sobremaneira na apreciação histórica da música europeia, defendendo ser secundária a apreciação da experiência anterior dos estudantes, ponto caro para Orff⁴⁹ e Swanwick (2003).

Otutumi (2008, p. 19, 23) faz um estudo dos procedimentos metodológicos utilizados na disciplina de Percepção Musical nos últimos 40 anos no Brasil e constata duas principais vertentes:

1) a visão que [...] de forma objetiva determina seus critérios de avaliação, competência, habilidade e finalidade; e 2) a visão que a trata como ferramenta para compreensão da música, estabelecendo o conhecimento global como prioridade, integrando a ele aspectos emocionais.

No primeiro grupo, tem o objetivo de desenvolver as habilidades de elementos musicais como melodia, ritmo e harmonia, relacionando sons e teoria. Está mais ligada à atividade repetida de exercícios. [Já o] segundo grupo tem a finalidade de [...] uma ação que vem significar um processo de discernir, distinguir, comparar e entender, [...] o desenvolvimento integral da percepção [...] por meio de comparações e metáforas.

⁴⁸ SHIZUKI, *op. cit.*; FONTERRADA, *op. cit.*

7 PESQUISANDO NA ESCOLA

7.1 INTRODUÇÃO: A disciplina de Percepção Musical na universidade brasileira

Os conteúdos das disciplinas têm que ser mais esmiuçados. Há neles espaço para que se questione a cultura das classes subalternas e se superem suas possíveis características opressivas? Para alguns teóricos o que os alunos das classes subalternas trazem para a escola é mera ponte para o conhecimento acadêmico, algo a ser abandonado ao se tomar contato com o saber elaborado (MOREIRA⁵⁰, 1990, p. 214).

A pesquisa de Otutumi (2008, p. 8) visando o reconhecimento da situação da disciplina de Percepção Musical nos cursos superiores brasileiros, aponta para uma ênfase metodológica em três frentes de trabalho: o harmônico, o melódico e o rítmico. A abordagem verificada prioriza a “leitura e escrita da notação, através do solfejo e ditado respectivamente, como ‘carros-chefe’, além da prática auditiva de reconhecimento intervalar, acordes e encadeamentos harmônicos”.

As duas visões gerais verificadas por Otutumi (2008, p. 23), tanto a “mais ligada à atividade repetida de exercícios” quanto a que atenta para o “desenvolvimento integral da percepção”, relacionam-se em certa medida com os resultados da minha experiência em sala de aula⁵¹ em que constato igualmente duas filosofias da percepção musical, e que chamei de Mecanicista e Complexa. Através da Percepção Mecanicista fragmenta-se o conhecimento em disciplinas, o que dificulta uma percepção integralizante da linguagem musical, e secciona-se o texto musical a ponto de restringir a percepção a aspectos elementares da música⁵². Enquanto na Percepção Complexa, existe abertura para a reintegração das disciplinas em educação musical e à ponderação da Percepção Musical como uma disciplina através da qual esse processo pode ser vivenciado⁵³. A consequência disso é que a abordagem mecanicista conduz as aulas de percepção aos ditados musicais de discriminação sonora e aos solfejos intervalares. A complexa, à apreciação de relações de significado linguístico-musicais que só

⁵⁰ loc. cit.

⁵¹ Relatada no subtítulo “Das experiências primeiras à ciência da educação musical” da presente dissertação.

⁵² Grossi (2001) chamaria este modelo de ensino de atomístico.

⁵³ Acepção que favoreceria a compreensão globalizante da linguagem musical segundo Bernardes (2001).

adquirem sentido através de uma atitude interventiva no discurso musical mediada pela expressão.

Particularmente, suponho que esta ‘atitude de expressão interventiva no discurso musical’ possa ser alcançada de modo feliz pela realização coletiva de arranjos musicais brasileiros. Acredito na ênfase no arranjo musical como uma das abordagens mais favoráveis a uma abertura perceptiva tanto geral quanto pragmática, ao se considerar a atuação de boa parte dos estudantes como músicos populares e a licenciatura que a universidade oferece destinada à preparação de professores para o ensino fundamental e médio. Tal proposta ajudaria os estudantes a interagir com a música viva local de acordo com suas necessidades coletivas e encargos profissionais como o ensino na educação básica⁵⁴. Schrader⁵⁵ reitera minha posição quando diz que “se eles vão trabalhar na escola eles vão escutar um repertório, vão precisar fazer um arranjo e copiar aquela melodia.”

Ainda como resultado da pesquisa de Otutumi (2008) verificou-se a utilização do piano como principal recurso em sala de aula. A autora criticou essa observada restrição a demais fontes timbrísticas cuja apreciação e uso poderiam fazer parte do trabalho de percepção. Recordando o acervo teórico que pesquisei constato que a crítica de Otutumi seria bem acolhida tanto por Willems (*apud* FONTERRADA, 2005) pelo seu interesse na percepção da *sensorialidade* musical ampliada pela escuta comparativa de diversos timbres, quanto por Swanwick (2003) devido ao desenvolvimento do nível *material* de expressão pela vivência e experimento timbrísticos. Neste sentido, observo que a utilização do teclado digital, devidamente explorados seus recursos, poderia significar vantagem didática devido à diversidade de timbres, ainda que sintéticos, que oferece.

Por fim, ao entrevistar professores de percepção de diversas universidades brasileiras, Otutumi (2008) observa a dificuldade que enfrentam em relação à heterogeneidade em sala de aula. Segundo a autora, os professores acreditam que a maioria dos alunos tem dificuldade porque não receberam boa formação anterior e não se dedicam à disciplina. Acredito que este resultado torna oportunas duas reflexões. A primeira se deve a necessidade da consciência pedagógica do contexto: os alunos não podem ser culpados por não “terem nível universitário” posto que o meio e o progresso das negociações político-educacionais é que determinam este “nível”. Portanto penso que a universidade precisa agir com sobriedade

⁵⁴ Preocupo-me com a necessidade de utilização prioritária de música brasileira no capítulo “Estudos preliminares das negociações sociológicas determinantes do perceber musical brasileiro...” e especifico outros detalhes da utilização de arranjos num subtítulo anterior, “Marinheiro na sala de aula”, na parte final de “Viagem No. 2”.

⁵⁵ Fala do prof. Me. Erwin Schrader em entrevista concedida gentilmente a mim no dia 3 de Dezembro de 2010.

neste sentido, não devendo fingir que todos os que ingressam na educação superior vieram do conservatório ou da escola de música.

No entanto seria injusto não me sensibilizando com o problema da maturidade dos alunos apontado pelos professores entrevistados. Na minha experiência de entrevistar um dos professores de percepção da Universidade Federal do Ceará, Erwin Schrader, pude registrar sua reflexão a respeito dessa postura discente. “Tem certa acomodação [do aluno] porque acho que o trabalho musical é sempre focado no mito do músico, do artista, do sucesso. Então eles chegam com essa concepção da escola.” Pessoalmente, escrevo acima ao refletir sobre a necessidade de formação política, inclusive para potencializar o desempenho musical e a necessidade de expressão artística enfim, que ‘às vezes sinto-me *obrigando-os* [os alunos] a trazer sugestões e tendo que incluir a participação deles como parte da avaliação formal’. Noto que isto os conforta e me aflige pelo caráter sintomático de tal postura e pelo que tenho de parcela na educação deles.

7.2 A DISCIPLINA DE PERCEPÇÃO MUSICAL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

O curso de Licenciatura em Educação Musical da Universidade Federal do Ceará (UFC) foi implantado em 2005 e funciona atualmente nos *campi* de Fortaleza, Cariri e Sobral.

As discussões sobre a implantação de um Curso de Licenciatura em Educação Musical tomaram fôlego através de importante apoio da Pró-Reitora de Graduação, Professora Dra. Ana Maria Iório Dias, e em setembro daquele ano o Conselho Universitário aprovou a criação do Curso [...] Tais iniciativas, ancoradas em projetos político-pedagógicos que visam disseminar o conhecimento musical através da formação de professores para a Educação Básica representam uma grande conquista para o cenário da Educação Musical Nacional (MATOS, E., 2010).

Tal curso superior norteia-se por princípios de funcionamento que caracterizam, além da abolição do teste de habilidade específica e da ênfase em práticas coletivas especialmente corais, a adoção do método “Dó móvel” de solfejo relativo (MATOS, E., 2010). Recordo a fala de um dos professores brasileiros entrevistados por Otutumi (2008, p. 93) que defende a percepção auditiva como fruto do solfejo, porque fiz relação do seu discurso com parte da política pedagógica da UFC da forma como assimilei.

Eu não consigo fazer uma pessoa perceber se ela não tem essa percepção [que o solfejo proporciona] dentro dela. E o canto é uma coisa que não está fora de nós, mas faz parte de tudo aquilo que acontece dentro de nós, nosso corpo favorece e conseqüentemente a percepção existe, ela se faz suficiente.

Na disciplina de Percepção Musical da UFC, adotou-se a política de manutenção do mesmo professor nos seus quatro semestres de duração na “tentativa de não descontinuar o trabalho de apropriação da linguagem por parte dos estudantes” (MATOS, E., 2010). No *campus* de Fortaleza presenciei as aulas sendo ministradas. Dois professores são atualmente responsáveis pela disciplina: o prof. Ms. Erwin Schrader e o prof. Dr. Gerardo Viana Júnior. Segundo Viana Jr. (2009, p. 4) o método Dó móvel tem sido proveitoso.

