

Editora Zain



# Afinação da interioridade

A canção popular brasileira  
na musicalização de adultos

Kristoff Silva

**zain**

© Kristoff Silva, 2023

Todos os direitos desta edição reservados à Zain.

Grafia atualizada segundo o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, que entrou em vigor em 2009.

**EDITOR RESPONSÁVEL**

Matthias Zain

**PROJETO DE CAPA E MIOLO**

Julio Abreu

**PREPARAÇÃO**

Virgínia Junqueira

**REVISÃO**

Marina Saraiva

Cê Oliveira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

---

Silva, Kristoff

Afinação da interioridade : A canção popular brasileira na musicalização de adultos / Kristoff Silva. – 1ª ed. – Belo Horizonte, MG : Zain, 2023.

ISBN 978-65-85603-05-8

1. Educação musical 2. Semiótica 3. Música – Estudo e ensino 4. Música popular – Brasil 5. Musicalização I. Título.

23-164204

CDD-780.7

---

Índice para catálogo sistemático:

1. Educação musical 780.7

Eliane de Freitas Leite – Bibliotecária – CRB-8/8415

**Zain**

R. São Paulo, 1665, sl. 304 – Lourdes

30170-132 – Belo Horizonte, MG

[www.editorazain.com.br](http://www.editorazain.com.br)

[contato@editorazain.com.br](mailto:contato@editorazain.com.br)

[instagram.com/editorazain](https://www.instagram.com/editorazain)

# Sumário

Afinar a Educação Musical – José Miguel Wisnik 9

## **1. Introdução 13**

Um relato pessoal 16

Por que escrever este livro? 20

## **2. Fundação de Educação Artística: Ou “o ambiente como alicerce para o ensino artístico” 25**

Breves linhas sobre a história da instituição 26

Breves linhas sobre a musicalização de adultos 28

## **3. Mediações em sala de aula: O professor, a canção e os meios de gravação e reprodução como mediadores 33**

A importância dos conceitos de *mediação* e *teaching artist* 33

Um pouco mais sobre a constituição do rito em sala de aula 42

Onde termina a composição? 46

O estúdio como ambiente da música e suas

consequências para a escuta 50

## **4. Semiótica da Canção: Integração melodia e letra na perspectiva do educador musical 67**

A canção popular urbana pela lente semiótica 69

*Zoom na presença da fala no interior das canções:*

*“oralização” segundo a Semiótica da Canção 74*

*Zoom na componente musical: “musicalização”*

*segundo a Semiótica da Canção 82*

Temperando a Semiótica 90

O tempero do cancionista 96

Quatro dimensões temporais: “tempo tempo tempo tempo” 99

## **5. Reflexões acerca de dispositivos didáticos da musicalização:**

### ***Repensando o solfejo e a solmização* 105**

- Solfejo e enunciação 106
- Sistemas de solfejo: abordagem geral 109
- “Dó móvel” e canção: detalhamento 116
- Solmização e manossolfa 120
- Partitura e canção 127
- Tipograma e canção 133
- Solmização de canções 141
  - Descrição do processo* 142

## **6. Hibridismo modal/tonal: Concomitância de aspectos modais e tonais no nosso cancioneiro 149**

- Aspectos modais 149
  - Revisão de alguns conceitos fundamentais acerca do modalismo* 150
  - Uma estrutura mobilizada pelo fluxo melódico* 152
  - Hierarquia dos graus* 167
  - Texto, música e o voo da voz* 174
  - Fórmulas e padrões melódicos* 179
  - Ponto de inflexão: o “Lua”* 194
  - Ponto de reflexão: o “Bode”* 197
  - Um parêntese gestáltico* 202
  - Fechando o parêntese* 209
- Transição modal/tonal 210
- Aspectos tonais 221
  - Por um enfoque na melodia* 226
  - Coerência, convergência, coesão* 229
  - Escuta retroativa, escuta prospectiva* 233
  - Harmonia expressa na melodia* 236

## **7. A canção no centro da sala 241**

- A produção do material pedagógico: uso de softwares de produção musical em atividades de musicalização 241
  - A estação digital para áudio (DAW) e a questão das sonoridades* 245
  - Produção de loops a partir de gravações* 248
- O trabalho com células e incisos melódicos 251

