

RONALDO DA SILVA

**LEITURA CANTADA:  
UM CAMINHO PARA A CONSTRUÇÃO DA  
AUDIÇÃO NO MÚSICO PROFISSIONAL**

Dissertação apresentada ao Instituto de Artes, da Universidade Estadual de Campinas, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Música – Fundamentos Teóricos.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Goldemberg.

CAMPINAS – SP

2010

iii

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA  
BIBLIOTECA DO INSTITUTO DE ARTES DA UNICAMP**

Si38L Silva, Ronaldo da.  
Leitura cantada: um caminho para a construção da audiação  
no músico profissional. / Ronaldo da Silva. – Campinas, SP:  
[s.n.], 2010.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Goldemberg.  
Dissertação(mestrado) - Universidade Estadual de  
Campinas,  
Instituto de Artes.

1. Leitura cantada. 2. Audiação. 3. Percepção musical.  
I. Goldemberg, Ricardo. II. Universidade Estadual de  
Campinas. Instituto de Artes. III. Título.

(em/ia)

Título em inglês: “Sight-singing: a way for the construction of audiation  
for the professional musician.”

Palavras-chave em inglês (Keywords): 1. Sight-singing ; Audiation ;  
Musical perception.

Titulação: Mestre em Música.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Ricardo Goldemberg.

Profª Drª. Maria Lúcia Senna Machado Pascoal.

Profª Drª. Enny José Pereira Parejo.

Profª Drª Maria José Dias Carrasqueira de Moraes.

Profª Drª Sonia Regina Albano Lima.

Data da Defesa: 27-05-2010

Programa de Pós-Graduação: Música.

**Instituto de Artes**  
**Comissão de Pós-Graduação**

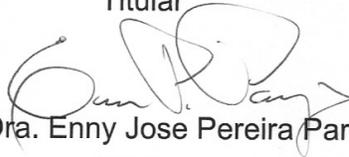
Defesa de Dissertação de Mestrado em Música, apresentada pelo Mestrando Ronaldo da Silva - RA 13079 como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre, perante a Banca Examinadora:



Prof. Dr. Ricardo Goldemberg  
Presidente



Profa. Dra. Maria Lúcia Senna Machado Pascoal  
Titular



Profa. Dra. Enny Jose Pereira Parejo  
Titular

Dedico esse trabalho a minha esposa Fabiane, pelo incentivo e compreensão. Por ter sido colaboradora em todos os momentos e por unirmos parte de nossos sonhos nesse projeto.

## AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Ricardo Goldemberg, por sua condução segura, sua atenção e paciência. Por sua ética e respeito. Por dividir, generosamente, o seu conhecimento, materiais e oportunidades;

À Profª Drª Maria Lúcia Pascoal, pelas suas arguições construtivas e pela participação nesse trabalho. À Profª Drª Enny Parejo, por ser um exemplo na busca de novos conhecimentos a favor da vida e da música, e por participar desse trabalho. À Profª Drª Maria José Carrasqueira e à Profª Drª Sônia Regina Albano Lima pela prontidão e colaboração;

Ao Prof. Ms. José Francisco da Costa, por compartilhar sua experiência de pesquisa e por sua participação nesse trabalho;

Aos primos, Profª Drª Henrienne Barbosa, por seu magnífico trabalho de revisão, e Guilherme Ferreira da Silva pelas traduções: minha dívida é enorme;

À todos os excelentes músicos entrevistados, pela disposição, franqueza, atenção e humildade;

À direção do Conservatório Dramático e Musical de Tatuí, representado pelo prof. Dr. Henrique Autran Dourado, Sr. Dalmo Magno Defensor e Prof. Antônio Ribeiro pelo apoio. Ao prof. Cadmo Fausto, coordenador da Área de Canto Coral; À jornalista Deise Juliana, pelos contatos e sugestões;

Aos alunos da disciplina de Canto Coral do Conservatório Dramático e Musical de Tatuí, por serem parceiros na trajetória do ensino e da aprendizagem, caminho de mão dupla;

À meus pais, pela visão educacional, constante apoio e por suas orações;

À minha esposa, Fabiane, pelas frequentes palavras de incentivo;

À Deus, a quem, em tudo, sou grato.

*“Porque assim como os céus são mais altos do que a terra, assim são os meus caminhos mais altos do que os vossos caminhos, e os meus pensamentos mais altos do que os vossos pensamentos”.*