Esta abordagem pedagógica para o aprendizado da leitura musical tem apresentado resultado satisfatório nas turmas que temos acompanhado até o momento. A aprendizagem do solfejo a partir desta proposta tem sido acompanhada, com frequência, pelo desenvolvimento das habilidades auditivas em nível rítmico, melódico e harmônico.

Os níveis de habilidades auditivas apresentados por Viana Jr. equivalem às frentes prioritárias de trabalho adotadas no Brasil, segundo Otutumi (2008).

7.3 EXPLICAÇÕES ESSENCIAIS A RESPEITO DO MÉTODO “DÓ MÓVEL”

Procuro neste subtítulo desvendar os aspectos norteadores do método móvel em contraposição ao sistema fixo de solfejo. O método móvel tem suas origens associadas ao sistema hexacordal desenvolvido por Guido D'Arezzo⁵⁶ e ganhou força e projeção com o trabalho de Zoltán Kodály, na Hungria, na primeira metade do século XX (SILVA, 2010).

O sistema fixo é uma invenção francesa do início do século XVII no qual se utilizava as sílabas propostas por Guido D'Arezzo para se referir a frequências sonoras fixas (Goldemberg, 2000). O sistema fixo acarretou para as línguas latinas, por influência francesa, o que Freire (2008) chama de “interferência de sistemas”. Através do conceito de *interferência* deve-se entender a incorporação do sentido absoluto das alturas cromáticas estruturadas no ocidente à associação silábica que D'Arezzo pensou para cada grau da escala. Então, no sistema fixo, dó (ut) = C, ré = D, mi = E, fá = F, sol = G, lá = A e si = B. O que não

⁵⁶ Monge católico italiano que viveu no século X e aperfeiçoou o sistema de notação musical ocidental de tal modo que ainda é amplamente utilizado como método de ‘notação tradicional’.

ocorre nas línguas germânicas e saxônicas. Para estas últimas, ‘lá’ é o sexto grau do tom maior e o primeiro do tom menor, e A é a afinação de um tom que especifica uma frequência de vibração de aproximadamente 442 hertz. A forma pela qual os músicos treinados no sistema fixo “se tornam proficientes em leitura musical deve-se, sobretudo, *à intensa repetição dos sons de cada intervalo*, independentemente das sílabas utilizadas” (GOLDEMBERG, 2000, p.10, **grifo nosso**). Embora nativo da língua francesa e contemporâneo da elaboração desse sistema também chamado de solfejo absoluto, Rousseau⁵⁷ (1979, p. 154, **grifo nosso**) discorda da clareza pedagógica do sistema.

Sigamos com nosso aluno uma prática mais simples e mais clara [que a francesa]; que só haja para ele dois modos cujas relações sejam *sempre as mesmas* e sempre indicadas pelas *mesmas sílabas*. Tocando ou cantando, que ele saiba estabelecer seu modo segundo cada um dos doze sons que podem servir de base e que modulando em D, em C, em G, a [nota] final seja sempre Lá ou Ut [Dó] segundo o modo.

Desse modo, enquanto no sistema fixo as notas são solfejadas de acordo com a altura notada no pentagrama, independente de uma afinação relativa eventualmente posta em prática⁵⁸, o método móvel requer uma solmização que considere a função melódica de cada nota dentro do contexto harmônico em questão.

No solfejo fixo, as sílabas especificam o nome das notas, independente da função [...] Quanto ao solfejo relativo [...] a atribuição dos nomes das notas é feita com base na análise harmônica [...] O solfejo é funcional [...] Para qualquer tom no modo maior, o modelo é sempre a escala de dó, enquanto no modo menor a referência é a escala de lá (SILVA, 2010).

Na UFC, utiliza-se a variante americana do solfejo móvel. Tal variante permite duas possibilidades de uso. A primeira, equivalente a orientação de Rousseau (1979) e adotada na instituição, é a que relaciona a sílaba ‘dó’ ao primeiro grau de qualquer escala maior e a sílaba ‘lá’ ao primeiro grau nos tons menores. A segunda variante mantém a sílaba ‘dó’ para o primeiro grau, seja maior ou menor, e flexiona a sílaba correspondente às alterações do modo menor segundo a tabela abaixo, a partir da qual a sequência ascendente do modo menor natural seria: dó, ré, mê, fá, sol, lê, sê, porquanto no “sistema utilizado nos EUA, os bemóis

⁵⁷ loc. cit.

⁵⁸ Durante minha pesquisa observei uma peculiaridade, nunca explicitada, mas sempre latente, entre afinação relativa e solfejo. Nada impede o solfejo, seja absoluto ou relativo, com uma afinação relativa. A diferença entre os métodos de solfejo se dá antes pelo modo de uso das sílabas guidonianas, assim como tenho procurado expor.

são representados com a adição da vogal E substituindo as vogais da escala, sendo exceção a sílaba Ré b, que será pronunciada Rá” (FREIRE, 2008, p. 118-9).

(#)	DI	RI		FI	SI	LI	
NOTA	DÓ	RÉ	MI	FÁ	SOL	LÁ	TI*
(b)	DE	RÁ	ME	FE	SE	LE	TE

Sistema Dó-móvel usado nos EUA

* A modificação da sílaba SI em TI é feita para que não se confunda o sétimo grau do tom maior com o sétimo grau menor sensível ($SOL + \frac{1}{2}T = SI$), preservando-se também para a sensível de cada modo uma única sílaba correspondente.

Considerando que o curso de Licenciatura em Educação Musical da UFC propõe iniciativas “ancoradas em projetos político-pedagógicos que visam disseminar o conhecimento musical através da formação de professores para a Educação Básica” (MATOS, E., 2010), parece natural que o modelo de solfejo americano adotado proceda diretamente do sistema móvel guidoniano divulgado por Kodály, haja vista que este sistema “aparenta ser mais apropriado, quando se tem como objetivo uma educação musical ampla e acessível a todos” (GOLDEMBERG, 2008, p. 12).

A seguir exponho os programas dos quatro semestres destinados à disciplina de Percepção Musical na UFC⁵⁹.

⁵⁹ Concedidos a mim atenciosamente pelo prof. Dr. Gerardo Viana Jr. no mês de Agosto de 2010.

7.4 PROGRAMAS DA DISCIPLINA DE PERCEPÇÃO E SOLFEJO DA UFC

1. Curso: Educação Musical	2. Código: 44
----------------------------	---------------

3. Modalidade(s): Licenciatura	4. Currículo(s): 2006
--------------------------------	-----------------------

5. Turno(s)	Diurno	X	Noturno	
-------------	--------	---	---------	--

6. Departamento: ICA

7. Nome da Disciplina:	Percepção e Solfejo I [II, III, IV]
8. Código PR/GR	PC216 [225, 229, 233]

9. Pré-Requisito(s):	
----------------------	--

10. Carga Horária:			
Duração em semanas	Carga Horária Semanal		Carga Horária Total
16	Teórica: 2h	Prática: 2h	64h

11. Número de Créditos ⁶⁰ : 04	Período: Semestral
---	--------------------

12. Caráter de Oferta da Disciplina:			
Obrigatória:	X	Optativa:	

13. Regime da Disciplina:			
Anual:		Semestral:	X

14. Justificativa: [Percepção e Solfejo I, II, III, IV]
--

⁶⁰ 1 crédito corresponde a 16 horas/aula (Resolução CEPE/UFC nº. 7, de 10/12/2004)

Fornecer o embasamento teórico-musical necessário para o estudante possa aperfeiçoar a acuidade auditiva e rítmica, com ênfase para a emissão (solfejo) e percepção musical, habilitando o aluno a ler qualquer partitura (modal, tonal e atonal), prescindindo do uso de instrumentos, desenvolvendo progressivamente as habilidades práticas aplicadas às teorias adquiridas.

15. Ementa: [**Percepção e Solfejo I, II, III, IV**]

Solfejo e percepção de ritmos e melodias. Memorização e classificação de intervalos harmônicos e melódicos. Audição de acordes de três sons no estado fundamental. Percepção de cadências harmônicas.

16. Descrição do Conteúdo: [**Percepção e Solfejo I**]

Unidades e Assuntos das Aulas Teóricas	Semana	Nº. de horas-aulas
1. Parâmetros do Som e Representação na Pauta	1 ^a	4h
2. Escalas - Sons da Escala Pentatônica	2 ^a	4h
3. Compassos Simples – Divisão da Unidade de Tempo em Partes Iguais – Figuras representativas de durações e pausas – Ponto de Aumento – Sinais de Repetição	3 ^a	4h
Primeira Avaliação Escrita	6 ^a	2h
4. Sinais de Alteração – Escala Maior – Tonalidades	8 ^a e 9 ^a	6h
Segunda Avaliação Escrita	10 ^a	2h
5. Acordes Maiores – Intervalos da Tríade Maior	10 ^a e 11 ^a	4h
6. Acordes Menores – Intervalos da Tríade Menor	13 ^a e 14 ^a	4h
Terceira Avaliação Escrita	16 ^a	2h

Unidades e Assuntos das Aulas Práticas	Semana	Nº. de horas-aulas
1. Exercícios de Percepção e Solfejo de Melodias na Escala Pentatônica	4 ^a e 5 ^a	8h
2. Exercícios de Percepção e Solfejo de Melodias na Escala Maior empregando graus conjuntos	6 ^a e 8 ^a	8h

3. Exercícios de Percepção e Solfejo de Melodias na Escala Maior utilizando graus conjuntos e os intervalos da tríade de tônica	11 ^a a 13 ^a	8h
4. Exercícios de Percepção de Intervalos e Tríades na posição fundamental – Exercícios de Percepção e Solfejo abordando o conteúdo de toda a disciplina	14 ^a a 16 ^a	8h

[...]

