

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

DARCY ALCANTARA NETO

**APRENDIZAGENS EM PERCEPÇÃO MUSICAL: UM ESTUDO DE CASO  
COM ALUNOS DE UM CURSO SUPERIOR DE MÚSICA POPULAR**

BELO HORIZONTE

2010

DARCY ALCANTARA NETO

**APRENDIZAGENS EM PERCEPÇÃO MUSICAL: UM ESTUDO DE CASO  
COM ALUNOS DE UM CURSO SUPERIOR DE MÚSICA POPULAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Música (Área de concentração: Estudos das Práticas Musicais / Educação Musical).

Orientadora: Prof. Dr.<sup>a</sup> Heloisa Faria Braga Feichas.

BELO HORIZONTE

2010

Catálogo da Publicação  
(Biblioteca da Escola de Música,  
Universidade Federal de Minas Gerais, MG, Brasil)

A347a Alcantara Neto, Darcy  
Aprendizagens em percepção musical: um  
estudo de caso com alunos de um curso superior  
de música popular  
Darcy Alcantara Neto. --2010.

243 fls., enc. ; il.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal  
de Minas Gerais, Escola de Música  
Orientador: Profa. Dra. Heloisa Faria Braga  
Feichas

1. Percepção Musical. 2. Música popular. 3.  
Aprendizagem perceptiva. 4. Educação musical –  
Aspectos sociais. I. Título. II. Feichas, Heloisa  
Faria Braga. III. Universidade Federal de Minas  
Gerais. Escola de Música

CDD: 780.7



Universidade Federal de Minas Gerais  
Escola de Música  
Curso de Pós-Graduação em Música

Dissertação defendida pelo aluno **Darcy Alcântara Neto** em 24 de setembro de 2010 e aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos Professores:

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Heloísa Faria Braga Feichas  
Orientadora  
Universidade Federal de Minas Gerais

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cristina de Souza Grossi  
Universidade de Brasília

---

Prof. Dr. João Gabriel Marques Fonseca  
Universidade Federal de Minas Gerais

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Glaura Lucas  
Universidade Federal de Minas Gerais

A minha mãe,

Márcia Bernardino Alcantara,

cujas saudades eternas me estimularam  
a seguir sempre em frente.

## AGRADECIMENTOS

Tenho muito a agradecer a amigos, familiares e professores, pela ajuda e apoio que me deram, durante a elaboração deste trabalho.

A minha orientadora, professora Heloisa Feichas, por ter acreditado em minhas ideias e lançado novas luzes sobre o tema de minha pesquisa, me instruindo, do início ao fim da investigação, com generosidade, profundidade e seriedade, e compartilhando ainda inestimáveis experiências acadêmicas e de vida.

A meu irmão Wolmyr Alcantara Filho, pela inestimável inspiração de sua companhia ao longo de toda a minha vida.

A meus pais, Wolmyr Alcantara e Márcia Bernardino Alcantara, pelo enorme carinho e apoio constante em todas as fases de minha vida.

A minha tia Marly Bernardino, pela generosidade e intensa participação em minha vida acadêmica e profissional, e pelas conversas inspiradoras sobre o tema deste trabalho, e a meu tio Wolcy Alcantara, pelo apoio irrestrito a nossa família e constante incentivo em minha trajetória de estudo.

Ao professor Marcos Moraes, por ter concedido minha primeira orientação acadêmica, aguçando minha curiosidade e me incentivando na pesquisa em percepção musical, e aos professores, colegas e alunos da Universidade Federal do Espírito Santo, com quem tive minhas primeiras experiências no mundo acadêmico.

A meus amigos: Kaio Rodrigues, cujo amor à música e abertura a tantos estilos musicais me inspirou na realização deste trabalho; Weverson Dadalto, pelos pensamentos generosamente compartilhados ao longo de anos; Clara Alves, por seu ombro amigo em tantos momentos, antes, durante e depois do Mestrado e Renan Perovano, pelo companheirismo e amizade sempre demonstrados. A Daniel Trindade, Carlos Eduardo Torres, Elizete Maria, Terezinha Schuchter, e a todos os

amigos do Coral de Manguinhos, pelas experiências artísticas e de vida que compartilhamos; a Felipe Sander e Hendrigo Batista, pela amizade e apoio durante minha estadia em Belo Horizonte.

Aos professores: Cristina Grossi, pela leitura atenta de meu pré-projeto de pesquisa e sugestões valiosas; Glauro Lucas, pelas excelentes aulas e *insights* vigorosos sobre o tema de minha investigação; João Gabriel Marques, pelas numerosas ideias e sugestões imprescindíveis na realização deste trabalho; Patrícia Santiago, por ter iluminado a metodologia de minha pesquisa; e Carlos Palombini, por me apresentar uma vasta literatura desconhecida.

Ao Programa de Pós-Graduação em Música da Escola de Música da UFMG, e aos funcionários, professores e alunos desta Universidade com quem tive a oportunidade de conviver, especialmente a meus colegas: Fabíola Resende, André Luís Mendes, Kristoff Silva, Hellem Pimentel e Myrna Oliveira, pelas conversas que muito contribuíram para clarear as ideias deste trabalho, e aos funcionários Geralda Martins e Alan Antunes, sempre prontos a colaborar.

À Prefeitura Municipal de Vitória-ES, pela concessão da licença por meio da qual pude realizar esta pesquisa, e a meus colegas da Secretaria de Educação, especialmente Ademir Adeodato, Alba Janes, Larissa Lange, Christina Gonçalves, Carlos Fabian e Conceição Peixoto, que sempre me incentivaram.

Agradeço ainda aos alunos que participaram desta pesquisa, com quem muito aprendi, por terem compartilhado generosamente suas ricas experiências musicais.

Por último, agradeço a meus alunos, que contribuíram para que eu pudesse compreender mais profundamente os significados da educação e a amplitude das diversidades humanas e musicais.

Um dia, Thamus, o rei de uma grande cidade do Alto Egito, recebeu o deus Theuth, que foi o inventor de muitas coisas, inclusive da escrita. [...]

– Aqui está uma realização, meu senhor rei, que irá aperfeiçoar tanto a sabedoria como a memória dos egípcios. Eu descobri uma receita segura para a memória e para a sabedoria.

Com isso, Thamus replicou:

– Theuth, meu exemplo de inventor, o descobridor de uma arte não é o melhor juiz para avaliar o bem ou dano que ela causará naqueles que a pratiquem. Portanto, você, que é o pai da escrita, por afeição a seu rebento, atribuiu-lhe o oposto de sua verdadeira função. Aqueles que a adquirirem vão parar de exercitar a memória e se tornarão esquecidos; confiarão na escrita para trazer coisas à sua lembrança por sinais externos, em vez de fazê-lo por meio de seus próprios recursos internos. O que você descobriu é a receita para a recordação, não para a memória. E quanto à sabedoria, seus discípulos terão a reputação dela sem a realidade, vão receber uma quantidade de informação sem a instrução adequada, e, como consequência, serão vistos como muito instruídos, quando na maior parte serão bastante ignorantes. E como estarão supridos com o conceito de sabedoria, e não com a sabedoria verdadeira, serão um fardo para a sociedade.

(Platão, Diálogos: Fedro, 416 a.C.)

– Me diga uma coisa Charutinho? O qual que é a receita para fazer uma letra de samba?

– Bom, pá escrevê uma boa letra de samba, a gente tem que ter uma condição principal.

– É saber fazer as rimas, é?

– Não. Pá escrevê uma boa letra de samba, sentida... humana... A gente tem de sê, em primeiro lugar... narlfabeto. Só se for narlfabeto, escreve bem.

(Esterzinha de Souza & Orquestra Ciro Pereira.  
LP *História das Malocas*, São Paulo, Chantecler, 1962.  
Participação cômica de Adoniran Barbosa, como Charutinho,  
e Maria Teresa, como Dona Terezoca)



## RESUMO

Esta pesquisa tem como tema os processos de aprendizagem em percepção musical de 13 alunos que ingressaram no Bacharelado em Música Popular da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais, no ano de 2010. O objetivo é compreender como tais alunos construíram anteriormente seus conhecimentos e habilidades relacionados à teoria e percepção musical e quais os significados e valores que lhes atribuem, além de investigar conflitos vivenciados ao longo do processo, impactos sobre suas práticas musicais e expectativas acerca das aulas de percepção na universidade. A pesquisa, de caráter qualitativo, utilizou a abordagem “estudo de caso instrumental” e empregou questionários e grupos focais. Foram detectados impactos das aulas de percepção sobre a escuta, criatividade e preferências musicais dos alunos; por sua vez, os significados que eles atribuem às aulas divergem, legitimando ou contestando representações sociais vigentes. A pesquisa sugere, ao final, que a avaliação de conhecimentos e habilidades relacionados às aulas de percepção musical pode ser interpretada como um mecanismo de exclusão e barreira de acesso à educação musical superior.

Palavras-chave: Percepção musical. Música popular. Educação superior. Educação musical.

## **ABSTRACT**

This research is about the learning processes related to aural training classes of 13 students who were admitted in the Bachelor of Popular Music at the Music School of the Federal University of Minas Gerais, in the year of 2010. The goal is to understand how those students built their knowledge and skills related to musical perception prior to college as well as the meanings and values they attribute to their learning processes. In addition, it aims to investigate conflicts, impacts on their musical practices and expectations about the aural training classes at the university. It is a qualitative research based on the “instrumental case study” approach, using questionnaires and focus groups. The research suggests impacts of the aural training classes on listening, creativity and musical preferences of the students; on the other hand, the meanings they attribute to classes differ, either legitimating or challenging predominating social representations. Finally research points out that the assessment of knowledge and skills related to aural training classes can be interpreted as a mechanism of exclusion and barrier of access to higher music education.

Keywords: Aural training. Popular music. Higher education. Music education.

# SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO .....	13
1.1. Objetivos .....	16
1.2. Motivações para a realização da pesquisa.....	19
1.3. Considerações sobre a fundamentação teórica .....	21
1.4. Desenvolvimento metodológico.....	24
1.4.1. Características da abordagem e do cenário da pesquisa.....	24
1.4.2. Instrumentos de coleta de dados .....	27
1.4.2.1. Questionários.....	27
1.4.2.2. Grupos focais.....	29
1.4.2.3. Instrumentos secundários .....	32
1.4.3. Ética e participação dos sujeitos.....	33
1.4.4. Análise dos dados .....	34
1.5. Estrutura do texto.....	36
2. DO INFORMAL AO FORMAL: CAMINHOS DA MÚSICA POPULAR NA EDUCAÇÃO FORMAL.....	38
2.1. A música popular no contexto dos estudos acadêmicos .....	38
2.2. Sociologias: da música, da educação, da educação musical .....	42
2.3. Caracterização dos perfis dos alunos.....	48
2.3.1. Experiências musicais .....	50
2.3.1.1. Características gerais.....	50
2.3.1.2. Caracterização das aprendizagens musicais .....	53
2.3.1.2.1. Aprendizagens predominantemente informais.....	53
2.3.1.2.2. Aprendizagens mistas .....	59
2.3.1.2.3. Aspectos comuns .....	60

2.3.2.	O interesse em uma faculdade de música .....	61
2.3.3.	A aprovação no vestibular .....	63
2.4.	Aprendizagens formais dos alunos em percepção musical .....	65
2.4.1.	Experiências com o ensino de teoria e percepção musical .....	66
2.4.1.1.	Características gerais.....	66
2.4.1.2.	Insatisfações com solfejos e ditados .....	68
2.4.1.3.	Descontextualização dos elementos musicais.....	72
2.4.1.4.	Descontextualização das habilidades musicais .....	75
2.4.1.4.1.	Caráter autoritário e excludente.....	77
2.4.1.4.2.	Escrita e memória.....	81
2.4.1.4.3.	Saber música é saber ler música.....	83
2.4.1.5.	Autonomia, comprometimento e postura colaborativa.....	85
2.4.2.	Motivações para aprender a ler e escrever música .....	88
2.4.2.1.	Novas necessidades musicais .....	89
2.4.2.2.	Autonomia e mercado de trabalho.....	91
2.4.2.3.	Imersão em ambientes favoráveis.....	92
3.	DO FORMAL AO INFORMAL: REPENSANDO A PERCEPÇÃO MUSICAL DO PUNTO DE VISTA DAS EXPERIÊNCIAS E EXPECTATIVAS DOS ALUNOS.....	98
3.1.	A música popular recontextualizada na educação formal.....	99
3.1.1.	Impactos das aprendizagens formais sobre as práticas musicais .....	104
3.1.1.1.	Escuta analítica.....	104
3.1.1.2.	Valorização da complexidade.....	108
3.1.1.3.	Significados unívocos como base para julgamentos absolutos ...	111
3.1.1.4.	Bloqueio da criatividade e da emoção.....	114
3.2.	A percepção musical desenvolvida por meio da prática .....	116
3.2.1.	Tocar de ouvido .....	118
3.2.2.	Fazer música em grupo .....	121

3.3.	Expectativas sobre as aulas de percepção na universidade .....	122
3.3.1.	Teoria e prática.....	124
3.3.2.	Objetividade e subjetividade .....	134
3.3.3.	Homogeneidade e heterogeneidade .....	140
3.3.3.1.	Estilos .....	140
3.3.3.2.	Perfis de alunos .....	145
3.4.	Avaliação da percepção musical e o acesso à educação musical superior .....	147
3.4.1.	Reconhecimento e discriminação auditiva na prova do vestibular.....	148
3.4.2.	Significados musicais contextuais, dinâmicos e processuais .....	151
3.4.3.	Por uma avaliação qualitativa da percepção.....	158
3.4.4.	Hierarquia nos mecanismos de ingresso ao curso superior .....	161
3.4.4.1.	A avaliação da musicalidade, potencial e compreensão musical.....	163
3.4.4.2.	Os conhecimentos teóricos como pré-requisitos .....	170
3.5.	Da cultura dominada à cultura dominante .....	178
3.5.1.	Estratégias adotadas pelos alunos .....	181
3.5.1.1.	“Boa vontade cultural” .....	181
3.5.1.2.	Contestação e subversão.....	184
3.5.2.	Duas contradições .....	185
3.5.3.	Correlações .....	187
3.6.	A avaliação da percepção como um mecanismo de exclusão.....	188
3.6.1.	Ausência da música na educação básica (nível interno).....	189
3.6.2.	Competências musicais consideradas universais (nível externo).....	190
3.6.2.1.	Uma questão política.....	193
4.	CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	200
4.1.	Síntese.....	200
4.2.	Contribuições esperadas.....	209
4.2.1.	Validade da pesquisa.....	209

4.2.2. Desconstrução de representações sociais.....	210
4.2.3. A percepção em uma perspectiva educacional crítica.....	212
4.2.4. Identidade do “músico popular”.....	214
4.3. Perspectivas futuras.....	217
4.3.1. Desdobramentos possíveis.....	217
4.3.1.1. Impactos da educação formal sobre a escuta .....	217
4.3.1.2. Outros referenciais teóricos.....	218
4.3.1.3. Limites da pesquisa e um possível viés .....	220
4.3.2. Mudanças e permanências.....	221
4.3.3. À guisa de conclusão.....	223
5. REFERÊNCIAS.....	227
6. ANEXOS .....	233
ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) .....	233
ANEXO B – Questionários aplicados .....	234
ANEXO C – Excerto do Edital dos Programas do Concurso Vestibular 2010 (seção referente à “Percepção Musical”) .....	240

## 1. INTRODUÇÃO

A criação de cursos de graduação em música popular, nas últimas décadas, oportunizou o ingresso nas universidades de alunos que durante muito tempo foram excluídos do universo acadêmico-musical, por não demonstrarem conhecimentos e habilidades associados à tradição clássica europeia. Entre eles, destaca-se o domínio das ferramentas de leitura e escrita musical, por meio da partitura convencional, e a prática de reprodução de um repertório de composições que integram o cânone ocidental *clássico*.

Embora a maior parte dos cursos superiores em música popular, no Brasil, tenha variado suas formas de ingresso em relação à prova prática, de forma geral, os vestibulares ainda exigem a demonstração e aplicação de conhecimentos relacionados à *teoria e percepção musical*, considerados como pré-requisitos para aprendizagens no espaço acadêmico. Mesmo demonstrando tais habilidades, adquiridas geralmente em escolas de música privadas, os alunos que ingressam em cursos de música exibem perfis cada vez mais heterogêneos, no que diz respeito a seus processos formativos, em comparação a épocas anteriores.

De forma geral, uma mudança nos perfis de alunos que ingressa nas universidades está relacionada a flexibilizações curriculares instituídas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/96, e outros direcionamentos no interior das próprias Instituições de Ensino Superior (IES), conforme aponta Feichas (2006, p. 6), ocasionando mudanças nos exames de entrada e no número de alunos interessados em um diploma de música, e fazendo com que as universidades brasileiras passassem a receber alunos com formações adquiridas por meio de vivências na “música popular”.

Se por um lado, conforme ressalta Feichas (2006, p. 6), o ingresso de alunos com experiências diversas da “clássica” traz novos valores, concepções, atitudes e comportamentos para o espaço acadêmico, o processo de trocas de experiências não é simples. Como consequência, esperaríamos que o choque originado a partir do encontro de alunos com experiências baseadas predominantemente em aprendizagens *informais* com os contextos *formais* ocasionasse grandes

transformações políticas, ideológicas e curriculares no âmbito do ensino superior de música, no Brasil.

No que se refere às *aulas de percepção musical*, no entanto, poucos impactos são perceptíveis. A literatura a respeito delinea um quadro de práticas marcadas pela fragmentação e cristalização de um saber descontextualizado, centrado na repetição e reprodução de exercícios de solfejo e ditado, por meio de um repertório artificial e desprovido de maior significação musical para o aluno. As habilidades que esses alunos desenvolveram, ao longo de suas vidas musicais – como tocar de ouvido, improvisar, harmonizar e reharmonizar melodias e transpor para diferentes tons, na hora mesma da performance, como veremos mais à frente – permanecem distanciadas das aulas de percepção.

Seja com o nome mais comum, “Percepção Musical”, tal como aparece em 65,4% das Instituições de Ensino Superior no Brasil, “Teoria e Percepção Musical”, em 19,2%, ou “Treinamento Auditivo”, em 5,8% (OTUTUMI, 2008, p. 162), a

Percepção musical é uma disciplina bastante presente nos currículos dos cursos de graduação em Música, quer sejam bacharelados quer sejam licenciaturas. [...] Configura-se, geralmente, como o ‘lugar’ de um treinamento auditivo baseado na realização de solfejos, ditados e exercícios rítmicos. Na elaboração do material para esse treinamento (melodias a serem lidas ou anotadas e frases rítmicas a serem executadas), observa-se a peculiar característica de se tomar os elementos constitutivos da linguagem musical (notas, intervalos, acordes, cadências, casos particulares da rítmica etc.), como significativos em si mesmos; o resultado são melodias estereotipadas [...] [através das quais] se realiza o treinamento auditivo, cujo objetivo principal seria justamente levar o aluno a desenvolver uma capacidade apurada para identificar e reproduzir elementos. (BARBOSA, 2009)<sup>1</sup>.

Na pesquisa realizada por Otutumi (2008), com a participação de 90% das Instituições de Ensino Superior que oferecem cursos de música no país<sup>2</sup>, 60% dos docentes entrevistados que atuam diretamente na área de Percepção Musical apontam que os alunos “[...] têm dificuldades, pois não tiveram uma boa formação de base anterior” e 21,6% comentam ainda que “há grande heterogeneidade nas classes” (OTUTUMI, 2008, p. 180-81). Para 71,7% dos docentes, a maior dificuldade

---

<sup>1</sup> O arquivo da tese de Barbosa (2009), disponibilizado no site da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (USP), não contém numeração de página, motivo pelo qual as citações ao documento são referidas sem as indicações de página.

<sup>2</sup> Em números absolutos, foram aplicados questionários com 60 docentes de 52 Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil (OTUTUMI, 2008, p. 55).



encontrada para o desenvolvimento do trabalho didático é também o “conhecimento muito heterogêneo dos alunos”, seguida da “heterogeneidade aliada a outros fatores”, com 14,9% (OTUTUMI, 2008, p. 182). Pode-se concluir, assim, que 86,6% dos educadores atuando com ensino de percepção musical, no ensino superior, acreditam que a *heterogeneidade* é um *fator problemático* para o desenvolvimento de estratégias de ensino em percepção musical. Conforme afirmam Hentschke e Souza (2004, p. 104), “A diversidade das experiências musicais dos alunos se torna uma ameaça para o jovem professor que está preparado para dar uma ‘aula de música’ da maneira tradicional”<sup>3</sup>.

No entanto, as definições de uma “boa formação de base anterior” e de “heterogeneidade”, mais que categorias absolutas, ou tacitamente aceitas, devem ser consideradas tendo em vista os delineamentos culturais característicos de uma educação musical que historicamente se ateve à preparação de intérpretes para a música europeia de concerto.

Essa herança pedagógica privilegia não só o repertório europeu como também as metodologias de ensino da música com foco no ensino da notação tradicional. Dessa forma considera-se educado musicalmente aquele indivíduo que sabe ler e escrever música dentro das regras dessa notação. Outros saberes e competências musicais como, por exemplo, aqueles vindos de práticas informais de aprendizagem sempre ficaram à margem dos processos considerados válidos pelos conservatórios e escolas de música. (FEICHAS, 2008, p. 1).

Assim, a representação social vigente – isto é, “[...] uma forma de saber conceitual e prático construído e compartilhado coletivamente e compreendido no senso comum como uma forma naturalizada de significado” (ARROYO, 2001, p. 61) – que considera que “saber música” é “saber ler música” desconsidera a riqueza das práticas musicais que existem independentemente da notação, contribuindo para a desmotivação dos alunos, e para que muitos desistam verdadeiramente de estudar música. As iniciativas que visam a se contrapor a esse modelo permanecem ainda como ações isoladas nas escolas de música, dependendo da abordagem individual de cada professor (FEICHAS, 2010, p. 57). Soma-se ainda o fato de que, no Brasil, até muito recentemente, a música não era obrigatória nos currículos (estando hoje

---

<sup>3</sup> “The diversity of musical experiences of the school pupils becomes a threat to the young teacher who is prepared to teach a “music class” in the traditional way”.

em processo de implementação, após a sanção da Lei 11.769/2008<sup>4</sup>), e os programas das disciplinas oferecidas no ensino superior, ou dos conteúdos requeridos para ingressar em uma universidade, por consequência, não têm como parâmetro o que deveria ser (ou que já é, em alguns casos) ensinado na Educação Básica<sup>5</sup>. E, assim,

O que acontece na avaliação da percepção<sup>6</sup> nas faculdades de música brasileiras reflete muito as experiências, ideias e nível de escolaridade dos professores. Embora exista uma opinião geral de que mudanças são necessárias, não tem havido muita pesquisa no campo para prover evidências auxiliares para a implementação de melhorias.<sup>7</sup> (GROSSI, 1999, p. 148)

Além disso, a pequena produção acadêmica sobre o tema no Brasil, em comparação a outras sub-áreas da educação musical, dificulta observar a questão de uma outra perspectiva, alternativa à visão hegemônica que *transfere a responsabilidade* do processo educativo ao aluno.

## 1.1. Objetivos

Muitas questões pertinentes a respeito do tema “aprendizagens em teoria e percepção musical” seriam passíveis de formulação, engendrando igualmente variadas abordagens, fundamentadas na psicologia, semiótica, ou em diferentes perspectivas interdisciplinares da educação musical. Nesta pesquisa, busquei seguir um ponto de vista que, em relação à temática, me parece ainda pouco explorado na

---

<sup>4</sup> Sancionada em 2008, a Lei 11.769 estabelece que “A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo [...]” do ensino de artes, estabelecendo um prazo de três anos para sua efetiva implementação. A lei está disponível no endereço: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm)>.

<sup>5</sup> Embora existam sugestões para a linguagem “Música” apresentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para a Arte, voltados ao ensino fundamental e médio, editados em 1996 pelo Ministério da Educação, estas não parecem exercer influência considerável sobre os programas das disciplinas e editais vestibulares.

<sup>6</sup> Nesta dissertação, traduzi “listening assessment” como “avaliação da percepção”, tendo como base a adoção da expressão nos artigos de Grossi em português – ver, por exemplo, o título de Grossi (2001): “Avaliação da percepção musical na perspectiva das dimensões da experiência musical”.

<sup>7</sup> “What happens in listening assessment in Brazilian music colleges reflects very much the teachers’ own experiences, ideas and educational level. Although there is a general opinion that changes are needed, there has not been much research in the field to give supporting evidences for making improvements”.

literatura científica nacional: investigar os processos de aprendizagem da percepção musical pela *ótica dos músicos populares que adentram o espaço acadêmico*, considerando os desdobramentos sócio-culturais de seus posicionamentos em uma estrutura em que diferentes concepções de música e de saber musical coexistem: o universo de um curso de graduação em música popular e, mais especificamente, o curso de Bacharelado em Música Popular oferecido pela Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Como “músicos populares”, como se verá mais à frente, estes alunos possuem um *background* musical – “[...] que consiste no conjunto de experiências musicais e processos de aprendizagem musical que foram adquiridos e desenvolvidos, ao longo de suas vidas, antes de ingressar no curso universitário”<sup>8</sup> (FEICHAS, 2010, p. 47) – em que se destacam conhecimentos e habilidades desenvolvidos predominantemente através de práticas informais de aprendizagem (tocar de ouvido, escolher seu próprio repertório e compor e improvisar extensivamente, por exemplo). Por outro lado, eles também apresentam conhecimentos e habilidades adquiridos por meios formais (em especial, a utilização de ferramentas da leitura e escrita musical convencional e o reconhecimento e discriminação auditiva de certos elementos e estruturas musicais), já que estes são requisitados para o ingresso no curso de música, por meio de exames específicos. Os perfis dos alunos de música popular conjugam, assim, características típicas de aprendizagens formais e informais.

A constatação, nos estágios iniciais da pesquisa, desses perfis *mistos* (ou *híbridos*) refinou meu interesse mais geral no tema das “aprendizagens em percepção musical”, orientando a formulação da pergunta central desta investigação, qual seja:

- Como os alunos que ingressam em um curso de música popular construíram seus conhecimentos e habilidades musicais relacionados à percepção musical e quais são os significados e valores que lhes atribuem?

---

<sup>8</sup> “[...] which consist of their set of musical experiences and music-learning processes that had been acquired and developed in their lives before entering the university course”.

Esta questão central provocou, conseqüentemente, o emergir de outras indagações:

- Que tipos de conflito foram vivenciados ao longo do processo de aquisição desses conhecimentos?
- Que impactos a aquisição das habilidades derivadas de aprendizagens formais teve sobre suas práticas musicais?

E ainda:

- Quais suas expectativas acerca das aulas de percepção musical na universidade?

Para obter respostas a estas indagações, logo de início tornou-se necessário conhecer mais amplamente a formação musical e as práticas musicais destes alunos, suas motivações para aprender música e buscar o conhecimento formal, e seu interesse em cursar uma graduação.

Como afirmado anteriormente, no espaço acadêmico mais geral (para além dos cursos de música popular), habilidades e conhecimentos socialmente valorizados caracteristicamente “formais” (que se materializam em diferentes instâncias, como os exames de seleção e as estruturas curriculares) estão situados ao lado de outras formas de *saber e fazer música* praticadas pelos alunos, anteriormente e simultaneamente ao estudo formal. Feichas (2006, 2010) discute esta tensão em seu estudo exploratório realizado na Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EMUFRJ), buscando compreender “Qual é a natureza das atitudes, valores, crenças e comportamento dos estudantes de música na Escola de Música no que diz respeito a seus processos de aprendizagem musical e suas experiências com educação musical”<sup>9</sup> (FEICHAS, 2010, p. 48). Feichas também investiga quais habilidades e conhecimentos os alunos com *backgrounds* formais e informais trazem para a universidade, que vantagens e

---

<sup>9</sup> “What is the nature of the attitudes, values, beliefs and behavior of the music students at the Music School with regard to their music learning processes and their experiences of music education?”

desvantagens os diferentes tipos de experiência anterior conferem aos alunos em relação à sua experiência na universidade, e que tipo de conflitos são causados pela convivência entre alunos de ambos os perfis no mesmo curso (FEICHAS, 2010, p. 48). Os alunos investigados por Feichas têm seus perfis divididos em três tipos: os que adquiriram suas habilidades e conhecimento principalmente através de aprendizagens informais, particularmente no mundo da música popular; aqueles que tiveram experiências com o ensino formal, em instituições como escolas de música ou aulas particulares; e aqueles cujos backgrounds consistem, ao mesmo tempo, de aprendizagens formais e informais.

No decorrer desta dissertação, estabelecerei paralelos com as conclusões de Feichas (2006), acerca dos perfis de alunos de música no Brasil, e também de Green (2002), que tem como foco os processos de aprendizagem dos músicos populares no contexto britânico. Meu foco é, no entanto, um pouco mais específico: investigar as fusões e embates que se dão nesse espaço intermediário privilegiado, isto é, no singular campo da *música popular institucionalizada*, que é palco de encontros entre experiências e conhecimentos de ambas as formas de aprendizagem (formal e informal), e nos significados e valores atribuídos pelos alunos aos conhecimentos formais relacionados à percepção musical.

## 1.2. Motivações para a realização da pesquisa

A motivação central para a realização desta pesquisa está relacionada a uma insatisfação pessoal com o ensino de teoria e percepção musical, sentida ao longo de minha formação musical, em que experimentei processos formais e informais de aprendizagem e vivenciei conflitos decorrentes do encontro destes dois universos. De forma intuitiva, acreditava que as aulas eram voltadas a um mero *treinamento musical*, que consistia na repetição de exemplos artificiais, que pouco tinham a ver com a música que eu tocava e ouvia cotidianamente – seja a música *clássica*, seja a *popular*. Como professor<sup>10</sup> e pesquisador, constatei posteriormente em outras vozes – de alunos, músicos e pesquisadores – o mesmo *profundo incômodo*. É destas

---

<sup>10</sup> Atuando na rede municipal de ensino de Vitória (ES) e na Universidade Federal do Espírito (UFES), como professor substituto, ministrando as disciplinas Didática, Práticas de Ensino e Teclado, e como professor particular de teclado, teoria e percepção musical, e regente de coral.

insatisfações primeiras, sentidas ainda na infância, e revestidas posteriormente das inquietações de educador, que foi se tecendo o interesse que conduziu a esta pesquisa.

Inicialmente, busquei meus estudos em uma área de interface entre as pesquisas sobre a aquisição da língua escrita e a psicologia cognitiva da música, publicando alguns trabalhos a respeito, a partir de experiências desenvolvidas como educador musical. Neste momento, meu interesse residia em investigar o desenvolvimento de habilidades de escrita e leitura musical a partir da aplicação de um *modelo* de cognição musical para a música métrico-tonal desenvolvido por Moraes (2003), o que resultou na elaboração de um software didático que visa a intermediar a escrita musical, para músicos populares. A pesquisa de Moraes, baseando-se, entre outras referências, nos estudos de Ray Jackendoff e Fred Lerdahl<sup>11</sup>, questiona as categorias da teoria musical tradicional, que faz crer que os parâmetros do som, representados na notação musical (em especial, as propriedades *duração* e *altura*), são percebidos como tais (isto é, como elementos em um contínuo de frequência e tempo), elaborando em seu lugar, com base na linguística, semiótica e psicologia cognitiva da música, os conceitos de “posição no tempo” e “classes de alturas”, como fundamentos da percepção na música métrico-tonal.

Pouco tempo depois, a partir do contato com a literatura na área da sociologia da educação musical e da etnomusicologia, interessei-me em investigar algumas dessas questões sob outro ponto de vista, que enfatizasse a maneira como os processos perceptivos na música estão vinculados a práticas musicais específicas, aos “mundos artísticos” em que toma parte dinamicamente o sujeito, no sentido utilizado por Becker<sup>12</sup> (1982, p. X, apud TRAVASSOS, 2005, p. 12), qual seja: uma “[...] rede de pessoas cuja atividade cooperativa organizada por meio de seu conhecimento compartilhado de certos meios convencionais de fazer as coisas, produz o tipo de obras de arte associado àquele mundo artístico”. Como foco, defini então as aprendizagens teóricas dos “músicos populares”, temática que sempre estimulou minha curiosidade – primeiramente, pelo fato de que, em grande parte de

---

<sup>11</sup> Respectivamente, linguista e compositor que, no início da década de 1980, adaptaram o modelo teórico da gramática generativa da linguística (desenvolvida por Noam Chomsky), para o contexto da análise da música tonal.

<sup>12</sup> BECKER, Howard S. **Art worlds**. Los Angeles: University of California Press, 1982.

minha formação musical inicial, fui um autodidata, tendo experimentado variadas formas de aprendizagem (como a prática em grupos musicais e o estudo clássico de piano); e, em segundo lugar, pelo fato do curso de licenciatura em música oferecido na instituição em que cursei minha graduação (UFES), na época, não oferecer nenhum teste de habilidade específica, admitindo músicos de formações e perfis extremamente variados (e proporcionando um convívio que, já naquela época, considerava positivo).

Logo encontrei em outros pesquisadores estímulo para seguir nessa direção. Hentschke e Souza (2004, p. 105) apontam que é necessário “[...] compreender e explicar o que acontece dentro da escola, na educação formal, e o que acontece fora das escolas (experiências musicais informais) e, em geral, porque estes dois mundos estão vivendo separados por tanto tempo”<sup>13</sup>, destacando assim a necessidade de pesquisas sobre a dicotomia formal/informal no ensino superior brasileiro, já que pouco tem sido feito nesta área específica da educação musical.

Uma nova perspectiva então se apresentou, através da qual seria possível obter novas respostas – desde que, em direção à problemática, eu também formulasse novas questões. Passei a considerar assim a ideia de que o desenvolvimento dos processos de percepção musical está vinculado a situações sociais concretas, e é motivado pela necessidade de desenvolvimento de habilidades e competências musicais requeridas em contextos sociais (e musicais) específicos e variados. Para abordá-la em sua complexidade, busquei uma fundamentação teórica *híbrida*, como se verá no próximo item.

### 1.3. Considerações sobre a fundamentação teórica

A maior parte dos estudos acerca do *ensino-aprendizagem* de teoria e percepção musical que encontrei aborda a temática a partir de seu primeiro vetor, o *ensino*, geralmente adotando uma perspectiva *crítica* na análise dos objetivos, conteúdos, metodologias e avaliação das práticas pedagógicas tradicionais. Por outro lado, localizei relativamente poucas pesquisas que têm como foco as

---

<sup>13</sup> “[...] to understand and explain what happens inside the school as formal education, and what happens outside schools (informal musical experiences) and overall, why these two worlds have been living apart for so long”.

*aprendizagens* proporcionadas por tais formas de ensino, considerando as perspectivas dos alunos como organizadores de seu próprio conhecimento.

Para esta pesquisa, busquei compreender o conhecimento de maneira *praxiológica*, considerando que ele “[...] tem como objeto não somente o sistema das relações objetivas que o modo de conhecimento objetivista constrói, mas também as relações dialéticas entre essas estruturas e as disposições estruturadas, nas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-las” (BOURDIEU, 1983, p. 47). Em outras palavras, mais do que examinar as características do ensino formal (algo que já se apresenta, em boa medida, na literatura), o objetivo desta pesquisa é compreender de que forma essas características *operam* sobre os alunos de música popular, e de que forma estes, por sua vez, *constroem* e *significam* tais habilidades, *reelaborando* concepções anteriores sobre música, prática musical, conhecimentos e aprendizagens (formais e informais).

A fundamentação teórica que orientará a análise dos dados, ao longo desta investigação, compreende dois âmbitos de pesquisas: 1) acerca das relações entre *música popular, aprendizagens informais e educação formal* e 2) sobre as *aprendizagens em percepção musical*.

Em termos disciplinares, as pesquisas do *primeiro âmbito* se localizam nos campos da sociologia da música, sociologia da educação musical e etnomusicologia, e enfatizei especialmente as extensivas pesquisas de Green (2002, 2008a, 2008b) e Feichas (2006), entre outras.

Os estudos do *segundo âmbito* estão situados basicamente na área da educação musical, sob diversas perspectivas teóricas, em que destaquei como referencial os estudos de Grossi (1999, 2001, 2003) e Grossi e Montandon (2005), entre outros. Por último, busquei ainda em Bourdieu e Passeron (1975) e Green (2008a) e outros teóricos crítico-reprodutivistas, como Freire (1991), o referencial geral norteador das discussões sobre o sistema de educação formal e em Bourdieu (1983, 2008), DeNora (2003) e Green (2008a) uma perspectiva sociológica da música e da cultura, considerada de forma mais ampla.

Cabe notar que, no processo de revisão bibliográfica sobre o tema específico “ensino-aprendizagem da percepção musical”, revelou-se em primeiro lugar uma acentuada escassez de dissertações, teses e artigos, na literatura nacional, em comparação a outras sub-áreas da educação musical. De forma geral, as pesquisas



são recentes<sup>14</sup>, e um pequeno crescimento é visível apenas a partir de meados da década de 90, conforme aponta Otutumi (2008, p. 53), que demonstra através de quadros estatísticos como a “percepção musical” tem sido abordada na literatura científica brasileira e em metodologias didáticas, desde as primeiras décadas do século XX, tendo por base os principais periódicos e bases de dados nacionais<sup>15</sup>.

Em minha investigação, tomei por base o levantamento de Otutumi (2008), ampliando-lhe a partir de outros textos, publicações e teses defendidas mais recentemente, e enfatizando a literatura que associa implicações diretas das formas tradicionais de ensino à *prática musical*, e às dimensões da *escuta* e da *criatividade*. Detive-me, assim, em selecionar e articular textos que desvelam criticamente os *pressupostos e concepções* das práticas de ensino da percepção musical vigentes no Brasil.

Espero, através de uma perspectiva crítica, fugir de um pragmatismo que configura muitas das abordagens que tenho visto acerca do “ensino da percepção musical”. Ao pretender resultar em metodologias didáticas inovadoras, muitas delas analisam superficialmente um fenômeno social complexo, que, como já dito, é resultado da interação entre condições objetivas e subjetivas. Espero, por último, levantar elementos para que se compreenda porque esta é uma área ainda tão conservadora, em geral, em termos de objetivos, métodos e concepções de ensino, e tão refratária a discussões mais amplas da educação em geral – o que se reflete no domínio investigativo e, sobretudo, na prática.

---

<sup>14</sup> Em termos de artigos científicos, o registro mais antigo encontrado é de 1975: a dissertação de Leda Osório Mársico intitulada “Treinamento específico da percepção musical em estudantes de música”, seguida, em 1976, de “Percepção auditiva musical e alfabetização”, de Vera Regina Pilla Cauduro, ambas defendidas na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (OTUTUMI, 2008, p. 29).

<sup>15</sup> Para tal levantamento, Otutumi (2008) realizou consulta às seguintes publicações: Revistas da Abem, Opus (ANPPOM), Em pauta (UFRGS), Per Musi (UFMG), Hodie (UFG), Música (USP), Debates (UNIRIO), Revista eletrônica de musicologia (REM), Cadernos do Colóquio (UNIRIO), Anais da ABEM, Anais da ANPPOM, Jornal da Música, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), última atualização em 13/09/2004 e Banco de teses da CAPES, com última atualização em 01/12/2004 (OTUTUMI, 2008, p. 29).

## 1.4. Desenvolvimento metodológico

Para esta pesquisa, escolhi a abordagem conhecida como “estudo de caso instrumental”. As características pertinentes desta abordagem, suas vantagens e desvantagens serão brevemente descritas a seguir. Mais à frente, apresentarei os procedimentos de coleta e análise de dados adotados na pesquisa.

### 1.4.1. Características da abordagem e do cenário da pesquisa

A abordagem do “estudo de caso instrumental”, segundo Stake (1995, p. 3) é apropriada quando temos “[...] uma questão de pesquisa, uma perplexidade, uma necessidade por uma compreensão mais ampla, e sentimos que podemos penetrar mais profundamente na questão estudando um caso particular”<sup>16</sup>. Para Laville e Dionne (1999, p. 156, grifos dos autores), “A vantagem mais marcante dessa estratégia de pesquisa repousa, é claro, na *possibilidade de aprofundamento* que oferece, pois os recursos se veem concentrados no caso visado, não estando o estudo submetido às restrições ligadas à comparação do caso com outros casos”. Segundo Stake (1995, p. 3), em estudos de caso, o interesse por um tema é um dos motivos geradores da investigação. A partir da definição de uma temática, determina-se a escolha do caso (ou dos casos) que melhor representam o fenômeno e a conseqüente seleção de procedimentos de pesquisa mais adequados para o seu desenvolvimento. Laville e Dionne (1999, p. 156) pontuam ainda que essa é uma abordagem flexível, e o protocolo de pesquisa – ao contrário de rígido ou imutável – deve se adaptar às necessidades de exploração de elementos imprevistos e detalhes, com vistas à construção de uma compreensão holística da realidade estudada, levando inclusive à revisão de algumas das teorias previamente adotadas – revelando-se assim uma escolha adequada para as necessidades desta pesquisa.

Da mesma forma, o estudo de caso não possui uma intenção de generalização dos resultados encontrados – principal motivo para que a abordagem seja frequentemente criticada – e suas conclusões valem, a princípio, para o caso

---

<sup>16</sup> “[...] a research question, a puzzlement, a need for general understanding, and feel that we may get insight into the question by studying a particular case”.

considerado, não assegurando que possam ser aplicadas a outras realidades (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 156).

Mas também nada o contradiz: pode-se crer que, se um pesquisador se dedica a um dado caso, é muitas vezes porque ele tem razões para considerá-lo como típico de um conjunto mais amplo do qual se torna o representante, que ele pensa que esse caso pode, por exemplo, ajudar a melhor compreender uma situação ou um fenômeno complexo, até mesmo um meio, uma época. (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 156)

Nesse sentido, o caso escolhido nesta pesquisa não se diferencia muito do objeto de estudo de outras pesquisas recentes, que serão citadas ao longo desta dissertação. Os alunos investigados, do ponto de vista de seus *backgrounds*, por exemplo, não diferem essencialmente dos alunos categorizados no estudo de Feichas (2010, p. 48-9) como os que possuem *vivências predominantemente na música popular* e, em menor proporção, entre os que possuem *backgrounds mistos predominantemente populares* (“*mixed popular*”, isto é, que tiveram experiências também no universo clássico, mas mostram uma tendência para o popular).

Da mesma forma, a realidade da Escola de Música da UFMG – uma instituição tradicional no ensino de música na região há muitas décadas – também é similar à realidade da maior parte das IES que oferecem cursos de música no Brasil, sendo herdeira de um sistema conservatorial de origem europeia. A esse respeito, Green (2002, p. 3) comenta que “Durante os últimos cento e cinquenta anos ou mais, muitas sociedades em todo o mundo desenvolveram complexos sistemas de educação musical formal baseados em modelos ocidentais”<sup>17</sup>, e nestes espaços, de forma geral, “As estratégias de ensino, conteúdo curricular e valores associados com a educação musical formal no estilo ocidental derivam das convenções da pedagogia da música clássica ocidental”<sup>18</sup> (GREEN, 2002, p. 4).

Cabe observar, entretanto, que estas instituições não são uniformes e estanques, estacionadas no tempo. Arroyo (2001), ao discorrer sobre as representações de música popular no âmbito de um conservatório de música em Uberlândia, lembra que

---

<sup>17</sup> “During the last hundred and fifty years or so, many societies all over the world have developed complex systems of formal music education based on Western models [...]”.

<sup>18</sup> “The teaching strategies, curriculum content and values associated with Western-style formal music education derive from the conventions of Western classical music pedagogy”.

Os Conservatórios de Música são alvo de uma série de preconceitos, frutos de representações que foram construídas ao longo do século XX. São, em geral, tomados por estáticos, ultrapassados, mas um olhar instrumentalizado sociologicamente e antropologicamente permite desvelar uma dinâmica que vem se contrapor a essas representações. (ARROYO, 2001, p. 60)

De outro ponto de vista, Vasconcelos (2002<sup>19</sup>, p. 147, apud Cunha, 2007, p. 2), em relação a um conservatório de música em Portugal, caracteriza este tipo de escola como “[...] uma organização híbrida e complexa, uma teia de estruturas e de sentidos, de vontades e de estratégias, de símbolos e rituais, que coexistem e se confrontam [...]”. O espaço institucionalizado de música, assim, é um palco de conflitos de interesses e poderes, e isto se intensifica na medida em que os alunos apresentam percursos formativos cada vez mais diferenciados – ou quando lhes é dada a crescente oportunidade de demonstrar suas “diferenças” em relação ao padrão socialmente imposto no estabelecimento formal, como é o caso, *em certa medida*, dos cursos de música popular.

Diante desta realidade complexa e múltipla, optou-se por uma *abordagem qualitativa*. Entre as características desta abordagem, destacam-se, segundo Lüdke e André (2005, p. 12-14), o fato de se ter o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como principal instrumento, os dados coletados serem predominantemente descritivos e uma maior preocupação do pesquisador com o processo do que com o produto. Além disso,

*O ‘significado’ que as pessoas dão às coisas e a sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. Nesses estudos há sempre uma tentativa de capturar a ‘perspectiva dos participantes’, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas. Ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessível ao observador externo. (LÜDKE e ANDRÉ, 2005, p. 12-13, grifos dos autores)*

Nas pesquisas qualitativas, a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. “Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos” e “As abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados num

---

<sup>19</sup> VASCONCELOS, António Ângelo. **O Conservatório de Música – professores, organização e políticas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2002.

processo de baixo para cima” (LÜDKE e ANDRÉ, 2005, p. 13). No entanto, é importante o pesquisador ter claramente formulado para si que

O fato de não existirem hipóteses ou questões específicas formuladas a priori não implica a inexistência de um quadro teórico que oriente a coleta e a análise dos dados. O desenvolvimento do estudo aproxima-se a um funil: **no início há questões ou focos de interesse muito amplos, que no final se tornam mais diretos e específicos.** O pesquisador vai precisando melhor esses focos à medida que o estudo se desenvolve. (LÜDKE e ANDRÉ, 2005, p. 13, grifos nossos)

#### 1.4.2. Instrumentos de coleta de dados

Segundo Alves-Mazzotti & Gewandsznajder (1998, p. 163), “As pesquisas qualitativas são caracteristicamente multimetodológicas, isto é, usam uma grande variedade de procedimentos e instrumentos de coleta de dados”. Nesta pesquisa, foram utilizados, como instrumentos principais de coleta de dados, *questionários* e *grupos focais*, com a participação efetiva de 13 alunos do 1º período de um curso de bacharelado em música popular, oferecido pela Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), na cidade de Belo Horizonte (MG). Secundariamente, realizei ainda análises de materiais didáticos utilizados pelos alunos anteriormente ao ingresso na faculdade e empreendi observações de aulas da disciplina Percepção Musical I.

##### 1.4.2.1. Questionários

O trabalho de campo foi realizado no período de abril a julho de 2010. A primeira etapa incluiu a aplicação de dois questionários (anexados ao final desta dissertação).

Para a elaboração do *primeiro questionário*, inspirei-me no instrumento desenvolvido para a pesquisa de Feichas (2006), dada a natureza semelhante de informações desejadas a respeito dos sujeitos e a similaridade do próprio campo de estudo. Com a utilização desse instrumento, tive por objetivo o levantamento de características dos alunos a respeito de sua formação musical anterior, sua experiência musical atual e as habilidades e conhecimentos musicais que mais

valorizam em um músico, além dos “pontos fortes e fracos” referente à percepção musical, que detectam em si mesmos. Também foram incluídas questões a respeito das aulas de percepção musical vivenciadas anteriormente à faculdade, buscando identificar pistas para compreender a importância e os significados desses conhecimentos para os alunos, bem como suas expectativas acerca do que deveria ou não ser trabalhado na universidade. O objetivo do primeiro questionário, assim, foi compreender o sujeito em relação a suas vivências musicais, da forma mais abrangente possível.

O *segundo questionário* surgiu da necessidade de aprofundar a compreensão sobre a forma como foram adquiridos pelos alunos os conhecimentos de teoria e percepção musical, ao longo de sua formação musical (por exemplo, através de aulas com professor particular, em escola de música, trocando conhecimentos com amigos ou estudando sozinho, dentre outras opções). Algumas questões visavam a identificar características das aulas realizadas, em termos de conteúdos (em especial o repertório), metodologias e recursos empregados. Por outro lado, também foi objetivo compreender como se deu a preparação dos alunos para o vestibular de música, bem como suas impressões acerca do exame realizado, no que se refere à prova de percepção musical. Por último, ainda no segundo questionário, foram apresentadas sete afirmações acerca de habilidades a serem desenvolvidas pelos músicos populares: “Todo músico popular deve saber: compor e/ou criar arranjos”, ou “tocar de ouvido”, ou ainda “ler música, utilizando a partitura convencional”, dentre outras. A estas questões, seguiam-se as opções: “Discordo totalmente”, “Discordo parcialmente”, “Não concordo nem discordo”, “Concordo parcialmente” e “Concordo totalmente”, frequentemente dita “escala de Likert” (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 183)<sup>20</sup>.

Em ambos os questionários, para as questões fechadas, foi oferecido um campo de resposta “Outro”, buscando meios para contornar a “[...] impositividade das respostas predeterminadas que pode também falsear os resultados, limitando a expressão correta e nuançada das opiniões” (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 185). Em sua maior parte, as questões fechadas foram aquelas adaptadas do questionário empregado por Feichas (2006), tendo em vista já terem sido empregadas com

---

<sup>20</sup> Os dois questionários encontram-se anexados ao final desta dissertação (cf. Anexo B, p. 234).

eficácia no levantamento de perfis de alunos em relação a seus *backgrounds* musicais.

A maior parte das questões abertas, por outro lado, teve como foco a temática específica da aprendizagem em percepção musical, uma área em que, no Brasil, poucas pesquisas empíricas têm sido realizadas considerando o ponto de vista dos músicos populares que ingressam em um curso de graduação. Quando inquirido através de perguntas abertas, o entrevistado “Tem assim a ocasião para exprimir seu pensamento pessoal, traduzi-lo com suas próprias palavras, conforme seu próprio sistema de referências”, o que é “[...] particularmente precioso quando o leque das respostas possíveis é amplo ou então imprevisível, mal conhecido” (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 186) – o que está de acordo, portanto, com a natureza particular da temática investigada.

Os questionários foram aplicados pessoalmente, nas aulas de *Percepção Musical I*, disciplina que é obrigatória para todos os alunos, buscando evitar “a taxa amiúde muito baixa de retorno desses questionários” (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 186). Os treze alunos foram atingidos sistematicamente nesta etapa da pesquisa. Após a aplicação dos questionários, as respostas foram tabuladas em duas planilhas, uma para cada questionário, em meios digitais.

#### 1.4.2.2. Grupos focais

A aplicação de questionários, para esta pesquisa, teve necessariamente de ser combinada com outros métodos de coleta de dados. Em se tratando de pesquisa em ciências humanas e sociais, em geral, é importante lembrar que “A consciência que as pessoas têm sobre suas crenças, valores, preconceitos e atitudes é às vezes surpreendentemente fraca” (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 185). E, assim, em um questionário,

[...] um interrogado pode escolher uma resposta sem realmente ter opinião, simplesmente porque ele sente-se compelido a fazê-lo ou não quer confessar sua ignorância. Ou então, tendo uma consciência limitada de seus valores e preconceitos, oferecerá respostas bastante afastadas da realidade. (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 185)

Portanto, após a coleta, tabulação das respostas e análise inicial dos dados, foram realizadas três sessões de *grupos focais*, de cerca de 1 hora e 50 minutos, cada encontro, com o objetivo de aprofundar a compreensão das respostas obtidas nos questionários. Esta abordagem, também conhecida como grupos-alvo ou *focus groups*, em inglês,

[...] é na realidade uma técnica especial de entrevista dirigida a mais de uma pessoa ao mesmo tempo. O principal interesse é que seja recriada desse modo uma forma de contexto ou de ambiente social onde o indivíduo pode interagir com os vizinhos, deve às vezes defender suas opiniões, pode contestar as dos outros. (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 194)

Entre as desvantagens do grupo focal, Laville e Dionne (1999, p. 194) argumentam que é preciso “[...] permanecer consciente do caráter artificial de tal contexto e das diversas influências às quais a pessoas que compõem o ambiente estão sujeitas e que vêm tingir suas reações”, alertando ainda para o papel decisivo do líder, que não deve indevidamente influenciar as respostas, evitando “[...] manifestar explícita e demasiadamente suas opiniões ou expectativas através de suas perguntas ou comentários”.

“Em compensação,” em um grupo focal, “também se podem encontrar participantes que, encorajados pelo depoimento dos outros, acharão mais fácil emitir suas ideias” e as discussões estabelecidas e as reações suscitadas, assim, “[...] podem ser significativas e traduzir, pela espontaneidade que aí se manifesta, os sentimentos e opiniões das pessoas [...]” (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 194). A escolha por tal metodologia revelou-se acertada, posto que, no decorrer das discussões, foi possível aos alunos elaborar e reelaborar conscientemente seus próprios percursos de formação, em relação às aprendizagens de percepção musical, sendo incentivados a desenvolver argumentos para sustentar suas próprias opiniões e, conseqüentemente, clarificando seus posicionamentos a partir da necessidade de se contrapor à opinião de outros participantes, ou do grupo como um todo.

No início de todas as sessões de grupo focal, destaquei ainda que as visões de todos os alunos teriam grande contribuição e validade para a pesquisa, encorajando-os a exporem seus reais pontos de vista, e evitando expor minhas próprias opiniões. Busquei enfatizar ainda que o grupo focal não tem como objetivo



definir um consenso, mas que se constitui em um espaço para a exposição de pontos de vista que podem ser opostos ou contraditórios.

Para a realização das sessões de grupo focal, foram previamente elaborados roteiros, tendo como ponto de partida a análise e categorização inicial dos dados dos questionários. As questões foram abertas, pois o objetivo era, antes de tudo, permitir que as pessoas se expressassem livremente, e a ordem das perguntas foi adaptada ao andamento particular das discussões de cada sessão.

De forma geral, solicitei que os alunos falassem sobre seus processos de aprendizagem musical, expondo facilidades e dificuldades, e incentivando-os a comentar e encontrar semelhanças e diferenças entre si. Quis saber, também, em que momento estes músicos começaram a estudar teoria e percepção musical e, principalmente, por que buscaram o desenvolvimento das habilidades a ela relacionadas: se as procuraram apenas pra fazer o vestibular, se o interesse surgiu de uma necessidade particular anterior, se as aulas vinham no pacote com outras aulas de instrumento, entre outras possibilidades (que não foram verbalizadas por mim, mas apenas consideradas como hipóteses). Pretendi conhecer também quais as dificuldades encontradas nos processos de aprendizagem desses conhecimentos, e se é possível perceber impactos destes sobre suas práticas musicais.

Busquei conhecer também as características de uma aula ideal de percepção musical, nas perspectivas dos alunos, e também o que mais valorizavam na formação de um músico. Ao longo do processo, discutimos ainda sobre o interesse em fazer uma faculdade de música, a escolha por um curso de música popular e a preparação para o vestibular, e também o que deveria ou não ser avaliado nesta prova, em suas opiniões (isto é, considerado como pré-requisito). Paralelamente, surgiram discussões sobre preferências musicais, envolvendo a ideia de música “boa” e “ruim” e o estabelecimento de critérios objetivos e subjetivos para a definição de qualidade – o que conduziu oportunamente a uma discussão mais ampla sobre a inclusão (ou exclusão, para alguns, como se verá) de dimensões relacionadas à subjetividade, na aula de percepção musical.

De forma geral, todos os alunos participaram intensamente do grupo focal. Em vários momentos, as discussões se tornaram acaloradas e as conversas tenderam a se espalhar paralelamente em duplas ou pequenos grupos, sendo necessário intervir para garantir que o processo de transcrição pudesse se realizar

efetivamente. Tal aspecto demonstrou-me que o tema era tão instigante para mim quanto para a maior parte dos alunos e refletir sobre sua própria formação também pareceu ser, de forma geral, prazeroso e interessante para os alunos.

As discussões foram filmadas, resultando em aproximadamente 5 horas e 30 minutos de gravações. Após transcritas literalmente, as discussões ocuparam o espaço de 153 páginas<sup>21</sup>. Neste trabalho, as citações das falas dos alunos estão o mais próximo possível de suas elocuições reais, preservando repetições, pausas e interlocuções (como “né”, “aí” ou “então”), índices importantes a serem considerados na análise de seus discursos.

#### 1.4.2.3. *Instrumentos secundários*

Paralelamente à aplicação dos questionários e grupos focais, foram *examinados também materiais didáticos* de teoria e percepção musical relacionados a estudos anteriores dos alunos, e programas e provas de percepção referentes a vestibulares dos últimos anos da UFMG<sup>22</sup>.

Complementarmente, realizei ainda algumas *observações de aulas*, ao longo de três meses, na disciplina Percepção Musical I, obrigatória para os alunos do curso de Música Popular. Embora um procedimento secundário (que não implicou na organização sistemática de um diário de campo, *nem na inclusão de dados no relato da pesquisa*), conhecer os alunos em um contexto real de aula e em conversas eventuais nos corredores e na cantina possibilitou-me complementar minhas intuições e contextualizar seus perfis e opiniões. Nas três últimas aulas, pude ver ainda os alunos “em ação”, quando apresentaram um trabalho final de criação individual e interpretação em grupo de um arranjo, em que tomaram parte não apenas os alunos de Música Popular, mas também de outros cursos, trazendo variados instrumentos para a sala de aula.

A respeito das aulas observadas, cabe ressaltar ainda que, no início do semestre letivo, os alunos do curso de Música Popular estavam divididos em duas

---

<sup>21</sup> Considerando a formatação ABNT, tal como adotada neste trabalho.

<sup>22</sup> Embora tenha examinado as provas dos últimos quatro anos, empreenderei uma análise mais detalhada apenas da prova referente ao vestibular para o ano de 2010, realizado pelos alunos que compõem este estudo de caso.

turmas de Percepção Musical I, intercalados com alunos de outras habilitações, em sua maior parte de Musicoterapia e Licenciatura em Música (cursos noturnos). Percebendo que muitos dos alunos não tinham conhecimentos básicos de leitura e escrita, as duas professoras da disciplina (a partir de agora nomeadas como Professora A e Professora B) aplicaram-lhes um teste e dividiram os alunos em duas turmas. Todos os alunos da habilitação em Música Popular foram incluídos na classe da Professora A, juntamente com outros alunos que também possuíam conhecimentos relativamente “mais avançados” de leitura e escrita musical.

Vale lembrar, por último, que, nesta pesquisa, não se teve como objetivo entrevistar professores ou outros sujeitos diretamente envolvidos nos processos de formação musical dos alunos. Meu escopo restringiu-se aos discursos e pontos de vista expressados verbalmente pelos estudantes<sup>23</sup>.

#### *1.4.3. Ética e participação dos sujeitos*

A pesquisa foi submetida para aprovação ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG (COEP/UFMG), seguindo um rigoroso protocolo de ética. Através de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)<sup>24</sup>, os alunos foram alertados acerca de possíveis desconfortos (sentirem-se constrangidos a respeito de exporem informações sobre sua formação musical, por exemplo). Da mesma forma, foram esclarecidos verbalmente e por escrito de que não eram obrigados a participar de nenhuma das etapas da pesquisa e, no grupo focal, poderiam responder às perguntas que julgassem adequadas, podendo se ausentar a qualquer momento da sessão, sem precisarem se justificar; por último, foram avisados que, por desejarem sair da pesquisa, não sofreriam quaisquer prejuízos. Na produção deste relato final, foram utilizados pseudônimos em lugar dos nomes verdadeiros dos alunos, e as informações dos questionários ou grupos focais que pudessem revelar suas identidades não foram incluídas.

---

<sup>23</sup> Os pontos positivos e as limitações dessa abordagem serão destacados com maior profundidade no último capítulo.

<sup>24</sup> O TCLE encontra-se anexado ao final desta dissertação (cf. Anexo A, p. 233).

Quase todos os alunos participaram até o final da pesquisa, colaborando em todas suas etapas e, em muitos momentos, indagando se esta contribuiria para solucionar questões do dia a dia vivenciado na IES.

Cabe ressaltar que, no desenho inicial da investigação, tive a intenção de abordar todos os 15 alunos que ingressaram em 2010. No entanto, situações inesperadas impediram-me: uma aluna deixou de frequentar o curso antes do início da coleta de dados e outro aluno, tendo recebido os questionários, não os devolveu (devido ao fato de não cursar a disciplina *Percepção Musical I*, cujas aulas se davam na noite da semana em que concentrei meu trabalho de campo). Os treze alunos restantes participaram integralmente da etapa dos questionários. Em relação aos grupos focais, dois alunos não participaram: Daniel, que deixou de frequentar o curso no meio do período letivo, e Marcos, que não compareceu a nenhuma sessão, apesar de minhas reiteradas tentativas de conciliar os horários de todos os alunos. Optei por considerar suas opiniões manifestadas nos questionários, nas discussões gerais; em alguns tópicos em que os grupos focais foram essenciais para clarear posicionamentos, no entanto, os dois alunos não serão mencionados, por não ter sido possível o aprofundamento desejado e necessário em relação a suas crenças.

#### 1.4.4. Análise dos dados

O processo de análise dos dados dos questionários começou com a marcação em cores diversas na planilha, segundo categorias definidas a partir da literatura sobre aprendizagens musicais “formais” e “informais”, em uma perspectiva sociológica da educação musical (literatura que será apresentada de maneira articulada à análise dos dados, nos próximos dois capítulos), ao que se seguiu a extração das informações mais relevantes. Tais informações subsidiaram a elaboração do segundo questionário, com vistas a clarear dúvidas e novas questões surgidas. A análise de ambos os questionários, por sua vez, sugeriu temas para a elaboração do roteiro dos grupos focais, em diálogo com textos teóricos escolhidos previamente.

A partir da leitura completa das transcrições dos grupos focais, marquei em cores as passagens que julguei mais relevantes e densas, e, a partir destas, produzi outro arquivo texto, em que dispus citações juntamente a uma breve síntese do

contexto da discussão em que apareciam. Os dados resultantes foram então sendo postos em diálogo com a organização preliminar de referências teóricas, forçando-a a se expandir para abrigar os temas e discussões que não haviam sido previstos. O fato de que, como em todo processo dinâmico de pesquisa, os dados ora confirmam, ora refutam as teorias escolhidas, forçou assim a busca de novos referenciais ao longo do processo de investigação, para além das referências da sociologia da educação musical elencadas de início, e as categorias principais de discussão foram emergindo como o resultado dessa síntese, e não consideradas *a priori*. Com esse esforço metodológico, pretendi desnaturalizar certos aspectos aparentemente óbvios e fortemente relacionados à temática ou à parte da literatura que discute o tema “ensino de percepção musical”, como veremos, abrindo espaço para a produção de novos significados.

Após ouvir, transcrever e selecionar os relatos dos alunos, busquei ainda interpretar seus comentários visando uma “descrição densa”, tal como concebida por Geertz (1989), não esgotando suas interpretações possíveis, e permanecendo-me aberto à complexidade de seus significados, “[...] de tal forma que os outros, lendo os resultados, possam compreender e construir suas próprias interpretações”<sup>25</sup> (FEICHAS, 2006, p. 28).

Em relação às ideias e opiniões dos alunos, busquei ter cuidado também para que seus posicionamentos não fossem estereotipados. A estratégia de tipificação, em um sentido adotado aqui mais próximo da metodologia sociológica weberiana, não deve ocultar as nuances e paradoxos de seus comentários. Nesse sentido, norteiei-me por uma abordagem similar a utilizada por Travassos, que, ao definir perfis de estudantes de música da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), ressalva que

Os perfis aproximam-se mais dos tipos ideais de Max Weber, construções de pensamento que não resultam de uma média de traços empíricos observados. Sua força não está na generalização a partir da média de casos individuais, mas na generalização a partir da especificidade dos fenômenos. Trata-se de uma forma de conceituação própria das ciências humanas, que apresenta um quadro ideal, não-contraditório, dos eventos. É uma utopia que se obtém acentuando imaginariamente certos elementos da realidade. (TRAVASSOS, 2002, p. 7-8)

---

<sup>25</sup> “[...] in such a way that ‘others reading the results can understand and draw their own interpretations’”.

No decurso desta pesquisa, busquei ter sempre em mente ainda que o estudo de caso, quando “[...] bem conduzido não poderia se contentar em fornecer uma simples descrição que não desembocasse em uma explicação, pois, como sempre, o objetivo de uma pesquisa não é ver, mas sim, compreender” (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 157). No intuito de iniciar este percurso de compreensão, apresento, no próximo item, o *mapa* do caminho, ou, em outras palavras, considerações sobre a estrutura do texto para que se possa, a seguir, adentrar no universo musical dos alunos investigados.

## 1.5. Estrutura do texto

Na produção deste relato final de pesquisa, adotei uma técnica de escrita que pode ser metaforizada na imagem da *espiral*. Ao invés de capítulos individuais para a fundamentação teórica e análise dos dados coletados, busquei entretecer os relatos dos alunos ao referencial teórico adotado, gerando análises e conclusões ao longo do próprio texto. A revisão da literatura se apresentará, assim, em diálogo com a realidade investigada.

Para compreender o percurso que trilharemos – leitor e pesquisador – ao longo desta dissertação, cabe expor, antecipadamente, o arco de pensamento que será desenvolvido, começando por esta *Introdução*, em que destaquei os objetivos da pesquisa, motivações que me levaram a propô-la e considerações sobre a fundamentação teórica e a metodologia empregada. No *segundo capítulo*, apresentarei os perfis dos alunos investigados, destacando aspectos de sua formação musical anterior à faculdade, as motivações que os levaram a aprender música e posteriormente a ingressar em um curso superior. Demonstrarei também de que forma esses alunos adquiriram seus conhecimentos de teoria e percepção musical requisitados no vestibular, buscando compreender amplamente os significados que atribuem aos conhecimentos formais de percepção musical e às experiências que vivenciaram no processo de aquisição destes, destacando aspectos positivos e negativos e motivações que os conduziram a aprender a ler e escrever música.