<i>Da imitação à solmização</i>	252
<i>Da solmização à improvisação vocal com consciência intervalar</i>	265
O marco zero pentatônico	267
<i>Uma forma de notação para iniciantes: a stick notation</i>	270
Da pentatônica aos hexacordes	272
<i>Canto e percussão corporal</i>	280
Letra e ritmo: a melodia enquanto modo de dizer	285
Solmização de canções: a prática em sala de aula	300
Criação de melodias	305
<i>Pares ordenados: fundamento tensão/repouso</i>	306
<i>Conjugação de dois fundamentos: tríades e pares ordenados</i>	309
A duas vozes	316
Criação de sequências de acordes	322

## **Considerações finais** 327

Agradecimentos 335

Referências bibliográficas 337



## Afinar a Educação Musical

Admiro imensamente o músico Kristoff Silva – o compositor, o cantor, o instrumentista e o arranjador que nele se juntam de maneira refinada e original. E fui percebendo ao longo do tempo o quanto, nele, o professor foi se adensando e integrando harmonicamente esse conjunto de atributos. O trabalho aqui apresentado é o resultado e o testemunho de uma experiência de músico-artista que se entrega com paixão à Educação Musical. Tem como ponto de partida a musicalização de adultos, sabendo de antemão que trata com pessoas que estão querendo se aproximar, sem intenções profissionais, dos fundamentos e dos segredos da música, e que pisam a medo num terreno incerto. O despreparo inicial do diletante, dividido entre o estigma de não saber e o fascínio de descobrir, é o estágio a superar e ao mesmo tempo o bem mais precioso da relação, pelo que contém de disposição de abertura.

Para chegar a esse amador virgem de conhecimento técnico, sem consciência dos parâmetros sonoros e dos códigos musicais, o educador vai à outra ponta do processo e passa em revista toda a musicologia, de modo a colocá-la a serviço desse fim educativo específico. É o que Kristoff Silva faz de maneira incansável: escrutina as referências e as fontes teóricas buscando traduzir sua matéria em experiência concreta, acessível ao amador que, pelo menos a princípio, não quer senão *transformar-se na coisa amada* ao musicalizar-se, permanecendo amador. Questões básicas da musicologia, como a da notação, ganham uma nova premência quando questionadas sobre como podem ou não servir à musicalização. As várias formas de representar os intervalos musicais são invocadas e testadas quanto à sua utilidade para tornar mais conscientes e visitáveis as relações sonoras. Passo a passo, os intervalos, as escalas, os modos, as diferentes unidades do discurso melódico – o inciso, a célula, a frase, o período – vão aparecendo e chegando a níveis mais complexos, como o das espinhosas relações entre modalismo e tonalismo, imbricados às vezes um no outro. A harmonia não é tratada segundo os encadeamentos tradicionais de acordes, evidentemente, mas buscando o que fundamenta as percepções intuitivas

de tensão e repouso. Vai-se procurando criar criteriosamente as condições para que o ouvido e a mente percorram os meandros da linguagem musical de forma clarificadora.

Mas não dissemos ainda a coisa essencial que está consignada no subtítulo do livro: a reflexão em ato sobre a musicalização de adultos, cujo processo se apresenta aqui, é integrada ao repertório da canção popular brasileira que lhe serve de referência comum (e tantas vezes incomum), fornecendo, mais do que a fonte plástica e diversa dos exemplos vivos, um universo compartilhado de memória e experiência coletiva. Pode-se extrair disso algumas consequências importantes que ultrapassam o escopo fundamental do livro, isto é, a musicalização de adultos. É que, além de repensar, com sobriedade, sensibilidade e pertinência, uma densa musicologia revisitada segundo os desígnios da Educação Musical, o trabalho de Kristoff Silva aponta para a possível concepção de uma escola brasileira de música, isto é, uma escola de música fundada sobre a própria experiência da música brasileira. Reforça isso o fato de que suas experiências pedagógicas são adaptáveis a outros níveis, podendo estender-se também à Educação Musical em escolas de música de ensino superior, para as quais poderiam funcionar como um precioso fermento inspirador de questionamentos e aplicações. Sabemos que estas, no Brasil, são calcadas no modelo da música escrita europeia, por um lado, ou, quando buscam a música popular, no modelo das escolas americanas de jazz. Sem descartá-las, *Afinação da interioridade* contém o que podemos chamar de *elementos para pensar uma escola superior de música* que fosse baseada na inegavelmente rica e original escola informal da canção popular no Brasil.

Tenho certeza de que *Afinação da interioridade* dificilmente teria esse alcance virtual generoso se não nascesse da entrega total de um artista que faz da educação, com imenso sentido de responsabilidade, uma dimensão da sua obra criativa.