16. Descrição do Conteúdo: [Percepção e Solfejo II]		
Unidades e Assuntos das Aulas Teóricas	Semana	Nº. de horas-aulas
1. Compassos Compostos – Divisão da Unidade de Tempo em Três partes	1 ^a e 2 ^a	8h
2. Escalas Menores – Escala Menor Melódica - Tríade de Tônica Menor	4 ^a e 5 ^a	6h
Primeira Avaliação Escrita	7 ^a	2h
3. Tríades de Dominante nas Escalas Maiores e Menores – Relações Dominante - Tônica	8 ^a e 9 ^a	6h
Segunda Avaliação Escrita	11 ^a	2h
4. Tríades de Subdominante e Acordes das Tonalidades Relativas – Progressões Harmônicas empregando os acordes II – IV - VI	12 ^a a 13 ^a	6h
Terceira Avaliação Escrita	16 ^a	2h

Unidades e Assuntos das Aulas Práticas	Semana	Nº. de horas-aulas
1. Exercícios de Percepção e Solfejo de Melodias na Escala Maior empregando compassos compostos	3 ^a a 4 ^a	8h
2. Exercícios de Percepção e Solfejo de Melodias na Escala Menor Melódica – Exercícios de Percepção de Tríades e Intervalos Maiores e Menores.	5 ^a a 7 ^a	8h
3. Exercícios de Percepção e Solfejo de Melodias na Escala Maior e na Escala Menor Melódica utilizando graus conjuntos e os intervalos da tríade de tônica e dominante destas escalas – Percepção de Tríades, Intervalos e Progressões Harmônicas	9 ^a a 11 ^a	8h
4. Exercícios de Percepção de Intervalos e Tríades na posição fundamental – Exercícios de Percepção e Solfejo empregando as funções harmônicas de tônica, subdominante e dominante e suas relativas – Exercício de percepção de progressões harmônicas	13 ^a a 16 ^a	8h

[...]

16. Descrição do Conteúdo: [Percepção e Solfejo III]		
		Nº. de

Unidades e Assuntos das Aulas Teóricas	Semana	horas-aulas
1. Divisão da Unidade de Tempo em Quatro Partes (Compasso Simples) e da Unidade de Tempo em Seis Partes (Compasso Composto)	1 ^a	4h
2. Acorde de Sétima de Dominante – Intervalo de 7 ^a – Intervalo de Quarta Aumentada	4 ^a a 5 ^a	6h
Primeira Avaliação Escrita	7 ^a	2h
3. Inversão de Acorde - Harmonia de Dominantes Individuais – Intervalos Aumentados e Diminutos.	8 ^a a 9 ^a	6h
Segunda Avaliação Escrita	11 ^a	2h
4. Síncope e Contratempo – Ritmos da Música Brasileira	12 ^a a 14 ^a	10h
Terceira Avaliação Escrita	16 ^a	2h

Unidades e Assuntos das Aulas Práticas	Semana	Nº. de horas-aulas
1. Exercícios de Percepção a uma e duas vozes e Solfejo de Melodias nas Escalas Maiores e Menores empregando as diversas formas de divisão da unidade de tempo estudadas.	2 ^a a 4 ^a	8h
2. Exercícios de Percepção a uma e duas vozes e Solfejo de Melodias na Escala Maior e Menor Melódica empregando o acorde de dominante com sétima – Exercícios de Percepção de Tríades, Tétrades e Intervalos.	5 ^a a 7 ^a	8h
3. Exercícios de Percepção a uma e duas vozes e Solfejo de Melodias na Escala Maior e na Escala Menor Melódica utilizando as harmonias de dominantes individuais – Percepção de Tríades, Tétrades e suas inversões – Exercício de Percepção de Intervalos e Progressões Harmônicas	9 ^a a 11 ^a	8h
4. Exercícios de Percepção a uma e duas vozes e Solfejo empregando as diversas funções harmônicas estudadas com padrões rítmicos de síncopes, contratempos e caracteristicamente brasileiros.	14 ^a a 16 ^a	8h

[...]

16. Descrição do Conteúdo: [Percepção e Solfejo IV]		
Unidades e Assuntos das Aulas Teóricas	Semana	Nº. de horas-aulas
1. Padrões e Fórmulas Rítmicas Irregulares	1ª	4h
2. Modulação	4ª e 5ª	6h
Primeira Avaliação Escrita	7ª	2h
3. Cromatismo e Música Dodecafônica	8ª e 9ª	8h
Segunda Avaliação Escrita	12ª	2h
4. Escalas Modais	12ª a 14ª	8h
Terceira Avaliação Escrita	16ª	2h

Unidades e Assuntos das Aulas Práticas	Semana	Nº. de horas-aulas
1. Exercícios de Percepção a uma e duas vozes e Solfejo de Melodias nas Escalas Maiores e Menores empregando fórmulas e padrões rítmicos irregulares.	2ª e 3ª	8h
2. Exercícios de Percepção a uma e duas vozes e Solfejo de Melodias na Escala Maior e Menor Melódica empregando modulações – Exercícios de Percepção de Tríades e Tétrades e suas inversões – Exercícios de Percepção de Intervalos.	5ª a 7ª	8h
3. Exercícios de Percepção a uma e duas vozes e Solfejo de Melodias empregando escalas cromáticas – Percepção de Tríades, Tétrades e suas inversões – Exercício de Percepção de Intervalos e Progressões Harmônicas.	10ª a 11ª	8h
4. Exercícios de Percepção a uma e duas vozes e Solfejo empregando escalas modais.	14ª a 16ª	8h

17. Bibliografia Básica: [**Percepção e Solfejo I, II, III, IV**]

OTTMANN, R.W.; ROGERS, N. **Music for Sight Singing**. 7th Ed. New Jersey: Prentice Hall, 2007.

GARDNER, READ. **Music Notation: A Manual of Modern Practice**. New York: Taplinger, 1979.

GRAMANI, J. E. **Rítmica**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

KAZEZ, DANIEL. **Rhythm Reading – Elementary through advanced training**. 2nd. Ed. London: W. W. Norton & Co., 1997.

KODÁLY, Zoltan. **333 Olvasógyakorlat**. Budapest: Editio Musica Budapest, 1958.

18. Bibliografia Complementar:

BENNETT, R. **Como ler uma partitura**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.

LACERDA, O. **Teoria elementar da música**. São Paulo: Ricordi, 1983.

POZZOLI. **Guia teórico-prático para o ensino do ditado musical**. São Paulo: Ricordi, 1983.

LACERDA, O. **Regras de grafia musical**. São Paulo: Ricordi, 1983.

19. Avaliação da Aprendizagem:

A avaliação da disciplina será realizada a partir da observação da participação dos alunos nas atividades de percepção e solfejo em sala de aula, da realização de provas escritas de percepção musical e de avaliações de desempenho de solfejo.

7.5 ENTREVISTANDO O PROF. ME. ERWIN SCHRADER ⁶¹

Professor Erwin, quais são seus encargos e áreas de atuação na UFC?

Bom, na verdade, eu sou professor de 1º e 2º graus, entrei na universidade em 1998 para atuar no Curso de Extensão em Música. Mas eu entrei para a Regência e Técnica Vocal. Porém, na minha formação eu sempre tive um problema muito grande com a parte teórica porque terminávamos a faculdade e não conseguíamos solfejar. Então fui atrás de métodos por que eu achava um absurdo terminar uma faculdade de música e não saber solfejar. E nesta minha pesquisa autodidata de teoria e métodos de solfejo, eu me deparei com o método de solfejo relativo. Foi quando comecei a pesquisar em mim como era o meu processo de descoberta da linguagem musical. Então me apropriei do Método Kodály que trabalha com o Dó Móvel e pude compreender melhor os processos de se ensinar música. Como a parte teórica é uma parte difícil de lidar, eu resolvi assumir o solfejo no Curso de Extensão da UFC devido ao encontro com a teoria que o solfejo requisitava. Acho que o curso de extensão foi bacana porque a gente conseguiu ali desenvolver métodos de ensino de percepção e solfejo num curto período de dois anos. Então, hoje, sou professor de Percepção, Solfejo e Teoria musical, também Música Percussiva, Técnica Vocal e Canto Coral.

Que relação o senhor estabelece entre a forma como ministra a disciplina de Percepção e Solfejo e o aprendizado anterior com a disciplina, ainda enquanto aluno?