No *terceiro capítulo*, analiso opiniões dos alunos acerca das relações entre as aulas de percepção musical e sua prática musical (na forma de impactos das aprendizagens formais sobre suas práticas ou no desenvolvimento da percepção a partir das vivências musicais “de ouvido”), suas expectativas acerca das aulas de percepção no contexto de um curso superior e a respeito da prova de ingresso, em que as concepções de musicalidade, conhecimento musical e universidade assumirão formas diversas e por vezes antagônicas. Nas *Considerações Finais*, faço um resumo da pesquisa, delimitando suas fronteiras e perspectivas futuras acerca do tema.

Para adentrar no universo da música popular e em suas relações com o sistema educacional formal, farei no próximo capítulo uma breve introdução de alguns textos que discutem a temática da música popular e suas relações com a educação musical formal em uma perspectiva sociológica, cuja característica é a busca de novos referenciais teóricos, alternativos à visão musicológica e pedagógico-musical tradicional. Esta preparação nos conduzirá de forma mais segura à abordagem dos perfis dos alunos, buscando preservar-lhes ao máximo a complexidade, que se apresenta sobretudo no encontro, por vezes conflituoso, de aprendizagens informais e formais em suas trajetórias musicais, como se verá.

## 2. DO INFORMAL AO FORMAL: CAMINHOS DA MÚSICA POPULAR NA EDUCAÇÃO FORMAL

A relação entre música popular e educação musical, para além da inclusão de um novo repertório nas aulas de música ou da oferta de novas habilitações nas universidades, deve ser situada em uma perspectiva mais ampla, que envolve o estabelecimento de novos referenciais críticos e teóricos para o estudo da música, em seus contextos de produção, transmissão e recepção, levando-se em conta ainda os diferentes significados construídos nas práticas musicais. Tal perspectiva, na educação musical, recebeu contribuições de outras disciplinas, como a etnomusicologia – como apontam Queiroz (2005, p. 58) e Arroyo (2000, p. 17-19) – e, mais recentemente, da sociologia da música (DENORA, 2003), da “nova musicologia” e da sociologia da educação musical (GREEN, 2008a, 2008b).

Primeiramente, vejamos alguns desdobramentos dos cruzamentos entre essas disciplinas e a educação musical, no que se refere aos estudos sobre a música popular.

### 2.1. A música popular no contexto dos estudos acadêmicos

Nos anos 1970, John Blacking (1973, p. 4) já afirmava que

A etnomusicologia tem o poder de criar uma revolução no mundo da música e da **educação musical**, se forem seguidas as implicações de suas descobertas e desenvolvimentos **como um método – e não meramente como uma área – de estudo**. Acredito que a etnomusicologia deveria ser mais do que um ramo da musicologia ortodoxa preocupado com a música ‘exótica’ ou ‘popular’: ela poderia desbravar novos caminhos para analisar a música e a história da música.<sup>26</sup>

---

<sup>26</sup> “Ethnomusicology has the power to create a revolution in the world of music and music education, if it follows the implications of its discoveries and develops as a method, and not merely an area, of study. I believe that ethnomusicology should be more than a branch of orthodox musicology concerned with ‘exotic’ or ‘folk’ music: it could pioneer new ways of analyzing music and music history”.



Em consonância com esta ideia, Queiroz (2005, p. 58) afirma que “A educação musical tem se beneficiado das perspectivas etnomusicológicas enriquecendo e ampliando as suas abordagens educacionais e compreendendo aspectos importantes da música enquanto expressão social”. Abordagens antropológicas para o estudo da cultura, definida por Geertz (1989) como uma teia de significados construídos nas interações sociais, influenciaram, assim, os estudos na área de música e educação musical, orientando também investigações que abordam temáticas próximas desta pesquisa – por exemplo, sobre os significados em torno da presença da “música popular” em um conservatório de música em Uberlândia, relatada por Arroyo (2001) ou sobre os diferentes perfis musicais dos estudantes de graduação em música descritos por Travassos (2002). Dessas confluências interdisciplinares, a música passa a ser compreendida como prática social, impregnada de significados sociais amplos, que se constroem e interagem a partir das relações entre as pessoas e grupos humanos, levando a uma compreensão de que “[...] o som musical é o resultado dos processos de comportamento humano que são moldados pelos valores, atitudes, e crenças das pessoas que constituem uma cultura particular” (MERRIAM, 1964, p. 6).

Assim, o fazer musical, como “uma ação social”, é o “[...] resultado da interação interpessoal com ao menos três conjuntos de variáveis: sons ordenados simbolicamente, instituições sociais e uma seleção de capacidades cognitivas e sensório-motoras do corpo humano” (BLACKING, 1973, p. 305).

Como condição para o estabelecimento de novos olhares para a música popular na educação musical, Arroyo (2001, p. 62) reconhece a importância do “estranhamento” do pesquisador no contato com o “outro”, para que se faça visível o que “o olhar habitual não nos permite perceber”. Em outras palavras, o pesquisador deve se fundamentar na premissa básica da antropologia, desde Malinowski: tornar familiar aquilo que lhe é estranho e estranho aquilo que lhe é familiar, assumindo que, em outras palavras, “Presos a uma única cultura, ficamos cegos às dos outros e míopes em relação à nossa” (LAPLANTINE, 1996, p. 21). Bohlman (2002, p. 5) nos adverte ainda que

Uma das primeiras coisas que aprendemos sobre o encontro com a música do mundo é que a ‘música’ tem diferentes significados ao redor do mundo. Por um lado, a música participa nas atividades culturais e se conecta com o mundo de uma maneira que não nos é familiar. De outro lado, o que é compreendido como ‘música’ pode ser inteiramente diferente [do que

pensamos], ou o que acreditamos ser música pode não ser considerado como tal [em outra cultura].<sup>27</sup>

Por outro lado, no campo da musicologia, na década de 90, uma nova abordagem denominada “nova musicologia”, que se deveu em parte à incursão de metodologias e teorias desenvolvidas a partir dos estudos culturais, semiótica, pós-estruturalismo, psicologia e sociologia (GREEN, 2008b, prefácio), deu continuidade a “[...] um processo de despojar a música absoluta da ideologia dos valores universais, da transcendência e da autonomia” (BRETT e WOOD, 2002).

O levante ocorrido na musicologia nas duas últimas décadas do século XX trouxe a urgência para o estudo da música popular juntamente a novos modelos críticos e teóricos. Um olhar relativista substituiu a perspectiva universal do modernismo (e as ambições internacionais do estilo de 12 notas); a grande narrativa da evolução e dissoluções da tonalidade passou a ser questionada, e a ênfase se deslocou para o contexto cultural, recepção e posicionamento do sujeito. Juntos, esses aspectos contribuíram para questionar o status cânônico dos compositores e das categorias de alto e baixo em música.<sup>28</sup> (GREEN, 2008b, prefácio)

Este trecho do prefácio de Derek B. Scott<sup>29</sup>, ao livro *Music, Informal Learning and the School: a New Classroom Pedagogy* [Música, Aprendizagem Informal e a Escola: uma Nova Pedagogia da Sala de Aula] (GREEN, 2008b) define o contexto recém-estabelecido no âmbito musicológico, diretamente relacionado ao “impacto tardio de modos de pensar interdisciplinares pós-estruturais” (BRETT e WOOD, 2002). Nesse sentido,

A nova musicologia preconizou ainda uma prática crítica mais inclusiva e ao mesmo tempo mais firmemente localizada, que se recusou a deixar a categoria ‘música’ não-marcada, à maneira tradicional, preferindo abarcar

---

<sup>27</sup> “One of the first things we learn upon encountering world music is that ‘music’ has different meanings elsewhere in the world. On the one hand, music participates in cultural activities and connects to the world in ways unfamiliar to us. On the other hand, what is understood as ‘music’ itself might be entirely different, or what we think music to be might not be regarded as such”.

<sup>28</sup> “The upheaval that occurred in musicology during the last two decades of the twentieth century has created a new urgency for the study of popular music alongside the development of new critical and theoretical models. A relativistic outlook has replaced the universal perspective of modernism (the international ambitions of the 12-note style); the grand narrative of the evolution and dissolutions of tonality has been challenged, and emphasis has shifted to cultural context, reception and subject position. Together, these have conspired to eat away at the status of canonical composers and categories of high and low in music”.

<sup>29</sup> Derek B. Scott é o editor responsável pela Ashgate Popular and Folk Music Series, coleção da qual faz parte o citado livro.

todos os fenômenos musicais e evitar comparações sem sentido entre gêneros distintos e práticas culturais distintas. (BRETT e WOOD, 2002)

Tais mudanças no âmbito das disciplinas musicais ocasionaram, nas últimas décadas, o emergir da “música popular” como um objeto de estudo dotado de características e metodologias próprias, e que tem motivado pesquisas com interesses e abordagens distintos, em diferentes áreas: da musicologia à educação musical. Como pontua Middleton (1990, p. 7), no entanto, o conceito de “música popular” pode variar extremamente, e “Quaisquer que sejam os termos usados, seus conteúdos não devem ser considerados absolutos”<sup>30</sup>. Ao contrário, o campo da música popular “está sempre em movimento”, o que é reflexo da característica dinâmica dos próprios conceitos de *popular* e *povo*. “Não há essência no popular – ‘o povo’ só pode ser definido dialogicamente”<sup>31</sup> (MIDDLETON, 2003, p. 260).

Para Middleton (2003, p. 253), “O conceito de povo/popular, então, é irrevogavelmente ‘sujo’, e de duas maneiras, pelo menos. Em primeiro lugar, ele abrange um espaço discursivo cujo conteúdo é mutável e aberto à disputa”.<sup>32</sup> Em segundo lugar, porque suas origens e intenções políticas são incertas, embora seja possível afirmar que o discurso sobre “o popular” é um produto da modernidade, vinculado fortemente às poderosas texturas da sociedade capitalista. Isto se reflete na pluralidade de produções musicais e abordagens que se associa a diferentes conceitos de “música popular”. Middleton (1990, p. 4) cita quatro categorias, definidas por Frans Bierrer: definições “*normativas*” (a música popular é de um tipo inferior) “*negativas*” (é a música que não é outra coisa, diferenciando-se da “cultura popular” [folk] ou da “música de arte”), “*sociológicas*” (associada com – produzida para ou por – um grupo social específico) e “*tecnológico-econômicas*” (disseminada pela *mass media* e/ou no mercado de massa).

Nesta pesquisa, ao invés de assumir um conceito de música popular *a priori* – e o correlato “músico popular” – pretendo indiretamente compreender os significados que as práticas musicais dos músicos estudados se articulam com seus contextos formativos, e nesse sentido foi-me útil trabalhar com a noção de músicos populares

---

<sup>30</sup> “Whichever terms are used, their contents should not be regarded as absolute”.

<sup>31</sup> “There is no essence of the popular – “the people” can only be defined dialogically”.

<sup>32</sup> “The people/popular concept, then, is irrevocably “dirty”, and in two ways at least. First, it covers a discursive space whose content is mutable and open to struggle”.

utilizada por Green (2002) a partir de sua caracterização de aprendizagens musicais, a ser detalhada mais à frente, compreendendo que tal definição não esgota um campo extremamente variado e múltiplo de práticas e saberes. As experiências musicais dos alunos e suas concepções de musicalidade fornecerão indícios assim para que se ponha em perspectiva a atribuição homogeneizante da categoria “músicos populares”, reforçada pelo grau pretendido de “bacharel em música popular”.

## 2.2. Sociologias: da música, da educação, da educação musical

Neste trabalho, utilizo referenciais teóricos do campo da sociologia da educação musical, que se afirmou nas últimas três décadas. Tal sub-área é fruto de uma perspectiva interdisciplinar aplicada aos estudos sobre processos de aprendizagem musical que têm lugar em diferentes contextos. Tal perspectiva, de certa forma, reflete uma mudança mais geral no estudos sobre música, conforme aponta DeNora (2003, p. 175), para quem os limites entre as áreas e sub-áreas que se propõem a estudar o fenômeno musical (em especial a sociologia da música, musicologia, etnomusicologia, antropologia da música e psicologia social da música, entre outras) têm se dissolvido, e o diálogo e o respeito entre pesquisadores de diferentes abordagens metodológicas é visivelmente crescente.

No entanto, para DeNora (2003), é preciso ainda ampliar o diálogo entre a educação musical e a sociologia da música, pois, no âmbito específico desta, ainda são poucos os estudos que têm como foco o ensino de música (ou de artes, de forma geral), embora exista uma grande quantidade de trabalhos cujos temas se sobrepõem a questões pertinentes à educação musical, em especial no que se refere à aprendizagem musical para além das instituições formais de ensino (DENORA, 2003, p. 165). Essa situação é curiosamente oposta à ênfase dada, no campo da sociologia da educação, às práticas educativas que se dão no interior da escola, e a suas manifestações nas instâncias macro e micro, nas implicações ideológicas das políticas educacionais e no currículo oculto (DENORA, 2003, p. 166), já também amplamente discutidos na literatura brasileira, no âmbito mais geral da educação, há algumas décadas.

É importante pontuar também outra *mudança paradigmática*, nos estudos sociológicos sobre a música. De forma geral, até os anos 80, predominou na sociologia da música um foco “implicitamente estruturalista”, que via a “[...] música como um espelho ou paralelo estrutural para a estrutura social”<sup>33</sup>, tal qual na visão de teóricos clássicos como Sorokin, Weber, Dilthey e Simmel (DENORA, 2003, p. 167). Especialmente após a publicação de *Art Worlds* (1982), de Howard S. Becker, “O foco foi se deslocando alternativamente para a maneira como a música era moldada socialmente, e como sua produção, distribuição e consumo eram mediados pelos *milieux* (mundos musicais) em que essas atividades tomavam lugar”<sup>34</sup> (DENORA, 2003, p. 167).

Embora, naquela época, tal abordagem, conhecida por sua ênfase na “produção da cultura”, representasse um grande avanço, ao iluminar a relação entre música e estrutura social, ela tendia a uma perspectiva unidirecional a respeito do papel social da música: seu interesse residia na forma como a música era influenciada por um vasto leque de “fatores sociais”, e não na maneira como a vida social poderia se constituir por meio da música (DENORA, 2003, p. 167). De uma visão em que a música era tipicamente considerada como apenas “refletindo” a estrutura social (mas à parte desta), passa-se a considerar a noção de que “fazer música [‘musicking’, para utilizar o termo de Christopher Small] é produzir vida social”<sup>35</sup> (DENORA, 2003, p. 175).

DeNora (2003) destaca ainda os principais temas sobre os quais a sociologia da música tem se debruçado a partir de então, a começar pela questão do gosto musical e seu papel como um meio para a construção das diferenças sociais, isto é: a constituição do gosto “como um mecanismo de exclusão social”, para cuja compreensão foi um marco a obra de Pierre Bourdieu, “A distinção: crítica social do julgamento” (1979), em que Bourdieu afirma que “O gosto classifica aquele que procede à classificação: os sujeitos sociais distinguem-se pelas distinções que eles operam entre o belo e o feio, o distinto e o vulgar [...]” (BOURDIEU, 2008, p. 13) e que “É assim que a arte e o consumo artístico estão predispostos a desempenhar,

---

<sup>33</sup> “[...] music as a mirror or structural parallel to social structure”.

<sup>34</sup> “The focus was shifting instead to one concerned with how music was socially shaped, and how its production, distribution and consumption were mediated by the *milieux* (music worlds) in which these activities took place.”

<sup>35</sup> “[...] to do music (‘musicking’ – Small – (1998)) is to do social life.”

independentemente de nossa vontade e de nosso saber, uma função social de legitimação das diferenças sociais” (BOURDIEU, 2008, p. 14).

Para DeNora (2003, p. 167), a grande contribuição de Bourdieu foi mostrar como os valores musicais não se constituem como instâncias “puras”, mas, ao invés disso, estão profundamente vinculados à manutenção das diferenças de classe social. Esses valores musicais se constituem, assim, como uma forma de “capital cultural”, que juntamente com suas outras formas clássicas (econômico e social), contribuirão para determinar as classes sociais, bem como as práticas que classificam as distinções entre o que é culturalmente aceito ou execrável, autêntico ou inautêntico.

Se o sujeito não estiver em posse deste capital, em outras palavras, somente se moverá com um grave desconforto através do reino social. As disposições culturais são, portanto, os meios de regulação social que, além disso, são reforçados pelo sistema escolar em que tais valores são instilados.<sup>36</sup> (DENORA, 2003, p. 167)

Para Travassos (2002, p. 3), Bourdieu, “Ao mesmo tempo em que devolve o gosto à sua condição de fato social, criticando o economicismo, pode vê-lo não somente como realidade externa, objetiva, mas também como realidade subjetiva”.

DeNora acredita ainda que os educadores musicais precisam compreender que as noções de valor musical são determinadas socialmente, “[...] como o resultado de batalhas perdidas e ganhadas”<sup>37</sup> e que “O cânone, tal como Bourdieu observou, é uma construção social [...]”<sup>38</sup> (DENORA, 2003, p. 169). Para a música, assim,

Os estudos sobre gosto e exclusão contribuem para evidenciar o quão preocupante, social e politicamente, é a ideia de “grandiosidade musical”. Eles mostram, especificamente, como a hierarquia de obras e produtores musicais (compositores, intérpretes) passam a funcionar como um veículo para a diferenciação e exclusão social. A obra de Bourdieu sugeriu que as distinções estéticas são, em última instância, arbitrárias, artefatos da

---

<sup>36</sup> “Bourdieu emphasised that individuals on the margins of valued cultural tastes and competences come to be marginalized socially and economically because culture is a medium of interaction, a form of ‘capital’. If one is not in possession of this capital, in other words, one moves only with severe discomfort through the social realm. Cultural dispositions are thus the means of social regulation which, moreover, are reinforced by the school system where such values are instilled”.

<sup>37</sup> “[...] as the outcome of battles lost and won”.

<sup>38</sup> “The canon, as Bourdieu observed, is a socially construction [...]”

capacidade de 'nomear' o melhor, um artefato de poder social, de autoridade.<sup>39</sup> (DENORA, 2003, p. 168)

### Caso o educador musical não se conscientize desta realidade,

Hierarquias de talento e expressões de valor musical em sala de aula podem, em outras palavras, servir para alocar os alunos em diferentes categorias ('talentosos', por exemplo), mas, não poderão, para além disso, mapear as habilidades e gostos dos alunos fora da sala de aula. Para tanto, seria preciso direcionar o foco, como faz o estudo de Green, para as práticas informais de aprendizagem musical.<sup>40</sup> (DENORA, 2003, p. 169).

Semelhante à sociologia da cultura (e, mais especificamente, da música) DeNora (2003, p. 166-67) pontua que “[...] a sociologia da educação tem sido fundamentalmente crítica em sua orientação, buscando esclarecer o link da instituição educacional com a reprodução social e, assim, com a desigualdade”<sup>41</sup>. Uma das consequências de uma tal abordagem nos estudos em educação musical é o deslocamento do foco do ensino para a aprendizagem e tal redirecionamento permite tornar visíveis aprendizagens musicais que se dão para além dos limites do sistema de ensino formal. Como diz Feichas (2006, p. 111),

Uma das diferenças entre os modos formal e informal é que o modo formal centra-se mais sobre o ensino do que sobre a aprendizagem. Isto implica uma transmissão de conhecimentos legitimados pela escola, que é considerada como um conhecimento de elevado status<sup>42</sup>.

Feichas (2006, p. 76-78) cita inúmeras definições de *aprendizagens formais, informais e não-formais*, adotadas por diferentes autores em língua inglesa, a que se poderia somar inúmeras outras encontradas na literatura sobre educação produzida

---

<sup>39</sup> “Studies of taste and exclusion help to highlight just how socially and politically fraught is the idea of musical greatness. They show, specifically, how the hierarchy of musical works and music producers (composers, performers) comes to function as a vehicle for social differentiation and exclusion. Bourdieu’s work suggested that aesthetic distinctions are, ultimately, arbitrary, that they are artefacts of the ability to ‘name’ the best, an artifact of social power, authority.”

<sup>40</sup> “Hierarchies of talent and articulations of musical value in class may, in other words, serve to allocate students into different categories (‘talented’, for example), but they may not also map well to students’ abilities and tastes outside the classroom. For that, one would need to focus, as Green’s study does, on the informal practices of musical learning.”

<sup>41</sup> “[...] the sociology of education has been primarily critical in orientation, seeking to illuminate the education institution’s link to social reproduction and, thus, inequality.”

<sup>42</sup> “One of the differences between formal and informal modes is that the formal mode focuses more on teaching than learning. This implies a transmission of legitimized knowledge by the school, which is regarded as high status knowledge”.

no Brasil. Nesta pesquisa, compreendo o *ensino formal de música* e as *práticas informais de aprendizagem musical* nos sentidos utilizados por Green (2002), descritos a seguir.

Para a Green, o modelo ocidental de “*educação musical formal*” difundido em inúmeras sociedades envolve ao menos uma (ou frequentemente várias) das seguintes características: o ensino se dá em instituições como conservatórios ou escolas de música; são elaborados programas curriculares para o ensino instrumental e vocal; os docentes se profissionalizam através da aquisição de títulos e diplomas, que também são concedidos aos alunos; a avaliação é realizada através de mecanismos sistemáticos (incluindo, por vezes, exames nacionais) e há amplo uso de notação musical (às vezes considerada periférica, mas, de forma mais geral, central), textos sobre música e outros materiais pedagógicos (GREEN, 2002, p. 3-4).

Por outro lado, as “*práticas informais de aprendizagens*” compartilham poucos ou frequentemente nenhum dos princípios anteriores. Ao contrário, nestas práticas, os músicos aprendem uns com os outros, geralmente desde jovens e com o estímulo de sua família e amigos, observando e imitando músicos a sua volta, ouvindo gravações e participando de performances ao vivo que envolvem a música de sua preferência (GREEN, 2002, p. 5, grifos nossos).

Considerando que “No nível educacional formal (escolas, universidades), a educação musical no Brasil tem sido fortemente influenciada pelos modelos europeus em termos de repertório e de abordagens de ensino/aprendizagem”<sup>43</sup> (HENTSCHKE e SOUZA, 2004, p. 103), desde a fundação da primeira escola de música no Brasil (que hoje é a Escola de Música da UFRJ), o modelo de ensino vigente nas universidades tem valorizado os cânones da música clássica e a aquisição de habilidades como leitura e escrita na notação tradicional, consideradas como condição *sine qua non* para a prática musical. Assim, “Há uma quase completa ausência da cultura popular brasileira dentro da universidade”<sup>44</sup> (HENTSCHKE e SOUZA, 2004, p. 103).

Feichas (2006) investiga esse hiato entre a forma como música é concebida e ensinada e a realidade enfrentada pelos alunos fora da Escola de Música,

---

<sup>43</sup> “At the formal educational level (schools, universities), music education in Brazil has been strongly influenced by the European models in terms of repertoire and teaching/learning approaches”.

<sup>44</sup> “There is an almost complete absence of Brazilian popular culture within the university”.



constatando que as abordagens de ensino empregadas na contemporaneidade são insuficientes para lidar com alunos de diferentes origens, especialmente aqueles com antecedentes informais, e portanto insuficientes para educar músicos para as demandas do mercado de trabalho no século XXI.

Os papéis da música na sociedade contemporânea estão sendo desafiados e afetados por todas as rápidas transformações que ocorreram nas últimas décadas, especialmente com a expansão da indústria da música. [...] Consequentemente, o papel educacional da educação musical também foi desafiado.<sup>45</sup> (FEICHAS, 2006, p. 2)

Por último, práticas “formais” e “informais” de aprendizagem não devem ser compreendidas como categorias rígidas e dicotômicas. Enquanto instrumentos para aproximação do real, possuem fronteiras fluidas, sujeitas todo o tempo a interseções e sobreposições, o que é visível nas trajetórias dos estudantes abordados nesta pesquisa, como se verá.

Na próxima seção, abordarei os perfis dos alunos, suas experiências musicais, o interesse em uma faculdade de música e alguns aspectos de seu ingresso mediante o vestibular. Para a análise de uma realidade complexa e múltipla, o uso de referenciais sociológicos e da etnomusicologia para a aproximação inicial da problemática da pesquisa mostrou-se fundamental, ao garantir uma *profilaxia* no que se refere à abordagem de temas circundantes à *música popular*, evitando cair em meras transposições de abordagens tradicionais para outras esferas da produção musical, já que estas possuem dinâmicas próprias e distintas da “música clássica”.

Ambas as áreas [a sociologia da música e a etnomusicologia] observam como as pessoas fazem música no contexto de diferentes tipos de organizações sociais e culturais, sem julgamentos. Elas estudam o papel da música nas diferentes culturas investigando as atitudes, crenças, valores, rituais e comportamentos musicais, interpretando a música como um fenômeno socialmente construído, bem como sua produção, distribuição e consumo. Para isso, os estudos sociológicos e etnomusicológicos podem ser um importante meio de permitir a alguém compreender diferentes formas de aprendizagem, bem como diferentes práticas musicais, e ao

---

<sup>45</sup> “The roles of music in contemporary society are being challenged and affected by all the rapid transformations that have occurred in the last few decades, particularly with the expansion of the music industry. [...] Consequently the educational role of music education has also been challenged.”

mesmo tempo iluminar os padrões formais instituídos no domínio do ensino tradicional de música.<sup>46</sup> (FEICHAS, 2006, p. 8)

### 2.3. Caracterização dos perfis dos alunos

Para compreender os significados atribuídos pelos alunos de música popular a suas aprendizagens em percepção musical, em primeiro lugar, foi preciso ampliar o foco para seus perfis musicais da maneira mais abrangente possível. Isso implicou em conhecer aspectos gerais de sua formação musical anterior à faculdade, em especial: suas motivações iniciais para aprender música, os primeiros contatos com instrumentos musicais, a influência de certas esferas e espaços sociais (família, igreja, amigos) sobre seu desenvolvimento e o interesse por cursar uma faculdade de música, entre outros aspectos.

Na síntese de seus depoimentos, logo identifiquei perfis *mistos*: suas experiências são resultados de aprendizagens *formais* e *informais*, com predomínio (de tempo e/ou importância) das *informais* para a *maior parte* dos alunos. Ao longo desta seção, apresentarei esta síntese, analisando os relatos de suas vivências e comparando-os com a análise das aprendizagens dos músicos populares investigados por Green (2002) no contexto britânico e com os resultados encontrados por Feichas (2006) no Brasil.

Os sujeitos, alunos do 1º período do Bacharelado em Música Popular da Escola de Música da UFMG, em Belo Horizonte (Minas Gerais), ingressaram no curso no ano de 2010. Eles compõem a segunda turma da habilitação em Música Popular, que começou a ser oferecida em 2009, como parte dos compromissos assumidos da instituição a partir de sua adesão ao *REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais*. O REUNI tem “[...] o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura

---

<sup>46</sup> “Both fields look at how people make music in the context of different kinds of social and cultural organisations, without being judgmental. They study the role of music in different cultures by investigating musical attitudes, beliefs, values, rituals and behaviour and by interpreting music as a socially-constructed phenomenon, as well as investigating its production, distribution and consumption. For this reason, sociological and ethnomusicological studies can be a significant means of enabling one to understand different forms of learning, as well as different musical practices, and at the same time illuminating the formal patterns laid down in the traditional realm of music education”.

física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (BRASIL, 2007). Entre as diretrizes do programa, instituídas pelo Decreto nº 6.096/2007, fazem parte o “[...] aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno” e a “diversificação das modalidades de graduação”<sup>47</sup> (BRASIL, 2007).

A habilitação em Música Popular, assim, é oferecida no turno noturno e, pelo fato de ser um curso recente, está em processo inicial de construção de uma estrutura adequada a seu oferecimento<sup>48</sup>. Embora fazendo parte de um grupo social específico, os alunos que ingressaram nesse curso compartilham certas características amplas com o macro-universo dos músicos que ingressam em uma graduação em música no Brasil. Tais características podem ser definidas a partir de três critérios, cumulativamente restritivos. Os alunos são:

1. Músicos (“populares”) que
2. Escolheram ingressar em um curso superior de música e
3. Foram aprovados em um exame de seleção que incluiu conteúdos específicos, relacionados à música e, mais especificamente, ao conhecimento musical formal.

Ao definir estes três critérios, tive em mente uma lógica que permitisse articular informações sobre os perfis dos alunos investigados com a literatura científica a respeito de como os músicos populares aprendem, buscando inserir suas experiências em um quadro mais geral, em que tenho como foco de interesse os cruzamentos entre as práticas informais e a educação musical formal.

Ao incluir aspas na definição de músicos “populares”, pretendo salientar que um tal conceito de “músico popular” está distante de ser facilmente obtido, e que o levantamento de perfis dos alunos deve buscar encontrar tanto similaridades quanto diferenças. Serão estas, aliás, que podem apontar na direção de uma pluralidade de significações e identidades do “músico popular”, no Brasil, como se verá de forma

---

<sup>47</sup> Mais à frente, retornarei às diretrizes do Programa REUNI, com vistas a explicitar suas contradições com os mecanismos atuais de seleção para ingresso em cursos superiores de música.

<sup>48</sup> Dentre as características apontadas pelos alunos como mais problemáticas, destacam-se a falta de estrutura para o estudo de instrumentos como a bateria ou que necessitam de amplificação elétrica, como guitarras e baixo. Tais insatisfações mobilizaram os alunos a produzir um abaixo assinado, afixado nas paredes da Escola, ao qual tive acesso. Está em desenvolvimento o projeto de construção de um prédio anexo.

mais profunda ao longo desta dissertação. Concordando com Travassos, que pesquisou os perfis de alunos de música na Universidade do Rio de Janeiro (UNIRIO), é preciso lembrar que:

Os termos “povo” e “popular” são ambíguos. Designam ora a totalidade de um grupo étnico ou nacional (o povo brasileiro), ora as classes inferiores de uma sociedade estratificada (opondo-se, então, à elite). Os estudantes da escola superior à qual faço referência provêm em geral das classes médias da sociedade. A “música popular” que tocam, compõem e ouvem também não é, necessariamente, a das classes populares. (TRAVASSOS, 2002, p. 2)

Nesta pesquisa, ao invés de assumir uma definição para “músico popular”, tal conceito será tecido e discutido a partir das próprias experiências dos músicos. Ao final do percurso, será possível compreendê-lo em sua multiplicidade de significados (como harmônicos da diversidade de experiências dos alunos).

Passo, a seguir, à descrição sintética das características dos estudantes, no que se refere aos três critérios definidos acima: características de suas experiências musicais, interesse em uma faculdade de música e aspectos relacionados a sua aprovação no vestibular.

### 2.3.1. *Experiências musicais*

Para a definição das experiências musicais dos alunos, exporei primeiramente aspectos gerais, obtidos, em sua maior parte, de suas respostas aos questionários. Posteriormente, definirei seus perfis tendo em vista duas grandes categorias: aqueles que tiveram *aprendizagens predominantemente informais*, e os que experimentaram *aprendizagens mistas*.

#### 2.3.1.1. *Características gerais*

Dos 15 alunos que ingressaram no 1º período, apenas 3 são mulheres (sendo que uma deixou de frequentar as disciplinas do curso, no meio do 1º período). Dos 12 alunos do sexo masculino, um deles (Daniel) também deixou de frequentar as aulas há cerca de um mês do fim do semestre – portanto, não participando dos

grupos focais, mas tendo respondido aos questionários. A idade dos alunos vai de 17 a 26 anos.

Duas alunas (Carla e Marília) optaram pela especialidade em canto<sup>49</sup>, 5 alunos em guitarra (Márcio, José, Julio, Eduardo e Thiago), 1 em violão (Marcos), 2 em piano (Claudio e Daniel), 1 em bateria (Pablo), 1 em percussão (Fred) e 1 em flauta transversal (Ricardo). A maior parte dos alunos também afirmou tocar outros instrumentos, além daquele que optaram para se especializar na faculdade.

Alguns dados dos questionários, apresentados resumidamente a seguir, fornecem aspectos gerais acerca de seus perfis musicais, que serão explorados mais profundamente na análise de seus relatos nos grupos focais. Em resposta à questão fechada “Como você se descreve como músico?”, dos 13 alunos investigados, 9 alunos (69%)<sup>50</sup> se autodeclararam “músicos populares”, 3 estudantes (23%) como “mistos” e 1 aluno (8%) se definiu no campo aberto “Outros” (“Toco o que gosto, em tudo eu gosto de algo”)<sup>51</sup>. Acerca de sua formação musical, dos 13 alunos, 11 (92%) declararam ter estudado sozinhos; os mesmos alunos afirmaram que estudaram também com professor particular. Dez alunos (85%) afirmaram que sua formação se deu também em uma escola de música e 8 estudantes (62%) que sua formação musical se deu em uma banda pop. Em relação ao tempo em que estudaram música anteriormente (formal ou informalmente), a média aritmética resultou em um valor aproximado de *7 anos e 10 meses*, em uma faixa bem distribuída de 2 a 12 anos; uma aluna apontou 15 anos (Carla), tendo afirmado que estuda música desde os 2 anos de idade (em uma escola de música bastante tradicional em Belo Horizonte, que oferece atividades de musicalização para bebês e crianças pequenas).

Em relação às atividades musicais em que estão engajados atualmente, 8 alunos (62%) assinalaram as opções “Toco ou canto em bares e restaurantes” e “Dou aulas particulares de música”. Sete alunos (54%) afirmaram que participam de

---

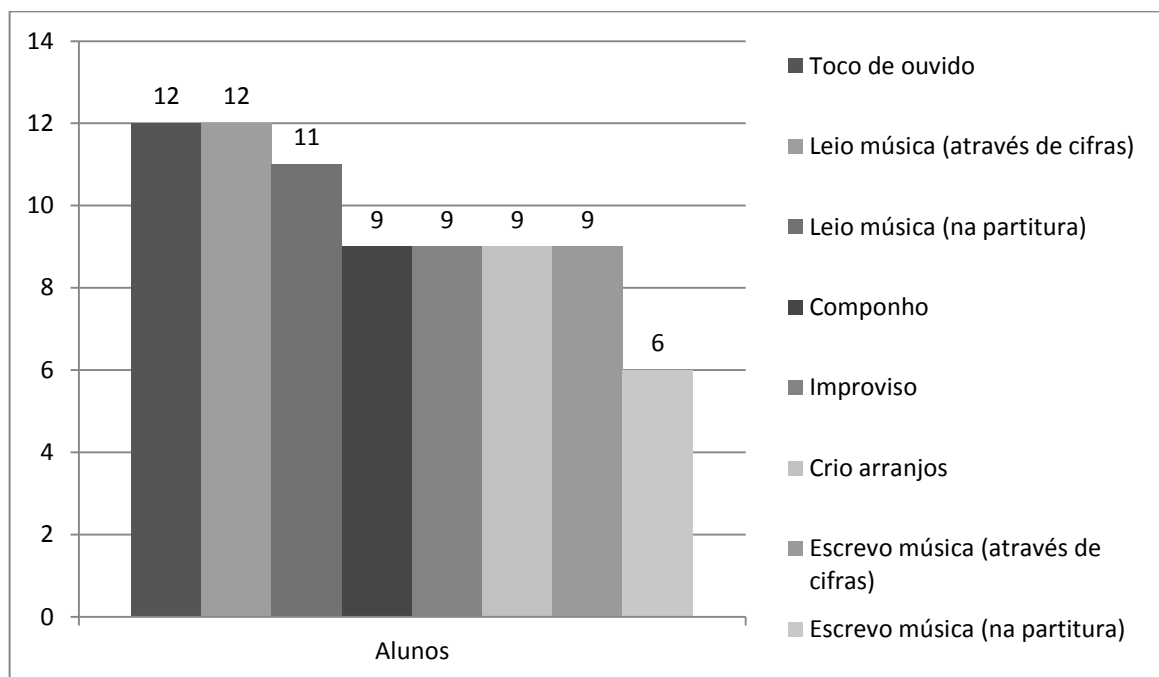
<sup>49</sup> A respeito da associação entre mulheres e a prática do canto ou piano (pois Carla, além de cantora, é também pianista), cf. Green, L. **Music, Gender, Education**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. Curiosamente, a maior parte dos homens, na pesquisa, toca guitarra ou violão.

<sup>50</sup> Na dissertação, as porcentagens foram arredondadas para valores inteiros (sem utilização de casas decimais), tendo em vista o pequeno número de alunos. Cada aluno corresponde, em média a uma variação de aproximadamente 8%, para mais ou para menos.

<sup>51</sup> A esta pergunta, no questionário, além das respostas “popular”, “misto” e “outros”, havia também a opção “clássico”, que não foi assinalada por nenhum aluno.

banda *pop*, e 1 aluno (8%) afirmou, na opção aberta: “Tenho grupos musicais de MPB e instrumental”. Cinco alunos (38%) disseram que tocam ou cantam em festas e casamentos, e 1 estudante (8%) afirmou que toca frequentemente na Igreja. Três alunos (23%) afirmaram ainda participar de grupo de jazz. Nenhum aluno declarou que canta ou rege corais, e apenas 1 aluna (8%) leciona música em escolas (nesse caso, uma escola de música). Somente 1 aluno (8%) afirmou que participa de orquestra ou grupo de câmara.

Em resposta à questão “Quais outras atividades musicais você pratica além de estudar seu instrumento?”, 12 estudantes (92%) declararam que tocam de ouvido. Os mesmos alunos, afirmaram também que leem música através de cifras. Diametralmente oposto, o campo menos assinalado foi “*Escrevo música (na partitura)*”, por apenas 6 alunos (46%). No entanto, 11 estudantes (85%) sinalizaram que *lêem música (na partitura)*. As opções intermediárias, “componho”, “improviso”, “crio arranjos” e “escrevo música (cifras)” foram assinaladas por 9 estudantes (69%). Tais informações estão detalhadas na Figura 1.



**Figura 1 Atividades musicais praticadas pelos alunos além do estudo do instrumento (em ordem decrescente)**

Dentre os gêneros musicais mais listados pelos alunos entre suas preferências, destacaram-se o rock (77%), o jazz (77%) e a MPB (54%), como se vê na Figura 2. Todos os alunos declararam ainda que ouvem música com frequência,

várias vezes por dia, e que praticam seus instrumentos, em sua maior parte, diariamente.

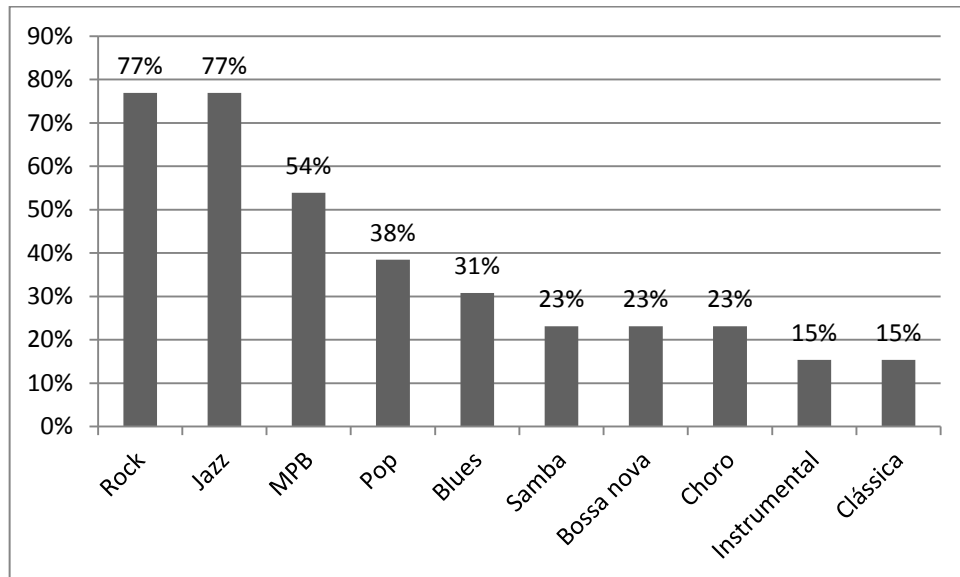


Figura 2 Preferências musicais dos alunos

### 2.3.1.2. Caracterização das aprendizagens musicais

#### 2.3.1.2.1. Aprendizagens predominantemente informais

A maior parte dos alunos investigados (10 estudantes, 77%) possui um *background* em que práticas informais de aprendizagem tiveram destacada importância em sua formação musical, especialmente “tocar de ouvido” – termo que engloba uma série de práticas que não utilizam a notação musical tradicional, envolvendo processos diversos, como imitação de modelos, variações e estruturas musicais sobre as quais se pode improvisar (FEICHAS, 2006, p. 85)

Nas discussões dos grupos focais, percebi que muitos deles começaram a aprender música tocando sozinhos, através do contato com um grupo de amigos, e com forte influência de um ambiente musical familiar. Em muitos casos, buscaram um professor particular (que frequentemente não lhes ensinava conhecimentos teóricos explicitamente, ou o mínimo possível para ministrar suas aulas instrumentais), permitindo-lhes ainda que continuassem a escolher seu próprio

repertório (o que muito contribuiu para sua motivação e superação de dificuldades técnicas). Posteriormente, a maior parte dos alunos afirmou ter buscado ainda uma escola especializada em música popular, onde adquiriram os conhecimentos formais (em alguns casos apenas para se preparar para o vestibular).

Nos questionários, em resposta à pergunta “Que habilidades e conhecimentos musicais você mais desenvolveu em sua vida musical?”, os alunos pontuaram especialmente: criação (em diversas modalidades: composição, arranjo, improvisação), tirar de ouvido, harmonização e reharmonização, mencionando ainda um “bom ouvido”, expressividade e interpretação. As práticas de tocar de ouvido (que englobam, em certa medida, todas as demais), para a maior parte dos alunos, de fato, foram constantes, ao longo de sua formação, conforme se percebe no relato de Eduardo, de 25 anos:

Eduardo: Eu tinha um violão já há muito tempo, e foi com **incentivo do meu pai** que eu comecei a tocar, com uns 13 anos. Como eu morava no interior, tinha muita roda de violão, e comecei a fazer isso demais, e me divertia com a satisfação de saber que **conseguia pegar as coisas sem precisar ler a cifra, de ouvido**. Aí eu ficava treinando isso. Na época, fazia aula com um professor que botava um pouquinho de teoria disfarçada, porque eu falei pra ele que não queria aprender teoria, e aí ele escondia. Quando eu vim pra Belo Horizonte, eu entrei na Escola X. E lá tem as aulas de teoria que fazem parte do pacote, e eu comecei a assistir. [...] E fiz um tempo de violão clássico, lá, também, mas não queria mexer com erudito e formei em publicidade. Só que, desde 2003, eu já tinha uma banda e aí, na banda, o ouvido foi treinando cada vez mais.

Ao descrever suas motivações para estudar música, Eduardo reflete que estas teriam muito a ver com razões extramusicais:

Eduardo: Eu comecei muito mais pela **vontade de estar em cima de um palco, de ser reconhecido, ser famoso, muito mais do que pelo amor à música**. O amor à música veio com o tempo. Eu já gostava de música pra caramba, eu ouvia... mas não tinha vontade de fazer música, de compor, de criar... Minha vontade era ser o *Guitar Hero*<sup>52</sup> lá em cima do palco. Queria ser um daqueles caras muito bons que eu via lá na televisão. Só que o que você começa a fazer criança, vai fazendo toda hora, e vê que vai tomando jeito com a coisa. **Vai gostando da música por si só.**

---

<sup>52</sup> Jogo de videogame para o console PlayStation 2, lançado em 2005 nos Estados Unidos, que apresenta um controlador de jogo (*joystick*) em forma de guitarra (semelhante a uma miniatura Gibson SG) que o jogador usa para simular a reprodução de canções de rock das últimas cinco décadas, sincronizando seus movimentos com os sons musicais e estímulos visuais.



Ao afirmar que começou a aprender música “pela vontade de estar em cima de um palco, de ser reconhecido, ser famoso, muito mais do que pelo amor à música”, em contraposição a um período posterior em que “vai gostando da música por si só”, Eduardo ressalta duas dimensões da experiência musical, que enfatizam, respectivamente, aspectos *extra* e *intramusicais*. Semelhantemente à esta ideia, expressada intuitivamente por Eduardo, Green (2008a) propõe uma visão sociológica do fazer artístico que também compreende a experiência musical a partir de duas esferas lógicas e interdependentes de significados. Para Green (2008a), o som comporta ao mesmo tempo *significados inerentes* (referentes às relações internas entre os sons, também chamados de intrassônicos) e uma série de outros *significados delineados* (como o jeito de se vestir ou de se comportar, que fundamentam crenças, identidades e pensamentos sobre a música, em relação a outros objetos e associações na esfera cultural), ambos construídos histórica e socialmente, e interpretados frequentemente como uma coisa só, no curso de uma experiência musical<sup>53</sup> (GREEN, 2008a, p. 44, 53). Esta é, aliás, uma característica das produções artísticas, de forma geral, como afirma Geertz (2003, p. 146): “[...] em qualquer sociedade, a definição de arte nunca é totalmente intra-estética; na verdade, na maioria das sociedades ela só é marginalmente intra-estética”.

Para Julio (22 anos), da mesma forma que para Eduardo, a imagem delineada pela música foi o grande elemento motivador: “o lance da música com a imagem: aquela energia, aquela rebeldia” e “o sonho de me ver no palco”, como dirá abaixo. Assim como no depoimento do outro aluno, é grande a importância atribuída por Julio à família, na gestação de seu interesse pela música e dos próprios estilos musicais.

Julio: Meu contato com música é desde criança. **Meu pai** tinha violão e piano, porque chegou a estudar música. **Minha avó** era pianista, também. Eu ouvi Beatles, Bee Gees e Led Zeppelin, quando cresci, porque ele morou nos Estados Unidos muito tempo. [...] Eu já tinha um interesse pelo violão, **mais pelo meu pai**, mas **eu gostava muito da imagem** de um cara tocando... Aí uma vez eu vi um especial na MTV: Nirvana, Greenday, o vocalista batendo cabeça e tal... E eu **achei bem atrativo o lance da música com a imagem: aquela energia, aquela rebeldia**. Aí eu tive interesse. Meu pai comprou um violãozinho, e eu fiz três meses de aula numa escola pequena, com dez, onze anos. **Sempre gostei do sonho de**

---

<sup>53</sup> A teoria de Green, de certa forma, pode ser relacionada à conhecida mudança, no âmbito etnomusicológico, das fórmulas que Alan Merriam celebrizou: estudo da música *na* cultura e estudo da música *como* cultura, a favor da não dissociação entre conteúdos intrassônicos e entorno cultural.

**me ver no palco.** Aí na sétima série eu descobri uma banda que se chama Blink, que eu ouvi e que me tocou mesmo. [...] Comecei muito nesse movimento do pop rock, e fiquei uns **dois anos treinando sozinho em casa.** Aí, em 2004, eu entrei na Escola X, e fiz um ano de aula. Lá que eu comecei a ter essa noção de percepção e teoria, compor, improvisar e tirar música. Eu fui pra fazer a aula de guitarra, mas ganhava o pacote, então... pronto!

Julio foi o único músico investigado a declarar que tinha dificuldades em tocar de ouvido e improvisar, que começaram a ser superadas a partir do momento em que teve exemplos de amigos, com os quais descobriu que era possível tocar sem a cifra:

Julio: Uma coisa que eu tinha muita dificuldade era com esse negócio de tirar de ouvido, porque **nunca tive ninguém na minha frente que falou: ‘olha, é possível você ouvir uma coisa e tirar’.** Pra mim isso era uma coisa meio fora do mundo: como é que você vai adivinhar o que o cara tá tocando? [...] **Improvisar, também, no início era bem difícil** de soar mais musical, e tal.

Como Julio, Pablo (23 anos) destacou o importante papel de sua família, por proporcionar-lhe a imersão em um ambiente extremamente musical ainda quando criança, mencionando ainda que teve aulas de instrumento (bateria) sem a utilização de escrita musical.

Pablo: Minha família não tem nenhum músico profissional. Mas eu sempre dei sorte: **quase todo mundo da minha família gostava muito de música.** Eu lembro de viajar com meus pais, quando era pequenininho, e a gente ia escutando fita cassete do Jorge Ben, Paralamas, Tim Maia, muita coisa que eu gostava na época... A partir daí, eu sempre tive interesse por música, mas não cogitava tocar nada ainda. Aí, com treze anos, chegou um momento em que eu e meus amigos pensamos: **‘Ah, a gente podia montar uma banda’.** E eu sempre tive um fascínio, assim, por bateria e percussão. **Minha mãe me deu uma bateria de brinquedo quando eu era bem novinho, e esse fascínio surgiu assim.** Com 13 anos, **comecei a fazer aula com professor particular.** Exclusivamente de bateria. **Sem ver nada de teoria,** nenhuma figura rítmica. Simplesmente chegava lá e o professor falava: ‘Senta no banquinho desse jeito, segura a baqueta assim, você vai estudar esse ritmo aqui’ [faz gestos de tocar bateria]. Era assim a aula. Aí depois de um ano fui pra Escola X. **Lá eu tive contato com teoria de ritmo e fiquei lá por volta de uns dois ou três anos,** e depois larguei, por conta do vestibular. Parei em 2004, e, em 2007, voltei a estudar com o mesmo professor, em aula particular.

Daniel (22 anos), Marcos e Fred (ambos com 23 anos) compartilham muitas características das aprendizagens de Eduardo, Julio e Pablo, o que se depreende a partir da análise de suas respostas nos questionários, mas a não participação nos

grupos focais impediu uma análise precisa das nuances de suas experiências (Fred foi o único dos três que participou dessa etapa da pesquisa, mas apenas em uma sessão).

De forma semelhante, Márcio (18 anos) relatou suas experiências musicais iniciais no contexto da participação em uma igreja, em que as práticas de tocar de ouvido eram frequentes.

Márcio: Bom, eu comecei na Igreja. Meus pais se converteram e comecei a pegar aula com um cara lá, e depois com um guitarrista da minha cidade mesmo, que sabia, assim, uma teoria, e começou a me passar a partitura. Depois, peguei aula com um cara de Belo Horizonte, e aí fui pra Escola X. Fiz musicalização lá: era em 2008. Aí comecei a ter maior contato com leitura, solfejo, ditado... Depois, fiz o preparatório nos últimos seis meses. [...] Foi isso que eu tive de estudo mesmo de percepção. Dois anos e meio. Só que eu só levei a sério mesmo nos últimos seis meses, que me deram a base na questão da pauta. **E o que me ajudou demais nessa questão da percepção foi tocar na igreja, porque eu tenho que tirar a música de ouvido, né?**

Além de Márcio, Claudio (25 anos) também teve sua formação musical primeiramente em uma igreja evangélica. Em sua formação, longos períodos de estudo sozinho foram intercalados com aulas particulares e em uma escola de música. Seu relato apresenta uma boa síntese de processos compartilhados por outros músicos investigados, na busca de uma direção própria para sua formação musical – como autodidatas.

Claudio: Eu comecei quando era criança. **Música nunca foi uma coisa que me despertava muito a atenção.** Até a minha pré-adolescência, **nunca fui de escutar música na rádio, por exemplo.** Eu sou evangélico, né? Mas, na igreja evangélica, uma boa parte da programação é musical e eu sempre prestava atenção nos instrumentos, e ainda cantava em coral. Rapidamente alguém me viu cantando e eu entrei num grupo de vocal, sabe? Teve uma vez que a gente saiu nas férias, e meu irmão tinha um teclado de brinquedos, e eu **fui futucando no teclado e aprendendo a fazer melodias**, e comecei a ficar bom no negócio. Isso com 13 pra 14 anos. [...] No meu aniversário, minha mãe comprou um teclado simples pra mim. E aí eu comecei a tirar coisas de ouvido, acordes, e fui vendo que combinava os sons: dó, mi, sol... fá, lá, dó... Mesma coisa, mesma estrutura, né? Fui aprendendo a tocar **sem estudo, sem uma direção.** Aí eu falei: **vou fazer uma escola de música.** Lá que eu aprendi a ler cifra, a ler partitura, mas só clave de sol. E nessa mesma época eu já **tocava teclado na igreja**, além de cantar. O primeiro som que eu ouvi, que começou a me deixar mais interessado foi dos pianistas de blues: Oscar Peterson, depois Charlie Parker e a bossa nova.... [...] **Muito depois, eu tive algumas aulas de piano erudito** (oito meses), onde eu tive um contato maior com partitura e tal... Foi a **primeira vez que eu fiz ditado melódico, solfejo**, e eu já era muito bom... A professora me elogiava muito nessa parte.

Claudio representa um bom exemplo da concepção de músicos populares autodidatas, especialmente no âmbito do jazz, em que o processo de tocar de ouvido envolve formas de teorização intuitivas.

Claudio: O teclado era muito simples: não tinha nem sustenido, era só tecla branca. Eu **saquei que precisava do sustenido**, entendeu? Saquei que tinha música que o bicho pegava. Quando eu tirava uma música, por exemplo, em fá, **eu sabia que tinha um negócio ali que era pra estar entre lá e si, na melodia**, e falava: ‘Cara, interessante isso e tal’. Aí eu lembrava do piano: ‘Claro! Então... são as teclas pretas que estão faltando aqui’. Minha mãe ficou impressionada.

Tais processos intuitivos aplicados à teoria são citados por Feichas:

[...] a maneira que os músicos populares geralmente adquirem a teoria básica mostra a flexibilidade deles. Para sua maioria, ela foi adquirida informalmente, buscando informações em livros e perguntando a pessoas e amigos, quando tinham dúvidas de como ler a notação básica.<sup>54</sup> (FEICHAS, 2006, p. 87)

Por outro lado, ao afirmar que a música da rádio não lhe despertava muito a atenção, no contexto do vínculo com uma igreja evangélica, é possível perceber em Claudio traços do “músico de congregação religiosa”, perfil identificado por Travassos (2002, p. 16), na UNIRIO. Da mesma forma, em sua pesquisa, Feichas (2006), por sua vez, constata que

[...] alguns alunos das igrejas escreveram [nos questionários] que não vão aos shows porque não podem ouvir a ‘música do mundo, do dia-a-dia’, mas, ao contrário, precisam ouvir a música clássica e evangélica [no original: Christian music].<sup>55</sup> (FEICHAS, 2006, p. 49)

De todos os alunos, José (21 anos) foi o que teve a experiência apenas “de ouvido” mais duradoura – até um período bem próximo ao ingresso na faculdade. Dentre os alunos, ele é aquele que teve o menor contato com os conhecimentos teóricos, buscando as aulas apenas para se preparar para o vestibular.

---

<sup>54</sup> “[...] the way that popular musicians usually acquire basic theory shows their flexibility. For most of them it was acquired informally by looking for information in books, and by asking people and friends if they were unsure how to read the basic notation”.

<sup>55</sup> “One fact that is worth noticing is that some students from the churches wrote that they do not go to gigs because they cannot listen to ‘music from the everyday world’ but rather they need to listen to classical and Christian music.”

José: **Eu sempre toquei guitarra, muito de ouvido, assim.** Gostava muito de rock e blues, principalmente. Mas nunca tinha estudado nada, absolutamente nada de teoria, nada, nada... Aí quando eu tava no meu terceiro ano, que foi em 2006, eu ia fazer arquitetura. Tava meio que decidido. Aí no meio do ano, me bateu um negócio: 'Não, eu quero fazer música, uma coisa que eu gosto e tal!'. Aí eu comecei a fazer aula particular.

Thiago (20 anos) é o único aluno que relatou que teve aulas de música na educação básica (não apenas de teoria musical, mas também de coral e banda). Apesar de tocar de ouvido, Thiago buscou formação em diferentes escolas de música e com professores particulares (mas que também não lhe ensinavam teoria), conforme destaca em seu relato:

Thiago: Eu lembro que eu tive aula de teoria musical na primeira série, na escola regular, e participei de um coral, da 1ª à 4ª série. Eu não sei, mas eu acho que, de certa forma, ajudou um bocado [...] **Comecei a tocar violão acho que na 4ª série. 'Tocar' assim, né? Tirar musiquinha num dedo só...** Na 5ª série, eu fui pra um colégio militar, e lá tinha uma banda de música que tinha aula de partitura. Foi quando eu comecei a ter aulas de teoria de novo, e me desenvolvi muito lá (eu tocava bateria). Depois, eu **entrei para algumas escolas**, na Escola Z, no Centro, e depois estudei na Escola X, fiz as aulas de musicalização e **aula particular também**. Mas, em aula particular, a maioria dos meus professores foram só de guitarra, mesmo. **Não se via partitura. Percepção, sim, a gente acaba pegando muito, mas nunca de pauta.** Pauta mesmo são esses e uma aula de solfejo que eu fiz, por pouco tempo, até pro vestibular, com um pianista. [...]

#### 2.3.1.2.2. *Aprendizagens mistas*

Por outro lado, três alunos (23%) tiveram um *background* que podemos considerar *misto*. Destes estudantes, Carla (17 anos) e Ricardo (26 anos), desde a infância, tiveram aulas em escolas de música, envolvendo repertório clássico, mas depois migraram para o universo da música popular, onde tiveram extensivas experiências com outras formas de se fazer música.

Carla: Na verdade, eu entrei pra música quando eu tinha uns dois aninhos [...] Comecei a fazer musicalização pra bebê e criança [...] A percepção começou desde aí. A professora colocava umas músicas pra criança, e a gente precisava ouvir, contar o que tinha gostado, o que tinha reparado... [...] Com cinco anos, eu comecei piano clássico, escrita mesmo. **Comecei a fazer canto com oito anos, e me apaixonei pelo popular. Aí o erudito foi só fazendo assim [faz sinal decaindo com a mão].** Gosto muito, até hoje, e procuro tocar às vezes. Mas, a partir dos oito, eu comecei a estudar mais coisa de escrita pra música popular, e tive que aprender a cifra que os meninos dominam [aponta para os colegas]: qual que é a 7ª, a 13ª

aumentada... Depois, eu fiz um preparatório para o vestibular também. Começou meio que brincando, mas acabou virando coisa séria.

Ricardo: Eu comecei a estudar piano muito cedo, assim, em 1994. Nem sei quantos anos que eu tinha... acho que onze. **Meio que forçado assim, pela família, que acabou meio que empurrando. Eu não tinha muito interesse.** E assim eu fui, durante uns 7 anos, fazendo aula com a mesma professora particular. Ao longo desse tempo, eu comecei a adquirir um certo interesse em partitura, aprendi o básico de teoria musical. [...] A aula era bem assim: ela pegava e me ensinava uma musiquinha. Terminava a música, a gente passava pra outra música... E ficava assim, o tempo todo. **Era meio clássico. Eu pedia pra ensinar coisa popular, mas ela não sabia muita coisa,** tinha formação erudita. [...] A partir daí, eu comecei a tocar em banda. Parei de fazer aula, parei de tocar música erudita e **fui mais pro lado do popular mesmo.** Depois, fiz um ano de aula de fundamentos de harmonia e improvisação, na Escola Y. Foi bom também. [...] E pro vestibular, eu não estudei, assim, não fiz aula. Estudei sozinho mesmo.

O perfil de Marília (25 anos), de forma geral, é semelhante ao de Carla e Ricardo, pois também teve sua formação musical, desde o início, em uma escola de música; no entanto, esta escola era especializada em música popular, e a aluna frequentava aulas de canto popular e contrabaixo elétrico<sup>56</sup>.

### 2.3.1.2.3. Aspectos comuns

Se, em sua formação, os 13 alunos conjugam aspectos de ambas as modalidades de aprendizagem (formal e informal), eles parecem diferir uns dos outros especialmente no que se refere ao tempo de imersão no ensino formal – mais do que em relação às habilidades que desenvolveram por meio de aprendizagens informais. A maior parte das características definidas por Green (2002) em relação às atitudes dos “músicos populares” em relação à aprendizagem musical são encontradas, portanto, em experiências relatadas por todos eles:

[...] o que caracteriza sua forma de aquisição de conhecimento é: a centralidade da escuta e de tocar de ouvido; o desenvolvimento de habilidades em grupos; o prazer e a identificação com a música que está sendo tocada; o valor do sentimento, sensibilidade, inspiração e criatividade na musicalidade; a relação entre sentimento e técnica; o valor da amizade,

---

<sup>56</sup> Tanto Marília quanto Fred não se manifestaram explicitamente nos grupos focais acerca de suas formações musicais iniciais, motivo pelo qual não procederei em análises mais detalhadas de seus perfis neste tópico.

comprometimento, amor pela música e uma receptividade para outros estilos, incluindo a música clássica<sup>57</sup>. (GREEN, 2002, p. 41)

### 2.3.2. O interesse em uma faculdade de música

Entre as razões pelas quais buscaram fazer um curso de música na universidade, todos os 13 alunos (100%) afirmaram as opções: “Para me desenvolver como músico” e “Para ampliar e aprofundar meu conhecimento musical”. Um total de 9 alunos (69%) declarou ainda que a busca se deu “Para estar em um ambiente musical”, o que configura a universidade como um espaço ideal para trocas de conhecimentos entre os estudantes de música, como se verá de forma mais profunda no terceiro capítulo. Nos grupos focais, o relato de Eduardo representa uma boa síntese dessas motivações (apresentando também a universidade como o lugar do conhecimento teórico, ideia que será comum a muitos outros estudantes):

Eduardo: Eu admirava muita gente que compunha músicas boas, e aí comecei a perceber que um dia isso [o conhecimento teórico] ia fazer falta, na nossa banda. Ainda não tava fazendo, mas, se um dia a gente tivesse uma grande chance de estourar, eu ia ser muito mais exigente do que era naquela época, então ia **precisar saber muito mais. Aí eu entrei pra faculdade pelo ambiente, pra conviver com músicos, porque eu não tinha esse ambiente antes.** Eu queria estar o dia inteiro com gente que é melhor ou igual a mim do meu lado, e pra compor melhor.

As opções “Para me desenvolver em uma carreira acadêmica”, “Para me tornar um professor de música” e “Para estudar com um professor específico” foram as menos assinaladas, por 5 alunos em cada uma delas (38%). Três alunos utilizaram o campo “outros” para afirmar ainda o interesse em: “Estudar algo que me traz alegria” (Carla), “Potencializar ao máximo as minhas vivências musicais” (Pablo) e “Conhecer músicos” (Eduardo).

Claudio sintetiza várias dessas motivações, em seu depoimento, enfatizando fortemente o interesse pela aquisição da técnica pianística.

---

<sup>57</sup> “[...] what characterises their way of acquiring knowledge is: the centrality of listening and copying; the development of skills in groups; the enjoyment of and identity with the music being played; the value of feel, sensitivity, spirit and creativity in musicianship; the relationship between feel and technique; the value of friendship, commitment, love for music and a receptiveness to other styles including classical music”.

Claudio: Eu estou fazendo curso de popular por quê? Porque eu quero um diploma de superior e não queria fazer isso em outra hora, porque não queria deixar de praticar música. No tempo em que eu tô aqui, mesmo **sacrificando meu tempo diário de estudo no instrumento**, pelo menos tô mexendo com música. Não é como quando eu era lá da Física (eu fiz três anos lá), e tinha semana que eu quase não pegava no piano. Aqui, não. E eu nem sabia que teria o Professor D [de piano], mas, se soubesse, **entraria no curso só por conta do Professor D** e de alguns outros músicos, aí. A universidade abre muita porta pra gente e o **contato com muita gente, com muito músico, tá sendo muito bom**. Vale muito.

Eduardo manifestou seu interesse no curso de música para aprimorar suas habilidades como compositor, tendo buscado primeiramente (e, em sua avaliação posterior, equivocadamente) o curso de Licenciatura, em outra instituição:

Eduardo: E aí, um ano e meio depois que eu formei [em Publicidade], eu comecei a pensar em fazer faculdade de música com o único propósito de me tornar compositor melhor. Aí eu entrei na licenciatura na UEMG, com ênfase em educação escolar, só que eu achei que o curso não tinha nada a ver comigo, entendeu? [...] Sai de lá e vim pra cá.

A escolha primeiramente pela licenciatura também foi feita por José, quando tentou o vestibular alguns anos antes.

José: Na época não tinha nem o curso de música popular, tinha o curso de **licenciatura** só, **que era o único curso que me atendia**, assim, digamos.

Além de Eduardo e José, Pablo também optou inicialmente por outra habilitação: um bacharelado em “percussão erudita”. A opção por outras habilitações parece refletir uma “falta de lugar”, isto é: a ausência de um curso superior que atendesse minimamente às demandas e expectativas de alguns dos alunos, em um momento em que ainda não existia o curso de música popular, na UFMG, criado apenas em 2009. Quando indaguei aos alunos a respeito da escolha por uma graduação em “música popular”, Eduardo afirmou sua opinião acerca do nome do curso:

Eduardo: Tinha que ser **faculdade de música não-erudita**.

Além de confirmar a ideia de um “não-lugar” para o músico que deseja cursar uma graduação em música mas não quer se dedicar exclusivamente à performance de música clássica, a constatação de Eduardo aponta para uma pluralidade de



“estilos” musicais que devem ser abordados (temática que será abordada mais à frente), reforçada pela fala de Thiago:

Thiago: Eu acho válido o nome, sim. Porque você pensa numa música popular: vou estudar **outros estilos que não erudito**.

Alguns alunos optaram por cursar a graduação em música após terem concluído outro curso, como Eduardo (Publicidade), José (Arquitetura) e Fred (Ciências Sociais) e outros desistiram de graduações em andamento para fazer o curso de música, como Claudio e Pablo, que estudaram até a metade de Física e Biologia, respectivamente. Para Julio, a escolha pela música também não foi a primeira opção após o ensino médio, mas se deu após períodos alternados de empolgação e falta de ânimo, quando “descobriu” que existia um curso superior de música:

Julio: No terceiro ano, eu desempolguei, parei total, por uns dois ou três anos, mais por causa de estudo pro vestibular. Sempre gostei de música e ouvia, mas não treinava e dedicava. Tem um ano e meio, mais ou menos, que eu voltei a empolgar e, no meio do ano passado, em agosto, eu voltei pra Escola X. Aí eu descobri que existia o vestibular pra música.

### 2.3.3. *A aprovação no vestibular*

Antes de tentar a prova do vestibular, a maior parte dos alunos buscou um curso preparatório:

Eduardo: Quando eu fui fazer prova pra UEMG, eu fiz aula [preparatória] durante uns 2 meses. Basicamente por causa do solfejo, né?