*José Miguel Wisnik*

# Afinação da interioridade

A canção popular brasileira  
na musicalização de adultos



# 1. Introdução

A canção popular brasileira é um território tão vasto a ser explorado que, em nosso país, entre os caminhos possíveis para um músico, o mais provável é que ele lide com o universo da canção, seja como instrumentista, seja como arranjador, cantor ou compositor. Para a maioria, mesmo os conceitos de música e canção se (con)fundem. É mais comum alguém dizer “aquela música” de fulano que “aquela canção”. Apesar de não restar dúvida de que a diversidade musical brasileira comporta muito mais do que aquilo que possa ser chamado de canção, certamente não surpreende o destaque dado a essa forma de expressão musical, em meio a tantas também existentes no Brasil. Sejam quais forem os meios (matérias em jornal, revista, artigos acadêmicos ou outros), a canção projeta a face do Brasil no cenário musical planetário, e muitos brasileiros — incluindo os aspirantes ao estudo de música — reconhecem, nos traços daquela face projetada, a própria definição de música brasileira.

Essa forma de expressão artística tem íntima relação com o processo de urbanização que o Brasil conheceu desde o final do século XIX e começo do século XX. Em razão disso, no presente livro, algumas vezes irei me valer da expressão “canção popular urbana”, deixando subentendido o termo “brasileira”. Mas, na maior parte dos casos, aparecerá somente “canção popular”, ou apenas “canção”, como uma forma de expressão que está ligada não somente à urbe, mas também à indústria cultural — esta entendida aqui, particularmente, como o conjunto dos dispositivos de produção e distribuição de música. Com efeito, durante o século XX, a canção popular figura como uma tendência em todo o mundo, mas se realiza de maneira muito contundente no Brasil.

É válido enfatizar que, no caso brasileiro, a *canção popular urbana* configurou-se de tal maneira que, mesmo sem perder suas bases populares, foi capaz também de tornar bastante permeáveis as delimitações entre uma canção moldada para o consumo — e descarte — e outra que permite — ou mesmo exige — uma fruição mais detida, que pretenda alcançar as

camadas menos imediatamente expostas à escuta ordinária.<sup>1</sup> Uma canção capaz de dialogar com outros domínios artísticos, ampliando a sua multifacetada fisionomia.

Estas breves linhas não buscam o puro enaltecimento do objeto *canção*, tampouco se furtam a situá-lo, conforme visto, como um destaque dentro das várias manifestações musicais brasileiras, ditas populares. Mas há, todavia, uma perspectiva que particularmente interessa aos objetivos deste livro: sua abordagem em escolas de música. Nesse contexto, a musicalização de adultos, embora seja uma realidade tanto em escolas livres quanto nas de nível superior, é uma realidade. Muitos de nós chegamos à fase adulta sem ter tido oportunidade de estudar música, mesmo que o interesse nisso atravessasse as fases anteriores. Com efeito, pensar a musicalização de adultos subverte o paradigma da Educação Musical, cuja literatura é, majoritariamente, voltada para a educação infantil. Pelo papel central na cultura brasileira, a canção popular oferece enorme potencial enquanto objeto de estudo e instrumento dessa mudança paradigmática.

Todavia, a canção popular não conhece um tratamento, mesmo em escolas especializadas no ensino de música, que leve em conta a sua especificidade, qual seja: ter sua componente musical firmemente atrelada à linguística. Conforme será visto neste livro, essa especificidade convidará a uma aproximação entre dois domínios teóricos cuja possível interseção é, até o momento, pouquíssimo explorada na literatura. Tais domínios são a Semiótica da Canção<sup>2</sup> e a Educação Musical. No primeiro desses referidos domínios, o elo entre melodia e letra é um elemento axial, que atravessa todas as suas formulações teóricas. No segundo, há uma variedade enorme de perspectivas e caminhos possíveis, incluindo o tratamento da melodia. Esse tratamento se torna, portanto, um lugar para onde convergem os interesses tanto da Semiótica da Canção quanto da Educação Musical. Vale

1 Pelo uso da expressão “ordinária”, pretende-se distinguir uma escuta que apenas tangencie a música, como que por pura casualidade, situando-a como um pano de fundo de outras atividades. No presente contexto, essa forma de escuta é posta em oposição a outra, cujo grau volitivo seja mais acentuado e torne seu praticante mais disponível aos estímulos que a música apresenta.