O ensino que recebi era muito árido. Eu entrava na sala e tinha escrito no quadro “3m + 2M + 5J – 4J” e a partir de cada som eu precisava alcançar um intervalo ascendente ou descendente a depender do sinal + ou – indicado, era um solfejo por intervalos, não tinha um movimento. É por isso que eu não conseguia solfejar uma partitura porque a música é muito mais dinâmica e veloz. E eu me lembro que nos intervalos das aulas eu me encontrava com o Prata⁶², e eu sempre tive uma facilidade com o ritmo, tinha sido musicalizado quando criança e havia desenvolvido a facilidade de reproduzir ritmos simples. Na parte melódica eu tinha uma dificuldade muito grande porque eu cantava nota por nota, intervalo por intervalo. O

⁶¹ Entrevista concedida gentilmente a mim no dia 3 de Dezembro de 2010.

⁶² Luís Carlos Prata, cantor, regente e professor cearense.

canto coral depois me ajudou a memorizar as melodias com mais facilidade. Mas o canto coral que eu aprendi fora e não na universidade. Nos intervalos das aulas a gente saía e ficava brincando de solfejar. Mas quando era com sustenido aí nem se fala, aí era uma complicação. Então eu comecei a entender as notas a partir dessa brincadeira com a escala maior. Ao longo do meu curso superior eu fui fazer um seminário de regência nos Estados Unidos. Eu fui lá e eu não solfejara e fiquei morrendo de vergonha porque eu não solfejara rápido. Nesse seminário eu lembro que pegava uma música em lá maior e começava a chamar o lá de dó, aí eu ia embora e fazia assim para me safar. Já no final do curso superior outro colega, André Vidal⁶³, falou de um cara que trabalhava com solfejo no Festival de Verão de Brasília. E aí eu conheci o Ian Guest e o método de solfejo Kodály. Foi quando me dei conta de que aquilo que eu fazia, de chamar o lá de dó, já existia há muito tempo e ninguém tinha me ensinado isso. Então, eu como aluno não tinha essa percepção porque era tudo muito por intervalos, ou memorizava o intervalo dos acordes, maior e menor, mas não conseguia entender o fluxo melódico. E quando eu cantava no Macho Pero no Mucho, eu, Elvis⁶⁴ e Gerardo, quando eu começava a solfejar eles brincavam e diziam “ah, você só sabe solfejar assim?” Então quando ensaiávamos, eu ia pro canto e já voltava com minha partiturazinha toda decorada. Então aquela coisa começou a mostrar que era um caminho. Depois eu fui a São Paulo, fiz o Seminário Kodály. Mas o Kodály tem uma questão, ele é todo baseado no folclore húngaro, é todo menor. E a gente sabe que na música brasileira não é assim. Tem um pouquinho da música modal a música nordestina, mas não é só aquilo. No Curso de Extensão em Música a gente aplicava só o Kodály, mas aí o Gerardo Jr que gosta muito de pesquisar livros e material de solfejo na internet, se deparou com o “Sight Singing”⁶⁵ até por indicação do Liduíno Pitombeira⁶⁶ que o informou que nos Estados Unidos trabalha-se com o solfejo relativo.

Qual a relação entre o solfejo relativo e o Dó móvel?

⁶³ Tenor cearense.

⁶⁴ Prof. Dr. Elvis de Azevedo Matos, professor e regente do coral da UFC. Vice-Diretor do Instituto de Cultura e Arte (ICA).

⁶⁵ OTTMANN, R.W.; ROGERS, N. **Music for Sight Singing**. 7th Ed. New Jersey: Prentice Hall, 2007.

⁶⁶ Compositor e professor cearense.

Uma coisa é o solfejo relativo e outra é o Dó Móvel. A diferença é que no Dó Móvel, ao modular para outro tom, você substitui o novo tom absoluto de tônica para novo dó. Reconfigura-se a nomenclatura dos graus escalares para aquela nova tonalidade. No solfejo relativo não, usa-se do mesmo modo, o ‘tê’ para si bemol, mesmo na modulação para a subdominante, por exemplo; se mantém a relação primária. Ao modular para sol, a sétima se manterá ‘fi’ e não será novo ‘ti’ [sétima sensível em um tom maior móvel]. Essa é a discussão do Dó Móvel. [Impelir a necessidade de maior compreensão harmônica em benefício de maior conhecimento das relações tonais]

Na universidade brasileira, considerando que muita gente entra sem a oportunidade de educação prévia, qual a faixa da história da música que acaba sendo mais contemplada, haja vista que são apenas dois anos de Percepção e Solfejo previstos nas ementas?

O foco é no solfejo tonal, até porque o “Sight Singing” é todo tonal. Tem um capítulo final que é modal. Mas aqui a gente começa com o solfejo modal do Kodály procurando afinar o intervalo de quarta ré-lá que não afina bem no começo. Então nos dois primeiros meses a gente se concentra no solfejo tonal. Depois a gente passa pro “Sight Singing” que é tonal. Mas aí a música brasileira é mista, modal, tonal e a gente acaba pontuando algumas coisas. Basicamente é maior e menor, oitenta por cento. Solfejo atonal?! Quem é que solfeja atonal? Você toca mais o atonal. Acho que o atonal pra nossa realidade fica muito especializado. Sou capaz de fazer o quê com isso? A música brasileira é tonal, a música popular. Mas tem uma coisa da música popular que eu acho que falta. O solfejo do “Sight Singing” trabalha com tríades. Não trabalha nas regiões das sétimas e nonas. São sempre dois acordes [justapostos] e a música brasileira é sempre a mão direita, nessa região aqui em cima, das tétrades e tétrades acrescentadas. E a sétima é o champignon, e a nona é o palmito do estrogonofe. E a música brasileira é o palmito no champignon [sic]. Sinto falta disso no solfejo do “Sight Singing” e precisamos dar uma melhorada nisso.

Os estudantes têm a maturidade necessária para tomar para si a responsabilidade de se empenhar em solfejar?

Não, não tem essa maturidade, muitas vezes mesmo porque a escola não promove isso. A maioria é instrumentista, e o pessoal que vem dos corais e aprende aqui a ler partitura se sai muito melhor no solfejo do que o instrumentista, que lê aquela nota absoluta. O tipo de leitura que se faz ao instrumento é muitas vezes espacial, é outro tipo de relação. E o solfejo relativo, ele te promove outro tipo de entendimento, lógico, mais interno, mais intelectual. O mito da intelectualidade é grande porque não foi estimulado. A gente, o que faz, estimula. O horário da disciplina, são quatro créditos, é muito pouco. Mas trabalho no sentido de que eles caminhem com os próprios passos, tentando dar ferramentas para que eles possam estudar o solfejo, a percepção, por conta própria. Isso é possível. Aqueles programas que se pode baixar na internet são completos. Mas, daí a saber se o aluno vai jogar o joguinho de escutar a gente não tem controle. Tem certa acomodação porque acho que o trabalho musical é sempre focado no mito do músico, do artista, do sucesso. Então eles chegam com essa concepção da escola. Ao se deparar com a disciplina teórica, analítica, necessária a qualquer músico, no primeiro semestre, demora muito para eles valorizarem essa abordagem. Os que chegam ao segundo semestre, entendem um pouco. E tem aqueles que realmente sentem dificuldade porque não estudam muito e não dispensam horas complementares de trabalho. Mas é interessante você investigar como era o solfejo antes e depois, daqueles que tem essa maturidade. Tenho exemplo de gente que não cantava nada e está solfejando bem em quatro semestres. Mas não adianta a gente entupir o aluno de disciplina se ele não vai atrás de resolver suas dificuldades.

A disciplina é pensada de forma a gerar a expectativa de que se construa que conhecimentos?

Ao concluir o quarto semestre, eles precisam copiar um solfejo simples a duas vezes, compreender e copiar o modo, e ter desenvoltura rítmica; compasso composto e compasso simples. O objetivo é que eles copiem música. Se eles vão trabalhar na escola eles vão escutar um repertório, vão precisar fazer um arranjo e copiar aquela melodia. Por isso o solfejo atonal não é uma prioridade pra gente, porque ele vai pra escola. Precisa pegar um disco ouvir e copiar.

Notei nas suas aulas que você não se prende demais ao Dó Móvel senão como uma metodologia auxiliar...

A gente precisa fazer uma opção clara por um modelo. Mas não tem como obrigar a segui-lo e determinar que só pode-se chamar a tônica de dó. Agora, é um jeito de pensar, é explicar pro aluno essa maneira de pensar. É uma maneira que me ajudou e tem a vantagem de viabilizar o solfejo em outras pessoas com quem converso. Os caminhos são relativos porque música é relação. Os alunos podem adotar outros seqüenciamentos, mas é importante adotar um modelo. Na parte final do “Sight Singing” ele, por exemplo, mostra todas as possibilidades de aquisição de solfejo, que são cinco. Mas a gente tem que optar por uma porque o aluno precisa ter um chão. Não precisa ter medo disso, mas não pode obrigar ele a segui-lo.

Como se dá a aquisição de leitura nesse processo?

Ao passo que os alunos vão adquirindo os signos nas aulas de teoria eles vão usando no solfejo. Agora com a parte rítmica é diferente. Eu desenvolvi um método baseado em padrões, em sete possibilidades de divisões que aprendi com o Ian Guest⁶⁷. Você se apropria dos clichês, escuta o pulso, a célula, dentro e fora do tempo forte e se torna capaz de ampliar a percepção rítmica para unidades maiores. Te mostro depois...