Carla: A gente tinha três horas por semana de aula de solfejo, três horas era de ditado... Aí já era só coisa mais pesada, porque era preparando pra prova, né?

Julio: Eu estudei tipo, uns quatro meses assim. Fiz aula na Escola X, especial pra vestibular mesmo. O material que eu estudei para o vestibular eram as provas dos anos anteriores, as de múltipla escolha.

Para alguns alunos, esta foi a única experiência anterior com aulas de percepção, isoladas de outras aulas de instrumento musical:

Ricardo: De aula de percepção mesmo, acho que foram esses seis meses. Na verdade, foi esse preparatório, assim... quatro aulas só.

Pablo: [...] eu comecei a estudar por conta própria a teoria que eu não tinha. Já sabia ler as figuras rítmicas, tava com isso bem resolvido, mas **solfejo, a teoria da música mesmo, eu não tinha nenhuma**. Foi no meio de 2008 que eu comecei a pegar, **por conta própria**, e fiz aula de preparatório para o vestibular, durante 3 ou 4 meses, na Escola Y. Lá eu tive contato com teoria, ditado, solfejo, etc. e tal. É uma coisa **bem recente**, assim, pra mim.

José, tal como Pablo, também buscou adquirir as noções de teoria e percepção com o intuito de entrar no vestibular.

José: Aí eu comecei a fazer aula particular. **Fiz seis de meses de aula pra fazer o vestibular** [para licenciatura]. [...] Aí, eu não passei, fiquei em primeiro excedente. Fiquei chateado e fiz um tempo lá na UEMG. Depois acabei fazendo Arquitetura. Agora, pra fazer esse vestibular de novo, eu não estudei nada. Então, **eu estudei, de teoria e percepção, só aqueles últimos seis meses mesmo**, em 2006. **Tava muito, muito cru em relação a tudo isso mesmo**.

Além de José, Pablo e Thiago declararam que foram reprovados em um vestibular anterior para o curso de música. Diferentemente de Thiago, que afirmou ter chegado atrasado à prova, José afirmou estar “muito cru” em relação aos conhecimentos teóricos e Pablo, similarmente, mencionou que “não tinha condição nenhuma de passar”.

Pablo: Quando chegou no meio de 2008, eu desisti do meu curso de Biologia e resolvi estudar pra fazer uma prova de Vestibular aqui, de percussão erudita. [...] Fiz a prova a título de conhecer mesmo como ia funcionar e não passei, óbvio, porque **não tinha condição nenhuma de passar**. Aí em 2009, eu fiquei o ano inteiro mega dedicado a fazer a prova.

As habilidades relacionadas à prova de percepção musical requeridas no vestibular feito pelos alunos desta pesquisa estão presentes nos testes aplicados na maior parte das universidades brasileiras – aspecto que será detalhado mais à frente<sup>58</sup>. Tais provas avaliam um conjunto de competências consideradas como pré-requisito para o conhecimento musical acadêmico – se não musical em geral, do ponto de vista do ensino formal. Tendo em vista que, para o Bacharelado em Música Popular, em 2010, foram oferecidas 15 vagas, com uma concorrência de 8,3 candidatos por vaga, os sujeitos pesquisados compõem assim um subgrupo de

---

<sup>58</sup> Para a análise da prova de percepção, cf. item 3.4.1, Reconhecimento e discriminação auditiva na prova do vestibular, p. 148.

músicos populares interessados em fazer um curso superior de música e, mais que isso, que demonstraram efetivamente o domínio de certos conhecimentos adquiridos por meio de aprendizagens formais. Seriam aqueles, em tese, que obtiveram “sucesso” em sua trajetória (seja anterior ou bem recente) no ensino formal, posto que, em sua maior parte, como vimos, adquiriram seus conhecimentos musicais que consideram mais relevantes (como veremos, mais à frente) predominantemente através de práticas informais de aprendizagem.

No entanto, os relatos de suas trajetórias – embora bem sucedidas em relação à aprovação no vestibular – deixam entrever inúmeras insatisfações com o ensino tradicional de teoria e percepção musical que vivenciaram. E é com o intuito de se aproximar das experiências dos alunos e dos estudos críticos acerca do tema que passo à próxima seção.

## 2.4. Aprendizagens formais dos alunos em percepção musical

Em uma das sessões de grupo focal, perguntei aos alunos a respeito de suas motivações para aprender a ler e escrever música. Em certo momento, a definição dessas motivações se confundiu com os interesses em cursar uma faculdade de música, como se percebe no seguinte diálogo entre Eduardo e José:

Eduardo: Se você fez vestibular, pra entrar na faculdade, sua intenção já era aprender teoria. [...] Se não, por que você fez vestibular?

José: Eu comecei a estudar [a teoria] pra fazer o vestibular, **pra me formar em música.**

Eduardo: Por que você queria se formar em música?

José: Porque é isso o que eu queria fazer **profissionalmente.**

Eduardo: Então, eu acho que essa que é a resposta, por que você foi aprender teoria.

José: Ah, entendi o que você tá falando. É... Faz sentido. De uma forma mais ampla, assim... **É porque eu quero ser um músico profissional, e eu acho que [a teoria musical] é uma ferramenta importante, pra um músico...** Mas... Hoje em dia, é diferente da cabeça que eu tinha, de 2006, quando eu fiz as aulas. **Hoje em dia, eu acho muito legal estudar isso. É essencial.** Mas naquela época eu achava um saco.

Dentre os alunos pesquisados, José foi o que teve o contato mais recente com o ensino formal, e sua fala traz duas dimensões importantes. Ao longo de sua extensa formação musical “de ouvido”, José “achava um saco” estudar teoria, mas, a partir da necessidade de se profissionalizar como músico (que o conduziu a entrar na universidade), o estudante buscou os conhecimentos formais requeridos no vestibular, passando então a conceber a teoria como uma “ferramenta importante, pra um músico”.

Eduardo, por outro lado, ao afirmar que “Se você fez vestibular, pra entrar na faculdade, sua intenção já era aprender teoria”, ilustra a intensidade acentuada da dimensão teórica e formal do conhecimento musical acadêmico. Nesse momento, mais do que sua própria motivação por um curso universitário, Eduardo expõe sua visão sobre uma representação social, da qual, no entanto, discorda:

Eduardo: Eu fui um pouco o contrário, porque **eu não entrei na faculdade pra aprender a teoria, eu entrei mais pelo ambiente.**

Os posicionamentos dicotômicos de Eduardo e José a respeito do que esperam da faculdade estão dialeticamente relacionados aos significados e valores que atribuem ao ensino da teoria e percepção musical. No decorrer desta seção, examinarei as aprendizagens formais em percepção musical dos alunos e suas motivações para buscar a teoria, emoldurando-as com um conjunto de textos críticos acerca do tema, buscando identificar ainda primeiros indícios dos significados e valores que atribuem às habilidades de leitura e escrita musical e discriminação auditiva de elementos musicais.

#### *2.4.1. Experiências com o ensino de teoria e percepção musical*

##### *2.4.1.1. Características gerais*

A média de tempo de estudo de teoria e percepção, tendo em vista as declarações dos alunos nos questionários, foi de *1 ano e 10 meses*, com valores

distribuídos, em sua maior parte, em uma faixa de 4 meses a 5 anos<sup>59</sup> (não considere para o cálculo da média os 15 anos declarados por Carla, que considere um *outlier*<sup>60</sup>). O período de tempo de estudo de teoria e percepção dos alunos corresponde, assim, a apenas 23% do tempo de estudo de música, em geral (7 anos e 10 meses)<sup>61</sup>.

Quanto à metodologia, em resposta à pergunta “*Quais atividades eram realizadas com mais frequência nas aulas? Descreva três delas*”, 90% das respostas mencionaram apenas *solfejos e/ou ditados* (rítmicos e melódicos) e, em menor número, *análises de músicas*. Apenas 4 atividades diferentes foram citadas (10% das respostas): “criações em grupo” (Carla), “apreciação musical” (Pablo), “tirar músicas de ouvido” (Marília) e “vivências corporais” (Eduardo). Em relação à maneira como se realizava a *avaliação das aulas*, o tipo de resposta mais comum mencionou “Provas no final do semestre com parte teórica, solfejo e ditado”, ou algo próximo disso. Também foram comuns respostas como “Em provas semelhantes às do vestibular”.

Em relação aos *materiais didáticos* e outros recursos utilizados nas aulas vivenciadas anteriormente pelos alunos, nove alunos (68%) mencionaram com destaque a utilização de teclado, piano, apostilas de exercícios, CDs e similares. Apresento abaixo algumas das respostas:

Teclado, apostila, pincel e quadro. (Julio)<sup>62</sup>

Som, folhas com solfejos e exercícios rítmicos, apostilas. (Marcos)

Método Kodály; exemplos de trechos musicais. (Pablo)

Apostilas [...] de método Kodály e CDs de músicas diversas. (Fred)

Tenho um livro de solfejo que eu não me lembro o nome. Pozzoli para rítmica. As provas do vestibular também. (Daniel)

---

<sup>59</sup> Abaixo de 4 meses, foi apontado ainda o valor 0 (zero), fornecido por Claudio, que declarou nunca ter estudado formalmente percepção. Tal valor foi utilizado para compor a média referida.

<sup>60</sup> Em estatística, um *outlier* corresponde a um valor que apresenta um grande afastamento dos restantes ou é inconsistente com eles.

<sup>61</sup> Cf. p. 51.

<sup>62</sup> Quando se tratar de dados dos *questionários*, os nomes dos alunos serão grafados *após* sua enunciação; ao contrário, nos comentários feitos nos *grupos focais*, seus nomes serão grafados *antes* dos relatos.

Um aluno incluiu em sua resposta os “sons do corpo” (Ricardo) e três alunos (24%) – Thiago, Márcio e Marília – citaram ainda que estudaram com um “método próprio” da Escola X que frequentaram, especializada em música popular.

A escola que estudei tinha método próprio com apostila e CD. (Marília)

Grande parte dos alunos mencionou ainda ter se preparado para o vestibular com provas de anos anteriores. Por último, apenas dois alunos (15%) citaram instrumentos musicais diversos, e apenas um aluno mencionou o computador:

Jogo ‘matemúsica’, instrumentos de percussão, diversos CDs e gravações. (Carla)

Instrumentos diversos. CDs infantis e folclóricos, etc. (Eduardo)

Computador, teclado. (José)

As informações dos alunos estão em sintonia com dados levantados por pesquisas recentes. Lacorte (2005, p. 142), por exemplo, afirma que os recursos materiais utilizados na aula de percepção restringem-se, em geral, ao piano (“muitas vezes desafinado”), quadro-negro e, para alguns professores, toca-fitas ou CD, desconsiderando-se a pluralidade de veículos para a música na contemporaneidade, como a internet, CDs, DVDs, filmadoras e câmeras digitais, filmes, desenhos animados, videoclipes e a criação de trilhas sonoras para peças teatrais. Nos dados levantados por Otutumi (2008), 83,3% dos professores das IES dizem empregar piano ou teclado como único instrumento referencial nas aulas, outros 10,2% utilizam piano ou teclado aliado a outros instrumentos, e apenas 6,5% dos professores utilizam outros instrumentos (OTUTUMI, 2008, p. 173). Em relação à utilização de “materiais de apoio”, o CD de áudio foi o material mais citado por 61,7% dos docentes das IES, destacando-se em comparação a outras materiais, que tiveram percentuais entre 1 e 8% (OTUTUMI, 2008, p. 173).

#### 2.4.1.2. *Insatisfações com solfejos e ditados*

À exceção de Cláudio – que considerou que a aprendizagem da leitura musical “Foi bem tranquila, não foi difícil” – nas sessões de grupo focal, a maior

parte dos alunos demonstrou grandes insatisfações com as aulas de percepção musical vivenciadas anteriormente à faculdade, em sintonia com a literatura pesquisada, que é enfática em apontar críticas ao ensino tradicional.

No âmbito geral do ensino de música, como pontua Green (2008b, p. 3),

Muitos jovens que vão se tornar músicos populares habilidosos e bem sucedidos relatam que a educação musical que receberam na escola foi inútil, ou pior, prejudicial. Para alguns, as aulas de instrumento, mesmo quando incluíam gêneros da música popular, também proporcionaram uma experiência negativa e frequentemente de curta duração [...]<sup>63</sup>

Em sintonia com esta insatisfação, no âmbito mais específico do ensino de percepção musical, Pratt (1998, p. 1, grifos nossos) alerta para o fato de que

Uma proporção alarmante de músicos, questionados sobre suas próprias experiências de treinamento auditivo, admitem que não gostavam delas, pensavam que eram ruins, e as consideravam em grande parte irrelevante para o seu posterior envolvimento na música. **Algo está claramente errado.** A percepção auditiva é evidentemente indispensável na atividade musical, na criação através de composição, recriação na execução e resposta como um ouvinte crítico.<sup>64</sup>

De forma geral, os alunos apontaram que *solfejos e ditados* foram as atividades em que encontraram as maiores dificuldades. Em uma sessão de grupo focal, Thiago, por exemplo, expôs a contradição entre o grande tempo de estudo que dedicou ao desenvolvimento de habilidades teóricas e seu desempenho insuficiente em atividades de solfejo e ditado. Para ele, tal situação é consequência da falta de prazer na realização das atividades, ao contrário do envolvimento com o estudo instrumental e com outros conhecimentos mais próximos de sua prática.

Thiago: **Engraçado que o que eu sou pior é o que eu estudo há mais tempo, sabe? Porque eu não gosto.** Por isso que eu não desenvolvo, eu acho... Eu tenho que passar a gostar, de alguma forma...

---

<sup>63</sup> “Many young people who go on to become skilful and successful popular musicians report that the music education they received at school was unhelpful, or worse, detrimental. For some, instrumental lessons, even in popular music genres, also provided a negative and often short-lived experience [...]”.

<sup>64</sup> “An alarmingly large proportion of musicians, questioned about their own experiences of aural training, admit that they disliked it, thought they were bad at it, and have found it largely irrelevant to their subsequent engagement in music. Something is clearly wrong. Aural perception is self-evidently indispensable in musical activity, in creating through composing, re-creating in performance, responding as a critical listener”.

Alguns alunos atrelaram as contribuições das aulas para suas práticas musicais à preparação para o ingresso na universidade. Em resposta à questão: “Você acredita que as aulas de percepção musical anteriores à faculdade contribuíram para sua prática musical?”, Júlio e José assim responderam:

Peguei as dicas de como seria o vestibular além de ficar familiarizado com as perguntas que poderiam cair. (Júlio)

Porque me prepararam para o vestibular (José)

Da mesma forma, Eduardo e Márcio, entre outros alunos, demonstraram explicitamente desinteresse e insatisfação com as aulas.

Eduardo: Eu não gostava da aula de teoria da Escola X não. Eu fiz dois anos de percepção lá, sentado, e **não aprendi quase nada**. Aprendia e esquecia no intervalo da aula. A aula era boa até, mas você ficar lá sentado... Eu só funcionava quando tinha que escrever por minha conta, em casa.

Márcio: Eu também. Nas aulas que eu tive de teoria na Escola X **não aprendi muito**. Aprendi muito no preparatório, com essa questão de cantar, em que eu internalizei muito. Tanto que, antes do preparatório, eu não estudava. O que eu aprendi mesmo foi nos últimos seis meses.

Para Pratt (1998, p. 1), “Isto é em parte resultado do conflito entre um sistema educacional que exige medidas identificáveis de êxito e o estudo de uma arte que é frequentemente muito subjetiva e desafia a mensuração precisa”<sup>65</sup>. Green (2008b), no entanto, advoga em favor de outra ideia, reportando-se a uma questão mais ampla, em que entram em jogo pressupostos não apenas de ordem estética ou pedagógica, mas ideias acerca da natureza da experiência musical e artística, nas suas dimensões sociológica e antropológica.

Podemos supor que muitas crianças e jovens que fracassam e desistem da educação musical formal, longe de serem desinteressadas ou não-musicais, simplesmente não respondem ao tipo de ensino oferecido. Contudo, até muito recentemente, educadores musicais não reconheceram ou recompensaram as abordagens envolvidas na aprendizagem musical informal, nem foram particularmente conscientes ou interessados nos

---

<sup>65</sup> “This is in part the result of the conflict between an educational system which demands identifiable measures of achievement and the study of an art which is often very subjective and defies precise measurement”.



elevados níveis de entusiasmo e comprometimento com a música apresentados por jovens músicos populares.<sup>66</sup> (GREEN, 2008b, p. 3)

Nos textos científicos que examinei acerca do ensino de percepção musical, as críticas se dirigem a diversos planos da formulação pedagógica: da definição de objetivos e conteúdos às estratégias didáticas. De forma mais específica, para a maior parte dos alunos (com exceções relevantes a serem destacadas posteriormente), os principais problemas se concentram na *metodologia das aulas*, sendo que tais alunos não discordam de seus *objetivos mais gerais* (o desenvolvimento de certos conhecimentos e habilidades de discriminação auditiva e leitura e escrita musical, por exemplo). Ao contrário, tais habilidades são valorizadas pelos alunos e consideradas relevantes para seu desenvolvimento musical – ainda que adquiridas, para muitos deles, de forma árida e desprazerosa. Tal *internalização* aparece na fala de Thiago a seguir, atrelada ainda a uma necessidade pessoal:

Thiago: Eu não acho prazeroso. Eu não consigo gostar de estudar solfejo nem a pau. **Sei que é importante**, e eu **quero estudar e conseguir ter uma assimilação boa de papel** [faz sinal de escrever], pra eu poder escrever minhas coisas sem precisar, por exemplo, do computador, da guitarra... Pra poder pegar uma partitura e criar um arranjo do nada, só da minha cabeça.

Eduardo menciona que, no começo da aprendizagem, teve certo prazer em aprender a lógica de funcionamento da partitura, mas perdeu o interesse quando o foco passou para o treino e a repetição:

Eduardo: No começo, eu até gostava... Eu gosto quando é completamente novo. Mas quando já se sabe aquele básico e você só tem que aprofundar pra ficar melhor, eu começo a perder o interesse (que, pra mim, era mais de ver a partitura e entender o que significa, de não ser estranho pra mim).

José e Marília são ainda mais enfáticos:

José: Solfejo eu estudo porque... **porque eu preciso mesmo. Eu não gosto também não**, pra ser sincero.

---

<sup>66</sup> “We can surmise that many children and young people who fail and drop out of formal music education, far from being either uninstered or unmusical, simply do not respond to the kind of instruction it offers. But until very recentely, music educators have not recognized or rewarded the approaches involved in informal music learning, nor have they been particularly aware of, or interested in, the high levels of enthusiasm and commitment to music displayed by young popular or other vernacular musicians”.

Marília: Todo mundo odeia solfejo. Na hora de você estudar, ou seja, **na pedagogia de como solfejo é ensinado**. Isso eu tô vendo agora, das coisas que eu tô estudando. Eu demorei uma cara pra conseguir solfejar, por causa da forma que me foi passado mesmo. E, **por incompetência até, eu não descobri uma outra forma, melhor**. Agora que eu tô vendo... Pra mim, você aprender a solmizar<sup>67</sup> antes de solfejar [estala com as duas mãos] é muito mais óbvio, simples, fácil e objetivo. Só que o pessoal não conhece, assim.

#### 2.4.1.3. Descontextualização dos elementos musicais

A concepção revelada nas atividades realizadas nas aulas de percepção musical guarda características comuns aos testes psicológicos que buscavam mensurar a “musicalidade” nos indivíduos, como o *Measures of musical talent*, elaborado por Carl Seashore e publicado originalmente em 1919, cujas bases teóricas foram estabelecidas em sua igualmente influente obra *Psychology of Music* (1938)<sup>68</sup>. Seu modelo repercutiu fortemente na elaboração não somente dos testes que lhe sucederam, no âmbito da psicologia da música, como também nas avaliações da percepção praticadas no campo educacional. Tais testes não utilizam músicas reais, mas sons isolados, especialmente produzidos para esse fim, e “[...] consistem basicamente em testes da discriminação sensorial do indivíduo usando sons como estímulos e pedindo-lhe para comparar ‘os pares de sons’ [de altura fixa], relacionados a seis componentes – altura, intensidade, ritmo, tempo, timbre e memória tonal”<sup>69</sup> (GROSSI, 1999, p. 10). Conforme aponta Grossi (1999, p. 15-16),

A base para a maioria dos modelos de teste é a discriminação de componentes distintos da música, incluindo altura (intervalos, melodia), ritmo (metro, acento), harmonia, fraseado e temas. Este é o domínio dos testes padronizados, onde ‘discriminação’, ‘reconhecimento’, ‘identificação’

---

<sup>67</sup> Em outro momento, a aluna esclareceu que, ao mencionar “solmizar”, ela se referia a técnicas de improvisação melódica e solfejo em dó móvel realizadas por seu professor, na escola de música em que estudou anteriormente.

<sup>68</sup> Cf. Grossi (1999).

<sup>69</sup> “[...] consist basically of testing an individual’s sensory discrimination by using sounds as stimuli and asking him/her to compare ‘pairs of tones’ related to six components – pitch, loudness, rhythm, time, timbre, and tonal memory”.

e 'comparação' são palavras-chave estratégicas. Eles estão basicamente buscando respostas para os componentes 'técnicos' da música.<sup>70</sup>

Tendo como modelo testes como esse, a aula de percepção, para Bernardes (2000) contribui assim para a descontextualização e fragmentação dos conteúdos (em ritmo, melodia, harmonia, timbre, dinâmica, etc.), e dos próprios trechos musicais utilizados nas aulas, o que dificultaria uma compreensão verdadeiramente musical, pois “[...] não há como perceber com inteireza, realidade, clareza ou musicalidade o que está descontextualizado. Se tudo está seccionado, como perceber a forma? Como ser expressivo de compasso em compasso?” (BERNARDES, 2000, p. 135). Para a autora, o treino auditivo é executado ainda de maneira adestradora, estéril e árida.

Como consequência dessa concepção, Grossi afirma que, no âmbito da aula de música, a percepção de materiais sonoros e questões técnicas, de maneira isolada, pode ter um “[...] efeito adverso sobre a compreensão musical [...]”<sup>71</sup> (GROSSI, 1999, p. 156) e, assim,

[...] a ênfase dada nos testes de audição à avaliação de habilidades discriminatórias **tende a neutralizar a dimensão expressiva**, tanto à (respostas pessoal/emocional) quanto *na* música (reconhecimento de gestos expressivos). Os aspectos relacionados com esta categoria, que são valorizados por estudantes e compositores, tendem a ser excluídos da avaliação da percepção em cursos superiores de música no Brasil.<sup>72</sup> (GROSSI, 1999, p. 145, grifos da autora em itálico, grifos nossos em negrito)

A ênfase na discriminação e execução “correta” ou “perfeita” de notas e ritmos, para Carla, pode ofuscar e mesmo prejudicar o desenvolvimento de outras qualidades de execução musical, como a expressividade, tornando o indivíduo próximo de um autômato. Para a aluna, o estudo exaustivo de solfejo da maneira tradicional frequentemente pode conduzir a uma execução mecânica e técnica:

---

<sup>70</sup> “The basis for most of the testing models is discrimination of separate components of music, including pitch (intervals, melody), rhythm (metre, accent), harmony, phrasing, and themes. This is the realm of standardised tests where ‘discrimination’, ‘recognition’, ‘identification’ and ‘comparison’ are strategically key words. They are basically seeking responses from the ‘technical’ components of music”.

<sup>71</sup> “[...] adverse effect on musical understanding”.

<sup>72</sup> “[...] the emphasis given in listening tests to the evaluation of discriminatory skills tends to neutralize the expressive dimension, including both to (personal/emotional responses) and in music (recognition of expressive gestures). The aspects associated with this category, which are valued by students and composers, tend to be excluded from listening assessment in Brazilian tertiary music courses”.

Carla: Acho que tem um erro, assim, dessas escolas que valorizam mais a teoria do que o som. 'Estuda esse solfejo milhões de vezes!'. A gente até tava conversando isso com a Professora A, eu, Marília e o José, falando assim: Você pega uma partitura, tem 100 páginas de solfejo e fala: 'Estuda isso em casa!'. Você vai virar um monstro no solfejo, você vai ser perfeito. Agora, você vai ser assim: 'Dó! Dó! Ré! Mi!' [entoa as notas gritando]. **Se você não estudar a música, o negócio deixa de ser musical** pra ser um negócio mecânico.

Quando afirma que, "Se você não estudar a música", nas aulas de percepção, "o negócio deixa de ser musical", Carla reforça também a descontextualização das atividades de solfejo em relação ao fenômeno musical, corroborando a ideia de que, muitas vezes, as atividades que deveriam estar voltadas à ampliação da compreensão musical podem restringir a *expressividade* do aluno.

Tal nível de descontextualização, ao qual me referirei como *descontextualização dos elementos musicais (intramusical)*, é especialmente visível nos materiais didáticos utilizados nas aulas de percepção, em geral. Barbosa (2009) analisa ementas, programas e livros utilizados na disciplina, nos cursos brasileiros de graduação em Música, com o objetivo de "[...] desvelar as concepções sobre a percepção musical e seu desenvolvimento que subjazem a esse material", revelando "[...] um entendimento da percepção musical como um processo eminentemente analítico (atomístico) que se baseia, quase que exclusivamente, no reconhecimento e na reprodução dos elementos formadores da linguagem musical" (BARBOSA, 2009). Para a autora, a habilidade de distinguir elementos "[...] fecha-se em si mesma: solfejos ajudam a solfejar melhor, ditados desenvolvem a capacidade de anotar melodias e exercícios rítmicos apenas aprimoram a capacidade de decifrar a escrita rítmica e executá-la com destreza".

Tal concepção foi também encontrada, de forma geral, na análise dos materiais utilizados pelos alunos ao longo das aulas de percepção musical que vivenciaram anteriormente à faculdade. Mesmo as apostilas das escolas de música popular encaixaram-se no em um padrão similar ao encontrado por Barbosa (2009), propondo exercícios artificialmente compostos para o treinamento de dificuldades graduais de leitura de ritmos e melodias. A fragmentação dos conteúdos – em minha opinião, tão claramente representada na organização dos materiais didáticos – está relacionada, para França (2003), ao caráter fascinante e irresistível dos sons, que podem nos iludir se nos tornarmos prisioneiros de sua condição físico-acústica, pois

os “Programas de ensino de música são frequentemente delineados em função dos parâmetros altura, duração, timbre e intensidade, provocando a fragmentação e redução da música aos seus elementos materiais” (FRANÇA, 2003, p. 53). Para a autora, nas aulas, usualmente, torna-se difícil relacionar esses sons com os aspectos psicológicos, simbólicos e emocionais de nossas vidas. Barbosa (2009) cita como exemplo dessa descontextualização

[...] certas atividades muito comuns nos anos iniciais da musicalização em que a proposta do professor resume-se a solicitar ao aluno que toque, geralmente com instrumentos de percussão, um som forte, ou toque um som suave, ou alguns sons rápidos, ou lentos etc., estando esses sons completamente fora de um contexto musical significativo. (BARBOSA, 2009)

Tourinho<sup>73</sup> (1993, p. 105-106, apud Barbosa, 2009), a esse respeito, alerta ainda que “A mutilação da capacidade de percepção começa cedo”, perguntando-se

[...] que sentido há nessas experiências onde a percepção isola-se de uma sensação global? Não é o som um fenômeno intrinsecamente aural e relacional? De que maneira essas reações provocadas pelos pedidos da professora vão se tornar respostas à essência sintética da audição/produção musical?

#### 2.4.1.4. *Descontextualização das habilidades musicais*

Se é correto afirmar que, no modelo de aula de percepção vivenciado pelos alunos, a “sensação global” tende a ser “mutilada” pela fragmentação da experiência musical em elementos (ritmo, melodia, etc.) – problemática enunciada por inúmeros autores citados – é preciso também dizer que a descontextualização que ocorre na aula de percepção não se restringe à *descontextualização dos elementos musicais*. Esta é apenas uma de suas faces. A problemática mais ampla se revela apenas quando se desnaturalizam os conhecimentos e habilidades tradicionalmente desenvolvidos nas aulas de percepção – como as habilidades de escrita ou a discriminação de certos elementos ou estruturas – como musicais *em si mesmos*, *sinônimos de musicalidade*, e considerados *universais*, passando a compreendê-los como vinculados a uma tradição musical específica, a da “música clássica”, e a

---

<sup>73</sup> TOURINHO, Irene. Usos e funções da música na escola pública de 1º. Grau. **Fundamentos da Educação Musical**, n. 1, p. 91-133, maio, 1993. (Série Fundamentos).

outras tradições que herdam alguns pressupostos desta “teoria elementar” (como, por exemplo, de algumas vertentes de ensino da música popular de base jazzística).

Assim, não são apenas os conteúdos (os elementos musicais) que estão descontextualizados: são os próprios objetivos das aulas – que, materializados nas *habilidades musicais* que se pretende desenvolver, entram em conflito com práticas musicais que enfatizam outras dimensões da experiência musical (como, por exemplo, o tocar de ouvido). Nesse processo, a ênfase na utilização de notações e na discriminação analítica da audição – ainda considerados como condição *sine qua non* para o ingresso em uma graduação em música, por exemplo, inclusive em um curso de música popular – se impõe perversamente sobre outras tradições, embora *de maneira naturalizada*, sendo impelida na formação de músicos de variados perfis.

A perda de sentido, ou de contexto, nas aulas de percepção musical deve ser observada, assim, de um ponto de vista social (*extra-musical*) e não *apenas intramusical*, isto é: a partir do conflito estabelecido entre competências musicais valorizadas por diferentes perfis de músicos e aquelas veiculadas pelas instâncias formais. Um excelente exemplo desse nível mais sutil de descontextualização é dado por José, quando menciona inúmeras dificuldades enfrentadas nos estudos iniciais de teoria musical:

José: No começo, eu era muito relutante, assim, em relação à teoria. Imagina alguém que gosta de rock e blues, e etc., e começa a estudar solfejo... É um mundo completamente diferente. **É quase como se fossem duas coisas, como se estivesse tratando de duas coisas diferentes, assim: música “A” e música “B”.** E música não existe isso, entendeu? É tão distinto, é tão diferente que, no começo, assim, **eu não sentia que eu tava fazendo música, que eu tava aprendendo nada de musical.** Aí depois você vai desenvolvendo, você vai conseguindo relacionar as coisas e o interesse vai crescendo, mas no começo eu tratava disso com muita cautela, com uma certa distância, assim.

A distinção mencionada por José entre duas esferas de produção musical, “A” e “B” – teórica e prática, ou ainda formal e informal – é também alvo de críticas recorrentes na literatura pesquisada, que aponta a fragmentação e descontextualização dos conhecimentos.

No ensino de teoria e percepção da música verifica-se constantemente uma abordagem que privilegia o desenvolvimento de um pensar fragmentado, linear, cumulativo, **distante do próprio fenômeno denominado ‘música’**, e o que é mais sério, um pensar **desprovido de sentido ou significação ‘musical’**. (GROSSI e MONTANDON, 2005, p. 120, grifos nossos)

Grossi e Montandon (2005, p. 121, grifos nossos) alertam ainda para o fato de que:

No campo da Educação Musical, é interessante observar que o ensino da teoria continua ainda a ser entendido como ensino de nomes, fórmulas, e curiosidades da notação musical, e muitos dos materiais pedagógicos utilizados ou reforçam essa visão ou são entendidos como tal. A percepção, por outro lado, continua a **ênfatar as habilidades discriminatórias** entre sons, acordes e frases, sem relação com um pensar musical integrado, que inclui **o caráter expressivo da música**, as relações estruturais entre os eventos, e os **contextos** nos quais a música é composta, interpretada e ouvida.

Ao desconsiderar a ênfase nas “habilidades discriminatórias”, em prejuízo de um “pensar musical integrado” e do “caráter expressivo”, Grossi aponta na direção do que denominei *descontextualização dos elementos musicais* (a rigor, *intramusical*). Simultaneamente, ao enfatizar que as aulas desconsideram “os *contextos* nos quais a música é composta, interpretada e ouvida” (grifos nossos), penso reconhecer o que chamei *descontextualização das habilidades musicais* (a rigor, *extramusical*).

Pelas falas dos alunos e a revisão da literatura, é possível afirmar, assim, que a percepção musical, no contexto das escolas de música, continua sendo sistematizada segundo critérios de discriminação, reconhecimento e reprodução de intervalos, escalas, acordes, células rítmicas, entre outros aspectos analíticos, conforme aponta Bernardes (2000, p. 135). Tal concepção limita a abrangência da música e desconsidera a diversidade e riqueza das vivências musicais, conforme argumenta Grossi<sup>74</sup> (2003 apud LACORTE, 2005, p. 141).

#### 2.4.1.4.1. *Caráter autoritário e excludente*

Uma das consequências do nível mais sutil de descontextualização – relacionado às habilidades musicais – é a imposição de certas maneiras de se perceber música, através da ênfase nas habilidades de leitura e escrita musical – as

---

<sup>74</sup> GROSSI, C. Percepção e sentido da música para a educação musical. **Anais do XIV Congresso da Federação de Arte Educadores do Brasil**. Universidade Federal do Goiás. 2003. p. 71-84.

quais, “descontextualizadas” de sua efetiva função de *comunicação*, são ressignificadas como instrumentos de um processo de inculcação de significados unívocos. Tal aspecto é de suma importância para compreender os impactos do ensino tradicional sobre a escuta dos alunos, e será abordado em profundidade no próximo capítulo<sup>75</sup>. Nesse momento, considerarei a afirmação de Bernardes (2000) acerca do caráter autoritário e excludente do ensino da escrita musical:

Nos ditados, solfejos e coisas do gênero, quando empregados da maneira usual, parte-se do pressuposto de que todos ouvem e lêem a mesma coisa, da mesma forma, no mesmo tempo. **São procedimentos pedagógicos** que subentendem um movimento de fora para dentro, portanto, **de alguma forma, autoritários** [...] (BERNARDES, 2000, p. p.133, grifos nossos)

O caráter autoritário pode se manifestar também na ênfase na memorização dos símbolos da escrita convencional, em detrimento de habilidades advindas de outros terrenos performáticos, em que a escuta é mais valorizada. Tal caráter impositivo pode ser exemplificado a partir de alguns depoimentos colhidos nos grupos focais. Em um deles, Eduardo associa a ênfase imperativa no adestramento e na memorização a sua desistência e conseqüente desinteresse por estudar música.

Eduardo: Quando eu tinha uns 6 anos eu fiz uma aula de piano também, com uma mulher que falava esquisito, num quarto muito escuro... E é engraçado como é que você **traumatiza** um moleque com um negócio desses. Na primeira aula, na hora que eu fui embora, ela falou assim: '**Você tem que decorar!**'. Aí ela **começou a explicar a pautinha: 'Decorar! Fá, sol...'**. Eu já tinha essa noção de odiar tudo que era pra decorar, e gostava de deduzir os tons sozinho. Fiquei chateado fazendo essa aula **e falei com minha mãe que não ia mais voltar lá**. Eu devia ter uns 6 ou 7 anos.

Eu seu depoimento apresentado mais acima<sup>76</sup>, Ricardo também compartilha com Eduardo a experiência frustrante de aulas de teoria musical ministradas simultaneamente a aulas de piano clássico, explicitando o caráter “forçado” e o repertório limitado. Para ambos, tais experiências criaram um preconceito acerca das aulas de música que, na visão de Eduardo, pode ter retardado seu próprio desenvolvimento musical posterior, desencorajando-o a estudar violão.

---

<sup>75</sup> Cf. item 3.1.1.3, Significados unívocos como base para julgamentos absolutos, p. 111.

<sup>76</sup> Cf. p. 60.



Ricardo: Eu também não gostava de jeito nenhum.

Eduardo: É por isso que eu demorei pra pegar o violão pra poder aprender, porque eu **ficava achando que toda aula de música ia ser esse negócio...** Foi fazendo eu ficar com nojo.

Ricardo: Eu não queria, cara. Era meio **forçado**. E sempre foi erudito. **E eu não gostava muito de erudito...**

Eduardo: Cria um **preconceito** danado, né? Cria um preconceito por causa disso.

Embora os alunos investigados nesta pesquisa tenham dado continuidade a suas trajetórias musicais após adquirirem os conhecimentos formais, é preciso notar que a notação musical, para alguns autores, pode se constituir em um poderoso instrumento de exclusão, no contexto da aula de percepção (SOUZA, 2004, p. 206; GROSSI e MONTANDON, 2005, p. 122).

É comum encontrar pessoas que frequentaram aulas de teoria da música afirmando ter abandonado o estudo musical devido à ineficácia de um ensino que privilegia a informação mecânica, a memória e a prática descontextualizada de sentido para aqueles que buscam aprender música. (GROSSI e MONTANDON, 2005, p. 122)

Além de Eduardo, que relatou sua desistência em relação à aula de piano e teoria devido à ênfase na memorização, também Carla citou exemplos de amigos que desistiram de estudar música por não encontrarem sentido nas aulas de teoria e percepção musical. Em sua opinião, embora esteja em decadência, esse tipo de ensino é ainda muito presente:

Carla: Tenho muitos amigos, que estudavam comigo no colégio, que falavam: 'Ah, eu tava fazendo aula de guitarra, mas eu parei, porque eu acho um saco aula de teoria. Eu sento lá, e ele fica uma hora falando ou escrevendo um monte de bolinha no quadro. Aí eu não entendo nada'. Esse ensino tá em decadência, mas o pior é que ainda existe muito. **Tem várias pessoas que desistem por causa disso.**

Da mesma forma, Júlio também revelou que a teoria se mostrou "limitante", desempolgando-o da prática. Somente após alguns anos, ele voltou a se interessar pela música – mas reconhece que nem todos têm estímulo pra voltar.

Júlio: Eu cheguei num ponto que eu desempolguei e, nessa época, eu já achava que **teoria era um pouco limitante**. Depois que eu voltei a estudar e empolguei, aí eu tive a abertura suficiente pra entender o que é teoria, e

ver como que é possível usar aquilo. Eu acho que pode ser **desestimulante. Tem muita gente que pára antes.**

Por outro lado, Cláudio relata uma situação em que seu ouvido musical teria sido considerado “ruim” por sua professora, “daquelas tradicionais” que “quase batia na mão”, fruto de uma pedagogia tradicional e autoritária, focalizada na aprendizagem da escrita, e em seu caráter não auditivo, mas “visual”:

Cláudio: Eu tive muita dificuldade. A professora falava: ‘Cláudio, pára de usar o ouvido’. **Ela sentia que eu tava usando o ouvido, caçando a nota**, e isso foi muito complicado pra mim. **Até hoje eu sinto essa dificuldade.** Porque quando se acostuma a ter essa ferramenta, a gente assimila tudo pelo ouvido, sabe? **E a partitura é uma assimilação mais visual:** identificar uma figura, um acorde: você olha o desenho e toca! Hoje, fica mais natural, mas, na época, a questão do ouvido falava muito forte. A questão de **memória**. Até hoje é difícil. Pra ela, **o ouvido tava substituindo o papel:** as figuras, as notas, o padrão rítmico. E eu já identificava tudo muito bem: ‘Ah, essa parte é escala menor harmônica!’ [canta a escala]. Aí quando eu errava a nota e depois acertava, ela dizia: ‘Cláudio, você tá usando o ouvido!’.

Feichas (2006, p. 171) aponta que:

[...] ‘tocar de ouvido’ parece ser uma atividade tão cercada de tabus do ensino tradicional que confunde as pessoas. Não é raro ver professores de música aconselharem os alunos a evitarem tocar de ouvido, porque poderia atrapalhar suas habilidades de leitura. Em muitos casos, ela age como uma proibição. Esta forma de prática musical esteve fora da tradicional esfera acadêmica de conhecimento, cultivada nas escolas e universidades. É considerada uma forma cultural iletrada e, conseqüentemente, a música produzida tem sido encarada como simples demais, indigna de investigação ou talvez desinteressante [...].<sup>77</sup>

O emblemático depoimento de Cláudio, mais acima, explicita ainda uma outra dimensão do processo de descontextualização: a ênfase na *escrita* em detrimento da *memória*.

---

<sup>77</sup> “[...] ‘playing by ear’ seems to be an activity that is so surrounded by the taboos of traditional teaching that it confuses people. It is not unusual to see music teachers advising pupils to avoid playing by ear because it could disturb their reading skills. In many cases it acts as a prohibition. This form of musicmaking has been outside the traditional academic sphere of knowledge cultivated in schools and universities. It is considered a non-literary form of culture, and consequently the music produced has been looked upon as too simple, not worthy of research or maybe uninteresting [...]”.

#### 2.4.1.4.2. Escrita e memória

Eu seu comentário, Cláudio exemplifica o encontro nada pacífico de duas formas de aprendizagem musical: uma *legitimada*, que tem como foco a tradição escrita, e outra desprestigiada, considerada *inferior*, que valoriza a “memória” e o “ouvido”. A associação de *ter a música “no ouvido”, na memória (e não na partitura)* é um aspecto que encontra um interessante paralelo em um conhecido trecho dos Diálogos de Platão (Fedro) – citado na epígrafe desta dissertação, da qual reproduzo aqui um pequeno trecho – em que o Rei Thamus, após ser apresentado à escrita, adverte seu inventor, o deus Theuth, dizendo-lhe que:

Aqueles que a adquirirem vão parar de exercitar a **memória** e se tornarão **esquecidos**; confiarão na escrita para trazer coisas à sua lembrança por sinais externos, em vez de fazê-lo por meio de seus próprios recursos internos. O que você descobriu [a escrita] é a receita para a recordação, não para a memória. (PLATÃO, 1980, p. 27, grifos nossos)

Butt (2002, p. 97) similarmente afirma que “[...] muitos podem clamar que a sociedade ocidental saiu de uma situação de confiança no poder da memória e do cálculo mental para a dependência em registros escritos e notações detalhadas.”<sup>78</sup>. O mesmo autor cita John Cage, que, em *Notations* (1969), afirma que “A evolução da notação indica uma tendência para tornar a criação ou produção constantemente mais complexa e importante... e para tornar sua performance ou reprodução constantemente mais mecânica.”<sup>79</sup> (BUTT, 2002, p. 96). Butt cita ainda Brian Ferneyhough, compositor britânico contemporâneo que afirma que “[...] as partituras são mais do que apenas tablaturas para ações específicas ou então algum tipo de imagem do som requerido: elas são também *artefatos com poderosas auras em torno de si mesmas*, como a história da inovação notacional claramente nos mostra.”<sup>80</sup> (BUTT, 2002, p. 96, grifos nossos). Em síntese, para Butt,

---

<sup>78</sup> “(...) many might claim that western society has moved from a reliance on the power of memory and mental calculation to dependency on written records and detailed notations.”

<sup>79</sup> “Evolution of notation indicates a tendency to make creation or production constantly more complex and important... to make its performance or reproduction constantly more mechanical.”

<sup>80</sup> “Scores are more than just tablatures for specific actions or else some sort of picture of the required sound: they are also artefacts with powerful auras of their own, as the history of notational innovation clearly shows us.”

“[a notação] torna a música ainda mais distante da produção e recepção prática da música na performance. Como disse Alan Thomas em resposta a um questionário de John Cage, ‘**A notação falha**, na mesma proporção em que é obstinada em fixar mentalmente, **em realçar o ato social da música**’.<sup>81</sup> (BUTT, 2002, p. 102, grifos nossos).

No campo específico da Educação Musical, em especial nos estudos que refletem uma abordagem sociológica das práticas musicais, muitos autores têm destacado a importância de associar a leitura à prática e à escuta musical. “Ler música é antes de tudo ouvir música. Ler nota é extrair sons de sinais estabelecidos por uma convenção. Isso exige a habilidade de relacionar um som com a escrita, ou seja, a capacidade de criar uma imagem aural” (SOUZA, 2004, p. 211). Grossi e Montandon (2005, p. 125), que também discutem a questão da relevância da aprendizagem da grafia musical, afirmam que “Aprender a grafia envolve a representação dos sons, das estruturas sonoras vivenciadas auditivamente, retidas na memória e pensadas em termos das relações espaciais e temporais entre os sons”.

A indevida ênfase na escrita musical, no contexto de aulas de percepção, é compreendida por Moraes (2003) a partir de um paralelo com Ferdinand de Saussure que, em seu *Curso de Linguística Geral*, em 1916, fez notar aos outros estudiosos da linguagem que a ciência linguística deveria tomar como objeto de estudo a língua falada, e não sua representação (a escrita), estabelecendo uma analogia com a necessária distinção entre “mapa” (representação do objeto) e “território” (objeto). Saussure<sup>82</sup> (1970, p. 34-35, apud MORAES, 2003, p. 133) afirmava assim que “a palavra escrita se mistura tão intimamente com a palavra falada, da qual é a imagem, que acaba por usurpar-lhe o papel principal [...] *Acabamos por esquecer que aprendemos a falar antes de aprender a escrever, e inverte-se a relação natural*”.

Em outras palavras, aprender música não é aprender a escrita musical, o que parece não ser compreendido pela professora de Cláudio, em seu depoimento mais acima. Seu sentimento de *impotência* diante do conflito entre as duas formas de conhecimento (de “memória” ou “de ouvido”, e registrado no papel) tornou-se ainda

---

<sup>81</sup> “[...] it renders music ever more distant from the practical production and reception of music in performance. As Alan Thomas put it in response to a questionnaire from John Cage, ‘Notation fails in proportion to the singlemindedness with which it fails to enhance the social act of music.’”

<sup>82</sup> Saussure, F. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 1970.

mais visível em sua resposta a meu questionamento, quando lhe perguntei se nunca havia conversado com a professora a respeito de suas insatisfações.

Cláudio: **Aquela briga era comigo mesmo.** Eu brigava era comigo.

Além de impotência, no entanto, sua fala reflete algo mais: a *internalização* de um conflito que está posto em dois planos: o macro, das representações sociais, e o micro, da elaboração individual de uma situação em que diferentes habilidades são forçadas a conviver, oriundas de universos que durante muito tempo estiveram separados, no âmbito pedagógico-musical: o clássico e o popular. A *transferência* da responsabilidade para si próprio, como também faz Marília quando afirma que, “por incompetência”, não descobriu “uma outra forma, melhor”<sup>83</sup>, pode ser interpretada como uma das partes visíveis (como a ponta de um *iceberg*) de um processo mais complexo de *legitimação* do conhecimento musical formal, escolarizado. Para Cláudio e outros alunos, como veremos mais adiante, adquirir o conhecimento formal faz parte de uma trajetória *necessária* – inclusive ao músico popular – embora não necessariamente prazerosa.

#### 2.4.1.4.3. *Saber música é saber ler música*

Como uma possível explicação e, ao mesmo tempo, síntese de tais críticas, Lacorte (2005, p. 138) aponta que “A concepção de percepção musical nas escolas e conservatórios de música relaciona-se frequentemente à capacidade do aluno de representar a grafia sonora do discurso musical corretamente”, tendo como ponto de partida a notação musical convencional. A ênfase nestas habilidades está relacionada ao fato de que ainda é comum as pessoas associarem o “saber musical” ao domínio do código escrito musical, o que tem contribuído para que muitos desistam de aprender música, como aponta Souza (2004, p. 207-8, grifos nossos):

É comum as pessoas dizerem: ‘Eu sou musical, mas não sei ler música’. Existe uma outra variante dessa ideia que é: ‘Eu não sei nada de música’. Duvidando que alguém não saiba nada de música, já ouvi a seguinte resposta: ‘Eu não conheço aquelas bolinhas’. Ou seja, **se eu não sei ler**

---

<sup>83</sup> Cf. p. 72.

**música, logo não sei música.** A meu ver, é preciso desconstruir essa representação de saber música que, de uma forma negativa, tem contribuído para que muitos desistam de aprender música.

Em um momento em que o grupo discutia a retirada da prova de música da primeira etapa do vestibular (algo inédito em relação a anos anteriores) e os impactos dessa mudança no perfil de alunos selecionados, Carla forneceu outro exemplo que reforça tal ideia:

Carla: O cara mais musical que eu conheço é um baterista. [...] Mas, sem a prova de música na primeira etapa, o que aconteceu? Muita gente que não sabe música, mas que sabe biologia, física, química, matemática, tirou a vaga dele da primeira etapa, pra chegar aqui **e fazer uma prova ridícula de música.**

Quando perguntei a Carla o que constituiria “uma prova ridícula de música”, obtive a seguinte resposta:

Carla: Não, eu tô falando uma prova ridícula, tipo assim: os caras **não sabiam nem o que que era uma... tipo, o que que era uma... tipo, o que que era uma clave de sol**, sabe?

A hesitação em definir o que seria uma prova “ridícula”, fácil, que exemplificasse quais seriam os conhecimentos musicais mais básicos, ilustra sinteticamente as contradições que se apresentam, nas falas da maior parte dos alunos, a respeito do que é “saber música”. As representações sociais que associam o saber musical ao saber letrado são muito fortes.

Assim, para muitos dos estudantes, a noção de aprendizagem está fortemente atada à noção do conhecimento formal. Nas discussões dos grupos focais, os alunos, em muitos momentos, referiram-se a si próprios utilizando expressões como “Quando você não sabe nada” (José) e “Quando eu comecei a aprender música” (Thiago), em relação a momentos anteriores e posteriores ao início da aprendizagem formal, ou, de forma mais precisa, da aquisição de conhecimentos de teoria e percepção musical. Em muitos momentos da discussão, as aprendizagens informais não foram consideradas pelos alunos como envolvendo formas de estudo e conhecimento, propriamente ditos e o momento anterior à apropriação da teoria e percepção torna-se sinônimo, assim, de “quando você não sabe nada” (José).

Mais que isso, referindo-se aos “músicos populares” que não adquirem os conhecimentos letrados como “Os caras [que] não sabem o que é nada” (Júlio) ou como “alguém que é muito bom lá fora, e *que não sabe nada...*” (Cláudio), os alunos fornecem em seus relatos um segundo indício<sup>84</sup> da legitimação da universidade como *o lugar por excelência do conhecimento teórico*<sup>85</sup>, considerado hierarquicamente superior em relação ao conhecimento prático, “de ouvido” – aspecto que será abordado com maior profundidade ao longo do capítulo três.

#### 2.4.1.5. *Autonomia, comprometimento e postura colaborativa*

Por outro lado, ao destacar sua própria “incompetência” em não ter encontrado outras formas melhores para desenvolver sua percepção musical, em seu depoimento mais acima<sup>86</sup>, Marília nos chama a atenção também para uma postura comum à maior parte dos músicos investigados: o sentimento de *autonomia e comprometimento* com seu desenvolvimento musical, colocando-se como agente da construção de suas próprias habilidades musicais e criticando uma postura passiva diante do conhecimento escolar, de maneira mais geral. Outra postura de comprometimento em relação ao conhecimento que as aulas de percepção na universidade podem lhe proporcionar é visível no depoimento de Pablo, que, tendo sido matriculado na turma em que os conteúdos ensinados são “mais básicos”, optou por mudar para a turma “mais avançada”, mesmo considerando que ele próprio está “no meio do caminho”.

Pablo: Eu tava, eu acho, no meio do caminho. Porque eu já sabia a parte que a Professora B tava vendo, já tava com isso bem resolvido, e, na parte da Professora A, algumas coisas eu sabia, mas outras não... Falei: ‘Ah, vou na Professora A e vou ver se ela consegue me puxar pra frente’. E eu acho que valeu a pena mesmo ter ficado na turma dela. **Não adianta ficar numa posição confortável, mas não utilizar o meu tempo aqui na faculdade do jeito que eu gostaria.** Não vou estar adicionando nada de novo pra mim.

---

<sup>84</sup> O primeiro indício é a busca pelo curso superior para adquirir conhecimentos teóricos aprofundados (cf. p. 66).

<sup>85</sup> Tal aspecto revela exemplarmente a importância de um olhar sociologicamente instrumentalizado para desvelar suas aprendizagens musicais, considerando a força desta representação social e os impactos desta sobre suas práticas e escuta musical.

<sup>86</sup> Cf. p. 72.

Na verdade, a postura de comprometimento dos alunos é visível nas práticas musicais em geral, para além das diretamente relacionadas à aula de percepção. Cláudio, por exemplo, comenta que se apaixonou pelo som dos pianistas de *blues* e *jazz*, e ao perceber que seus professores não podiam lhe oferecer os conhecimentos desejados, buscou, por conta própria, ferramentas para seu desenvolvimento musical.

Cláudio: Os professores da minha escola não sabiam me ensinar isso. Me enrolaram lá até que eu fui embora. Aí, com dezoito anos, **eu fui buscar as coisas por mim mesmo**, entendeu? Eu li e pesquisei muita coisa. Li muito Almir Chediak, esses livros americanos, muito material... E ouvi muita coisa.

Da mesma forma, em uma das atividades de arranjo que realizou, já na faculdade de música, Pablo não optou por um arranjo apenas percussivo, mesmo acreditando possuir conhecimentos de harmonia insatisfatórios, e escolhendo não se limitar a seus conhecimentos de escrita rítmica, desenvolvidos como baterista.

Pablo: Eu realmente quis ter esse lance pra **forçar a pensar, pensar junto**. Claro que **os meninos me ajudaram muito**, assim, mas **eu estava lá opinando no que estava a meu alcance**, e a gente foi montando **junto**.

Em seu comentário, vemos também a postura colaborativa dos colegas, percebida em inúmeros momentos de interação na sala e nos corredores – até mesmo quando, no saguão da Escola, os alunos se preparavam para provas ou testes da aula de percepção musical.

Nos questionários, também solicitei aos alunos que apontassem as habilidades musicais de que sentem falta, e suas respostas, em sua maior parte, destacaram conhecimentos e habilidades relacionadas à *prática musical* (improvisação, criação, expressividade). A autocrítica de Pablo em relação a seus conhecimentos de harmonia e a postura de comprometimento em buscar um “nível” que lhe fosse satisfatório, é bem representativa dos posicionamentos mais gerais dos alunos:

Pablo: Nessa questão de harmonia, ouvido harmônico, identificar os modos, eu tenho pouquíssima vivência. E **sentí muita dificuldade** quando se tratou desses assuntos, nas aulas. Aí eu pensei: ‘Pô, será que eu consegui trabalhar a minha percepção nesse quesito, num **nível que me satisfaz?**’ Eu acho que **ainda não**.



Por outro lado, o comprometimento com o ensino de música e a valorização da oportunidade de estudar em um curso superior, manifestada por todos os alunos entrevistados, pode ser expressa na fala de Eduardo.

Eduardo: Eu toco pra valer, na rua, desde 2003 e **não tive nenhuma oportunidade melhor que essa daqui pra aprender pra valer música**, não. Eu acho que é a melhor de todas. Eu nunca tive a chance de estudar com tanta gente boa que eu tô estudando, e de ter colegas tão bons quanto eu tô tendo.

Para Cláudio, o curso poderia ser integral:

Cláudio: Eu tenho impressão que **o nosso curso podia ser integral**... tarde e noite, entendeu? Com mais matérias à tarde. Eu acho que a gente não vai **ter todas as harmonias, todas as percepções**, sabe? Eu acho isso muito ruim.

Cláudio e Márcio acreditam que o curso poderia cobrar mais, desde o processo de seleção à dinâmica das aulas.

Márcio: Eu achei a prova muito simples. Eu esperava uma prova muito mais difícil.

Cláudio: Pra mim, um ponto negativo foi o seguinte: antes do vestibular, em questão de percepção, **eu tava vindo num ritmo frenético, e infelizmente eu dei uma freada**. Por conta das aulas mesmo, sabe? Antes, eu tava tirando muito solo de ouvido, sem pegar no instrumento e tal... **E, aqui, eu já tava querendo coisas mais difíceis**.

Considerar que os desafios são positivos para o crescimento musical é visível também na fala de Eduardo, para quem as dificuldades e habilidades exigidas na leitura combinada de ritmos, por exemplo, são *estimulantes* – desde que envolvam diretamente a prática musical.

Eduardo: A aula do Professor C [de Rítmica] é uma das que a gente mais apanha, mas ao mesmo tempo, mais melhora, porque o Professor C não está nem aí se é difícil ou não. Ele bota todo mundo pra tocar, e dá o trem mais cabuloso. Você vai errar uma parte e vai acertar outra. A outra vai ser a que ele vai errar e vai acertar a sua. Acaba que, daqui a pouco, você pegou a dele também. E ele puxa com um andamento rapidão, no mais difícil possível, e repete esse troço durante meia hora seguida e no final tá todo mundo juntinho lá, fazendo certinho, sabe? Aí você aprende. [Enquanto fala, está com duas baquetas na mão, fazendo movimentos rítmicos no ar].

A aceitação do desafio, para vários alunos, no entanto, parece estar relacionada à compreensão do significado das atividades para a própria prática musical.

Eduardo: Essa consciência é importante pra caramba, né? Enquanto a gente não cria a **consciência de porque você tá aprendendo aquilo ali**, você não respeita.

José: É, com certeza.

Júlio: Pois é. Depois que eu voltei a estudar [teoria] e empolguei, aí eu tive a abertura suficiente pra entender o que é teoria, e ver **como que é possível usar aquilo**.

Tal aspecto nos leva ao item seguinte, em que destacarei as motivações que conduziram os alunos a buscar aulas de teoria e percepção.

#### *2.4.2. Motivações para aprender a ler e escrever música*

São variadas as motivações que levaram os alunos a adquirir os conhecimentos da teoria musical através de aulas de percepção musical.

Para muitos dos que estudaram em escolas de música, as aulas teóricas vinham “no pacote” com as aulas de instrumento. É o caso dos alunos: Eduardo, Júlio, Thiago, Carla, Marília, Ricardo e Fred.

Júlio: Eu fui pra fazer aula de guitarra, mas ganhava o pacote, então... pronto!

No entanto, para além da matrícula em uma escola de música, os alunos destacaram outros fatores que os motivaram a se dedicar ao estudo teórico.

#### 2.4.2.1. *Novas necessidades musicais*

Júlio e outros alunos afirmaram que a busca pela teoria se deu primeiramente como autodidatas, tendo como modelos outros músicos de rock que “eram super estudados”:

Júlio: Eu comecei muito nesse movimento do pop rock., mas à medida que eu fui crescendo, melhorando, a simplicidade foi me deixando meio insatisfeito, só aqueles *power chords*... Comecei a ver umas coisas de metal, os caras delirando na guitarra. Aí fui ler sobre eles e vi que os caras eram **super estudados**. Tipo esses caras do Angra... Aí eu falei: **‘Então rola de estudar, também, né? Não é só ficar fazendo coisa no quarto e tal’**. Aí eu comecei a ter interesse... Comecei a ler muito na internet e estudei o tanto que eu pude. [...] E achei legal demais [as aulas de teoria no pacote], porque tava nessa onda de: ‘Nossa! Esses caras estudam mesmo!’. Sempre fui bem dedicado, assim.

Nesta passagem se revela também a associação entre a aprendizagem do conhecimento musical formal como um passo para a superação da “simplicidade”, que passou a deixar Júlio insatisfeito. Quando afirma que “Então rola de *estudar*, também, né? Não é só *ficar fazendo coisa no quarto e tal*”, Júlio define sinteticamente não apenas duas maneiras de aprendizagem, como reforça uma hierarquia entre elas: as *aprendizagens formais* (consideradas o “estudo” propriamente dito, que conduz a um maior grau de elaboração musical) e *informais* (autodidatas ou com amigos, consideradas como outra coisa, e associadas à simplicidade) – mais uma manifestação da representação social que considera que saber música é saber ler música<sup>87</sup>.

Como parte do impulso autodidata, Júlio afirmou também que a leitura de cifras já não satisfazia suas novas necessidades musicais, posto que, como não tocava de ouvido, não lhe seria possível *interpretar* a música corretamente.

Júlio: Aí eu pegava aqueles livrinhos de cifras, com umas bandas do momento, e tocava, mas pensava: ‘Não tem nada a ver com a música, não é isso que eles fazem não!’ [A música] Tinha algum *riffzinho* bacana, e no livro de cifras vinha só a posição e eu ficava muito frustrado, porque não conseguia saber o que os caras faziam, velho. Aí eu dei uma desempolgada assim.

---

<sup>87</sup> Cf. item 2.4.1.4.3, Saber música é saber ler música, p. 83.

É interessante observar seu percurso através de diferentes formas de escrita musical, que, no âmbito da música popular, requerem que o intérprete participe ativamente do processo de “leitura”, *completando* as informações sinteticamente formuladas, na execução de *voicings*, *riffs* e *levadas*, por exemplo. A descoberta que “mudou a vida” de Júlio foi a *tablatura*, que lhe serviu perfeitamente para aprender os solos das bandas preferidas, porque “tinha as coisas mesmo e tal”:

Como vimos anteriormente, José mostrou-se muito insatisfeito em sua recente busca pelos conhecimentos teóricos, não encontrando neles motivação ou prazer. Ao ser perguntado por outros alunos sobre o que fez mudar sua compreensão, José afirmou:

José: É... Não sei... Não sei se eu amadureci enquanto pessoa, sei lá.

Ricardo: Você não acha que fez falta alguma vez?

José: É... Eu acho que faz muita falta, na verdade. Porque o tipo de música que eu escutava era muito... **harmonicamente muito simples**. Dava pra tirar de ouvido tranquilo. Hoje em dia, eu tô começando a curtir coisas bem **mais complexas**, tô começando a ouvir jazz, que é o tipo de coisa que você tem que treinar a percepção, porque senão...

Eduardo: Mas **o que que vem primeiro, ouvir essas músicas, ou você começou a ouvir isso porque você foi aprendendo teoria?**

José: **Ouvir essas músicas...** Tipo assim, eu já tava aprendendo teoria, mas eu **achava um saco**, entendeu? Aí depois eu comecei a achar bem mais prazeroso...

A aprendizagem da teoria e o desenvolvimento da percepção, nesse trecho da conversa, surgiram como necessidade em um momento em que já não era mais possível tirar certas músicas que apresentavam maior dificuldade apenas “de ouvido”, e José reafirma, em sua resposta a Eduardo, que a escrita musical vem se adequar a suas novas necessidades como músico – e não o contrário. Curiosamente, o repertório que lhe demandou os conhecimentos formais é o *jazz* – e talvez seja importante notar que escolas de música popular, oficinas e métodos parecem ter verdadeiramente “escolarizado” um terreno performático conhecido exatamente pela improvisação e criatividade dos intérpretes (um fenômeno por certo interessante, mas cuja análise precisa foge ao escopo desta pesquisa).

#### 2.4.2.2. *Autonomia e mercado de trabalho*

Do ponto de vista do *compositor*, Thiago destacou seu interesse em aprender a ler e escrever música a partir das necessidades de *autonomia* frente a suas próprias criações musicais, não mais dependendo dos recursos da informática musical, que lhe dão o *feedback* em tempo real do que escreve no computador.

Thiago: Porque eu quero ter habilidade de poder passar o que tenho na minha cabeça, com mais fluência, ou pra minha mão ou pro papel. Sem ficar dependendo de computador. Eu faço muito arranjo no computador, então eu tenho um MIDI lá pra testar se é mesmo o som que eu escrevi, o que eu quero, na minha cabeça.

Da mesma forma, Carla também destaca a importância da autonomia do artista, frente a suas próprias composições:

Carla: Por exemplo: antes de eu pegar pesado nesse negócio de ditado e tal, quando eu tinha uns 15 anos, eu fazia uma música e alguém escrevia na partitura pra mim, ou o cara da banda. [...] Agora, se eu faço uma música, vou lá e escrevo, já passo ela a limpo, e já tá pronto, assim. Você não precisa de ninguém pra ajudar.

Outro fator importante para os músicos, de forma geral, é o diferencial no mercado de trabalho legado pelo conhecimento musical teórico:

José: Sem contar que o mercado é tão competitivo, hoje, que é uma ferramenta importante a mais. Um diferencial, né?

Eduardo: É fundamental.

Carla: Hoje em dia, é um diferencial, como tudo o que você apresenta nesse meio.

Para Carla, a aquisição das habilidades de solfejo, em especial para ela, que é cantora, contribui para a agilidade e independência do músico, sendo relacionada também ao sucesso no competitivo mercado de trabalho.

Carla: No meu caso e no da Marília (porque a gente canta), tipo, chega um cara e fala: 'Ah, eu tô precisando que você cante uma música comigo'. Você não conhece a música, você não acha no YouTube e ele passa a partitura. Com uma facilidade no solfejo, você vai reduzir muito o tempo em que você vai precisar ficar lá, quebrando a cabeça. Você ia demorar cinco horas lendo aquilo, pegando no piano até dizer: 'Ah, agora eu sei a melodia!'.

Quando você aprende a teoria, o solfejo e tal, você pega e aprende muito mais rápido a música. Fica mais **independente**, entendeu?

#### 2.4.2.3. *Imersão em ambientes favoráveis*

Para Eduardo, existem situações que forçam o desenvolvimento da leitura musical, a partir da imersão em um ambiente em que ler e escrever música é atividade cotidiana – não de forma mecânica, mas como parte da própria prática musical em si (composição, interpretação, arranjos etc.) e também de exercícios veiculados na própria faculdade. O aluno comparou a aprendizagem da leitura com um novo idioma, em um país estrangeiro.

Eduardo: Você só realmente entende aquilo ali e começa a usar de forma fluente, pra valer mesmo, quando você é colocado numa situação em que aquilo ali é requisito básico. [...] Na leitura de partitura que eu tinha, eu ficava lá na aula, gaguejando... [...] **Agora, na faculdade, que isso aí é requisito pra qualquer exercício que eles te passam na partitura, isso acaba ficando uma coisa natural.** E não se pega isso com a rotina [de estudos] e acaba que esse treino [das aulas de percepção] que a gente tem preguiça, **chega uma hora em que ele às vezes nem é tão necessário.**

Reforçando sua ideia de que o “treino que a gente tem preguiça, chega uma hora em que ele às vezes nem é tão necessário”, Eduardo citou também o exemplo da participação em um coral em que “você vai aprender muito mais do que pegar um solfejo normal, e ter que ler ele”. A prática no coral requereria um “solfejo por obrigação”, motivado pela necessidade de se integrar em um grupo musical em que ele é considerado pré-requisito.