Isaías 55:9

## RESUMO

Essa pesquisa é um estudo exploratório de natureza qualitativa, e tem como objetivo, analisar a relevância da leitura cantada e da audiação na vida do músico profissional. Inicialmente, apresentam-se dois olhares possíveis para o estudo da leitura cantada: o histórico e o psicológico. O primeiro dirige-se a uma revisão sintética e histórica da sistematização da escrita musical tradicional (a partir do século XI), tendo em vista a preocupação dos principais educadores musicais em facilitar o aprendizado musical, utilizando como uma das ferramentas, a leitura cantada. O segundo olhar, o psicológico, discute aspectos relativos à audiação, que engloba o pensamento musical consciente, expresso, como uma de suas formas, na possibilidade de leitura da partitura de maneira mental e autônoma. Diante da fundamentação teórica, foram colhidos depoimentos de seis músicos profissionais (dois instrumentistas, dois regentes e dois compositores), por meio de entrevistas semiestruturadas, com o objetivo de conhecer suas experiências no campo da leitura cantada e da audiação, no período de formação musical e vida profissional. O resultado da análise de conteúdo dos dados coletados gerou um discurso do sujeito coletivo dos principais temas da pesquisa, no qual se verificou o papel colaborador da leitura cantada no processo da construção da audiação. Constatou-se também a necessidade de conscientização, por parte dos alunos, docentes e instituições de ensino, sobre a importância de se estimular a aquisição das competências aurais no aprendizado musical, por meio de disciplinas integradas, com conteúdos instigantes à audiação, a fim de proporcionar aos alunos o desenvolvimento cada vez maior de suas habilidades musicais.

Palavras-chave: Leitura cantada; Audiação; Percepção musical.

## **ABSTRACT**

This research is an exploratory study of qualitative nature, and aims to examine the relevance of sight-singing and audiation in the life of a professional musician. Initially, two possible views are presented for the study of sight-singing: historical and psychological. The former comprises a summarized historical review of the systematization of traditional musical notation (beginning in the 11<sup>th</sup> century) and concerns of the main musical educators to facilitate music learning using, among other tools, sight-singing. The psychological view discusses aspects regarding audiation, which comprises conscious musical thought, expressed, under one of its forms, in the possibility of reading a musical score in a mental and autonomous manner. Drawing upon this theoretical basis, statements of six professional musicians (two instrument players, two conductors, and two composers) were gathered through semi-structured interviews in order to know their experiences in the field of sight-singing and audiation, during their period of musical formation and professional life. The result of the analysis of the content of the gathered data provided a discourse of the collective subject of the main themes of the research, in which the auxiliary role of sight-singing in the process of construction of audiation was confirmed, as well as the need of awareness, on the part of students, professors and teaching institutions, of the importance of acquisition of aural competencies on the part of the students, by means of integrated subjects, with interesting contents, so as to constantly improve their musical abilities.

Keywords: Sight-singing; Audiation; Musical perception.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1:	<i>Ut queant laxis</i> , hino a S. João.....	7
Figura 2:	Quatro figuras de diferentes durações propostas por Franco de Colônia.....	10
Figura 3:	Comparação entre a notação ampliada pelo sistema francês e a utilizada ainda hoje pela música tradicional.....	11
Figura 4:	<i>Accentus</i> tirado da obra de Crüger.....	14
Figura 5:	Hexacordes em C, G e F.....	17
Figura 6:	As diversas possibilidades de entonação da nota “sol” de acordo com o sistema fixo de leitura cantada.....	17
Figura 7:	As cinco possibilidades de solmização, segundo Sarah Glover.....	20
Figura 8:	Exemplo de notação rítmica, segundo Sarah Glover.....	20
Figura 9:	Exemplo do sistema de solmização de Galin-Paris-Chevé.....	21
Figura 10:	Canção folclórica da Hungria, em que Kodály empregou o sistema de Tonic Sol-FA.....	22
Figura 11:	Modelo de exercício rítmico desenvolvido por Kodály, baseado em Galin-Paris-Chevé.....	22
Figura 12:	Manossolfa adaptada por Villa-Lobos.....	26
Figura 13:	Quadro comparativo entre o processo de aprendizagem da linguagem verbal e aprendizagem musical, segundo Gordon.....	30
Figura 14:	Quadro panorâmico simplificado das <i>unidades de registro</i> , <i>unidades de contexto</i> e <i>categorias</i> resultantes da análise de conteúdo das entrevistas.....	44
Figura 15:	Quadro explicativo sobre a Categorização proposta por Bardin.....	46
Figura 16:	Paralelo simplificado entre a metodologia de BARDIN (2008) e LEFEVRE e LEFEVRE (2005).....	66
Figura 17:	Quadro esquemático da interação entre a <i>Análise de Conteúdo</i> e o <i>Discurso do Sujeito Coletivo</i> .....	67

Figura 18:	Síntese interpretativa das entrevistas, considerando as categorias e as unidades de contexto.....	70
Figura 19:	Visão didática da configuração histórica dos temas apresentados pelas categorias.....	71

## SUMÁRIO

RESUMO.....	xiii
ABSTRACT.....	xv
LISTA DE FIGURAS.....	xvii
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1 – A leitura cantada sob dois olhares.....	5
1. Bases históricas da leitura cantada.....	5
1.1 Aspectos do solfejo nos séculos XVI e XVII.....	11
1.2 O avanço dos métodos de leitura cantada no século XVIII.....	14
1.3 Abordagem sobre o sistema móvel e o sistema fixo de leitura cantada.....	16
1.4 Características do sistema móvel e de seus principais educadores.....	19
1.5 Características do sistema fixo e de seus principais educadores.....	22
1.6 A leitura cantada no Brasil: aspectos significativos.....	24
2. Panorama dos aspectos psicológicos da leitura cantada.....	27
2.1 A imagem sonora sob um olhar fisiológico.....	27
2.2 O processo de <i>audiação notacional</i> de Edwin Gordon em paralelo à <i>tomada de consciência</i> de Jean Piaget.....	29
CAPÍTULO 2 – O caminho da audiação: os passos dos que já chegaram.....	33
1. As entrevistas.....	33
1.1 Entrevistas “piloto”.....	34
1.2 Entrevistas definitivas.....	35
1.3 Apresentação dos sujeitos.....	36