Eis as sete divisões: 1. semínima - semínima; 2. duas colcheias - duas colcheias; 3. semínima - duas colcheias; 4. duas colcheias – semínima; 5. colcheia – semínima – colcheia; 6. semínima pontuada – colcheia; 7. colcheia - semínima pontuada. Se na primeira possibilidade aparecem duas colcheias, na segunda se obterá quatro semicolcheias e, por conseguinte um novo grupo de células. Em seguida as pausas são acrescentadas na parte forte do primeiro tempo de cada possibilidade para que sejam escutadas em destaque. Para compassos ternários, introduzem-se duas colcheias ou semicolcheias no terceiro tempo, a depender da unidade de tempo 1/4 ou 1/8 adotada. Compreendidas estas possibilidades, acrescentam-se combinações de ligaduras entre as figuras.

⁶⁷ Compositor e professor que introduziu o método Kodály em várias cidades brasileiras.

7.6 MÉTODO DE DESENVOLVIMENTO RÍTMICO DO PROF. VIANA JR.

Pelo que observei nas aulas do prof. Gerardo Viana Jr, o trabalho relativamente diferente deve-se à preferência pessoal pela utilização de uma variante do método Gazzi de Sá⁶⁸ que norteia uma localização geográfico-temporal do ritmo solfejado através de uma silabação diferenciada. Viana Jr. procura também explorar o corpo nas aulas percepção rítmica ao passo que apresenta as figuras rítmicas na expectativa de realizar um trabalho que acrescente à aquisição de leitura, a produção de imagens corpóreas musicais referenciais. O professor também parece, portanto, afinado com a idéia de Rousseau de que “é um erro muito lamentável imaginar que o exercício do corpo prejudique as operações do espírito, como se essas duas ações não devessem combinar e uma não devesse sempre dirigir a outra!” (ROUSSEAU, 1999, p. 129).

Silabação simples e composta

Sistema simples de silabação: *tá, te, ti, tu* (para as quatro subdivisões da unidade de tempo);

Sistema composto de silabação: *tá, tô, tê, ti, tê, tu* (para as seis subdivisões da unidade de tempo).

7.7 ALUNOS ILUMINADOS

Confesso que me surpreendi com a parte dos estudantes da disciplina de Percepção e Solfejo da UFC que entrevistei. Alguns dos resultados que considerei mais difíceis de alcançar no meu trabalho foram apontados por eles imediatamente, com toda espontaneidade. Acredito que seja neste sentido que Swanwick (2003) diz que todo indivíduo sabe o que é música, tem experiências musicais valiosas [ainda que parciais] e traz vivências e noções com que se pode aprender. Acredito ainda que tais visões ajudem a abalizar o que é prioritário para o coletivo, suas escolhas curriculares e por onde começar o ensino.

Antes de tentar dialogar com os pensamentos dos estudantes, farei uma apresentação da conversa que travei com eles respeitando a forma como me foram apresentadas as respostas embora unificando as recorrências. De modo que penso poder representar a classe

⁶⁸ Compositor, pianista e educador paraibano, autor de um método de musicalização coral.

que entrevistei ao recitar a fala dos sujeitos reduzida às categorias de respostas que identifiquei:

1. Na disciplina de Percepção você consegue relacionar suas experiências musicais com os exercícios propostos? Por quê?

a) *Sim. Minhas experiências musicais são, sobretudo, em coral e instrumento melódico. Toda experiência anterior surge durante os exercícios de percepção e solfejo, quer dizer, facilitam o reconhecimento de como as canções foram estruturadas.*

b) *No que tange a leitura de partituras posso afirmar que sim. De maneira geral tenho minhas dúvidas.*

c) *Nem tanto. Mas acho que por conta do livro que usamos. Acho o material sensacional no que se propõe, mas não é nossa música que está lá, não é nossa realidade. Quando chegamos, por exemplo, para lidar com um ritmo brasileiro, acabamos tendo que estudar por conta própria e que acho que deveria ser abordado na própria disciplina. Mas vejo que os professores já notaram isso e estão trabalhando nesse sentido.*

2. Acha mesmo a disciplina importante? Em que ela ajuda?

a) *Muito importante. Ela fez com que eu realmente aprendesse a ouvir o que estou tocando e isso para um músico é mais do que importante. Parece engraçado, mas, em minha opinião, é um grande trabalho você começar a se ouvir e acho que essa disciplina desperta para isso.*

b) *Acredito que a disciplina é fundamental para a formação de um músico. Em um período de dois anos dedicados a esse estudo, é bem perceptível ver o amadurecimento musical dos alunos.*

c) *Sim. A capacidade de solfejar é consequência de o aluno ser capaz de perceber como a música foi construída. A fluência no solfejo pressupõe uma fluência na execução instrumental, dependendo, é claro, da técnica do instrumentista.*

d) *Acho que todas as disciplinas do curso acabam convergindo para percepção.*

3. O que deveria fazer parte do programa e não faz? Alguma sugestão?

a) Falta a utilização do repertório brasileiro de diferentes estilos [...] seria uma forma de aproximação do solfejo com o cotidiano musical, valorizando a música nacional.

b) Acho que seria muito interessante que fizéssemos a percepção de peças musicais ouvindo-as da mesma forma que os exercícios praticados em sala.

4. Quanto tempo disponibiliza para estudar Percepção Musical?

a) Pouquíssimo, o que demonstra que o método é bastante eficiente dado que mesmo sem 'pegar à sério' existe um aprendizado [...] A maioria da sala vê na prova um grande calvário, em parte por que não se dedica bastante ao estudo do método que utilizamos.

b) Apenas nas aulas, raramente em outro horário.

c) Confesso que estudo bem menos que deveria, mas tento fazer alguns exercícios todos os dias. Me concentro mais em solfejo e leituras rítmicas e não me dedico tanto a ditados melódicos.

d) Meus estudos não iniciaram com o curso superior. Na realidade estudo percepção musical há oito anos. Intensifiquei meus estudos no final de 2006, quando entrei para o curso técnico em música do IFCE (antigo CEFET). No começo estudava umas duas vezes por semana por meia hora ou uma hora.

5. Você lê melhor com o método dó móvel? E o professor de prática instrumental solfeja como?

a) Eu entrei na universidade sem saber nem o que era solfejo e acho que o dó móvel foi bem mais simples pra mim. Depois aprendi mais sobre e vi os diferentes jeitos. Mas particularmente ainda acho o dó móvel muito mais cômodo apesar de o professor da prática instrumental pensar sempre no absoluto.

b) Com certeza, leio mil vezes melhor. Na prática instrumental não utilizamos não temos utilizado o solfejo.

c) O solfejo relativo agiliza bastante o aprendizado da leitura melódica, mas só acontece se as escalas e as funções tiverem sido interiorizadas pelo aluno. Quanto ao instrumento, fiz flauta e violão

(este como ouvinte). Na flauta, quando necessário, o solfejo era absoluto. No violão não se utilizava solfejo durante a aula, estudamos por cifra, desenhos e graus; porém, o professor sugere que, ao fazer exercícios de escalas, tenhamos um pensamento absoluto, mas ele não está dentro da nossa mente para saber como resolvemos nossos exercícios.

d) Pra ler com certeza é melhor com o dó móvel. O professor de instrumento usa o solfejo absoluto o que às vezes confunde a cabeça, mas entendo que para o teclado seria bem difícil mudar isso.

6. Solfejar com os outros facilita? Você consegue ajudar ou ser ajudado?

a) Sim, é bem mais fácil para corrigir a afinação, assim como para perceber melhor a harmonia.

b) Com certeza solfejar em grupo é melhor, dá uma certa confiança.

c) No estudo do solfejo é importante essa coletividade, mas acho que é tão importante quanto que solfejemos individualmente.

7.8 APROVEITANDO O SABER DOS ALUNOS EM OITO PONDERAÇÕES

7.8.1 Solfejo e prática instrumental

Depoimento: “A fluência no solfejo pressupõe uma fluência na execução instrumental, dependendo, é claro, da técnica do instrumentista.”

Ponderação: De fato, existe uma correspondência muito produtiva entre solfejo e execução. E como se trata de uma correlação, não é só a prática do instrumento que ganha com o vislumbre de sonoridades e idéias que o solfejo estimula. Essa aluna chama atenção para a perspectiva contrária em que o hábito de tocar pode favorecer o solfejo. Entretanto, lembro que Dalcroze (*apud* FONTEERRADA, 2005) alerta para a distorção que pode haver entre a percepção e a execução devido à necessidade de desenvolvimento de destreza técnica. Como no canto a desafinação pode ser reflexo da incapacidade dos músculos das cordas vocais de responder adequadamente, acredito que a execução instrumental possa favorecer o solfejo por proporcionar um hábito referencial com a linguagem, embora outras dificuldades técnicas vocais precisem ser inevitavelmente superadas em particular.

7.8.2 Interdisciplinaridade em música

Depoimento: “Acho que todas as disciplinas do curso acabam convergindo para percepção.”