2 Teoria erigida pelo linguista e compositor Luiz Augusto de Moraes Tatit, a Semiótica da Canção filia-se à Semiótica Tensiva, que tem em Claude Zilberberg sua figura central. Para compreender essas referências e filiações, tenha-se em mente que estamos falando de uma linhagem da Semiótica francesa, que deve ser compreendida como uma sucessão dos trabalhos do suíço Ferdinand de Saussure, do dinamarquês Louis Hjelmslev e do lituano Algirdas Greimas. Esta nota é apenas para que não se confundam as referências semióticas deste trabalho com outra linha semiótica de Charles Peirce. As premissas da Semiótica da Canção e o detalhamento de seu ferramental analítico serão desenvolvidos no Capítulo 3 deste livro.

antecipar que, em virtude disso, será observada, no transcurso deste livro, a priorização de propostas relacionadas à assimilação de intervalos<sup>3</sup> — ou relações entre alturas —, uma vez que estes são constitutivos da melodia.

Essa é, pois, uma das principais razões para a escolha do nome deste livro. Nesse contexto, a *afinação da interioridade* irá corresponder ao processo gradativo de conscientização das relações entre alturas. Isso será tomado não apenas como um dado arquitetônico — o intervalo entre notas —, mas como momentos do fluxo melódico, a estrutura mobilizada pelo tempo que flui através dela. Porém, a *afinação da interioridade* não se resume a encontrar um referencial interno para relações entre alturas. Corresponderá também ao processo de transformação que leva o sujeito a (re)conhecer e afinar seu instrumento interior, intimamente ligado à subjetividade da escuta. Cumpre não perder de vista que esse sujeito é, no contexto deste livro, um adulto. Assim sendo, para que aquela transformação se dê no interior desse adulto, a canção popular é tomada aqui como deflagrador de possibilidades.

Esta jornada que se inicia caracteriza-se pela integração de dados empíricos — colhidos em mais de duas décadas de prática docente e também durante meu doutorado — a reflexões de caráter teórico, convocando-se, para estas últimas, diferentes referências epistemológicas. É uma jornada que se expande a partir de um centro previamente definido, qual seja, uma pergunta: em que a canção urbana pode contribuir para a musicalização de adultos? A partir desse centro, raios investigativos irão atravessar diferentes domínios, teóricos e práticos. Por isso, a dicotomia entre teoria e empiria está, de antemão, dissolvida aqui. Embora, naturalmente, o texto disponha as informações de maneira sucessiva, ele será mais bem compreendido como algo que se expande a partir do referido ponto central. Como uma mandala de palavras, ou melhor, uma ciranda de ideias.

Particularmente, é importante ressaltar que a tudo isso perpassa o brilho do encontro luminoso, tanto com educadores musicais profundamente ligados à canção quanto com estudantes. A prática em sala de aula é, sem dúvida, o círculo de maior luminescência do desenvolvimento radial

3 Ao longo do texto, será frequente o uso da expressão “relações entre alturas” no lugar de “intervalos”. Muito embora este último termo seja muito comum, quero enfatizar o aspecto relacional inerente ao trabalho aqui proposto, que visa, em última instância, o aprimoramento da escuta interior. Algumas vezes aparecerá também “relações de altura” no sentido categorial, ou seja, referindo-se à natureza das relações observadas. Essas duas expressões (“entre alturas” e “de alturas”) podem ser tomadas como equivalentes neste contexto.

da minha atividade como docente e pesquisador. Cada passo do caminho até a consumação do presente texto foi decidido com base em observação continuada e na *escuta* de cada um dos participantes.

A *escuta* legítima demanda do seu sujeito várias qualidades que vão sendo construídas na prática democrática de escutar: [...] sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto da alegria, gosto da vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico-progressista.<sup>4</sup>

## UM RELATO PESSOAL

Decidi incluir este relato por acreditar que, em certa medida, a formulação da questão central da pesquisa que desenvolvi, e que agora se transforma neste livro, opera com dados de minha experiência no aprendizado de música e de canções. Algumas aparentes contradições — especialmente aquelas que emanam da fricção entre o aspecto intuitivo, inerente ao domínio da canção popular, e a vontade de sistematização de sua abordagem no contexto da disciplina de Percepção Musical — talvez se tornem mais compreensíveis à luz deste breve relato, que pretende mostrar como esses domínios não necessariamente se repelem. Minha intenção é falar um pouco do percurso de alguém que se dedicou ao estudo de música em escolas especializadas mas, concomitantemente, aprendeu a tocar e cantar pelo convívio com diletantes,<sup>5</sup> nas esquinas, calçadas, por imersão e imitação em um meio sociocultural repleto de canções.