Tal ilustração de Eduardo é similar a uma situação relatada por Sandroni (2000, p. 25), vivida durante sua época de estudos na França, quando alugou um dos quartos de um presbitério em Paris e foi convidado a cantar no coral da igreja, cuja função era uma “mistura de apresentação e liturgia”.

O repertório era diferente a cada domingo e os coristas não podiam ficar com as partituras para estudar durante a semana. Havia apenas dois ensaios, ou seria mais exato dizer duas leituras: uma no sábado de tarde e a outra no domingo pouco antes da ‘apresentação’. [...] Não era possível nem necessário preparar interpretações especialmente trabalhadas das missas de Palestrina, Victoria e Lassus; não nos sentíamos ali num trabalho especialmente artístico, mas antes desempenhando um papel de apoio ao ritual. [...] O resultado desta situação foi, no que me diz respeito, um surpreendente incremento de minha capacidade de leitura à primeira vista.

E assim conclui Sandroni (2000, p. 25):

O que quero dizer com isso é que também no que se refere ao repertório Ocidental, e a capacidade técnicas relativas a este repertório – a leitura de partituras – situações que misturem aprendizado e desempenho social, podem ser extremamente proveitosas. Superar dificuldades técnicas numa situação de desempenho pode ser muito mais eficiente do que tentar fazê-lo através de exercícios.

O comentário de Eduardo e de Sandroni ilustram ainda a conexão entre a aprendizagem da escrita musical e as motivações pessoais, contextualizadas em um ambiente de prática musical: uma necessidade social verdadeira. Tal caráter comunicativo foi explorado por diversas correntes pedagógicas, ao longo das últimas décadas, especialmente pelos “laboratórios de som” ou “oficinas de música”, nas décadas de 1970 e 1980, descritos por Fernandes (1998, p. 53), que, ao incentivar o trabalho em grupo, buscavam fomentar a compreensão da função social da escrita, no sentido de registrar e transmitir o conhecimento musical, utilizando inclusive formas de notação alternativas.

Logo a partir dos primeiros trabalhos de estruturação os alunos grafam as ideias no papel, para que outras pessoas possam realizá-las. Existe neste momento uma verificação imediata da eficácia da notação, através da leitura por outras equipes, com a reelaboração necessária para aprender os princípios da autonomia da notação. (FERNANDES, 1998, p. 53)

Retornando o foco aos alunos desta pesquisa, é possível afirmar que as necessidades, motivações e até mesmo as características musicais que os alunos consideram como seus próprios pontos fortes estão intimamente relacionadas a seus *backgrounds* musicais. O fato de Márcio gostar mais de estudar harmonia, por exemplo, como notado por Eduardo na conversa, relaciona-se ao fato desse aluno manifestar maior interesse pelo jazz:

Márcio: Eu venho do pop, né? Pop-rock, blues e tal... Aí, de uns dois anos pra cá eu tô estudando jazz. Comecei na Escola X.

Eduardo: É, e hoje você já saca um bocadão de harmonia **só porque você toca isso sempre**. O vocabulário do seu professor já exige, pra você entender o que ele tá falando.

Ricardo expressa claramente a busca por aprofundamento teórico a partir de uma necessidade musical individual.

Ricardo: Eu comecei a fazer uma aula de fundamentos de harmonia, pois queria melhorar no piano. Eu sentia que eu tava meio limitado, entendeu? Então, **eu comecei a estudar bastante teoria, assim, em função da necessidade. Eu acho que quando a gente precisa, quando há necessidade em certa teoria, você vai estudar aquilo.** Isso acontece muito comigo.

Da mesma forma, em relação à aprendizagem de harmonia, Cláudio demonstra uma forte associação do conhecimento teórico com a prática propiciada pelo ambiente em que se encontra, em que reharmonizar faz parte da cultura dos músicos da igreja, “coisa meio de gueto”.

Cláudio: **Eu sempre gostei muito de harmonia, né? Então escutar harmonia pra mim é muito tranquilo,** sempre foi muito forte em mim. Na igreja, alguns amigos meus tinham muito aquela coisa de “**o cara tem que ter uma harmonia legal, bacana**”. Coisa meio de **gueto** assim, sabe?

Júlio: Você já **cresceu sabendo que tinha que saber isso, né?**

Cláudio: **E no grupo de músicos, rolava meio que uma disputa. Um jogo, sabe? Quem joga as notas mais malucas, quem reharmoniza mais legal...**

Para Júlio, que sempre viu a guitarra como instrumento melódico (voltado para solos, nos estilos de sua preferência), o estudo da harmonia nunca lhe foi de grande interesse, já que, entre os amigos, a disputa se dava pelo melhor solo.

Júlio: Eu sempre vi a guitarra primeiramente como um instrumento melódico. Não pensava em idolatrar um cara que tava fazendo a base, lá. **Eu queria fazer era solo.** Então sempre vi mais o lado melódico, assim. **Agora tô apanhando com esse negócio de acorde, harmonização e tal.** Pra mim, é doido demais ver os caras disputando quem faz a melhor harmonia. **Com meus amigos, era quem conseguia fazer o solo mais legal...**

De forma análoga, para Pablo, a escrita rítmica se apresentou com muito mais facilidade do que a melódica ou harmônica, pois estas não eram requeridas diretamente na prática de seu instrumento: “Eu nunca precisei estudar harmonia pra tocar bateria, na minha vida”. Para o aluno, a escrita rítmica tem para si a finalidade de resolver dúvidas rítmicas, permitindo “visualizar” polirritmias ou outras passagens mais difíceis.

Carla afirmou ainda, nos questionários, que “As aulas contribuíram para a aplicação de conhecimentos teóricos em composições” e, para Fred, “o desenvolvimento auditivo por elas propiciado contribui bastante para a prática, assim



como a possibilidade de estruturar uma música formalmente antes ou depois de executá-la”. Para Pablo, a escrita também tem a finalidade de auxiliar no processo criativo, como uma ferramenta para o desenvolvimento de ideias musicais:

Pablo: Eu acho que pode ser, inclusive, um **aliado pra criação**, também. Por exemplo, eu vou escrever uma frase rítmica aqui. Aí **eu vou lá e escrevo, e a partir dali eu tenho uma idéia**. Vou deslocar isso aqui um tempo, ou então colocar uma pausa aqui. E, a partir daí, as idéias vão se desenvolvendo. É uma **ferramenta pra você poder potencializar suas habilidades dentro da música**.

Cláudio relata que percebeu a importância das marcações de articulação e dinâmica a partir de um exercício de criação de um arranjo para instrumentos de sopro – vinculando a importância da escrita a uma situação real de *comunicação* entre músicos.

Cláudio: Eu escrevi um arranjo pros meninos dos sopros. Aí, na hora de tocar, o cara falou assim: ‘Como é que você quer que eu toque? É assim: ó?!’ [Canta três vezes, com 3 diferentes articulações]. ‘Não tem acento, não tem marca de frase, não tem dinâmica!’ Eu não sabia que rolava isso, sabe? Tipo assim: o **negócio dos arranjos não é só nota. Tem que pensar em frase, expressão e tal**. ‘Será que vai ficar bom o ataque do metal? Vai apagar a melodia?’ [...] Foi excelente surgir isso pra mim, excelente!

Eduardo acredita também que a utilização da notação teria fundamentalmente a função de comunicação, e, nesse sentido, a escrita musical poderia ser vista como uma forma de meta-linguagem entre os músicos, como aponta Nettl (1995, p. 37). Para Ricardo, de forma semelhante, ela “encurta” o caminho:

Eduardo: Eu acho que você aprender a notação da coisa e o nome das coisas é muito mais **pra você ensinar os outros, pra se comunicar**, do que pra você realmente ser um músico melhor. [...]

Ricardo: **Encurta [o caminho]**, né? **Acho que facilita**. Você consegue entender: olha, ele usou uma escala tal... Em vez de você pegar nota por nota, de ouvido, pra tentar imitar aquela escala, você já vai direto, entendeu?

Por outro lado, ao ser perguntada sobre por que achava importante estudar teoria musical, Marília afirmou:

Marília: Eu não consigo dissociar exatamente isso não.

Eduardo: Você pode ter uma aula de canto em que você só canta, e você pode ter uma aula de teoria pra entender o que é a música mesmo.

José: Teoria é formal.

Marília: Ué, mas como é que você tem uma aula de canto **sem saber música direito?**

Carla: Ah, tem aula de canto que você chega...

Eduardo: Você não sabe o que é um dó maior, mas você canta, e tal...

José: **A gente começa a tocar assim, de ouvido...**

Marília: **Ah, eu acho isso muito superficial, muito raso, sabe? Não é que eu acho que a teoria é a coisa mais importante.** Mas eu acho que a partir do momento que você tem **um instrumento de como se expressar, a coisa se torna muito mais fácil.**

Ao associar a ideia de tocar (ou, curiosamente, “cantar”) de ouvido com um conhecimento “muito superficial, muito raso”, compreendendo que a aprendizagem da teoria fornece “um instrumento de como se expressar” e assim “a coisa se torna muito mais fácil”, Marília de certa forma concorda com a ideia de que a aprendizagem teórica, apesar de não ser “a coisa mais importante”, “encurta” o caminho ou o tempo, conforme afirmado por Ricardo. No mesmo sentido, Márcio advertiu também que a aprendizagem do conhecimento teórico “dá mais controle” ao músico, mas que esta não pode, entretanto, se opor ao “insight” criativo, anulando “aquela questão de dentro”.

Márcio: **E eu acho que a teoria também te dá mais controle, né?** Porque às vezes você vai tentar colocar uma melodia no violão: aí naquele dia deu tudo certo, e saiu bonito. Mas você não sabe o que fez. Aí, no outro dia, não dá certo. Aí, você pode criar uma música boa só, e **o resto foi sorte.** Então, eu acho que a teoria te dá um controle maior, sabe? ‘Eu vou fazer isso, eu sei o que eu fiz’. É óbvio que tem um **insight**, tem aquela **questão de dentro. A teoria não pode matar o sentimento, né?** Mas eu acho que **a teoria, ela, como uma ferramenta, como meio e não como fim**, acho que **encurta o tempo.**

Márcio enfatiza assim que a teoria deve ser tomada “como uma ferramenta, como meio e não como fim”, o que está de acordo com a compreensão dos músicos populares investigados por Green, para quem “A notação é usada apenas como um

meio para um fim, nunca por si só, e raramente para analisar a música, pois isto é feito auditivamente”<sup>88</sup> (Green, 2001a: 206).

Márcio afirma ainda que “a teoria não pode matar o sentimento”. Este pressuposto, no entanto, não parece ter sido explicitado para muitos dos alunos, em seus momentos iniciais de aprendizagens formais. Ao contrário, a escrita parece ter sido posicionada em um nível superior à prática, na hierarquia de habilidades a serem desenvolvidas nas aulas de música. Como consequência, muitos alunos apontaram insatisfações com as aulas, como vimos anteriormente, e também alguns impactos negativos das aulas de percepção sobre suas práticas musicais, como se verá mais à frente.

No entanto, inesperadamente para mim, as respostas dos alunos aos conflitos vivenciados foram variadas, ou, em outras palavras, a maneira como justificaram suas próprias dificuldades, nas discussões dos grupos focais, foram significativamente diferentes, tornando visíveis contradições entre os valores atribuídos a suas próprias experiências e o *status* conferido aos saberes formais.

No próximo capítulo, buscarei compreender os significados que esses alunos atribuem a seus conhecimentos formais de percepção musical sob outro ponto de vista, buscando explicitar a posição que estes ocupam em um campo de valores acerca das noções de *musicalidade*, *conhecimento musical* e *universidade*. A diversidade de suas visões apontará também para uma variedade de perfis de músicos e diferentes expectativas acerca das aulas de percepção em um curso superior.

---

<sup>88</sup> “Notation is used only as a means to an end, never for its own sake, rarely to analyze music, for that is done aurally”.

### 3. DO FORMAL AO INFORMAL: REPENSANDO A PERCEPÇÃO MUSICAL DO PONTO DE VISTA DAS EXPERIÊNCIAS E EXPECTATIVAS DOS ALUNOS

No capítulo anterior, cujo título se iniciava com a expressão “Do informal ao formal”, busquei dar visibilidade aos caminhos que os alunos de música popular percorreram em direção às aprendizagens teóricas e ao ensino superior, considerando suas vivências musicais prévias, seu interesse em uma faculdade de música, suas motivações para aprender a ler e escrever música e suas experiências em aulas de percepção.

Neste capítulo, ao enfatizar o deslocamento “Do formal ao informal” – ou, em outras palavras, fazendo o caminho de volta – pretendo compreender os choques entre os saberes das aulas de percepção e as experiências dos próprios terrenos performáticos dos alunos, em que a *escuta* e o “*tocar de ouvido*” são muito valorizados. Mais que isso, empreenderei uma análise mais ampla em que tais experiências serão postas ao lado de suas concepções, expectativas e valores acerca das *aulas de percepção musical*, do *acesso à educação musical superior* e das diferentes *visões que manifestam sobre a universidade*. Como se verá, esses quatro âmbitos de discussão estão conectados em torno das definições de *musicalidade* e *conhecimento musical* para os alunos, e de quais devem ser as habilidades fundamentais requeridas para que um músico possa ingressar em um curso superior. Da mesma forma que no primeiro capítulo, os discursos dos alunos serão emoldurados por alguns textos da literatura científica, em especial no que se refere à questão da legitimação do conhecimento escolar (elitizado) em relação a outras formas de conhecimento não tão prestigiosas (“populares”).

Outro tema de fundamental importância que será abordado neste capítulo é o *impacto das aprendizagens formais sobre as práticas musicais dos alunos*. Para que seja possível empreender tal análise, no entanto, é preciso evidenciar previamente alguns aspectos centrais relacionados à *presença da música popular no contexto educacional formal*, tendo em vista a literatura científica recente. A universidade, com seus valores e formas de conhecimento legitimadas, tem *admitido* sua presença de uma forma bastante específica, em geral. Aspectos ideológicos subjacentes ao

processo se refletem não somente nas práticas musicais dos alunos, como também em suas expectativas acerca das aulas de percepção musical na universidade.

### 3.1. A música popular recontextualizada na educação formal

A incorporação de repertórios e práticas da música popular na educação superior brasileira tem relações com mudanças mais amplas no âmbito da educação musical. Tais mudanças têm se dado com grande intensidade em diversos países, nas últimas décadas, e compreendê-las pode ser útil também para a análise da realidade brasileira, tendo em vista especialmente que elas têm em comum o fato de que “[...] as práticas de educação musical na maior parte do mundo hoje são baseadas em modelos ocidentais”<sup>89</sup>, conforme aponta CAMPBELL<sup>90</sup> (1991, apud GREEN, 2002, p. 3-4).

Há décadas, países da Escandinávia (em especial a Suécia), Grã-Bretanha, Austrália e Estados Unidos, entre outros, contemplam a música popular nos currículos relativos à Educação Básica (níveis Fundamental e Médio) e Superior (FEICHAS, 2008). Nesses países, a existência de uma literatura crítica que analisa os processos de inclusão da música popular nas instituições formais demonstra que o processo é complexo, e questões ideológicas e valores do mundo clássico se sobrepõem à presença do repertório popular. Como exemplo, analisarei brevemente o caso específico da Inglaterra, descrito por Green (2008b); em seguida, estabelecerei paralelos de sua crítica com a realidade brasileira, abordando textos que se referem à presença da música popular em cursos superiores de música no Brasil.

Green (2008b) relata que, na década de 1970, o sistema educacional britânico começou a reconhecer a importância dos gostos e identidades musicais dos alunos, passando a incluir no currículo escolar a música popular. Para essa mudança, contribuiu um movimento anterior, iniciado a partir do final dos anos 1960, inspirado nos ideais progressistas da educação centrada no aluno, e que enfatizava

---

<sup>89</sup> “[...] music education practices in much of the world today are based on Western models”.

<sup>90</sup> CAMPBELL, Patricia Shehan. **Lessons from the World: A Cross-cultural Guide to Music Teaching and Learning**. New York: Schirmer Books, 1991

o desenvolvimento da criatividade musical. Seu ideal estético norteador, entretanto, consistia na música atonal e de outras correntes modernistas do século XX (mais até do que a música clássica dos períodos anteriores) e a distância entre essa música e os gostos musicais e conhecimentos prévios dos alunos dificultava a conexão entre esse aprendizado e a vida fora da escola. Outra diferença em relação à corrente que viria a seguir é que tal concepção partilhava dos ideais de composição e criatividade derivados do universo da música clássica (então denominada “música séria”), e considerava que “tirar de ouvido” era uma atividade “escravizante” e que não estimulava a criatividade (GREEN, 2008b, p. 11-12).

A título de exemplo dessa concepção, R. Murray Schafer, embora advogue contra o que acredita ser a transposição do modelo de virtuosismo, oriundo da música clássica, aplicado à percepção musical, para o qual “[...] supunha-se que era preciso um doutorado até para aprender a ouvir!”, manifesta-se contrário à inclusão da música *pop* em sala de aula, e a associa ao surgimento de “[...] uma tendência na América igualmente desanimadora pela impossibilidade de substituir os padrões [de composição musical] cada vez mais altos” (SCHAFER, 1991, p. 280). A justificativa imaginada (e refutada) pelo autor para a introdução da música *pop* nas aulas, qual seja, a “impossibilidade de substituir os padrões cada vez mais altos”, nos traz a idéia de uma evolução da corrente musical, que conduz ao estabelecimento do cânone, amplamente questionada pela literatura da sociologia da música (como já abordado, no início do capítulo). Para Schafer,

A introdução da música *pop* nas aulas é um exemplo desse relaxamento; não porque a música *pop* seja necessariamente ruim, mas porque **é um fenômeno social em vez de musical** e, desse modo, **impróprio como o estudo abstrato que a música deve ser**, caso se pretenda que seja considerada arte e ciência, por seus próprios méritos. [A que se segue a seguinte nota de rodapé do autor:] Este é um assunto controverso. Mas meu argumento é de que **qualidade** musical, sociologia e negócios de dinheiro não se beneficiam quando se misturam – o que vale dizer que é impossível analisar uma canção *pop* antes dela completar dez anos de idade. (SCHAFER, 1991, p. 280)

Na Inglaterra, a elaboração de um currículo nacional baseado na música popular se revelou, assim, altamente desafiadora, devido a questões ideológicas, econômicas e mesmo práticas; primeiramente, porque o que é considerado “música popular” pelos alunos muda demasiadamente rápido. Em segundo lugar, porque a inclusão, devido à maneira como a música popular é valorizada na sociedade, se

limitou a canções e bandas consideradas clássicas, do blues aos Beatles e Queen, e estas músicas por sua vez permaneciam distantes do cotidiano musical dos alunos (GREEN, 2008b, p. 12-13). “Tal música é percebida como oferecendo uma expressão autêntica (mais que comercial) de seu tempo e lugar, possuindo qualidades transcendentais e universais, e/ou complexidade formal e harmônica suficiente para justificar seu estudo”<sup>91</sup> e, assim, a “A inclusão da música popular ‘clássica’ tendeu, dessa forma, a reproduzir as noções tradicionais e aceitas de valor musical, e com elas, o que conta como habilidade musical”<sup>92</sup> (GREEN, 2008b, p. 12).

Diversos autores, também no Brasil, têm alertado para o fato de que a simples utilização do repertório da música popular em sala de aula não é suficiente, já que ela, muitas vezes perpetua uma compreensão associada à tradição europeia, transposta para um novo repertório (GREEN, 2002, 2008b; SANDRONI, 2000; FEICHAS, 2008; QUEIROZ, 2005; GROSSI et al., 2007).

A inserção da música popular, ou de práticas musicais que têm como base expressões musicais de tradição oral, em grande parte das propostas que temos assistido nos sistemas de ensino institucionalizados se dão por processos semelhantes aos de transmissão da música ‘erudita’. Assim, mascaram-se músicas que exigem entendimentos, percepções, referenciais de interpretação e assimilação, e técnicas de execução diferenciadas, com um padrão único de competências e habilidades. (QUEIROZ, 2005, p. 61).

Os direcionamentos de uma educação musical comprometida com a música popular e de tradição oral, para Queiroz (2005, p. 62) “[...] reconhecem a inexistência de uma única música e valorizam as distintas e variadas manifestações musicais”, levando-nos a reconhecer a diversidade de suas formas de transmissão e contemplando “[...] um amplo universo de estratégias (etno)metodológicas, de conteúdos, de competências, atitudes e habilidades na formação dos executantes e praticantes da música”. No universo da música popular, por exemplo, é de grande importância o desenvolvimento da escuta para a aprendizagem musical. Na pesquisa realizada por Green (2002), uma das estratégias de aprendizagem dos

---

<sup>91</sup> “Such music is perceived either to offer some authentic, rather than commercial, expression of its time and place; transcendent, universal qualities, and/or sufficient formal and harmonic complexity to warrant study”.

<sup>92</sup> “The inclusion of ‘classic’ popular music has in this way tended to reproduce traditional, accepted notions of musical value, and with those, of what counts as musical ability”.

músicos populares é exatamente: “[...] aprender escutando e tirando músicas de ouvido, a partir de gravações [...]”<sup>93</sup> (GREEN, 2005, p. 22).

Tal estratégia, no entanto, é pouco valorizada no contexto do ensino formal. A prova para ingresso em um curso superior de música, por exemplo, não contempla atividades relacionadas diretamente a “tocar de ouvido”, como se verá mais à frente. Nos cursos de música popular<sup>94</sup> é possível também perceber a perpetuação da estrutura conservatorial européia no que se refere aos processos *homogeneizantes* de ensino e organização curricular, conforme aponta Silva (2001), adequando-na a outro repertório, como o jazz, a bossa nova e o choro. Em casos como este, o recorte que institui o novo *cânone* é assim validado pelos mesmos critérios de análise da música clássica européia (GREEN, 2005, p. 18), dificultando a compreensão de que a música pode ter significados, importâncias e funções diferentes para cada grupo social.

Nesse sentido, pode-se entrever, por exemplo, uma busca de ‘legitimação’ da música popular segundo argumentos adaptados de uma ideologia anterior. Tal argumentação pode sugerir que a ‘música popular’ (em sim mesmo um conceito por demais abrangente, que leva a ignorar inúmeras diferenças e variáveis de processo) é rica e valiosa para o estudo, segundo os mesmos critérios que justificaram a predominância da música clássica nos currículos, tais como: riqueza harmônica e melódica, genialidade de certos autores, universalidade e autenticidade. (SILVA, 2001, p. 96-97)

Travassos (2002) observou que estudantes da UNIRIO do curso de Música Popular Brasileira baseavam suas críticas em valores de originalidade, proficiência técnica, complexidade e autenticidade, advindas do universo clássico.

O adepto da música popular identifica-se com certos repertórios: samba, choro, MPB e bossa-nova. Os três primeiros passam por um processo de ‘canonização’ ou ‘classicização’, no Brasil, que está relacionado com a criação de cursos superiores de música popular. A bossa-nova, por sua vez, está associada, desde sua gênese, à sofisticação musical e a segmentos intelectualizados da classe média. (TRAVASSOS, 2002, p. 14)

Reconhecendo que “[...] os repertórios de um adepto da música popular e de um músico erudito são diferentes, mas eles compartilham valores estéticos”

---

<sup>93</sup> “[...] learning by listening and copying recordings [...]”.

<sup>94</sup> No Brasil, já existem inúmeros cursos superiores de música voltados à música popular; o primeiro deles foi aberto na Unicamp, em 1989, com influência da Berklee College of Music, em existência desde 1945, nos EUA, e com reconhecida importância na difusão do jazz entre os estudantes de música.



(TRAVASSOS, 2002, p. 14), Travassos afirma ainda, em relação ao curso de música popular oferecido pela UNIRIO, que

Não surpreende a relativa facilidade de integração do estudante adepto da música popular ao ambiente da escola. Ele encontra eco em alguns de seus professores e, seguramente, no projeto pedagógico do novo curso de Música Popular Brasileira. (TRAVASSOS, 2002, p. 14)

Por certo, investigar as formas de integração dos estudantes desta pesquisa a outras comunidades da Escola de Música é um tema interessante e instigante, mas que foge aos limites desta investigação. No entanto, trazer para o primeiro plano tais reapropriações legitimadas da música popular, permitem-nos compreender que aparentes mudanças ideológicas, conforme aponta Green (2008a, p. 5), “[...] de algumas maneira, são ineficazes [...]”<sup>95</sup>, pois

[...] muitos desses movimentos tendem meramente a substituir as ideologias que anteriormente combateram, pois seu nível necessário de autoconfiança é em si mesmo suficiente para evitar a consciência da necessidade de se inspecionar abaixo da superfície, e de suas próprias qualidades históricas e relativas. [...] Embora o alargamento da oposição necessariamente resulte em uma mudança global gradual, o resultado imediato é que este aparente debate contínuo [...] por si só dá à ideologia uma aparência de incessante e genuína auto-avaliação e reavaliação, o que só reforça suas reivindicações de veracidade.<sup>96</sup> (GREEN, 2008a, p. 5)

Tendo em vista as maneiras como a música popular – e as diferentes produções musicais, de forma mais ampla – podem ser ressignificadas, no contexto do ensino formal, dei-me conta da importância de investigar se os alunos visualizavam *impactos* das aprendizagens formais sobre suas práticas, e também se estes seriam visíveis *em seus próprios discursos* sobre a música. Uma *reconstituição* desses impactos, a partir de seus comentários nos grupos focais e de suas respostas aos questionários, será apresentada a seguir.

---

<sup>95</sup> “[...] in some ways they are ineffectual [...]”.

<sup>96</sup> “[...] many such moves tend merely to replace the ideologies they once countered, for their necessary level of self-certainty is itself enough to prevent awareness of their own need to inspect beneath the surface, and of their own historical, relative qualities. [...] Although extended development of opposition will necessarily result in gradual overall change, the immediate result is that this continual apparent debate [...] alone gives ideology an appearance of unceasing and genuine self-inspection and reappraisal, which only strengthens its claims to veracity”.

### 3.1.1. Impactos das aprendizagens formais sobre as práticas musicais

Para apresentar os impactos das aprendizagens formais sobre as práticas musicais dos alunos, retomarei um comentário surgido na discussão sobre as motivações para aprender a ler e escrever música. Entre outros aspectos que foram abordados anteriormente<sup>97</sup>, Eduardo afirmou:

Eduardo: Mas até hoje... eu não tenho a ambição de sacar tudo de teoria, sabe? Eu diria que, se caísse de supetão, eu ia falar: 'Muito obrigado!' Aprendi de uma vez só, né? Mas... **o preço que eu tenho que pagar por isso**, ainda não... eu tenho outros focos.

Quis compreender se Eduardo, ao mencionar “o preço que eu tenho que pagar por isso” se referia apenas ao esforço e ao tempo despendido para adquirir os conhecimentos teóricos. No entanto, além deste sentido mais óbvio, foram se revelando, nas falas de Eduardo e de outros alunos, novos aspectos que demonstraram impactos das aprendizagens formais em percepção sobre suas práticas musicais. O primeiro deles se refere à aquisição (considerada favorável pela maior parte dos alunos) de uma “escuta analítica”.

#### 3.1.1.1. Escuta analítica

Em resposta à pergunta “Você acredita que essas aulas de percepção musical [vivenciadas anteriormente à faculdade] influenciaram na maneira como você escuta música hoje?”, os alunos enfatizaram a identificação de elementos da teoria musical aprendida na música escutada (apenas um aluno, Ricardo, afirmou que as aulas proporcionaram “maior facilidade em ‘tirar’ as músicas de ouvido”). Foram respostas comuns:

Porque me educaram e **treinaram** para **aguçar** a minha atenção para diversos aspectos musicais que antes passavam despercebidos. (Pablo)

Hoje eu tento perceber os **elementos** de uma música. Compasso, escala, timbres, intervalos. (Daniel)

---

<sup>97</sup> Cf. item 2.4.2, Motivações para aprender a ler e escrever música, p. 88.

Fiquei mais **atento** às harmonias nas músicas e nos solfejos. (Júlio)

Ouvido mais apurado [...]. (Ricardo)

E ainda:

Contribuíram para que eu **escutasse** de forma mais "**ativa**" (**analítica**).  
(Thiago)

Elas proporcionaram um desenvolvimento auditivo que **facilita a análise** e execução musical. (Fred)

Conforme aponta Grossi, “[...] uma certa quantidade de pesquisas em psicologia da música tem sugerido que o desenvolvimento de habilidades cognitivas/analíticas são mais susceptíveis de serem encontradas no contexto educacional dos músicos”<sup>98</sup> (GROSSI, 1999, p. 142). Em sua investigação, comparando alunos de graduação de música com alunos de outros cursos, em atividades de escuta de repertório brasileiro clássico contemporâneo,

Foi observado que os estudantes de música são os que tendem a abordar a música se referindo aos aspectos formais, enquanto os alunos de outros cursos estavam mais preocupados com os aspectos relacionados com a expressão; eles fazem referências especialmente às associações pessoais e extramusicais.”<sup>99</sup> (GROSSI, 1999, p. 138)

Também em relação a repertórios associados à música popular, Grossi et al. (2001, p. 3) descreve que “Os estudantes de graduação em música valorizam os materiais da música (especialmente a abordagem mais ‘técnica’), as relações estruturais (mais do que o caráter expressivo)” e dão “pouca atenção ou valorização da resposta física à música popular”.

A literatura científica tem demonstrado também que a aprendizagem musical formal pode incentivar formas específicas de escuta, “artificializando-a”, no sentido descrito por Swanwick<sup>100</sup>(1988, p. 4, apud GROSSI, 2003, p. 137, grifos nossos), que afirma que

---

<sup>98</sup> “[...] a certain amount of research in music psychology has suggested that the development of cognitive/analytic skills are more likely to be found in the educational context of musicians”.

<sup>99</sup> “It was seen that the music students are the ones who tend to approach music by referring to the formal aspects, while students from other courses were more concerned with those aspects related to expression; they make special reference to personal and extra-musical associations”.

<sup>100</sup> SWANWICK, Keith. **Music, mind, and education**. London: Routledge, 1988.

Quando ouvimos uma melodia com a intenção de escrevê-la 'por ditado' ou uma progressão harmônica para identificar a modulação, **somos desviados das formas usuais** com as quais a música é percebida e apreciada.

Segundo Middleton (1990), que discute conflitos das abordagens musicológicas tradicionais (focalizadas na análise de aspectos observáveis na partitura) com os novos estudos em música popular, que requerem outras abordagens,

O treinamento centralizado na notação induz a formas particulares de *escuta*, e estas tendem então a ser aplicadas a *todos* os tipos de música, de forma adequada ou não. [...] O segundo aspecto da 'centralidade de notação' é sua tendência para incentivar a reificação: a partitura passa a ser vista como 'a música', ou talvez a música em uma forma ideal.<sup>101</sup> (MIDDLETON, 1990, p. 105, grifos do autor)

No campo específico da percepção musical, Pratt (1998, p. 2) afirma que “[...] para atender a demanda de avaliação, a maior parte do treinamento auditivo é direcionada a testar o que é certo ou errado, e o material mais adequado para isso é a altura e a duração das notas”<sup>102</sup>, desconsiderando outras dimensões da música. Pratt (1998, p. 8) critica ainda a formação insuficiente do treinamento musical, reportando-se a conteúdos em grande parte voltados ao ensino da escrita e leitura de alturas e ritmos. “O prejuízo” de uma tal ênfase, para Pratt, “não se restringe à simples negligência” com as outras dimensões da música: “Ela influencia as atitudes e opiniões também”<sup>103</sup>.

Programas de treinamento limitados, longe de aumentarem a consciência auditiva, podem realmente fechar ouvidos e mentes. Somos ensinados a nos centrarmos quase tão exclusivamente nas alturas e ritmos da música tonal que muitos músicos engajados acham difícil identificar os pontos de contato com a música contemporânea ocidental, ou com as riquezas de outras culturas musicais em que faltam tais melodias. Para muitos, a doutrina implícita que a música consiste de melodias tonais carrega com ela

---

<sup>101</sup> “Notation-centric training induces particular forms of *listening*, and these then tend to be applied to *all* sorts of music, appropriately or not. [...] The second aspect of ‘notational centrality’ is its tendency to encourage reification: the score comes to be seen as ‘the music’, or perhaps the music in an ideal form”.

<sup>102</sup> “So, to meet the demand for assessment, much aural training is directed towards testing of what is right or wrong, and the most convenient material for this is the pitch and duration of notes”.

<sup>103</sup> “Nor does the damage end in simple neglect. It influences attitudes and opinions too”.

o corolário de que, se elas estão faltando, não pode ser propriamente música.<sup>104</sup> (PRATT, 1998, p. 3-4)

A ideia de que o principal problema do ensino de percepção musical tradicional está na ênfase sobreacentuada nas alturas e durações (desconsiderando outras dimensões da experiência musical) esteve muito presente em certas correntes da educação musical nas décadas de 70 e 80. Nessas propostas, tinha lugar central a exploração de timbres, texturas e as diversas possibilidades de produção sonora através de instrumentos convencionais e outras fontes sonoras, norteadas por uma concepção estética advinda da música “clássica” da segunda metade do século XX (por vezes referida como “música séria”). As “oficinas de música”, no Brasil, com inspiração das metodologias de Koelreutter, são exemplo dessa pedagogia<sup>105</sup>.

Contemporaneamente, compreende-se que a mera incorporação, nas aulas de percepção, de outras dimensões (como o timbre, dinâmicas, ou a estrutura da música como um todo) não garante uma abordagem mais próxima da experiência musical – isto é, holística – pois segue fragmentando a experiência em novos elementos ou dimensões musicais. Para Grossi (1999), as atividades utilizadas para a avaliação da percepção musical, no contexto educacional,

[...] enfatizam a importância do pensamento analítico por parte dos alunos e o foco nos componentes ‘técnicos’ da música. [...] a implicação [disso] é que a ‘base’ para compreender a música jaz na competência dos alunos em examinar a música (ouvir e pensar sobre ela) **de maneira compartimentalizada**.<sup>106</sup> (GROSSI, 1999, p. 28, grifos nossos)

No grupo focal, de maneira geral, vários alunos reafirmaram a compreensão de que a escuta é direcionada para certos aspectos analíticos, categorias oriundas da teoria musical ensinada. Pablo, por exemplo, relatou uma experiência de seu

---

<sup>104</sup> “Narrow training programmes, far from increasing aural awareness, may actually close ears and minds. We are taught to focus so nearly exclusively on the pitches and rhythms of tonal tunes that many committed musicians find it difficult to identify points of contact with contemporary western music, or with the riches of other musical cultures lacking such tunes. To many, the implied indoctrination that music consists of tonal tunes and modal melodies carries with it the corollary that if these are missing, it cannot be proper music”.

<sup>105</sup> Cf. Fernandes (1998, p. 52-54).

<sup>106</sup> “[...] stress the importance of analytical thinking on the part of the students and focus on the ‘technical’ components of music. [...] the implication is that the ‘basis’ for understanding music lies in the students’ competence to examine music (listen to and think about music) in a compartmentalized way”.

professor de percussão, que demonstra uma escuta focalizada nos aspectos técnicos da execução ou composição musical, por ele admirada e desejada.

Pablo: Eu fui num recital de formatura de percussão, no domingo passado, e meu professor falou: ‘Eu tô num ponto em que eu escutei o recital do José, e teve uma roda de djembê, que é um tambor africano, devia ser umas 10 pessoas... Eu tava escutando o povo tocar e já tava **imaginando a partitura, escrito certinho, o ritmo...** Eu cheguei num nível que tá assim pra mim’. Ele comentou isso, e eu fiquei pensando... Pô, **eu acho que deve ser um ponto interessante de se atingir.**

Para Pablo, que reconhece ainda não ser capaz de tal análise em tempo real, considerada como “um ponto interessante de se atingir”, o impacto da racionalização sobre a escuta talvez seja automático, não sendo possível se “desvencilhar” dele, embora, em sua opinião, não seja limitador da emoção no ato de ouvir música:

Pablo: Eu não tô nesse nível de ‘Tô vendo tudo aqui’, não. Às vezes eu escuto alguma frase, alguma coisa, e imagino as figuras... Mas acho que às vezes fica um negócio meio **racional**, assim, tipo: ‘Pô! Eu tô teorizando aqui!’. Sei lá, às vezes, pode ser que seja **automático**, né? Mas eu **não sei se eu consigo desvencilhar assim... Mas eu não acho que limita a emoção não, ou anula.** No meu caso isso não acontece não.

Thiago reforçou, no grupo focal, o que havia pontuado no questionário, afirmando que a escuta passa a ser direcionada para um viés analítico, em relação às categorias “da teoria”, isto é, das estruturas musicais costumeiramente representadas na partitura convencional.

Thiago: A escuta fica bem mais analítica, né? Por exemplo, se eu tiver escutando um CD novo, de um guitarrista e tal, tem muita coisa que eu vou sacar o que é, da **teoria.**

Carla: **Você vai valorizar**, também.

### 3.1.1.2. *Valorização da complexidade*

A ideia de que, aprendendo a teoria, “Você vai valorizar” as produções de forma diferenciada foi reiterada por Carla, nos questionários:

Há uma **melhor avaliação** e um maior reconhecimento de minha parte em diferentes músicas e estilos musicais. (Carla)

Ao associar o reconhecimento auditivo de certos elementos presentes na teoria à valorização da produção musical, Carla expressa uma compreensão que será também comum, em maior ou menor grau, a muitos outros alunos. Para Júlio, por exemplo, ao adquirir consciência de que os recursos utilizados são mais “complexos” ou “incomuns”, o “efeito” ou tendência é respeitar mais o compositor ou a banda que os utilizam:

Júlio: Por exemplo, quando eu **descobri** essa coisa de compasso, né? Que 4/4 é mais comum e que existiam os **compassos menos comuns** e tal... Em uma banda igual ao *Dream Theater*, que eu gosto muito, tem uma série de 10 compassos seguidos, em que nenhum se repete... É uma loucura! **Isso me fez respeitar um pouco mais**, porque acho que você tem aquele **efeito**... A música é meio quadradona, meio estranha, irregular. Mas **quando você sabe**, você fala: ‘o cara usou uns compassos irregulares’... Isso me faz respeitar mais ainda, porque faz soar bem usando uma **coisa que não é muito comum**.

Considerando o conhecimento teórico como uma ferramenta para a criação – por exemplo, ao afirmar que o compositor buscou intencionalmente “fazer uma música com compasso diferente” – Júlio demonstra uma predileção (inclusive em si próprio) pela complexidade e originalidade, materializadas na busca de estruturas que são “menos comuns”, do ponto de vista técnico-analítico. Tal compreensão guarda uma íntima relação com os delineamentos formais (do universo da “música clássica”) que cercam a presença da música popular no contexto escolar, mencionados no início deste capítulo<sup>107</sup>.

Outros alunos também deixaram entrever a adaptação da ideologia anterior em seus comentários. Eduardo, por exemplo, reforçou uma relação entre originalidade e “boa música”:

Eduardo: **Na música que não é muito ritual**, em que a pessoa vai pra apreciar a música e tal – diferente do congado, por exemplo, em que o lance é a repetição – acho que **originalidade** é o principal ponto, você respeitar o que já foi feito, e usar aquilo ali como aprendizado, mas **sempre buscar uma diferença**. Quando se analisa dessa forma, você consegue, sim, falar o que que é ruim, cara. Vocês não acham que originalidade é um ponto que a música deve **procurar sempre**?

A predileção de certas formas musicais consideradas complexas também foi percebida nos alunos com experiências na música popular pesquisados por Feichas

---

<sup>107</sup> Cf. p. 102-103.

(2006, p. 120-121): “[...] na formação de seus gostos, eles tendem a levar em conta critérios como a sofisticação harmônica. Quanto maior o uso de acordes com sétimas, nonas, etc, mais sofisticada a música será considerada”<sup>108</sup>.

A valorização de estruturas identificadas na música por meio do conhecimento teórico tradicional pode estar relacionada à constatação de Green (2008a, p. 99-100), que alerta que, por trás da aparente descontextualização dos conteúdos musicais nas atividades de percepção musical – parecendo estarem voltadas apenas aos significados inerentes – é acrescida uma camada de significados delineados à atividade em si mesma,

[...] não apenas o delineamento de que um significado inerente em particular é mais ou menos importante (ou significativo) dentro do estilo, mas também **que o significado inerente estudado tem um valor** – em concordância com a atenção que lhe está sendo oferecida.<sup>109</sup> (GREEN, 2008a, p. 99-100, grifos nossos)

Em outro momento da discussão, nos grupos focais, Júlio afirma que um dos “riscos” da aprendizagem da teoria é que, ao adquirir a noção de que certos recursos utilizados são “simples”, perca-se a emoção ao reconhecê-los em uma música. No entanto, para Júlio e Pablo, é possível se “desvencilhar” dessa tendência.

Júlio: Eu acho que tem dois lados: Você tá com aquela percepção, e você sabe que é uma cadência é simples, super boba... **Mas a partir daquele ponto que você sabe que é boba, ela deixar de te emocionar.** [...] Mas eu não tenho muito disso não. Eu sinto muita emoção ouvindo música.

Pablo: É, eu acho que também consigo **desvencilhar**, assim, continuar me emocionando, sendo simples ou complexo. Não me interessa como foi feito, ou o que tá sendo usado.

---

<sup>108</sup> “[...] in forming their judgements, they tend to take into account criteria like harmonic sophistication. The greater the use of chords with sevenths, ninths, etc, the more sophisticated the music will be considered to be”.

<sup>109</sup> “[...] not only the delineation that a particular inherent meaning is more or less important (or meaningful) within the style, but also that the inherent meaning studied has a value – one which accords with the attention being afforded it”.



### 3.1.1.3. *Significados unívocos como base para julgamentos absolutos*

É interessante reforçar que a reificação da escuta como consequência do treinamento centralizado na notação, mencionada mais acima<sup>110</sup> por Middleton (1990, p. 105), aponta ainda para um caráter estático e unívoco dos significados musicais nos processos de condicionamento musical que têm lugar nas aulas de percepção musical, ignorando seu caráter múltiplo, relativo e sobretudo dinâmico – significados que se recriam nos atos de performance, como aponta Feld (2005). Tais aspectos serão retomados mais à frente na discussão da avaliação da percepção musical que enfatiza o reconhecimento e discriminação auditiva de materiais musicais, na prova do vestibular.

A compreensão de uma escuta mais ou menos desenvolvida, no sentido da captação de um significado unívoco, está presente nas respostas de vários alunos à pergunta “Você acredita que as aulas de percepção musical anteriores à faculdade contribuíram para sua prática musical?”. Respondendo afirmativamente, os alunos apresentaram as seguintes justificativas:

Porque eu **aprendi a entender** a música. (Márcio)

As aulas de percepção facilitaram o **entendimento do que eu estava tocando**. Senti uma grande melhora na parte crítica. (Daniel)

O desenvolvimento da percepção musical é **mais bem estruturado** com as aulas. (Marília)

As aulas anteriores me deram uma base **para entender a música**. (Ricardo).

Uma **escuta mais correta**. (Cláudio)

Nos questionários, similarmente a essas respostas, a maior parte dos alunos apontou contribuições relacionadas ao desenvolvimento de uma compreensão mais “correta” ou crítica em relação ao que faziam musicalmente, de maneira mais intuitiva. As únicas exceções foram Pablo (que mencionou que as aulas contribuíram também “para a desenvoltura na prática musical”), Fred e Marcos (que afirmou que contribuem “para a execução, apreciação, composição e trabalhos em grupo, pois se aprende a pensar e perceber instrumentos que não são o seu”).

---

<sup>110</sup> Cf. p. 106.

Similarmente à maior parte dos alunos, nos grupos focais, Júlio pontuou que:

Júlio: No início, você aprende com muitas **regrinhas**. Por exemplo: nesse acorde, você só pode usar essa escala; nesse campo harmônico, só esses acordes aqui... O início é bem assim, porque **você tem que ir construindo sua percepção**. Agora, eu lembro que, quando eu comecei, tudo que eu ia fazer, eu pensava: 'Não! Tenho que usar essas notas aqui, essas outras tão fora, como é que eu vou usar? Não posso'. Eu acho que restringe muito. E **tem muita música que eu ouço que os caras nem sabem o que que é nada**, e fazem uma música muito doida, sabe? O cara **não tem limite nenhum**.

Quando menciona a existência de “regrinhas”, a respeito do campo harmônico e das notas “que estão fora”, Júlio se reporta a uma certa teoria musical aplicada à música jazzística. A utilização dessas estratégias de ensino faria parte de um processo em que “você tem que ir construindo sua percepção”. Nesse sentido, outro dos impactos mencionado por ele e outros alunos diz respeito à “acomodação” em relação a “julgamentos” e preferências estéticas, pois tal concepção teórica que enfatiza “regras” pode levar à ideia de “certo” ou “errado” na música.

Eduardo: Eu acho que a teoria tende a te deixar mais **acomodado**, porque ela **justifica** as coisas que você faz. Você **tende a achar bonito o que é formalmente considerado certo**, sabe? E aí isso cria uma acomodação.

Marília: Mas aí eu acho que é **a forma como eles passam pra você. O que eles te ensinam a valorizar**, entendeu? E aí a gente cria essa imagem. Não tem como fugir disso, sabe?

Carla: E **nem existe isso na música, né? Do correto ou não**.

Ao associar “a forma como eles passam pra você” a “O que eles te ensinam a valorizar”, Marília aponta algo semelhante ao que José identifica como resultante de um processo em que “você vai estudando, vai estudando e as coisas começam... você começa a dar mais sentido pras coisas”, no trecho abaixo:

José: **Quando você não sabe nada**, qualquer dissonância é uma dissonância, entendeu? Eu podia estar colocando uma coisa completamente nada a ver, fora, e ouvir aquilo da mesma forma que se eu estivesse tocando uma dissonância **normal** (por exemplo, tocando uma nona), sabe? **Aí você vai estudando, e as coisas começam... você começa a dar mais sentido pras coisas**. [...] Quando você vai aprendendo, você vê que algumas dessas coisas que você podia fazer **soam esquisitas, soam erradas**. Não gosto de usar essa palavra... Mas entendeu? Tipo... Se você for pensar de um jeito mais **tradicional**.

O comentário de José, quando afirma que o estudo formal proporciona uma especialização da escuta, implica em sua concordância, em certo grau, com um “adestramento”, isto é, com a veiculação de uma forma “correta” de escuta, e em uma postura criativa compatível, resultando na adjetivação de músicas que não se encaixam em tais padrões como soando “esquisitas” ou “erradas”. O próprio José atribui reconhecidamente tal concepção a uma maneira de pensar “mais tradicional”. Também no contexto dessa conversa, é possível perceber que José se refere claramente aos conhecimentos das aulas de harmonia jazzística, e da relação de notas e escalas com acordes específicos. Ao contrário de uma “dissonância normal”, uma combinação “nada a ver”, seria uma não autorizada pela teoria da improvisação jazzística (e, nesse sentido, é possível afirmar ainda que aspectos conceituais tradicionais se reproduzem também em métodos, correntes e escolas que ensinam a “música popular”, compartilhando pressupostos com a concepção tradicional clássica). Em outras palavras, a aprendizagem da percepção *autorizaria* o músico, isto é, dotá-lo-ia de um conhecimento consagrado socialmente, para definir o que está correto ou não, em consonância com a ideia mais acima de “acomodação” do músico a um conjunto de regras.

É possível afirmar, ainda, que as aulas de percepção musical cumpriram com uma verdadeira função “reguladora” da prática musical, conformando e legitimando padrões musicais, conforme se percebe no seguinte trecho do grupo focal:

Márcio: Se eu for compor exatamente o que eu quero... Eu faço uma música lá e gostei pra caramba. Beleza, mas você tá num contexto. Às vezes, você vai tocar e **você precisa saber o que a nossa sociedade acha bom**, porque senão você não vai viver de música. Se você for um revolucionário, você pode até dar certo...

Eduardo: Mas não é a teoria que vai te falar isso.

Marília: Aí você tá pensando em grana, não em percepção.

Márcio: Acho que, se a gente vive num contexto musical, a gente tem que... **você não pode viver à margem...**

“Viver à margem”, mais do que compor livremente, parece significar, para Márcio, a não apropriação do conhecimento “dominante” na cultura musical em que está inserido (a cultura jazzística). Esta compreensão é reforçada em outros momentos do grupo focal, especialmente nas falas de Márcio e Eduardo a seguir,

para quem a teoria musical forneceria certo *prestígio* ao músico popular, em certos círculos jazzísticos:

Márcio: **A teoria virou tipo um prêmio**, sabe? Eu tenho que estudar harmonia pra caramba, tenho que improvisar sobre Giant Steps a 300 b.p.m. [batidas por minuto].

Eduardo: Rola uma **satisfação**, tipo: ‘aprendi isso, agora eu sei essa teoria, agora eu posso conversar com aquele cara muito bom ali, porque eu sei falar aquilo com ele também’, sabe? Rola um **prêmio** por ter aprendido aquilo... Em vez de pôr em prática as coisas de forma bonita, **nem que seja pessoal**.

A “satisfação” e o “prêmio” garantidos pela “teoria” se opõem a “pôr em prática as coisas de forma bonita, *nem que seja pessoal*”, o que exemplifica posturas opostas que enfatizam a *objetividade* e a *subjetividade* na análise musical, repercutindo nos processos criativos dos músicos.

Carla e Eduardo comentaram ainda sobre performances, nos âmbitos do jazz e da música clássica, respectivamente, em que a ênfase estava na exploração de elementos técnicos e outras ocasiões em que era mais destacada a expressividade dos intérpretes, ainda que os recursos técnicos empregados fossem mais “simples”. Para Márcio e Eduardo, o jazz estaria muito “pretensioso”, “intelectual”, valorizando excessivamente a complexidade, ao contrário da “música comercial que toca na rádio”, que subestimaria – na mesma proporção que o jazz superestima – o ouvido do público, criando entre os dois polos um “vazio”.

Eduardo: E quem perde é o público, que não tem nada de novo e que não é complicado demais.

Márcio: No jazz, hoje, eles gravam *standards*, mas não tocam o tema... É só o improviso! Aí, se o cara não conhece a música e não sabe harmonia, não entende nada. Então, quer dizer: é tipo um **elitismo**. É preciso uma panelinha de jazz pra entender jazz.

#### 3.1.1.4. *Bloqueio da criatividade e da emoção*

Por outro lado, Eduardo, Júlio e Thiago relataram impactos da aprendizagem da teoria e percepção musical sobre sua *criatividade*, afetando suas atividades de composição e improvisação. Para Eduardo, o conhecimento teórico sobre o que se

fazia intuitivamente, em um momento anterior, pode tolher a liberdade e criatividade, fazendo com que o músico fique “preso na fôrma”.

Eduardo: **Pode limitar o cara também**, né? [...] Eu acho que quando você aprende a escala direitinho como é que ela é, às vezes **te tira um pouquinho de uma coisa que às vezes eu já sinto falta... de você ficar inventando de forma livre**, assim, pra criar mesmo. Se você fica **preso na fôrma**, você não vai botar o dedo meio tom acima mais. [Simula tocando no braço do violão]. Seu limite é aquele! Facilita muito, mas às vezes, tira um pouquinho de liberdade e **você perde um pouco de autonomia**.

De forma semelhante, Thiago relatou impactos das aprendizagens musicais sobre suas atividades criativas.

Thiago: Pra mim, meu processo de criação, foi um... [faz sinal ascendente com a mão]. Até meus 14, 15 anos, **eu não sabia nada, e eu compunha**. Compunha escrevendo lá no computador, ouvindo som, no violão... **Aí, quando eu comecei a aprender música... [faz sinal descendente com a mão]**. Foi tudo pro saco, assim. Não sei se é porque você pensa: ‘Não posso isso’... Limita de alguma forma. Só que agora tá voltando, sabe? E eu **acho que vai voltar muito melhor**.

Júlio também expõe seus receios diante da aquisição do saber formal, mas acredita que a limitação se concentra no estágio inicial da aprendizagem, tendendo a ser superada quando o músico segue adiante e não desiste.

Júlio: Eu acho que um dos grandes **medos** que eu tinha de aprender teoria era de **limitar**, de ficar **restringido**, com tantas **regrinhas**. [...] Eu acho que, se você pára naquele ponto, você morre achando que tem uma certa limitação aprender teoria, mas depois você chega num ponto em que **você sabe que tudo é possível**, mas você **usa conscientemente**. Não tem, por exemplo: ‘Não posso usar isso’. Poder, você pode. No início, foi até certo ponto limitante, mas **depois expandiu**.

Thiago e Júlio, nessa passagem, afirmam que a capacidade criativa retornou, após um período de tempo. Buscando explicar o porquê do retorno, Thiago acrescentou que a raiz do problema seria “mais uma questão psicológica do que musical”, resultante da grande quantidade de informações que o aluno descobre não conhecer:

Thiago: Tá voltando porque eu tô desneurando mesmo, eu acho que é mais uma **questão psicológica** do que musical. Você começa a estudar, e fala assim: ‘Nossa! Tem coisa demais que eu não sei’. Aí você fica: **‘Eu não posso compor, porque eu não sei’**. Entendeu? [...] Foi uma coisa que aconteceu até meio **inconscientemente**, depois que eu fui reparar nisso.

[...] **Quanto mais você aprende, mais você se cobra, e mais limitado você fica.**

Thiago enfatizou ainda que a aprendizagem de teoria às vezes pode fazer com que o foco do músico se volte para a *matemática da escrita*, e não para o *som musical*. O músico, para ele, no entanto, deve “ser apaixonado pelo som”, a “alma” da música, independente de seu nome, de sua complexidade ou simplicidade.

Thiago: A pessoa, ela perde a...

Carla: Ela perde a **alma** do negócio.

Thiago: **Ela perde a capacidade, não sei se é capacidade, de apreciar o som. Tipo assim, ser apaixonado pelo som, aquele som ali. O nome dele, porque ele é complexo ou porque ele é simples, não devia ser mais importante do que o som.**

Eduardo: É você puxar pela **matemática da coisa**, não pelo som, entendeu?

Eduardo questiona a relação entre teoria musical e sentimento, apontando já uma diretriz para aulas de música.

Eduardo: A teoria, na minha opinião, realmente **mata o sentimento** de grande parte dos músicos.

Márcio: Eu acho que depende do cara que estuda.

Eduardo: Eu não tô dizendo que ela é errada não... Mas será que o mais correto não seria, **pelo menos para a maioria das pessoas, começar o ensino de música puxando pro lado da criação**, e da parte da **pura e simples sensibilidade**, e aos poucos ir colocando a teoria em cima disso? Porque o contrário eu acho que bloqueia.

Cláudio foi o único aluno a declarar que não percebeu impactos da aprendizagem da escrita sobre sua prática musical.

### 3.2. A percepção musical desenvolvida por meio da prática

No intuito de compreender as expectativas dos alunos sobre as aulas de percepção musical na universidade, e os significados e valores que lhes atribuem – questões centrais desta pesquisa – é necessário mais que o reconhecimento de impactos das aprendizagens formais sobre suas práticas. O caminho contrário é

igualmente relevante, ou seja: compreender o que contou para o desenvolvimento de sua percepção musical, para além das aulas.

Retomando ainda o comentário de José mais acima, quando afirma que através da aprendizagem da teoria “você começa a dar mais sentido pras coisas”, busquei investigar se todos os alunos compreendem que é apenas o ensino formal que possibilita o desenvolvimento de uma escuta “mais desenvolvida”, “maior capacidade de julgamento e crítica” e, para alguns deles, maior facilidade nos processos criativos.

Thiago, por exemplo, relaciona a aprendizagem da escrita musical como importante para seu próprio desenvolvimento prático, por proporcionar um caminho mais rápido e objetivo. Contudo, acredita que o desenvolvimento da percepção musical se dá também de outras formas.

Thiago: Vai facilitar, por exemplo, eu tirar a música, entender aquilo ali e colocar no meu vocabulário de improviso, de criação, de qualquer coisa que seja. Você dar o nome **encurta o caminho**, eu acho, pra você entender e internalizar. **Mas eu acho que [a percepção] funciona mesmo se a pessoa não souber dar o nome.**

Em outro trecho da discussão, a compreensão de que existem outros caminhos para se desenvolver a percepção musical – por exemplo, a vivência do som que antecede ou caminha junto com a aprendizagem da escrita – foi exteriorizada por outros alunos:

José: Não acho que só é possível [através desta forma], mas acho que é um caminho, é um meio pra se chegar lá. [...] Volta aquele negócio da galera que não sabe formalmente. Tem gente que, se você quiser que o cara harmonize ou escreva uma peça para várias vozes, ele vai fazer, **mesmo sem saber nada**, entendeu?

Thiago: Porque **conhece o som**, né?

José: É, exatamente, pela **vivência**.

Thiago: E a **experiência** também.

É interessante notar que a “experiência” e a “vivência” mencionadas não são consideradas como “conhecimento”, mas, ao contrário, estão paradoxalmente relacionadas à ideia de “saber nada”, paradoxo que se sintetiza na opinião de Cláudio nos grupos focais: “Eu acho que pra se ter conhecimentos, tem que ter um nível teórico mínimo”.

Em seus relatos, nos grupos focais, os alunos destacaram enfaticamente experiências vivenciadas em circunstâncias musicais reais como contribuindo imensamente para seu desenvolvimento em percepção, especialmente *tocar de ouvido e fazer música em grupo*.

### 3.2.1. *Tocar de ouvido*

Na opinião de todos os alunos investigados, *tocar de ouvido* foi considerado extremamente importante para o desenvolvimento das habilidades relacionadas ao desenvolvimento musical e da percepção musical. Na verdade, para os alunos, é imprescindível tocar de ouvido para se constituir como músico, em geral, e, ao contrário da visão de senso comum, que associa tal prática a um talento ou predisposição nata, nos relatos dos alunos, tal habilidade apareceu sempre como uma consequência de uma intensa prática musical. Uma escuta desenvolvida – no sentido de *especializada* – foi sempre mencionada, assim, como fruto de uma prática de longos anos de imersão em grupos musicais, fortemente relacionada a necessidades sociais e profissionais: “Sobe alguém pra dar uma canja, você tem que tirar a música na hora, e tal” (José) ou “Chega um pastor lá do nada, pega uma música que você não conhece e começa a cantar, e você tem que se virar, tem que tocar na hora” (Cláudio).

As vivências citadas como mais relevantes incluem não somente práticas de “tirar músicas” (melodia e harmonia) sem auxílio de partitura, como também elaborar arranjos, harmonizar e reharmonizar músicas em vários tons, muitas vezes em tempo real, isto é, na hora mesma da performance.

Cláudio: Esse negócio de **solfejo e ditado, eu nunca tinha estudado. Não formalmente**, da forma como a gente tá fazendo aqui. Mas **eu já fazia, assim, da minha maneira, tirando música**, entendeu? E, na igreja, passei muito por aquela situação de: ‘Vamos tocar agora!’. E, aí, tem que tocar harmonia, melodia... E já comecei a encontrar desafios pra mim: reharmonizar na hora, fazer arranjos, tudo isso...

Ao afirmar que “solfejo e ditado, eu nunca tinha estudado. Não formalmente”, mas “já fazia, assim, da minha maneira, tirando música”, Cláudio destacou que tais habilidades se desenvolveram a partir de sua prática musical na igreja, ao longo de



anos, tendo uma importante função social e contextos claramente favoráveis ao seu aprimoramento. Também para Márcio, o desempenho de funções musicais no culto, em igrejas evangélicas, contribuiu para o desenvolvimento de habilidades envolvendo a percepção musical:

Márcio: **Igreja eu acho que ajuda demais**, porque, às vezes, você tem que **pegar uma música de ouvido**. Chega um pastor lá do nada, pega uma música que você não conhece e começa a cantar, e você tem que se virar, **tem que tocar na hora**. Ainda mais porque eu toquei muito, fiquei uns dois anos fazendo assim... Toda a dificuldade que eu tinha com acorde, isso meio que matou... [...] Às vezes não dá pra você num tom, e você tem que mudar o tom na hora. Eu acho que, pra **vivência das atividades da aula de percepção, isso me ajudou muito**.

Para muitos alunos, o desenvolvimento da percepção esteve relacionado fortemente a necessidades trazidas pela dimensão *profissional* de suas práticas musicais. Para José, que só fez aulas para se preparar para o vestibular, tocar numa banda por um longo período de tempo, tendo que “tirar a música na hora”, contribuiu imensamente para seu desenvolvimento em percepção musical:

José: No ano passado, eu tava tocando numa banda, e tava fazendo show direto. Apesar de eu não ter feito aula de percepção, eu acho que **estar tocando na noite direto ajudou a percepção, de certa forma**. Sobe alguém pra dar uma canja e **você tem que tirar a música na hora**.

Thiago também destacou a importância de tocar de ouvido como útil no contexto dos processos criativos de uma banda:

Thiago: Vou dar um exemplo de uma banda que se chama *Jamiroquai*. O cara que cria tudo é o vocalista. Ele não toca nada, não escreve nada. Vira pro guitarrista e canta uma melodia. Se você não sabe tirar de ouvido, só sabe ler, como é que faz? **Não tem como passar o que tá com a pessoa pra você, sem ser na partitura**, que é o que mais tem no meio.

Em sintonia com a fala de Thiago, muitos alunos apontaram que tocar de ouvido é uma necessidade primeira do músico popular, seja no estúdio ou em uma performance ao vivo, e que suas contribuições para o desenvolvimento da escuta são muitas:

Carla: **Você não vai aprender só lendo, você vai aprender ouvindo**. Eu acho que a questão não é nem só pra tocar em show. Por exemplo: o cara é músico popular, vai gravar um CD. Aí o produtor vira e fala: ‘Experimenta ao

invés de fazer [canta melodia ascendente] faz [canta melodia descendente]'.  
O cara vai ficar: 'Ham?! Escreve?!'.

Todos riem.

Eduardo: Eu acho que **não existe ninguém que não toca de ouvido**, assim, desse jeito.

Ao afirmar que todos os músicos tocam dessa forma, Eduardo demonstrou uma compreensão naturalizada sobre o que é “tocar de ouvido”, como uma prática inerente a todos os músicos, que a fazem “brincando”, como também é possível perceber em outro comentário:

Eduardo: Eu acho que, tirando vocês duas [Marília e Carla], **todo mundo aqui começou no ouvido primeiro, brincando**, e tal, depois que foi pra teoria. Eu nunca tinha ouvido a palavra colcheia na minha vida, enquanto eu não entrei na Escola X.

José: É, com certeza.

José, em relação a um músico que só toca lendo, afirmou:

José: Mas eu tenho certeza que, se esse cara tocar o bastante, vai chegar uma situação em que ele vai ter que improvisar, tirar na hora... Não existe tocar sem isso.

Uma visão naturalizada de tocar de ouvido também parece ter sido presente em outras épocas, inclusive no terreno da música clássica. Small (1998, p. 112) adverte que a maior parte dos compositores, nos séculos anteriores, não era dependente da notação, nem para compor e tampouco para interpretar; em suas práticas, os músicos conciliavam improvisação e leitura musical – o que era considerado, aliás, parte de uma prática musical “saudável”.

Práticas de improvisação também foram citadas pelos alunos, em vários momentos, como sendo importantes para o desenvolvimento da percepção. Eduardo e Thiago, por exemplo, mencionaram certas estratégias de improvisação, no instrumento e na voz, que foram sinalizadas como positivas para o desenvolvimento de uma consciência melódica e harmônica:

Eduardo: Eu faço isso muito sozinho, assim. Cantando... Você tá lá com o violão e fica cutucando a corda pra ver qual que é qual.

Thiago: É, eu gosto, por exemplo, de **improvisar tentando cantar a nota** antes. Pra essa questão de passar o que tá aqui [aponta para a cabeça] pra

técnica [aponta para o violão]. É o meu jeito de treinar isso, mas, assim... nunca treinei em escola.

Eduardo: Eu sempre tive mania de ficar fazendo *backing vocal* em cima das músicas. **Acho que todo mundo tem pequenos hobbies, que envolvem você cantar as notas, sem querer.** Eu faço isso no carro, quando eu tô dirigindo.

### 3.2.2. Fazer música em grupo

Outro aspecto importante em relação ao desenvolvimento da percepção através da prática, ressaltado pelos alunos, foi a dimensão coletiva do fazer musical. Contrapondo-se às aulas particulares, geralmente individuais, Eduardo e Ricardo afirmaram que “o ouvido foi treinando cada vez mais” por meio de tocar em grupo.

Ricardo: Nas aulas individuais, particulares, eu não tinha muita coisa voltada pra percepção. **Banda acho que foi o melhor pra mim, em termos de percepção.** Sempre toquei em várias bandas, em **vários estilos de banda.** Agora eu tô tocando flauta, mas acho que **o piano me deu uma boa noção de harmonia também.**

No comentário de Eduardo, a seguir, o aluno argumenta que o contexto de uma banda estimula o músico a “pensar de forma mais musical”, como o oposto de “individual”, contribuindo para desenvolver sua noção do “som total” dos instrumentos, e do grupo como um todo.

Eduardo: Desde 2003, eu já tinha uma banda e aí, **na banda, o ouvido foi treinando cada vez mais.** [...] [É importante] **Conviver com outros músicos sempre.** Ter que se preocupar com o resultado final da banda. [...] Você acaba mudando seus interesses por causa da banda e começa a pensar de forma mais musical e menos individual, assim.

De forma geral, os aspectos pontuados pelos alunos como mais relevantes para o desenvolvimento de seus processos de percepção musical – tocar de ouvido e fazer música em grupo – têm semelhança com aqueles levantados por Feichas (2006), no contexto da Escola de Música da UFRJ. Três professores entrevistados pela pesquisadora (dois de percepção musical e um de composição) afirmaram que os alunos cujas formações advêm da música popular, em comparação àqueles da música clássica, apresentam uma escuta e habilidades auditivas mais desenvolvidas, relacionada à memória e ao ouvido harmônico, não tendo

necessidade de ler as melodias ou harmonias para interpretá-las. Suas posturas valorizam a criatividade, liberdade e conhecimento de músicas em estilos mais amplos e variados e a percepção, desenvolvida de forma mais intuitiva, está associada ao corpo, não tendo sido desenvolvida a partir de atividades de leitura e escrita, como na aprendizagem tradicional. Tais opiniões dos professores são compartilhadas também por alunos da EMUFRJ, com formações anteriores predominantemente clássicas e também pelos que vêm da música popular (FEICHAS, 2006, p. 157-58).