Ponderação: Não posso esconder meu entusiasmo com essa consideração porque tenho estudado essa possibilidade de reintegrar a harmonia, o contraponto, a história, a análise, a estética, através do solfejo de exercícios de arranjos ou composições. Mediação esta que poderia incluir o uso discutido de elementos de expressão musical como articulação, fraseado, dinâmica, andamento e sonoridade. Penso que a disciplina de Percepção Musical deveria se tornar esse *fórum de compreensão globalizante da linguagem musical*, mediado pela expressão. Neste caso, reconheço o desafio que a disciplina se torna para o professor, que precisaria ser um estudioso assíduo, e para o estudante, que teria de se acostumar a descobrir junto ou com as próprias mãos e a não temer o erro. Ambos, professor e alunos, precisariam estar bastante envolvidos no processo. Encontrar essa química não é fácil em toda turma. Considero esclarecedoras as palavras de Koellreutter (*apud* ADRIANO; VOROBOW, 1999, **grifo nosso**) quando relata um crescimento recíproco como fruto de semelhante interação:

Em 40, quando eu ensinava composição a Cláudio Santoro, ele fazia a "Sinfonia para Duas Orquestras de Cordas" [...] Ele me perguntou o que era dodecafonía. Ele estudou em conservatório e ouviu falar disso, mas não foi informado [...] *No fundo ele me obrigou*, com as perguntas que me fez, *a estudar mais a coisa*. E escrevi "Invenção", o primeiro trio rigorosamente dodecafônico. *Mas quem me levou a fazer isso a sério foi o Santoro*.

7.8.3 Percepção e apreciação

Depoimento: “Acho que seria muito interessante que fizéssemos a percepção de peças musicais ouvindo-as da mesma forma que os exercícios praticados em sala.”

Ponderação: Uma das possibilidades de desenvolvimento da percepção que pesquisei assemelha-se à proposta deste estudante e procede dos estudos de Barbosa (2009). A autora desenvolveu uma tese defendendo a apreciação de aspectos estruturais de obras musicais, sempre apreciadas em sua integralidade, numa perspectiva histórico-cultural. O que critico na tese é o fato da autora afirmar que o problema da leitura musical não é um dos aspectos prioritários e restringir o repertório apresentado a linhagem musical instrumental de concerto,

fatores que fragilizam seu pensamento se confrontada com as discussões que venho apresentando no decorrer desta dissertação a respeito da nossa necessidade de formação docente simultânea à aquisição de leitura, além da carência de maior valorização acadêmica do repertório popular brasileiro.

Apesar disso, a proposta do aluno poderia ser aproveitada se contextualizássemos esse processo de apreciação. Pessoalmente, acredito que a construção da percepção é um processo que deva envolver a expressão e, de algum modo, a própria modificação do objeto percebido. Através dessa interação a percepção se aproximaria da forma espontânea como a tradição se modifica e prepararia melhor o indivíduo para com ela interagir. Mas isso não impede, se entendi bem a proposta do aluno, que haja momentos da disciplina de Percepção de aferição dos signos musicais acompanhada do material auditivo correspondente como recurso didático alternativo.

7.8.4 Atitude autônoma

Depoimento: “A maioria da sala vê na prova um grande calvário, em parte por que não se dedica bastante ao estudo do método que utilizamos.”

Ponderação: Tenho realizado no decorrer deste texto algumas digressões que retomam a questão da necessidade de formação política do estudante, de modo que ele seja capaz de gerir seus estudos com *sobriedade* e *autonomia* e possa usar a música como necessidade consciente de expressão. No momento vejo duas formas de poder ajudá-los, enquanto professor, a atingir essa maturidade. Quanto à ‘sobriedade’, alertando-os em relação às ilusões artísticas e chances profissionais do contexto (KOELLREUTER *apud* BRITO, 2001) para que se mantenham alertas e focados em objetivos tão estimulantes e desafiadores quanto realistas. A respeito da ‘autonomia’, a partir da consciência que tenho da concepção deturpada entre arte e sucesso com que eles chegam da escola, procuro recorrentemente compartilhar e discutir o currículo até que o estranhamento da discussão sublima em sentimento de *direito* de decidir o que aprender. A expectativa pedagógica é granjear um compromisso espontâneo com o saber.

7.8.5 Ensino superior e ensino básico

Depoimento: “Meus estudos não iniciaram com o curso superior. Intensifiquei meus estudos no final de 2006, quando entrei para o curso técnico em música do IFCE (antigo CEFET). Então não tenho maiores dificuldades com as aulas de percepção.”

Ponderação: Acredito que a Universidade Federal do Ceará tem trabalhado no sentido de formar musicalizadores que, além de serem capazes de realizar trabalhos musicais coletivos, atuem na educação básica de forma a que se tenha a oportunidade de estudar música desde cedo. Penso que a expectativa seja que em uma ou duas décadas a universidade possa paulatinamente re-contextualizar as necessidades de formação acadêmica acarretadas pelas possibilidades de formação prévia que a obrigatoriedade do ensino de Música terá favorecido até então a partir da lei 11.769/2008.

No entanto, penso que a lei representa apenas uma porta de acesso às novas disputas políticas por espaço para a música no currículo brasileiro, haja vista que não há nada especificado na lei acerca de carga horária ou quantidade de anos de estudo. E tais fatores, associados à questão da formação docente, ajudariam a avaliar melhor as reais oportunidades e o alcance dessa formação básica em música.

Entretanto, até que esses processos ocorram, é importante reconhecer tanto as iniciativas políticas de implantação do antigo Curso de Extensão em Música da UFC de 1996, que sublimou, mediante novas iniciativas, em curso de Licenciatura em Educação Musical em 2005, quanto as iniciativas de ofertar conhecimento fundamental gratuito em música que o Curso Técnico em Música do IFCE⁶⁹ proporciona desde 2001. Tais iniciativas favorecem um maior aproveitamento do ensino superior, permitem que músicos práticos amadureçam suas possibilidades de atuação acadêmica e que aqueles que não tiveram acesso ao ensino privado sejam musicalizados em dois anos de estudo.

⁶⁹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará.

7.8.6 Aprendizado coletivo e Ensino coletivo

Depoimento: “Pra ler com certeza é melhor com o dó móvel. O professor de instrumento usa o solfejo absoluto o que às vezes confunde a cabeça, mas entendo que para o teclado seria bem difícil mudar isso.”

Ponderação: A consideração deste estudante me despertou a atenção por causa da necessidade que entendo haver de definir o que entendo por ensino coletivo. Não é difícil observar a conotação geral voltada para o *aprendizado* em conjunto, mas a posição do aluno mencionada me ajudou a refletir sobre a importância de articulação pedagógica entre os pares, fato que me levou a encaminhar o termo ensino coletivo à perspectiva de engajamento docente, e o aprendizado coletivo às didáticas de grupo.

Para mim, um plano político serve para nortear o ensino coletivo e uma vez que a política pedagógica da instituição adote o solfejo relativo como característica essencial, seria importante, a meu ver, a maior simpatia por parte dos professores de prática instrumental visando potencializar o alcance do método convencional e abreviar o processo de aquisição de solfejo. Aquisição esta que, em médio prazo, se reverteriam em benefício para a própria prática instrumental, pela facilidade de antever a sonoridade da partitura que o ensino de solfejo estimula, facilitando, pela imaginação, a *relação com a técnica justificada pela busca da expressão*.

7.8.7 Solfejo coletivo

Depoimento: “Sim, é bem mais fácil para corrigir a afinação, assim como para perceber melhor a harmonia.”

Ponderação: Um estudo determinante para modificar minhas posturas pedagógico-musicais, procede da proposta do filósofo Merleau-Ponty (1999) de mostrar que a linguagem não está presente estritamente no texto ou só no locutor, mas sobremaneira na *interlocução expressiva*. O autor aponta para uma forma diferente de superação de abordagens linguísticas reducionistas ao sugerir o corpo falante intersubjetivo como um canal *fundamental* de construção da percepção (*apud* FURLAN & BOCCHI, 2003). Rejeita a mera recepção objetiva por indicar estar presente no extremo empirismo (pelo qual eu mostrava inclinação

mediante os *ditados* que propunha visando à discriminação sonora passiva) e recusa a estrita indicação subjetiva de significação, por haver uma inclinação intelectualista neste caso, que vejo presente nas propostas pedagógicas de invenção pessoal de representações gráfico-musicais de Campolina e Bernardes (2001). Para Merleau-Ponty (1999) não existe signo natural. Todo signo é resultado de negociações linguísticas intersubjetivas; não pode ser inventado por um único sujeito senão sob a aceitação dos demais, fato que por si já configuraria convenção.

Portanto, sendo a percepção do signo, enquanto componente da linguagem, mediada por uma elaboração social, que seria então nosso solfejo coletivo senão esse ‘corpo falante intersubjetivo’ a permitir uma aproximação da linguagem via ‘interlocução expressiva’?

7.8.8 Música brasileira: discurso do nosso estudante

Depoimento: “Falta a utilização do repertório brasileiro de diferentes estilos [...] seria uma forma de aproximação do solfejo com o cotidiano musical, valorizando a música nacional.”

Ponderação: Este comentário ‘estudantil’ quase resume metade desta dissertação e preconiza o desafio da confecção de material voltado para a percepção e solfejo que utilize da variedade do repertório brasileiro. Bhering (2003) parece ter sido das primeiras pesquisadoras a procurar desenvolver um material desta natureza. Somente que, até onde pesquisei, a autora parece não atender para questões de poder que insistentemente reaparecem quando trabalha, sobretudo, com o samba, o choro e a bossa nova como repertório. E o forró, o sertanejo, o *rap*? Existem guetos de *rap* no Brasil, e antevejo neste estilo possibilidades metodológicas para a percepção rítmica e para um despertar da prosódia como resultado da tentativa de contemplar melhor “os diferentes estilos” propostos pelo aluno. De todo modo Bhering (2003) seria uma referência importante que precisaria ser revista com cautela.

