

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
ESCOLA DE MÚSICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

KRISTOFF SILVA

## **Afinação da interioridade:**

**Um estudo sobre a integração da canção popular brasileira à musicalização de adultos**

BELO HORIZONTE

2020

KRISTOFF SILVA

# **Afinação da interioridade:**

**Um estudo sobre a integração da canção popular brasileira à musicalização de adultos**

**VERSÃO FINAL**

Tese entregue e apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial a obtenção do título de Doutor em Música. Linha de Pesquisa: Educação Musical.

Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Heloísa Faria Braga Feichas.

BELO HORIZONTE

2020

S586a

Silva, Kristoff.

Afinação da interioridade [manuscrito]: um estudo sobre a integração da canção popular brasileira à musicalização de adultos / Kristoff Silva. - 2020.  
313 f., enc.; il.

Orientadora: Heloísa Faria Braga Feichas.

Linha de pesquisa: Educação musical.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Música.

Inclui bibliografia.

1. Música - Teses. 2. Educação musical. 3. Música - Instrução e estudo. 4. Música popular - Brasil. I. Feichas, Heloisa Faria Braga. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Música. III. Título.

CDD: 780.7



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
ESCOLA DE MÚSICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MÚSICA

### FOLHA DE APROVAÇÃO

Tese defendida pelo aluno **Kristoff Silva**, em 30 de novembro de 2020, e aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos Professores:

---

Profa. Dra. Heloísa Faria Braga Feichas  
Universidade Federal de Minas Gerais  
(orientadora)

---

Prof. Dr. José Miguel Soares Wisnik  
Universidade de São Paulo

---

Profa. Dra. Lúcia Pompeu de Freitas Campos  
Universidade do Estado de Minas Gerais

---

Prof. Dr. Ernani de Castro Maletta  
Universidade Federal de Minas Gerais

---

Prof. Dr. Mauro Rodrigues  
Universidade Federal de Minas Gerais



Documento assinado eletronicamente por **Heloisa Faria Braga Feichas, Professora do Magistério Superior**, em 02/12/2020, às 10:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Lúcia Pompeu de Freitas Campos, Usuário Externo**, em 02/12/2020, às 15:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

Documento assinado eletronicamente por **Mauro Rodrigues, Professor do Magistério Superior**, em 03/12/2020, às 10:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do



[Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.](#)



Documento assinado eletronicamente por **Ernani de Castro Maletta, Professor do Magistério Superior**, em 04/12/2020, às 21:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **José Miguel Soares Wisnik, Usuário Externo**, em 10/12/2020, às 20:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufmg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0442120** e o código CRC **B5E7C097**.

## Agradecimentos

A minha família, cujo apoio possibilitou a realização deste doutorado e, em especial, à minha filha Nara, cuja existência dá mais sentido e alegria à minha.

A minha orientadora Prof. Dra. Heloísa Feichas, que segurou o leme, quando as águas agitadas me fariam desistir.

Ao educador musical Rubner Abreu, por sua contribuição inestimável. Certamente este trabalho não seria o mesmo sem suas referências e constante abertura ao diálogo.

A Lúcia Campos e Sergio Freire, pela leitura generosa do trabalho e pela qualidade das observações feitas na banca de qualificação. A Ernani Maletta, José Miguel Wisnik, Lúcia Campos e Mauro Rodrigues pela disponibilidade em fazer a avaliação final.

Aos alunos participantes, frequentadores do Curso de Iniciação Musical da Fundação de Educação Artística (FEA), da disciplina “Modalismo na canção popular brasileira” (UFMG) e da disciplina de Percepção Musical (UEMG) e Apreciação e Musicalização (UNI-BH).

Aos entrevistados, Ricardo Breim, Matheus Braga, Sergio Molina, Marcelo Segretto, Rafael Martini, Maurício Ribeiro, Tiago Costa, Tó Brandileone.

Aos colegas que contribuíram direta e essencialmente, enviando-me referências e dicas preciosas: Lúcia Campos (especialmente), Gustavo Fechus, Virgínia Junqueira, Euridiana Silva, Letícia Bertelli, Cristiane Ferraz, Joana Boechat, Guilherme Antônio, Sergio Molina, Alan Simões, Fernando Rodrigues.

Agradecimento muito especial a Aluizio Salles Jr., Beto Magalhães, aos estudantes que se voluntariaram para as filmagens na FEA e a Laura Cenachi, Rayssa Nara, Guto Brant e Marcus Silva, pela participação nos vídeos.

A Júlio Abreu pela imensa ajuda com nas referências bibliográficas.

A Holly Holmes, carinhosamente, pela tradução do resumo.

Aos colegas de docência na FEA, Rafael Pimenta, Rafael Macedo, Marcelo Chiaretti e Daniel Augusto.

Aos funcionários da Pós-Graduação em Música da UFMG, Geralda e Alan, que, além de extremamente competentes, são generosos e pacientes com os estudantes em sua difícil jornada na Pós Graduação.

À FAPEMIG, que, num período triste da nossa história, em que o apoio à pesquisa foi sendo subtraído de modo injustificável, manteve seu compromisso primordial e me concedeu bolsa durante dois anos desta pesquisa.

À CAPES, pelo apoio inicial nos seis primeiros meses.

Aos músicos que me acompanharam no desenvolvimento de meus projetos como artista, nos CDS e DVD que pude realizar, e que não teriam a mesma qualidade sem a imensa contribuição criativa destes músicos: Antônio Loureiro, Pedro Durães, Pedro Trigo Santana e Rafael Martini.

Por fim, mas com a máxima ênfase, a Luiz Tatit e Zé Miguel Wisnik, que me mostraram que “a canção é o chão de estrelas em que se mira e considera tanto o céu do pensamento quanto o momento em que alguém pisa e dança sobre a terra”.

*“Todo verdadeiro grande passo adiante, no crescimento do espírito, exige o baque inteiro do ser, o apalpar imenso de perigos, um falecer no meio de trevas, a passagem. O que vem depois, é o renascido, um homem mais real e novo”.*

*Guimarães Rosa*



## Resumo

Os estudos acerca dos estágios iniciais do processo de formação musical priorizam, regularmente, a educação infantil. Não obstante a pertinência dessa priorização, observa-se uma carência efetiva de investidas teórico/reflexivas no campo da musicalização de adultos. Contudo, este é um campo que, no Brasil, tem correspondências tanto no ensino superior de música quanto na crescente procura por educação continuada, ou seja, adultos interessados em estudar música, ainda que sem pretensões profissionalizantes. Ao pensar a musicalização de adultos, considerar o papel da canção popular urbana mostra-se bastante profícuo, uma vez que esta é uma das expressões musicais de maior amplitude de reconhecimento, por parte desses mesmos adultos. Todavia, ao posicionar a canção popular urbana no centro dessa discussão, deve-se levar em conta sua especificidade enquanto objeto de estudo, a fim de que suas possíveis contribuições para o processo de musicalização de adultos decorram de reflexões conscientes de que uma canção, por mais variada que seja a sua fisionomia, é, irredutivelmente, um ponto de encontro de componentes musicais com a componente linguística. Com o objetivo de investigar o potencial da canção popular urbana como elemento protagonista na musicalização de adultos, foi realizado o presente estudo, que, além dos assuntos já mencionados, também aborda: a função do professor como mediador nesse processo; a intrínseca relação da canção urbana com os recursos tecnológicos, implicados desde a criação até a fruição; o redimensionamento da importância da partitura e as possíveis mudanças paradigmáticas envolvendo o solfejo e o treinamento auditivo, como dispositivos regularmente priorizados na formação musical; o hibridismo modal/tonal característico das canções urbanas brasileiras. O texto caracteriza-se por uma dinâmica convivência entre formulações de caráter teórico e observações da experiência em sala de aula, para as quais é adotada a perspectiva de uma escrita autoetnográfica. Como principal cenário desta experiência figura o Curso de Musicalização de adultos da Fundação de Educação Artística (MG), mas são consideradas também as experiências com turmas de nível superior em três instituições de ensino (UEMG, UFMG e UNI-BH). Cada seção do texto aprofunda o olhar sobre uma das múltiplas faces desse estudo, e, na combinação de teoria e prática, apresenta conclusões parciais que, ao mesmo tempo, são mote para a próxima abordagem. Ao final é apresentado um compêndio das práticas em sala de aula que têm a peculiaridade de absorverem o resultado das reflexões que se estendem ao longo de todo o texto. Assim, a chave de leitura para o que ora se apresenta deve levar em conta que o desenvolvimento sequencial é antes um resultado do processo de escrita.

Enquanto esta dispõe as ideias em linha, impulsionada pelo desejo de clareza e objetividade, a forma resultante tende a uma espiral, em cujo ponto central se assenta na canção popular urbana, dando prosseguimento ao protagonismo que a história lhe reservou na cultura brasileira.

**Palavras chave:** Canção Popular. Musicalização de Adultos. Educação Musical. Semiótica da Canção.

## Abstract

Studies on the early stages of the music education process frequently prioritize early childhood education. Despite the relevance of this prioritization, there is an effective lack of theoretical/reflexive approaches in the field of adult music education. However, this is a field that, in Brazil, has correlations for music both in higher education and in the growing demand for continuing education, that is, adults interested in studying music without any professional aspirations. When thinking about the musical education of adults, considering the role of urban popular song proves to be quite useful, since this is one of the most widely recognized musical expressions on the part of these same adults. However, when placing urban popular song at the center of this discussion, one must take into account its specificity as an object of study, so that its potential contributions to the process of adult music education result from conscious reflections that a song, for as varied as its physiognomy may be, is irreducibly a meeting point of musical components with linguistic ones. In order to investigate the potential of urban popular song as a primary element in the musical education of adults, this study was carried out so that, in addition to the subjects already mentioned, it also addresses: the role of the teacher as a mediator in this process; the intrinsic relationship between urban song and technological resources, involved from creation to fruition; the redimensioning of the importance of the score and the possible paradigmatic changes involving solfeggio and aural skills training as devices regularly prioritized in music education; the characteristic modal/tonal hybridism of Brazilian urban song. This text is characterized by a dynamic coexistence between formulations of a theoretical nature and observations from classroom experiences, for which the approach of autoethnographic writing has been adopted. The main setting for this experience was the Music Fundamentals Course for adults at the Fundação de Educação Artística [Foundation for Artistic Education] (Minas Gerais state), though the experiences of upper-level cohorts in three educational institutions (UEMG - Universidade do Estado de Minas Gerais, UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais, and UNI-BH - Centro Universitário de Belo Horizonte) were also considered. Each section of the text deepens the look into one of the multiple faces of this study, and, in combining theory and practice, presents partial conclusions that, at the same time, are motives for future approaches. In conclusion, presented here is a compendium of classroom practices that have the peculiarity of absorbing the result of the reflections that extend throughout the text. Thus, the key to reading what is presented here is to take into account that the sequential development is rather a result of the writing process. While this work

presents ideas in a linear fashion, driven by the desire for clarity and objectivity, the resulting form tends to follow a spiral, in which the central point is set upon urban popular song, continuing the protagonism that history has reserved for it in Brazilian culture.

**Key words:** Popular Song. Adult Musical Education. Music Education. Semiotics of Popular Song.

## Lista das figuras

<b>Figura 01:</b> A canção mediada pelo fonograma.....	77
<b>Figura 02:</b> Escuta expandida.....	81
<b>Figura 03:</b> A extração de amostra do fonograma para composição do <i>loop</i> .....	82
<b>Figura 04:</b> Ilustração para dois modos de escuta.....	83
<b>Figura 05:</b> Gradação (A) entre polos opostos, “oralização” e “musicalização” segundo a Semiótica da Canção .....	96
<b>Figura 06:</b> Gradação (B) entre polos opostos. “Tematização” e “passionalização” segundo a Semiótica da Canção.....	98
<b>Figura 07:</b> O nascimento do sujeito e do objeto.....	99
<b>Figura 08:</b> O distanciamento entre sujeito e objeto.....	99
<b>Figura 09:</b> Atuação recíproca dos modelos de integração letra & melodia.....	100
<b>Figura 10:</b> A imagem do TAO.....	101
<b>Figura 11:</b> O pequeno Yin e o pequeno Yang.....	105
<b>Figura 12:</b> Fusão do “Quadro das Direções Tensivas” e a imagem do TAO.....	107
<b>Figura 13:</b> As quatro dimensões temporais. Fonte: Tatit (1997).....	110
<b>Figura 14:</b> A diferença entre “cantar tudo em dó” e “cantar o dó em tudo”.....	129
<b>Figura 15:</b> Quadro dos nomes de nota no Método Kodály.....	133
<b>Figura 16:</b> “Detalhes”, Roberto Carlos e Erasmo Carlos.....	144
<b>Figura 17:</b> Proposta de adaptação do tipograma da Semiótica da Canção.....	145
<b>Figura 18:</b> “Esotérico”, Gilberto Gil. Tipograma adaptado.....	146
<b>Figura 19:</b> “Pelo tempo que durar”, Adriana Calcanhoto e Marisa Monte. Tipograma adaptado.....	147
<b>Figura 20:</b> “Nos barracos da cidade”, Gilberto Gil. Tipograma adaptado.....	147
<b>Figura 21:</b> “El Rey”, de Gérson Conrad e João Ricardo. Tipograma conforme o modelo da Semiótica da Canção.....	148
<b>Figura 22:</b> “El Rey”, de Gérson Conrad e João Ricardo Tipograma adaptado.....	148
<b>Figura 23:</b> “Evidências”, de José Augusto e Paulo Sérgio Valle Tipograma adaptado.....	149
<b>Figura 24:</b> “Menino Deus”, Caetano Veloso, Tipograma adaptado.....	153
<b>Figura 25:</b> Representação circular do “modo” em contraposição a sua representação linear..	170
<b>Figura 26:</b> Representação circular da tríade.....	175
<b>Figura 27:</b> Duas alternativas de ilustração para a conjugação de dimensões temporais.....	182
<b>Figura 28:</b> Representação da tríade acrescida da nota característica do modo.....	190
<b>Figura 29:</b> Três posições da tríade.....	205
<b>Figura 30:</b> Gravitação dos demais graus em torno à tríade do primeiro.....	205

<b>Figura 31:</b> O fonograma como matéria-prima para atividades de musicalização.....	237
<b>Figura 32:</b> Uso de sintetizadores em atividades de percepção relacional de alturas.....	238
<b>Figura 33:</b> Uso de <i>loop</i> extraído de fonogramas para criar “pedal” de referência.....	238
<b>Figura 34:</b> Sobreposição dos recursos manosolfa e percussão corporal ao <i>loop</i> extraído do fonograma.....	239
<b>Figura 35:</b> <i>Loop player</i> : dispositivo que toca, em <i>loop</i> , gravações de performance.....	242
<b>Figura 36:</b> Visualização geral dos recursos da segunda DAW.....	243
<b>Figura 37:</b> Visualização das pistas do material didático baseado no uso do fonograma em interação com sons acrescentados (sejam estes sintetizados ou sampleados).....	246
<b>Figura 38:</b> Improvisação vocal com consciência intervalar: um exercício de enunciação individual, para uma comunidade que partilha o mesmo código.....	255
<b>Figura 39:</b> Representações circulares dos modos dórico, lídio e mixolídio.....	260
<b>Figura 40:</b> A irregularidade da fala sobreposta à regularidade do pulso e do metro.....	268
<b>Figura 41:</b> “Unidades entoativas” sobrepostas à regularidade métrica.....	273

## Lista das canções ilustradas em partitura

“Fora da ordem”, Caetano Veloso.....	92/93
“Além do horizonte”, de Roberto Carlos e Erasmo Carlos.....	94
“Eu preciso aprender a só ser”, de Gilberto Gil. ....	95
“Kid Cavaquinho”, João Bosco e Aldir Blanc.....	95/276
“Leãozinho”, Caetano Veloso.....	129
“Papagaio do futuro”, de Alceu Valença. ....	133 e 184
“Flor de lis”, Djavan*.....	137
“Retrato em branco e preto”, Tom Jobim e Chico Buarque*.....	139
“O quereres”, de Caetano Veloso*.....	141
“Canto do povo de um lugar”, Caetano Veloso. ....	159
“Desde que o samba é samba”, Caetano Veloso. ....	159
“A volta da asa branca”, Luiz Gonzaga e Zé Dantas. ....	160
“Brejo da Cruz”, Chico Buarque. ....	163
“Gente aberta”, Erasmo Carlos.....	164
“Azul da cor do mar”, Tim Maia. ....	164
“Velha infância”, Arnaldo Antunes, Carlinhos Brown e Marisa Monte. ....	164
“Trilhos urbanos”, Caetano Veloso.....	166
“Lamento sertanejo”, Dominginhos e Gilberto Gil.....	166
“Caçador de mim”, Luiz Carlos Sá e Sérgio Magrão.....	167
“São Salvador”, Dorival Caymmi.....	167
“País tropical”, Jorge Benjor.....	177
“Sacramento”, Nelson Ângelo e Milton Nascimento.....	179
“Benzim veloso”, autor desconhecido (informante: Mãe Augusta) .....	183
“A sala tá cheia”, Casa Fanti Ashanti.....	183
“É fim do mês”, Raul Seixas.....	185
“Vide vida marvada”, Rolando Boldrin.....	185
“O violêro”, Elomar Figueira de Melo.....	186
“Juazeiro”, Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira.....	187
“Na asa do vento “, João do Vale.....	187
“São João, Xangô Menino”, de Caetano Veloso e Gilberto Gil.....	187
“Circuladô”, Caetano Veloso (sobre poema de Haroldo de Campos).....	188

“Flor de maracujá”, João Donato e Lysias Ênio.....	188
“Se Zé Limeira sambasse maracatu”, Siba.....	189
“Água doce”, Zé Manuel.....	190
“Dezessete légua e meia”, Humberto Teixeira e Carlos Barroso.....	191
“A lua girou” domínio público, adaptado por Milton Nascimento.....	192
“Na quadrada das águas perdidas”, Elomar Figueira de Melo.....	193
“Cantiga do Boi Encantado”, Elomar Figueira de Melo.....	193
“Não é céu”, Vitor Ramil.....	194
“Além alma”, Arnaldo Antunes e Paulo Leminski.....	195
“Juriti Butterfly”, Sá, Rodrix e Guarabira.....	195
“Assum Preto”, de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira.....	197
“Assum Branco”, Zé Miguel Wisnik.....	197/198
“Uns”, Caetano Veloso.....	199
“Chovendo na roseira”, Tom Jobim.....	200
“Coisa da antiga”, João Nogueira e Paulo Cesar Pinheiro.....	223 e 250
“Quem dá mais?”, Noel Rosa.....	222
“A Casa”, Vinícius de Moraes, Sérgio Endrigo e Sergio Bardotti.....	228
“Caprichos do destino”, Pedro Caetano e Claudionor Cruz.....	229
“Nervos de aço”, Lupicínio Rodrigues.....	230
“Baticum” Chico Buarque e Gilberto Gil.....	253
“Tive sim”, Cartola.....	268
“Oriente”, Gilberto Gil.....	273
“Há tempos”, Renato Russo, Dado Villa Lobos & Marcelo Bonfá.....	273
“Lança perfume”, Rita Lee e Roberto de Carvalho.....	274
“Mais uma boca”, Fátima Guedes.....	275
“Derrota”, Tião Carreiro e Pardinho.....	276
“Luz”, Djavan.....	278
“Azulão do reino encantado”, Tião Carreiro e Pardinho.....	284
“Travessia do Araguaia”, Tião Carreiro e Pardinho.....	285/286
“Não pego o bonde”, Leonel Azevedo / J. Cascata.....	291

Observações:

01) Todas as transcrições foram feitas por mim, exceto onde indicado (\*).

02) Foram transcritos apenas trechos das canções, com a finalidade de ilustrar os assuntos tratados no texto.



# SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>20</b>
1.1 Canção popular urbana e Musicalização de adultos.....	22
1.2 Um relato pessoal .....	24
1.3 Por que realizar esta pesquisa?.....	28
1.4 Estruturação do texto.....	33
1.5 Metodologia.....	35
<b>2. AMPLIANDO O OLHAR: contextualizações necessárias.....</b>	<b>41</b>
2.1 A Fundação de Educação Artística como um espaço de experimentação pedagógica.....	41
2.1.1 Contextualização histórica da instituição.....	41
2.2 Breves linhas sobre a musicalização de adultos.....	44
2.3 Sobre os demais contextos: turmas de nível superior.....	49
2.4 A respeito de autoetnografia.....	51
<b>3. MEDIAÇÕES EM SALA DE AULA: o professor, a canção e os meios de reprodução como mediadores.....</b>	<b>54</b>
3.1 A importância da mediação e o conceito de “ <i>teaching artist</i> ” .....	54
3.2 Repercussões da mediação sobre a escolha do repertório.....	62
3.3 Onde termina a composição?.....	66
3.4. A relação canção/gravação/meios e modos de escuta.....	69
<b>4. SEMIÓTICA DA CANÇÃO: integração melodia e letra na perspectiva do educador musical.....</b>	<b>84</b>
4.1 A canção popular urbana pela lente semiótica.....	85
4.1.1 Zoom na presença da fala no interior das canções: “oralização” segundo a semiótica da canção.....	90
4.1.2 Zoom na componente musical: “musicalização” segundo a Semiótica da Canção.....	95
4.2 Temperando a Semiótica.....	101

4.3 O tempero do cancionista.....	107
4.4 Quatro dimensões temporais: “tempo tempo tempo tempo” .....	109

**5. REFLEXÕES ACERCA DE DISPOSITIVOS DIDÁTICOS DA MUSICALIZAÇÃO:**

repensando o solfejo e solmização.....	115
5.1 Solfejo e enunciação.....	117
5.2 Sistemas de solfejo: abordagem geral.....	119
5.3 “Dó móvel” e canção: detalhamento.....	126
5.4 Solmização e manossolfa no Método Kodály.....	131
5.5 Partitura e canção.....	136
5.6 Tipograma e canção.....	143
5.7 Solmização de canções.....	149

**6. HIBRIDISMO MODAL/TONAL: concomitância de aspectos modais e tonais no nosso**

cancioneiro.....	154
6.1 Aspectos modais.....	154
6.1.1 Revisão de alguns conceitos fundamentais acerca do modalismo.....	155
6.1.2 Uma estrutura mobilizada pelo fluxo melódico.....	158
6.1.3 Hierarquia dos graus .....	170
6.1.4 Corda de recitação & faixa entoativa.....	175
6.1.5 Fórmulas melódicas.....	179
6.1.6 Ponto de inflexão: o “Lua” .....	190
6.1.7 Ponto de reflexão: o “Bode” .....	192
6.1.8 Um parêntese gestáltico.....	196
6.2 Transição modal/tonal .....	204
6.2.1 A consumação da noção de acorde na transição modal/tonal.....	203
6.2.2 A relação com o metro e outros aspectos rítmicos.....	206
6.3 Aspectos tonais.....	214
6.3.1 Sistema tonal, desenvolvimento melódico e a construção de expectativas na escuta.....	215
6.3.2 Por um enfoque na melodia.....	218
6.3.3 Coerência, convergência, coesão.....	221
6.3.4 Escuta retroativa, escuta prospectiva.....	224
6.3.5 Harmonia expressa na melodia.....	226

<b>7. A CANÇÃO NO CENTRO DA SALA .....</b>	<b>232</b>
7.1 O uso de softwares de produção musical em atividades de musicalização.....	232
7.1.1 Estação digital para áudio (ou “DAW” - Digital Áudio Workstations).....	235
7.1.2 Ampliando as sonoridades.....	240
7.2 O trabalho com células e incisos melódicos sobre loop extraído de canções.....	243
7.2.1 Escutar, memorizar, solmizar.....	243
7.2.2 Improvisação vocal com consciência intervalar.....	253
7.3 O marco zero pentatônico.....	255
7.4 Da pentatônica aos hexacordes - aplicação do estudo de fórmulas melódicas modais em turmas do ensino superior.....	258
7.5 Concomitância do canto e da percussão corporal.....	266
7.6 A experiência com a disciplina “Fundamentos de harmonia”.....	280
7.6.1 Um começo pela música caipira.....	282
7.6.2 Pares ordenados.....	287
7.6.3 Tríades somadas aos pares ordenados.....	288
7.6.4 Pequenas sequências que caracterizem o hibridismo tonal/modal .....	291
7.7 Detalhamento da experiência com solmização de canções .....	295
<b>8. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>299</b>
<b>9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>307</b>

# 1. INTRODUÇÃO

A canção popular brasileira é um território é tão vasto a ser explorado que, seguramente, existe grande probabilidade de todo aquele que se pretende músico lidar, de uma maneira ou de outra, com o universo da canção, seja como instrumentista, arranjador, cantor ou compositor. Para muitos, mesmo os conceitos de música e canção se (con) fundem. É mais comum alguém dizer “aquela música” de fulano que “aquela canção”. Apesar de não restar dúvida de que a diversidade musical brasileira comporta muito mais do que aquilo que possa ser chamado de canção, certamente não surpreende o destaque desta forma de expressão musical em meio a tantas também existentes no Brasil. Sejam quais forem os meios, matérias de jornal, revista, artigos acadêmicos ou outros, a canção projeta a face do Brasil no cenário musical planetário e muitos brasileiros, incluindo os aspirantes ao estudo formal de música, reconhecem, nos traços daquela face, a própria definição de música brasileira.

Essa forma de expressão artística tem íntima relação com o processo de urbanização que o Brasil conheceu desde o final do Séc. XIX e começo do Séc. XX. Em razão disto, irei referir-me a este meu objeto de estudo por meio da expressão “canção popular urbana”, deixando subentendido o termo “brasileira”, pois é tão somente do nosso cancionário que tratarei neste trabalho. Ligada não somente à urbe, mas também à indústria cultural, tomada aqui como o conjunto dos dispositivos de produção e distribuição de música. O Séc. XX é, com efeito, o século dessa indústria, na qual o produto canção popular urbana pode ser considerado uma “tendência mundial”, da qual o Brasil toma parte de maneira especial.

Os cem anos foram suficientes para a criação, consolidação e disseminação de uma prática artística que, além de construir a identidade sonora do país, se pôs em sintonia com a tendência mundial de traduzir os conteúdos humanos relevantes em pequenas peças formadas de melodia e letra.

TATIT, 2004, pg. 11.

É válido enfatizar que, no caso brasileiro, a canção popular urbana configurou-se de tal maneira que, sem perder suas bases populares, foi capaz também tornar bastante permeável as delimitações entre uma canção moldada para o consumo e descarte e outra que permite - ou mesmo exige - uma fruição mais interessada, que pretenda alcançar as camadas menos imediatamente expostas à escuta ordinária<sup>1</sup>. Uma canção capaz de dialogar com outros domínios artísticos, ampliando a sua multifacetada fisionomia.

---

<sup>1</sup> Pelo uso da expressão “ordinária”, pretende-se distinguir uma escuta desatenta, que situe a música como um pano de fundo de outras atividades, de uma outra forma de escuta cujo grau volitivo seja mais acentuado e torne seu praticante mais disponível aos estímulos que a música apresenta.

Na canção popular brasileira das últimas três décadas encontram-se bases portuguesas e africanas com elementos do jazz e da música de concerto, do rock, da música pop internacional, da vanguarda experimental, travando por vezes um diálogo intenso com a cultura literária, plástica, cinematográfica e teatral.”

WISNIK, 2004, p. 215.

Estas breves linhas não buscam o puro enaltecimento do objeto canção, mas tampouco se furtam a situá-lo como um destaque dentro das várias manifestações musicais ditas populares. Há, todavia, uma perspectiva que particularmente interessa à presente pesquisa é a sua abordagem no contexto das escolas de música.

O crescente prestígio granjeado no Brasil por músicas populares urbanas (e, de maneira diferente, também por músicas populares de base rural e tradição oral), trouxe questionamentos às concepções de Educação Musical herdadas dos conservatórios europeus. Hoje não é mais possível sustentar, como se fazia até poucas décadas atrás, que existe apenas uma música artística, verdadeira, racional, em relação à qual todas as outras seriam imperfeitas, primitivas, subdesenvolvidas. Sabemos agora que a música ensinada nos conservatórios é apenas uma entre muitas, fruto de um desenvolvimento histórico peculiar, localizado no tempo e no espaço: Europa Ocidental, séculos XVIII e XIX.

SANDRONI, 2012, p. 132.

Não obstante a sua importância na cultura brasileira, a canção não conhece um tratamento em escola de música que leve em conta a sua especificidade: a de ter sua componente musical firmemente atrelada à linguística. Conforme será visto neste texto, esta especificidade convidará a uma aproximação entre dois domínios teóricos cuja possível interseção é, até o momento, pouco conhecida na literatura. Tais domínios são A Semiótica da Canção e a Educação Musical.

Se, no primeiro destes referidos domínios, o elo entre melodia e letra é um elemento axial, que atravessa todas as formulações teóricas, no segundo, há uma variedade enorme de caminhos possíveis. Isto exige, portanto, uma deliberação inicial: irei focar a questão da aprendizagem pela voz e pelo corpo, dando prioridade para a assimilação das relações de altura. Daí o termo “Afinação da interioridade”, que, no caso da presente pesquisa, irá corresponder ao processo gradativo de conscientização dessas relações, tomadas não apenas como um dado arquitetônico - o intervalo entre notas - mas como momentos de um fluxo, qual seja, a melodia de uma canção.

Todavia, diferentemente da Semiótica da Canção<sup>2</sup>, o presente trabalho estenderá sua visada a outros aspectos musicais da canção que são forçosamente implicados no momento de

---

<sup>2</sup> Teoria erigida pelo linguista e compositor Luiz Augusto de Moraes Tatit, a Semiótica da Canção filia-se à Semiótica Tensiva, que tem em Claude Zilberberg sua figura central. Para compreender estas referências e filiações, tenha-se em mente que estamos falando de uma linhagem da Semiótica Francesa, em que se destaca a figura de seu fundador, o lituano Algirdas Greimas, e do dinamarquês Louis Hjelmslev. Esta nota é apenas para que não se confunda as referências semióticas deste trabalho com outra linha semiótica de Charles Peirce (1839-

sua manifestação. Noutras palavras, como as canções se dão a conhecer por meio de gravações, e estas apresentam, via de regra, ao menos um instrumento além da voz, nesta pesquisa o fonograma será tomado como obra e como matéria prima para as potencialidades pedagógicas a serem exploradas.

### **1.1 Canção popular urbana e musicalização de adultos**

Este trabalho propõe situar a canção popular urbana brasileira como principal mediadora no domínio da musicalização de adultos<sup>3</sup>. Ao focar neste objeto de estudo, pretendi investigar o seu potencial como deflagrador de práticas que viessem a responder, ainda que parcialmente, à recorrente problemática do modelo anacrônico de ensino/ aprendizagem, em escolas de música. Obviamente, essa problemática vai muito além da musicalização de adultos. Por isto, é justo dizer que, todas as reflexões, formulações teóricas e experiências descritas e analisadas, devem ser compreendidas dentro do domínio proposto.

A transversalidade inerente ao assunto canção popular urbana convida a uma abordagem multifacetada. Em virtude disto, o presente texto se caracteriza pela integração de dados empíricos a reflexões de caráter teórico, convocando-se, para estas últimas, diferentes referências epistemológicas. Tal procedimento desafia não somente a coesão, como também a linearidade do progresso da pesquisa. Em virtude disto, creio ser mais pertinente compreender que o texto, bem como a pesquisa, ao invés de se ater à dimensão linear, abriu-se à possibilidade da multidimensionalidade. A opção, pois, de referenciar-me em autores de áreas diferentes e até com perspectivas contraditórias, foi escolhida conscientemente.

Além disto, foi preciso também considerar a característica do público pesquisado. Com vistas a delineá-lo, proponho pensar em dois grupos:

- O primeiro se constitui daqueles que buscam educar-se musicalmente na fase adulta. Seu propósito não ultrapassa os limites de um projeto setorizado em suas vidas. Os estudantes deste primeiro grupo buscam o aprimoramento da compreensão da linguagem musical, o desafio intelectual, o desenvolvimento de habilidades, seja no instrumento ou no corpo e na voz. Muitos já inseridos no mercado de trabalho, alguns já aposentados, e, aqui ou ali, jovens que cogitam seguir o caminho da música. Um público majoritariamente adulto. Esta é a descrição geral dos alunos de duas turmas do Curso de Musicalização de Adultos, realizado a

---

1914). A definição de Semiótica da Canção e o detalhamento de seu ferramental analítico serão desenvolvidos em outras seções do presente texto.

<sup>3</sup> A rigor, considera-se como adulta pessoa cuja idade esteja acima dos 20 anos, segundo a OMS (Organização Mundial de Saúde). Nesta pesquisa, contudo, considere as idades aproximadas dessa linha divisória, portanto foram incluídos como adultos alguns estudantes com idade acima de 18.

Fundação de Educação Artística, principal contexto desta pesquisa. Cada turma participou de dois semestres de curso. O período foi de 2018 (turma I) a 2019 (turma II). No total, estas duas turmas somavam, aproximadamente, 60 alunos.

- O segundo grupo é formado pelos alunos de curso superior em música. Portanto, são ou aspirantes a uma carreira profissional ou, efetivamente, atuantes no mercado, seja como professores de instrumento, músicos que tocam em bares, casamentos, etc. Em sua maioria jovem, mas, em alguns casos, não tanto quanto aqueles que ingressam em outros cursos de nível superior. Assim descrevo, também de modo muito geral, os graduandos de três instituições de ensino superior, onde atuei como docente durante a pesquisa. Nestas instituições, fui professor de três diferentes disciplinas, todas de algum modo relacionadas ao contexto do que se costuma chamar de “Percepção Musical<sup>4</sup>”. Um total aproximado de 100 alunos, das três instituições.

Por tudo isto, para esta pesquisa foi escolhida uma forma de desenvolvimento que permitisse intensificar a relação entre prática e teoria, a ponto de não ser mais necessário criar uma cesura entre ambas. Desta maneira, o texto não apresenta uma parte teórica e uma parte prática, separadas, estando a primeira a serviço da segunda. Efetivamente, a pesquisa consiste na combinação das duas partes.

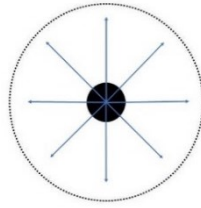
Naturalmente, um processo como esse pressupõe mudanças no pesquisador. É o mínimo que se pode esperar como resposta para seus esforços. No caso da presente pesquisa, as mudanças foram se intensificando e ganhando mais robustez na medida em que, partindo de uma ancoragem centrada na pergunta inicial, sintetizada aqui no binômio canção/musicalização, o trabalho se desenvolveu em círculos concêntricos, permeados pela prática em concomitância com a reflexões, abstrações e a busca de fontes, vozes e referências, num continuum que alcançou até mesmo as fases finais da elaboração textual. Foi essa, portanto, a natureza processual da investigação que, sobretudo, tornou-se mais nítida através do ato e do rito de escrever.

Embora o texto naturalmente disponha as informações dentro de uma sucessão, convido o leitor a imaginar seu desenvolvimento com algo que se deu não linearmente. Se uma imagem<sup>5</sup> pudesse sintetizar o modo pelo qual evoluiu, poderia se pensar em algo que se expande a partir de um centro previamente definido. E este é: a canção urbana na musicalização de adultos.

---

<sup>4</sup> Quando em maiúsculas, esta expressão irá designar, neste texto, a disciplina. Em minúsculas, referir-se-á à capacidade ou competência de escutar, discernir, correlacionar, etc., os elementos constitutivos de uma peça musical.

<sup>5</sup> Irei detalhar melhor esta expansão radial em 1.6 Metodologia.



## 1.2 Um relato pessoal

Decidi incluir este relato por acreditar que, em certa medida, a formulação da questão central da pesquisa aqui desenvolvida opera com dados de minha experiência no aprendizado de música e canções. Algumas aparentes contradições, especialmente aquelas que emanam da fricção entre o aspecto intuitivo, inerente ao domínio da canção popular, e a vontade de sistematização de sua abordagem no contexto da disciplina de percepção musical, podem ser compreendidas à luz deste breve relato que pretende mostrar como estes domínios não necessariamente se repelem.

A Semiótica da Canção, matéria também do meu mestrado<sup>6</sup>, trata da especificidade desse objeto, estudando suas características *imanentes*, sistematizando o seu “artesanato intrínseco” e oferecendo meios para a compreensão do que integra letra e melodia. Um estudo específico que prescinde dos critérios avaliativos específicos da poesia e da música. Por isto, por meio desta abordagem torna-se possível deslindar um pouco da misteriosa força persuasiva que surge no encontro entre as componentes de uma canção, tantas vezes banais, se tomadas separadamente. Todavia, há que se perguntar: por que levar em conta um referencial teórico baseado no “princípio da imanência”, quando a justificativa do interesse pela pesquisa se compreende na perspectiva de sua importância na sociedade e na cultura, ainda que a abordagem sociocultural não seja seu enfoque principal? Para elucidar isso, é válido considerar que “descobrir estruturas imanentes nas formas é também dotar-se dos meios de reconhecer as convenções que o uso pouco a pouco estabeleceu, sedimentadas em estruturas e construídas com regras implícitas” (BERTRAND, 2003, p. 31 *apud* SEGRETTO, 2019, p. 172).

Com isto, pode-se considerar que meu interesse pela pertinência do estudo da canção se justifica por sua importância sociocultural, mas opto por um instrumental teórico que busca compreender tal objeto de estudo a partir de “seus elementos internos em detrimento dos fatos extra discursivos, divisando conteúdos sedimentados e conteúdos inovadores” (SEGRETTO, 2019, p. 173). Esta opção é uma decorrência não só de minha experiência com a Semiótica da

---

<sup>6</sup> Ver “Contribuições do arranjo para a construção de sentido da canção popular brasileira”, disponível na Biblioteca Digital da UFMG.



Canção, durante o meu mestrado, mas também da consciência de que esta teoria permite, pelos motivos apresentados, reconhecer aspectos da canção popular que são partilhados cultural e “historicamente”.

Há, por outro lado: um interesse muito pessoal de quem se dedicou ao estudo formal de música, em escolas especializadas, mas, concomitantemente, aprendeu a tocar e cantar de maneira informal, nas esquinas, calçadas, por imersão e imitação em um meio sociocultural repleto de canções.

Nasci fora do Brasil, mas muito cedo, no início da década de 70, vim para o país, mais especificamente, para Belo Horizonte, onde cresci num bairro em que a canção popular era o mote mais recorrente para o convite ao encontro, em rodas de violão e cantoria que frequentei desde a infância. A proximidade geográfica com o bairro de Santa Tereza, berço do conhecido “Clube da Esquina”, fazia com que, de certo modo, esses encontros fossem carregados de um significado especial, algo como uma insígnia, traço definidor da personalidade individual e também coletiva. Obviamente, ao repertório de canções dos mineiros, por si só bastante variado, se consideradas as particularidades (nem sempre comentadas) dos compositores do Clube<sup>7</sup>, somavam-se outras obras arrebatadoras de artistas como Caetano Veloso, Gilberto Gil, Chico Buarque, A Cor do Sol, Pessoal do Ceará, Djavan, Luiz Melodia, Alceu Valença e tantos outros. As canções estavam ao meu redor como o ar que se respira, insuflando em minha primeira infância uma informação definidora de minha identidade.

Este convívio musical, pleno de canções tinha, como contraponto, a presença do repertório da música de concerto, ao qual tinha acesso por meio dos discos de meu avô, que logo cedo se tornaram para mim uma espécie de refúgio, um brinquito de se brincar sozinho. Ouvir algumas peças de Tchaikovsky, Mozart e Ravel, criar coreografias e encenações ou mesmo imaginar-me parte da orquestra era, sem sombra de dúvidas, tão importante para mim quanto canções, rodas e brincadeiras partilhadas. Este fantasiar solitário, próprio da idade, tinha a particularidade - percebo isso com nitidez, apesar da distância temporal - de acontecer numa espécie de mundo paralelo e altamente prazeroso: o domínio da música.

Sendo assim, por um lado, o cancionário popular constituía em mim uma noção pertencimento a um lugar, a um período de tempo e a uma comunidade. Por outro, o interesse por música me levaria à busca de um “outro lugar”, a ser alcançado pelo aprimoramento pessoal

---

<sup>7</sup> Apesar de reunidos pela amizade e colaborações musicais, Milton, Beto Guedes, Lô Borges, Tavinho Moura e Toninho Horta são, cada um a seu modo, donos de territórios musicais bem particulares, a ponto de se poder reconhecer facilmente a assinatura de cada um nas canções compostas individualmente ou em parceria.

nos estudos. Isto pôde tornar-se mais palpável quando ingressei, com aproximadamente treze anos, na Fundação de Educação Artística<sup>8</sup>.

Embora já iniciado na leitura de partituras, por minha participação ligeira na banda do Colégio Militar do Exército (CMBH), aos dez anos, foi na Fundação, aos treze, que realmente inaugurei a possibilidade de acolher o estudo formal num lugar tão íntimo e prazeroso quanto eram aquelas tardes ouvindo os discos de meu avô.

Acredito que a relevância dessa menção reside no modo como essa experiência na FEA influi na minha perspectiva de professor, nos dias atuais. Os anos como aluno nesta instituição alteraram significativamente minha ideia de escola de música. Talvez por isto, a compreensão, tanto de textos críticos endereçados ao modelo ultrapassado dos conservatórios quanto de depoimentos pessoais desfavoráveis ao ensino formal de música, exige de mim um exercício de alteridade. Da experiência positiva com a ludicidade do aprendizado, guardo em minha memória a imagem poética de percorrer a pé o trajeto da escola até minha casa, “lendo” as calçadas como se fossem partituras. Essa e outras memórias ainda nutrem minha crença na possibilidade de uma experiência feliz de escola de música.

Depois do período na FEA, que durou aproximadamente três anos (com uma interrupção), eu passaria a estudar no Conservatório, ligado à Escola de Música da UFMG. Não obstante o contraste com a experiência prévia, na nova escola eu tomei o impulso necessário para levar a termo a escolha da graduação em música, e, mais especificamente, do bacharelado em violão. O foco no estudo do instrumento, somado ao conteúdo convencional das aulas de Percepção, que privilegiava o solfejo e o ditado, não me ofereceram dificuldades, mas ao mesmo tempo, esse estudo concentrado tinha, como contrapartida, a vontade de procurar por outros caminhos de experimentação musical. Pude fazê-lo através da composição de trilhas para teatro e dança, além de oficinas musicais. Dentre estas, a mais significativa aconteceu na própria Escola de Música da UFMG, em que tive a chance de me tornar assistente do Grupo Uakti, durante o período de dois anos. Os integrantes do grupo atuaram como professores visitantes. Posso dizer que foi como se o espírito da FEA visitasse a EMUFG.

Esta experiência me ofereceu um referencial muito marcante de criatividade aplicada a propostas didáticas, pelo uso diversificado de jogos de improvisação, pelo apreço pela

---

<sup>8</sup> As seções 2.1 e 2.2 desta tese são dedicadas à contextualização da presente pesquisa no ambiente da Fundação de Educação Artística. Para quem tiver interesse, recomendo a tese de doutoramento de Guilherme Paoliello. O texto traz uma perspectiva histórica e uma avaliação não somente da importância, mas das peculiaridades desta escola. À época em que tal pesquisa foi desenvolvida, a FEA tinha quarenta e quatro anos de existência. Hoje já são cinquenta e seis. (Paoliello, G. “A Circulação Da Linguagem Musical: O Caso Da Fundação De Educação Artística FEA-MG”. Belo Horizonte. 2007). Note-se, portanto, que a instituição e sua filosofia estão presentes desde a minha formação até a realização da presente pesquisa.

variedade de timbres e pelas novas possibilidades de estruturação musical. O grupo, sob a direção de Marco Antônio Guimarães, ficou mundialmente conhecido pelo caráter *sui generis* tanto dos instrumentos quanto das propostas musicais. Estas incluem a improvisação a partir de figuras geométricas, do quadro de hexagramas do I Ching<sup>9</sup> ou mesmo das estampas de uma toalha de mesa. Hoje avalio que desta experiência guardei, sobretudo, a liberdade de pensar em variadas formas de notação musical e a importância - e, por que não o dizer, o prazer - do desenvolvimento da percepção do som, para muito além das possibilidades do uso do piano, predominantes das aulas de Percepção Musical tradicionais.

De fato, a serviço de uma concepção pedagógica totalmente condicionada ao que se pode representar em partitura, o piano imperou, nas aulas de Percepção, tanto nos três anos preparatórios no Conservatório, quanto anos quatro seguintes, já na graduação. Para além do som do piano, somente as nossas vozes, na prática do solfejo. Em perspectiva, é no mínimo curioso observar o quão distantes eram as vivências extracurriculares a que eu me permitia e o que era proposto naquelas aulas. A premissa de uma busca de um “outro lugar” parecia ainda válida, pois a amplitude do aprimoramento desejado não caberia nos moldes encontrados na escola.

Paralelamente, o convívio com a canção não cessou. Pelo contrário: permanecia e se aprofundava. Aprender melodias, conjugadas com letras por vezes extensas, em concomitância com o aprendizado do violão popular, tantas vezes desafiador, constituía uma formação de outra natureza, diferente daquela experimentada dentro da escola de música. A prática do violão clássico, calcada no uso da partitura, contribuía para o desenvolvimento de várias habilidades técnicas e musicais, mas não resolvia quando o assunto era tocar parecido com os autores das canções.

Uma publicação dedicada ao estudo da participação do violão na gênese das canções elucidada muito bem o que tento dizer aqui: em “Violão – Canção: diálogos entre o violão solo e a canção popular no Brasil”, SARAIVA (2018) entrevista compositores João Bosco, Elomar, Guinga e o próprio Luiz Tatit, que é quem no livro lança a expressão “ver fazer” como o modo mais corriqueiro de aprendizagem do violão, dentro do domínio da canção popular.

(Tatit diz) Mas normalmente a partitura não dá conta da inflexão, porque tem sempre um lado rítmico que é difícil expressar só nas figuras. Então, o ideal, atualmente, é você ter a gravação, a filmagem. Eu acho que isso é uma saída muito forte, no sentido

---

<sup>9</sup> “O I Ching ou Yi Jing, o Livro das Transmutações, é um texto chinês utilizado, desde a Antiguidade, como oráculo e guia para os mais variados assuntos que desafiam o cotidiano dos homens”. (Descrição retirada do site <http://iching.com.br/o-que-e-o-i-ching/>). Marco Antônio Guimarães compôs para o grupo uma obra integralmente baseada nos trigramas e hexagramas do I Ching, partindo da ideia elementar de “ler”, em tais símbolos, a linha inteira como uma semínima e as linhas partidas como duas colcheias.

de entender o que o instrumento está fazendo. Um violão como o de João Bosco ou Gilberto Gil, você precisa ver fazer. Também não adianta cifra. É aquela rítmica, aquela pegada.

SARAIVA, 2018. p. 178.

Essa aproximação pormenorizada do estudo do violão não é mencionada em vão, uma vez que este instrumento está intrinsecamente relacionado ao desenvolvimento da canção no nosso país. Não obstante sua importância da música internacionalmente associada ao Brasil, não se pode dizer que o estudo de violão nos conservatórios e em boa parte das escolas de nível superior seja este tão intimamente relacionado com a cultura popular. Assim, o aprendizado desse instrumento, dentro e fora do ambiente do ensino formal, replica o paralelismo dos caminhos que um estudante de música no Brasil percorre quando decide pela formação na escola sem abandonar a vivência das ruas.

Em minha trajetória pessoal, o estudo do violão, tanto erudito quanto o popular, está intimamente ligado à experiência da composição e interpretação de canções, pela destreza motora e pelo conhecimento idiomático que este estudo oferece. Acredito que tenha isto em comum com uma significativa parcela dos estudantes desse instrumento.

Este relato pode encontrar ressonância nos leitores que vivenciaram ou observaram experiências semelhantes, bem como nos educadores que buscam ampliar horizontes para a disciplina de Percepção Musical. Considerando que não raro, no universo acadêmico, autores se dediquem a anacronismo de um certo “modelo europeu<sup>10</sup>” de ensino nos conservatórios e sobre a valorização da experiência vernacular, a peculiaridade desta seção é dar pistas sobre o quanto da motivação para esta pesquisa advém da minha experiência particular em combinar as duas vivências, a de dentro e a de fora da escola.

### 1.3 Por que realizar esta pesquisa?

Parte considerável do conjunto das escolas de música no Brasil<sup>11</sup>, sobretudo as de nível superior, parece ignorar o fato de que a maioria de seus alunos lidou, lida e/ou lidará com a canção popular. Embora tenham sido criados, nas décadas mais recentes, cursos de Música Popular em algumas unidades federais de ensino musical, o tratamento dispensado à canção

---

<sup>10</sup> Com o cuidado de dizer que esta é uma generalização que, a depender do contexto de seu uso, pode ser bastante improdutiva. Noutras palavras, qual seja o termo que se empregue, há que se estar atento às especificidades de cada caso, cada texto, cada leitura. No presente texto, com esta generalização quero me referir “modelo” calcado no uso da partitura, seja nas aulas de Percepção Musical, seja nas de instrumento.

<sup>11</sup> Naturalmente há exceções, dentre as quais podem ser apontados, como exemplos, o Curso de Música Popular da UFRGS, que apresenta a disciplina de “Análise da Canção Popular” e, no nível da pós-graduação, a Faculdade Santa Marcelina. Mas, ao menos até o período da escrita do presente texto, matrizes curriculares de oito cursos de graduação em música, em vários Estados do país, foram examinadas e cheguei a esta conclusão: o lugar da canção popular ainda, se existe, ainda é periférico.

ainda desconhece as especificidades que a tornam distinta da música instrumental. Essa indistinção leva a disparidades entre os valores cultivados internamente nas escolas de música e o valor cultural que se reconhece na canção, fora daquele ambiente. Nestes cursos de Música Popular, o espaço da canção é, em tese, compartilhado com a música instrumental, mas muitas vezes termina por ser suprimido por esta.

Equívocos avaliativos relativos à canção, baseados em critérios puramente musicais, como desenvolvimento – melódico/harmônico e/ou rítmico – são frequentes nessa (relativamente) recente absorção da música popular em algumas escolas de nível superior. Com efeito, observa-se, frequentemente, a reprodução de algo que foi e é comum no ambiente da música de concerto: o enaltecimento de alguns compositores e intérpretes, acompanhado da depreciação generalizada - ou, o que é mais comum, o desconhecimento – daquilo que não apresenta os valores musicais estabelecidos tácita ou explicitamente.

Tudo isto justifica um investimento teórico mais responsável a respeito deste objeto de estudo e de suas particularidades. A canção, conforme será visto em detalhe, precisa ser considerada sempre como uma junção entre linguagens, criando uma nova. Nessa transmutação, cada uma das componentes – a letra e a melodia – não deveriam mais ser tratadas por critérios exclusivos de cada um dos domínios a que pertencem. Letra de canção não é puramente literatura, melodia de canção não é puramente música. Este é o cerne da distinção que, a meu ver, precisa orientar todo o estudo da canção em si, bem como do que aqui é investigado: suas possíveis contribuições ao desenvolvimento da disciplina de Percepção Musical.

Questões relativas ao modelo ainda vigente, baseado na música europeia, são frequentemente atualizadas em novas versões deste grande impasse: quais as vias alternativas para o ensino formal em música? E elas têm sido respondidas, de diversas maneiras, especialmente pelos estudos acerca da aprendizagem informal. Porém, meu enfoque é distinto dessa vertente que vem ganhando adeptos no ambiente acadêmico. A presente pesquisa se dedicou a um ensino formal reorientado, baseado, conforme dito, em particularidades do objeto estudado. Estas convocam novos procedimentos em sala de aula que em nada se parecem com a aprendizagem informal propriamente. Os dispositivos empregados nesta investigação, embora bastante relacionados à sinergia do trabalho em grupo, se distinguem das atividades musicais características do ambiente fora da sala de aula. As formas de improvisação, de notação, de reconhecimento auditivo, etc., não buscam reproduzir, no momento da aula, o ambiente em que a aprendizagem informal costuma acontecer. Um dos indicadores dessa diferença é a ausência do uso de instrumentos, algo bastante incomum na maioria das situações em que se aprende

música fora de uma escola especializada (rodas de choro, bandas de rock, tocadores de tambores nos mais diversos ritos religiosos, etc.). Nesta pesquisa, investigamos outras vias para a formação musical que ainda se beneficiam muito da relação professor/estudante, mas são baseadas em dispositivos teóricos e práticos bastante diferentes do modelo europeu.

É importante que fique claro que não faz parte desta pesquisa a busca de uma via contrária, que investigaria quais as possíveis contribuições do estudo (de percepção) musical à canção em si e aos compositores de canção. Os fatos mostram que há total independência entre estes domínios. Segundo Tatit (2016), “ninguém amplia ou melhora seu repertório de canções por conhecer a técnica musical, ler partituras ou ser exímio instrumentista”. A história da canção popular urbana nos mostra que a maioria dos compositores não estudou música em escolas especializadas. Seu processo de formação se deu, sobretudo, pela escuta de canções e pelo exercício da composição. Por outro lado, é inegável que, mesmo quando meramente sugeridas com base na entonação da fala, as melodias apresentam, como pano de fundo, padrões tonais ou modais que são largamente partilhados na cultura, independentemente de uma reflexão de ordem teórica a respeito.

Por tudo isto, esta pesquisa não se desenvolveu com vistas à melhoria das canções ou da formação dos cancionistas, mas sim, pelo interesse em criar possibilidades de reformulação das propostas da Musicalização de Adultos e, talvez, contribuir de algum modo para a disciplina de Percepção Musical nas escolas especializadas.

A problematização do modelo de educação musical herdado da Europa e sua inadequação aos tempos atuais tem, desde as últimas décadas do século XX, mobilizado a reflexão de diferentes especialistas no âmbito acadêmico. Para citar alguns dos mais reconhecidos pesquisadores, em suas diferentes áreas de atuação, mencionaria Froelich (2007), Merrian (1964; 1997), Blacking (1973; 1995), Kaplan (1966, 1990), Supičić, (1964, 1987); Gainza (2011) e Penna (2008), no tocante à relação música e sociedade; North (2008), mais precisamente no que diz respeito à sua relevante perspectiva no domínio da psicologia social; as de Green (2008), sobretudo em relação à aprendizagem informal no contexto da música popular; além de Hennion (2002; 2011), pela abordagem das questões relativas à indústria cultural, à formação do gosto, da música “mediada”. Não há dúvidas que estes e incontáveis outros autores discutem, no contexto acadêmico, o fato de que, nas escolas de música, se observa um crescente distanciamento entre a concepção pedagógica – e mesmo a de música – e o contexto cultural dos alunos.

Tal distanciamento é muitas vezes associado de modo mais enfático à disciplina de Percepção Musical, considerada como algo esvaziado de sentido, carregado de frustrações e

deficitário no tocante à sua eficácia. Disciplinas que visam o aprendizado do instrumento musical ou a prática em conjunto, embora muitas vezes apresentem tantos ou mais problemas de concepção pedagógica, são, de certo modo, menos visadas criticamente, em virtude da imediata concretude da práxis. Mas as críticas a disciplinas aparentemente mais teóricas, como Percepção Musical e Musicalização<sup>12</sup>, são recorrentes.

A oposição entre teoria e prática é algo secular, de sorte que tratar deste tema e buscar reflexões consequentes a este respeito provavelmente situariam esta pesquisa noutra linha. A este respeito, portanto, não irei me alongar<sup>13</sup>. Contudo, não somente nesta pesquisa como também em minha prática como docente – e tenho certeza que me assentem os colegas de profissão – nada se mostra mais prático e objetivo que a construção que se faz internamente (e com muito trabalho) de um instrumento que convencionou-se chamar de “ouvido interno”. Sua utilidade aumenta na medida em que se adapta aos mais diferentes propósitos e contextos musicais. Por isto mesmo, desenvolver este “ouvido” é, a meu ver, uma das formas mais importantes na redução das distâncias entre territórios musicais. Se bem entendido este propósito das aulas de Musicalização e de Percepção Musical, isto deveria responder à referida questão do distanciamento.

Mas, em busca de uma resposta mais delineada, que apresentasse algum potencial transformador dessas realidades, que fosse também baseada em minha experiência como discente e, principalmente, como docente, considerei investigar o uso da canção popular a importância da canção popular na cultura e a necessidade de reformulação dos propósitos e dos recursos didáticos da disciplina de Percepção Musical, esta pesquisa se propôs então a uma investigação a respeito das possíveis contribuições da canção popular no contexto da disciplina como um elemento mediador da proposta pedagógico-musical dessa disciplina, a fim de observar se este uso contribui de alguma maneira para atenuar o traço negativo do cenário exposto.

Portanto, a questão central desta pesquisa partiu do pressuposto que um estudo da canção popular urbana, dentro do ambiente das escolas de música, poderia aproximar a proposta pedagógica e o universo dos estudantes. Tomei por base o destaque que esta manifestação tem

---

<sup>12</sup> Mesmo correspondendo aos estágios iniciais do caminho do estudante de música (ou talvez por isso mesmo) a aula de Musicalização também é alvo deste julgamento, exatamente por não corresponder ao desejo imediatista daqueles que entendem que estudar música é tomar um instrumento em mãos e construir um repertório.

<sup>13</sup> Para aprofundamento do assunto, no âmbito da educação musical, ver a tese de CAMARGO, Cristina Moura Emboaba da Costa Julião de. O ensino musical na perspectiva da poética, da práxis e da teoria: processos de formação alternativos à indústria da cultura. ECA- USP. 2014. O texto se destina a uma possível particularização do caso brasileiro, e, mais especificamente, do canto coral como instrumento de formação musical no nosso país. Embora seu posicionamento seja claramente oposto às considerações positivas que me movem, acerca da canção popular urbana, concordamos em vários pontos, e, em especial, na ideia de articular poética, práxis e teoria.

no contexto musical do país. Contudo, não é fácil construir um arcabouço teórico que permita o delineamento, estudo e apreciação crítica da produção cancional no Brasil, desde o seu surgimento até os dias de hoje. Sua variável fisionomia e diversidade estilística, sua absoluta independência do conhecimento formal em música, são alguns dos aspectos que a afastam de uma abordagem sistematizada em escolas formais. Por este motivo, não há surpresas no fato de que, embora constitua atividade da maior importância dentro da cultura musical do país, siga sendo tratada com relativo distanciamento pelos pesquisadores acadêmicos, especialmente os que atuam na área de música. O resultado é a ausência de uma ou mais metodologias largamente difundidas que proponham a sistematização do uso do nosso cancionário em propostas para a Musicalização e Percepção Musical e que aproveitem os valores musicais inscritos nas canções populares.

Pressupor que o trabalho com canção pudesse contribuir para o preenchimento desta lacuna baseia-se também numa questão ainda pouco considerada: no contexto da Educação Musical, quer nos textos consagrados ou em pesquisas, tanto as de pequena quanto as de grande repercussão, o interesse pelos primeiros estágios da vida, desde a primeira infância até a entrada na adolescência, é muito mais recorrente que pelo público adulto. Isto é tão, plenamente justificável e conhecido que dispensa desdobramentos textuais aqui. Mas a questão que se impõe é: e quando o caso é justamente a musicalização de adultos?

Chega-se então a outro traço distintivo: pensar a educação musical de adultos. Todas as reflexões doravante desenvolvidas, sejam as que articulam referenciais puramente teóricos, sejam as que decorrem das experiências práticas da pesquisa, visam a figura do adulto como aprendiz.

O objetivo geral deste trabalho foi fundamentar uma proposta pedagógico/musical baseada no uso de canções populares. Teve também, como objetivos específicos:

- Realizar uma revisão bibliográfica acerca do assunto canção popular, a fim de evidenciar sua importância na cultura brasileira.
- Avaliar o instrumental teórico mais adequado à abordagem da canção popular enquanto objeto de estudo.
- Estabelecer correlações entre especificidades do objeto “canção popular” e conteúdos abordados na Musicalização de adultos e na disciplina “Percepção Musical”.
- Elencar, aplicar e avaliar propostas metodológicas para o uso da canção na Musicalização de adultos e na disciplina “Percepção Musical”.



#### 1.4 Estruturação do texto

No presente capítulo introdutório, no qual discorri sobre a natureza, a justificativa e os objetivos, incluo ainda os dados referentes à metodologia empregada nesta pesquisa.

No Capítulo 2, proponho ampliar a perspectiva com relação ao contexto no qual a pesquisa se desenvolveu. Nele, a ênfase é dada ao curso de Musicalização de Adultos, que é oferecido há mais de três décadas na Fundação de Educação Artística (BH, MG). Este pode ser considerado o principal cenário do trabalho. Além deste, o capítulo amplia o olhar também para as turmas de nível superior, em três diferentes instituições de ensino de música, que também foram integradas à pesquisa. No mesmo capítulo, disserto sobre duas importantes chaves de leitura para o texto que ora se apresenta: a especificidade da educação musical de adultos e os princípios da autoetnografia.

No Capítulo 3, o assunto principal é a mediação, cujo significado pode ser bastante amplo, no contexto da Educação Musical. Por isto, o capítulo foca em dois recortes específicos e complementares: a perspectiva de “mediação” proposta por Hennion (2002) e o conceito de “teaching artist”, segundo Booth (2009). Duas perspectivas que permites enxergar com mais acuidade a minha postura e atuação como professor de musicalização. Em seguida, no mesmo capítulo, é abordada a influência desta postura e atuação sobre o recorte de repertório que foi feito para que se pudesse abordar a canção popular no contexto da Musicalização de Adultos. Uma vez que a “mediação” torna-se patê da manifestação da obra, o capítulo reflete ainda sobre o conceito de composição, no âmbito da canção popular, perguntando-se qual o limite entre a composição enquanto uma virtualidade ou projeto, e sua realização. Estes questionamentos provocam investigações que se desenvolvem no capítulo seguinte.

No Capítulo 4, investigo sobre a relação entre a canção, a gravação e a reprodução, como instâncias que são mutuamente influentes. Sem reconstituir historicamente essa relação, proponho algumas reflexões que repercutem diretamente sobre a questão da escuta, os delineamentos de gosto, conceitos e práticas sobre os quais o estudante pode tomar consciência. Durante a pesquisa, o compartilhamento de impressões acerca de gravações, a reflexão sobre os processos que influem na formação do gosto, a observação de diversos núcleos de interesse, ora mais voltados para a relação letra e melodia, ora para realizações no arranjo e na própria elaboração dos recursos de estúdio, mostraram-se importantes para o desenvolvimento da escuta e a abertura a novas impressões acerca das canções.

No Capítulo 5, adentramos o universo da Semiótica da Canção (1997; 2004; 2005; 2007; 2008; 2016), teoria erigida pelo linguista e compositor Luiz Tatit e que se constituiu na

referência teórica mais especificamente elaborada para o tratamento exclusivo da canção. No estudo dessa teoria, toda observação tem como premissa fundamental a integração letra e melodia. Mesmo que, em algum momento, seja feita alguma observação de um aspecto linguístico ou musical separadamente, nunca se deve abster-se da retomada desse vínculo entre as componentes do que a teoria denomina “núcleo de identidade” da canção. Com efeito, embora toda canção possa receber as mais surpreendentes releituras, o que garante que seja reconhecida como a “mesma” canção é o vínculo letra e melodia.

No Capítulo 6, considerando-se a voz como o principal veículo do núcleo formado pela letra e a melodia, a pesquisa passa a investigar um dos dispositivos didáticos ainda regularmente presentes nas escolas de música: o solfejo. Contudo, a perspectiva do capítulo não é apenas a de problematizar o emprego deste dispositivo, por muitos já considerado anacrônico. Seu interesse está em compreender as distorções que, independentemente das razões pelas quais ocorreram, transformaram o solfejo numa prática desconectada do sentido aural e da apropriação da linguagem musical, num sentido específico. O capítulo recupera alguns dos princípios fundamentais para a compreensão do solfejo, considerando ainda uma de suas vertentes menos conhecida e mais afinada com os propósitos da presente pesquisa: a solmização. Esta pode ser entendida como um solfejo que se descola da partitura. Um solfejo oral.

A partir destas reflexões, este capítulo justifica alguns procedimentos adotados em sala de aula durante a pesquisa, tais como: o uso do “dó móvel”, do “manossolfa”, dos “tipogramas” e, enfim, propõe a sistematização do uso da solmização de canções populares no contexto da Musicalização de Adultos.

O capítulo 7 propõe abordar o universo do modalismo e do tonalismo tendo a melodia como principal elemento. Este enfoque se justifica pelo fato de esta ser, conforme já dito, a principal componente musical do “núcleo” da canção. Considere-se também o saldo do mergulho teórico nos fundamentos da prática do solfejo e da solmização, um mergulho motivado pelo interesse pedagógico, mas que, por necessidade, precisou se contextualizar historicamente. Isto, de certo modo, remeteu o olhar certos períodos do desenvolvimento do senso melódico que viria a se tornar um pano de fundo das nossas canções. Certamente, há que se considerar um recorte nesse recuo, e, desde já, assumir que o que se desenvolve no Capítulo 7 não abarca a totalidade das interpretações possíveis para esse processo de conformação do que se entende como melodia, no contexto da canção popular. Os aspectos abordados estão intimamente relacionados com os interesses do projeto pedagógico a que, poeticamente, denominei de Afinação da Interioridade.

O Capítulo 8 se dedica a descrever e discutir as práticas em sala de aula, que foram desenvolvidas a partir das reflexões, descobertas, aprendizagens, reformulações que constam nos capítulos anteriores. Começo pela descrição dos recursos tecnológicos que resultam diretamente de apontamentos e problematizações feitos no Capítulo 4. Em seguida apresento as propostas de trabalho com células e incisos melódicos, decorrências diretas de assuntos tratados no capítulo sobre modalismo. Ainda nesse capítulo, trato do desenvolvimento da memória a partir desse mesmo trabalho com pequenos fragmentos melódicos, delineando uma progressão a partir da escala pentatônica em direção aos modos hexacordais. Descrevo a experiência com a disciplina de “Fundamentos de harmonia”, que, como diferencial, propôs o enfoque da melodia no estudo da harmonia. Demonstro também uma possibilidade de sistematização da solmização de canções populares. E, por fim, o mesmo capítulo trata ainda da concomitância da percussão corporal com o canto, uma atividade de musicalização que tem como referência teórica a Semiótica da Canção.

Em “Considerações Finais”, são expostas algumas reflexões de caráter conclusivo, nas quais procuro evidenciar os aprendizados e as conexões resultantes de toda essa trajetória desenvolvida na pesquisa.

## **1.5 Metodologia**

Esta pesquisa foi desenvolvida com turmas de adultos em quatro instituições de ensino de música, sendo uma delas uma escola livre e as outras três, instituições de ensino superior.

O principal cenário da pesquisa são as duas turmas de musicalização de adultos na Fundação de Educação Artística. Nesta, durante dois semestres para cada uma das turmas (portanto, durante dois anos), foi desenvolvido um trabalho de musicalização (entendida como iniciação musical), no qual a canção foi tratada como um elemento principal. Entendo este cenário como principal justamente por ter sido um campo aberto a todo tipo de experiências relacionadas ao meu objetivo.

Sendo uma escola livre, a Fundação de Educação Artística (doravante denominada, neste texto, apenas pela sigla FEA), permitiu esta abertura e distingue-se como cenário, já que, nas disciplinas em escola superior havia ementas e demandas específicas, às quais eu busquei atender e, ao mesmo tempo, relacionar à minha pesquisa.

Nas escolas superiores, o trabalho se desenvolveu no contexto das seguintes disciplinas, cada uma correspondendo a uma instituição diferente: Modalismo na Canção Popular Brasileira; Percepção Musical e Apreciação/Musicalização.

No procedimento da coleta de dados, foram utilizados os seguintes instrumentos:

- Questionário semiestruturado: dirigido a alunos da disciplina “Modalismo em Canção Popular Brasileira”, ofertada no primeiro semestre de 2018 a alunos de todos os períodos dos cursos de bacharelado, licenciatura e música popular da Escola de Música da UFMG.

- Diário de anotações durante a disciplina “Modalismo na canção popular brasileira”, na UFMG. Compilação de apontamentos feitos em sala de aula durante minha atuação como docente de Percepção Musical nas seguintes escolas: Escola de Música da UEMG, Fundação de Educação Artística e UNI BH.

- Avaliações aplicadas durante as disciplinas ofertadas nos cursos de nível superior.

- Entrevistas com educadores: Rubner Abreu (MG), Ricardo Breim (SP), Matheus Braga (MG) e Sérgio Molina (SP).

- Entrevistas com arranjadores: Rafael Martini (MG), Tiago Costa (SP), Maurício Ribeiro (MG) e Tó Brandileone (SP).

Os entrevistados foram escolhidos pelo critério da experiência com a canção popular e da importância deste assunto nas suas respectivas trajetórias como educadores. Cada um a seu modo, todos estes entrevistados apresentam um vínculo muito forte com a canção e o consenso sobre a importância em considerá-la como peça fundamental em um projeto pedagógico é notório.

Além da coleta de dados e do trabalho de campo (as aulas regulares, em todas as instituições), esta pesquisa caracterizou-se também por buscar formulações de natureza teórica com base no cotejo de diferentes domínios. Em virtude disto, prática e teoria se amalgamam no presente texto. Estou consciente de que há uma relação muito pessoal com os cada um dos domínios que este trabalho de pesquisa aproxima. Todavia, apesar da presença difusa e constante de algum grau de subjetividade e envolvimento pessoal nos assuntos tratados, os caminhos percorridos neste trabalho se ramificaram por necessidades apresentadas ao longo do percurso.

Estas necessidades foram se revelando a partir da pergunta inicial, propositalmente ampla, mas, ao mesmo tempo, objetiva: que revisões conceituais e formulações de caráter pedagógico e didático pode a canção popular suscitar no contexto da educação musical de adultos? Portanto, além da contínua busca de referencial teórico, levei em conta também as memórias, experiências e reflexões particulares que perfazem um período maior que o deste doutorado. Naturalmente, fi-lo considerando o essencial distanciamento que a atitude de pesquisador exige.

Conforme evoluiu a pesquisa, revelaram-se também características de algumas formas de etnografia – etnografia reflexiva/narrativa, relato multinível, autoetnografia<sup>14</sup> – que, em perspectiva, apresentam traços em comum com o trabalho desenvolvido. Com Ellis (2004), Charmaz (1983), Ronai (1992) e Rambo (2005) destaco quais são esses traços:

- A reflexão sobre as mudanças pessoais enquanto pesquisador, tanto as que decorrem da relação com os membros de uma cultura – o que se revela em meu relato pessoal mais adiante - quanto aquelas que decorrem da experiência em campo.
- A natureza processual da pesquisa, que possibilita certa fluidez entre a experimentação e a formulação teórica a respeito, com base em relatórios (no caso, das experiências em sala de aula) e constantes consultas à bibliografia.
- Pensar o resultado como algo que emerge e se revela no cotejo entre teoria e prática, fazendo da experiência da escrita um processo que ultrapassa os limites do descritivo, tornando-se também reveladora de conexões entre o lido e o vivenciado.

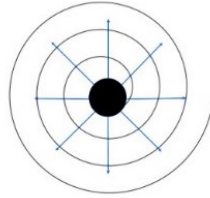
A presente pesquisa não se divide em uma macro seção teórica e outra prática. Com efeito, nela a “análise abstrata” interage com os processos investigados, fazendo com que a “coleta e análise de dados” - bem como a “reflexividade” e a “introspecção” - tenham transcorrido durante todo o seu desenvolvimento. Acima de tudo é importante que se compreenda que as etapas padrão (revisão bibliográfica, coleta de dados, análise, conclusão) não se sucederam em linha progressiva nesta pesquisa. É mais justo admitir que estas etapas continuamente se sobrepuseram. Com efeito, a escrita, em “retrospectiva” foi o que permitiu não somente organizar toda a experiência, como também, revelar caminhos e convocar novos ciclos de prática, reflexões e formulações textuais. Contribuíram para isto não somente a particularidade de cada turma em seu contexto, mas também a característica da transversalidade já mencionada e a referência na autoetnografia não como um método, mas como forma de desenvolvimento.

Por necessidades que se revelaram no decorrer desta pesquisa, os domínios epistemológicos foram sendo elencados e articulados durante toda sua extensão. O constante convívio entre teorização e prática, a partir da questão central, foi a característica que

---

<sup>14</sup> Estou ciente de que toda etnografia contemporânea não dispensa a reflexividade e apresenta, certamente, outros traços que aqui são apontados como sendo característicos de uma autoetnografia. Optei, contudo, por fazer alguns apontamentos sobre características da presente tese por encontrar, na literatura pesquisada, a maioria dessas referidas características como pertencentes à categoria da autoetnografia.

permaneceu até a finalização da tese. Deste modo, nutriram-se, mutuamente, a docência e a pesquisa, tornando reflexão e experiência um contínuo ciclo, de raio cada vez maior.



O desenvolvimento desta pesquisa tendeu, portanto, a uma forma de expansão radial, que contrastaria com outras pesquisas que seguem uma linearidade, dispondo em ordem a revisão bibliográfica no início, o recorte teórico, a coleta e análise de dados e a conclusão. Neste desenvolvimento que chamo de radial, círculos concêntricos se expandem, contendo em si um pouco de cada um destes aspectos. Porém, há que se observar que quanto maior o raio destes círculos, mais se expandiu a visão da mandala teórica que ao mesmo tempo é revisão e formulação necessárias a um processo dessa natureza.

Tendo por eixo central o uso da canção como protagonista das práticas musicalizadoras de adultos, esta pesquisa me levou a investigar também (sem ordem de importância):

- A história da Fundação de Educação Artística (FEA) e, nela, a presença do pensamento de Koeullreuter acerca do conceito de “escola livre”. Para isto, estive referenciado, sobretudo, na tese de Guilherme Paoliello e nas entrevistas com o educador musical Rubner Abreu (ao todo, foram cinco entrevistas, realizadas entre 2018 e 2020);

- A perspectiva de autores que lidam especialmente com o assunto canção popular urbana seja na música, na literatura, na etnomusicologia, na história, no jornalismo, na crítica e sociologia da música, tais como: Campos (1974), Dias (2010), Garcia (1989), Molina (2014), Napolitano (2002), Sandroni (2001, 2012), Silva (2014), Tinhorão (1998; 1981; 1975), Travassos (2005), Trotta (2018) e Wisnik (2004).

- O estudo da Semiótica da Canção (TATIT, 1997; 2007; 2008; 2016) e as possibilidades de conexão com meus propósitos educativos em música. A propósito, vale mencionar que esta teoria é um dos principais referenciais das pesquisas acadêmicas, sobretudo brasileiras, dedicadas à canção popular. Todavia, seu emprego em Educação Musical é bastante raro.

- As referências teóricas em educação musical que pudessem acolher melhor esta investigação, tais como Swanwick (1988; 1999), Elliot (1995) e Green (2008).

- O estudo da “mediação” no ensino, em especial na perspectiva de Hennion (2002), e do conceito de “*teaching artist*”, tal como disposto por Booth (2009).

-Referências teóricas do assunto etnografia e autoetnografia, dentre as quais se destaca a de Peirano (2014).

A relação entre a canção popular e a tecnologia envolvida na gravação, difusão e, nas décadas mais recentes, na criação. Destacam-se as contribuições de Iazzetta (2010; 2012) e Mammi (2014).

Diante da amplitude do leque apresentado, precisei fazer um recorte no tocante a aspectos musicais. A partir deste, detive-me um pouco mais no estudo dos seguintes tópicos:

- O papel do nome de nota na memorização das relações intervalares e a decorrente vinculação do método do dó-móvel ao objeto canção popular. Para ponderar sobre isto, realizei entrevistas com educadores musicais. Estas entrevistas me levaram a novas revisões bibliográficas que abordassem: o Dó-Móvel (ou “Tonic Solfa”); Método Kodály; o uso da solmização e alguma contribuição direta da Psicologia Musical.

- A presença de aspectos modais canção popular urbana brasileira, tendo por principais referências os autores Paz (2002), Ribeiro (2014) e Tiné (2008); para tanto, procedi a uma revisão conceitual que teve, como ponto de partida, o tratado de Don Saulnier (2001) acerca do canto gregoriano.

- O estudo do Sistema Tonal, seus fundamentos e pontuais observações da história de sua configuração paulatina, iniciada em à prática modal, com vistas à uma abordagem focada em aspectos melódicos. Neste ponto, é válido deixar claro que delimitei um recorte, e, em virtude disto, não adentrei ao território do estudo de Harmonia, a não ser naquilo que pudessem oferecer subsídios ao estudo da melodia, por ser esta a componente principal da canção. Vali-me, sobretudo, dos textos de autores que dão este enfoque à melodia, especialmente: Goetschius (1892) e De La Motte (1981).

- Por fim, as possibilidades de uso de softwares de produção musical para a educação. Estas decorreram especialmente de minha experiência como compositor e programador. Portanto, não foram pesquisados softwares de educação musical, mas sim os de síntese, sequenciamento e os samplers, bem como as estações digitais, recursos estes que estão intimamente relacionados ao universo do cancionário urbano.

O que denomino, portanto, desenvolvimento radial, pode ser compreendido como uma expansão que não perde o centro. Este se traduz como um núcleo indagatório no qual que interagem educação musical e canção e, a partir desta interação, raios investigativos atravessam domínios teóricos e práticos. Por isto, a dicotomia entre teoria e empiria se dissolveu à revelia

de minha vontade de método, de cientificismo, de atendimento a prerrogativas de uma pesquisa acadêmica. Eu estaria à deriva, não fossem algumas ancoragens essenciais: o reiterado interesse pela pergunta central; a constância da atividade como docente; a valiosa interlocução com minha orientadora e com outros colegas nesta jornada, todos também educadores musicais e, de algum modo, ligados à canção popular; e, naturalmente, as referências teóricas que surgiram não apenas numa primeira revisão bibliográfica, mas em todo o percurso, até a escrita da última linha. Como uma mandala ou ciranda, abria-se a roda. E a pena, desejosa, oscilava entre a teoria e a prática.



Mas a tudo isto perpassa o brilho do encontro luminoso com cada participante, cada estudante de música, em todos os ambientes em que a pesquisa se desenvolveu. A prática em sala de aula é sem dúvida, o círculo de maior luminescência desse desenvolvimento radial. A escuta e o olhar centrado na pessoa, suas demandas, angústias, potencialidades. Cada passo no caminho desenvolvido até a entrega da tese foi decidido com base em observação continuada e senso de responsabilidade (imensa) em “escutar” cada um dos participantes.

A escuta legítima demanda do seu sujeito várias qualidades que vão sendo construídas na prática democrática de escutar: (...) sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto da alegria, gosto da vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico-progressista.

Freire, 1996/2011, p. 118.





## **2. AMPLIANDO O OLHAR**

Este capítulo disserta sobre algumas contextualizações necessárias ao entendimento da tese como um todo. Inicialmente, o enfoque são os diferentes contextos em que a pesquisa foi realizada, com destaque para a Fundação de Educação Artística. Também são abordadas algumas particularidades da perspectiva pedagógica adotada durante a pesquisa, sobretudo no que diz respeito à especificidade do estudante adulto que, muitas vezes, recorre ao estudo de música por puro diletantismo. O capítulo ainda trata da autoetnografia como uma forma de elaboração que integra teoria e prática, sendo esta integração uma das chaves de leitura mais importantes para esta tese.

### **2.1 A Fundação de Educação Artística como um espaço de experimentação pedagógica**

A FEA<sup>1</sup> é um polo de convergência de forças criativas, projetos pedagógicos inovadores e interesse geral pela investigação no campo das artes, especialmente da música. A instituição foi criada, em maio de 1963, por um grupo de artistas e intelectuais mineiros, em Belo Horizonte. Mantém – a duras penas, é fato – uma agenda de concertos, seminários e oficinas. Mas, acima de tudo, goza de um prestígio que permite que tal agenda se realize, mesmo quando os músicos têm que se voluntariar para isto. É neste ambiente que foi gestada a presente pesquisa.

O incentivo e a liberdade dados pela direção desta instituição foram fundamentais para que as propostas pedagógicas aqui apresentadas pudessem se desenvolver. A pianista e professora Berenice Menegale, à frente da direção deste centro cultural e escola de música, por todo o extenso período de mais de cinco décadas, sempre conferiu autonomia ao núcleo pedagógico. Neste, Abreu<sup>2</sup> se destaca como uma figura central, cuja trajetória na FEA, de certo modo, ilustra todas as transformações ocorridas, sobretudo, no assunto mais importante desta tese: o ensino musical.

#### **2.1.1 Contextualização histórica da instituição**

Criada em 1963, a FEA sempre se caracterizou por ser uma “escola aberta”, um espaço de circulação de compositores ligados à chamada música contemporânea (de concerto), e também de outros, ligados à música popular. Além deste vínculo com os criadores, observa-se

---

<sup>1</sup> Embora seja conhecida, no meio musical, sobretudo de Belo Horizonte, como a “Fundação”, optei pela sigla FEA para distingui-la de qualquer outra instituição que seja também uma fundação.

<sup>2</sup> Rubner Abreu é um educador musical que atua há aproximadamente quarenta anos na Fundação de Educação Artística. Sua história como educador se funde à da própria história da instituição.

que, do ponto de vista pedagógico, a FEA, desde sua criação aos dias de hoje, permite ao corpo docente liberdade total no desenvolvimento de metodologias. Esta prática tem como propósito afinar o instrumental didático às necessidades e realidades apresentadas pelos discentes, ao mesmo tempo em que aproveita a atmosfera criativa que caracteriza a instituição. Com efeito, um constante processo de reformulação pedagógica é observável ao longo de toda a existência da escola, sobretudo na atuação dos professores de Percepção Musical.

Embora a liberdade em relação ao currículo permanecesse um valor e um ideal, parecia premente, após o período de extremo experimentalismo da década de 1970, a necessidade de uma maior formalização nas práticas de ensino e nas metodologias, sobretudo na área da musicalização de adultos.

PAOLIELLO, 2007 p. 147.

Em sua pesquisa documental, Paoliello (2007) nota que várias questões atravessam anos sem uma solução definitiva.

Vê-se nesses documentos que alguns temas de discussão eram - e ainda hoje são - recorrentes: a busca pelo entendimento do perfil do aluno adulto típico da FEA, interessado na iniciação musical sem, no entanto, aspirar a uma profissionalização, um aluno que se situa num campo mais próximo ao do ouvinte privilegiado que do músico profissional; a adequação de uma organização curricular ao mesmo tempo livre, aberta, mas estruturada a ponto de “situar o aluno em cada fase” com “flexibilidade nos remanejamentos”.

PAOLIELLO, 2007 p. 147

A Fundação é uma escola livre. Para a compreensão do que significa essa liberdade, considero importante recuar, cronologicamente, e discorrer, ainda que de modo abreviado, acerca da relação entre a FEA e aquele que é por muitos considerado um dos principais pensadores no domínio da educação musical no Brasil: H. J. Koellreutter. Em sua tese de doutorado, Paoliello (2007) mergulha na história desta relação e de como ela deixou marcas naqueles que tiveram contato direto o compositor e educador musical suíço.

Além de ser uma referência recorrente nas entrevistas – nas quais os sujeitos atribuem às suas ideias, veiculadas em livros, textos, palestras, aulas, cursos, a origem de importantes desdobramentos no campo da educação musical (cf. 2.5.2; 2.5.3) seu nome aparece também em dois momentos cruciais na trajetória da FEA: como precursor das experiências de vanguarda nos Festivais de Inverno da década de 1970 e como pioneiro no movimento baiano de composição que, conforme vimos, exerceu influência decisiva na história da FEA.

PAOLIELLO, 2007, p. 177.

Pelo intenso convívio de seus principais atores, a FEA pôde absorver muitos dos princípios norteadores apontados por Koellreutter. Tornou-se assim, por décadas, uma referência de escola que propicia um “ambiente” arejado, com espaço para pesquisa em música cênica, criação e construção de instrumentos e, naturalmente, música contemporânea. Nesse

“ambiente”, o ensino musical se transformou também em território de experimentações. Seja na lida com estudantes que almejavam a carreira musical, seja no trato com diletantes.

Essa postura fundamentalmente lúdica e prazerosa em relação à música, através da qual a qualidade e os significados musicais floresceriam, formaria a atmosfera ideal, o ambiente propício, dentro do qual todas essas possibilidades criativas se concretizariam. É através desse “novo diletantismo” que se desenvolveria o aspecto mais importante no ensino artístico: o “ambiente”, segundo Koellreutter, “alicerce do ensino artístico”:

O Grupo Uakti está entre os grupos artísticos formados na FEA. Nascido de experimentações de Marco Antônio Guimarães, este, por sua vez, aluno de Walter Smetak, o grupo se caracteriza pela criação de instrumentos próprios, que utilizam materiais como PVC, madeira, vidro e outros. Além do Uakti, outro grupo que se destaca é o Grupo Oficina Multimídia, criado por Rufo Herrera, dirigido há mais de trinta anos por Ione de Medeiros. A música cênica de Eduardo Guimarães Álvares também compõe este conjunto de referências importantes na minha formação de artista e professor. Em relação à música contemporânea, destaca-se o Grupo Música Viva.

A música do século vinte (moderna, contemporânea, experimental, de vanguarda) foi uma bandeira enfaticamente assumida ao longo da trajetória da FEA, aspecto que, durante algumas décadas, se constituiu no principal diferencial em relação às outras escolas de música de Belo Horizonte. [...] Muitos reconhecem que o apogeu do movimento de música contemporânea na década de 1980, levado à frente pela FEA, deixou marcas importantes no ambiente musical da cidade, não obstante o enfraquecimento que se deu de uma forma acentuada ao longo da década seguinte.

PAOLIELLO, 2007, p. 177-188.

Embora a aura deste vínculo à música de concerto, a música popular, e, mais especificamente, o interesse por manifestações como a canção popular e as músicas de tradição oral foi encontrando espaço, sobretudo por meio da pesquisa do núcleo pedagógico responsável pela musicalização, iniciada por Abreu no fim da década de 80 e em cujos desdobramentos a presente pesquisa pode ser incluída.

Eu costumava caminhar a pé de casa até a Fundação. Uma vez eu parei diante de um grupo de capoeira, e fiquei observando o povo cantando, marcando o ritmo com palma e o movimento dos pés. Ao chegar à Fundação, eu entrei em sala de aula, e – foi assim, absolutamente de improviso – comecei com a coisa dos ostinatos corporais acompanhando o canto. Quer dizer, ‘improviso’ coisa nenhuma, era a resolução de um impasse, de uma década inteira, dos alunos sentados aprendendo música através da partitura.

ABREU, 2018, em entrevista.

Neste cenário, minha pesquisa pode se desenvolver com toda liberdade e, modestamente, procurando manter vivo, conforme Koellreutter (1997, p. 54) o “espírito

criador”: uma atitude perante a arte e a educação artística na qual o sujeito relaciona os conhecimentos e as práticas com “o todo”: com o “todo da arte, com o todo da nossa existência, com o todo do meio ambiente e com o todo da sociedade em que atuamos (KOELLREUTTER, 1997, p. 54 *apud* PAOLIELLO, 2004, p. 182).

## 2.2 Breves linhas sobre a musicalização de adultos

Não se pode ignorar que, além da crescente procura, por parte de adultos, pelo estudo de música em escolas livres, uma parcela considerável dos jovens que ingressam nos cursos de graduação em música, no Brasil, apresenta pouca ou uma formação musical. Penso que esta questão deva ser tratada com delicadeza. Seja em escola livre, seja na graduação, é preciso considerar a diferença entre a educação infantil e aquela destinada ao jovem e ao adulto.

Nesta consideração deve-se ter em mente que o adulto tem um repertório de experiências de vida, sobre as quais já refletiu e às quais certamente a canção, sobretudo por sua componente linguística, poderá remeter. Pode-se dizer que as canções populares urbanas são, de fato, muito mais significativas para o adulto, por toda a carga cultural da qual são portadoras. Uma vez que, durante todo o Século XX, essa forma de expressão se desdobrou em inúmeras variantes, com diferentes graus de abrangência territorial, de popularidade e de elaboração estética, certamente é na perspectiva do adulto que se mostram as condições de compreender isto a fundo e usufruir deste bem cultural

Estas considerações levam a uma distinção imprescindível entre a educação musical de crianças e a de adultos. Para que não reste dúvida, pelo termo adultos refiro-me a estudantes que têm idade acima de dezoito anos. É claro que partir de um critério de idade e pressupor formação intelectual, grau de maturidade, a riqueza de experiências vividas, paixão pelo conhecimento, automotivação, pode não encontrar inequívoca correspondência na realidade. Tudo isto varia de pessoa para pessoa. Mas, como traço comum, podemos dizer que estudantes, a partir de certo ponto em suas vidas, estão motivados por objetivos pessoais e não por alguma imposição dogmática, vinda de outrem. Por isto, como ponto de partida, pensar a faixa etária faz mais sentido que oferecer ao adulto o mesmo percurso de musicalização a ser feito por uma criança. E ainda há outro traço, de espessura variável (de pessoa para pessoa), que é a capacidade de interpretação e interlocução que é própria dos adultos e possibilita abordagens reflexivas, de caráter intelectual, que seriam absolutamente inapropriadas à criança.

A musicalização de adultos exige uma revisão dos paradigmas que vigoram, mesmo silenciosamente, nas escolas de música, assombrando todo aquele que se atreva a iniciar sua formação musical tardiamente. Muitos irão desencorajar-se de seguir um caminho profissional.

Outros ingressarão na graduação e ouvirão os recorrentes comentários pejorativos de professores incapazes de reverem seus recursos didáticos e, menos ainda, os valores que orientam sua prática. Mesmo com seus empregos e cargos salvos pela entrada de um número maior de estudantes no nível de graduação – é bom lembrar que há duas ou três décadas, algumas escolas recebiam menos alunos do que o número de vagas disponíveis – muitos professores não se dispõem à revisão paradigmática que, todavia, se impõe pelas circunstâncias.

Reunindo o exposto até aqui, por “circunstâncias” refiro-me tanto à procura de formação musical em escolas livres, por parte de adultos diletantes, quanto os graduandos que penam em pagar uma dívida que os ultrapassa em muito: a ausência da música na escola regular, à qual se soma a excludente realidade socioeconômica brasileira, em que o aprendizado em música é privilégio de poucos.

Porém, se não são suficientes as forças circunstanciais para esta revisão de caráter não somente pedagógico mas também ético, acrescento o seguinte: se não formos nós, professores e estudantes imersos no meio, a trazermos na ponta da língua a resposta sobre a importância do acesso generalizado à formação musical desde a infância, quem nos representaria? Que repercussão teria nossa fala, mesmo afiada e afinada? E em quem ressoaria? Pois é também essa afinação do discurso e a ressonância em outras mentes que está em jogo quando se pensa no valor da Musicalização de adultos, mais especificamente, dos adultos que a isto se dedicam por puro diletantismo.

Pois são os diletantes, de um modo geral, e os que decidem estudar, particularmente, que ampliam os círculos dos que desejam partilhar de uma mesma linguagem musical, sem necessariamente colocarem-se como concorrentes no espremido mercado de trabalho, nem mesmo buscarem alguma forma de reconhecimento como artistas. Estão ali para tornarem-se, de algum modo, bons interlocutores no meio em que a música pode ser considerada uma língua. Habitantes de fronteira (mesmo que imaginada) entre o estigma de ser leigo e o assombro ante os que são músicos, esses estudantes adultos sussurram timidamente seu pedido: aprender.

Uma outra implicação da educação musical inicial para adultos ser tratada como um sonho de infância revivido como hobby ou uma terapia antiestresse, é que nesse sentido fica também eclipsado a percepção de que a música pode representar também uma possibilidade de compreensão de mundo.[...] Ao pensarmos nos alunos adultos que perguntam se ainda têm idade para estudar, se esquivando das exigências “de fazer música seriamente”, da vergonha de por vezes se tornarem objeto de riso ao iniciarem o estudo de um instrumento, é fácil pensar como essa dimensão simbólica pode se tornar um obstáculo tão sólido e o quão longe estamos de entender ou mesmo perceber esse objeto.

Tendo observado este perfil de estudante de música, o do diletante, por um período mais extenso do que a própria pesquisa (diria nos últimos quinze anos), devo concluir que este tipo deveria ser entendido e acolhido pelos artistas e docentes como representantes do ouvinte ideal. Por isto, vejo como uma questão muito importante considerar não somente suas demandas particulares como também as de caráter geral, que decorrem do fato de serem adultos.

Com Alecrim (2015), vale ressaltar que sobre este repertório de experiências, suas “necessidades e seus gostos”, que deve se “assentar” o projeto de educação (ALECRIM, 2015, p. 21). O respeito a esse repertório de vida e às reflexões que dele podem decorrem é fundamental para estabelecer-se uma clara diferença entre a Pedagogia e a Andragogia, “arte e/ou ciência de ensinar adultos” (KNOWLES<sup>3</sup>, 1968, *apud* ALECRIM, 2000, p. 10).

Poderia se considerar outros termos como “educação contínua” ou “aprendizagem ao longo da vida”. Mas sublinho a expressão “andragogia”, por sua proximidade e diferenciação do termo pedagogia, quero demarcar não somente a existência do conceito mais a necessidade de se pensar as características de um projeto em educação musical que vise o público adulto.

A prática Andragógica tem em conta e cultiva os comportamentos dos indivíduos e as suas necessidades e vivências, o que pode ajudar a justificar o interesse e a necessidade que o público adulto tem numa determinada altura da sua vida, fazendo com que procure ter aulas de Artes plásticas, História, História da Arte entre outras disciplinas, como é o caso das línguas, informática, ginástica, etc.

ALECRIM, 2015, p. 22.