Da mesma forma, as habilidades e conhecimentos considerados mais importantes pelos alunos com experiências predominantemente informais, na pesquisa de Feichas, envolve o conhecimento auditivo, as atitudes criativas (composição e improvisação) e o fazer musical em conjunto, que permite compartilhar experiências através da interação com outros músicos, paralelamente ao desenvolvimento de autoconsciência e senso crítico sobre suas próprias habilidades expressivas e conceituais (FEICHAS, 2006, p. 90-96) – aspectos similares àqueles pontuados pelos alunos desta pesquisa.

### 3.3. Expectativas sobre as aulas de percepção na universidade

As expectativas dos alunos em relação às aulas de percepção musical têm relações diretas com as experiências que vivenciaram anteriormente – formal e informalmente – e seus discursos acerca de uma aula ideal de percepção surgiram muitas vezes ao lado da identificação de aspectos positivos e negativos em vivências anteriores, e dos impactos dessas aprendizagens sobre suas práticas musicais.

Por outro lado, suas concepções de aulas de percepção musical estão vinculadas também às competências que acreditam ser indispensáveis para a prática musical. Nos questionários, em resposta à pergunta “Que habilidades e conhecimentos musicais você mais valoriza em um músico?”, a maior parte dos alunos citou habilidades relacionadas às práticas de tocar de ouvido: “criação”, “improvisação”, “composição”, “ter um bom ouvido”, “harmonia” (no sentido do conhecimento prático, em atos de performance). Em menor número, alguns alunos

citaram a capacidade de leitura (Cláudio, Ricardo, Pablo e Márcio), sendo que Márcio mencionou ainda “leitura à primeira vista”. Cláudio foi o único que afirmou explicitamente a importância dos conhecimentos da teoria musical:

No improviso, completa consciência do que está tocando de maneira geral, ter um ouvido bom, que identifica funções harmônicas, **além de ter uma base de teoria musical.** (Cláudio)

Outras características mencionadas pelos alunos estão relacionadas à expressividade, como “feeling” (Daniel), “leveza, soltura” (Marcos), “expressividade e sensibilidade” (Carla) e “sensibilidade” (Marília). Outros alunos definiram competências e características mais amplas, além do que é específico do fazer musical:

Criatividade, ausência de preconceito, procura pelo belo e não pelo complexo sem razão, determinação, foco, personalidade pra valorizar o individualismo e humildade para ouvir os outros e para aprender (Eduardo)

[...] senso crítico, percepção da própria performance, [...] influências extramusicais. (Marcos)

Mente aberta, flexível, determinação, [...] conhecimentos mais abrangentes possíveis. Organização para estudo. (Júlio)

No questionário, enderecei aos alunos ainda a seguinte questão: “De que habilidades e conhecimentos você sente falta e gostaria de adquirir?”. Suas respostas se dividiram em duas posições. O primeiro tipo de respostas incluiu:

Percepção musical. (Márcio)

Percepção melódica e harmônica. [...] (Pablo)

Agilidade para a leitura à primeira vista na partitura. (Carla)

Percepção, teoria. (José)

Escuta harmônica e melódica. (Fred)

Leitura mais fluente. (Cláudio)

Outro grupo destacou habilidades do terreno da improvisação e criação:

Habilidade de improvisar com mais expressividade e musicalidade, ouvido harmônico. (Júlio)

Desenvoltura em improvisação. (Marília)

Compor mais. (Thiago)

[...] Habilidade de composição. (Pablo)

Capacidade de improvisar e compor. (Ricardo)

Conhecimento profundo e quase inconsciente de harmonia funcional, técnica em outros instrumentos. (Eduardo)

De alguma forma, posições bipolares como estas se refletiram, no decorrer das sessões de grupo focal, em posicionamentos que enfatizam teoria ou prática, objetividade e subjetividade e contra ou a favor da diversidade de estilos e perfis de alunos desejados, na aula de percepção. Tais categorias serão examinadas a seguir.

### 3.3.1. Teoria e prática

Nos grupos focais, os alunos se dividiram em dois posicionamentos, no que se refere à ênfase em teoria ou prática na aula de percepção. Ao ser perguntado acerca dos impactos das aulas sobre sua vida musical, por exemplo, Eduardo afirmou que elas tiveram poucas influências diretamente, o que estaria relacionado a um ensino abstrato e teórico.

Eduardo: As aulas tiveram poucas influências, diretamente. Geralmente é o contrário comigo: eu preciso de alguma coisa e aí, quando eu tô vendo a aula, aquilo me chama a atenção. Mas geralmente [as aulas] mais práticas influenciam mais. [...] **Quanto mais a aula te obrigar a fazer parte dela de forma física, mais você vai absorver com aquilo ali.**

Em contraposição ao modelo abstrato – e em sintonia com o que propõem diversos autores no campo da educação musical – Eduardo propõe que as aulas se baseiem em atividades que envolvam o corpo. Como exemplo de aulas mais interessantes e mobilizadoras, o aluno cita um curso de rítmica que fez em anos anteriores:

Eduardo: Engraçado que a área rítmica costuma fazer mais comigo. Eu fiz treinamento rítmico na Escola X, entrei na primeira turma. **É uma aula que naturalmente te obriga a fazer parte dela:** você tem que levantar, balançar

a perna, bater palma junto. [...] Eu fiquei com uma independência danada depois, sacou? Pra perceber também.

Também Pablo destacou a dimensão prática:

Pablo: Eu acho que **a aula tem que ser essencialmente prática**. Não adianta ficar aprendendo só a teoria. Tem que **aplicar** mesmo, escutar, **direcionar a pessoa... educar mesmo o ouvido**. Eu acho que uma coisa essencial com o que a gente trabalha é a percepção, então você tem que **trabalhar o perceber**. Vamos fazer mais solfejo, mais ditado, escutar esse trecho aqui e falar a respeito. Porque eu tive muito isso pra fazer prova aqui.

Em sua fala, no entanto, ao mencionar que a aula deve “direcionar a pessoa... educar mesmo o ouvido” e “trabalhar o perceber”, destacando que, em sua opinião, poderia haver mais solfejos e ditados, Pablo enfatiza uma dimensão prática que está relacionada, no conjunto das discussões, à ideia de “aplicar” os conhecimentos teóricos formais na direção da aquisição de uma escuta “correta”, como abordado anteriormente na discussão sobre os impactos das aprendizagens formais sobre as práticas musicais dos alunos<sup>111</sup>.

Alguns estudantes afirmaram também que a tarefa mais importante do professor é incentivar os trabalhos criativos, juntamente com outras habilidades mais tradicionalmente associadas à percepção (solfejo e ditado).

Júlio: Eu acho que a gente tem que ter **essas coisas do solfejo**: sentar, treinar, ouvir, escuta harmônica, essa coisa meio didática, da leitura... Mas eu acho que **o mais importante é o trabalho criativo**. Pra mim, isso é **o que mais fez falta nas escolas em que eu estudei**. Muitas vezes o aluno passa o semestre inteiro, e chega num momento em que sabe escrever, sabe tudo, mas não teve aquele trabalho criativo. [...] **Desde o início, tem que criar**.

A conexão da prática com a criação musical é também estabelecida por Eduardo:

Eduardo: Eu acho que o **ensino criativo** é fundamental pra você realmente absorver aquilo ali, sabe? **Você põe aquilo ali em prática**. ‘Faça uma música, assim, assado!’. Aí você realmente absorve uma teoria. Eu acho que é muito mais fácil desse jeito do que tendo que **decorar** um negocinho e depois pôr em prática num ditado, no outro dia.

---

<sup>111</sup> Cf. item 3.1.1.3, Significados unívocos como base para julgamentos absolutos, p. 111.

Carla, ao longo das discussões nos grupos focais, também afirmou que as aulas de teoria e percepção musical, como as de harmonia, devem estar preocupadas com a prática musical, tornando-se destituídas de significação se não for possível “aplicar isso no seu instrumento”, e que a articulação entre os conteúdos do “papel” e a prática deve se fazer sempre presente em um curso superior de música, de forma geral:

Carla: Eu não tô aqui só pra poder aprender como é que é o arranjo tal, a escala tal... Eu tô aqui pra **pegar isso e adicionar na minha prática**, entendeu?

Para Thiago, a escrita musical deve ser desenvolvida a partir de elementos vivenciados anteriormente, e, portanto, já conhecidos:

Thiago: Quando você entende o som, ele já tá na sua cabeça. **É mais fácil pegar o que você conhece** (gostando ou não) e aprender como que escreve, do que você **aprender a decifrar ele**. Quando você for decifrar um outro, você já tem muito mais bagagem de assimilação, de intervalo.

A ideia de “decifrar”, no contexto da fala de Thiago, estaria relacionada à utilização de fragmentos de músicas não conhecidas, ou de exemplos artificiais, sendo mais difícil e contribuindo para desmotivar o aluno em seu processo de aprendizagem. Da mesma forma, Eduardo afirma que a motivação é imprescindível, e fortemente relacionada à vontade pessoal de “pôr em prática”:

Eduardo: Eu já percebi que eu não aprendo muito com a aula. Eu acho a aula legal, na hora, mas **só aprendo quando de repente me dá vontade de pegar aquilo em casa** e começar a ler compulsivamente e entender direitinho como que é, **porque alguma coisa me obriga a pôr em prática**, entendeu? Não é por estudar pra prova...

No entanto, na direção contrária – ou seja, mais do que aprendendo “porque alguma coisa” lhe “obriga a pôr em prática” – Eduardo citou um exemplo em que afirmava aplicar na banda coisas que aprendeu nas aulas teóricas:

Eduardo: **Eu sempre aprendi melhor pondo em prática**. Se eu aprendia uma coisa, eu levava pra banda e usava no mesmo ensaio, na mesma semana, num arranjo nosso.



De toda forma, para Eduardo, é a motivação, os interesses que se “dão assim, sem uma explicação, de repente”, que propulsionam sua aprendizagem musical, o que está em sintonia com o que aponta Green (2002) acerca das aprendizagens dos músicos populares, cujas motivações e o prazer de fazer música os mobilizam a superar dificuldades técnicas encontradas.

Em relação ao que deveria ser evitado em uma aula de percepção, alguns alunos citaram, nos questionários, aspectos referentes à teoria, regras e tabus:

Foco na linguagem escrita **sem antes desenvolver o ouvido**. (Marília)

**Tabus. Exagero** em qualquer aspecto, dinâmicas demais, ditados demais, etc... (Eduardo)

**Regras, limitações, exercícios mecânicos**. (Marcos)

**Esquecimento da questão da sensibilidade auditiva**, da prática de ouvir e reconhecer aspectos musicais, afinal, considero isto extremamente importante. (Carla)

Fred afirmou ainda que deveria ser evitada, em uma aula de percepção, a

Repetição de solfejos e outras atividades que os alunos podem fazer em casa e o professor tem pouco a contribuir ou tem menos a contribuir que em outras atividades. (Fred)

Sua preocupação se assemelha a de Pratt (1998, p. 4), que afirma que o professor pode “[...] abordar a percepção de altura e duração através de ditados fora do tempo limitado da sala de aula”<sup>112</sup>, e que “[...] essas habilidades podem ser desenvolvidas [pelos alunos] [...] sem consumir a preciosa hora semanal, em maior ou menor parte dedicada ao treinamento auditivo”<sup>113</sup>. Pratt (1998, p. 4) afirma ainda que “Embora alguma orientação seja importante [...] os alunos podem realmente encontrar materiais por si próprios.”<sup>114</sup>

Em relação à conexão da teoria com a prática instrumental, questionei aos alunos se a *presença de instrumentos musicais variados na aula* (até mesmo trazidos pelos alunos) seria interessante. Alguns concordaram em sua presença

---

<sup>112</sup> “[...] to take the perception of pitch and duration through dictations out of limited classroom time”.

<sup>113</sup> “such skills can be developed [...] without eating into the precious weekly hour, perhaps more, perhaps less, allocated to aural training”.

<sup>114</sup> “Although some guidance is valuable [...] students can actually find materials for themselves”.

eventual e outros acharam que isso fugiria dos objetivos da aula de percepção (que consistiria em “fortalecer” o “ouvido”, adquirindo independência do instrumento nas atividades de escrita musical). Ricardo, ao contrário, destacou que atividades envolvendo instrumentos musicais poderiam fazer parte de um trabalho de percepção musical, na medida em que contribuiriam para o aprimoramento de uma habilidade necessária à prática musical coletiva: perceber melhor os sons dos instrumentos dos outros, e não apenas do seu próprio instrumento, aproximando a aula de uma circunstância musical real.

Eduardo: A gente não precisa não... Lá é a hora de você **criar independência mesmo do instrumento**. Eu tiro tudo com o violão na mão. Mas a hora que eu tenho pra criar independência do meu violão, pra realmente **escutar com o ouvido e não com a mão**, é ali.

Ricardo: Legal que uma coisa é tocar sozinho e ouvir o seu instrumento, mas tem essa questão de **tocar, ouvir o seu instrumento, o instrumento dele, dela...** Acho que esse lado realmente é **importante: faz falta**, eu acho. E pode ter na aula de percepção também.

Nos questionários, em resposta à pergunta “Em sua opinião, o que deve ser trabalhado em uma aula de percepção musical na universidade?”, vários alunos responderam que a aula de percepção deveria buscar desenvolver várias dimensões da experiência musical relacionadas à prática, combinadas com atividades mais tradicionais (como solfejos e ditados).

Principalmente, **o desenvolvimento auditivo e a coordenação motora**. Acho a leitura muito importante, mas para mim pode ser um **processo secundário**. (Marília)

**Ampliação de horizontes** através da escuta de qualquer música possível ou impossível, composição. (Marcos)

[...] **Incentivar a composição**. (Daniel)

Transposição, ditados, criação, apreciação musical, **discussões a respeito das características específicas de gêneros distintos e vivências em conjunto**. (Pablo)

**Sensibilidade para perceber diversos aspectos musicais**. Estudo de leitura, ditado e solfejo. (Carla)

**Músicas diversas, que instiguem interesse nos alunos**. Questões diversas em que o professor julgue poder acrescentar algo ao trabalhá-las com os alunos. (Fred)

[...] **Criatividade!! Criar com o que acabou de aprender**. (Júlio)

Acho que de tudo um pouco, ritmo, harmonia, melodias **enfatizando a absorção disso pelo corpo.** (Eduardo)

Tendo em vista que, para os alunos investigados nesta pesquisa, a percepção do músico não se desenvolve apenas na aula, mas também através de variadas práticas – como tocando de ouvido, tirando músicas, tocando em situações-limite, improvisando vocalmente – era de se esperar que o ensino de teoria e percepção musical proposto por todos envolvesse outras atividades para além de solfejos e ditados.

No entanto, nem todos os alunos ressaltaram a dimensão prática no trabalho pedagógico, e vários deles demonstraram uma ideia das aulas de percepção musical como um espaço para o desenvolvimento de uma compreensão teórica mais refinada de estruturas, “elementos” musicais (por exemplo, “compasso, escala, timbres, intervalos”). Muitas das respostas desses alunos, nos questionários, não mencionaram questões relacionadas a outras dimensões da experiência musical: por exemplo, gosto ou estilo, ou ainda aspectos que seriam da dimensão dos significados delineados pela música, enfatizando, em grande parte, o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita e discriminatório-analíticas:

**Ouvir e transcrever**, as ações combinadas e o **solfejo**, além dos **ditados** melódicos e harmônicos. (Márcio)

Percepção rítmica, melódica e harmônica, **análise, escrita.** (José)

A capacidade de entender a estrutura da música. Desenvolvimento rítmico e de solfejo. [...] (Daniel)

Ritmo, dinâmica, percepção melódica, harmonia e ambas juntas (intervalos na melodia em relação aos acordes). (Thiago)

Muita dinâmica para **desenvolvimento da percepção melódica, harmônica e rítmica.** (Ricardo)

**Identificar bem as funções harmônicas**, desenvolver uma leitura melhor, aperfeiçoar a escuta musical, **reconhecer** padrões melódicos e rítmicos. (Cláudio)

Ao definir como seria uma aula de percepção ideal, Márcio afirmou:

Márcio: Eu acho que o objetivo da aula de percepção seria tentar **simular uma vivência de uma banda.**

Logo depois, no entanto, ao explicitar as características dessa aula ideal Márcio mencionou – além de tocar de ouvido, cantar e escutar músicas – uma outra habilidade não citada pelos alunos como essencial no contexto de suas práticas em conjunto: o desenvolvimento da “leitura”, pois o músico “tem que aprender a se comunicar”.

Márcio: Pra mim, a aula de percepção bacana teria alguns exercícios práticos pra desenvolver o ouvido **junto com a leitura**, né?

Thiago concorda com Márcio, comparando o conhecimento da notação às habilidades de leitura e escrita na linguagem verbal:

Thiago: Eu também acho que tem que ser os dois. É uma **linguagem, igual a escrever**, né? [...] Eu acho que esse caminho não precisa ser outro. Pode ser as duas coisas ao mesmo tempo. Não dá pra abandonar certas questões da percepção não.

Da mesma forma, Marília atribui grande importância ao solfejo:

Marília: Eu não to falando que as pessoas são ruins, assim, porque elas não estudam teoria. Não é nada disso não, sabe? **Mas eu acho esse negócio de solfejo importantíssimo**. Eu acho que tem uma grande lacuna. [...] A partir do momento em que você tem os elementos incorporados, é muito mais simples **você arrumar a linguagem direitinho**.

Eduardo: **Se a pessoa quiser**.

Thiago: Você dá nome a uma coisa que você já sabe.

Para alguns alunos, como José, Márcio e Cláudio, a disciplina *Percepção Musical* e a própria universidade constituem-se em lugares, por excelência, em que o músico vai aprender a teoria, de forma objetiva e neutra. Cláudio expôs categoricamente suas expectativas acerca do curso superior, fortemente relacionadas a atividades acadêmicas.

Cláudio: A importância do ensino formal pra mim é: **escrever arranjos, dar aula, falar sobre teoria, produzir um artigo**. Isso pra mim é o essencial. [...] Eu acho que, pra **questão prática, não é o melhor caminho** você se ancorar aqui na UFMG.

Márcio afirmou também, nos grupos focais, que o curso não deveria enfatizar tanto as disciplinas teóricas relacionadas à história e cultura.

Márcio: Por exemplo, ter uma aula de prática de conjunto, eu acho que vale muito mais do que você **perder tempo com outras matérias**.

Para todos os alunos, de forma geral, o peso no currículo das outras disciplinas, relacionadas a uma formação cultural mais ampla, em contraposição às disciplinas práticas, deveria ser menor.

Eduardo: Eu acho o curso excelente. Eu acho que **é bom ter uma pequena carga de teoria, de cultura**, essas coisas, **por mais que a gente não goste tanto**. Mas a maior parte é bem música, e a faculdade tá ensinando bem.

Márcio, em resposta a uma questão sobre o que deveria ser evitado em uma aula de percepção na universidade, afirmou:

Márcio: O estudo **histórico** da música.

De forma geral, sua visão expressa, embora com maior ênfase, uma opinião dos estudantes, de forma geral, que apontam que, pelo pouco tempo alocado no currículo, a disciplina *Percepção Musical* não deveria se constituir em mais um espaço para discussões amplas como as realizadas em outras disciplinas.

De forma geral, todos os alunos demonstraram uma compreensão de que a aquisição de habilidades de leitura e escrita musical deve ser um dos objetivos mais importantes da aula de percepção – divergindo no que consideram que deve ser trabalhado *além disso*. No sentido mais geral, eles expressam uma concepção amplamente disseminada na educação formal, já que a adoção de formas de representação visual (convencionais ou não) no processo de educação musical é considerada muito importante pela maior parte dos educadores, no Brasil, como aponta Fernandes (1998, p. 56), inclusive no contexto da educação básica, como também afirma Souza (2004, p. 215).

A maior parte dos pesquisadores e educadores, no entanto, propõem enfaticamente que o ensino de teoria musical deve ser articulado sempre com a prática musical, conforme já defendia Martins (1985), para quem “Não há dúvida de que muito da hostilidade ao ensino de teoria vem do fato de que se ensina tal conteúdo através de verbalismos vazios, desvinculados de qualquer experiência e significância musicais” (MARTINS, 1985, p. 31-32).

Na verdade, a atribuição de importância às vivências musicais em um processo pedagógico-musical não é recente. Há décadas, as propostas pedagógico-musicais conhecidas como “métodos ativos” – influenciados pela corrente pedagógica escolanovista, e desenvolvidos na primeira metade do século XX por Dalcroze, Orff, Kodály, Suzuki e também no Brasil, por Sá Pereira e Liddy Mignone, entre muitos outros – já consideravam que o fazer musical (isto é, a vivência) deve preceder a leitura e escrita musical, propondo a utilização muitas vezes de formas alternativas de notação – como nas oficinas de música descritas por Fernandes (1998, p. 52-54). Também contribuíram para uma tal concepção as abordagens que enfatizam a escuta e a criatividade, como as propostas de Edgard Willems, Violeta de Gainza, John Paynter e R. Murray Schafer, para citar apenas alguns dos mais difundidos no Brasil.

Recentemente, entre as concepções mais influentes no Brasil que visam a oferecer alternativas ao ensino tradicional, Swanwick (2003, p. 69) pontua que “a sequência de procedimentos mais efetiva é: ouvir, articular, depois ler e escrever”. Contrapondo-se à necessidade da utilização da escrita musical convencional em uma etapa posterior (praticada em muitos métodos ativos), o autor discorda “[...] que a capacidade de ler e escrever seja o objetivo final da educação musical; é, simplesmente, um meio para um fim, quando estamos trabalhando com *algumas* músicas. Muitas vezes essa capacidade é *desnecessária*” (SWANWICK, 2003, p. 69, grifos nossos). O autor utiliza exemplos de músicos de outras culturas diferentes das tradições clássicas (como o jazz, a música indiana, o rock ou a capoeira) que “[...] têm muito para ensinar sobre as virtudes de tocar ‘de ouvido’, sobre as possibilidades de ampliação da memória e da improvisação coletiva” (SWANWICK, 2003, p. 69).

Swanwick argumenta ainda a favor da centralidade das atividades de composição, execução e apreciação, como as mais relevantes no processo pedagógico-musical, definindo a aquisição de técnica e os estudos de literatura (em que estão inseridos os conhecimentos da notação musical) como atividades “secundárias” – concepção sintetizada em seu bem conhecido modelo “CLASP” (SWANWICK, 2003, p. 70). Gordon (2000), da mesma forma, comenta que tal como a fala se desenvolveu antes da escrita o som da música existiu bem antes da notação ter se desenvolvido e, portanto, “[...] é insensato ensinar notação e teoria musical em vez de ensinar a escutar com compreensão e pensar musicalmente,

porque aprender coisas sobre música não é o mesmo que aprender música” (GORDON, 2000, p. 56).

Também em relação ao ensino da percepção musical, no Brasil, há várias pesquisadores e educadores que propõem novas abordagens didáticas para a aula de percepção musical, ampliando sua abrangência, para além de ler e escrever música, e contemplando também as dimensões de ouvir, criar e interpretar. Entre eles, para citar apenas alguns exemplos de trabalhos recentes que aliam pesquisa a proposições didáticas, se incluem: Bernardes (2000), França (2003), a abordagem contextualizada em gêneros musicais brasileiros (choro, bossa nova e samba) desenvolvida por Bhering (2003) e Ciavatta (2009), o qual relaciona movimentos corporais à leitura rítmica, baseando-se no conceito de “mapeamento temporal”.

Em contraposição à “[...] metodologia que separa e trabalha os elementos musicais antes de percebê-los integralmente no todo” e que “[...] sem se dar conta de suas relações deforma a música, o músico e compromete seu aprendizado em vários níveis” (BERNARDES, 2000, p. 75), Bernardes propõe, tendo por base as concepções de Hans-Joachim Koellreutter sobre música, linguagem musical e percepção musical, partir do todo, da percepção global, com base no tripé *ouvir, criar e interpretar*, com base em procedimentos como análise auditiva, elaboração de uma *audiopartitura* (forma alternativa de escrita musical), criação e execução.

Entre as dissertações mais recentes, na literatura nacional, que buscam compreender a importância da construção social do conhecimento nas aulas, tradicionalmente focadas no indivíduo, Barbosa (2005, 2009) parte da hipótese de que “o modo como tem sido entendida a percepção musical [...] não contribui verdadeiramente para a *compreensão da obra musical*, o que consideramos seja o ponto chave para um bom desempenho em música, seja como instrumentista, cantor ou mesmo ouvinte” (BARBOSA, 2009). A autora busca relacionar as teorias da psicologia e filosofia da linguagem de Lev S. Vygotski e Mikhail M. Bakhtin, dentre outros, à discussão da disciplina percepção musical, com foco na “questão da historicidade do desenvolvimento humano e na atividade como móvel desse desenvolvimento” (BARBOSA, 2009). Retomando as ideias centrais de Vygotski, Barbosa considera que

[...] a atividade mental estrutura-se a partir do exterior, através do signo (palavra, desenho, música etc.), no âmbito das relações sociais. E todo signo é ideológico e marcadamente social e histórico – quer dizer, possui

características peculiares ao grupo social e à época em que foi criado. Essa perspectiva teórica permite entender o aprendizado musical (e no seu bojo a percepção musical) como algo que não pode acontecer fora de processos sociais de interação e fora de um contato intenso e sistemático com as obras musicais. (BARBOSA, 2009)

Por sua vez, Grossi e Montandon (2005), fundamentando-se no “aprendizado por competências”, contrapõem-se à centralidade no conteúdo e na informação, direcionando o trabalho para o desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas a partir da transformação de conhecimentos já adquiridos (GROSSI e MONTANDON, 2005, p. 124). As autoras destacam ainda que um dos primeiros problemas no planejamento, do ponto de vista do professor, se relaciona ao “confronto entre o conhecimento adquirido e a aplicabilidade dos princípios músico-educacionais propostos”. Para elas, é preciso assumir assim que “muitos dos conceitos aprendidos e, até então tidos como inquestionáveis, precisam ser reconstruídos, reaprendidos para a prática do ensino e aprendizagem da grafia musical” (GROSSI e MONTANDON, 2005, p. 124). A trajetória de construção de um conceito inclui ainda:

[...] considerações quanto aos conhecimentos anteriores necessários [...] à aprendizagem do conceito principal, aos conceitos correlatos, às estruturas cognitivas necessárias ao processo, às atividades que seriam utilizadas e às habilidades musicais envolvidas. (GROSSI e MONTANDON, 2005, p. 125)

Tais teorias possuem reflexos importantes na maneira como vários alunos concebem o ensino de música, como parte de uma mudança gradual nas concepções pedagógicas que vivenciaram – para além da educação musical, inclusive – mas seus pressupostos, como vimos, não são consensuais entre os alunos.

### 3.3.2. *Objetividade e subjetividade*

Outro tema recorrente nos grupos focais, a discussão entre *objetividade* e *subjetividade* nas aulas de música, opôs alunos em dois grupos. Embora todos tenham pontuado que a emoção é uma dimensão importante da *experiência*



*musical*, eles divergiram em relação a sua presença na aula de percepção – ou de forma mais geral, no próprio espaço acadêmico.

De um lado, alguns estudantes defenderam que as aulas abordassem conteúdos mais “objetivos” e “racionais”, evitando questões ditas “subjetivas”, que, para alguns alunos, seriam, na verdade, de ordem irredutivelmente pessoal; no polo contrário, outros alunos demonstraram acreditar que o contexto pedagógico, em geral, deveria proporcionar um espaço para que se abordasse, além de questões “técnicas”, aspectos mais subjetivos da experiência musical (por exemplo, relacionados à emoção ou às preferências musicais).

José: Eu acho que quando você tá num ambiente de sala de aula, você tem que ser um pouco mais didático, **um pouco mais científico**. [...] Dentro da sala de aula, é perfeitamente cabível você **deixar a emoção, o sentimento, a interpretação, tudo de lado**, e se concentrar numa **coisa mais científica que é o que você pode passar pros outros**, entendeu? Ele [o professor D] não vai te dar uma aula de como ter emoção pra tocar. Ele vai te dar uma aula de harmonia.

Carla: Mas dá pra **incentivar**, sim.

José: Claro que pode... você ouvindo ele [o Professor D], você vai absorver muita coisa. Mas você tá indo na aula principalmente pra ter a aula da **parte matemática da harmonia**, mesmo, pra entender. Pelo menos, no meu ver, é isso.

Eduardo: Eu acho que **tem que ter prática**.

José: Na aula, eu acho mais importante você se **concentrar na parte teórica**.

Ao defender que o professor de percepção deve “se concentrar na parte teórica”, sendo “um pouco mais científico” e “matemático” e, “dentro da sala de aula”, “deixar a emoção, o sentimento, a interpretação, tudo de lado”, José demonstra, com outras palavras, a mesma compreensão de Cláudio, que foi enfático em apontar que a aula não deveria dar espaço para sensações “abstratas” e interpretações subjetivas. Estas seriam irredutivelmente de ordem “pessoal”, e portanto desinteressantes ao contexto acadêmico – em sua visão, “científico” e “racional”.

Cláudio: Eu acho que fica **difícil misturar** essa coisa que alguns tentam fazer de **tal nota causar essa sensação**... Pra mim, **é muito abstrato**, entendeu? ‘Essa nota tá tenso’ e tal. Acho muito **questão cultural, e muito abstrata**. Pra mim, são coisas que não se misturam muito, na verdade, no ensino formal.

Cláudio relata um exemplo de aula em que alunos de outra habilitação (musicoterapia) se expressaram sobre a música de uma maneira predominantemente subjetiva, em uma atividade de apreciação musical. A ironia no tom de voz utilizado por Cláudio para descrever as imagens evocadas por outros alunos contribuiu para enfatizar, no grupo focal, que o único aspecto relevante no trecho escutado era a identificação de que a música “tinha uma nota só, só que em várias oitavas”.

Cláudio: A primeira aula que a gente fez, com a Professora B, rolou muita gente falando dessa parte, sabe? Ela mostrou uma música do Ligeti, que **tinha uma nota só, só que em várias oitavas** e tal. **A professora perguntou: ‘O que vocês perceberam, gente?’** Aí eu saquei: ‘Nossa, uma nota só, em várias oitavas’. Aí a galera: ‘Ah, eu senti a felicidade! Eu senti que eu estava entrando num sítio, assim, do meu pai’. [...] **Eu não quero esse negócio de: ‘Ah, essa parte é muito brilhante, essa parte é meio escura, esse negócio fechado’.** [...] Coisas assim são de **muito menor importância**, pra mim.

Cláudio, nos questionários, afirmou ainda que deveria ser evitado, em uma aula de percepção:

Dar um **caráter muito subjetivo** (amplo, vago) à análise musical, com linguagem sinestésica pouco específica, metafórica (expressões como escuro, sem cor, pouco brilho, etc.). (Cláudio)

Na opinião de Júlio, Cláudio tem uma visão mais “científica” e “racional”, talvez pelo fato de já ter cursado parte de uma graduação em física. Embora concordando com seu colega, Júlio reforça que a “música tá sempre aliada a um sentimento”, pois “não tem jeito de você ouvir e não sentir nada”, destacando que um ponto interessante desse tipo de exercício é mostrar que “cada um, às vezes, fala numa coisa, numa aula assim” – o que aponta na direção de se contemplar a diversidade e subjetividade na escuta de música. Para o aluno, no entanto, “esse aspecto [...] não acrescenta nada musicalmente. Ainda mais num curso de bacharelado”, sendo “irrelevante você discutir numa sala de aula, porque é pessoal pra cada um”.

Para Pablo e Júlio, a utilização de imagens subjetivas seria, assim, resultado do pouco conhecimento formal, isto é, da incapacidade de “dar nomes” aos elementos musicais.

Pablo: Eu acho que acaba que **é um jeito que eles [os alunos de musicoterapia] têm, assim, pelo fato da maioria ali ter menos vivência com teoria**, e tudo o mais.

Júlio: **A gente sabe dar nome, né?** 'O cara usou uma dominante'.

Pablo: E eles falam: 'Eu fiquei um pouco tenso nessa hora', sacou? Eu acho que é um lance de **colocar em palavras o que o cara sentiu**. Só que eu acho também que, **na aula, não cabe muito**.

Cláudio: **A aula de percepção não é falar o que sentiu...**

Entre todos os estudantes, José, Cláudio e Márcio foram aqueles que manifestaram com maior intensidade que a aula não deveria dar espaço para sensações e interpretações subjetivas, coisas “de muito menor importância”. Suas ideias são contrárias, no entanto, à literatura mais recente que discute a escuta musical de um ponto de vista da psicologia e da sociologia. Grossi (1999, p. 148), por exemplo, defende, no contexto de atividades de apreciação musical, que se contemplem os diferentes componentes ou categorias de respostas musicais, para além somente dos “materiais”:

Os tipos de questões incluídas devem ser variados, e não consistir apenas em perguntas de múltipla escolha (do tipo certo/errado), mas também em tarefas em que os alunos sejam solicitados a completar, descrever, dar a sua opinião e/ou fazer comentários. Assim, a avaliação deve permitir aos estudantes descrever livremente a peça musical completa, “brincar” com a linguagem verbal, incluindo o uso de **metáforas, narrativas** e poemas. Música real deve ser usada do início ao fim, incluindo diferentes estilos (por exemplo, blues, clássico, pop) e música de diferentes períodos (barroco, romântico, contemporâneo).<sup>115</sup> (GROSSI, 1999, p. 151, grifos nossos)

As contribuições da pesquisa de Grossi para as discussões sobre a avaliação da percepção serão retomadas mais à frente.

Semelhantemente a esta corrente de pensamento, alguns alunos, como Carla, Eduardo e Thiago, demonstraram acreditar que o espaço da aula deve sim contemplar aspectos ligados à subjetividade, utilizando como exemplo a apreciação de músicas em que seja possível ter alguma identificação mais pessoal, o que impulsionaria a aprendizagem de outros conhecimentos e habilidades.

---

<sup>115</sup> “The types of questions included should be varied, and not only consist of multiple choice questions (right/wrong type), but also tasks in which students are required to complete, describe, give their opinion, and/or make comments. Hence, assessment ought to allow students to freely describe the whole piece of music, to ‘play’ with verbal language, including the use of metaphors, story-telling and poems. Real music should be used throughout, including different styles (i.e. blues, classical, pop) and music from different periods (i.e. baroque, romantic, contemporary)”.

Thiago: Nossa! A aula da Professora A [de Percepção Musical], em que ela passou a música do Chico [Buarque], aquilo foi massa. Você escuta, busca os detalhes, mas ao mesmo tempo **você tá apreciando demais**. ‘Que bonito isso aí! O que é isso? Escreve pra gente?’, sabe?

Eduardo: Você tá na faculdade de música, é natural que todo mundo vai gostar de **ouvir música**. Então tem que **pôr música pra tocar**... Igual, na aula [de Harmonia aplicada à música jazzística] do Professor D, às vezes você não tá entendendo nada, mas **você senta ali e fica ouvindo ele tocar [piano] e mostrar o que que é... Tá bonito**... você ainda **gosta**, sabe? **Você se envolve com aquilo**, e aquele som ficou na sua cabeça de alguma forma.

Carla advertiu também que a aula deveria valorizar outras dimensões da experiência musical, citando um exemplo em que uma professora de percepção interveio em um exercício de solfejo a quatro vozes, enfatizando maior expressividade.

Carla: É importante essa parte, de **saber passar a musicalidade também**. Igual a Professora A corrigiu a gente. A gente tava solfejando uma música, divididos em soprano, contralto, etc. Todo mundo acertou as notinhas e ela falou: ‘Beleza! vocês acertaram tudo, mas vocês tão cantando assim: ‘Na! Na!’ [canta gritando, mecanicamente]. Prestem atenção na música, no que vocês estão cantando, no que estão fazendo... Vocês estão num coral! E é uma melodia muito bonita. Presta atenção’. O negócio fluiu, assim, ficou lindo depois, sabe? Eu acho que **a aula de percepção visa também, além da teoria matemática mesmo, essa coisa de perceber a musicalidade**... É importante que tenha isso na aula.

Eduardo concorda com Carla a respeito de relacionar os conteúdos e habilidades a um contexto de prática musical, apontando que são os “lampejos, de vez em quando”, enquanto o professor toca no piano, que lembram “que aquilo ali tem um propósito”.

Eduardo: Eu acho que, mesmo na aula que seja estritamente teórica e que você está ali pra aprender, eu acho que você consegue colocar **lampejos, de vez em quando**, pra lembrar que **aquilo ali tem um propósito**, sabe? [...] Se o cara tá mostrando pra gente o que é um II-V-I, ele vai no piano e toca. Mas não simplesmente tocar a cadência. Ele pega uma peça que existe, toca e mostra como é que o cara usou, mas o importante não é nem treinar o ouvido pra reconhecer aquele som, não. É que dessa forma, você entende que aquilo ali tem um propósito, **você continua embarcado na intenção de que você tá aprendendo música pra fazer algo depois**, e não simplesmente pra decorar que II-V-I é legal e pode usar.

Na seguinte passagem, a postura de equilíbrio defendida por Carla e Eduardo se contrapõe às opiniões de José e Cláudio:

José: Mas o **foco** eu acho que tem que ser uma **coisa mais objetiva**, porque senão fica **muito relativo**, fica tudo muito...

Carla: Mas a gente não tá eliminando isso. A gente acha que, além disso, é importante ter essa outra parte, porque em muitos lugares eles valorizam só isso. Eu tô falando que é **importante ter os dois**. É fundamental, se você quiser ser um músico completo.

José: Eu concordo, mas eu acho que essa segunda parte é muito mais uma **questão de vivência, de estar fazendo isso o tempo todo, de estar na noite fazendo isso**.

Ao afirmar que vivenciar dimensões subjetivas da experiência musical – envolvendo expressividade, emoção, associação com imagens – seria “muito mais uma questão de vivência, de estar fazendo isso o tempo todo, de estar na noite fazendo isso”, José delimita claramente o papel da universidade em relação a outros espaços de produção musical, e o tipo de conhecimento que deve ser produzido nas instâncias formais: “objetivo”, “racional”, “científico”, “porque senão fica muito relativo, fica tudo muito...”. Eduardo, no entanto, questionou tal visão:

Eduardo: Mas aí você tá **limitando as possibilidades de um meio acadêmico, que é muito maior** do que o que você tá imaginando, então. Porque **isso pode ser passado aqui dentro, sim**. Eu acho que isso é fundamental. Pra mim, uma escola de música tem que produzir.

Para Márcio, o maior benefício da faculdade está em proporcionar o contato com “professores que podem passar uma teoria pra gente que em poucos lugares a gente encontra”, ressaltando que, embora a aula de percepção possa ter uma parte mais intuitiva, a de harmonia deve ser integralmente dedicada a “passar uma matemática maior e as outras coisas a gente aprende fora daqui”. O seguinte trecho sintetiza finalmente os posicionamentos dicotômicos dos alunos:

José: Concordo com o Márcio. **Interpretação é uma coisa muito subjetiva**, entendeu? O que o professor pode passar que é um **fato** é justamente **a ciência, a teoria mesmo**.

Eduardo: Ué, mas a exatidão não tá presente na música dessa forma, sabe? A **aula teórica tem que ser teórica**, tem que ensinar a teoria de forma objetiva e incisiva, lógico. Só que não pode existir essa regra: **se o cara tá afim de sentar no piano e mostrar aquilo ali, tem que deixar rolar**. A gente **não tá na faculdade de engenharia** aqui. É diferente!

A refutação da ideia de que “a exatidão não tá presente na música dessa forma”, em defesa de uma aula mais diversificada, que incluía, por exemplo, a apreciação musical – inclusive na aula de harmonia – também motivou outro aluno, Ricardo, a afirmar que não se deve entrar no âmbito pessoal, da emoção, atendo-se a “aprender a ouvir e entender o que você tá ouvindo”, “mesmo sem você achar bonito ou não”.

### 3.3.3. *Homogeneidade e heterogeneidade*

Durante as sessões de grupo focal, alguns alunos pontuaram mais explicitamente suas opiniões a respeito da presença da diversidade de estilos e perfis de alunos nas aulas de percepção, destacando aspectos positivos e negativos.

#### 3.3.3.1. *Estilos*

A maior parte dos alunos considerou a *diversidade de estilos musicais*, favorável, em uma aula de música em geral. Em resposta à questão “Em sua opinião, o que deve ser evitado em uma aula de percepção musical na universidade?”, por exemplo, alguns dos entrevistados referiram-se nos questionários a “preconceitos musicais” e “tabus”, devendo-se evitar

Qualquer tipo de preconceito com relação a gêneros musicais específicos, desrespeito com o colega, a falta de paciência e humildade de quem já tem um conhecimento mais sólido com os colegas que ainda não têm muita vivência musical. (Pablo)

A resposta deste aluno advoga a favor do respeito à diversidade nos espaços educativos, entendida de duas formas: *diversidade musical* – manifesta nos diferentes gêneros musicais existentes – mas também *de conhecimento* – manifesta nos diferentes percursos formativos dos alunos (que será abordada no item a seguir). Fred e Marília também demonstraram o receio com preconceitos no campo da música popular:

Fred: **Na música popular**, eu achei que talvez as pessoas fossem ter menos preconceito, mas **é só um formato de preconceito diferente**. Por exemplo: **Eu faço música popular, mas eu faço música popular 'boa'**, porque 'forró' eu não toco. Mas o que é a música popular boa? Não existe! [...] Existe um preconceito sinistro contra quem gosta de outra coisa.

Marília: É porque, nesse bolo aí, **quanto mais europeu o padrão, 'melhor'** [faz sinal de aspas]. É o que as pessoas entendem como bom. [...] Não precisa ser exatamente europeu. Mas, se eu toco *metal* e ele toca *jazz*, ele vai ser visto assim, como: 'ô, velho, o cara toca jazz!' Já você que toca metal: 'ih, revolta, hein?' [...] E você falou: 'forró'. 'Mas você tá na faculdade e estuda forró?' – duvido que alguém não vai te falar isso!

Para José, esse preconceito “extrapola coisas exclusivamente musicais” – o que está relacionado à ideia dos “significados delineados” de Green (2008a, p. 44, 53), citada anteriormente<sup>116</sup>.

José: Esses preconceitos não são exclusivamente musicais. 'Metal', 'jazz'. Você pensa sempre numa imagem, entendeu? Existe um estereótipo. Eu quero entender da onde que vem o preconceito. **Eu falei que extrapola coisas exclusivamente musicais**. É isso o que eu acho.

A reprodução dos preconceitos e das preferências por estilos “consagrados”, nas aulas de percepção musical, foi detectada também por Feichas (2006) na Escola de Música da UFRJ, onde as tentativas de inclusão da música popular nas aulas de percepção restringiam-se a “[...] uma pequena área da música popular brasileira, produzida e consumida pela sociedade atual. Geralmente tende a ser os ‘clássicos’ do samba, choro e MPB e a música de tradição oral<sup>117</sup> (FEICHAS, 2006, p. 57).

Após inúmeras discussões sobre as definições do gosto musical, Carla citou a presença de “boas influências musicais” como relevante para o desenvolvimento composicional ou de interpretação. Tal afirmação gerou intervenções de José e Eduardo, que conduziram Carla a reformular sua afirmação para “coisas diferentes” e “influências diversas”.

Carla: Por exemplo, você tá acostumado a ouvir sempre pop rock. Aí a partir do momento que, à sua influência de pop rock, você adiciona um blues, você mistura aquele negócio e vai enriquecendo, sabe? [...] Eu acho que

<sup>116</sup> Cf. p. 55.

<sup>117</sup> “[...] a small area of Brazilian popular music produced and consumed by current society. Usually it tends to be the ‘classics’ of samba, choro and MPB and música de tradição oral”.

amplia muito a qualidade **quando você amplia a visão**. [...] **Influências diversas**, experimentar vários estilos, tentar misturar... ajuda muito.

Para Pablo, Eduardo e Carla, as referências variadas são úteis para “criar e aumentar seu repertório”, no sentido de “ferramentas”:

Eduardo: Quanto mais repertório você aprende, mais coisas tem na sua cabeça, e mais você vai ter instrumentos, ferramentas...

Em seu comentário citado mais acima<sup>118</sup>, Ricardo destacou ainda que: ter tocado “em vários estilos de banda” contribuiu para o desenvolvimento de sua percepção musical. Júlio, similarmente, afirmou que o conhecimento do *jazz* “mudou a vida”, pois lhe trouxe um “outro conceito” de música. Dentre os novos conhecimentos e habilidades que adquiriu, inicialmente com dificuldade, a partir das vivências do novo estilo, Júlio destacou uma compreensão diferente de harmonia e “a coisa do swing”, totalmente novos em comparação com seu universo musical anterior, “metaleiro, roqueiro, super duro”.

Para além da dimensão que associa o conhecimento musical de variadas produções a recursos extras para o trabalho criativo, pontuada por diversos alunos, Pablo foi o único estudante a mencionar que “abranger o máximo que puder” em termos de “músicas de outras etnias, que a gente não tá acostumado” contribuiu para “engordar o conhecimento num nível cultural” – um objetivo mais amplo da aula de percepção musical.

Pablo: Eu acho que deve, com certeza absoluta, **abranger o máximo que puder**. Eu fiz uma disciplina agora que era voltada pra ritmos, que abordou **músicas de outras etnias, que a gente não tá acostumado: músicas orientais, indianas** e tal. Servem, eu acho, pra adicionar muita coisa, porque **é outra visão, é outro jeito de fazer música**. [...] Umas coisas muito diferentes, que pra gente é bizarro, é esquisito, mas que **pra eles funcionam de um jeito muito natural**. Isso é uma **questão cultural**, também. E, além de **engordar o conhecimento num nível cultural**, é interessante pra você, **eventualmente** acabar **utilizando pra criar e aumentar seu repertório**, dentro de música.

Pablo apontou ainda que a aprendizagem da percepção não restringiu suas preferências musicais, mas, ao contrário, contribuiu para ampliá-las, mencionando

---

<sup>118</sup> Cf. p. 121.



exemplos de aulas de rítmica que proporcionaram atividades práticas e contato com repertórios diversos, como músicas africanas.

Por outro lado, Fred e Márcio enfatizaram que discutir as preferências musicais não é um tema de interesse à aula de percepção, pois frequentemente a discussão se relaciona a afirmar que uma música é “boa” ou “ruim” – uma questão *pessoal*, vinculada ao gosto musical, relativo e *subjetivo*. O critério de *complexidade* estrutural, no entanto, poderia ser avaliado *objetivamente*. Para Márcio, seria possível afirmar, por exemplo, que a música do *congado* (manifestação cultural popular mineira) não é tão complexa quanto, por exemplo, o *jazz*.

Fred: Essa coisa da boa música entra na total subjetividade de cada um. [...] Qual seria a diferença de qualidade de uma música pra outra? Por que um jazz é melhor do que um funk, do que um pagode? Não existe, não tem como você definir, não tem como você falar. **Você pode pegar na questão estrutural, né?** Mas mesmo a questão estrutural não classifica a música como boa ou ruim.

Márcio: Eu acho que a questão de música boa e música ruim é subjetiva. Se uma pessoa falar: ‘eu gosto’, é uma coisa... Agora, por exemplo, se for comparar o funk... Não é que eu tenha preconceito contra o funk não, mas se você pegar uma harmonia de Tom Jobim e uma harmonia de um funk carioca, você vai ver que... **é diferente**. Que o Tom Jobim é muito mais **complexo**... Se gosto ou não, é outra coisa. [...] Mas você querer falar, igual acontece às vezes: ‘ah, não, você tem que achar o congado da mesma forma que você acha o jazz, você tem que achar os dois do mesmo nível...’ Pra mim, o jazz é muito **mais elaborado** que o congado **harmonicamente**, e é essa característica que eu gosto. Se você gosta do congado mais do que o jazz, é uma opção. Mas vamos olhar critérios harmônicos, vamos olhar critérios culturais, vamos olhar critérios melódicos...

Marília, no entanto, questiona a opinião de Márcio afirmando que o critério de complexidade empregado pelo aluno se vincula a um conjunto de valores característicos da música que ele próprio pratica, destacando que certas tradições musicais brasileiras (como o samba, por exemplo) não são vistas como “complexas” porque este conceito, em certos contextos musicais, relaciona-se quase sempre à harmonia – ignorando, por exemplo, a dimensão rítmica da música. No quesito harmônico, o *jazz* é mais valorizado do que o samba ou o *heavy metal*, e os músicos associados ao primeiro estilo, para esta aluna, por consequência, são considerados mais desenvolvidos musicalmente.

Marília: Você puxou um **critério bom pro seu lado**, porque você tem na sua cabeça que **harmonia** é o ‘A’ da música. Se você pensasse no **ritmo**, o critério iria virar para o outro lado. Sacou? O ritmo é uma coisa mais *roots* [das raízes] nossa, que a galera tem mesmo. Se é brasileiro, é dessa forma.

E a harmonia, que é uma coisa que a gente vai aprendendo melhor depois, acabou virando um critério que é muito melhor do que o ritmo, entendeu?

A ênfase de Márcio em reforçar a comparação entre estilos musicais, afirmando sua preferência pelo contraste com aquilo que não gosta – desnudada por Marília como um posicionamento de forma alguma neutro – é característica primeira da própria ideia de gosto, no campo da cultura, tal como se apresenta em uma perspectiva *bourdieusiana*.

Os gostos (ou seja, as preferências manifestadas) são a afirmação prática de uma diferença inevitável. Não é por acaso que, ao serem obrigados a justificarem-se, eles afirmam-se de maneira totalmente negativa, pela recusa oposta a outros gostos: em matéria de gosto, mais que em qualquer outro aspecto, toda determinação é negação, e sem dúvida, os gostos são, antes de tudo, *aversão*, feita de horror ou de intolerância visceral ('dá ânsia de vomitar'), aos outros gostos, aos gostos dos outros. (BOURDIEU, 2008, p. 56)

A comparação estabelecida por Márcio entre o jazz (e a bossa nova, exemplificada pelas harmonias de Tom Jobim) e o congado reforça ainda algo que, para a educação musical, é contundente. O estabelecimento do gosto musical, de fato, parece tão a priori determinado pelos materiais musicais em si, ou melhor, pelos significados que abstraímos deles – os “significados inerentes” (GREEN, 2005, p. 4) – que muitas vezes nos referimos, ao explicar porque gostamos de uma música, um artista ou um gênero em particular, através de termos que se reportam, tão intimamente, às estruturas musicais. Tanto nos músicos de formação clássica quanto nos músicos populares, e mesmo entre “apreciadores” de música, é comum a fala sobre “música de qualidade” ou “boa música”, como categorias absolutas, puramente estéticas, ou desvinculadas de subjetividades entretidas em uma realidade social complexa.

Para encerrar esta sessão, sintetizo afirmando que, no contexto da aula de percepção, estilos diversos são favoráveis para todos os alunos – embora, para alguns, os limites dessa diversidade devam ser considerados tendo em vista critérios de complexidade e originalidade advindos de uma escuta predominantemente analítica, descritos anteriormente<sup>119</sup>. No entanto, as preferências musicais, para a maior parte dos estudantes, devem ser distanciadas da sala de aula de percepção,

---

<sup>119</sup> Cf. p. 102-103.

devendo-se assumir uma postura neutra diante dos conteúdos, em face de seu exacerbado e irreduzível caráter subjetivo, como percebemos previamente na discussão sobre objetividade e subjetividade<sup>120</sup>.

Conforme pontua Bourdieu, “Gostos e cores não se discutem”. No entanto, o autor esclarece que “o motivo não é tanto pelo fato de que, na natureza, há gostos para tudo, mas porque *cada gosto pretende estar baseado na natureza* [...] lançando os outros no escândalo da contranaturalidade” (BOURDIEU, 2008, p. 56, grifos nossos). A crença em uma lógica ou princípio universal (na “natureza das coisas”) norteia e justifica ações e preferências humanas, constituindo-se na base da “violência simbólica”, processo que será abordado mais à frente, quando se discutirá a avaliação da percepção como um mecanismo de exclusão<sup>121</sup>.

### 3.3.3.2. *Perfis de alunos*

A *heterogeneidade dos perfis de alunos* foi outro aspecto destacado por alguns estudantes. De forma geral, “Você conviver com gente diferente”, conforme apontou José, foi apontado como interessante. Para Júlio, a heterogeneidade dos alunos, em termos de habilidades e conhecimentos, foi realmente o que potencializou sua motivação para buscar novas habilidades (reconhecer as funções tonais dos acordes e tensões).

Júlio: O mais legal é **quando você percebe que aquilo é possível**, porque, se você não sabe ainda, você não atina pra estudar. Por exemplo, quando eu tinha dificuldade de tirar música, se eu tivesse visto alguém que consegue, eu já teria começado. Igual aconteceu aqui na aula: a Professora A mandando os acordes e o Cláudio dizendo: ‘Esse aí é o dominante do segundo grau! É a décima terceira!’. E eu pensei: ‘O quê? Como assim?’ E aí comecei a ficar ligado que isso é possível e tô tentando estudar também. Esse ambiente ajuda pra caramba.

No entanto, para Cláudio, o vestibular não foi capaz de “filtrar” os músicos que não tinham “um ouvido bom” e, conseqüentemente, a turma se tornou muito heterogênea em termos de conhecimentos e também de interesses – algo que considera extremamente negativo:

---

<sup>120</sup> Cf. item 3.3.2, Objetividade e subjetividade, p. 134.

<sup>121</sup> Cf. p. 192.

Cláudio: **Tanto em termos de interesse e de nível de conhecimento teórico e prático**, entendeu? Nosso curso, por exemplo, eu acho que devia exigir muito do músico ter um ouvido bom, e **o vestibular não conseguiu filtrar isso bem. Tem gente com um ouvido péssimo**, que não consegue identificar as funções subdominante, dominante, tônica. Fazer ditado às vezes era uma dificuldade...

Pablo assumiu uma posição intermediária na discussão. Apesar de, em sua opinião, “estando na academia” e “vendo o propósito da disciplina”, a heterogeneidade dificultar o planejamento das aulas, sendo ruim tanto para o professor quanto para o aluno, existe um aspecto muito favorável, que envolve “estar em contato com mais gente”, alunos de perfis variados:

Pablo: O cara pode não saber tanto de teoria, mas, na hora de tocar, na hora de ter as idéias, pode ser um excelente músico. Eu acho que, com certeza, **só porque a pessoa não tem um embasamento teórico, não significa que ela não mereça participar da aula.**

A temática da heterogeneidade nos perfis dos alunos, certamente toca em uma corda sensível da educação musical. Como vimos na Introdução<sup>122</sup>, na opinião da maior parte dos professores das IES investigados por Otutumi (2008), a formação anterior dos alunos é considerada insuficiente e os perfis extremamente heterogêneos dificultam o trabalho didático. Ao contrário do que apregoam as concepções mais tradicionais, no entanto, inúmeros autores no campo da educação e da educação musical têm reconhecido que os grupos heterogêneos abrem possibilidades interessantes para um trabalho pedagógico mais democrático e diverso, apesar de aparentarem ser mais difíceis de lidar e mesmo de se conceber em nosso modelo educacional disciplinar. Para Zabala (1998), por exemplo, a existência de níveis, culturas e interesses diferentes é uma realidade, na verdade, em qualquer grupo e forma de ensino e, conforme Feichas (2008, p. 6), uma das necessidades fundamentais nos cursos de graduação que incluem a música popular é exatamente “Investigarmos pedagogias que lidem com a heterogeneidade. Metodologias de ensino não devem ‘moldar’ os alunos numa única forma. A sala de aula deve ser vista como lugar de troca e parceria”.

---

<sup>122</sup> Cf. p. 15.

De forma geral, as expectativas dos alunos acerca das aulas na universidade refletem não apenas suas experiências anteriores em aulas de percepção (vivenciadas, pela maior parte dos alunos, por um curto período de tempo), mas denunciam representações sociais mais amplas, internalizadas via outros mecanismos, e vinculadas a concepções de *musicalidade* e de *universidade*.

Suas posições opostas acerca da heterogeneidade de perfis de alunos na sala de aula – abordadas inicialmente nesta seção – somente se revelaram em profundidade na discussão sobre as provas de percepção realizadas no vestibular, trazendo à tona a dimensão implícita, restritiva e excludente do processo de definição dos perfis adequados a um curso superior de música. Ao ingressarem no âmbito formal, esses alunos adotaram duas estratégias diferentes, legitimando ou contestando o mecanismo de acesso vigente. Estes e outros aspectos cruciais serão abordados nas próximas seções desta dissertação.

### 3.4. Avaliação da percepção musical e o acesso à educação musical superior

As habilidades e conteúdos tradicionalmente ministrados nas aulas de teoria e percepção musical constituem parte importante dos programas das provas específicas dos vestibulares para os cursos de música em grande parte das universidades brasileiras. Tais provas avaliam um conjunto de competências consideradas como pré-requisito para o conhecimento musical acadêmico – se não musical em geral. Tendo em vista que, para o Bacharelado em Música Popular, no ano de 2010, foram oferecidas 15 vagas, com uma concorrência de 8,3 candidatos por vaga, os sujeitos pesquisados compõem, portanto, um subgrupo de músicos populares interessados em fazer um curso superior de música e, mais que isso, que demonstraram conhecimentos adquiridos por meio de aprendizagens formais. Seriam aqueles, em tese, que obtiveram “sucesso” em sua trajetória (seja anterior ou bem recente) no ensino formal, tendo em vista que, em sua maior parte, adquiriram seus conhecimentos predominantemente através de práticas informais de aprendizagem, como vimos no capítulo anterior.

Adiante, examinarei aspectos da prova de percepção musical aplicada aos alunos, no exame vestibular do ano de 2010<sup>123</sup> – teste que não difere essencialmente de outros instrumentos avaliativos utilizados no cotidiano de aulas de percepção musical, como se verá.

### 3.4.1. Reconhecimento e discriminação auditiva na prova do vestibular

No Brasil, devido ao fato de que a música se tornou obrigatória nos currículos apenas muito recentemente<sup>124</sup>, os professores responsáveis pelas provas do vestibular, ao elaborar os testes de percepção musical, geralmente têm como parâmetro suas próprias experiências com o ensino superior, que se materializa em programas e objetivos gerais definidos pelos departamentos (GROSSI, 1999, p. 23). E assim,

Como o teste é destinado a avaliar a compreensão musical potencial através da escuta, e são os professores que tomam a decisão de quais 'habilidades auditivas' os alunos deveriam ter desenvolvido antes do início do curso, **o teste revela, em certa medida a concepção particular de habilidade musical que os professores têm.**<sup>125</sup> (GROSSI, 1999, p. 23, grifos nossos)

A prova de Percepção Musical aplicada aos alunos investigados nesta pesquisa foi comum a todas as demais habilitações oferecidas pela Escola de Música da UFMG (Licenciatura, Bacharelados em Instrumentos, Canto, Composição, Regência, Musicoterapia, além de Música Popular). O Edital que define os Programas do Concurso Vestibular 2010<sup>126</sup> esclarece que a prova de percepção “[...] irá avaliar a habilidade do candidato em *compreender, identificar e relacionar elementos e estruturas musicais*”, através de uma parte oral, composta de solfejos, e

<sup>123</sup> Na condução desta pesquisa, detive o foco de análise nas observações dos alunos sobre as provas de teoria e percepção, embora eventualmente tenham surgido comentários, nos grupos focais, acerca das provas práticas do vestibular.

<sup>124</sup> Cf. p. 16.

<sup>125</sup> “As the test is intended to assess potential musical understanding through listening, and it is the teachers who take the decision of what ‘aural abilities’ students should have developed before starting the course, the test reveals to some extent the particular conception of musical ability which the teachers have”.

<sup>126</sup> O excerto do Edital dos Programas do Concurso Vestibular 2010 (seção referente à “Percepção Musical”) encontra-se anexado ao final desta dissertação (cf. Anexo C, p. 240).

de uma parte escrita, formada por “[...] questões abertas e de múltipla escolha que avaliam o domínio da *escrita do código musical* e a compreensão dos *elementos musicais* e das *relações estruturais* entre eles” (grifos nossos).

As questões, em sua maior parte de múltipla escolha, pressupunham o reconhecimento de características técnicas de trechos musicais veiculados por meio de um CD, com repetições programadas automaticamente. Entre os aspectos avaliados, estavam: reconhecimento de intervalos (2<sup>as</sup> e 3<sup>as</sup> maiores e menores, 4<sup>as</sup> e 5<sup>as</sup> justas, entre outros), harmonia (função dos acordes: tônica, dominante e subdominante), compasso (binário simples, binário composto, ternário simples), tonalidade ou “idioma” (maior, menor, sem centro tonal), escalas (maior, menor harmônica, menor natural, tetracordes e pentacordes), texturas (melodia acompanhada, contraponto imitativo e a duas vozes), andamento (*Allegro*, *Andante*, *Adagio*, *Largo*) e instrumentos (apenas a trompa foi mencionada, em uma das alternativas de uma questão). O repertório utilizado compunha-se em sua maior parte de peças clássicas (2<sup>o</sup> movimento da *Sonata K. 280*, de W. A. Mozart; *Haroldo na Itália*, de Hector Berlioz; e *Pavana para uma criança morta*, de Maurice Ravel, entre outras composições), incluindo também duas composições de outros estilos: *Peixinhos do Mar* (folclore) e *Haiti* (Caetano Veloso), além de sequências rítmicas formuladas especificamente para a prova. Era preciso também transcrever ritmos em notação convencional e completar partituras melódicas a partir da audição de trechos musicais.

Os verbos presentes nos enunciados das questões – “*assinale* com um X a alternativa *correta*”, “*transcreva* a sequência rítmica”, “*indique*” e “*numere*”, entre outros – e a utilização de advérbios como “corretamente” e “incorretamente” expõe uma natureza *exclusiva* das respostas, não sendo possível contemplar interpretações diversas ou subjetivas, em termos de percepção musical, e focalizando nos materiais da música.

Similarmente, Grossi analisa os programas e provas de percepção de vestibulares da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), e sua conclusão também se aplica, grosso modo, à prova que descrevi acima. Para ela, tais testes

[...] são claramente organizados de acordo com os materiais específicos da música, ou seja: altura, duração timbre e dinâmica. Há uma forte ênfase nos aspectos técnicos e analíticos em relação a estes materiais. As habilidades

auditivas dos alunos são avaliadas através da discriminação, reconhecimento, identificação e/ou classificação em termos de igualdade/diferença, intervalos, movimentos dos sons, escalas, acordes, modos, métrica, ditado, e assim por diante.<sup>127</sup> (GROSSI, 1999, p. 25)

No entanto, todos os alunos de forma geral consideraram a prova bem elaborada, variada e objetiva (o que foi manifestado mais explicitamente por Eduardo e Carla). Outro aspecto considerado positivo pelos alunos em relação à prova de percepção aplicada no exame vestibular está relacionado à natureza dos exemplos musicais utilizados, que incluíam músicas “reais” e variadas – embora, como vimos, a proporção de músicas do repertório clássico fosse notavelmente maior.

A utilização de “música real” é, aliás, uma característica dos chamados testes de “aquisição musical”, que se sucederam às avaliações da “habilidade musical” (cujo nome mais representativo é Carl Seashore, citado anteriormente<sup>128</sup>) e se diferenciam por pretender testar dimensões “além da mera mensuração da percepção dos materiais musicais”, como estruturas mais elaboradas ou o conhecimento da notação, por exemplo. (GROSSI, 2003, p. 128). No entanto, é preciso ressaltar que esses testes “[...] ainda seguem os princípios de uma avaliação fundamentada na discriminação e no reconhecimento sensoriais” (GROSSI, 2003, p. 128).

De forma espontânea, nos grupos focais, Pablo e Eduardo mencionaram ter sentido falta de uma questão envolvendo *apreciação musical*, que havia estado presente em provas de anos anteriores. Neste tipo de questão, o candidato deveria produzir um texto apontando características e conhecimento de estrutura e estilo, dentre outros aspectos, a partir da audição de um trecho de uma obra musical selecionada usualmente do repertório clássico.

Pablo: Eu estudei muito a questão da apreciação, escrever o texto a respeito do trecho escutado. Gostei muito de estudar, e na prova não teve, porque mudaram. E estudei um repertório essencialmente erudito. Pra mim é **recente**, assim, **esse contato com música erudita**, então foi uma coisa

---

<sup>127</sup> “[...] are clearly organized in accordance with the specific materials of music, namely pitch, duration, timbre and dynamics. There is a strong emphasis on the technical and analytical aspects with regard to these materials. The aural abilities of students are assessed through discrimination, recognition, identification and/or classification on the basis of equal-different, intervals, movements of sounds, scales, chords, modality, metre, dictation, and so on”.

<sup>128</sup> Cf. p. 72.



que **me fascinou demais**. Eu acho que **tem que rolar isso também com música popular**, sabe?

No comentário de Pablo, há outros aspectos interessantes: a curiosidade e predisposição em relação ao repertório clássico – também identificadas entre os músicos populares descritos por Green (2002) e Feichas (2006) – e o interesse em uma abordagem *qualitativa* da avaliação da percepção aplicada à música popular – algo que está longe de ser consensual entre os alunos, como veremos à frente. Além da ausência pontuada por Pablo, apenas um aluno (Thiago), declarou nos questionários um aspecto negativo relacionado ao repertório utilizado na prova: o “Pouco conteúdo modal”, propondo, como sugestão, “Fazer uma prova diferente para música popular”.

Para este momento interessa-nos estas duas pequenas insatisfações da ausência de um certo perfil de questões (ou de um modelo diferenciado de prova). Elas serão interpretadas mais à frente, tendo em vista as diferentes visões dos alunos sobre musicalidade, conhecimento musical e o lugar da academia nos processos formativos de músicos que trazem consigo habilidades desenvolvidas por meio de aprendizagens informais.

Anteriormente, devemos evidenciar, no entanto, que os significados musicais podem ser compreendidos de outro ponto de vista, para além da fragmentação dos materiais sonoros, e da ênfase em uma interpretação “correta” ou unívoca.