O trabalho de arrecadar material musical brasileiro e desenvolver um compêndio pedagógico dessa natureza seria sem tamanho, mas estimulante pela carência nacional de maiores iniciativas dessa natureza. A justificativa essencial da proposta seria dar preferência a formas de conhecimento que garantissem a maior participação possível dos grupos sociais

envolvidos na concepção, na execução, no controle e na fruição da intervenção pedagógica (SANTOS, 2010).

No subtítulo “Conclusão provisória dos estudos preliminares” procuro defender a utilização da canção brasileira tanto para favorecer a maior participação dos grupos de estudantes quanto para desmistificar a prática do solfejo pela relação arquetípica que possuem com aquele discurso musical. Na entrevista que Schrader, professor da UFC, me concedeu, despertei inclusive para outras questões que nossa música popular ajudaria a resolver:

Mas tem uma coisa da música popular que eu acho que falta [na aula de percepção]. O solfejo do *Sight Singing* [OTTMANN; ROGERS, 2007] trabalha com tríades. Não trabalha nas regiões das sétimas e nonas [...] e a música brasileira é sempre a mão direita, nessa região [...] das tétrades. Sinto falta disso no solfejo do *Sight Singing* e precisamos dar uma melhorada nisso.

8 IMPRESSÕES FINAIS E EXPECTATIVA:

O que será que aprendi e o que fazer da vida...

A falibilidade do conhecimento humano torna-se manifesta na diversidade e no hibridismo inevitável do conhecimento. A falibilidade constitui uma imperfeição, mas uma imperfeição necessária, que torna a busca do conhecimento imperativa. [Mas já] sabemos algo que a experiência efetivamente nos ensinou: que os paradigmas predominantes necessitam de ser constantemente contestados com modos alternativos de conhecer, diferentes tipos de conhecimento e de modelos para a construção da sociedade (MOOSA, 2010, p. 309-10).

Um dos meus maiores aprendizados nesta jornada de mestrando tem sido descobrir nesse hibridismo e falibilidade do conhecimento a fragilidade da crença na garantia da aquisição de saber pela sua pretensa estruturação progressiva e ordenada. O procedimento cartesiano (DESCARTES, 1994) de partir do mais simples para o mais complicado precisou ser abandonado para contemplar a compreensão das relações elementares no complexo. Entender música passou a significar um processo de aprofundamento pela interlocução expressiva, de aprendizado desafiador pela partilha da linguagem. Ser tradicional passou a significar ser criativo, porque não existe tradição morta nem tradição que não se modifique. “Para sermos uma pessoa de tradição [...] temos de nos tornar profundamente conscientes do nosso tempo e da nossa própria contemporaneidade [...] não daquilo que está morto, mas do que ainda vive” (SANTOS; MENESES, 2010, p. 303). O vínculo com a nossa tradição não se limita mais a uma manifestação da liberdade individual, mas trata-se agora de uma questão de gosto aprendida, de familiaridade, de estética, etimologicamente. Minhas reflexões autobiográficas ratificaram a necessidade de desmistificação dessa ‘familiaridade artística’ ao associá-la insistentemente a pelo menos um pequeno favorecimento do meio. A idéia de talento foi afastada, portanto, do trono da pura natividade para ser delineada pela história das oportunidades de interação.

Assim, a percepção musical passou a se configurar com base nos significados elaborados pela produção humana conjunta e construída pelas chances de interferência do sujeito na sua tradição, não podendo a disciplina acadêmica correspondente ser restrita a cópias objetivas de signos sonoros ou a cálculos de intervalos melódicos, porque perceber,

como diria Lispector⁷⁰ (1977) sobre a compreensão literária, “pressupõe que não é uma questão de inteligência, mas de sentir, de aprender a entrar em contato” com os valores ao passo que são expressos. Minhas idéias sugerem a utilização de solfejos de arranjos autorais de música brasileira, através dos quais se poderiam apresentar possibilidades de tratamento composicional que favoreçam a criação dos arranjos a partir da apreciação de aspectos históricos da tradição europeia com que se possa estabelecer diálogo no mesmo patamar epistêmico. “O papel da percepção, neste caso, é o de exercitar o músico a se desprender da repetição exata de melodias [acordes, progressões, ritmos e escalas] compostas e buscar inventar outras que se utilizem das estruturas fundamentais da música” (BORTZ; BROLO, 2009, p. 530-1).

Tornou-se fundamental procurar formas de utilização do corpo no processo de percepção, porque perceber não se restringe a codificar ou interpretar informações, mas abrange aprender a lidar com a música como veículo de expressão. “Despertar a experiência do mundo tal como ele nos aparece [...] enquanto percebemos o mundo com nosso corpo.” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 278) Daí a necessidade do caráter ativo da abordagem escolhida porque “o corpo é um eu natural e como que sujeito da percepção”. Na Universidade Federal do Ceará (UFC), por exemplo, procura-se lidar com o corpo nas aulas de percepção rítmica ao passo que se apresentam as figuras rítmicas na expectativa de realizar um trabalho significativo que não se limite a aquisição de leitura, mas que produza imagens corpóreas marcantes e referenciais.

Também é o corpo coletivo que motiva as aulas de solfejo relativo na UFC. Constatei a boa aceitação do método ‘Dó móvel’ e a satisfação dos estudantes em encontrar uma forma acessível de cantar lendo, de “conseguir se escutar pela primeira vez. Parece engraçado, mas, em minha opinião, é um grande trabalho você começar a se ouvir e acho que essa disciplina desperta para isso.” Observei, no entanto, uma crítica estudantil. Nos livros de métodos utilizados “não é a nossa música que está lá”. O professor Schrader entende bem a questão, falou a respeito quando o entrevistei e fez uma autocrítica por entender que “precisamos dar uma melhorada nisso”.

Então, ‘o que fazer da vida’? Bom, decerto não seria pouco tentar uma tese visando à criação e à aplicação de um método alternativo de percepção musical para a universidade que se aventure a explorar a música brasileira em múltiplas vertentes... Pelo menos em arte, ainda me parece que o sonho esteja mais para a loucura de Rotterdam do que para o pecado...

⁷⁰ TV Cultura. **Entrevista com Clarice Lispector**. 1977. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=2Orgxd9bD_c>. Acesso em: 24 de Janeiro de 2011.

9 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ADORNO, T. W. **Minima Moralia**. São Paulo: Ática, 1993.

ADORNO, T. W. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1986.

ANDRADE, Mário de. **Ensaio sobre a Música Brasileira**. São Paulo: Livraria Martins Editora, 1962.

ADRIANO, Carlos; VOROBOW, Bernardo. A revolução de Koellreutter. **Folha de São Paulo**. Lições de Vanguarda, especial para Folha mais. São Paulo, 7 Nov. 1999.

ALMEIDA, Renato Costa. **História da Música Brasileira**. Rio de Janeiro: F. Briguiet, 1926.

BARBOSA, Maria Flávia Silveira. **Percepção musical como compreensão da obra musical**: contribuições a partir da perspectiva histórico-cultural. São Paulo: s.n., 2009. Tese (Doutorado – Programa de Pós-graduação em Educação) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

BENWARD, B.; KOLOSICK T. **Ear Training**: a technique for listening. Boston: McGraw-Hill, 2005.

_____. **Percepção Musical**: Prática Auditiva para Músicos. São Paulo: Edusp; Unicamp, 2009.

BERNARDES, Virgínia. A Percepção Musical sob a Ótica da Linguagem. **Revista da ABEM**, n. 06, p. 76-84, Setembro, 2001.

BHERING, Cristina. **Repensando a Percepção Musical**: uma proposta através da música popular brasileira. Rio de Janeiro: s.n., 2003. Dissertação (Mestrado em Música – Centro de Letras e Artes) Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

BORTZ, Graziela; BROLO, Sirlei Guimarães Boettger. Percepção musical e improvisação: um estudo dirigido. In: DOTTORI, Maurício. **Anais do V Simpósio de Cognição e Artes Musicais**. UFG. Goiânia, 2009. Disponível em: <http://www.soniaray.com/simcam/anais_do_simcam.pdf>. Acesso em: 15 de Fev. 2011.

BOURDIEU, Pierre. **A Produção da Crença**: Contribuição para uma economia dos bens simbólicos. Porto Alegre: Zouk, 2006.

BRITO, Teca Alencar de. **Koellreutter educador**: o humano como objetivo da educação musical. São Paulo: Peirópolis, 2001.