Nasci fora, no exterior, mas muito cedo, no início da década de 1970, vim para o Brasil, mais especificamente para Belo Horizonte, e cresci num bairro em que a canção popular era o mote mais recorrente para o convite ao encontro, em rodas de violão e cantoria que frequentei desde a infância.

A proximidade geográfica com o bairro de Santa Tereza, berço do conhecido Clube da Esquina, fazia com que, de certo modo, esses encontros fossem carregados de um significado especial, algo como uma insígnia,

4 Paulo Freire, *Pedagogia da autonomia*, 1996, p. 118. Grifo meu.

5 Esta é a primeira de muitas aparições desse termo, cuja conotação positiva quero assinalar desde já, pois é assim que será tomado em toda a extensão deste livro.

traço definidor da personalidade individual e também coletiva. Ao repertório de canções dos mineiros, por si só bastante variado, se consideradas as particularidades (nem sempre comentadas) dos compositores do Clube,<sup>6</sup> somavam-se outras obras arrebatadoras de artistas como Caetano Veloso, Gilberto Gil, Chico Buarque, A Cor do Som, Pessoal do Ceará, Djavan, Luiz Melodia, Alceu Valença, e tantos outros. As canções estavam ao meu redor como o ar que se respira, insuflando em minha primeira infância uma informação definidora de minha identidade.

Esse convívio musical, pleno de canções, tinha, como contraponto, os momentos de escuta individual dedicada à música de concerto. A ela eu tinha acesso por meio dos discos de meu avô, que logo cedo se tornaram para mim uma espécie de refúgio, um brinquedo de se brincar sozinho. Ouvir algumas peças de Tchaikovsky, Mozart e Ravel, criar coreografias e encenações ou mesmo imaginar-me parte da orquestra era, sem sombra de dúvidas, tão importante para mim quanto canções, rodas e brincadeiras partilhadas. Esse fantasiar solitário, próprio da idade, acontecia nessa espécie de realidade paralela e altamente prazerosa: o mundo da música.

Sendo assim, por um lado, o cancionero popular constituía em mim uma noção de pertencimento a um lugar, a um período de tempo e a uma comunidade. Por outro, o interesse por música me levaria à busca de *outro lugar*, a ser alcançado pelo mergulho pessoal no estudo daquela matéria. Isso pôde tornar-se mais palpável quando ingressei, com aproximadamente treze anos, na Fundação de Educação Artística (FEA).<sup>7</sup>

Embora já iniciado na leitura de partituras, por minha participação ligeira na banda do Colégio Militar do Exército (CMBH), aos dez anos, foi na FEA, aos treze, que realmente inaugurei a possibilidade de acolher o estudo formal num lugar tão íntimo e prazeroso quanto eram aquelas tardes, ouvindo os discos de meu avô. Acredito que a relevância dessa menção reside no modo como essa experiência na FEA influi na minha perspectiva de professor e, conseqüentemente, no conteúdo deste livro. Os anos como aluno naquela instituição alteraram significativamente minha ideia de escola de música. Talvez por isso a compreensão tanto de textos críticos –

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

7 Mais adiante irei discorrer um pouco mais sobre esse ambiente da Fundação de Educação Artística (FEA).

endereçados ao modelo ultrapassado dos conservatórios — quanto de depoimentos pessoais — desfavoráveis ao ensino de música em escolas — exige de mim um exercício de alteridade. A verdade é que, daquela experiência com a ludicidade do aprendizado, guardo a imagem poética de percorrer a pé o trajeto da escola até minha casa, “lendo” as calçadas como se fossem partituras. Essa e outras memórias ainda nutrem minha crença na possibilidade de uma experiência feliz de escola de música.

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

Essa experiência me ofereceu um referencial muito marcante de criatividade aplicada a propostas didáticas, pelo uso diversificado de jogos de improvisação, pelo apreço por uma variedade de timbres e pelas novas possibilidades de estruturação musical. O grupo, sob a direção de Marco Antônio Guimarães, ficou mundialmente conhecido pelo caráter *sui generis* tanto dos instrumentos quanto das propostas musicais. Estas incluem a improvisação a partir de figuras geométricas, dos hexagramas do I Ching,<sup>8</sup> ou mesmo das estampas de uma toalha de mesa. Hoje avalio que dessa experiência guardei, sobretudo, a liberdade de pensar em variadas formas de notação musical e a importância — e, por que não, o prazer — do desenvolvimento da percepção do som, para muito além das possibilidades do uso do piano, predominante nas aulas de Percepção Musical tradicionais.

8 O I Ching (ou *Yi Jing*, o *Livro das Mutações*) pode ser entendido tanto como um livro de sabedoria quanto como uma espécie de oráculo.