#### 3.4.2. *Significados musicais contextuais, dinâmicos e processuais*

De forma mais geral, a constatação de que os mecanismos avaliativos em música devem ser situados ideologicamente torna-se muito evidente quando se passa a questionar a visão do senso comum, que concebe a música de forma “não-marcada”, universal, a-histórica, ou, ainda, natural, isto é, como uma “linguagem universal”. Os estudos antropológicos, etnomusicológicos e sociológicos, ao longo do século XX e na primeira década do século XXI, trouxeram a compreensão de que o “universo” musical é, na verdade, extremamente “diverso”, e que se deve buscar evitar “[...] comparações sem sentido entre gêneros distintos e práticas culturais distintas” (BRETT e WOOD, 2002). As experiências que ocidentalmente denominamos “artísticas”, de forma geral, respondem assim a necessidades sociais

diversas, e articulam significações em formas simbólicas sonoras que não podem e nem devem ser isoladas de seu contexto, quando se deseja que sejam de fato compreendidas.

De forma mais geral, para Geertz (2003), a ênfase nos aspectos técnicos da realização artística é uma particularidade da concepção ocidental de arte, que busca descrevê-la a partir de seus aspectos materiais. No ensaio “A arte como um sistema cultural”, o antropólogo argumenta que

[...] só no Ocidente e talvez só na Idade Moderna, surgiram pessoas (ainda uma minoria que, suspeitamos, está destinada a permanecer como minoria) capazes de chegar à conclusão de que **falar sobre arte unicamente em termos técnicos**, por mais elaborada que seja esta discussão, é o suficiente para entendê-la; e que o segredo total do poder estético localiza-se nas **relações formais entre sons**, imagens, volumes, temas ou gestos. Em qualquer parte do mundo, e mesmo, como mencionei anteriormente, para uma maioria entre nós, **outros tipos de discurso** cujos termos e conceitos derivam de interesses culturais que a arte pode servir, refletir, desafiar, ou descrever, mas não, por si só, criar, **se congregam ao redor da arte** para conectar suas energias específicas à dinâmica geral da experiência humana. (GEERTZ, 2003, p. 144-45, grifos nossos)

Geertz, em crítica a teoria semiótica da arte como empreendimento autônomo, fundada em “um mundo fictício de dualidades, transformações, paralelos e equivalências” (GEERTZ, 2003, p. 165), não localizados histórica e socialmente, advoga em favor de uma teoria da arte que seja ao mesmo tempo uma *teoria da cultura*, e – se pretende ser genuinamente semiótica – deveria ser sobretudo uma *ciência social*, como a história ou a antropologia, e não uma ciência formal, como a lógica ou a matemática. Em contraposição à “ideia de que a mecânica da arte gera seu significado”, levando a um “virtuosismo de análise verbal sem nenhum sentido” (GEERTZ, 2003, p. 179), Geertz advoga em favor de que “os poderes analíticos da teoria semiótica [...] não sejam utilizados em uma investigação de indicadores abstratos, e sim no tipo de investigação que os examine em seu habitat natural – o universo cotidiano em que os seres humanos olham, nomeiam, escutam e fazem” (GEERTZ, 2003, p. 179).

A ênfase na utilização da notação musical, em modelos europeus de ensino de música, é também única entre as culturas, como aponta Small (1998, p. 110-111), e pode ter contribuído para o fato de que “Virtualmente toda semiologia

musical privilegia partituras, lógicas de signos, e uma noção altamente formalista de significados musicais essencializados”<sup>129</sup>, como ressalta Feld (2005, p. 80).

De certa forma, uma resposta no campo da música a esta necessidade por uma teoria da arte fundada em uma visão histórica e social do fazer artístico é a teoria (já mencionada<sup>130</sup>) desenvolvida por Green (2008a), que propõe a compreensão da experiência musical a partir de duas esferas lógicas e interdependentes de significados *inerentes* e *delineados* (GREEN, 2008a, p. 153).

Mesmo o processo de produção dos significados inerentes por parte do ouvinte, como afirma a autora, depende de uma certa *competência ou familiaridade* com as normas estilísticas da cultura musical em que se insere a produção musical, posto que o significado não está na materialidade física da obra (nas ondas acústicas), mas é produzido numa prática social, a partir da interação entre o sujeito e a música. O significado inerente, ainda que contido dentro do objeto musical, não implica que seja essencial, a-histórico ou natural, mas sim histórica e culturalmente constituído (GREEN, 2005, p. 4), o que também ocorre com os significados delineados (sugeridos ou esboçados metaforicamente pela música).

Não é possível, assim, isolar os conteúdos musicais intrassônicos de seu entorno cultural, já que as duas dimensões de significados são interdependentes e admitem uma separação apenas no plano lógico. Um bom exemplo desta relação – altamente inspirador para a discussão sobre o ensino de percepção musical – é expresso na seguinte descrição de Green:

Uma estudante em sua décima quinta aula de um curso de música para adultos, ministrado por um amigo meu, ouviu a ‘Monderstrunken’ do *Pierrot Lunaire*, de Schoenberg. Admitindo um preconceito contra o estilo da peça, ela afirmou que a música não soaria diferente para seus ouvidos se fosse completamente aleatória. A ausência de familiaridade, não menos do que o preconceito, a impediu que percebesse que os primeiros quatro compassos têm quatro repetições ininterruptas de um fragmento melódico que se ouve mais três vezes na mesma altura, logo duas oitavas abaixo, e é variado, mantendo o mesmo ritmo e forma melódica, do início ao fim. Quando o estilo é de tal modo desconhecido, nós podemos muito bem achar a música aleatória ou incoerente. Nossa experiência é fragmentada, jogada para frente e para trás em ondas de movimento sem sentido, aparentemente

---

<sup>129</sup> “Virtually all of musical semiology privileges scores, sign logics, and a highly formalist notion of essentialized musical meanings”.

<sup>130</sup> Cf. p. 55.

inexoráveis e arbitrárias, como viagens para lugar nenhum: tal experiência é *agravante*.<sup>131</sup> (GREEN, 2008a, p. 56)

Green mostra, com esse exemplo, que a não familiaridade com o estilo ocasiona a *incapacidade de percepção* de certos significados musicais inerentes; é tal capacidade (ausente para a estudante de música, na ocasião, em relação à obra de Schoenberg) que permite ao ouvinte se “ancorar” no fluxo temporal. “Temos de ter algum conhecimento sobre o estilo de uma peça musical a fim de experimentar o significado inerente como distinto do som não-musicalmente significativo, afinal”<sup>132</sup> (GREEN, 2008a, p. 54).

Uma tal compreensão também foi defendida por Bourdieu:

A obra de arte só adquire sentido e só tem interesse para quem é dotado do código segundo o qual ela é codificada. A operação, consciente ou inconsciente, do sistema de esquemas de percepção e de apreciação, mais ou menos explícitos, que constitui a cultura pictórica ou musical é a condição **dissimulada** desta forma elementar de conhecimento que é o reconhecimento dos estilos. O espectador desprovido do código específico sente-se **submerso, ‘afogado’**, diante do que lhe parece ser um **caos** de sons e de ritmos, de cores e de linhas, **sem tom nem som**. (BOURDIEU, 2008, p. 10, grifos nossos)

Da mesma forma, Feld (2005, p. 85, grifos nossos) afirma que

Nós presenciamos mudanças, desenvolvimentos, repetições – forma em geral – mas sempre em termos de **familiaridade ou estranhamento**, características socialmente constituídas através de experiências dos sons como estruturas enraizadas em nossa histórias de escuta.<sup>133</sup>

Green dá outro precioso exemplo em relação a conteúdos tradicionalmente associados à aula de percepção musical, evidenciando que um acorde de sétima da

---

<sup>131</sup> “A student in her fifteenth lesson of an adult music course, taught by a friend of mine, was played ‘Monderstrunken’ from Schoenberg’s *Pierrot Lunaire*. Admitting to a prejudice against its style, she said that the music would sound no different to her ears if it were completely random. Unfamiliarity, no less than bias, had prevented her noticing that the first four bars have four uninterrupted repetitions of a melodic fragment that is heard three more times at the same pitch, once two octaves lower, and is varied, maintaining the same rhythm and melodic shape, throughout. When style is this unfamiliar, we may well find music incoherent or random. Our experience is fragmented, tossed to and fro on apparently unrelenting, arbitrary waves of meaningless movement, journeys to nowhere: such experience is *aggravating*”.

<sup>132</sup> “We must have some knowledge of the style of a piece of music in order to experience inherent meaning as distinct from non-musically meaningful sound, at all”.

<sup>133</sup> “We attend to changes, developments, repetitions – form in general – but we always attend to form in terms of familiarity or strangeness, features which are socially constituted through experiences of sounds as structures rooted in our listening histories”.

dominante pode assumir significações musicais tão diferentes em estilos musicais como o clássico e o jazz.

No que diz respeito ao significado inerente, um acorde de sétima da dominante em Beethoven, por exemplo, só pode ser experimentado como preparando ou querendo dizer um acorde de tônica se estamos familiarizados com a harmonia tonal no estilo clássico. Um acorde com exatamente as mesmas notas que a sétima da dominante, em um blues, não carregaria tal implicação tonal e poderia muito bem ser o acorde final da peça. Isso não é, de forma alguma, notável aos ouvintes familiarizados, porque o uso deste acorde é normal dentro de cada estilo.<sup>134</sup> (GREEN, 2008a, p. 54)

A questão da significação musical é cara, também, a abordagens teóricas influenciadas pela psicologia, e, desde Leonard B. Meyer e sua obra mais influente, *Emotion and Meaning in Music* (1957), em que o autor combinou as teorias da Gestalt à semiótica de Charles Sanders Peirce e à noção de experiência de John Dewey, tais abordagens negam a ideia de que a percepção musical deva ser compreendida a partir da fragmentação da experiência musical em elementos intrassônicos, rejeitando às correntes baseadas em testes psicométricos, características da virada do século XIX para o XX. Mais recentemente, a psicologia cognitiva da música tem reafirmado esta posição, embora nem sempre esteja atenta e interessada nos contextos culturais em que se dá a prática musical. Conforme aponta Feld (2005, p. 84, grifos nossos),

Ao invés de propor **apenas limites psicológicos** como as origens profundas que permitem a música expressar emoções, devemos também **reconhecer a experiência social, background, habilidade, desejo e necessidade** como construtos centrais e complementares que moldam as sensações perceptivas em realidades conceituais. Fazê-lo é **reconhecer o caráter social do processo de comunicação musical**: o ouvinte é apontado como um ser situado social e historicamente, e não apenas como um portador de órgãos que recebem e respondem a estímulos.<sup>135</sup>

---

<sup>134</sup> “With regard to inherent meaning, a dominant seventh chord in Beethoven, for example, can only be experienced as implying, or meaning, a tonic chord if we are familiar with tonal harmony in the broad classical style. A chord with exactly the same notes as the dominant seventh would, in a blues, carry no such tonic implication and might well be the final chord of the piece. This is not at all remarkable to familiar listeners, because such a use of this chord is normal within each style”.

<sup>135</sup> “Rather than posit only psychological constraints as the deep sources enabling music to express emotions, we must also acknowledge social experience, background, skill, desire, and necessity as central and complementary constructs that shape perceptual sensations into conceptual realities. To do so is to recognize the social character of the musical communication process: the listener is implicated as a socially and historically situated being, not just as the bearer of organs that receive and respond to stimuli”.

No contexto de um “engajamento musical”, para Feld (2005, p. 84, grifos nossos)

[...] os movimentos interpretativos agem aproximadamente como uma série de convenções que se processam socialmente, localizando, categorizando, associando, refletindo sobre, e avaliando a obra através de variados aspectos da experiência. Essas convenções **não fixam um significado singular**; ao invés disso, elas focalizam algumas **faixas de deslocamentos fluidas** em nossos padrões de atenção enquanto deslocamos para o primeiro plano ou para o fundo a experiência e o conhecimento em relação à percepção em andamento de um objeto ou evento sonoro.<sup>136</sup>

Assim, ao contrário de fixos, os significados são “mutáveis”, “inconstantes” e “emergentes”, processuais e vinculados a experiências musicais “em andamento” (FELD, 2005, p. 84). No entanto, no ensino tradicional da percepção musical, estático e inculcador de sensações uniformes, tais dimensões não são levadas em conta. O contexto educacional tende a fragmentar a experiência musical a partir dos chamados “elementos musicais” presentes na teoria musical tradicional. Em *The Musical Elements: Who Said They're Right?* [Os Elementos Musicais: Quem Disse que Estão Certos?], Cuttieta (1993), atento ao contexto educacional que fragmenta a experiência musical, comenta que

O ensino de elementos musicais se tornou a norma em educação musical. A revisão de livros didáticos, textos sobre o ensino de música, e até mesmo textos sobre apreciação musical utilizados em nível superior revela uma aceitação quase incondicional do ensino da música a partir da introdução sequencial dos elementos básicos de altura, ritmo, forma, dinâmica, e timbre.<sup>137</sup> (CUTIETTA, 1993)<sup>138</sup>.

Para o autor, esses elementos básicos da música – teriam sido introduzidos aos educadores musicais (aparentemente ele se refere neste momento aos Estados Unidos) através do *Manhattanville Music Curriculum Program* (MMCP), no final dos

---

<sup>136</sup> “[...] interpretive moves act roughly like a series of social processing conventions, locating, categorizing, associating, reflecting on, and evaluating the work through various aspects of experience. Such conventions do not fix a singular meaning; instead they focus some boundaries of fluid shifts in our attentional patterns as we foreground and background experience and knowledge in relation to the ongoing perception of a sound object or event”.

<sup>137</sup> “The teaching of musical elements has become the norm in music education. Review of basal series, texts on the teaching of music, and even college-level music appreciation texts reveals an almost unquestioning acceptance of the teaching of music based on the sequential introduction of the basic elements of pitch, rhythm, form, dynamics, and timbre”.

<sup>138</sup> No documento acessado pela internet não consta numeração de páginas.

anos 60, com influência do modelo proposto por Jerome Bruner em seu livro *The Process of Education* [O Processo da Educação], para o qual, segundo Cutietta, a forma ideal de ensino “[...] era dependente de encontrar os elementos mais fundamentais de determinado assunto e ensiná-los de uma maneira espiralada, do mais simples ao mais complexo”<sup>139</sup> (CUTIETTA, 1993).

Assim, os elementos fundamentais da música foram *culturalmente instituídos* com base nas *propriedades físicas da música*, gerando categorias como *alto/baixo* (alturas), *rápido/lento* (pulso), e *forte/suave* (intensidade ou dinâmica), de uma maneira similar a qual os químicos usam para reduzir seus objetos de estudo a seus muitos elementos componentes.

Uma das razões para a aceitação quase completa da abordagem elementar para o ensino da música era que esta se encaixa bem nos currículos escolares e filosofias dos últimos trinta anos. Embora os elementos musicais tivessem sido originalmente concebidos com o propósito das atividades criativas, como fazer e compor música, fragmentar a música em elementos para seu estudo delegou um processo **analítico, lógico e altamente dependente de rótulos verbais**. Em contrapartida, o processamento real da música é **amplamente holístico, intuitivo e não-verbal**.<sup>140</sup> (CUTIETTA, 1993, grifos nossos)

Moraes (2003) aborda as razões de tal processo argumentando que a teoria musical tradicional definiu os elementos da música tendo como ponto de partida os aspectos e dimensões representados na notação musical, à maneira de uma fetichização, devido ao efeito da poderosa “aura” das escritas, em geral. O autor destaca que a notação musical convencional, no entanto, não é mais que uma forma de representação possível para a música, embora seus elementos e categorias, derivados de um paradigma físico-acústico, tenham sido tomados historicamente como axiomas, constituindo a maior parte das propostas pedagógico-musicais.

Muitas das premissas em que se apóia a teoria elementar da música tonal têm raízes num processo histórico já secular que consiste na descrição *literal* dos signos visuais constitutivos da notação musical. Como que alçada

---

<sup>139</sup> “[...] was dependent upon finding the most fundamental elements of the given subject matter and teaching them in a spiraling manner, from most simple to most complex”.

<sup>140</sup> “One reason for the almost complete acceptance of the elemental approach to teaching music was that it fit well with school curricula and philosophies of the past thirty years. Although the musical elements were originally devised for the purpose of creative activities such as making and composing music, breaking music into elements for study mandated a process that was analytic, logical, and highly dependent upon verbal labels. In contrast, the actual processing of music is largely holistic, intuitive, and nonverbal.”

à posição de *signo musical*, **tal notação tende a levar a crer que suas características constitutivas estão ali de fato representando as características e propriedades musicais de seu objeto**: os sons musicais. (MORAES, 2003, grifos em itálico originais do autor; em negrito, grifos nossos)

Também refletindo sobre essa inadequação entre procedimentos de análise e a experiência da escuta de forma mais ampla, Cook (1990, p. 1), afirma que “[...] a música é repleta de coisas que mesmo os músicos treinados acham difícil ou impossível de perceber nos termos de sua organização estrutural [...]”<sup>141</sup>. Cook também adverte para o fato de que pessoas musicalmente letradas, ainda que possam acompanhar uma peça em termos técnicos, não o fazem quando a ouvem naturalmente, isto é, por prazer.

E alguém poderia concluir de tudo isso que a teoria musical convencional, na qual formas de sonata, estruturas tonais e relações temáticas desempenham um grande papel, não é mais do que uma teoria de formas inaudíveis, estruturas imaginárias, e relações fictícias<sup>142</sup>. (COOK, 1990, p. 2)

### 3.4.3. Por uma avaliação qualitativa da percepção

Como vimos, no Brasil, os vestibulares específicos de música permanecem exemplos da concepção hegemônica presente nas aulas de percepção e, mesmo para os cursos de música popular, a transposição do esquema permanece. Isto se reflete especificamente sobre a estrutura da prova, que inclui em sua maior parte questões fechadas acerca dos materiais sonoros.

Neste campo, a medição obedece a **critérios objetivos**. As respostas são certo ou errado e questões de múltipla escolha são normalmente empregadas. Usando somente estas técnicas ou medidas quantitativas, os testes de escuta **negam aos estudantes a chance de serem criativos** ou de responderem à música criativamente ou qualitativamente. Eles **não lhes**

---

<sup>141</sup> “[...] music is full of things which even trained musicians find hard or impossible to hear in terms of their structural organization [...]”.

<sup>142</sup> “And one might conclude from all this that the conventional theory of music in which sonatas forms, tonal structures and thematic relationships play so large a part is no more than a theory of unheard forms, imaginary structures, and fictitious relationships”.



permitem dar vazão a sua experiência e conhecimento musical.<sup>143</sup>  
(GROSSI, 1999, p. 146)

A partir de um modelo teórico – combinando categorias de respostas à música desenvolvidas por Meyer (1967)<sup>144</sup> e Swanwick (1988)<sup>145</sup> – e de um estudo empírico com compositores e alunos de cursos superiores, Grossi (1999) propõe além da “material” as dimensões “expressão”, “forma” e “transcendência”. No entanto, “No contexto da avaliação tradicional de percepção, no Brasil, os testes auditivos não têm admitido suficientemente tais dimensões”<sup>146</sup> (GROSSI, 1999, p. 144), permanecendo a ênfase em um método analítico para abordar os “materiais”.

Grossi alerta ainda que as quatro dimensões (material, expressão, forma e transcendência) não devem ser separadas, mas, ao contrário, deve-se “[...] lidar com essas categorias de forma interativa. Uma abordagem ‘holística’ é, talvez, mais compatível com o modo como as pessoas experimentam música.”<sup>147</sup> Portanto, “Testes auditivos abrangentes devem considerar a natureza combinada da compreensão musical dos alunos”<sup>148</sup>. (GROSSI, 1999, p. 144). Em síntese, uma avaliação compreensiva “É ‘qualitativa’ porque é baseada nas próprias respostas e afirmações dos alunos, e ‘holística’ porque os estudantes são avaliados no contexto de sua própria compreensão musical”.<sup>149</sup> (GROSSI, 1999, p. 149)

Grossi (2003, p. 137) ressalta ainda que “Os testes de percepção musical são limitados, pois não levam em consideração a pluralidade e a diversidade das formas como as pessoas ouvem e respondem à música” e, como alternativa à concepção

<sup>143</sup> “In this field, measurement follows objective criteria. Answers are either right or wrong and multiple-choice questions are usually employed. By using only these techniques or quantitative measurements, listening tests deny the students the chance to be creative or to respond to music creatively or qualitatively. They do not allow them to give vent to their musical experience and knowledge”.

<sup>144</sup> MEYER, Leonard B. **Music, the Arts, and Ideas: patterns and predictions in twentieth century culture**. Chicago: The University of Chicago Press, 1967.

<sup>145</sup> SWANWICK, Keith. **Music, mind, and education**. London: Routledge, 1988.

<sup>146</sup> “In the context of conventional assessment of listening in Brazil, aural tests have not sufficiently allowed for such dimensions”.

<sup>147</sup> “[...] to deal with these categories interactively. A ‘holistic’ approach is perhaps more compatible with the way people experience music”.

<sup>148</sup> “Comprehensive aural tests ought to consider the combined nature of students’ musical understanding”.

<sup>149</sup> “It is ‘qualitative’ because it is based on the students’ own responses/statements, and ‘holistic’ because students are evaluated in the context of their whole musical understanding”.

dominante, sugere “[...] uma avaliação que permita respostas ‘compostas’ – uma abordagem musical mais inclusiva e global” (GROSSI, 2003, p. 137).

É necessária uma abordagem musical mais qualitativa, em que os estudantes possam responder de diversas maneiras e emitir julgamentos diferenciados (questões mais abertas, dissertativas). Respostas e julgamentos não se limitam necessariamente aos aspectos analíticos, técnicos ou às atividades discriminatórias centradas nos materiais do som. No contexto qualitativo da experiência musical, estas poderiam emergir de forma imaginativa e criativa. (GROSSI, 2003, p. 138)

Além disso, “As questões discursivas nos dizem quais dimensões da obra que escutaram ou que atraíram sua atenção, mas também, e especialmente, expõem sua compreensão da música como um todo”<sup>150</sup> (GROSSI, 1999, p. 148-149). Para Grossi,

[...] [os alunos] devem ser solicitados a responder aos recursos expressivos e estruturais da música, e também a demonstrar certa compreensão de estilos (associados com períodos históricos e compositores), técnicas de composição e, assim por diante (um ‘tipo’ de resposta contextual).<sup>151</sup> (GROSSI, 1999, p. 151)

Mais acima<sup>152</sup>, mencionei que Pablo e outros alunos, nos grupos focais e nos questionários, mencionaram ter sentido falta de uma questão de apreciação musical dissertativa no vestibular, que se dá geralmente a partir da escuta de trechos do repertório clássico. Outro aluno (Eduardo) ressaltou que “tem que rolar isso também com música popular”, demonstrando uma compreensão de que as produções musicais são diversas e que *as habilidades de escuta são engendradas em contextos e repertórios musicais específicos*. Como, em geral, esse tipo de exercício tenderia ao repertório clássico, alunos de cursos diferentes, seriam colocados em um mesmo molde ou forma de avaliação. Ao contrário, o aluno, de maneira intuitiva, sugere que os vestibulares das diferentes habilitações em música reflitam formas de avaliação da percepção diferenciadas, *contextuais* – que não devem ser confundidas com mais fáceis ou difíceis: apenas diferentes.

---

<sup>150</sup> “The complete statements tell us which dimensions of the work they listened to or attracted their attention, and also and specially, display their understanding of music as a whole”.

<sup>151</sup> “[...] they should be required to respond to expressive and structural features of music, and also to demonstrate certain understanding of styles (associated with historical periods and composers), compositional techniques, and so on (a more ‘contextual’ type of response)”.

<sup>152</sup> Cf. p. 150.

Eduardo: Eu acho que **tem que ter bom senso pra escolha da peça que você vai fazer essa análise**. O ruim é que **mistura tudo mundo** que tá fazendo música popular, com quem tá fazendo composição e outros cursos, e coloca **uma sinfonia**. Era muito melhor colocar uma **música do Toninho Horta**, por exemplo, sabe?

Na verdade, a oferta variada de gêneros musicais, formas de acesso, mídias e contextos de produção, distribuição e recepção da música, no século XXI, expandiu ainda mais as formas de escuta e, igualmente, de aprendizagens musicais, o que parece não ter se refletido nas aulas de percepção. A forma como as avaliações específicas de música para o ingresso nas universidades brasileiras tradicionalmente são feitas, por exemplo, tem se pautado em um modelo de competências musicais já bastante questionado pela literatura. Como vimos nos relatos das experiências dos alunos com as aulas de percepção<sup>153</sup>, esse modelo estimula a fragmentação da experiência musical total em elementos, e, mais que isso, ao considerar os conhecimentos e habilidades relacionados à teoria tradicional como universais e sinônimos de musicalidade, contribui para que os objetivos das aulas permaneçam descontextualizados, em relação a uma prática informal em que a percepção musical se desenvolveu predominantemente através do tocar de ouvido, de maneira holística, como no caso da maior parte dos músicos investigados nesta pesquisa.

As posturas dos alunos em relação à aquisição dos conhecimentos formais, em um ambiente que valoriza atitudes e experiências diversas de suas vivências musicais anteriores – qual seja: a universidade – serão variadas, como se verá a seguir.

#### 3.4.4. *Hierarquia nos mecanismos de ingresso ao curso superior*

A partir da análise dos relatos dos grupos focais e dos questionários, foi possível compreender que as habilidades de escrita musical são consideradas por muitos alunos como um *fator de diferenciação* em relação ao universo da música

---

<sup>153</sup> Cf. item 2.4, Aprendizagens formais dos alunos em percepção musical, p. 65.

popular extra-acadêmico. Todos eles afirmam que um aluno egresso de um curso superior de música – popular ou clássica – deve estar apto a ler e escrever música.

A falta de consenso entre os estudantes se dá em relação à definição do que deve ser requerido como *base* ou *pré-requisito* para o ingresso em um curso de música. Em relação a estes critérios, dois grupos de estudantes se diferenciaram: a maior parte defende uma avaliação que considere sobretudo a “*musicalidade*”, “*potencial*” e *compreensão musical* dos candidatos, os quais poderiam adquirir (ou aprofundar) os conhecimentos teóricos necessários nos primeiros semestres do curso. São eles: Eduardo, Carla, Júlio, José e, com opiniões menos categóricas, Pablo, Ricardo e Thiago. Outro grupo de alunos argumentou em favor da verificação das *capacidades de leitura e escrita musical, discriminação e reconhecimento auditivo de elementos musicais*, afirmando que a prova não poderia abrir mão da *avaliação de conhecimentos da teoria musical* imprescindíveis para a participação desde o início em um curso superior de música. São os alunos: Cláudio, Márcio, Marília e Fred<sup>154</sup>.

Para o primeiro grupo, o bom nível do curso estaria relacionado, assim, ao ingresso de alunos com habilidades musicais predominantemente desenvolvidas por meio de aprendizagens informais (tocar de ouvido, compor e improvisar) e uma avaliação que prioriza o desenvolvimento de habilidades formais impediria que ingressassem na universidade muitos bons candidatos que não tiveram acesso ao conhecimento musical formal. Para o segundo grupo, os conhecimentos da leitura e escrita seriam indispensáveis para “acompanhar” os conteúdos do curso, em aulas de harmonia e teoria musical mais avançadas, por exemplo.

Tal discussão mostrou-se uma porta de entrada favorável à compreensão mais ampla dos significados e valores atribuídos aos conhecimentos formais e às experiências anteriores vividas pelos músicos. Passarei a seguir às argumentações dos alunos, considerando primeiramente o grupo que defende a avaliação da *musicalidade, potencial e compreensão musical* dos candidatos.

---

<sup>154</sup> Marcos e Daniel, pelo fato de não terem participado dos grupos focais, não serão citados nesta seção do trabalho.

#### 3.4.4.1. A avaliação da musicalidade, potencial e compreensão musical

Carla, Eduardo, Júlio e José manifestaram muito explicitamente a ideia de que a “base” para um músico participar de um curso superior de música é o desenvolvimento da “musicalidade”, que pode ser entendida, no contexto das discussões do grupo focal, como a expressão de habilidades musicais comumente adquiridas por músicos populares – em que tocar de ouvido, compor e improvisar de forma expressiva, e analisar músicas contextualmente são sinônimos de uma percepção musical desenvolvida. Tal compreensão é também presente nos alunos pesquisados por Feichas, que afirma que, em contraposição aos alunos de *backgrounds* predominantemente clássicos, “No caso dos alunos do grupo ‘popular’, musicalidade e talento estão muito mais ligados à capacidade de improvisar bem e ser capaz de tocar tudo de ouvido, além da capacidade de articular o *swing*”<sup>155</sup> (FEICHAS, 2006, p. 138).

Carla: Eu acho que esse negócio de musicalidade tem que vir primeiro, sim. **É a base**, porque, sem aquilo, não se constrói nada, você tira a base da pirâmide, sabe? Então, eu acho que é fundamental, antes de começar um **negócio assim, mais pesado, que precisa acontecer**, ter esse negócio da **musicalidade**. Treinar o ouvido... Porque, **se o cara não tem um ouvido bom, nunca treinou o ouvido**, vai ficar querendo compor, escrever, **solfejar**? Tipo assim: não vai sair música, vai sair uma combinação de sons. Tem que ter uma **hierarquia**.

Carla, por um lado, assume que “Um negócio assim, mais pesado”, isto é, a aprendizagem da leitura e escrita musical, “*precisa acontecer*”, embora não deva necessariamente ser um pré-requisito no mecanismo de seleção para a faculdade. Por outro lado, para a aluna, sem um “ouvido bom” não é possível “compor, escrever” e, inclusive, “solfejar”, o que se opõe à compreensão de que o ouvido se desenvolve prioritariamente através das atividades de solfejo e ditado (e das aulas de percepção musical em geral). No sentido reverso, tais habilidades seriam beneficiadas exatamente pelos conhecimentos adquiridos “de ouvido”, por meio de práticas não diretamente relacionadas à escrita musical.

---

<sup>155</sup> “In the case of popular students, musicality and talent are much more connected to the ability to improvise well and to be able to play everything by ear, besides the ability to articulate swing”.

Carla: Não tirando a importância da teoria. Porque é muito importante, sim, dar nome... Como no caso que o Márcio falou, do Milton [Nascimento]. É possível você crescer como bom músico tendo só a parte da musicalidade, da sensibilidade, sem a teoria. **Faz falta a teoria**, sim, eu também acho. E acho que **ele seria até mais impressionante se tivesse a teoria. Mas é possível [sem a teoria]**. E é impossível ter um músico que faça música, realmente música e não repetição de som, que só tenha teoria e que não tenha questão de musicalidade. Não vira música, não é música.

Eduardo acredita que a aprendizagem da percepção musical pode ser uma “ferramenta” útil para os músicos populares, mas enfatiza que sua aprendizagem deve vir em um momento posterior. Nas primeiras etapas da educação musical formal, em sua opinião, dever-se-ia despertar nos alunos a motivação e o prazer de fazer música, estimulando a criatividade e contribuindo assim para estabelecer uma hierarquia entre as modalidades de conhecimento.

Eduardo: Eu não discordo disso não. Eu só penso que a criação tem que vir um pouquinho antes, pelo menos um pouquinho, pra você despertar primeiro alguma coisa, e depois entender que aquela teoria é mera **ferramenta**, sabe? Quando elas [a teoria e a prática] estão ao mesmo tempo, parece que a **importância fica equiparada**, na cabeça da pessoa. E não uma hierarquia.

Thiago: Foi por isso que eu parei de compor.

Eduardo: E agora tá voltando, né? Mas será que te obrigaram a parar? Você poderia ter continuado compondo, com a coisa que você tem, e simplesmente dois anos depois, a teoria que você aprendeu ia chegar.

Para Eduardo, o desenvolvimento da “musicalidade” ou “sensibilidade”, aliás, exige mais do músico do que a aquisição de conhecimentos escritos.

Eduardo: Na verdade, é **muito mais difícil** ter isso do que a teoria. A teoria você senta, você começa a ler e qualquer um vai aprender. A sensibilidade é uma coisa que... [balança as mãos no ar].

A complexidade da experiência musical, para além do reconhecimento de notas e ritmos é também apontada por Swanwick<sup>156</sup> (1996, p. 8, apud Grossi, 1999, p. 23).

As investigações que se limitam em medir as impressões sensoriais perdem muito do que a música pode significar para as pessoas; toda a riqueza é

---

<sup>156</sup> SWANWICK, K. The relevance of research for music education. **Music Education: Trends and Issues**. Institute of Education, University of London: Bedford Way Papers, p. 5-26, 1996.

perdida... A identificação correta ou incorreta do número de notas em um acorde apenas começa a arranhar a superfície...<sup>157</sup>

Quando solicitei a Thiago que explicasse melhor sua ideia, mencionada anteriormente<sup>158</sup>, de que a percepção “[...] funciona mesmo se a pessoa não souber dar o nome”, o aluno afirmou:

Thiago: Você aprende a teoria pra dar nome a uma coisa que já existe, que você consegue **aprender inconscientemente**, aplicando. [...] Por isso que **tem tanta gente que toca bem e não sabe ler**. Mas eu não sei se isso é com todo mundo, às vezes são pessoas específicas que têm um talento maior que o outro. Mas acho que funciona sim, mesmo não sabendo. [...] **O cara que não sabe o nome** não vai falar assim: ‘ele usou a escala tal’. Mas vai tocar pra você [faz sinal como se tocasse no braço da guitarra]. Entendeu? E vai dizer: **‘É esse trem aqui... Como é que chama esse trem aqui?’**.

Concordando com as ideias de Thiago – de que “tem tanta gente que toca bem e não sabe ler” e que mesmo “o cara que não sabe o nome” pode ter profundo conhecimento musical, e o expressa demonstrando-o criativamente no instrumento – uma solução apresentada por Eduardo para verificar a compreensão musical dos alunos, sem se ater somente à utilização da notação convencional, é a utilização de gráficos que permitiriam avaliar a identificação de certos aspectos musicais auditivamente – acessíveis a todos os músicos, independentemente de seu conhecimento do código tradicional.

Eduardo: Sabe um exemplo disso aí que vai bem na prova, são **questões com gráfico**, por exemplo, em vez de você ter a partitura.

Apesar de o foco estar ainda no reconhecimento auditivo de padrões ou elementos musicais, as ideias de Eduardo e outros alunos estão relacionadas à utilização de outras formas de representação para além da notação musical tradicional, de “metáforas” visuais para representar categorias ou componentes que emergem da escuta. Grossi (1999) recomenda, ao final de sua tese, uma sugestão que guarda em comum, com o exemplo de Eduardo, a utilização de “metáforas” visuais, embora sugeridas para representar a categoria “expressividade”: “Outro

<sup>157</sup> “[...] investigations confined to measuring sensory impression miss much of what music can mean to people, all the richness is lost... Correct or incorrect identification of the number of notes in a chord only begins to scratch the surface...”

<sup>158</sup> Cf. p. 117.

exemplo de uma questão pode usar *desenhos de linhas* para ilustrar o movimento ou direção de uma frase ou tema específico [...]”<sup>159</sup> (GROSSI, 1999, p. 146, grifos nossos).

No caso de Eduardo, sua ideia está relacionada de perto a uma concepção de “potencial” para se desenvolver musicalmente, que deveria ser o requisito fundamental para o ingresso no curso superior.

Eduardo: Eu acho que a prova tinha que avaliar **potencial**, e não só o **conhecimento** já. Eu não sei ainda a solução pra isso. Não sei as respostas, mas sei o problema.

Carla não recusa “uma prova de percepção e uma prova prática”, mas propõe que se acrescente um maior peso à segunda, “[...] que é pra ver a gente tocando, negócio de musicalidade e tal, desenvoltura com o instrumento, com a música”. A prova teórica definiria apenas se o aluno faria um pré-curso, de um ou dois semestres, anterior ao início das disciplinas regulares do curso.

Carla: Bota as duas provas. Os que são, assim, excelentes nas duas, beleza, já entram pro curso mesmo, pra assistir uma aula do Professor D [de Harmonia], que é uma aula muito difícil. Agora, se a pessoa vai e toca maravilhosamente bem, tem aquele ouvido, é musical, mas foi mal na prova de teoria, faz tipo um **pré-curso**, de um ou dois semestres, pra poder pegar a teoria. Porque, se o cara for muito musical, tem a possibilidade de pegar a teoria, porque **não é todo mundo que tem** [essa oportunidade], **porque não tem nas escolas do ensino fundamental**. Pode inclusive surgir um monte de fenômeno que a gente nunca vai descobrir porque não teve **chance**.

Eduardo concorda com a estratégia de Carla, mencionando ainda a importância de uma *compreensão musical* adquirida por meio da prática contínua:

Eduardo: Eu acho que tem muito mais que selecionar alguém que pode não saber solfejar, mas que **tem um ouvido bom**, que já conhece música bem, que, no primeiro semestre, a faculdade, com os professores qualificados, já consegue **nivelar** a galera. [...] Nesse mesmo semestre você divide as turmas e, no segundo semestre, já tá todo mundo igual, porque todo mundo tem o mesmo potencial, então todo mundo vai aprender, mais ou menos. Ou seja, **pra mim tem que selecionar pessoas com potencial pra aprender. Gente que ouviu música durante a vida, que consegue perceber música**.

---

<sup>159</sup> “Another example of a question might use line drawings to show the ongoing movement or direction of a specific phrase or theme [...]”.



Eduardo mencionou ainda, como se verá mais à frente, que uma compreensão musical holística – envolvendo técnicas, estilos, expressividade e contexto – poderia ser avaliada, sendo desejável o perfil como o de “um cara que consegue analisar uma música bem e falar fatores que realmente são relevantes para aquela música ter a cara que ela tem”. O comentário de Eduardo ilustra uma das competências propostas por Grossi, na avaliação da escuta musical:

Os testes auditivos também podem avaliar a habilidade dos alunos em **‘contextualizar’** a música no que diz respeito ao estilo, gênero, compositores, técnicas de composição, e assim por diante. O reconhecimento pode envolver a habilidade de identificar ‘materiais sonoros’, bem como uma consciência do caráter ‘expressivo’ e das ‘relações estruturais’.<sup>160</sup> (GROSSI, 1999, p. 146, grifos nossos)

José também compartilha da opinião dos colegas, destacando ainda que o curso de música popular poderia ter uma maior duração, com o intuito de proporcionar a aquisição dos conhecimentos teóricos a quem não os possui de antemão.

José: Eu concordo que pode ser inviável o que eu vou falar, absurdo... Aqui é um curso de quatro anos. Por que não, por exemplo, ter um curso de cinco anos, como existem vários na federal? **O primeiro ano é justamente pra nivelar a galera, pra preparar todo mundo**, aí o curso começa a partir do segundo, entendeu?

Thiago acrescenta ainda outras habilidades à prova prática, que também estariam relacionadas à avaliação da percepção.

Thiago: Pra início de conversa, eu acho que poderia ter **improvisação** na prova.

A proposição de Thiago é corroborada por José, que apesar de concordar com a opinião de Márcio (como veremos abaixo) acerca da necessidade do músico que frequenta um curso superior conhecer aspectos teóricos sobre música, discorda a respeito de em que momento isso deve ser avaliado.

---

<sup>160</sup> “Aural tests can also evaluate the ability of students to ‘contextualize’ music with regard to style, genre, composers, compositional techniques, and so on. Recognition can involve the ability to identify ‘sound materials’ as well as an awareness of ‘expressive character’ and ‘structural relationships’”.

José: Concordo plenamente com o Márcio. Tem que saber mesmo [ler e escrever música]. Nós estamos aqui é pra aprender e não tem como correr disso não. Tá todo mundo disposto a estudar a teoria, saber tudo, mas o que eu to falando é o seguinte: **por que você tem que entrar sabendo tudo isso já?**

Marília: **Porque é 'faculdade' de música. É nível superior.**

Eduardo: Os médicos não entram sabendo medicina.

Cláudio: **Mas eles sabem toda a base**, que é biologia e química.

Neste trecho da conversa, dois aspectos importantes podem ser ressaltados. Primeiramente, a ideia de “faculdade” de música pressupõe o conhecimento musical letrado. Tal aspecto está próximo a uma das conclusões de Feichas (2006), que demonstra de que maneira os pressupostos do conhecimento formal enunciados pela perspectiva crítica de Michael Young, na década de 1970 (ênfase na leitura, individualismo, abstração e afastamento da vida cotidiana) se reproduzem no contexto de aulas tradicionais de música. Na perspectiva da “nova sociologia da educação” de Young, o currículo deve ser compreendido a partir das relações de poder na escola, rejeitando a aparente superioridade inerente ou absoluta do conhecimento acadêmico sobre o conhecimento cotidiano e do senso comum, e explicitando seus critérios de escolha e o processo de estratificação do conhecimento. Em uma tal perspectiva crítica, por exemplo, a ênfase na leitura se reflete, no campo da música, na condição pela qual

A notação musical é vista como o único acesso verdadeiro à música. Por esta razão, a notação musical é extremamente importante e um aspecto essencial do conceito de música como um todo no sistema formal.<sup>161</sup> (FEICHAS, 2006, p. 101)

Conforme aponta Tillman<sup>162</sup> (2000, p. 77, apud FEICHAS, 2006, p. 101)

Isto significa que a capacidade de entender a notação dividiu o mundo musical em duas fileiras, entre os que podem e os que não podem

---

<sup>161</sup> “Musical notation is viewed as the only true access to music. For this reason, musical notation is extremely important and is an essential feature of the concept of music as a whole in the formal system”.

<sup>162</sup> Tillman, J. B. **Constructing Musical Healing**: The Wounds that Sing. London: Jessica Kingsley Publishers, 2000.

compreender a partitura. A compreensão da notação ocidental clássica constituiu a base da educação musical em todos os níveis.<sup>163</sup>

Contestando a ideia de que a “base” para participar de um curso de música popular seria conhecer a notação, Júlio afirma:

Júlio: **Mas a base seria tocar e improvisar.** Você dar nome aos bois você pode aprender em seis meses, ou num curso básico de um ano. Mas se você sabe ouvir e improvisar, diferenciar o agudo do grave (igual o negócio do gráfico), em um ano você ensina pro cara: dó-ré-mi, e o cara: ‘ah, é isso que eu fazia’.

José: Mas é isso que eu tô propondo.

Entre as estratégias sugeridas para uma avaliação da percepção mais próxima das habilidades do músico popular – isto é, que contemple práticas musicais variadas – foi sugerida uma prova em que o candidato tocasse em conjunto com outros músicos (uma banda da escola, com baixo e bateria, por exemplo).

Eduardo: Na prova, é tudo muito **individual**, e às vezes você não testa **o cara na onda com outras pessoas**. Poderia reunir o candidato com outros músicos e jogar uma música bem simples, lá. E manda fazer do jeito que for. Você vai mostrar um pouco do que você faz, ali. Do que vem de dentro, sabe? Sensibilidade...

Para Pablo, Ricardo e Júlio, ver o candidato “tocar com outras pessoas” seria uma boa estratégia para avaliar “um monte de questões da percepção”, como, por exemplo, aspectos relacionados à dinâmica.

Ricardo: Tocar com outras pessoas é diferente de tocar sozinho, né? A banda pode colocar **certas dinâmicas que vão exigir que você tenha ouvido** e tal. Pra ver se realmente tá tocando junto com o grupo.

Para Eduardo, o principal motivo para que as habilidades de escrita musical não sejam requeridas na avaliação do vestibular é o fato de que, na prática dos músicos populares, em geral, elas não são corriqueiras, muito menos indispensáveis.

---

<sup>163</sup> “This has meant that the capacity to understand the notation has divided the musical world along lines of who can and who can’t understand the score. The understanding of Western classical notation formed the basis of music education at every level”.

Eduardo: **O solfejo é uma parte muito pequena do trabalho de música popular, na prática.** Pelo menos no meio que eu convivo e nos que eu já convivi... Tem muitas coisas muito mais importantes do que isso. Musicalidade... coisas que às vezes nem tem como você cobrar numa prova. Eu acho que você não precisa exigir tanto: **o cara não tem que chegar sabendo ler à primeira vista.** É o que o Júlio falou mesmo: você vai comprometer talvez o cara que seria **mais qualificado** para entrar numa faculdade. E a turma seria melhor, assim.

Embora todos os alunos (a favor da avaliação do potencial e dos conhecimentos teóricos) tenham concordado que, havendo solfejos na prova, estes deveriam ser em *maior número* e em *nível gradativo de dificuldade*, os alunos a favor da avaliação da musicalidade e potencial defenderam que deveria ser oferecido *mais tempo* para a realização dos ditados e solfejos no vestibular. O tempo reduzido impediria que se avaliasse devidamente o conhecimento do candidato e, segundo Júlio, “eliminou todo mundo que era bom”. Para o aluno, o solfejo à primeira vista (em 1 minuto) se assemelha a uma “situação irreal” de um “show” sem ensaio, e, portanto, não avalia de fato “quem é bom e quem é ruim”.

Cabe lembrar que, na pesquisa de Feichas (2006, p. 162-163), o solfejo à primeira vista foi também a atividade considerada mais difícil pela maior parte dos músicos com perfis relacionados à música popular, e considerada difícil também pelos alunos da música clássica.

A seguir, abordarei as opiniões de outro grupo de alunos acerca do perfil de alunos desejado na universidade, e de quais competências devem ser avaliadas no ingresso a um curso de música popular.

#### 3.4.4.2. Os conhecimentos teóricos como pré-requisitos

Os alunos que defendem a importância dos conhecimentos teóricos como pré-requisitos ao ingresso em um curso superior (Cláudio, Márcio, Marília e Fred), apresentaram argumentos variados para justificar seus posicionamentos, confirmando a validade do formato atual da prova de percepção, e apontando que ela poderia inclusive ser mais difícil e exigente.

Uma das características da prova, o solfejo à primeira vista, foi defendida por Cláudio, Márcio e Fred, que não concordam que deve ser oferecido um tempo maior

para sua preparação. Solfejar à primeira vista, para Fred, é, aliás, uma habilidade requerida no cotidiano do músico popular:

Fred: Acho que a gente se confronta sim. **Eu, pelo menos, várias vezes já me confrontei com uma situação em que eu precisei até solfejar.** Como eu toco batera, às vezes alguém me passa a parte do trompete, e eu preciso solfejar aquilo pra entender o que vai acontecer, e não posso tocar na hora. Tenho que solfejar à primeira vista, pra depois tocar.

Cláudio concorda com Fred que ler e escrever música são habilidades comumente requeridas na prática do músico popular, fundamentando sua opinião em sua própria experiência no universo jazzístico, e citando alguns de seus nomes emblemáticos: Miles Davis e John Coltrane, considerados por Eduardo como exceções.

Cláudio: Eu não acho que essa situação de você ter que ler rápido, à primeira vista, é uma coisa fora do cotidiano da música popular. Ainda mais que música popular abrange uma gama enorme de tipos de apresentações e tipos de música, né? Então, **tem gente que tem que ler.** A gente tem exemplos aí de músicos brasileiros, americanos, fora, no jazz, que tem que ler à primeira vista...

Eduardo: Mas a grande maioria do pessoal manda a partitura bem antes, e você tem uma semana pra estudar aquela música.

Cláudio: Não. É assim mesmo! Por exemplo: Miles Davis. Chegou com a partitura, na hora... vamos tocar.

Eduardo: Esse é um caso louco do Miles Davis.

Cláudio: John Coltrane, a mesma coisa... A mudança de acordes é essa, então vamos improvisar. Você lê isso aqui... **Eu acho que a gente precisa se confrontar com isso.**

Apesar de afirmar que saber ler e escrever música são habilidades requeridas na prática do músico popular, Fred, diferentemente de Cláudio, negou o que denominou como uma “comparação que não tem sentido” entre os conhecimentos do mundo profissional após a faculdade e os requisitos para o vestibular, argumentando a favor de “Não pautar no que você vai precisar quando você for um músico profissional”, “na sua carreira”, “[...] pra formular a prova do vestibular”.

Ao contrário, Fred advogou, juntamente com outros alunos, em favor de um conhecimento considerado *de forma mais objetiva*, como pré-requisito para qualquer músico. Nesse conjunto de conhecimentos, ele e outros alunos situaram privilegiadamente aqueles relacionados às habilidades de leitura e escrita musical.

Para Cláudio, deveria haver, inclusive, um núcleo comum para todos os cursos, como nas graduações das áreas de exatas e ciências biológicas.

Cláudio: Vou tomar como base os cursos lá do ITEX [Instituto de Ciências Exatas]. Eles têm muito forte lá uma coisa que é, tipo assim, **o ciclo básico**. Ciclo básico lá, engenheiro, físico... **todo mundo é igual**. Faz Cálculo 1, Cálculo 2, Cálculo 3. Geometria Analítica, tudo igual... Aqui podia ser assim também, entendeu? Alunos de erudito, popular, licenciatura, **todo mundo faz tudo**: Harmonia 1, Harmonia 2, Percepção 1. Entendeu? Aí são os últimos anos que definem o que cada curso é.

Pablo: **Um básico pra depois direcionar**, não é assim? Quando eu estudava biologia também tinha um ciclo básico.

Implícita na ideia de *ciclo básico* está a concepção de um conhecimento musical mais ou menos *universal, obrigatório* para todos – já que “todo mundo é igual” no âmbito do ensino formal universitário. No entanto, cabe destacar que a obrigatoriedade é mencionada apenas em *um de seus sentidos possíveis*, qual seja: do âmbito *formal para o informal* (requerendo dos músicos populares o desempenho de habilidades de escrita musical), mas não *do informal para o formal* (requerendo habilidades de tocar de ouvido para os candidatos aos bacharelados voltados para a música clássica, por exemplo).

Márcio, concordando com os colegas, acredita que a exigência da leitura à primeira vista (e não após uma preparação de 10 minutos, como sugerido por Carla, Júlio e Eduardo) obrigaria o músico popular a desenvolver uma série de habilidades importantes, independentemente de sua área de atuação, estando ligada indistintamente à “questão popular e erudita”.

Márcio: **Eu acho que essa questão do solfejo, velho, está ligada à questão popular e erudita**. Por exemplo, você pegar um solfejo à primeira vista, quer dizer que você tem que **desenvolver uma série de habilidades à primeira vista**, tipo: relacionar a nota com o acorde, com o contexto harmônico, e eu não consigo solfejar sem imaginar a harmonia na minha cabeça. Então eu acho que, com o solfejo em 1 minuto, você tem um tipo de seleção diferente do que você tem com 10 minutos. Em 10 minutos você tem um tempo pra estudar. **Mas em 1 minuto, eu achei bacana porque você desenvolve uma série de habilidades**.

Em outro momento do grupo focal, as concepções a favor da “musicalidade” e dos conhecimentos teóricos como pré-requisitos se opuseram de forma categórica. Transcrevo abaixo o trecho da conversa que, apesar de relativamente extenso,

define exemplarmente alguns aspectos-chave do posicionamento a favor dos conhecimentos teóricos como pré-requisitos.

Eduardo: Eu acho que um cara que não solfeja nada pode ser um músico excelente... se ele souber levar aquilo pro instrumento dele, sabe?

Cláudio: Mas a gente tá num curso superior, cara. **A gente tá num curso superior, não é um, não é um... Aqui é diferente**, tipo assim: **alguém que é muito bom lá fora, e que não sabe nada...** Aqui é um curso superior. Ele vai ter um **diploma**.

Eduardo: Mas o que você considera mais pra uma turma ser boa: um cara que consegue **analisar uma música** bem [...] **ou um cara saber solfejar?**

Márcio: Pro curso, velho.

Cláudio: **Um bacharel...**

Eduardo: Eu sei... **manter o nível da turma**. Mas você acha que é melhor ter mais colegas que sabem analisar música, e têm um ouvido musical, ou um cara que sabe solfejar de cabo a rabo, **mas que não consegue entender que o volume dele tá alto, de que tem que ser mais baixo?**

Cláudio: Mas **pra analisar música tem que saber... ter um bom solfejo, tem que ter um bom ouvido**.

Nesse trecho, Eduardo, para exemplificar seu argumento, menciona situações musicais relacionadas à prática – “levar aquilo pro instrumento dele”, “entender que o volume tá alto, de que tem que ser mais baixo” e até mesmo “analisar uma música” reconhecendo-lhe características estilísticas – enquanto Márcio e Cláudio ressaltam sobretudo o caráter superior e hierárquico da universidade, que outorga ao músico um grau diferenciado – “Um bacharel...” – em relação a “alguém que é muito bom lá fora, e que não sabe nada...”. A compreensão do espaço formal como especializado em um certo tipo de conhecimento é reforçada por suas afirmações, por vezes hesitantes, de que: “Aqui é diferente” e “a gente tá num curso superior, não é um, não é um....”.

Ainda neste trecho, Cláudio situa no mesmo plano as condições de “ter um bom solfejo” e de ter “um bom ouvido”, consideradas como condição para “analisar música”, atribuindo-lhes o caráter de sinônimos ou, como se percebe no contexto maior da discussão, expressando a ideia de que, *através do solfejo, desenvolve-se a escuta*. Tal *hierarquia* se opõe à crença de Carla apresentada anteriormente<sup>164</sup>,

---

<sup>164</sup> Cf. p. 163.

quando afirma: “Porque o cara não tem um ouvido bom, nunca treinou o ouvido, vai ficar querendo compor, escrever, solfejar?!”.  
 No seguinte diálogo, Márcio questiona Eduardo acerca da noção de “musicalidade”:

Márcio: Por exemplo, musicalidade: como é que você avalia? **Eu acho que aqui você tem que ter um conhecimento mínimo, você tem que estudar harmonia a fundo, você tem que aprender condução de voz, você tem que fazer tudo isso, porque você tá na academia, velho!** Agora, você quer fazer música bonitinha, aprender a fazer música... eu acho subjetivo! **Como é que você ensina o cara a fazer música bonita?** Já que você tá aqui, você tem que estudar harmonia...

Eduardo: Às vezes, soa só o lance da simplicidade. É óbvio que a questão do gosto e escolha é subjetivo mesmo, e tal. Mas **tem cara que vai lá, que não consegue tirar som do instrumento, mas que sabe todas as escalas.** Entendeu? Quer dizer: que **não liga uma coisa na outra.** O cara pode fazer escalas que são pertinentes ao momento, mas que não tão soando legal, porque, na verdade, não têm nada a ver com o momento, sabe? [...]

Márcio: **Eu acho que você tem que aprender o conhecimento musical pesado.**

Marília também manifesta, na passagem transcrita abaixo, um posicionamento explícito em favor dos conhecimentos teóricos como pré-requisitos para o conhecimento acadêmico-musical, que também entra em conflito com os pensamentos de outros alunos:

Pablo: Eu achei interessante [a prova da Bituca<sup>165</sup>] no sentido que você falou: de ver o **potencial** da pessoa. Às vezes, sei lá, o cara não tem... não sabe ler, não tem a teoria. Mas ele tocando, você vê que o cara, sei lá, tem uma pegada, ele é musical pra caramba.

Marília: **Mas se o cara não sabe ler, não pode entrar numa faculdade de música.**

Eduardo: Mas você já sabe que o cara tem uma **intenção**. Ele pode ser um bom músico, sacou? E teoria, você senta na cadeira e estuda, que você aprende, sacou?

Pablo: É. E musicalidade, eu acho que não é assim. Se você **vê que o cara tem alguma coisa**, acho que já é **muito mais válido**, sabe?

---

<sup>165</sup> A Bituca - Universidade de Música Popular, localizada em Barbacena, foi criada em 2004, e é uma escola livre, gratuita, que forma músicos em caráter profissionalizante. No website oficial, a escola afirma incentivar nos alunos “[...] um processo de formação integral e construção coletiva”, em que “Assim como nas corporações medievais, os aprendizes aprendem observando e trabalhando com seu mestre, refletindo-se nele”. Os professores são “[...] músicos em plena atividade profissional dividindo com os jovens artistas a sua experiência” (BITUCA, 2010).



Da mesma forma que Marília, Márcio também acredita que saber ler e escrever música é um pré-requisito indiscutível para o ingresso na universidade:

Márcio: Essa questão é complicada, né? Se você tira uma prova de percepção musical, **como é que chega dentro da universidade** uma pessoa que não sabe ler partitura, por exemplo? Você vai acabar com o nível todo da turma. Vai lá embaixo. E o **nível da faculdade vai pra baixo também**. E aí, você vai ter professores muito bons, que poderiam trabalhar coisas muito mais legais, que não vão poder, porque vão ficar presos. [...] Se você cobra na prova um nível muito baixo, o nível dos alunos cai, a faculdade cai, e aí **os que têm potencial não vão querer mais fazer aqui**.

Para Márcio, a presença de conhecimentos teóricos no exame vestibular contribuiria para manter elevado o nível do curso e da faculdade, permitindo aos professores “trabalhar coisas muito mais legais”. Pablo, contudo, refuta com seu próprio exemplo a hipótese de que o nível do curso cai na medida em que ingressam músicos que não sabem ler partitura:

Pablo: Um exemplo prático, assim sou eu, que, no caso, nunca estudei harmonia na vida, e fui ter aula com o Professor D [de Harmonia]. Não me dei bem, sacou? Eu nunca estudei harmonia na vida, mas eu tenho conhecimento teórico de outras coisas, sei ler partitura, sei fazer armadura de clave, solfejar, e tal. Mas a coisa da harmonia, eu nunca estudei. Sou baterista. Mas acho que nem por isso...

Júlio: Você tem de ficar de fora, né?

Pablo: Eu acho que isso não me tira **o direito de tá aqui**, sacou? Aí eu mudei de turma e tô fazendo numa turma com um nível mais baixo, pra aprender a cifrar... E tô correndo atrás disso. Mas eu acho que o fato de eu não ter tido essa vontade de estudar isso antes não tira a **minha possibilidade e o meu potencial de ser um bom aluno aqui**, sacou?

Márcio e Cláudio pontuaram que os músicos populares possuem diferentes perfis e variados interesses, mas que o candidato que ingressa na universidade não deve ser escolhido apenas por ser “o mais musical”, já que a instituição lhe exigirá conhecimentos teóricos como base para outros mais avançados.

Márcio: Eu acho que, pra você entrar numa universidade, por exemplo, **o cara pode ser o mais musical**, igual eu conheço caras, que moram perto da minha casa, que são **muito musicais**, muito mesmo, que podiam entrar aqui... Caras **que improvisam muito melhor do que eu**, mas **que não sabem nem metade da teoria que eu tenho**. Só que o seguinte: **a gente tá numa universidade**, né? Imagina, você vai pra uma aula de harmonia com o Professor D, e o cara fala: ‘Eu não sei o que é subdominante não’.

Cláudio: Quer dizer: são **perfis diferentes**. Você tá numa universidade... Eu acho que musicalidade é importante, mas você tá numa universidade. Eu acho que pra se ter conhecimentos, tem que ter um **nível teórico mínimo**.

Cláudio pontuou ainda que a universidade é um lugar de desenvolvimento de múltiplas competências “acadêmicas” – como as relacionadas a analisar uma composição ou dar aulas<sup>166</sup> – e que muitas dessas estariam relacionadas à aquisição de habilidades de leitura e escrita.

Cláudio: Esses casos de gente que toca muito, compõe e tal... Só que é o seguinte: **aqui, a faculdade, é pra você fazer outros tipos de trabalho, não só você chegar e tocar, arrasar...** Eu, por exemplo, tô aqui pra ter um jeito de explicar improvisação, ensinar harmonia, fazer um workshop, fazer um arranjo para um cliente... Tudo isso usa partitura. Eu quero! Então, pra quem não quiser, tem outros meios até melhores do que passar no vestibular da UFMG pra virar um grande músico.

Assim, para Cláudio, a prova de percepção tem a função também de *filtrar* um certo *perfil* de músico popular.

Cláudio: Se a prova fosse, digamos assim, mais maleável, não fosse tão teórica, eu tenho colegas meus que com certeza iam passar, se o critério fosse muito mais a musicalidade. [...] **Só que talvez ele ia chegar aqui e ia se perder aqui dentro**. Ou então, ele mesmo ia falar assim: ‘Não é isso que eu queria, essas aulas de percepção, de harmonia. Não queria isso pra mim, eu queria tocar...’. **Ele não faz o perfil do cara**.

Eduardo, no entanto, contraria a tese de Cláudio:

Eduardo: **Eu acho que não é função da faculdade filtrar no vestibular as pessoas que querem ou não fazer esse curso**. O curso tá disponível, tem grade na internet, a pessoa pode vir aqui visitar... [...] Eu entrei errado na UEMG, fiz um ano de um curso [de licenciatura] que eu não gostava, e saí pra achar o curso que eu queria, que encontrei aqui.

A respeito dos perfis de músicos desejados na universidade, Fred argumenta ainda a respeito da particularidade dos bacharelados em música no Brasil, que congregam pesquisa e performance em uma mesma graduação.

Fred: O bacharelado, na música, ele tem uma concepção diferente de tudo. Porque aqui é meio conservatório, meio universidade, porque o bacharelado é um título que você ganha quando você é cientista, quando você é pesquisador em uma determinada área. [...] **Você tá entrando aqui muito**

---

<sup>166</sup> Cf. p. 130.

**mais do que pra tocar guitarra, sabe? Ou muito menos... Mas assim: não é pra você ser um guitarrista.**

Cláudio: **Perfil, perfil acadêmico.**

Curioso é notar que tanto Cláudio quanto Fred possuem graduações anteriores, em Física (incompleta) e Ciências Sociais (completa), respectivamente. Mas o conhecimento amplo e geral que defendem, no entanto, não se refere a conhecimentos da história ou da cultura, mas dizem respeito especificamente aos conhecimentos da teoria musical e outros relacionados à escrita de harmonia na música popular, por exemplo, com forte influência da música jazzística.

Por último, é curioso notar o exemplo a seguir, trazido por Márcio, ao citar o compositor e intérprete Milton Nascimento, que, segundo o aluno, “não tem formação nenhuma”, mas compõe melodias elaboradas e refinadas. Afirmando que é possível “aprender sem estudar teoria nenhuma”, mas que “o caminho é muito mais longo”, Márcio atribui à teoria musical uma forma alternativa, mais rápida, para o desenvolvimento de habilidades musicais.

Márcio: O **Milton fala que não tem formação nenhuma**, então quer dizer: não teve aula de percepção nenhuma e compõe melhor que 95% dos que têm aula. Então, quer dizer, eu acho que **você pode aprender sem estudar teoria nenhuma**, só que eu acho que **o caminho é muito mais longo**. Eu acho que a teoria musical (pelo menos comigo foi assim) **encurtou um tempo**.

De certa forma, os pensamentos do grupo de alunos que enfatizam a importância do conhecimento teórico *a priori* – especialmente Cláudio e Márcio – contradizem suas próprias afirmações e de seus colegas, que alegam ter adquirido boa parte de suas habilidades musicais relacionadas à percepção através de práticas informais de aprendizagem. Tal contradição é reveladora de um aspecto que será abordado logo a seguir: a legitimação pelos alunos do conhecimento veiculado pela instituição escolar, e a diminuição da importância de suas próprias experiências musicais.

Vale ressaltar ainda que a *opção* de escolher um caminho supostamente “mais longo” (informal) ou “mais curto” (formal), conforme sugerido por Márcio, no entanto, não é possível a um músico, se seu objetivo é ingressar na educação musical superior, no Brasil. Como esclarece José,

José: O cara pode ter um talento nato pra percepção [...] Mas só que, em uma prova de questões específicas de teoria, tem certas coisas que, se você não tiver estudado... **se você não sabe que aquele azul chama azul, não adianta, cara.** Não adianta, entendeu? O cara vai te perguntar, e você não vai saber responder. E, **se o cara não teve esse estudo formal, pra prova, eu acho que realmente ele não se sairia bem, mesmo.**

### 3.5. Da cultura dominada à cultura dominante

Como vimos no primeiro capítulo<sup>167</sup>, a metodologia de pesquisa baseada em grupos focais tende a estimular o sujeito participante a expor seus argumentos com vistas a contradizer opiniões alheias. Nesta investigação, acredito ter sido possível reconhecer nas falas dos alunos a adoção de dois posicionamentos antagônicos em relação aos saberes formais, especialmente em relação aos conhecimentos de leitura e escrita musical. O reconhecimento dessas posições se deu a partir da análise de seus discursos, como um todo, colocando lado a lado suas experiências musicais, aprendizagens teóricas, motivações, insatisfações, impactos e expectativas acerca das aulas de percepção. Como nos lembra Green, “[...] ideologias não são fatos, e jamais poderão ser provados, muito menos de maneira fragmentada e isoladas umas das outras, mas apenas recriadas em suas inter-relações e em sua estendida presença ao longo de todo o tecido social”<sup>168</sup> (GREEN, 2008a, p. 86).

Para se aproximar desses pensamentos, é preciso explicitar, primeiramente, que estou considerando que as vivências informais podem ser associadas a formas *dominadas* da cultura, consideradas como “saber nada”, em relação à cultura *dominante*, caracterizada pela centralidade da escrita musical tradicional, que passa a ser sinônimo de “saber música”.

As representações sociais *negativas* (que desvalorizam as práticas musicais associadas à música popular como um “saber nada”) foram presentes nas falas de praticamente todos os alunos, como discutido previamente<sup>169</sup>, e são reforçadas por

---

<sup>167</sup> Cf. p. 30-31.

<sup>168</sup> “[...] ideologies are not facts and can never be proven, least of all in fragmented isolation from each other, but only re-created in their interrelations and their extended presence throughout the social fabric”.

<sup>169</sup> Cf. item 2.4.1.4.3, Saber música é saber ler música, p. 83.

outros preconceitos associados à escolha por uma habilitação *em música popular*, como declararam explicitamente Carla e Eduardo. Mesmo tratando-se de um curso superior, vários alunos sentiram reflexos daquilo que Feichas (2006, p. 43) detecta como o impacto da imagem do “malandro” sobre a constituição dos perfis de músicos populares, no senso comum.