É importante não entender “Andragogia” simplesmente como outra maneira de dizer “Educação de Adultos”, pois

A Educação de Adultos é um processo que já vem da antiguidade, no entanto só agora é que começa a ser objeto de estudo. Os vocábulos “educação de adultos” reportam-se ao termo educação, alfabetização, aprendizagem ao longo da vida, educação permanente ou contínua, estes conceitos variam consoante o espaço temporal em que os enquadrámos e em função das três organizações europeias ativas nesta área, que são a UNESCO, a OCDE e o Conselho da Europa.

ALECRIM, 2015, p. 9.

No Brasil, há que se considerar ainda que a expressão “Educação de Adultos” foi cedendo lugar a um projeto mais amplo e sociopoliticamente engajado que é o da “Educação Popular” com diversas implicações que não caberia aqui desenvolver. Conforme Freire (1996):

A Educação de Adultos, virando Educação Popular, tornou-se bem mais abrangente. Certos programas como alfabetização, educação de base e, profissionalização ou em

---

<sup>3</sup> KNOWLES, Malcolm. (1968) - Adult Leadership, Andragogy not pedagogy, vol. 16, n. ° 10, Abril, pp. 350-352

saúde primária são apenas uma parte do trabalho mais amplo do que se sugere quando se fala em Educação Popular.

FREIRE, 1996, p. 16.

De modo que, ao pensar uma proposta que considere a questão etária, seria justificável a adoção do termo “Andragogia”. Porém, por reconhecer a raridade do emprego deste termo, não o adotei sistematicamente no texto. Causaria, ao longo de todo o texto da tese, um estranhamento desnecessário aos meus propósitos. De todo modo, aqui é apresentada, resumidamente, a distinção entre “Andragogia<sup>4</sup>” e “Pedagogia”:

Andragogia: andros (homem) + agein (conduzir) + logos (ciência), surge desta forma em oposição à Pedagogia que deriva dos vocábulos paidós (criança) + agein (conduzir) + logos (ciência). Arte e/ou Ciência de ensinar adultos, definição dada por Malcolm Knowles em 1968. Contudo é importante referir que este termo foi publicado pela primeira vez por Linderman em 1926 na sua obra *The meaning of adult education*. Esta ciência tem uma visão diferenciada do aprendizado caracterizada pela necessidade de saber, pelo conceito de si, pelo papel da experiência, pela vontade/motivação de estudar e pela orientação na aquisição de conhecimento. Tem uma perspectiva que permite engrenar práticas educativas alternativas que possibilitam a melhoria do método dito tradicional.

ALECRIM, 2015, p. 10-11.

Se o que foi dito até aqui é suficiente ao menos para instigar o pensamento acerca da Musicalização de adultos, justapõe-se então uma outra questão: a “Percepção Musical” – expressão que designa a disciplina no contexto das escolas de música – muitas vezes se aproxima da Musicalização que, em tese, se dedicaria aos estágios iniciais da formação. Noutros termos, ambas tratam das mesmas questões e no mesmo nível de complexidade. Isto às vezes se torna desconfortável tanto para alguns estudantes mais avançados quanto para os professores que cristalizaram uma ideia de como deve ser o curso superior. Ambos os grupos casos, tanto um quanto outro grupo entende que, sobretudo no nível superior, a disciplina de Percepção Musical teria que contemplar estágios mais avançados do que os iniciais.

Mas essa aproximação de níveis é decorrência do que foi dito no parágrafo introdutório, a respeito dos alunos que chegam ao nível superior sem uma formação musical prévia consistente. Este assunto vai muito além do escopo da minha pesquisa, mas digo que considero esta questão insolúvel, enquanto não houver investimento massivo na formação musical durante a escola básica. E, para vermos o efeito desse investimento, deveríamos observar ao menos duas, quiçá três gerações.

---

<sup>4</sup> O emprego de um termo ainda tão desconhecido talvez desmotivasse a leitura de quem se preocupa com a educação musical em geral e até mesmo de quem lida com adultos, mas o desconhece.

Como isto é um fato muito conhecido para a maioria dos educadores musicais, menciono-o aqui apenas para deixar claro que, nesta pesquisa, as atividades desenvolvidas junto ao público iniciante<sup>5</sup>, na FEA, foram igualmente trabalhadas com as turmas de nível superior. Isto fez com que a parte prática da pesquisa se situasse nessa faixa da iniciação musical dos adultos participantes. Além de delimitar o estágio (inicial), esta observação é feita no sentido de reforçar o traço distintivo desta pesquisa. Afinal, é incomparável o número de publicações em Educação Musical, voltadas para a criança, com as que se dedicam exclusivamente à musicalização de adultos.

Com efeito, a educação infantil é a tônica de quase todas as investidas teóricas e proposições metodológicas mais conhecidas. As maiores referências na área da Educação Musical, independentemente dos seus enfoques particulares, certamente concordam neste ponto. Como exemplo, cito estas palavras de Kodály (1929), por ilustrarem claramente a opção por excluir a questão da educação de adultos e concentrar esforços na educação infantil.

“Eu me tornei cada vez mais consciente”, confessa Kodály, “de que é quase impossível fazer algo com adultos. [...] Voltei minhas atenções para as escolas primárias. Nos anos 20, torna-se óbvio para mim que é somente a partir daí que a educação em massa da música pode começar.

DOBSZAY, 1972. p. 29-30, tradução minha<sup>6</sup>.

Esta crença, embora absolutamente compreensível, me faz pensar numa contrapartida: são os adultos que legislam, administram, executam, advogam. São eles que apoiariam (ou não) o investimento necessário a uma mudança no quadro apresentado. Pode-se admitir que, iniciando sua formação tardiamente, adultos não se tornem músicos profissionais do alto escalão. Os diletantes, com sorte, talvez se tornem ouvintes mais capazes de ter prazer, de aprofundarem seu entendimento da linguagem. Mas é justamente o público adulto que, sensibilizado, pode reconhecer, a partir da própria experiência, as potencialidades que o estudo de música oferece para a formação integral do ser humano. Assim, por um lado, é irrefutável que a educação musical deve ser iniciada na infância. Por outro, sabe-se que são os adultos que tomam decisões. São eles que podem efetivamente alterar a paisagem externa, a partir de uma redescoberta do seu jardim interior. Sensibilização.

<sup>5</sup> Que fique claro, desde já, que o termo “público iniciante” é empregado aqui na perspectiva do estudo formal de música, ou seja, um público que ainda não teve a oportunidade de estudar música em escola, embora possa apresentar outras qualidades de experiência prévia com o universo musical.

<sup>6</sup> “*I have become increasingly aware*” confesses Kodály, “*that is scarcely possible to do anything about adults. I turned my attention towards primary schools. In the twenties it became obvious to me that it is only from there that musical mass-education can start*”. DOBSZAY, 1972. p. 29-30.



O adulto sensibilizado, acolhido em seu desejo de continuada aprendizagem, instigado pelas letras e pelos valores musicais inscritos nas letras das canções, transfigurados em melodias e acordes, este sim, estará mais propenso a, como bem disse Rubem Alves,

*“plantar árvores para dar sombras e frutos para aqueles que ainda não nasceram”.*

### **2.3 Sobre os demais contextos: turmas de nível superior**

Conforme já apontado, além da FEA, outros três ambientes acolheram o desenvolvimento da pesquisa. Trata-se de turmas de graduandos em três diferentes instituições de ensino superior.

Embora houvesse – como sempre há – uma grande variação de competências e habilidades, resultando em turmas de alto grau de heterogeneidade, pode-se ter uma ideia, ainda que um tanto vaga, do estágio de cada turma, a partir da delimitação de cada uma das disciplinas pelas quais estive responsável.

No segundo semestre de 2016, quando ingressei no Doutorado, atuei como professor da disciplina de Percepção Musical II para turmas de Licenciatura e Bacharelado. No ano seguinte, continuei como professor da disciplina no primeiro semestre (Percepção Musical I e III) e no segundo (Percepção II e IV). Porém, não pude concluir o ano, pois, no meio do semestre, findou-se meu contrato como designado.

Em 2018, como estágio de docência do ensino superior, fui responsável pela disciplina “Modalismo Na Canção Popular Brasileira”, oferecida a todos os alunos dos cursos da EMUFMG. Na turma que se formou para esta disciplina, havia de fato uma amostragem ampla, que ia de alunos dos primeiros períodos do curso de Licenciatura até alunos prestes a se formarem no curso de Música- habilitação em Música Popular.

Por fim, no primeiro semestre de 2019, fui professor da disciplina “Apreciação e Musicalização”, em outra instituição de nível superior. Como o curso – no qual a disciplina está incluída – não tem pré-requisito, o nível de formação musical da maioria dos alunos da disciplina era perto do zero, situando-os no estágio da iniciação propriamente.

Portanto, além das duas turmas de Musicalização de adultos na FEA, em outras seis turmas pude apresentar e desenvolver as propostas desta pesquisa, cotejando-as com a realidade dos estudantes. O fato de serem turmas de nível superior nos faria pressupor um grande contraste com a FEA, que é uma escola livre e que acolhe qualquer interessado. Contudo, foram observadas mais semelhanças que diferenças.

Para a pesquisa, a constatação dessas semelhanças foi, por um lado, muito positiva, pois elas proporcionaram certa regularidade nos procedimentos em sala de aula. Com efeito, algumas propostas, que serão descritas e discutidas no capítulo 9, puderam ser experimentadas, observadas, avaliadas e reelaboradas em função de sua aplicação em diferentes turmas. Poucas foram as atividades que só encontraram condições de desenvolvimento em turmas mais avançadas. No geral, a área de interseção entre todas as turmas poderia ser entendida como um espaço de musicalização. Se, a bem da verdade, alguns estudantes apresentassem condições de ir além deste patamar, não se poderia dizer isso de nenhuma turma como um todo. Por isto, as propostas de musicalização, a princípio elaboradas para o contexto de uma escola livre, que acolhe leigos, foram aplicadas no contexto do ensino superior.

Naturalmente, as turmas Percepção III e IV alcançavam estágios que não mais correspondiam às minhas turmas da FEA. Nestes casos, assuntos que são desenvolvidos nos capítulos 6,7 e 8 desta tese tiveram lugar e condições de experimentação prática.

Ainda assim, conforme já dito, este trabalho deve ser entendido como circunscrito às fases iniciais do processo de musicalização, de modo que toda a parte prática foi desenvolvida dentro de certos limites. Deste modo, foram delineados os seguintes objetivos: aprimoramento da afinação, reconhecimento de relações de altura, desenvolvimento de habilidades rítmico – corporais e de leitura/escrita musical. Além disto, outras competências regularmente previstas pelos cursos de nível superior ou demandadas pelo interesse individual, em qualquer dos contextos de pesquisa, desenharam, inicialmente, nosso horizonte de expectativas.

De outro ponto de vista, este trabalho articula domínios teóricos que não se limitam ao que foi experimentado empiricamente. Explorar estes domínios foi motivado, sobretudo, pela natureza multifacetada da canção popular urbana. Mesmo sabendo que não é razoável abraçar todo e qualquer domínio que anuncie alguma relação com o objeto estudado, adentrei àqueles que, de algum modo, me pareceram incontornáveis, mesmo para tratar da canção nos estágios primeiros do longo caminho da musicalização. Se não o são para a abordagem de habilidades a serem desenvolvidas, me pareceram essenciais para dar a profundidade e amplitude adequadas à lida com adultos.

Portanto, parte significativa do que aqui se apresenta advém da pesquisa de fontes e articulação de referências teóricas sem a necessidade de estarem delimitadas somente pela vivência com os alunos desta pesquisa.

Mas foi, sobretudo, o ato da escrita o que tornou possível a hierarquização das prioridades<sup>7</sup> e delimitação das possibilidades reais da pesquisa. Isto aproxima o presente texto de uma autoetnografia, na acepção de uma “formulação teórico-etnográfica” (PEIRANO, 2014, p. 283). Embora não reconheça a necessidade de qualquer rótulo metodológico, avaliar os liames entre a autoetnografia e o presente texto pode ser útil para a interpretação deste último. É o que propõe a próxima seção.

#### **2.4 A respeito de autoetnografia**

Conforme se verá no presente subcapítulo, é na interação entre pesquisador e pesquisados que emerge a identidade da pesquisa, num regime de trocas constantes e reciprocidade. A hibridiz entre teoria e prática é inerente ao desenvolvimento de autoetnografia. Por fim, a escrita torna-se um processo revelador, no qual se elabora e, ao mesmo tempo, se consolida uma perspectiva – ainda que transitória – da experiência observada.

Peirano (2014) nos lembra de que “a indagação etnográfica em si já tem um caráter teórico, porque somente (ou principalmente) ela nos permite questionar os pressupostos então vigentes pelas novas associações ou novas perguntas que nos proporciona” (PEIRANO, 2014, p. 385). Deste modo, esta pesquisa, por princípio, se equilibra entre o cotejo (de natureza teórica) entre domínios que a princípio não se comunicam e as experiências em sala de aula, que, conforme será visto mais adiante, tornam propositalmente permeável a dicotomia entre educador e artista. A essência da pesquisa só se confirmou durante seu desenvolvimento, e, sua consumação, só mesmo pelo exercício da escrita.

Com isto, quero salientar, com Peirano (2014), que “etnografia não é método”.

A primeira e mais importante qualidade de uma boa etnografia reside, então, em ultrapassar o senso comum quanto aos usos da linguagem. Se o trabalho de campo se faz pelo diálogo vivido que, depois, é revelado por meio da escrita, é necessário ultrapassar o senso comum ocidental que acredita que a linguagem é basicamente referencial. Que ela apenas “diz” e “descreve”, com base na relação entre uma palavra e uma coisa. Ao contrário, palavras fazem coisas, trazem consequências, realizam tarefas, comunicam e produzem resultados.

PEIRANO, 2014, p. 386.

Obviamente nada disto exclui a existência de pressupostos. Desde o princípio da pesquisa, eu sabia que deveria estudar a canção em sua especificidade. Por isto, já considerava a Semiótica da Canção como um dos principais referenciais teóricos. De fato, esta referência iluminou todas as fases desta pesquisa. Quando me referi ao cotejo entre domínios

---

<sup>7</sup> Ou das “pertinências, conforme se lê em DELALANDE, & BESSON, 1992: “não se conhece o critério de seleção se a análise não se atém a um objetivo que determine uma hierarquia de pertinências”

aparentemente não comunicantes, falava, por exemplo, de Educação Musical e Semiótica da Canção. Aqui é importante que se diga que a aproximação entre os dois domínios se mostrou como algo ainda pouco experimentado, ao menos dentro dos limites da revisão bibliográfica que pude realizar. E foi justamente desta aproximação que minha pesquisa extraiu boa parte de sua base conceitual.

O pressuposto do uso da Semiótica da Canção tinha por base a pesquisa de mestrado que realizei em 2010/2011, na qual tive o privilégio de contar com a orientação de dois pesquisadores de áreas diferentes, Dr. Sérgio Freire, da Sonologia (EMUFMG) e Dr. Luiz Tatit, da Linguística (FFLCH/USP). O mergulho profundo nessa teoria, com o objetivo de investigar as contribuições do arranjo na construção de sentido da canção popular brasileira, foi um divisor de águas em minha carreira híbrida de compositor, intérprete e professor de música. Após a experiência do Mestrado, percebi que as noções semióticas passaram a fazer parte até mesmo de minhas conversas informais, ainda que adaptada às circunstâncias. Aquela referência passara a ser um modo de enxergar as coisas.

O hiato considerável entre a conclusão do mestrado (2011) e o início do doutorado (2017) foi, na verdade, um período de intenso trabalho como professor de musicalização e também como compositor/intérprete. Nessa conjunção de atividades, a referida base conceitual semiótica ganhava novos territórios de experimentação. É justo dizer que isto teve diretas consequências na pesquisa que aqui apresentada. Foi nesse período que se fortaleceu em mim a vontade de que as próximas atividades como pesquisador tivessem um peso maior em questões práticas, sem prescindir do embasamento teórico. Este viria a possibilitar o auto “estranhamento” necessário a uma observação do que me é “familiar” (VELHO, 1978).

Também durante este período de 2011 a 2017, a concomitância das atividades como professor e como compositor/intérprete permitiu o intercâmbio de conhecimentos e a adaptação de recursos de uma para outra atividade. Minha atividade nos palcos ganhou do professor muito de sua retórica. Por sua vez, o professor ganhou a fluência performática do artista de palco. Além disto, um recurso que veio da experiência como compositor e modificou sobremaneira a atividade em sala de aula foi o uso de softwares musicais, especialmente os de síntese e sequenciamento.

Outro pressuposto: o reconhecimento da íntima relação entre a canção popular, a urbe e desenvolvimento tecnológico (na captação, gravação, transformação, invenção de sons e de discursos musicais, uso de softwares, etc.). Mais um círculo luminoso - ou iluminado, tanto pela vivência como artista e professor como pela própria história da canção e por aqueles que a respeito dela refletem. Com efeito, a pesquisa manteve todo tempo os ouvidos e olhos atentos

a este vínculo, o que resultaria no uso de fonogramas, loops e sintetizadores na parte empírica do trabalho.

Em contraste com minha própria experiência como estudante de música, em que o uso do piano em aulas de Percepção e a notação em partitura imperaram como as principais ferramentas didáticas, durante a pesquisa, a participação do piano foi quase nula, enquanto as gravações, samplers, loops e outros recursos afins tornaram-se fundamentais.

Fundamental também se mostrou a adoção do sistema transpositor, o “dó móvel”. Considerando-o mais um entre os pressupostos – ou, pontos de partida – da pesquisa ao universo cancional foi se revelando ao longo da minha experiência como professor. Portanto, ou iniciar a pesquisa eu já o tinha como um dado. Muito embora não tenha sido educado musicalmente em tal sistema. Acho importante esta ressalva, pois, já contava com trinta anos de convívio praticamente diário com o dó fixo. Deste modo, posso dizer que adotá-lo foi - e ainda é - um exercício de distanciamento da minha própria experiência (como estudante, ao menos).

Por se tratar de um sistema de transposição e por ser a transposição de tom uma prática regular no fazer cancional, o “dó móvel”, conforme será visto mais adiante, veio a se mostrar bastante útil e afinado com esse fazer. Além do “dó móvel”, outros recursos, também ausentes na minha formação pessoal, mas pesquisados e adotados em minha prática docente, foram revistos, aplicados e avaliados durante a pesquisa. São estes: a prática da solmização, o estudo do hibridismo modal/tonal característico das canções brasileiras, a improvisação – de células e incisos melódicos – com consciência intervalar, em concomitância com ostinatos rítmicos executados com percussão corporal. Cada um destes será devidamente examinado mais adiante.

Por fim, quando já adiantado na escrita, mas ainda em busca de novos espelhos em que pudesse mirar a mim mesmo, encontrei a superfície ideal para refletir sobre aspectos de minha atuação que então permaneciam sem um amparo teórico que fosse, ao mesmo tempo, estimulante e elucidativo. Este amparo encontrei articulando os conceitos de “mediação” (HENNION, 2002; 2011), que inclui a realizada pelo professor, e de “*teaching artist*” (BOOTH, 2009) que, como será visto, difere de “professor de arte”. Iluminou-se mais um círculo.



### 3. MEDIAÇÕES EM SALA DE AULA: O professor, a canção e os meios de reprodução como mediadores

Diante da abrangência do tema da mediação no contexto da Educação Musical, o presente capítulo propõe a ênfase em duas abordagens, proposta pelos seguintes autores: Antoin Hennion (2002) e Eric Booth (2009). O primeiro foi escolhido por suas considerações sobre a formação do gosto e sobre a mediação do professor. O segundo, por sua argumentação acerca da existência de uma modalidade específica de mediação, à qual se refere pelo termo “*teaching artist*”. Numa perspectiva menos focada no professor e mais na canção, o presente capítulo aborda ainda a mediação dos processos de gravação e reprodução, com enfoque nas possíveis implicações destes processos na escuta das canções urbanas.

#### 3.1 A importância da mediação e o conceito de “*teaching artist*”

Para além da formação musical<sup>1</sup>, há, na variedade do repertório de experiências vividas – em especial as que se inserem no domínio artístico – um manancial de recursos que pode ser mobilizado no trabalho de um professor de música. Talvez isto pareça um mero pressuposto, mas aqui, o que se propõe a ampliação do foco no conjunto de recursos pessoais disponíveis para aquele que está na posição de professor (de arte, em última instância, mas vou me ater à música). Tal ampliação pode adquirir maior nitidez pela lente de dois teóricos dentre outros, se dispõem a pensar as características da “mediação” (HENNION, 2002; 2011) e da figura do “*teaching artist*”<sup>2</sup> (BOOTH, 2009).

Em Hennion (2002), encontrei a senda para uma abordagem mais esclarecedora daquilo que até então eram apenas sinais no meu horizonte de buscas. Embora o alcance da perspectiva do autor ultrapasse, em muito, a do professor como mediador, ela certamente contribuiu para a minha tomada de consciência acerca de algumas escolhas. Dentre estas, refiro-me especialmente as que são convocadas no momento de apresentar uma canção, em cada um dos contextos da pesquisa. Por compreender que a canção não é algo alhures, fora do momento e dos meios pelos quais ela acontece, pude perceber a atividade do professor como uma mediação<sup>3</sup> e, quiçá, como uma “performance”.

---

<sup>1</sup> Refiro-me a todo tipo, formal, informal, não formal.

<sup>2</sup> “A história conta que o termo foi cunhado oficialmente por June Dunbar em Lincoln Center Institute no início dos anos 70.” The Music Teaching Artist’s Bible published by Oxford University Press, Capítulo I. 2009, p. 5. Prefiro conservar o termo em inglês para que não seja imediatamente confundido com “professor de arte”. Apesar da ausência de consenso sobre sua definição, o termo “*teaching artist*” será usado aqui para abarcar as características da atuação do professor que sejam comuns à sua performance como artista. Em casos assim, suas escolhas durante a atuação servem simultaneamente às necessidades de ambas facetas do seu modo de existir.

<sup>3</sup> Quando não há aspas, pretendo que o termo mediação seja no seu emprego geral, e não somente como em Hennion (2002).

Na falta de outra expressão, seguirei usando, no presente texto, o termo “performance” para me referir à atuação do professor como mediador e como “*teaching artist*”. A performance, nessa acepção e no contexto aqui apresentado, não nasce de uma necessidade ou contingência, mas de uma escolha, mesmo quando esta consistisse na aceitação. De que? Aceitação de uma confluência espontânea das atitudes de professor e de artista. Percebi que por volitiva deveria entender muito mais a separação entre as duas atitudes que a integração, que em mim fluía mais espontaneamente.

Assim sendo, a apresentação de uma canção, e as atividades subsequentes, passaram a compor uma determinada performance, orientada para provocar nos alunos uma espécie de estado de alerta, que levasse a uma escuta extraordinária (no sentido de fora do ordinário). Mesmo quando utilizada uma gravação, a escolha do intérprete ou daquilo que convencionamos chamar de “versão”, o posicionamento das caixas, a presença ou ausência de luz ou de imagem, a projeção ou não da letra na tela, o “desenho dos movimentos corporais<sup>4</sup>”, tudo isto poderia ser incluído no conjunto as escolhas subjetivas implicadas em tal performance. Escolhas que, obviamente, se situam no terreno da estética e que visam, de algum modo, participar da “formação de gosto”, entendido “não como uma lembrança de propriedades fixas de um objeto, não como um estável atributo de uma pessoa, e não como um jogo entre identidades existentes, mas como uma “realização” (HENNION, 2002, p. 8).

Corpos, espaços, durações, gestos, prática regular, ferramentas técnicas, objetos, guias, aprendizagem: tanto a música – como arte performática – quanto o vinho – em razão de seu foco no contato corporal com os olhos, nariz e palato – permitem-nos entender o gosto não como uma lembrança de propriedades fixas de um objeto, não como um estável atributo de uma pessoa, e não como um jogo entre identidades existentes, mas como uma *realização*. Não tem a ver com gostar de música ou ser um provador de vinho, mas com ser tocado por esta peça ou gostar desta garrafa, aqui, agora, com essas pessoas: uma atividade estranha cujas condições são continuamente discutidas pelos próprios amadores. Liga-se fortemente aos momentos, lugares, oportunidades: gosto não é apenas uma atividade, é um evento ultrassensível às problemáticas relações entre – como eles gostam de dizer – uma combinação de circunstâncias.

HENNION, 2002, p. 8<sup>5</sup>, grifo meu.

No mesmo artigo, Hennion (2002) pondera sobre a oposição entre a sociologia da arte e a estética, chamando a atenção para o desinteresse da primeira pela perspectiva da segunda.

---

<sup>4</sup> Utilizo esta expressão remetendo seu sentido a uma reflexão bem mais ampla, na qual Maletta (2016) discorre longa e consistentemente a respeito do conceito de “atuação polifônica”. Guardas, naturalmente, as diferenças de contexto e de objetivos, a consciência da simultaneidade de vários planos de expressão, interrelacionados como vozes de um mesmo texto polifônico, é, a meu ver, uma necessidade para aquele que pretenda atuar como um “teaching artist”.

<sup>5</sup> “Música e mediação: para uma nova Sociologia da Música” (Antoine Hennion). Tradução de Flavio Barbeitas.

Neste alijamento das questões estéticas, a sociologia da arte, segundo o autor, inviabiliza qualquer observação acerca da “experiência artística em termos de beleza, sensação, emoção ou sentimento”, pois se configuraria automaticamente como “manifestação ilusória dos atores sobre suas próprias crenças (Bourdieu, 1990) ou produtos convencionais de uma atividade coletiva” (HENNION, 2002, p. 2). Sem reduzir a importância dos princípios sociológicos que permitem subtrair da análise da obra de arte qualquer pressuposto de autonomia, o autor convoca uma tomada de consciência para os limites desta abordagem. Um destes limites seria, justamente, pressupor uma “relação presumidamente estável e necessária entre obras fechadas em si mesmas e gostos preexistentes” (HENNION, 2002, p. 4).

Gosto, prazer e significado são contingentes, conjunturais e, logo, transitórios; eles resultam de combinações específicas, conquanto variáveis, de intermediários particulares, tomados não como canais neutros pelos quais relações sociais determinadas operariam, mas como entidades produtivas que têm suas próprias efetividades.

HENNION, 2002, p. 4.

De fato, não creio que fosse possível neutralidade na escolha do repertório. Reconhecendo-me numa função intermediadora particular, assumi minha própria biografia, intimidade com o assunto e repertório e combinei-os com as intenções da pesquisa. Sabendo que até mesmo a escolha de uma determinada versão, em detrimento de outra, poderia interferir na forma como seria recebida pelos estudantes, preferi estar à frente do delineamento do repertório, no contexto das aulas, durante a pesquisa. Assim, pude tornar a canção - e o momento de apresentá-la - um estímulo ao desenvolvimento da escuta, ao deslocamento na direção dos detalhes, fossem estes de ordem composicional, de interpretação ou mesmo de realização em estúdio. Isto traduziu-se, na minha prática, como um gesto volitivo de interferência na formação do gosto, na percepção dos signos, na compreensão da forma e na fruição estética.

Uma vez que é impossível acessar diretamente uma canção a não ser por meio de alguma forma de realização, ou seja, uma interpretação, gravada ou de corpo presente, até que algo assim aconteça de fato, é preciso considerar, com Molina (2014) que a canção existe apenas como um projeto<sup>6</sup>. Estas proposições fazem um interessante contraponto com a perspectiva da Semiótica da Canção. Enquanto tal teoria se concentra quase exclusivamente a integração melodia e letra, o que nos remete ao domínio (ou, se preferir, ao “projeto”) da composição, na

---

<sup>6</sup> As questões implicadas na forte relação entre a canção e a gravação (e a tecnologia, de modo geral) são tratadas mais adiante. Adianto que, quanto a isto, Molina (2014) propõe que se considere cada fonograma como uma composição.



perspectiva da mediação são considerados o(s) meio(s) pelo(s) qual(is) a canção se dá a conhecer, e assim nos aproximamos mais do lugar e momento da fruição. Poderíamos ponderar que a canção, enquanto projeto, possui um modo de existência especulativo, ou, nos termos de Carmo (2007) um “simulacro”.

De fato, toda composição musical nasce como uma interpretação real ou, então, como um simulacro de interpretação no imaginário do compositor. Nenhum compositor “escuta” uma melodia sem timbre, sem dinâmica, sem andamento, numa palavra, sem um arranjo. [...] O que resta então de um ato original de semiose é uma abstração, um pálido resíduo da melodia. Não podemos chamar esse resíduo de composição sem reduzir drasticamente o sentido que damos a esse termo.

CARMO Jr., 2007, p. 144.

Mesmo que se realize como uma voz solo, mesmo que seja a dele próprio (do compositor) a canção sempre pressupõe uma forma de realização. Há que se considerar, todavia: dificilmente uma canção se dá a conhecer *a capella*. Pelo contrário: a relação entra a canção (popular, urbana) e os meios pelos quais se realiza é ínsita. A depender do modo como se apresenta à fruição do ouvinte, seja um fonograma, um videoclipe ou uma performance (por exemplo, a do professor em sala de aula), a canção terá sempre outros fatores interferindo no seu poder de persuasão.

Em toda sua obra, Tatit salienta a decisiva participação do andamento nisto que estamos observando. É válido lembrar que as observações do autor se dirigem somente ao núcleo formado pela melodia e letra. Ou seja, o andamento lento é expresso pelos alongamentos vocálicos, enquanto o andamento rápido é manifesto nas curtas durações silábicas e nos acentos consonantais. Contudo, na realização de uma canção, quando não *a capella*, o andamento que se concretiza na voz pode estabelecer vários tipos de relação com o que se expressa no acompanhamento<sup>7</sup> ou mesmo na edição das imagens no videoclipe ou a gestualidade que acompanha os versos numa performance ao vivo. Estas relações podem ser de confirmação, oposição ou outra. Seja como for, no conjunto, o sentido pode ser sensivelmente alterado.

Com estas observações aproximo-me de inquietudes que atravessaram todo meu percurso de mais de vinte anos como professor. Nelas, muitas vezes me despojei de qualquer certeza sobre a especificidade da função e a condição do professor que é também artista, que tem, ele mesmo, uma obra, a experiência do palco, do estúdio, das parcerias, das interações com

<sup>7</sup> Este é um assunto caro à Semiótica da Canção, e será visto no Capítulo 5. Mas cabe aqui um exemplo: na canção “Taj Mahal”, de Jorge Benjor, os alongamentos vocálicos (“Taj Mahaaaal, ah\_\_\_\_, Taj Mahaaall”) poderiam remeter a uma passionalidade, de acordo com os preceitos da teoria de Tatit (2004, 2005, 2008). Todavia, em todas as versões conhecidas, o refrão nunca é considerado um momento cujo caráter não é tão festivo quanto as outras partes da música. Obviamente, a principal responsável por assegurar isto é a regularidade pulsante do acompanhamento.

outras artes, enfim, que tem seu repertório de vivências artísticas. Mas, mesmo que voluntariamente eu colocasse um muro entre a atividade docente e a verve artística, a prática em sala de aula o poria abaixo. Não quero inferir qualquer generalização a respeito disto. Contudo, posso dizer agora, com mais tranquilidade, que é isso que se passa em minha prática e que encontrei suporte teórico para ela.

Booth (2009) diz que “oitenta por cento do que você ensina é quem você é”. O autor assume, em tom bem humorado, que a porcentagem é puramente inventada. Mais adiante argumenta que “sejam quais forem suas técnicas de ensino, sejam quais forem suas palavras ou atividades, são os entendimentos e o espírito de cada professor que desencadeiam o potencial de transformar os outros” (BOOTH, 2009, p. 2). Concordo, por experiência.

Vou à aula como quem vai a um encontro amoroso. Há muito, abandonei a ideia de plano de aula e adotei a de um diário de bordo. Essa retrospectiva é encorajada nos estudantes também. Meu entendimento é que não se pode planejar o rumo de um diálogo. Mas seus frutos são como o “fio de Ariadne” de um processo labiríntico, que pode levar a mais de uma saída. Nesse “espírito” encontro-me mais confortável com a ideia de que cada aluno, em uma sala de aula, terá um resultado particular de seu processo de aprendizagem.

Se for verdade que o potencial do professor em “transformar os outros” reside, sobretudo, nos “entendimentos” e no “espírito”, creio que o próprio Booth concordaria que, a depender justamente das características pessoais do “*teaching artist*”, a palavra pode ser um de seus meios de expressão mais densos e importantes na sua performance. Palavras e silêncios, danças, gestos, aproximações físicas entre “*teaching artist*” e aluno(s), súbitas pausas, variações de registro, uso do espaço acústico. São recursos de que se lança mão conscientemente, mas, é preciso que se diga: essa consciência não é premeditada nem produto de avaliações em tempo real.

Mais não posso dizer sobre a natureza dessa forma de consciência.

(pausa)

Que o diga, então, Fonterrada:

A linguagem não pertence à categoria de pura experiência intelectual, seu exercício envolve uma série de habilidades corporais, intelectuais e afetivas. Além disso, não



A educação musical não é apenas sobre música, é sobre estudantes, e sobre professores e é sobre o tipo de sociedade que esperamos construir juntos. Portanto, embora a filosofia da educação musical precise abordar a natureza e o valor da música e o que eles podem significar para o modo como a música é ensinada, ela deve fazer muito mais. Deve falar com o tipo de pessoa que esperamos nos tornar através da educação musical. Determinações desse tipo implicam uma consideração cuidadosa das questões morais e políticas e da filosofia da educação, preocupações que requerem ferramentas conceituais e analíticas diferentes das que o praxialismo que parecem oferecer.

BOWMAN, 2005, p. 75.<sup>8</sup>

Como decorrência, busquei o que de melhor eu poderia oferecer em termos de repertório, não apenas de canções. O repertório pessoal, páginas escritas pela sensibilidade e pela paixão pelo conhecimento. Isto interferiu, é claro, na seleção do repertório. Privilegiei canções cuja letra oferecesse um ou mais estímulos à reflexão. Razões para isto são evidentes, acredito: faixa etária, o desejo de formação continuada, e a possibilidade transformação pessoal de todos os envolvidos, incluindo, por reflexividade, o professor.

É fundamental considerar que os adultos participantes procuraram uma escola de música – no caso, a FEA, mas aplica-se às turmas de cursos superiores investigadas – agem por uma motivação autônoma. Referi-me especificamente aos participantes, mas acredito, sinceramente, que isto se possa generalizar em relação ao público adulto. Isto é totalmente diferente da situação com adolescentes ou crianças. Nestes casos, a escolha de uma canção da preferência dos próprios estudantes teria repercussão direta na questão motivacional. É claro que, na lida com adultos, também pode ser uma boa estratégia usar uma canção conhecida por eles, sobretudo quando se tem um objetivo bastante pontual, por exemplo: trabalhar a internalização de um intervalo em específico ou de uma escala. Em que pese essa concepção objetivista de ensino/aprendizagem, reconheço que eu mesmo memorizei alguns intervalos a partir de fragmentos de canção que eu conhecia. Mas, ao menos para os adultos que participaram desta pesquisa, o momento da aula figurou-se como uma espécie de “janela”, pela qual era possível contemplar paisagens exteriores e interiores. Subtrair desta paisagem a chance de uma cena não habitual – aqui comparada a ouvir uma canção já muito familiar – significava, para eles, uma redução da experiência.

---

<sup>8</sup> “*Music education is not just about music, it is about students, and it is about teachers, and it is about the kind of societies we hope to build together. So while philosophy of music education needs to address the nature and value of music and what they might mean for the way music is taught, it must do much more. It must speak to the kind of people we hope to become through musical education. Determinations of this kind implicate careful consideration of moral and political issues, and of philosophy of education, concerns requiring conceptual and analytical tools other than those praxialism appears to offer*” (BOWMAN, 2005, p. 75).

Noutro viés, considerar como conhecido o próprio “código” da canção, ou seja, a familiaridade latente com qualquer exemplar do gênero, é algo abordado também por Molina (2014).

Por que não ensinar música por meio de um “código” um pouco mais comum, por intermédio de um gênero já familiar a uma criança ou um adolescente (e também a um adulto!). Esse território compartilhado é, certamente, no Brasil, o da canção popular urbana. Não estamos, de forma alguma, argumentando que o educador deva trabalhar com canções conhecidas dos alunos, mas sim que, ao optar por utilizar canções populares, tal opção por si só já garante um trabalho no “código comum”, no território compartilhado.

MOLINA, 2013, p. 93.

Deste modo, especialmente na Fundação de Educação Artística, apresentar uma canção desconhecida se tornou parte de certa ritualização da aula. “Propor que podem ser considerados rituais todos os aspectos comunicativos das relações sociais” (PEIRANO, 2014, p. 383), é uma das possíveis contribuições teórico-etnográficas deste texto. Sobre o rito, em específico, é válido mencionar outros fatores aspectos importantes. Faço isto por meio de uma breve descrição, usando o tempo presente, como licença poética:

*A sala, especialmente grande e com ótima acústica<sup>9</sup>. Num palco iluminado, aguardo os estudantes. Este palco é inicialmente ocupado por mim, mas absolutamente acessível e desmistificado, pois, regularmente, as atividades que empregam maior movimentação corporal e deslocamento pelo espaço são desenvolvidas ali. A turma de aproximadamente trinta componentes, absolutamente iniciantes no estudo formal de música, com as exceções de um ou outro que têm alguma experiência com o violão ou o canto. Ao chegar à Sala Sérgio Magnani, os alunos (aproximadamente trinta) se espalham pelos duzentos lugares da Sala, cada um se isolando, no ambiente iluminado a meia luz. Sendo à noite, a aula os acolhe depois de um dia de trabalho. A espera do começo da aula é, sobretudo, silenciosa.*

Tudo isso revelava uma disposição exterior e interior diametralmente oposta à de uma sala de aula com crianças como, por exemplo, a relatada em “Aula de Solfejo” (HENNION, 1988). Muitas vezes foi neste início de aula<sup>10</sup>, com ares de ritual, que eu apresentava alguma canção, geralmente por meio de uma gravação, soando em caixas que fazem parte do

9 Refiro-me à Sala Sérgio Magnani, na FEA, um pequeno teatro de duzentos lugares, onde ocorrem as séries de concertos organizadas pela instituição. É um dos palcos privilegiados da música de concerto na cidade, mas que também se abre à música popular. Pude usufruir deste espaço para lecionar, durante quatro semestres, dentro do Curso de Musicalização de Adultos, em razão tanto do número de alunos quanto da natureza das atividades corporais que regularmente eu propunha.

<sup>10</sup> Não em todas, é claro. Muitas delas iniciei com um bordão interrogativo – “Curiosidades? Dúvidas? Descobertas?”.

equipamento do teatro. Algumas vezes, a escolha da canção acontecia em função de alguma curiosidade manifesta, ou do contexto de uma pequena conversa de início, ou, ainda, de uma característica da própria canção, escolhida com antecedência.

Em linhas gerais, todos esses pormenores descrevem uma parte importante da seção empírica deste trabalho. Nela não há a menor intenção de parecer prescritiva. Este conjunto de observações destina-se, na verdade, a desenvolver, sem opor teoria e prática, reflexões a respeito de minha experiência, a partir dos conceitos de “mediação” (HENNION, 2002) e de “*teaching artist*” (BOOTH, 2009). Além de me situar num panorama teórico, espero estar contribuindo para tornar mais frequentes tais conceitos, nas reflexões de professores que neles se reconheçam.

Tornar a escuta compartilhada uma espécie de rito é um dos efeitos dessa minha atuação como “*teaching artist*”. Não é um dado casual, nem imediato. Resulta de um trabalho, uma transformação. Ritualizar é um verbo valioso, que em si guarda uma “cifra<sup>11</sup>”, relacionada à desaceleração. O rito pressupõe repetição, que por si é uma forma de desacelerar a entropia da sucessão dos acontecimentos na cronologia, a imprevisibilidade do cotidiano. Pressupõe também duração. Não há rito que dure o instante efêmero de um estalo. O propósito consciente da ritualização da aula passa ao largo de qualquer misticismo: quer apenas “o tempo da delicadeza”<sup>12</sup>.

### 3.2 Repercussões da mediação sobre a escolha do repertório

Levemos em consideração que a música, de um modo geral, e dentro disto, a canção popular, ocupa a paisagem sonora dos grandes centros urbanos de maneira quase incontornável. Ela se impõe pelos alto-falantes das lojas, bares, restaurantes. No ambiente doméstico, serve aos anúncios de TV, rádio, canais na internet, novelas, etc. Não ignoro o fato de que, para as novas gerações, a escuta individual é cada vez mais comum, por meio dos fones de ouvido. Mas, no âmbito da coletividade, a disputa por uma faixa no espaço acústico é voraz. Neste quadro, o convite à escuta delicada e dedicada, faz pouco sentido, soa como algo deslocado. Fora o ambiente dos shows, muitas vezes agitados pela idolatria, em que outro lugar as pessoas se propõem a compartilhar um momento de escuta musical?

Ora, mas é justamente este tipo de escuta, que almeja alcançar camadas menos aparentes, menos imediatas, a que se busca em uma formação musical. Isto eu assumo como

---

<sup>11</sup> Foi Tatit (2010) que assim se referiu, em sala de aula, dizendo as palavras: “a cifra tensiva do rito é a desaceleração”. *Tensividade* não é um domínio no qual poderei adentrar profundamente nesta tese, mas está na base da Semiótica da Canção, tema central do Capítulo 5.

<sup>12</sup> Referência à canção “Todo Sentimento”, de Cristóvão Bastos e Chico Buarque.

um valor assimilado, mas também cultivado por mim. Portanto, quando, na introdução desta tese, discorri sobre a importância da canção popular na cultura brasileira, certamente eu não estava me referindo a esta onipresença servil ao consumo. Num país que ainda sofre com o pouco letramento, referia-me à capacidade singular de canções condensarem *leituras* de nossas experiências, vividas nesse imenso conjunto de realidades muito diferentes entre si, que insistimos em considerar como uma só nação.

Sobre essas *leituras*: há, obviamente, diferenças entre *ler* e “passar os olhos”. Com isto não quero propor que haja apenas uma maneira de ler corretamente. Não nego a necessidade de, no passeio do olhar, variar as miradas dirigidas às curtas e longas distâncias. Mas uma *leitura* de largo alcance não acontece pelo simples deslizar dos olhos pelas palavras. Do mesmo modo, não acredito que toda e qualquer canção apresente a mesma densidade e abrangência de *leitura* das experiências de país, de amor, de vida social, religiosa ou cotidiana, etc. É impossível ignorar que parte considerável das canções conhecidas é talhada apenas para confirmar os ditames mercadológicos, embora a relação música e mercado não pertença ao escopo de minha pesquisa. No caso destas músicas, ao escutá-las, poderíamos nos deter momentaneamente em algum aspecto de sua produção musical, à maneira da “escuta reduzida”<sup>13</sup>. Mas, em anos de experiência e, mais claramente, durante a pesquisa, observei este tipo de canção não resiste a uma atenção detida e concentrada. São canções que cumprem a função de uma comunicação direta. Nelas, a música funciona como um suporte regulador do fluxo de informações, mas seu poder de comunicação se beneficia justamente da prontidão com que o ouvinte assimila seus conteúdos, tanto o linguístico quanto o musical.

Este efeito da ligeireza, característico da comunicação oral e reconhecível em canções desse tipo, faz lembrar o poeta Paul Valéry, quando diz:

Compreender consiste na substituição mais ou menos rápida de um sistema de sonorização, de durações e de sinais por algo totalmente diferente que é, em suma, uma modificação ou uma reorganização interna da pessoa a quem se fala.

VALÉRY, 1991, p. 208-209 *apud* TATIT, 2007, p. 252.

Portanto, tais canções se comportam como falas diretas, pouco desafiadoras ao entendimento e, por isto, mais rapidamente assimiláveis. As componentes linguística e musical buscam apenas confirmar noções já bastante sedimentadas no senso comum. Determo-nos nelas é contrário à (provável) intenção com que foram feitas.

<sup>13</sup> Conceito proposto por Pierre Schaeffer, que, em poucas palavras, pode ser definido como “a atitude de escuta que consiste em escutar o som por ele mesmo, como objeto sonoro, se abstraindo de sua proveniência real ou suposta, e do sentido do qual ele pode ser portador”. Reyner, Igor Reis. Pierre Schaeffer E Marcel Proust: As Expressões Da Escuta. 2012.

Ainda sobre ligeireza: não esqueçamos que, enquanto na comunicação oral os recursos expressivos usados tendem a desaparecer completamente, assim que cumpriram sua função de meio de transmissão, nas canções, mesmo as de fácil assimilação, tais recursos não são descartados. As leis de recorrência (pulsção regular subjacente, conjugadas a acentuações; conservação de padrões rítmicos e ou melódico, rimas fáceis), quanto mais abundantes, mais propiciam à memorização, mesmo contra nossa vontade. Com efeito, algumas músicas geram, então, a um moto perpétuo de repetição mental, que muitas vezes só cessa ante sua substituição por outra.

Todos os gêneros musicais apresentam exemplos desse tipo, alguns em maior quantidade, outros em menor. Mas o que é importante frisar é que canções concebidas para a resposta imediata pouco se prestam a uma fruição detida<sup>14</sup>, compatível com objetivos como os desta pesquisa. Não se pode negar que, para o tratamento num processo de musicalização, é bastante natural que alguns exemplos se afinem melhor que outros com cada momento e enfoque pedagógico. É preciso dizer ainda que existe uma probabilidade maior que o professor, por estar ciente do objetivo didático, encontre um exemplo de canção que possa render um melhor aproveitamento de questões e aspectos musicais em específico.

Por estas razões, escolhi as canções cujas camadas se revelam por meio de uma escuta mais detida, pelo exame de seus aspectos estéticos, que poderiam responder a questões circunstanciadas no contexto das aulas. Portanto, a escolha do repertório neste trabalho foi principalmente definida pelos objetivos da pesquisa, os quais, obviamente, eu conhecia melhor que outros participantes. Embora pudesse absorver qualquer canção que a circunstância se nos apresentasse, em nome do aprofundamento dos assuntos pertinentes, a situação mais comum era eu propor a canção. Isto se incorporou a uma filosofia própria, que durante a pesquisa, foi se consolidando e encontrando ressonância na literatura.

Ao contrário da filosofia musical, a filosofia educacional é inescapavelmente normativa. Não pode ser infinitamente inclusivo. Deve-se escolher, por exemplo, entre o ideal liberal de amplitude e o ideal conservador de profundidade: entre o tipo de conhecimento que vem com diversas raízes experimentais musicais e aquele que só pode vir de uma imersão profunda e sustentada em uma prática particular. É improvável que a educação musical possa oferecer ambos no mesmo programa

---

<sup>14</sup> Assim como na travessia de uma frágil ponte suspensa, em que se deve imprimir certa velocidade, sob pena de, no meio da travessia, faltar-nos o equilíbrio, entendo que certas formas de comunicação exigem certa celeridade. Noutras palavras, há certas formas de comunicação, e aqui incluo parte da produção de canções, que se destina a uma comunicação não detida, ou seja, que não se pare para observar cada um de seus aspectos e elementos constituintes. Mas estes funcionam bem se fruídos de modo ligeiro e superficial. É claro que a “escuta detida” à qual me refiro não depende somente de condições inerentes ao objeto, mas das circunstâncias em que ocorrem (uma aula de percepção, por exemplo), das condições do ambiente, do equipamento pelo qual se ouve, dos interesses pessoais ou coletivos.



BOWMAN, 2005, p. 72. Tradução minha.<sup>15</sup>

Reconheço que referir-me à abordagem de aspectos estéticos é delicado, mas opto por não apelar a um relativismo generalizado, em que tudo pode ser reduzido aos “mecanismos sociais de diferenciação em que os objetos artísticos são ‘apenas’ meios para naturalizar a origem social dos gostos” (Hennion, 2002, p. 2-3). Ainda que, em muitas instâncias, as considerações sobre diversidade permaneçam como um clamor altamente justificável, creio que, no contexto da aula de música, considerar qualidades específicas de cada obra, mesmo sem necessidade de compará-las hierarquicamente às de outras, seja algo mais que pertinente. É uma necessidade.

Apesar de Booth (2009) referir-se com frequência à figura do “*teaching artist*” como “o artista do Séc. XXI” e como uma espécie de salvador do próprio status do músico erudito, eu não creio que um “*teaching artist*” atue, necessariamente, em nome disto ou de uma nova “invenção da tradição” (HENNION, 2002, p. 4). No caso brasileiro, isto equivaleria que ele agiria em nome da confirmação do cânone, entendendo como “cânone” os nomes consagrados daquilo que se convencionou chamar de MPB. O que acredito é que suas escolhas podem e devem ultrapassar limites de gênero musical e particularidades do gosto, tanto dos alunos quanto dele mesmo.

O que é certo dizer é que o professor mediador, e, mais ainda, alguém com habilidades de “*teaching artist*”, participa da “progressiva manifestação da obra” e pode, por meio de sua atuação, até mesmo “reabrir a dualidade obra-gosto”. Afinal, a aula pode oferecer “o enquadramento temporal e espacial, as ferramentas, circunstâncias” para a formação do gosto, que “depende dos dispositivos que o fazem surgir” (Hennion, 2011, p. 262).

Obviamente, assumir esta responsabilidade como parte da musicalização é um imenso desafio, não apenas operacional, mas filosófico e ético. É preciso permanecer vigilante para não cair em dogmatismo. Contudo, em tempos em que o mercado é o maior responsável pela triagem das obras a que o ouvinte terá acesso, creio que esta seja, no mínimo, uma conjectura que se impõe.

Se a escola opera pela violência simbólica ao apontar os autores e as obras que se tornam o foco do estudo - e que, por conseguinte, se tornam merecedores da atenção legítima, estabelecendo o que Bourdieu (1982) denomina o "arbitrário da admiração" - os meios de comunicação não ficam atrás; têm em mãos o poder de consagrar uma produção artística fundamentada em critérios nem sempre artísticos, o que se

<sup>15</sup> “Unlike music philosophy, educational philosophy is inescapably normative. It cannot be infinitely inclusive. One must choose for instance between the liberal ideal of breadth and the conservative ideal of depth: between the kind of knowledge that comes with diverse musical experiential roots and that which can only come from deep, sustained immersion in a particular practice. It is unlikely that music education can deliver both in the same program” (BOWMAN, 2005, p. 72). Tradução minha.

constitui, da mesma forma, em violência que, aliás, atinge e afeta muito naturalmente grande parcela do público, seja ele universitário ou não.

CAMPOLINA, 2002, p, 176.

### 3.3 Onde termina a composição?

Como “reabrir a dualidade obra-gosto” sem antes se perguntar sobre o conceito de obra, ou, no caso da canção, sobre o conceito de composição? Sem essa pergunta, não é possível saber ao certo se a rejeição à escuta, por parte de um aluno, se deve ao que usualmente recebe o nome de composição (letra & melodia, e, em alguns casos, somada a componente da harmonia) ou ao modo como ela se apresenta. No trabalho com adolescentes, por exemplo, percebi claramente que os ouvidos se fechavam perante as características de arranjo e das gravações de canções brasileiras que se tornaram “clássicos” das décadas de sessenta, setenta. Entre músicos e estudantes de música, é recorrente a rejeição aos teclados, solos de saxofone e caixas hiper reverberantes, característicos da década de oitenta. Já os alunos adultos de musicalização, provavelmente por memória afetiva, aderem plenamente às mesmas gravações. O que fica nítido é que tais características são inseparáveis do que é reconhecido com obra.

Aqui retorno a questão da mediação para dizer que estas qualidades e características não pertencem à instância que chamaríamos de composição, a menos que pensemos em estender o conceito. Para isto, trago à baila um ponto de vista de Molina (2014), diametralmente oposto ao de Tatit, em que considera todos sucessivos estágios, da junção da letra com a melodia até o resultado do fonograma, como um extenso processo de composição. E mais: um processo que é, na maior parte dos casos, é coletivo.

Que os intérpretes sejam considerados em sua participação criativa não chega a ser propriamente uma novidade. Mas, em “Música de Montagem”, Molina (2014) desestabiliza conceitos já bastante sedimentados, como os de composição e autoria, numa interessante e plausível reconfiguração:

Em música popular cantada o processo de criação de uma peça (um fonograma) é, na maioria das vezes, um processo coletivo de criação. Existem várias etapas de composição a serem cumpridas antes da finalização da música, e cada qual costuma ficar a cargo de diferentes profissionais. [...] O fato de termos aqui vários agentes criadores, ocupando diferentes espaços em cada etapa do processo de consolidação do fonograma, não quer dizer, obrigatoriamente, que esse processo seja sempre democrático. É comum haver um responsável pela concepção geral do trabalho, que pode ser a figura do produtor musical, ou um engenheiro de som ou um músico contratado para a função, e até mesmo o próprio autor da melodia/letra.

(MOLINA, 2014, p. 22).

Em sua perspectiva, o autor afirma que a composição acontece de fato num momento posterior ao convencionado. Noutros termos, a combinação melodia e letra (ele inclui também a “harmonia” e a “levada”) é uma espécie de projeto, em cuja execução muitas etapas

compositivas concorrerão para o constructo resultante. Com sua intrínseca relação com os processos de gravação, nestas etapas compositivas posteriores, não se pode desconsiderar “também a tecnologia como uma parceira processadora das sonoridades a serem criadas” (MOLINA, 2014, p. 20).

Considerando que cada interpretação de uma mesma obra apresenta, no campo da música popular, suas próprias alturas, durações, intensidades, timbres, densidades, texturas e formas, entendemos que o que é denominado correntemente de “versão” deve ser entendido como um “original” único, uma composição em si. E o mais completo suporte midiático, onde todos os elementos sonoros se encontram reunidos, é o fonograma.

(MOLINA, 2014, p. 19).

Molina (2014) desenvolve toda sua tese nesta direção de considerar o fonograma como composição única. Se, em muitos casos, tudo começa pelo núcleo melodia e letra, passando às etapas de arranjo, gravação e mixagem, não se pode desconsiderar que há também casos em que os processos não se sucedem linearmente. Conforme o autor aponta, os processos de “montagem” e de sobreposição de “camadas”, somadas à criação e modulação de sons passaram a integrar o pensamento composicional de muitos cancionistas.

Portanto, nesta perspectiva, o que Tatit chama de “núcleo de identidade” possui um modo de existência virtual, ou seja, carece de realização, o que se dá propriamente em uma performance ao vivo ou no fonograma. Mesmo quando “compositor” (no sentido usual) e intérprete são sincretizados pela mesma pessoa, há que se compreender que, num primeiro momento, a canção habita somente o plano das ideias. Até que se torne algo acessível ao ouvinte, dá-se um processo de concretização que pode ter muitas fases e acumular mais camadas em torno ao núcleo.

Contudo, creio que as duas perspectivas, embora diametralmente opostas, podem ser articuladas. Afinal, ainda que reconhecido o status do “núcleo” formado pela melodia e a letra, isto não contrariaria a noção da importância de outras camadas. Com efeito, a maior parte da produção de canções no Brasil, durante o Séc. XX, pode ser reduzida ao formato voz e violão, sem grande prejuízo de sua força expressiva<sup>16</sup>. Mas claro, há exceções. Estas ficam por conta de autores que consolidaram um estilo próprio, no qual a participação dos instrumentos, da voz e/ou os processos de gravação e mixagem são estruturais. Existem alguns exemplos e cada um deles exigiria uma avaliação diferente. Para citar autores já bem estabelecidos na história, imediatamente pode-se recorrer a nomes como Arrigo Barnabé e Tom Zé. Nestes autores, concordando com Molina, o fonograma é a composição e as “multipistas” são como uma grade.

<sup>16</sup> Aliás, é com voz e violão que João Gilberto extraía de qualquer canção sua vocação para a perenidade.

Com a gravação multipista e a possibilidade de *overdubbing*, os músicos começaram a exercitar a sobreposição de acontecimentos musicais de forma mais empírica num primeiro momento, para logo passarem também a planejar o resultado final, imaginando esboços da sonoridade resultante, ainda no instante das primeiras ações composicionais. [...] Com o surgimento da gravação digital em computadores, especialmente a partir dos anos 2000, a edição do som em processos de gravação multipista passou a se dar não apenas pela via auditiva, mas também pela via visual, com cortes, ajustes, fusões, etc., sendo feitas diretamente “na tela”, como num software de edição gráfica. Nesse contexto, uma “seção aberta já editada” de uma gravação digital em computador seria o registro que mais se aproximaria, analogamente, da grade orquestral da música clássica [...]

MOLINA, 2014, p. 21-22.

As canções que usam tais processos como dados estruturantes mostram-se menos afeitas a outras leituras, como é o caso das canções de um Arrigo Barnabé, por exemplo. Causam-nos a impressão de que não existiriam de outro modo. Em resumo, a compatibilidade entre duas perspectivas, de Tatit e Molina (2014), diminui na proporção inversa em que a relação entre a criação da canção e os processos de composição do fonograma se intensifica<sup>17</sup>.

Na direção apontada pela Semiótica da Canção, minha pesquisa considerou o “núcleo” como um lugar de experimentação de alguns recursos essenciais na introjeção das relações intervalares, absorção de padrões e fórmulas melódicas, exercício do próprio canto e seu inerente trabalho com a afinação individual, além de ações combinadas de canto e percussão corporal que possibilitam jogar com as fases e defasagens. Em suma, um trabalho que privilegia a linearidade. Já na direção apontada por Molina, tendo “o fonograma como composição”, as abordagens variaram segundo as particularidades de cada caso. De modo muito resumido, a percepção se abria à simultaneidade. Como o trabalho foi desenvolvido principalmente num contexto de iniciação musical, optei por privilegiar a perspectiva de Tatit para atender aos objetivos pré-definidos para este trabalho. Mas não tenho dúvidas que os próximos passos de uma pesquisa com objetivos análogos aos meus irão ter, na direção apontada por Molina, um horizonte de grandes possibilidades.

Meditar sobre o conceito de composição e buscar estendê-lo ao fonograma são formas de refletir sobre a mediação. Ainda que não esteja dentro do escopo deste trabalho esgotar este assunto, buscar entender as qualidades inerentes de uma canção, deve se dar como um processo em que se observa...

[...] a obra de arte como uma mediação, mesmo permanecendo atentos à lição da sociologia crítica, significa rever a obra em todos os detalhes de gestos, corpos, hábitos, materiais, espaços, linguagens e instituições em que habita. Estilos,

---

17 Mesmo autores como Milton Nascimento, Tom Jobim e outros, apresentam algumas obras das quais dificilmente se despojaria elementos considerados como arranjo. A relação da composição com os procedimentos de estúdio se intensificou nas décadas finais do Séc. XX e seguiu se fortalecendo nas primeiras Séc. XXI. Mesmo que isto não tenha consequência na criação de singularidades, como os exemplos que citei. Pelo contrário, em muitos casos é apenas uma dependência dos recursos técnicos.

gramática, sistemas de gosto, programas, salas de concerto, escolas, promoters etc.: sem todas essas mediações acumuladas, nenhuma bela obra de arte aparece.

HENNION, 2002, p. 2.

Um intérprete como João Gilberto<sup>18</sup> é um dos melhores exemplos que temos para ilustrar um mediador: conhecido como pai da Bossa Nova, não compôs mais que três ou quatro canções sem letra, e, contudo, encarna, literalmente dando corpo e voz àquilo que interpreta, de maneira que já não se pode distinguir a obra e sua “mediação”.

Iluminar o trabalho da mediação consiste em descer um degrau dessa posição meio enlouquecida de atribuir tudo a um único criador, e em constatar que essa criação é bem mais amplamente distribuída e que tem lugar em todos os interstícios entre essas sucessivas mediações.

HENNION, 2002, p. 9.

Assim, as perspectivas que consideram as mediações implicadas no caminho desde a criação até a fruição trouxeram reflexões decisivas nos caminhos desta pesquisa. Considerando as camadas sonoras que se amalgamam e compõem o resultado a que denominamos “canção<sup>19</sup>”, o aprofundamento da reflexão acerca da relação canção, gravação e modos de escuta se impôs como algo imprescindível.

### 3.4 A relação canção/gravação/meios e modos de escuta

A gravação tornou-se o meio principal pelo qual os ouvintes de um modo geral lidam com o universo da canção. Contudo, o entendimento daquilo que se ouve como resultante do encontro entre intenções artísticas e procedimentos tecnológicos não é de todo consciente. Com efeito, a escuta dos estudantes é modelada por uma ideia de “som”<sup>20</sup> em que a participação dos meios de gravação e reprodução é decisiva, mesmo quando quem ouve ignora isto.

Percepção de qualidades da voz do cantor ou cantora; associação entre o som e fonte sonora (conhecida, desconhecida, acústica, não acústica, etc.); especificidades como potência, presença, pressão, drive, distorção e outras; diferenciação das qualidades sonoras da válvula e do transistor; os tipos e tamanhos de sala de reverberação; a distribuição dos sons no espaço. A lista seria infundável, mas denota que, desde impressões inomináveis até termos mais ou menos

<sup>18</sup> TATIT (2004, p. 91-101) fala de uma “triagem” em especial, realizada principalmente por João Gilberto, na qual todos os “excessos” característicos dos gêneros de maior sucesso, em voga quando do surgimento da Bossa Nova, foram postos de lado para que algo medular nas canções tornasse aparente. Desde então, segundo Tatit, “toda vez que se faz necessário sanear alguma ‘exorbitância’ no mundo da canção”, é “reconvocado” o “gesto fundamental” de João.

<sup>19</sup> No Capítulo 4, veremos que Molina (2014) leva adiante a questão do termo ideal, propondo denominar “música popular cantada” aquelas em que a “trama musical” é tão relevante que ater-se ao núcleo melodia e letra significaria uma redução da obra, e não apenas a sua identificação. Optei pelo termo “canção popular” porque, além do enfoque ao referido núcleo, o senso comum aponta para um uso mais frequente deste.

<sup>20</sup> Na acepção de Delalande (2001).

delimitadores, algo próximo a uma linguagem se constitui em torno a características sonoras que decorrem dos processos tecnológicos. Alguns termos desta linguagem são partilhados somente entre praticantes de algum instrumento específico, outros são acessíveis a estudantes de música, de um modo mais geral. Mas os “objetos sonoros” para os quais estes termos apontam são perceptíveis mesmo por leigos, e, muitas vezes, esta percepção se transmuta em julgamentos estéticos nem sempre conscientes.

Este é o ponto de contato entre a produção musical e os interesses de professor. No contexto da musicalização de adultos, considero importante fomentar a consciência de que há uma “circularidade das formas de determinação” daquilo que se entende como produto musical. Neste contínuo, uma transitoriedade ou impermanência gera, ao longo da história, várias mudanças tanto nas formas musicais e nos modos de escuta. Tratar deste assunto visa estimular e acolher apreensões de caráter global por parte dos estudantes de música e, mesmo quando objetivadas por algum tópico específico ou elemento musical previamente apontado pelo professor, incentivar percepções cada vez mais abrangentes e conscientes.

Com Huron (2012), pode-se afirmar que ouvintes, de um modo geral, são plenamente capazes de, a partir das suas “representações mentais”, comentar e até mesmo categorizar, mesmo que nos próprios termos e não os de uma comunidade específica, como a de musicólogos, musicistas ou outra qualquer. Os estudos no campo da “musicologia cognitiva” nos permitem compreender que os “ouvintes comuns [...] podem pensar música de maneira introspectiva”. A “afinação da interioridade<sup>21</sup>” não se trata apenas de encontrar um referencial interno para relações de altura, mas sim de (re)conhecer e saber afinar o seu principal instrumento: a subjetividade da escuta. Chegar ao ponto em que as relações e representações sonoras já não dependem do som exterior para fazerem parte do mundo do sujeito. Em suma, “tratar a subjetividade como real, sem concretizá-la. A cognição musical possibilita formas de considerar o subjetivo sem torná-lo místico, nem o confrontar irremediavelmente com o objetivo, nem meramente objetivar o subjetivo” (HURON, 2012, p. 45).

Deste modo, torna-se possível observar certos aspectos da gravação e tomá-los não somente como procedimentos técnicos, mas como escolhas estéticas, que podem ser percebidas

---

<sup>21</sup> A expressão é usada por Gilberto Gil para responder à simples pergunta: “o que é música para você?”. O momento, registrado em vídeo, é editado e entremeado por outros em que o artista se detém em expressões como “ah, é... ih...”, o que torna a composição no vídeo uma brincadeira jocosa com as vogais. Focados no aspecto engraçado da montagem, poucos percebem a síntese precisa do compositor baiano ante a tal pergunta que, por convidar a uma resposta de amplitude incalculável, se aproxima de tal maneira do irrespondível que poderia, de fato, permanecer sem resposta. O vídeo mencionado é de autoria de Roberto Berliner e está disponível no Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=mVJEVOGbwg> (Acessado em 01/02/2021).

e articuladas com noções de gênero musical, época de gravação ou mesmo estilo pessoal de cada artista.

Estas observações de caráter mais global, além de serem um aprimoramento da escuta que dispensa uma fixação de parâmetros relações intervalares, escalas, padrões rítmicos, dão margem ao acolhimento a uma variedade percepções pessoais, sem necessidade de um escalonamento das mais e menos corretas. Enquanto as percepções focadas no grão da nota musical são produto de certa abstração, pela qual se deduz uma posição na estrutura cartesiana das alturas e durações, aquelas observações se mostram vinculadas ao fenômeno sonoro de um modo, pluridimensional. Percebe-se o som gravado, com todas as suas facetas, como um “objeto sonoro” no espaço.

Claro que haveria limites exíguos para propor um paralelismo entre as questões levantadas por Pierre Schaffer em “Tratado do Objeto Sonoro tratado” e o domínio da composição/produção/fruição de canções populares. Mesmo que por caminhos diferentes, o trabalho com a matéria sonora cria possíveis correspondências entre o compositor de música contemporânea e um compositor/produtor musical que emprega, por exemplo, programação eletrônica, síntese sonora e alguns procedimentos específicos de gravação em estúdio. Em resumo, compositores de ambos os universos precisam e trabalham a partir da perspectiva que reconhece certa “conveniência entre o material e sua organização” (SCHAFER, 1993, p. 377).

No terreno da canção popular propriamente, a produção musical, instância na qual são escolhidos e funcionalizados os timbres, esta materialidade do som vai ganhando relevo ao longo da história da música em estúdio e, aos poucos, ganha um valor estrutural na composição. Sobretudo nas produções destas duas primeiras décadas do Séc. XXI, o encontro de um “som” especial pode significar o início ou o estímulo ao desenvolvimento de uma nova canção, nele baseada musicalmente. Isto não quer dizer que o núcleo melodia/letra perca seu status como maior responsável na identificação da canção, mas traz para um plano superior a importância do que está em torno a este núcleo e que, muitas vezes, sustenta a evolução da componente musical da composição<sup>22</sup>.

É pensando na atividade artística como uma relação dinâmica com que podemos reintroduzir a técnica como elemento não mais concorrente, mas mediador da arte. No caso da música, o trabalho sobre a matéria sonora se desenvolve em torno das formas de linguagem, [...] dos parâmetros instrumentais, [...] dos parâmetros acústicos e dos dispositivos de performance (tipo de sala, organização dentro do espaço, amplificação, etc.). Neste sentido, a técnica constitui, com o lembra Umberto Eco,

---

22 Estudiosos da canção, como Wisnik (2004), têm usado o termo “canção expandida” para tratar destes exemplos em que a produção musical ganha relevo ao trabalhar com componentes que não se pode subtrair da composição, sob pena de reduzi-la a algo que ela já não é: apenas o núcleo melodia e letra.

uma "coação criativa": o artista utiliza a técnica para inventar novas formas de criação, novas linguagens ou estilos, novas estéticas.

MAISONNEUVE<sup>23</sup>, 2012, p. 79.

A “adaptação dos meios técnicos à uma finalidade artística, assim como pela adaptação da atividade criativa aos meios técnicos” (Maisonneuve, 2012, p. 79-80) tornou-se também uma das guias para uma fruição interessada, praticada e desenvolvida coletiva e oralmente, sem remeter a um processo tradicional de uma análise.

Do fonógrafo ao mp3, cumpriu-se um grande arco que compôs e decompôs identidades, traduzidas formas musicais e modos acessá-las e fruí-las. A “fonografia é para a escuta, antes de tudo, uma ferramenta do tempo” (IAZZETTA, 2012, p 13). Ela permite que o ouvinte, especialmente o diletante, torne-se uma espécie de colecionador que compõe, modifica e recompõe a si mesmo por meio da escuta. Esta se torna, para ele, um meio de “transformar e criar novas sensibilidades, em vez de somente reproduzir silenciosamente uma ordem existente” (HENNION, 2011, p. 256). Com Iazzetta, compreende-se que

escutar não se resume necessariamente a uma atitude passiva de recepção de algo feito por alguém. Quando não há mais a ação de se fazer música, escutar torna-se uma ação diferenciada em si mesma, que implica em escolhas, bem como no desenvolvimento e exercício de certos conhecimentos críticos em relação à música. Especialista no que faz, o ouvinte passa a contar um aliado no início do século XX: o surgimento das tecnologias de registro e reprodução do som. É a partir dessas tecnologias que se forma o que chamamos de fonografia e com ela uma série de mudança nos modos de produção e recepção da música. A fonografia não se refere apenas à gravação. Ela consiste num sistema cultural que está baseado na mediação tecnológica (seja ela de natureza mecânica, elétrica ou eletrônica) dos processos de registro, reprodução e difusão musicais.

IAZZETTA, 2012, p. 113

É preciso reconhecer que na cultura fonográfica, enquanto algumas formas de expressão ascendem, outras são apagadas. Não caberia no escopo deste trabalho, abordar assunto de tal importância e dimensão. Contudo, é válido mencionar que a equivalência entre canção urbana e música popular, como se na primeira coubesse inteiramente a segunda, é uma decorrência da triagem (TATIT, 2004) que ocorre desde as primeiras gravações.

---

23 *“C’est en pensant l’activité artistique comme rapport dynamique à la matière que l’on peut réintroduire la technique comme élément non plus concurrent mais médiateur de l’art. Dans le cas de la musique, le travail sur la matière sonore se décline à travers des formes de langage (échelles musicales, harmonie, timbres, formes), des paramètres instrumentaux (organologie, techniques de jeu), des paramètres acoustiques et des dispositifs de performance (type de salle, organisation dans l’espace, amplification etc.). En ce sens, la technique constitue, comme le rappelle Umberto Eco, une « contrainte créatrice » : l’artiste se saisit de la technique pour inventer de nouvelles formes de création, de nouveaux langages ou styles, de nouvelles esthétiques”*. Maisonneuve Sophie, Technologies musicales, Communications, 2012/2 n° 91, p. 77-92. DOI: 10.3917/commu.091.0077 Tradução: Efigênia Barbosa.



Assim, nosso entendimento e afetividade imbuíram-se dessa equivalência. Quando digo “nossa”, refiro-me a todos que, mesmo formando um grande e heterogêneo grupo, se unem em torno do cancionero popular e nele se reconhecem e, ao mesmo tempo, projetam uma ideia (nem sempre muito nítida) de música nacional. Dentro dos limites do presente texto, isto se configura como um reconhecimento das implicações e do grau de profundidade com que a relação canção/gravação/reprodução interfere em nossas apreciações e avaliações.

O próprio formato de voz e violão, tão icônico para a canção popular, decorre de um contingenciamento técnico. Basta lembrar, com Tatit (2004) que:

Desde 1897, alguns cantadores de seresta, lundus e modinhas, como Baiano (Manuel Pedro dos Santos) e Cadete (Manuel Costa Moreira) já haviam sido convidados a gravar cilindros metálicos, com voz e violão, para promover a venda dos aparelhos recém-lançados. Suas execuções muito simples e prontas para o registro mostravam-se compatíveis com as limitações técnicas da grande novidade. A partir de 1904, com a entrada no Brasil do gramofone com discos de cera, esses artistas, mais Nozinho, Eduardo das Neves e Mário Pinheiro, formaram a primeira leva de cantores profissionais do disco no país.

TATIT, 2004, p. 33

Canção e gravação estão enredadas ao longo do Séc. XX e seguem assim nas recentes páginas do Séc. XXI. A própria duração das canções populares urbanas tem profunda relação com os processos de gravação. Afinal, “a fonografia esteve sujeita ao princípio da fragmentação desde seu início já que as primeiras gravações eram feitas em cilindros que podiam conter pouco mais do que um ou dois minutos de música”. (IAZZZETTA, 2012, p. 16). Com efeito, acostumamo-nos à duração média de 3’30”, a ponto de considerar longa uma canção de quatro minutos, e curta demais uma de dois. Os meios de reprodução absorveram e repõem, constantemente, este padrão de duração.

A duração limitada dos primeiros discos teve, a meu ver, duas consequências: a primeira é o predomínio do gênero canção. Três minutos é um gênero muito curto para desenvolver uma estrutura suficientemente rica no campo da música instrumental, mas não para estabelecer uma relação satisfatória entre texto e melodia [...] houve “um século de canção” porque houve um século do disco.

MAMMI, 2014, p. 6

Não somente a duração da canção, mas também a articulação interna de suas partes foi se moldando e criando um padrão, que ultrapassa limites de gênero musical e subjazem ao estilo pessoal dos compositores<sup>24</sup>. Um padrão introjetado na escuta. Consequentemente, em função

<sup>24</sup> Embora também seja verdade que “essa já era a forma mais comum do Lied, da ária de ópera e de música folclórica. A maioria dos *lieder* de Schubert e Schumann dura mais ou menos três minutos, e era baseada no princípio de que a linha melódica deveria se adequar perfeitamente ao sentido poético e não poderia ser desenvolvida muito além dele, sob perda de perder a correspondência com o texto. Nesse sentido, Schubert não trabalhava de forma muito diferente de Paul McCartney e Chico Buarque”. MAMMI, 2014, p. 6.

da média de duração total das canções, uma introdução de um minuto, por exemplo, será considerada longa. Ainda que apresente, para o ouvinte especializado (dileteante ou músico), muitos elementos que justifiquem interesse, a maioria irá reagir como quem pergunta: “e a música, quando começa?”.

Em “Escuta mediada”, Iazzetta (2012) discorre sobre as razões pelas quais não se pode separar, no Séc. XX, o modo de escuta dos ouvintes e o conjunto dos dispositivos ligados à fonografia. Por meio desta, o ouvinte assume uma posição ativa, avaliativa, categorizadora. Em sintonia com Hennion (2002), o pensamento de Iazzetta (2012) considera o ouvinte como ativo na construção da própria identidade, gosto e percurso. Observar essa relação do ouvinte – sobretudo o dileteante – com a música mediada pelas gravações é uma das maneiras de “entender o gosto não como uma lembrança de propriedades fixas de um objeto, não como um estável atributo de uma pessoa, e não como um jogo entre identidades existentes, mas como uma realização” (HENNION, 2002, p. 8).

Com o formato *long-play* tornou-se “possível montar as faixas numa sequência pré-estabelecida” (MAMMI, 2014, p. 7). Isto causaria impacto não somente nas obras quanto na sua fruição. Nascia uma possibilidade de construção de uma poética, por meio da integração de canções num mesmo disco. Nem sempre esta possibilidade foi levada a termo, mas há inúmeros exemplos. E, claro, obras assim contribuía para a configuração de um modo de escuta que lhe fosse correspondente.

Como ressalta Maisonneuve (2001), o disco “não nasceu como meio musical, suporte, mas como um catalisador de mudanças na própria maneira de se relacionar com a música”. Ouvir e avaliar, individual ou coletivamente, tornaram-se práticas sociais que giravam em torno ao disco. Além disto, a “escuta doméstica” possibilitava adequar a música ao momento e ao humor do(s) ouvinte(s), ao mesmo tempo em que poderia evocar neste mesmo ouvinte qualidades de especialista.

Contudo, Mammi (2012) observa que mesmo quando em atitude de “escuta solitária”, a solidão deste ouvinte não se iguala à da leitura, pois o disco soa, e ao soar envolve o ambiente, ainda que nele só esteja a pessoa que, sozinha, o ouve. E, segundo o autor, esta é uma experiência cujo valor não se diminui pelo fato de poder se repetir.

Com a repetição que o disco consente, o aspecto cíclico passou a dominar [...] o disco é feito para se ouvir de novo [...] a escuta deixa de ser um momento excepcional para se tornar uma espécie de duplo ou sombra de qualquer momento. Há uma vasta literatura denunciando esse hábito como banalização, fim da experiência espiritual da música. Mas de experiência se trata, e quem ouve um disco enquanto cozinha não faz

necessariamente uma escolha menos meditada de quem compra um ingresso para um concerto. 25

MAMMI, 2012, p. 4

O arco iniciado pelo processo de gravação se amplia com o formato dos long-plays, atingindo seu ponto mais alto em álbuns duplos e triplos, bem como nas obras que se estendem na forma de trilógicas, com discos lançados com intervalos que podem durar anos. Depois, este mesmo arco vai se fechando, na era digital, passando pelos formatos de EP e chegando ao entendimento da canção como uma unidade plena se significância, que dispensa o contexto de uma obra maior que a inclua.

Mas a desintegração da obra sempre fez parte da escuta de música gravada. Poder ouvir a música independente da presença do músico; poder iniciar e interromper a qualquer momento; repetir trechos à exaustão ou isolar elementos para a observação de detalhes. “Repetição e fragmentação” são “dois aspectos são particularmente sensíveis na ação dessa escuta mediada pelas tecnologias fonográficas” (IAZZETTA, 2012, p. 15).

Isto não significa que os aspectos da “repetição” e “fragmentação” devam ser tomados, necessariamente, como fatores que impossibilitam uma experiência transformadora de escuta. Os mesmos aspectos, articulados, podem motivar uma escuta localizada, que tenha qualidades refinadas.

as percepções globais dão lugar às percepções locais, à percepção dos detalhes, dos instantes. Aquilo que é geral pode ser construído no decorrer das repetições enquanto que uma escuta pontual e detalhista tende sobressair-se momentaneamente.

IAZZETTA, 2012, p. 15

Obviamente, a ideia de uma escuta “pontual e detalhista” se aplica, principalmente, ao ouvinte apaixonado. Mas, na experiência compartilhada da escuta durante uma aula, não vejo outra abordagem que não incitar a paixão (BONDÍA, 2002, p. 26)<sup>26</sup>. Sem ela, o máximo possível seria informar a respeito da arte, da música, da canção.

É por isto, que acredito que o momento de apresentar uma canção convoca, no professor, suas melhores qualidades como mediador, para que tal momento se torne uma “experiência”. Esta palavra, cujo sentido é banalizado pelo uso corrente, pode guardar ainda um significado de profunda transformação, conforme nos diz Bondía:

<sup>25</sup> Em contraponto a esta observação de Mammi, Gohn, (2019) diz, a respeito dessa escuta cotidiana, “formas de se relacionar com a música, ao disponibiliza-la como pano de fundo para atividades domésticas e criar o que Chion (1994: 101) eventualmente iria chamar de “máscara acústica nos apartamentos modernos”. Esta tensão pode ser indissolúvel, mas tendo a pensar que a escuta do estudante de música precisa ser diferente da escuta do dia a dia.

<sup>26</sup> “Se a experiência é o que nos acontece, e se o sujeito da experiência é um território de passagem, então a experiência é uma paixão” (BONDÍA, 2002, p. 19).

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção<sup>27</sup>, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar.

BONDÍA, 2002, p. 19.

Se, numa ponta, a escuta apaixonada busca detalhes pontuais que nutrem e renovam, continuamente, o interesse daquele que ouve, na outra se observa uma escuta pouco interessada, em que predomina a baixa tolerância a obras mais extensas, mesmo a canções com pouco mais de quatro minutos. Se isto é um produto somente da padronização da “escuta mediada”, ou também de uma ansiedade geral do ser humano em nossos dias, não é uma pergunta que esta pesquisa procurou responder. Mas, ainda assim, há outras perguntas que, como professor, considero pertinentes e necessárias de serem feitas e instigadas nos estudantes, tais como:

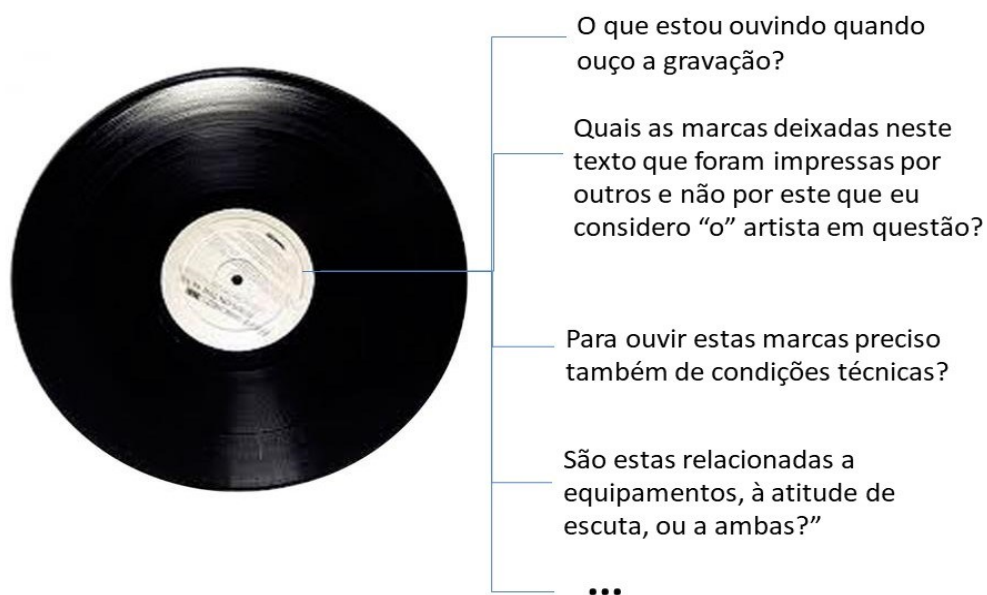


Fig. 01 A canção mediada pelo fonograma. Elaboração própria.

Sempre houve, por parte dos que produzem, a consciência de que no estúdio iria se definir uma sonoridade geral. Estabelecido desde a fase inicial, o paradigma era o da busca de fidelidade ao som ouvido acusticamente. Este paradigma ainda vigora em muitas produções,

<sup>27</sup> Nos dizeres de Paul Valéry (cujo pensamento poético participa significativamente das reflexões do semiótico Claude Zilberberg), “tudo começa por uma **interrupção**”, ou seja, para que seja percebido o início de algo, é preciso reconhecer a descontinuidade de algo que antecede esse início. É o que Zilberberg denomina “parada”, que quando incide sobre si mesma (parada da parada) restabelece uma (outra) continuidade. (SILVA, 2011, p. 5).

incluindo é claro, as de canções brasileiras. A depender do estilo pessoal ou do gênero de canção de que se trata, os recursos técnicos são mobilizados para aquele mesmo fim, o de criar um simulacro do som acústico.

Contudo, em nome da ampliação de consciência dos modos de escuta, é válido observar que o que se ouve, mesmo em se tratando exclusivamente de sons e instrumentos acústicos, dificilmente teria total correspondência com a aquilo que se ouviria sem a participação dos microfones e dos demais equipamentos envolvidos. Isto significa dizer que o paradigma da fidelidade também foi construído e ressignificado, era após era, em sucessivas tentativas de aproximação do real e, simultaneamente, construção de um ideal.

Se o microfone é uma espécie de ouvido, um ponto de escuta, é fácil entender que ninguém seria capaz de estar, ao mesmo tempo, tão próximo da boca do cantor, da caixa acústica do piano, do bumbo da bateria, do tampo do violão, e de todos os demais instrumentos cujo som é captado e processado por uma série de equipamentos. A combinação, adequação, configuração dos mesmos sons numa nova realidade são resultantes do processo conhecido por mixagem.

Por mais que na mixagem se busque a naturalização da situação de performance, há sempre uma arbitrariedade, por parte de quem a realiza<sup>28</sup>, normalmente um técnico ou engenheiro de som, muitas vezes sem a participação do compositor ou mesmo do arranjador. Isto nos faz refletir sobre a questão da autoria e a atribuição romântica do resultado artístico a um único gênio criador.

Ao ouvinte ou estudante de música cabe compreender que, se não lhe foi dada a chance de ouvir, sem nenhuma mediação, a voz de seu cantor preferido, o fato é que este estudante ou ouvinte só conhece a voz amplificadora do cantor, tratada em estúdio, mesmo que tais recursos sejam usados no sentido de criar simular algo natural. Acontece que esta noção de natural é transitória, como tudo que se relaciona com essa mútua interferência entre produção e fruição. As mudanças no modo de cantar são flagrantes, desde a acentuada mudança do canto potente e empostado, necessário às gravações mecânicas, para as emissões sutis, possibilitadas pela gravação elétrica, até os comportamentos vocais o intérprete escolhe, consciente da presença e finalidade de compressores e outros modeladores do som que irão, junto com sua voz, compor aquela que efetivamente será ouvida na gravação.

---

<sup>28</sup> Com o desenvolvimento recente (últimos doze anos) da tecnologia de processamento de áudio dos softwares de gravação/mixagem, o estágio da mixagem, passou a ser, cada vez mais, o campo central, não só da montagem do fonograma de maneira mais geral, mas, especialmente, da construção de sonoridades na música popular. MOLINA, 2014, p. 22

Assim, como a voz, todos os instrumentos poderão ter, ao invés de um registro fiel de sua sonoridade, numerosas possibilidades de alteração e remodelagem. E, mesmo que os apreciadores busquem, como uma alternativa a este contingenciamento, presenciarem uma performance, a referência que identifica o artista ou grupo, em boa parte dos casos, aquele produto idealizado, carregado das implicações da interação com os meios de produção musical. Isto abrange não só as qualidades sonoras como de performance.

Com efeito, a gravação multipistas e o procedimento de *overddubbing* participam diretamente do processo cumulativo de idealização da performance. Tais recursos, ao longo de toda a história da gravação (de música em geral e também no caso particular da canção), interferiram determinadamente em concepções de arranjo, execução e, naturalmente avaliação. Neste jogo, a supressão de imperfeições tornou-se um *modus operandi*, por vezes limitando a atuação do músico, por exemplo, presumir que referência rítmica regular tem que ser, antes e acima de qualquer outro, do (a) baterista. Isto, em muitos casos, leva a uma concepção de gravação (e, obviamente, de arranjo e execução) em que o(a) baterista grava primeiro, e os outros instrumentos se sobrepõem posteriormente, por meio do *overddubbing*.

Mas a gravação multipistas, em contrapartida, possibilitou o alargamento dos horizontes da criação em estúdio. O disco tornou-se a obra, tal como escultura sonora ou filme em que a trama é feita de sons e o processo de composição se equivale ao de “montagem”.

Molina (2014) considera que, a partir do advento da gravação em multipistas, as composições musicais passam a responder a este recurso, tornando-se obras de “montagem”, no sentido atribuído ao mesmo processo, no cinema. A semelhança se deve ao fato de que o resultado final da canção, assim como acontece com os filmes,

estaria muito mais ligada aos processos de estúdio, à montagem do fonograma com superposição de camadas, espacialização do som, utilização de filtros de frequência e outras manipulações de áudio que operam diretamente na modelagem da sonoridade, do que necessariamente à qualidade intrínseca da melodia harmonizada.

MOLINA, 2014, p. 15.

Desde que o estúdio se tornou uma espécie de instrumento, parte significativa da produção de canções tem na produção musical uma de suas componentes mais determinantes. Conforme Iazzetta (2012), “fomos aprendendo a escutar as gravações, não mais como objetos desconectados do real, mas como objetos imbricados em uma nova e diferente realidade” (IAZZETTA, 2012, p. 17). Os pontos de vista de outros autores concorrem para que possamos compreender isto.

A passagem de uma cultura musical centra do concerto para uma centrada na gravação permitia misturar fontes acústicas e eletrônicas; criar, pelos artificios da superposição, conjuntos improváveis, às vezes monumentais, que seria muito difícil ou excessivamente caro reunir fisicamente; e executar passagens árduas e insólitas com uma precisão quase impossível ao vivo.

MAMMI, 2014, p. 8.

Podemos entender isso, por exemplo, observando a dificuldade de execução ou reprodução ao vivo da sonoridade alcançada com o aparato técnico de estúdio, ou também pela impossibilidade de refazer certas operações – uma vez executadas –, procedimento frequente, ao contrário, com instrumentos convencionais, temperados ou não.

GUIMARÃES, 2012, p. 77.

É nessa mesma linha de raciocínio, pela qual se pensa o grau da participação dos processos de gravação no resultado daquilo que se entende por canção (ou música, de uma maneira geral), que Molina (2014) leva às últimas consequências o questionamento sobre o conceito de composição. Para o autor, o fonograma é uma obra em que se deveria se considerar, em última análise, o grau de autoria de todos os profissionais envolvidos nas sucessivas “etapas” de composição, desde a criação do núcleo melodia/letra até sua finalização em estúdio. Isto não significa, segundo o mesmo autor, que todas as partes envolvidas tenham exatamente o mesmo papel de decisão, mas modifica, sensivelmente, a perspectiva que considera o autor que combina letra e melodia como o único que deveria assinar a obra.

A extensa discussão sobre autoria ultrapassaria o escopo desta tese. Mais importante é observar a resultante de todos estes fatores no traçado de novos parâmetros, tanto para a composição quanto para a fruição. Com efeito, artistas, técnicos e apreciadores passam, por diferentes por um “programa de refinamento” (IAZZETTA, 2012, p. 15), sobretudo no tocante aos processos de produção e finalização da canção. Estes processos vão avultando-se e por vezes, fazendo sombra sobre aspectos como desenvolvimento melódico/harmônico ou as qualidades líricas da componente linguística, antes considerados centrais e cuja autoria era reconhecida.

Com a possibilidade de ouvir infinitas vezes, o amante das gravações usufrui do *zoom* em certas qualidades pontuais. Apaixona-se pelo instante, mergulhado no mundo das sensações. Um timbre usado numa introdução, o momento da entrada da bateria, os efeitos panorâmicos durante o solo de guitarra, o prazer da fonte infinita de novos sons gerados eletronicamente. Com isto, a horizontalidade de uma escuta mais extensa, demorada, vai cedendo lugar à urgência de justaposição de novos *agoras* arrebatadores. Ser envolvido pelo o som desta maneira tem relação direta com a mediação de aparelhos.

Esses novos modos de escuta tornam-se possíveis e ao mesmo tempo dependentes da mediação de aparelhos de diversos tipos. O alto-falante, assumindo configurações diversas – caixas acústicas e fones-de-ouvido de todo tipo – torna-se o instrumento através do qual temos acesso a quase toda música que nos rodeia. Torna-se um elo inseparável entre o ouvido e os sons gravados impedindo que se possa falar da audição sem que se considere o conjunto ouvido/alto-falante em uma conexão indissociável.

IAZZETTA, 2012, p. 18.

Com o efeito cumulativo da associação entre os recursos tecnológicos e a criação musical, torna-se cada vez mais difícil abordar as canções produzidas nas últimas décadas de outro modo que não seja a consideração do fonograma como objeto. Sem, contudo, negar que a interação canto/fala permaneça como núcleo da identidade, as marcas identitárias podem se estender às camadas ao seu redor.

Melodia e letra conjugadas ainda constituem o elemento mais facilmente evocável na memória. São raros os casos em que alguém, em situação de interlocução, pode se referir a uma canção sem expressá-la cantarolando seu núcleo de identidade. Mas, no momento da escuta do fonograma, outros núcleos disputam a atenção dos ouvintes, que busca, conforme dito anteriormente, isolar elementos para a observação detalhada. Que esperar então do estudo e do estudante de música a não ser escuta igualmente atenta?

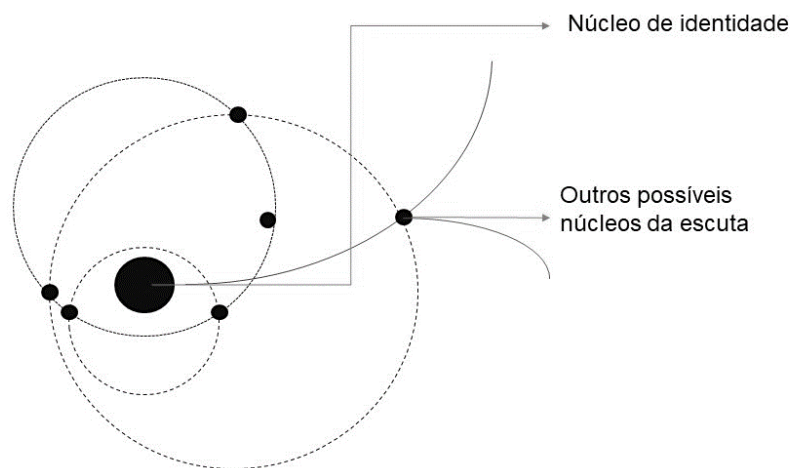


Fig. 02 Escuta expandida. Elaboração própria.

Guimarães (2012) observa que

a própria imagem de **expandir um pedaço da canção** é análoga às possibilidades de composição através de softwares musicais e tem o mesmo fundamento do *loop*, que é a repetição de fragmentos (samples) de sons para a criação de ritmos ou atmosferas sonoras.

GUIMARÃES, 2012, p. 77, grifos meus.