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

Paralelamente, o convívio com a canção não cessou. Pelo contrário: além de permanecer, aprofundava-se. Aprender melodias, conjugadas com letras por vezes extensas, em concomitância com o aprendizado do violão popular, tantas vezes desafiador, constituía uma formação de outra natureza, diferente daquela experimentada dentro da escola de música. Um tipo de formação por imersão e imitação que se pode considerar característico da aprendizagem de música no Brasil. Particularmente eu percebia que a prática do violão clássico calcada no uso da partitura contribuía para o desenvolvimento de várias habilidades técnicas e musicais, mas não resolvia quando o assunto era tocar parecido com os autores das canções. Para isso, era preciso o mergulho em audições detalhadas e sucessivas, a fim de, por meio da escuta, buscar atingir o mesmo resultado, tanto do ponto de vista do ritmo quanto da articulação, das inflexões e acentos, enfim, o que se traduz numa espécie de assinatura daqueles autores.

Essa aproximação pormenorizada do estudo do violão não é mencionada em vão, uma vez que esse instrumento está intrinsecamente relacionado ao desenvolvimento da canção no nosso país. Não obstante sua importância na música internacionalmente associada ao Brasil, não se pode dizer que o estudo de violão, nos conservatórios e em boa parte das escolas de nível superior, esteja voltado para as especificidades do seu uso no contexto da música popular. Com o argumento de que, pelo estudo do chamado “clássico”, criamos condições para o bom desempenho em qualquer outro tipo de música, e pretere-se o interesse pelo violão e por sua presença no mundo das canções, muitas vezes o principal motivador do ingresso do estudante na escola. Assim, o aprendizado desse instrumento, sobretudo no ensino em escola especializada, replica o paralelismo dos caminhos que um estudante de música no Brasil percorre quando decide por uma formação escolar sem abandonar a vivência das ruas.

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

Este relato pode encontrar ressonância nos leitores que vivenciaram ou observaram experiências semelhantes, bem como nos educadores que buscam ampliar horizontes para a disciplina de Percepção Musical. Considerando que, não raro, no universo acadêmico, autores apontem o anacronismo de um certo modelo<sup>9</sup> de ensino nos conservatórios e a valorização da experiência vernacular, a peculiaridade desta seção é dar pistas sobre o quanto da motivação para esta pesquisa advém da minha experiência particular em combinar as duas vivências, a de dentro e a de fora da escola.

#### **POR QUE ESCREVER ESTE LIVRO?**

São duas as principais razões para isso. A primeira: porque os estudos acerca dos estágios iniciais da formação musical — ou seja, da musicalização — priorizam, regularmente, a educação infantil. Não obstante a pertinência disso, observa-se uma carência efetiva de investidas teórico/reflexivas no campo da musicalização de adultos. No Brasil, essa é uma necessidade que se impõe, principalmente quando pensamos nos estudantes de ensino superior, mas também nas pessoas interessadas em estudar música, ainda que sem pretensões profissionalizantes. A segunda: porque, ao visarmos a musicalização de adultos, a canção popular urbana precisa ser tomada como uma das expressões musicais de maior amplitude de reconhecimento pela maioria desse público adulto.

Embora, nas décadas mais recentes, tenham sido criados cursos de música popular em algumas unidades federais de ensino, o tratamento dispensado à canção ainda desconhece as especificidades que a tornam distinta da música instrumental. Essa indistinção leva a disparidades entre os valores cultivados internamente nas escolas de música e o artesanato que caracteriza a canção, qual seja, o de combinar uma componente musical

<sup>9</sup> Tenho o cuidado de reconhecer que essa é uma generalização que, a depender do contexto de seu uso, pode ser bastante improdutiva. Aqui refiro-me a escolas cuja prática está calcada no uso da partitura tanto em aulas de Percepção Musical quanto nas de instrumento, mas, acima de tudo, não consideram a canção como distinta da música instrumental.

(a melodia) com uma componente linguística — além de passar ao largo do valor cultural que se reconhece na canção fora do ambiente escolar. Como consequência disso, nos referidos cursos, o espaço da canção é, em tese, compartilhado com a música instrumental, mas muitas vezes termina por ser suprimido por ela.

Equívocos avaliativos relativos à canção, baseados em critérios puramente musicais — como desenvolvimento harmônico, melódico e, menos frequentemente, rítmico —, são recorrentes no contexto do estudo de música popular em algumas escolas especializadas. Com efeito, observa-se a reprodução de algo que foi e é comum no ambiente da música de concerto: o enaltecimento de alguns compositores e intérpretes, acompanhado da depreciação generalizada ou — o que é até mais comum — da total falta de interesse por aquilo que não apresente os valores musicais estabelecidos tácita ou explicitamente.