A descrição do malandro, de acordo com Sandroni (2001, p. 168) é: o mestiço (mistura de raças – negro e branco), de uma classe mais baixa, que gosta de ir a festas, dançar e fazer música, que **ganha a vida sem trabalhar duro**, e é um sambista. Esse estereótipo tem implicações para a imagem do músico popular em geral. Para muitos setores da sociedade brasileira, a ideia de ser um músico popular foi associada a alguém que não trabalha e ‘leva a vida no samba’.<sup>170</sup> (FEICHAS, 2006, p. 43)

Tal descrição é, em outras palavras, exatamente o que aponta Carla, em linguagem coloquial:

Carla: ‘Nossa, vai ser vagabundo, vai tocar na noite, vai ficar bebendo...’  
Antigamente, na época em que minha mãe era da minha idade, ela fala que a **imagem dos músicos era muito essa coisa meio boêmia, assim**. [...] Por causa disso, eu acho que tem muito preconceito ainda quando eu falo que faço música popular.

Ilustrando alguns dos delineamentos considerados negativos associados à “música popular”, pretendo ilustrar que os dois posicionamentos antagônicos dos alunos que irei detalhar a seguir têm relação direta com suas experiências de deslocamento “do informal ao formal”. Da mesma forma, suas opiniões estão relacionadas ainda ao estranhamento ou desconforto causado pela aquisição da “teoria”; tais conflitos e insatisfações, embora vivenciados por todos os alunos, ganharam diferentes contornos em seus discursos – são esses “contornos”, afinal, que caracterizam seus posicionamentos diante do conhecimento formal e de suas próprias aprendizagens informais.

Tais contornos podem ser examinados tendo em vista a teoria desenvolvida por Bourdieu e Passeron em *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema*

---

<sup>170</sup> “The description of the malandro, according to Sandroni (2001: 168) is: the mestiço (mixed race – black and white), from a lower social class, who likes to take part in parties, dancing and making music, who earns his living without working hard and is a sambista [...]. This stereotype has implications for the image of a popular musician in general. For many sectors of Brazilian society, the idea of being a popular musician was associated with someone who does not work and ‘spends his life in samba’.”

de ensino (BOURDIEU e PASSERON, 1975) e por Bourdieu em *A Distinção: crítica social do julgamento* (BOURDIEU, 2008). Contrapondo-se ao economicismo, isto é, à tendência a conceber a estrutura e a posição dos atores no interior dela apenas com base na dimensão econômica, Bourdieu enfatiza que a estrutura social se define em função do modo como se distribuem, nas sociedades, diferentes formas de poder e tipos de capital, resultando em uma tentativa de apreender o caráter multidimensional da realidade social. O sociólogo francês empreende ainda uma análise das estratégias de diferentes grupos sociais na França, especialmente da “pequena burguesia” (e suas subdivisões), em ascender no âmbito de diferentes *campos culturais*, relacionando-as a seus *habitus* de classe e frações de classe (BOURDIEU, 2008)<sup>171</sup>.

Nesta pesquisa, os contornos dos discursos dos alunos<sup>172</sup> parecem revelar a adoção de uma de *duas estratégias* diferentes detectadas por Bourdieu em relação aos agentes de classes populares que adentram o espaço escolar (ou, similarmente, da “pequena burguesia” que aspira à ascensão no campo cultural) confrontando-se com a cultura dominante, elitizada – ao menos de um ponto de vista *discursivo* (dada a metodologia desta pesquisa, que pretende investigar as compreensões dos músicos primariamente a partir de seus *discursos verbais* e não de seus fazeres musicais propriamente ditos).

---

<sup>171</sup> Para seguirmos adiante, é preciso esclarecer brevemente, dois conceitos centrais na teoria de Bourdieu: campo e habitus. Os campos são espaços sociais que possuem uma estrutura própria, relativamente autônoma em relação a outros espaços, embora interrelacionados, possuindo suas próprias disputas e hierarquias internas (são exemplos os campos literário e musical). Para participar dessas disputas, em torno de interesses específicos no interior do campo, os indivíduos necessitam ser dotados de habitus, que implica no conhecimento e reconhecimento das regras do jogo, como um sistema de “disposições duráveis”, que resulta, por sua vez de um longo processo de aprendizado, produto do contato dos agentes sociais com diversas modalidades de estruturas sociais, em especial a família e, posteriormente, a instituição escolar. O habitus constitui-se, assim, em um princípio organizador e gerador de práticas individuais e coletivas. A prática do indivíduo é, em síntese, o resultado da mediação entre habitus e campo (BOURDIEU, 1983, p. 61; BOURDIEU, 2008, p. 435-436).

<sup>172</sup> A ausência de Ricardo e Pablo, nesta análise deve-se ao fato de que não foi possível detectar em seus comentários aspectos que permitisse a identificação de uma das duas táticas. O mesmo se deve a Marcos e Daniel, que responderam os questionários mas não participaram dos grupos focais.

### 3.5.1. Estratégias adotadas pelos alunos

Bourdieu e Passeron (1975) afirmam que a “[...] antinomia da ideologia dominada [...] se exprime diretamente na prática ou no discurso das classes dominadas [...] sob a forma por exemplo de uma *alternância entre o sentimento da indignidade cultural e a depreciação agressiva da cultura dominante* [...]” (BOURDIEU e PASSERON, 1975, p. 37, grifos nossos). A explicitação dos significados dessas duas estratégias será detalhada a seguir.

#### 3.5.1.1. “Boa vontade cultural”

“A primeira [estratégia], mais comum, consiste em reconhecer a superioridade da cultura dominante e, em alguma medida, buscar se aproximar ou mesmo se converter a essa cultura” (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2009, p. 33). É o conceito de “boa vontade cultural”: “[...] um esforço de apropriação da cultura dominante por parte daqueles que não a possuem” (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2009, p. 33), que reconhecem sua própria inferioridade ou mesmo indignidade.

Tal estratégia parece ter sido adotada por alguns alunos dessa pesquisa, em diferentes graus e sentidos. Embora todos os estudantes tenham considerado as práticas de tocar de ouvido em grupos musicais como extremamente significativas para o desenvolvimento de suas habilidades musicais, alguns alunos (Cláudio, Márcio, Fred e Marília e, em menor grau, José) defenderam enfaticamente o vestibular pautado na verificação de habilidades formais consideradas básicas para todos os músicos, quais sejam: capacidades de leitura e escrita musical, discriminação e reconhecimento auditivo de elementos musicais (verificáveis, por exemplo, através de ditados e solfejos à primeira vista).

Esses alunos demonstraram ainda: uma grande importância conferida ao diploma (o título de “bacharel”), que os difere dos músicos que “não sabem nada”; uma visão da universidade como um lugar por excelência do conhecimento teórico e a defesa de uma “núcleo comum” de disciplinas para todos os cursos (que, mais importante, englobaria apenas conhecimentos teóricos, e não práticas de tocar de ouvido ou compor e improvisar em diferentes estilos); a centralidade das atividades de solfejo e ditado na aula de percepção; o reconhecimento de que a leitura à

primeira vista está presente em suas práticas (especialmente no universo *jazzístico*); a defesa de uma aula de percepção mais “objetiva”, “matemática”, “científica” e “racional”, que deve “deixar a emoção, o sentimento, a interpretação, tudo de lado”; e a associação de “perfil acadêmico” (para analisar uma música ou dar aulas) ao conhecimento teórico da música e não da história ou de outros aspectos da cultura em geral, e muito menos ao conhecimento musical prático.

Conforme aponta Bourdieu (2008, p. 298, grifos nossos), “Um dos mais seguros testemunhos de reconhecimento da legitimidade reside na propensão dos mais desprovidos em *dissimular sua ignorância ou indiferença e em prestar homenagem à legitimidade cultural* [...]”. Bourdieu afirma ainda que “[...] este reconhecimento sem conhecimento torna-se cada vez mais frequente quando se desce na hierarquia social [...]” (BOURDIEU, 2008, p. 299). A “boa vontade cultural” se revela assim na contradição entre afirmações como “Eu odeio estudar teoria, eu gosto é de tocar. Estudar eu acho um saco” (Márcio), “Todo mundo odeia solfejo” (Marília) e “Solfejo eu estudo porque... porque eu preciso mesmo” (José) e a defesa da centralidade dessas atividades e de uma concepção mais “objetiva” e “racional”, afastada da prática musical, na aula de percepção. Tal aspecto pode ter relações com uma observação de Feichas (2006, p. 70, grifos nossos), que aponta, no contexto da Escola de Música da UFRJ, que

Mesmo quando o exercício era cansativo e extenuante, pareceu-me que eles [os alunos] **não foram motivados pelo prazer**, mas sim pela **necessidade de obter as habilidades necessárias**, porque ao fazer isso aprenderiam novas habilidades consideradas **relevantes pela comunidade**, e que iriam ajudá-los a obter boas notas.<sup>173</sup>

Feichas reconhece também, nos alunos de sua pesquisa, um indício do comportamento que penso estar relacionado à “boa vontade cultural”:

A tendência da maior parte dos alunos do grupo ‘popular’ e ‘misto-popular’ é ter uma **atitude exagerada e respeitosa** para com aquele ambiente e sua tradição. Para alguns deles, o respeito é tão grande que os leva a **ulgarem**

---

<sup>173</sup> “Even when the exercise was tiring and strenuous, it seemed to me that they were not motivated by pleasure, but rather with the need to achieve the required skills because in doing so they would learn new skills considered relevant by that community and which would help them obtain good grades”.



**a si próprios inferiores** e considerar tudo de lá como melhor.<sup>174</sup> (FEICHAS, 2006, p. 147, grifos nossos)

Em outro momento, Feichas afirma ainda que

Como resultado, os valores e conhecimentos adquiridos previamente foram negligenciados e desvalorizados. Os alunos procuravam por um ‘conhecimento’ sacralizado, **ignorando o que sabiam anteriormente**<sup>175</sup>. (FEICHAS, 2006, p. 147)

O princípio da “boa vontade cultural” está relacionado, ainda, à “[...] diferença, bastante marcante, entre *conhecimento e reconhecimento* [...]”, mas, no entanto, “Esta boa vontade pura, embora vazia, que [...] não sabe a que objeto se dedicar, transforma o pequeno-burguês na vítima proposital da *alodoxia cultural*, ou seja, de todos os equívocos de identificação e de todas as formas de falso-reconhecimento em que é denunciada a diferença entre conhecimento e reconhecimento [...]” (BOURDIEU, 2008, p. 300, grifos do autor). E, assim, a

[...] reverência indiferenciada, misturando avidez com ansiedade, leva a **considerar o símile como algo autêntico**, além de encontrar nessa **falsa-identificação**, ao mesmo tempo, inquieta e confiante demais, o princípio de uma satisfação ainda tributária, de algum modo, do **sentimento da distinção**. (BOURDIEU, 2008, p. 300)

A falsa-identificação do saber musical com a suposta autenticidade e prestígio atribuído às manifestações do conhecimento formal na academia, resultante da *alodoxia* provocada pelo sistema escolar, talvez possa explicar em parte a ênfase de alguns alunos em uma concepção “objetiva” da percepção musical – não enfatizando habilidades de improvisação, evitando desvios para outros conhecimentos subjetivos e limitando precisamente a disciplina em relação a outras relacionadas à cultura e história. O “*sentimento da distinção*” se traduziria, assim, para esses alunos, em uma resposta a um certo *ressentimento* por não terem conhecido a música em sua forma legitimada, desde o início de suas aprendizagens

---

<sup>174</sup> “The tendency of most popular and mixed-popular students is to have an exaggerated and respectful attitude towards that environment and its tradition. For some of them the respect is so high that it leads them to judge themselves inferior and regard everything there as better”.

<sup>175</sup> “As a result, the values and knowledge previously acquired were neglected and undervalued. The students searched for ‘sacred’ knowledge, ignoring what they used to know beforehand”.

musicais, impetrado pela representação social que considera que “saber música é saber ler música”.

As recorrências nos discursos de alguns alunos que afirmam que as aprendizagens formais lhes proporcionaram o desenvolvimento de uma percepção mais “crítica” ou “analítica”, apurando seu gosto para produções “mais elaboradas”, “refinadas” ou “complexas”, podem ser observadas como *análogas* de estratégias de ascensão social de pequenos burgueses detectadas por Bourdieu, que se orientam para adjetivos como “distinto, requintado, cobiçado”, como uma “[...] espécie de pretensão sistemática pela distinção e a preocupação quase metódica para marcar as distâncias em relação aos gostos e às virtudes mais claramente associados à pequena burguesia estabelecida e às classes populares [...]” (BOURDIEU, 2008, p. 340)<sup>176</sup>.

### 3.5.1.2. *Contestação e subversão*

No sentido oposto, outro grupo de alunos (Eduardo, Carla, Thiago, Júlio e, novamente, José) demonstrou a adoção, em seus discursos, da segunda estratégia enunciada por Bourdieu, que “[...] consiste em se contrapor à hierarquia cultural dominante visando a reverter a posição ocupada pela cultura dominada” (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2009, p. 33), através da “[...] contestação e subversão das estruturas hierárquicas vigentes no campo” (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2009, p. 32).

Assim, os alunos desse grupo defenderam que o vestibular deveria avaliar primeiramente a “musicalidade”, “compreensão musical” e “potencial” do candidato, e tais critérios estão mais próximos das habilidades relacionadas a seus próprios cotidianos musicais, como “tocar de ouvido” e compor e improvisar de forma expressiva, individual e coletivamente (consideradas a “base” para um aluno que ingressa em um curso de música popular).

---

<sup>176</sup> Nunca é demais salientar que o paralelo com o “*ethos* pequeno burguês” – no sentido especificamente *bourdieusiano* – não deve ter como referência puramente as questões econômicas, mas sim os níveis de instrução obtidos pelos alunos (o capital cultural) em relação ao conhecimento musical formal.

Da mesma forma, os alunos demonstraram ainda: a defesa de uma centralidade da prática musical na aula de percepção, valorizando especialmente atividades de criação; compreensão da escrita musical como ferramenta do músico popular, mas subordinada à prática musical propriamente dita (isto é: a ideia da leitura como hierarquicamente inferior à prática, em um campo de competências musicais); possibilidade de oferecimento de um módulo teórico intensivo no início do curso, para os alunos que não possuísem os conhecimentos formais; admissão, no contexto da aula de percepção, de discussões relacionadas à subjetividade, emoção e preferências musicais (embora não considerem que este deva ser o foco do trabalho); afirmação de que, em suas práticas, na música popular, os conhecimentos de leitura à primeira vista não são requeridos recorrentemente; ênfase na busca por expressividade nas interpretações e composições, mais que ler corretamente notas e ritmos; visão da universidade como um espaço diverso, em que prática e teoria devem estar sempre aliadas em prol de uma produção musical mais ativa, e não restrita à produção teórico-científica.

### 3.5.2. *Dois contradições*

Dois contradições foram especialmente notadas.

Por um lado, a posição de José em ambos os grupos reflete uma ambiguidade em seu discurso, que, em alguns aspectos, reforça categoricamente a primeira e, em outros, a segunda estratégia – curiosamente, José é o aluno que teve o menor tempo de imersão no ensino formal, tendo declarado que buscou aprender a teoria apenas para passar no vestibular, e afirmando nos questionários: “Ainda não consegui aproximar a teoria da prática, ainda são coisas distintas para mim”.

Por outro lado, em muitos momentos, foi possível perceber indícios da “boa vontade cultural” também nas falas de alunos a favor da avaliação da “musicalidade” e do “potencial” do candidato. Um exemplo é a contradição estabelecida entre a importância atribuída às aprendizagens informais em sua formação musical e a reiteração de expressões como “saber nada” para se referir ao período anterior à aquisição de conhecimento teórico.

Da forma semelhante, todos os alunos demonstraram acreditar que os músicos poderiam “ser muito melhores do que são” se também soubessem teoria, e

que Milton Nascimento, por exemplo, “Seria até mais impressionante” se tivesse os conhecimentos formais. Esse é mais um indício da importância atribuída ao conhecimento teórico – “mais pesado, que precisa acontecer” – pelos alunos de música popular, mesmo entre os que defendem que este não deve ser um pré-requisito para o ingresso em um curso superior de música.

José: Eu conheço pessoas que vivem profissionalmente e que não conhecem, não sabem tanta teoria. Tocam de ouvido perfeitamente.

Eduardo: Fernanda Takai faz isso.

José: Eu acho até que, **talvez, se elas estudassem teoria, elas poderiam ser muito melhores do que são.**

Eduardo: Isso, com certeza, elas seriam.

Marília: Sem sombra de dúvida.

Carla: É claro!

Outro exemplo dessa incorporação ideológica surgiu em uma discussão sobre o retorno da música na educação básica, face à problemática da formação do professor específico de música e da necessidade de se instituírem conteúdos curriculares, quando Eduardo e Carla se posicionaram de maneira enfática acerca das definições do que conta como aula de música, inspirando-se em um modelo escolar centralizador:

Eduardo: Mas no início [o oferecimento de aulas de música] tem que ser obrigatório, porque senão não vai virar nada. Ele [o aluno] **tem que ser ensinado cobrando.** Ele **tem que sair de lá lendo partitura**, entendeu?

Carla: Ou então **determina o que precisa ensinar.** Tipo: nas aula de matemática é determinado: precisa ensinar função, isso e aquilo. **Vai ter que ensinar as escalas menores harmônicas**, por exemplo.

Na pesquisa de Green (2002), músicos populares também manifestaram posições mais tradicionais em suas práticas docentes, não tomando seus próprios processos de aprendizagem como modelo, o que pode ser relacionado ao conceito de professor, que, segundo Folkestad<sup>177</sup> (2006, p. 140, apud GROSSI et al., 2007), é “[...] tão forte que mesmo com experiências pessoais totalmente diferentes de

---

<sup>177</sup> FOLKESTAD, Göran. Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. **British Journal of Music Education**, Cambridge, vol. 23, n. 2, p. 135-145, 2006.

aprendizagem musical, essas experiências dão lugar à construção conhecida normalmente como ensino”.

Em relação a esse processo, apresento, ainda um último exemplo: ao relacionar “um negócio assim, mais pesado, que precisa acontecer” às aprendizagens formais, Carla considera que as práticas informais são relativamente *mais fáceis*. No entanto, é importante lembrar que, apesar das aprendizagens informais serem diferentes das formais, não são necessariamente mais simples, mas envolvem também sistematizações e outras formas de organização do conhecimento, como aponta Finnegan (1989<sup>178</sup>, p. 138, apud FEICHAS, 2006, p. 86), o que reforça a necessária percepção de fluidez sobre os limites das categorizações das aprendizagens (formal e informal), mencionada anteriormente<sup>179</sup>.

### 3.5.3. Correlações

Os perfis de musicalidade dos alunos, apresentados de forma resumida nesta dissertação, são variados e não encontrei uma correlação claramente definida entre as experiências ou aprendizagens musicais anteriores (formais ou informais) e a estratégia adotada frente ao ingresso na instituição acadêmica.

No entanto, foi possível estabelecer uma evidente correlação entre os impactos dos estudos teóricos sobre as práticas musicais, relatados por cada estudante, e as estratégias frente à cultura dominante respectivamente adotadas.

Os alunos que apontaram *impactos negativos* das aprendizagens formais *sobre suas atividades criativas* ou que mencionaram que *a teoria pode “matar o sentimento”* (Eduardo, Thiago, Júlio e Carla) também defenderam enfaticamente um processo de seleção que considere em primeiro lugar o “potencial” ou “musicalidade” dos candidatos, e não o seu conhecimento de escrita.

Por outro lado, Cláudio, Márcio, Fred e Marília *não apontaram impactos negativos* das aprendizagens formais sobre suas práticas musicais, e tenderam a assumir uma posição de *internalização dos conflitos* vivenciados nas aulas de teoria, responsabilizando a si próprios pelas dificuldades enfrentadas (especialmente

---

<sup>178</sup> FINNEGAN, R. **The Hidden Musicians**. Cambridge: University Press, 1989.

<sup>179</sup> Cf. p. 47.

Cláudio e Marília), como algo paralelo ao que, no campo cultural, de forma mais geral, Bourdieu aponta como “[...] o princípio de uma disciplina que o indivíduo se impõe e aos seus, além de estar totalmente subordinada à ascensão social” (BOURDIEU, 2008, p. 330) – no caso, à ascensão dentro do *campo musical*<sup>180</sup>.

É possível afirmar ainda, com precisão, que grande parte das críticas às regras estão relacionadas à certa teoria musical aplicada ao universo jazzístico, ensinada em escolas de música populares, com grande impacto sobre a criatividade dos alunos. Tal compreensão se torna explícita na fala de José:

José: Quando eu falo em estudar teoria e percepção eu **tô me referindo também a escalas que vou usar pra improvisar**, não só solfejo, entendeu? O *voicing* [a sequência das notas] do acorde... [simula com as mãos fazendo acordes em um braço de violão], entendeu? Não é só estudar solfejo, não.

A seguir, analisarei o processo de avaliação da percepção, explicitando seu caráter de exclusão.

### 3.6. A avaliação da percepção como um mecanismo de exclusão

As habilidades relacionadas à prova de percepção musical requeridas no vestibular realizado pelos alunos desta pesquisa estão presentes nos testes aplicados na maior parte das universidades brasileiras. Como vimos, entre essas habilidades, destacam-se as capacidades de ler e escrever música e de discriminar elementos sonoros adequadamente.

O estudo de caso aqui apresentado, que envolve peculiarmente o encontro de dois universos musicais – formal e informal – levou-me a refletir que a forma como é feita esta avaliação a torna um *mecanismo excludente*, em no mínimo *dois níveis*, que detalharei a seguir.

---

<sup>180</sup> Cf. p. 182.

### 3.6.1. Ausência da música na educação básica (nível interno)

*Primeiramente*, a existência de vestibulares com conteúdos específicos de música, na maior parte das universidades brasileiras, representa uma evidente contradição nas atribuições de uma universidade pública democrática, tendo em vista que o acesso à educação musical não é oportunizado amplamente nas escolas públicas de educação básica. Considero este um *nível interno de exclusão*, pois reflete o não reconhecimento, por parte do sistema escolar, de suas próprias ausências.

Nos relatos dos grupos focais, os alunos consideraram o vestibular a partir de sua função *avaliativa*, isto é: avaliar o candidato em relação a certos pré-requisitos para o ingresso em um curso superior. Não foram mencionados comentários em relação a uma função *seletiva*, qual seja: selecionar os primeiros colocados, devido ao reduzido limite de vagas na universidade pública. Em suas opiniões, o vestibular cumpre assim com o objetivo de *avaliar* quem está apto ou não a ingressar no curso superior.

José: Eu concordo que **tem que ser avaliado mesmo, porque senão todo mundo entra**, entendeu?

No entanto, muitos alunos demonstraram consciência acerca das contradições causadas pela avaliação de um conhecimento que não é oportunizado no próprio sistema educacional – em especial o conhecimento teórico – como se percebe no diálogo abaixo:

Carla: Mas **alguma coisa ele tem que saber**.

José: Sim, mas até que ponto?

Marília: Pois é, mas é que, **sem música na educação básica**, é muito difícil avaliar isso.

Carla: O erro começa aí.

Alguns alunos atribuíram a formação insuficiente dos músicos em relação às habilidades tradicionais das aulas de percepção ao não oferecimento de aulas de música na educação básica.

Marília: **A falta da música no ensino básico é a raiz de toda a discussão.**

Carla: De todos os problemas.

Eduardo: Isso tinha que estar na escola, tinha que ser estudado igual português, pô! É uma linguagem que você tem. A gente se comunica.

Marília: **É por isso que a gente treme num solfejo de 1 minuto. Se a gente tivesse educação bacana...**

Em outro momento da conversa, como vimos anteriormente<sup>181</sup>, Carla assumiu uma postura de defesa da avaliação da musicalidade e do potencial dos alunos no vestibular, quando afirmou que “se o cara for muito musical, tem a possibilidade de pegar a teoria, porque não é todo mundo que tem”. A ideia de que a “chance”, isto é, a “possibilidade de pegar a teoria” é restrita a certos grupos de alunos – tendo a ver com questões de origem e classe social – no entanto, não é consensual para os estudantes investigados.

Ricardo: Eu acho que esse cara muito musical, ele pode estudar, tipo... Se ele não passou nesse vestibular, no ano que vem, ele pode estudar, entendeu?

Carla: **Mas pode não ter recurso, financeiro mesmo.**

Ricardo: Você acha? **É muito fácil você obter essas informações.**

A compreensão do conhecimento teórico como plenamente acessível, e passível de ser adquirido individualmente, é, contudo, contrariada pelos exemplos dos próprios alunos investigados, que adquiriram a maior parte destes conhecimentos através de aulas privadas e em escolas de música particulares – e, em grande número, em uma mesma escola (Escola X).

### 3.6.2. *Competências musicais consideradas universais (nível externo)*

De qualquer forma, a simples existência de aulas de música na educação básica – tal como vêm sendo progressivamente ofertadas em algumas cidades e estados brasileiros, especialmente a partir da Lei 11.769/2008<sup>182</sup> – não parece

---

<sup>181</sup> Cf. p. 166.

<sup>182</sup> Cf. p. 16.



resolver a questão do acesso democrático aos cursos universitários de música, já que as habilidades e conhecimentos que são avaliados no vestibular dizem respeito, *não explicitamente, a formas específicas de se aprender música*, que se reportam por sua vez a tradições musicais específicas, localizadas histórica e socialmente.

É este o *segundo nível de exclusão* promovido pelas avaliações da percepção no vestibular – um *nível externo*, pois seu caráter etnocêntrico impede que se considere as práticas musicais que existem para além da educação musical formal. Além de contribuírem para uma visão compartimentalizada da percepção e da própria música, as avaliações, de forma geral, agem assim como mecanismos que dificultam o acesso à educação musical superior de músicos que não dispõem dos conhecimentos associados à tradição formal (por exemplo, a leitura e escrita musical) – que, mesmo oriundos do universo da “música clássica”, repercutem em certos terrenos de ensino da música popular (como, por exemplo, nas escolas que enfatizam o repertório do *jazz* ou da *bossa nova*). Outras formas de se conhecer, praticar e teorizar a música, associadas a outras tradições musicais, não são consideradas válidas para o ingresso na universidade (como é o caso de aprendizagens em outros terrenos performáticos, como o *rock* ou o *samba*, que possuem suas próprias formas de organização e sistematização, objetos de uma crescente literatura musicológica, etnomusicológica e sociológica).

Tal problemática tem sido pouco discutida no Brasil, no âmbito da educação musical, e certamente cabe investigar os porquês desse silêncio. Um aspecto que talvez possa contribuir para o relativo desinteresse pelo tema “aprendizagens em percepção musical”, de forma geral, talvez esteja atrelado à representação social que faz crer que o conhecimento das aulas de teoria e percepção musical, diferentemente de outros tipos de conhecimento musical, é *objetivo, neutro*, não vinculado a nenhuma tradição musical específica e, mais que isso, *universalmente válido*, e, portanto, desinteressante às pesquisas educacionais – especialmente as de orientação sociológica. Esta representação é na verdade fruto da própria *condição dominante* das instâncias escolares formais (as escolas de música), e dos conhecimentos por ela veiculados. Como afirma Luedy (2006, p. 104), “Temos, primeiramente, a crença de que a teoria musical ocidental não só dá conta de *explicar a música*, como através dela podemos compreender *qualquer música*”.

Tal representação está ligada ainda ao conceito de “violência simbólica” definido por Bourdieu e Passeron, em *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, marco das teorias críticas do currículo:

Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força. (BOURDIEU e PASSERON, 1975, p. 19)

Como consequência, “Toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural” (BOURDIEU e PASSERON, 1975, p. 20). Ao mesmo tempo,

A seleção de significações que define objetivamente a cultura de um grupo ou de uma classe como sistema simbólico é arbitrária na medida em que a estrutura e as funções dessa cultura **não podem ser deduzidas de nenhum princípio universal**, físico, biológico ou espiritual, não estando unidas por nenhuma espécie de relação interna à “natureza das coisas” ou a uma ‘natureza humana’. (BOURDIEU e PASSERON, 1975, p. 23)

Portanto, o fato de que “[...] o poder arbitrário que torna possível a imposição não aparece jamais em sua verdade inteira [...]” e que, “[...] só pelo fato de ser desconhecido como tal, se encontra objetivamente reconhecido como autoridade legítima [...]” (BOURDIEU e PASSERON, 1975, p. 26), reforça o caráter dissimulado, neutro e ocultado do conhecimento socialmente imposto da cultura escolar. Em síntese, “Apesar de arbitrária e socialmente vinculada a certa classe, a cultura escolar precisaria, para ser legitimada, ser apresentada como uma *cultura neutra*. (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2009, p. 72, grifos nossos). Como exemplifica Green (2003, p. 265), o processo educacional formal, mesmo negando as culturas musicais dos alunos, fundadas em outros pressupostos e práticas, “[...] não assume a forma de uma discriminação ostensiva, uma vez que um aspecto ideológico vital da educação em uma democracia liberal é justamente oferecer oportunidades iguais a todas as crianças”<sup>183</sup>.

Em uma defesa de uma educação musical mais crítica e reflexiva, Luedy traz como exemplo as aulas de percepção.

---

<sup>183</sup> “[...] does not take the form of overt discrimination, since a vital ideological aspect of education in a liberal democracy is precisely fo offer equal opportunities to all children”.

[...] essa disciplina, por tomar os repertórios musicais tradicionais (tanto em termos de suas bases conceituais quanto de seus contextos) como algo já dado – que aos estudantes caberia tentar aceder, por se confundir com a música, ou seja, com a cultura – incorre no risco de descuidar das práticas e saberes cotidianos da maioria de nossos alunos e alunas – seja por considerá-los ilegítimos, seja pelo silenciar que faz em relação a eles – o que, do ponto de vista educacional, significa muitas vezes aceitar que aqueles que têm melhor desempenho nas capacidades delimitadas e esperadas enquanto ‘percepção’ (ou conhecimento em música) são mais ‘talentosos’ ou ‘musicais’ que outros. (LUEDY, 2006, p. 106)

Esse baixo desempenho, por outro lado, “[...] não costuma ser problematizado em função das dificuldades que muitos costumam enfrentar ao se deparar com bases conceituais próprias de contextos musicais que lhes podem ser, quase sempre, estranhos” (LUEDY, 2006, p. 106).

### 3.6.2.1. *Uma questão política*

No campo da educação, em geral, a questão abordada no final da seção anterior certamente toca em uma corda mais ampla e, para abordá-la, remeterei ao livro *A Educação na Cidade* (1991), em que Paulo Freire descreve suas experiências como Secretário de Educação da cidade de São Paulo, no período de 1989 a 1991<sup>184</sup>. Organizado a partir de entrevistas e conversas com o educador, o livro oportuniza a Freire retomar algumas de suas ideias principais, desenvolvidas originalmente do ponto de vista do professor e filósofo, e colocadas em uma nova perspectiva: a do gestor público. Em resposta à questão: “Considerando que o seu projeto pedagógico possui caráter ideológico e político explícito, como está sendo tratada a educação ao nível de informações ou conteúdos da ciência e da cultura letrada ou erudita?”, responde Freire:

Não é privilégio do nosso projeto pedagógico em marcha possuir caráter ideológico e político explícito. Todo projeto pedagógico é político e se acha molhado de ideologia. A questão a saber é a favor de que quê e de quem, contra quê e contra quem se faz a política de que a educação jamais prescindir. (...) **A questão fundamental é política.** Tem que ver com: que conteúdos ensinar, a quem, a favor de quê, de quem, contra quê, contra

---

<sup>184</sup> Na gestão da Prefeita Luiza Erundina (1989-1993), com a vitória do Partido dos Trabalhadores (PT) nas eleições municipais.

quem, como ensinar. Tem que ver com quem decide sobre que conteúdos ensinar, que participação têm os estudantes, os pais, os professores, os movimentos populares na discussão em torno da organização dos conteúdos programáticos. (FREIRE, 1991, p. 44-5, grifos nossos)

Freire aborda a questão a partir de seu viés político, que se expressa não apenas na definição de conteúdos programáticos, mas igualmente nos processos avaliativos.

[Queremos] Uma escola pública realmente competente, que respeite a forma de estar sendo de seus alunos e alunas, seus padrões culturais de classe, seus valores, sua sabedoria, sua linguagem. Uma escola que não avalie as possibilidades intelectuais das crianças populares com **instrumentos de aferição** aplicados às crianças cujos **condicionamentos de classe lhes dão indiscutível vantagem sobre aquelas**. (FREIRE, 1991, p. 42, grifos nossos)

A idéia de um currículo neutro, a que Freire refuta, ao afirmar que “Todo projeto pedagógico é político e se acha molhado de ideologia” (FREIRE, 1991, p. 44), está presente também em inúmeros modelos de ensino de música, dos mais tradicionais aos métodos ativos e às correntes a favor da exploração do ambiente sonoro. A avaliação em percepção musical, tradicionalmente, também tem se focado em modelos baseados na psicologia comportamental, que desconsidera os contextos e significados culturais do fazer musical, detendo-se apenas em sua dimensão sonora, físico-acústica, como vimos ao longo desta dissertação.

Para exemplificar a maneira como a avaliação se constrói a partir das demandas e saberes valorizados por grupos sociais específicos, Freire traz um exemplo que, coincidentemente, é inspirado por música:

Como dizer de um menino popular, que se ‘saiu mal’ na aplicação de certa bateria de testes, que não tem senso do ritmo, se ele dança eximamente o samba, se ele cantarola e se acompanha ritmando o corpo com o batuque dos dedos na caixa de fósforo? Se o teste para uma tal aferição fosse demonstrar como bailar o samba mexendo o corpo que desenha o mundo ou acompanhar-se com a caixa de fósforos, possivelmente meu neto seria considerado pouco capaz em face dos resultados obtidos pelo menino ou menina popular. (FREIRE, 1991, p. 42)

Neste trecho, destacam-se duas formas de avaliação. A primeira delas é a “aplicação de certa bateria de testes”, em que o “menino popular” se “saiu mal”, e em que, pode-se supor, são utilizados instrumentos de aferição teóricos ou desvinculados de sua prática musical (como os procedimentos de solfejo e ditado,

em suas formulações tradicionais, em relação ao universo da música popular). Esta avaliação é externa ao fazer musical do aluno avaliado, não considera seus saberes e não pressupõe o reconhecimento de suas próprias formas de expressão musical. Ao contrário, “demonstrar como bailar o samba mexendo o corpo que desenha o mundo” ou “acompanhar-se com a caixa de fósforos” representam formas situadas de avaliação, estratégias que consideram seu fazer musical “autêntico”, imbuído de inúmeras significações sociais. Dentre elas, a associação da prática musical à corporalidade<sup>185</sup>.

Em outras palavras, Feichas (2006) reconhece o mesmo problema pontuado por Freire:

[...] a organização escolar considera o conhecimento transmitido e adquirido em instituições como o único legítimo. Por esta razão, o conhecimento e a experiência que os alunos trazem para a aula de música, resultantes de sua história de vida, não são considerados válidos porque não pertencem à estrutura escolar.<sup>186</sup> (FEICHAS, 2006, p. 111-112)

A questão política se manifesta também no estudo de Green (2008a), que discute a problemática da avaliação no contexto das escolas inglesas<sup>187</sup>. Ao refletir sobre o *Syllabus* (ementas curriculares propostas em nível nacional, para o sistema educacional britânico), Green (2008a, p. 146-7) aponta que, no sistema educacional britânico, por muito tempo, “A música clássica, embora digna de exame e veiculada

---

<sup>185</sup> As relações entre corporalidade e música, cuja abordagem é essencial no estudo das práticas musicais, têm sido investigadas de forma crescente, e muitos aspectos poderiam ser mencionados acerca de sua ausência nas aulas de percepção musical. Por conta do foco e escopo desta pesquisa, destaco apenas que tal ausência reflete, uma vez mais, uma compreensão estreita de música. Ao contrário, a abordagem etnomusicológica de John Blacking, por exemplo, já na década de 1960, “[...] conjugava os aportes da lingüística, do estruturalismo, cognitivismo e biologia [...]” no “[...] estudo do homem enquanto produtor de música – devendo entender-se música, sempre, como *música e dança*”, conforme aponta Travassos (2007, p. 198, grifos nossos). Tal insistência em abstrair o corpo (que poderia ser analisada também numa perspectiva *foucaultiana*, bastante aplicada à educação) se reflete no estudo de Grossi et al. (2001, p. 3), que conclui que os estudantes de graduação em música dão “pouca atenção ou valorização da resposta física à música popular”, em relação aos estudantes de outros cursos de graduação, que, ao contrário, valorizam sua “potencialidade físico-corporal”.

<sup>186</sup> “[...] the school organisation regards the knowledge transmitted and acquired in institutions as being the only legitimate one. For this reason, the knowledge and experience that students bring to the music class as a result of their life history are not considered as valid because they do not belong to the school structure”.

<sup>187</sup> O estudo de Green envolveu a participação de professores de música na Inglaterra, durante o ano acadêmico de 1982-3, análise de materiais didáticos e curriculares utilizados, provas aplicadas nas décadas de 1960, 70 e 80, além de artigos relacionados à educação musical publicados no Reino Unido e Estados Unidos, na mesma época (GREEN, 2008a, p. 83-4).

através da escola, também confiou fundamentalmente em influências externas para sua reprodução [...]”<sup>188</sup>, dentre elas, “[...] a oferta de ensino privado, um mecanismo que tem sido plenamente reconhecido pelas bancas examinadoras [...]”<sup>189</sup>. Analisando as habilidades e conteúdos requeridos nos exames nacionais, Green (GREEN, 2008a, p. 96-7, grifos nossos) admite que

Este nível não pode normalmente ser alcançado em dois anos, nem normalmente atingido sem uma quantidade de aulas particulares bem superior ao que é oferecido gratuitamente aos alunos **na maioria das escolas públicas**.<sup>190</sup>

Embora esta realidade se reporte ao período de 1988, na Inglaterra, também no Brasil é possível observar que isto se processa, nos dias de hoje, nos vestibulares para os cursos de música – e também nos cursos de música popular, em que ficam evidentes certas contradições entre as habilidades e conhecimentos avaliados no vestibular e aquelas apontadas pelos músicos populares como mais importantes em seu fazer profissional e cotidiano. Feichas ressalta que, no âmbito das escolas de música,

[...] uma pedagogia que dá destaque às habilidades auditivas, como tocar de ouvido, não é desenvolvida em instituições formais, e a oportunidade de desenvolver uma atitude criativa na prática musical tem sido ignorada porque acredita-se que isso **requer um talento especial**<sup>191</sup>. (FEICHAS, 2006, p. 151, grifos nossos)

O processo de exclusão se torna ainda mais perceptível, no caso estudado, quando se observam algumas das diretrizes do REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), ao qual está vinculada a criação do curso de Música Popular na UFMG, indicadas no Art. 2º, que transcrevo parcialmente a seguir:

---

<sup>188</sup> “Classical music, although exam-worthy and channeled through the school, has also fundamentally relied on external influences for its reproduction [...]”.

<sup>189</sup> “[...] the provision of private tuition, a mechanism that has been fully recognised by exam boards [...]”.

<sup>190</sup> “This standard cannot normally be achieved in two years, nor usually be attained without an amount of private tuition well over and above what pupils are offered free at most state schools”.

<sup>191</sup> “[...] a pedagogy that gives prominence to aural skills, like playing by ear, is not developed at formal institutions, and the opportunity to develop a creative attitude towards music-making has been disregarded because it is believed that this requires a special talent”.

I - redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e **aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno**;

[...]

III - **revisão da estrutura acadêmica**, com **reorganização dos cursos** de graduação e **atualização de metodologias de ensino-aprendizagem**, buscando a constante elevação da qualidade;

IV - **diversificação das modalidades de graduação**, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada;

V - **ampliação de políticas de inclusão** e assistência estudantil; e

VI - articulação da graduação com a pós-graduação e da **educação superior com a educação básica**. (BRASIL, 2007, grifos nossos)

Ao lado do “aumento de vagas de ingresso” e da “diversificação das modalidades de graduação”, o inciso V, que enfatiza a “ampliação de políticas de inclusão”, pressupõe ainda uma compreensão mais ampla, diversificada e – por que não dizer? – *democrática* dos processos de ingresso na universidade, o que se reforça na menção à “revisão da estrutura acadêmica”, “reorganização dos cursos” e “atualização de metodologias de ensino-aprendizagem”. Por último, a melhor articulação da “educação superior com a educação básica” implica também rever quais são os pressupostos que devem ser avaliados para o ingresso em um curso superior – já que, no Brasil, ainda não é oportunizado amplamente o acesso à educação musical na educação básica, como vimos anteriormente.

Contemplar outras formas de produção musical (como as associadas à música popular) no âmbito dos currículos formais de música, respeitando-lhe suas formas de transmissão e outros valores a ela associados, traz à tona uma série de desafios, que, para Green (2008b, p. 13), estão relacionados principalmente: às formas de incorporação da música de uma cultura dentro de outra; à adoção, dentro do sistema educacional formal, de músicas que são transmitidas tradicionalmente fora dele; e à falta de adequação entre as premissas culturais que cercam a música e as práticas musicais propriamente ditas, nas diferentes culturas. No caso da Inglaterra, estas dificuldades implicaram em uma nova problemática, pois,

[...] embora o novo currículo musical aparente contestar a mais restrita seleção musical anterior, proveniente de uma cultura de classe média branca, os valores que acompanham o repertório não necessariamente fazem o mesmo; e as identidades musicais da maior parte dos alunos continuam, em muitos casos, a serem distanciadas. Os padrões sociais e culturais de sucesso e fracasso musical que trazem consigo

consequentemente permanecem, em larga medida, incontestados.<sup>192</sup>  
(GREEN, 2008b, p. 13)

Uma das medidas de “sucesso” e “fracasso” é, ainda hoje, a capacidade de leitura musical, que norteia muitos currículos de música – independentemente do repertório praticado – cuja ênfase contribui para que não seja potencializada nos alunos a exploração de habilidades musicais características de outros terrenos performáticos, em que a escuta é mais valorizada que a leitura musical. Como constata Blacking (1973, p. 10), “Em sociedades onde a música não é escrita, a escuta acurada e informada é muito importante, e uma medida da habilidade musical tão válida quanto a performance, pois é o único meio de garantir a continuidade da tradição musical.”<sup>193</sup> (BLACKING, 1973, p. 10).

Em contraposição ao modelo tradicional, Green (GREEN, 2008b, p. 13) defende a garantia ao aluno de autonomia para selecionar as músicas que integrarão o currículo de suas aulas. Embora essa opção possa receber de imediato algumas objeções, parecendo complacente com os estudantes e não os estimulando a ir além do que já sabem, estimular tais práticas traria uma série de benefícios:

Um deles é que a seleção de conteúdos curriculares, quando feita pelos alunos, rompe com os efeitos reprodutivos de muitos currículos de educação musical, que, ao ignorarem as identidades e gostos musicais de vasto número de alunos, impedem muitos deles de demonstrar ou mesmo descobrir suas habilidades musicais. Esses alunos tendem a ser tachados, mais por razões culturais do que musicais, como ‘não-musicais’ ou ‘desinteressados’ por música [...]”<sup>194</sup> (GREEN, 2008b, p. 13).

De forma mais geral, como aponta Green, “[...] começar do conteúdo curricular selecionado pelos alunos pode formar a base, não somente para conduzir os alunos a território não-familiar, mas também para torná-los mais conscientes em

---

<sup>192</sup> “[...] although the newer music curriculum appears to challenge the previously more narrow selection of music from a mainly white, middle-class culture, the *values* which accompany it do not necessarily do so; and the musical identities of most pupils continue in many cases to be distanced. The social-class and cultural patterns of musical success and failure which are entailed therefore remain to a large extent unchallenged.”

<sup>193</sup> “In societies where music is not written down, informed and accurate listening is as important and as much a measure of musical ability as is performance, because it is the only means of ensuring continuity of the musical tradition”.

<sup>194</sup> “One is that pupil-selection of curriculum content breaks down the reproductive effects of many previous music curricula, which by ignoring the musical identities and tastes of vast numbers of pupils prevented many of them from demonstrating or even discovering their musical abilities. Such pupils tended to be labeled, for *cultural* rather than musical reasons, as ‘unmusical’ or ‘uninterested’ in music [...]”.



relação àquilo que já sabem e que já podem fazer”<sup>195</sup> (GREEN, 2008b, p. 13-14), impulsionando também uma compreensão crítica das músicas que ouvem dentro e fora da escola – em ressonância com as ideias da pedagogia crítica e da proposta conscientizadora de Paulo Freire.

Por último, acredito que, para além de “escolher o repertório”, os alunos devem ser estimulados a se conscientizarem sobre os processos de aprendizagem adequados à música que praticam. Garantir meios para sua realização – no confronto com formas tradicionais estabelecidas que se reproduzem, por vezes, nos discursos dos próprios alunos – é uma necessidade indiscutível em uma prática pedagógica inclusiva. Para tanto, como aponta Green (1997, p. 35),

Talvez seja benéfico aos professores estarem cômnicos da trama complexa dos significados musicais com os quais lidamos, e dos relacionamentos intrínsecos entre alunos, grupos sociais, suas práticas musicais e a abrangência destas. Dessa maneira, menos provavelmente rotularemos nossos alunos de não-musicais, sem primeiro considerarmos as profundas influências dos fatores sociais na aparência superficial de suas musicalidades; e estaremos mais propensos a responder sensivelmente às convicções genuínas acerca do que seja música, de qual seja o seu valor, e do que seja ‘ser musical’.

---

<sup>195</sup> “[...] starting from pupil-selected curriculum content can form the basis, not only for leading pupils out into unfamiliar territory, but also for making them more aware in relations to what they do already know and can already do.”

## 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] uma vez que a busca de distinção leva os dominados a afirmarem o que os distingue, isto é, aquilo mesmo em nome do que são dominados e constituídos como vulgares, segundo uma lógica análoga à que leva os grupos estigmatizados a reivindicarem o estigma como princípio de sua identidade, é necessário falar de **resistência**? E quando, inversamente, eles trabalham para perder o que os marca como vulgares e para se apropriar do que lhes permite serem assimilados, pode-se falar de **submissão**?

(Pierre Bourdieu, *Você disse “popular”?*, Revista Brasileira de Educação, n. 1, 1996, grifos nossos)

Neste capítulo, apresento uma breve síntese da pesquisa, delimitando algumas das contribuições esperadas para a área da educação musical e sugerindo abordagens ou tópicos a serem aprofundados em investigações futuras.

### 4.1. Síntese

Nesta dissertação, apresentei o relato de um estudo de caso realizado com 13 alunos que ingressaram, em 2010, no bacharelado em música popular oferecido pela Escola de Música da UFMG, tendo como tema suas *aprendizagens em percepção musical*. Com a pesquisa, pretendi compreender de que maneira esses alunos construíram seus conhecimentos e habilidades musicais relacionados à teoria e percepção musical anteriormente à faculdade, e quais os significados e valores que lhes atribuem. Busquei estar atento ainda aos conflitos vivenciados ao longo de seus processos formais de aprendizagem, aos impactos destes sobre suas práticas musicais e a suas expectativas sobre as aulas de percepção na faculdade. Tais objetivos, o desenho metodológico da pesquisa e minhas motivações para sua realização, foram apresentados ao longo do *primeiro capítulo*.

No *segundo capítulo* – “Do informal ao formal...” – busquei reconstituir as experiências e aprendizagens musicais dos alunos, insatisfações e conflitos

vivenciados em aulas de teoria e percepção, bem como as motivações que os conduziram a buscar o conhecimento formal e a prestar vestibular para uma faculdade de música.

De forma geral, os conhecimentos e habilidades musicais da *maior parte dos alunos* (mais precisamente, de José, Pablo, Cláudio, Eduardo, Márcio, Thiago, Júlio e Fred) foram adquiridos predominantemente através de *aprendizagens informais*, envolvendo especialmente *tocar de ouvido* a música de seus artistas preferidos, com forte *influência da família e grupos de amigos*. Posteriormente, esses alunos buscaram *aulas com professor particular* ou se matricularam em *escolas especializadas em música popular*. Cláudio e Fred tiveram também experiências com aulas voltadas para a prática de repertório clássico para piano e percussão, respectivamente. É curioso notar que, à exceção desses dois alunos e de Pablo (baterista), todos os outros alunos deste grupo tocam *violão ou guitarra*<sup>196</sup>. Seus professores particulares de instrumento não lhes ensinaram conhecimentos aprofundados de teoria e percepção musical (apenas o mínimo, quando esses eram exigidos para ensinar a tocar as músicas, como é o caso da leitura de cifras). Assim, as primeiras experiências dos alunos com aulas de teoria e percepção propriamente ditas se deram apenas a partir do ingresso em escolas de música, onde as aulas teóricas vinham incluídas “no pacote”, juntamente com as aulas de instrumento. *No extremo oposto*, um menor número de alunos (Carla, Ricardo e Marília) teve suas formações musicais realizadas, desde o princípio, *em uma escola de música*. No caso de Carla e Ricardo, a aprendizagem de piano clássico cedeu espaço, após alguns anos, à dedicação exclusiva à música popular, na prática do canto e da flauta, respectivamente. Marília, cantora e baixista, ao contrário, estudou sempre em uma escola de música popular.

De forma geral, para a maior parte dos alunos, as *experiências com o ensino de teoria e percepção musical* foram consideradas *áridas e desprazerosas*. Eles criticaram as *metodologias* empregadas no ensino de teoria e percepção, mais que os *objetivos*, com os quais, aliás, se identificam em sua maior parte, creditando importância ao desenvolvimento de certos conhecimentos e habilidades de discriminação auditiva e leitura e escrita musical. Alguns alunos mencionaram que

---

<sup>196</sup> Até o presente momento o vestibular para o curso de música popular na UFMG não possui “habilitações” específicas para cada instrumento.

as experiências vividas nas aulas eram muito distantes de suas práticas musicais cotidianas, e que a ênfase na discriminação e execução correta das notas e ritmos poderia prejudicar o desenvolvimento de outras qualidades musicais, como a expressividade, tornando-se um ato mecânico. O caráter autoritário foi revelado em aulas e tarefas “forçadas” e um dos alunos (Cláudio) relatou que a “utilização do ouvido” ao tocar ritmos e escalas foi considerada, por sua professora, como inapropriada e uma interferência negativa no desenvolvimento de sua leitura rítmica e melódica ao piano. Os recursos utilizados nas aulas foram essencialmente piano ou teclado, quadro negro, apostilas de exercícios e CDs e a análise dos materiais pedagógicos utilizados pelos alunos, da mesma forma, revelou uma abordagem descontextualizada e fragmentada da percepção. Alguns alunos creditaram a si próprios uma “incompetência” por não terem encontrado outras formas melhores para desenvolver sua percepção musical. Nos discursos dos alunos, em geral, foi visível uma postura de comprometimento em relação ao ensino formal, tendo demonstrado interesse em desafios cada vez maiores (mais exercícios, com maior nível de dificuldade, e mais horas semanais de aula na faculdade), autocríticas e valorizando a oportunidade de estar em um curso superior de música. A aceitação do desafio, considerado positivo para o crescimento musical, no entanto parece estar relacionada à compreensão do significado das atividades para a própria prática: ter consciência de porque estudar algo. Vários alunos apontaram ainda que se viram desestimulados após fazerem aulas teóricas, interrompendo temporariamente seus estudos, e citaram amigos que desistiram finalmente de estudar música, por conta de aulas teóricas que não lhes pareciam ter sentido. As críticas apontadas pelos alunos são encontradas também na literatura.

Entre as *motivações* para aprender teoria, alguns alunos citaram o interesse em tocar músicas mais complexas, difíceis de “tirar de ouvido” (como certas harmonias jazzísticas), o que teria engendrado a busca pela notação musical, em sua forma tradicional ou primeiramente através da tablatura. A escrita musical, assim, “encurtaria o caminho”. Alguns alunos citaram ainda o interesse por aprofundamento, maior elaboração ou refinamento de suas produções musicais, tendo inspiração em músicos “estudados” de bandas específicas, que “sabiam tudo” de teoria. Para outros alunos, a escrita tinha uma função social bem definida: significava autonomia e independência do artista frente a sua própria prática musical (para escrever suas próprias composições, por exemplo), atendendo ainda a

necessidades postas pelo mercado de trabalho contemporâneo do músico popular, como um diferencial em relação a músicos que não leem ou escrevem. Alguns alunos acreditam que a escrita musical não tem uma função tão relevante na prática cotidiana do músico popular (Eduardo e Carla, especialmente), enquanto outros acreditam que os conhecimentos de leitura são requeridos recorrentemente (Cláudio, Fred e Márcio). De forma geral, a dimensão rítmica da escrita musical foi aprendida mais rapidamente pelos bateristas e percussionistas, a melódica por cantores e guitarristas interessados em solos, e a harmônica por pianistas e guitarristas – ou seja: a aprendizagem se deu de forma mais eficiente quando possuía uma relação mais próxima com a prática musical, e em ambientes em que tais conhecimentos eram valorizados socialmente (os “guetos” mencionados por Cláudio, em que os músicos se desafiam criando reharmonizações sobre as mesmas músicas, por exemplo). Outros alunos citaram a utilização da escrita para resolver dúvidas rítmicas, ou como ferramenta para o desenvolvimento de ideias musicais. Praticamente todos os alunos buscaram cursos preparatórios específicos para o vestibular, e José foi o único aluno que mencionou ter feito aulas de teoria exclusivamente para ingressar na universidade.

No *terceiro capítulo* – “Do formal ao informal...” – busquei localizar impactos das aprendizagens formais sobre as práticas musicais dos alunos e, no sentido contrário, compreender de que maneira eles creditam a estas práticas o seu desenvolvimento em habilidades relacionadas à percepção musical. Explorei ainda suas expectativas sobre as aulas na universidade e suas opiniões acerca dos conhecimentos requeridos para ingressar em um curso superior de música popular.

As aprendizagens em percepção musical foram apontadas pelos alunos como responsáveis por uma escuta mais “treinada”, “aguçada” e “atenta” aos elementos da música. Essa escuta mais “ativa” e “analítica” ocasionou, para alguns alunos, a valorização de produções que utilizam recursos musicais mais “complexos” ou “incomuns”. Tais preferências revelam o desdobramento de uma concepção estética também presente na tradição da música clássica, de valorização da originalidade e dos recursos técnicos. Alguns alunos, por outro lado, apesar de apontarem que a aprendizagem teórica pode ocasionar a perda de emoção (ao passarem a reconhecer as estruturas utilizadas na música), afirmam que conseguem se desvencilhar desta tendência e continuar se emocionando ao ouvir música. Outros alunos (Eduardo, Thiago e Júlio) apontaram ainda que a aprendizagem teórica

causou um bloqueio em suas atividades criativas, que retornou apenas anos depois, o que se relacionaria psicologicamente a uma reação frente à grande quantidade de informações veiculadas que o aluno descobre não conhecer. Outros alunos apontaram ainda que a aprendizagem da teoria pode fazer com que o foco do músico se volte para a escrita, e não para o som musical e, para alguns, a existência de tantas regras pode “matar o sentimento” do músico. As regras podem ainda, para alguns, deixar os músicos “acomodados”, ensinando-os a valorizarem certas características e produções musicais a partir de características técnicas, e adestrando verdadeiramente sua percepção. Da mesma forma, alguns músicos (Márcio e Eduardo, especialmente) afirmaram estar descontentes com o fato de que, no círculo do *jazz*, ter conhecimentos teóricos se tornou um símbolo de prestígio e *status*, tanto quanto improvisar em andamentos muito rápidos e, na opinião de Eduardo, isso tem sido considerado mais importante do que “fazer algo bonito”. Apenas um aluno (Cláudio) afirmou não ter percebido impactos das aprendizagens formais em percepção sobre suas próprias práticas musicais. Alguns alunos mencionaram espontaneamente que, apesar de ser um caminho mais rápido e objetivo, a percepção musical se desenvolve também por outros caminhos, para além das aulas de percepção, isto é: através da vivência e experiência musical. No entanto, os conhecimentos resultantes destas aprendizagens informais foram associados recorrentemente, no curso da pesquisa, às ideias de “saber nada” e não considerados como conhecimentos propriamente ditos e fruto de estudo – e isso foi manifestado nas falas de todos os músicos investigados, em maior ou menor grau.

Dentre as vivências apontadas como mais significativas para o desenvolvimento da percepção musical, todos os alunos destacaram as práticas de *tocar de ouvido* – o que inclui tirar melodias e harmonia, elaborar arranjos, harmonizar e reharmonizar músicas, em variados tons, muitas vezes na hora mesma da performance em público. A habilidade de tocar de ouvido foi considerada fundamental para quase todos os alunos, indispensável para o desenvolvimento de atividades profissionais em estúdios, shows e outros trabalhos, e considerada, por alguns, como algo natural e inerente a todo músico. O desenvolvimento de percepção alcançado pelos alunos é visto como resultado de práticas de longos anos em grupos musicais e a circunstâncias profissionais que lhes exigiam habilidades de escuta desenvolvidas. O fazer musical em grupo foi apontado explicitamente por muitos alunos como um terreno favorável para aprender a pensar

em um todo musical integrado e a reconhecer e elaborar texturas e dinâmicas, entre outras dimensões composicionais e interpretativas.

As expectativas dos alunos acerca das aulas de percepção estão diretamente relacionadas às experiências que vivenciaram anteriormente, mas principalmente com os significados que atribuem mais amplamente às aprendizagens formais e informais. Alguns alunos (Eduardo, Pablo, Júlio, Carla e Thiago) apontaram que as aulas devem ser sobretudo *práticas* e valorizar a dimensão da criatividade, utilizando a escrita para *representar* experiências vivenciadas anteriormente. Outros alunos (Márcio, Cláudio, Marília e José) afirmaram mais enfaticamente a centralidade dos conhecimentos *teóricos* e das atividades de solfejo e ditado em uma aula de percepção. Esta visão expressa uma concepção ainda muito presente na educação musical em geral, e materializada na visão da *universidade como um lugar por excelência do conhecimento teórico*. A visão dos alunos anteriormente citados, por outro lado, se afina com propostas de pesquisadores e educadores que, nas últimas décadas, afirmam a importância do fazer musical e de se valorizar o contexto em uma aula de música, destituindo a prática de um lugar inferior e subordinado à teoria, na hierarquia de objetivos e conteúdos do planejamento pedagógico.

Alguns alunos (Carla, Eduardo e Thiago) acreditam que a aula de percepção deve contemplar discussões relacionadas à subjetividade, à emoção e às preferências musicais, bem como incentivar a expressividade e a composição tendo em vista as vivências pessoais e particulares dos alunos. Para eles, tais aspectos integram o escopo de conhecimentos a serem abordados em um curso superior de música, de forma geral. Para outro grupo de alunos (José, Cláudio, Márcio e Ricardo, especialmente), a aula de percepção deve ser mais “objetiva” e menos “relativa”, concentrar-se na parte “matemática” e “científica” e, assim, “deixar a emoção, o sentimento, a interpretação, tudo de lado”. Tais dimensões são consideradas importantes na vivência musical pelos alunos, mas não como formas de conhecimento, e, portanto, passíveis de serem abordadas no espaço acadêmico. Os mesmos alunos também se posicionaram contrários a uma maior carga horária de disciplinas relacionadas à cultura e história da música.

Em relação à *diversidade de estilos musicais*, a maior parte dos alunos considerou sua presença favorável, em uma aula de música em geral, devendo ser evitados “tabus” e “preconceitos musicais”. No entanto, as discussões sobre preferências, para todos os alunos, não devem fazer parte do escopo da disciplina

Percepção Musical, por envolverem, em última instância, aspectos demasiadamente subjetivos. Quanto à *heterogeneidade de perfis*, alguns alunos (Júlio, José, Pablo e Eduardo) apontaram explicitamente ser importante conviver com pessoas de formação diferente, de acordo com a ideia de uma educação mais democrática e inclusiva, em que os sujeitos possam trocar conhecimentos. Outros alunos (Márcio e Cláudio) acreditam, no entanto, que o vestibular não conseguiu “filtrar” alunos com “um bom ouvido”, que pudessem acompanhar os conhecimentos formais.

Da mesma forma, em relação ao processo de ingresso em um curso superior, os alunos se dividiram em posições bipolares. De um lado, alguns estudantes (Eduardo, Carla, Júlio, José, Pablo, Ricardo e Thiago) se posicionaram a favor da avaliação da “*musicalidade*” e “*potencial*” dos candidatos. Para esses alunos, na prova do vestibular, os candidatos deveriam demonstrar habilidades de “tocar de ouvido”, expressividade em performances individuais e em conjunto, habilidades de escuta e análise de estilos, e improvisação. Estas habilidades foram consideradas como a “base” para um aluno que ingressa em um curso de música popular, ao contrário dos solfejos e ditados, que representam uma parte muito pequena do trabalho de música popular, especialmente quando é oferecido um tempo tão restrito (de 1 minuto) para sua realização, nas atividades à primeira vista (consideradas como uma “situação irreal”). O conhecimento teórico é considerado por esses alunos como uma ferramenta importante, mas *hierarquicamente inferior* ao conhecimento musical propriamente dito (o conhecimento advindo da prática musical). Um sujeito poderia ser um bom músico sem “saber teoria”, mas não o contrário, pois o desenvolvimento das habilidades musicais em si e da “sensibilidade” seria mais exigente (em termos de tempo e envolvimento) do que a aquisição da escrita musical. Alguns alunos pontuaram a possibilidade de uma prova teórica que apenas direcionasse o aluno que ingressa no curso para um módulo teórico “intensivo”, mas não adotada como um critério de seleção no vestibular, sugerindo ainda que o curso poderia, para esses alunos, ter uma maior duração (5 ao invés de 4 anos).

Outros estudantes (Cláudio, Márcio, Marília e Fred) argumentaram em favor da verificação das *capacidades de leitura e escrita musical, discriminação e reconhecimento auditivo de elementos musicais*, considerados conhecimentos imprescindíveis para um candidato iniciar um curso superior de música. Esse “filtro” manteria o “bom nível” do curso e das turmas, através do estabelecimento de uma “base” comum. Esses alunos afirmaram o caráter hierarquicamente superior da



universidade e do título de “bacharel” por ela conferido, em relação a um campo de conhecimentos musicais não tão prestigioso como o da “música popular”. Os alunos apontaram ainda que o solfejo é, na verdade, uma habilidade requerida no cotidiano do músico popular, e citam, como testemunho, suas experiências no universo jazzístico, mas, ao contrário dos alunos do primeiro grupo, acreditam que não se deve pautar o modelo da prova de vestibular pelas necessidades do músico profissional, advogando em favor de um conhecimento musical neutro e objetivo, a ser demonstrado por todos os músicos que ingressam na universidade, em que se incluiriam solfejo e ditado. Os estudantes defenderam ainda a ideia de um “núcleo comum” ou “ciclo básico”, obrigatório para alunos de todas as habilitações, constituído de disciplinas de harmonia e percepção que veiculariam sobretudo conhecimentos teóricos, ditado e solfejo. Embora parte das preocupações dos alunos envolva ter acesso a disciplinas oferecidas primariamente aos cursos de Composição e outros bacharelados – mais um indício do comprometimento dos alunos em relação a sua própria formação – a direção enfatizada, sempre “do informal ao formal”, aponta uma posição hierarquicamente superior dos conhecimentos oriundos de aprendizagens formais em relação às informais. Em outras palavras, os alunos de música popular devem se nutrir dos conhecimentos formais, mas não mencionam que os alunos de outras habilitações devam também partilhar de práticas da música popular, fazer música em grupo, compor e improvisar em variados estilos – *a dimensão ocultada “do formal ao informal”*. Mais ainda, para tais alunos, tocar de ouvido não é citado como uma habilidade a ser avaliada no exame vestibular. Por último, os alunos acreditam também que a *universidade* é um lugar de desenvolvimento de *múltiplas competências*, mas enfatizam apenas as relacionadas a um certo *saber “acadêmico”* (como analisar uma composição ou dar aulas). Portanto, o candidato não deveria ser escolhido apenas por “ser o mais musical” e o vestibular cumpriria exatamente com a função de “filtrar” alunos com um “perfil acadêmico”, cuja característica fundamental seria o domínio do *conhecimento teórico-musical* – mais que um interesse mais amplo por *cultura e história* (outra dimensão teórica possível do conhecimento acadêmico) ou pelo conhecimento musical *prático*.

A “boa vontade cultural”, conceito criado por Bourdieu para definir uma das estratégias de ação, no campo cultural, das classes populares, em relação à cultura dos espaços escolares, se expressa nas falas de alguns alunos (Cláudio, Márcio,

Fred, Marília e José) ao afirmar a superioridade da cultura dominante, buscando a ela se converter e reconhecendo sua própria inferioridade. Os pressupostos da cultura dominante, no campo estudado, referem-se à centralidade das práticas musicais baseadas na escrita musical, no contexto universitário, tomando a teoria como um conhecimento universal e pré-requisito para o ingresso no nível superior, além da valorização do diploma como instrumento para a superação do estágio anterior de “não saber nada” e na concepção das aulas de percepção musical sob um viés “matemático”, “objetivo” e “racional”. No sentido oposto, outros alunos (Eduardo, Carla, Thiago, Júlio e José) adotaram uma segunda estratégia, que consiste em se contrapor à cultura dominante, com vistas a reverter a hierarquia vigente, questionando seus pressupostos. Tais alunos afirmaram que, nas aulas de música, o conhecimento musical teórico deve ser colocado em uma posição hierarquicamente inferior em relação às habilidades musicais propriamente ditas (de tocar de ouvido, compor e improvisar), defendendo uma avaliação da “musicalidade”, “potencial” e “compreensão musical” dos candidatos no ingresso ao curso superior, e considerando ainda a importância da dimensão prática na aula de percepção, e do desenvolvimento da criatividade, expressividade e sensibilidade.

Mesmo os alunos do primeiro grupo demonstraram, em alguns momentos, discursos que podem ser compreendidos à luz das estratégias da “boa vontade cultural”, ao reiterar expressões que tomam as práticas informais como um “saber nada” e ao afirmar que os músicos poderiam “ser muito melhores do que são” se também soubessem teoria, por exemplo. Uma correlação foi visível em alunos que mencionaram *impactos negativos e positivos* das aprendizagens teóricas sobre suas práticas musicais (Eduardo, Thiago, Júlio e Carla) e que, ao mesmo tempo, defenderam uma avaliação da “musicalidade” e “potencial” no exame vestibular. Por outro lado, os alunos que mencionaram *apenas impactos positivos* das aulas de teoria e percepção (Cláudio, Márcio, Fred e Marília), assumiram uma posição de internalização dos conflitos e insatisfações vivenciadas nas aulas.