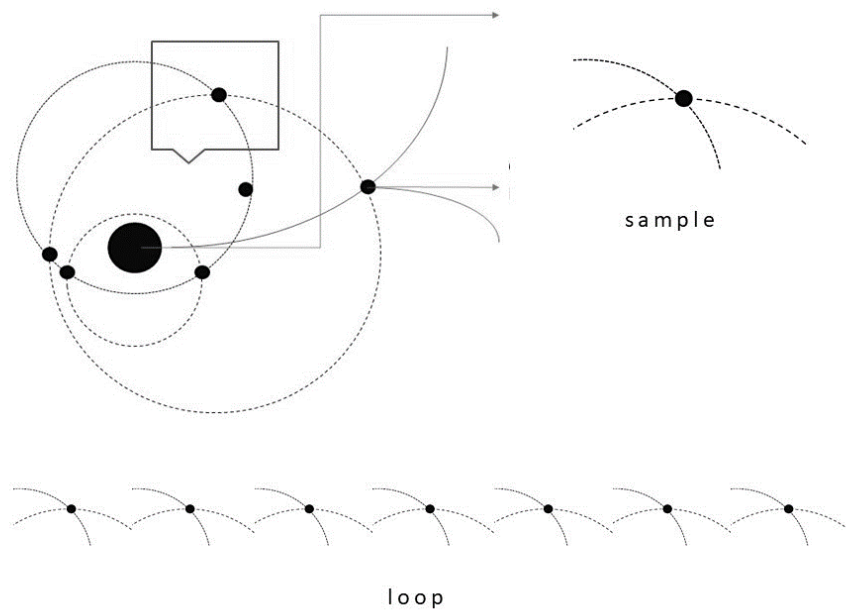


Fig. 03 A extração de amostra do fonograma para composição do *loop*. Elaboração própria.

A canção “expandida” (WISNIK, 2018) embora possa ativar, em alguns casos, alguma dissipação do sentido expresso na letra (é o que aponta o autor), não deixa de ser, ao mesmo tempo, prova de que a perenidade da canção se dá exatamente por sua transfiguração fisionômica. A exploração da sonoridade<sup>29</sup>, por meio, especialmente, da relação dialógica que se estabelece entre composição e recursos tecnológicos, sugere um recrudescimento da musicalização, na acepção da Semiótica da Canção.

O timbre se torna matéria fundamental para a composição. Não se trata de melodizar e harmonizar, como no tempo de Tom Jobim, mas de encontrar sonoridades que são eletrônicas, timbres processados, retrabalhados, montados ou bricolados, superpostos, criando texturas, usando recursos que são do ProTools, das máquinas que operam, trabalham e transformam os sons. Propõem o tempo digital, não o tempo linear, sucessivo simplesmente, porque no tempo da tecnologia digital, cada som que é gravado pode ser posto em qualquer lugar da música. Isto supõe uma temporalidade geral da canção que não é uma linha progressiva, mas que cria lugares, expande, muda de densidade. Canções que podemos chamar de canções expandidas, que não têm uma melodia, um tema reconhecível, mas que vão mudando de cara ao longo da canção.

WISNIK, 2018<sup>30</sup>.

<sup>29</sup> Entendido como um conceito que possa abarcar todos os elementos sonoros, tanto seus traços morfológicos quanto sua organização no tempo/espço da canção.

<sup>30</sup> Transcrição feita a partir do Episódio 8 da série “O fim da canção”, exibida no canal Arte 1.

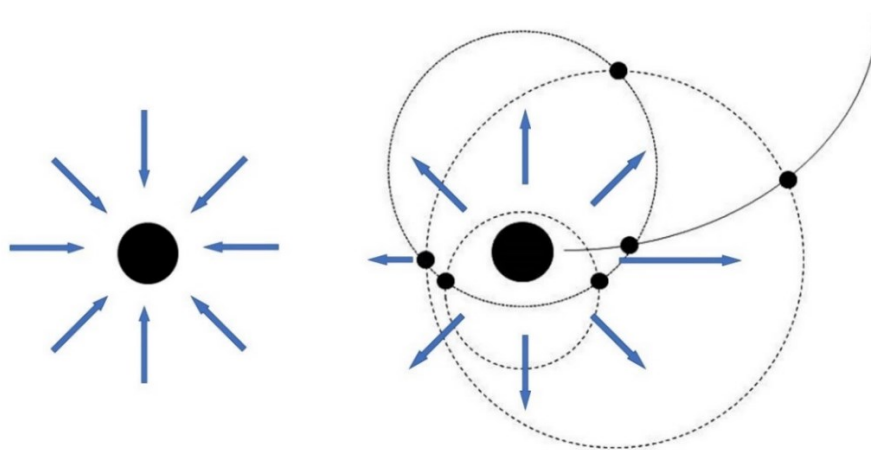


Fig. 04 Ilustração para dois modos de escuta. Elaboração própria.

De um lado, a busca da concisão expressiva, apelando para a *concentração* e *dirigindo a escuta para o centro*. Este pode ser tanto a junção melodia e letra quanto a figura do cantor/instrumentista – basta lembrar o recorrente formato voz e violão, consagrado no universo cancional como uma espécie de representação sintética da própria MPB. Este formato teve, na figura de João Gilberto e no advento da Bossa Nova, um marco estético cuja reverberação é sentida ainda nos dias de hoje. O menos é mesmo menos. Minimalismo.

De outro, o desejo por mais: mais cores, mais decibéis, mais referências, bricolagem de gêneros, incorporação das diferenças, exacerbação da dramaticidade por meio das letras e dos arranjos, em suma: *expansão* das possibilidades, como força centrífuga que a tudo abarca, deglute e digere. Essa tendência possui, na intervenção histórica do movimento tropicalista, um momento condensado que faz pensar muitos outros movimentos e expressões artísticas como desdobramentos daquele<sup>31</sup>.

Entre um e outro modo de escuta, cada ouvinte irá calibrar o seu próprio, de acordo com o que a canção oferece. É preciso examinar caso a caso, compreender o que cada canção tem, e, conseqüentemente, o que dela se pode aproveitar, quando o objetivo é o desenvolvimento da escuta. Para isto, a presença e o desempenho de um professor mediador e o compartilhamento da experiência da escuta podem ser propulsores de avanços que a escuta solitária talvez não lograsse conhecer.

<sup>31</sup> Apesar de não ser este o espaço adequado para a problematização desta perspectiva, pensar que seja o Tropicalismo o movimento da fusão e “mistura” (para usar o termo de Tatit, 2008) por excelência não deveria ofuscar a experiência que se deu em outros contextos. O fato, reconhecido por muitos autores e até mesmo por Caetano Veloso, no livro “verdade Tropical”, é que o Clube da esquina realizou, esteticamente, algo que também se pode descrever como assimilação plural e antropofágica, tendo devolvido à sociedade uma música com um hibridismo todo próprio, em que se ouvem ecos de diversas influências.

À guisa de conclusão, cabe frisar a direta participação dos processos em estúdio - cuja responsabilidade raramente está nas mãos do artista que sobe ao palco e recebe os aplausos – nas sucessivas feições que o objeto canção adquire desde as primeiras gravações. Técnicos de gravação e mixagem, produtores musicais, arranjadores, “homens de estúdio”, numa denominação geral, abrem caminho para a passagem do gesto genuíno de artistas vocacionados para deixarem suas marcas individuais na história da canção. O que este capítulo tencionou mostrar é que essas marcas não são, necessariamente, tão individuais quanto o senso comum imagina. Ainda que se possa argumentar é incomparável o gesto autoral do artista sobre sua obra, o fato é que se dá a conhecer por meio de gravações é passível de apresentar características que não resultam do trabalho de apenas uma, mas sim de várias mentes e mãos. Saber quais e qual o grau da participação de cada uma dessas mentes e dessas mãos valeria não um capítulo, mas uma pesquisa inteira.



## 4. SEMIÓTICA DA CANÇÃO

Se nos perguntamos - o que é canção? - podemos, no lastro da síntese formulada por Tatit (1986), dizer que a resposta é a combinação de uma componente musical (melodia) e uma componente linguística (letra). Juntas, melodia e letra formam o que Tatit denomina de “*núcleo de identidade*”<sup>1</sup> (TATIT, 1986, p. 1). Mesmo quando variada a forma de sua apresentação, este “núcleo” basta para que um ouvinte possa reconhecer uma determinada canção.

Embora não seja difícil concordar com esta premissa, busquei outras perspectivas que confirmassem a melodia como fator de *identificação* da canção. Algumas passagens coincidem tão precisamente com a da Semiótica da Canção, que, para fornecer um exemplo, optei por uma citação um pouco mais extensa:

Três fatos sobre a melodia e a compreensão da melodia são facilmente aparentes. Primeiro, a melodia é onipresente. Está disponível, na forma de canção, para quase todos a partir do berço em diante. A apreciação não se limita a culturas específicas ou a um grupo treinado dentro de uma cultura. Segundo, nosso senso de melodia é notavelmente robusto. Quando uma melodia familiar é tocada, acenamos com reconhecimento quase imediatamente, mesmo que a melodia possa ser realizada de uma forma que nunca ouvida anteriormente. Pode ser tocada em outro instrumento musical ou cantada em um registro de afinação diferente. Pode ser reproduzida mais rápida ou mais lenta (dentro de limites amplos). No entanto, a **identidade da melodia** é preservada. Finalmente, as melodias não só podem ser reconhecidas como comparadas.

CUDDY, 1993, p. 19, grifo e tradução meus<sup>2</sup>.

Ainda que, conforme visto no capítulo anterior, o interesse desta pesquisa tenha se ampliado para a canção como um todo, levando em conta outros aspectos musicais integrados à forma pela qual a canção se apresenta à escuta, o estatuto de núcleo permaneceu como sendo esta integração entre a melodia e a letra. Mesmo quando a componente musical se reduz

<sup>1</sup> A expressão “núcleo de identidade” aparece inúmeras vezes na obra do autor. A primeira, ao que me consta, figura no texto “Canção: eficácia e encanto”, no qual ele diz: “Há realmente um núcleo responsável pela identidade da canção perante os ouvintes. Se pedirmos a alguém que cantarole uma canção para que a possamos identificar, certamente ouviremos uma linha melódica com trechos da ‘letra’ ou talvez uma declamação de versos acompanhada de fragmentos melódicos” (TATIT, 1986, p. 1).

<sup>2</sup> “*Three facts about melody and melody comprehension are readily apparent. First, melody is ubiquitous. It is available, in the form of song, to almost everyone from the cradle onward. Appreciation is not limited to specific cultures or a specifically trained group within a culture. Second, our sense of melody is remarkably robust. When a familiar melody is played, we nod with recognition almost immediately, even though the melody may be realized in a form we have never heard before. It may be played on a different musical instrument, or sung in a different pitch register. It may be played at a faster or slower rate (within broad limits). Nevertheless, the identity of the melody is preserved. Finally, melodies can not only be recognized but compared*”. (CUDDY, Lola L. *Melody comprehension and tonal structure. Psychology and music: The understanding of melody and rhythm*, 1993, p. 19). Naturalmente, por situar-se em outro domínio do conhecimento, o trecho citado é apenas um ponto de partida para reflexões mais profundas sobre processos mentais implicados nestes “fatos” pontados. Estas reflexões, situadas na Psicologia da Música, escapam ao escopo da minha pesquisa.

puramente a “uma regulação métrica entre os versos ou a indicações do acompanhamento instrumental” (SEGRETTO, 2019, p. 96), como no caso do rap – é ela quem permite a retenção, na memória, da forma como a letra é expressa.

Insisto nesta particularidade da canção popular dentro de um amplo conceito de música: a partir do momento em que uma melodia está integrada a uma letra, ela deve ser também considerada como um “modo de dizer”. Os recursos musicais, sobretudo da melodia de canção, estão conjugados com a letra e com a experiência da comunicação verbal cotidiana. Como se verá em detalhes mais adiante, esta oferece parâmetros de “plausibilidade” que, mesmo inconscientemente, atuam em todos os estágios pelos quais passam uma melodia de canção, desde a composição, passando pela interpretação até a fruição.

Por isto, o foco central de minhas investigações passou a ser a melodia da canção. Não me furtei a considerar outros aspectos, mas, sem dúvida, houve uma concentração de esforços para extrair principalmente do tratamento melódico dado às letras as possíveis contribuições da canção popular ao desenvolvimento da percepção musical. Sendo o principal aspecto da face musical das canções, a melodia conduz o sentido, faz dele um desenho entoativo e emoldurado, com tendência à perenidade.

#### 4.1 A canção popular urbana pela lente semiótica

Adotar essa premissa de um “núcleo de identidade” foi uma maneira de assumir, como ponto de partida, certa neutralidade quanto a possíveis categorizações e, sobretudo, de julgamentos estéticos, de qualquer espécie <sup>3</sup>. Afinal, considerada a variável fisionomia e a diversidade estilística do cancioneiro brasileiro, construir um arcabouço teórico que permita sua apreciação crítica, desde o seu surgimento até os dias de hoje, ultrapassam o escopo desta pesquisa. Por outro lado, tal neutralidade permite a expansão das fronteiras do objeto canção popular, o que nos pareceu indício de uma pesquisa com maior amplitude cultural e, conseqüentemente, pedagógica. Isto também justifica o interesse em considerar, como referencial teórico, a Semiótica da Canção:

É uma teoria mais preocupada com o detalhamento dos fenômenos cancionais do que com o estabelecimento de julgamentos estéticos, geralmente ligados a ideologias, contextos culturais etc. A nosso ver, o seu foco está em explicitar o mecanismo por meio do qual os compositores criam suas obras, isto é, apontar os diversos meios de combinação entre letra e melodia [...].

SEGRETTO, 2019, p. 124.

---

<sup>3</sup> Apesar de não haver restrições de gênero musical, estilo, época ou qualquer outra, foi notória a influência do meu próprio repertório como ouvinte. Assumi o risco desse não “distanciamento”, a favor de uma escolha mais objetiva dos exemplos que pudessem atender melhor aos propósitos da pesquisa.

Assim, o pressuposto desse referencial teórico é que, para ser considerada canção, importa apenas que haja um conteúdo linguístico integrado a uma forma de expressão – uma melodia ou mesmo um programa rítmico sem alturas definidas, como no rap – suficientemente *estável* para que não seja descartada, como de fato é na comunicação cotidiana.

No intuito de levar a uma melhor compreensão do uso do termo *estável*, destacado no último parágrafo, e do contraste entre estabilidade e instabilidade, como características imanentes do “núcleo de identidade” de uma canção, é fundamental evocar aqui o estudo, desenvolvido pela Semiótica da Canção, acerca da oscilação entre canto e fala, ou ainda, da oposição (e conseqüentemente, da complementaridade) entre a estabilidade da “forma musical” e a instabilidade da “força entoativa”<sup>4</sup>:

A forma musical e a força entoativa sempre disputaram espaço na composição de canções. Quando a proposta musical é também uma proposta vocal, sempre ouvimos, paralelamente ao canto, frases melódicas que nos reportam de imediato à linguagem oral e suas modulações expressivas conhecidas como entoações.

TATIT, 2016, p. 45.

Como esta é uma especificidade desse domínio teórico, quero enfatizar que esta oposição (“forma” e “força”) é adotada aqui conforme os estudos da semiótica de “linhagem” francesa, por ter surgido em Paris, em meados do Séc. XX, tendo o linguista lituano A. J. Greimas como uma liderança, nos seus capítulos iniciais. Não confundir, portanto, com o uso de “forma” no domínio musical.

Como produto de um equilíbrio ou, nos termos da teoria, de uma “oscilação” entre a “forma musical” e a “força entoativa”, a integração entre melodia e letra acontece como projeto do compositor que se realiza (ou “atualiza”) na voz do intérprete. Esta “oscilação” promove momentos de valorização ora do aspecto entoativo ora dos aspectos musicais, caracterizando o que Tatit (2005) chama de “dicção”, referindo-se à caracterização do trabalho dos compositores.

Por ser aperiódica, por não ter fixidez no plano das alturas, por suscitar inúmeras possibilidades de curvas entoativas, articulações, duração de frases, ênfases e pontos de inflexão, a fala, como veículo da informação linguística, tem sua sonoridade destinada ao descarte. Sua instabilidade melódica não favorece a fixação, na memória, do modo de expressão. Uma vez transmitido o conteúdo, a forma de transmissão tende ao desaparecimento (TATIT, 2007, p. 257). A fala, portanto, comparece como agente *desestabilizador* da “forma”,

---

<sup>4</sup> Ver: TATIT, L. “Estimar canções”. São Paulo. Ateliê Editorial. 2016, p. 49-53. Também “Musicando a semiótica: Ensaios”. São Paulo. Ed. Annablume. 1997, p. 18 a 22.

a favor da “força” capaz de atrair a atenção e a adesão do ouvinte ao conteúdo comunicado por via do canto.

Em sentido oposto, a melodia, com sua periodicidade, sua organização de alturas em escalas determinadas, sua estruturação fraseológica, em suma, com tudo aquilo que nela permite algum grau de previsibilidade, torna-se fator de *estabilização* que contribui para a memorização do modo de expressão da letra. Cabe ao compositor escolher dentro opções que vão desde um programa puramente rítmico, como no caso do rap, até uma melodia complexa e desafiadora do ponto de vista musical, para valer-se do efeito *estabilizador* da “forma musical”.

Quem pensa a relação poesia e música poderá argumentar que há muitos elementos *estabilizadores* na própria letra, que viriam na forma de rimas, aliterações e até mesmo na métrica<sup>5</sup>. Todavia, ainda que haja na letra aspectos voltados para a conservação da sonoridade por meio de rimas, aliterações, paronomásias e métrica, avaliar uma letra exclusivamente por estes critérios implica, muitas vezes, em desprezar sua natureza ligada à linguagem cotidiana. Por isto, partir do pressuposto que a letra de canção deve ser tratada como poema, apesar de parecer adequado em alguns casos, é, na maioria das vezes, incorrer em erro.

A letra da canção como se sabe, pertence a uma esfera de valores muito particular, altamente comprometida com a melodia e todo o aparato musical circundante, de tal modo que sua avaliação por critérios unicamente poéticos redundaria, quase sempre, em julgamento desastroso.

TATIT, 2007, p. 237.

Ainda na senda dessas ponderações sobre a estabilidade *versus* instabilidade, cujas consequências para o desenvolvimento de minha pesquisa foram altamente proveitosas, considerarei também examinar mais de perto a relação entre o som e o ruído, especialmente na analogia entre o canto e a fala, desenvolvida por Tatit. Esta relação, da maneira como é abordada em *Semiótica da Canção* (2007), em nada se conecta a valoração positiva ou negativa de um ou de outro polo. Neste contexto o que interessa é refletir sobre a questão da organização sonora, naquilo que apresenta como regularidade / irregularidades, continuidades/descontinuidades ou, se o leitor preferir, “esperas” e “surpresas”<sup>6</sup>.

Note-se que ambas as noções (a surpresa e a espera), mesmo em suas disposições extremas, pressupõem um certo equilíbrio entre sujeito e objeto [...] se este for rápido demais, a ponto de ultrapassar a esfera daquilo que conhecemos como surpresa, acaba perdendo seus contornos de identificação e, conseqüentemente, o objeto escapa ao

<sup>5</sup> É óbvio que no rap estes aspectos são imprescindíveis, uma vez que a melodia quase não comparece, exceto em um eventual refrão.

<sup>6</sup> Referência ao aforismo de Paul Valéry, presente em *Cahiers*, I, p. 1920, e livremente traduzida por Tatit (1997): “O que (já) é não é (ainda), eis a Surpresa; o que não é (ainda) (já) é – eis a espera”. (TATIT, L. *Musitando a Semiótica*. 1997, p. 54.

sujeito. [...] com o objeto lento demais, toda a nossa programação de espera vai sendo desativada [...] nesse caso [...] é o sujeito quem se desliga do objeto.

TATIT, 1997, p. 55.

Dentro deste limite conceitual, o dito acordo ordenador e seu efeito de estabilização estariam ligados ao conceito de som<sup>7</sup> ou, mais especificamente, pode-se pensar em som como sinônimo de “tom”, ou seja, som com altura definida (por isto relacionado ao canto). Já o ruído, por sua vez, se liga à instabilidade, à indefinição de altura (então numa conexão direta com a fala) e àquilo que intervém como ruptura, *irrompendo* em meio à ordem.

O termo “irrompendo” sinaliza a abordagem de outra questão, ligada à *celeridade*. Este conceito está implicado nas distinções nesta abordagem específica da oposição som e ruído. A correlação que está sendo proposta entre “estabilidade” e “forma musical” (no sentido semiótico) corresponde mais à sintaxe do que ao som, como um objeto isolado. Isto porque não há características inerentes ao som que o distanciem de ruído. O que há – ou pode haver – é uma distinção de aspectos relacionados à celeridade, num espectro perceptível numa “escala humana”. Temos, portanto, uma questão relacionada ao tempo.

Se a dimensão caótica do ruído pode, como imaginamos, ser tratada em termos de velocidade, estaremos próximos de uma forma semiótica pois, em contrapartida, as funções ordenadoras da música terão, por certo, algum compromisso com a **desaceleração**[...]. Trata-se, no fundo, de um verdadeiro controle da escala temporal humana, que se ressentir tanto das passagens bruscas e descontínuas como dos movimentos excessivamente lentos e duradouros. No primeiro caso, o sujeito, vítima da velocidade, corre o risco de perder o objeto; no segundo, embalado por uma “duração interminável”, o sujeito pode distrair-se e perder-se no objeto.

TATIT, 2007, p. 241, grifos meus.

Desaceleração do fluxo de informação. A ritualização deste fluxo. Música como rito. E, conforme dito com outras palavras no capítulo “relação canção/gravação”, não há rito instantâneo. É preciso (alguma) duração. Já o ruído “atua ambivalentemente como acréscimo de carga informativa das mensagens e acelerador entrópico dos códigos (o que realimenta entropicamente as mensagens)” (WISNIK, 1989, *apud* TATIT 2007, p. 241). Assim, a *celeridade*, evocada aqui como um aspecto temporal que diferencia a ambos, som e ruído, é a chave para a compreensão do paralelo feito entre esta relação e aquela existente entre o canto e a fala.

<sup>7</sup> Os limites desta discussão ultrapassam em muito os objetos desta pesquisa. O referido texto de Trotta (2019) trata de maneira crítica essa associação da ordem ao som e da desordem ao ruído, com referências a Blacking (2000), Rivera (2005), Attali (2009) e outros autores. Considero seu texto uma boa porta de entrada no assunto. Contudo, mais uma vez quero deixar claro que o uso de tais não tem correspondência com a polarização positiva (do som) ou negativa (do ruído). E, além disto, que minha pesquisa observa com atenção a participação do “noise” (TROTTA, 2019, p. 8) sobretudo nas canções que interagem com os dispositivos tecnológicos de envolvidos na produção e montagem (MOLINA, 2014) musicais.



Após essa breve digressão sobre o assunto, espera-se que, ao retornar à relação canto/fala, o leitor não se surpreenda com seu possível espelhamento na relação som/ruído. A fala, em seu abraço ao canto (portanto à música), torna flexível o “acordo ordenador” que se estabelece, no interior das canções, de modo mais determinante do que qualquer outra componente da “sonoridade” que se manifeste no acompanhamento. Noutras palavras, todas as demais camadas em torno ao “núcleo”<sup>8</sup>, obedecem a preceitos musicais.

Em síntese: as acepções “de ‘ordenação’, ‘periodicidade’, ‘rito’ e ‘constância’, todas reportando às leis de recorrência” (TATIT, 2007, p. 240) se cumprem no estabelecimento da “forma musical”, no sentido semiótico do termo.

Ao fazer música, as culturas trabalharão nessa faixa em que som e ruído se opõem, e se misturam. Descreve-se a música originariamente como a própria extração do som ordenado e periódico do meio turbulento dos ruídos. Cantar em conjunto, achar os intervalos musicais que falem como linguagem, afinar as vozes significa entrar em acordo profundo e não visível sobre a intimidade da matéria, produzindo ritualmente, contra todo o ruído do mundo, um som constante.

WISNIK, 1999, p. 27.

Por um lado, música como fluxo ordenado. Neste, a duração (do som) e o ritmo respondem pela ritualização<sup>9</sup> (desaceleração) do fluxo de informações<sup>10</sup>. Norma que se estende pelo discurso, regulando os saltos associativos típicos das operações mentais. Tudo isto são fatores de conservação da forma de expressão que favorecem a atuação da memória.

Por outro, a fala como fluxo sem lei, cujas durações e alturas são imprevisíveis, sempre subordinadas à transmissão do conteúdo intelectual, o que interfere inclusive no aspecto da celeridade. Afinal, a comunicação exige certa velocidade. Se, voluntariamente, um falante se detém muito tempo numa sílaba, a relação (de comunicação) se ressentir. Se a isto adiciona associação da sílaba a uma altura definida, a fala se desloca da função comunicativa e se aproxima do canto. Esta passagem ilustra exatamente o que quero dizer: “Basta um princípio de recorrência, como a sensação de um pulso ou a estabilização de uma única sílaba numa altura

<sup>8</sup> Note-se que ao dizer “camadas em torno ao núcleo” incluo tanto aquilo que comumente é chamado de arranjo, desde aqueles que apresentam caráter mais improvisado até os que obedecem a uma escrita instrumental que muitos podem considerar parte inextrincável da composição. “No mundo das canções, os valores musicais recebem outros pesos e outras medidas. As tensões sonoras, paulatinamente conquistadas no decorrer da história das músicas, são incorporadas de forma compacta no acompanhamento instrumental e raramente se agregam aos componentes que dão identidade à canção. Permanecem na condição de manifestantes – de variáveis – cuja forma manifestada – bem menos variável – é a relação melodia e letra. TATIT, L. *Semiótica da Canção – melodia e letra*. 3ª Edição. 2007, p. 249.

<sup>9</sup> “A cifra tensiva do rito é a desaceleração”. (Tatit, durante uma aula na disciplina “Semiótica da canção”, FFLCH, USP, segundo semestre de 2010).

<sup>10</sup> Embora não seja possível aprofundar na investigação da origem etimológica da palavra ritmo, é possível observar que em grego, *rhythmos* (ῥυθμός) é composto por *réo* (ρέω) – que significa “eu fluo” – ou ainda *roí* (ροή) – o fluxo – donde o verbo *rhein*, cujo sentido é “deslizar, fluir, correr”. A isto se soma o termo *nomos*, que é relacionado à ideia de lei, norma. Como confirma Abreu (2018), em entrevista, “ritmo é fluir com norma”.

qualquer, para que a fala dê um salto do patamar da comunicação cotidiana para a expressão do canto” (WISNIK, 1989, p. 33).

Durante a pesquisa, estas elaborações teóricas não aconteceram apenas no plano conceitual, mas reverberaram na lida com a canção popular urbana, dentro e fora da sala de aula. Uma das consequências diretas foi a observação do contraste entre a flexibilidade rítmica, trazida pela fala ao canto, e a regularidade pulsante do acompanhamento, muitas vezes realizado pela mesma pessoa. Esta situação, muito comum em se tratando de canção popular, serviu como modelo para exercícios de ação combinada em aulas de musicalização, usando a percussão corporal e a voz. Isto será visto no capítulo “A canção no centro da sala”.

Por ora, me parece válido um breve detalhamento teórico da presença da fala no fazer cancional, por considerá-la uma das principais chaves para as contribuições do objeto à educação musical. A isto a Semiótica da Canção dá o nome de “oralização<sup>11</sup>”.

#### **4.1.1 Zoom na presença da fala no interior das canções: “oralização” segundo a semiótica da canção**

A oscilação entre a fala e o canto é matéria da Semiótica da Canção desde o momento de sua criação. Ao longo de todo o desenvolvimento da teoria - que, como todo sistema semiótico, nunca se cristaliza, pelo contrário, coloca-se em constante processo de reavaliação - o estudo dos modos de integração entre a letra e a melodia demonstrou a presença da entoação da fala mesmo nas mais insuspeitadas canções. Se, em estilos como o samba de breque, rap, coco e outros, esta presença é inequívoca, em canções cujo aspecto melódico e/ou harmônico é mais proeminente isso nem sempre se evidencia. É preciso certo grau de abstração para que se estabeleça a relação entre o desenho de certo segmento melódico e uma curva entoativa *plausível*, isto é, que possa ser encontrado no uso corriqueiro da linguagem falada<sup>12</sup>.

Na apresentação do conceito de “plausibilidade, Tatit (2007, p. 157) pontua que, embora aparentemente infinitos contornos melódicos possam ser aderidos a mensagens linguísticas em situações de fala, o “hábito cultural” reduz essas possibilidades.

O cancionista, como de resto todos os seus compatriotas, é, antes de tudo, um praticante da língua materna. Isso já implica numa perícia natural para estabelecer relações coerentes entre melodia e letra, dado que a escolha de uma entoação adequada ao que se vai dizer faz parte dos aprendizados mais elementares de toda comunidade.

<sup>11</sup> Embora o termo não tenha distintos empregos, como no caso de “musicalização”, manterei as aspas em nome da uniformidade da contextualização. Assim, quando no âmbito da Semiótica da Canção, os termos (entre aspas) “oralização” e “musicalização” designarão polos opostos.

<sup>12</sup> Um exemplo, gravado em vídeo por Pedro Aspahan, dentro da residência artística “Territórios de Invenção”, ilustra o que está sendo dito aqui. Disponível em: <https://youtu.be/-8U-mAypNQk>.

Apesar de os contornos entoativos constituírem um universo aberto de possibilidades, o hábito cultural restringe bastante as escolhas do falante, disciplinando-as de acordo com o conteúdo linguístico a ser transmitido.

TATIT, 2007, p. 157.

Portanto, são apenas aparentemente infinitas as possibilidades de gestos entoativos aplicados a conteúdos linguísticos. E é por isto que, enquanto falantes, temos capacidade de graduar as “possibilidades” entoativas como mais ou menos prováveis e discernir claramente quando estamos diante de algo inabitual. Esta referência cultural do uso da língua na fala cotidiana é um princípio norteador da atividade do compositor: se “os meandros da atividade criativa de grande parte dos cancionistas, desconhecidos pela maioria dos seus ouvintes, estão relacionados à invenção dos modos melódicos de dizer” (SEGRETTO, 2019, p. 90), a plausibilidade é como um “termômetro”, uma referência que ajuda a medir o grau de proximidade ou de afastamento entre a melodia da canção e uma maneira mais natural de dizer, no sentido de balizada pelo uso cotidiano da voz na comunicação.

Podemos entender o princípio da plausibilidade como um apoio baseado em nossa experiência cotidiana com a língua oral. Mais do que partir da oralidade para desenvolver a sua criação (o que poderia nos levar novamente a uma definição equivocada de canção como “imitação da fala”), o compositor utiliza a fala como uma baliza que orienta a relação que está produzindo entre melodia e letra. O compositor não principia sua canção na entoação. Serve-se dela, no entanto, como termômetro.

SEGRETTO, 2019, p. 91.

A presença da fala por trás (ou por dentro) da voz que canta é a principal marca que distingue a canção de outras manifestações de música popular. Ainda que o assunto principal de minha pesquisa recaia sobre os recursos da “musicalização<sup>13</sup>”, conforme será visto mais adiante, considero válido examinar, de modo sucinto, quais são os recursos da “oralização”, levando em consideração que estes podem estar correlacionados à concepção da melodia da canção e à interpretação:

**-Dêiticos:** são os indicadores de tempo, de espaço e dos indivíduos envolvidos no processo de comunicação da canção, enfatizando, desse modo, a própria situação de locução. Imperativos (“Risque meu nome do teu caderno...” – “Risque”, de Ary Barroso), vocativos (“Baby, eu sei que é assim” – “Baby”, de Caetano Veloso), demonstrativos (“Naquela mesa ele sentava sempre...” – “Naquela mesa”, Sérgio Bittencourt) e interjeições (“ah, ai que saudade eu tenho da Bahia” – “Saudade da Bahia”, Dorival Caymmi), são exemplos de dêiticos. Seu uso,

<sup>13</sup> O termo “musicalização”, em *Semiótica da Canção*, reúne dois modos de integração melodia e letra, tendo em conta uma escolha de base: o andamento (celeridade). Adiante detalharemos estes dois modos, sobretudo para aqueles que não são iniciados na teoria.

portanto, “apontam para uma circunstância enunciativa” (SEGRETTO, 2019, p .60); para nossos interesses, vale pensar os dêiticos como unidades linguísticas que, em alguns casos, podem receber destaque no tratamento interpretativo, como veremos adiante.

**-Tonemas:** são as terminações da curva entoativa (descendência, ascendência e suspensão), indicando “o tipo de vínculo estabelecido entre o enunciador e o seu discurso: afirmativo (“Não há, ó gente, ó não, luar como esse do sertão” – “Luar do Sertão”, João Pernambuco e Catulo da Paixão Cearense), interrogativo (“e eu pergunto com que roupa, com que roupa?” – “Com que roupa”, Noel Rosa), suspensivo (“...que andam suspirando pelas alcovas, que andam sussurrando em versos e trovas...” – “O que será”, Chico Buarque), etc. Certamente o compositor é o maior responsável pela observância deste aspecto na compatibilização entre letra e melodia, pois na maior parte dos casos, os intérpretes não recriam as terminações melódicas, no tocante às alturas, embora possam enfatizar, acentuar (com ênfase dinâmica ou por duração) tais terminações.

**-Elasticidade melódica:** é a alteração do “padrão melódico, adicionando notas em seu interior ou até mesmo expandindo-o consideravelmente para que possa encaixar mais sílabas, palavras ou frases” (SEGRETTO, 2019, p. 69). Uma das principais distinções entre os procedimentos de um compositor de canções e um compositor de melodias (para voz ou instrumento) repousa nessa característica que, em alguns casos, torna-se marca estilística, como em Jorge Benjor. Mas todo compositor de canção pode, eventualmente, valer-se dessa liberdade de adaptação da melodia ao conteúdo linguístico, e não o contrário, fazer com que a melodia seja sempre a mesma, embora variem as estrofes. Apenas como um dos inúmeros exemplos, examinemos “Fora da ordem”, canção de Caetano Veloso (na qual não por acaso, o autor e fã confesso de Jorge Ben faz referência a esse último, usando um dos recursos que é, conforme dito, uma de suas marcas). Na finalização da primeira estrofe, se ouve: “reflete todas as cores da paisagem da cidade que é muito mais bonita e muito mais intensa que num cartão postal”, ao todo trinta e cinco sílabas, enquanto que, na finalização da segunda, apenas nove em “é muito, é grande, é total”. A transcrição exata destas passagens em partitura, além de oferecer grande dificuldade, não acrescenta muito ao que se pode depreender auditivamente, por isso, a sugestão é ouvir a gravação. Meramente em caráter ilustrativo, faço aqui uma aproximação:

re - fle - te to - das as co res da pai sa gem da ci da de que é mui-to mais bo - ni - ta e mui to mais in ten sa do que num car tão pos tal

“Fora da ordem”, Caetano Veloso. Finalização da primeira estrofe.



“Fora da ordem”, Caetano Veloso. Finalização da segunda estrofe.

**-Faixa entoativa<sup>14</sup>:** trata-se da oscilação de altura, motivada pela alternância de sílabas átonas e tônicas. Entre duas notas, um intervalo pequeno, como segundas maiores ou terças menores (SEGRETTO, 2019, p. 71). Ouve-se a sucessão das notas mais agudas da oscilação, aquelas que contêm as sílabas tônicas, como uma faixa, tal como se o canto se desse numa única nota. Com efeito, muitas vezes, o intervalo entre as notas se altera ou até mesmo a afinação da linha das sílabas átonas deixa de ser atendida rigorosamente, e, muitas vezes isto não é considerado modificação da melodia, pois não há interferência na percepção da relação entre as notas agudas da faixa e as sílabas tônicas. Como exemplo, “Além do horizonte”, de Roberto e Erasmo Carlos. Quando cantada pelos autores, a nota “B”, da faixa das sílabas átonas, recebe um sustenido, fazendo do intervalo entre as notas da faixa entoativa uma segunda menor. Já nas gravações de Tim Maia, Nara Leão, Jota Quest e muitas outras, o intervalo é de segunda maior. Isso não compromete em nada a melodia.



“Além do horizonte”, de Roberto Carlos e Erasmo Carlos.

- **Unidades entoativas:** responsáveis por “definir o recorte linguístico da melodia que, em última instância, funda o sentido da canção” (SEGRETTO, 2019, p. 73). A melodia da canção, mesmo quando concebida numa etapa anterior à da letra, não pode ser tratada como plenamente independente dos encaixes com os recortes linguísticos da letra, sob pena de afastar a compatibilidade das duas componentes que, quando unidas, fazem “nascer” o sentido cancional. Em miúdos, para uma perfeita “oralização”, ou seja, para a detecção imediata da relação fala e canto, o desejável é que a melodia apresente um inciso correspondente a cada unidade de sentido que a letra recorta.

<sup>14</sup> Este assunto retornará no subcapítulo “Estudo do modalismo com vistas à compreensão de sua presença na canção popular urbana”.

Sa - be gen - te É tan - ta coi - sa pra gen - te sa -  
ber O que can - tar Co - mo an - dar On - de ir

“Eu preciso aprender a só ser”, de Gilberto Gil.

Cada melodia de canção propõe certo grau de aproximação da comunicação oral que usamos no dia a dia, de modo que isso pode influir diretamente na absorção do conteúdo da letra. Mas em todas é possível detectar e avaliar o emprego de um ou mais recursos para este fim, como expostos acima. Canções como “Ouro de Tolo” (Raul Seixas), “Deixa isso pra lá” (Alberto Paz e Edson Menezes), “Índios” (Renato Russo), “W/Brasil” (Jorge Benjor), “Kid Cavaquinho” (João Bosco e Aldir Blanc), “A carne” (Marcelo Yuka, Seu Jorge, Ulisses Cappelletti), “Chão de Giz” (Zé Ramalho) e muitas outras evidenciam esta aproximação. Estas e inúmeras outras pertencem ao grupo de canções que se prestam pouco a versões instrumentais, pois seu desenvolvimento melódico não prescinde da letra, que fornece a estrutura para a composição de frases, tanto no aspecto rítmico quando das curvas entoativas.

As “unidades entoativas” possuem duas “características principais”, segundo o autor: “são inusitadas e, ao mesmo tempo, plausíveis” (TATIT, 2016, p. 145). Há, conforme visto, uma grande - mas não ilimitada - variedade de curvas entoativas capazes de exprimir um determinado conteúdo linguístico. Este espectro de possibilidades serve como parâmetro para a atividade tanto compositor quanto intérprete. As atividades de ambos diferem, naturalmente, quanto ao modo de trabalhar a “oralização”. O primeiro trabalha sobre a compatibilização de conteúdos linguísticos e melodias numa etapa anterior à atividade do segundo. Este tem uma margem de manobra determinada pelas escolhas daquele. Ainda assim, pode ser dizer que, como responsável por realizar aquilo que, num estágio inicial, é apenas virtualidade, o intérprete é quem irá, efetivamente, trazer aos ouvidos do público o produto dessas manobras com as palavras e os sons (sem desconsiderar que o compositor pode, muitas vezes, “sincretizar” ambas as atividades, composição e interpretação).

E como o intérprete participa dessa “oralização”? Em Tatit (2007)<sup>15</sup>, tem-se a confirmação de que os intérpretes trabalham principalmente no plano das durações, articulando

<sup>15</sup> “Todos Entoam”, Ed. Publifolha, 2007, p. 430. É válido observar que há também alterações de timbre, especialmente nas canções em andamento mais lento, que podem configurar diferentes estados de alma do intérprete. Contudo, estes são recursos menos aproveitáveis no contexto desta pesquisa, focada em aplicações pedagógicas decorrentes do estudo da canção. Já as articulações no domínio do ritmo interessam diretamente.

ritmicamente, para nos fazer crer que “aquilo que é cantado poderia estar sendo dito”. Mesmo em canções passionais<sup>16</sup>, que privilegiam as durações vocálicas, ainda se faz possível que, por meio dessa “articulação rítmica” (MACHADO, 2012<sup>17</sup>), o canto trabalhe a favor da comunicação do conteúdo da letra.

A articulação rítmica é a maneira como a voz articula os tempos do discurso musical associados ao discurso linguístico; como constrói, no plano da expressão, cada sílaba (ação local) e, depois, cada frase (ação global) e cada período (ação global ampliada), atuando na construção de uma significação num campo extenso, mediante ações intensas.

MACHADO, 2012. p. 52.

As canções variam muito em sua arquitetura rítmica, umas mais rígidas outras, flexíveis. Especialmente nestes casos, o intérprete tira proveito da maleabilidade, sem desconfigurar a identidade da composição. Porém, considerando tudo o que foi exposto até agora a respeito da “oralização”, é possível distinguir o *rubato* - enquanto alteração do programa de durações por razões puramente musicais - das decisões de um intérprete de canção, em cuja voz as componentes linguística e musical se fundem.

Passemos ao outro polo da atividade cancional, conhecido no domínio da Semiótica da Canção como “musicalização”, está relacionado aos aspectos estabilizadores implicados pela presença da componente musical da canção. Isso permitirá a conjugação da noção de “força entoativa”, tratada até aqui, com a de “forma musical”.

#### 4.1.2 Zoom na componente musical: “musicalização” segundo a Semiótica da Canção

O termo “musicalização” reúne, no contexto da Semiótica da Canção, os recursos musicais empregados na integração entre melodia e letra. Com efeito, a “musicalização” é um polo oposto à “oralização”. (TATIT, 2016) Se considerarmos a canção como um objeto multidimensional, como de fato é, esse é um recorte teórico mostra, em oposição, os aspectos da presença da fala (“oralização”) e da música (“musicalização”).

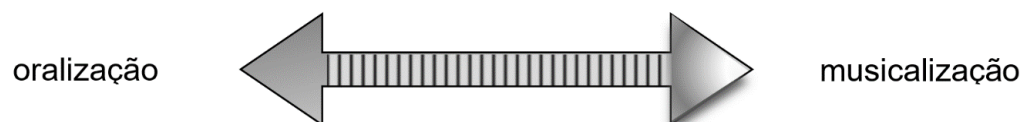


Fig. 05: Gradação (A) entre polos opostos, “oralização” e “musicalização” segundo a Semiótica da Canção. Elaboração própria.

<sup>16</sup> Adiante detalharei os procedimentos de *passionalização* em contraste com os de tematização, ambos pertencentes à noção de “musicalização”, conforme os termos da Semiótica da Canção.

<sup>17</sup> Tese de Doutorado de Regina Machado, “Da intenção ao gesto interpretativo”, USP, 2012.

Conforme se vê, a imagem representa não somente a oposição, mas uma série de possibilidades intermediárias entre os dois extremos. É sempre recomendável ter em mente que, para efeitos analíticos, são feitos tais recortes, e, mesmo que ilustradas as posições intermediárias, estas não devem ser tomadas como fixas. Há, todo o tempo, uma contínua oscilação. É justamente a natureza contínua dos fenômenos analisados que foi operacionalizada, por Zilberberg (1985), no contexto da semiótica de linha francesa. Sua proposta, a **Semiótica Tensiva**, introduz a gradação na análise, de uma forma metódica.

As formulações deste autor revelariam a dimensão semiótica da noção de silabação, oriunda da linguística:

Da sílaba de Saussure, definida como a consecução de implosões das explosões na cadeia (sintagmática) Zilberberg retira seu modelo rítmico. Da sílaba de Hjelmslev, transformada em categoria geral a ser articulada nos dois planos da linguagem, o semiótico retira uma interessante equivalência entre ritmo e sintaxe, respondendo, respectivamente, pelo plano de expressão e pelo plano de conteúdo. [...] Assim, a modulação entoativa rege sintaticamente uma sequência de acentos, da mesma forma que o tormento causado pela perda de um objeto de valor e a alegria de sua recuperação perfazem um ritmo narrativo.

TATIT, 2004, p. 69.

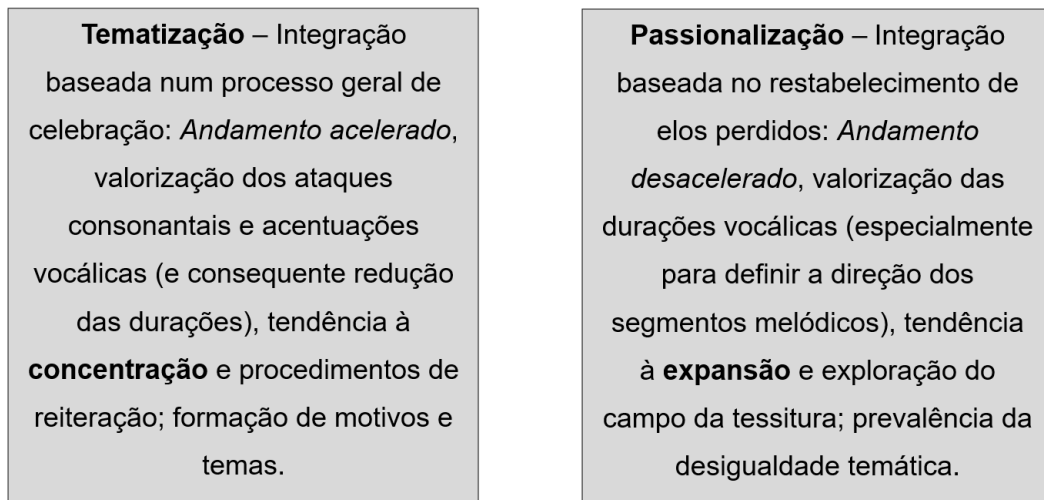
Toda essa operacionalização da natureza contínua dos fenômenos, as noções de oscilação e de gradação, são fundamentais para as proposições da Semiótica da Canção, que também lida com análises de fenômenos contínuos como a entoação, a melodia, e, mais especificamente, os modos como estas se articulam com os conteúdos expressos na letra. A Semiótica Tensiva oferece, pois, as bases para as formulações propostas por Tatit para a análise de canções.

No polo da “musicalização”, é justamente uma dimensão do tempo que irá servir de base para outra polarização: de um lado, as canções aceleradas, de outro, as desaceleradas, e, naturalmente, as decorrentes avaliações graduais que têm essa oposição como premissa.

Vejamos, sumariamente, as características destes modos de integração<sup>18</sup>, dispostas comparativamente no quadro que se segue:

<sup>18</sup>Aqui é apresentado um conjunto mínimo de noções sem as quais não seria possível avançar. Mas isto é feito com a parcimônia de não reproduzir integral e literalmente algo que está presente na maior parte das publicações de Tatit, bem como nas que têm a Semiótica da Canção por referência. Como, em Educação Musical, essa teoria é, até o presente momento, raramente articulada com outras referências teóricas mais frequentes neste domínio, talvez essa seja uma das possíveis contribuições da presente pesquisa.





Fonte: Lopes e Tatit (2008)

Inicialmente apresentados como dois polos de características opostas, o próximo passo é compreender que cada um destes modos de integração possui características centrais e outras, complementares, possibilitando assim graduar este caminho que vai de um a outro polo.

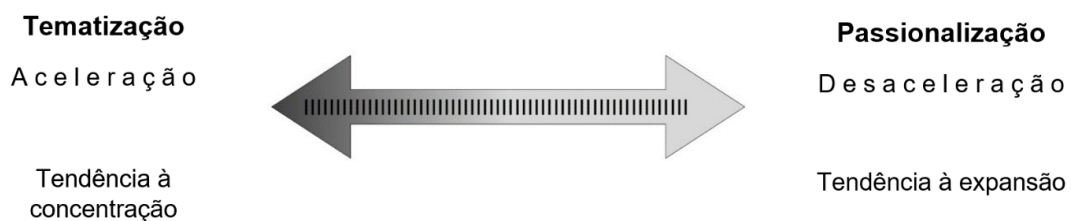


Fig. 06: Gradação (B) entre polos opostos. “Tematização” e “Passionalização” segundo a Semiótica da Canção. Elaboração própria.

A gradação entre os polos se faz pelo uso dos recursos complementares como atenuadores da tendência principal, representada pelos chamados recursos centrais.

Estas tendências mobilizam recursos musicais, como veremos logo a seguir. Antes, pontuarei, de modo ainda mais resumido, algo a respeito da profunda relação entre o uso de tais recursos e o sentido expresso nas letras, mesmo quando tal sentido não se mostre explicitamente. Evitarei os termos próprios do jargão semiótico, para tornar mais acessível o que me interessa elucidar aqui.

Como ponto de partida, proponho pensar em uma unidade primordial<sup>19</sup> entre sujeito e objeto, anterior ao início de qualquer enunciado. Esta unidade é cindida justamente pelo início, que inaugura a distinção entre sujeito e objeto.

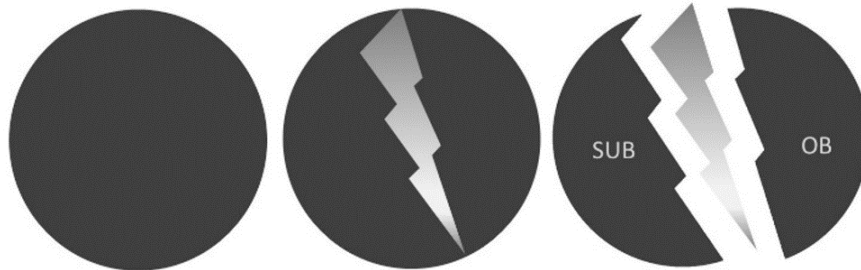


Fig. 07: O nascimento do sujeito e do objeto. Elaboração própria.

Portanto, as ilustrações acima pressupõem que sujeito e objeto formam uma unidade primordial que é desintegrada pelo início da enunciação. É válido observar que as palavras **su(b)-jeito** e **ob-jeito** têm em comum o termo “**jéter**”<sup>20</sup>, que significa “lançar”. A enunciação como que “lança” sujeito e objeto.

Nesta descrição abstrata, chamo a atenção para a distância entre sujeito e objeto.

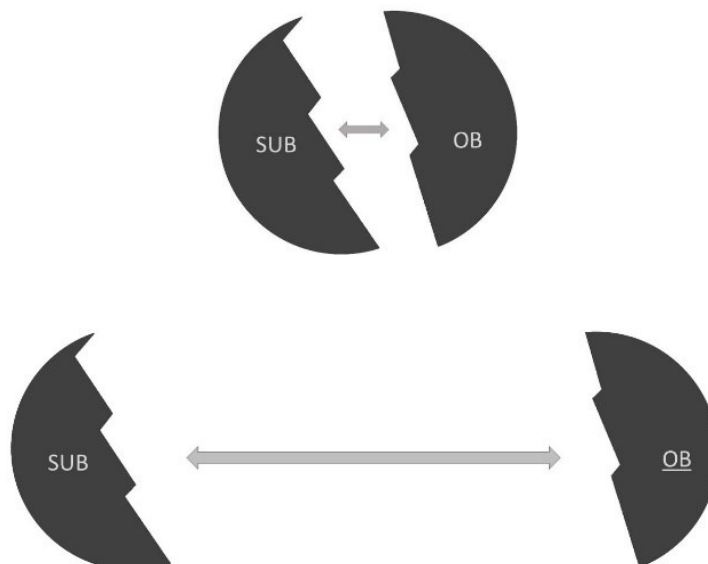


Fig. 08: O distanciamento entre sujeito e objeto. Elaboração própria.

<sup>19</sup> As referências para esta explicação encontram-se em “Musicando a Semiótica”.

<sup>20</sup> Em francês.

Tome-se essa distância como equivalente à duração. Assim, se estão perto um do outro, há pouco espaço para a duração. Este é o caso das canções temáticas: o espaço é concentrado, as notas são curtas e a tessitura pouco explorada. A tendência é a *celebração da proximidade* entre sujeito e objeto, o que, em música, irá se traduzir em recorrência temática (**identidade**), presença de refrãos, involução melódica.

Na situação oposta, há mais espaço entre sujeito e objeto. Neste caso, tanto as notas podem durar, quanto a tessitura pode ser mais explorada. A distância entre sujeito e objeto traduz-se num *sentimento de falta* (do primeiro pelo segundo) e, musicalmente, esta falta impulsionará um processo de busca, que se traduz em melodia mais extensa, expandida e na variação temática (**alteridade**), evolução melódica.

Assim, há uma articulação entre a celeridade, as possibilidades de desenvolvimento melódico e as noções de identidade e alteridade. No regime acelerado, a tendência é a concentração, justamente porque a proximidade entre sujeito e objeto não permite a duração. No regime desacelerado, dá-se o oposto.

Reformulo a seguir o quadro que aparece em Tatit (2008; 2016) e em Segretto (2019), acrescentando setas para reforçar a ideia de uma atuação recíproca dos modelos de integração letra e melodia.

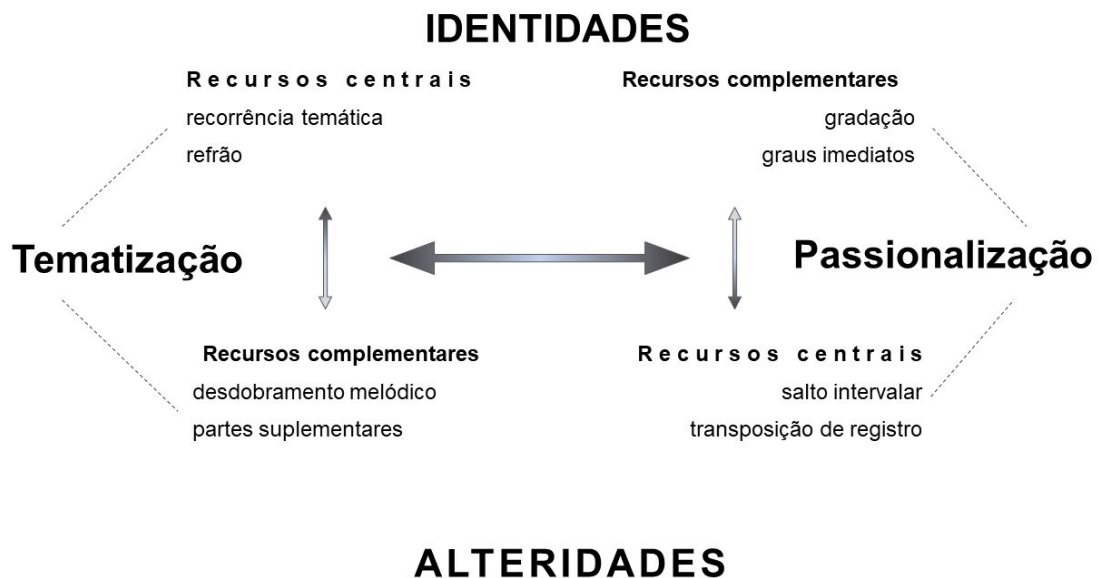


Fig. 09: Atuação recíproca dos modelos de integração letra & melodia.

Fontes: Tatit (2008;2016), Segretto (2019).

O compositor, em cada canção, irá encontrar, intuitivamente, uma maneira própria de transitar entre as polaridades, num jogo de “ascendências e descendências” (ou aumentos e diminuições) dos recursos e complementares de cada modo, em mútua interação.

[...] a ascendência dos recursos centrais da melodia temática, pressupõe, em princípio, a descendência dos recursos típicos da melodia passional. [...], no entanto, o pleno funcionamento da linguagem cancional se dá evitando saturação ou extinção das duas modalidades melódicas. Há canções que demonstram isso restabelecendo, por exemplo, um perfil passional no interior de uma configuração claramente temática.

TATIT, 2016, p. 58.

É comum ouvirmos, em canções aceleradas, com sua tendência à reiteração de pequenos segmentos melódicos, emprego de motivos e temas, e, suma, à “concentração”, uma “segunda parte” ou um “desdobramento” que apresenta características opostas, pelas quais traços de “expansão” são manifestos, tais como o aumento das durações vocálicas e a exploração da tessitura. Quando se estende uma duração vocálica, insinua-se um distanciamento entre sujeito e objeto. Isto, conforme já dito, pode ser revelar de maneira menos evidente, mas, em outros casos, pode ser quase literalmente expresso, como em:

*some longe o trenzinho ao Deus dará*  
 "Não se esqueça, amigo, eu vou voltar

“Morro velho”, Milton Nascimento.

*por que estou tão sozinho?"*  
 "Ah..."

“Garota de Ipanema”, Tom Jobim e Vinícius de Moraes.

A própria duração vocálica acusa o sentimento de falta. O uso de recursos do regime oposto, neste caso, o desacelerado, por vezes comparece apenas para que se possa atenuar a repetição continuada, renovando o interesse pela interpolação com um elemento contrastante.

Em canções desaceleradas, ou “passionais”, à tendência mais característica da variação melódica e do emprego de saltos intervalares é contraposta pelo uso da gradação melódica e dos graus conjuntos. É o que se ouve, por exemplo, em canções como “Flora” (Gilberto Gil), “Um gosto de Sol” (Milton Nascimento), “Evidências” (José Augusto e Paulo Sérgio Valle) ou “Eu sei que vou te amar” (Tom Jobim e Vinícius de Moraes). Se, na “passionalização”, a melodia constitui o próprio *percurso* de busca do sujeito pelo objeto, o uso da gradação

manifesta o “elo à distância” entre eles. Explicando: quando percebemos a lógica musical da gradação, na qual o mesmo desenho melódico vai se reproduzindo, em sucessivos patamares ou mais agudos ou mais graves, intuitivamente percebemos que é só uma questão de tempo para que se cumpra o percurso.

Em resumo, no tocante à “musicalização”, cada canção apresenta uma “economia interna” ou uma combinação própria, na qual um destes modos como “dominante” tornando o outro “recessivo”. É preciso não esquecer que, em concomitância, a “oralização”, enquanto um “modo de dizer”, está sempre no pano de fundo dessas operações de integração melodia e letra.

A mensuração das proporções – de fala, de música, de tematização, de passionalização – é, apesar de subjetiva, uma operação quantitativa, que pode contar com um certo grau de “exatidão” ao menos para aquele que avalia.

As quantificações subjetivas estão implícitas nas escolhas epistemológicas da teoria semiótica. ... “estimamos os graus dessas escalas de avaliação opondo as unidades mais e menos entre si e localizando nessa zona comedida pelo distanciamento que adquirem os seus pontos extremos.

TATIT, 2016, p. 42.

Mesmo sendo uma experiência individual, essas mensurações podem ter o aval da coletividade, ou seja, os limites dessa “faixa comedida” podem, mesmo que de modo aproximado, serem partilhados por nossa “subjetividade comunitária”. Afinal, a avaliação e combinação de “proporções” participam do nosso cotidiano, em diversos domínios e atividades que realizamos. Um dos exemplos que facilmente ilustram isto de modo mais claro é o de cozinhar. Encontrar “o ponto” do cozimento e do tempero é proceder a essas operações e poder comungar de seus resultados. Com efeito, a “faixa comedida” pode ser larga o suficiente para permitir as variações de sensibilidade de cada pessoa, ainda assim, ocupar uma posição entre os extremos indesejáveis.

Vejamos, também como ilustração, outro domínio em que as operações de aumento e diminuição/ tonificação e atenuação são inerentes ao processo avaliativo que, a depender da grandeza que está em jogo, implica em uma ou outra direção entre dois polos extremos.

## 4.2 Temperando a semiótica<sup>21</sup>

A forma como a Semiótica Tensiva trabalha a relação entre aumentos e diminuições guarda várias correspondências com a compreensão dos “princípios fundamentais” do Yin e o

<sup>21</sup> O título é uma referência ao livro “Musicando a Semiótica” (TATIT, 1998, Ed. Annablume).

Yang, que “nor-teiam todas as coisas” e em cuja “mútua vitória ou queda [...] são pais das variações” (WANG, 2001, p. 49). E, assim como a Semiótica Tensiva, o Tao – que conjuga o Yin e o Yang – opera com direções: “as coisas irão se desenvolver na direção oposta quando se tornarem extremas (p. 51). Mais precisamente, sinto-me impulsionado a promover esta aproximação entre dois domínios, tão distantes no tempo, por esta síntese: “Todas as coisas que atingiram seu apogeu se tornam em seus opostos,” (WANG, 2001, p. 49).

Em “Princípios Da Medicina Interna do Imperador Amarelo” (2001), tratado de medicina chinesa de mais de três mil anos, o diagnóstico e o tratamento de enfermidades são feitos observando-se a “*orientação* e o desenvolvimento da doença a partir da *variação* do Yin e Yang” (grifos meus). O tratado propõe mensurações de um fenômeno dinâmico, que resultam em observações acerca das direções tomadas por algo em movimento. “O frio tem a função de *condensar*; que causa a *descida*, e daí por diante se forma o *turvo*; o calor tem a função de *dispersar*; o que causa a *ascensão*, e daí em diante se produz o *luzente*” (p. 49, grifos meus).



TAO

Além de operar com direções e quantificações, termos como os grifados acima mostram avaliações que articulam extensidade e intensidade (“condensar/dispersar! “turvo/luzente”), parâmetros que estão entre os mais recorrentes em análises tensivas. Tão regularmente usados como concentração e expansão, átono e tônico, força e forma, em ambos domínios. Não custa lembrar que estes mesmos conceitos foram operacionalizados nas propostas analíticas voltadas para a canção popular, tal como as elaborou Tatit.

Há outras conexões: “Yang se associa ao desenvolvimento (da Primavera em direção ao Verão) e o Yin se associa ao ocultar (como o Outono em direção Inverno). O Yang tem a função de *ativar a energia vital*, e o Yin tem a função de *dar forma corporal* a todas as coisas.” (WANG, 2001, p. 49, grifos meus). Vale ressaltar que o binômio força/forma é um conceito-chave para a Semiótica Tensiva, e, conseqüentemente, para a Semiótica da Canção. Neste exemplo, nota-se o emprego dos mesmos termos ou de correlatos (“ativar, energia”).

Estou propondo este tempero taoísta por entender que as duas propostas, aquela sintetizada esquematicamente por Tatit (2016, p. 36) e a milenar concepção aplicada à saúde, operam com aumentos e diminuições, em uma espécie de vetorialização da interpretação de

algum fenômeno. Deste modo, há correspondências que, mesmo com objetivos muito diferentes, irão, em ambos os casos, situar a percepção acental de alguma grandeza analisada. Acento, em última análise, é uma questão relativa ao grau de intensidade. Por isto, quando digo acental, refiro-me ao aspecto da intensidade desta percepção, do valor atribuído, em suma, da quantificação<sup>22</sup> de algo de uma natureza aparentemente não quantificável.

Algo comparável, por exemplo, a quantificações das emoções. Neste caso, importaria menos o valor semântico, como a identificação de qual emoção, mas sim o seu grau.

Sem abrir uma longa explicação sobre o Tao, trouxe esta aproximação por observar que em ambos os domínios o entendimento é dinâmico, inseparável das noções de: direção, de movimento (de expansão e contração), complementaridade, quantidade, ciclo. Todas estas se fazem presentes também no domínio da Semiótica Tensiva. São duas propostas de abordagem que operam com o tempo e com sinais de aumento e diminuição, possibilitando abordar diferentes grandezas até simultaneamente, a depender da perspectiva escolhida para a análise. Ambos os sistemas operacionais realmente possuem maleabilidade suficiente para serem aplicados aos mais diversos objetos de análise.

Em Semiótica Tensiva, sabe-se que a intensidade é o que reconhece em que lugar do afeto alguma grandeza está situada. Tudo que entra no nosso espaço semiótico já entra porque tem algum valor afetivo em jogo. Algo que, nessa minha aproximação, está ligado a esta dimensão humana. No conhecimento taoísta, sabe-se que é impossível acessar o Tao absoluto, apenas o “manifesto”. Isto equivale a dizer, no jargão semiótico, “fora do texto, não há solução”.

Observando estas passagens do mesmo Tratado de medicina chinesa:

O Yang determina a energia ascendente[...] o Yin determina a forma e é descendente[...] O Yin e o Yang dentro do corpo humano devem sempre ser conservados em equilíbrio. [...] as coisas irão se desenvolver na **direção oposta** quando se tornarem **extremas**, por isso o calor extremo pode causar frio, e o frio extremo pode causar calor [...]. Todo estímulo de alegria e raiva sem **temperança**, e toda alteração anormal de frio e calor podem danificar a energia verdadeira do homem e **encurtar** sua vida. Por isso, o Yin em excesso irá virar Yang, e o Yang excessivo irá virar Yin.

WANG, 2001, p. 50-.52, grifos meus.

... note-se que há um plano intermediário, o humano. Pode ser chamado de “o passo do yang ao yin”. Este está na transição da ideia à forma, ou ainda, é o plano em que se *percebe* a manifestação da ideia (ou *força*) na *forma*. Este plano humano é também o plano do sentimento, o que nos devolve àquela questão de que tudo que entra no nosso “campo perceptivo” só o faz

<sup>22</sup> Daí o nome do livro de Tatit, 2016, “Estimar canções”. O termo vale tanto para o afeto (estima) quanto para a quantificação (estimar).

por apresentar algum valor afetivo, alguma intensidade<sup>23</sup>, ou ainda, alguma tonicidade analítica. É o plano de maior interesse desta pesquisa, pois está intimamente ligado à percepção e à presença, como uma existência acentuada<sup>24</sup>.

Recordo a frase de Riobaldo, personagem rosiano

*"O senhor sabe o que o silêncio é? É a gente mesmo, **demais**."*

Observe-se também que no emprego do termo “encurtar”, o texto em questão opera com uma noção baseada em duração. Não se pode esquecer que, na aproximação entre a fenomenologia de Merleau-Ponty e a Semiótica (TATIT, 1997, p. 29), “corpo é duração”. De tudo isto resulta, na perspectiva desta aproximação que proponho, que o plano humano é o plano da duração, do “corpo que sente” (TATIT, 1997, p. 13).

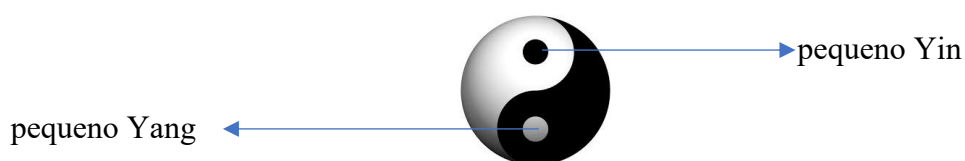


Fig. 11: O pequeno Yin e o pequeno Yang.

Esta imagem mundialmente difundida nos mostra um grande Yin (parte preta da esfera) e um grande Yang (parte branca da esfera), respectivamente, contração e expansão. Ambos contêm intrinsecamente a possibilidade do outro: um pequeno Yin dentro do grande Yang e vice-versa, como existência dual e interdependente. O Tao nos recorda o movimento incessante, não uma estrutura imóvel, um esquema de posições bem estabelecidas, mas descontínuas. O pequeno ponto, de cor e polaridade oposta, introduz um sinal de mudança de direção, e possibilita uma gradação – para menos ou para mais, a depender da grandeza que em questão. Assim, seja qual for o processo que se examina, este passa a ser entendido como gradativo e contínuo.

<sup>23</sup> Outra faceta desta intensidade é a do andamento, assunto que já é tratado em outra parte deste texto. Vale lembrar que o andamento articula duração e velocidade, e é um conceito importantíssimo tanto em Semiótica quanto, por motivos óbvios, em Música. Mais do que na questão do treinamento para e da performance musical em si, a importância do andamento em relação à percepção (musical) é que que está o tempo inteiro sendo convocada durante todo o texto da tese.

<sup>24</sup> “*A presença nada mais é que a existência acentuada*”, (TATIT, 2020, em aula).



Em seus estágios iniciais, de concepção estruturalista, a Semiótica de linha francesa – aquela que está na base da Semiótica Tensiva – ainda não tratava de “conceitos de natureza contínua” (TATIT, 1997, p. 13), como o tempo e a dimensão afetiva, as “paixões<sup>25</sup>”. Mas, que fique claro, apesar de apontar para um estágio da Semiótica em que não havia muito espaço para gradações, não quero dizer que este tenha sido negado posteriormente. O que de fato ocorreu é que pensamento estrutural foi absorvido pelos estágios posteriores, até chegar ao da Semiótica Tensiva, domínio no qual nasce a Semiótica da Canção. Sem perder a base estruturalista greimasiana, Zilberberg, a maior referência desta Semiótica, dinamiza a teoria, traz movimento à estrutura. Mas é Tatit quem concebe uma síntese esquemática das operações analíticas.

Movimento, palavra de múltiplas atribuições e aplicações a inúmeros domínios, se expressa, dentro da concepção chinesa, no “Ciclo dos Cinco Elementos”, como manifestação do céu (força) na terra (forma).



TAO



CICLO DOS CINCO ELEMENTOS

(manifestação do Tao)

Como movimento, podemos ver o ciclo de geração dos elementos, onde água gera madeira, que gera fogo, este gera terra, a terra gera o metal e este gera água. De um ponto de vista mais amplo, todo o ciclo se configura como um ciclo maior, onde a água é o máximo de Yin e, a partir de um movimento yang (madeira) alcança a máxima expressão do Yang (fogo), para então começar a se contrair (movimentos terra e metal) até retornar à água. Novamente a

<sup>25</sup> Refiro-me, com o termo “paixões” ao trabalho de GREIMAS, A.J & FONTANILLE, J. **Semiótica das paixões**, São Paulo, Ártica, 1993.

máxima expressão do Yin. Assim como podemos observar este movimento nos ciclos da natureza, nas estações do ano.

São os caminhos da terra e do céu. Como o nascimento, crescimento, desenvolvimento, colheita e armazenamento de todas as coisas são levados a efeito de acordo com a regra de crescimento e declínio do Yin e do Yang, então o Yin e o Yang são os princípios que norteiam todas as coisas. [...] Na mútua vitória ou queda do Yin e do Yang, a situação será de variações inúmeras, portanto o Yin e o Yang são pais das variações.

WANG, 2001, p. 49.

Finalmente, o “Quadro das Direções Tensivas” (TATIT, 2016, p. 36) que, conforme dito, opera com aumentos e diminuições. Como nesta “semiótica da gradação de intensidade” (expressão usada em aula por Luiz Tatit) interessa menos o termo (como extinção, saturação) mas sim, interessa o conjunto dos sinais (de “menos” e “mais”), aplicar um outro modo de leitura que também busca uma quantificação bem graduada do índice de uma presença (de Yin e ou Yang) vejo como uma analogia bastante cabível. Unindo o Quadro de Tatit com a icônica imagem do Tao, ilustro e encerro a aproximação entre domínios teóricos a que me propus.

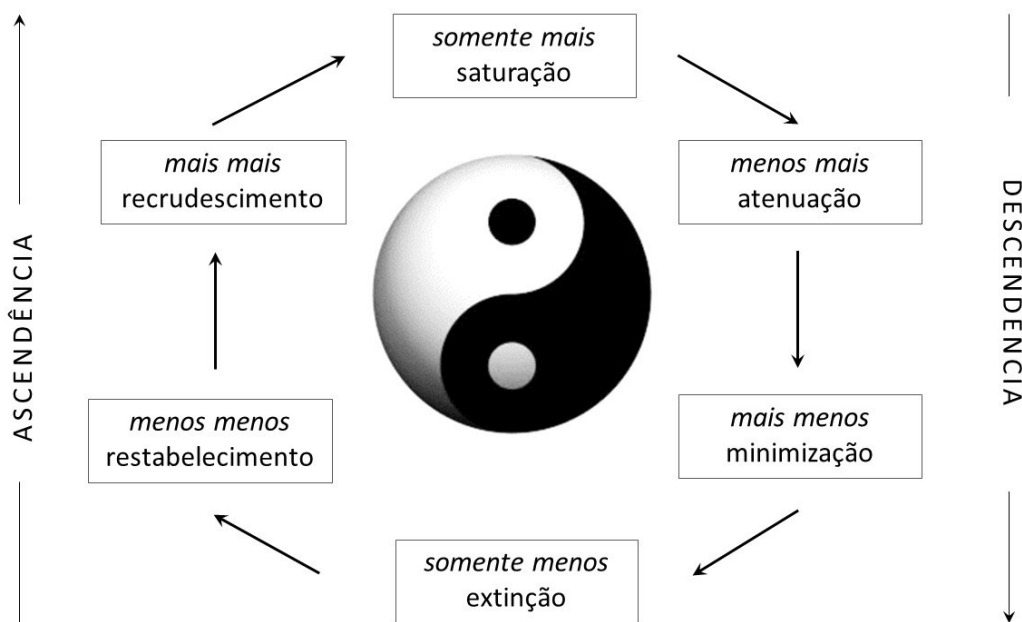


Fig. 12: Fusão do “Quadro das Direções Tensivas” (TATIT, 2016, p. 36) e a imagem do TAO.

### 4.3 O tempero do cancionista

Importante observar que, “no mundo da canção, onde os artistas ‘temperam’ suas criações com mais (ou menos) música, mais (ou menos) fala, mais (ou menos) celebração e mais (ou menos) desencontro afetivo” (TATIT, 2016, p. 16), essas estimativas normalmente primam por evitar a exacerbação de qualquer uma destas direções. O compromisso, muitas vezes inconsciente, é com a territorialidade instituída e cultivada por todos os que de algum modo interagem com a canção. Não somente os compositores, mas, de certo modo, também os intérpretes e ouvintes percebem quando os limites estão próximos ou quando são transpostos.

Pode acontecer a percepção de um “excesso de música”. É quando, por exemplo, um ouvinte habituado ao comportamento vocal mais típico dos cantores de MPB estranha os melismas e maneirismos próprios dos intérpretes norte-americanos, aplicados a uma canção brasileira. Este mesmo ouvinte talvez considerasse o rap um “excesso de fala”, e, deste modo, excluísse o gênero do conjunto a que se pode denominar “canção”. Mais uma vez, a subjetividade dessas avaliações não impede coloca-las num quadro esquemático, como o que foi apresentado. Mesmo seu caráter subjetivo é passível de questionamento. Com Hennion (2011), pode-se dizer que estas avaliações se dão de modo análogo ao processo de formação do gosto: “uma atividade altamente equipada, instrumentada, situada, coletiva” (HENNION, 2011, p. 268). Por isto, o habitual torna-se parâmetro, tanto para os que produzem quanto para os que fruem a música.

É válido dizer ainda que sobretudo a atenuação do “excesso musical” exige despojar-se de convicções que porventura advenham de um prévio estudo musical. A centralidade da integração melodia/letra reposiciona outros aspectos musicais, como a harmonia, os timbres, e outros como: espacialização, textura, técnica vocal ou instrumental, etc. Não os exclui, mas os reposiciona.

Atenuar ora o excesso de música ora o excesso de fala, na esperança é, fundamentalmente, uma preocupação do compositor, mas pode estender-se ao intérprete. Embora este atue em um projeto já previamente desenhado, a celeridade com que ele, intérprete, irá transitar pelas alturas e durações programadas é fruto de uma escolha. No plano geral, esta escolha do intérprete abrange toda a extensão da canção (ou de uma seção inteira). Nesse plano, o intérprete decide o caráter da obra, sua tendência global à euforia ou disforia. Noutras palavras, estamos falando aqui da conhecida relação entre o caráter e o andamento. No plano local, cada sílaba é um ponto que pode se dilatar ou contrair e nisto as decisões do intérprete

também operam com aumentações e diminuições, que, em última análise, irão interferir diretamente no “modo de dizer” que está em jogo em sua interpretação.

No contexto de minha pesquisa, este papel pode ser desempenhado pelo estudante de música, não importa se cantor ou instrumentista. Compreender o jogo descrito acima só é possível por meio da experiência de cantar com letra, e não apenas solfejar. Se ao compositor coube a tarefa de unir letra e melodia, combinando os recursos dos modelos expostos acima, ao intérprete reserva-se, em muitos casos, a possibilidade de alterar o efeito da dominância de um ou de outro modo de integração. Atuando diretamente no parâmetro “andamento”, o intérprete pode até mesmo inverter a impressão global do caráter de uma canção. Por ser uma das justificativas mais convincentes para renovar o interesse numa nova interpretação, é possível encontrar inúmeros exemplos dessa interferência do andamento no trabalho de cantores conhecidos como Caetano Veloso, Maria Bethânia, Ney Matogrosso, João Bosco, e muitos outros. Lembrando que além desta escolha de caráter global, referente ao andamento de base, o intérprete conta também com o recurso local da articulação rítmica, reveladora da presença da fala no interior da voz que canta.

Por tudo isto, acredito que investir no tratamento analítico deste objeto de estudo, além de possibilitar ao estudante de música o conhecimento profundo da canção, coloca-o em contato com a possibilidade manipular a junção melodia e letra, avaliando os efeitos de suas escolhas. Um estudo que não seria possível realizar se não fossem consideradas estas questões levantadas pela Semiótica da Canção. Como, no universo da música popular, muitas vezes as decisões interpretativas são partilhadas entre o cantor, o arranjador, os membros de uma banda, os integrantes de uma dupla, etc., todos podem se beneficiar de um conhecimento mais consistente acerca do objeto, desde que este seja partilhado. Aquilo que comumente se realiza de modo intuitivo poderá, com isto, contar com fundamentos teóricos esclarecedores.

Os exemplos de interpretações que alteram o andamento e, conseqüentemente, o caráter, são numerosos. Cito apenas alguns: “Felicidade”, de Lupicínio Rodrigues, com o Quarteto Quitandinha ou com Caetano Veloso; “Me chama” com João Gilberto ou com Lobão, autor da canção; “Marina” de Dorival Caymmi, na interpretação do próprio ou naquela realizada por Gilberto Gil, e assim por diante.

Vale deixar claro que essa relação do andamento e o “caráter” não é desconhecida por estudantes e professores de música. Mas ela é conhecida de maneira experimental, sem necessariamente uma reflexão teórica. Porém, a compreensão da maneira pela qual a Semiótica da Canção chega à consideração do andamento como chave para a compreensão do jogo de dominâncias e recessões no interior da melodia da canção leva a um domínio teórico mais

profundo. Aqui será proposto, mesmo que de maneira breve, retomar alguns de seus fundamentos da teoria de Tatit, que remontam à Semiótica Tensiva, de Claude Zilberberg, mais especificamente suas formulações a respeito do tempo. Além de explicar a seleção do andamento como aspecto fundamental para funcionamento dos modos de integração reunidos no termo “musicalização”, as mesmas formulações sobre o tempo poderão, mais adiante, balizar procedimentos em sala de aula.

#### 4.4 Quatro dimensões temporais: “tempo tempo tempo tempo”<sup>26</sup>

Desenvolvidas por Claude Zilberberg em *Relativité du rythme* (ZILBERBERG, 1991) e trazidas à tona no livro “Musicando a Semiótica” (TATIT, 1997, p. 152, 153), as formulações que serão sumariamente expostas a seguir podem ser entendidas como uma descompactação do tempo em quatro dimensões:

Tempo cronológico	É aquele que corresponde à sucessão inexorável que transforma o presente em passado.
Tempo rítmico	Neutraliza essa sucessão pela instauração de uma lei de alternâncias e conservação baseada na reiteração.
Tempo mnésico	Em vetor contrário ao tempo cronológico, o tempo mnésico se relaciona à memória.
Tempo cinemático	Relaciona-se às oscilações de andamento que ora destacam os limites, contrastes e demarcações, ora os intervalos e a continuidade.

Fig. 13: As quatro dimensões temporais. Fonte: Tatit (1997).

O rendimento destas noções para a análise de canções se distribui por toda a extensa obra de Tatit sobre canção popular<sup>27</sup>. Homologados os planos de conteúdo e de expressão, toda a análise recai sobre a junção letra e música, mesmo quando, momentaneamente, são observados alguns aspectos literários ou os efeitos das escolhas puramente musicais. Letra não precisa ser tratada como poesia. Canção também não necessariamente atende a critérios usados

<sup>26</sup> Referência à canção “Oração ao tempo”, de Caetano Veloso.

<sup>27</sup> Para uma análise pormenorizada das interações entre estas dimensões temporais, remetemos o leitor ao livro “Musicando a Semiótica”, de Luiz Tatit, (Ed. Annablume, 1997, p. 20-22).

para análise de música. Ainda que haja, por escolha de cada compositor, um investimento mais acentuado num ou noutro aspecto, pensando deste modo podemos considerar a grandeza de canções guardadas como um tesouro pela nossa cultura e que não apresentam valor se duas componentes forem tomadas em separado. Isto nos leva a reconhecer a singularidade desta forma de arte que conjuga suas componentes – linguística e melódica – de tal modo que, ao analisar uma delas, precisamos levar a sua contraparte, para um entendimento pleno do seu valor dentro da canção. Por isto é possível entender o que fora mencionado acerca do papel estabilizador da forma musical.

Em se tratando de canção, contudo, o plano da expressão não se caracteriza apenas pela ordenação fonêmica e prosódica, que geralmente é pouco elaborada, mas, sobretudo, pela **estabilização e conservação** do elemento melódico. A letra de canção, como se sabe, pertence a uma esfera de valores muito particular, altamente comprometida com a melodia e todo o aparato musical circundante [...] A **fixação** da sonoridade na canção é basicamente um problema musical.

TATIT, 2007, p. 237, grifos meus

Este trecho explicita o papel da “fixação” da “sonoridade” como uma questão musical, dispensando, em muitos casos, recursos poéticos ligados à sonoridade da palavra. Embora a canção possa também se aproveitar da presença de recursos como rima, aliterações e métrica - que não deixam de ser, em última análise, um pouco de música dentro do domínio da palavra - nesse trecho acima há uma clara ênfase na distinção entre letra e poesia. Tatit salienta o papel de “estabilização e conservação” que fica a cargo da melodia em seu encontro com a letra (“e todo o aparato musical circundante”, uma de suas raras menções às camadas em torno ao núcleo). Disto se conclui que a atuação da memória se relaciona muito mais às reiterações próprias da linguagem musical que ao emprego de recursos próprios do universo da poesia. Vejamos como as referidas dimensões temporais de Zilberberg (1991) ajudam a compreender como tais recursos atuam.

De um lado, o tempo rítmico regula a expansão do tempo cronológico, atenuando sua inexorável sucessão. Noutros termos, pode-se dizer, com Tatit:

[...] o tratamento rítmico encerra o elemento sucessivo numa ordenação tal que reduz consideravelmente o seu aspecto irreversível e imprevisível. [...] O ritmo, na qualidade de algo que precisa ser mantido para assegurar coesão do sentido, desempenha um papel conservador no interior do percurso sintagmático. Ao se instaurar a lei entre os elementos melódicos, o tempo rítmico neutraliza, até certo ponto, a inexorabilidade do tempo cronológico, fazendo coexistir impressões de simultaneidade ao lado de impressões de sucessividade.

TATIT, 1994, p. 70 e 71.

Também o tempo mnésico possui função atenuadora. “Da incidência do tempo mnésico sobre o tempo cronológico, por exemplo, decorre a retenção do processo num sistema de relações associativas” (TATIT, 2007, p. 70). Assim, juntos, ritmo (na acepção semiótica) e memória interferem na percepção da sucessão de ocorrências no tempo, contribuindo para o reconhecimento de identidades, diferenças, repetições, variações, alternâncias, etc., imprescindível para a percepção e compreensão do desenvolvimento musical expresso na melodia e também, é claro, nas camadas ao redor dela.

A noção desta atuação das duas dimensões temporais, rítmica e mnésica, sobre o a dimensão cronológica, se articula ainda com a grande reguladora das impressões globais: a dimensão do tempo cinemático, compreendido aqui como andamento – e aqui coincidem as acepções semiótica e musical. Por poder abreviar ou alongar a temporalidade cronológica, o andamento, determina o modo como percebemos as durações, breves ou longas, e, de resto, altera nossa percepção de um modo geral.

É importante frisar, para evitar qualquer erro interpretativo, que todas estas observações tratam apenas da relação entre letra e melodia. Portanto, deve ser levado em conta que o andamento, dentro deste limite, é revelado pelas durações das sílabas, ou seja, pelos sons vocálicos. Com efeito, por um lado, a aceleração encurta as durações e, como foi visto, também as distâncias, reduzindo o espaço, concentrando-o. Por outro lado, a desaceleração as estende, surtindo efeito também sobre o espaço, que se abre<sup>28</sup>. Isto é fundamental para a compreensão do estado de junção ou disjunção entre sujeito e objeto, expressos tanto na letra quanto na melodia de uma canção. Dentro disto, cabe uma observação sobre melismas, embora estes não sejam muito característicos dos intérpretes de canção popular brasileira<sup>29</sup>. Conforme dito por Tatit:

[os melismas] “expressam, em geral, estados passionais do intérprete. Se não altera a sílaba, não há nova consoante, o que praticamente impede o ingresso de outros conteúdos intelectivos (outras referências temáticas ou figurativas na letra). Oscilação vocálica quase sempre corresponde à modulação emocional. É uma intensidade pura que revela muito mais do íntimo do sujeito do que da natureza do objeto”.

TATIT, 2019 (informação verbal)<sup>30</sup>.

<sup>28</sup> Este abrir/fechar/abrir tem relação direta com o conceito de Silabação. Ver TATIT, L. **Semiótica da canção**, 3ª edição, 2007. p. 59-128.

<sup>29</sup> Faz-se a ressalva de que, por influência de modelos de canto estrangeiros, sobretudo daqueles frequentes nos programas de competição de cantores, esses melismas têm sido incorporados cada vez mais ao modo de cantar brasileiro.

<sup>30</sup> Esta e a próxima citação foram respostas de Tatit à pergunta que lhe fiz por e-mail, em conversa informal acerca do assunto.

Nestes casos, os melismas, portanto, apenas intensificam a passionalidade. Tatit prossegue, falando de outro tipo de uso do melisma, mais ligada à expressão puramente musical, de um modo alheio à integração da componente melódica ao conteúdo da letra:

Há casos, porém, de melismas estritamente musicológicos, aqueles que pouco tem a ver com o estado emocional da canção e sim com a performance técnica do cantor. É quando o intérprete gosta de exibir sua perícia em deslocar-se melodicamente pela canção sem se perder na harmonia. Na primeira passada, o cantor apresenta a melodia original da música e, na segunda, introduz os melismas em diversas sílabas, mostrando que jamais se repete... É comum que nossos cantores formados em Harvard ou influenciados pela música lá praticada (ex. notório: Ed Motta, mas Johnny Alf também cantava assim) se esmerem em melismas musicológicos, como se a voz fosse um instrumento qualquer entregue ao improviso.

TATIT, 2019 (informação verbal).

Observe-se, portanto, que até este ponto, não entram em questão os elementos do arranjo. Mesmo que nele sejam propostas céleres subdivisões rítmicas, as durações vocálicas estendidas promovem o efeito passional que acusa uma distância entre sujeito e objeto, que pode ou não ser explicitada na letra, mas que, de todo modo, se percebe por meio da escuta. Naturalmente, existe uma correspondência entre as impressões advindas da melodia cantada (com letra) e as outras “camadas” que são ouvidas no arranjo da canção. O efeito de se ouvir uma melodia numa interpretação que empregue, nos termos de Ulhôa, a “métrica derramada”, tendo por base um acompanhamento sem pulsação regular é diferente de se ouvir a mesma melodia cantada, porém sobre um acompanhamento pleno de regularidades e subdivisões rítmicas. Basta compararmos, por exemplo, as interpretações de “Na baixa do sapateiro” na versão de Elis Regina, ao vivo, em Montreux<sup>31</sup>, e na de Caetano Veloso, em seu disco “Livro”<sup>32</sup>. Deste modo, uma melodia pode apresentar características passionais, como durações vocálicas estendidas, sobre acompanhamento vívido do ponto de vista das subdivisões rítmicas. Um bom exemplo é “É preciso perdoar”, de Carlos Coqueijo e Alcivando Luz, na versão de João Gilberto<sup>33</sup>. Pode-se até reconsiderar o termo composição como o resultado dessa interação entre o canto e o arranjo, como “camadas superpostas” (MOLINA, 2017, p. 65). Mas, por ora, interessa-me mais tratar do “núcleo de identidade”.

Este delineamento do objeto canção popular com foco na relação melodia e letra levou-me a perguntas subordinadas à questão central. Como a voz articula os tempos no discurso musical, associado ao discurso linguístico (MACHADO, 2012)? Que ajustes de acentuação decorrem relação entre unidades entoativas e recortes melódicos (SEGRETTO, 2019)? Como

<sup>31</sup> Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=5AMwn2YXI6M>

<sup>32</sup> Pode ser ouvida em <https://www.youtube.com/watch?v=mdoUcoX9ySE>.

<sup>33</sup> Atenção especial à levada rítmica da percussão: <https://www.youtube.com/watch?v=cbYq-9rdO6s>



as avaliações interpretativas de dominâncias e recessões dos modos de integração (TATIT, 1986; 1994) podem oferecer elementos para reinterpretações? Em todas estas questões vi prenúncios de caminhos pedagógicos possíveis para o uso da canção em sala de aula de percepção musical. Alguns renderiam mais que outros, ao menos dentro do âmbito desta pesquisa.

A respeito destas perguntas, é válido notar que as duas primeiras estão relacionadas a aspectos temporais, com consequências na acentuação rítmico/melódica. Têm a ver com ações intensas, decisões locais, em pontos ou pequenos trechos do discurso cancional, ou seja, melódico/linguístico. A terceira pergunta, por sua vez, convida a um olhar mais amplo, que contemple a canção como um todo, avaliando possibilidades de manipulação do andamento da canção inteira ou de seções maiores. As duas primeiras propõem o exame da junção letra e melodia como uma estrutura rítmica, cuja flexibilidade pode ser testada com vistas a valorizar o que é dito. A terceira questão oferece recursos interpretativos para mudar a perspectiva do que é dito, revelando, através, sobretudo, do andamento, uma possibilidade de leitura. Isto porque, conforme visto, o andamento é um indicador da proximidade ou da distância entre sujeito e objeto.

Estas perguntas, portanto, refinam o entendimento da junção letra e música e, mais especificamente, de como os aspectos temporais estão inextricavelmente imbricados no sentido. Trata-se, portanto, de uma consciência mais precisa da natureza da canção popular, fundamentando seu possível uso como instrumento de aprendizagem.

Esta consciência pode tornar-se musicalmente interessante, de modo a envolver não somente cantores, mas todo estudante de música, se for levado em conta que seu desenvolvimento prescinde da observância de aspectos técnicos do canto, tais como emissão, timbre, apoio, etc. Seu desenvolvimento está intimamente relacionado ao “modo de dizer” e este é um parâmetro acessível a todos os falantes da língua. Ele incide diretamente sobre habilidades rítmicas e outras competências relacionadas ao fraseado. Resulta da busca de conciliação entre a “instabilidade” da fala com a “estabilidade” da música. Assim, tal desenvolvimento poderá, em alguns casos, exigir que se leve em conta até mesmo questões relacionadas ao ouvido harmônico, pois, ao atrasar ou adiantar sílabas/notas do canto, pode vir a promover a incompatibilidade entre melodia e harmonia. É, a meu ver, uma consciência que envolve múltiplos aspectos musicais, sempre articulados com o texto, e que pode envolver qualquer estudante que lide de algum modo com a canção.

No capítulo 7, será descrito o tipo de experiência que decorre dessa atenção ao “modo de dizer” e aos aspectos expressivos implicados nisto, em especial as variações de celeridade,

características da fala. Antes, voltemos nossas atenções para um dos procedimentos mais frequentes nas aulas de Percepção Musical o solfejo, e para sua face menos conhecida, a solmização. O propósito é refletir sobre seus fundamentos, a fim de encontrar as divergências e os pontos em comum entre os objetivos dessas duas práticas e o do presente trabalho.

É o que será visto no próximo capítulo.



## 5. REFLEXÕES ACERCA DE DISPOSITIVOS DIDÁTICOS DA MUSICALIZAÇÃO: repensando o solfejo e a solmização

O uso da voz como instrumento de aprendizagem musical gera, no contexto da escola formal, uma associação imediata ao solfejo. Tão imediata que, muitas vezes, os educadores já não se perguntam sobre outros usos da voz nem sobre o próprio solfejo.

Mas, afinal, sabemos mesmo o que é o solfejo e qual a sua finalidade?

A estas duas simples perguntas iniciais justapõe-se outra, mais especificamente ligada ao foco desta pesquisa:

- de que maneira a canção popular pode dialogar com os fundamentos e os propósitos do solfejo?

Movido por tais interesses, percebi a necessidade de abrir e delimitar um espaço para o estudo dos fundamentos do solfejo, o que me levou a estudar também a solmização e ponderar a respeito dos sistemas de nomeação das notas – dó fixo, e dó móvel. Para tanto, foi necessária uma revisão de caráter teórico, reflexivo, que ora se apresenta.

Para ampliar a perspectiva desta revisão, realizei entrevistas com educadores musicais que utilizam canção popular em sua rotina profissional e com cancionistas arranjadores. Foram entrevistados alguns educadores que utilizam sistematicamente a canção popular em suas práticas. Além destes, também foram entrevistados cancionistas arranjadores. No entanto, exceto as entrevistas com Abreu (2018, 2019, 2020), nas demais, nenhuma interseção com as experiências desenvolvidas na pesquisa. Se, por um lado, isso reduziu drasticamente as possibilidades de aproveitamento do conteúdo das entrevistas, por outro atestou a especificidade da minha perspectiva.

Este capítulo irá dedicar algumas linhas a cada um dos tópicos que se delinearam a partir do estudo dos fundamentos do solfejo. Desde já, fica assumida certa parcimônia em adentrar e desenvolver assuntos demasiado amplos. A medida do aprofundamento é dada pelo objetivo deste capítulo, qual seja, o de compor um quadro geral dos tópicos decorrentes das perguntas iniciais dirigidas à conceituação e função do solfejo, articulando-os com o objeto canção popular. Quando pertinente, algum comentário colhido nas entrevistas será recuperado e colocado em cotejo. Deste modo, apresento, ainda que sinteticamente, relações entre: solfejo e enunciação; solfejo e canção; dó móvel e canção; solmização e manossolfa no Método Kodály; partitura e canção; tipograma e canção; solmização de canções.

Talvez por já ter se tornado uma prática mecânica (BERNARDES, 2001; MUSUMECI, 1998; ALCÂNTARA NETO, 2010), o revisionismo acerca do solfejo pode apontar para sua anulação como meio musicalizador. Contudo,

Panaro (2011: 23) constata em Barbosa (2009) e Bernardes (2001) a adoção de uma postura crítica às atividades de solfejo e ditado, acompanhada do reconhecimento de que bani-las das aulas de Percepção Musical é uma solução superficial para os problemas da disciplina.

HORN, 2017, p. 18.