Tudo isso justifica, portanto, um investimento teórico mais responsável a respeito desse objeto de estudo e de suas particularidades. A canção, conforme será visto em detalhe, precisa ser considerada sempre como uma junção entre linguagens, resultando em uma nova. Nessa transmutação, cada uma das componentes — a letra e a melodia — não deveria ser tratada por critérios exclusivos de cada um dos domínios a que pertence. Letra de canção não é puramente literatura, melodia de canção não é puramente música. Esse é o cerne da distinção que, a meu ver, precisa orientar tanto o estudo da canção em si quanto o de suas possíveis contribuições à musicalização de adultos.

Fique claro que as reflexões aqui apresentadas não estão voltadas para as possíveis contribuições do estudo musical à composição de canções. A história da canção popular urbana nos conta que a maioria dos compositores não estudou música em escolas especializadas. Seu processo de formação se deu, sobretudo, pelo *convívio* — com o repertório e com os agentes envolvidos, cantores, instrumentistas, comunidades — e pelo *exercício* da composição. Contudo, é inegável que, mesmo quando meramente sugeridas com base na entonação da fala, as melodias apresentam, como pano de fundo, padrões tonais ou modais que foram assimilados por compositores, ainda que desacompanhadas de qualquer reflexão teórica a respeito. As canções expressam formas de conhecimento — não exclusivamente musical — assimiladas e desenvolvidas por outras vias que não as escolares. Por tudo isso, este livro não foi escrito com vistas à melhoria das canções ou da formação dos cancionistas, mas à criação de possibilidades de reformulação

das propostas musicalizadoras para adultos e, talvez, contribuir de algum modo para a disciplina de Percepção Musical nas escolas especializadas.

É preciso reconhecer que não é fácil construir um arcabouço teórico que permita o delineamento, o estudo e a apreciação crítica da produção cancional no Brasil, desde o seu surgimento até os dias de hoje. Sua diversidade estilística e sua independência do conhecimento técnico musical constituem, sem dúvida, um desafio para uma abordagem sistematizada. Todavia, considerar essa dificuldade de sistematização a única razão para que a canção não ocupe seu devido lugar nas escolas de música seria ignorar os efeitos do colonialismo e de um racismo estrutural evidente e excludente. Considerando as reflexões em pauta nos tempos atuais, reconhece-se que há uma necessidade de mudança paradigmática, que proponha a integração do uso do nosso cancionário em propostas para a musicalização e Percepção Musical e que aproveite os valores culturais inscritos nas canções populares.

O que pretendo, portanto, é oferecer alguma contribuição a esse quadro. Além de investigar o potencial da canção popular urbana como elemento protagonista na musicalização de adultos, este livro também aborda a função do professor como mediador; a intrínseca relação da canção urbana com os recursos tecnológicos, implicados desde a criação até a fruição; o redimensionamento da importância da partitura e as reformulações conceituais envolvendo o solfejo e o treinamento auditivo, dispositivos regularmente priorizados na formação musical; e o hibridismo modal/tonal característico das canções urbanas brasileiras. Do primeiro ao último capítulo, o texto se caracteriza por uma dinâmica convivência entre formulações de caráter teórico e observações feitas a partir da experiência em sala de aula. Como principal cenário dessa experiência figura o Curso de Musicalização de Adultos da FEA, mas são consideradas também as experiências com turmas de nível superior em outras quatro instituições de ensino, tanto públicas quanto privadas. Cada capítulo do texto problematiza alguma das múltiplas faces do objeto estudado e apresenta conclusões parciais que, ao mesmo tempo, são mote para a próxima abordagem. Ao final, é apresentado um compêndio de práticas em sala de aula, que tem a peculiaridade de absorver o resultado das reflexões dos capítulos anteriores.

Pode-se dizer que este livro está destinado principalmente (embora não exclusivamente) a professores de música, arte-educadores e demais interessados em ter a canção popular urbana no foco dos processos de ensino e aprendizagem musical. Da maneira como será desenvolvido, o con-

teúdo deste livro se nutre bastante da concomitância de minha atuação como professor e como compositor/intérprete de canções. Isso permitiu o intercâmbio de conhecimentos e a adaptação de recursos, de uma para outra atuação. Minha atividade nos palcos ganhou do professor muito de sua retórica. Por sua vez, o professor ganhou a fluência performática do artista de palco.