A avaliação da percepção musical – materializada nas provas dos exames vestibulares da maior parte das IES brasileiras – pode ser compreendida como um mecanismo de exclusão e barreira de acesso à educação musical superior. *Primeiramente*, porque, no Brasil, a Educação Básica pública não oferece amplamente o ensino de música e, *em segundo lugar*, porque tais provas avaliam um conjunto de habilidades e conhecimentos relacionados a formas específicas de

se fazer música, associadas à tradição formal (mais frequentes no estudo da música clássica ou de certos terrenos da música popular, como o *jazz*). Tais processos de “violência simbólica” não permitem aos estudantes expressar seus conhecimentos musicais amplamente em sua plena diversidade. Ao lado de uma avaliação que considere as múltiplas dimensões da experiência musical, buscar uma perspectiva crítica que desnaturalize pressupostos da tradição formal como musicais em si mesmo é condição essencial para a democratização da educação musical superior brasileira.

## 4.2. Contribuições esperadas

### 4.2.1. *Validade da pesquisa*

Acredito que a validade desta pesquisa pode estar relacionada a três aspectos, que têm a ver com o *ponto de vista*, o *objeto* e a *fundamentação teórica* adotada. Primeiramente, a investigação propõe uma *abordagem sociológica* da percepção musical que tem como objeto *as aprendizagens dos sujeitos*, considerando seus próprios pontos de vista. Considerar a perspectiva dos alunos implica em reverter a hierarquia do ensino formal, garantindo voz a quem experimenta diretamente as benesses e conflitos do sistema educacional formal. Mesmo quando os alunos manifestam opiniões conservadoras, um ponto de vista próximo de seus discursos permite reconhecer que as disposições tradicionais estão reproduzidas não apenas nas estruturas curriculares ou nas práticas docentes, mas também em suas próprias vontades e expectativas. Tal característica se torna especialmente visível em uma abordagem crítica da educação, e, conforme afirma Luedy (2006, p. 104, grifos nossos):

Uma das implicações importantes dessa perspectiva [crítica] é a de buscar relativizar e questionar os meios tradicionais de representação e significação cultural, e, como consequência, **considerar vozes diversas** que, historicamente, têm sido **mantidas à margem** dos discursos hegemônicos em cultura e educação.

Em segundo lugar, a pesquisa delinea um campo empírico formado por alunos de um curso superior de música popular, realidade que tem sido pouco investigada no Brasil em comparação a outros objetos de pesquisa em educação musical, podendo trazer contribuições para a compreensão de dinâmicas inerentes a esta modalidade de graduação em música. Como afirma Green (2002, p. 7), “[...] pouquíssimas pesquisas se debruçaram sobre as perspectivas dos músicos populares como estudantes dentro da educação musical formal.”<sup>197</sup> Nesse sentido, o grupo de alunos estudados estaria, em relação ao que Luedy afirma mais acima, à “terceira margem”, isto é: em uma área de interseção do formal e do informal.

Por último, a fundamentação teórica adotada aproxima as teorias sobre práticas informais de aprendizagem musical às discussões sobre o ensino de teoria e percepção musical, que, em geral, tem sido apartado de discussões mais amplas, críticas e reflexivas sobre cultura e diversidade musical.

#### 4.2.2. *Desconstrução de representações sociais*

Acredito ainda que esta pesquisa pode contribuir para a *desconstrução de algumas representações sociais*.

Primeiramente, menciono a desconstrução da representação que considera que “saber música” é “saber ler música”, como discutido amplamente, ao longo do texto, e abordada de forma já bastante enfática pela literatura científica – mas ainda muito presente no ensino de música, em geral.

Em segundo lugar, a pesquisa pode proporcionar o questionamento da ideia de que as experiências mais significativas dos músicos populares com a percepção musical se dão apenas nos contextos formais, na disciplina homônima. Ao contrário, esses músicos trazem um *background* musical extremamente rico e variado, em termos de experiências que os conduziram a uma escuta direcionada para certas habilidades, e a maior parte deles as relaciona conscientemente ao seu bom “ouvido”, não justificando suas habilidades pela ideia de “talento”, presente no senso comum. Em seus processos, tiveram lugar privilegiado práticas de “tocar de ouvido”,

---

<sup>197</sup> “[...] very little research has looked into popular musicians’ perspectives as students within formal music education”.

citadas por todos os alunos como extremamente relevantes para seu desenvolvimento musical. Desconstruir essa representação implica em questionar também as ideias de que os alunos, ao ingressar na universidade, não apresentam “boa base” e de que perfis extremamente heterogêneos prejudicam o trabalho docente, conforme a visão dos professores ouvidos por Otutumi (2008), cuja pesquisa foi citada logo no início desta dissertação<sup>198</sup>.

Ao questionar tais ideias, e observando a realidade do ponto de vista dos alunos de um curso de música popular, espero ter apontado aspectos que permitam ver o “problema” de outro ângulo – e, quem sabe, encontrar, no “problema”, indícios para possíveis “soluções”. Assim, ao *desinvisibilizar* a diversidade das formações musicais, estilos e interesses dos alunos, explicitando seus próprios pontos de vista, espero ter colaborado também na desconstrução da imagem de um perfil homogêneo de alunos de cursos de música popular.

Pode-se afirmar ainda que as opiniões e posicionamentos dos alunos em relação às aulas de percepção musical se constituem em um campo privilegiado para a observação de concepções de “musicalidade”. A diferenciação dos alunos em relação à seleção do vestibular, por exemplo, expressa *diferentes concepções de música popular* e também de *músicos populares*, posto que há divergências em relação às *competências mais valorizadas em um músico*. Em ambas as visões, os alunos participantes da pesquisa elaboraram uma síntese original do que é importante ou não para sua própria formação, como músicos graduandos de nível superior – e esta síntese revela conflitos e potencialidades que devem ser observadas no ensino formal de música.

Nesse sentido, a utilização das teorias críticas da educação e da “crítica social do juízo estético” empreendidas por Bourdieu – especialmente os conceitos de “violência simbólica” e um de seus desdobramentos, a “boa vontade cultural” – mostrou-se útil para analisar diferentes atitudes em relação aos conhecimentos dotados de prestígio veiculados tradicionalmente nas aulas de percepção, e, da mesma forma, para reconhecer em que medida tais vivências formais *produzem sombras* sobre as experiências musicais anteriores dos alunos – que tomam a forma de impactos sobre suas práticas, mobilizando-lhes estrategicamente à *submissão* ou à *resistência*.

---

<sup>198</sup> Cf. p. 15.

#### 4.2.3. A percepção em uma perspectiva educacional crítica

Concordando com o posicionamento de Luedy, que afirma um descompasso entre a produção teórica crítica (incluindo a pós-crítica) no campo da educação brasileira e a produção em música e educação musical, que lhe “[...] parecia acompanhar apenas timidamente” as repercussões da *Pedagogia do Oprimido* (Paulo Freire, 1970) e da efervescência das décadas de 1980 e 90 (LUEDY, 2006, p. 102), e à exceção de algumas pesquisas mais localizadas,

[...] [os] trabalhos [em educação musical], regra geral, não têm politizado suficientemente a discussão acerca da **legitimação dos conteúdos em música**. Ou seja, tais trabalhos não costumam ter como centro de suas preocupações a problematização das **posições enunciativas privilegiadas** (que estabelecem o que conta como conhecimento curricular em música, por exemplo) como uma função de **relações assimétricas de poder**. (LUEDY, 2006, p. 102, grifos nossos)

Nesse sentido, tal pesquisa é de alguma forma uma resposta a uma das inquietações de Luedy, que se pergunta

[...] de que maneiras a educação musical institucionalizada – incluindo não apenas a escolarização básica, mas também a **formação musical acadêmica superior** – poderia se valer, por exemplo, da crítica de inspiração marxista em educação, com seus conceitos de *habitus*, capital cultural e reprodução social (LUEDY, 2006, p. 102, grifos nossos)

Luedy (2006) aponta a percepção musical como um exemplo de um domínio em que se deve aplicar uma crítica teórica mais profunda e incisiva, o que é certamente interessante e útil. No entanto, utilizo seu exemplo para ilustrar uma ausência que sinto, no Brasil, em uma perspectiva empírica unida a discussões teóricas vigorosas – e, infelizmente, não somente em relação ao tema “aprendizagens em percepção musical”. Retomando ao início deste trabalho, o garimpo de obras que analisam conflitos de aprendizagens informais com o ensino formal, no contexto universitário, e que abordam a percepção musical de uma perspectiva histórico-crítica, mostrou-se árduo. Trabalhos como os de Feichas (2006) e Grossi (1999), dentre outros, ilustram no entanto que é possível realizar a integração teórico-prática, garantindo meios para que as impressões, opiniões, atitudes e valores dos alunos possam integrar as discussões acadêmicas. De tal forma, evita-se resvalar em um pressuposto teórico que se revela, em seu âmago,

etnocêntrico – alguns posicionamentos pós-críticos já reconhecem no fosso existente entre as teorias (críticas) e as práticas (conservadoras) mais uma *adaptação da ideologia vigente*, garantindo ao espaço acadêmico o expurgo das insatisfações de um sistema que segue basicamente produzindo desigualdades, na prática cotidiana.

Nesse sentido, talvez o descompasso da educação musical em relação à produção crítica possa se revelar – não somente um aspecto negativo, nem tampouco positivo – mas um elemento potencialmente reflexivo para que se imagine de forma dialética uma educação musical mais democrática. De que forma? A partir de uma *prática teorizada pelos próprios sujeitos*: evitando determinações estruturalistas, “pessimismos sentimentais” (no sentido utilizado por Marshall Sahlins) e novos descompassos entre uma produção teórica “avançada” e uma prática “retrógrada”. Nesse sentido, discordo de Luedy quando afirma que “Ceder à tentação de propor saídas ou apontar respostas únicas seria, afinal, uma contradição com a atitude fundamentalmente desconstrutiva e contestatória de tais aportes” (LUEDY, 2006, p. 106). Como ele próprio aponta anteriormente, em seu texto, entre as características da teorização crítica e pós-crítica se encontram não apenas “uma recusa da instrumentalização do conhecimento científico a serviço do poder político e econômico” e “uma concepção de sociedade que privilegia a identificação de conflitos e interesses” como também “a busca de um *compromisso ético* que liga valores universais a processos de *transformação social*” (LUEDY, 2006, p. 102, grifos nossos). Tal característica foi enunciada ao longo de toda a obra de Paulo Freire, por exemplo, que afirma que a prática não pode se perder na prática, e a teoria não pode virar um discurso, verbalismo ou intelectualismo (FREIRE, 1991). Concordo, assim, com Freire (1991): é preciso reconhecer que a dimensão política está na própria natureza dos processos educativos, e, principalmente, que a *realidade* é passível de *mudança*, por ser construída *historicamente*.

A explicitação da voz do pesquisador é fundamental em qualquer processo investigativo crítico, e – como se percebe pela própria escolha do tema, recorte teórico e análise empreendida – demonstro afinar-me mais com a tendência que questiona os pressupostos vigentes. Embora a ideia de promover mudanças nos mecanismos tradicionais associados ao vestibular possa causar arrepios a certos grupos e instituições – um desequilíbrio em uma estrutura que envolve aulas

particulares, escolas de música e cursinhos preparatórios – acredito ser preciso desnaturalizar certas idéias do senso comum sobre a música, que se tornam obstáculos para uma democratização do ensino superior. Dentre elas, destaco o *quasi dogma* de que as habilidades de leitura e escrita sintetizam o núcleo do conhecimento musical básico de alguém que pretende ingressar em uma universidade.

Em seu ensaio sobre “O Senso Comum como um Sistema Cultural” (GEERTZ, 2003, p. 111-141), Geertz afirma que “O bom senso não é aquilo que uma mente livre de artificialismo apreende espontaneamente; é aquilo que uma mente repleta de pressuposições [...] conclui” (GEERTZ, 2003, p. 127) e que “Como uma estrutura para o pensamento, ou uma espécie de pensamento, o bom senso é tão autoritário quanto qualquer outro: nenhuma religião é mais dogmática, nenhuma ciência mais ambiciosa, nenhuma filosofia mais abrangente”. (GEERTZ, 2003, p. 127). Nesse sentido, o senso comum padeceria de algo como “[...] a síndrome dos objetos invisíveis: estão tão obviamente diante dos nossos olhos, que é impossível encontrá-los” (GEERTZ, 2003, p. 140).

Refutando a ideia de senso comum sobre o conhecimento associado ao letramento musical, concordo, assim, em certa medida, com Eduardo e outros alunos, acreditando que os requisitos para o ingresso em uma universidade pública devem ser discutidos. Uma avaliação diferenciada (mais próxima das competências dos músicos “populares”, assumindo toda a dificuldade que isso implica, em termos práticos) proporcionaria que a universidade produzisse mais em termos musicais, para além de “material acadêmico, de artigos”.

Eduardo: [A avaliação da musicalidade] vai fazer com que as pessoas entrem aqui pra produzir. [...] Pra mim, faculdade, meio acadêmico, tem que produzir, e não é só material acadêmico, de artigos... Tem que fazer música! Tem que gravar CD a cada final de ano, sabe? [...] Ou faz dois cursos diferentes, né? **Prática de música popular e teoria de música popular.**

#### 4.2.4. Identidade do “músico popular”

Embora em seu comentário citado no final da seção anterior, Eduardo demonstre desconhecer a intensa produção musical da Escola de Música da UFMG



(especialmente na esfera clássica) – provavelmente por estar no primeiro período do curso – sua observação sobre o conflito entre “Prática de música popular e teoria de música popular” é pertinente, e traz à tona outra questão, qual seja: em que sentido a definição convencional de “músico popular” é realmente válida para a definição de perfis musicais, no Brasil de hoje.

Tendo em vista especialmente que “Uma das principais características do fazer musical na sociedade brasileira é que ele abrange uma miríade de culturas, tradições, gêneros e estilos musicais [...]”<sup>199</sup> (FEICHAS, 2006, p. 2), acredito que tal pluralidade repercute, por sua vez, na existência de uma diversidade de concepções sobre música e sobre fazer musical, por vezes sobrepostas, e outras vezes concorrendo entre si, na definição do que conta para a percepção musical de um “músico popular”. Cabe analisar ainda em que medida a crescente difusão de oportunidades de aprendizagens musicais, no Brasil (em cursos livres gratuitos, oficinas de música, projetos sociais, igrejas e, mais recentemente, nas escolas públicas de educação básica) influencia na penetração de conhecimentos da teoria musical em práticas anteriormente caracterizadas por aprendizagens informais – inclusive para classes sociais que não têm acesso a escolas privadas ou professores particulares.

Certamente, agrupar uma série de práticas tão distintas sob a égide de “música popular” pode ser resultado de uma visão etnocêntrica e, portanto, reducionista. Nesse sentido, trago a comparação com outro contexto, que julgo pertinente. Na era do descobrimento, a distância entre a cultura ocidental europeia e a dos negros africanos escravizados fez com que, na história (contada pelos europeus), aqueles tivessem nome e poder (aparecem como capitães e oficiais das colônias, por exemplo), o que não aconteceu com outros grupos sociais – como os músicos.

Em contraste, os músicos propriamente ditos são anônimos e estereotipados, e apesar disso atraíam atenção através de sua visível propensão para o fazer musical. Os músicos anônimos da “Middle Passage” [designação geográfica para a jornada vivenciada da vida na África à escravidão nas Américas do Norte e do Sul, e na Europa e suas colônias] ilustram **os modos pelos quais o Ocidente historicamente dominou,**

---

<sup>199</sup> “One of the main characteristics of music-making in Brazilian society is that it encompasses a myriad of cultures, traditions, genres and musical styles [...]”.

**reforçando o anonimato dos outros.**<sup>200</sup> (BOHLMAN, 2002, p. 35, grifos nossos).

A escuta, sob o ponto de vista da percepção musical, traz ainda à tona a discussão sobre universalidade, e do quanto de musicalidade trazemos em nós, nas parcelas biológica e cultural do que é ser/constituir-se como humano, questão magnificamente definida na pergunta-título do livro de John Blacking, “How Musical is Man?” (BLACKING, 1973). Para Bohlman (2002, p. 8-9), os “Etnomusicólogos geralmente afirmam que não há nenhuma sociedade no mundo sem música, conseqüentemente atribuindo universalidade em um nível epistemológico básico.”<sup>201</sup>.

No entanto:

O desejo de compreender a música do mundo como se ela revelasse um caminho em direção ao universal é muito poderoso, tão forte que pode ter o efeito inverso de **nivelar as diferenças**, em outras palavras, criando a ilusão de que o que nós experimentamos é mais similar do que diferente. Devemos perguntar a nós mesmos, entretanto, se a análise e a tradução que seguem ao encontro etnográfico não refletem também uma procura por similaridade, se não os fazemos somente para explicar as diferenças com as quais lutamos para atribuir sentido.<sup>202</sup> (BOHLMAN, 2002, p. 8-9, grifos nossos)

As questões da identidade do músico popular se refletem também nas preocupações de alguns alunos, como afirmou Cláudio:

Cláudio: O aluno de música popular está um pouco **sem identidade**. Por exemplo: **o que é popular?** Jazz é popular, bossa nova é popular, Skank é popular... até Calypso é popular. O foco é um pouco estranho. **O que vai acontecer daqui pra frente?** Que rumo vai tomar? A não ser nas aulas de performance... Eu não sei, por exemplo, nas aulas de harmonia, o que vai ter: se vai ser harmonia tradicional mesmo, erudita, ou se eles vão procurar uma harmonia funcional, pra música popular? Eu tenho interesse, por exemplo, em fazer matéria da composição. Tem alguma chance de ter

---

<sup>200</sup> “In contrast, the musicians themselves are nameless and stereotyped, even though they frequently attracted attention through their seeming propensity for music-making. The nameless musicians of the Middle Passage illustrate the ways in which the West has historically dominated by enforcing the anonymity of others”.

<sup>201</sup> “Ethnomusicologists generally assert that there is no society in the world without music, thereby attributing universality at a basic epistemological level”.

<sup>202</sup> “The desire to understand world music as revealing a pathway toward the universal is very powerful, so much so that it can have the inverse effect of leveling difference, in other words, creating the illusion that what we experience as world music is more similar than different. We must also ask ourselves, however, whether the analysis and translation that follow ethnographic encounters do not also reflect a search for similarity, if only to explain the differences to which we struggle to give meaning”.

algum enfoque popular na matéria? [...] Mas dado o desconto de que o curso tá se organizando agora.

Suas preocupações são pertinentes, e uma reflexão à altura de sua importância (tendo em vista os limites desta pesquisa) pode ser objeto de investigações futuras, entre outros aspectos que destacarei a seguir.

### 4.3. Perspectivas futuras

Destacarei, a seguir, algumas das perspectivas e possíveis desdobramentos futuros da pesquisa.

#### 4.3.1. *Desdobramentos possíveis*

##### 4.3.1.1. *Impactos da educação formal sobre a escuta*

Ao analisar os impactos das aulas de percepção sobre as práticas musicais dos alunos, concluí que os estudantes de música tendem a focalizar aspectos analíticos e estruturais. Tal ênfase foi apontada pelos alunos como resultante das aulas de percepção, e não de suas aprendizagens musicais como um todo (o que, por si só, não deve ser tomado como uma evidência absoluta, já que as compreensões dos sujeitos sobre seus próprios processos podem estar equivocadas). Como conclusão de sua pesquisa, por outro lado, Grossi afirma que uma “[...] resposta mais analítica tende a surgir entre indivíduos musicalmente experientes e um tipo de resposta mais pessoal/afetiva entre sujeitos musicalmente inexperientes”<sup>203</sup> (GROSSI, 1999, p. 142). Referindo-se ao estudo de Kemp (1996)<sup>204</sup>, em outras palavras, Grossi (1999, p. 135) afirma, acerca das respostas dos sujeitos à escuta musical, que

---

<sup>203</sup> “[...] more analytic response tends to emerge among musically experienced subjects and a more personal/affective type of response among musically naïve subjects”.

<sup>204</sup> KEMP, Anthony E. **The Musical Temperament: Psychology and Personality of Musicians**. Oxford: Oxford University Press, 1996.

Uma delas tem sido rotulada como cognitiva, analítica e/ou sintáticas (estas são suscetíveis de serem encontradas entre os músicos); a outra associativa, afetivo, não-sintática e/ou holística (suscetíveis de serem encontradas nas respostas de não-músicos).<sup>205</sup>

Pesquisas futuras podem comparar as respostas à escuta de músicos que se desenvolveram por meio de práticas informais com as respostas daqueles que tiveram instrução formal. Similaridades ou diferenças encontradas podem lançar luz sobre os impactos específicos de certas práticas musicais (formais e informais) sobre a escuta, para além da diferença entre músicos e não-músicos – algo que, de alguma forma, encobre uma variedade em potencial de práticas dentro do grupo de “músicos”.

#### 4.3.1.2. Outros referenciais teóricos

Tendo em vista a mesma temática desta pesquisa, outras abordagens teóricas podem oferecer outros pontos de vista sobre a legitimação do conhecimento formal, tornando visíveis nuances não apontadas ou mesmo distintas interpretações. Um breve exemplo pode ser dado a seguir. Em *The Disciplined Subject of Musical Analysis* [O Sujeito Disciplinado da Análise Musical], Maus (2004), reflete, em uma perspectiva da *nova musicologia* – e flertando com a psicanálise – sobre os procedimentos de análise musical acadêmicos:

Como os estudantes de análise musical bem sabem, os cursos acadêmicos de análise geralmente acontecem com cada participante olhando para uma partitura musical; discussões que decorrem exclusivamente da escuta, sem referências contínuas a partituras, são raras, e frequentemente a audição ocorre inteiramente fora da sala de aula, como preparação individual para a aula. Da mesma forma, a atividade de elaborar uma análise implica, normalmente, na consulta permanente a uma partitura; a análise acadêmica em grande parte é criada em uma sala silenciosa, por um analista que olha

---

<sup>205</sup> “One has been labelled as cognitive, analytic, and/or syntactic (these are likely to be found among musicians); the other associative, affective, non-syntactic, and/or holistic (likely to be found in the responses of non-musicians)”.

fixamente, pensativo, sobre as páginas da notação musical.<sup>206</sup> (MAUS, 2004, p. 12)

Em relação aos procedimentos de análise empreendidos por Allen Forte, conhecido representante de uma perspectiva essencialista schenkeriana de análise, Maus afirma que

A concepção de [Allen] Forte de uma força magistral e controladora no coração de cada composição tende a sugerir um papel subordinado e submisso para os ouvintes. O evento da escuta parece aproximar uma composição ativa, controladora, talvez agressiva e um ouvinte submisso, receptivo. [Edward T.] Cone [em *The Composer's Voice*] escreve sobre ouvintes que aceitam esta submissão como parte de sua experiência de escuta, ao mesmo tempo em que incorporam uma identificação com a posição ativa.<sup>207</sup> (MAUS, 2004, p. 23)

Em relação a uma contestação – que se revela na verdade uma mudança de papéis dentro da mesma estrutura de dominação – Maus alerta ainda que:

Mas um ouvinte que não está disposto a aceitar ou reconhecer tal passividade pode reagir defensivamente: pode querer, por meio da inversão, fugir ou negar o papel passivo, ocupando, ao invés disso, um papel puramente ativo em um novo pareamento. Tornar-se um teórico ou analista poderia realizar essa inversão.<sup>208</sup> (MAUS, 2004, p. 23)

Dentro do universo acadêmico-musical, especialmente no que se refere às produções associadas à música clássica, a busca de um ponto de vista mais “ativo” (do analista) em recusa à passividade (do ouvinte) pode bem apresentar analogias com a “boa vontade cultural” exercida por alguns músicos populares em relação ao conhecimento da leitura e escrita musical, em seus deslocamentos do informal ao formal. Naturalmente, paralelos entre abordagens teóricas tão distintas requerem

---

<sup>206</sup> “As students of musical analysis know well, academic courses in analysis usually proceed with every participant looking at a musical score; discussions that derive exclusively from listening, without ongoing reference to scores, are rare, and often the listening takes place outside the classroom altogether, as private class-preparation. Similarly, the activity of making an analysis normally involves continuous consultation of a score; much academic analysis is created in a silent room, by an analyst who stares thoughtfully at pages of musical notation”.

<sup>207</sup> “Forte’s conception of a masterful, controlling force at the heart of each composition tends to imply a subordinate, submissive role for listeners. The event of listening seems to bring together an active, controlling, perhaps aggressive composition and a submissive, receptive listener. Cone writes about listeners who accept this submission as part of their listening experience, while adding an identification with the active position”.

<sup>208</sup> “But a listener who is unwilling to accept or acknowledge such passivity might react defensively: he might want, through reversal, to escape or deny the passive role, occupying instead a purely active role in a new pairing. Becoming a theorist or analyst could accomplish that reversal”.

cuidado e, neste momento, meu interesse reside apenas em ilustrar que a legitimação do conhecimento musical dominante, grosso modo, pode ser alvo de interesse de outras linhas de pensamento, podendo-se tecer, futuramente, analogias mais precisas.

#### 4.3.1.3. *Limites da pesquisa e um possível viés*

Um dos limites desta pesquisa está relacionado ao fato de que discuti o processo de exclusão a partir da perspectiva de quem obteve relativo sucesso no ensino formal<sup>209</sup>. Em outras palavras: o recorte no amplo universo de “músicos populares” delineado pela pesquisa pôs em foco apenas as opiniões e expectativas de alunos que combinam características resultantes de processos formais e informais de aprendizagem musical – não considerando portanto, as experiências e significados construídos por “músicos populares” que trilharam outros percursos formativos. Estudos futuros podem vir a apontar semelhanças e diferenças entre esses variados perfis, em nosso país, e proceder em uma análise que talvez saliente ainda mais a natureza excludente de certas práticas pedagógicas formais. Investigações futuras podem ainda estabelecer como foco a perspectiva de *alunos egressos*, reconstituindo conexões entre currículos de cursos superiores em música, identidade e práticas profissionais dos estudantes após a graduação.

Curiosamente, a “boa vontade cultural”, apontada por Bourdieu como a estratégia mais comum, foi percebida em um menor número de alunos nesta pesquisa. Similarmente ao que descreve Bourdieu, nas pesquisas que desembocaram em *A Distinção...*, esse fato poderia estar relacionado à expectativa dos entrevistados em relação ao investigador, conduzindo-os a “[...] prestar homenagem à legitimidade cultural – cujo depositário, em seu entender, é o pesquisador – ao escolher no patrimônio deles o que parece ser mais ajustado à definição legítima [...]” (BOURDIEU, 2008, p. 298).

Nesse caso, a “definição legítima” que poderia ser procurada nos alunos em meu próprio perfil (como pesquisador), contrariamente à ordem do senso comum, poderia estar associada a uma preferência por uma concepção de percepção

---

<sup>209</sup> Cf. p. 49.

musical que contemple *práticas informais de aprendizagem*, alinhando-me junto ao grupo que contesta e subverte a ordem hegemônica, em seus discursos. Para tanto, poderia contribuir minha posição como orientando de uma professora que tem desenvolvido trabalhos com a disciplina *Percepção Musical* afinados com tal perspectiva, no contexto da Escola de Música (e também com esse grupo de alunos).

No entanto, não percebi indícios concretos desse *possível viés*. Ao contrário, em conversas nos corredores, constatei que os alunos realmente pareciam desconhecer meus reais posicionamentos. Ressalto apenas duas exceções: Márcio, que na primeira sessão de grupo focal, demonstrou falas mais incisivas a respeito da importância da teoria para o músico popular, e na última sessão, já balanceava esta opinião com a de outros colegas, afirmando que a aula de percepção deveria ser “como em uma banda” (embora paradoxalmente não abrisse mão da *centralidade* das atividades de solfejo e ditado); e Eduardo, que progressivamente se sentiu mais à vontade para expor seus próprios pontos de vista, superando as inibições causadas por comentários de alguns colegas (que eventualmente reprovavam sua postura “sonhadora” ou “utópica”). Embora extremamente sutis, tais mudanças de comportamento, no entanto, são consequências esperadas da própria metodologia de grupos focais, como já afirmado anteriormente<sup>210</sup>.

#### 4.3.2. *Mudanças e permanências*

De forma otimista, Eduardo demonstrou acreditar que o modelo de ensino tradicional, descontextualizado e centralizado em atividades de reprodução, está próximo de sua extinção.

Eduardo: Esse tipo de ensino arbitrário, da decoreba pura e simples, tá em **decadência**, daqui a pouco não vai existir mais não... Eu acho que todo mundo já tem essa consciência... Porque a pessoa sai da aula, sabe?

Carla: Ah, eu não sei... Eu já vi vários... **O pior é que ainda existe!**

---

<sup>210</sup> Cf. p. 30.

A intuição de Carla, infelizmente, é correta. Mesmo em escolas de música popular (que necessitam da permanência dos alunos, atrelada a seu retorno financeiro), uma tal perspectiva otimista parece não se aplicar – ao menos no campo do ensino da teoria e percepção musical. De fato, a maior parte dos alunos desta pesquisa teve sua iniciação em teoria musical em escolas de música popular, e, pela análise dos materiais e de seus relatos, encontrei uma concepção de teoria musical tradicional, adaptada ideologicamente a um novo contexto e repertório (o universo do *jazz*, da improvisação e do estudo de harmonia), e interpretada por alguns alunos como incentivadora da reificação da escuta (a partir de elementos visualizáveis da partitura convencional) e bloqueadora da criatividade – tal campo pode ser ainda mais explorado, em pesquisas futuras, alimentando o (felizmente) crescente corpus teórico da área, no Brasil.

Nogueira e Nogueira (2009, p. 33, grifos nossos) lembram que, a respeito das mudanças, “Bourdieu se mostra cético”.

As crenças, os valores e as tradições que compõem o que se denomina habitualmente cultura popular não constituiriam, do ponto de vista dele, um sistema simbólico autônomo e coerente, capaz de se contrapor efetivamente à cultura dominante. No conjunto da sociedade, tenderia a prevalecer, portanto, a **imposição de um determinado arbitrário cultural** como a única cultura legítima. (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2009, p. 33, grifos nossos)

Em minha opinião, tal “imposição de um determinado arbitrário cultural” se reflete sobretudo na perenidade de modelos de avaliação da percepção no ingresso em cursos superiores de música baseados na cultura dominante. É preciso lembrar, também, que as ideologias se reproduzem quase imperceptivelmente, fantasiando-se às vezes de uma mudança paradigmática, quando na verdade, como afirma Green (2008a, p. 5), tendem a neutralizar as críticas por meio da própria incorporação destas, assumindo novas formas, ainda mais poderosas.

Nesse sentido, creio que a tão criticada descontextualização não é superada a partir de *aplicações da teoria na prática*, que na verdade artificializam, mais uma vez, o trabalho com a percepção musical, no contexto formal, disfarçando seus pontos problemáticos. Eduardo demonstra crença semelhante, e afirma que não se deve buscar acumular conhecimentos em grande quantidade, mas que estes devem ser adquiridos e utilizados de forma natural.



Eduardo: Eu acho que depois que você já tá afiado naquilo ali, **a sinapse vai começar**, e você vai começar a usar, de alguma forma, independente. Se você raciocinar demais, você vai tentar forçar aquilo, que **deve vir de forma automática, igual eu tô falando sem pensar**. Sabe? Eu acho que **a gente tá num negócio de estudar tudo de uma vez só**, antes de você realmente absorver aquilo de forma total. É isso que tira a liberdade, eu acho.

Penso, assim, que o melhor caminho – ao contrário de buscar *aplicações da teoria na prática* – é buscar a *teoria que já existe na prática*, colocando em perspectiva os próprios objetivos das aulas de percepção, e assumindo o confronto que estes estabelecem em um contexto diverso de práticas musicais. De certa forma, trata-se uma estratégia para a superação da segunda descontextualização (*extramusical*) que vai além do primeiro nível de descontextualização (*intramusical*), isto é, dos materiais sonoros<sup>211</sup>.

Uma possível estratégia para sua efetivação é, certamente, contemplar as práticas de tocar de ouvido, compor e improvisar coletivamente (buscando compreender melhor suas dinâmicas) e incentivar a escuta a partir das múltiplas dimensões da experiência musical, como já apontado por tantos educadores – e, especificamente no campo da percepção musical, por Feichas (2010) e Grossi (1999). Tais propostas refletem, em minha opinião, “[...] mudanças de perspectiva do ensino para a aprendizagem, conseqüentemente, do professor para o aluno; o ‘como’ ensinar (métodos de ensino) é substituído no ‘por quê’ e ‘como’ aprender” (GROSSI et al., 2007, p. 104).

#### 4.3.3. À guisa de conclusão

Estou ciente que as reflexões que propus envolvem temas muito amplos: percepção musical, música popular e processos educacionais. No entanto, assumir o caráter interdisciplinar dos estudos sobre o desenvolvimento da percepção musical dos músicos populares é também uma consequência esperada desta pesquisa.

Afirmo também que é difícil perceber as nuances da maneira como um evento musical mobiliza as relações sociais em seu entorno, mesmo (e principalmente) quando este evento está por demais próximo de nós, da cultura que partilhamos, e

---

<sup>211</sup> Cf. p. 72-77.

do dia-a-dia. Aspectos que, na aparência, são banais, podem ser a chave para a compreensão de fenômenos mais amplos, mas estes podem se tornar invisíveis ao pesquisador que está (desde sempre) imerso na cultura – seja pela familiaridade, ou por razões mais complexas, como os processos de invisibilização de manifestações culturais dominadas, construídos e reproduzidos no cotidiano das relações sociais. Como parte da tradição das ciências sociais, o desvelamento da realidade parte da necessidade de se *desinvisibilizar* esses processos que, durante muito tempo, foram sendo reproduzidos de maneira encoberta, por razões que envolvem relações de poder e fatores como classe social, etnia, gênero, orientação sexual, etc., e que, por serem experienciados desde tenra idade, parecem “naturais”.

Talvez a resposta para uma das questões colocadas na *Introdução* desta dissertação – por que a disciplina Percepção Musical é tão refratária a mudanças – envolva um duplo caráter: questões internas à área e outras mais externas, contextuais. Com relação às *razões internas*, na visão de Grossi (1999, p. 38),

O que acontece, na realidade, pode muito bem estar em consonância com o que Butler (1997, p. 39) descreveu em seu artigo *Why the gulf between music perception research and aural training?* [Algo como: ‘Por que o abismo entre a investigação e as aulas de percepção musical?’] Ele observa que ‘em geral, os programas de percepção musical nas universidades têm sido decepcionantemente lentos para captar a informação’. Embora a ‘informação’ a que ele se refere tenha a ver com a investigação em cognição musical que tenta explicar ‘como podemos ouvir, aprender e fazer música’, ela pode ser razoavelmente aplicada à investigação psicológica sobre como as pessoas vivenciam e respondem à música<sup>212</sup>.

No entanto, “captar a informação” depende de considerar – mais do que avanços na compreensão da complexidade da escuta musical – os porquês da incorporação de outras experiências (leia-se: dos saberes dos alunos). Tal dificuldade tem a ver com *razões externas*: “Trazer as práticas informais de aprendizagem para dentro de um ambiente escolar é um desafio para os professores [...]”, podendo gerar “[...] conflitos com seus pontos de vista existentes

---

<sup>212</sup> “What happens in reality may well be in line with what Butler (1997, p. 39) has described in his article *Why the gulf between music perception research and aural training?* “He observes that “by and large, college-level aural training programs have been disappointingly slow to pick up on this information”. Although the ‘information’ he refers to, is to do with research in music cognition which has attempted to explain ‘how we hear, perform and learn music’, it can be reasonably applied to psychological research into how people experience and respond to music”.

de profissionalismo, e às vezes parecendo ir contra os discursos educacionais oficiais, métodos pedagógicos e exigências curriculares”<sup>213</sup> (GREEN, 2008b, p. 2).

Além disso, o caráter ocultado da arbitrariedade dos conceitos que a aula de percepção por vezes pretende definir e inculcar, como expressão de uma ideologia mais ampla, entra em conflito com um caráter mais dinâmico dos significados e das práticas musicais. E, como nos lembra Green (2008a, p. 4), “A ideologia deve necessariamente ser considerada como a verdade absoluta, a-histórica, inevitável, universal, natural ou imediata. Em outras palavras, a ideologia está indelevelmente ligada à reificação”<sup>214</sup>. Ainda mais importante para compreender a conservação das estruturas, no entanto, é seu caráter transparente: “[...] vemos o mundo através dela, sem perceber que ela está lá. Somente quando uma mudança radical é procurada as ideologias realmente se tornam visíveis.”<sup>215</sup> (GREEN, 2008a, p. 4).

Espero que o ponto de vista adotado nesta pesquisa possa apresentar alguma contribuição para que se desloquem aspectos da ideologia vigente para dentro do campo de visão de alunos, educadores e pesquisadores – e não apenas daqueles diretamente interessados pela sub-área específica da educação musical investigada – relativizando a perspectiva etnocêntrica que naturaliza conhecimentos específicos da tradição clássica como musicais “em si mesmos” e sinônimos de “musicalidade”, e com vistas à definição de caminhos metodológicos que conduzam a uma “pedagogia da integração”, no sentido utilizado por Feichas (2010, p. 51), aplicáveis ao ensino de percepção musical na graduação.

E, por último, apresento uma divagação.

À escrita de um texto – seja um ensaio, uma resenha, ou uma dissertação – imediatamente se interpõe a ideia de um leitor. Ao trazer essa ideia para a consciência, durante a escrita do texto, tende-se a questionar mais seriamente sobre o porquê de incluir ou excluir esta ou aquela informação, reflexão ou análise, compreendendo que o recorte feito é já uma interpretação potencialmente repleta de significados – muitos deles ocultos até mesmo para o escritor.

---

<sup>213</sup> “Bringing informal learning practices into a school environment is challenging for teachers [...] conflicts with their existing views of professionalism, and may at times seem to run against official educational discourses, pedagogical methods and curricular requirements”.

<sup>214</sup> “Ideology must necessarily be assumed as the absolute, ahistorical, inevitable, universal, natural or immediate truth. In other words, ideology is indelibly linked to reification”.

<sup>215</sup> “[...] we see the world through it, without realizing that it is there. Only when radical change is sought do ideologies become visible”.

A busca por tornar mais objetivos e claros esses significados, na medida em que são construídos no texto, dentro do que me foi possível em um dado momento pessoal e conjuntural, impulsionou-me a rever minha forma de escrever, e esse, para mim, foi um dos aspectos mais gratificantes na produção deste relato final de pesquisa. Arrisco dizer que, de certa forma, esta é uma preocupação de fundo sociológico, tendo como objeto o próprio pesquisador, o que equivale a dizer, em outras palavras, que: na *nossa* escrita *sobre* outras pessoas e *outros* fenômenos, devemos *nos* observar, também, refletidos neles.

## 5. REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.

ARROYO, M. Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical. **Revista da Associação Brasileira de Educação Musical**, Porto Alegre, n. 5, p. 13-20, 2000.

ARROYO, M. Música popular em um Conservatório de Música. **Revista da Associação Brasileira de Educação Musical**, Porto Alegre, n. 6, p. 59-67, Setembro 2001.

BARBOSA, M. F. S. Percepção Musical sob novo enfoque: a Escola de Vigotski. **Revista Música Hodie**, Goiânia, v. 5, n. 2, p. 91-105, 2005.

BARBOSA, M. F. S. **Percepção musical como compreensão da obra musical: contribuições a partir da perspectiva histórico-cultural**. 2009. 149 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

BERNARDES, V. H. **A música nas escolas de música: a linguagem musical sob a ótica da percepção**. 2000. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

BHERING, M. C. V. **Repensando a percepção musical: uma proposta através da música popular brasileira**. 2003. 105 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

BITUCA. **Bituca Universidade de Música Popular**, 2010. Disponível em: <<http://www.grupoportodepartida.com.br/bituca>>. Acesso em: 11 ago. 2010.

BLACKING, J. **How Musical is Man?** Seattle: University of Washington Press, 1973.

BOHLMAN, P. V. **World Music: a Very Short Introduction**. Oxford: Oxford University Press, 2002.

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

BOURDIEU, P. **A Distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: EDUSP / Zouk, 2008.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1975.

BRASIL. **Decreto Nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Brasília. 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm)>. Acesso em: 10 ago. 2010.

BRETT, P.; WOOD, E. Música Lésbica e Guei. **Revista Eletrônica de Musicologia**, v. 7, Dezembro 2002. Tradução de Carlos Palombini. Disponível em: <[http://www.rem.ufpr.br/\\_REM/REMv7/Brett\\_Wood/Brett\\_e\\_Wood.html](http://www.rem.ufpr.br/_REM/REMv7/Brett_Wood/Brett_e_Wood.html)>. Acesso em: 05 mai. 2010.

BUTT, J. Negotiating between work, composer and performer: rewriting the story of notational progress. In: BUTT, J. **Playing with History: The Historical Approach to Musical Performance**. Cambridge e New York: Cambridge University Press, 2002. Cap. 4, p. 96-122.

CIAVATTA, L. **Os Passos d'O Passo**. Disponível em: <<http://www.opasso.com.br>>. Acesso em: 6 mar. 2009.

COOK, N. **Music, imagination and culture**. Oxford: Oxford University Press, 1990.

CUNHA, E. D. S. E. Escolas de música: espaços de interação em torno do fazer musical e do ensino de música. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 17., 2007, São Paulo. **Anais...** São Paulo: UNESP. 2007.

CUTIETTA, R. A. The Musical Elements: Who Said They're Right? **Music Educators Journal**, v. 79, Issue 9, p. 48-53, Maio 1993. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/3398635>>. Acesso em: 23 mai. 2010.

DENORA, T. Music sociology: getting the music into the action. **British Journal of Music Education**, Cambridge, 2003. p. 165-177.

FEICHAS, H. **Formal and informal music learning in Brazilian higher education**. 2006. 258 f. Tese (Doctor of Philosophy - PhD) - Institute of Education, University of London, Londres, 2006.

FEICHAS, H. Música popular na educação musical. In: ENCONTRO REGIONAL CENTRO-OESTE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 8., 2008, Brasília. **Anais...** Brasília, 2008. Disponível em: <<http://www.jacksonsavitraz.com.br/abemco.ida.unb.br/index.php?idcanal=169>>. Acesso em: 2 maio 2009.

FEICHAS, H. Bridging the gap: informal learning practices as a pedagogy of integration. **British Journal of Music Education**, Cambridge, v. 27, Special Issue 01, p. 47-58, Março 2010.

FELD, S. Communication, music, and speech about music. In: KEIL, C.; FELD, S. (Org.). **Music grooves: essays and dialogues**. Tucson, Arizona (USA): Fenestra Books, 2005. p. 77-95.

FERNANDES, J. N. Educação musical e fazer musical: o som precede o símbolo. **Revista Plural**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 47-58, 1998.

FRANÇA, C. C. O som e a forma: do gesto ao valor. In: HENTSCHEKE, L.; DEL BEN, L. (Org.). **Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula**. São Paulo: Moderna, 2003.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara/Koogan, 1989.

GEERTZ, C. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

GORDON, E. **Teoria da aprendizagem musical: competências, conteúdos e padrões**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

GREEN, L. Pesquisa em Sociologia da Educação Musical. **Revista da Associação Brasileira de Educação Musical**, Porto Alegre, n. 4, p. 25-35, set. 1997.

GREEN, L. **How popular musicians learn: a way ahead for music education**. Londres e Nova Iorque: Ashgate, 2002.

GREEN, L. Music Education, Cultural Capital, and Social Group Identity. In: CLAYTON, M.; HERBERT, T.; MIDDLETON, R. (Org.). **The Cultural Study of Music: a critical introduction**. New York: Routledge, 2003. p. 263-273.

GREEN, L. **Meaning, autonomy and authenticity in the music classroom**. London: Institute of Education, 2005.

GREEN, L. **Music on Deaf Ears: Musical Meaning, Ideology and Education**. 2ª ed. Bury St Edmonds, United Kingdom: Arima Publishing, 2008a.

GREEN, L. **Music, Informal Learning and the School: a New Classroom Pedagogy**. Cornwall: Ashgate, 2008b.

GROSSI, C. S. et al. Música popular na percepção musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10., 2001, Uberlândia. **Anais...** Porto Alegre: Marcavisual, 2001. p. 60-64. 1 CD-ROM.

GROSSI, C. S. et al. Música popular na educação musical: um projeto de pesquisa-ação. In: SEMINÁRIOS DE PESQUISA EM MÚSICA, 2007, Goiás. **Anais...** Goiás: UFG. 2007. p. 103-109.

GROSSI, C. S. Questões emergentes na avaliação da percepção musical no contexto universitário. In: HENTSCHKE, L; SOUZA, J. (Org.). **Avaliação em Música:** reflexões e práticas. São Paulo: Moderna, 2003. p. 124-139.

GROSSI, C. S. **Assessing musical listening: musical perspectives of tertiary students and contemporary brazilian composers.** 1999. Tese (Doctor of Philosophy - PhD) - Institute of Education, University of London, Londres, 1999.

GROSSI, C. S. Avaliação da percepção musical na perspectiva das dimensões da experiência musical. **Revista da Associação Brasileira de Educação Musical,** Porto Alegre, n. 6, p. 49-58, Setembro 2001.

GROSSI, C. S.; MONTANDON, M. I. Teoria sem mistério: questões para refletir sobre a aprendizagem da grafia musical na prática. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 1., 2005. Curitiba. **Anais...** Curitiba: Editora da UFPR. 2005. p. 120-127.

HENTSCHKE, L.; SOUZA, J. Musicianship and Music Education in Brazil: A Brief Perspective. In: LEONG, S. (Ed.). **Musicianship in the 21st Century:** Issues, Trends and Possibilities. Sydney: Australian Music Centre, 2004. p. 102-112.

LACORTE, S. Percepção Musical no âmbito das escolas de música: uma reflexão de sua práxis a partir dos diversos órgãos dos sentidos. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 1., 2005, Curitiba. **Anais...** Curitiba: UFPR. 2005. p. 138-145.

LAPLANTINE, F. **Aprender Antropologia.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1996.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber:** manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em Educação:** Abordagens Qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 2005.



LUEDY, E. Batalhas culturais: educação musical, conhecimento curricular e cultura popular na perspectiva das teorias críticas em educação. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 15, p. 101-107, set. 2006.

MARTINS, R. **Educação musical: conceitos e preconceitos**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Música, 1985.

MAUS, F. E. The Disciplined Subject of Musical Analysis. In: DELL'ANTONIO, A. **Beyond structural listening?: Postmodern modes of hearing**. Berkeley, California: University of California Press, 2004. p. 13-43.

MERRIAM, A. **The anthropology of music**. Evanston: Northwestern University Press, 1964.

MIDDLETON, R. **Studying popular music**. Buckingham: Open University Press, 1990.

MIDDLETON, R. Locating the People: Music and the Popular. In: CLAYTON, M.; HERBERT, T.; MIDDLETON, R. (Org.). **The Cultural Study of Music: a critical introduction**. New York e London: Routledge, 2003. p. 251-262.

MORAES, M. R. D. **Musicalidade métrico tonal: condições primeiras para a comunicação verbal sobre a música**. 2003. 190 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

NETTL, B. **Heartland Excursions: Ethnomusicological Reflections on Schools of Music**. Urbana: University of Illinois Press, 1995.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

OTUTUMI, C. H. V. **Percepção musical: situação atual da disciplina nos cursos superiores de música**. Campinas, 2008. 237 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

PLATÃO. **Diálogos I: Mênon – Banquete – Fedro**. Rio de Janeiro: Edições de Ouro/ Editora Tecnoprint, 1980.

PRATT, G. **Aural awareness: principles and practice**. New York: Oxford University Press, 1998.

QUEIROZ, L. R. S. A música como fenômeno sociocultural: perspectivas para uma educação musical abrangente. In: MARINHO, V. M.; QUEIROZ, L. R. S. (Org.).

**Contexturas:** o ensino das artes em diferentes espaços. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2005. p. 49-65.

SANDRONI, C. Uma roda de choro concentrada: reflexões sobre o ensino de músicas populares nas escolas. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 9., Belém. **Anais...** Belém: ABEM. 2000. p. 19-27.

SANDRONI, C. **Feitiço decente:** transformações do samba no Rio de Janeiro (1917-1933). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor / Editora UFRJ, 2001.

SCHAFER, R. M. **O Ouvido Pensante.** Tradução de Marisa T. de O. Fonterrada; Magda R. G. da Silva e Maria L. Pascoal. São Paulo: UNESP, 1991.

SILVA, J. A. S. E. A composição como prática regular em cursos de música. **Revista Debates:** Cadernos de Pós-Graduação em Música do Centro de Letras e Artes da Universidade do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro, 2001. p. 95-108.

SMALL, C. **Musicking:** The Meanings of Performance and Listening. Middletown: Wesleyan University Press, 1998.

SOUZA, J. Sobre as múltiplas formas de ler e escrever música. In: NEVES, I. C. B. (Org.). **Ler e escrever:** compromisso de todas as áreas. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. p. 207-216.

STAKE, R. E. **The art of case study research.** Thousand Oaks: Sage, 1995.

SWANWICK, K. **Ensinando música musicalmente.** Tradução de Alda de Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

TRAVASSOS, E. Perfis culturais de estudantes de música. In: CONGRESO LATINOAMERICANO DE LA ASOCIACIÓN INTERNACIONAL PARA EL ESTUDIO DE LA MÚSICA POPULAR, 4., México. **Actas...** IASPM, 2002. Disponível em: <<http://www.hist.puc.cl/historia/iaspm/mexico/articulos/Travassos.pdf>>. Acesso em: 3 jan. 2005.

TRAVASSOS, E. John Blacking ou uma humanidade sonora e saudavelmente organizada. **Cadernos de Campo**, São Paulo, v. 16, p. 191-200, 2007.

ZABALA, A. **A Prática Educativa.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

## 6. ANEXOS

### ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado para participar da pesquisa intitulada “**Repensando o ensino de teoria e percepção musical a partir de práticas informais de aprendizagem musical**”. Os **objetivos** desta pesquisa são: 1) investigar as relações, conflitos e possibilidades que surgem a partir do ingresso de alunos que aprenderam música através de práticas informais, nos cursos de graduação em música; 2) identificar as expectativas dos alunos em relação às aulas de teoria e percepção musical e suas concepções sobre música, musicalidade, aprendizagem e conhecimento musical, em contraste com as concepções de alunos que tiveram experiências anteriores predominantemente formais; e 3) reconhecer alguns dos impactos do sistema formal de ensino sobre as formas de escuta e percepção musical desses alunos.

A **justificativa** da pesquisa considera o fato de que, nas últimas décadas, a criação de cursos de graduação em música popular permitiu o ingresso nas universidades de alunos que, durante muito tempo, foram excluídos do universo acadêmico-musical, por não possuírem os conhecimentos associados à tradição clássica europeia. Entre esses conhecimentos, destaca-se o domínio das ferramentas de leitura e escrita musical (a partitura convencional) e a prática de reprodução de um repertório de composições que integram o cânone ocidental “clássico”. Esta pesquisa pretende, assim, contribuir para a investigação e proposição de metodologias mais significativas para o ensino de teoria e percepção musical, no contexto dos cursos de graduação em música.

A **sua participação no referido estudo** será no sentido de informar o pesquisador a respeito de sua formação musical e suas concepções e expectativas sobre o ensino de percepção musical, através do preenchimento de dois questionários e participação em uma sessão de grupo focal (grupo de discussão orientado pelo pesquisador), no período de julho a agosto de 2010. Entre os **benefícios da pesquisa que podem ser esperados**, destaca-se a contribuição para a área de pesquisa em educação musical, podendo conduzir à proposição de metodologias de ensino mais significativas e enriquecendo o corpus teórico da área. Da mesma forma, você será informado sobre os produtos dessa pesquisa, na forma de dissertação e/ou artigos.

Sua **privacidade** será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, lhe identificar, será mantido em sigilo. **Você pode se recusar a participar do estudo, ou retirar seu consentimento a qualquer momento**, sem precisar justificar, e, por desejar sair da pesquisa, você não sofrerá qualquer prejuízo. Entre os **possíveis desconfortos esperados**, você poderá se sentir constrangido ao expor informações sobre sua formação musical inicial informal, em virtude de estar ingressando em um ambiente acadêmico (em que predominam os conhecimentos formais). Para a minimização desses desconfortos, os questionários serão aplicados individualmente, e sua participação no grupo focal será inteiramente opcional, podendo responder às perguntas que julgar adequadas e podendo retirar-se a qualquer momento da sessão, sem qualquer prejuízo.

Os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são **Darcy Alcantara Neto** e **Heloisa Faria Braga Fechas** e, para saber mais sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com eles pelos telefones \_\_\_\_\_ ou pelos emails: \_\_\_\_\_, e também através do **COEP (Comitê de Ética e Pesquisa da UFMG), no endereço: Av. Pres. Antonio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II – 2º andar, Sala 2005, CEP 31270-901, Belo Horizonte – MG, Telefax: \_\_\_\_\_**. É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas conseqüências, enfim, tudo o que você deseje saber antes, durante e depois de sua participação.

Eu, \_\_\_\_\_, portador do documento de identificação RG \_\_\_\_\_, Nacionalidade: \_\_\_\_\_, Idade: \_\_\_\_\_, Estado civil: \_\_\_\_\_, profissão: \_\_\_\_\_, endereço: \_\_\_\_\_, declaro ter sido orientado quanto ao teor de todo o conteúdo aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do referido estudo. Recebi, por outro lado, os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, levando-se em conta que é uma pesquisa, e os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização. Manifesto, assim, meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Belo Horizonte, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2010.

\_\_\_\_\_  
Darcy Alcantara Neto  
Mestrando

\_\_\_\_\_  
Heloisa Fabria Braga Fechas  
Orientadora

## ANEXO B – Questionários aplicados

**QUESTIONÁRIO**

*O conteúdo deste questionário é absolutamente confidencial.*

Responda as questões abaixo (você pode assinalar mais de uma opção).

**PARTE 1: Informações sobre você e sua formação musical anterior**

1. Nome: \_\_\_\_\_
2. Sexo:    ( ) Masculino    ( ) Feminino
3. Sua idade: \_\_\_\_\_
4. Seu curso:
  - ( ) Bacharelado em Música Popular
  - ( ) Licenciatura em Música
5. Você é cantor e/ou toca instrumento(s) musical(is)? Qual (quais)?
   
\_\_\_\_\_
   
\_\_\_\_\_
6. Como você se descreve como músico?
  - ( ) Clássico
  - ( ) Popular
  - ( ) Misto
  - ( ) Outro: \_\_\_\_\_
7. Onde ou como você estudou música anteriormente?
  - ( ) Com professor particular
  - ( ) Sozinho
  - ( ) Na família
  - ( ) Em uma escola de música
  - ( ) Em cursos livres esporádicos
  - ( ) Em uma banda de sopros ou de metais
  - ( ) Em uma banda pop
  - ( ) Em um coral
  - ( ) Na igreja
  - ( ) Outros: \_\_\_\_\_
8. Por quanto tempo você estudou música anteriormente? \_\_\_\_\_
9. Antes de entrar na universidade, você teve aulas de teoria e percepção musical?
  - ( ) Sim
  - ( ) Não

Se respondeu “sim”, **passa à pergunta 10**. Se respondeu “não”, **passa à PARTE 2**.

10. Você acredita que as aulas de percepção musical anteriores à faculdade contribuíram para sua prática musical?

( ) Sim

( ) Não

Por quê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

11. Você encontrou dificuldades nessas aulas?

( ) Sim.

( ) Não

Em caso afirmativo, quais?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

12. Qual repertório foi utilizado nessas aulas?

\_\_\_\_\_

13. Você acredita que essas aulas de percepção musical influenciaram na maneira como você escuta música hoje?

( ) Sim

( ) Não

Por quê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

#### **PARTE 2: Informações sobre sua experiência musical atual**

1. Quais as atividades musicais em que você está envolvido atualmente?

( ) Canto em coral

( ) Rejo um coral

( ) Participo de banda pop

( ) Participo de grupo de jazz

( ) Participo de orquestra ou grupo de câmara

( ) Toco ou canto em bares e restaurantes

( ) Toco ou canto em festas e casamentos

( ) Dou aulas particulares de música

( ) Leciono música em escolas

( ) Outros: \_\_\_\_\_

2. Com que frequência você ouve música?

\_\_\_\_\_

3. Liste os gêneros ou estilos musicais que você ouve com mais frequência.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. Com que frequência você pratica seu instrumento? \_\_\_\_\_

5. Quais outras atividades musicais você pratica além de estudar seu instrumento?

- ( ) Componho  
 ( ) Improviso  
 ( ) Crio arranjos  
 ( ) Escrevo música (na partitura)  
 ( ) Escrevo música (através de cifras)  
 ( ) Toco de ouvido  
 ( ) Leio música (na partitura)  
 ( ) Leio música (através de cifras)

6. Como você avalia sua percepção musical?

---



---

**PARTE 3: Informações sobre suas habilidades e conhecimentos musicais**

1. Que habilidades e conhecimentos musicais você mais valoriza em um músico?

---



---

2. Que habilidades e conhecimentos musicais você mais desenvolveu em sua vida musical?

---



---

3. De que habilidades e conhecimentos musicais você sente falta e gostaria de adquirir?

---



---

4. Por que você buscou fazer um curso de música na universidade?

- ( ) Para me desenvolver como músico  
 ( ) Para ampliar e aprofundar meu conhecimento musical  
 ( ) Para ter um diploma  
 ( ) Para me desenvolver em uma carreira acadêmica  
 ( ) Para me tornar um professor de música  
 ( ) Para estar em um ambiente musical  
 ( ) Para estudar com um professor específico  
 ( ) Outros: \_\_\_\_\_

5. Para você, o que deve ser trabalhado em uma aula de percepção musical na universidade?

---



---



---

6. Em sua opinião, o que deve ser evitado em uma aula de percepção musical na universidade?

---



---



---

*Obrigado por sua colaboração!*

## QUESTIONÁRIO – 2ª etapa

O objetivo deste questionário é aprofundar a compreensão de aspectos de sua formação musical anterior à universidade, e de sua preparação para o vestibular de música.

*O conteúdo deste questionário é absolutamente confidencial.*

Nome: \_\_\_\_\_

Email: \_\_\_\_\_

Celular: \_\_\_\_\_

### PARTE 1: Informações sobre seus conhecimentos de teoria e percepção musical

1. Como você adquiriu os conhecimentos de teoria e percepção musical, ao longo de sua formação musical? (assinale quantas alternativas quiser):

( ) Aulas com professor particular

( ) Aulas em escola de música

( ) Aulas na escola regular

( ) Aulas na igreja

( ) Trocando conhecimentos com um amigo

( ) Estudando sozinho(a)

( ) Outro: \_\_\_\_\_

**Caso você tenha feito aulas de teoria e percepção musical, siga respondendo as questões abaixo.**

**Caso você tenha estudado apenas sozinho, passe diretamente à PARTE 2.**

2. Por quanto tempo você fez aulas de percepção musical, aproximadamente (meses ou anos)?

\_\_\_\_\_

3. Quais atividades eram realizadas com mais frequência nas aulas? Descreva três delas:

1. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4. Qual repertório foi utilizado com mais frequência nas aulas de percepção?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Cite exemplos de músicas utilizadas:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5. Cite exemplos de materiais didáticos e recursos utilizados pelo professor nas aulas de percepção musical:

---

---

---

6. Como se realizava a avaliação nas aulas de teoria e percepção?

---

---

---

**PARTE 2: Informações sobre sua preparação para o vestibular de música**

1. Como você se preparou para o vestibular de música?

a) Para a prova de instrumento/canto:

( ) Busquei aulas

( ) Estudei sozinho(a)

( ) Outro: \_\_\_\_\_

b) Para a prova de percepção musical:

( ) Busquei aulas

( ) Estudei sozinho(a)

( ) Outro: \_\_\_\_\_

2. Quais materiais didáticos você utilizou para se preparar para a prova de percepção?

---

---

3. Descreva outros aspectos que julga importante dizer a respeito de sua preparação para o vestibular:

---

---

---

**PARTE 3: Informações sobre expectativas e preferências em relação aos conteúdos de teoria e percepção musical**

1. O que você achou da prova de percepção musical do vestibular?

Aspectos positivos:

---

---

---

Aspectos negativos:

---

---

---

Sugestões:

---

---

---



2. Leia atentamente as informações abaixo. Para cada afirmação, assinale apenas uma alternativa:

*Todo músico popular deve saber: ler música, utilizando a partitura convencional.*

- ) Discordo totalmente
- ) Discordo parcialmente
- ) Não concordo nem discordo
- ) Concordo parcialmente
- ) Concordo totalmente

*Todo músico popular deve saber: escrever música, utilizando a partitura convencional.*

- ) Discordo totalmente
- ) Discordo parcialmente
- ) Não concordo nem discordo
- ) Concordo parcialmente
- ) Concordo totalmente

*Todo músico popular deve saber: ler música, utilizando cifras e/ou outras formas de notação.*

- ) Discordo totalmente
- ) Discordo parcialmente
- ) Não concordo nem discordo
- ) Concordo parcialmente
- ) Concordo totalmente

*Todo músico popular deve saber: escrever música, utilizando cifras e/ou outras formas de notação.*

- ) Discordo totalmente
- ) Discordo parcialmente
- ) Não concordo nem discordo
- ) Concordo parcialmente
- ) Concordo totalmente

*Todo músico popular deve saber: compor e/ou criar arranjos.*

- ) Discordo totalmente
- ) Discordo parcialmente
- ) Não concordo nem discordo
- ) Concordo parcialmente
- ) Concordo totalmente

*Todo músico popular deve saber: improvisar.*

- ) Discordo totalmente
- ) Discordo parcialmente
- ) Não concordo nem discordo
- ) Concordo parcialmente
- ) Concordo totalmente

*Todo músico popular deve saber: tocar de ouvido.*

- ) Discordo totalmente
- ) Discordo parcialmente
- ) Não concordo nem discordo
- ) Concordo parcialmente
- ) Concordo totalmente

## ANEXO C – Excerto do Edital dos Programas do Concurso Vestibular 2010 (seção referente à “Percepção Musical”)

### UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS Edital dos Programas do Concurso Vestibular 2010

A Universidade Federal de Minas Gerais torna público, pelo presente Edital, que são os seguintes os programas sobre os quais versarão as provas do Concurso Vestibular de 2010.

[...]

#### PERCEPÇÃO MUSICAL

**Percepção Musical** será **comum ao Bacharelado e à Licenciatura** e irá avaliar a habilidade do candidato em compreender, identificar e relacionar elementos e estruturas musicais.

Para a preparação geral do candidato, indicam-se as seguintes obras:

- ⇒ BENNET, Roy. *Como ler uma partitura*. Trad. Teresa Resende Costa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.
- ⇒ BENNET, Roy. *Elementos básicos da música*. Trad. Teresa Resende Costa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.
- ⇒ GRIFFITHS, Paul. *A música moderna: uma história concisa e ilustrada de Debussy a Boulez*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1989
- ⇒ HINDEMITH, Paul. *Treinamento elementar para músicos*. Trad. M. Camargo Guarnieri. 4ª ed. São Paulo: Ricordi Brasileira, 1988.
- ⇒ KATER, Carlos (org.). *Cadernos de Estudo - Análise Musical*  
<http://www.atravez.org.br/analise.htm>
- ⇒ MED, Bohumil. *Ritmo*. 4ª ed. Brasília/DF: MUSIMED, 2001.
- ⇒ MED, Bohumil. *Teoria da música*. 4ª ed. Brasília/DF: MUSIMED, 2001.
- ⇒ LIEBERMAN, Maurice. *Ear training and sight singing*. New York: Norton, c1959.
- ⇒ SCHOENBERG, Arnold. *Fundamentos da Composição Musical*. Trad. Eduardo Seincman. São Paulo: EDUSP, 1991

#### PROGRAMA

- Timbres, texturas e instrumentação.
- Articulação e dinâmica
- Alturas: direcionalidade, registro, ordenação, âmbito sonoro.
- Padrões melódicos tonais (1 ou 2 vozes), intervalos, arpejos, escalas diatônicas maiores e menores – natural, harmônica, melódica e *bachiana*.

- Padrões harmônicos tonais: funções principais (tônica, dominante e subdominante), tons vizinhos e homônimos.
- Durações: andamentos, agógica, organização.
- Padrões rítmicos (1 ou 2 vozes), compassos simples e compostos.
- Estruturação formal: relações, semelhanças e contrastes entre motivos, frases e seções.

#### – Parte Escrita

Formada por **questões abertas e de múltipla escolha** que avaliam o domínio da escrita do código musical e a compreensão dos elementos musicais e das relações estruturais entre eles a partir da audição de trechos de obras de diversos estilos, épocas e tradições.

#### – Parte Oral

Formada por um pequeno conjunto de solfejos, destina-se a avaliar a leitura, a expressividade e a compreensão musical do candidato. Os solfejos serão dispostos em um grau crescente de dificuldade e o candidato deverá executá-los à 1ª vista até onde se sentir capaz. Os solfejos podem ser tanto rítmicos – a uma e/ou duas vozes – quanto melódicos – em tonalidade maior ou menor e em compasso simples ou composto.

#### **Observações específicas para a Prova de Percepção Musical:**

- \_ A **Parte Escrita** será feita por todos os candidatos simultaneamente;
- \_ A **Parte Oral** será realizada pelos candidatos, **um a um**, durante a Prova Prática e perante as **Bancas Avaliadoras desta Prova**.

[...]

---

Aprovado pela Câmara de Graduação em 7 de Maio de 2009  
Prof. Mauro Mendes Braga – Pro Reitor de Graduação  
Aprovado pelo CEPE em maio de 2009  
Prof. Ronaldo Tadêu Pena  
Reitor da UFMG