Neste sentido, ainda em caráter introdutório, proponho uma breve reflexão sobre uma questão de dupla face, que talvez subjaza a todo o presente capítulo:

➤ Como buscar conectar o ensino de música à realidade e à diversidade cultural de um país em que a educação musical não está regularmente presente na formação das crianças e jovens

e, ao mesmo tempo,

ainda se interessar pelo solfejo, mesmo sendo este uma prática de tradição europeia, que, ao menos aparentemente, traz embutida uma concepção musical específica?

Assim enunciada, esta pergunta parece prefigurar uma resposta: isto não é coerente. Mas será que tomar o solfejo, tal como resumido nesse enunciado, permite alcançá-lo naquilo que possui de fundamental, se consideradas suas origens e suas potencialidades como dispositivo no processo de aprendizagem musical? Embora passível de outras abordagens críticas, principalmente relativas ao seu uso, o solfejo carece de uma reflexão acerca de seus fundamentos.

Entender que isto seria como uma reabilitação o solfejo é partir do pressuposto de sua desabilitação. Esta não é a direção tomada por esta pesquisa e, conseqüentemente, pelo presente texto. Mas para isto, veremos que a revisão de seu conceito original é imprescindível. Ainda que consideremos, por um momento, solfejo e leitura de partitura como sinônimos, não custa lembrar esta prática visa uma compreensão musical que possibilite, dentre outras coisas, “o conhecimento estrutural de uma linha melódica tonal em termos de estruturas funcionais delineadas através de movimentos escalares e arpejos (SANTOS, HENTSCHKE e GERLING, 2003, p. 37). Com Swanwick (1994, p. 83), atente-se para metas ainda mais altas, nas quais os níveis de "percepção e controle de materiais sonoros, projeção e localização de caráter

expressivo, consciência da estrutura dinâmica e do valor" possam ser alcançados por meios como o solfejo.

Dos múltiplos pontos de vista possíveis acerca do assunto, o que me interessa focar é que, tendo como eixo o uso da voz, o solfejo pode oferecer caminhos para uma auto estruturação da escuta, encarnando-a, literalmente, no ato de cantar. Desde a identificação de um centro tonal - tomado aqui como um som de altura definida em torno ao qual as outras alturas se organizam hierarquicamente - até os agrupamentos de unidades de sentido musical e a percepção das estruturas como frase e período, a realização do solfejo tem sempre o potencial de mútua reflexão: a de diagnosticar o grau e o teor da percepção musical do estudante e a de, em espelho, fomentar o desenvolvimento da mesma.

Em comum com o solfejo, a canção popular tem a melodia como um elemento axial. Como visto no capítulo anterior, a melodia forma, integrada à letra, o “núcleo de identidade” da canção. Por este motivo, parece inadequado partir do pressuposto da inabilitação do solfejo como meio musicalizador, ao menos sem refletir a respeito de seus propósitos originais.

## **5.1 Solfejo e enunciação**

Mais além dessa perspectiva do centramento na voz, que coaduna solfejo e canção, há algo que eu gostaria de trazer à tona: a função do solfejo como forma de apropriação da linguagem musical. Este é um ponto que dispensa citações, pois inúmeros autores concordam que a esta é a função principal deste dispositivo didático, mesmo que variem as formas pelas quais isto é feito. Mas, para uma certa ampliação do entendimento do que vem a ser esta apropriação da linguagem, eu convoco a voz de Benveniste, associando essa apropriação, no domínio da música, à sua teoria da enunciação. Procurarei, dentro dos limites do escopo de minha pesquisa, apresentar muito resumidamente esta teoria.

Para tornar este modesto resumo o mais claro e acessível que possa ser, vou dispor em frases curtas uma sequência de conceitos, na esperança de que isto se mostre suficiente para um entendimento geral, que é somente o que considero necessário para o que se seguirá, neste mesmo capítulo.

A pedra de toque da teoria de Benveniste (1974) é a pergunta: “como passar da língua à fala?”. A resposta é: “pela enunciação”.

O que é enunciação? “Apropriação da língua por um ato individual” (BENVENISTE, 1974, p. 80). Para tanto, é preciso que um conhecimento internalizado da língua para que seja possível enunciar. Pode -se dizer que a “enunciação é a instância da mediação entre a língua e

a fala” (FIORIN, 2017, p. 971). Por sua vez, “instância é o conjunto de categorias que cria um determinado domínio” (FIORIN, 2017, p. 971). E “categoria é uma noção que vai servir para agrupar uma classe de elementos da realidade”<sup>1</sup>.

Quando pensamos em elementos da realidade pensamos em classes, e classes representam características comuns. No tocante a categorias linguísticas, podemos pensar nos substantivos, pronomes, numerais, etc., que vão significar a enunciação que ocorre como ponte entre a língua e a fala. Mas, em se tratando da linguagem musical, basta pensarmos que nela também agrupamos características comuns, tanto de elementos isolados dentro de um acontecimento ou de um discurso musical, como sons com ou sem altura definida, como relacionando um discurso ao outro, como na conceituação de um estilo ou gênero musical ( os baiões de fulano, os sambas de beltrano, etc.). A categorização se faz presente na lida comum com a linguagem musical, mesmo que ela se processe de modo muito modesto ou mesmo inconsciente.

Por fim, o mais importante: “a enunciação é a instância do “eu” do “aqui” e do “agora”<sup>2</sup>. De que maneira isto pode ser útil para ampliarmos o entendimento das potencialidades do solfejo como dispositivo de apropriação da linguagem musical, ou, se preferirmos, de um certo domínio dentro da linguagem, domínio este relacionado à organização (interna) das alturas e do ritmo, ao desenvolvimento fraseológico e, conseqüentemente, a noções formais? Neste sentido, entendo que o solfejo pode ser considerado como um meio para aproximar o aluno das condições de “enunciação”, dentro da linguagem musical.

Mais que a decodificação de uma notação, mais que a leitura, solfejo (e , conforme será visto adiante, sua correlata, a solmização) são tomados como um conjunto de práticas que propõem reconhecimento auditivo e intelectual de alguns elementos da linguagem musical e promove o estabelecimento de relações entre elementos da mesma categoria (no caso do solfejo, relações de altura e duração). Se esta é apenas uma dentre outras categorias possíveis, é inegável seu estatuto dentro do domínio da canção, especialmente quando se considera a melodia como seu núcleo de identidade.

---

<sup>1</sup> Estas frases sintéticas são regularmente apresentadas como princípios da Teoria da Enunciação, de Émile Benveniste. Para revê-las, vali-me da videoaula do Prof. Dr. José Luiz Fiorin (DL-FFLCH-USP), disponibilizada em <https://www.youtube.com/watch?v=RQzJaFYiqhc&t=841s> e acessada em 20/04/2019.

<sup>2</sup> “A enunciação é a instância do ‘eu’ do ‘aqui’ e do ‘agora’. Ego, hic, nunc. O uso do latim é uma maneira de explicitar que isto que foi dito é válido para qualquer língua”. (Aula do Prof. José Fiorin, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=RQzJaFYiqhc&t=841s>. Acessada em 01/08/2020).

Este conjunto de práticas, portanto, pode contribuir de maneira muito valiosa para que o indivíduo possa alcançar a condição de enunciador, tornando-se um “eu”, em um “aqui,” num “agora” e capaz de atuar como interlocutor junto a outros que partilhem os mesmos códigos.

A associação aqui proposta entre o solfejo e a enunciação – cujos limites reconheço, embora não os veja como impeditivos – lança luz sobre a importância em se considerar que o uso da voz no processo de apropriação da linguagem musical como algo que vai muito além de pura arbitrariedade didática. Há uma particularidade que se deve ter em mente e que permite tornar distintos o caminho da aprendizagem musical que seja feita, exclusivamente, por meio do instrumento, do que usa a voz. Esta particularidade é sua “inerência”<sup>3</sup> ao corpo. Isto a torna capaz de revelar não somente os “estados de alma do sujeito”, como também “traduzir em som as menores alterações somáticas, o que faz dela um meio de expressão ilimitado do corpo do sujeito da enunciação” (CARMO JR., 2007, p. 150 -153).

A particularidade do uso da voz no processo de aprendizagem musical tem seu sentido ampliado quando observamos o fenômeno da aquisição de linguagem – e, dentro deste, o da enunciação – e consideramos as possíveis similitudes entre estas experiências humanas. Não surpreendentemente, a voz permanece como referência expressiva mesmo nos estágios avançados de estudo e performance instrumentais. Principalmente por sua riqueza articulatória e seu íntimo vínculo com intérprete, é a esse instrumento inerente ao corpo que recorreremos quando queremos dizer que alguém “faz o violoncelo cantar”, ou que “na sua mão é como é como se a guitarra falasse” ou ainda clamar “chora viola”<sup>4</sup>.

## **5.2 Sistemas de solfejo: abordagem geral**

É de se supor que ninguém que estude em escola de música desconheça a prática do solfejo. Todavia, talvez por sua onipresença no ensino mais tradicional, não é comum o distanciamento necessário à avaliação crítica desta prática, que se traduz, em parte considerável dos casos, em “uma repetição mecânica”, o que leva muitas vezes à fragilização do engajamento por parte do estudante. Tampouco é comum que seus críticos revejam os fundamentos do solfejo, seu conceito e função originais.

---

<sup>3</sup> Mais do que ao sentido usual do termo, aqui estou me referindo ao conceito de “prótese” conforme desenvolvido por Carmo Jr. (2007) a partir da formulação proposta por Eco (1999) e Fontanillie (2003). Para maior aprofundamento, ver: CARMO JR. 2007, p. 150-153.

<sup>4</sup> Referência à canção da dupla Tião Carreiro e Pardinho.

Consequentemente, as opiniões se dividem. Enquanto muitos autores advertem para a mecanicidade característica de sua prática corriqueira, outros reforçam a importância do solfejo na formação do estudante de música:

Um grupo de autores adverte que, muitas vezes, ensino e aprendizagem do solfejo são apresentados como uma prática de repetição mecânica através da memorização de exercícios acompanhados pelo piano, que resulta em uma falta de aprofundamento das possíveis significações do sentido musical (Bernardes, 2001; Musumeci, 1998). Por outro lado, outros autores são favoráveis ao solfejo, considerando-o como instrumento de desenvolvimento de escuta interna, memória e compreensão musical.

DEMORAES, 2001; et al. *apud* SANTOS, HENTSCHKE e GERLING, 2003, p. 30.

Evidentemente, não se trata de eleger, dentre os posicionamentos mencionados, um que seja mais correto que outro, pois ambos nos parecem conectados a uma questão qualitativa da formação musical que, a meu ver, não os torna mutuamente excludentes. O solfejo pode, com efeito, ser considerado como instrumento didático com vistas ao “desenvolvimento de escuta interna”, mas isto só é possível quando realizado com consciência de sua real finalidade. É preciso não perder de vista que esta finalidade sempre esteve ligada ao desenvolvimento da “memória e à compreensão” da linguagem. Para isto, torna-se imprescindível examinar seus fundamentos.

Segundo o Grove, o termo solfejo “refere-se, originalmente, ao canto de escalas, intervalos e exercícios melódicos usando as sílabas de solmização”. O mesmo dicionário define solmização como sendo o “uso de sílabas em associação com alturas como um dispositivo mnemônico para indicar intervalos melódicos”. Deste modo, desde sua origem, os nomes de notas no solfejo estão ligados à memorização de intervalos melódicos. A nomeação por sílabas (dó<sup>5</sup>, ré, mi, fá, sol, lá) nasceu quando já estava constituída a nomeação por letras (A, B, C, etc.), que designam frequências – ou “notas fixas”.

A discussão acerca dessa questão dos nomes de nota leva ao estudo dos sistemas de solfejo “móvel” e “fixo”. Não é meu propósito resolver o dilema entre os dois sistemas, mas me parece incontornável abordá-lo, dentro de um limite que permita ponderar qual deles se adequa melhor à canção popular. Chegarei a isto ao longo do texto.

Dentre as entrevistas com educadores musicais realizadas nesta pesquisa, esse assunto foi tratado mais detalhadamente com Abreu (2018) por ser o único que conhecia bem tais sistemas. É ele quem nos oferece esta síntese:

---

<sup>5</sup> Originalmente “ut”. A adoção destes monossílabos que dão nomes às alturas é atribuída a Guido D’Arezzo, embora nem este sistema nem a chamada “mão guidoniana” são explicados em seus textos. No entanto, por seu reconhecido interesse em métodos práticos e pedagógicos, existe grande probabilidade de Guido ser mesmo o autor. Os nomes das notas resultam da seleção das sílabas iniciais do hino *Ut queant laxis*, cujas notas ascendem gradativamente de C até A. (Grove Dictionary).



Existem dois modelos de leitura e desenvolvimento do ouvido absoluto: o modelo criado e utilizado principalmente na França e países latinos, que utiliza *dó, ré, mi, fá* para nomear frequências; e o modelo alemão, que utiliza os nomes alfabéticos A, B, C, D, E, F e G, para designar frequências, utilizado em países germânicos e anglo-saxões. Há também o modelo de leitura e desenvolvimento do ouvido relativo utilizando *números* para nomear os graus da escala, nesse caso 1 2 3 4 significa *dó ré mi fá* no modo maior e *lá si dó ré* no modo menor. Por fim, há o modelo de leitura e desenvolvimento do ouvido relativo nomeando os intervalos e graus da escala com *dó ré mi fá* e as frequências com A B C D. A grande novidade desse sistema são os nomes para notas cromáticas (ex: *dó di ré ri mi fá fi sol si lá li ti dó*).

ABREU, 2018, em entrevista.

Mais que compilar outras descrições disponíveis para sistemas de solfejo (de nomes fixos ou relativos), interessa aqui retomar a função de apropriação da linguagem musical que neles está embutida, sobretudo pelo inalienável uso da voz, mas não somente: também pela implicação que essa apropriação de linguagem carrega no sentido de determinar uma forma de inserção cultural, aqui delimitada pela comunidade que estuda em escola formal de música.

Isto toca novamente a questão da enunciação e da “apropriação da língua”, levando em consideração que os nomes são portadores de um “conjunto de dados” a respeito das possíveis relações que são estabelecidas entre sons. Considerando somente a comunidade que se reúne em torno ao estudo formal de música, que conjunto de dados se traduz pelos nomes de nota? Que “hiatos” podem ser detectados entre os nomes, de acordo com o propósito original com que foram criados, e o que se tornou, ao longo da História, sobretudo quando se tornaram indiferentes os nomes destinados ao solfejo e os nomes destinados a designar notas no instrumento?

[...] segundo Benveniste (1968/1989, p. 21), “a apropriação da linguagem pelo homem é a apropriação da linguagem pelo conjunto de dados que se considera que ela traduz”. Realiza-se, dessa forma, via aspecto vocal da enunciação, a tríade homem-linguagem-cultura de tal forma que a realização vocal da língua, vista como um dos aspectos da enunciação, revela-se capaz de transpor, ou, ao menos, de tentar transpor os hiatos que constituem a história do homem. [...] o locutor, por meio do ato de apropriação da língua, enuncia-se a um outro, realizando o processo de troca imbricado na enunciação.

DIEDRICH, 2015, p. 56.

É claro que o termo “hiatos” foi transposto, da citação de Benveniste às questões acerca dos nomes de nota por analogia. Todavia, para escapar ao dilema a que me referi anteriormente e buscar compreender melhor os fundamentos do solfejo, só mesmo um recuo histórico até sua fundação.

O marco inicial da educação musical ocidental é Guido D'Arezzo. É ele quem introduz, em data aproximada ao ano 1000 D.C., os nomes *ut ré mi fá sol lá*, para nomear as relações, conforme o verbete do Grove Dictionary. Que fique claro que, para nomeação de notas, já eram

utilizadas as letras do alfabeto latino (A B C D E F G), sendo que a letra “A” designava a nota de referência ou diapasão. Portanto, merece especial atenção o fato de que já havia as letras para as frequências<sup>6</sup> e as sílabas foram criadas para nomear os intervalos.

Alguns países usam ainda hoje o sistema duplo O sistema duplo de nomes foi utilizado até o séc. XVII-XVIII.

No século XVII, o significado do termo ‘solfejo’ foi estendido para incluir exercícios sem texto compostos por mestres do canto italiano para auxiliar seus alunos no desenvolvimento da agilidade vocal e da arte da ornamentação. [...] Com a fundação do Conservatório de Paris, em 1795, a formação em solfejo foi instituída como base do currículo. [...] A tradição francesa do solfejo serviu de ponto de partida para inúmeros métodos de ensino de habilidades musicais básicas desenvolvidas em outros países, entre os quais os métodos de Wedge, Hindemith, Kodály e Villa-Lobos.

Verbete do Grove Dictionary

Uma tradição seguida também no Brasil<sup>7</sup>. Com efeito, na maioria das nossas escolas, utiliza-se os nomes *dó, ré, mi, fá, sol, lá e si*, então conhecido como “solfejo heptacórdico” ou “solfejo francês” (ROHL, 2012) para designar frequências e não mais relações, conforme havia sido proposto por Guido D’Arezzo.

Certamente não se pode pensar essa herança isolando a componente do ensino/aprendizagem em música. “O século XIX viu uma dramática mudança no fomento ao sistema de música, uma mudança na base econômica de seu suporte, distanciando-se das poderosas oligarquias em direção a uma classe média em constante expansão” (LEVINE, 2016, p. 12)<sup>8</sup>. Consequentemente, o fomento a orquestras, a profissionalização dos instrumentistas, o incentivo à prática da reprodução a partir da notação, desprivilegiando a improvisação, estas e outras questões passaram a estar diretamente relacionadas à adoção, na Europa, do sistema de “dó fixo”. Vê-se que o assunto ultrapassa em muito os limites de uma questão exclusivamente relacionada à pedagogia musical.

Contudo, em alguns países, especialmente os germânicos e anglo-saxões, permanecem os nomes alfabéticos. E ainda, conforme o Grove Dictionary, há escolas em diversos países que adotam os nomes alfabéticos para as frequências e os nomes silábicos para o exercício do solfejo.

<sup>6</sup> Dito aqui de modo genérico, pois seria o caso de determinar quais frequências, no sentido operacional em laboratórios de física e similares. Frequência, neste contexto, equivale ao que usualmente se denomina “nota real”.

<sup>7</sup> Assinale-se a precedência local de dois “teóricos brasileiros”, Álvares Pinto e o padre Caetano de Melo de Jesus, que “quase duas décadas à frente dos teóricos portugueses” já tinham ciência do “solfejo francês”. Álvares Pinto o adota em seus métodos de solfejo”, “Arte de Solfejar”, de 1761 e “Muzico e Moderno Systema para Solfejar” de 1776.

<sup>8</sup> “The nineteenth century saw a dramatic shift in the patronage system for music, a shift in the economic basis of its support away from powerful oligarchies towards an ever-expanding middle class”. LEVINE, 2016, p. 12

Dentro do contexto cultural da Europa germânica e anglo-saxônica, é possível, e mesmo efetivo, o aprendizado dos sistemas de solfejo móvel devido ao fato de que existe uma dissociação entre notas musicais e sílabas de solfejo. Para um inglês, alemão ou estadunidense; a nota A será associada à altura 440 hz e aplicada, no ensino, para designar uma posição específica em cada instrumento, enquanto a sílaba de solfejo Lá representa a tônica da tonalidade menor e será usada para entoação de leituras no modo menor ou como 6º grau da escala maior.

FREIRE, R., 2008, p. 122.

Esta “dissociação” é digna de nota e certamente dissolveria o referido dilema entre sistemas de nomeação. Compreender as “características e focos de aprendizagem específicos” e a função de cada sistema de nomes é fundamental para avaliar sua aplicabilidade. Contudo, é importante notar que se tem a falsa impressão que o sistema fixo “valoriza os parâmetros da altura do som (Solfejo fixo)” (FREIRE, R., 2008, p. 120), quando, na prática, o solfejo não é necessariamente feito no tom em que está escrito, podendo ser adaptado ao tom do estudante. Resulta que o solfejo “fixo”, de maneira inconsequente, associa nomes e frequências ou alturas “absolutas”, para depois dissociar. Levine (2016) resume bem toda esta questão:

Embora não possamos duvidar da capacidade de certos cantores de aprender qualquer melodia que desejarem com as palavras que quiserem cantar, claramente o uso dessas sílabas de “dó fixo” não tem conexão demonstrável ou linear com o processo cognitivo em si. Mas as coisas se tornam ainda mais obscuras quando refletimos sobre o fato de que, para muitos defensores do “dó fixo”, a afinação absoluta é irrelevante. Uma vez que este gênio em particular é liberado da garrafa, o usuário “dó fixo” fica com um símbolo de notação apenas, e nada em termos de som. Essa é uma abordagem à percepção musical tão claramente em desacordo com a própria base da experiência musical – o som – que poder ter encontrado adeptos indica o grau em que muitos músicos, talvez por causa de um vício em notação, estejam esquecidos que as informações visuais e auditivas são fundamentalmente distintas.

LEVINE, 2016, p. 6-12<sup>9</sup>. Tradução minha.

Conforme exposto até aqui, somos herdeiros de uma concepção que igualou as “frequências” e nomes em detrimento da percepção de relações. Fosse outra a nossa herança, o dilema não existiria. É de se perguntar, portanto, se o conflito que tal dilema encerra resulta da incompatibilidade de um com o outro ou do uso que se fez de cada um.

Criou-se uma tradição em que o solfejo, em sala de aula, é uma proposta de apropriação da linguagem mediada pela decodificação da notação musical (FEICHAS, 2008). Esta, por sua

<sup>9</sup> *“While we cannot doubt the ability of certain singers to learn any melody they wish with any words they feel like singing, clearly the use of these “fixed do” syllables has no demonstrable or linear connection with the cognitive process itself. But things become even murkier when we reflect on the fact that, for many defenders of “fixed do”, absolute pitch is irrelevant. Once this particular genie is let out of the bottle, the “fixed do” user is left with a notational symbol only, and nothing in terms of sound at all. That an approach to musical perception so patently at odds with the very basis of musical experience itself – sound – can have found adherents indicates the degree to which many musicians, perhaps because of an addiction to notation, have forgotten that visual and aural information are fundamentally distinct”.* (LEVINE, 2016, p. 6-12).

vez, apresenta um compromisso com a prática instrumental, desconectada dos processos de apropriação da linguagem que possam ser independentes do instrumento nas mãos. Tolhe-se, deste modo, o desenvolvimento da imaginação auditiva (Barbosa, 2009; Levine, 2016)

Como já vimos, o sistema não exige, e não tem conexão com as faculdades cognitivas e "re-cognitivas" da imaginação auditiva. Em vez disso, os nomes de "dó fixo" serviam como uma espécie de cifra grosseira e pronta ou, se preferir, um sistema de analogias gerais destinado a informar o instrumentista sobre qual tecla pressionar ou por quanto tempo pressionar uma corda vibratória. Como meio de treinar a imaginação, "dó fixo" é inútil; mas a imaginação não é o que os primeiros defensores estavam interessados.

LEVINE, 2016, p. 13. Tradução minha.

Nesta prática, o nome da nota não representa a sua função no contexto musical, de modo que o estudante precisa criar, intelectualmente, as correspondências nome/função, o que leva a um extenso treinamento, no qual a dimensão intuitiva é pouco valorizada. Toda a expressividade está subordinada a decisões de ordem intelectual que antecedem o uso da voz.

Como é muito difundida esta perspectiva do solfejo, creio que seja dispensável a descrição deste processo de treinamento. Mas, neste contexto, vale chamar atenção para o fato de não se poder cantar, no sistema de "dó fixo", o nome completo das notas, pois os acidentes, necessariamente, precisam ser suprimidos do canto e abstraídos na mente. Como só é possível, no solfejo, cantar um monossílabo por nota, uma parte da correspondência nome/função, a de pensar o "nome real" das notas, fica mesmo circunscrita a uma operação de natureza intelectual.

Certamente um educador musical experiente conhece a extensão do percurso que leva um estudante a assimilar, gradativamente, estas conversões de ordem intelectual e a necessidade de tempo para se expandir sua habilidade de leitura em diversas tonalidades e claves. À facilidade oferecida pela fixação da posição das notas em relação às claves, opõe-se a dificuldade de ressignificar, musicalmente, cada uma delas no contexto de uma nova tonalidade. Afinal, neste sistema os mesmos nomes podem significar, musicalmente, coisas muito distintas: "um intervalo cantado Ré-Sol poderá representar, pelo menos, nove possibilidades sonoras diferentes: Ré-Sol, Ré#-Sol, Réb-Sol, Ré-Sol#, Ré-Solb, Ré#-Sol#, Ré#-Solb, Réb-Sol# e Réb-Solb" (FREIRE, R., 2008, p. 122). Em razão disto, melodias elementares podem oferecer níveis muito diferentes de decodificação.

Mesmo assim, é o caminho mais comum adotado pelas escolas brasileiras. É inegável que leva tempo e que, além do teor acentuadamente intelectual da tarefa, o alcance expressivo e afetivo se comprime nos limites desenhados por este conjunto de fatores. Esta via nos leva a um distanciamento entre o que se apreende auditiva, intuitiva e afetivamente e a representação

em partitura. Não é sem razão que a mecanicidade é apontada por vários autores, como visto no começo do capítulo.

Nem seria preciso dizer que os nomes fixos são inegavelmente úteis à conversão da representação visual em ação no instrumento. As questões apontadas decorrem do emprego de tais nomes no ato de solfejar, pois não representam qualidades relacionais. São desprovidos do valor analítico que remonta às origens do solfejo, conforme já visto.

Por outro lado, o sistema móvel é destinado a expressar as relações. Isto definitivamente não se confunde com cantar os intervalos. O sistema “baseado apenas na relação absoluta entre os intervalos” (MED, 1986), nos devolveria à atividade meramente intelectual e dissociada da experiência com a linguagem musical em questão. Cantar intervalos, mesmo em sucessão, não se equivale a cantar uma melodia.

No sistema móvel, o ponto de partida é uma “estrutura musical completa” (SILVA, W. 2012, p. 79), como por exemplo, “uma canção”, com letra, ritmo, afeto. E mesmo no trabalho com incisos melódicos, preserva-se a integridade do sentido musical do segmento. Prioriza-se, portanto, o aspecto aural (SILVA, W., 2012, p. 80). Tenha se em conta que se trata de um sistema transpositor, que permite que uma mesma categoria de escala ou modo não tenha seu nome alterado em função de apresentar-se numa ou noutra tonalidade. Afinal, o princípio teórico que sustenta a ideia da transposição (possibilitada pelo temperamento igual, convém lembrar) é justamente a abstração da composição intervalar. Assim, a categoria “escala diatônica maior” (ou qualquer outra categoria) terá os mesmos nomes, independentemente de ser apresentada em *F#* ou *Eb*.

Neste sistema, existe sempre uma via de mão dupla: “o som evoca o nome e o nome evoca o som”. Isto decorre de um treinamento que, aos poucos, permite desenvolver a consciência das relações características de cada modo ou escala. Essas relações devem ser reconhecidas auditivamente em diversas tonalidades, ou seja, o treinamento leva em conta a propriedade da transposição, inerente a tal sistema. Uma vez que a mesma categoria de relações é reconhecida auditivamente, os nomes não variam.

Mesmo a decodificação de partitura, nesse sistema, passa por ativar na memória um conjunto de relações já estudado e com base nele realizar a leitura. Seja qual for o modo em que seja empregado, o sistema móvel visa o desenvolvimento da consciência de relações, independente do uso da notação. Uma etapa inteira de musicalização pode acontecer antes da chegada da partitura. Isto mostrou-se não apenas verdadeiro como fundamental no curso de Musicalização de Adultos, por razões já discutidas anteriormente.

É válido acrescentar que, nessa ênfase dada ao aspecto aural da consciência<sup>10</sup>, reside um convite à intuição. Isto é especialmente caro a esta pesquisa, pois permite vislumbrar uma ponte com o mundo da canção. Afinal, ela é segundo Tatit (1995) um produto genuíno da intuição musical do cancionista.

O dom inato, o talento antiacadêmico, a habilidade pragmática descompromissada com qualquer atividade regular são valores tipicamente atribuídos ao cancionista. Afinal, nunca se sabe exatamente como ele aprendeu a tocar, a compor, a cantar, parece que sempre soube fazer tudo isso.

TATIT, 1995, p. 17.

Por sua característica de atenuar a componente intelectual e ampliar a participação da intuição, o sistema de nomeação de notas conhecido por “dó móvel” mereceu uma atenção mais detida. Reconhecendo que não é um sistema comumente adotado no Brasil, proponho um detalhamento dentro de certos limites, somente o necessário à compreensão de outras seções desta tese.

### **5.3 “Dó móvel” e canção: detalhamento**

Quando, por volta de 1830, a professora norueguesa Sara Glover (GIDDENS, 1993, p. 99) e o educador inglês John Curwen retomaram a solmização medieval criada por Guido D'Arezzo (FREIRE, R., 2008, p.118), importantes modificações foram introduzidas às ideias originais: nomes para notas cromáticas e signos gestuais relacionados aos sons, resultando num método que na Inglaterra vitoriana veio a se chamar “tonic solfa”. Este modelo de solmização se espalhou pelo mundo ocidental, tornando-se mais conhecido como “dó móvel”. Aqui os termos “tonic solfa” e “dó móvel” serão tomados equivalentes.

Basicamente, o “dó móvel” é um modelo de transposição (GIDDENS, 1993; CURWEN, 1920). Serve tanto para a escuta de relações quanto para a leitura do solfejo. No aspecto auditivo, baseia-se no reconhecimento de relações de altura em um determinado contexto (por exemplo, as escalas diatônicas: maior e menor). Os nomes são relativos, pois são atribuídos em função deste reconhecimento.

---

<sup>10</sup> Termo assumidamente amplo, mas que o contexto aqui delimita. Já o termo “intuição” ocorrerá algumas vezes no texto e, para as necessidades deste, um brevíssimo delineamento do conceito será exposto na página 131, salientando aquilo que mais importa compreender a respeito de “intuição”, dentro dos objetivos da presente pesquisa.

Optei por usar os algarismos arábicos para referir-me aos graus da escala, distinguindo-os das tríades que se formariam sobre cada um deles.

8°	d'
7'	t
6°	l
5°	s
4°	f
3°	m
2°	r
1°	d

Exemplos: Modo Maior

8°	l
7'	s
6°	f
5°	m
4°	r
3°	d
2°	t,
1°	l,

Modo menor

Os sinais (') e (,) são herdados do Tonic Solfa e indicam oitavas diferentes.

A leitura, por sua vez, se dá pela associação das relações de linha e espaço com os nomes relativos. Uma vez determinado a localização do “dó” (centro de uma tonalidade maior) ou do “lá” (centro de uma tonalidade menor), as outras notas são encontradas a partir da relação linha e espaço, com a vantagem de que os mesmos nomes evocam, na memória, as mesmas qualidades de relações apreendidas auditivamente (ex.: do 1° para o 3° grau, do 3° para o 5° grau, etc.).

Aparentemente, basear-se nas relações de linha e espaço é o que o modelo de “dó fixo” também faz. Mas só aparentemente: o grande diferencial é que o modelo de transposição (dó móvel) estabelece uma correspondência entre o nome da nota e sua função, dentro de um conjunto de relações cuja natureza é *qualitativa*. Tomemos novamente, o exemplo da escala diatônica maior. Se é este o conjunto de relações que servirá como baliza para uma determinada melodia, não haveria razões para sua assimilação ser dificultada pela representação gráfica. No entanto, no sistema de “dó fixo”, a mesma melodia pode figurar como simples ou difícil aos olhos de estudantes, a depender da tonalidade escolhida.

Uma canção melodia singela, como “Leãozinho” (Caetano Veloso) tornar-se ia deveras exigente para um estudante iniciante.



“Leãozinho”, Caetano Veloso.

Mas nem tão exigente para o estudante iniciante que se pauta pelo “dó móvel”. A mesma canção poderia ser cantada em qualquer tonalidade, sem variar os nomes, pois estes resultam não da representação gráfica, mas da função que cada nota desempenha em relação às outras. Por isto me referi a um conjunto de relações *qualitativas*: se a canção é simples, sua representação deveria ser simples, ao menos para as finalidades pedagógicas que orientam o trabalho de musicalização.

Durante a pesquisa, no contato com estudantes e professores habituados ao dó fixo, percebeu-se tal desconexão com os fundamentos do solfejo que muito dificilmente entendiam que não variar os nomes não significa cantar na mesma tonalidade! Não distinguiam “cantar tudo em ‘dó’” de “cantar o ‘dó’ em tudo”.

“Cantar tudo em dó” é dispor de somente uma tonalidade (C). Viver em um mundo cinza, de tonalidades indistintas. “Cantar o ‘dó’ em tudo” levar, a cada tonalidade, o conhecimento da relação de alturas dentro de uma escala, seja da categoria maior ou menor (podendo ser pentatônica, hexacordal ou diatônica). Portanto, no caso da tonalidade menor, é o “lá” e não o “dó” que se desloca à tonalidade menor em questão e dela.

À guisa de síntese, reitero: tonalidade é cor e não estrutura intervalar.

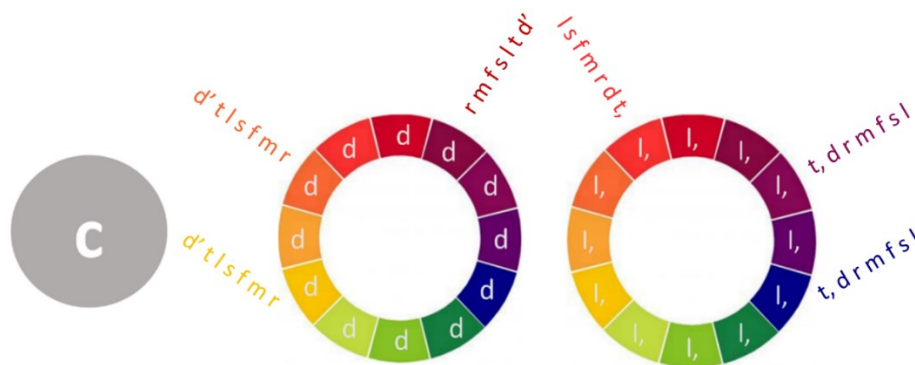


Fig. 14: A diferença entre “cantar tudo em dó” e “cantar o dó (ou lá) em tudo”.  
Elaboração própria.



Contudo, não é a representação em partitura que justifica o interesse desta pesquisa no modelo do “dó móvel”, mas sim seu convite permanente à interpretação, compreensão e memorização por meio da escuta. A partir de uma prática constante de interiorização de relações, por meio de uma vinculação consciente destas com os nomes, constrói-se, gradativamente, uma referência interna, individual, mas compreensível coletivamente e que irá servir a um propósito maior: o desenvolvimento da compreensão musical.

Mundialmente, o principal difusor do “dó móvel” é o Método Kodály<sup>11</sup>, cuja extensão vai além do modelo de transposição. O método, de origem húngara, leva o nome do compositor Zóltan Kodály, apesar de ser fruto do trabalho de um grupo de educadores. Nele estão presentes alguns preceitos de Guido D’Arezzo, o “tonic solfa” de Curwen, que foram adaptados e também desenvolvidos pelos educadores húngaros (REISENWEAVER, 2012, p. 48).

É preciso salientar, todavia, que a descrição detalhada do Método Kodály iria muito além do escopo desta pesquisa. São 21 livros, concebidos como um extenso programa de alfabetização musical, que cumpre uma série de etapas e é especialmente voltado para crianças.

A popularidade do método também se explica pela centralidade no uso da voz, que, ao menos do ponto de vista material, o torna acessível. “O uso da voz como ponto de partida para a musicalização permite que o ensino aconteça em grupo e possibilita a inclusão de participantes, independentemente de seu poder aquisitivo, pois não há necessidade de adquirir um instrumento” (SILVA, W., 2012, p. 66). Este uso não é, de modo algum, uma particularidade exclusiva do método, mas talvez a ênfase sim. De maneira pontual, vale a menção acerca do quanto essa acessibilidade é valiosa, sobretudo em um país como o Brasil. Ainda que o objetivo desta seção não seja ponderar sobre aspectos sociais do ensino de música, esta observação indica mais uma conexão entre a fundamentação teórica, a metodologia e o contexto do qual emerge o objeto de estudo. Afinal, neste último se reconhece a capacidade de atravessar fronteiras sociais e econômicas, o que o torna um valor cultural largamente partilhado.

Mas a conexão entre o “dó móvel” e a canção popular apenas começa na centralidade do uso da voz. Assim como acontece na canção popular, em que a prática exige do músico a habilidade de transpor, adequando o tom ao conforto vocal de quem canta, também o “dó móvel”, por privilegiar as relações, concede livre trânsito pelas tonalidades. Com efeito, este sistema é, acima de tudo, uma ferramenta de transposição.

---

<sup>11</sup> Por isto, no Brasil, são praticamente sinônimos. No presente texto não irei me ater à diferenciação entre os métodos. Para uma introdução ao assunto, conferir o capítulo dedicado à pedagogia de Zóltan Kodály, escrito por Walênia Marília Silva, presente no livro “Pedagogias em Educação Musical” [Teresa Mateiro e Beatriz Ilari(org.), Ed. Intersaberes. Curitiba, PR. 2012]. Os interessados em compreender mais detalhadamente o Método Kodály, podem recorrer a: “Educación musical em Hungria” edição a cargo de Frigyes Sándor, Madrid, 1988;

Outro liame entre estes universos é que a priorização da voz, na filosofia que orienta este sistema, faz com que, para o cantor, não se altere o grau de dificuldade da quando a tonalidade emprega menos ou mais acidentes (sustenidos ou bemóis) na armadura de clave.<sup>12</sup>

Mas, sobretudo, o aspecto aural que se evidencia. A ênfase na identificação do perfil melódico; no desenvolvimento da memória auditiva, não somente das relações ou intervalos isolados, mas principalmente de estruturas musicais, desde a célula à frase; na possibilidade de improvisar, a partir de um centro tonal e com consciência das relações de altura; tudo isso conecta tal sistema, bem como a proposta metodológica de Kodály, ao universo que mais nos interessa: o das canções.

É importante lembrar que o foco da aprendizagem não é a identificação de um conteúdo teórico, como “intervalos”. A intenção principal é provocar a experiência musical onde sejam desenvolvidas a percepção, internalização, memorização e performance das alturas pertinentes a uma estrutura musical completa, ou seja, a aprendizagem de uma canção com ritmo, frases, dinâmica e fluência musical. A aprendizagem parte do processo imitativo para o intelectual, intermediado pela participação ativa dos alunos.

SILVA, W. 2012, p. 79.

A aprendizagem baseada na imitação, memorização e na compreensão a partir da escuta, com ênfase menor na representação gráfica, caracteriza não somente o trabalho em Musicalização de Adultos realizado nesta pesquisa, como a prática de décadas que é desenvolvida na FEA<sup>13</sup>. Conforme Silva, (2012) “desde 1996, professores da Fundação de Educação Artística (FEA), em Belo Horizonte, musicalizam jovens e adultos através do solfejo relativo”. (SILVA, 2012, p. 61).

Por sua vez, Abreu (2018, em entrevista) faz questão de frisar que o Método Kodály se distingue do que é empregado na Fundação de Educação Artística e que, portanto, não se pode tomar o que se passa na FEA como sendo uma aplicação fiel do método. As adaptações decorrem das diversas fases e transformações pedagógicas do curso de Musicalização de Adultos, que desde a década de 80 foi implementado na instituição.

---

<sup>12</sup> Estas observações se referem ao uso da voz como instrumento de aprendizagem, e, mais especificamente, ao uso da canção no contexto da Musicalização de Adultos. Quero deixar explícito que, na aprendizagem da leitura de partitura ao instrumento, a necessidade da fixação dos nomes e do posicionamento das notas na partitura é imprescindível e não está em questão.

<sup>13</sup> Conforme Silva, W. (2012, p. 61) “desde 1996, professores da Fundação de Educação Artística (FEA), em Belo Horizonte, musicalizam jovens e adultos através do solfejo relativo”. (SILVA, W. Zoltan Kodály Alfabetização e Habilidades musicais – Capítulo 2, em “Pedagogias em Educação Musical”, 2012, p.61). Por sua vez, Abreu faz questão de frisar que o método Kodály se distingue do que é empregado na Fundação de Educação Artística e que, portanto, não se pode tomar o que se passa na FEA como sendo uma aplicação fiel do método. As adaptações decorrem das diversas fases e transformações pedagógicas do curso de Musicalização de Adultos, que desde a década de 80’ foi implementado na instituição.

O que hoje poderia ser apontado como principal característica da prática na FEA e que naturalmente se reflete no trabalho por mim desenvolvido durante a pesquisa é a aprendizagem fundada na oralidade.

#### **5.4 Solmização e manossolfa no Método Kodály**

A solmização é, basicamente, a versão oral do solfejo. Segundo o verbete que consta no Grove Dictionary, a solmização é o “uso de sílabas em associação com alturas como dispositivo mnemônico para indicar intervalos melódicos”. O manossolfa é um conjunto de gestos correspondentes a alturas específicas. Sua finalidade é igualmente mnemônica. Ambas as práticas foram absorvidas e desenvolvidas pelo Método Kodály a partir do “tonic solfa” ou “dó móvel”, de Curwen.

O quadro a seguir baseia-se no que está presente em Silva (2012, p. 72), no qual consta a relação entre os nomes das alturas, representadas com letras minúsculas e representando altura relativa (e não as notas “reais” - ou frequências - e acordes, que seriam representadas pelas letras do alfabeto A, B, C, etc.).

NOME DAS NOTAS COM BEMOL	NOME DAS NOTAS NATURAIS	NOME DAS NOTAS COM SUSTENIDOS	GRAFIA DOS NOMES NOS LIVROS
	Dó		d
	Ti		t
tá ←		li →	
	Lá		l
ló ←		si →	
	Sol		s
sa ←		fi →	
	Fá		f
	Mi		m
ma ←		ri →	
	Ré		r
ra ←		di →	
	Dó		d

Fig. 15 Quadro dos nomes de nota no Método Kodály. Fonte: adaptado de SILVA (2012, p. 72).

No material de ensino as alturas são apresentadas com letras minúsculas / d, r, m, f, s, l, t / representando as notas / Dó, Ré, Mi, Fá, Sol, Lá e Ti <sup>14</sup>. O uso dos nomes com letras minúsculas em Kodály é obrigatório e fundamental, pois implica em altura relativa e diferencia da nomenclatura funcional, ou seja, das letras A, B, C, D, E, F e G atribuídas a acordes.

SILVA, W., 2012, p. 71.

Conforme se pode ver, no Método Kodály há um monossílabo para cada som ou nota musical. Este é um diferencial quantitativo (número de sílabas) que se converte numa qualidade articulatória no momento de solfejar e solmizar. Observa-se também a uniformidade da solução para a associação da nota e a alteração (“i” para sustenido e “a” para bemol, com a necessária exceção para a nota “lá”, conforme se vê no quadro). Cada som tem, portanto, um lugar na estrutura e um nome.

<sup>14</sup> A sílaba / Ti / substitui o nome latino / Si /. Tal substituição é necessária para que a nota / Si / não seja confundida com a nota / Sol / , pois embora as alturas sejam cantadas com a sílaba completa correspondente a uma nota musical, na escrita são utilizadas apenas a letra inicial de cada nome, ou seja, / d, r, m, f, s, l, t / . (SILVA, W. 2012, p. 71).



misterioso mecanismo por meio do qual chegamos à solução de um problema sem raciocinar, com vista a essa solução.

DAMÁSIO, 2012, p. 204, grifos meus.

Uma vez que “tempos de resposta nos dizem algo sobre a complexidade da representação mental” (HURON, 2012, p. 16), devemos considerar que, no âmbito do reconhecimento auditivo, com o sistema de dó fixo o número de operações mentais para se conectar nome e som é maior que no dó móvel. Não é preciso ser um pesquisador em cognição musical para fazer o teste: tocar uma escala maior diatônica em qualquer tonalidade (exceto C Maior<sup>15</sup>) e perguntar aos iniciantes no estudo, o que foi tocado. Invariavelmente e “sem raciocinar” (DAMÁSIO, 2012), meus estudantes, durante quase duas décadas de docência em Percepção Musical, respondem: “dó ré mi fá sol lá si dó”. É uma atribuição de nomes quase automática, embora se possa dizer que “o vocabulário de graus da escala é passivamente absorvido do meio cultural” (HURON, 2012, p. 16).

Entretanto, recordemos as operações mentais que são necessárias à nomeação de notas, mesmo num exercício supostamente focado em aspectos aurais:

ouvir – identificar a categoria de escala (por ex.: escala maior diatônica) – considerar o nome da fundamental da tonalidade em questão – avaliar que nomes são atribuídos a cada grau (“função tonal”) na escala/tonalidade identificada – fazer a correspondência entre o som e os nomes. Por fim, no caso de cantar, abstrair os acidentes, considerando-os apenas mentalmente.

Operações mentais no sistema de “dó fixo”

Assim sendo, acredito que tenham sido expostos motivos suficientes para justificar a adoção do dó móvel, que, por conseguinte, significa adotar também a solmização. Ao lado desta, outro recurso que visa a memorização de relações de altura é o manossolfa:

Adaptada pelo inglês John Curwen, a manossolfa é uma sequência de gestos manuais utilizada na aprendizagem de alturas. Cada altura possui um gesto correspondente. Cada gesto deve ser feito pelo professor e alunos ao cantarem a altura correspondente” [...] A manossolfa, independente da partitura musical, torna o solfejo visualmente concreto, um fator importante na aprendizagem de iniciantes em música. Ela reforça a sensação intervalar, auxilia na visualização espacial da direção sonora (agudo-grave/grave-agudo) e na relação entre as alturas cantadas. Colabora ainda no desenvolvimento da memória musical e no treinamento auditivo. Pode-se dizer que a manossolfa é um “solfejo gestual”.

SILVA, W., 2012, 73-75.

<sup>15</sup> A exceção, óbvia, fica por conta apenas das pessoas com ouvido absoluto. Ainda assim, em minha experiência, muitos que se entendiam portadores dessa especificidade, só reconheciam notas “reais” no piano. E este, ao menos na média de nossas escolas de música, quase sempre está desafinado.

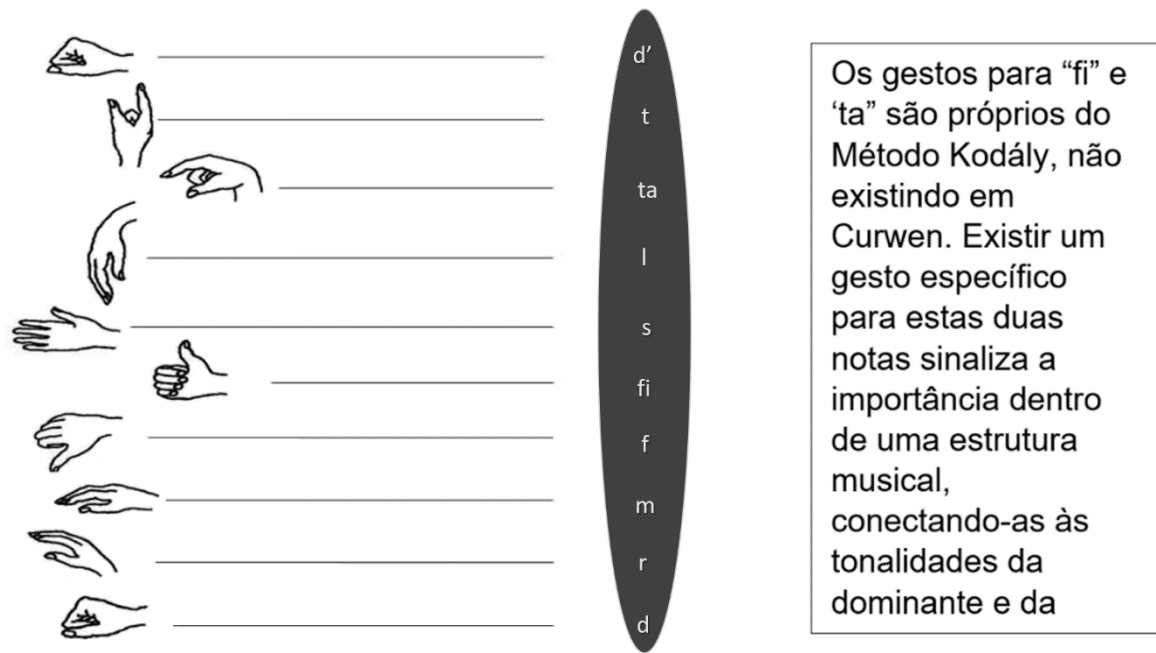


Fig. 15 Manossolfa<sup>16</sup>.

Os recursos orais e visuais da solmização e do manossolfa mostram que o “desenvolvimento da memória musical” e o discernimento e percepção de “elementos constitutivos da linguagem” não têm que, necessariamente, depender da representação em partitura e do ato de solfejar. São recursos que valorizam a intuição sem, contudo, deixar de convocar a dimensão intelectual, porém com outro teor - e talvez num outro grau - em relação ao solfejo.

Noutros termos, não se chega ao reconhecimento de “elementos constitutivos da linguagem”, no sentido que se adota em Educação Musical, sem algum grau de elaboração e abstração. Já o “fazer música”, com a voz e o corpo pode ser, ao mesmo tempo, um atributo do solfejo, mas também de outras inúmeras atividades musicais, sejam praticadas num contexto de escola de música.

Assim, na identificação do conceito e função do solfejo, podemos ver que, em parte, seus objetivos podem ser alcançados por outros meios que dispensam a partitura. Isto não é dito aqui no sentido de invalidar a notação musical enquanto ferramenta didática ou como dispositivo para a prática. Ponderar sobre ela, no entanto, permitiu que outras ferramentas pudessem vir à tona, inclusive de notação.

<sup>16</sup>Adaptação da ilustração encontrada em: <http://pedagogiasmusicais.blogspot.com/2013/11/kodaly.html>. Acessado em 19/10/2020.

Se, conforme o que foi exposto no capítulo “Semiótica da Canção”, vimos existe uma inextrincável relação letra e melodia define o objeto, durante a pesquisa, foram levantadas algumas questões sobre relação canção e partitura, com o objetivo de averiguar sua adequação às transformações pedagógicas almeçadas no contexto das aulas de Percepção.

### **5.5 Partitura e canção**

No Brasil, partituras de canção são encontradas, sobretudo, nos chamados “songbooks”, livros em que as melodias das canções são apresentadas acompanhadas da letra e das cifras, correspondentes aos acordes do acompanhamento. Na maior parte dos casos, tais livros são dedicados exclusivamente a um autor em específico. É o caso da referência mais recorrente quando se trata de partituras de canção popular no Brasil: a série de “songbooks” de Almir Chediak <sup>17</sup>, dedicados aos cânones do universo da canção, como Chico Buarque, Caetano Veloso, Gilberto Gil, Edu Lobo, Noel Rosa, Dorival Caymmi, João Bosco, Djavan, Rita Lee, Luiz Gonzaga, Ary Barroso, Caetano Veloso, dentre outros. Por mais que se possam estabelecer diferenças estéticas entre cada um destes exemplos, não resta dúvida que, numa visada abrangente, todos estes autores podem ser circunscritos em um universo cancional apenas, possivelmente denominável como MPB, o que exclui uma imensa maioria de cancionistas dos mais diversos gêneros. Podemos inferir que, mesmo que considerássemos o solfejo uma ferramenta muito apropriada ao estudo da canção, em aulas de percepção, seria constatada a escassez de material, não em números absolutos - posto que, somente os songbooks dedicados a Chico Buarque, por exemplo, apresentam quatrocentas canções grafadas - mas do ponto de vista da variedade de gêneros, estilos, de artistas representados. Considerando que nossa investigação pretende alcançar certa neutralidade, ao menos tecnicamente, quanto a julgamentos estéticos, acreditamos na pertinência dessa observação. Assim, o fato de a maior parte das canções brasileiras não ter registro em partitura já afasta consideravelmente o solfejo como prática pedagógica intimamente ligada à presença da canção numa aula de percepção musical.

Contudo, a própria natureza da canção popular a torna refratária à representação em partitura. Sua melodia, a serviço, concomitantemente, da expressão da fala (conteúdo

---

<sup>17</sup> Almir Chediak é, sem dúvida, autor da maior parte das publicações dessa natureza. Seu catálogo, publicado pela Editora Lumiar, contempla, além dos já citados, Johnny Alf, Marcos Vale, Carlos Lyra, Vinícius de Moraes, Tom Jobim e Braguinha, afora alguns compêndios por gênero, como, por exemplo, os volumes dedicados à Bossa Nova. Fora estas que se enquadram no modelo melodia/cifra, há algumas raras publicações que trazem, além da melodia e letra, partituras de acompanhamento – de piano, como no caso do “Cancioneiro Jobim” (Ed. Jobim Music) e do Livro de Partituras de Zé Miguel Wisnik (Ed Gryphus), ou violão, como na extensa obra “Cancioneiro Elomar” (Duo Editorial), com catorze cadernos dedicados à obra do compositor baiano.



linguístico) e do canto (conteúdo musical), tem, sobretudo no eixo das durações, uma característica maleável, flexível, se levarmos em conta a regularidade do acompanhamento, levando à aceitação de muitas versões sem, contudo, perder sua identidade.

Esta flexibilidade rítmica entre canto e acompanhamento nem sempre é anotada nas versões transcritas, e quando o é aparece como síncopes, que na realidade não expressam bem a escansão da letra, de fato feita pelos intérpretes.

ULHÔA, 1999, p. 2.

Em revisão crítica à série de songbooks de Chediak, Gomes (2017) assim se manifesta, especialmente no tocante à notação da melodia:

Uma partitura de música popular carrega, em si mesma, muitas contradições e idiossincrasias dessa forma de expressão artística. [...] No nível melódico existem dois problemas. [...] O primeiro está ligado ao princípio entoativo de Tatit. [...] O segundo problema é aquele tratado por Sandroni (2001). Nossa herança supostamente africana está ligada a uma sincopação de escrita rítmica bastante complexa. Figuras facilmente reproduzíveis via aural se tornam de difícil tradução quando enfrentadas por qualquer músico, em especial aqueles que não têm vivência na área.

GOMES, 2017, p. 2-3.

Como exemplo, vamos observar duas versões para um trecho de uma conhecida canção de Djavan:

...E foi as-sim que eu vi nos-so a-mor na po-ei - ra po - ei - ra  
mor-to na be-le - za fri - a de Ma - ri - a E o meu jar-dim da vi - da ...

“Flor de lis”, Djavan, transcrição 01<sup>18</sup>.

...E foi as-sim que eu vi nos - so a- mor na po - ei - ra po-ei - ra Mor  
to na be-le-za fri-a de Ma-ri - a E o meu jar- dim da vi - da ...

“Flor de lis”, Djavan, ex. 2<sup>19</sup>.

<sup>18</sup> Disponível em <https://pt.slideshare.net/laiscarrilho/djavan-flordelis> (em 10/05/2019).

<sup>19</sup> Esta e as demais partituras apresentadas a seguir são cópias das que constam nos songbooks de Almir Chediak.

Mais que apurar possíveis acertos ou erros nestas transcrições, é digno de nota que nenhum compasso seja igual nas duas versões. Mesmo considerando a hipótese de que sejam referenciadas em gravações diferentes, não deixamos de observar que ambas apresentam questões relativas à acentuação, indicadas pela seta. E, ao menos a versão do segundo exemplo, tem o aval do próprio compositor da canção, como de praxe acontece nas publicações da série de songbooks assinada por Chediak.

A escrita rítmica é, com efeito, a mais complexa e a que pode gerar mais perguntas de difícil resposta quando não se conhece bem o contexto musical da obra representada na partitura. Para sua solução, no caso da canção popular, não basta, a meu ver, uma recomendação de caráter geral, como, no domínio da música antiga, o *inégle*, ou o *swing* das transcrições dos *standards* de jazz.

Questões como os deslocamentos de acentuação<sup>20</sup> na conjugação letra e melodia só se solucionam quando a atenção se volta justamente para esta relação. Lembrando o que foi visto sobre “oralização”, casos assim convidam a se considerar a flexibilidade rítmica como ferramenta que revela a concomitância da fala com o canto. Deixa de haver apenas uma possibilidade correta, aquela que eventualmente deveria ser a única a ser representada pela partitura, e abre-se um campo de experimentações baseadas em situações menos ou mais plausíveis de compatibilização das componentes melódica e linguística.

Estas experimentações podem se tornar um poderoso instrumento na desenvoltura rítmica do estudante. Veremos isto no capítulo “A canção em sala de aula”. Todavia, qualquer dessas experimentações, quando fixada em partitura, provavelmente devolveria o estudante ao estado de dúvida, de ordem intelectual, como provavelmente fica o leitor diante dos dois exemplos colocados acima.

Esta pesquisa concentra esforços em estudar a melodia da voz, mas é válido comentar que, nas mesmas publicações, a harmonia é representada à maneira das publicações do gênero: cifras dos acordes, dispostas sobre a letra. Mais uma vez, é requisitado do leitor que não somente conheça a canção, como também seja capaz de deduzir, a partir da indicação sumária do gênero musical (isto quando há tal indicação), descrever ritmicamente notas do acompanhamento. Nos songbooks, as cifras são rerepresentadas, acompanhando a partitura da melodia. Ainda a respeito desta forma de representação, Gomes (2017) conclui que “qualquer decisão que venha a fixar a rítmica da melodia terá seu grau de arbitrariedade, e conseqüentemente diminuirá seu natural flexibilidade interpretativa” (GOMES, 2017, p. 3).

---

<sup>20</sup> Este assunto é estudado com detalhe por SEGRETTO (2019).

Deste modo, é possível dizer que, por via da escuta (de uma gravação), os estudantes tornam-se capazes não somente de reproduzir a melodia de uma canção como também de estudar outras possibilidades de sua execução, podendo optar, quando for o caso, em atenuar quaisquer desajustes que a composição e/ou a interpretação ouvida apresenta – desajustes de acentuação, cesuras em unidades entoativas. É claro que isto deve ser entendido como um exercício, não como uma correção, num sentido ideológico que pudesse vir a ter. De todo modo, tal exercício demonstra uma possibilidade de acolher um procedimento intuitivo e eficaz no contexto da aula de Percepção.

Mas há, de fato, muitos casos de registro em partitura que apresentam um grau insuficiente de fidelidade ao objeto representado. Vejamos um exemplo:

The image shows a musical score for the song "Retrato em branco e preto" by Tom Jobim and Chico Buarque. The score is written in G minor and consists of five staves of music. The chords are: Gm, D/F#, Fm, E, Eb7M(#5), Eb7M(6), Cm7, D7, Bb7M, Bb6, A7(13), A7(b13), D7M(9), Ab7(#11), Gm, D/F#, Fm, E, Eb7M, Cm7, C#°, Gm7/D, Eb7M, Cm(7M), Ebm7, D7, Gm / Am7(b5), D7, and D.C.

“Retrato em branco e preto”, Tom Jobim e Chico Buarque, cópia da transcrição de Chediak.

Como ocorre com uma parcela considerável das transcrições em songbooks, a partitura sugere uma regularidade que mesmo o ouvinte leigo desconhece na composição. Mas isto acontece por motivos que também os próprios ouvintes leigos ou estudantes iniciantes podem compreender. Nos depoimentos em sala de aula, sempre que ouvimos, comparativamente, as interpretações de João Gilberto<sup>21</sup>, Elis Regina<sup>22</sup>, Ney Matogrosso<sup>23</sup>, além da de cada um de seus

<sup>21</sup> Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=9ewyMHqKWM>

<sup>22</sup> Disponível em [https://www.youtube.com/watch?v=i6\\_dH1rOldI](https://www.youtube.com/watch?v=i6_dH1rOldI)

<sup>23</sup> Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=umrUsvj11e4>

autores, Tom<sup>24</sup> e Chico<sup>25</sup>, a conclusão dos estudantes é que, basicamente, o que orienta cada uma das interpretações é o próprio ritmo da fala e que seria impossível uma grafia satisfatória. Nestes casos a insatisfação advém menos da questão da precisão rítmica e da acuidade na grafia e mais da inocuidade da função de se fixar as durações. Isto acontece porque, habituados tanto com a língua falada quanto com as canções populares, somos capazes de peripécias, sobretudo rítmicas, que, se grafadas, tornar-se-iam quase impossíveis de se executar à risca e repetidas vezes. Uma partitura como esta, apresentada acima, só faz sentido pelas alturas, sendo que o ritmo deveria ser expresso tendo em mente a junção da letra com as notas, e a fala como baliza. Por isso, é recomendável que, mesmo numa versão instrumental, não se dispense a consciência da letra.

No conjunto das publicações avaliadas, a disparidade entre a partitura e a canção é recorrente, podendo apresentar uma diversidade de problemas. Em “O quereres”, canção que consta no segundo volume dedicado à obra de Caetano Veloso, há uma indicação sumária da correspondência da melodia com a letra. Como costuma acontecer nas canções predominantemente temáticas, a melodia se desenvolve por padrões que se repetem e cuja possível variação se deve ao número de sílabas que deverão corresponder a cada nota da melodia. Se por um lado a padronização dos segmentos melódicos é um fator que favorece o registro em partitura, por outro, a letra pode, como em “O quereres”, exigir variações de tamanho de frase e até mesmo pequenos ajustes em seu desenho, que, na partitura do songbooks, não são considerados. Nestes casos, a partitura apresentada seria o registro de um padrão melódico abstraído, sem dispor junto a este a letra com divisão silábica, acompanhando *pari passu* a melodia da canção, como na transcrição a seguir:

---

<sup>24</sup> Disponível em [https://www.youtube.com/watch?v=4zg8\\_Ow7Rkk](https://www.youtube.com/watch?v=4zg8_Ow7Rkk)

<sup>25</sup> Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=U2gKjaOwKbc>

“O quereres”<sup>26</sup>, de Caetano Veloso, cópia da transcrição de Chediak.

Em casos assim, é esperado que o intérprete (ou, como dissemos, o estudante de música) reconstrua a relação melodia e letra a partir de seu conhecimento da própria canção, o que, como sabemos, acontece, na maioria das vezes, por meio de alguma gravação. Independente disto, pelos motivos já apresentados, uma tentativa de padronização em partitura como no caso de “O quereres” faz com que nenhum verso tenha realmente correspondência com número de notas da partitura. Além disto, a partitura parece indicar que as frases estão encadeadas sem respiração, ao contrário do que foi verificado em todas as gravações de artistas conhecidos como Maria Bethania<sup>27</sup>, Maria Gadu<sup>28</sup>, além das do próprio Caetano. Sem contar que em todas elas a nota final do primeiro segmento da melodia é E (mi).

Naturalmente, com Swanwick, é válido dizer que “qualquer forma de notação musical é uma forma de análise, e qualquer análise é, necessariamente, parcial e incompleta” (Swanwick, *Ensinando Música Musicalmente*, p. 59). Uma partitura, mesmo noutros territórios musicais, não prescinde de um conhecimento do contexto no qual a peça representada está inserida. Todavia, o que se questiona aqui é a necessidade da fixação de durações das notas da

<sup>26</sup> Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=CuWgaJMg0U>.

<sup>27</sup> A canção pode ser ouvida na voz da intérprete no link: <https://www.youtube.com/watch?v=6kIAZQgFOQE>

<sup>28</sup> Na versão de Maria Gadu há mais alterações melódicas que nas outras citadas, mas as mesmas ressalvas acerca da segmentação melódica ainda assim são válidas. Conferir em: <https://www.youtube.com/watch?v=BJAkeUvCL1s>

melodia de canção, já que, muitas vezes, essa representação é marcadamente conflitante com o que o que se conhece pela experiência da escuta.

Para verificar outras perspectivas em relação a este assunto, entrevistei cancionistas arranjadores. As perguntas priorizaram tratar da presença ou ausência da partitura nas etapas de seus respectivos trabalhos. Todos foram unânimes em dizer que as canções a serem arranjadas lhes são apresentadas por meio de gravação. Para três dos entrevistados, a partitura é um recurso habitual na lida com os músicos, mas raramente (ou nunca) usado para a performance do(a) intérprete. Todavia, para a concepção e execução do arranjo, a escrita da melodia da voz pode ser útil:

- *“para meu uso próprio, no sentido de orientar o arranjo para não gerar intervalos desagradáveis nos contrapontos e harmonia”* (Maurício Ribeiro);
- *“nos arranjos para orquestra, onde o tempo de ensaio é escasso e o regente precisa de todas as informações para a condução do arranjo”* (Tiago Costa);
- *“quando a melodia tem um contorno mais imprevisível ou usa notas mais dissonantes (muitas vezes estranhas aos acordes da harmonia), o que me deixa mais atento a possíveis deslizes harmônicos”*. (Rafael Martini);
- *“quando eu quero propor alguma mudança rítmica ou melódica na linha”* (R. M.);
- *“quando quero construir algum bloco harmonizador em uníssono rítmico com a melodia, como em um arranjo vocal, por exemplo”*. (R. M.);

Excetuando estes dois últimos casos, em que há necessidade de fazer uma correspondência mais estrita entre o canto e o acompanhamento, para estes arranjadores, o uso da partitura não interfere na performance do intérprete. Este, por sua vez, terá liberdade para se equilibrar entre a “oralização” e a “musicalização”, encontrando aquilo que Tatit denomina sua “dicção”<sup>29</sup>.

Já que a atividade do intérprete, na maior parte das vezes, dispensa a partitura e, no desenvolvimento desta pesquisa, considerou-se todo estudante como um intérprete em potencial (não necessariamente cantor), o modelo de aula centralizado no solfejo e na mediação da partitura tradicional foi cedendo lugar a outras abordagens, incluindo de notação. Passou-se a considerar outras possibilidades menos ligadas à decodificação (operação característica do

---

<sup>29</sup> O autor usa o termo “dicção” para se referir ao conjunto das características de cada compositor, que, em seu trabalho, equilibram as componentes musicais e a oralidade. (ver “O cancionista”. Ed. Edusp. 1995. p. 09). Roland Barthes denomina “grão da voz” esse ponto de equilíbrio em que a voz está ao mesmo tempo a serviço da fala e do canto.



melodia e letra (vistos no Capítulo 5). Considerando que o exemplo (“Detalhes”) é predominantemente passional, temos:

- A ocupação da tessitura (característica central);
- A semelhança dos segmentos melódicos, em gradação descendente (recurso complementar);
- A faixa entoativa (“oralização” ou figurativização<sup>30</sup>)

Conforme se vê, o tipograma usado na Semiótica da Canção prioriza as relações de alturas, ao apresentar melodia e letra como elementos conciliados. A ausência de uma representação mais rigorosa do ritmo se deve ao fato de que, para os objetivos da teoria, a precisão rítmica, tal como se registraria (melhor) em partitura, não altera a análise. Vale observar ainda que não representar o ritmo com precisão se coaduna com a flexibilidade ou maleabilidade rítmica da qual se valem, frequentemente, as interpretações. As pequenas alterações no plano das durações fazem parte dos recursos de “oralização”, ou seja, aproximação da fala, e podem alterar significativamente as durações. Fixá-las, portanto, em muitos casos não ultrapassaria os limites de mera aproximação, o que seria contraproducente.

Nos tipogramas da Semiótica da Canção também não há nada específico quanto às escalas empregadas, por não se tratar de um critério relevante para os objetivos da teoria. Para essa teoria, basta a divisão do plano vertical em semitons, para um dimensionamento da tessitura. Porém, no contexto da musicalização de adultos, foi pensada uma adaptação: acrescentar uma coluna com nomes de nota, correspondentes a um certo conjunto de relações que estivessem sendo trabalhados. Se fosse um conjunto de três ou quatro notas, dentro da gama pentatônica, bastaria:

m	Saia do mar	a
r	Saia sereia	do
d	Sai	mar brincar na areia
l.	venha	

(domínio público)

Fig. 17: Proposta de adaptação do tipograma da Semiótica da Canção. Elaboração própria.

Este trabalho com conjuntos de relações dentro de uma escala – especialmente a pentatônica, como fundamento – é encontrado no método Kodály em “333 Reading

---

<sup>30</sup> “Oralização” é o termo mais recente usado na Semiótica da canção para o aspecto outrora denominado de “figurativização”.



Exercises”<sup>31</sup>. Vejam-se alguns exemplos mostrando a correlação entre exercícios melódicos propostos pelo método e canções brasileiras que empregam a mesma gama de notas e, portanto, relações intervalares:

Extraído do livro “333 Reading Exercises”, Zóltan Kodály

m	Não adianta nem me
r	a do Porque mistério sempre há tar
d	ban nar de por
t,	
l,	pin a
s,	í

Fig. 18: “Esotérico”, Gilberto Gil. Tipograma adaptado. Elaboração própria.

Extraído do livro “333 Reading Exercises”, Zóltan Kodály

<sup>31</sup> KODÁLY, Zóltan. 333 Reading Exercises. Boosey & Hawkeys. Revised English Edition taken from 1966 Hungarian Edition.

l	da	es
s	Na vai	no pa
m	per	cer ço em
r	ma	que tá
d	ne	es

Fig. 19: “Pelo tempo que durar”, Adriana Calcanhoto e Marisa Monte. Tipograma adaptado. Elaboração própria.



Extraído do livro “333 Reading Exercises”, Zóltan Kodály

l	
s	
m	nos barra de ninguém mais lu
r	cos da da tem i sã
d	ci ão [...]
l,	

l	ô	túpida
s	↙	te_es
m	↘	gen
r	↘	
d		
l,		

Fig. 20: “Nos barracos da cidade”, Gilberto Gil. Tipograma adaptado. Elaboração própria.

Um grupo específico de notas, dentro da escala pentatônica, é trabalhado por vez). O trabalho com esta escala é alicerce para outras. Se na Hungria esta escala é facilmente encontrada em canções de domínio público, o mesmo não se pode dizer do brasileiro. Porém,

conforme será visto no próximo capítulo, essa proporção aumenta, no contexto das canções populares urbanas, quando são consideradas as canções em que a herança africana se evidencia.

Portanto, na coluna à esquerda, está representada a gama de notas utilizada em cada trecho da melodia, que, por sua vez, foi escolhida em função do emprego de tais notas. Por vezes, nem mesmo a escala completa está representada. A intenção é adequar a quantidade de informações visuais ao estágio de desenvolvimento do estudante. Em um aproveitamento parcial da proposta dos tipogramas da Semiótica, vemos que características essenciais permaneceram, mas houve redução do âmbito (por não representar cada semitom) e um acréscimo de informação, para atender a propósitos didáticos, não analíticos.

Eu vi El	De quatro
Rey	ca
an	ras
dar quatro	di rentes
de	fe

Fig. 21: “El Rey”, de Gérson Conrad e João Ricardo (grupo “Secos e Molhados”) [tipograma conforme o modelo da Semiótica da Canção].

m	Eu vi El	De quatro
r	Rey	ca
d	an	ras
l,	dar quatro	di rentes
s,	de	fe

Fig. 22: “El Rey”, de Gérson Conrad e João Ricardo (grupo “Secos e Molhados”) Tipograma adaptado. Elaboração própria.

A redução (visual) no plano vertical e a coluna acrescentada têm, portanto, propósitos específicos. Uma versão não exclui a outra, e, sem dúvidas, para deixar mais clara a ocupação

da tessitura, o tipograma cromático, adotado pela Semiótica da Canção, é mais claro. Contudo, como o cromatismo só surge em estágios mais avançados da musicalização (de adultos ou não), foi pensada essa forma de adaptação para estágios iniciais.

Uma vez que tudo se vincula a uma intenção didática, as duas formas de representação podem ser integradas, quando chega o momento de mostrar ao estudante as distâncias em semitons. Vejamos um exemplo:

f												
m									ra			
r				gin					ção			
d		Mas	que	ficar	fin	do	Se	eu	pos	en	nar	co
t,		Pra										
l,							não	so	ga	meu		
s,												

f			cu		que											
m		E	nessa	lou	ra	zer	que	não	te	ro	rên	dên				
r				de			Vou	gando	as	apa	cias	Dis	çando	as	evi	cias
d				di												
t,							ne				far					
l,																

Fig. 23: “Evidências”, de José Augusto e Paulo Sérgio Valle Tipograma adaptado. Elaboração própria.

Obviamente, um tipo de representação como este não prescinde<sup>32</sup> de um conhecimento prévio da canção. Sem este conhecimento a questão do ritmo fica sem referência. Por outro lado, além de simples, o tipograma está isento dos conflitos muito comuns na representação do aspecto rítmico das canções populares, tal como mencionado em relação aos songbooks e publicações afins. Na busca de uma possibilidade de simplificação da notação, opta-se por suprimir algumas informações. Todavia, mesmo no contexto da musicalização, verifica-se o valor dessa notação mais como forma de análise e codificação que do que como material de leitura.

<sup>32</sup> E qual prescindiria? Sabe-se que mesmo as mais rigorosas representações em partitura não dispensam uma imersão no contexto musical no qual estão inseridas.

Seja na forma apresentada pela Semiótica da canção, seja na que foi adaptada durante a pesquisa, o tipograma se apresenta como uma forma muito maleável de representação, ajustável ao nível dos alunos, compatível com diferentes propósitos pedagógicos e, sobretudo, afinada com a natureza do objeto estudado. Por meio dele, torna-se possível associar alguns elementos já vistos sobre a análise da junção letra e melodia e conjugá-los com objetivos pontuais no processo musicalizador.

Além de acessível para adultos que estão iniciando seus estudos, o tipograma mostra-se útil também com estudantes mais avançados, especialmente como forma de registro da solmização de canções.

### 5.7 Solmização de canções

Segundo o Grove Dictionary, solmização é o “uso de sílabas em associação com alturas como dispositivo mnemônico para indicar intervalos melódicos”. Portanto, é um dispositivo também destinado à “apropriação da linguagem”, à “memorização dos intervalos”, mostrando assim ter íntima ligação com o solfejo. Todavia, “um sistema de solmização não é uma notação: é um método aural em vez de um método de reconhecimento visual”, conforme o mesmo dicionário.

Isto significa que, na solmização, os nomes das notas são dados segundo as relações intervalares reconhecidas pelo ouvido, e não visualmente. Trata-se de “um recurso mnemônico presente, sobretudo, nas culturais que priorizam a oralidade”. Existem muitos sistemas desse tipo nas principais culturas musicais do mundo; eles auxiliam na transmissão oral da música e podem ser usados tanto para o ensino direto quanto para memorizar o que foi ouvido. Por definição, a solmização é, portanto, um recurso relacionado com a *memória* e com a *oralidade*.

Estes dois aspectos característicos da solmização encontram forte correspondência no domínio da canção popular. Por um lado, conforme visto no Capítulo 5, na canção são guardados conteúdos que poderiam se dissipar, se fossem apenas ditos e não cantados. “Cantar é mais do que lembrar”<sup>33</sup>. Ela guarda, ela é guardada. Os limites da capacidade da memória humana em guardar melodias ainda não foram completamente divisados. Nesse diálogo entre memória e oralidade, uma forma de desenvolvimento de capacidades musicais está em pleno funcionamento. É disto que se vale ao propor que àquilo que a memória recobra, sejam dados nomes, código verbal.

---

<sup>33</sup> Referência à canção “Jenipapo Absoluto”, de Caetano Veloso. O verso completo diz: “cantar é mais do que lembrar, é ter o coração daquilo”.

Segundo Rogers (2007) os nomes, rótulos e códigos verbais envolvidos no estudo de música, fornecem “um meio para recordar e reconhecer música além do brevíssimo limite da memória sensorial”.

Estamos apenas começando a investigar o papel da codificação verbal especificamente na memória musical, mas há evidências crescentes de que codificação verbal da música é comum entre músicos treinados, e que conseqüentemente, o vocabulário musical de um músico pode influenciar o modo como ele ou ela memoriza música.

ROGERS, 2007, p. 134, tradução minha<sup>34</sup>.

É nesta influência do nome, do código, na capacidade de memorização (WIDDESS, 1996) e, conseqüentemente, de assimilação das conexões de sentido musical que se fundamenta a solmização. Não custa lembrar que os nomes “dó ré mi fá...” foram mesmo criados com esta finalidade.

Se, por um lado, estudos relativos à memória apontam para a solmização e, conseqüentemente, o dó móvel, como um dispositivo que conecta “vocabulário” e “categorias perceptivas” (ROGERS, 2007, p. 149), por outro, a oralidade, o outro traço definidor da solmização, nos aproxima da relação que a Semiótica da Canção aponta entre a canção e a fala (“oralização”). O autor diz que “compôr uma canção [...] é eliminar a fronteira entre o falar e o cantar” (TATIT, 2007, p. 11). Assim, memória e a oralidade nos levaram a adotar, no desenvolvimento desta pesquisa, o recurso da solmização, a fim de verificar sua adequação ao objeto canção popular.

#### *Descrição do processo:*

A solmização de uma canção começa por tornar-se íntimo, ou seja, conhecê-la, aprender a cantá-la e memorizá-la. Apesar de parecer óbvia e até mesmo de importância secundária, esta talvez seja a etapa mais importante, porque tudo irá decorrer dessa relação afetiva que se estabelece ou pode se estabelecer nesse primeiro momento. “O que entra em nosso campo perceptivo já tem algum acento” (TATIT, 2020). O “convívio com o objeto” (TATIT, 1997, p. 21) é uma etapa indispensável e precisa ser compreendida no seu potencial de sensibilização do estudante de música. Em poucas palavras, é importante ressaltar que é justamente por esse canal (do “convívio”) que uma série de significados podem emergir e, como tantas vezes almejado,

---

<sup>34</sup> “We are only beginning to investigate the role of verbal encoding specifically in musical memory, but there is growing evidence that verbal encoding of music is common among trained musicians, and that consequently a musician’s musical vocabulary may influence the way in which he or she remembers music”. (ROGERS, 2007, p. 134).

fazer da aula de musicalização algo que se conecte com a vida do estudante, em especial a do ouvinte adulto.

Quando a canção já é conhecida pelos alunos, esta etapa pode ser abreviada ou mesmo suprimida, mas nunca ignorada. Pois há algo mais nessa questão do “convívio”: permitir uma cópia mental em alta qualidade. Se isto não acontece, ao desacelerar no grau suficiente para que se possa explorar a melodia, pode ser que o estudante não consiga reproduzi-la fielmente. Só mesmo sua introjeção consistente irá permitir o *zoom* necessário em sua arquitetura, sem distorções.

Entenda-se este *zoom* como a desaceleração inerente ao processo de solmização. Eu explico: a solmização de canções populares exige algum grau de desaceleração do andamento. Este grau varia segundo a experiência prévia daquele que se propõe solmizar uma melodia de canção. Mas, mesmo quando imperceptível, há um mínimo momento em que, para reconhecer as relações de altura e dar nomes de nota segundo este reconhecimento, o músico ou estudante de música irá deter o tempo. E então, quanto melhor a qualidade da cópia mental que ele faz da melodia, menos distorção haverá na desaceleração.

Portanto, assim se resumiria o processo:

-*Cantar* segmentos (frases) da canção, usando, em lugar de seus versos, uma sílaba neutra qualquer;

-*Observar o perfil da melodia*, “subidas e descidas”, com seus momentos de expansão e contração, em suma, formar uma imagem mental da melodia. É quando uma arte iminentemente temporal revela sua dimensão arquitetônica;

-*Desacelerar*: é importante ser capaz de cantar a frase em andamento suficientemente lento para que fique absolutamente claro seu contorno.

-*Proceder à solmização* propriamente dita, isto é, nomear as notas segundo as relações intervalares.

Este é o procedimento padrão. A duração e ênfase em cada etapa são variáveis, de acordo com o grau de dificuldade que a turma ou o aluno encontra em solmizar a canção. Caso este grau exija, o professor pode lançar mão de um recurso de preparação para a solmização. Este consiste em cantar segmentos melódicos mais simples, e, aos poucos variá-los, na direção dos segmentos presentes na melodia original da canção.

Um ponto central na atividade de solmização, que a faz diferir da prática comum do “tirar de ouvido”, é que ela é uma abstração. Não é algo empírico, baseado em tentativa e erro, que se realiza concretamente no instrumento. Ela resulta de uma consciência intervalar que se desenvolve num processo acumulativo de aprendizagem.

É válido ressaltar que o treinamento da solmização precisa da mesma frequência, persistência e ordenação de dificuldade que o estudo de um instrumento. Com efeito, essa ferramenta participa da construção e afinação do instrumento interior, em que compreensão musical toma forma. Como um recurso mnemônico, acontece, sobretudo, na memória, mas é passível de ter seus resultados representados visualmente. Uma das formas é o tipograma adaptado da Semiótica da Canção, conforme já abordado neste capítulo.

s	deus	zul
f	ni	cor dou
m	Me no do po_a	ra
r		
d		do
t,		
l,		
s,		

s	
f	le
m	Por gre_é guro...
r	Um to_A bem que_o
d	
t,	mais Se
l,	
s,	

Fig. 24: “Menino Deus”, Caetano Veloso, Tipograma adaptado. Elaboração própria.

A outra forma de representação, que também dispensa a fixação do ritmo, a associação das alturas com a letra. O interessante nisso é que esta última oferece uma estruturação que não se desintegra facilmente, ao mesmo tempo em que permite a flexibilidade natural da melodia de canção, no aspecto das durações. O mesmo exemplo ficaria assim:

m f m s m f m s f m d  
 Menino deus de corpo azul dourado  
  
 r m r f m r d r d m  
 Um Porto Alegre é bem mais que o Seguro  
  
 t, l, t, l, d t l, s, l, s, t,  
 Pra rota das nossas viagens no escuro

“Menino Deus”, Caetano Veloso, representação letra e nomes relativos.

O processo de solmização de canções foi descrito em vídeo, cujo acesso está disponível em: <https://youtu.be/6Tn6Gnihv90>: “Solmização de canções populares”.



Por fim, é válido reiterar que o uso de fonograma nas etapas da solmização, desde a apresentação da canção (quando é o caso) até o treinamento preparatório (sobre loop extraído do fonograma), busca estabelecer uma via de mão dupla entre as atividades que do estudante de música nos espaços intra e extraescolares.



## 6. HIBRIDISMO MODAL/TONAL: concomitância de aspectos modais e tonais em nosso cancioneiro

Um dos aspectos musicais do nosso cancioneiro que se sobressaiu durante a pesquisa foi a coexistência de elementos modais e tonais. Enquanto o trabalho se desenvolveu, foi se tornando incontornável a abordagem deste aspecto de uma maneira mais detida, o que viria a ter consequências diretas na pedagogia musical que busquei desenvolver. À medida que a leitura a respeito desse assunto se desenrolava, sua extensão se ampliava mais e mais, não sendo possível divisar algum limite. Sendo a melodia a principal componente musical da canção, tornei-a o principal foco dos estudos, tanto de aspectos modais quanto tonais.

### 6.1 Aspectos modais

No estudo do modalismo em geral, os vastos territórios do dissenso, campeados por estudiosos com os mais diferentes propósitos e dispositivos teóricos, além das zonas pouco exploradas, não se mostraram facilmente transitáveis por um andarilho de mãos vazias. Não me aventurei, pois, a elaborar uma síntese classificatória das teorias, nem mesmo a reunir todas as abordagens que encontrei. Preferi marcar um ponto de referência, a partir do qual pudesse expandir a perspectiva inicial e assimilar elaborações de quem se dedicara a uma das muitas faces do modalismo. Obviamente, este ponto de referência seria a canção popular.

Por este motivo escolhi, como ponto de partida, duas dissertações brasileiras que, dentro do assunto, dão destaque para a canção popular. A primeira, de Vicente Ribeiro (2014), tem por título “Modalismo na música popular urbana do Brasil”. Nela o autor realiza, a meu ver, um estudo suficientemente aprofundado no assunto, não a ponto de esgotá-lo, é claro, mas capaz de subsidiar as investigações pedagógicas que foram o principal foco de interesse da minha pesquisa. A segunda, de Hudson Lacerda (2013), que, objetiva a detecção e análise dos “sentidos harmônicos múltiplos no Cancioneiro de Elomar Figueira de Melo”. Ambos os textos realizam compilações bastante válidas de teorizações acerca do tema<sup>1</sup>. A partir destas duas referências iniciais, pude ampliar os círculos concêntricos do meu entendimento, pois a todo

---

<sup>1</sup> Em função de já existir na literatura muitas referências sobre o assunto, me eximirei de rerepresentar os conteúdos mais recorrentes, tais como classificações, a disposição intervalar de cada modo ou a discussão sobre sua linhagem histórica. Minha linha de pensamento buscará a elucidação dos conceitos fundamentais para o entendimento do que foi experimentado, particularmente, na minha pesquisa. Para chegar a esta conclusão, é honroso mencionar os autores dos textos consultados: Almir Chediak, Ermelinda A. Paz, Ian Guest, Luis Soler, Hélio Sena, além, é claro, dos que aparecem nas citações.

movimento de expansão eu contrapunha, voluntariamente, o exercício da concentração, sempre renovando a minha pergunta interna: o que isto tem a ver com a canção popular urbana?

As possíveis correlações entre domínios distantes, como o canto gregoriano e canção popular, por exemplo, foram se revelando desde o exame dos mais elementares conceitos. Revisá-los foi especialmente útil para fundamentar as escolhas didáticas das etapas iniciais da musicalização, baseando-as, então, por reflexões cujo alcance transcende os limites desenhados pela abordagem mais comum sobre o tema do modalismo. O objetivo final foi construir um embasamento teórico que permitisse optar por diferentes caminhos didáticos, baseados, porém, nos mesmos fundamentos pedagógicos <sup>2</sup>.

### **6.1.1 Revisão de alguns conceitos fundamentais acerca do modalismo**

O que é um modo? Diante dessa pergunta elementar, as respostas e “teorias se multiplicam e se contradizem” (SAULNIER, 2001, p. 16). Enquanto algumas irão considerar o contexto histórico e geográfico, outras irão propor uma categorização baseada puramente técnicos, como, por exemplo a composição intervalar.

A noção de modo não é um conceito válido para todos os tempos e todos os países. Foi transformada ao longo dos séculos de maneira que não pode ser definida, exceto em termos de tempo e local onde é examinada. O erro de quase todos os comentaristas tem sido há dez séculos [...] partir da concepção que existia em seu tempo, para encontrar uma maneira de aplicá-lo às teorias ou músicas que o conceberam de maneira muito diferente.

CHAILLEY, J. 1960, p. 9, apud SAULNIER, 2001, p. 6.

O modo é essencialmente uma questão das relações internas das notas em uma escala, especialmente da predominância de uma delas sobre as outras como um tônico, sua predominância sendo estabelecida de uma ou de várias maneiras, por exemplo: por recorrência frequente, por aparecer em uma posição de destaque como a primeira nota ou a última, pelo atraso de sua ocorrência esperada por algum tipo de ornamento.

Verbete do Grove Dictionary

No campo orientalista há também a impertinência da aplicação do termo “modo” para culturas não-ocidentais. Este é o caso, por exemplo, dos conceitos de makam e raga - dos países árabes e da Índia; são mais abrangentes, ou seja, atribui uma série de significados extramusicais em um âmbito civilizatório, coisa que o Ocidente vai dissociar historicamente e só relacionar significados a níveis individuais, ou seja, de compositor para compositor.

TINÉ, 2008, p. 13.

---

<sup>2</sup> Lembrando que uso o termo pedagógico para evitar o estranhamento do termo menos comum, embora mais apropriado, “andragógico”.

Por estes três exemplos, pode-se entender que a multiplicidade de abordagens do assunto justificaria uma pesquisa inteira ou mais apenas para compilá-las. Assim, logo de início me pareceu prudente evitar a generalização do conceito de modo a qualquer cultura ou época<sup>3</sup>. Além disto, com o desenvolvimento dos estudos, percebi que, em se tratando de modalismo, a delimitação de repertório é fundamental. Estas são as razões que justificam a escolha do ponto de partida a que me referi na introdução deste capítulo.

Sabendo que, por sua extensão, o assunto oferece várias portas de entrada, me propus atravessar a que, de algum modo, me era familiar, mesmo que em pequeno grau: o estudo do canto gregoriano e de características do modalismo pré-tonal<sup>4</sup>. Fique claro que não parti de um pressuposto teórico que assumia o canto gregoriano como fonte única do modalismo na canção popular brasileira<sup>5</sup>. O que me propus foi trabalhar a partir de minhas experiências como estudante, conjugadas com minha atividade como compositor/intérprete de canções e articuladas com o interesse pedagógico que me movia.

Mesmo que tenha iniciado esse estudo com poucas esperanças de nele encontrar alguma relação direta com a canção popular urbana, fui surpreendido com a possibilidade de relações e até mesmo similitudes entre esses universos. Devo admitir que meu preconceito advinha também de minha experiência como discente. A abordagem do modalismo pré-tonal que eu conhecera na minha formação musical tratava-o como algo distanciado que, a priori, não teria correspondência com a música com a qual tínhamos contato. A didática empregada, de certo modo, incitava o estranhamento dos modos, uma vez que o estudo partia da perspectiva tonal. Afinal, primeiro se estudava o tonalismo, que estabeleceu suas bases nos Séc. XVI e XVII e se consolidou no séc. XVIII, para depois retroceder historicamente até o período da Renascença, ou um pouco mais, aos cantos gregorianos.

Além disto, tal abordagem do modalismo não convidava a uma reflexão sobre a presença dos modos em culturas musicais diferentes e, claro, passavam ao largo das canções populares. Como seu ponto de partida era o sistema tonal, a consequência mais direta era pensar sempre em modos diatônicos. Uma vez que essa também era a abordagem fora da escola, nada pensar de maneira diferente, e os modos diatônicos tornavam-se, pois, a única concepção possível.

---

<sup>3</sup> Nas diversas culturas e épocas, os modos se definem tanto por sua estrutura (intervalos) quanto por suas “funções extramusicais” (Kaufmann, 1985; Tiné, 2008).

<sup>4</sup> O termo “pré-tonal”, bem como “pós-tonal” deverão ser tomados, neste texto, não como indicação cronológica, mas categorial. As características reunidas sob cada termo tornar-se-ão mais claras ao longo do capítulo.

<sup>5</sup> Dizer isto, por outro lado, não anula a hipótese de que seja uma delas.

A concepção de modalismo mais difundida (a partir do século XIX nos contextos influenciados pela cultura europeia) privilegia a consideração dos chamados modos diatônicos. [...] Não obstante a **popularidade** do sistema dos modos diatônicos de sete sons, uma compreensão adequada de diversas manifestações musicais [...] requer a cautela de não se assumir, já de partida, esse sistema como uma solução definitiva.

LACERDA, 2013, p. 26, grifo meu.

O termo grifado enfatiza que o pressuposto da consideração dos modos diatônicos está presente também no domínio da música popular. Com efeito, ao lado da experiência na escola de música, a prática no contexto da música popular também era restritiva no tratamento do conceito de “modo”, concebendo-o como uma escala (diatônica) de sete sons, com uma disposição intervalar específica, mas derivada da escala maior<sup>6</sup>. Como decorrência, meu estudo fora da escola, realizado principalmente no instrumento, se resumia a uma espécie de treino, em que se redefinir a nota de referência - partida e chegada - usando a escala diatônica maior como um dado estático<sup>7</sup>.

Ao conceber a escala como linha graduada ou referencial de medição- dos intervalos entre notas - são colocadas em segundo plano as qualidades sensíveis, cujo tratamento didático exige mais recursos. Se nas aulas de Percepção estas qualidades eram tratadas sem aprofundamento, no estudo do violão clássico isto nem era mencionado. No meio popular, o senso comum entendia os modos como simples reordenações da mesma escala maior. De acordo com este entendimento, uma vez dominada a digitação desta, “sabia-se” todos os modos (as aspas são um sinal de que isto me fora dito muitas vezes). Com isto, posso dizer que a abordagem qualitativa pouco compareceu à minha experiência como estudante. Mesmo que minha prática musical extraclasse incluísse a apreensão, pelo ouvido, das relações presentes melodia e harmonia em canções - e nestas houvesse, em vários casos, traços modais - tal apreensão não era acompanhada de nenhum suporte teórico.

Em razão disto, ler textos sobre modalismo, ancorado pela ideia de relacioná-los ao repertório das canções populares urbanas, foi se mostrando, além de muito profícuo, estimulante. Mesmo quando as referências fossem distantes, do ponto de vista estético, cultural ou qualquer outro, a busca de uma possível correlação com a canção iria, ao menos, fazer repensar as características particulares do meu objeto de estudo. Desta maneira, foram surgindo

---

<sup>6</sup> Cf. “Harmonia e Improvisação”, Chediak. A. Vol. I. Ed. Lumiar. 1986 p. 120. Não descarto a utilidade da correspondência da escala maior e escala menor com modos de sete notas, mas chamo atenção para o fato de que, para assimilação musical por parte do aluno, são necessárias outras abordagens.

<sup>7</sup> Esta estaticidade é correlata da ideia de “coleção”, presente em Lacerda (2013). Os “chamados modos diatônicos, que resumidamente são diferentes escalas de sete graus, construídas sobre cada um dos sons de uma coleção diatônica. [...] A expressão coleção diatônica refere-se, diferentemente, ao conjunto formado pelas classes de alturas de uma escala diatônica, sem considerar as possíveis hierarquias entre elas”. (LACERDA, 2013, p. 26).

aproximações, correlações, analogias e diferenciações que mostravam a fertilidade da investida. Conceitos-chave, como tradição oral e improvisação, fariam ressoar, por simpatia, diferentes tradições musicais.

Foi assim que, guiado pela pergunta “o que é um modo”, cheguei ao já citado tratado de Don Daniel Saulnier<sup>8</sup> (2001) a respeito do canto gregoriano. Nele, encontrei um conjunto de critérios que me pareceram úteis para abordar características de cada modo e aprofundar o entendimento sobre o assunto.

Destes critérios, três serão tratados nos parágrafos que se seguem:

- a escala e a estrutura;
- a hierarquia dos graus da escala;
- fórmulas melódicas características.