Irei descrever sumariamente a estrutura dos capítulos, reforçando a ideia de que, em todos eles, haverá um trânsito muito fluido e constante entre reflexão e prática em sala de aula.

No Capítulo 2, dedico algumas linhas ao principal *ambiente* em que pude desenvolver minhas experimentações como docente, compartilhando, com um grupo de colegas professores, tanto minhas dúvidas quanto resultados. Esse ambiente é a Fundação de Educação Artística, ou FEA. De minha experiência na instituição extraí diretrizes para atuar em outros espaços, como escolas livres, colégios (ensino médio) e instituições de ensino superior.

No Capítulo 3, abordo a atuação do professor que é, ao mesmo tempo, artista, ou do artista que atua como professor. Isso nos levará a buscar referências para o estudo da mediação, especialmente a que cabe a um professor de música. Além disso, busco apresentar o subsídio teórico para o uso de recursos que advêm da experiência como artista e que modificaram sobremaneira a minha atuação em sala de aula: o uso de softwares musicais, especialmente os de síntese e sequenciamento. Esses recursos não deixam de espelhar também a íntima relação entre canção popular, urbe e desenvolvimento tecnológico (captação, gravação, transformação e invenção de sons e de discursos musicais, uso de softwares etc.). As reflexões presentes nesse terceiro capítulo (e nos três seguintes) amparam tudo aquilo que compõe o último capítulo, antes das considerações finais. Apesar de, em alguns trechos, o Capítulo 3 ganhar ares de um relato particular, o texto busca refletir sobre os potenciais de uma realidade que é a de muitos: a de serem professores e também artistas.

O Capítulo 4 se dedica a apresentar a Semiótica da Canção de maneira sucinta, mas suficiente para os que não conhecem previamente a teoria. Sobretudo, penso que possa ser útil para educadores musicais e estudantes que não tiveram contato com as proposições do linguista e compositor Luiz Tatit voltadas para o estudo da integração letra e melodia, principal traço distintivo da canção enquanto linguagem. Ao estudar essa integração, a Semiótica da Canção nos permite abordar o desenvolvimento melódico numa perspectiva própria do universo cancional.

O Capítulo 5 propõe uma reflexão sobre o solfejo e a solmização. Busca-se recobrar o propósito dessas práticas, qual seja: promover a assimilação de relações sonoras através do uso da voz e do desenvolvimento da memória. São assuntos incontornáveis quando se pensa em abordar, no contexto da musicalização, o desenvolvimento melódico das canções. Refletir sobre solfejo e solmização nos permitirá compreender por que o sistema transpositor conhecido como “dó móvel” seja mais bem adequado aos propósitos deste livro, tanto por ser a transposição uma prática recorrente no mundo da canção quanto pelo fato de esse sistema ampliar, em muito, as possibilidades de evocar e vocalizar as relações sonoras assimiladas.

O Capítulo 6 é dedicado ao estudo do hibridismo modal/tonal, uma característica imanente das canções populares brasileiras que dialoga com as práticas pedagógicas estudadas no capítulo anterior, especialmente a solmização e a improvisação com consciência intervalar. Nesse sexto capítulo são apresentados os fundamentos para a escolha de um percurso pedagógico em que esse hibridismo modal/tonal também se faça presente. Tal percurso tem, como ponto de partida, o trabalho com células e incisos melódicos dentro de um contexto modal, seja ele pentatônico, seja hexacordal, que permite práticas musicalizadoras circulares e coletivas. Seguindo esse mesmo percurso, é proposta uma abordagem dos aspectos tonais pela perspectiva da melodia, em especial aquela que seja portadora do próprio sentido harmônico.

O Capítulo 7 é o último, antes das considerações finais. Embora reflexão e prática dialoguem ao longo de todo o livro, o sétimo capítulo, ao propor a *canção em sala de aula*, busca apresentar as consequências de toda a jornada dos capítulos anteriores. Imagino que, para alguns leitores, possa ser tentador ir direto a esse capítulo, buscando extrair algumas ideias para suas aulas. Não que seja impossível aproveitar alguma coisa procedendo dessa maneira, mas estou mais inclinado a crer que o entendimento do que fora desenvolvido nos capítulos anteriores faça com que as práticas presentes no sétimo capítulo sejam tomadas apenas pelo que elas são: ilustrações comentadas. O que espero é que funcionem como um convite à intuição e à criatividade dos que me leem, para que se ampliem ainda mais as possibilidades da canção nos processos musicalizadores.