CAMPOLINA, Eduardo; BERNARDES, Virgínia. **Ouvir para escrever ou compreender para criar?** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

- CAMPOS, L. F. L. **Métodos e Técnicas de Pesquisa em Psicologia**. Campinas: Alínea Editora, 2000.
- CAPRA, Fritjof. **O Ponto de Mutação**. São Paulo: Cultrix, 1986.
- CRESWELL, J. **Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Traditions**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1998.
- CROCHIK, José Leon. Educação para a resistência contra a barbárie. **Revista Educação: Especial Adorno Pensa a Educação**, p. 16-25, ano II.
- DEWEY, J. **Vida e educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- DEMO, P. **Aprender Bem**. Coleção Educação pela pesquisa. Coleção Educação pela Pesquisa. Paulus; ATTA Mídia, 2009. 1 DVD (37 min), son., color.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa Participante: saber pensar e intervir juntos**. Liber Livro Editora (Série Pesquisa em Educação, vol. 8). Brasília, 2004.
- DESCARTES, René. **Discurso do método**. 2ª ed. Lisboa: Guimarães Editores, 1994.
- DOTTORI, Maurício; ILARI, Beatriz e COELHO DE SOUZA, Rodolfo (eds.) **Anais do Primeiro Encontro de Cognição e Artes Musicais**. UFPR. Curitiba, 2005.
- FRANÇA, Fabiano Leite. Fetichismo e decadência do gosto musical em Adorno. **Existência e Arte – Revista eletrônica do grupo PET – Ciências Humanas, Estética e Artes da Universidade Federal de São João Del-Rei**, n. 04, 2008.
- FARIA, Ana Cristina de. **Manual prático para elaboração de monografias: Trabalhos de conclusão de curso, Dissertações e Teses**. Petrópolis, RJ: Vozes; São Paulo: Universidade São Judas Tadeu, 2008.
- FAZENDA, Ivani. **Práticas Interdisciplinares na Escola**. – 3ª ed. - Organização Ivani Fazenda. São Paulo: Ed. Cortez, 1996.
- FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios**. São Paulo: UNESP, 2005.
- FOUCAULT, Michel. **História de la sexualidad: la voluntad de saber**. México: Séc. XXI, 1981.
- FREIRE, Ricardo Dourado. Sistema de solfejo fixo-ampliado: Uma nota para cada sílaba e uma sílaba para cada nota. **Opus**, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 113-126, jun. 2008.
- FURLAN, Reinaldo; BOCCHI, Josiane Cristina. O corpo como expressão e linguagem em Merleau-Ponty. **Estudos de Psicologia**, Natal-RN, v. 8, n. 3, p.445-450, 2003.
- GAUTHIER C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**. Ijuí: Unijuí, 1998.
- GOLDEMBERG, Ricardo. Métodos de leitura cantada: dó fixo versus dó móvel. **Revista da ABEM**, n. 5, p. 7-12, setembro, 2000.

GORDON, Edwin E. **Teoria da Aprendizagem Musical**. Trad. Maria de Fátima Albuquerque. Lisboa: Gulbenkian, 2000.

GRAMANI, José Eduardo. **Rítmica**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

GRANJA, Carlos Eduardo de Souza Campos. **Musicalizando a escola: música, conhecimento e educação**. São Paulo: Escrituras Editora, 2006.

GROSSI, Cristina de Souza. Avaliação da percepção musical na perspectiva das dimensões da experiência musical. **Revista da ABEM**, n. 6, p. 49-58, Setembro, 2001.

GRIFFITHS, Paul, **A música moderna**, Rio de Janeiro, Zahar, 1989.

HOMERO. **Odisséia**. Trad. Frederico Lourenço. Lisboa: Livros Cotovia, 2003.

KANT, Immanuel. **Crítica da Faculdade do Juízo**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

KOELLREUTTER, Hans-Joachim. **O ensino da música num mundo modificado** (1977). Disponível em: <www.latinoamerica-musica.net/ensenanza/koell-ensino-po.html>. Acesso em: 15 ago. 2008.

KUHN, Thomas S. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

LACERDA, Osvaldo. Prefácio. In: **Este Brasil que tanto amo** - CD de Eudóxia de Barros, piano. Paulinas Comep. São Paulo, 1995.

LISPECTOR, Clarice. **TV Cultura**. Entrevista com Clarice Lispector. 1977. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=2Orgxd9bD_c>. Acesso em: 24 de Janeiro de 2011.

LIMA BARRETO, Afonso Henriques de. Triste fim de **Policarpo Quaresma**. São Paulo: Ática, 1993.

MACHADO DE ASSIS, Joaquim Maria. **Várias Histórias**. W. M. Jackson Inc Editores, 1946.

MATOS, Elvis de Azevedo. Educação Musical na Universidade Federal do Ceará: um projeto institucional, um desafio coletivo. **Anais do XIX encontro regional da ABEM nordeste**.

Natal, 2010. Disponível em:

<<http://www.musica.ufrn.br/revistas/index.php/abemnordeste2010/article/viewFile/9/11>>.

Acesso em: 07 de Janeiro de 2011.

MATOS, Elvis de Azevedo. **O Artista, o Educador, a Arte e a Educação**: Um mergulho nas águas da pedagogia Waldorf em busca de um sentido poético para a formação docente, ou artifícios às artimanhas. Fortaleza: s.n., 2002. Dissertação (Mestrado – Faculdade de Educação) Universidade Federal do Ceará.

MATOS, Kelma Socorro Lopes de. **Pesquisa Educacional**: o prazer de conhecer. Fortaleza: Demócrito Rocha; UECE, 2001.

- MATOS, Olgária Chain Feres. T. W. Adorno: Notas Biográficas. **Revista Educação: Especial Adorno Pensa a Educação**, p. 6-15, ano II.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- MICHALISZYN, Mário Sérgio. **Pesquisa**: orientações e normas para a elaboração de projetos, monografias e artigos científicos. Petrópolis: Vozes, 2005.
- MIRANDA, Danilo Santos de (Org.). **Ética e Cultura**. São Paulo: Perspectiva; SESC São Paulo, 2004.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, repensar o pensamento. 8a ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- MOOSA, Ebrahim. Transições no “progresso” da civilização: teorização sobre a história, prática e a tradição. In: **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortês, 2010. cap. 8, p. 289-321.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículos e Programas no Brasil**. Campinas: Papyrus, 1990.
- MUCCHIELLI, R. **Les Méthodes Qualitatives**. Paris: Presses Universitaires de France, 1991.
- MUNANGA, Kabengele. Mestiçagem como símbolo da identidade brasileira. In: **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortês, 2010. cap. 12, p. 444-454.
- NAZARETH SISTON, Julita. Entrevista concedida a Luiz Antonio de Almeida. Rio de Janeiro, 1985.
- NOGUEIRA, M. Dos sons à imagem da música. **Revista Brasileira**, v. 4, p. 2-9, 2003.
- OTTMANN, R.W.; ROGERS, N. **Music for Sight Singing**. 7th Ed. New Jersey: Prentice Hall, 2007.
- OTUTUMI, Cristiane Hatsue Vital. **Percepção Musical**: situação atual da disciplina nos cursos superiores de música. Campinas, SP: s.n., 2008. Dissertação (Mestrado – Instituto de Artes) Universidade Estadual de Campinas.
- PAZ, Ermelinda. **Um Estudo sobre as Correntes Pedagógico-Musicais Brasileiras**. Cadernos Didáticos UFRJ. Vol. 11. Rio de Janeiro, 1993.
- PHENIX, P. **Philosophies of Education**. John Wiley & Sons Inc., 1961.
- PIAGET, J. **Epistemologia genética**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs). **Professor Reflexivo no Brasil**. Gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortês, 2002.
- PLATÃO. **Fédon**. Coleção Filosofia-Textos nº 4. Cidade do Porto: Porto Editora, 1995.

- PRIOLLI, Maria Luiza M. **Solfejos Melódicos e Progressivos**. Rio de Janeiro: Casa Oliveira de Músicas, 1977 (vol. 1), 1987 (vol. 2).
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação**. Trad. Sérgio Milliet. São Paulo: Difel, 1979.
- RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- SANDRONI, Carlos. **Feitiço decente**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar; Editora da UFRJ, 2001
- SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortês, 2010.
- SCHAFER, R. Murray. **O Ouvido Pensante**. Trad. Marisa Fonterrada et al. Campinas: Unesp, 1991.
- SCHAEFFER, Pierre. **Tratado de los objetos musicales**. Madrid: Alianza Música, 1988.
- SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet,; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**. Santa Efigênia, SP. Editora Paz e Terra, 2000.
- SCHOENBERG, Arnold. **Harmonia**. Trad. Marden Maluf. São Paulo: Unesp, 2001.
- SILVA, Tomas Tadeu da. **Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- SILVA, Vladimir. Dó Móvel ou Dó Fixo. **Música e Poética**. Disponível em: <<http://www.vladimirsilva.com/2010/04/do-movel-ou-do-fixo.html>>. Acesso em: 1º de dezembro de 2010.
- SKINER, B. F. **Ciência e Comportamento Humano**. 7a. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- SWANWICK, Keith. **Ensinando Música Musicalmente**. Trad. Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.
- SWANWICK, Keith. **Music, mind, and education**. London: Routledge, 1988.
- TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Vozes. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TINHORÃO, José Ramos. **Os Sons dos negros no Brasil: cantos, danças, folguedos – origens**. São Paulo: Editora 34, 2008.
- VASCONCELOS, José Gerardo; SALES, José Álbio (Orgs.). **Pensando com Arte**. Fortaleza: UFC Edições, 2006.
- VIANA JR., Gerardo Silveira. **O solfejo relativo como ferramenta para aquisição da leitura musical na Universidade Federal do Ceará**. Mossoró: Associação Brasileira de Educação Musical, 2009.

VIGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem**. trad. Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 2002.