Baseada nestes critérios e nas referências iniciais já mencionadas, minha revisão conceitual pôde estabelecer relações com outras perspectivas teóricas e observar suas particularidades.

### 6.1.2 Uma estrutura mobilizada pelo fluxo melódico

Os critérios propostos por Saulnier são, a meu ver, distinções objetivas acerca do que Wisnik (1989) denominou “uso”, na sua síntese sobre o conceito de modo: “Nas sociedades pré-modernas, um modo não é apenas um conjunto de notas, mas uma estrutura de recorrência sonora ritualizada por um uso” (WISNIK, 1989, p. 75). O entendimento de “modo” e de “modalismo”, tomado aqui como um estudo correlato, não escapa ao exame dos aspectos melódicos assim como da consideração sobre o tempo e o lugar em que acontece.

Por sua vez, Lacerda (2013) menciona a classificação dos modos<sup>9</sup> proposta pelo escocês Jack Campin (2010) em “heptatônicos, hexatônicos, pentatônicos, tetracordais, pentacordais e outras categorias” a depender “do repertório enfocado”. Esta menção imediatamente me remeteu a canções de Caetano, Gil, Milton e outros<sup>10</sup>. Contudo, é preciso compreender a classificação proposta por Campin considerando a diferenciação entre notas *estruturais* e *ornamentais*, conceitos presentes também nos estudos de Saulnier. Porém, enquanto este, no contexto do canto gregoriano, considera os ornamentos indispensáveis para a apreensão

<sup>8</sup> Monge beneditino, da Abadia de Solesmes, importante centro em que se estuda o canto gregoriano.

<sup>9</sup> Campin refere-se a “modos utilizados na música escocesa” (LACERDA, 2013, p. 26). Alguns deles não terão interesse para o nosso repertório brasileiro.

<sup>10</sup> Dentre os “outros” incluem-se canções de outras nacionalidades, que estão fora do enfoque desta pesquisa, mas que penetram esse domínio por meio da sua influência na chamada “música urbana brasileira”.

sensível do modo, Campin, tendo outro repertório em mente (mais especificamente a música escocesa), propõe que sejam reconhecidas como indispensáveis somente notas estruturais.

Além disso, Campin chama a atenção para o fato de que, ocasionalmente, uma melodia em escala pentatônica ou hexatônica<sup>11</sup> pode usar um som adicional como preenchimento (e.g. como nota de passagem ou bordadura), sem perder o caráter pentatônico ou hexatônico.

LACERDA, 2013, p. 27.

Para ilustrar essa diferenciação entre estrutura e ornamento, trago um exemplo brasileiro de melodia classificável como pentatônica, não obstante a presença do “f”. Note-se que sua primeira aparição é uma *apogiatura* e a segunda, uma *passagem*.

C G/B Am Em F G C

1 2 3 5 4 3 1 3 5 4 3 1 6 1 3 2 1 2 1

d r m s f m d m s f m d l, d m r d r d

↑ ↑

apogiatura passagem

“Canto do povo de um lugar”, Caetano Veloso.

Para que fique clara a diferença entre nota estrutural e nota ornamental, apresento os dois exemplos a seguir. No primeiro, verifica-se uma predominância pentatônica, porém o “t” (ou o sétimo grau da escala maior) é aparece como estrutural. No exemplo seguinte, o primeiro “f” aparece como nota de passagem e o último tem valor estrutural na melodia.

5 6 1 2 1 3 2 1 1 1 1 1 2 1 2 3

s, l, d r d m r d d d d d r d r m

3 2 2 2 2 2 2 3 5 2 1 6

m r r r r r r m s m d l,

3 2 2 2 2 1 2 7 6 5

m r r r r d r t, l, s

↑

estrutural

“Desde que o samba é samba”, Caetano Veloso.

<sup>11</sup> Para os que não conhecem a terminologia, os modos hexacordais podem ser entendidos como: hexacordal maior (modo maior sem sensível) e hexacordal menor (modo menor sem VI grau). Em relação ao modo pentatônico, no presente texto trabalha-se também com a distinção entre pentatônico maior e menor.

5 1 2 3 3 2 1 6 1 1 1 2 1 — 1 1 3 5 5 5 4 3 1 2 3 4  
s, d r m m r d l, d d d r d — d d m s s s f m d r m f

↑ ↑  
passagem estrutural

“A volta da asa branca”, Luiz Gonzaga e Zé Dantas.

Considerar essa diferenciação entre notas estruturais e ornamentais modifica sensivelmente a classificação do repertório de canções populares urbanas. Nesta perspectiva, muitas canções revelam sua estruturação (melódica) pentatônica ou hexacordal, em casos que seriam considerados como pertencentes ao universo diatônico maior ou menor, pela simples presença, concreta, de um determinado conjunto de notas. Vale lembrar que não há nenhuma conotação que diminua o valor das notas ornamentais na melodia propriamente dita. Trata-se de distingui-las daquilo que é essencial para o reconhecimento, de natureza abstrata, do modo no qual ela (melodia) se assenta.

Ribeiro (2014) confirma a presença dos modos pentatônico e hexacordal “no plano horizontal da linha melódica” de canções populares brasileiras, como um traço de um modalismo anterior ao advento do sistema tonal. No plano vertical, o autor enfatiza a questão do hibridismo tonal/modal, considerando que, no acompanhamento harmônico, aparecem outras notas além da escala pentatônica. O autor enfatiza que, com este “hibridismo” que resulta da convivência de uma melodia estruturada na pentatônica e acordes de qualquer categoria, abre-se um “espaço”, no sentido de um campo de possibilidades expressivas.

A ausência de tensões intervalares, em uma escala desprovida de semitons como a pentatônica, resulta na impossibilidade de gerar um campo harmônico que produza alguma polarização. O espaço que se abre a partir dessa impossibilidade sugere a inclusão de acordes provenientes de qualquer fonte [...] essa forma de **hibridismo** advém da autonomia entre melodia e harmonia, [...] essa autonomia, como se observa, configura-se como uma das características que permeia as práticas de música modal no âmbito da música popular brasileira, em todas as suas matrizes e vertentes.

RIBEIRO, 2014, p. 326.

A proporção em que isto acontece depende muito da amostragem. Breim (2019, em entrevista) afirmou ter catalogado mais de mil setecentas e quarenta e oito canções, e, segundo ele, a pentatônica comparecia em “um número minúsculo”. Porém, sua catalogação, como se destinava a um trabalho com crianças, começou aplicando um primeiro recorte: canções cujo âmbito atingisse no máximo uma oitava. Isso imediatamente já reduziu sua amostragem para duzentas e vinte canções. Porém, na presente pesquisa constatou-se que a proporção de canções



cuja melodia é estruturada em modo pentatônico aumenta, por um lado, quando são consideradas as canções urbanas circunscritas a gêneros que, de algum modo, são tributários à produção norte-americana, seja pop, rap, blues, rock e outras vertentes correlatas. A prevalência de estruturas pentatônicas é de fato, mais claramente observada em tais gêneros, e o intercâmbio entre a música brasileira e a norte-americana contribui para que aumente a proporção de exemplos brasileiros estruturados melodicamente no modo pentatônico.

Por outro lado, no contexto usualmente chamado de “MPB” - conceito guarda-chuva que reúne gêneros e estilos pessoais muito diversos – a ascendência africana explica a existência de obras cuja estruturação em pentatônica pode se evidenciar. Estas obras emergem principalmente na segunda metade do século XX. Autores como Baden Powell, Gilberto Gil, Jorge Ben Jor, Milton Nascimento, para mencionar alguns nomes consagrados há décadas - ou em Emicida, para referir-me a um recentemente incluído dentre os nomes de maior reconhecimento – todos estes e outros mais apresentam abundantes exemplos de canções estruturadas na escala pentatônica.

Antes de mostrar exemplos, quero, com respeito ao emprego do termo “africana”, dizer que tenho consciência de seu aspecto generalista e de maneira alguma quero contribuir para a permanência da indiferenciação entre as tantas linhagens e nações, cujos representantes chegaram ao Brasil durante todo o período escravagista. Embora transcenda, em muito, o escopo desta pesquisa, não vi outra maneira de mencionar a presença da escala pentatônica, cuja importância na minha prática é central, sem me referir a uma herança “africana”. Portanto, uso o termo “africano” e “africana” reconhecendo minhas limitações epistêmicas quanto à vastidão de culturas, inclusive musicais, que estou agrupando indistintamente. Em respeito a estas culturas e a seus estudiosos, acrescento que a escala que reconhecemos no nosso repertório é, sabidamente, uma resultante também de intercâmbios culturais, uma vez que há pesquisas que mostram que escalas pentatônicas, em território africano, podem apresentar muitas afinações<sup>12</sup>.

Fique claro, portanto, que a presente pesquisa trabalhou com aquela que comumente é entendida como escala pentatônica, ou seja, a que apresenta a disposição intervalar: tom, tom, semitom, tom, semitom. Sabendo-se que todos os graus (d – r – m – s – l, em nomes relativos) podem ser considerados como centros tonais, foram priorizados o “d” e o “l”, configurando

---

<sup>12</sup> A pesquisa empreendida por Peter Cook revela, contudo, que nem sempre a questão das afinações diferentes é relevante para os músicos, ao menos dentro os pesquisados por ele. No caso, músicos de Uganda – consideram “qualquer escala pentatônica que não tenha intervalos de muito menores que um tom inteiro” como ‘satisfatória’, e que eles “não se preocupem em tentar alcançar uma escala precisamente calibrada”. (COOKE, 1992, p. 119-125).

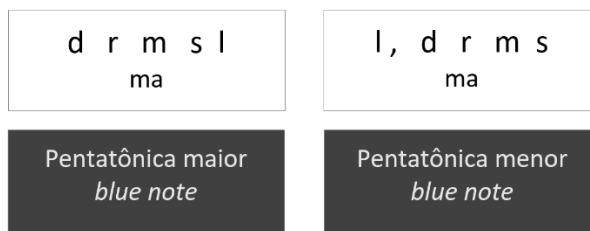
assim, respectivamente, uma escala pentatônica maior ou menor. O mais importante, porém, é não perder de vista que aqui se trabalha com a ideia de estruturação melódica na pentatônica, e que, portanto, não é a disposição intervalar que define a impressão global, mas o movimento da melodia e seus apoios e notas estruturais.

Como ilustração de canções pentatônicas, cito alguns exemplos de autoria dos mesmos artistas já mencionados <sup>13</sup>. De Baden Powell, obviamente, comparece o célebre conjunto dos afrosambas, feitos em parceria com o poeta Vinícius de Moraes. De Benjor, Gil e Milton disponho alguns títulos, lembrando que a lista aumentaria se fossem incluídas as que são majoritariamente pentatônicas, mas apresentam um “fá” ou “ti” estruturais em algum ponto da melodia, como acontece, por exemplo, em “Zumbi” de Benjor e “Vamos fugir”, de Gil.

Jorge Benjor	Gilberto Gil	Milton Nascimento
“Balança a pema”; “Bebete Vambora”; “Errare Humanum est”; “Fio Maravilha”, “Mas que nada”; “Menina mulher da pele preta”; “O telefone tocou”; “Oba, lá vem ela”; “Por causa de você, menina”; “Taj Mahal”; “Xica da Silva” e outras.	“Andar com fé”; “Esotérico”; “Estrela” (primeira parte); “Filhos de Gandhi”; “Nos barracos da cidade”; “Toda menina baiana”; “Banda um” (refrão) “O luar(refrão)”; “Metáfora” (com um “ti” não estrutural apenas); “Sará miolo”;	“Caxangá”; “Benke” ( fá e ti de passagem, não estrutural); “Raça”, Ponta de Areia”; Cravo e canela (dúbio. “Que bom , amigo” (majoritariamente pentatônica)

Ainda com respeito à influência que de gêneros afro-americanos, a terça menor como *blue note* é relativamente frequente. Aparece, por exemplo em “Esotérico”; “Deixar você”; “Índigo blue”, para citar alguns exemplos de Gilberto Gil. Ela recebe, conforme visto no quadro dos nomes de nota do Método Kodály, o monossílabo “ma” presta-se a designar quando, no contexto de um modo maior (mesmo um modo pentatônico maior) aparece a terça menor, como nota cuja expressão é característica, e não se confunde com a terça do modo.

<sup>13</sup> Um comentário sobre os diferentes usos da *pentatônica* pelos três autores: Enquanto Benjor concentra a maior parte de sua obra explorando a neutralidade direcional da pentatônica para discorrer sobre os mais variados e inusitados temas, Gilberto Gil tem na mesma escala a plataforma para o voo da voz. O compositor e cantor baiano faz constantemente uso da voz como instrumento para o improviso, e este, na maior parte dos casos, apresenta uma estrutura pentatônica. Portanto, Benjor tem na pentatônica seu principal material para a criação dos temas. Gil, além do emprego nas composições, tem nessa escala o fundamento de seus improvisos vocais. O caso de Milton Nascimento é diferente de ambos. As passagens pentatônicas são frequentes, tendo, cada uma, seu próprio centro tonal. O percurso harmônico das canções de Milton leva a caminhos em que se pode observar, trecho a trecho, passagens pentatônicas em diferentes tonalidades. Este é o hibridismo particular do autor, cujo resultado às vezes se torna complexo. Uma análise mais detida pode revelar a pentatônica como um recurso melódico frequente, compensando, de certo modo, as tensões resultantes do sinuoso percurso da harmonia.



Nos exemplos a seguir, pode-se observar a concomitância do uso da pentatônica com o acompanhamento cujas notas podem ser provenientes de outros modos. Este procedimento é comum em músicas do universo “pop”<sup>14</sup>, mas acontece muitas vezes noutros gêneros, como representado abaixo:

C<sup>#6</sup> E<sup>6</sup> C<sup>#m6</sup>/E E<sup>o</sup> D<sup>#7(9)</sup>  
 A no-vi-da-de que tem no Bre-jo da Cruz é a cri-an-ça-da  
 G<sup>#7(9)</sup> G<sup>#7(9)</sup> C<sup>#6</sup>  
 se a-lo-men-tar de luz A-lu-ci-na-dos me-ni-nos fi-can-do a- zuis  
 A<sup>7</sup>/E D<sup>#7(9)</sup> G<sup>#7(9)</sup> G<sup>#7(9)</sup>  
 e de-sen-car-nan-do lá no Bre-jo da  
 C<sup>#6</sup> F<sup>#6</sup>  
 Cruz E-le-tri-za-dos cru-zam o céu do Bra-sil

“Brejo da Cruz”, Chico Buarque.

<sup>14</sup> Com a expressão “universo pop” quero me referir a mais de um gênero em específico, que tenham relação com características determinantes no pop, como a comunicabilidade, a associação música/imagem, a relação fluida entre o que noutros domínios ainda é considerado pré e a pós produção. Obviamente, quando a pentatônica torna-se um traço comum nos exemplos brasileiros desse mesmo universo, podemos pensar antes em influência norte-americana que africana propriamente.

Eu não que-ro mais con-ver-sa— com quem não tem a-mor  
gen-te cer-ta é gen-te a-ber-ta— Se o a-mor cha-mar— eu vou

“Gente aberta”, Erasmo Carlos.

Ah se o mun-do in-tei-ro me pu-des-se ou-vir— Te-nho mui-to  
pra con-tar— di-zer que a-pren-di

“Azul da cor do mar”, Tim Maia.

Vo-cê é as-sim— um so-nho pra mim— e quan-do-eu não te ve-jo—  
En pen-so em vo-cê— des-de o a-ma-nhe- cer— a-té quan-do eu me dei-to—  
Eu gos-to de vo-cê e gos-to de fí-car com vo-cê Meu ri-so é  
tão fe-liz con-ti-go o meu me-lhor a-mi-go é o meu a-mor

“Velha Infância”, Arnaldo Antunes, Carlinhos Brown e Marisa Monte.

Os exemplos são, de fato, inumeráveis e aqui comparecem apenas como ilustração. Vale salientar que essa sobreposição de melodias (majoritariamente) pentatônicas e harmonias que, muitas vezes, obedecem a critérios funcionais, busca satisfazer exigências de uma escuta

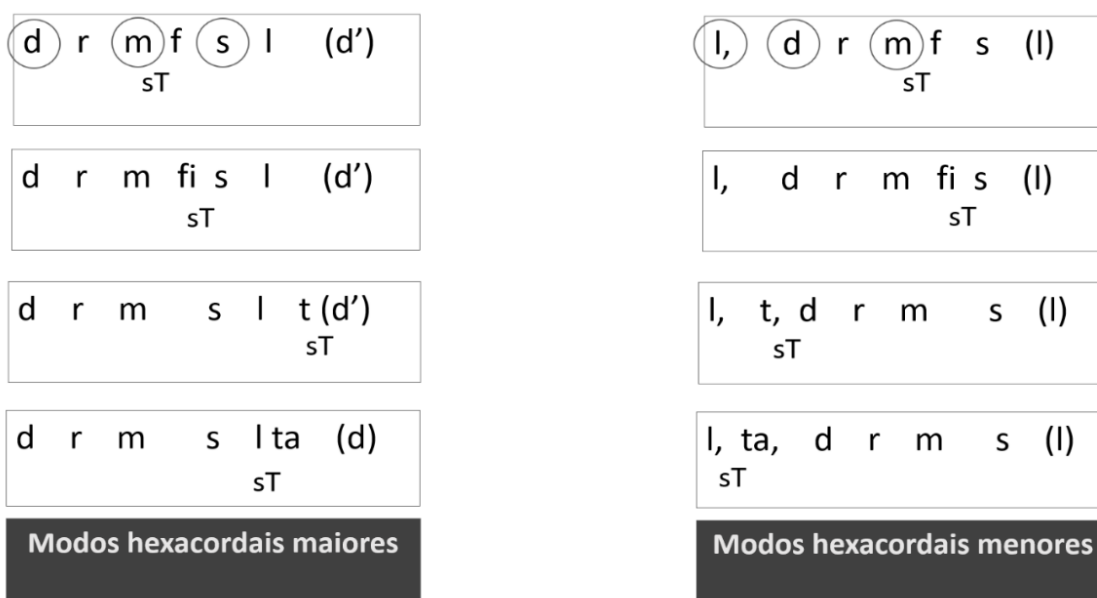
cultivada dentro do sistema tonal, através de canções tonais mediatizadas pelo rádio e TV. O mesmo pode ser dito de todo o hibridismo modal/tonal que regularmente se observa em nosso cancioneiro.

Próximo passo são os exemplos hexacordais. Antes de passar a eles, é válido trazer uma definição mais clara do conceito utilizado nesta pesquisa. Considere-se a definição presente no Grove Dictionary:

o conceito do hexacorde como um dispositivo mnemônico para o ensino de melodias simples, foi descrito pela primeira vez por Guido de Arezzo, que expandiu a estrutura tetracordal de melodias (derivada do sistema tonal grego) para incluir um tom de cada lado dos tetracordes.

Verbetes “Hexachord”, no Grove Dictionary

Conforme se lê, originalmente, Guido D’Arezzo havia pensado em circundar o intervalo do semitom com dois tons de um lado, dois de outro. Todavia, uma acepção mais moderna, como a utilizada na FEA por Abreu (2019, entrevista), concebe o modo hexacordal como uma estrutura “pentatônica + um semitom”, sendo que este último pode ocupar várias posições em relação à estrutura. Desta maneira gera, de um lado, as escalas hexacordais maiores, de outro, as menores. Com isto, torna-se possível expressar o “sabor”, o colorido ou, com outras palavras, as qualidades dos antigos modos gregos, sem necessariamente usar sete notas.



Segundo Paz (2002) esta classificação (hexacordal) foi também usada pelos seguintes autores: Baptista Siqueira, Renato de Almeida, Mário de Andrade, Oneyda A. Alvarenga, Alda I. de Oliveira e José Maria do Nascimento. Ribeiro (2014) menciona ainda a possibilidade, sinalizada por Baptista Soqueira, de um modo hexacordal lídio.

Nos exemplos abaixo, são considerados os modos hexacordal lídio [d r m fi s l] e dórico [l, d r m fi s].

O me-lhor o tem-po es con - de lon-ge mui-to lon - ge mais bem den-tro a qui  
s s s s fi m l... s s s s fi m l... s s s s fi m d...

on-de o bon-de da - va a vol -  
d d r m d l, d... d m...

No cais de A-ra - ú - jo Pi - nho ta-ma - rin-dei-ri - nho nun-ca me es-que-ci  
s s s s fi m l... s s s s fi m l... s s s s fi m d...

on - de o Im-pe - ra - dor fez xi - xi  
d d r m d l, d... d...

“Trilhos Urbanos”, Caetano Veloso.

Por ser de lá... do ser tão... lá do cer rado... lá do in - te-ri-or do ma - to... da caa  
m r... d l, fi, l, d... t r... l, d... d t, l, t, d m l f... l d'

tin-ga do ro - çado cu qua-se não sai - o... cu qua-se não te-nho a migo...  
t l s f m l s f m d l, d m r m r l, d...

eu qua-se que não con - si - go fi - car na ci - da-de sem vi-ver con-tra - ri - ado  
l, d m s fi m d l, l s fi l, d t, t, t, r l, l, l, l...

“Lamento sertanejo”, Dominginhos e Gilberto Gil.

Não raro entende-se que o Modo Jônio é exatamente a mesma coisa que a escala diatônica maior. Mas, a caracterização modal pode levar a diferenciá-los. Vejamos um primeiro exemplo, em que a ausência do sétimo gera um modo hexacordal jônio:

Por tan-to a mor - por tan-ta e-mo ção - a vi - da me fez - as - sim  
m m r m s r r m r m f f m f s m

do ce ou a - troz - man-so ou fe - roz - eu ca - ça dor - de mim  
r r m r r r m r f f m d l, d'

“Caçador de mim”, Luiz Carlos Sá e Sérgio Magrão.

A resolução [d – l, - d] ocorre frequentemente no contexto modal jônio, tanto na sua configuração hexacordal quando heptatônico.

Conforme Paz (2002), a típica resolução – direta ou indireta da sensível subindo à tônica - não encontra resquícios no universo modal. O VII grau não possui esta tendência atrativa, induzindo o mesmo a um movimento descendente” (PAZ, 2002, p. 93). É o que se vê neste próximo exemplo em que, apesar da presença de sete notas, não se verifica a função “tensão/resolução” na relação do VII grau (t) com o I(d).

São Sal-va- dor Ba-hi-a de São Sal-va- dor a ter-ra de Nos-so Se nhor  
m s l t l t l s m s l t l t l s m s l t

pe-da-ço de ter-ra que e meu São Sal-va- dor Ba-hi-a de  
l t l s m m m s f s l d' l d' l s

São Sal-va dor a ter-ra do bran-co mu-la - to a ter-ra do pre-to dou tor  
f s l d' l d' l s f s l d' l t d' d' t r' t l s

“São Salvador”, Dorival Caymmi.

Este exemplo de Caymmi, foi escolhido para ilustrar outra característica do modalismo pós tonal. Observe-se que, com as mesmas relações intervalares, outra interpretação da melodia seria possível, como sugere a ilustração:

No exemplo, o mesmo trecho é grafado como [m- s- l- t], em função do contexto harmônico, expresso no acompanhamento. Portanto, a relação intervalar é a mesma, mas a relação com o centro tonal é completamente outra. Disto resulta o sabor especial da composição.

Vistas as estruturas intervalares dos modos mais comuns na canção popular brasileira, retomemos a questão dos aspectos qualitativos, do “sabor distintivo” e do “grau característico”

(PERSICHETTI, 1961, p. 32, apud LACERDA, 2013, p. 28). Este “sabor” revela-se quando essa estrutura é mobilizada pelo fluxo melódico, tornando-se um campo de relações dinamizado, em que cada uma das notas é portadora de uma qualidade e também de uma força vetorial, uma “função<sup>15</sup>”. De “estoque simultâneo de intervalos” (WISNIK, 1989, p. 71), essa estrutura passa a denotar o conjunto das relações entre as notas e o centro tonal.

A escala é um estoque simultâneo de intervalos, as unidades distintivas que serão combinadas para formar as sucessões melódicas. A escala é uma reserva mínima de notas, enquanto as melodias são combinações que atualizam discursivamente as possibilidades intervalares reunidas na escala como pura virtualidade.

WISNIK, 1989, p. 71.

Estas são observações que tornam mais clara a diferença entre esta concepção de modo (e de modalismo) e aquela que é mais comum, tanto em escolas quanto na aprendizagem fora dela, em música popular, e que leva a ascender e descender pelas notas da escala, com atenção às “distâncias” entre os graus, mas não à mobilização da estrutura do modo por meio de desenhos melódicos. Em que pese o aprimoramento mecânico que pode resultar deste tipo de estudo, quando realizado no instrumento, não creio que aprofunde a compreensão do modalismo como o faz os meios que priorizam a escuta (TINÉ, 2008, p. 11).

Além da ênfase na escuta, durante a pesquisa, procurei levar os estudantes à percepção até mesmo visual dos modos como uma totalidade. As noções até então articuladas sinalizavam que uma representação circular seria mais afeita ao conceito de modo. Assim, a ideia de modo como uma linha de intervalos justapostos foi, durante a pesquisa, cedendo lugar a uma representação que buscava traduzir imagetivamente a hierarquia dos graus como órbitas menos ou mais próximas do centro do círculo. Este equivaleria ao centro da escuta, chamado de centro tonal<sup>16</sup>. O processo do desenvolvimento da escuta - baseado no reconhecimento do centro tonal e a qualidade da relação que cada grau possui com relação a ele - pode diferir bastante do caminho tradicional de se pensar a escala como uma justaposição de intervalos.



Escala como justaposição de medidas

<sup>15</sup> Função e funcionalidade são termos habitualmente atribuídos ao mundo tonal, porém, desde o modalismo arcaico, reflete-se sobre a direcionalidade que, de algum modo, a relação entre sons pode encerrar.

<sup>16</sup> “Centro tonal” é uma expressão pressupõe o entendimento de que “tom” é som com altura definida. Assim, “centro tonal” indica o som de altura definida que, para a escuta, funciona como um centro referencial.



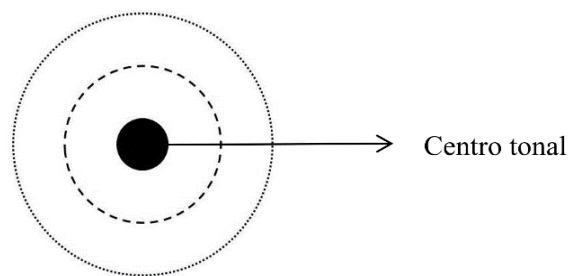


Fig. 25: Representação circular do “modo” em contraposição a sua representação linear.

A senda, portanto, passou a ser a questão das funções ou hierarquias no interior de cada modo. Em Saulnier (2001), encontrei a menção às “funções”, o que veio de encontro às minhas próprias formulações. De acordo com este mesmo autor, no universo do canto gregoriano, enquanto alguns graus têm função (tom salmódico; nota – ou corda – de recitação; cadências finais), outros são categorizados como notas de passagem ou ornamentos. Se todos os graus podem ser, de certa maneira, considerados “notas modais”, uma vez que todos contribuem para a configuração do modo, as que possuem papel estruturante permanecem mais na memória, enquanto as ornamentais “desaparecem mais rapidamente do campo da consciência auditiva” (SAULNIER, 2001, p. 18).

A escala de um modo é o catálogo no qual os graus da composição foram escolhidos. A estrutura é a organização dos intervalos que conhecem essas notas; mas também é a força e a qualidade de cada grau [...]. Estudar um modo é **perceber** o papel de cada grau da escala na **composição**. Em primeiro lugar, começa distinguindo arquitetura e ornamentação. Depois, é preciso especificar a qualidade específica de cada uma das notas.

SAULNIER, 2001, p. 15 – 16, grifos meus.

Os meus grifos se justificam por exporem duas questões essenciais: uma se refere à questão da percepção, portanto verificação pela escuta, pela sensação e outros atributos que diferem de uma lógica dedutiva. O outro sinaliza a dinamicidade da composição, que pede a escuta “modo” como e enquanto acontece. Neste sentido, vale lembrar que, conforme visto no exemplo da canção de Dorival Caymmi, no modalismo pós-tonal<sup>17</sup>, a diferenciação entre o estrutural e o ornamental vai depender também de aspectos harmônicos. Mas antes, é preciso nos determos um pouco mais em examinar de que forma se estabelece, na escuta, a referência de um “centro tonal” e, em torno a ele, a hierarquia dos graus.

<sup>17</sup> Lembrando que o termo se refere, sobretudo, a características musicais e não a demarcações temporais.

### 6.1.3 Hierarquia dos graus

Desde a distinção entre notas “estruturais” e “ornamentais” até a assimilação da “sonoridade<sup>18</sup>” do modo, a hierarquia dos graus participa dinamicamente do fenômeno perceptivo. Esta dinamicidade produz, dentro da escala, a noção de gravitação<sup>19</sup> como analogia do poder de atração de um grau por outro.

A percepção do “centro tonal” obedece a diversos fatores. Impossível aprofundar nos de natureza fisiológica, que ultrapassam os limites do escopo deste trabalho. Ainda assim, é possível retomar algumas reflexões acerca da percepção do fenômeno da série harmônica, iluminadas pelo pensamento de Schenker (1990), para compreender melhor a influência de tal fenômeno, tanto na percepção quanto na formação dos sistemas musicais. Meu interesse passa ao largo das explicações puramente acústicas para fenômenos perceptivos, mas se orienta pela necessidade ampliar as reflexões em torno ao referido “centro”.

Das formulações de Schenker (1990) interessa reter, principalmente, as que levam à compreensão do papel fundante e fundamental da *relação de quinta*. A percepção de um som (tom) como centro da escuta é decisivamente reforçada pela presença de sua quinta<sup>20</sup>. Nos sons com altura claramente definida, a quinta, sendo um dos harmônicos de base, possui maior amplitude que os harmônicos mais agudos da série. Sua frequência resulta de um “princípio de divisão” matematicamente simples, traduzível pela razão 3/2 (SCHENKER, 1990, p. 72; WISNIK, 1989, p. 60, POUSSEUR & MENEZES, 2009, p. 38) com consequências para a intuição musical (MAGNANI, 1989, p. 83). Isto é confirmado também por Chailley (1985): “o sentido instintivo das primeiras consonâncias coincide com as relações entre os primeiros números aplicados ao comprimento (ou à tensão) das cordas vibrantes” (CHAILLEY, 1985, p. 13, apud WISNIK, 1989, p. 62).

Assim como Wisnik (1989, p. 84), que reconhece como “paradigmática” a “afinidade atrativa” que se dá, entre os sons (tons) pela relação de quinta, Schenker (1990) também recorre à metáfora das “relações de filiação”:

---

<sup>18</sup> O termo aqui é empregado na acepção de Saulnier (2001). Conferir p. 18.

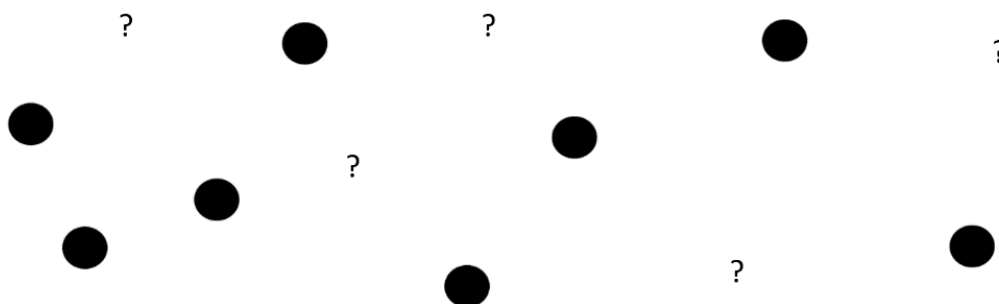
<sup>19</sup> Wisnik (1989) leva bastante adiante esta metáfora. Ver “Harmonia das esferas”, capítulo do livro “O som e o sentido” (Op. cit. P.99).

<sup>20</sup> Uma afirmação deste tipo tem um sentido restrito, cabível somente no contexto desta pesquisa. Afinal, inúmeras questões perceptivas poderiam ser levadas em conta, como por exemplo: “Qual a fonte sonora?”; “Com ou sem vibrato?”; “Isto é válido somente para sons gerados eletronicamente?” Respostas a este tipo de questionamento certamente fariam parte de pesquisas com outros dispositivos teóricos. Para a minha, todavia, mais úteis me foram aqueles dispositivos que se conectam com a prática em sala de aula, tal como experimentara antes, na vida profissional, e durante a investigação realizada. Estas ponderações me ocorreram a partir da leitura de BEAUCHAMP, James. *Analysis, Synthesis, and Perception of Musical Sounds\_ The Sound of Music*. 2007. Springer.

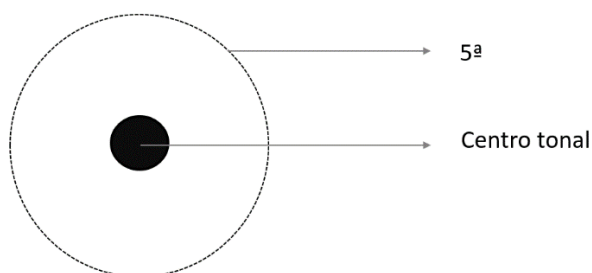
Posto que tal coisa está fundada no livro da natureza, não é uma casualidade que o instinto do artista haja encontrado e encontre sempre **o valor maior na quinta que na terça**. A quinta, como quem disse **o primogênito** entre os harmônicos superiores, é para o artista quase uma unidade de medida auditiva, algo assim como o metro dos músicos.

SCHENKER, 1990, p. 73, grifos meus.

Um ponto sem uma delimitação em torno não pode ser centro de nada.



Lembrando que “ponto” é antiga denominação para nota musical (*puncto*, donde deriva “contraponto”), podemos propor uma transposição de campo e pensar no som (tom). Assim, a 5ª é como equivale a círculo em torno a um ponto central, afirmando-o.



A relação de quinta confere ao centro tonal a estabilidade que espelha um fenômeno da natureza, a série harmônica. Diversas culturas apresentam suas versões particulares do reconhecimento desse papel preponderante da relação de quinta, tanto nos desenvolvimentos melódicos quanto na presença de tal intervalo num pedal de acompanhamento. Isto aparece, com frequência, nas músicas de tradição ocidental, a exemplo daquelas que usam um pedal de quinta, tocado na viela de roda ou rurdy-gurdy; bem como nas de tradição não ocidental, como o pedal que se realiza no *tambura* ou *tampura* na música indiana (WISNIK, 1989, p. 80).

É importante pontuar que a busca da compreensão do centro tonal por esse viés não implica em aceitar cegamente o paradigma da série harmônica como fonte de todas as explicações do fenômeno da percepção dos sons. Conforme Wisnik (1989), a série é um “paradigma natural, não uma norma”<sup>21</sup>. Também Schenker (1990) se refere aos limites explicativos deste paradigma quando, por exemplo, propõe entender o modo menor como uma “superação da natureza”. Para os propósitos de minha investigação, foi suficiente considerar a intervalos de quinta para justificar sua presença no pedal de referência<sup>22</sup> regularmente usados nas aulas, quase como num rito que gravitasse em torno ao tom.

A quinta é um intervalo unipolar. Ao ouvirmos duas notas que expressam uma relação de quinta entre si, seguramente podemos perceber qual uma delas como principal e a outra como sua subordinada. Esta afirmação não deve ser entendida como uma generalização, mas sim como pertinente dentro do contexto do presente trabalho e de seus propósitos. O destaque dado a esta função de polarização da escuta, conferindo direcionalidade à relação de quinta é verificado em muitos autores, dentre os quais Menezes (2002), que afirma que

Se tomarmos como exemplo uma determinada nota, a saber Dó, podemos com clareza e objetividade afirmar que, dentre os doze intervalos possíveis no temperamento [...] nem todos se apresentam, por si sós, como intervalos que reforçam ou polarizam a escuta da nota – de - base Dó.

MENEZES, 2002, p. 104.

A direcionalidade, desde uma simples relação entre dois sons até uma construção melódica não é, como vemos, um atributo exclusivo do tonalismo. Prova disto é a *finalis*, nota que confere todo um significado a um contexto musical, seja uma melodia ou o próprio modo no qual se insere, e que, como o próprio nome indica, resulta de uma apreensão de sentido último ou de fim, que se dava, à época, por meio da escuta. Ao influenciar a percepção do todo, a “última informação” ganhava assim um valor funcional no discurso, conferindo-lhe certo grau de direcionalidade. Conforme Menezes (2002, p. 102), esta iria converter-se, na era tonal, “no projeto de unidirecionalidade à Tônica”.

As classificações para outros intervalos, conforme se vê em Menezes (2002, p. 104) não têm grande consequência para nossos interesses. Sobre outros intervalos, Abreu (2019, em entrevista) diz que: “os intervalos verdadeiramente unipolares são a quinta e a terça maior. Mas até a quarta pode se tornar unipolar, uma vez que já se tenha definido o centro tonal. No mais,

<sup>21</sup> O autor menciona, como exemplo de contradição à ideia totalizante da série como fonte única de explicações, a música dos índios “cinta larga”, da região do Xingu, cujas melodias são “baseadas em terças menores encadeadas (ou quintas diminutas). *Op. Cit.* p. 234.

<sup>22</sup> No capítulo “A canção em sala de aula”, veremos que este conceito de **pedal** irá se estender como princípio fundamental de todas as atividades relacionadas à **afinação**.

o uso define o centro tonal”. De tudo isto, o importante reter que no mundo modal, o “uso” (ou seja, a música em funcionamento) é critério indispensável a qualquer análise.

A hierarquia dos graus, portanto, é uma combinação de dados estruturais e funcionais, no sentido de como operam quando mobilizados no fluxo melódico. É no fluxo que se percebe a “recorrência frequente”, a “aparição em uma posição de destaque como primeira ou última nota”, ou mesmo “o adiamento de sua ocorrência esperada por algum tipo de ornamentação” (WINNINGTON-INGRAM, 1936, p. 2, *apud* RIBEIRO p. 40). Embora se possa relacionar a prática musical e o dado natural da série harmônica, é impossível atribuir somente a ela aquilo que se verifica nas músicas. Ao mesmo tempo, o entendimento da polaridade dos intervalos contribui para o entendimento do desenvolvimento das melodias.

Voltando ao contexto do canto gregoriano (SAULNIER, 2001, p. 29), participam vários processos que ampliam as possibilidades de ênfases em determinados graus, reconfigurando as hierarquias. Assim, “tom salmódico<sup>23</sup>” e “*finalis*<sup>24</sup>” tornam-se dois eixos (ou polos) da estrutura mobilizada pelo canto. Apesar de haver variações segundo o modo caracterizado na melodia, a relação de quinta comparece como uma das mais frequentemente usadas nessa reconfiguração hierárquica.

Já noutros contextos, é muito importante observar que o centro tonal não deve ser confundido com a *finalis*, pois nem sempre ele se situa no fim da melodia. É o caso as melodias de *candomblé*<sup>25</sup>. Na passagem transcrita abaixo, Abreu discorreu brevemente sobre o assunto:

Por ser um canto circular, esse centro tonal pode e aparece muitas vezes no meio da linha do canto. Isso é uma particularidade importante, porque distingue a música do *candomblé* tanto do modalismo medieval quanto do modalismo da Índia, por exemplo. Isso de apresentar o centro tonal num lugar “no meio”, canções (até de Schumann, a primeira canção do “Lichterlied”), do **candomblé**, do cancioneiro brasileiro de um modo geral, caracteriza a melodia como um “fragmento” - ideia tão cara à música do século XX - algo que não tem começo nem fim. No **candomblé** também fica clara a mistura dos modos - com destaque para o **pentatonismo** - com o sistema tonal.

ABREU, 2019, em entrevista, grifos meus.

Coloquei em destaque os termos *candomblé* e *pentatonismo* por dois motivos. Um, porque a influência “africana” (novamente o termo genérico vem propositalmente entre aspas)

<sup>23</sup> Fórmula melódica usada para a recitação de salmos, que circunda uma mesma nota.

<sup>24</sup> Nota final da melodia, que define o modo empregado.

<sup>25</sup> Para não incorrer em problemas e limitações de transcrição em partitura, recomendo alguns links para a escuta direta de gravações, que, dentro dos limites do possível a quem não seja um adepto (um “de dentro, como se diz no contexto), é uma opção mais representativa que uma partitura. (Acessados em 15/09/2020)

**Ilê Omolu Oxum** : [https://www.youtube.com/watch?v=8jwTh\\_akgQY](https://www.youtube.com/watch?v=8jwTh_akgQY)

**Xirê Omolu do olubajé**: <https://www.youtube.com/watch?v=U-1D8qVOsck>

**Xirê Orixás do Ketu** com Letra: <https://www.youtube.com/watch?v=Csl7a2g4D0k>

não pode ser perdida de vista. Outro, porque, conforme visto anteriormente, é necessário observar os dados de acordo com o repertório abordado.

Na música ocidental, a direcionalidade, reconhecível no mundo modal, aos poucos se recrudescer ganhando traços de narratividade, à medida que se configura “um novo sistema baseado na regulação harmônica das trocas entre tensão e repouso”<sup>26</sup>. Segundo Pousseur, a “importância crescente atribuída às *terças*, que, somando-se como um terceiro eixo às oitavas e às quintas, estabiliza-se como acorde no Século XVI” (Pousseur *apud* Wisnik, 1989, p. 233). A noção de “acorde”, mais especificamente de tríade, está na gênese de uma transformação irreversível na escuta.

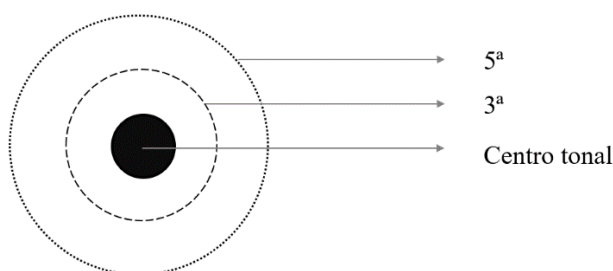


Fig. 26: Representação circular da tríade<sup>27</sup>.

Considero que o trecho a seguir tem um grau de elucidação suficiente para justificar sua reprodução:

O modalismo gregoriano tem uma origem unipolar, que são as recitações dos cultos, chamadas de cantilações. Isso vem da coisa hebraica, todo o Oriente é assim. Então, na recitação da cantilação gregoriana originária, a nota de recitação e a nota final é a mesma. Com a evolução, a nota de recitação se desloca para outra nota, a quinta nos modos autênticos, mas também as *terças* nos modos plagais e, eventualmente, a quarta e a sexta. É assim que nasce a *finalis* e a *confinalis*, porque aí você tem um processo de “retro audição”. Então todo o modalismo do gregoriano até Renascença é baseado nessa lógica: você tem a recitação, que depois passa a chamar *confinalis*, porque é uma nota de apoio. Mas a melodia tonal se orienta fundamentalmente pela tríade. Cada nota da tríade tem um lugar.

ABREU, 2019, em entrevista.

Neste trecho, o educador toca na questão que nos leva ao passo seguinte nessa revisão dos conceitos fundamentais: a tríade como estrutura de referência para a composição/improvisação de melodias. Esta é uma chave para compreender, estruturalmente, a transição do modal para o tonal. Resultante de um processo gradativo e acumulativo, que

<sup>26</sup> WISNIK, op.cit. p.110.

<sup>27</sup> Gostaria de enfatizar que a intenção dessas ilustrações é tão somente mostrar a gradativa representação visual dos conteúdos, tal como foi apresentada aos estudantes, nas etapas iniciais de musicalização.

atravessa séculos<sup>28</sup>, a noção de acorde iria transformar a percepção da polifonia, antes calcada numa concepção intervalar. Obviamente, estamos falando aqui da formação do sistema tonal.

Naturalmente, o destaque que a mediante adquire faz parte de um conjunto de mudanças estéticas. A introdução da mediante como um participante da estrutura do modo já é um indício claro do processo de contração dos quatro modos gregorianos para os dois modos maior e menor que estão na base da tonalidade harmônica. Colocar a terça como uma das notas principais indica claramente que a relação maior-menor passa a orientar a percepção das estruturas melódicas. E mais: eleger a tríade (que se constrói a partir do centro tonal) como principal elemento estrutural da melodia é um claro indício de uma oposição entre tensões e resoluções, movimento e repouso na própria estrutura do modo.

Assim, uma das chaves para avaliar a presença do modalismo em canções populares brasileiras é entender as diferenças entre o modalismo pré-tonal e pós-tonal. Canções que são consideradas modais, mas assimilam a tríade e a téttrade como dado estrutural de suas melodias, certamente informam também sua localização no tempo, e podem ser classificadas como pertencentes ao modalismo pós-tonal. Mesmo sem adentrar a questões relacionadas ao uso de acordes específicos, que possam porventura caracterizar este ou aquele modo, é possível constatar a concomitância de características modais e tonais em melodias do nosso cancioneiro.

Para mostrar-se profícuo o estudo de aspectos melódicos, permaneci mais um tempo no domínio do canto gregoriano, a fim de observar a relação texto/música. Ao adentrar um pouco mais neste domínio, busquei, mais uma vez, verificar possíveis correlações com a canção popular.

#### **6.1.4 Corda de recitação & faixa entoativa**

No estudo dos modos arcaicos, há uma clara distinção entre estrutura e adorno, em função da relação texto e música. A “corda de recitação” ou de “cantilação” é uma espécie de linha melódica horizontal tensa em que se pousam as palavras do texto” (SAULNIER, 2001, p. 22). O autor discorre sobre a flexibilidade das sílabas e a conjugação disto com a regularidade do canto em uma só nota, o que resulta em adornos e também pequenas curvas ascendentes ou descendentes, de acordo com a acentuação das palavras e a terminação das frases, respectivamente.

---

<sup>28</sup> A rigor, os sécs. XVI e XVII são os que apresentam obras características dessa transição modal/tonal. Mas “essa transição teve seus antecedentes e pode ser entendida como continuidade de um processo anterior, localizado entre os séculos X e XV, que se refere à gradativa consolidação da noção de acorde” (RIBEIRO, 2014, p. 51).

Já no universo da canção popular, retomo algumas das recentes elaborações acerca da “oralização”, no sentido empregado na semiótica da Canção, e detalhadas em TATIT (2016) e SEGRETTO (2019). Os conceitos de “faixa entoativa” e, mais especificamente, o de “linha mestra” – que, lembrando, se refere à nota que efetivamente é apreendida pelo ouvinte como a única na qual o cantor se apoia para dizer o texto – são formulações as quais vale a pena examinar mais de perto, a fim de verificar similaridades e diferenças com relação à “corda de recitação”.

Por um lado, o tratamento da sílaba tônica das palavras deixa claro que, em ambos os casos, o texto flui em uma mesma altura e a sílaba tônica recebe uma diferenciação ou ênfase específica. Em se tratando da “corda de recitação”, “o dinamismo do acento das palavras eleva a melodia por cima da corda, até o agudo” (SAULNIER, 2001, p. 22). Na canção popular, quando empregada a “faixa entoativa”, “a nota aguda geralmente recai sobre as sílabas tônicas dos vocábulos, enquanto as suas sílabas átonas normalmente são recobertas pela nota mais grave” (SEGRETTO, 2019, p. 71). Verifica-se, então, uma similitude entre os domínios.

Por outro lado, Saulnier (2001) detalha, precisamente, as diferenças qualitativas entre a nota mais aguda, que constitui a “corda”, e os intervalos de 2ª maior ou 3ª menor abaixo dela. Chega a dizer que “o grau que tem uma terça menor abaixo é dotado de uma solidez particular” e que “receberá nas composições da missa uma ornamentação específica” (SAULNIER, 2001, p. 23).

The image shows a sample of Gregorian chant notation. It consists of four staves of music, each with a corresponding line of Latin text. The text is: "Gloria in excelsis Deo. Et in terra pax hominibus bonae voluntatis. Laudamus te. Benedicimus te. Adoramus te. Glorificamus te. Gratias agimus tibi propter magnam gloriam tuam. Domine". The notation uses square neumes on a four-line staff, with a large initial 'G' at the beginning of the first line.

Ex. de Cantilação extraído de “Los modos gregorianos”, de Don Daniel Saulnier (2001, p. 115).

Tatit (2002), por sua vez, ao se referir à “faixa entoativa”, menciona uma relação aproximada entre a nota aguda da “linha mestra” e as outras, geralmente algo em torno de



segundas ou terças, menores ou maiores. Sobretudo, o autor salienta que o efeito é “frase dita num só tom” (TATIT, 2002, p. 78 apud SEGRETTO, 2019, p. 71), não importando de fato a afinação precisa das notas. Desta maneira, diferencia-se bastante o canto gregoriano.

Sam-ba-by sam-ba-by sou um me-ni-no de men-ta - li - da - de me - di - a - na pois é\_\_\_

Mas as-sim mes-mo fe - liz da vi - da pois eu não de - vo na - da a nin - guém pois é\_\_\_

“País tropical”, Jorge Benjor<sup>29</sup>.

Nos dois contextos apresentados, ainda que bem diversos entre si, esta forma de regulação está presente. Com efeito, tanto “corda de recitação” quanto “faixa entoativa” são formulações teóricas com vistas a domínios muito diferentes esteticamente. Ambas, porém, ferramentas para que possamos vencer a etapa de uma observação genérica e superficial.

É importante sublinhar que a primeira descreve uma situação de canto monódico em que, portanto, não há outra informação musical. Já a segunda, pressupõe o convívio entre a rítmica livre da voz com a regularidade do acompanhamento, obediente à métrica, à quadratura. São duas situações diferentes em que a palavra regula o ritmo da melodia.

Esta “condição de simbiose” (MAGNANI, 1989, p. 67-68) entre linguagens está longe de ser novidade. Sabe-se que poesia e música estiveram entrelaçadas em sua origem. Mas, se a monodia que sustentava a lírica do poeta não tinha autonomia enquanto expressão artística ou linguagem (musical), no universo do canto gregoriano, ainda que inseparável do texto, ela pretendia nada menos que o “embevecimento”. Os detalhes empregados em seu artesanato ainda suscitam grande interesse de estudiosos. Este fascínio explica-se não somente pela “ampliação do arco melódico e da frase, mas da ampliação *ad infinitum* do conteúdo místico do texto” (MAGNANI, 1989, p. Note-se que a opção pela representação sem a exatidão de uma partitura tradicional não é mero capricho visual: deve-se, principalmente, à atribuição da regulação rítmica dada à expressão do texto 68).

Num breve parêntese, confesso que essa aproximação entre universos distintos como o canto gregoriano e a canção urbana, de certo modo atende a um apelo interno, particular, de tocar num aspecto distinto do enfoque onipresente nos textos da Semiótica da Canção: o da

<sup>29</sup> Note-se que a opção pela representação sem a exatidão de uma partitura tradicional não é mero capricho visual: deve-se, principalmente, à atribuição da regulação rítmica dada à expressão do texto.

eficácia da compatibilização texto/música. Sem negar a precisão conceitual da teoria, sempre senti falta de que se abrisse algum espaço para o estudo da canção pela via também do encantamento. Se não irei – e de fato não irei – propor outra teoria, manterei no presente texto as janelas abertas a esta possibilidade, por saber que, em educação musical, sem encantamento, “não há salvação”<sup>30</sup>.

Na música europeia, com o passar dos séculos, o aspecto flutuante da expressão vocal a serviço do texto, das cantilações até as polifonias renascentistas, sempre foi sinal de um desejo por música, até se desvencilhar do rito religioso e constituir o seu próprio, exigindo uma outra forma de escuta. No meu entendimento, guardadas todas as diferenças de tempo, âmbito cultural e processo de constituição, nossa canção urbana brasileira também soube criar espaço para elaborações musicais que ultrapassam os limites – presumíveis? – para a canção de consumo. Fazer (muito) mais que o que o mercado exige diz muito sobre o diletantismo do cancionista que acredita na canção como um lugar da eficácia da compatibilização texto/música, de expressão de anseios puramente musicais.

A aproximação entre o canto gregoriano e a canção, por inusitada que ainda pareça, surpreendeu também possibilitar o paralelo entre “as longas frases vocalizadas” e o desejo de voo que parte do nosso cancionário revela. Essa passagem de Magnani (1989) a respeito do canto gregoriano pode ser tomada como metáfora do que procurei expressas nessas poucas linhas:

Querendo ser subserviente ao texto, a música frequentemente o supera, projetando-o num espaço da alma, espaço este de múltiplas perspectivas, como o eram as naves das basílicas em que primeiramente ressoou. Não demora muito a surgir o melisma, a longa frase vocalizada sobre uma única sílaba, libertação e auto embevecimento da música em sua pura felicidade sonora.

MAGNANI, 1989, p. 68.

Curiosamente, um dos cancionistas brasileiros mais celebrados na segunda metade do Séc. XX e praticamente ignorado pela Semiótica da Canção<sup>31</sup>, frequentemente tem sua musicalidade remetida ao canto gregoriano. Além disto, não raro é frisada a presença de “procedimentos modais” em suas composições. Conscientemente ou não, Milton Nascimento realizou em canção aquilo que, mesmo de um modo limitado, ensaiei em teoria, ou seja, uma aproximação entre o canto gregoriano e a canção popular.

Ainda com Magnani (1989):

---

<sup>30</sup> Esta é uma referência à frase de Algirdas Greimas, principal referência da Semiótica de linha francesa, à qual se filia a Semiótica da Canção: do “fora do texto não há salvação”.

<sup>31</sup> Só uma de suas canções (Travessia, em parceria com Fernando Brant) recebeu atenção de Luiz Tatit, ainda assim em um livro dedicado às letras (Ver TATIT, L. Análise semiótica através das letras. Ateliê Ed. São Paulo. 2001).

A verdade é que a música é a extrema catarse da palavra, o seu último horizonte. A substância imaterial do ar que penetra todos os espaços. Nesta penetração imemorial, a música aproxima a palavra – e qualquer palavra – das místicas revelações da matemática, renovando a intuição de Leibniz, que definiria a música como “um cálculo inconsciente”. [...] A procura pela essência lírica parece-nos ser a única maneira válida do fruidor aproximar-se da música vinculada a um texto, mantendo uma atitude crítica com relação a este último e captando o conjunto da mensagem estética total, sem esquecer as potencialidades da música e as suas capacidades de transfiguração.

MAGNANI, 1989, p. 70-71.

Três pes-so - as vi - e-ram me pe-dir Não mor-ra que o mun-do quer sa-ber As coi-sas que a vi-da  
 não te om-pôs A mor-te que sem-pre a ti per-deu O a-mor que teus o-lhos sa-bem dar

“Sacramento”, Nelson Ângelo e Milton Nascimento.

A diferenciação entre o que é ornamental ou estrutural; a hierarquia dos graus em torno a um centro tonal; a gradativa assimilação da tríade como elemento estruturante melódica; a relação texto e música e as similaridades e diferenças entre a “corda de recitação” e a “faixa entoativa”; estes foram os elementos provocadores de elaborações melódicas, a partir do cotejamento entre os estudos do canto gregoriano e a canção popular<sup>32</sup>. Este cotejamento contribuiu para fundamentar práticas em sala de aula, que serão abordadas mais adiante.

Completando os critérios indicados por Saulnier (2001) para a compreensão dos modos, o estudo das fórmulas e padrões melódicos aprofundaria ainda mais o meu entendimento sobre a memorização e consciência da qualidade das relações entre os graus.

### 6.1.5 Fórmulas melódicas

As formas de recorrência sonora são fatores intimamente ligados à memorização<sup>33</sup>. Esta é uma questão ampla, multifacetada, que permite incontáveis abordagens. Uma de suas faces

<sup>32</sup> Acredito que a esta altura esteja claro que não é meu intuito propor relações despropositadas entre duas práticas completamente distintas. As correlações não indicam necessariamente correspondência estrita, mas visam formulações teóricas destinadas à prática em sala de aula, conforme será visto mais adiante.

<sup>33</sup> Embora seja inegável o atavismo da relação poesia e música, não irei tratar aqui dos trovadores provençais e rapsodos. Irei me ater ao aspecto musical, que tem como uma de suas fontes primevas o que está sendo chamado aqui, muito genericamente, de “tradição oral”. Estou ciente da clara distinção, proposta pelo medievalista Paul Zumthor, entre “tradição” e “transmissão” orais (ZUMTHOR, 1987, p. 17), mas para meus objetivos, os dois conceitos tornaram-se equivalentes.

convida a retomada de algumas elaborações expostas no capítulo *Semiótica da Canção*, mais especificamente sobre dimensões temporais, a fim de articulá-las com esses elementos recorrentes. Outra faz jus um assunto que até intermitentemente participa de todo o presente capítulo: a tradição oral. Como este é também um domínio cujas fronteiras não se pode divisar, será apenas pontualmente convocado<sup>34</sup> para objetivos específicos, a saber: tratar das fórmulas melódicas e de sua importância na memorização.

Conforme dito anteriormente, para entender as diferenças entre o modalismo pré e pós-tonal, um dos indicativos mais claros é a presença, nas melodias, de tríades e tétrades como dado estrutural. Embora mais raramente encontráveis, melodias de característica modal que não apresentam este dado, têm maior chance de pertencer ao universo pré-tonal, em que a transmissão oral cumpre um papel de suma importância.

A expressão modalismo pré-tonal refere-se não somente às práticas modais realizadas em períodos históricos que antecedem o surgimento do sistema tonal – como aquelas associadas à música grega da antiguidade ou ao cantochão medieval – mas estende-se ainda ao modalismo praticado no âmbito das culturas tradicionais. A expressão, portanto, envolve tanto uma dimensão histórico-temporal como cultural. Nesse sentido, é possível conceber um modalismo pré-tonal praticado no Brasil até os dias de hoje, em comunidades que, a despeito da inevitabilidade do contato com a música divulgada pelos meios de comunicação de massa, conseguem preservar seus “cânones” por meio da transmissão oral.

RIBEIRO, 2014, p.325-326.

Seja nos cantos de trabalho, nos romances cantados, festejos populares, danças e/ou religiosos, o extenso panorama da transmissão oral apresenta melodias em que, não raro, participam características modais. Contudo, devido à permeabilidade dessas manifestações a todo tipo de influências, justamente por não contar com outro registro que não a memória nem outro meio de transmissão que não a oralidade, ocorre com muita frequência a incorporação de características tonais: pensamento harmônico, organização métrica e atenção a simetrias no desenvolvimento da forma.

Quando me refiro a um pensamento harmônico, o faço ainda no âmbito da melodia. Seguindo a linha de desenvolvimento adotada nos tópicos anteriores, refiro-me a presença da tríade e da téttrade na estruturação melódica. Conforme já visto, esse dado estrutural participa diretamente da longa gênese do tonalismo. Melodias que têm nas notas da tríade e da téttrade seus pontos de apoio, já manifestam, em algum grau, a consciência do acorde como estrutura. Refiro-me, portanto, à categoria das melodias em que se pode depreender as funções harmônicas.

---

<sup>34</sup> Pergunta e resposta? Essa nota sai em breve

Naturalmente, deve-se levar em consideração que a própria análise/avaliação de um exemplo musical por meio da escuta pode estar impregnada de uma lógica tonal<sup>35</sup>. Contudo, nesta pesquisa não interessa a afirmação cabal a respeito da categorização. Seu foco está em compreender não somente as características do modalismo (pré e pós tonalismo) como verificar de que maneira as etapas de constituição da lógica tonal podem orientar um pensamento didático, este que aqui se busca desenvolver em prol da musicalização.

Para tanto, irei retomar as dimensões temporais, visando uma abordagem específica do assunto memória. Conforme visto no capítulo “Semiótica da canção”, a identificação das ocorrências e recorrências musicais está bastante condicionada aos tempos rítmico (da alternância cíclica) e mnésico (que recupera constantemente o que passou), sendo ambos, de certo modo, subordinados ao cinemático (das acelerações e desacelerações). Tudo isto interfere na percepção do tempo cronológico, o “inexorável” devir.

O “tempo rítmico” (conferir página 123 da presente tese) promove a instauração de uma “lei” de recorrência, que se expande pelo texto – narrado, como no caso dos romances populares, cantado ciclicamente, como nos cantos de trabalho, nas rodas de capoeira, etc. – e funciona como um refreamento do tempo cronológico, cujo vetor é oposto ao da memória. Abaixo sugiro duas formas de representação para essas dimensões temporais. Vale salientar que o que está exposto neste quadro independe da linguagem estética em questão, mas, naturalmente, a que nos interessa aqui é a música.

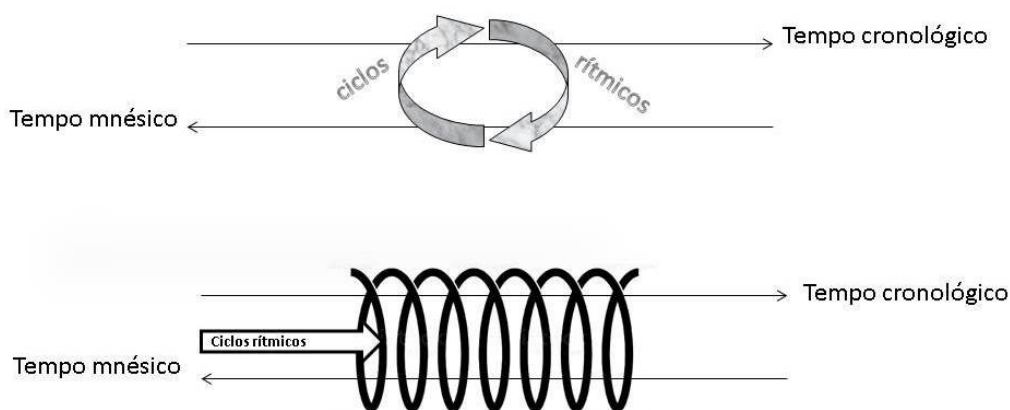


Fig. 27.: Duas alternativas de ilustração para a conjugação de dimensões temporais.

<sup>35</sup> No próximo subcapítulo veremos a afirmação de Joseph Fetís a esse respeito.

Busca-se aqui compreender ao menos parcialmente a maneira como esses elementos imanes operam no processo de memorização<sup>36</sup>. A preservação, na memória, do plano de expressão<sup>37</sup> musical, depende de recursos rítmicos, ou seja, o de “instauração da lei, das identidades, das alternâncias, numa palavra, da continuidade que neutraliza, até certo ponto, as referências de progresso” (TATIT, 1997, p. 21). Atente-se para a correspondência entre o termo “identidades” e “padrões” melódicos.

Sobretudo em melodias da tradição oral popular, a tendência é a reiteração, que se dá por meio de fórmulas, padrões ou mesmo células rítmico/melódicas, iguais ou com variações resultantes do ajuste ao texto. O efeito de “involução” melódica sugere circularidade, lei do eterno retorno ao começo, ciclo que parece instaurar outra experiência do tempo como permanência num aqui /agora expandido, ou, nos termos de Wisnik (1989) “um não tempo” ou um “tempo virtual, que não se reduz à sucessão cronológica nem à rede de causalidades que amarram o tempo social comum. (WISNIK, 1989, p. 78).

Tudo isto em função da

[...] desaceleração das manobras associativas do pensamento abstrato (que opera *in absentia*) em proveito de uma continuidade *in praesentia*. Temos, então, como resultado, o presente extenso ou ainda, o instante enunciativo que se transforma em duração e assegura, assim, os elos contínuos no interior da obra”.

TATIT, 1997, p. 46.

Com efeito, essa expansão do instante, a partir do exercício da repetição de ciclos, pode beneficiar, por exemplo, as extensas narrações de romances cantados<sup>38</sup> ou o recomeço ad infinitum de cantigas com poucos e curtos versos. Pelo refreamento do fluxo de novas informações musicais, propicia-se, no primeiro caso, compensar a evolução narrativa e, no segundo, funcionar como um simulacro da conjunção entre o sujeito (que canta) e o objeto (o que é cantado). O objeto em questão pode ser pessoa, coisa, sentimento, entidade, lugar de referência ou uma infinidade de outras possibilidades. O que importa é a celebração da conjunção. Dois exemplos de cantos circulares:

<sup>36</sup> A abordagem puramente cognitiva do fenômeno, embora interessante, também ultrapassaria (em muito) o escopo de minha pesquisa. Todavia, uma aproximação entre as leis da Gestalt e o contexto musical será vista mais adiante, por ser articulável às noções semióticas já expostas.

<sup>37</sup> “Plano de expressão” e “ritmo” são termos tomados aqui no sentido empregado pela Semiótica Francesa.

<sup>38</sup> Como um ótimo exemplo, recomenda-se a escuta da coleção de 54 romances cantados por Dona Militana, com participação de músicos de formações diversas. O CD triplo Cantares, lançado em 2002, apresenta uma pequena parte do grande repertório de Dona Militana. Foi produzido por Dácio Galvão e lançado pelo projeto Nação Potiguar, da Fundação Cultural Hélio Galvão e do Scriptorium Candinha Bezerra. Acessível em [https://www.youtube.com/watch?v=j\\_cOWiyIshI](https://www.youtube.com/watch?v=j_cOWiyIshI) em 11/09/2020.

Meu ben-zim ben-dim ve-lo - so eu só a-mo é só vo-cê\_\_  
 a - le-van-ta o po-vo to - do ca-da vez a mais a mais eu só a-mo é só vo-cê\_\_

“Benzim veloso”, autor desconhecido<sup>39</sup>.

A sa-la tá chei - a mi-nhagente co-mo é que eu en - tro a- gora  
 a sa - la tá chei - gora Eu en - tro mi - nha gen - te eu en -  
 - tro com Deus e Nos-sa Se - nho-ra Eu nhora

“A sala tá cheia”, Casa Fanti Ashanti.

Do ponto de vista semiótico, portanto, as reiterações melódicas são, por si mesmas, um fator de desaceleração do fluxo de informações (TATIT, 1997), ritualizando-o, mesmo quando musicalmente consideramos um andamento movido, alegre, a “conservação da matéria sonora” na memória é resultante dessa retenção de tal fluxo. Conservação que, conforme visto no capítulo “Semiótica da Canção”, começa por qualquer tipo de ritualização da informação sonora pela qual se expressa um conteúdo verbal. Rimas, aliterações, métrica, são alguns exemplos de recursos musicais dentro da própria poesia (TATIT, 2007). Mas, quando expresso melodicamente, este conteúdo tende a se perenizar enquanto forma. E, quanto maior a reincidência de temas, padrões e fórmulas, mais se propicia a conservação da melodia na memória<sup>40</sup>.

Este tema também ocupa Saulnier (2001) que diz:

Uma composição modal envolve o uso de fórmulas melódicas características. Essas fórmulas estão ligadas aos processos de composição e **memorização na tradição**

<sup>39</sup> Informado por Mãe Augusta e registrado em gravação por Dea Trancoso. CD “Tum Tum Tum”, 2003.

<sup>40</sup> Um pequeno adendo: considerando-se que os modos de escuta são construções culturais, essa reiteração constante pode ser recebida de diversas maneiras pelo sujeito. Além da memorização – de certo modo, generalizável – é possível tanto uma adesão plena ao rito, ao eterno retorno dos elementos musicais que constituem o ciclo, quanto a frustração de uma expectativa de desenvolvimento discursivo. Dentre estes extremos, diversas posições intermediárias. O equilíbrio entre a repetição e a nova informação musical é, dentro do contexto das canções urbanas, tratado pela “atuação recíproca dos modelos de integração melodia e letra”, conforme visto (cap. X de minha tese ou Cf. TATIT & LOPES. Elos de melodia e letra. Ateliê Editorial. 2008. p. 23).

**oral.** Para os ouvintes, a fórmula é uma marca que permite identificar imediatamente a música de família e reconhecê-la como pertencente à herança tradicional. Para os cantores, a fórmula melódica representa um precioso suporte para a *memorização*. Assim, uma fórmula de entonação, ao fazer ouvir seus encadeamentos melódicos característicos, permite uma entrada segura nas sonoridades do modo.

SAULNIER, 2011, p. 19, grifos meus.

Em inúmeras tradições, a melodia impera. Mesmo quando há algum acompanhamento, este é muitas vezes constituído apenas de um pedal, na maior parte das vezes de tônica ou, possivelmente, de uma relação de quinta. O que este pedal reafirma é o centro tonal, em torno ao qual gravita a melodia.

Dentre as características do modalismo pré-tonal, que permeiam as práticas musicais da música grega, do cantochão ou da música de tradição oral, aquela que salta aos olhos refere-se à primazia do aspecto melódico, em detrimento do aspecto harmônico. Boa parte de música pré-tonal é monódica, ou tem como forma exclusiva de acompanhamento harmônico o pedal de tônica.

RIBEIRO, 2014, p. 326.

Com relação às fórmulas melódicas do gregoriano, vimos os dados estruturantes que subsidiam seu entendimento: a corda (ou nota) de recitação e a hierarquia dos graus. Antes de prosseguir, vale lembrar que a corda de recitação é análoga à altura fixa em que os cantadores discorrem sobre os temas e estórias cantadas, inspiração de muitos cancionistas urbanos. Se a relação entre o canto gregoriano e essas recitações populares é, de fato, apenas uma analogia, no cotejamento dessas mesmas recitações, quando cotejadas a música nordestina brasileira e a tradição árabe do improviso, intui-se<sup>41</sup> uma descendência direta.

corda de recitação

Eu tô mun - ta - do no fu - tu - ro in - di - ca - ti - vo já não cor - ro mais pe -

padrão 7-6-5 (tá-lá-sol) corda de recitação

ri - go e na - da te - nho a de - cla - rar ter - no de vi - dro cos - tu - ra - do a pa - ra -

padrão 7-6-5 (tá-lá-sol)

fu - so pa - pa - gai - o do fu - tu - ro num pa - ra - rai - o ao lu - ar

“Papagaio do futuro”, Alceu Valença.

<sup>41</sup> É justo assumir como uma intuição, uma vez que, conforme já dito, a genealogia das músicas e canções não faz parte do escopo.



Outros exemplos de recitação são assumidamente herdeiros do rock'n roll:

corda de recitação      padrão 7-6-5 (tá-lá-sol)

Eu já pa - guei a pres - ta - ção do meu bu - ra - co meu lu - gar no ce - mi -  
té - rio pr'eu não me pre - o - cu - par de num mais ter on - de mor - rer

“É fim do mês”, Raul Seixas.

Na quase totalidade dos casos observados, após a recitação, comparece um padrão melódico descendente. A descendência (melódica) é uma distensão, com direta correspondência com a fala, tal qual nos “tonemas” (TATIT, 1986, 2007; SEGRETTO, 2019). Portanto, este padrão não se baseia em uma decisão puramente musical, mas sim decorre de um processo de comunicação em que se entrelaçam o sentido linguístico e a curva melódica.

O exame dos tonemas [...] indica uma significativa relação entre a canção e a língua oral. Assim, havendo uma compatibilidade entoativa entre a letra e a curva melódica adotada pelo compositor (por exemplo, uma descendência melódica recobrimdo uma frase linguística com sentido conclusivo), instaura-se um elo entre o cancionista e o ouvinte, ambos em sintonia (consciente ou inconsciente) pelo fato de o canto se basear na língua materna por eles compartilhada.

SEGRETTO, 2019, p. 67-68

padrão 7-6-5 (tá-lá-sol)

Cor - re um bo - a - to a - qui don - de eu moro...  
que as má-goas que eu cho - ro são mal - pon - te - adas

“Vide vida marvada”, Rolando Boldrin.

Vô can - tá no can - to - ri pri - mê - ro As coi - sa lá da mĩ - a mu - der - na - ge

Qui mi fi - ze - ro er - ran - te e vi - o - lê - ro Eu fa - lo se - ro e num é va - di - a - ge

padrão dórico (lá-sol-fi-mi)

“O violêro”, Elomar Figueira de Melo.

É bom lembrar que há uma diferença marcante do conceito de “faixa entoativa” e “corda de recitação” (ou cantilação). Conforme visto, na primeira, a sustentação - no sentido de manter em um tom elevado, sem permitir que descenda melodicamente) -tem a mesma função que na fala cotidiana, ou seja, a prossecução do discurso. Não importa, para isto, quais as alturas envolvidas. Já na segunda, a afinação é relevante. No exemplo acima, de autoria de Elomar, no verso “vô cantá no cantori primêro”, a nota da sílaba “pri” tem altura definida. Nos casos assim, se desprezada a escolha de alturas ao redor da “corda de recitação”, corre-se o risco de uma descaracterização da composição. Como em todo contexto analítico musical, exige-se certa familiaridade com o repertório para que se possa avaliar cada caso.

As fórmulas melódicas no modalismo pré-tonal levantadas na pesquisa de Ribeiro (2014), no contexto da música popular brasileira, são apresentadas abaixo. Aos dados levantados pelo autor acrescentei os nomes relativos do “dó móvel”, pois é com estes nomes que outros capítulos de minha tese se referem às mesmas fórmulas. Também acrescentei a categorização *menores*, especificando o termo “linhas pentatônicas”. Embora eu considere suficiente, para meus objetivos, uma categorização geral do tipo “fórmulas melódicas”, vou respeitar os nomes usados pelo autor, distinguindo “movimento”, “fórmula” (cadencial ou não), “célula” e “padrão”.

movimento 7–6–5 ( <b>ta-l-s</b> ): associado ao modo mixolídio
fórmula cadencial 6–1–1 ( <b>l,- d- d</b> ): nos modos dórico e hexacordal
célula 5–4–3–1 ( <b>s-f-m- d</b> ): presente no modo hexacordal
fórmula 5–#4–3–1 ou 5–#4–2–1 ( <b>s-fi-m-d</b> ou <b>s-fi-r-d</b> ):
padrão 1–7–1 ( <b>l, - s, - l</b> ): em linhas pentatônicas <i>menores</i>

Movimento 7-6-5 (ta-1-s) e fórmula cadencial 6-1-1 (l, - d- d):

Ju-a - zeiro Ju - a - zeiro me ar-res-pon-da por fa - vor Ju a - zeiro, ve-lho a  
 d m s m ta l s m ta l s m r d m d m s m ta l  
 1 3 5 3 7 6 5 3 7 6 5 3 2 1 3 1 3 5 3 7 6

mi-go on-de an-da o meu a - mor Ai Ju - a - zeiro e - la nun-ca mais vol-  
 s m ta l s m r d d r l, d d d s s f m r d  
 5 3 7 6 5 3 2 1 1 2 6 1 1 1 5 5 4 3 2 1

tou Diz Ju - a - zeiro on - de an-da o meu a - mor  
 m f l, d d d s s f m r d d  
 3 4 6 1 1 1 5 5 4 3 2 1 1

“Juazeiro”, Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira.

Fórmula cadencial 6-1-1 (l, - d - d) e estruturação baseada na tríade:

Mui-ta gen-te des-co - nhe-ce o la - rá viu Mui-ta gen-te des-co - nhecer  
 l, d r d l, d s f m d f l, d r d l, d d  
 6 1 6 1 5 4 3 1 6 1 6 1 1

“Na asa do vento”, João do Vale.

Ai Xan-gô\_\_\_ Xan-gô me- nino Da fo-guei - ra de São João  
 s f m\_\_\_ d s f m s f m\_\_\_ r f m d  
 5 4 3\_\_\_ 1 5 4 3\_\_\_ 2 4 3 1

Que-ro ser\_\_\_ sem-pre o me - ni-no Xan-gô\_\_\_ Da fo guei - ra de São João  
 s f m\_\_\_ d s f m m d l,\_\_\_ m r f\_\_\_ m l, d d  
 5 4 3\_\_\_ 1 5 4 3 3 1 6 1 1

“São João, Xangô Menino”, de Caetano Veloso e Gilberto Gil.

Na minha pesquisa, a segunda fórmula do lídio [5-#4-2-1 ou s-fi-r-d] foi menos frequente no repertório observado. Mas de fato, há inúmeros exemplos das demais fórmulas apontadas.

Uma observação importante é que o movimento *descendente*, passando pela nota característica, é padrão. Por exemplo, passagens como [l-s-fi-m] (no dórico ou mesmo no lídio) são bem mais frequentes que [m-fi-s-l]. Paz (2002), Baptista Siqueira aponta o “caráter descendente”<sup>42</sup> em todas as escalas observadas em “Influência Ameríndia da música folclórica do Nordeste” (SIQUEIRA, 1951, p. 83 apud PAZ, 2002, p. 32).

Cir-cu-la-dô de fu-lô ao Deus ao De-mo-da-rá Que Deu-te gui-e por-que eu não pos-so gui  
s fi m s fi m s l s fi m r d d s fi m r d t, d m r d t,

ar ê vi-va quem já me deu Cir-cu-la-dô de fu-lô E ain-da quem fal-ta me dar  
l, d t, l, d t, l, d s fi m s fi m s l s fi m r d d

“Circuladô”, Caetano Veloso (sobre poema de Haroldo de Campos).

Lá no a-va-ran-da-do Na luz do mei-o dia  
s ta l s f m d s ta l s f m

O se-gre-do dos seus o-lhos tan-ta coi-sa me di-zia  
d m r d l, d m d d m r d l, d d

“Flor de maracujá”, João Donato e Lysias Ênio.

Outras fórmulas, baseadas na estrutura da tríade ou da tétrede, foram verificadas em minha pesquisa de repertório e aparecem também em Ribeiro (2014). Quando em modo mixolídio, o autor escreve 1-3-5-7, e em dórico, 1-3b-5-7. A estas fórmulas, acrescento o movimento descendente 7-6-5, correspondente a “ta-l-s”, no mixolídio e “s-fi-m”, no dórico. Também acrescento uma fórmula em modo lídio, tal como se vê abaixo:

<sup>42</sup> Os gregos também pensavam os modos em sentido descendente. É válido antecipar que isto é aqui mencionado porque teve relevância nas experiências em sala de aula.

mixolídio: 1-3-5-7-6-5 ___ (d - m - s - ta - l - s ___)
dórico: 1- 3b- 5- 7 (l, - d - m - s - fi - m ___)
lídio: 1-3-5-#4-3-2-3 ___ (d - m - s - fi - m ___)

Assim sendo, mesmo sem adentrar à questão dos encadeamentos de acordes, vê-se que é possível reconhecer nas melodias um paradigma ocidental em sua elaboração, que se manifesta nessas formas de estruturação descritas. Outro aspecto relevante para este paradigma é a questão métrica e formal, que se manifesta com regularidade em nossas canções. Refiro-me, ainda que apenas sumariamente, à estruturação em compassos e à presença da quadratura, como marcas da tradição tonal em nosso cancioneiro.

Assim, articular modalismo pré e pós-tonal é imprescindível para o entendimento das melodias das canções populares brasileiras consideradas modais. A tríade (nos modos jônio e lídio) e a téttrade (nos modos mixolídio e dórico) tornam-se, assim modelos estruturais. Para completar o modelo circular proposto anteriormente, acrescenta-se a nota característica do modo.

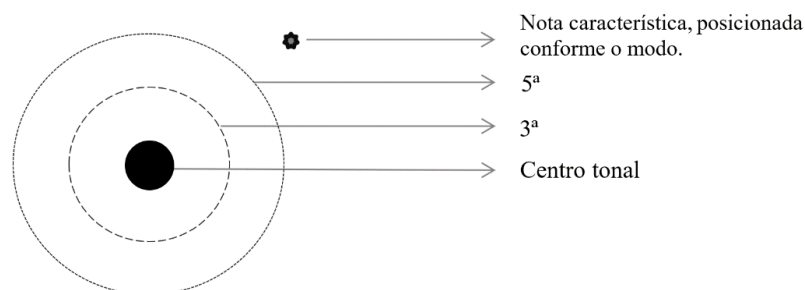


Fig. 28: Representação da tríade acrescida da nota característica do modo.

Vejamos mais estes exemplos que ilustram o uso de téttrades na estruturação melódica:

Vi Zé Li - mei - ra des - cen - d'o fir - ma - mento Vi Zé Li - mei - ra des cen - d'o fir - ma  
 mento Um ba - ta - lhão de ju - men - to vi - nha to - can - do cor -  
 ne - ta mais de cem an - jo per - ne - ta ce - le - bran - do um ca - sa - mento

“Se Zé Limeira sambasse maracatu”, Siba.

Quan-do o céu se zan - ga      E a - bre a can - ce - la ar - re - di - a  
 d m s ta l s                      d m s ta l s m s s

Fo - ge o pran - to a má - gua      pe - lo tem - po que não cho - vi - a  
 d m s ta l s                              d m s ta l s m m m

“Água doce”, Zé Manuel.

Como se verá mais adiante, no Capítulo “A canção no centro da sala”, a expressão antiga do pedal, “feito apenas com um arame tenso um cabo e uma lata velha num fim de festa feira no pino do sol a pino”<sup>43</sup>, confere um lastro ao uso do loop. Nas melodias de característica modal mais acentuada, a remissão a um passado imemorial resulta, muitas vezes, da textura monódica e do acompanhamento de um pedal. Mutatis mutandis, usar um *loop* como pedal e manter a ancoragem no repertório de canções urbanas sugere uma conexão entre diferentes manifestações do modalismo. Essas conexões vieram à tona, no enredo do cancioneiro brasileiro, especialmente pela entrada em cena de Luiz Gonzaga.

#### 6.1.6 Ponto de inflexão: o “Lua”<sup>44</sup>

Neste cenário, a figura de Luiz Gonzaga emerge como o ponto de inflexão na história da música urbana brasileira. Em diferentes abordagens, coincidem os pontos de vista dos autores que abordam o assunto (NAPOLITANO, 2002, p. 39; TATIT, 1995, p. 148). É quando a matriz musical nordestina, através principalmente do rádio, alcança outras regiões do Brasil. Mas é também quando a matriz do rádio alcança o modalismo nordestino. Dessa negociação resulta no convívio dos modos com o acompanhamento claramente funcional, além dos aspectos fraseológicos, em especial a quadratura.

<sup>43</sup> Citação da canção “Circuladô de fulô”, de Caetano Veloso, sobre poema de Haroldo de Campos.

<sup>44</sup> Apelido carinhoso de Luiz Gonzaga.

Eu já an - dei sem pa - rar de - zes - se - te lé - gua e mei - a  
 d m s d m s ta r' r' d ta r' d' ta s

pra ir num for - ró dan - çar ai ai ai ai ai eu fui num for - ró dan - çar  
 s s s l s f m s ta l m s ta d' r' d' ta l s m

“Dezessete léguas e meia”, Humberto Teixeira e Carlos Barroso.

Tanto Luiz Gonzaga quanto Dorival Caymmi - para dizer de dois artistas que são também uma espécie de “matriz”, cada qual a sua maneira – são autores que parecem flutuar sobre uma fronteira imaginária entre o inconsciente coletivo e o gesto autoral da criação. O traço modal contribui sobremaneira para esta impressão. Todavia, o emprego do modalismo comparece na obra de muitos outros compositores. Isto se torna mais evidente quando nas melodias são associadas tríades e tétrades à nota característica do modo em questão, configurando padrões ou fórmulas melódicas.

Paz<sup>45</sup> (2002, p. 174-188) apresenta uma “coletânea de melodias modais”, transcritas em partitura. São, ao todo, quarenta e seis canções populares urbanas que empregam o modalismo. Nela, encontram-se muitos exemplos de melodias que se apoiam na estrutura da tríade e da tétrade que se forma sobre o I grau. Observando as que a autora transcreveu, e outras das quais ela indica apenas o nome, confirma-se que a mesma característica estrutural: o uso (parcial ou completo) da tríade ou tétrade, associado à nota característica do modo. Geralmente, a tríade ou a tétrade aparecem em ascendência, seguida por uma passagem descendente em graus conjuntos, que, normalmente, inclui a nota característica.

Conforme a síntese de Ribeiro (2014);

[...] o diálogo direto e horizontal que se estabelece entre música popular urbana e música de tradição oral, juntamente com a liberdade criativa e o descompromisso que caracterizam o ambiente da música popular, resultam em uma abordagem bastante

<sup>45</sup> A autora privilegia os autores Luiz Gonzaga, Alceu Valença, Edu Lobo, Gilberto Gil e Caetano Veloso, pelo número de obras que apresentam melodias modais. Além destes nomes, à página 170 de seu livro, cita também outros cancionistas que empregam o modalismo em suas obras, tais como: Dominginhos, Milton Nascimento, Geraldo Azevedo, Vital Farias, Xangai, João do Vale, Tom Jobim, Chico Buarque, Djavan, dentre outros. Ver: PAZ, Ermelinda. O Modalismo na música popular brasileira. Ed. MUSIMED, Brasília, 2002.

particular do modalismo, na qual convivem aspectos do modalismo pré-tonal e do modalismo pós-tonal.

RIBEIRO, 2014, p. 310.

A Lu - a gi - rou gi - rou Tra-çou no céu um com - pas - so  
s, d d m r d d d m s ta l s d' r'

A Lu - a gi - rou gi - rou Tra-çou no céu um com - pas - so  
ta s m s f m m d m s ta l s d' d'

“A lua girou” domínio público, adaptado por Milton Nascimento.

### 6.1.7 Ponto de reflexão: o “Bode”<sup>46</sup>

O modalismo se amalgama a uma estruturação tonal, tanto na forma (fraseologia, quadratura) quanto no uso das funções harmônicas. As razões disso, conforme dito, estão ligadas aos padrões sedimentados na sensibilidade, sobretudo dos ouvintes, pela reiteração desses mesmos padrões por meio das gravações e da difusão pelo rádio. Refletir sobre isto é buscar entender os delineamentos que caracterizam a música ligada à urbe. Quando um autor não segue tais padrões, sua música certamente precisará percorrer caminhos que não passam pelas linhas de transmissão do rádio. Um exemplo, talvez o mais significativo, desse modalismo que não negocia com os padrões musicais a que nos acostumamos no meio cancional, sobretudo o urbano, é a obra do compositor Elomar Figueira de Melo. A este respeito, disse o poeta Vinícius de Moraes:

Uma sábia mistura do romanceiro medieval, tal como era praticado pelos reis-cavaleiros e menestréis errantes e que culminou na época de Elizabeth, da Inglaterra; e do cancioneiro do Nordeste, com suas toadas em terças plangentes e suas canções de cordel, que trazem logo à mente os brancos e planos caminhos desolados do sertão, no fim extremo dos quais reponta de repente um cego cantador com os olhos comidos de glaucoma e guiado por um menino - anjo a cantar façanhas de antigos cangaceiros ou "causos" escabrosos de paixões espúrias sob o sol assassino do agreste.

MORAES, na contracapa do primeiro LP de Elomar, 1973.

Sua música parece remeter a um passado ainda mais antigo, se o compararmos ao que um canto como o de Luiz Gonzaga nos traz, em indefinida memória. Um passado não imediatamente identificável como brasileiro, sem deixar de sê-lo. Certamente as letras de suas canções participam dessa impressão. Mas é quando se integram às características musicais do

<sup>46</sup> Apelido pelo qual os fãs (ou “cúmplices, como prefere o compositor) se referem a Elomar Figueira de Melo.



autor que os enredos, os personagens e os cenários de suas canções nos transportam a uma Idade Média que, todavia, parece ao mesmo tempo nunca ter existido exceto ali, no sertão de suas canções. Embora não se possa desconsiderar o papel da harmonia, ilustro o que foi dito do autor com duas de suas melodias<sup>47</sup>.

Da Ca-ran - to - nha mili lé - gua ca - mi - nhá Mui-to mais, in - da

*repetir várias vezes*  
mais, mui - to mais, in - da mais Da Va - ca

Se - ca, Se - te Va - ge in - da pra lá Mui - to mais, in - da

*repetir várias vezes*  
mais, mui-to mais, in-da mais Dis - pois dos der-ra-dê-ro can-tão do ser - tão

“Na quadrada das águas perdidas”, Elomar Figueira de Melo.

*Lídio*  
Êh... boi in-can - ta-do e a - ru - á Êh boi,

*Mixolídio*  
quem ha - vé-ra de pe - gá! Na mí-a vi-da de va - quê-ro va-ga - bun - do

Já nem dô con - ta dos pi - ri - go qui in-fren - tei A-

*Dórico*  
pois qui das na-ção de ga - do qui hai no mun-do Num hai um só boi qui num pe - guei

“Cantiga do Boi Encantado”, Elomar Figueira de Melo.

<sup>47</sup> Participei da escrita do “Cancioneiro Elomar”, projeto de Leticia Bertelli e Marcela Bertelli, junto aos violonistas Avelar Jr., Hudson Lacerda e Maurício Ribeiro. Este trabalho resulta em uma caixa com quatorze cadernos de partitura de voz e violão, que transcrevemos a partir das gravações originais do autor, sempre privilegiando o fonograma mais antigo.

Mais que uma observação sobre a estética particular do autor, conduzo nossa atenção para a transcendência dos padrões, das fórmulas. Caracteriza a sua obra a exploração das possibilidades modais para fora das margens do acordo feito com o tonalismo, em prol da inserção dessa expressão musical (modal) no mundo do rádio<sup>48</sup>.

Obviamente, são muitas as melodias de canção que transcendem os limites das fórmulas pré-estabelecidas. Quando a “liberdade criativa” conduz mais decisivamente a elaboração melódica (isto sem falar na harmonia), as soluções são mais desafiadoras para a memória e para a assimilação. Cessam as possibilidades de que se criem modelos, e, assim, cada obra precisa ser tratada naquilo que tem de particular. Além disto, a frequência com que procedimentos de permutabilidade modal e transposições do centro tonal ampliam o leque das possibilidades de composição, e conseqüentemente, desafiam ainda mais a memorização da melodia.

Vejam os a definição de permutabilidade modal dada por Ribeiro (2014):

a permutabilidade modal (ou intercâmbio modal) [...] consiste na justaposição de acordes provenientes de modos distintos. Trata-se de procedimento característico do modalismo pós-tonal, encontrado não somente na música de concerto, mas também no jazz. Cada acorde carrega consigo a coloração de seu modo de origem e, não havendo diluição desse material por meio de cadências tonais, o resultado sonoro é francamente modal.

RIBEIRO, 2014, p. 142.

Vejam os dois exemplos com permutação (intercâmbio) modal:

*Bm dórico* *Bm eólio*

♩=110

*Bm<sup>7</sup>* *Bm<sup>6</sup>* *Em<sup>7</sup>*

Não é céu\_ so- bre nós\_ de- le es- sa noi - te não  
Se che- gar\_ não é Sol\_ quem sa- be a luz de um ci

*Bm<sup>7</sup>* *Bm<sup>6</sup>*

vei- o e mui- to me- nos vai o di- a che - gar  
gar- rô que de- sa - ba do vi - gé - si- mo an- dar

“Não é céu”, Vitor Ramil.

Outro procedimento apontado por Ribeiro (2014) é o do deslocamento do centro tonal, também chamado de “modulação modal,”

se refere ao deslocamento de centro tonal em um contexto modal. Esse trânsito pode efetuar-se por simples justaposição de nova tonalidade (procedimento bastante

<sup>48</sup> Não por acaso, o compositor baiano construiu toda a sua carreira à margem das execuções radiofônicas.

frequente, sobretudo em composições elaboradas com base em ostinatos característicos, eficientes e de efeito imediato na fixação de um novo centro tonal), ou por meio de acordes comuns, de maneira análoga à modulação tonal.

RIBEIRO, 2014, p. 142.

Aqui, dois exemplos com o referido deslocamento de centro tonal:

♩ = 110 [A]

Dm

Meu co - ra - ção lá de lon - ge faz\_ si - nal\_ que quer\_ vol - tar\_

Já\_ no pei - to tra - go em bron - ze: \_

não\_ tem va - ga nem lu - gar\_ Pra quê que que-ro quem cho

ra se eu es - tou tão bem\_ as - sim\_ Am

E o\_ va - zio que vai\_ lá fo - ra cai\_

ma - cio\_ den - tro de mim

“Além alma”, Arnaldo Antunes e Paulo Leminski<sup>49</sup>.

Ju - ri - ty Btt - ter - fly bei - ja - flor ti - ê\_ sem vo - cê\_ que vai ser

des - se jar - dim que vai ser\_ do bem que - rer den - tro de

mim Ju - ri - ti Bet - ter - fly bei - ja - flor ti - ê\_ F

“Juriti Butterfly”, Sá, Rodrix e Guarabira.

<sup>49</sup> Segunda estrofe no “A”: “Pra que me serve um negócio que não cessa de bater/mas me parece um relógio que acaba de enlouquecer”.

Pelo fato das experiências em Musicalização, relatadas e discutidas na presente pesquisa, não terem alcançado o estágio em que tais procedimentos pudessem ser trabalhados, são aqui mencionados pontualmente. Mesmo em turmas de nível superior, os estudantes ainda careciam de trabalhar questões anteriores. Mas como o propósito desta pesquisa foi, desde o início, jamais dispor em teoria aquilo que não pudesse ter correspondência a prática, detive-me em assuntos de base, visando a consistência no desenvolvimento dos estudantes.

Uma vez considerado esse limite, perguntei-me que outro recurso haveria para pensar um pouco mais a respeito de como se percebe, se assimila, se aprende a cantar e como se memoriza as melodias menos previsíveis? Assim, cheguei ao próximo assunto, o qual considerarei um parêntese.

### **6.1.8 Um parêntese gestáltico**

É claro, não seria possível, dentro do escopo desta pesquisa, querer caminhar extensivamente pela seara da cognição musical. Ainda assim, uma parcimoniosa menção à Gestalt e à aplicação de suas leis ao campo da música pode significar, dentro de limites assumidamente restritos, uma explicação plausível para a resposta da memória aos desafios que lhe impõem as melodias, quando os padrões melódicos já não comparecem com tanta frequência e a “liberdade criativa” dos autores optam pelo uso de mais recursos musicais.

Portanto, estou recorrendo a tais leis para ampliar um pouco a compreensão do que é e do que não é entendido como padrão no desenvolvimento melódico. Não estou, de modo algum dizendo que estas leis se aplicam somente a melodias modais. São dispositivos teóricos que vão muito além deste enfoque. Todavia, interessam aqui por permitirem articular os padrões (já tratados) com outras formas de elaboração da melodia, com base em conceitos relacionados à percepção. É uma incursão difícil, e se o faço, é em nome da busca de ampliação do tratamento da melodia de canção. Também não estou assumindo que estas leis, voltadas para a apreensão de formas simples, atuem de modo independente de qualquer processo de aprendizagem, num sentido amplo. Não há como discordar quando Meyer (2001) diz que

quando está implicada a comunicação humana, as leis, ainda que atuem apesar do todo, o fazem dentro de um contexto sociocultural em que a atitude, as próprias crenças e a aprendizagem qualificam seu funcionamento.

MEYER, 2001, p. 100.

Como o contexto da pesquisa é o da aprendizagem em escola de música, creio que esteja claro que há um delineamento de contexto. É dentro deste que se pretende observar a possibilidade do exame das melodias de canção, avaliando como se desdobra essa noção de

padrão até o não padrão, quem sabe a ponto de poder contribuir com alguma gradação dentre hipotéticos extremos.

Ao dizer *alguma*, assumo que não vejo muito sentido em construir um esquema definitivo para esta finalidade, nem acredito que seja possível. Com Meyer (2001), diria que “qualquer consideração generalista da percepção musical está fora de questão”. Ainda assim, acredito que, dentro da transitoriedade do que se observa, há momentos em que tais leis ampliam a capacidade avaliativa dos desenvolvimentos melódicos no domínio da canção, mesmo quando estes são muito modestos. Essa capacidade é, a meu ver, importante, sobretudo para quem orienta um trabalho de musicalização.

A seguir, proponho ilustrar com alguns exemplos de canções populares, cada uma destas leis.<sup>50</sup>

Começo pela comparação de duas melodias, a de “Assum Preto”, autoria de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira, com “Assum Branco”, de Zé Miguel Wisnik. A primeira, claramente assentada na tríade. A segunda, propositalmente composta para remeter à anterior, contrariando o padrão triádico e, ao mesmo tempo, acentuando o caráter modal pelo destaque dado à nota característica\*. A comparação poderia se estender pelas melodias integralmente, mas basta observarmos um segmento de cada.

Musical notation for the first segment of "Assum Preto". It is in 2/4 time and B-flat major. The melody consists of the following notes: G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4. The lyrics are: Tu-do em vol-ta é só be-leza\_\_\_ céu de A-bril e a ma-ta em flor\_\_\_

“Assum Preto”, de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira.

Musical notation for the first segment of "Assum Branco". It is in 2/4 time and B-flat major. The melody consists of the following notes: G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4. A bracket labeled "4a aum." spans the notes G4, A4, B4, C5. The lyrics are: Quan-do ou - vi o teu can-tar\_\_\_ me lem-brei nem sei do quê\_\_\_

“Assum Branco”, Zé Miguel Wisnik.

*“Lei de clausura ou fechamento: os elementos de uma forma tendem a se agrupar de modo que formem uma figura fechada, preferentemente da forma mais fácil, simples, natural ou conhecida”.*

Neste caso, pode-se pensar a tríade como sendo esta forma simples e conhecida. Mas que não se perca de vista que ao dizer “conhecida” já evoco a consciência de que a tríade faz parte de uma experiência musical secular, ocidental e compartilhada. E que, mesmo fora de

<sup>50</sup> As descrições das leis da Gestalt tal como são aqui apresentadas estão presentes em “FALCÓN, Jorge Alberto. Música fora dos limites: um estudo de algumas capacidades e limiares cognitivos humanos. SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MÚSICAIS, v. 8, 2012”. Considero, pela maneira clara e sucinta pela qual suficiente o autor dispôs os conceitos, uma referência teórica compatível com meus modestos objetivos nessa incursão.

uma escola formal de música, há o lastro dessa experiência na nossa escuta – claro que há uma parcela de generalização nisto. Ademais, é válido observar que estão sendo comparadas duas melodias de canção, ou seja, de uma mesma categoria, digamos assim, que apresentam a mesma configuração rítmica. A “lei da clausura”, associada, neste exemplo, ao arpejo da tríade, explica uma das formas de agrupamento, que, ênfase novamente, resulta da experiência prévia (HEBB, 1952, p. 58, *apud* MEYER, 2001, p. 100).

Usarei a mesma comparação para expor a “lei do destino comum”:

Tu-do em vol-ta é só be-leza\_\_ céu de A-bril e a ma-ta em flor\_\_

Quan-do ou - vi o teu can-tar\_\_ me lem-brei nem sei do quê\_\_

“Assum Branco”, Zé Miguel Wisnik.

*“Lei de destino comum: objetos que se movimentam na mesma direção tendem a ser percebidos como pertencentes ao mesmo grupo”.*

Cada seta indica outra forma de agrupamento, desta vez pela direção melódica. Conforme se observa, no conjunto, as duas melodias apresentam o perfil praticamente idêntico, o que não anula as particularidades apontadas anteriormente.

Mas o que torna realmente inviável um projeto esquemático de aplicação das leis da Gestalt ao desenvolvimento melódico é que, obviamente, nenhuma delas atua em separado. Ao contrário, “devem ser consideradas como distinções convenientes entre as diversas facetas da organização mental, mais que funções mentais claramente separáveis” (MEYER, 2001, p. 108).

Quanto mais complexas essas interações entre as “leis”, menos imediato se torna o reconhecimento dos modos. Se não há fórmulas melódicas consagradas pelo “uso”, se as canções se afastam de um modelo, sua abordagem requer mais tempo de interação, pois mais informações entram no “campo perceptivo”. Sem contar que há ainda outros elementos em jogo, como a letra, o timbre da voz, a harmonia. É a isto que me referi no início deste assunto, quando diferenciar as melodias que fazem uso irrestrito dos modelos tradicionais do modalismo pós-tonal e as que se propõem a diluir estas formas pré-concebidas em criações de autoria mais definida. Entender que estas últimas irão exigir um tratamento de suas peculiaridades, para que

se possa, quem sabe, reconhecer o grau de desafio que ela oferece em determinado estágio de aprendizagem de um estudante.

É nesta perspectiva que prossigo. Vejamos então a “lei de semelhança”, através deste exemplo:

4as

Uns vão uns tão uns são uns dão uns não uns hão de

Uns pés uns mãos uns ca-be-ça uns só co-ra-ção

“Uns”, Caetano Veloso.

*“Lei de semelhança: define que os objetos similares tendem a se agrupar”.*

Os sucessivos saltos de 4ª são os “objetos similares” em questão. São agrupados em uma mesma frase – o que coaduna, na letra, com a sequência de postulados a respeito dos sujeitos (“uns”). Além da “lei da semelhança”, atua também a “lei de destino comum” (no caso, descendente) e ainda a “lei da proximidade”.

*“Lei de proximidade: os elementos são agrupados de acordo com a distância a que se encontram uns dos outros. Consequentemente, elementos que estão mais perto de outros tendem a ser percebidos como um grupo”.*

É esta “lei da proximidade” que permite entender que uma melodia por grau conjunto acontece nas notas agudas, na qual só se diz “Uns... uns... uns...”, enquanto outra, nas notas graves, dispõe as características de grupo de sujeitos diferentes <sup>51</sup>.

No próximo exemplo, “Chovendo na Roseira” (Tom Jobim), irei articular esta lei com outras duas: a “lei da proximidade”, relacionando-a, no caso, à questão intervalar; e a “lei da boa continuidade ou pregnância”. Esta última tem um valor axiomático dentro da teoria da Gestalt, conforme Meyer (2001, p. 103). O reconhecimento e, principalmente, a memorização de motivos, temas ou mesmo gestos musicais têm relação direta com esta lei.

<sup>51</sup> É válido lembrar que, na Semiótica da Canção, está prevista essa relação entre motivos (ou temas) e a enumeração. As canções concentradas (andamento acelerado, presença de temas, etc.) sinalizam a conjunção do sujeito com o objeto. Isto, tomado num sentido amplo, como de fato deve ser, leva a crer que, no caso desta canção, a conjunção é entre o sujeito que enumera as categorias (“uns” isto, “uns” aquilo) e sua capacidade de observação e categorização, como uma forma de “poder fazer”.

Lei da proximidade

Lei da proximidade      Lei da pregnância      Lei da semelhança      Lei da

O - lha! \_\_\_\_\_ es - tá cho - ven - do na ro - sei - ra \_\_\_\_\_ que só dá

proximidade      Lei da semelhança      Lei da proximidade

ro - sa mais não chei - ra \_\_\_\_\_ a fres - cu - ra das go - tas ú - mi - das \_\_\_\_\_

Lei da semelhança      Lei da semelhança      Lei da semelhança      Lei da semelhança

que é de Be - ti - nha que é de Pau - li - nho que é de Jo - ão \_\_\_\_\_ que é de nin

Lei da semelhança

Pé - ta - las de ro - sas es - pa - lha - das pe - lo ven - to \_\_\_\_\_

Lei da semelhança

Um a - mor tão pu - ro car - re - gou meu pen - sa - men - to \_\_\_\_\_

Lei da proximidade      Lei da

O - lha! \_\_\_\_\_ um ti - co ti - co mo - ra ao la - do \_\_\_\_\_ e pas - se -

proximidade      Lei da semelhança      Lei da

an - do no mo - lha - do \_\_\_\_\_ a - di - vi -

proximidade

nhou \_\_\_\_\_ a pri - ma - ve - - - - ra \_\_\_\_\_



*“Lei da pregnância da boa continuidade: diz que todas as formas tendem a ser percebidas em seu caráter mais simples. É o princípio da simplificação natural da percepção<sup>52</sup>”.*

Por que, por exemplo, compreendemos a sequência de saltos de 5ª no verso “pétalas de rosa espalhadas pelo vento” como uma continuidade, que se integra perfeitamente ao sentido da letra? A resposta pressupõe a atuação simultânea das leis. Mesmo não sendo perfeitamente separáveis, pode-se dizer que atuando em concomitância, as leis “da pregnância” e “da semelhança” nos permitem recordar, de maneira simples, que há uma sequência de saltos; que cada um, isoladamente é ascendente, mas que a direção global da sequência é descendente; e que eles pertencem à mesma categoria: saltos de 5ª.

Tal como em “Uns” (Caetano Veloso), podemos observar, pela “lei da proximidade”, duas linhas descendentes, por graus conjuntos. Mas, no caso de “Chovendo na roseira”, o autor não tira proveito especial destas duas linhas melódicas, criando alguma correspondência na letra, como faz o autor de “Uns”.

A “lei da semelhança” também rege o agrupamento dos segmentos correspondentes a “que é de Betinha, que é de Paulinho, que é de João, que é de ninguém”. Na gramática cancional, este é um procedimento regular: segmentos semelhantes, integrados à enumeração.

O contraste que permite a distinção de grupos diferentes, um formado por salto de 4ª descende (“O-lha”, “...sei-ra”, “chei-ra”, etc.) e outro por graus conjuntos (“está chovendo na roseira”; “que só da rosa mas não cheira” etc.) conjuga a “lei da pregnância” – que categoriza, de maneira simples: de um lado salto, de outro, sequência de graus conjuntos – com a lei da proximidade, pois há distância, inclusive rítmica, que separa um e outro grupo.

### **...fechando o parêntese**

Conforme dito anteriormente, estas são “distinções entre facetas” de um mesmo processo perceptivo. Por isso, além de escapar a uma sistematização, por vezes um mesmo gesto musical pode caber em mais de uma categoria forjada por estas leis. Ainda assim, a assimilação de padrões e suas variações, de periodicidade das ocorrências, das correlações que agrupam ou separam, em suma, a compreensão do processo de percepção musical avança alguns passos, ainda que titubeantes, por meio do entendimento destas leis. A senda aberta por este estudo certamente me desviaria não somente do objetivo principal, como talvez levasse a outra área de estudo propriamente. Todavia, dentro do propósito pedagógico/musical deste

<sup>52</sup> Na descrição de FALCÓN (2012), as leis de pregnância e da boa continuidade recebem um conceito comum a ambas. Meyer (2001) as expõe separadamente, especificando que a lei da boa continuidade “é a norma da sucessão musical”, e enfatizando que “uma linha ou um movimento são em realidade um processo da mente e não um objeto” (MEYER, 2001, p. 108-109).

trabalho, refinar a compreensão dos agrupamentos mentais, essenciais no processo de memorização, pode resultar em uma consciência, principalmente por parte do educador, dos graus de dificuldade que cada melodia oferece dentro de um processo de aprendizagem.

É claro que desenvolver a capacidade de memorização e processamento de informações musicais (FREIRE, R., 2010, p. 9-17) é um dos objetivos gerais de uma formação musical. Contudo, é importante observar que este processamento sofre a interferência do grupo social que, no caso, pode se considerar que seja formado pelos estudantes de uma mesma turma em conjunto com o professor. Assim, pode-se pensar nessa interdependência e mútuas influências como um processo de “cognição social” em que a “intersubjetividade” está em jogo (VILLA, 2010, p. 21-22). Por isto dificilmente se pode dizer que o desenvolvimento musical seja solitário e autônomo, quando o contexto é como o da presente pesquisa, o de aulas coletivas. Com efeito, é um processo que resulta também da interação entre o estudante/ouvinte e o contexto, com a significativa presença dos colegas e do professor mediador.

Haver um vocabulário e ferramentas em comum entre os integrantes de certa comunidade, como a que se forma unindo os estudantes de uma mesma turma e o professor, pode contribuir para a troca de impressões acerca da percepção, além de interferir na própria memorização musical. Afinal,

psicólogos concordam que a nossa capacidade de armazenar memória puramente sensorial sem interpretação é bastante finita: memória sensorial é essencialmente um buffer contendo apenas alguns segundos de informação, e acredita-se que o limite superior da memória de curto prazo seja de cerca de trinta segundos. Claramente a música deve envolver outras formas de memória.

ROGERS, 2007, p. 133<sup>53</sup>, tradução minha.

Por isto, as referências às leis da Gestalt não são trazidas aqui por serem suficientes para encerrar o assunto, mas para, em alguma medida, oferecer (mais uma) possibilidade de instrumentalizar o diálogo sobre um mesmo objeto musical, a canção. A avaliação e consequente ordenação de segmentos melódicos, por exemplo, do mais simples ao mais complexo, pode orientar também a própria escolha do repertório a ser trabalhado. Foi o que sinalizei quando comparei as melodias de “Assum Preto” e “Assum Branco”. É possível compará-las do ponto de vista da informação musical, levando em conta as variáveis quantitativas, como número de notas por frase – que, no caso dessas canções, é muito parecido – e também categoriais, como o emprego de diferentes modos, escalas e recursos harmônicos,

---

<sup>53</sup> “Psychologists agree that our capacity to store purely sensory memory without interpretation is quite finite: sensory memory is essentially a buffer holding only a few seconds of information, and the upper limit of short-term memory is believed to be about thirty seconds. Clearly music must engage other forms of memory”. (ROGERS, 2007, p. 133).

por exemplo (MEYER, 2001). Todavia, no geral, as variáveis são inesgotáveis. Por isto, não vejo como possível uma sistematização, ao menos nos limites da minha pesquisa.

Assim como a noção de “tempo rítmico” (ZILBERBERG, 1991 *apud* TATIT, 2007), também as leis gestálticas ajudam a explicar porque um dos recursos para o aumento de inteligibilidade está no fenômeno da periodicidade. De fato, “a partir das relações entre originalidade e previsibilidade, pode-se constatar que um dos recursos para o aumento de inteligibilidade está no fenômeno da periodicidade” (FALCÓN, 2012, p. 10).

Por isto, conforme será visto em “A Canção no centro da sala”, é tão importante usar os padrões melódicos como uma espécie de refrão ao qual se retorna, intercalando-os com variações criadas pelos estudantes, em exercícios de solmização de incisos melódicos e improvisação com consciência intervalar.

## **6.2 Transição modal/tonal**

Não é preciso dizer que não tenciono resumir quatro ou cinco séculos em alguns parágrafos. O que aqui será trazido para nossas reflexões serão observações pontuais e específicas, relacionadas a conceitos fundamentais para o corpus teórico que orienta as práticas em sala de aula. Dentre estes, os dois principais são a noção de acorde e a relação com o metro.

### **6.2.1 A consumação da noção de acorde na transição modal/tonal**

Com Rosen (1975, *apud* NATTIEZ, 1984, p. 335) sabe-se que a transição do modalismo ao tonalismo significa, dentre outras questões, a transição de uma música que gira em torno a um centro para outra que se organiza em torno a uma tríade principal, a tríade da tônica. Esta possui, por sua vez, uma fundamental. Só é possível compreender a noção de “fundamental” a partir do conceito de inversão do acorde. Por isto é importante sublinhar que “a reificação do acorde é correlata da noção de inversão”<sup>54</sup>, pois só assim é possível compreender, por exemplo, “dó mi sol”, “mi sol dó” ou “sol do mi” como um mesmo objeto”, em estados ou posições diferentes (que são, a seguir, meramente ilustrados).

---

<sup>54</sup> Assim se expressa Abreu (2020) sobre o assunto.

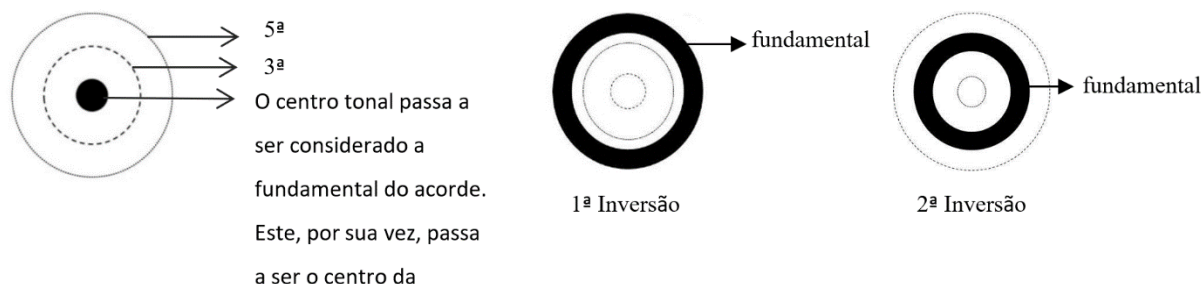
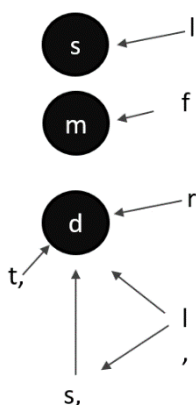


Fig. 29: Três posições da tríade. Elaboração própria.



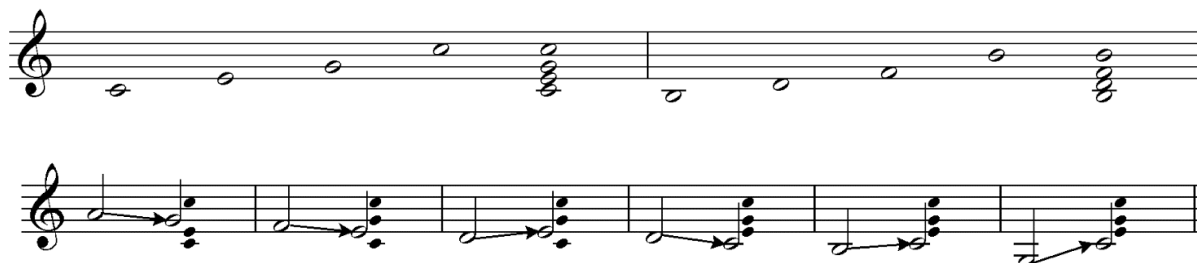
Da transição do modalismo ao tonalismo é importantíssimo reter essa ideia: o tonalismo se organiza em torno não a uma nota central, mas a uma tríade principal. (ROSEN, 1975, *apud* NATTIEZ, 1984, p. 335)

Fig. 30: Gravitação dos demais graus em torno à tríade do primeiro. Elaboração própria.

Em Goetschius (1892), lê-se a respeito dos graus inativos e ativos, o que é um bom ponto de partida para a compreensão das relações entre os tons de uma escala.

Os sete graus de cada escala são divididos em duas classes: ativos (ou iniciais), que possuem uma inclinação natural ao progresso, ascendente ou descendente, para outros tons; inativos (ou centrais), que possuem nenhuma tendência melódica, mas representam o objetivo dos tons ativos [...] A direção de cada grau ativo é definida pela sua proximidade de um grau inativo, sendo mais fortemente atraído por aquele grau de maior proximidade.<sup>55</sup>

GOETSCHIUS, 1892, p. 15.



Adaptação dos exemplos 26 e 27 de GOETSCHIUS, 1982, p. 15

<sup>55</sup> "The seven steps of every scale are divided into two classes: active (or leading) tones, which possess a natural inclination to progress, upward or downward, into other tones; and inactive (or central) tones, which have no melodic tendency, but represent the aim of the active tones [...] The direction of each active step is defined by its proximity to an inactive step, each being attracted most strongly by that inactive tone which lies nearest". (GOETSCHIUS, 1892, p. 15).

A “tendência melódica” a que Goetschius se refere é nada mais nada menos que o caminho da tensão ao repouso<sup>56</sup>, o que, como se sabe, é o cerne do tonalismo. No percurso de um “grau ativo” a um “grau inativo” tem-se a amostra mínima da essência do sistema, que na qual se trabalha com sucessivas negações e afirmações da tonalidade. São estas que caracterizam o aspecto discursivo do sistema tonal. Como trato aqui apenas dos rudimentos do sistema, espero que o binômio ativo-inativo seja tomado aqui não apenas como as funções “dominante-tônica”, mas como a relação entre o “não repouso” / “repouso”, o que pode incluir as possibilidades de expansão e mesmo de flutuação da região da subdominante.

Mais que uma nova noção hierárquica, o tonalismo é “um conjunto de parâmetros – harmônicos, melódicos, rítmicos” (NATTIEZ, 1984, p. 336) que interagem entre si. É por esta razão que se pretende, no presente capítulo, tratar do discurso que se desenvolve por meio de melodias tonais, pois nelas o “melódico está como que embebido do harmônico” (NATTIEZ, 1984, p. 281).

A identificação do acorde como um objeto é um passo que, obviamente, antecede a possibilidade do reconhecimento de uma sequência ou progressão<sup>57</sup> de acordes. O sentido ou “significado” harmônico só é possível dentro de um contexto. De fato, “não existe teoria harmônica sem o reconhecimento e a identificação de identidades harmônicas” (NATTIEZ, 1984, p. 246). Isto exige diferentes graus de *abstração*, desde os menores, como nos casos em que os acordes estão explicitados como estrutura, no acompanhamento, até outros um pouco maiores, quando precisam ser *abstraídos* de uma melodia que expressa um sentido harmônico. Esse processo de *abstração*, quando examinado mais detalhadamente, revelou aspectos importantes para os objetivos deste trabalho. Um dos mais importantes, considerado todo o contexto no qual se insere a pesquisa, é relativo ao tempo.

Com efeito, “para que uma configuração sonora seja reconhecida como um acorde, é necessário que possua uma certa duração” (NATTIEZ, 1984, p. 246). Considere-se, pois, a necessidade de um tempo, por menor que seja, para a interação com o objeto, para que entre naquilo que na Semiótica se denomina “campo de presença”. Neste sentido, aqui se fala do tempo enquanto duração, portanto extensidade. Mas além desta, a dimensão temporal tem outras faces que interferem no reconhecimento do(s) acorde(s). Refiro-me às questões relativas

---

<sup>56</sup> Uma vez que, no Séc. XXI, podemos observar, com confortável distanciamento histórico, o arco completo da gestação-nascimento-desenvolvimento-maturidade e morte do tonalismo, na perspectiva da música erudita (ou de concerto),

<sup>57</sup> As diferenças entre sequência e progressão podem ser lidas em Schoenberg (2004): “uma sequência não tem objetivo[...] a progressão tem a função de estabelecer ou contradizer uma tonalidade[...] uma sequência pode ser afuncional”.

ao “tempo rítmico” (ZILBERBERG, 1991, apud TATIT, 2007), dos ciclos, das recorrências, das hierarquias de acentuação. Segundo Nattiez (1984), é “o musicólogo Richard Frank Goldman quem insiste bastante no papel que o tempo desempenha, por exemplo, no estabelecimento de uma tonalidade [...] na existência de uma entidade harmônica” (NATTIEZ, 1984, p. 247).

Deste modo, pode-se dizer que a assimilação da tríade e da téttrade na estruturação das melodias não a única chave para a compreensão da transição do modal para o tonal. O metro, a noção de compasso e a estruturação fraseológica participam diretamente da construção de expectativas e projeções. Portanto, tratar da *abstração* da tríade na estruturação melódica levará, certamente, a considerações a respeito do tratamento temporal, não somente da duração, da estruturação rítmica<sup>58</sup>.

### 6.2.2 A relação com o metro e outros aspectos rítmicos

Naturalmente, a esta altura seria indesejável recair numa “circularidade analítica” em busca de resolver se “as estruturas tonais” determinam nossa sensação do metro, ou se, ao contrário, se “os fenômenos rítmicos recorrentes” é que determinam “o peso das alturas” (Yeston 1976; Nattiez, 1984, p. 326). O que é válido ressaltar aqui é que há uma imbricação entre elementos do ritmo, da hierarquia dos graus e de várias ordens de acentuação no reconhecimento das unidades musicais e, no âmbito da canção, sua correspondência com as “unidades entoativas” (TATIT, 2016). Nessa imbricação, não se pode desconsiderar que a periodicidade decorrente do metro participa das prospecções da escuta.

Mais que as variações do ritmo, é a constância do metro que nos permite projetar no horizonte um ponto de referência reiterável, que indica um *quando* ainda que não se saiba *o que* acontecerá. Fala-se aqui, novamente, de expectativas, com todas as ressalvas já colocadas. E, com Yeston (1976 *apud* Nattiez, 1984, p. 324), não devemos esquecer que o metro resulta de interações entre o pulso (isócrono), os ritmos (com suas variações), as acentuações (melódicas, agógicas).

Teóricos como Coussemaker (1852), já se referiam explicitamente a respeito da importância da métrica no estabelecimento da tonalidade moderna e da distinção da música popular nesse quesito. Comentando um dos textos do referido teórico francês, Christensen (2019, p. 82) reforça que a métrica está “firmemente unida” a nossa percepção da tonalidade.

---

<sup>58</sup> Isto está diretamente envolvido com as práticas em sala de aula, a serem descritas e discutidas noutra parte desta tese. Para que não se perca de vista, antecipo apenas que o uso do loop, o canto de fórmulas melódicas sobre a base constituída por esse loop, são resultados de reflexões como a que está presente nesse parágrafo.

De fato, a periodicidade e direcionalidade do pulso métrico participa determinantemente da concepção fraseológica<sup>59</sup>, o que tem implicações em todas as relações com o campo das alturas, inclusive no modo como entram no nosso “campo perceptivo”. Historicamente, dentro do percurso de desenvolvimento do sentido de tonalidade, certamente a fricção entre as músicas populares e a dita cultura acirra os passos na direção de uma ideia de frase musical como um discurso completo em si mesmo. Não pretendo a reconstituição deste caminho histórico. Sendo ele bastante discutível, renderia uma tese inteira. Mas algumas vozes que participam desta discussão são aqui convocadas, com o objetivo de se compreender melhor as características da concepção fraseológica que aos poucos se forma e que, em alguma medida, são reproduzidas no nosso cancionário, organizando nossas expectativas e, conseqüentemente, nossa reação aos possíveis desvios deste traço pré-desenhado pela cultura (MEYER, 2001).

Com efeito, não é de todo incontestável a ideia de que a gestação do sistema tonal – a substituição dos modos antigos pelos modos maior e menor da “tonalidade moderna” e a concepção formal, especialmente fraseológica, que disto resulta – tenha sido um produto de transformações puramente harmônicas, processadas exclusivamente no ambiente da música culta e tenha, finalmente, se consolidado por um único gesto, atribuído a Monteverdi, já no século XVII. Conforme as palavras de Tiersot (1986)<sup>60</sup>, “as canções populares não esperavam a permissão nem de Monteverdi nem de Fétis para cantar em modo maior” (CHRISTENSEN, 2019, p. 87).

Ainda que haja tais reflexões a respeito do assunto, em minha formação, a tendência seguida pelos professores foi abordar as transformações musicais no Ocidente, sobretudo especialmente na Europa, dentro de uma lógica causal, apresentada por um fio condutor que se inicia no ambiente da Igreja com o canto gregoriano e, numa justaposição de acontecimentos musicais, explica-se o surgimento do tonalismo sem qualquer menção à música popular. Este controverso assunto atravessa os séculos, e as observações sobre o universo monódico popular nunca deixaram de ser contempladas por alguns estudiosos, com destaque para Kiesewetter (1838) e o já citado Coussemaker (1872), que chegam a atribuir a tal universo vários exemplos precursores da “tonalidade moderna”.

---

<sup>59</sup> Para além dessa questão do ritmo na constituição da frase, a magnitude da questão rítmica para a canção popular não permitiria uma abordagem sumária e, convenhamos, irresponsável da minha parte. De modo que decididamente, considerarei um recorte no qual daria enfoque às questões relativas à escuta e afinação dos estudantes, e somente as questões rítmicas que tivessem ligação com esse processo seriam abordadas

<sup>60</sup> Quando Tiersot encenou o moderno “premier” de *Sur Le jeu de Robin et Marion*, uma versão performática sobre a obra de Adam de la Halle, em 1896, ele concordou com Coussemaker de que essas músicas provam irrefutavelmente uma origem vernacular da tonalidade moderna, muito antes da fronteira definida por Fétis (CHRISTENSEN, 2019, p.87).

Por sua vez, o introdutor deste termo, “tonalidade moderna” - que mais tarde viria a equivaler ao “sistema tonal”, e uma das principais referências na sua teorização, na primeira metade do Séc. XIX – Joseph Fétis (1832), acreditava ser impossível apontar no território musical popular os reais precursores da tonalidade moderna, “antes da inovação histórica de Monteverdi” (CHRISTENSEN, 2019, p. 109). Sem embargo, outros autores<sup>61</sup> prosseguiram na perspectiva de enxergar, na música vernacular, as raízes das transformações musicais que formaram o sistema tonal.

Assim como são observadas na história da configuração do sistema tonal uma permeabilidade entre o universo modal e a (então) nova prática, do tonalismo, também em nossas canções o hibridismo modal tonal surge como característica de uma parte significativa da nossa produção de canções. É importante não esquecer que, no nosso caso, esse hibridismo advém de fatores não puramente musicais, como a referida negociação com os meios de comunicação e com a música da urbe, quando Luiz Gonzaga alcança todo o território nacional.

Sinteticamente, o hibridismo a que me refiro é o uso de vocabulário modal - fórmulas melódicas, padrões rítmico-melódicos, acordes/encadeamentos característicos de alguns modos, especialmente mixolídio e dórico - dentro de uma sintaxe tonal, que prevê quadratura, um desenvolvimento fraseológico consequente, talvez possa se dizer até narrativo, em alguns casos. Estas características sintáticas são, a meu ver, a marca indelével do sistema tonal no modo de escuta onipresente neste universo da nossa canção popular, mesmo quando há também características modais. Esse modo de escuta não está ligado somente à fruição, mas também à composição. É por isto que, na presente seção, assinalo que os compositores leigos, ou seja, a grande maioria dos nossos cancionistas, operam com alguma consciência do que fazem, em relação ao jogo de forças, direções, proporções e tudo o mais implicado nessa sintaxe de base. Obviamente, por todas as razões possíveis, essa forma de consciência não corresponde a decisões intelectuais, descritíveis pelos próprios autores por meio de em palavras. Mas são patentes em suas obras. Não fosse assim, nada nos garantiria uma produção inteira de canções populares urbanas plenamente compatíveis com essas diretrizes tonais. Teríamos, em cada compositor, uma chance de desvio particular para fora dessa língua cancional que se constituiu. Mas não, todos, dos leigos aos não leigos, trabalham dentro dos limites deste grande acordo tonal.

---

<sup>61</sup> Além dos autores já citados, Weckerlin (1886) integra o conjunto dos estudiosos que buscaram evidenciar, de alguma maneira, os sinais da tonalidade moderna nas canções populares, em especial as urbanas. E até Fétis, para quem o marco do surgimento da tonalidade moderna foi mesmo em Monteverdi (1605), mesmo não concordando com a ideia dessas possíveis antecipações a este “gesto do gênio”, não deixou de ter interesse na pesquisa pelas canções populares.



Nisto não há surpresas para aquele que pensa nessa sintaxe como uma lógica de desenvolvimento sequencial, plenamente conjugável ao tratamento de questões de um personagem que conta algum drama vivido, ou atravessa uma aventura, ou ainda, simplesmente discorre sobre seus estados de alma. Antes dessa sintaxe se estabelecer por completo, o que vigorava, no domínio da música dita culta, era um sistema musical (leia-se: polifonia) que não comportaria as características necessárias à expressão destes sentimentos. A busca por esta expressão atravessou séculos e, conforme vários autores apontam, também na música popular.

Na visão de Coussemaker, o tesouro mais rico dessa música prototonal era encontrado nas melodias de trovadores no norte da França e na Borgonha durante o século XIII e, mais especificamente, nas canções de Adam de la Halle” [...]. Em 1872 [...] Coussemaker publicou uma “edição completa” das obras de “Le trouvère de la Halle”, celebrando-o não apenas como um verdadeiro bardo do povo popular, mas como um representante exemplar do espírito do norte que parecia nos legou a tonalidade moderna [...] A conclusão era clara: ao lado da tonalidade “oficial” da igreja, havia uma **tonalidade popular** praticada simultaneamente. Diferentemente da tonalidade sagrada que era adequada ao caráter "calmo" e "majestoso" do canto cristão, a última tonalidade era apropriada para as "**paixões mundanas**" do povo.

CHRISTENSEN, 2019, p. 86, tradução e grifos meus.

A grande transformação da prática musical, da polifonia à melodia acompanhada, pode ser lida como um gradativo processo de busca de uma nova forma de expressão, composição e escrita musicais. História que atravessa no mínimo cinco séculos, e que, conforme se expõe aqui, não acontece necessariamente em um único ambiente ou prática musical<sup>62</sup>. Disto, o mais importante é compreender as implicações no modo de escuta que resulta daquela busca expressiva, pois é esse modo de escuta<sup>63</sup> que, por fim, apresenta-se como um traço tão marcante de nossas canções e de nossos cancionistas, que nos remete, novamente, a Joseph Fétis que, no Séc. XIX, já apontara a irreversibilidade desse processo:

O problema, como Fétis o diagnosticou, parecia quase patológico. Uma vez que Monteverdi desencadeou o contágio da tonalidade moderna com a publicação de seu livro de madrigais em 1605, a caixa de Pandora foi aberta. A modernidade infectaria lentamente os ouvidos de músicos em toda a Europa à medida que a música migrasse para o norte de suas origens no norte da Itália. Essa metáfora patológica pode não estar muito fora de lugar. Pois a qualidade apelativa do sétimo dominante era de fato algo que Fétis acreditava que, uma vez alojado no ouvido de um ouvinte, se torna quase impossível de ser erradicada.

CHRISTENSEN, 2019, p. 110 <sup>64</sup>.

<sup>62</sup> O já mencionado livro de Christensen (2019), sob o pretexto de tratar com especial ênfase Joseph Fétis, termina por reunir uma extensa lista de estudiosos que investigaram essas origens. Remeto os interessados no assunto dessas origens a este livro.

<sup>63</sup> No próximo subcapítulo irei retomar isto sob o nome de “escuta prospectiva”.

<sup>64</sup> “*The problem, as Fétis diagnosed it, almost seemed pathological. Once Monteverdi unleashed the contagion of modern tonality with the publication of his fifth book of madrigals in 1605, Pandora’s box was opened. Modern tonality would slowly infect the ears of musicians throughout Europe as the music migrated northward from its*

Sempre existiu a canção vernacular. Nela, como aqui foi dito, muitos teóricos buscaram ver indícios da tonalidade moderna. Sempre houve uma prática em que a melodia, entoada por uma voz, figura como elemento principal. Mas, dentro do ambiente circunscrito à chamada música culta, não se pode deixar de observar que o real significado do termo monodia traz consigo a ideia de melodia acompanhada. A explanação mais clara e suficientemente resumida a respeito disto encontrei nas aulas de Rottem (2017), conforme transcrevo abaixo:

“De maneira literal, a monodia refere-se à música que consiste apenas de uma parte, em oposição à polifonia que consiste em muitas partes. Nos séculos XVI e XVII, contudo, não existe isto de música para uma voz apenas. Quando o termo ‘monodia’ é empregado, isto é compreendido como música para uma voz e acompanhamento. Antes que músicas para uma voz e acompanhamento fossem compostas, havia uma prática musical polifônica com apenas uma voz e acompanhamento. Nela, em vez de cada parte ser cantada, apenas uma era. As outras eram tocadas, por vários instrumentos ou apenas um, que fosse capaz de tocar todas as partes, a exemplo de um teclado ou de um alaúde [...] havia inclusive peças polifônicas compostas para serem tocadas como monodias, ou seja, como melodias acompanhadas. A isto, teóricos dão o nome de “pseudo monodia”.

ROTEM, 2017 <sup>65</sup>.

Também nesse domínio, o que se buscava era uma forma de expressão em que o texto pudesse vir para o primeiro plano. Assim, fossem temas de amor, liturgia e aquilo que viriam a se tornar as primeiras óperas encontravam na monodia, no sentido de voz e acompanhamento, a forma de expressão ideal. Uma narrativa que desse voz a um personagem individual dificilmente poderia ser expressa pela polifonia, se considerada a atenção difusa que a simultaneidade de melodias evoca no momento da escuta. Portanto, buscava-se a expressão não de um texto qualquer, mas daquele que apresentasse foco no indivíduo e seus afetos; esta seria a orientação de base para a grande transformação na prática musical, processada no ocaso da polifonia.

Ao trazer para o primeiro plano a correlação que faço de toda essa contextualização e o universo da canção popular brasileira, penso que é importante dizer: o foco no texto cantado e na figura do intérprete, somado à possibilidade de prospecção da escuta, própria do sistema tonal, são condicionantes dificilmente contestáveis no nosso cancionário. Noutros termos, por diferentes que sejam os gêneros e estilos pessoais, a esmagadora maioria das canções atende a estes pré-requisitos. E mesmo nas canções desse nosso início do Séc. XXI, em que a linha do canto pode segmentar-se e submeter-se a uma trama de sentido esgarçado ou mesmo

---

*origins in northern Italy. Such a pathological metaphor may not be too far misplaced. For the appellative quality of the dominant seventh was indeed something that Fétis believed once lodged in the ear of a listener becomes almost impossible to eradicate.*” CHRISTENSEN, 2019, p. 110

<sup>65</sup> Disponível em <https://www.earlymusicresources.com> .

fragmentado, deixando que a chamada produção musical com usufruto amplo das possibilidades tecnológicas<sup>66</sup>, ainda nestas permanece certo protagonismo da voz do intérprete e algumas das principais referências do sistema tonal, que se situam na ordem do metro, da fraseologia e de outras regularidades na maneira como se desenvolvem.

No nosso cancioneiro, conforme visto no subcapítulo anterior, notam-se muitos casos em que o vocabulário, no sentido de unidades de sentido musical (como acordes, fórmulas melódicas, incisos ou membros de frase) pode apresentar – e em alguns casos de fato apresenta – um colorido modal (SENA, 1991; PAZ, 2001; TINÉ, 2008; LACERDA, 2013; RIBEIRO, 2014). Noutra perspectiva, mirando com mais ênfase os casos em que a “oralização” é enfatizada, as canções podem dissolver-se em quase fala, fluindo rítmica e melodicamente ao sabor de uma entoação, tendo por base um acompanhamento regular. Exemplos não faltam em Tom Zé, Arnaldo Antunes, Jorge Benjor, Itamar Assumpção, Raul Seixas, fora os gêneros intrinsecamente ligados à fala, como o samba de breque e o rap, além da obra singular do Grupo Rumo. Mas a sintaxe tonal, na maioria dos casos, ainda rege a distribuição de proporções, o tamanho das partes em conjunto com o possível refrão; o comparecimento da quadratura como característica formal predominante; a alternância entre repetições e novidades no desenvolvimento. Em suma, de algum modo, a sintaxe (ou gramática) obriga a o cumprimento de um programa cujas características são majoritariamente tonais.

Como todo falante, o cancionista também não se preocupa com a análise gramatical no momento em que se expressa. Ele é a própria língua, vive nela imerso. A relação com a língua nativa equivale ao modo como o sistema tonal é assimilado pelos compositores e cancionistas em geral. Uma pregnância, vinculada a todas as instâncias em que ela se efetiva, sobretudo a partir das gravações e da crescente reexposição ao universo cancional.

Contudo, ainda que não se dê de forma analítica, essa assimilação é um *processo*. Pensar a habilidade dos compositores apenas como inata, equivaleria a desprezar as formas de aprendizagem que se consomem no contexto cultural do indivíduo. Um dos exemplos mais regulares disso é dizer que algo (como o sangue) “está no sangue”, quando na verdade resulta de incorporação gradativa e processual de uma forma de conhecimento. O fato de não estar à flor das descrições em palavras, da consciência verbal, dos procedimentos racionais, nada disto diminui a rede de informações, transmissão e significação que é responsável pela existência de tudo isso a que se pode referir como universo cancional.

---

<sup>66</sup> Novamente recorro o termo “canção expandida”, usado por Wisnik, para estes casos.

Compositores, intérpretes e ouvintes pactuam, mesmo sem o saber, que a tradição tonal das canções irá reger mesmo as produções atuais. Ante a suas regras, as exceções se tornarão evidentes, justamente por serem exceções. Não se deve esquecer, também, que outros pactos de produção e fruição são firmados. Estes decorrem de outros sistemas, que participam diretamente da configuração do universo cancional urbano, tais como - e recordo isto para que se tenha sempre em conta - os processos de gravação e difusão, conforme visto em capítulo anterior.

Olhando panoramicamente, o tonal é o mundo onde se prepara, se constitui, se magnifica, se problematiza e se dissolve a grande diacronia: o tempo concebido em seu caráter antes de mais nada evolutivo. É o mundo da dialética, da história, do romance. Olhando internamente, o discurso tonal é também o discurso progressivo, “narrativo”, subordinante, baseado na expansão do movimento cadencial, no desdobramento sequencial, no princípio do desenvolvimento.

WISNIK, 1989, p. 114.

Dentro dos limites do meu interesse, não vejo sentido em reproduzir aqui conhecimentos largamente difundidos a respeito de Harmonia. Interessados neste assunto podem recorrer a uma extensa literatura e encontrarão desde teóricos de alta envergadura a conhecedores práticos que publicam extensivamente. Mas, a principal razão de não adentrar o domínio da Harmonia, quer tradicional, quer funcional, é que a pesquisa lidou principalmente com a etapa inicial da musicalização de estudantes adultos. Nesta etapa, não foi possível tratar de Harmonia, uma vez que todo o progresso teórico dos estudantes deveria ser fundamentado em práticas auditivas e estas demonstravam que seria deveras prematura qualquer abordagem nesse sentido.

De todo modo, o tratamento do assunto “tonalismo” não se encerra nas questões harmônicas. Tratar primeiro da escuta qualitativa do sistema mostrou-se uma via possível. Por qualitativa entenda-se: perceber o recrudescimento da direcionalidade, aspecto latente no modalismo, mas que no tonalismo resulta em uma lógica discursiva, que se compreende com alguma naturalidade, a despeito da carência de conhecimentos teóricos. Com Schönberg (1925) é correto observar que

a verdadeira razão do grande sucesso do estilo tonal consiste no facto de tornar as coisas facilmente compreensíveis. A tonalidade não é um fim em si, mas um meio para atingir um fim [...] é assim que concebo os dois papeis da tonalidade. [...] através da unidade que se estabelece por via das afinidades entre os sons, o auditor dotado de alguma inteligência musical não pode deixar de sentir que a obra foi concebida como um todo. Por outro lado, a sua memória é ajudada pela função da articulação, que aclara a maneira como os elementos estão ligados ao todo, facilitando assim a compreensão [...]

SCHÖENBERG 1925, *apud* NATTIEZ, 1984, p. 346

A maior motivação para o mergulho reflexivo a esse respeito vem justamente do reconhecimento de que também por busca expressiva e não por conhecimento teórico, os compositores leigos se baseiam sistema tonal, ainda que desconheçam até este termo. No subcapítulo seguinte, busca-se salientar que no tonalismo, como num sistema vetorial, as forças podem ser compreendidas tanto na dimensão vertical (paradigmática) quanto horizontal (sintagmática). Isto equivale, dizer, em miúdos, que irei propor o estudo do tonalismo com foco na estruturação harmônica da melodia, como forma de organização discursiva e, conseqüentemente, como referência para uma forma de escuta.

Herdando do modalismo a subentendida hierarquia do Ciclo de Quintas, já presente neste último nas modulações dos modos autênticos aos plagais no desenvolvimento de uma peça, a tonalidade levou às últimas conseqüências o que, em meio ao processo modal, o modalismo já possuía de maneira profética, ou seja, a procura de uma lógica, de uma coerência harmônica através da qual uma obra poderia desenvolver-se estruturalmente. Tal estrutura harmônica permitiria, naturalmente, que uma trama de tensões e relaxamentos tomasse conta do tempo musical, que, por sua vez, teria a possibilidade de uma concatenação de elementos paradigmáticos em seu sintagma, em um desenvolvimento discursivo (afinal, o que é um discurso se não um pensamento que vai de uma ideia à outra, passando por uma ou várias ideias intermediárias que tecem a direção da ideia inicial à final?

MENEZES, 2002, p. 34.

Antes de passarmos ao exame do tonalismo, apenas uma última observação: é claro que seria no mínimo imprudente adentrar nessa seara sem considerar as referências largamente difundidas no estudo de harmonia. Dentre estas, recorri aos tratados de Schönberg (1911; 1983; 2004), Hindemith (1949), Koellreuter (1886), Schenker (1990), De La Motte Piston/Kostka & Payne e Persichetti. Além destas, vali-me também de alguns livros de solfejo expressamente tonais, como os de Lieberman (1959)<sup>67</sup> e Bland (2005)<sup>68</sup>. Fi-lo não como pretensa e dispensável reafirmação destas mesmas referências, ou de outras equivalentes como sendo inalienáveis do processo de formação musical em escola especializada, mas sim o fiz como forma de amparar as observações acerca das melodias de canções populares brasileiras que absorvem a sintaxe tonal. E o fiz, também, buscando comunicar estas observações por meio de uma linguagem que ainda predomina no ambiente das escolas de música.

Os tratados mencionados divergem a respeito da observância da condução das vozes. Enquanto uns baseiam seus métodos na escrita a quatro vozes<sup>69</sup>, outros consideram-na desnecessária, especialmente nas fases iniciais do estudo de harmonia. Segundo estes, pensar

<sup>67</sup> LIEBERMAN, M. Ear training and Sight Singing. 1959.

<sup>68</sup> BLAND, L.D. Sight Singing through melody analysis. 2005

<sup>69</sup> É o caso de, por exemplo, KOELLREUTER (1986, p. 12), HINDEMITH (p. 02), DE LA MOTTE (1998, p. 7-9).

em termos de condução de vozes é um assunto mais apropriado ao estudo do contraponto<sup>70</sup>. O mais importante, considerados os objetivos desta pesquisa, é observar a subordinação das questões melódicas àquelas implicadas nos encadeamentos de acordes, quando o assunto é condução de vozes.

Além dos tratados já citados, nesta revisados três métodos de harmonia conhecidos no domínio da música popular: os de Guest (2006, 2017), Chediak (1986) e Faria (2009). E ainda, a tese de doutorado de Câmara (2008). Nestes, naturalmente, não é adotada a disposição de quatro vozes. Quando os exemplos musicais são baseados apenas no uso de cifras, como no caso de Chediak (1986), apesar da vantagem da abertura a diversas formas de realização, não é assegurada nenhuma preocupação com a condução de vozes, e, menos ainda, com aspectos melódicos. Os acordes aparecem em “posição cerrada” (KOELLREUTER, 1986, p. 10), normalmente condicionada a realização num instrumento (mormente o violão). Mesmo com pontuais observações sobre a condução de uma nota a outra Faria (2009), nada em tais métodos sugere uma preocupação com a estruturação tonal melódica.

Esta revisão da literatura confirma, mais uma vez, que os estudos priorizam a harmonia em detrimento de alguma reflexão sobre melodia. Por ser rara, no estudo do tonalismo, e ao mesmo tempo fundamental, no domínio da canção, tal reflexão tornou-se obrigatória no contexto desta pesquisa. Passemos então à abordagem do sistema tonal por esta ótica específica: as formas pelas quais a melodia revela sua regência.

### **6.3 Aspectos tonais**

Este subcapítulo aborda o sistema tonal em dois de seus aspectos: forma de estruturação melódica e forma de escuta. O que se pretende é considerar a melodia como elemento central no interior do sistema. O texto parte do pressuposto que existe a busca expressiva que outrora motivou as transformações musicais que resultaram no tonalismo possa explicar, de algum modo, as razões para o predomínio desse sistema no nosso cancioneiro.

Com efeito, a prática musical, sobretudo no território da música popular e, mais especificamente, da canção popular urbana, frequentemente leva os compositores, intérpretes e ouvintes a algum grau de intimidade com o sistema tonal<sup>71</sup>, mesmo que de modo inconsciente e totalmente amparado pela memória e pela oralidade. No caso dos instrumentistas, pode-se

---

<sup>70</sup> Em SCHENKER (1990, p. 33, *apud* CAMPOLINA, 2002, p. 103) e em SCHÖENBERG (2004, p. 21-22) há claramente um posicionamento contrário ao ensino de harmonia por meio de exercícios a quatro vozes e que isto deveria ser atribuição do estudo do contraponto.

<sup>71</sup> Ao longo do texto, utilizarei esta expressão, bem como “tonalismo” ou, a depender do contexto da frase, simplesmente “sistema”, para referir-me ao mesmo conceito.

incluir uma certa “forma de pensar não necessariamente verbal” (CÂMARA, 2008, p. 82), pela qual os encadeamentos recorrentes são corporalmente assimilados e memorizados. Mas, de um modo mais abrangente, podemos que a intimidade com o tonalismo se consuma no convívio com a melodia, seja por quem canta, quem compõe ou quem escuta.

Todavia, a melodia permanece, no terreno do inefável. Nem mesmo nos ambientes dedicados à música escrita são facilmente encontráveis referências teóricas para seu estudo. Conceber uma melodia parece, com efeito, um atributo de pessoas com um “talento” inato.

[...] a melodia é guiada por condições mais veladas e sutis, que dificilmente podem ser reduzidas a um sistema, portanto devem ser deixadas, em grande parte, para o talento individual, sagacidade nativa ou habilidade adquirida do compositor. Em grande parte - mas não totalmente: na medida em que os decretos naturais de combinação harmônica e sucessão influenciam e determinam as condições dominantes melodia, esta última pode ser reduzida a uma forma apreensível, e isso deve ser fielmente observado até essencialmente fixado na mente.

GOETSCHIUS, 1892, p. 14 <sup>72</sup>.

É válido observar que o autor denomina como “decretos naturais<sup>73</sup>” devem também ser entendidos como acordos culturais. De todo modo, nessa passagem podemos ler algo a respeito da “combinação” de aspectos harmônicos e melódicos que é o foco deste subcapítulo. Mesmo que as melodias em geral não se reduzam a nenhum “sistema”, é inegável que, no caso das melodias das nossas canções, o sistema tonal responde por sua sintaxe, ainda que, no vocabulário, surjam, eventualmente, componentes modais.

Pode-se dizer que boa parte dos acordos (tácitos) entre compositores, intérpretes e ouvintes de canções populares urbanas se dá no domínio do tonalismo. Assim sendo, mesmo sem terminologias, estudos sintáxicos ou descrições analíticas, esse sistema e a forma de escuta que dele resulta tornam-se o pano de fundo do universo cancional, desde a criação até a fruição das obras.

### 6.3.1 Sistema tonal, desenvolvimento melódico e a construção de expectativas na escuta

A confirmação do que foi exposto no parágrafo introdutório se dá, em grande parte, pelo próprio cancioneiro popular que, embora produto do trabalho de cancionistas leigos, não deixa de apresentar a clara assimilação de procedimentos absolutamente regulares no sistema

<sup>72</sup> “melody is guided by more veiled and subfle conditions, which can hardly be reduced to a system, but must be left largely to the individual talent, native sagacity, or acquired skill of the composer. Largely—but not altogether: As far as the natural decrees of harmonic combination and succession influence and determine the ruling conditions of melody, the latter can be reduced to apprehensible form, and this should be faithfully observed until essentially fastened on the mind”. GOETSCHIUS, P. The Theory And Practice Of Tone-Relations An Elementary Course Of Harmony With Emphasis Upon The Element Of Melody. 1892, p. 14

<sup>73</sup> Assim como Goetschius, Rameau também atribuía à natureza (RAMEAU; 1980 p.125).

tonal. É de se notar que mesmo autores que sequer tocam algum instrumento não estão impedidos de apresentar melodias que obedecem a orientações tonais. Ainda que apenas esbocem suas melodias, são guiados por alguma intuição musical que dialoga com a tradição tonal. Portanto, é o conjunto do cancioneiro popular urbano a principal referência para as reflexões ora apresentadas, ainda que cada obra, individualmente, possa apresentar um nível de elaboração musical muito modesto.

A assimilação, raramente consciente, das regras mecânicas<sup>74</sup> do desenvolvimento melódico no sistema tonal suscitou meu interesse enquanto educador musical, especialmente por lidar com a musicalização de adultos. O meu interesse não visava escrutinar o *modus operandi* dos compositores leigos, para tentar construir uma espécie de simulacro desse *modus operandi* em sala de aula. Noutras palavras, o objetivo nunca foi ensinar a compor. O que busquei foi entender mais detalhadamente o que o próprio sistema oferece à prospecção da escuta, à construção de expectativas e à expressão musical. Consequentemente, compreender em que isso interfere na integração da melodia com a letra, a ponto de permitir “chorar de alegria ...sorrir de nostalgia...dentro da melodia”<sup>75</sup>.

Para mim tornou-se importante compreender as razões pelas quais o sistema tonal funciona como um dado a priori, como uma “linguagem natural” dentro da qual os compositores leigos constroem elaborações consequentes, muitas vezes sem a menor consciência teórica<sup>76</sup> de que o fazem, mas, ao mesmo tempo, sem escapar a este dado apriorístico:

[...] as regras da música tonal ocidental formam um tipo de conhecimento implícito, extraído da experiência de maneira semelhante à aquisição da sintaxe da linguagem natural (Krumhansl & Keil, 1982). Geralmente, haverá diferenças individuais quanto à facilidade com as quais as regras que governam a estrutura melódica são detectadas e aplicadas<sup>77</sup>.

CUDDY, 1993, p. 24.

O que está posto em destaque, portanto, é que o uso do sistema tonal se configura como uma linguagem para os envolvidos com a canção, um “código linguístico” partilhado e decodificado no domínio do “não dito”, ou seja, sem necessidade de termos musicológicos ou

<sup>74</sup> Utilizei, a propósito, o termo “mecânicas” para aludir a um pensamento newtoniano e à imaginação científica no século XVIII (BOULEZ, 1962, p. 413-14 apud Nattiez, 1984, p. 278).

<sup>75</sup> Referências à canção “Feitio de oração” de Noel Rosa.

<sup>76</sup> Contudo, é importante considerar, com FONTERRADA, que “a consciência não é o padrão pelo qual o ser da linguagem possa ser medido”. adernos de Estudo: Educação musical / 1990-1997 - (Periódicos) Fonte: KATER, Carlos. Cadernos de Estudo: Educação musical. São Paulo. Atravez, Belo Horizonte: Núcleo de Apoio à Pesquisa /EMUFMG, 1990- 1997. Semestral. Vol. 4/5 p. 34

<sup>77</sup> “Thus, the results offer support for a proposal that the rules of Western tonal music form a kind of implicit knowledge, extracted from experience in a manner similar to the acquisition of natural language syntax (Krumhansl & Keil, 1982). There will be, generally, individual differences in the facility with which the rules governing melodic structure are detected and applied”. (CUDDY, L., Melody Comprehension and Tonal Structure, in “Psychology and music understanding, 1993, p. 24)



técnicos. Neste sentido, é importante reconhecer o papel da “tradição, considerada como resultante de vários presentes, distribuídos diacronicamente, e que chegam ao falante por fazerem parte do meio em que vive, portanto, de seu campo de experiências”. E, sublinho, “do qual não se pode afastar”, sem alguma perda em seu “caráter dinâmico e envolvente” (FONTERRADA, 1990).

Não se pode negar que, para parcela considerável dos ouvintes, sobretudo, a desconsideração deste verdadeiro acordo tácito reduz o “aspecto comunicativo” da canção. Pois, assim como toda linguagem, a canção também possui, além de sua “dimensão material” e suas “formas de organização”, uma “dimensão funcional” ou seja, seu “aspecto comunicativo” e mais, uma “dimensão existencial”, isto é, a linguagem como organizadora do mundo de experiências do sujeito que a usa”. No mínimo, pode-se dizer que, se situada fora do sistema mais comumente utilizado, a canção veria reduzida a força que integra “autor, intérprete e ouvinte” dentro de um mesmo “jogo”. (FONTERRADA, 1990).

Com Meyer (2001), reafirmo que a resposta afetiva do ouvinte se conecta intimamente com a questão das “expectativas”<sup>78</sup>, dentre as quais destaco, no que concerne ao assunto principal, as que resultam do convívio com a canção popular. Isto não significa que o que se apresenta à escuta deva somente atender às expectativas construídas culturalmente. Desde que se reconheçam as “sequências sonoras comuns a uma cultura, estilo ou trabalho específico” os “desvios” também poderão ser “considerados como estímulos emocionais e afetivos”. Entenda-se que “as expectativas não são dados fixos” e são “continuamente alteradas”, inclusive no momento da própria escuta. Por isto, o efeito dos “desvios” será tanto maior quanto melhor se reconheça uma tendência, uma “probabilidade”, baseada na experiência com o estilo<sup>79</sup>, seja de um compositor, de um gênero de canção ou de uma época.

No escopo deste trabalho seria impossível adentrar em profundidade em um assunto dessa natureza e abrangência. Mas, circunscrito aos limites deste texto, é importante que seja pontuado que as expectativas do ouvinte, “constituídas” dentro do sistema tonal com o qual convive, constroem, em última análise, uma “cadeia de causalidade” (MEYER, 2001, p. 56). Para que se evidencie um significado – e aqui me refiro a este termo como síntese de uma compreensão musical que se processa no ouvinte, sendo este leigo ou não – há que se perceber uma relação entre um “estímulo” antecedente com o seu consequente<sup>80</sup>. Isto confere certa lógica

---

<sup>78</sup> Para um aprofundamento no assunto, ver MEYER (2001) Cap. 2 “Expectativa y aprendizaje”, p. 61 – 97.

<sup>79</sup> “os estilos são basicamente sistemas complexos de relações de probabilidade” (MEYER, 2001, p. 71).

<sup>80</sup> Quando uma frase musical tem oito compassos, geralmente separa dois conjuntos de quatro compassos. O primeiro de estes é chamado Antecedente; o segundo, o Consequente. (GOETSCHIUS, 1892, p. 43), tradução minha.

discursiva à música e irá, certamente, ter um papel central no aspecto comunicativo e na construção de sentido da canção.

Mas, conforme já exposto, tudo isso se passa num domínio fora da consciência analítica.

O funcionamento da inteligência na escuta musical não necessita nunca se tornar consciente. Nos comportamos continuamente de forma inteligente, compreendendo significados e atuando sobre nossas percepções, cognições e valorações, sem por isto fazer com que os significados mesmos passem a converter-se em objeto de nosso exame.

MEYER, 2001, p 57.

Assim, o que se dá de modo inconsciente no mundo que integra compositores, intérpretes e ouvintes, se torna, no contexto desta pesquisa, um objeto de análise. Persegui a hipótese de que este conhecimento estimulasse a ampliação das possibilidades de uso do cancioneiro em atividades musicalizadoras, fazendo desse repertório um instrumento para a compreensão de importantes características do sistema tonal. Obviamente, isto não foi feito em nome de uma negação do material tradicionalmente empregado para este fim, como os livros de solfejo ou o repertório da música chamada erudita ou de concerto. A meta principal foi, ao lançar luz sobre um objeto, vê-la refletida em outro. No caso, estudar o sistema tonal e compreender um pouco mais a sintaxe cancional. Mútua iluminação.

Com este propósito em mente, sobressaíram questões acerca da configuração da frase melódica, que podem ser reunidas seguintes tópicos: desenvolvimento melódico baseado em princípios harmônicos e a relação com o metro. Para o estudo destes enfoques específicos, procedi a revisão bibliográfica e quando necessário, elaborei eu mesmo o modo de expor a relevância desses temas no domínio da canção popular. Ilustrei, com exemplos de extensões variável – desde uma frase a uma transcrição mais completa – os assuntos tratados, reforçando a ancoragem central e buscando ampliar o alcance da reflexão.

### **6.3.2 Por um enfoque na melodia**

Mesmo sem cumprir a “lamentação ritual sobre a ausência de estudos sistemáticos” dedicados ao domínio da melodia, faz-se necessário apontar que são mesmo raras as referências bibliográficas que tratam substancialmente as questões melódicas. Tornam-se ainda mais raras as que possam oferecer caminhos para o estudo dos aspectos tonais nas melodias das canções populares. Mesmo diante dos poucos exemplos presente na literatura, não se pode dizer que haja uma tradição bem difundida, menos ainda, uma de natureza pedagógica, sobre a qual se

---

possa assentar os princípios norteadores do estudo das melodias de canções populares urbanas<sup>81</sup>.

O fato é que, no conjunto significativo de tratados de harmonia revisados<sup>82</sup>, o encadeamento de acordes, com ou sem observância da condução de vozes, parece esgotar o assunto do tonalismo. Pode-se dizer que, em muitos casos, “harmonia” e “sistema tonal” são apresentados como conteúdos indiferenciados. Em textos assim, há pouca ou nenhuma menção à estruturação melódica. Deste modo, tudo leva a crer que o sistema, mesmo nos estágios mais avançados, pode ser suficientemente compreendido pelas regras relativamente simples dos encadeamentos harmônicos.

Assim concebida como verticalidade, superposição, simultaneidade ou sincronia, muitas vezes a harmonia é mal compreendida na sua dimensão sequencial, diacrônica. Com isto não quero dizer que os professores ou estudantes ignorem que cada entidade harmônica deve ser entendida no seu contexto, mas deste, muitas vezes, subtraem aquilo de que a música jamais prescindiria: o fluxo temporal. O contexto de análise passa a ser o de uma estrutura estática, que dispõe os acordes em ordem, mas que é se examina de modo independentemente das questões temporais, ainda que estas pudessem, eventualmente, alterar as hierarquizações de valor dos mesmos acordes. Nesses casos, poucas vezes é considerada a questão da métrica, mesmo que esta tenha participado da própria fundação do tonalismo.

Mas, nos termos de Menezes (2002, p. 402) “a harmonia é, a rigor, a medida possível de pesar ou relacionar distintas frequências de uma determinada composição, tanto no plano horizontal, sequencial, quanto na verticalização ou simultaneidade destas durante o percurso do tempo musical”. Jamais se poderia abstrair da melodia o fluxo temporal. Este compõe sua essência. Por isto, quando proponho o enfoque na melodia, pode-se dizer que, simultaneamente, proponho a leitura do aspecto diacrônico da harmonia.

Se não irei me estender sobre os assuntos repisados no território das regras de harmonia funcional, é porque, além de não reconhecer necessidade disto, são mais importantes, para meus

---

<sup>81</sup> Sendo assim, as referências fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho, no tocante ao desenvolvimento melódico, foram: GOETSCHUIS. *The theory and practice of tone-relations* - (1892); e DE LA MOTTE, Diether. *CONTRAPUNTO* (1981, foi usada a 2ª edição, de 1995).

<sup>82</sup> Para mais detalhes, conferir as Referências bibliográficas. Citando apenas as referências principais (autor, nome e data): SCHÖENBERG, Arnold. *FUNÇÕES ESTRUTURAIIS DA HARMONIA* (1954, 1961, 1ª edição em português 2004); HINDEMITH, Paul. *HARMONIA TRADICIONAL*, (1949); SCHENKER, Henrich. *TRATADO DE ARMONIA* (1990); CHEDIAK, Almir. *HARMONIA E IMPROVISACÃO I* (2009) GUEST Ian. *HARMONIA – MÉTODO PRÁTICO I* (2009) e outros textos, como a tese de CÂMARA, Fábio A. e a dissertação de CAMPOLINA, Eduardo. Esta última, especificamente, ampara as reflexões aqui apontadas, lançando um olhar crítico sobre a disciplina de Harmonia, com o qual me alinho, e que ajudou-me a pensar a disciplina de Fundamentos de harmonia, lecionada durante a pesquisa, numa perspectiva outra, diferente das vivenciadas por mim enquanto estudante e das referências supracitadas.

propósitos, as “relações numéricas que se exprimem musicalmente no decorrer do tempo musical” (MENEZES, 2002, p 398). Em suma, o objetivo pedagógico que me move, apesar de atravessar momentos analíticos, requer a música em movimento, soando no tempo.

Por tudo isto, em contraponto a abordagens mais voltadas para o estudo dos encadeamentos de acordes dentro do sistema tonal, neste capítulo busquei refletir sobre características tonais que se expressam pela frase melódica. A fraseologia é, com efeito, a mais antiga das teorias dedicadas à melodia. Ela “consiste em articular a linha melódica em segmentos, os quais, hoje em dia, se diriam ‘hierarquizados’, ou seja, encaixados uns nos outros” (NATTIEZ, 1984, p. 284). Para tanto, na fraseologia também são levadas em consideração as noções harmônicas, temporais (métricas e rítmicas) e formais.

Em Magnani (1989, p. 105) são propostos, de modo especialmente didático, os nomes e o lugar hierárquico destes segmentos da célula até o período. Ainda que apenas parcialmente incorporados à minha prática, os apresento, sinteticamente:

**Célula:** É um grupo de notas que, pela natureza melódica ou, mais frequentemente, pela natureza rítmica, possui uma característica que pode influir na estrutura da obra.

**Inciso:** é o menor desenho musical que possui em si uma significação, um perfil de signo completo em movimento.

**Frase:** é um pensamento musical completo, definido nas suas coordenações e subordinações.

**Período:** é um conjunto de frases que forma um bloco compacto, normalmente coincidindo com a infraestrutura formal<sup>83</sup>.

Um resumo da progressiva configuração do pensamento musical expresso em uma frase pode ser lido também em Magnani (1989, p. 107). Mesmo reconhecendo sua abordagem bastante linear, que visa somente uma visão panorâmica do assunto, reproduzo o que o autor diz sobre a “frase musical”:

A sua organização, (mais ou menos regular), depende da poética do autor e do tempo, determinando, por sua vez, o elemento básico para a definição do estilo. No canto gregoriano, ela é livre, flutuante, contemplativa; suas fórmulas finais pairam no ar, deixando uma impressão de infinitude. Na polifonia sacra medieval, a frase mantém as mesmas perspectivas, embora se encontre já submetida às constrictões de uma medida vertical que cada vez mais a condiciona; e, progressivamente, – dos flamengos à polifonia renascentista ítalo-ibérica – aproxima-se do espírito geométrico da arquitetura italiana e da suprema lei do número.

<sup>83</sup> Para evitar confusões terminológicas, MAGNANI (1989, p. 109) ressalta que “tratados franceses costumam chamar de período” o que em seu livro foi definido como frase. “Preferimos a terminologia aqui utilizada, pensando na etimologia da palavra ‘período’, que em grego significa ‘caminho de volta, périplo’, e que, portanto, melhor nos transmite a ideia de um percurso completo. Contudo, o que destas passagens é importante deter não são os termos propriamente, mas aquilo a que se deseja referir, por meio de seu emprego.

MAGNANI, 1989, p. 107.

A ideia de uma geometria<sup>84</sup> – no sentido de uma busca por simetrias, equilíbrio de proporções, correspondências de tamanhos dos segmentos de frase, relações de direção (ascendente ou descendente) que cumprem um certo programa de alternâncias – reverbera nas melodias do nosso cancioneiro. Como consequência das buscas expressivas que resultaram no sistema tonal, “a frase musical” passa a conter “a cada passo, pequenas catapultas que a projetam para frente, na forma de preparações que visam uma finalidade resolutiva” (WISNIK, 1989, p. 129). Se isto é muito bem dito com referência à música europeia no Séc. XIX, não deixa de ser aplicável, em certo grau, a uma parcela considerável das melodias de canções urbanas brasileiras.

Essas “catapultas” irão certamente, articular o desenvolvimento melódico ao harmônico e ambos à métrica. Tal articulação favorece a uma prospecção da escuta, da qual a expressão do texto cantado pode retirar enorme proveito, justamente pela ideia de progresso que a melodia passa a representar. As características prospectivas da melodia podem ser aproveitadas tanto para nutrir de expectativas uma narração expressa na letra, quanto para conferir certo grau de coerência a uma justaposição de ideias e imagens aparentemente desconexas.

### **6.3.3 Coerência, convergência, coesão**

A geometria e direcionalidade proporcionadas pelo sistema tonal são formas de se trabalhar a questão da expectativa no contexto das canções populares. Outra forma é, conforme já visto, aquela que compatibiliza a segmentação da melodia com o sentido da letra, formando as “unidades entoativas”. Quando a estes aspectos soma-se ainda o da “plausibilidade<sup>85</sup>”, a canção se torna indubitavelmente mais forte e persuasiva<sup>86</sup>.

Sendo a “plausibilidade” um dos critérios pelos quais se pode avaliar a acoplagem das expressões musicais e entoativas do texto, a sintaxe do sistema tonal pode ser um fator que reforça ainda mais esta compatibilidade, ao instalar, no plano da escuta, um jogo de probabilidades de maior ou menor grau. Daí, operando com dados da memória imediata, inerentes à escuta da própria obra em curso, e da “experiência” com o estilo (da obra, do artista,

---

<sup>84</sup> Em sua dissertação, Monteiro (1997) traz como exemplo a canção “é doce morrer no mar”, de Dorival Caymmi para ilustrar justamente seu aspecto geométrico.

<sup>85</sup> Para rever o conceito, cf. página 102.

<sup>86</sup> São incontáveis os exemplos cabíveis nessa descrição. Certamente, a força e a persuasão de cada canção, ainda que explicáveis, podem ser avaliadas de modos diferentes por cada pessoa. Por isto, prefiro remeter os leitores a uma lista de tamanho razoável, como a dos setenta exemplos harmonizados e analisados por Chediak (1986). Conhecendo-se a melodia da canção, observando as delimitações das “unidades entoativas” e unindo-se a isto as análises harmônicas de Chediak tem-se uma ilustração mais representativa do que é dito nesse parágrafo.

de algum contexto mais amplo), o ouvinte irá confirmar suas expectativas ou perceber os “desvios” em relação ao modelo que tem em mente (MEYER, 2001, p. 103-105). Unindo estas operações às que se processam no domínio da língua, com a qual o ouvinte tem, obviamente, bastante intimidade, poderá se estabelecer uma forte relação entre o texto e a melodia.

Baseado nessas reflexões, observemos estes exemplos:

*suspensão*

*farto uso de tríades, perfazendo um programa harmônico*

Quem dá mais? Por um vi-o-lão que to-ca em fal-se-te que só não tem bra-ço fun-do e ca-lete-Per-ten-ceu a Dom Pe-dro mo-rou no pa-lá-cio foi pos-to no prego por Jo-sé Bo-ni-fácio? Vin-te mil réis Vin-te um e qui-nhentos Cin-quen-ta mil réis Nin-guém dá mais

*um programa que obedece à sintaxe tonal, dos antecedentes e consequentes, das suspensões, tensões e conclusões, conciliando o perfil entoativo, natural do falante, com um sentido harmônico, com o luxo de poder interrogar na letra e ao mesmo tempo e na música*

*o "arremate" é tanto musical quanto linguístico*

que cin-quen-ta mil réis? quem ar-re-ma-ta o lo-te é um ju-deu quem ga-ran-te sou eu pra ven-dê-lo pe-lo do-bro no Mu-seu

“Quem dá mais?”, Noel Rosa<sup>87</sup>.

<sup>87</sup> Nota sobre a escolha dos exemplos: o repertório cancional, o conjunto imenso das obras, tornou-se uma enciclopédia para um estudo de natureza musical com possibilidades de conexão do interesse dos alunos. E, pela sua vastidão repertorial, não caberia, no escopo deste trabalho, proceder a uma varredura completa e categorização. Meu foco dirigiu-se, portanto, a compressão dos aspectos musicais possíveis de serem abordados e, naturalmente, reconhecimento dos limites desse mesmo repertório, dentro de sua regular simplicidade. Com isto, nas diversas fases do desenvolvimento da pesquisa – e, incluindo as práticas em sala de aula – procurei deixar sempre em aberto a escolha dos exemplos, que ficaram a cargo da deriva interacional com os alunos e com o estágio de musicalização a que correspondiam. Por esta razão, considero válido mencionar aqui que os exemplos que trago ao longo do texto não representam ideias fechadas, nem são necessariamente os casos principais de nenhum assunto. Tratam-se de ilustrações que podem ser substituídas pelos exemplos que ocorrerem ao leitor, desde que atendam às mesmas qualidades e características apontadas nos contextos em que aparecem.

Na ti - na vo-vó la- vou\_\_ vo-vó la- vou a oru - pa que ma-mãe ves

tiu quan-do foi ba-ti - za-da\_\_ E\_\_ ma- mãe\_\_ quan-do e-ra me - ni-na te-ve que pas

- sar te-ve que pas - sar Mui-ta fu-ma-ça e ca - lor no fer-ro de-en- go - mar\_\_

“Coisa da antiga”, João Nogueira e Paulo Cesar Pinheiro

Com respeito ao exemplo de Noel Rosa, cabe mais uma observação acerca da confluência das acentuações no plano do conteúdo e da expressão<sup>88</sup> ou, noutros termos, da convergência do que se diz com o que se canta. Note-se que as sílabas tônicas das palavras-chave para o entendimento da letra - os substantivos, neste caso: “violão”, “falsete”, “braço”, “cavalete”, “Pedro”, “palácio”, “prego”, “Bonifácio” – coincidem com as acentuações da melodia, produzidas tanto pela direção ascendente quanto pela posição da nota/sílaba em relação à métrica. Para que isto ocorra, há uma adaptação do padrão melódico ao número de sílabas de cada verso. Consequentemente, ao intérprete cabe enfatizar ou não essas pequenas diferenciações na melodia. Essa observação pretende reforçar que, em geral, as melodias de canções não têm plena autonomia, e estão sujeitas a alterações por conta da adequação às letras.

Por isto, toda essa reflexão sobre a centralidade da melodia no sistema tonal não é uma revisão com objetivos puramente musicais. Sua meta é demonstrar que o fato de os compositores não serem familiarizados com termos e formas de representação resultantes de teorias, não os torna desconhecedores das qualidades expressivas do sistema. As mesmas qualidades que foram buscadas pelos músicos pelos séculos em que foi gestado.

De fato, exprimir o vínculo entre música e texto remonta a uma relação secular que tem no sistema tonal uma de suas mais completas formulações sintáticas. O que se buscava (na extensa transmutação do mundo polifônico ao da melodia acompanhada) era a expressão do

<sup>88</sup> Emprego os termos “plano de expressão” e “plano de conteúdo” no sentido e na forma como ambos se coadunam, tal como propôs o linguista dinamarquês Louis Hjelmslev (1935;1941), e cujo pensamento foi continuado por Zilberberg, em sua *Semiótica Tensiva*.

drama humano que, tornando-se texto (teatral), culminaria na ópera. Sem me alongar numa digressão histórica sem necessidade, gostaria apenas de salientar o contraste expressivo entre a característica coletiva e difusa expressa pela polifonia e a individuação e potencialização da melodia principal, na homofonia. Isto levou não somente à condensação da textura, mas também conduziu a uma concepção fraseológica de direcionalidade muito mais concentrada. Conforme já dito, isto não quer dizer que não houvesse direcionalidade no modalismo, mas o poder de vetorialização da escuta, permitido pelo sistema tonal é, neste sentido, incomparável. Certamente é este poder que é convocado numa busca de compatibilização entre música e texto, especialmente narrações, quer tenham um caráter dramático, cômico ou outro. As canções populares seguem se valendo desta conquista expressiva, cujas origens são historicamente situáveis.

### 6.3.4 Escuta retroativa, escuta prospectiva

Durante a pesquisa, estas reflexões resultaram na proposição de dois conceitos, com os quais os próprios estudantes pudessem trabalhar: *escuta retroativa* e *escuta prospectiva*. Estes dois termos foram muito frequentemente usados em sala de aula, durante a pesquisa, como síntese de dois modos de expansão do entendimento musical. Estou consciente de que apenas tangencio aqui questões muito amplas, tais como as expectativas, a memória, a percepção temporal, temas que recebem os mais altos investimentos teóricos por partes de especialistas. Todavia, delimito que, com tais termos relacionados à escuta, tencionei vivificar e, ao mesmo tempo, tornar acessível a discussão sobre essas questões junto aos estudantes participantes. Fio considerando, sempre o teor e o grau de seu interesse por tais assuntos e propondo a escuta (em especial, a de canções populares urbanas) como um lugar para o compartilhamento de reflexões.

Sem tomá-los como termos autoexplicativos, prefiro deixar claro que em “escuta retroativa” reúnem-se as propriedades alusivas à memória, enquanto que no termo “escuta prospectiva” estão condensadas as diversas formas de se projetarem as expectativas que são, em última análise, produto de uma assimilação cultural.





Ambas são, portanto, direções de uma escuta, digamos, interessada ou, como já se convencionou dizer em Educação Musical, uma escuta ativa. Uma escuta em estado de *presença*. Evocando a célebre formulação de Santo Agostinho da tríplice presença – o “presente da atenção, o presente da memória e o presente da expectativa” – estou certo de que essa menção pontual servirá para nos lembrar que o *presente* da escuta musical interessada exige essa tripla caracterização: da espera, da atenção e da recordação (RICOEUR, 1994, p. 39)<sup>89</sup>. Assim, distingue-se da escuta ordinária, aquela que, no nosso cotidiano, usamos inclusive para atenuar nossa hiperexposição a músicas que se interpõem e exigem que as transformemos em algo para não ser ouvido. A escuta ordinária, não interessada, está para a atonia da rotina assim como a interessada está para o estado de *presença*, pode ser entendida como um momento acentuado<sup>90</sup> no contínuo da nossa existência.

Embora sejam termos genéricos, é prudente evitar a associação imediata da *escuta retroativa* ao modalismo e *escuta prospectiva* ao tonalismo. Isto porque ambos os contextos não prescindem da memória e têm, cada um, formas diferentes de percepção de alguma direcionalidade e, portanto, a projeção de alguma expectativa quanto ao que se ouve (ou será ouvido), ainda que em graus diferentes. É certo que o sistema tonal abarca fatores de diversas ordens que vetorizam a escuta de maneira muito mais determinante que o modalismo (arcaico). Isto não significa dizer que não houvesse nenhuma direcionalidade possível na prática modal.

Reafirmando os dizeres de MENEZES (2002, p. 36-37), a discursividade não é um atributo apenas do sistema tonal. A fluidez do discurso modal é produto de uma intencionalidade, que se realiza por meio de recursos que vão dos processos imitativos, numa perspectiva mais imediata, até a possibilidade de uma concepção formal com bases harmônicas. Os procedimentos cadenciais na era da polifonia, com suas principais componentes (a saber, o movimento do baixo e as divisões rítmicas na melodia), alternando momentos menos estáveis, que permitem a continuidade do discurso, com outros, marcadamente terminativos, são um dos modos mais claros de nos referirmos à esta discursividade presente no modalismo.

Mas nem é preciso recorrer a exemplos polífônicos para demonstrar essa discursividade:

---

<sup>89</sup> A postura ativa durante a escuta contrasta com a aceção passiva condensável no termo “impressão”, que, neste contexto, descreveria o ato de perceber como a simples transferência de algo que está fora para dentro do “espírito”. “É, pois, na alma, a título de impressão, que a espera e a memória têm extensão. Mas a impressão só está na alma enquanto o espírito age, isto é, espera, está atento e recorda-se” (RICOEUR, 1994, p. 39).

<sup>90</sup> O termo aqui é empregado no sentido semiótico-tensivo. Resumidamente, indica que uma coisa acentuada possui não apenas a característica da condensação, mas também de força, impacto, ou seja, de valor.

A - ve ma - ris - stel - la De - i ma - ter al - ma  
at - que sem - per vir - go fe - lix cae - li por - ta

Ave Maris Stella, Guillaume Dufay

Inequivocamente, há um impulso para adiante, uma busca pela fluidez e não apenas pela sensação de suspensão. Com Menezes (2002, p. 102), refiro-me aqui a uma “funcionalidade” que, naturalmente, difere da que encontramos enfatizada no contexto do sistema tonal, mas como resultante de uma “polarização acústica” que, conjugada a fatores composicionais propriamente ditos. O tratamento temporal, em uma melodia como a desse exemplo de Dufay, favorece o enlevo, com a supressão dos (im)pulsos que apelariam ao *soma* (corpo), mas aqui apenas sublinho sua notória direcionalidade. Nela observamos a importância da 5ª, estabelecida logo de início, com seu efeito polarizador, e já algum sinal da ideia da tríade, quando da retomada melódica na segunda linha. E, ao final, a importância da última nota, que, no modalismo “primitivo”, é a maior responsável pela (re)significação de tudo o que fora ouvido (escuta retroativa).

### 6.3.5 Harmonia expressa na melodia

O foco principal do presente subcapítulo é, como vemos, o vínculo estrutural entre a melodia e o desenvolvimento harmônico. Uma vez que assumi, com base na Semiótica da Canção, a premissa de um núcleo de identidade cancional, expresso pela relação melodia e letra, num primeiro momento, considerar este tipo de melodia me pareceu muito relevante. Em casos assim, pode-se mesmo falar em melodias “autossuficientes, [...] que podem soar de uma maneira completamente satisfatória quando retiradas de seu contexto”. (Nattiez, 1984, p. 274).

Como referência para pensar na melodia como agenciadora da harmonia despertou-me especial interesse o um capítulo “Homofonia harmônica” (DE LA MOTTE, 1981, p. 240), no qual o autor, tendo a criação como princípio pedagógico, orienta o desenvolvimento de melodias que expressem integralmente o percurso harmônico. É um caso raro de estudo específico deste assunto. De fato, De La Motte apresenta um estudo sobre a expressão da harmonia por meio de uma única voz.

Mas é importante observar que, pelo uso extenso de arpejos, sucessivos saltos em andamento acelerado e pelo moto contínuo, nota-se que essas melodias são claramente instrumentais. No domínio da nossa música popular, poderiam ser transpostas instantaneamente ao estudo do choro<sup>91</sup>, por exemplo, mas são de difícil aplicação direta ao contexto da canção de um modo mais abrangente. Ainda assim, sendo este texto uma das raras fontes que tratam do assunto, considerarei-o de grande interesse. Se, com bom senso, forem distinguidas uma melodia destinada a um instrumento de uma que tenha característica mais afeita ao canto, podem nos ser úteis os exemplos<sup>92</sup> de De La Motte. Vejamos.

Arpejos usando exclusivamente as notas do acorde:



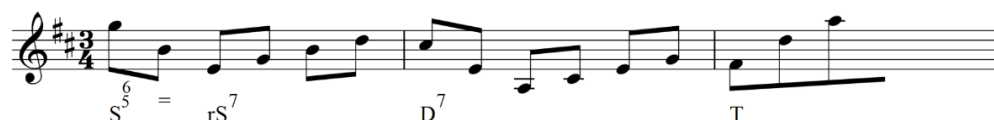
De La Motte, 1981, p. 240

Observação da resolução da sensível, seja na mesma oitava:



De La Motte, 1981, p. 241

Ou em oitavas diferentes:



De La Motte, 1981, p. 242

<sup>91</sup> Ainda, para interessados na fraseologia do choro, especificamente, um livro como “Vocabulário do Choro” (Séve, 2009) vai muito mais além, naturalmente, que uma aplicação das ideias de De La Motte ao gênero brasileiro. Nem uma nem outra referência, no entanto, são inteiramente aplicáveis no domínio da canção popular urbana brasileira.

<sup>92</sup> Todos exemplos usados por De la Motte são retirados de obras se Bach.

Expressão dos graus harmônicos com apenas duas notas:



De La Motte, 1981, p. 243

Encaminhamento à tonalidade relativa:



De La Motte, 1981, p. 247

É claro que a invenção melódica irá além das notas dos acordes. A estas serão acrescentadas bordaduras, antecipações, notas de passagem, escapadas, em suma, recursos vários que irão forjar a feição da melodia. Para não me estender muito, cito apenas um exemplo com bordaduras:



De La Motte, 1981, p. 244

Também no nosso cancioneiro há melodias carregadas de sentido harmônico. Das mais simples ...

E-ra u-ma ca - sa mui-to en-gra - ça - da Não ti-nha te - to não ti-nha  
di - a en-trar ne - la não por-que na ca - sa não ti-nha

na - da Nin-guém po - chão Nin-guém po - di - a dor - mir na  
di - a fa - zer pi -

re - de por-que na ca - sa não tinha pa - re - de Nin-guém po - li  
pi por-que pi - ni - co não ti-nha a -

“A Casa”, Vinícius de Moraes, Sérgio Endrigo e Sergio Bardotti.

... às mais complexas, ressoam na memória, muitas vezes desacompanhadas de qualquer instrumento e, quando são reproduzidas, seja por um cantarolar distraído ou um assobio, trazem o sentido completo de sua organicidade, seu jogo dinâmico de proporções em movimento. Em suas dilatações e contrações, subidas e descidas, *acelerandos* e *desacelerandos*, contam histórias de sons, que podem intensificar a expressão da componente linguística da canção.

7 ...Ja- mais con-se-gui um so-nho ver con-cre-ti - za - do Por mais mo-des-to e ba-  
 13 nal sem-pre me foi ne - ga - do As - sim meu Deus fran-ca-men-te de-vo de-sis - tir  
 19 Con-tra os ca-pri-chos da sor - te Eu não de-vou in- sis - tir Eu que-ro fu-gir ao su-  
 25 plí-cio a que se-tou con-de - na - do Eu que-ro dei-xar es-ta vi-da on-de fui der-ro - ta -  
 29 do Sou um co - var - de bem semi se o des - ti - no é le - var a cruz a - té o  
 fim Mas não pos - so é pe - sa - da de mais pa - ra mim

“Caprichos do destino”, Pedro Caetano e Claudionor Cruz.

Melodias como estas<sup>93</sup>, portadoras de sentido harmônico, são “autossuficientes” em certo sentido, pois expressam integralmente a harmonia e por isto, a princípio, dispensam qualquer acompanhamento. Contudo, não é minha intenção dizer que a presença dessa característica, a autossuficiência harmônica, encerre e, pior, determine a fruição por parte de todo e qualquer ouvinte. Afinal, mesmo quando uma canção apresenta uma melodia assim, isto não implica que o ouvinte desprezaria outros elementos que, porventura, compareceriam no acompanhamento. Por isto, em tempo, faço esta ponderação por não me arriscar em

<sup>93</sup> Os exemplos são tantos que ampliariam o tamanho do presente texto para além do razoável. Convocando o repertório de quem por ventura me leia, quero apenas salientar que aqui trato das melodias que respondem, de fato, pelo sentido harmônico. Há outras melodias, também tonais e ainda mais sofisticadas, mas que, talvez, necessitem do acompanhamento para que se preserve o sentido harmônico da canção.

generalizações, nem mesmo no tocante à assimilação e memorização de melodias desse tipo. Assim sendo, o que aqui observo é que a dimensão linear é apenas um dos aspectos da melodia e que ela também possui uma dimensão da ordem do simultâneo. Com Nattiez (1984), digo que essa “presença do harmônico na melodia não o impede de ser uma das propriedades do melódico” (Nattiez, 1984, p 275). Em suma, a melodia pode e deve ser entendida nas suas diversas dimensões e em seus muitos aspectos. Os casos destacados apenas sublinham a possibilidade de uma harmonia descrita melodicamente.

I IIIm I

Vo -cê sa -be\_o que \_é ter \_ um a - mor \_ meu se - nho ter lou - cu -ra por u - ma mu - lher \_ E de

IIIm7 V IV

pois en -con - trar \_ es - te a - mor \_ meu -se - nhor \_ Nos bra -ços de um ou - tro qual - quer

I IIIm

\_ Vo - ce sa - be\_o que \_é ter \_ um a - mor \_ meu se - nhor \_

“Nervos de aço”, Lupicínio Rodrigues.

Note-se que estou insistindo no assunto em razão de um conceito, enraizado no senso comum, de que harmonia e melodia devem ser compreendidas separadamente, algo presente também no meio formal do estudo de música. Movido pelo interesse pedagógico<sup>94</sup>, busquei rever essa separação e, principalmente, iluminar alguns pontos que se perdem quando o fascínio pelas regras do jogo da harmonia domina as investidas teóricas. Esta ideia de separação nasce com o gradativo processo de reificação do acorde, e esta, por sua vez, só se torna possível a partir do conceito de inversão. É este conceito que permite entender o acorde como uma estrutura que pode assumir mais de um estado. Uma vez tornado objeto, o acorde pode ser concebido como uma estrutura passível de ser examinada fora ou dentro de um fluxo, algo impossível para o estudo da melodia cuja essência é o *movimento*<sup>95</sup>.

<sup>94</sup> ... ou andragógico. A diferenciação não importaria, a não ser que se leve em conta que assuntos relativos à harmonia são mais estudados em contextos de alunos mais velhos, que já tiveram, inclusive e infelizmente, mais tempo para enrijecer certos conceitos.

<sup>95</sup> A “ideia de que o movimento é a substância básica da melodia e /ou da música em geral remonta à antiguidade” (YUST, 2018, p. 30).

Aparentemente, não haveria nada de especial a se comentar acerca da distinção habitual entre melodia e harmonia. Mas, ao considerá-la óbvia, perde-se o interesse pela procedência dessa distinção que, obviamente, está situada nos primórdios do próprio sistema tonal. O perigo em desconsiderar este fato é deixar de atentar para algo essencial acerca da expressividade deste sistema. Os estudos sobre a canção popular muitas vezes se afastam das questões musicais, talvez por um aparente receio de tomarem um caminho de natureza muito teórica, elocubrativa, sem correspondência com o forte traço *intuitivo* dos compositores cancionistas. Mas, em todas as etapas de configuração do sistema tonal, desde suas origens, rebrilha exatamente o valor de uma busca *intuitiva* por uma forma de expressão. Com Christensen (2019), é importante reforçar o fato de que “a tonalidade moderna foi um produto de muitos fatores intuídos pelo ouvido; não era algo que poderia simplesmente ser afirmado pela presença de um único ‘fato isolado’<sup>96</sup>” (CHRISTENSEN, 2019, p. 70).

Em diferentes eras e estágios de configuração do sistema tonal, observa-se o intuito de veicular estados de alma, narrativas ou o que quer que, dentro da experiência humana, passa ser melhor expresso pelas características do tonalismo. A importância do vínculo com o texto foi se dissolvendo, enquanto recrudescia elaborações puramente musicais. Deste modo, enquanto no universo da música de concerto, o tonalismo passou a ser considerado uma página virada na história da música<sup>97</sup>, no domínio da canção, salvo raríssimas exceções, ele exibe seu vigor em sucessivas repaginações.



---

<sup>96</sup> O que CHRISTENSEN (2019) contesta aqui a ideia de que se possa atribuir a Monteverdi um gesto fundador do sistema tonal.

<sup>97</sup> Embora também se possa interpretar que negar o sistema é, ao mesmo tempo, confirmar seu vigor.

## 7. A CANÇÃO NO CENTRO DA SALA

O presente capítulo tem por objetivo descrever e discutir a prática em sala de aula, tendo por fundamentação os conceitos e formulações teóricas expostos nos capítulos anteriores. É um relato reflexivo, em que a descrição das práticas se combina com uma perspectiva analítica. Os tópicos deste capítulo:

- O uso de softwares de produção musical em atividades de musicalização;
- O trabalho com células e incisos melódicos sobre *loop* extraído de canções;
- O marco zero pentatônico;
- Da pentatônica aos hexacordes - aplicação do estudo sobre padrões melódicos modais em turmas do ensino superior; e padrões melódicos modais;
- A experiência com a disciplina de Fundamentos de Harmonia - estudo do sistema tonal com ênfase na melodia;
- Detalhamento da solmização de canções em sala de aula;
- Percussão corporal em concomitância com o canto;

### 7.1 O uso de softwares de produção musical em atividades de musicalização

Quando se emprega o termo “tecnologia” e correlatos, no contexto da educação musical, são bastante comuns as referências a softwares destinados a uma interação autônoma com o estudante. Predominam, neste campo, pesquisas relacionadas ao ensino à distância<sup>1</sup>. Esta é uma perspectiva de interesse crescente, por razões óbvias. Todavia, no escopo do presente trabalho, não caberia tratar deste assunto, uma vez que não apresenta nenhuma interseção com os interesses dessa pesquisa. Afinal, esta se orienta por um vetor em sentido oposto, que aponta para o encontro, a comunhão e a interrelação que se estabelece entre educando e educador.

Assim sendo, os softwares que serão mencionados nesta seção não são originalmente voltados para a Educação Musical. Suas funcionalidades visam tornar concretos os projetos sonoros que são imaginados por compositores, arranjadores, produtores musicais e engenheiros de som, sejam estes artífices diferentes ou sincretizados por um mesmo profissional. Digo deste

---

<sup>1</sup> Em relação ao crescimento deste campo, como breve comentário, me alinho com estes autores que dispõem que “ questão crucial é como tecnologias educacionais se encaixam nos processos cognitivos e como isso pode ser moldado para eficácia no ensino e aprendizagem de música, em vez de apenas fornecer aos alunos uma experiência divertida [...] A conexão entre tecnologia e arquitetura cognitiva pode ser decisivo para saber se a tecnologia aumenta ou degrada a aprendizagem. (Marc Leman, Luc Nijs. 29 Dec 2016, p.02. Cognition and Technology for Instrumental Music Learning from: The Routledge Companion to Music, Technology, and Education Routledge. Accessed on: 09 Aug 2020 <https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9781315686431.ch3> ).



modo porque, com o advento dos “home studios”, não são raros os casos que apresentam tal sincretismo. Justamente por integrar diferentes aspectos profissionais, relacionados às atividades artísticas (composição, arranjo, produção musical, programação eletrônica) à docência, vi em tais softwares possibilidades a serem desenvolvidas em favor de mudanças nas práticas tradicionais de educação musical.

Apesar de não envolver outros professores diretamente, nas reuniões pedagógicas da FEA pude discutir alguns aspectos da pesquisa com meus pares. Embora não usem os mesmos recursos, os colegas se alinham com a mesma filosofia que busca usar a canção popular como instrumento pedagógico. Isto permitiu constante diálogo, especialmente com Abreu, que se tornou constante interlocutor durante a pesquisa. Todavia, é de se salientar que, dentro do referido grupo, somente eu faço uso sistemático de recursos como loop, sequenciamento, samplers, etc. Nas outras instituições, não encontrei outros professores que compartissem nem da prática nem da mesma filosofia.

Em todos os contextos, desde as turmas de Musicalização de Adultos, na FEA, até as turmas de nível superior, na UFMG e na UEMG, o uso de recursos tecnológicos em sala de aula viabilizou integrar uma sorte de interesses. Principalmente na FEA, observei que o uso do fonograma facilitava um vínculo afetivo com a canção, quer fosse gravações previamente conhecidas ou não. Elementos como o som da voz do intérprete, o som dos instrumentos e as ideias musicais expressas nos arranjos se mostravam, muitas vezes, tão importantes quanto aquele “núcleo” (TATIT, 1995, 1997, 2007, 2008) formado pela melodia e a letra, para alunos das três instituições.

A audição de sons como formas expressivas ocorre quando a filtragem analítica é substituída pelo minucioso exame intuitivo. Porque é em tais momentos de liberdade intuitiva que o ‘espaço intermediário’ é aberto, tornando possível o salto metafórico em direção ao significado expressivo

SWANWICK, 2003, p. 60

Ao trazer, para o contexto da prática educacional, recursos de produção musical em estúdio, tive inicialmente a intenção de ampliar as possibilidades de uso de timbres sintetizados ou sampleados em aulas de Musicalização e de Percepção Musical, nas quais, tradicionalmente, impera o uso do piano (MACHADO, 2012, p. 54). Para quem não tem intimidade com estes dois termos, trago uma breve definição:

- Um sintetizador cria sons a partir de circuitos eletrônicos (osciladores), combinando formas de onda, de ataque e de variações de comportamento do som a partir do momento em que é acionado. Estas combinações são imensuráveis e não buscam necessariamente corresponder ao comportamento de instrumentos acústicos.

- O sampler, por sua vez, é um dispositivo que reproduz sons de instrumentos acústicos reais, gravados previamente, permitindo que estes sons sejam acionados e manipulados digitalmente. Isso amplia as possibilidades de uso dos sons gravados para além de sua simples reprodução, mas dentro de certos limites: isto porque, a partir de certo ponto estas alterações digitais podem ser claramente ouvidas. A não ser que seja intencional deixá-la explícitas, será necessário evitar ultrapassar essa linha entre a reprodução de uma gravação e a modelagem artificial da mesma. O limite, portanto, não é dado pelo dispositivo, mas sim pelo critério estético de quem o opera.

Com o desenvolvimento dos trabalhos, além desta ampliação no aspecto do timbre, o uso de recursos tecnológicos possibilitou também criar diferentes modos de interação com a canção, considerando o fonograma como matéria prima, por muitas vezes ser esta a fonte de riquezas que a canção pode oferecer.

Na canção popular as sutilezas estão impressas no “fonograma”, ou seja, na manifestação bem sucedida da gravação de uma música de um determinado artista especial, onde se reconhece um arranjo trabalhado em suas camadas, os timbres particulares e as nuances vivas das execuções de cada músico, a divisão rítmica da voz que canta os versos, a sonoridade casada das texturas criadas, etc., e não obrigatoriamente na rudimentar versão “violão e voz” [...]

MOLINA, 2013, p. 92

Dentre esses modos de interação, destaco:

- Trabalhar a partir de gravações originais, com suas “sonoridades” (MOLINA, 2013), seu arranjo, a voz dos intérpretes etc. e discutir questões relativas à composição do fonograma, como uma instância que transcende a figura convencionalmente chamada de autor. É digno de nota que, mais que simples opção didática, isto advém do olhar crítico ao trabalho de Percepção Musical a partir de elementos isolados, frequentemente criticado (BERNARDES, 2000; BHERING, 2003; FEICHAS, 2008; BARBOSA, 2009).

- Usar pequenos segmentos do fonograma em *loop*, ou seja, fazer de um segmento algo que se repete em ciclo, continuamente, como um complexo *ostinato*. Este processo ganhou um sentido pedagógico quando vinculado à noção de pedal, elemento atávico que contribui para a organização hierárquica dos sons;

- Criar materiais didáticos específicos, especialmente treinamentos em arquivos de áudio, para cada uma das necessidades circunstanciadas no progresso das turmas: Além de permitir a adaptação aos diferentes níveis, os recursos empregados ampliaram a variedade estilística do material, por usar canções de diferentes gêneros, autores e épocas. Cada material tornou-se um pequeno projeto de programação eletrônica, com seu loop (pedal) e seus incisos

melódicos sequenciados, tocados por sampler ou sintetizados. Cada sequência de incisos melódicos poderia ter um determinado nível de dificuldade e ser instantaneamente acionada, pelas facilidades de operação de um sistema digital. De maneira dinâmica, adequava-se o nível de dificuldade às características de cada turma.

- Usar a interface dos programas de edição de áudio para tornar mais dinâmica a análise de partes de uma composição. Poder recortar pedaços, colori-los instantaneamente criando associações entre partes; acessar cada seção de modo imediato; comparar aural e visualmente; este conjunto de recursos, evidentemente, serviria para a análise de qualquer obra musical e não somente de canções.

Nos softwares de edição de áudio ou de gravação digital, é comum ter a visualização das ondas sonoras em gráficos que representam eixos de tempo em relação à energia sonora. Dessa forma, é possível “ver o som”, com grandes benefícios para a educação musical. Dessa forma, é possível “ver o som”, com grandes benefícios para a educação musical. A compreensão da música é facilitada com esse elemento, já que se pode relacionar diretamente o fenômeno sonoro com o princípio físico que o causou. Esse é um exemplo em que softwares com finalidades não educacionais podem ser usados para facilitar o estudo da música.

GOHN, 2009, p. 61

Esse leque de possibilidades didáticas relacionadas à tecnologia são apenas uma parte de uma concepção pedagógica. É importante não perder de vista que todas estas ampliações de possibilidades didáticas são desdobramentos da interação presencial entre professor e alunos. Portanto, estão subordinadas a uma avaliação contínua, por parte do professor, da pertinência do uso de cada um destes recursos.

Todo o detalhamento que se segue não visa outra coisa senão tornar mais nítida esta concepção. Assim sendo, ao relacionar os softwares utilizados, preferi elencá-los por suas funcionalidades. Por este motivo, seus nomes comerciais, pelos quais são conhecidos no meio, tornam-se uma informação secundária. O principal é compreender de que modo aproximaram, durante a pesquisa, o conhecimento em produção musical, a concepção pedagógica e, conseqüentemente, como instrumentalizaram a produção de material didático.

### **7.1.1 Estação digital para áudio (ou “DAW” - Digital Audio Workstations).**

Uma DAW é uma estação de trabalho em que é possível gravar, editar e mixar áudios - voz e/ou instrumentos acústicos - bem como criar e também editar arquivos em formato midi. Existem vários tipos de DAWs com as mesmas funcionalidades. Cada uma, porém, tem características específicas em suas interfaces. Gravar e editar arquivos de áudio quanto midi foram as funcionalidades essenciais para o trabalho desenvolvido nesta pesquisa.

A DAW escolhida (Ableton Live) se diferencia por ser voltada para performances ao vivo, apresentando uma interface exclusiva para este fim. Contudo, por servir a um propósito de feitura de material didático, foi usada na disposição convencional de um “arranjo”, ou seja, tal como uma grade instrumental, na qual ao invés de partituras individuais, o que se vê são arquivos de áudio ou midi sobrepostos <sup>2</sup>.



Fig. 31: O fonograma como matéria-prima para atividades de musicalização.

Na preparação do material (leia-se, um arquivo de áudio), gravei instrumentos acústicos, como violão, guitarra, voz, escaleta. Além disto, gerei arquivos midi neste mesmo software, através de um controlador<sup>3</sup>. Por fim, também usei o recurso de arquivos de partituras feitas em um editor de partituras e salvas no formato midi.

Para efetivamente obter som a partir dos arquivos midi, ainda usando recursos desta DAW, poderia escolher algum entre os diversos sintetizadores disponíveis, que oferecem uma grande paleta de timbres pré-programados, mas permite também a criação de sons a partir de um simples formato de onda senoidal, por exemplo.

<sup>2</sup> Lembrando que, conforme citado à página 72-73 da presente tese, Molina (2014), pode-se pensar em uma equivalência entre a “gravação multipistas” e a “grade” de uma partitura. (MOLINA, 2014, p. 21).

<sup>3</sup> Basicamente, o controlador midi é qualquer interface (no caso, usei um teclado) que envia ao computador a informação de qual nota o instrumentista está acionando, bem como sua duração e até mesmo informações sobre a intensidade (dinâmica). A depender do instrumento virtual que está sendo usado, pode haver outros parâmetros controlados via midi.



Fig. 32: Uso de sintetizadores em atividades de percepção relacional de alturas.

Também neste software foram preparados os *loops*, a partir de gravações originais das canções. Delas extraí pequenos segmentos e os repeti seguidamente, formando espécie de ostinato. Esta sequência de segmentos criava uma espécie de *pedal*, que servia de referência métrica e harmônica para exercícios em aula.

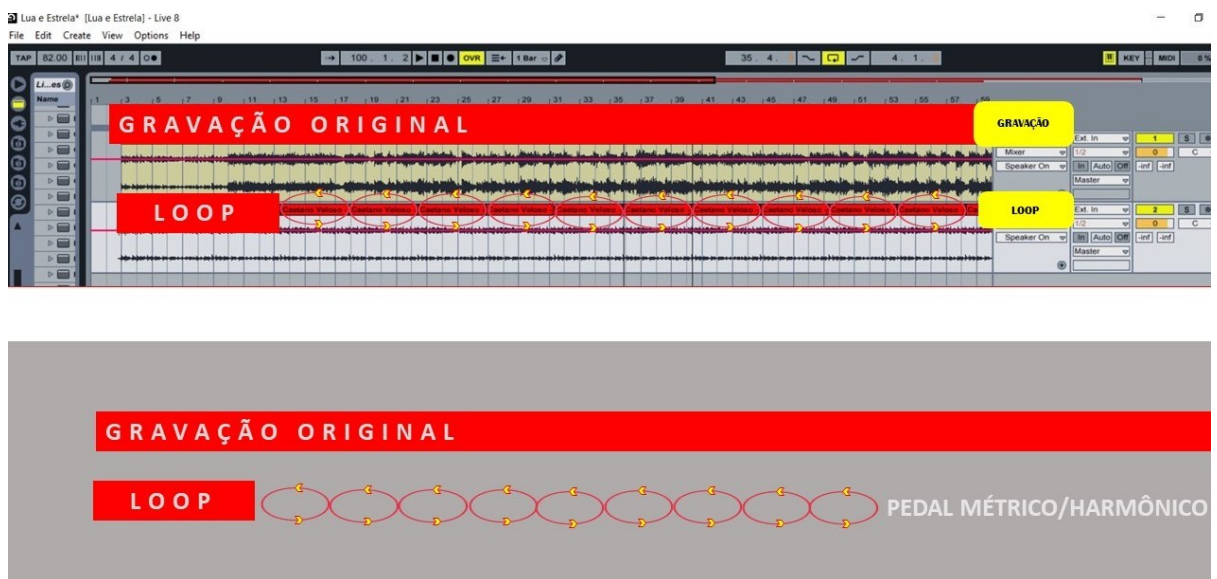


Fig. 33: Uso de *loop* extraído de fonogramas para criar “pedal” de referência.

O *pedal* tem função precípua no extenso projeto da construção da afinação interior. Ele remonta ao período do modalismo arcaico, estudado no Capítulo 5. Conforme visto, a relação de quinta é fundante de uma noção hierárquica entre as alturas. Ainda que esta noção não possa ser universalizada, já que há exceções (músicas em que esta relação não se apresenta como tal), para o que nos interessa, a canção popular urbana, sua importância é inegável.

Algumas vezes os segmentos de gravações foram escolhidos por este critério: trazerem esta relação de quinta para o primeiro plano da escuta, apresentando-a de maneira estável, de modo a realmente funcionar como uma referência. Escolhendo estes segmentos e justapondo-os em repetição obstinada, criava-se um novo tipo de pedal: ao invés de uma relação de quinta, tocada pela mão esquerda, na região grave do piano, teríamos uma pequena estrutura musical, dinamizada ritmicamente, e, na maior parte das vezes, com mais de um timbre.

Acrescente-se a estas características musicais a vantagem de liberar o corpo do professor para outras formas de expressão e comunicação, que precisassem do frontalidade, do uso das pernas e dos braços. Por exemplo, quando, sobre o loop (entendido como pedal), o professor realiza os gestos do manossolfa, ou propõe uma percussão corporal.

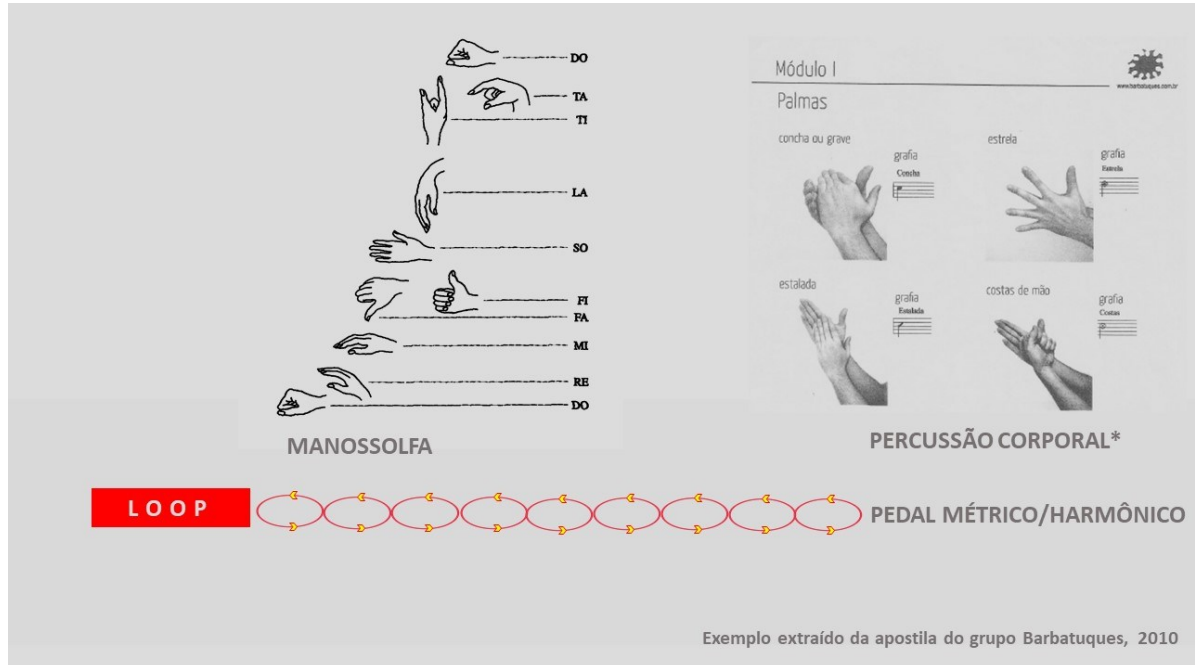


Fig. 34: Sobreposição dos recursos manossolfa e percussão corporal ao *loop* extraído do fonograma<sup>4</sup>.

<sup>4</sup> Fontes: pedagogiasmusicais.blogspot.com/2013/kodály (manossolfa); apostila de rítmica do Grupo Barbatuques. Outras imagens: elaboração própria.

O fato de ter um material gravado soando traz ainda uma dimensão que pode ser percebida tanto uma remissão à presença constante de música gravada (na vida do estudante e dos ouvintes de um modo geral), quanto um elemento que compõe a performance do professor, seja em concomitância - quando toca um instrumento ou canta, sobre o loop gravado - seja em alternância: momentos de gravação, momentos de música acústica tocada ao vivo. Tudo isso compõe, a meu ver, uma prática que dialoga com a importância da gravação, sem ignorar as propriedades características de um som não mediado por aparelhos.

Esta interação com o loop frequentemente gerou nos estudantes participantes uma reação que não se pode classificar como neutra. Na maior parte dos casos, fossem alunos da FEA ou integrantes das turmas de nível superior, foi apreciada como uma forma pouco usual de focalizar a atenção na música, mesmo que em um segmento dela. Nestes casos (majoritários), a repetição obstinada era bem aceita. Noutros, sobretudo os que conheciam a canção, em princípio estranhavam, naturalmente, a não prossecução. Mas esta resposta logo cedia lugar ao interesse pelo que ao loop se sobrepunha, ou seja, pelo canto, pelo manosolfa, pela identificação de relações de altura, ou qualquer outro desafio proposto.

Houve alguns casos, especificamente entre integrantes de turmas de nível superior, em que a própria quebra da hegemonia do som do piano pareceu desafiadora. Tais alunos apresentaram certa dificuldade em reconhecer relações de altura quando estas não eram apresentadas com o timbre do piano. Isto denota o condicionamento adquirido em aulas tradicionais. De fato, não se pode desconsiderar que alguns timbres podem de fato não favorecer a escuta de um centro tonal de maneira muito imediata. As ênfases diferenciadas em certos harmônicos, os modos de ataque ou mesmo comportamentos próprios de um som digitalmente modulável, estas e outras características, conforme se sabe, são componentes decisivas no que chamamos timbre, esta característica global do som difícil de definir, mas fácil de ser reconhecida.

Contudo, a variedade de timbres, na maior parte dos casos, foi bem acolhida, considerada mais um enriquecimento da experiência perceptiva, especialmente para os que estavam acostumados a outros procedimentos.

Aumentando bastante essa variedade, outro software também foi utilizado em todo o percurso, como um auxiliar do primeiro. Descrevo-o a seguir.

### 7.1.2 Ampliando as sonoridades<sup>5</sup>

Para a ampliação da paleta de timbres outro software foi utilizado. Trata-se de outra DAW que oferece um conjunto de recursos que amplia as possibilidades criativas do produtor e, no nosso contexto, do professor <sup>6</sup>. Sua biblioteca de amostras (samples) de instrumentos acústicos é uma das principais razões para que tenha sido escolhido para os propósitos da presente pesquisa. Afinal, combinar a sonoridade dos fonogramas apenas com sons sintetizados seria uma restrição bastante indesejável.

Com o intuito de compor uma sonoridade de características acústicas, foram usados os samplers e os loop players. Explico a particularidade musical de cada um destes recursos:

Um bom sampler possui uma amostra (gravação) de cada nota do instrumento real ao qual corresponde. Por exemplo, se for o caso de um piano, 88 notas, resultando em 88 gravações. Porém, se para cada nota ainda fossem gravadas amostras com variações de dinâmica e ataque, esse número se elevaria muito, o que tornaria o processamento mais pesado, exigindo um computador com alta performance. Por isto, quando o fabricante opta por um equilíbrio entre a quantidade de amostras e o grau de exigência de processamento, ele delega ao produtor musical (programador eletrônico, músico, enfim, à outra parte deste processo) a incumbência de ponderar e atingir um padrão aceitável de correspondência entre o instrumento virtual e o real.

O loop player, por sua vez, contém amostras não de uma nota, mas de uma execução de uma performance, por exemplo, um ritmo tocado em instrumento de percussão ou numa bateria. Para se ter uma ideia do número de variáveis, considere-se que este software oferece: gravações de fragmentos musicais tocados em cada um de um conjunto de dezessete instrumentos de percussão; pelo menos uns vinte exemplos de instrumento oferecidos software, cada um com aproximadamente pelo menos cinco ritmos; em relação à bateria, são vinte estilos diferentes, que empregam sons de baterias acústicas e/ou eletrônicas.

---

<sup>5</sup> A palavra “sonoridade” de fato assumiu diversos significados em cada contexto implicado no presente trabalho. Embora creia que os contextos expliquem o uso do termo, quero deixar claro aqui que em “ampliando as sonoridades” retrogradação

<sup>6</sup> A versão usada na pesquisa não oferecia o recurso de gravação de áudio. Versões mais recentes do mesmo software oferecem.





Fig. 35: *Loop player*: dispositivo que toca, em *loop*, gravações de performance.

Como se trata de uma gravação de performance, o andamento já está fixado. Com isto, a margem de adaptação a outros andamentos depende de características de cada instrumento gravado (se o som é curto, como um cajon, ou se dura, como um berimbau). Mais uma vez, o programa requisita bom senso e ouvidos treinados, para que se possa decidir o quão mais rápido ou mais lento este player pode literalmente tocar a amostra.

Esta descrição informa a respeito do permanente trânsito entre as funções de produtor (ou programador) musical e de professor. Afinal, as possibilidades e limitações técnicas eram, necessariamente, cotejadas com as demandas de cada material didático, que estava sendo pensado em função de uma ou de outra turma. Este cotejamento levava a ponderações cada vez mais particularizadas, O resultado disto era que, não raro, um material didático (leia-se: um arquivo de áudio) exclusivo era produzido para cada aula, de cada turma.

Além do intenso uso dos samplers e loop players, algumas vezes foram usados os demais recursos como o combinador, no qual, além de ser possível literalmente inventar instrumentos a partir dos pré-existentes, há uma ótima biblioteca de combinações, como: todos os instrumentos do naipe dos metais; todas as madeiras; somente cordas graves (cellos e contrabaixos); orquestra completa, com ou sem ataques de percussões variadas. Isto para ficar somente em exemplos de sons acústicos.

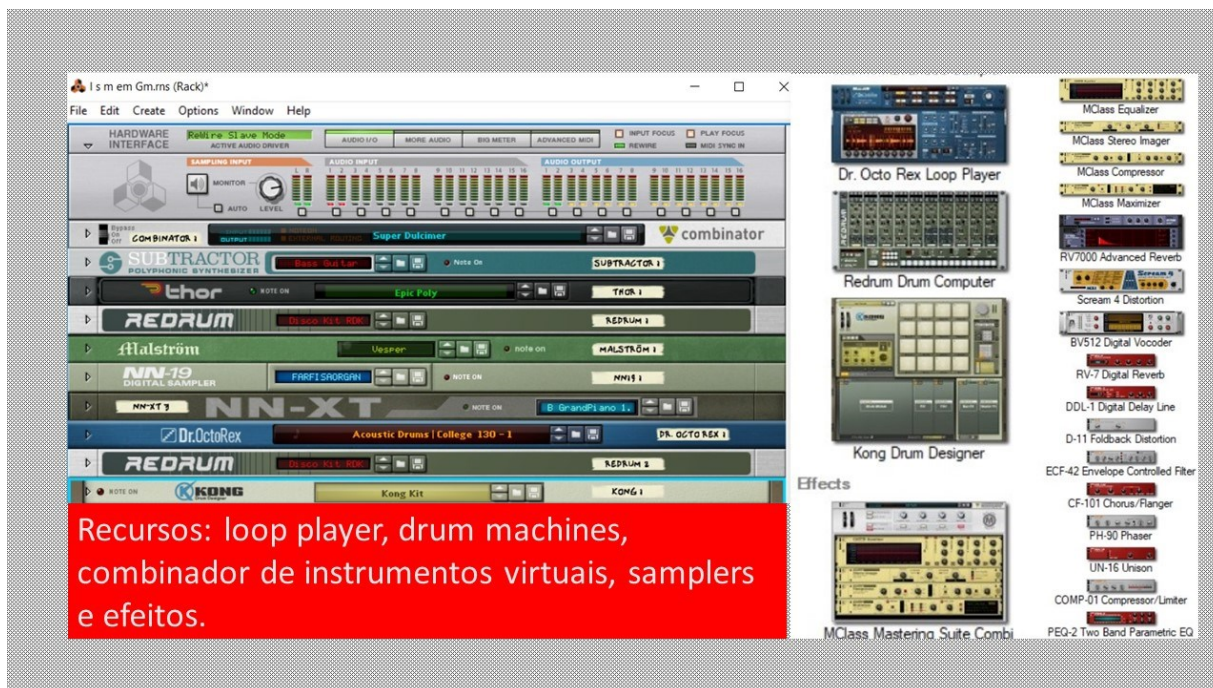


Fig. 36: Visualização geral dos recursos da segunda DAW. Elaboração própria.

Conforme dito, os materiais didáticos (áudios) eram preparados de acordo com o nível de cada turma. Programados em linguagem midi, pequenos incisos melódicos - destinados à internalização de relações sonoras - iriam soar sobrepostos aos instrumentos originais do fonograma da canção.

Concomitantemente, era preciso considerar, tal como numa produção musical, as características da sonoridade geral do loop extraído da canção, para que a escolha do timbre destes incisos melódicos sobrepostos fosse acertada. Um exemplo simples: suponhamos que o loop extraído de uma canção apresentasse a seguinte composição. O timbre a ser acrescentado deveria, ao mesmo tempo, combinar com os instrumentos originais do fonograma e oferecer o contraste adequado para se destacar. Em um caso como este, poderia se optar por uma flauta (sampleada) ou um som sintetizado.

#### TIMBRE ACRESCENTADO (equilíbrio entre compatibilidade estilística e contraste com

a sonoridade geral do loop extraído da canção)

Este breve detalhamento tem como propósito ilustrar as decisões de caráter puramente estético, que convocam um certo grau de artesanaria na feitura destes materiais. Seria, portanto, inviável (e, talvez, enfadonho) descrever, um por um, os procedimentos usados em cada caso, pois suas variáveis “dançam conforme a música”.

Como qualquer descrição de atividades musicais comumente se ressentem da ausência do som, busquei, na medida do possível, transformá-las em vídeos, na esperança de que estes possam ilustrar tais procedimentos de um modo mais palatável.

Parte 01: <https://youtu.be/A5KMVnjEghk>

Parte 02: [https://youtu.be/RYCt2s6f\\_lo](https://youtu.be/RYCt2s6f_lo)<sup>7</sup>

À pequena lista de softwares mais usados, soma-se um editor de partitura. Este não requer descrições, pois seu uso é bastante comum entre músicos, professores ou não. Sua relação com as propostas diferenciadas é que nele também foram gerados arquivos midi, quando havia necessidade de um material mais elaborado musicalmente. Nestes casos, uma vez pronta a partitura, esta era salva em formato midi e importado nos softwares já mencionados.

Resta dizer que existem softwares que reúnem todas as características destes aqui apresentados em separado, ou seja, gravação e edição de áudio, midi e partitura. Portanto, digo, enfaticamente, que não há nenhum caráter prescritivo no que aqui se apresenta. O que há de fato para ser percebido e levado em conta é a conjugação de recursos técnicos, julgamentos estéticos e propósitos pedagógicos. Com base nas elaborações desenvolvidas nos capítulos anteriores e de posse dos recursos técnicos expostos até aqui, prossegui na direção de tornar a canção a força motriz para atingir os referidos propósitos.

## **7.2 O trabalho com células e incisos melódicos sobre loop extraído de canções**

Nesta seção irei descrever e discutir o trabalho com células e incisos melódicos. Para isto, irei articular a descrição com tópicos vistos em capítulos anteriores, em especial: as características centrais das canções temáticas; o uso do sistema “dó móvel”, incluindo as ferramentas da solmização e do manossolfá; e alguns aspectos acerca do mundo modal (Wisnik, 1989), como o uso de padrões melódicos, a circularidade e a prática musical coletiva.

### **7.2.1 Escutar, memorizar, solmizar**

Recordemos que, no âmbito da Semiótica da Canção (TATIT, ano), as canções *temáticas* são aquelas que, regidas por um andamento acelerado, apresentam como recursos centrais na compatibilização melodia e letra a formação de temas, ou seja, de pequenos padrões

---

<sup>7</sup> Neste vídeo, alunos de três diferentes instituições aparecem solmizando pequenas unidades de sentido melódico. A proposta é que ouçam, compreendam, codifiquem e se expressem o resultado desse processo através do canto e do manossolfá. Esse processo será descrito a seguir.

rítmico/melódicos recorrentes. Este aspecto musical se conecta, no plano com conteúdo linguístico, à “celebração”<sup>8</sup> do elo e da proximidade entre sujeito e objeto.

Essa característica involutiva das canções temáticas me levou a privilegiar, no contexto da Musicalização e da Percepção Musical, o trabalho com células e incisos, em detrimento das melodias longas. A adequação disto às etapas iniciais de formação musical é evidente, pois a curta extensão dos segmentos melódicos exige menos da memória (FREIRE, R., 2010, p. 17). Mas, talvez o mais importante de se levar em conta é que esta prática mantém uma permanente conexão com o repertório das canções populares brasileiras, ainda que, no caso do trabalho com células e incisos, proponha, de fato, um foco em “elementos constitutivos” (ALCÂNTARA NETO, 2010).

Essa conexão principia pela escuta integral da canção. Um passo fundamental, afinal é impossível pressupor uma resposta afetiva a algo desconhecido. Como a atividade integra uma concepção maior, a canção escolhida poderia, por exemplo, já ter sido ouvida noutro momento, com vistas a outros objetivos, como perceber alguns aspectos do vínculo entre letra e música. De todo modo, o que não se deve perder de vista é que o trabalho alterne a perspectiva pontual, das pequenas unidades de sentido (células, incisos), com a global, em que se preserva a integridade da canção.

Isto posto, considere-se que o próprio fonograma ouvido integralmente pode oferecer, conforme já visto, uma amostra sonora a ser repetida em *loop*, para servir de base para a atividade. Preservada a sonoridade do arranjo nessa espécie de pedal, foram experimentadas as seguintes possibilidades de solmização de pequenas unidades de sentido:

- 01) Professor *canta* pequenas células, usando os nomes relativos das notas e o manossolfa; é *imitado* pelos alunos.
- 02) Professor *toca* pequenas células se possível *fazendo o manossolfa simultaneamente* (piano e escaleta permitem isto); os alunos *cantam* com nomes de nota (relativos) e fazendo o manossolfa.
- 03) Professor *apenas toca* e os alunos *escutam, compreendem, codificam* (atribuem nomes) e *cantam*, também com o manossolfa.
- 04) No próprio arquivo de áudio preparado para a aula, soam o loop e os pequenos segmentos melódicos, feitos numa pista programada em midi, que envia sinais a uma pista de áudio, em que soam timbres acústicos ou eletrônicos escolhidos. Este processo foi detalhado na seção anterior. Enquanto soa o material preparado, o professor pode fazer o

---

<sup>8</sup> Cf. cap. 4, p. 96.

manossolfa simultaneamente aos segmentos, seguido imediatamente pelos alunos. Outra possibilidade é os alunos, fazerem, autonomamente, como no passo anterior: responderem a cada segmento, ouvindo, compreendendo e codificando, cantando com nomes e manossolfa.



Fig. 37: Visualização das pistas do material didático baseado no uso do fonograma em interação com sons acrescentados (sejam estes sintetizados ou sampleados). Elaboração própria.

A imitação é, com efeito, uma das constantes nas pedagogias musicais mais conhecidas, como Kodály, Willems, Suzuki, Swanwick, Martenot, Wuytack, para citar somente alguns. Aqui também, tudo principia pela *imitação*. No primeiro momento, o que se exige do estudante é simplesmente seguir o professor, repetindo com a voz e os gestos o que ele acabou de fazer. No segundo, sobe-se um grau na escala da abstração, pois os nomes já não são cantados pelo professor, mas ainda se revelam por meio do manossolfa. Na terceira etapa, os estudantes precisam encontrar por si próprios os nomes, baseado na memorização nutrida pelas etapas anteriores. Por fim, na etapa seguinte, a música soa independente do professor. É um material especialmente preparado, pode-se dizer um novo “fonograma”.

Por não estar fisicamente comprometido com tocar ou cantar, o professor pode atuar de outras maneiras: aproximando-se de alunos que estejam com alguma dificuldade, motivando-os, criando referência em caráter mais individual, por exemplo, usando a voz e o manossolfa bem diante do estudante. Aproximações desse tipo, além de constituir “uma comunicação direta”, permite “trocas significativas entre os participantes das experiências musicais, valorizando aspectos sociais e afetivos envolvidos no processo” (FREIRE, R., 2010, p. 13)<sup>9</sup>. Tudo isto em nome do amparo do estudante no caminho de sua autonomia.

Apesar de essa prática poder ser vista por alguns como uma variante de treinamento auditivo, ela se difere bastante do tradicional “ditado musical” (BERNARDES, 2000, BHERING, 2003) em alguns aspectos. O primeiro deles, e isto é mais que um detalhe: é uma

<sup>9</sup> Refiro-me aqui ao conceito de “neurônios espelho” os dados indicam que neurônios espelho podem funcionar de acordo de uma perspectiva de uma teoria da estimulação na qual os sujeitos observadores conseguem adotar a perspectiva dos sujeitos atores por conseguirem estabelecer um funcionamento cerebral semelhante ao original.

prática oral. A apreensão do sentido musical não está subordinada à representação gráfica. Pode-se argumentar que há, nessa prática, uma ênfase em um aspecto específico da apreensão musical, mas não se pode perder de vista que a solmização é “uma forma de reconhecimento aural” e não uma “notação” (GROVE Dictionary). Vale ressaltar que, mesmo conectado a uma canção que se conhece, o trabalho não se detém sobre sua melodia integral.

Nisto incide o segundo diferencial em relação ao ditado: o trabalho com pequenos incisos, além da correspondência com a forma de desenvolvimento melódico das canções (temáticas), é muito diferente do trabalho com uma melodia extensa, cujo sentido só se completa em períodos maiores.

Os incisos, soando sobre um pedal, não têm compromisso com um desenvolvimento que se possa entender como um percurso. Trabalha-se com a ideia de circularidade, um constante retorno ao começo.

A circularidade em torno de um eixo harmônico é um traço próprio do mundo modal, e diferenciador em relação ao mundo da música tonal – percebê-la é a pedra de toque que introduz a uma outra experiência do tempo musical. É preciso antes de mais nada lembrar que, nas músicas modais de um modo geral, voltadas prioritariamente para a sensação do pulso, desenhos melódicos escalares e ritmos tendem a constituir-se numa coisa só.

WISNIK, 1989, p. 78

O loop instaura, no contexto da canção urbana em sala de aula, um “aqui/agora expandido”, como anteriormente dito com respeito à música de tradição oral. Digamos que esta prática tem um pé no pedal do “mundo modal”, com sua característica de uma “estaticidade movente” (WISNIK, 1989, p. 80).

Em contraste com isto, quando se trabalha com uma melodia tonal, com antecedentes e consequentes, o mais comum<sup>10</sup> é que os estudantes não consigam memorizá-la integralmente. Apesar de sua lógica interna, a extensão normalmente é um agente dificultador. Disto resulta que, em situação de ditado musical, a melodia é dividida em fragmentos cada vez menores, até chegar na nota. Neste ponto, os estudantes já não ouvem o sentido frasal e apenas aguardam a nota como se fosse uma sílaba, com a finalidade última de escrevê-la na partitura.

Portanto, ênfase esta diferença crucial entre este tipo de incentivo ao desenvolvimento da percepção de relações de alturas e o tradicional ditado. É, em suma, uma atividade oral, fundada em características musicais evidenciadas pela Semiótica da Canção e também pelo modalismo, no tocante à circularidade. Mas há outros diferenciais pedagógicos e estéticos que talvez distanciem ainda mais esta prática daquela tradicional:

---

<sup>10</sup> A literatura e a prática atestam com tanta frequência que considero ocioso recorrer a citações para isto.

- Sua dinamicidade, que decorre da constância pulsante que o loop sustenta. Apelo somático (WISNIK, 1989) que move adiante o ímpeto da continuação da atividade;
- A atividade se desenrola no coletivo, normalmente em roda, com engajamento físico do manossolfa e, opcionalmente, de outros movimentos conjugados, como passos;
- A presença da sonoridade da gravação, significativa ou por ser familiar, no caso de canções conhecidas, ou por poder despertar interesse, pelo sabor da novidade, no caso de canções não conhecidas;
- O andamento de base, normalmente mais acelerado, posto que este é a tendência central das canções temáticas (TATIT, 2007).

Por todos estes fatores, pode-se dizer esta seja uma atividade dinâmica, com traços de ludicidade, ainda que tenha uma componente objetiva: o desenvolvimento da consciência das relações intervalares de um modo ou escala.

Este desenvolvimento pode ser seguramente avaliado. Uma das formas acontece no decorrer da própria atividade. Afinal, sendo oral e exigindo resposta de cada participante, permite que, através do canto e do manossolfa, se revele, de maneira instantânea, o estágio do desenvolvimento de cada um. A outra forma acontece quando, ao invés de responder oralmente, os alunos são convidados a escrever o que ouviram.

A questão da duração (extensão) das células e incisos torna-se um fator crucial, tanto para o trabalho oral quanto escrito. Afinal, em média, ficam bem aquém de cinco segundos. Com Falcón (2012), observa-se que

objetos ou grupos de objetos que se encontram dentro deste marco (de cinco segundos) percebem-se como unidades, como sendo estreitamente relacionados. Eventos que se encontram situados a espaços temporais maiores do citado limiar são dificilmente percebidos como constituintes da mesma entidade ou padrão.

FALCÓN, 2012, p. 6

Com o emprego de pequenas células melódicas, pode-se trabalhar com uma escrita mais imediata, célula a célula, e, gradualmente, elevar o nível de dificuldade, variando-as ou acrescentando mais células. Em qualquer dos casos, observar cuidadosamente, qual categoria<sup>11</sup> será conservada e qual se alterará é importantíssimo. Considerando que conservar o ritmo e variar as alturas é, com efeito, a característica mais comum no desenvolvimento de melodias nos mais distintos contextos musicais, este foi o procedimento adotado no trabalho com células e incisos.

---

<sup>11</sup> Conforme visto à página xx da presente tese, “Categoria é uma noção que vai servir para agrupar uma classe de elementos da realidade” (Benveniste, 1974)

O imediatismo da resposta é favorecido ainda pelo critério inerente ao sistema de dó móvel – grafar somente a inicial dos nomes das notas.

Por exemplo, o estudante ouve segmentos de três notas, com o seguinte padrão rítmico:

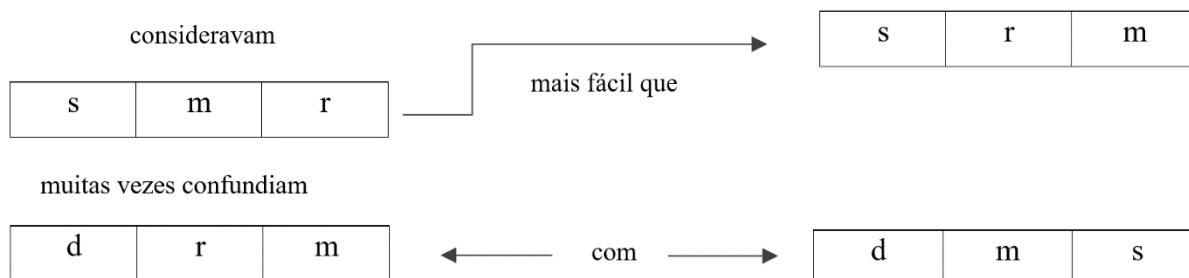


Esta alternativa à partitura tinha o efeito de amparar os que, por não serem iniciados, tinham mais dificuldade com a representação tradicional. Essa característica excludente é regularmente apontada em reflexões críticas em relação à Percepção Musical mais “ortodoxa” (HORN, 2017, p. 5). Em entrevista, MOLINA (2019) fala de como o processo tradicional “descarta os que não se adaptam” a ele.<sup>12</sup>

Mesmo que esta forma de grafia subtraia a dificuldade com o pentagrama, ainda permanece a de ouvir e reconhecer as relações.

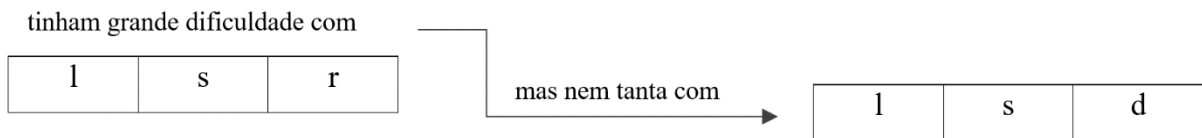
Considerando-se especialmente as características dos participantes da FEA, a gradação mais fina de dificuldade se mostrou ainda mais imprescindível, em todo o trabalho de musicalização realizado. Ante aos mais elementares desafios, esse público se mostrava, com frequência, perdido ou mesmo estancado, sobretudo os estudantes mais velhos. Em circunstâncias assim, são exigidos aprimoramentos metodológicos e ao mesmo tempo em se amplia, a perspectiva pedagógica se enriquece em detalhamento.

Assim, formulações abstraídas da experiência foram articuladas com aparatos teóricos vistos nos capítulos anteriores. Isto tornou possível **graduar** milimetricamente a progressão de dificuldade das células e incisos melódicos. A observação dos alunos indicava que estes



<sup>12</sup> Na mesma entrevista, que me foi concedida durante a pesquisa, o educador também comenta a “setorização” do conhecimento musical, em distintas disciplinas, e como a canção convida à integração desse conhecimento, sobretudo levando em conta o fonograma da canção. De todos os entrevistados, Molina se mostra o maior entusiasta do uso de fonogramas em aulas de Percepção Musical.





Estes são, obviamente, apenas alguns exemplos. E, naturalmente, o que se busca não são respostas generalizáveis para as mais ínfimas perguntas, mas sim iluminar os princípios norteadores que permitem ponderar e adaptar, em nível detalhado, cada proposta a cada turma ou mesmo a cada indivíduo, em suas particularidades. Esses princípios não resultam de uma teorização arbitrária, mas sim de operações de tentativa, erro e reajustes diários, que constituíram, paulatinamente, uma forma de conhecimento. Um “saber”, fruto da “experiência”, conforme Bondía (2002). Foram, portanto, as questões e demandas trazidas por cada estudante que transformaram meus pressupostos, participando da modelagem tanto das atividades quanto de meu modo de agir e de responder conforme as necessidades.

Mas, conforme dito, articularam-se as observações da prática com os temas estudados, em especial as dimensões temporais da Semiótica Tensiva (TATIT, 1997), a hierarquia dos graus (SAULNIER, 2001) e aproximação entre as leis da Gestalt e a linguagem musical (LIPSCOMB, 1999, *apud* FALCÓN, 2012). Mesmo dentro dos limites do quanto pude adentrar em relação a cada assunto, foi possível refletir também levando em conta aspectos e critérios advindos de cada um desses domínios. Em minhas ponderações e adaptações a cada circunstância, podia contar, além da “experiência”, também com esses critérios, para gradações milimétricas. Ex.:



Saltos descendentes são mais difíceis, em geral, conforme a observação da prática. Isto, por si, explica a dificuldade do salto “s-r”. No entanto, vale observar que saltos descendentes ou ascendentes) entre notas que compõem a tríade, são mais fáceis. No exemplo acima, uma célula seja considerada mais fácil que a outra também por este motivo. Dessa simples célula a movimentos maiores, as tríades e tétrades são, com efeito, pontos de apoio para saltos melódicos consecutivos e, como já se sabe, são frequentemente adotadas pelos compositores.



“Canção do Sal”, Milton Nascimento



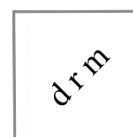
“Menino das Laranjas”, Theo de Barros



“Coisa da antiga”, João Nogueira e Paulo César Pinheiro

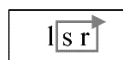
“Exaltação a Tiradentes”,  
Mano Décio da Viola,  
Penteadó e Estanislau Silva

confundido com

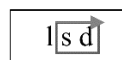


“Lei de destino comum: objetos que se movimentam na mesma direção tendem a ser percebidos como pertencentes ao mesmo grupo”. (Conferir página 224 desta tese). Além dessa característica, as duas células compartilham a de conterem pelo menos duas notas da mesma tríade.

+ difícil



- difícil

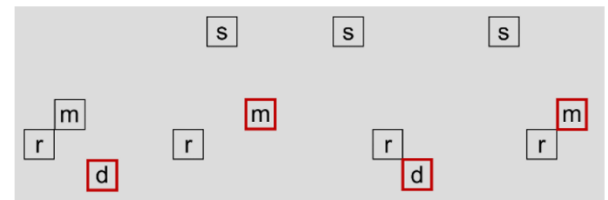
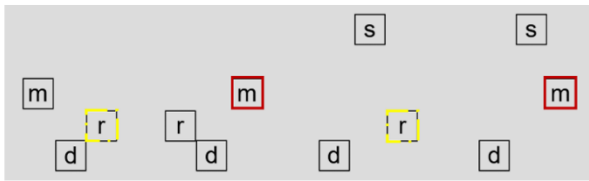
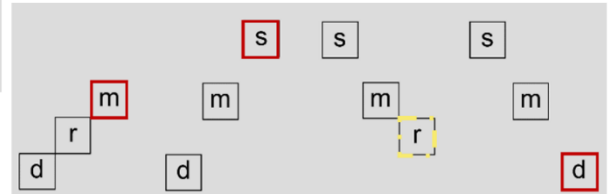
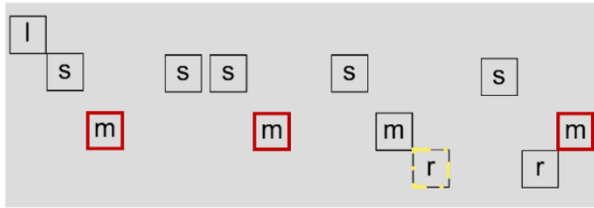


Além do (já visto) salto descendente para “r”, neste exemplo ainda se observa a relação de 5ª entre “s” e “d”, cuja polaridade foi abordada em “Hibridismo Tonal/Modal”.

Padronização rítmica, direção melódica, semelhança/dessemelhança entre células, polarização de intervalos e hierarquia dos graus, com especial atenção à nota final de cada célula, compuseram um somatório de critérios para decisões acerca de sua composição e ordenação, em termos de dificuldade.

Como ilustração, mostro três sequências de quatro células cada uma, numa progressão de dificuldade, segundo os critérios expostos:

Padrão em 2/4

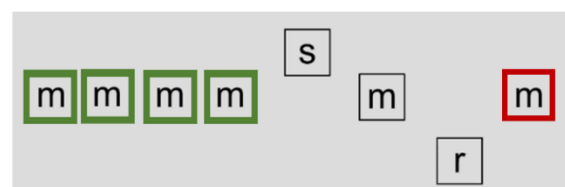


Para o incremento do ritmo, o uso de notas repetidas atenua o aumento do número de figuras. Com efeito, com este tipo de repetição imediata na mesma altura, o conjunto pode ser considerado como um mesmo objeto, uma mesma nota, sub articulada. É quando o valor qualitativo modifica o efeito do quantitativo.

Quando se fala em quantidade de informação, fala-se na variabilidade da informação significativa possível de ser mensurada em escalas, e as relações dessas medidas com a percepção. Já o estudo da qualidade da informação baseia-se no estudo das variações de categoria, conceito ou identidade para avaliar variáveis significativas.

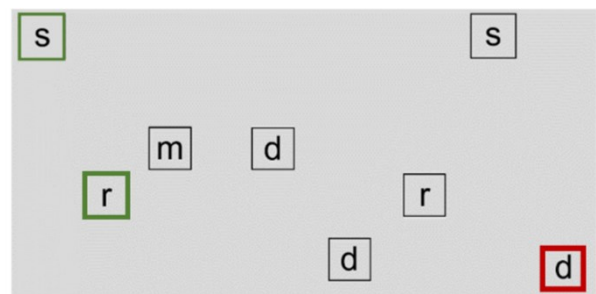
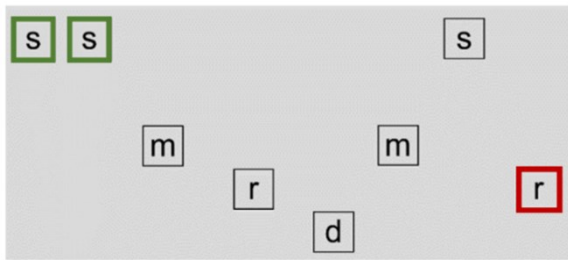
FALCÓN, 2012, p. 2

Padrão em 4/4



\*(Notas assinaladas em verde) Lei da semelhança: os objetos similares tendem a se agrupar

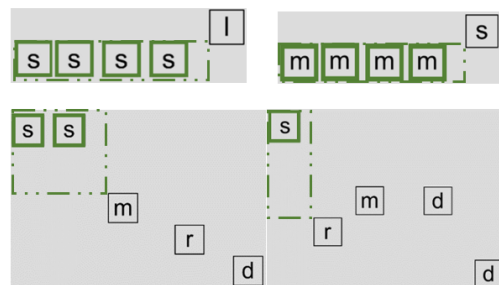
(Notas em vermelho) Considerada a questão da agógica, as notas em vermelho são as mais valorizadas. A sucessão das notas finais de cada sequência [s - m - r - d] forma uma melodia



O fato de ser mantido um padrão rítmico nos incisos, além de caracterizar uma forma de desenvolvimento muito regular no universo das canções temáticas, permite aumentar o desafio à memória, sem, contudo, estender o caráter narrativo da melodia. Este comparece em grau mínimo, na das notas finais (em vermelho).

sequência **s**  
**m**  
**r**  
**d**

Uma possível progressão de dificuldade consiste em, gradativamente, ir diminuindo o grau de repetição, aumentando, conseqüentemente índice de novas informações



Este exemplo pode ser visto em: <https://www.youtube.com/watch?v=Z3pgrRcLs0E&list=PLZbjOIG5do8qO-ruqkq3RslVmbcy3yB-J&index=5>

Conforme a experiência, assim se sucederiam os próximos passos, em escala ascendente de dificuldade.

- Estudantes *memorizam* **uma célula** e respondem, cantando com nomes e manossolfa;
- Estudantes *memorizam* de duas em duas **células de mesmo padrão**<sup>13</sup>;
- Estudantes *respondem* com **padrão diferente**, usando o princípio da variação simples.

Por exemplo, o professor canta  alunos respondem  :

<sup>13</sup> Uma ilustração em vídeo para as etapas (a) e (b) pode ser visto em: <https://www.youtube.com/watch?v=Zt93FQTHhf4&list=PLZbjOIG5do8qO-ruqkq3RslVmbcy3yB-J&index=5> Trata-se de um trabalho com pequenas células sobre base circular (extraída de “Dinheiro”, canção de Jorge Benjor e Arnaldo Antunes)

s s m	s s s m
s s l	s s s l
l s m	l l s m
s r d	s s r d

d) Estudantes *memorizam* de duas em duas células de padrões rítmico/melódicos diferentes, como acontece, por exemplo, em:

Bi - a fa - lou  
Da - dá tam - bem

"ah - - - cla - ro - - - que eu vou  
sa - sa - co - ti - ou

Cla - ra fi - cou  
Di - di to - mou

a - té o Sol rai - ar  
o - - - que e - ra pra to - mar

A - in - da bem  
Le - lá tam - bem

que a I - sa me ar - ru - mou  
foi - - - e a - pre - ci - ou

um bar - co bom  
o ba - ti - cum

pra - - - gen - te che - gar lá  
lá - - - na bei - ra do mar

“Baticum” Chico Buarque e Gilberto Gil

### 7.2.2 Improvisação vocal com consciência intervalar

Dentre as práticas que partilham os mesmos fundamentos, a improvisação vocal sobre looping de canções mostrou-se uma das mais eficazes na realização do propósito de tornar cada estudante um enunciador. Tal improvisação difere-se do *scat*<sup>14</sup> por não ser uma improvisação livre, tanto nos sons quanto nos fonemas. Suas diretrizes são claras, válidas para cada um dos

<sup>14</sup> Improvisação vocal característica do jazz.

estudantes estão expostas no início da atividade. Assim, esta é delineada pelos mesmos princípios pedagógicos já expostos. Por meio da improvisação com consciência intervalar, o estudante pode dar mais um passo na direção de sua autonomia, no sentido específico do emprego das relações cuja consciência é trabalhada de maneira integral, desde o começo da musicalização.

Com efeito, essa forma de improvisação é um desdobramento da solmização, que assimila várias características da prática em sala de aula, tal como já se expôs no presente capítulo. É mais um trabalho em roda, que conta com a contínua força motriz do loop, que pede o engajamento físico, por meio do canto, do manossolfa, e, por que não dizer, do estar de pé, algumas vezes executando modestos passos e deslocamentos que induzam ao metro<sup>15</sup>.

O loop é posto para soar. Como foi dito, nele temos uma referência de pulso, metro e de centro tonal, além da sonoridade da canção à qual pertence a amostra que toca continuamente. Os alunos estão pé, formando uma roda. O professor, ou um aluno voluntário, canta um inciso, que servirá de modelo para os demais. O procedimento que se segue é: cada aluno canta um inciso no qual mantém o mesmo ritmo do modelo, e varia as alturas. Isto se dá na ordem do círculo, para que não se perca o pulso, o metro e o vigor da atividade.

Naturalmente, no começo é dada uma célula simples e, seguindo os mesmos princípios já expostos, o modelo se torna gradativamente mais complexo. Cada aluno canta um inciso no qual mantém o mesmo ritmo do modelo, e varia as alturas. Isto se dá na ordem do círculo, para que não se perca o pulso, o metro e o vigor da atividade. Outro recurso que contribui para manter o fluxo de participações nessa atividade é o estabelecimento de uma espécie de refrão, um segmento melódico que retorna periodicamente e que é cantado por todos. Essa alternância entre o individual e o coletivo, além de promover um certo descanso mental, evoca a memória atávica dos cantos estruturados em pergunta e resposta.



Fig. 38: Improvisação vocal com consciência intervalar: um exercício de enunciação individual, dirigida a uma comunidade que partilha o mesmo código.

---

<sup>15</sup> Refiro-me a passos simples, descrevendo os tempos de um compasso. Não sendo o foco da atividade, absteve-me de a descrição destes passos.

Certo de que os princípios norteadores estejam claros, a partir das descrições feitas, passo à seguinte observação: trabalho com células e incisos, além da atenção ao padrão ou padrões rítmicos(s), destaca-se o uso da escala pentatônica. Dentro deste modo, as células e incisos privilegiam relações de segundas e terças, progredindo gradualmente para saltos.

Com efeito, a pentatônica é o modo pelo qual todos os grupos participantes da pesquisa iniciaram, mesmo considerando as turmas de nível superior. Estas, naturalmente, progrediram mais rapidamente, se comparados aos diletantes, alunos da FEA. Mas nem tanto como talvez se imagine. Os primeiros momentos mostraram uma desconstrução a ser efetivada, relativa à primazia das escalas diatônicas - antes de nova construção se dar - mais fluida, polimorfa, adaptável a vários repertórios. Essa outra construção seria estruturada pela pentatônica, com vistas a progredir para modos hexacordais.

Vejamos primeiro, *o caso particular da pentatônica*

### 7.3 O marco zero pentatônico

Em música, não é apenas temerário, mas, certamente, impossível falar em universais. Todavia, é notável a presença da escala pentatônica nas mais diversas culturas e épocas. Esta escala assume diversificadas feições que permitem associá-la tanto a celtas quanto africanos, aos chineses ou aos povos das Américas, do Norte ou Sul. Talvez possa de fato ser considerada um “arquetipo” (Wisnik, 1989, p. 78). Ao mesmo tempo que limitada em sua constituição – apenas cinco sons – conecta-se a inúmeras culturas musicais, quando associada a determinados ritmos, timbres e outros aspectos.

Disto resulta que, quando abstraída de qualquer contexto e empregada em um trabalho como o que aqui se apresenta, a pentatônica traga uma memória difusa, que não parece remeter especificamente a nada, mas que, paradoxalmente, apresenta uma atmosfera bastante particular. Desde que não seja agregado nenhum outro elemento caracterizante, ela se mantém equidistante de todos os usos aos quais normalmente é associada. As vantagens disto para um trabalho pedagógico começam por essa possibilidade de uma não remissão a nenhum território em específico, mas, ao mesmo tempo, de um convite, com passaporte garantido, para transitar por vários.

Mas, de um ponto de vista ainda mais estrito, é sobretudo a *estabilidade* dessa escala a razão primeira para opção pela pentatônica como ponto de partida da musicalização.

Na sua elementaridade lacunar, a escala de cinco notas é uma escala homogênea e estável, em que cada som guarda sua ambivalência perfeita entre o movimento e o repouso, a mutação permanente e a imutabilidade.

WISNIK, 1989, p. 80.

Todas as notas da pentatônica podem ocupar uma posição central, embora em nosso ouvido se acomodem melhor quando o “d” ou o “l,” ocupam esse centro, pois são os únicos graus sobre os quais se podem assentar tríades perfeitas, maior e menor, respectivamente. De tudo isto deve se reter que, por características inerentes, a pentatônica permite, tanto em constructos mínimos e extensas melodias, uma constante integridade de sentido. Nada permanece inconcluso, pois “cada nota da sucessão pode valer como passagem, ponte para outra, ou como conclusão” (Wisnik, 1989, p. 80).

A ausência de tensões intervalares, em uma escala desprovida de semitons como a pentatônica, resulta na impossibilidade de gerar um campo harmônico que produza alguma polarização. O espaço que se abre a partir dessa impossibilidade sugere a inclusão de acordes provenientes de qualquer fonte: nas canções praieiras de Caymmi, resulta na ampliação do âmbito modal; nos afro-sambas de Baden, compositor influenciado pela bossa nova e pelo jazz, resulta na incorporação da tonalidade, com suas cadências e encadeamentos característicos.

RIBEIRO, 2014, p. 323

Por essas razões, os trabalhos com células empregam, em toda a etapa inicial, somente as pentatônicas, maior e menor. O modo é escolhido como *marco zero* da musicalização. A duração do que aqui se nomeia como etapa inicial é variável, pois se trata de uma avaliação qualitativa. Para os participantes da FEA, durou dois semestres, para os alunos de nível superior, dois bimestres. De todo modo, o início pela pentatônica busca permitir ao estudante criar em si um alicerce e sobre este edificar a consciência do conjunto das relações, a partir de uma pregnância da memória.

Nos exercícios em roda, trabalhou-se com o princípio da imitação. Respondendo imediatamente ao estímulo do professor, que cantava incisos com o nome de nota e manossolfa, os alunos o imitavam, por uma extensão de tempo suficiente para a referida pregnância. No momento seguinte, o professor passava essa incumbência para algum aluno que desse conta de cumpri-la, ou seja, gerar incessantemente novos incisos para serem imitados. Vale ressaltar que o ritmo não se alterava, só as alturas.

Estes exercícios visavam deixar fluir o canto e povoar o espaço comum com exemplos de variações a partir do mesmo modelo rítmico. Cabe observar que isto também se realizava a capella, portanto sem loop, mas em conjunção com percussão corporal. Nestes casos, o que em exercícios assim se trabalhava eram materiais musicais sem vínculo explícito com nenhuma canção em específico. Era como trabalhar a matéria de que se fazem as canções, o barro da olaria. Um exemplo disto pode ser visto em: <https://youtu.be/Z3pgbRcLs0E>.



Como o professor cantaria os segmentos e seria imitado imediatamente pelos alunos, tais incisos poderiam ser mais complexos. Pode-se dizer que isto era feito em nome da alegria – o sorriso e o brilho nos olhos atestavam isso – e também com a finalidade de mostrar possibilidades mais além do que os estudantes eram capazes de solmizar.

Concluindo, a característica da ausência de semitom se adequou perfeitamente aos estágios iniciais da Musicalização de Adultos, aqui representados pelos alunos da FEA, tendo servido também, conforme dito, para uma reorganização interna ou uma reconstrução, no caso de alguns alunos dos cursos de graduação.

A escala pentatônica permite variar muito o contexto estilístico das práticas. Numa mesma aula podemos justapor uma diversidade de gêneros e estilos musicais, passando instantaneamente de um rock para um afoxé, de uma toada para um maracatu, etc. Esse trânsito entre contextos musicais diversos tem um valor evidente, sobretudo porque, na lida com adultos, pressupõe-se uma expectativa, sobretudo da correspondência entre o próprio repertório, num sentido amplo, e o que vai ser estudado. Noutros termos, é preciso enxergar várias vias de acesso ao prazer de estar, enfim, realizando o sonho do estudo de música. Pois este é, em suma, o grande motivador: o sonho. O adulto que, a certa altura da vida, resolve iniciar um caminho sabidamente extenso, e consciente de seu passo, persistir no caminho, é movido por uma vontade ou um sonho, e, de algum modo, o próprio caminhar precisa ser compensador.

É nesse sentido também que vejo tanto valor no trabalho com uma escala (tomada como sinônimo de modo) que não tem exigências internas de resolução. Sua característica “lacunar”, nos termos de Wisnik (1989), permite seu convívio com harmonias presentes nos mais diversos gêneros de canção. Assim, a relação entre o recorrente trabalho com incisos e o universo das canções era sempre vivificada. Toda canção poderia servir de ponto de partida ou “fonte” para os exercícios.

[...] a ausência de tensões intervalares, em uma escala desprovida de semitons como a pentatônica, resulta na impossibilidade de gerar um campo harmônico que produza alguma polarização. O espaço que se abre a partir dessa impossibilidade sugere a inclusão de acordes provenientes de qualquer fonte.

RIBEIRO, 2014, p. 323

Naturalmente, o repertório de um aluno adulto pode incluir - tantos foram os exemplos disto! – gêneros musicais cuja práxis é extremamente exigente, como o jazz, a música de concerto, a música instrumental. Nem sempre era possível corresponder às expectativas dos alunos em acessar em profundidade alguns territórios com que mantinham certo vínculo afetivo. Isto, aliado ao lento desenvolvimento - característico, sobretudo, dos alunos da FEA - exige recursos, mais e mais recursos pedagógicos, que possam tornar interessantes as mais

elementares propostas. Usando termos semióticos, na lida com adultos é mister entender que, se a intensidade é reduzida, a extensidade aumenta. Se o progresso é tênue, o caminho parece ainda maior. Com isto, recomenda-se que o estímulo à valorização de cada passo, o interesse pela paisagem ao redor e a busca por possíveis atrativos durante a caminhada. No presente texto, algumas digressões mais extensas são, em certa medida, reflexos de um procedimento recursivo adotado em sala de aula.

Pode-se argumentar que isto é assim com qualquer faixa etária, um caminho difícil e paulatino. Em parte, isto é irrefutável, pois não há trabalho pedagógico que dispense reflexão, criatividade, compromisso, e, conforme Freire (1996, p.51), paixão. Mas a particularidade, no caso dos adultos, é o enfrentamento do fato de que as conquistas em sua jornada como estudantes se assemelharão, em muitos momentos, às de uma criança, ou mesmo ficarão aquém destas. Este enfrentamento não é necessariamente fácil nem difícil, mas como professor e pesquisador, percebi que projetar as pequenas conquistas num quadro de maior amplitude tem um efeito que só é possível com adultos, por uma questão de desenvolvimento de linguagem.

#### **7.4 Da pentatônica aos hexacordes - aplicação do estudo de fórmulas melódicas modais em turmas do ensino superior**

Precedido pelo trabalho com a escala pentatônica, o trabalho com a escala hexacordal ganha uma fluidez. Os mesmos princípios norteadores da prática com a pentatônica são aplicáveis ao trabalho com os modos:

- Os alunos formam uma roda;
- O canto é referenciado no pedal/centro tonal, extraído de uma canção;
- A música é contínua, circular e pulsante, em consequência da referência do pedal/loop;
- Inicia-se pela imitação, com o professor servindo de modelo para todos. São cantados incisos melódicos que caracterizam o modo;

- No próximo momento, na ordem da disposição dos alunos no círculo, cada um canta seu inciso, baseado no modelo rítmico inicial. O inciso criado deve, preferencialmente, passar pela nota característica

A respeito de “incisos melódicos que caracterizam o modo”, é válido lembrar que, em sua estrutura, os modos se caracterizam não somente por uma nota especial, mas pela sua relação com a tríade do primeiro grau do modo maior, e, no caso do dórico, com a téttrade do primeiro grau do modo menor.

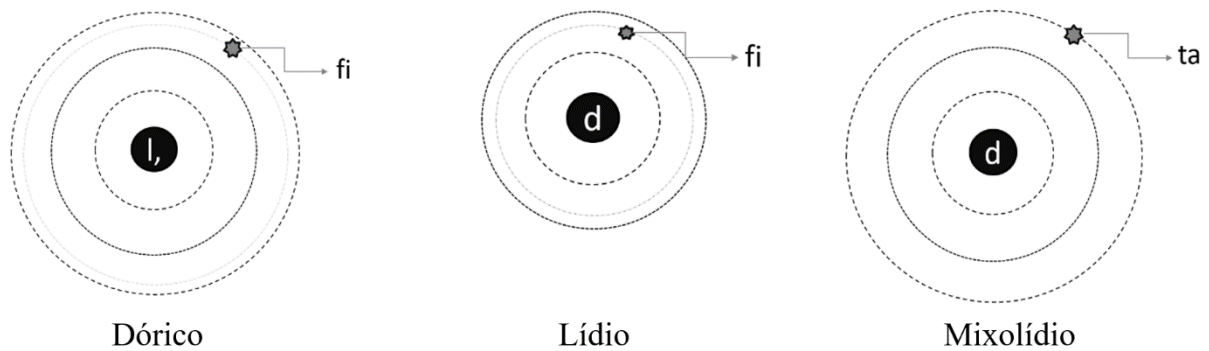


Fig. 39: Representações circulares dos modos dórico, lídio e mixolídio. Elaboração própria.

De modo que, ao invés de insistir na nota característica, os incisos devem mostrar, de diversas maneiras, essa relação conjunta. Sim, há uma hierarquia estrutural. Contudo, conforme Saulnier (2001) a questão de se conhecer a “hierarquia dos graus” é conhecer a sua “estrutura [...], mas também [...] a força e a qualidade de cada grau”. Portanto, os estudantes não são convidados a enfatizar ou evitar notas, mas a conhecer a maneira pela qual as notas estruturais e ornamentais participam dos incisos, e, em estágio mais avançado, participariam da “composição”. Para esta finalidade, trabalhar com fórmulas melódicas como modelo passa a ser imprescindível.

Além do trabalho em roda, cuja descrição é análoga à do trabalho com pentatônicas, há um material, exclusivo da FEA, do qual considero importante trazer uma amostra, para que se possa visualizar outra abordagem das fórmulas melódicas características dos modos, para além do trabalho em roda. Trata-se de um material elaborado por Abreu na década de noventa e que consta de melodias originais baseadas em fórmulas com característica familiar aos ouvintes de música brasileira.

O material é dividido em seções, cada uma delas dedicada a um modo hexacordal. A seguir, selecionei alguns exemplos. É válido ressaltar que o repertório de notas, utilizado em cada seção, é mostrado na ordem da mais aguda à mais grave, à maneira do Método Kodály.

s f i m r d l,

26

30

34

35

67

75

Two staves of musical notation in 3/4 time, key of B-flat major. The first staff starts with measure 75. The second staff ends with a double bar line. The melody consists of eighth and quarter notes.

ta l s m r d

82

Two staves of musical notation in 2/4 time, key of B-flat major. The first staff starts with measure 82. The second staff ends with a double bar line. The melody consists of quarter and eighth notes.

84

One staff of musical notation in 2/4 time, key of B-flat major. The staff starts with measure 84 and ends with a double bar line. The melody consists of eighth and quarter notes.

87

Two staves of musical notation in 6/8 time, key of B-flat major. The first staff starts with measure 87. The second staff ends with a double bar line. The melody consists of eighth and quarter notes.

90

Two staves of musical notation in 3/4 time, key of B-flat major. The first staff starts with measure 90. The second staff ends with a double bar line. The melody consists of quarter and eighth notes.

Este material, com a devida licença do autor, foi aplicado também em turmas não pertencentes à FEA<sup>16</sup>. De maneira muito breve, quero revelar as razões pelas quais estas outras turmas vieram a participar da experiência. Trata-se de turmas de nível superior. Além dos treinamentos auditivos com incisos, das rodas de solmização e improvisação, procedimentos já descritos no presente capítulo, o solfejo viria a compor o conjunto de atividades da rotina de trabalho com essas turmas.

Foram dois os contextos em que tal material foi empregado. O primeiro é o de turmas (ao todo três) de estudantes de uma instituição para a qual eu trabalhei, durante parte da pesquisa, como professor designado. Logo no primeiro contato com as turmas – que, naquele momento, cursavam o terceiro período – eu busquei diagnosticar, em simples toda de conversa, quais seriam as fragilidades que eles mesmos reconheciam, para que juntos compreendêssemos quais as demandas de solução. Verificamos que, embora a ementa dos semestres anteriores não fosse descumprida, os tópicos tinham sido abordados de maneira a não deixar sedimentada uma consciência acerca dos mesmos. Mais grave ainda se figurava, tanto para mim quanto para os próprios estudantes, o fato de não conseguirem reconhecer auditivamente esses mesmos tópicos.

Inicialmente os alunos, nesse diagnóstico, focavam as lacunas no quesito “ouvido harmônico” e “tipos de escala menor”. Contudo, como a questão do reconhecimento auditivo lhes angustiava tanto ou mais que a elaboração teórica, eu apresentei a proposta que, pare eles, soaria como um recomeço: aprender pelo sistema de “dó móvel”. As razões que, sucintamente, expus aos estudantes são exatamente as que, na presente tese, foram detalhadas no capítulo 5. Uma vez que me apresentaram um problema, eu lhes propus essa solução. No “pegar ou largar”, pegaram!

É de se imaginar que isto não aconteceu sem algum conflito, mas que não se traduziu como relacional, ou seja, não um agente complicador do convívio e da cumplicidade, ingredientes daquilo que, no capítulo “A importância da mediação e o conceito de *teaching artist*”, ganham um valor ainda mais acentuado. O conflito, muito natural, é entre a experiência prévia, a proposta do “dó móvel” e a componente que regularmente comparece às polêmicas quem envolvem a adoção desse sistema: a comunidade escolar, em especial, os professores de instrumento. Não raro, quem menos conhece o sistema torna-se seu crítico mais ferrenho. Contudo, uma vez que a busca de solução para as demandas agora tornara-se um projeto coletivo, os conflitos exteriores a ele importariam menos que as novas construções que ali se

---

<sup>16</sup> As turmas de Percepção Musical III e IV e Modalismo na Canção popular Brasileira em instituições de ensino superior.

davam, incluindo a de uma relação afetiva entre mim e os alunos, muito significativa para todo o processo.

O segundo contexto é o da disciplina “Modalismo na canção popular brasileira”, ofertado como estágio de docência, durante esta pesquisa. Sendo uma disciplina optativa, com duração de um semestre, configurou-se, nesse segundo caso, uma turma cuja principal característica era a de ter estudantes do primeiro ao último período, sendo alguns alunos oriundos do curso de Música com Habilitação em Música Popular e a maioria vindo do Curso de Licenciatura em Música. Como nesse caso também a questão da apreensão pela escuta foi um ponto de convergência entre a demanda dos alunos e a proposta da disciplina, foi proposto o mesmo roteiro que começa pela pentatônica e chega aos modos mais característicos do nosso cancionário, o dórico, o mixolídio e o lídio. Assim como no contexto anterior, nessa turma trabalhamos: em grupo; com a referência do loop como pedal; com células e incisos melódicos que empregassem primeiro a pentatônica, depois os modos; com a voz, o manossolfa e percussão corporal; com a imitação (do professor, inicialmente); com a improvisação com consciência intervalar, a partir de modelos rítmico/melódicos.

As turmas de nível superior passaram, portanto, pelo processo de a que me referi anteriormente. Devo dizer que, em todas as turmas, encontrei estudantes bem dispostos que, ante à proposta do “dó móvel”, aceitaram experimentá-lo, não obstante tivessem uma história pregressa, assim como eu, de formação musical pelo “dó fixo”.

Algo que precisa ser ainda salientado é que este material integra um conjunto pensado para o ensino/aprendizagem em escola de música no Brasil<sup>17</sup>. Pensado em uma sequência começada pela pentatônica, esse material dedicado aos modos é resultado da tomada de consciência de uma função precípua do solfejo, a de conduzir à consciência das relações. De modo que, especialmente pelo emprego de fórmulas melódicas, o material tenciona levar a essa consciência, caminhando por um território relativamente familiar, aos quais poderíamos nos referir como “territórios modais<sup>18</sup>” no domínio da canção popular brasileira.

Além deste ponto, vale demonstrar o diferencial desse trabalho de solfejo, sobretudo no que concerne à participação do corpo: assim como o trabalho em roda, com as células e incisos, também o solfejar acontece com a concomitância da percussão corporal.

---

<sup>17</sup> O outro material se chama “Exercícios pentatônicos com ritmos brasileiros”, também concebido por Abreu.

<sup>18</sup> Na acepção de Wisnik (1989, p., aqui adaptada aos vários territórios modais brasileiros, tanto no sentido de regiões do país como o de culturas delineadas (religiosas, por exemplo, como o Candomblé, no tocante ao uso da pentatônica).

Para explicar claramente como isso acontece, usarei dois recursos: a partitura e o vídeo. Na partitura, irei ilustrar o ritmo corporal e a melodia. Como se trata de ritmo e timbre, associados, a partitura precisará de uma bula. Para não tornar essa ilustração muito extensa, portanto, darei apenas quatro exemplos, cada um contendo um ostinato percussivo diferente.

82  
♩=80

Perc. ♩=80  
tum pa pa tum tum *simile*

Perc.

**Bula:**

*Tchi= Estalo de dedos    Pá= Mão na perna    Tum = Mão no peito*



35  
♩=74

Perc.  
tum tchi tchi pa tum tum *simile*

67  
♩=80

Perc.  
tum pa tum pa (obs.: o legato, neste caso, significa que a mão permanece no peito na duração indicada)

64

90  
♩=90

Perc. ♩=90

9 tum tchi tchi pa tum *simile*

Esta prática do solfejo acompanhado de ostinatos corporais se desdobra, a seguir, em cantar canções e se fazer acompanhar pela percussão corporal.

### 7.5 Concomitância do canto e da percussão corporal<sup>19</sup>

O que dizer do lugar onde a partitura não alcança, não é necessária ou nem mesmo é bem-vinda? Na extensa jornada da afinação da interioridade, esse é o ponto em que um outro caminho, já prenunciado em capítulos anteriores, se abre como possibilidade e leva a uma experiência fundamentalmente rítmica: conjugar o canto e a percussão corporal. O foco desta prática está em trabalhar com variações de celeridade (conferir Cap. 4 - Semiótica da Canção, p. 123) no canto em concomitância com a regularidade de “andamento de base” da canção.

Ao observar musicalmente nossa própria fala, somos levados a perceber que ora aceleramos, ora retardamos o fluxo das palavras; ora acentuamos melodicamente (na região aguda) uma sílaba de uma palavra cujo conteúdo semântico queremos, num determinado contexto, enfatizar; ora pronunciamos uma sequência de outras palavras de maneira átona, num registro médio grave de nossa própria voz<sup>20</sup>. Em uma palavra, nossa fala é intrinsecamente irregular do ponto de vista das durações e alturas, conforme visto no Capítulo 5. A música, por contraste, seria um parâmetro de regularidade.

<sup>19</sup> Neste vídeo, os alunos iniciantes cantam um pequeno trecho “Feminismo no Estácio”, de João Bosco e Aldir Blanc, fazendo-se acompanhar do ritmo de samba, com percussão corporal: <https://youtu.be/jMO0J3Qxvfi>.

<sup>20</sup> O músico Hermeto Paschoal registrou em disco algumas composições que resultam exatamente dessa escuta da musicalidade da fala. À época desses registros, o compositor e multi-instrumentista denominava essa prática de ouvir “o som da aura”. São exemplos desta proposta as seguintes faixas: “Tiruliruli” (do álbum “Lagoa da canoa – Município de Arapiraca”, de 1983); “Pensamento Positivo”, “Aula de Natação” e “Três Coisas” (do álbum “Festa dos Deuses”, de 1992). Hoje em dia tornou-se mais comum essa prática de recortar a fala, retirá-la de seu contexto e transformá-la em material para performances e composições musicais.

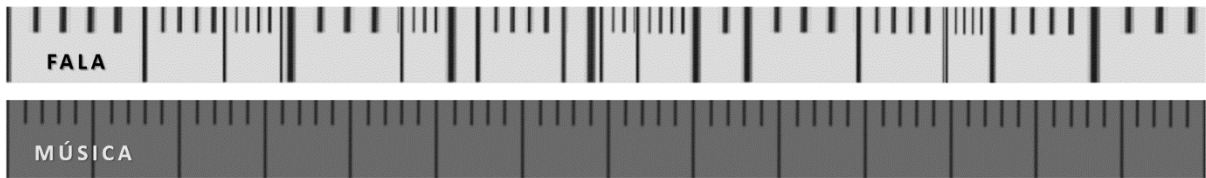


Fig. 40: A irregularidade da fala sobreposta à regularidade do pulso e do metro.

Além disto, outra coisa que inconscientemente fazemos é articular as unidades de sentido. Quanto mais precisos formos nesta articulação, maiores as chances de aumento do fator comunicabilidade. Mas, o mais importante de tudo isso é observar que esses parâmetros da fala não se fixam o suficiente para que a partitura seja um recurso viável para representá-los (SEGRETTO, 2019, p. 178).

Como em toda a extensão da tese, insisto em que estas observações podem ampliar os horizontes musicais dos estudantes, independentemente de terem escolhido o canto como instrumento. No que diz respeito à atividade em si, ela lança luz sobre a experiência de cantar com letra e apenas solfejar. Por um lado, resolver a equação cujos termos são a variação de celeridade da fala *versus* a regularidade pulsante da música pode ser um desafio considerável, mesmo aos músicos mais experientes. Por outro lado, quem se propuser enfrentar o desafio irá, ao menos em parte, contar com a experiência da própria fala, com suas características de irregularidade(s). Nos contextos nos quais tal atividade foi aplicada, o da Musicalização de Adultos e o das aulas de Percepção Musical 3, mostrou-se difícil para alguns, mas estimulante, para a maioria.

Em cada canção, deve-se considerar as possibilidades que o estudante tem de ajustar o ponto de equilíbrio entre “oralização” e “musicalização”, favorecendo a voz que fala dentro da voz que canta, sem perda substancial das qualidades musicais expressas na melodia. A atividade consiste, portanto, em encontrar uma percussão corporal que possa servir de base rítmica para uma determinada canção e fazer simultaneamente as duas coisas, percutir-se e cantar.

m s m Ti-ve sim	m r m r s f m r t, ou-tro gran-de_a-mor an-tes do teu,	l, r t, ti-ve sim
--------------------	---	----------------------


  
 Tum tchi tchi tum tum tcho tcho tum  
 Tum pa pa tum tum pa pa tum

t, t, t, t, r r d O que e-la so-nha-va	d t, l, s, s, s, e-ram os meus so-nhos	f, t, s, e assim
---	---	---------------------



s, l, t, l, m m r s Í-a-mos vi-ven-do_em paz
---



“Tive sim”, Cartola.

**Bula:**

*Tchi = Estalo de dedos    Tum = Mão no peito*  
*Opcional: substituir o “tchi” por “Pá” = Mão na perna*

Para que uma atividade com esta não se enquadre na “categoria de ‘malabarismos musicais’ sem sentido, pseudovirtuosísticos” precisa se conectar ao “significado real do fenômeno musical”. Deste “fenômeno”, a característica principal, como já se sabe, é que suas componentes não devem ser avaliadas em separado. Embora possa haver momentos de se estudar uma ou outra, a própria natureza do “fenômeno” exige o retorno à integração da música e letra. Mas indo um pouco mais além, há um outro aspecto, relativo à voz, que, no meu entender, é o fator que pode afastar essa atividade do perigo de se tornar uma espécie de “ginástica” (BERNARDES, 2001, p. 75 apud HORN, 2017, p. 17). Refiro-me ao que Barthes (1984) denominou “o grão da voz, quando esta se encontra em dupla posição: de língua e de música” (BARTHES, 1984, p. 218 apud TATIT, 2007, p. 266).

Barthes distingue o grão da voz não apenas dos recursos técnicos de execução musical – mas, sobretudo, dos recursos expressivos em que o cantor pretende externar suas emoções subjetivas. [...] o grão da voz depende do ruído, da entonação e da velocidade

para se manifestar[...] é na canção transcorrendo no limiar da fala que se configura o corpo do cancionista, o grão, a voz que canta porque diz e diz porque canta.

TATIT, 2007, p. 267

Nessa atividade aparentemente voltada para o treinamento de uma habilidade musical, qual seja, a de cantar e percutir o próprio corpo, carrega em si um aspecto próprio do universo cancional: a enunciação<sup>21</sup>. Este conceito deve estar presente como o pano de fundo das *alterações de celeridade* pelas quais o estudante recupera as irregularidades próprias da fala, no momento de cantar uma canção e se acompanhar pela percussão corporal. A expressão em destaque é a chave para a realização da atividade, a qual pretendo esclarecer nos próximos parágrafos.

Não há como propor uma atividade com tal engajamento corporal sem levar em conta a percepção de si mesmo e a consciência do corpo, no “presente” da atividade. O “aqui” e o “agora” enunciativos (BENVENISTE, 1974; ZILBERBERG, 1992; TATIT, 2007) compõem o “ponto de ancoragem” enunciativo. Conforme examinados no capítulo 5, os efeitos do andamento sobre o tempo e o espaço no interior do texto cancional fazem com que o momento da enunciação seja, ao mesmo tempo “uma interrupção do ritmo de vida cotidiano” e um restabelecimento da continuidade, agora “sob a égide das oscilações de andamento”.

Em miúdos, enunciar as canções é libertá-las da grade programática das durações, fazendo-se e sentindo-se presente. É importante que se entenda que, a cada sílaba, uma nova deliberação, por parte do intérprete (aqui significa, do estudante) interrompe e reinaugura o progresso da melodia. Embora seja delicado afirmar categoricamente, tudo leva a crer que, para uma realização plena dessa atividade, é preciso estar envolvido sensualmente, ou seja, entregar-se ao prazer e sentir sabor do saber.

*“Presente – é um funcionamento”*<sup>22</sup>

Em entrevista, Tatit (2007) respondeu-me a respeito da atuação dos intérpretes que nos fazem “crer que aquilo que é cantado poderia estar sendo dito”, algo que recorrentemente o autor menciona em seus livros, artigos e outras publicações. Em síntese, sua resposta distingue os intérpretes que apenas “resvalam” as notas (dando o exemplo de Carmem Miranda), daqueles que “melodizam as entoações, para transformá-las em linhas quase instrumentais em cujas

<sup>21</sup> Para recordar alguns conceitos relativos à “enunciação”, cf. página 135.

<sup>22</sup> Valéry, 1973, p 1390, *apud* TATIT, 2007, p. 259.

durações, bem estabilizadas, podem demonstrar todo o seu rendimento vocal” (TATIT, 2007, p. 432). Como ponto de equilíbrio, o autor sinaliza para interpretações em que a “emoção” possa se fazer presente “sem precisar camuflar as entoações”.

Dessas características musicais da fala cotidiana, esta atividade destaca, portanto, as de caráter rítmico. Num foco mais restrito, as diferenças de celeridade, que fazem as sílabas durarem menos (aceleração) ou mais (desaceleração). Empiricamente, podemos notar que as sílabas, na fala, duram frações de segundo e que qualquer estabilização maior que estas frações já fazem a voz “saltar [...] do patamar da fala para o canto” (WISNIK, 1989, p. 33). Num foco um pouco mais amplo, a segmentação em blocos de informação semântica, articulados em certos pontos. Muitas vezes é nestes pontos de articulação que recobramos o fôlego, seja em uma curta inspiração, o equivalente a uma vírgula, ou mais profundamente, após a conclusão de uma ideia, o que equivaleria a colocar um ponto, final ou de interrogação a depender do tonema<sup>23</sup>.

Conforme também visto no Cap. 4, no domínio da canção, esses blocos são chamados “unidades entoativas”<sup>24</sup>, resultantes de recortes de produzidos no encontro da letra com a melodia. Nesse sentido, vale ressaltar, com Tatit (2019)<sup>25</sup> que “um estudo rendoso sobre o lado musical da canção terá sempre que prever o seu compromisso simultâneo com unidades entoativas”. A atividade em questão, do canto associado à percussão corporal, foi proposta com vistas a esse compromisso.

Obviamente, o primeiro momento do delineamento dessas “unidades” acontece na instância da composição, não importando se letra e música são concebidas juntas ou separadamente. Para que uma letra ganhe a ênfase expressiva de uma melodia ou para que uma melodia se torne um modo singular de expressão de um conteúdo linguístico, o reconhecimento das “unidades entoativas” por parte de quem compõe é um dos crivos mais importantes na avaliação da adequação de uma à outra componentes da canção.

Por mais abstratos que possam ser os cálculos dos compositores visando combinar letra e melodia, há uma dimensão mínima de concretude, ainda que seja apenas a de ouvir internamente a própria voz, enquanto experimenta caminhos durante a composição. Mesmo usando só internamente a voz, esta tem o valor convocar a memória do corpo no interior do fazer cancional, contribuindo assim para cálculos subjetivos do compositor. Assim, avaliar o tamanho das frases melódicas pela pressuposição da extensão do fôlego necessário; sentir a

---

<sup>23</sup> Lembrando que a definição de “tonema” foi exposta no capítulo “Semiótica da Canção”.

<sup>24</sup> Cf. p 105 da presente tese.

<sup>25</sup> Esta fala ocorreu em comunicação pessoal com entre mim e Tatit.

ênfase expressiva das notas mais agudas, assim a distensão após os ápices, são recursos que articulam intenções composicionais, entendidas aqui como abstrações, e a realização vocal, sem as preocupações naturais dos cantores, ou seja, apenas como ferramenta de trabalho dos compositores. Deve-se considerar ainda que sobre tudo isso os compositores podem ponderar com base hábito de ouvir canções e, claro, no convívio diário com a língua falada. Tais fatores podem ser articulados ainda a outros de ordem puramente musical, como fórmulas melódicas, padrões rítmicos e harmonia.

Dessa maneira, o cancionista, sujeito da enunciação, ao experimentar as unidades entoativas no ato de criação de sua canção, assume os dois papéis actanciais (de enunciador e de enunciatário) e intuitivamente avalia a verossimilhança entoativa da relação entre a melodia e a letra. Sozinho, sem a presença do ouvinte, ele faz crer e crê. Persuade a si mesmo de antemão, o que assegura a posterior persuasão do público. Assim, as unidades entoativas são gramaticalmente possíveis para o ouvinte na medida em que foram previamente testadas pelo compositor, ambos integrantes de um mesmo universo linguístico-cultural.

SEGRETTO 2019, p. 156

A voz é, portanto, responsável pela “subjativação constante da obra” (TATIT, 2016, p. 130). Conforme visto nos capítulos “Mediações em sala de aula” e “Semiótica da Canção”, a composição - e, nela, as “unidades entoativas” - permanecem virtualizadas até que um intérprete as realize. Mesmo quando é o próprio compositor quem interpreta a obra, é somente no ato do cantar que as virtualidades se tornam de fato acessíveis aos ouvintes. Quando isto é feito por um intérprete, este pode evidenciar ou não o delineamento previsto no “projeto” do compositor (MOLINA, 2014). Por exemplo, pode mostrar as delimitações das “unidades entoativas” e até criar novas faz parte do trabalho de quem canta.

Tratemos, então da interpretação, pois, de certo modo, é nisto que consiste a atividade - do canto e percussão corporal - que ora é o nosso foco. O reconhecimento de tais “unidades”, mais do que levar a avaliar o trabalho do(s) compositor(es) na adequação das componentes cancionais entre si, pode subsidiar interpretações. Quando a isto me refiro, incluo as interpretações por parte dos estudantes de música, não somente os cantores, mas também os instrumentistas e compositores, naturalmente candidatos a arranjadores, algo que muito regularmente se dá no meio profissional. Entendo que, se a canção é o objeto de estudo, é importante que intérpretes e estudantes sejam capazes de reconhecer quando são e quando não são respeitadas as “unidades entoativas” no encontro da melodia com a letra.

Nos dois exemplos a seguir<sup>26</sup>, um de Cartola, outro de Paulinho da Viola, melodia e letra trabalham juntas, promovendo o surgimento de unidades entoativas em pleno acordo com seus

<sup>26</sup> Para o enfoque nas unidades entoativas, nestes casos considero dispensável a representação em partitura.

sentidos musical e linguístico. Por serem recortes plausíveis, na perspectiva de quem usa a língua nas interações comunicativas, os conteúdos linguísticos se apresentam de um modo que não exige novas operações mentais para discretizar as unidades de sentido. Deste modo, além de oferecer-se ao prazer estético, a canção também oferece condições para um entendimento imediato, em função da forma pela qual os conteúdos são expressos.

Alegria era o que faltava em mim uma esperança vaga eu já encontrei

“Alegria”, Cartola

Se um dia meu coração for consultado para saber se andou errado

será difícil negar Meu coração tem mania de amor

Amor não é fácil de achar

“Foi um rio que passou em minha vida”, Paulinho da Viola

Uma vez reconhecidas as “unidades entoativas”, o intérprete/estudante poderá movê-las sobre os trilhos regulares da percussão corporal. A cada interpretação, a melodia cantada poderá se acomodar em *diferentes posições em relação ao metro*, como nestes dois exemplos (sobre a primeira estrofe de “Alegria”, de Cartola):

The figure shows two musical staves. Each staff has a series of rhythmic pulses (represented by vertical lines) along the bottom. Above the pulses, lyrics are written in boxes. Brackets above the boxes indicate the boundaries of 'entative units'. In the first staff, the units are: 'Alegria', 'era o que faltava em mim', 'uma esperança vaga', and 'eu já encontrei'. In the second staff, the units are: 'Alegria', 'era o que faltava em mim', 'uma esperança vaga', and 'eu já encontrei'. The brackets in the second staff are shifted relative to the pulses compared to the first staff, illustrating how the same lyrics can be aligned differently with the underlying metric structure.

Fig.: 41: “Unidades entoativas” sobrepostas à regularidade métrica. Elaboração própria.

É importante ter em mente que a atividade propõe um equilíbrio de atenção entre um aspecto musical, cujo grau de complexidade pode variar de acordo com o desenho rítmico corporal escolhido, e a *enunciação da canção*, ou seja, a atitude de cantar e, ao mesmo tempo,



dizer, ou seja, apropriar-se do sentido da letra e expressá-lo através da linha melódica traçada para este fim. A delimitação das “unidades entoativas” depende dessa *fricção entre o musical e o linguístico*, com especial atenção aos tonemas, ou seja, às terminações de cada segmento.

A unidade entoativa, no domínio da canção, não pode ser definida apenas por critérios acústicos baseados na distribuição dos acentos. Em contato com a letra, esses segmentos perdem a autonomia e passam a depender das sequências linguísticas para uma exata definição de cada unidade. De todo modo, uma vez determina a unidade, a região acústica mais importante em termos de concentração da tensividade é a terminação. Trata-se do componente que N. Tomás chamou de *tonema*.

TATIT, 2007, p. 170 (grifo do autor).

De um modo geral, as unidades entoativas são preservadas nas canções, exatamente porque os compositores, conforme já dito, dispõem do “termômetro” da língua falada (SEGRETTO, 2019. p. 91). Porém, às vezes sucede de nos depararmos com composições que propõem um improvável recorte na mensagem linguística, caso a voz estivesse a serviço somente do que é dito em palavras. É preciso observar caso a caso em sua singularidade, de cada passagem, sem necessariamente buscar acertos ou erros. Vejamos dois exemplos em que uma cesura é imposta à letra no seu encontro com a melodia:

Pe-la cons-ta - ta - ção de que a a - ra - nha vi-ve\_\_ do\_\_ que te - ce  
*tonema suspensivo*

“Oriente”, Gilberto Gil.

E há tem - pos\_\_ nem\_\_ san - tos\_\_ têm\_\_ ao\_\_ cer - to a\_\_ me - di-da da\_\_ mal - da - de  
*tonema conclusivo* *tonema conclusivo*

“Há tempos”, Renato Russo, Dado Villa Lobos & Marcelo Bonfá.

Em cada um destes exemplos, notam-se cesuras pouco justificáveis do ponto de vista da letra. Mas, conforme já visto, o reconhecimento destas cesuras não se dá somente pela questão das pausas, pois sofre também a influência da percepção dos *tonemas*. No primeiro exemplo, o

*tonema* ascendente em “aranha” traz um sinal, por mínimo que seja, de sugestão de prosseguimento. Daí então, bastaria ao intérprete suprimir a pausa, original da composição, para refazer a integridade do sentido expresso em “pela constatação de que a aranha vive do que tece”.

The image shows a musical score in 3/4 time with a key signature of two sharps (F# and C#). The melody is written on a treble clef staff, and the bass line is on a bass clef staff. The lyrics are: "Pe-la cons-ta - ta - ção de que a a - ra - nha vi-ve\_ do\_ que te - ce". A box highlights the melody for the phrase "de que a a - ra - nha".

**Bula:**

*Tum = Mão no peito Opcional: substituir o “tchi” por “Pá” = Mão*

No segundo, porém, além da pausa maior - entre “os santos” e o complemento “têm ao certo a medida da maldade” - os *tonemas* descendentes confere um aspecto terminativo, mais sutil em “tempos”, mais acentuado em “santos”. Neste caso, com respeito à “oralização”, há de fato, um sinal de “menos” (para lembrar o Quadro das direções tensivas) na própria estrutura da composição.

Cabe observar, portanto, que nem toda canção permite ao intérprete a aproximação de partes de uma mesma “unidade entoativa” que porventura estejam separadas por pausa. Vejamos estes exemplos em que há tanto a cesura quanto o tonema descendente:

The image shows a musical score in 3/4 time with a key signature of two sharps (F# and C#). The melody is written on a treble clef staff. The lyrics are: "Des-ba-ra-ti - na não dá prafi-car i -mu - ne ao teu a mor que temchei ro de coi sa ma lu - ca". A blue arrow points to a descending note in the melody for the phrase "i -mu - ne". A dashed red box highlights the end of the first phrase and the beginning of the second phrase, indicating a caesura.

“Lança perfume”, Rita Lee e Roberto de Carvalho

Quando e-le fe-re fe-re fir-me e dói\_ que nem\_ pu - nhal

quan-do e-le in-co-ca a-té pa - re-ce um pe - ga na\_ ge - ral

“Kid Cavaquinho”, João Bosco e Aldir Blanc.

Em que pese haver tanto a cesura (pausa) quando terminação descendente [observe-se os tonemas em “(i)mu-ne”; “que nem”; “(pe)ga-na”], de fato descontinuando “unidades entoativas”, há fatores que concorrem para a continuidade. O principal deles é o andamento de base acelerado, próprio das canções temáticas<sup>27</sup>, que encurta as durações dos sons e, habitualmente, das pausas. A formação de temas também é um aspecto de continuidade que interfere positivamente nos dois casos, fazendo com que, apesar da nítida cesura, não haja um grave comprometimento do entendimento da mensagem linguística. Nestes casos, percutindo o corpo e cantando, o intérprete/estudante poderia manter a regularidade proposta na composição original.

Para ficar mais claro como o andamento é crucial para que se torne mais problemática a cesura em meio a uma unidade entoativa possa, trago este exemplo:

Quem de vo - cês se cha-ma Jo - ão? Eu vim\_ a - vi-

sar a\_ mu - lher de - le deu à luz

“Mais uma boca”, Fátima Guedes.

Seja qual for a situação, o intérprete/estudante irá testar até o limite a maleabilidade da estrutura criada pela integração letra e melodia, para que tenha condições de sentir se é possível e o quanto é desejável trabalhar sobre essas unidades, sem forçar a concepção musical

<sup>27</sup> Conferir no “Capítulo 5” o conceito.

que está em jogo. E, claro, haverá muitos casos em que a pausa é um recurso poético, expressão que cria, propositalmente, um vazio, em que pode caber o espanto, a dor, a expectativa ou qualquer outro atributo do espírito...

Não é céu  
 so-bre nós  
 de-le es-sa noi - te não vei-o e mui-to me-nos vai o di- a che - gar

... ou um recurso de estilo, como no caso desta moda de viola, em que as frases melódicas interrompem palavras e “unidades entoativas”:

#### Moda de viola

Ai lá no bai - rro a-on-de eu mo-ro as-sim o pes-soal pro-  
 sei-a que os cam - pe-ão da re-don - de-za da mi - nha fa-ma re - ceia  
*rit rall.*

“Derrota”, Tião Carreiro e Pardinho<sup>28</sup>

<sup>28</sup> Observação: a pulsação é absolutamente irregular, pois na moda de viola quem rege a temporalidade é o texto. Portanto, os compassos são sugestões de organização mental, advindas dos recortes frasais e das acentuações. O que está em jogo aqui não é a representação em partitura, que de fato não entra na atividade, mas justamente as questões temporais que são apreendidas por meio da escuta e operacionalizadas na prática do canto.

Há ainda que se considerar os casos em que a integração letra e melodia é de tal modo estruturada que não há muita margem de manobra para o intérprete, no sentido de reformular seu programa de durações. Refiro-me aos casos em que o programa rítmico é definido com tal precisão que tende a ser definitivo. Neles, promover as referidas variações de celeridade a favor da expressão “da voz que fala dentro da voz que canta” torna-se mais difícil, exige o domínio do ritmo e das características da oralidade, ambos em alto grau. Para ilustrar isto, escolhi a primeira estrofe da canção “Luz”, de Djavan. Primeiramente, apresento uma proposta de visualização<sup>29</sup> que dispõe espacialmente os versos, sugerindo que unidades de sentido poderiam interferir no recorte da melodia.

No burro

a canga

Na menina

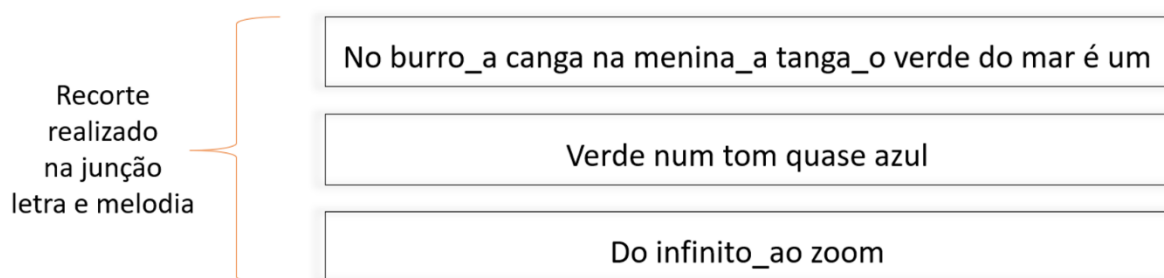
a tanga

O verde do mar é um verde num tom quase azul

do infinito

ao zoom

No encontro da letra com a melodia, no entanto, os recortes não são exatamente os que se corresponderiam a “unidades entoativas”:




<sup>29</sup> Agradeço a Júlio Abreu as sugestões e contribuições para esta visualização da estrofe.

*Com suingue*

No bur-ro a can-ga da me-ni-na a tan-ga o ver-de do mar é um\_  
 Ver-de num tom qua-se a- zul do in-fi ni - to ao zoom

“Luz”, Djavan.

Mas o exemplo foi escolhido porque, de fato, desenvolve a questão.

Por um lado, conforme foi dito, as cesuras produzidas no encontro da melodia com a letra não favorecem o sentido linguístico. Por outro, o tonema<sup>30</sup>  ascendente em “é um” sugere prossecução, o que, a meu ver, atenua a separação entre “o verde do mar “é um” \_\_\_\_\_” verde num tom quase azul”.

De fato, o rigor e o vigor rítmico que caracteriza essa e outras canções de Djavan dificultariam a um intérprete e, mais ainda, a um estudante iniciante a busca de reconectar os versos “o verde do mar é um” e “verde num tom quase azul”. O que se vê é que no projeto da composição, mesmo com todo o suingue, há pouca margem para flexibilizar a estrutura rítmica na qual se integram melodia e letra. Assim, entre a “musicalização” e a “oralização”, esse exemplo apresenta seu ponto de equilíbrio pendendo mais para a primeira, ou seja, em favor de um desenho rítmico/melódico muito determinado. O sacrifício, em certo grau, das unidades de sentido linguístico é compensado pela “emoção da ideia quando ginga”<sup>31</sup>.

É, portanto, da ginga, da “levada”, da “língua da percussão” que se trata a atividade de cantar e percutir no próprio corpo.

*Eu canto pro rei da levada  
 Na lei da embolada  
 Na língua da percussão  
 A dança mugango denço  
 A ginga do mamulengo  
 O charme dessa nação*

“Jack soul brasileiro”, Lenine

<sup>30</sup> Cf. página 103.

<sup>31</sup> Referência à canção “O futebol”, de Chico Buarque.

Ao convidar o estudante a associar a percussão corporal ao canto, o que está implicado é nada menos que buscar o “grão da voz” (BARTHES, 1984 apud TATIT, 266) em concomitância com a regularidade rítmica. Essa dupla atenção faz com que seu caminhar seja um meneio, um pé na “musicalização”, outro na “oralização”.



Para percorrer essas suas linhas paralelas, o avanço, naturalmente, precisa se dar em ambos os contextos. Isto significa: desafiar-se e buscar crescer musicalmente, mas avaliar-se também pelo crivo da persuasão da fala por trás do canto.

Isto significa trabalhar, intuitivamente, a partir da experiência com a fala, com atenção aos seguintes pontos:

- a distinção das “unidades entoativas”; (TATIT, 2016)
- a delimitação de tais unidades por cesura (pausa ou “respiração”, no sentido musical do termo);
- a reintegração de unidades que, porventura, estejam cindidas no projeto do compositor
- a regularidade subjacente da levada

A acentuação é um dos aspectos musicais que deverá ser levado em conta em qualquer experimentação de aceleração e desaceleração silábica, característica da fala aplicada ao canto. Afinal, a relação entre a letra e a melodia cria possibilidades de acentuação em níveis diferentes, sílaba, palavra e frases (SEGRETTO, 2019). Por menores que sejam, as variações (propositais) de celeridade no canto do intérprete/estudante poderão mobilizar as acentuações presentes no projeto do compositor. Assim, enquanto canta e percute, com regularidade, o próprio corpo, o intérprete/estudante irá experimentar deslocar as sílabas, palavras ou mesmo “unidades entoativas” inteiras, mas sem negligenciar a questão da acentuação.

Conforme visto, a atividade também permite avaliar quais canções apresentam maior ou menor maleabilidade em seu constructo formado por letra e melodia, sentir o quão flexível, ritmicamente, uma determinada canção pode ser. Cada composição já apresenta, em toda a sua extensão, uma proposta de equilíbrio entre os polos opostos da “oralização” e da “musicalização”. Ao dizer proposta, reservo para a instância da manifestação (interpretação) a concretização desse equilíbrio – que, a propósito, pode variar em cada parte da canção, por

exemplo, estrofes pendendo para a “oralização” e um refrão mais estável ritmicamente, pendendo, portanto, para a “musicalização”.

Uma atividade como esta incide diretamente sobre habilidades rítmicas, mas também atinge outras competências relacionadas à expressão da frase melódica e ainda, a depender do caso, pode ser necessário que sejam levadas em conta questões relacionadas ao ouvido harmônico, pois ao atrasar ou adiantar sílabas/notas do canto, pode advir alguma incompatibilidade entre melodia e harmonia. Deste modo, essa atividade aparentemente simples pode envolver múltiplos aspectos musicais, mas sempre articulados com o texto.

Por fim, resta dizer que essa atividade foi pouco experimentada individualmente pelos estudantes. Por um lado, pelo fato dos alunos da FEA serem por demais iniciantes, com eles trabalhei somente alguns exercícios de imitação que usam a concomitância envolvida nessa atividade. Por outro, nos contextos de nível superior, ainda que houvesse espaço para muitas de minhas experimentações de pesquisa, o cumprimento das ementas e do cronograma de avaliações nos ocupavam tremendamente. Ainda assim, a descrição pormenorizada e as reflexões aqui apresentadas se justificam porque, a meu ver, esta é uma atividade intrinsecamente ligada à natureza híbrida da canção. Neste link é possível ver alunos da FEA no exercício dessa concomitância do canto com a percussão corporal: <https://youtu.be/jMO0J3Qxvfl>.

## **7.6 A experiência com a disciplina “Fundamentos de harmonia”**

No penúltimo semestre do desenvolvimento da pesquisa, atuei como docente da disciplina “Fundamentos de harmonia”, em escola de nível superior. A rigor, foram quatro meses de trabalho. Considerando as reflexões apresentadas sobretudo no subcapítulo “Centralidade da melodia no interior do sistema tonal”, bem como a curta duração da disciplina, decidi incorporá-la à pesquisa, apesar de esta já se encontrar em sua fase final.

Nestas poucas linhas, irei relatar e avaliar a experiência, cujo contexto é o de uma disciplina sem pré-requisitos, em um curso que não realiza nenhuma triagem no momento da entrada dos alunos. Pode-se dizer então que, mesmo sendo um curso de nível superior, o trabalho esteve muito próximo da Musicalização de Adultos oferecida pela FEA a um público diletante.

A conexão entre as práticas nessa disciplina e o contexto geral da pesquisa se dão pela centralidade da melodia. Esta é, a um só tempo: a principal componente musical segundo a Semiótica da Canção; o foco nas atividades de solmização; o elemento presente tanto nas expressões musicais cujas características modais são mais salientes, quanto nas que são



claramente tonais; o traço de identidade capaz de remeter o ouvinte a uma composição inteira, mesmo quando diante de somente um fragmento, o que tem um valor muito especial no tocante à memória e compreensão da linguagem.

Dentro dos limites traçados pelo contexto da disciplina, apresentei aos alunos uma síntese do conteúdo dos capítulos, para que tivessem condições de compreender que o sistema tonal se constitui a partir de uma sucessão de transformações, processadas ao longo de séculos, que, ao mesmo tempo, são decorrências (de) e trazem implicações (para) a escuta musical, especialmente no Ocidente. No conjunto dessas transformações, sublinhei as alterações na questão da mútua interferência na percepção do sucessivo e do simultâneo. E, sobretudo, quis deixar claro que o sistema tonal não se reduz à harmonia, e que poderíamos compreender uma parte significativa de seus fundamentos a partir da observação da melodia.

Em que pese a sempre controversa questão da precedência, da harmonia em relação à melodia e vice-versa, propus a priorização da melodia com base, sobretudo, na sua importância não somente no sistema tonal, mas nas canções populares. Contudo, é importante sublinhar: priorização não pressupõe precedência. Alinho-me com aqueles que entendem que as componentes do sistema tonal são interdependentes (CAMPOLINA<sup>32</sup>, 2002, p. 163).

Desta maneira, pretendi que os alunos entendessem que a disciplina não estaria identificada nem com o ensino tradicional de Harmonia, voltado para a escrita (normalmente a quatro vozes), nem com o modelo de disciplina que, com o nome de “Fundamentos de Harmonia”, visa “análise para instrumentistas e cantores” (CAMPOLINA, 2002, p. 159). Não excluindo a apreciação e, circunstancialmente, alguma análise, mesmo que superficial, de melodias de canções, do ponto de vista de suas características tonais, propus também que a disciplina um desenvolvimento baseado na criação. Esta se daria dentro de uma progressão ordenada, com o propósito didático de permiti-los se apropriarem de alguns conceitos fundamentais. Deste modo, foi criado um percurso para os quatro meses de aulas, no qual se pudesse compreender conceitos fundamentais de harmonia.

Contudo, antes de descrever quais foram esses conceitos e por meio de quais propostas foram trabalhados, é preciso dizer que era sabido que, num curso sem pré-requisitos para a entrada de alunos, e com apenas um semestre para tal disciplina, não poderíamos almejar algo muito sólido. Permaneceríamos em um estágio introdutório. De certo modo, isto não nega o delineamento geral da pesquisa, que não pretendeu, em nenhum momento, trabalhar em estágios muito avançados da formação musical.

---

<sup>32</sup> No caso, Campolina (2002) está assumindo como “sua posição” a relação de interdependência apontada pelo seu entrevistado (P6) que, por sua vez, está reproduzindo uma fala recorrente de seu professor, Koellreutter.

### 7.6.1 Um começo pela música caipira

Conforme visto em “A consumação da noção de acorde na transição modal/tonal” (cf. p. 238), a questão da reificação do acorde como um parâmetro da escuta é um dos impulsionadores da transformação estética que se dá na construção do tonalismo. Não esquecer que o conceito de inversão (do acorde) é imprescindível para tal reificação. Vimos também, em “Centralidade” que não existe obrigatoriedade em usar as três notas da tríade para que se possa compreender o acorde.

Por estas razões, a primeira proposta feita aos alunos foi, para sua surpresa, o trabalho de ouvir, memorizar e cantar peças do universo da música caipira, sendo que cada dupla de alunos deveria escolher a sua, dentro de um quadro de sugestões que ofereci<sup>33</sup>. A principal razão para a escolha desse universo musical é que nele as melodias são as principais responsáveis pela descrição do percurso harmônico. Tudo se circunscreve a um domínio plenamente tonal, e, provavelmente em função das afinações do instrumento, quase exclusivamente o modo maior<sup>34</sup>. Isto também concorreu para que eu escolhesse a universo da música caipira como ponto de partida, afinal, além de tonais, as obras estariam, via de regra, dentro do modo maior, no qual os alunos, sobretudo iniciantes, têm maior desenvoltura.

Nesse universo, o andamento e o ritmo são os grandes responsáveis pelo caráter da música, uma vez que há poucos casos de uso do modo menor.

se um modista pretende contar uma história triste, um lamento, uma tragédia passional, ele irá se utilizar, provavelmente, de uma moda-de-viola ou de uma toada, ritmos estes, mais adequados ao propósito do tema; se ele tiver em mãos uma letra mais divertida, uma sátira, uma rixa, um desafio ou um tema de caça e pesca, é muito provável que ele recorra ao cururu; de um arrependimento à querência deixada em busca de conforto na cidade grande, da volta às origens campestres, assim como de uma exaltação da natureza e da beleza e simplicidade da vida no campo pode nascer uma guarânia, uma querumana ou um cateretê.

MARIN, 2007, p. 17

Isto corrobora o que na Semiótica da Canção é axial: a relação entre o andamento e a junção sujeito e objeto (TATIT, 2007, p. 44-57). Conforme visto no Capítulo 5, as canções aceleradas podem ser consideradas “canções de celebração” da proximidade entre sujeito e

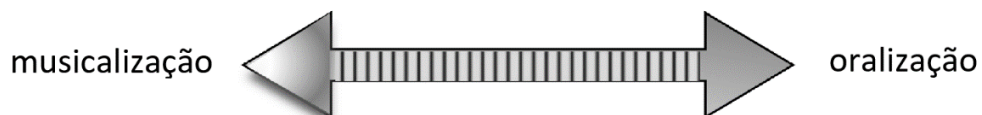
<sup>33</sup> Elegi a dupla “Tião Carreiro e Pardinho, por apresentarem características regulares em toda a extensão de sua obra: muitos exemplos a capella; contexto harmônico absolutamente tonal; vozes que não caminham o tempo todo em paralelo; letras que variam entre o humor e o drama característicos desse universo das modas de viola.

<sup>34</sup> “Ivan Vilela acredita que a raridade de músicas em tonalidades menores na música caipira se deva ao fato de a viola caipira possuir, essencialmente, afinações abertas. Dessa forma, além de impossibilitar o completo e rápido domínio nas tonalidades menores, o caipira, ao tocar as cordas soltas da viola, já fica imbuído da sensação produzida pelo acorde maior, e conseqüentemente, confecciona a melodia da obra neste modo”. (Marin, 2007, p. 17, referindo-se ao professor, pesquisador e violeiro Ivan Vilela).

objeto, enquanto que as canções desaceleradas tratam dos “sentimentos de falta”. Não é muito dizer que isto precisa ser entendido no contexto da teoria, que obviamente, transcende uma interpretação imediata desses dizeres.

Sabendo que esse universo conta com uma grande variedade de ritmos<sup>35</sup>, veremos dois exemplos, um mais acelerado, outro menos. No caso mais acelerado, um pagode caipira. Este se encaixa perfeitamente na descrição de Marin (2007), pelo aspecto divertido que a letra apresenta. Vozes e instrumentos obedecem a um ritmo regular, em um jogo de acentuações ao qual se submete também a letra. O outro exemplo é uma moda de viola. Neste caso, o ritmo é irregular como o da fala, uma vez que o mais importante na moda é a expressão do texto. Após um pontual rasgueio na viola (ou violão), gesto que serve para afirmar a tonalidade da moda, as vozes desenvolvem suas narrativas, sustentando melodias interdependentes, que se relacionam juntas formam sucessivas relações de terças e/ou sextas ou, eventualmente, algum intervalo diferente destes, por motivos harmônicos.

Deste modo, além de favorecer a abordagem do sistema tonal, ao descrever a harmonia por meio das melodias, as músicas escolhidas apresentam esse outro aspecto digno de nota, concernente ao ritmo e às variações de andamento. Recapitulando o que foi desenvolvido no Capítulo 5, na integração melodia e letra, as regularidades e irregularidades do ritmo formam um dos aspectos pelos quais se pode graduar a oscilação entre “musicalização” e “oralização”.



Ao solicitar um trabalho que visasse a escuta, apreensão, memorização e performance, sem contato com notação, meu objetivo foi enfatizar a sensorialidade no estudo da melodia e harmonia tonais, além de possibilitar as sensações de direcionamento tonal, o ritmo. Assim sendo, os dois exemplos a seguir são apenas ilustrativos, pois a atividade em questão prescindiu do uso de partitura.

---

<sup>35</sup> Por ocasião da pesquisa, consultei o Prof. Dr. Ivan Vilela, pesquisador e violeiro com extenso conhecimento a respeito da variedade de estilos dentro do gênero. Foi o professor que me sugeriu usar o termo “música caipira”, como um termo “guarda-chuva”, e dentro dele distinguir os estilos a partir do ritmo, como fiz com relação aos exemplos. Contou-me que, nesse universo, são ao menos dezesseis ritmos. Também me apontou o equívoco, na sua opinião, de considerar tudo moda de viola, sendo que este termo se aplica somente aos casos específicos, em que o texto exige que a música se adapte a ele, criando qualidades muito específicas nesse estilo

Tônica

3 3 3

Eu já con-ser-tei re - ló-gi-o à mei - a noite no fun do d'á - gua

Dominante

3 3 3

Sem le-van-tar o ta - pe-te com mui-ta cla-se ti-reu o ta - co

3 3 3

Eu já gan-hei u-ma guer-ra sem dar um ti - ro e não é men - ti - ra

Tônica

3 3 3

Já fui no fun-do da Ter - ra e vol-tei de lá sem fa-zer bu - ra - co

“Azulão do reino encantado”, Tião Carreiro e Pardinho.

Neste primeiro exemplo, além das características francamente tonais expressas pelas melodias, em relação ao ritmo, um programa de durações se estabelece claramente, caracterizando, neste caso, um “pagode caipira”. Essa estabilidade pode ser considerada um agente facilitador da execução à duas vozes, ao mesmo tempo em que torna a transcrição em partitura algo menos problemático. Não obstante a regularidade do ritmo e o desenvolvimento bem comedido das melodias, a afinação a duas vozes não foi, ao menos na experiência com este grupo, algo facilmente alcançável. Avalio que isso se deva ao fato de serem iniciantes<sup>36</sup>, e que, mesmo cada melodia sendo deveras simples, o casamento das vozes depende de qualidades

<sup>36</sup> É válido dizer que a disciplina em questão se situava no terceiro semestre de curso, mas, conforme dito, não havia nenhum pré-requisito para o ingresso no curso, então, a expressão “iniciantes” aqui empregada, justifica-se apenas na perspectiva do estudo formal, ou seja, não nega a experiência musical de outra natureza que, porventura, o aluno apresente.

perceptivas ainda não desenvolvidas pelos estudantes que participaram. Isto reforça o entendimento de que, se houver uma meta clara como a consciência das relações entre alturas, não há como queimar etapas. Mesmo que seja usada uma abordagem que prescindia da teoria, da notação e abrace outros repertórios, caso o estudante não tenha passado por um processo de desenvolvimento da percepção, dentro ou fora da escola, isto se tornará evidente em diversas situações.

No próximo exemplo musical, se comparado ao primeiro, há um aumento no índice de “oralização”. Ainda que se possa depreender um programa rítmico, sua execução não obedece a uma pulsação regular, por tratar-se, conforme atestou Vilela (2020), de uma “moda de viola”. A melodia se desenvolve oscilando entre tal programa e o ritmo da fala. À execução a duas vozes, neste caso, se acresce mais uma dificuldade, além da afinação: a articulação síncrona nas palavras em pulsação irregular.

Na - que - le - es - tra - dão - de - ser - to, u - ma - boi - a - da - des - ci - a - Pras

ban - das do A - rag - uai - a - pra - fa - zer - a - tra - ves - si - a

“Travessia do Araguaia”, Tião Carreiro e Pardinho.

Na representação acima, aplica-se ao programa rítmico depreendido um complexo sistema de setas indicando variações de celeridade. Embora conceitualmente mais precisa, uma representação assim é bem menos viável que a de uma temporalidade regida pela fala, que resulta em outra forma de notação, como a de um recitativo<sup>37</sup>:

<sup>37</sup> Como um dos responsáveis pelas transcrições (em partitura) das canções de Elomar, testemunhei a necessidade de usar, em vários casos, esse tipo de notação sem compasso e com as hastes separadas, à maneira de um recitativo. De fato, a obra do compositor apresenta vários exemplos de canções com pulsação irregular, dentre outras características peculiares.

Na - que - le - es - tra - dão de - ser - to u - ma boi - a - da des - ci - a

Pras ban - das do A - ra - guai - a pra fa - zer a tra - ves - si - a

“Travessia do Araguaia”, Tião Carreiro e Pardinho.

No universo das modas de viola, além das harmonias rigorosamente circunscritas às funções tonais básicas, encontram-se muitos exemplos em que a pulsação é irregular, oscilando segundo a expressão da letra, muitas vezes uma história narrada. O gênero foi escolhido, inicialmente, pela simplicidade harmônica que o caracteriza, mas trouxe uma qualidade a mais: a de ilustrar, de modo acessível a um público iniciante – mesmo no nível superior – como é uma música que tem pulsação, porém, irregular. Exemplos extraídos desse universo foram usados noutras turmas que participaram da pesquisa, com a mesma finalidade ilustrativa.

Além dos motivos apresentados, incluir algumas amostras da música caipira pareceu-me relevante como um gesto de resistência ao seu desaparecimento. Independente de, como professor, eu ter ou não intimidade com esse universo (e, de fato, não tenho), suas qualidades de música e letra foram, durante as aulas, motivadoras de reações emocionais dignas de nota, tanto minhas quanto dos estudantes. Embora o contexto apresentado seja o de uma disciplina cujo nome é “Fundamentos de Harmonia”, a percepção dos fenômenos musicais de maneira integrada (Campolina, 2002) pareceu atender melhor às necessidades dos alunos do que triá-los e eleger exclusivamente de funções tonais, quer fossem expressas por melodias ou não.

Se essa primeira atividade possibilitou a experiência viva do cantar, do narrar, do ouvir e, por que não dizê-lo, do se emocionar, a seguinte convidaria ao estudo voltado para a criação de enunciados melódicos próprios, a partir de rudimentos do sistema tonal, vistos no capítulo “Hibridismo tonal/modal: consumação do acorde”.

### 7.6.2 Pares ordenados

O exercício dos pares ordenados foi o embrião da formação de melodias com sentido harmônico. Conforme dito em , na passagem do modal para o tonal, um aspecto importante de ser levado em conta é que as melodias passam a girar não em torno ao centro, mas à tríade principal do tom. O caminho de um grau ativo a um grau inativo (GOETSCHIUS, 1892) é a mais sintética tradução da essência do sistema, ou seja, o caminho do que não é repouso ao repouso. Esta mesma formulação foi proposta por Abreu, em cursos de Musicalização de Adultos, na FEA, nas décadas de oitenta e noventa.

No momento inicial da atividade, a tarefa é cantar os pares formados por graus ativos e inativos. Como nessa etapa não há grandes exigências do ponto de vista articularório e rítmico, aqui, de fato, não faria diferença cantar com os nomes relativos das notas ou com os números correspondentes aos graus. Conservei o uso dos nomes relativos apenas em nome da coesão com as outras em que este uso é fundamental.

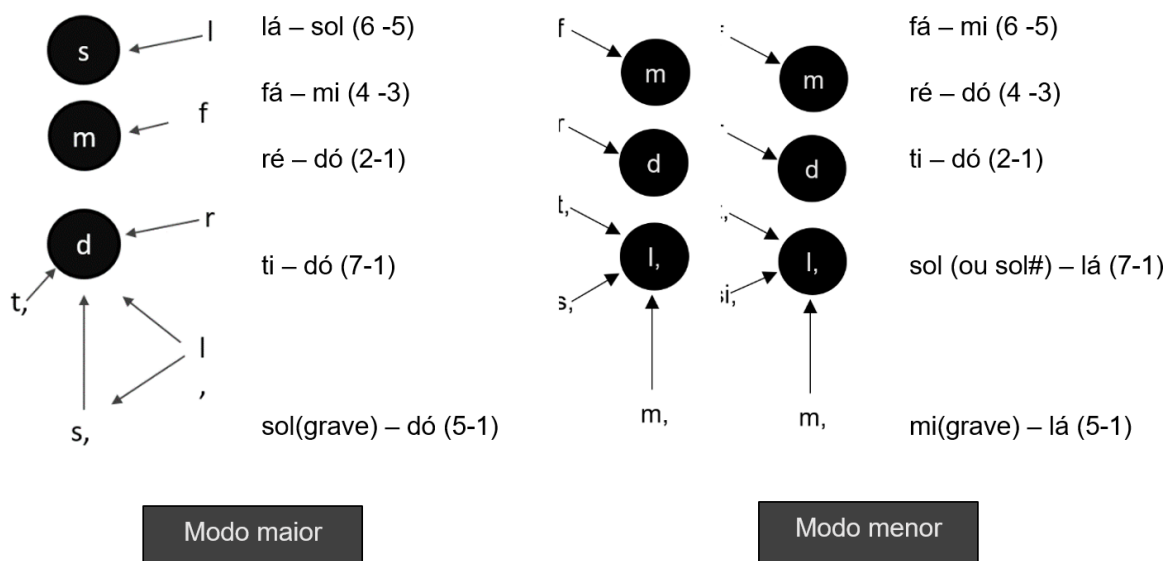


Fig. 42: Pares ordenados nos modos maior e menor. Elaboração própria.

Com vistas a um progresso consistente, propus começar por explorar, com ritmo livre, todas as combinações a partir de cada um dos graus ativos, usando os gestos do manossolfa como recurso mnemônico.

Pares começando pelo 2º grau	Pares começando pelo 4º grau	Pares começando pelo 6º grau
r-d / f-m / l-s / t,-d / s, -d	f-m / l-s / t,-d / s, -d / r-d	l-s / t,-d / s, -d / r-d / f-m
r-d / l-s / f-m / t,-d / s, -d	f-m / t,-d / s, -d / r-d / l-s	l-s / f-m / t,-d / s, -d / r-d
r-d / t,-d / f-m / l-s / s, -d	f-m / l-s / s, -d / r-d / t,-d	l-s / s, -d / r-d / t,-d / f-m
r-d / s, -d / f-m / t,-d / l-s	f-m / t,-d / l-s / r-d / s, -d	l-s / r-d / s, -d / f-m / t,-d
r-d / s, -d / f-m / l-s / t,-d	f-m / l-s / t,-d / r-d / s, -d	l-s / t,-d / r-d / s, -d / f-m
r-d / s, -d / l-s / f-m / t,-d	f-m / t,-d / r-d / s, -d / l-s	l-s / f-m / t,-d / r-d / s, -d
r-d / s, -d / l-s / t,-d / f-m	f-m / t,-d / r-d / l-s / s, -d	l-s / f-m / t,-d / s, -d / r-d

Pares começando pelo 7º grau	Pares começando pelo 5º grau (abaixo)
t,-d / s, -d / r-d / f-m / l-s	s, -d / r-d / f-m / l-s / t,-d
t,-d / s, -d / r-d / l-s / f-m	s, -d / r-d / l-s / f-m / t,-d
t,-d / f-m / l-s / s, -d / r-d	s, -d / r-d / t,-d / f-m / l-s
t,-d / l-s / r-d / s, -d / f-m	s, -d / f-m / t,-d / l-s / r-d
t,-d / r-d / s, -d / f-m / l-s	s, -d / f-m / l-s / t,-d / r-d
t,-d / r-d / s, -d / l-s / f-m	s, -d / l-s / f-m / t,-d / r-d
t,-d / r-d / s, -d / f-m / l-s	s, -d / l-s / f-m / r-d / t,-d

Fig. 43: Sequências de pares ordenados no Modo Maior. Elaboração própria.

Após esta etapa<sup>38</sup>, sugeri aos estudantes que cantassem sequencias de cinco pares, na ordem que quisessem, improvisadamente.

### 7.6.3 Tríades somadas aos pares ordenados

<sup>38</sup> Esta é uma adaptação de minha própria experiência, quando, aos dezessete anos, fui aluno de Abreu, na FEA. Naquela época, Abreu empregava números ao invés de nomes.



Uma vez que alcançassem fluência da alternância entre os pares, a etapa seguinte foi a de combinar o fundamento da tríade do primeiro grau com os pares. A partir deste ponto, considerando o estágio de musicalização dos participantes, a tarefa se desenvolvia não como uma dinâmica improvisatória, mas um exercício de elaboração criativa mais detida, que poderia, por exemplo, ser feito em casa e trazido como um produto.

Exemplos de incisos melódicos em modo maior, enunciados pelos estudantes:

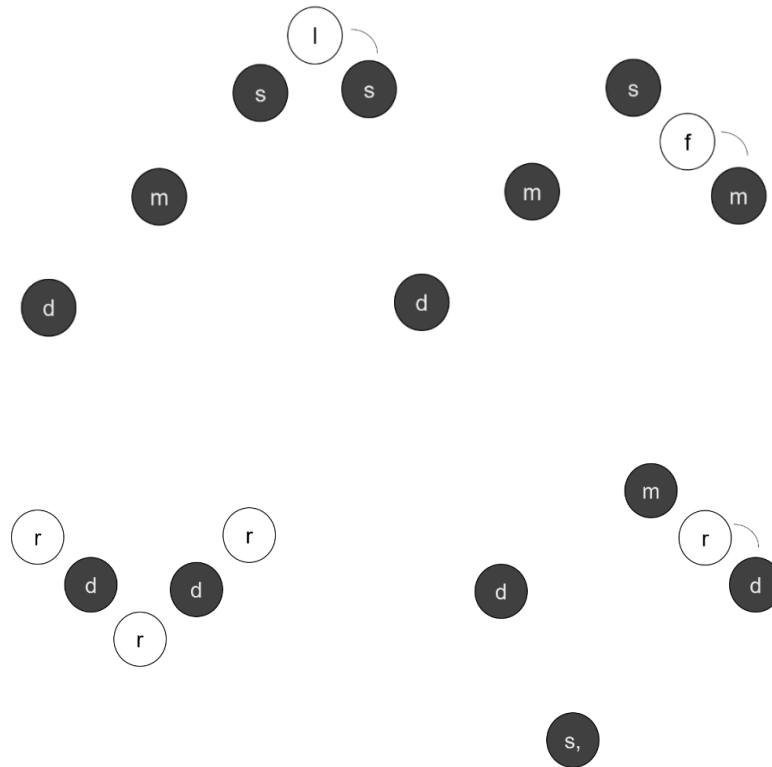


Fig. 44: Incisos melódicos conciliando a tríade da tônica e os pares ordenados. Elaboração própria.

O propósito desta atividade foi torná-los, paulatinamente, sujeitos da enunciação, ainda que em modestos enunciados musicais. O importante é que tivessem claramente um sentido tonal, com respeito às relações entre alturas. A meu ver, isto se diferencia profundamente do trabalho a partir de melodias prontas, como nos métodos tradicionais métodos de solfejo. Além do foco não estar na leitura, as melodias, estas eram produto da elaboração do próprio estudante<sup>39</sup>. Mesmo com o direcionamento pré-determinado, afinal o exercício e criação se inseria no contexto da disciplina de Fundamentos de Harmonia, percebi que a relação com a matéria em questão, o tonalismo, ganhou uma conotação diferenciada, se tomar como referência minha própria experiência de estudante e os outros exemplos que conheci como docente.

<sup>39</sup> A questão da apropriação da linguagem foi discutida no capítulo “Reflexões sobre dispositivos didáticos”.

É válido lembrar que a proposição de haverem três funções principais (RIEMANN, 1905), “altera a concepção e interpretação do sistema, gerando reflexos sobre a prática de ensino. O primeiro deles é sobre a percepção.” (CAMPOLINA, 2002 p. 79). No meio da música popular ocidental, tornou-se a teoria harmônica predominante. Seria impossível desconsiderar tais fatos mesmo numa disciplina de caráter introdutório. Mas a proposta dar ênfase à melodia é, com efeito, muito distinta da abordagem mais recorrente.

A última etapa da atividade consistia em usar tríades principais das funções de subdominante e dominante, conjugadas com os pares ordenados, como nestes exemplos:

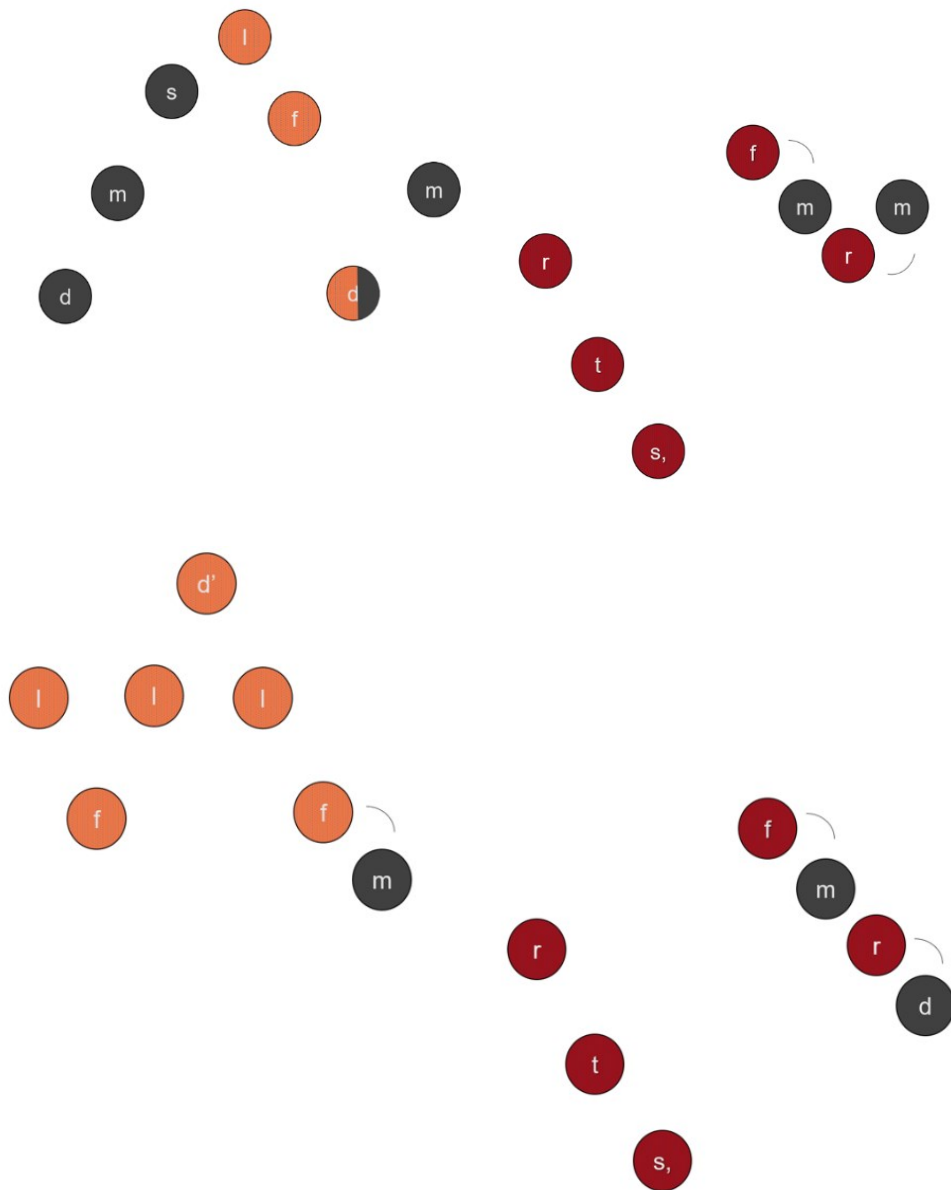


Fig. 45: Incisos

melódicos conciliando as tríades das funções principais e os pares ordenados. Elaboração própria.

Considerando o contexto de iniciação que caracteriza a experiência aqui descrita, conjugar as tríades das funções principais (I – IV e V graus) e os pares ordenados foi apenas

uma introdução para fundamentar a concepção de melodias com caráter harmônico<sup>40</sup>. Em seguida, buscando ampliar cuidadosamente os recursos, a proposição foi incluir tríades das funções secundárias (o II e o VI graus), bem como permitir, na melodia, as notas de passagem e as bordaduras. Este foi o ponto mais avançado a que chegamos. Dispondo apenas de quatro meses e outras demandas, não foi possível chegar em dominantes secundárias, cuja inclusão dentre os recursos disponíveis para elaborações melódicas multiplicaria as possibilidades e nos aproximaria de mais exemplos concretos de canções urbanas. Porém, mesmo sem usar o recurso da dominante secundária, o que a disciplina dispôs a respeito da estruturação pelas tríades abordadas, somada ao uso de passagens e bordaduras, permitiu conectar a experiência ao repertório de canções populares urbanas brasileiras. Afinal, estas são características largamente encontráveis no nosso cancioneiro.

Ô jar-di - nei-ra por-que es - tais tão tris - te\_\_ mas o que foi que te a - con - te - ceu\_\_

Foi a ca - mé-lia que ca - iu do ga - lho\_ de dois sus - pi - ros e de - pois mor - reu

“Jardineira”, Benedito Lacerda e Humberto Porto

A - lô\_\_ a - lô\_\_ res - pon - de res - pon - de com to - da sin - ce - ri - da - de

a - lô\_\_ a - lô\_\_ res - pon - de se gos - tas mes - mo de - mo - m de ver - da - de

“Alô alô”, André Filho Com O Grupo Do Canhoto

Não pa gobon de in iá não pa gobon de io iô não pa gobon de que euco nheço o con du - tor

“Não pego o bonde”, Leonel Azevedo / J. Cascata.

Estes foram exemplos da década de 30. A lista poderia seguir pelas de 40, 50, 60...

#### 7.6.4 Pequenas seqüências que caracterizem o hibridismo tonal/modal

<sup>40</sup> Assunto explorado no capítulo “Centralidade da melodia no interior do Sistema Tonal”.

Ainda no contexto da disciplina “Fundamentos de Harmonia”, o exercício de conceber pequenas sequências de acordes associadas a melodias e com característica híbrida, tonal e modal, me pareceu conectado ao universo dos participantes da disciplina, em que noventa por cento se interessava por interpretação e composição de canções. Conforme visto no Capítulo 6, esse hibridismo, embora apareça mais em algumas produções que em outras, não deixa de ser uma das características específicas da presença do modalismo nas nossas canções, ou seja, um modalismo harmônico, ou um modalismo encaixado dentro de procedimentos tonais<sup>41</sup>. Esta atividade teve um papel dialógico com relação à anterior: enquanto a atividade com músicas do universo caipira reforçaria o sentido tonal, nesta presente atividade, a ideia seria o de atenuar este mesmo sentido, usando acordes que enfraquecessem a previsibilidade característica do sistema tonal.

Um dos aspectos dignos de nota nessa atividade é que ela se realiza com o instrumento em mãos e com o ouvido, dispondo, é claro, de algumas diretrizes teóricas. Mas, em contraste com boa parte das experiências no estudo de Harmonia, dentro de escolas especializadas, essa atividade prescindiu completamente do uso de partitura.

Os estudantes puderam conceber suas sequências a partir um único tópico da teoria: o campo harmônico formado a partir da escala maior. Uma vez que dominassem como formar as sete tétrades, cada uma sobre um grau da escala, a teoria terminaria, e daquele ponto em diante, seriam guiados pela escuta, em busca de um acorde que lhes aprouvesse. Minha sugestão foi que buscassem tal acorde tocando, mas que tentassem, em concomitância com o tocar, cantarolar ou mesmo conceber melodias, o que não deixa de ser uma prática comum para os compositores de canção.

Campolina (2002) refere-se ao trabalho direto no instrumento, tendo “toda a atenção do aluno fosse voltada para a percepção do fenômeno musical em construção”, com vistas a “efetuar a boa escolha do acorde”. Segundo o mesmo autor, este posicionamento é corroborado por Schenker (1990, p. 33). Schönberg (1983, p. 32) e também por Koellreutter. Dentro dos estreitos limites da disciplina em questão, a “boa escolha” poderia ser alimentada pelo recurso de se usar acordes de outros campos harmônicos além do correspondente à tonalidade de partida.

---

<sup>41</sup> Em tempo, quero deixar claro que a inclusão da descrição desta atividade não se arvora a apresentar novidades didáticas para os docentes habituados ao ensino de harmonia, especialmente os que levam em consideração outros caminhos para além do tradicional, que preconiza o trabalho a quatro vozes. Esta descrição visa, portanto, demonstrar que, se a atividade anterior estava ligada à memorização e à performance, com embasamento teórico assentado na Semiótica da Canção e bem estabelecida no sistema Tonal, a atividade em questão está mais ligada à criação e possibilidades de empréstimo modal. Tudo dentro dos limites do trabalho com “iniciantes”.

Para que isto pudesse se dar de uma maneira descompromissada e lúdica, elaborei uma espécie de dominó de campos harmônicos. A ideia básica é “re-funcionalizar” os acordes, ou seja, mudar a perspectiva da função que eles exercem, usando os acordes menores (IIIm, IIIIm e VIIm) como pivôs de mudança de campo harmônico. Em detalhe: uma vez que os acordes maiores (I – IV e V graus) são os representantes principais das funções tonais, os menores são, relativamente, *mais fracos* para expressar essas mesmas funções. Exatamente por isso, irão fazer da passagem de um campo harmônico a outro, uma passagem menos brusca ou mais tênue. Novamente, com estes “*mais e menos*”, visitamos o “Quadro das direções tensivas” (TATIT, 2016), conforme visto no Capítulo 5.

Abaixo reproduzo a visualização dos passos da atividade tal como propus aos alunos. Trata-se, no fundo, da construção, por etapas, de um mapa mental:

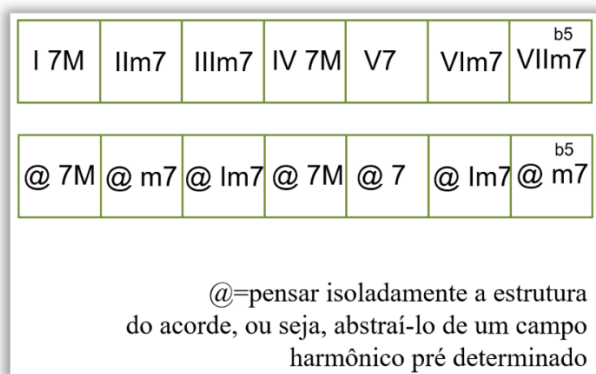


Fig. 46: Passo 01 – Abstração do campo harmônico como estrutura.

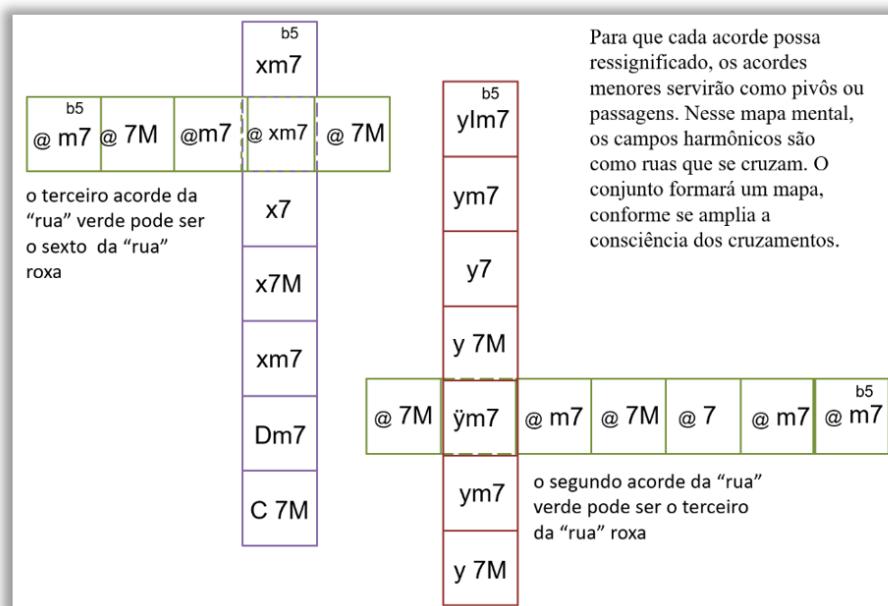


Fig. 47: Passo 02 – Mapeamento das interseções (de dois campos harmônicos) que se assentam sobre acordes menores.

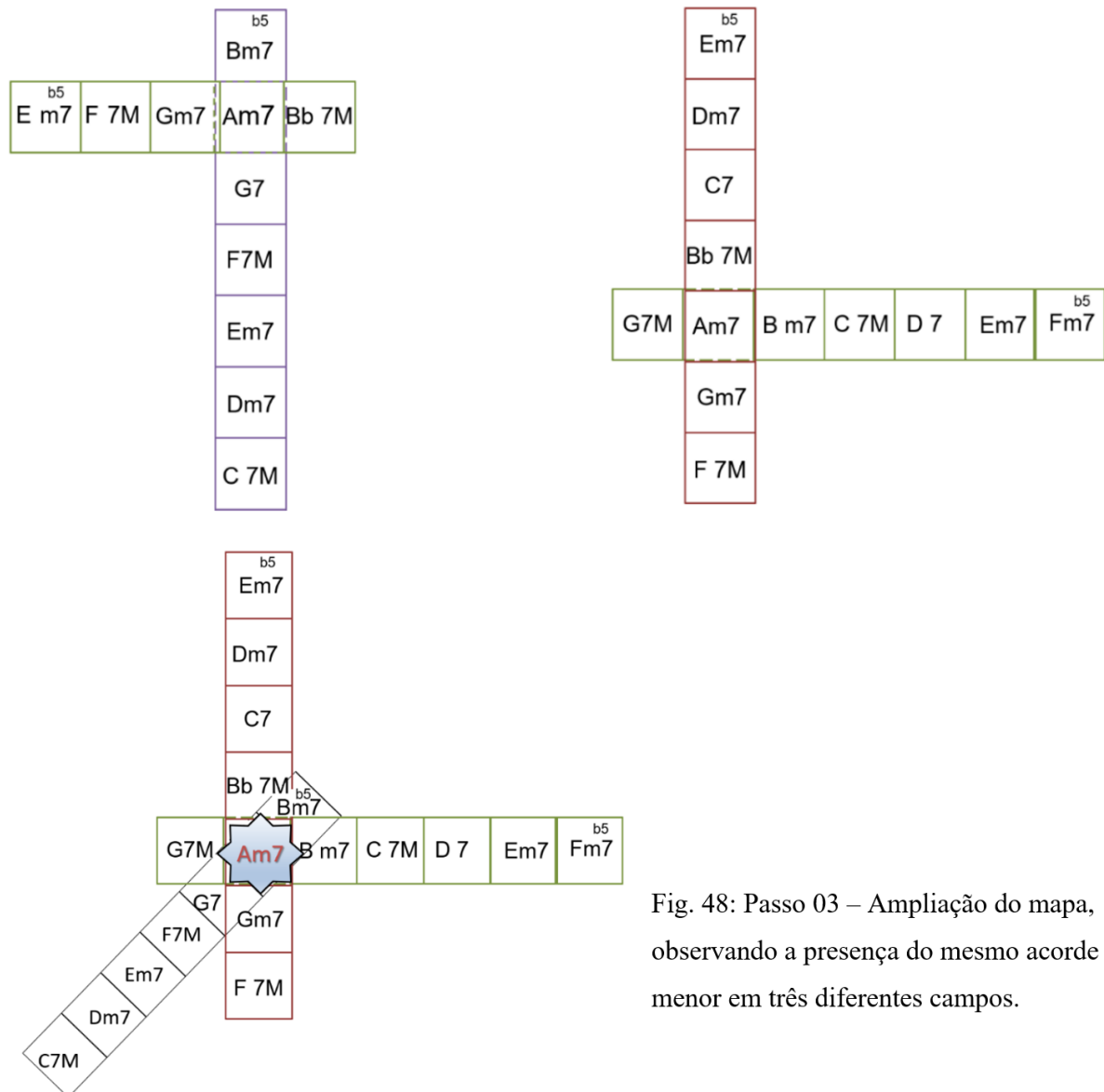


Fig. 48: Passo 03 – Ampliação do mapa, observando a presença do acorde menor em três diferentes campos.

Então, o que a atividade propõe é o deslocamento para distintos campos harmônicos não pelo caminho das dominantes secundárias, o que reforçaria a prospecção tonal, mas por esse pivô, o acorde menor que pode ocupar as posições de segundo, terceiro ou sexto grau. Criar uma sequência sem se preocupar com funções. O estudante é convidado a pensar como um jogo, no qual pode, ao seu gosto, decidir direções a tomar. Esta foi uma maneira que encontrei, dentro do contexto da pesquisa, de satisfazer, ao mesmo tempo, os estudantes interessados em criar harmonia e melodia (provavelmente em decorrência de seu interesse em canção popular) e o cumprimento de uma parte da ementa da disciplina, cujo foco era a “boa escolha” dos acordes que formam a sequência. Com Schöemberg, enfatizo que “sequência pode ser

afuncional, nem expressando inequivocamente uma tonalidade, nem requerendo uma continuação clara” (SCHÖEMBERG, 2004, p. 17).

Pois é justamente desta não funcionalidade que muitos cancionistas se aproveitam para fazer girar uma sequência de acordes e, sobre ela, elaborarem suas melodias. Essa elaboração melódica se inicia como um cantarolar e pode se firmar como composição. Nessa atividade, uma prática usual e intuitiva do cancionista encontra-se com aquilo que as grandes referências (já citadas) no estudo formal de harmonia já recomendavam: no início do aprendizado, preocupar-se com a escolha das fundamentais, não com a condução de vozes. Eu, modestamente, acrescentaria: preocupar-se, inicialmente, em encontrar a própria voz.

### 7.7 Detalhamento da experiência com solmização de canções

As primeiras experiências com solmização de canções, nas turmas de Musicalização de Adultos, na FEA, não foram muito bem sucedidas. A sistematização apresentada em “reflexões” ainda não estava clara, e a tarefa chegava aos alunos como um enunciado simples, mas intransponível para alguns: faça a solmização dessa canção. Porém, são justamente situações assim que promovem o incremento dos recursos didáticos, desde que o professor esteja resposto a uma constante revisão de seus pressupostos. Vejamos quais foram as soluções para cada dificuldade apresentada.

Entendendo que a dificuldade dos alunos seria a carga de exigência cognitiva implicada na solmização completa de uma canção, experimentei seccionar a canção, pedindo a solmização de uma ou outra parte apenas, ou só do refrão. Outra opção didática foi solmizar parcialmente e pedir aos alunos que apenas completassem os trechos não solmizados por mim. Como a retenção, na memória, poderia ser um problema a mais, usei a notação para aliviar os processos mentais envolvidos.

Nos exemplos a seguir, os trechos em preto foram dados e os em vermelho completados pelos estudantes.

l	a
s	ta de rei pon
m	Pon a
r	to nal
d	
l,	fi

l	
s	a
m	Bahi
r	Mi es
d	Da da tural
l,	nas tra na

“Ponta de areia”, Milton Nascimento e Fernando Brant.

O vídeo com os alunos da FEA solmizando “Ponta de areia”, usando também o manossolfa, pode ser visto em: <https://youtu.be/B6Xc7ekhDfs>.

m	no
r	o seu olhar céu
d	fora
l,	lá
s	O seu olhar

m	
r	O seu olhar demora
d	o seu olhar meu
l,	no
s	

m	lho
r	me ra
d	O seu olhar seu olhar
l,	
s	

m	Me
r	
d	lho
l,	ra o
lo	meu
s	

“O seu olhar”, Paulo Tatit e Arnaldo Antunes

Ainda assim, alguns alunos, quase sempre os mais velhos, ainda apresentavam dificuldades. Em razão disto, passei a trabalhar com propostas imitativas, usando segmentos melódicos semelhantes aos da canção. Isto ofereceu certo conforto aos alunos com maior dificuldade, ainda que nem sempre viessem a lograr resultado positivo em qualquer outra



solmização dali em diante, sempre exigindo, na caminhada, a sabedoria dos “dois passos para frente, um para trás”. Dois breves exemplos complementares podem ser vistos nos links a seguir.

Preparação para Solmização/ descrição 01. Canção: “Anoitecer”, música de Zé Miguel Wisnik sobre poema de Carlos Drummond de Andrade. *Duração: 1’07”*.

Link: <https://youtu.be/N1sjz3Fgyuc>

Preparação para Solmização / descrição 02. Canção: “Um tom”, Caetano Veloso. *Duração: 1’18”*.

Link: <https://youtu.be/oDiWallHDbw>

A partir da experiência (Bondía, 2002), foi se tornando mais clara a premissa de que não é aconselhável demandar a solmização de uma canção com a qual o estudante tenha pouca intimidade. Especialmente porque, para que a tarefa se torne menos difícil, e se encaminhe para o mais fácil<sup>42</sup>, deve haver um escaneamento, o mais fiel possível, da melodia. Como uma cópia em alta qualidade, que permita um zoom no detalhe, sem perdas. Por isto, a intimidade com a canção é fundamental.

Isso, mais uma vez, não significa trabalhar somente com o repertório que o estudante já traz. Conforme colocado no **subcapítulo 3.1**, a ampliação do repertório individual se apresentou como uma das maiores motivações, sobretudo do estudante adulto. Contudo mostrou-se sensato separar os momentos: primeiro, apresentar a nova canção, convidar à apreciação de suas qualidades musicais (incluídas aí, as de gravação, interpretação, arranjo, quando for o caso), somadas às qualidades literárias; para num segundo momento, propor a solmização, passando pela progressão descrita no **Capítulo 5**, que aqui recordo:

- Memorizar;
  - Cantar segmentos, recortes da própria melodia;
  - Substituir a letra por sílaba neutra;
  - Observar (se for o caso, representar visualmente) o perfil de cada segmento melódico;
  - Tomar consciência do centro tonal;
- Obs.: Nesse ponto, pode haver necessidade do auxílio do professor, solmizando segmentos semelhantes aos da canção

<sup>42</sup> Aqui faço uma referência aos “menos e mais” do Quadro das direções tensivas (TATIT, 2016),

- Realizar a solmização, recuperando sempre a relação entre os incisos melódicos da canção e o centro tonal.

A solmização, ao ser sistematizada e assim tornar-se mais acessível, passou a ser uma das proposições mais recorrentes em minhas turmas de Musicalização de Adultos, na FEA. Muitas vezes, a prática mostrou ser salutar a intercalação entre o exercício da solmização e a retomada da canção em sua expressão original e íntegra. Isto, conforme observado, revitaliza o vínculo afetivo com essa mesma canção. Ainda dentro da sistematização, deve-se considerar uma última etapa: conceber um tipograma, para efeito de visualização da melodia.

Conclui-se que a solmização - que no seu cerne traz a concepção do dó móvel e como recursos auxiliares, o treinamento auditivo contextualizado e a representação em tipogramas - é um recurso de alta aplicabilidade à canção popular em aula de Percepção. A melodia da canção, sempre em conjunção com a letra, pode servir a um projeto pedagógico relacionado à escuta e à compreensão, sem passar pela fixação em partitura, mas trazendo, à luz da consciência, não somente as relações intervalares, mas também as características melódicas estudadas pela Semiótica da Canção, especialmente quando associamos o processo auditivo da solmização à representação em tipogramas.



## 8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fim e o começo, “ponto e instante efêmeros na cadeia movente”  
(Guimarães Rosa, em “Páramo”)

No Capítulo 2, na seção em que disserto sobre autoetnografia, há uma passagem de Peirano (2014) que agora reitero, já concluída a experiência da escrita: “palavras fazem coisas, trazem consequências, realizam tarefas, comunicam e produzem resultados”. Com efeito, o conhecimento da matéria e o reconhecimento de cada um de seus aspectos, de suas faces, do peso de cada uma de suas partes, de sua possível condensação, tão necessária à gestação de cada palavra, de cada frase, do texto enfim, foram transformados pelo processo da escrita.

Assuntos que, no início da pesquisa, se anunciaram como preponderantes, durante seu desenvolvimento dissiparam-se ou foram absorvidos por algum tópico correlacionado. Abrindo-se, expandindo-se radialmente, mas com foco central sempre ajustado, mirando a canção, a própria pesquisa foi desenhando uma hierarquia das pertinências, convidando a aprofundamentos naqueles assuntos que se tornariam capítulos. Nestes, a prática e a reflexão formaram um par dinâmico, cujo principal impulsionador era a palavra, não somente a escrita, mas também a dita em sala de aula. A palavra que ilumina os acontecimentos, as vivências e transforma a consciência acerca do vivido, individual e coletivamente.

A importância da comunicação, da troca, das conversas a respeito das canções trazidas para o trabalho em sala de aula, do desafio que certas atividades representavam, dos constrangimentos, das curiosidades, das descobertas, tudo foi se mostrando afinado com o propósito de se levar em conta o fato de estar lidando com um público adulto. Esta delimitação não era tão clara no projeto da pesquisa. Mas, no seu desenvolvimento, tornou-se evidente o quanto os resultados de cada encontro dependiam da boa conversa, do cultivo do afeto, da consideração apriorística de todo o cansaço pelo dia de trabalho, da falta de energia, física e mental, das dificuldades de coordenação motora ou de qualquer outra característica de uma classe de discentes adultos. Refiro-me em especial ao público diletante da FEA, com sua média de idade ali pelos trinta anos. Uma vez por semana, estariam ali para ouvir e serem ouvidos, compartilhar a experiência da escuta. Para alguns, apenas isto já justificaria o retorno na semana seguinte.

Mas não somente com os alunos da FEA: os vínculos afetivos se mostraram valiosos também com os estudantes do nível superior. Compreender suas angústias, muitas provocadas pela disparidade entre a falta de formação musical nas etapas de vida anteriores ao ingresso na faculdade, também se mostrou fundamental. Contudo, trazer a canção como provocadora de novas abordagens, mudanças paradigmáticas, reorganização de parâmetros, reformulação de conceitos, aprofundamento em áreas pouco ou nada conhecidas, constituiu-se, para muitos, em um grande desafio. E, algumas vezes, diante deste desafio e das novas dificuldades, o que sustentou os vínculos (com a disciplina, com os estudos, com a possibilidade de crescimento pessoal e musical) foi a afetividade.

Ao enfatizar, nestes dois parágrafos, a perspectiva freiriana da educação com amor, contemplo resultados das reflexões presentes no Capítulo 3, sobre o tema da mediação. Não obstante a consideração também freiriana acerca da autonomia do aluno, as questões discutidas no terceiro capítulo, em especial aquelas referenciadas em Hennion (2002; 2004; 2011) fundamentaram minha escolha em assumir um papel na escolha do repertório. É válido dizer que, sem as transformações da perspectiva inicial, expressa no projeto de pesquisa, eu não teria me tornado tão participante nessa escolha. Afinal, essa postura pode parecer apenas reafirmar uma relação professor/aluno que já não teria lugar no Século XXI. Contudo, o par dinâmico prática/reflexão mostrou-me, mais uma vez, uma outra possibilidade de interpretar os fatos. Para isto, contribuiu, sobremaneira, a própria reação dos alunos ante ao repertório apresentado. É claro que contribui também a intimidade prévia que eu trazia com o mundo das canções.

Certamente o grau de interesse em uma canção é variável de indivíduo para indivíduo. Mas, quando proposta no contexto coletivo da musicalização, *escutar* visa nada menos que a disponibilidade aos perigos de uma travessia sem certezas prévias. E, pelo observado, a *paixão* (BONDÍA, 2002, p. 26) de alguns pode perpassar e alterar positivamente a experiência – em princípio átona – de outros. Aos estudantes participantes da pesquisa, reiteradas vezes foi dito que o momento mais importante da aula é o de escutar uma música. Percebi que adensar uma fala simples como esta, a ponto de ela realmente alcançar seu objetivo, requer ênfase, gestualidade, subtexto e qualquer outro recurso que se mostre necessário. É importante recuperar o disposto no Capítulo 3, reafirmando que a “mediação” do “teaching artist” pode ser uma das formas de manifestação da obra. Mesmo ao trazer à tona uma canção através do seu fonograma, a condução desta experiência pode ser uma das formas de *incitar a paixão*.

Uma das mais importantes conclusões do presente trabalho é constatar a viabilidade da aproximação epistemológica entre a Semiótica da Canção e a Educação Musical. Embora situada no domínio da Linguística e imbuída de outras finalidades, a Semiótica da Canção

(Capítulo 4) forneceu subsídios para abordagens específicas da melodia de canção em conjunção com a letra. Desde questões relativas à celeridade, à ocupação da tessitura, à formação de temas (ou de padrões de desenvolvimento) até a constituição de “*unidades entoativas*”, os preceitos da teoria foram articulados com objetivos em Educação Musical, possibilitando resultados peculiares, que dificilmente aconteceriam sem considerar a melodia como sendo, também, um “*modo de dizer*”.

Reconheço que parte dos resultados apresentados são profundamente conectados à intimidade que tenho com o assunto canção, presente em minha biografia como artista e como pesquisador. Mas, longe de me arvorar a ser modelo, reconheço também que a canção é multifacetada e, portanto, não caberia em somente uma abordagem. Ainda que, na presente tese, tenham sido contempladas mais de uma de suas possíveis faces, estou certo de que muitas outras não o foram, e seguem aguardando novas investidas. Porém, considerando que não há neutralidade plena em nenhum processo educacional, desde um primeiro momento era sabido que escolhas deveriam ser feitas e, a partir destas, emergiriam potencialidades e se definiriam limites. Afinal, subjacente às abordagens didáticas, à hierarquização dos tópicos e à definição de quais seriam os recursos para seu tratamento, há uma perspectiva para a escuta da(s) música(s) e de suas características. Por isto mesmo, é indispensável considerá-las em profundidade e buscar algum nível de intimidade com sua natureza, para que justamente esta natureza venha a contribuir de fato com a ampliação dos horizontes da escuta e dos processos de aprendizagem.

Assim sendo, observo que, ainda que algumas escolhas dos cancionistas se justifiquem plenamente do ponto de vista puramente musical, é sempre saudável observar a relação com o texto, pois, para a canção, é um vínculo prioritário. Em relação a este, todos os demais estão, em algum grau, subordinados, ao menos na perspectiva proposta pela Semiótica da Canção (TATIT, 2007; 2008; 2016). É claro que, conforme a teoria demonstra, “*musicalização*” e “*oralização*” são polos opostos e complementares, entre os quais há inúmeras posições intermediárias. Há canções que pendem para a valorização da expressão do texto, outras que pendem para uma ampliação dos recursos musicais. Esta oscilação também deve ser considerada na seleção de repertório destinado à Musicalização (no sentido de Educação Musical). A depender dos objetivos, algumas canções que pendam para a “*musicalização*” podem se sobressair, não em superioridade estética, mas por permitirem mais exploração de sua componente musical. De todo modo, equilibrando-se entre “*musicalização*” e “*oralização*”, toda canção pode propor algum nível de desafio à escuta e alguma possibilidade de desenvolvimento musical a partir do modo como se articulam seus elementos constituintes.

Ao objetivar o treinamento de relações intervalares por meio da solmização, poderia se trabalhar sobre o “núcleo” melodia e letra, isoladamente. Mas essa espécie de ancoragem na canção considerando a forma pela qual é conhecida, o fonograma, ampliou o sentido da *afinação interior*, provocando elevação na motivação dos alunos. Isto nos remete à proposição inicial da investigação empreendida, a de aproximar as experiências e a atitude de escuta que acontecem fora e dentro espaço escolar, fazendo-as *vibrar em simpatia*.

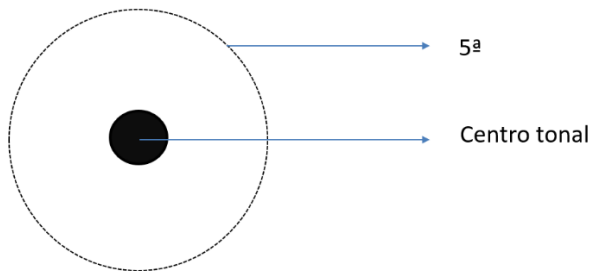
Em raios ainda mais amplos, refletir sobre a relação entre canção popular urbana, os diversos suportes e suas implicações nos hábitos de escuta foi especialmente interessante porque boa parte dos alunos, por serem adultos, presenciou várias fases da indústria fonográfica: a sucessão de formatos - vinil, CD e mp3 - como suporte; o advento dos tocadores portáteis; a importância crescente da relação música e visualidade, etc. Em sintonia com o que fora dito por Mammi (2014, p. 11), a conclusão, compartilhada entre os participantes, é que “talvez estejamos adquirindo consciência tardia que o LP não foi apenas um suporte, mas uma forma artística, como a sinfonia e o romance”.

Deste modo, enquanto o núcleo melodia e letra é o principal foco da Semiótica da Canção, nesta pesquisa o interesse se ampliou para as considerações acerca da canção manifesta também nas camadas ao redor desse núcleo. A priorização do uso do fonograma como matéria prima para o trabalho de musicalização tornou-se assim uma das resultantes importantes da presente pesquisa, decorrência direta dos estudos realizados no subcapítulo 3.4, que tratou da íntima relação entre a canção urbana e os procedimentos tecnológicos mediadores (MAMMI, 2014; IAZZETTA, 2010, 2012). Essa priorização contribuiu para ampliar a consciência a respeito da atuação de produtores musicais e técnicos de áudio na formação de seu conceito de música (MOLINA, 2014). Ainda que nas aulas estas questões fossem pouco teorizadas (e, com efeito, insistir na busca de um aprofundamento neste ponto faria pouco sentido para os estudantes), a relação dinâmica entre as condições de gravação e os resultados estéticos contribuíram também para uma parcial neutralização das diferenças (de gosto, principalmente), em nome de uma busca de equilíbrio na qualidade das escutas, com enfoque no som como matéria da música.

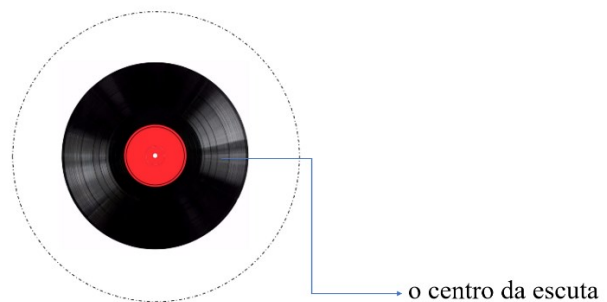
Mas, além do uso das gravações em sala de aula, a relação da aula de Musicalização/Percepção Musical com os recursos de produção em estúdio estimulou o uso destes mesmos recursos na produção de materiais didáticos, usados tanto em aula, pelo professor, quanto em casa, pelos estudantes. Ao extrair do fonograma as amostras (samples) para que soassem em ciclos de recorrência, ao centro tonal era conferido um traço de identidade própria. O uso do loop nas atividades oferecia mais que a referência de tom e de pulso (ou

compasso). Trazia também a “levada”, a “atmosfera” ou a “vibe”, palavras frequentemente usadas no ambiente da canção popular. Com efeito, o que no loop se (re)ouve é uma assinatura estética que se forma pelo conjunto das características que interagem entre si e conferem identidade a cada fonograma

Assim, o que antes seria, tecnicamente, um centro tonal, com, no máximo, o reforço da 5ª...



... tornava-se um pedal dinâmico, em que o centro tonal está em correlação com muitos outros dados presentes da amostra do fonograma.

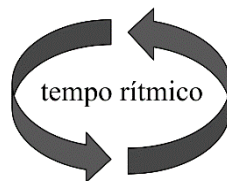


Há que se ressaltar que o uso do fonograma vai além do recurso didático. Resulta de uma *filosofia pedagógica*, que vê sentido em alimentar o vínculo sentimental no processo de aprendizagem. A experiência confirma que os estudantes se sentem mais estimulados pelo reconhecimento da sonoridade, aqui entendida como o conjunto das impressões acerca dos sons ouvidos na gravação. Vale ressaltar que esta sonoridade seria desprezada caso os exercícios fossem sempre baseados no uso do piano.

Conservar a assinatura estética por meio do loop criava também um contexto para o trabalho com células e incisos melódicos. Este trabalho pode ser visto como uma articulação entre as características das “canções temáticas” – segundo a Semiótica da Canção – e os estudos sobre os padrões e fórmulas melódicas no modalismo. Tendo consciência do *hibridismo modal/tonal* que caracteriza uma parte considerável do nosso cancioneiro, essas células e incisos podem, perfeitamente, se sobreporem a *loop* com características tonais. Mas, há que se considerar que o hibridismo não está somente nessa sobreposição, mas na organização

sucessiva e progressiva de variações a partir das células e incisos mais simples, ou seja, na aplicação de um tipo de pensamento desenvolvimentista mais afeito ao tonalismo que ao modalismo.

Os estudos a respeito do *hibridismo modal/tonal* permitiram examinar pormenorizadamente os padrões melódicos mais característicos do nosso modalismo e trazê-los na forma de exercícios em que, gradualmente, o estudante alcança autonomia. Esta se consuma na improvisação com consciência intervalar. Realizada com os alunos em roda e ritualizada no decurso das aulas, essa improvisação tornou-se uma instância particular dentro do trabalho com células e incisos melódicos. A particularidade é que, nessa atividade, o estudante torna-se *enunciador*, gerador de suas próprias combinações de alturas, ainda que obedecendo ao modelo rítmico proposto. Em verdade, o modelo tem por função a atenuação da dificuldade, uma vez que sua reiteração “neutraliza a sucessão” de novas informações (ZILBERBERG, 1991 *apud* TATIT, 2007).



É válido ressaltar que para tornar-se um *enunciador* é preciso, conforme visto no Capítulo 5, um conhecimento internalizado da língua. Assim, ao cumprir os propósitos de cada improvisação particularmente, delineada, por exemplo: usar somente a pentatônica; usar modos hexacordais, etc., o estudante trabalharia internamente sua consciência das categorias convocadas para que pudesse, então, mobilizá-las no fluxo melódico.

Convocar internamente a memória das qualidades de cada modo e expressá-las através da voz é uma das metas mais definidas para a afinação da interioridade, dentro dos limites desta pesquisa. Considerada sua “inerência” (CARMO, Jr., 2007), a voz tem a propriedade de revelar o grau de introjeção e apropriação da linguagem, por parte do estudante. O delineamento das categorias (conforme o parágrafo anterior) e a combinação de modelos rítmicos são como que regras de um jogo improvisatório, que se dá como um colóquio. Obviamente, pode haver dificuldades com o trato vocal, alguma falta de domínio da própria voz, por parte do estudante. Por isso, qualquer avaliação do estudante que considerasse apenas esta atividade em questão



seria precipitada. Porém, quanto mais desenvoltura o aluno viesse a apresentar, mais indícios ele oferecia de que *se apropriou*<sup>1</sup> das características do modo empregado.

Outro revelador dessa apropriação é a capacidade de *solmizar* uma canção. As reflexões presentes no Capítulo 5 permitiram enxergar que, se por um lado, a canção popular é refratária ao registro em partitura, sobretudo no aspecto rítmico, por outro, ela acolhe bem o dispositivo da *solmização*. A transposição, qualidade inerente ao dispositivo da *solmização*, é, também, uma possibilidade latente nas canções. Noutros termos, toda canção é concebida para ser realizada em qualquer tonalidade. Este é um liame entre os referidos domínios, o da *solmização* e o das canções populares. Sobre esta atividade, descrita pormenorizadamente no Capítulo 7, cabe ainda sublinhar sua versatilidade, pois ela pode ser adaptada a diversos níveis da formação musical, tanto nas etapas quanto nas formas de representação. Embora diminuída a importância da partitura, outras formas de representação visual para os resultados da solmização foram experimentados na presente pesquisa: o tipograma adaptado e a associação letra + nomes relativos das notas. Assim, a solmização de uma mesma canção poderia ser trabalhada numa turma heterogênea.

s		deus		zul	
f		ni		cor	dou
m	Me	no	do	po_a	ra
r					
d					do
t,					
l,					
s,					

m	f	m	s	m	f	m	s	f	m	d
Menino deus de corpo azul dourado										
r	m	r	f	m	r	d	r	d	m	
Um Porto Alegre é bem mais que o Seguro										
t,	l,	t,	l,	d	t	l,	s,	l,	s,	t,
Pra rota das nossas viagens no escuro										

Com isto, um grande problema da transcrição de canções populares para partitura, o da fixação do ritmo, deixa de ser um empecilho para transpor ao visual os resultados de uma solmização. Essa não fixidez do ritmo, cujo grau é variável em cada canção ou mesmo verso a verso, esteve também implicada no desenvolvimento da atividade de ação combinada (percussão corporal e canto), também descrita no Capítulo 7. Com efeito, esta atividade é um modo muito específico de fomentar a desenvoltura rítmica do estudante. Prescindindo do código da partitura, tal atividade leva em conta sua experiência com a língua falada. As ênfases e atenuações, produzidas, sobretudo, pelas *variações de celeridade*, mas também de intensidade e até mesmo de timbre, tal como ocorrem na fala, são conjugadas com a regularidade pulsante da percussão corporal, que pode ter seu grau de dificuldade graduado, segundo as possibilidades de realização por parte do(s) estudante(s).

<sup>1</sup> Lembrando Benveniste (1974), a enunciação é a “apropriação da língua por um ato individual”.

### **Afinação da minha própria interioridade**

Entender-me como um *teaching artist* foi, particularmente, o resultado alquímico desses quatro anos. Enxergar não somente particularidades ou idiossincrasias, mas, sobretudo, reconhecer que o tempo permitiu a confluência de dois caminhos, o do artista e o do professor. Já desfeito da ideia de alternância de atividades, ora músico, no palco, ora professor, na sala, pude descobrir que busquei, no palco, algo que encontra na sala de aula um ambiente talvez ainda mais favorável: a comunhão de interesse pela música. Nem sempre as circunstâncias de apresentação artística são, necessariamente, favoráveis a uma escuta delicada, especialmente quando há forte apelo para o cumprimento de sua função de entretenimento. A sala de aula, por sua vez, pode ser o espaço de compartilhamento de impressões e experiências musicais. Mesmo que variem os graus de interesse, afinal nem todos precisam ter a mesma devoção que sinto pela música, transformar o momento da aula nesse espaço de comunhão tornou-se um rito indispensável para mim, mais forte até que o rito do palco.

Sei que a música popular tem, aos poucos, conquistado espaço no ensino formal de música, seja nos cursos especialmente destinados a seu estudo, seja pelas distintas práticas de ensino/aprendizagem das quais participa, mesmo em cursos não especializados. Espero que este trabalho possa contribuir para um tratamento mais especificamente destinado às canções urbanas, considerada sua especificidade no domínio da música popular. Que especificidade suscite escolhas pedagógicas especialmente adequadas e que a canção não seja incluída como simples ampliação de repertório, mas que amplie também a perspectiva do musicalizador.



## 9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Margareth. Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical. **Revista da ABEM**, Londrina, n. 5, Set. 2000.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, Jan./Abr. 2002.

BOWMAN, Wayne D. The limits and grounds of musical praxialism. 2005. In: ELLIOTT, David J. **Praxial music education: reflections and dialogues**. New York: Oxford University Press. 2005. p. 52-78.

BOOTH, Erick. **The Music Teaching Artist's Bible: Becoming a Virtuoso Educator**. New York: Oxford University Press. 2009.

CAMPOLINA, Eduardo. **A disciplina harmonia nas escolas de música: objetivos e limites de uma prática pedagógica**. 2002. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

CAMARA, Fabio Adour da. **Sobre harmonia: uma proposta de perfil conceitual**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

CARMO JÚNIOR, José Roberto do. Sobre a gramática da palavra cantada. In: **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, v. 54, n. 2, p. 205-222, 2012.

CARMO JÚNIOR, José Roberto do. Gramática da interação texto-melodia na canção popular. In: **Anais eletrônicos do IX Simpósio de Cognição e Artes Musicais**. Belém, 2013. p. 395-403. Disponível em: <<https://abcogmus.org/2020/09/14/anais-do-9o-simposio-internacional-de-cognicao-e-artes-musicais>>. Acesso em: 10 set. 2020.

CHASIN, Ibaney. **O canto dos afetos: um dizer humanista: aproximações à reflexão musical do renascimento tardio italiano**. 1 ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2004.

CHRISTENSEN, Thomas. **Stories of tonality in the age of François-Joseph Fétis**. Chicago (USA): The University of Chicago Press, 2019.

CHEDIAK, Almir. **Harmonia & improvisação: 70 músicas harmonizadas e analisadas**. São Paulo: Lumiar Editora, 1986.

CUDDY, Lola L. Melody comprehension and tonal structure. In: TIGHE, Thomas J. (eds). **Psychology and music: the understanding of melody and rhythm**. New York: Psychology Press, 1913.

DAMÁSIO, António R. **O erro de Descartes: emoção razão e o cérebro humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

DIAS, Marcia Tosta. Indústria fonográfica: a reinvenção de um negócio. In: BOLAÑO, GOLIN E BRITTOS (orgs.). **Economia da arte e da cultura**. São Paulo: Itaú Cultural, 2010. p. 165-183

DIEDRICH, Marlete Sandra. **Aquisição da linguagem**: o aspecto vocal da enunciação na experiência da criança na linguagem. 2015. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

FALCÓN, Jorge A. Música fora dos limites: um estudo de algumas capacidades e limiares. In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 8, 2012. Florianópolis. **Anais do VIII Simpósio de Cognição e Artes Musicais (SIMCAM)**. Florianópolis: Centro de Artes – Universidade do Estado de Santa Catarina, 2012. 551 p. [p. 332-335]. Disponível em: <https://abcmus.org/download/simcam8-anais.pdf>. Acesso em: 10 set. 2020.

FECHUS, Gustavo Monteiro. **Da organização oracional ao fluxo do discurso**: o adjunto e a vírgula sob perspectiva sistêmico-funcional. 2016. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Faculdade de Letras. Universidade Federal de Ouro, Mariana, 2016.

FILHO, Marcos Edson Cardoso. **Pelo gramofone**: a cultura da gravação e a sonoridade do samba (1917–1971). 2008. Dissertação (Mestrado em Música e Tecnologia) – Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

FILHO, M. E. Cardoso; PALOMBINI, Carlos. Música e tecnologia no Brasil: a canção popular, o som e o microfone. **XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM)**. Brasília, 2006. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/congressos/index.php/index/index/index/index>. Acesso em: 10 set. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Ricardo Dourado. Sistema de solfejo fixo-ampliado: Uma nota para cada sílaba e uma sílaba para cada nota. **Opus**, v. 14, n. 1, p. 113-126, 2008.

FREIRE, Ricardo Dourado. Memória e imitação na percepção musical. **Simpósio de Cognição e Artes Musicais**, v. 6, p. 9-17, 2010.

GOETSCHLIUS, Percy. **The theory and practice of tone-relations**: an elementary course of harmony with emphasis upon the element of melody. 23 ed. New York: G. Schirmer, 1917.

GUIMARÃES, Bruno Cosentino Vianna. **O impacto das tecnologias digitais para a criação artística**: um estudo sobre a MPB. 2012. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento) – Instituto de Economia. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

GOLDEMBERG, Ricardo. Métodos de leitura cantada: dó fixo versus dó móvel. **Revista da ABEM**, n. 5, 2000.

GOMES, Marcelo Silva. Os Songbooks da Editora Lumiar: pequena revisão crítica. **XXVII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música**. Campinas, 2017.

HENNION, Antoine. **Music and mediation**: towards a new Sociology of Music. In: Clayton, M.; Herbert, T.; Middleton, R. (eds). **The cultural study of music**: a critical introduction (Clayton, M.; Herbert, T.; Middleton, R. (eds). New York: Routledge, 2002.

HENNION, Antoine. Une sociologie des attachements: d'une sociologie de la culture à une pragmatique de l'amateur, **Sociétés** 2004/3, n 85, p. 9-24. Tradução de Lúcia Campos para a disciplina "Seminário em música e cultura: teorias e práticas recentes" (2017).

HENNION, Antoine. **"O que você está ouvindo?"**: etnografia de uma aula de solfejo. V Série Música em Debate. Rio de Janeiro: UFRJ/Fperj, 2006. Trad. Cristina Bittencourt.

HENNION, Antoine. Pragmática do gosto. **Desigualdade & Diversidade**. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, n° 8, p. 253-277. Jan./Jul, 2011.

HORN, Suelena de Araujo Borges. O ensino de percepção musical como prática: uma análise a partir de conceitos de Pierre Bourdieu. **Revista Vórtex**, Curitiba, v. 5, n. 3, p. 1-26, 2017.

HURON, David. Música e mente: fundamentos da musicologia cognitiva. **Em Pauta**, v. 20, n. 34/35, Jan./Dez. 2012.

IAZZETTA, Fernando. Da escuta mediada à escuta criativa (From mediated listening to creative listening). **Contemporanea: Comunicação e Cultura**, v. 10, n. 01, p. 10-34, Jan./Abr. 2012. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/contemporaneaposcom/article/view/5786>. Acesso em: 10 set. 2020.

IAZZETTA, Fernando. Mediação tecnológica e maestria musical. In: **Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM)**, 20, 2010. Florianópolis. **Anais do XX Congresso da ANPPOM**. Florianópolis: Centro de Artes – Universidade do Estado de Santa Catarina, 2010. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/congressos/index.php/20anppom/2010>. Acesso em: 10 set. 2020.

LACERDA, Hudson Flávio Meneses. **Deteção e análise de sentidos harmônicos múltiplos no cancioneiro de Elomar Figueira Mello**. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

LA MOTTE, Diether de. **Contrapunto**. Barcelona (Espanha): Editorial Labor, 1995.

LEVINE, Art. **Movable do and fixed do: what they are, what they aren't...** 2016. Disponível em: [http://icb.ifcm.net/en\\_US/movable-fixed-arent-movable-used-basis-musicianship-training/](http://icb.ifcm.net/en_US/movable-fixed-arent-movable-used-basis-musicianship-training/). Acesso em: 10 set. 2020.

LOPES, M.; ULHÔA, M. Amor até o fim com Elis Regina: em busca de uma metodologia para a análise da performance musical gravada. **Cadernos do Colóquio**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, 2005. Disponível em: <http://www.seer.unirio.br/index.php/coloquio/article/view/110>. Acesso em: 10 set. 2020.

MACHADO, Regina. **Da intenção ao gesto interpretativo: análise semiótica do canto popular brasileiro**. 2012. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Filosofia, Letras e ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

MACHADO, Renata B. **Narrativas de professores de teoria e percepção musical: caminhos de formação profissional**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

MAGNAN, Sergio. **Expressão e comunicação na linguagem da música**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1989.

MAISONNEUVE, Sophie. Techno-logies musicales. **Communications**, n. 91, p. 77-92. 2012/2.

MAMMÌ, Lorenzo. A era do disco: o LP não foi apenas um suporte, mas uma forma artística. **Revista Piauí**, Rio de Janeiro, n. 89, 2014.

MENEZES, Flo. **Apoteose de Schoenberg: tratado sobre Entidades Harmônicas**. Cotia/SP: Ateliê Editorial, 2002.

MEYER, Leonard B. **La emoción y el significado en la música**. Madrid: Alianza Editorial: 2005.

MOLINA, Sergio Augusto. **A composição de música popular cantada: a construção de sonoridades e a montagem dos álbuns no pós-década de 1960**. 2014. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

MONTEIRO, Ricardo Nogueira De Castro. **Análise do discurso musical: uma abordagem semiótica**. 1997. Dissertação (Mestrado em Semiótica e Linguística Geral) – Departamento de Linguística. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

OTUTUMI, Cristiane Hatsue Vital. **Percepção musical e a escola tradicional no brasil: reflexões sobre o ensino e propostas para melhoria no contexto universitário**. 2013. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

NAPOLITANO, Marcos. **História & música: história cultural da música popular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. Coleção História &... Reflexões, v. 2.

NAPOLITANO, Marcos. A invenção da música popular brasileira: um campo de reflexão para a história social. **Latin American Music Review / Revista de Música Latinoamericana**, v. 19, n. 1, p. 92-105, 1998. Disponível em: <<https://www.jstor.org/stable/780256?seq=1>>. Acesso em: 10 set. 2020.

NATTIEZ, Jean-Jacques. **Enciclopédia Einaudi, v. 3 (Arte – tonal/atonal)**. Lisboa: Portugal. Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1984.

- PAOLIELLO, Guilherme. **A circulação da linguagem musical: o caso da Fundação de Educação Artística (FEA-MG)**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.
- PAZ, Ermelinda A. **O modalismo na música brasileira**. Brasília: Editora Musimed, 2002.
- POUSSEUR, Henri; MENEZES, Flo. **Apoteose de Rameau e outros ensaios**. São Paulo: UNESP, 2009.
- PEIRANO, Mariza. Etnografia não é método. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 20, n. 42, p. 377-391, Jul./Dez., 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832014000200015>>. Acesso em: 10 set. 2020.
- RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Tomo I (trad. Constança Marcondes César). Campinas: Papirus, 1994.
- ROGERS, Nancy. Solmization expertise correlates with superior pitch memory. **Em Pauta**, v. 18, n. 30, p. 131-152, Jan./Jun. 2007.
- RIBEIRO, Vicente Samy. **O modalismo na música popular urbana do Brasil**. 2014. Dissertação (Mestrado em Música) – Faculdade de Música. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.
- SANDOR, Frigyes. **Educación musical em Hungria**. España: Corvina Kiadó, 1981.
- SANTOS, R. A. T.; HENTSCHE, L.; GERLING, C. C. A prática de solfejo com base na estrutura pedagógica proposta por Davidson e Scripp. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 9, p. 29-41, Set. 2003.
- SARAIVA, F. **Violão – Canção: diálogos entre o violão solo e a canção popular no Brasil**. São Paulo. SP. Edições Sesc. 2018.
- SAULNIER, Daniel. **Los modos gregorianos**. França: Solesmes, 2001.
- SCHENKER, Heinrich. **Tratado de Armonia**. Madrid: Real Musical, 1990. 486 p.
- SCHOENBERG, Arnold. **Funções estruturais da harmonia**. 1 ed. São Paulo: Via Lettera, 2004.
- SCHRAMM, Rodrigo. Tecnologias aplicadas à educação musical. **Renote-Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 7, n. 2, 2009.
- SEGRETO, Marcelo. **A canção e a oralização: sílaba, palavra e frase**. 2016. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.
- SILVA, Walênia Marília. Zoltán Kodály. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (orgs.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

- SILVA, Kristoff. **Contribuições do arranjo para a construção de sentido na canção brasileira: análise de três canções de Milton Nascimento**. Dissertação (Mestrado em Música). Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.
- SOLER, Luis. **As raízes árabes, na tradição poético-musical do sertão nordestino**. Recife: Editora da UFPE, 1978.
- SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.
- SWANWICK, Keith. **A basis for music education**. London: Routledge, 2002.
- SWANWICK, Keith. **Música mente e educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.
- TATIT, Luiz. **Musicando a semiótica**. São Paulo: Annablume, 1997.
- TATIT, Luiz. **O cancionista: composição de canções no Brasil**. São Paulo: Edusp, 2002.
- TATIT, Luiz. **O século da canção**. São Paulo: Publifolha, 2004.
- TATIT, Luiz. **Semiótica da canção**. São Paulo: Escuta, 2007.
- TATIT, Luiz. **Todos entoam**. São Paulo: Publifolha, 2007.
- TATIT, L.; Lopes, I. **Elos de melodia & letra**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2008.
- TATIT, Luiz. **Estimar canções: estimativas íntimas na formação do sentido**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2016.
- TÔRRES, José Júlio Martins. Teoria da complexidade: uma nova visão de mundo para a estratégia. **I Encontro Brasileiro de Estudos da Complexidade (I EBEC)**. Curitiba, n. 11 a 13, Jul., 2005.
- TRAVASSOS, Elisabeth. Redesenhando as fronteiras do gosto: estudantes de música e diversidade musical. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 5, n. 11, p. 119-144, out. 1999. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71831999000200006>>. Acesso em: 10 set. 2020.
- VELHO, Gilberto. **Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- WANG, Bing. **Princípios da medicina interna do imperador amarelo** (Trad. José Ricardo Amaral de Souza Cruz). São Paulo: Ícone, 2001.
- WISNIK, José Miguel. **O som e o sentido: uma outra História das músicas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- WISNIK, José Miguel. **Sem receita: ensaios e canções**. São Paulo: Publifolha, 2004.
- REISENWEAVER, Anna. Guido of Arezzo and His Influence on Music Learning, **Musical Offerings**: v. 3, n. 1, article 4, 2012. Disponível em:



<<http://digitalcommons.cedarville.edu/musicalofferings/vol3/iss1/4>>. Acesso em: 02 out. 2020.

WIDDESS, Richard. The oral in writing: early indian musical notations. **Early Music**, Oxford, v. 24, n. 3, p. 391-402+405, 1996. Disponível em: <<https://www.jstor.org/stable/3128257>>. Acesso em: 10 set. 2020.

YUST, Jason. **Organized time**: rhythm, tonality, and form. New York: Oxford University Press, 2018.

ULHÔA, Martha. Métrica derramada: prosódia musical na canção brasileira popular. Brasileira. **Revista da Academia Brasileira de Música**, Rio de Janeiro, v. 2, p. 48-56, 1999.

### **Dicionário:**

SOLMIZATION. In: **The New Grove Dictionary of Music and Musicians**. New York: Oxford University Press, 2020.