1.4 Análise de conteúdo.....	38
1.5 Categorização.....	41
1.6 Discurso do sujeito coletivo.....	63
1.7 Transposição entre a Análise de Conteúdo de Bardin ao Discurso do Sujeito Coletivo de Lefevre e Lefevre.....	65
CAPÍTULO 3 – Revelações da jornada: interpretação dos dados.....	69
1. Primeira síntese interpretativa: <i>análise de conteúdo</i> .....	70
2. Leitura interpretativa da participação dos músicos entrevistados.....	72
2.1 Categoria 1.....	72
2.2 Categoria 2.....	76
2.3 Categoria 3.....	79
2.4 Categoria 4.....	82
2.5 Categoria 5.....	86
3. Análise individual dos sujeitos.....	86
3.1 S1.....	87
3.2 S2.....	89
3.3 S3.....	91
3.4 S4.....	94
3.5 S5.....	96
3.6 S6.....	98
4. Segunda síntese interpretativa: <i>discurso do sujeito coletivo</i> .....	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	103
1. Descrição da experiência do pesquisador.....	103
2. A leitura cantada e a audição: implicações finais.....	105
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	109

# INTRODUÇÃO

“Por que tenho que solfejar se não vou ser cantor e se o instrumento está na minha frente?”. Confesso que me fiz diversas vezes essa pergunta, nos meus tempos de estudante e a tenho escutado nos últimos anos, pelos alunos da classe de Canto Coral, disciplina que ministro no Conservatório Dramático e Musical de Tatuí. Pode-se verificar, de modo geral, que poucos estudantes e professores de música compreendem de forma ampla *por que e para que* se aplicar ao estudo e domínio da ferramenta de leitura cantada na formação dos alunos. A pergunta inicial diagnostica uma visão míope sobre a leitura cantada em que a considera como um fim, em si mesma. Fragmentada do contexto ao qual deveria estar vinculada, a busca por essa competência torna-se maçante e destituída de prazer. Então, resta fazer o segundo questionamento que pode ser ouvido nos corredores das instituições de ensino musical: “a prática da leitura cantada me será útil durante minha vida profissional?”.

A preocupação em revelar o sentido prático da leitura cantada foi o que me levou a realizar essa pesquisa exploratória de natureza qualitativa. É possível afirmar que se fossem analisados apenas os trabalhos teóricos já realizados sobre o assunto, de pesquisadores e educadores musicais como, Goldemberg (1995), Gordon (2000), Demorest (2003), Kuehne (2003), entre inúmeros outros, se poderia chegar a respostas aceitáveis sobre as questões iniciais. Mas foi meu propósito, neste trabalho, unir à valiosa contribuição dos teóricos citados, uma leitura atual e particular do fenômeno, direcionando-o à vida musical profissional do instrumentista, do regente e do compositor, a fim de atender diretamente aos questionamentos de ordem prática dos estudantes de música.

No primeiro capítulo, “A leitura cantada sob dois olhares”, o tema é tratado sob os pontos de vista histórico e psicológico. O enfoque histórico inicia-se com o monge beneditino Guido d’Arezzo (séc. XI), e sua sistematização das alturas sonoras e da solmização, seguindo a Franco de Colônia (séc. XIII), que propôs que a determinação da duração do som seria definida pela forma gráfica da figura. Com a consolidação desses dois elementos, melodia e ritmo, e de outros recursos

composicionais, os pesquisadores e educadores musicais dos séculos seguintes propuseram métodos e estratégias a fim de ensinar seus alunos a arte musical, tendo como uma das ferramentas disponíveis a prática da leitura cantada. Entre os vários educadores que desenvolveram um relevante trabalho nessa linha, é possível citar Sarah Glover e John Curwen (séc. XVIII), Galin, Paris e Chevé (séc. XIX), Émile-Jacques Dalcroze (séc. XIX ao XX), Zoltán Kodály (séc. XX), Edgar Willems (séc. XX). No Brasil, no mesmo período (séc. XX), verifica-se a prática da leitura cantada, aplicada ao canto orfeônico, sob a condução de educadores e músicos, tais como: Carlos Gomes A. Cardim e João Gomes Júnior, no ano de 1910, na cidade de São Paulo; Fabiano Lozano, em 1912, na cidade de Piracicaba – SP; Heitor Villa-Lobos, em 1930, iniciando em São Paulo e Rio de Janeiro, e ganhando boa parte do território brasileiro.

Na segunda parte do primeiro capítulo, é apresentado um panorama dos aspectos psicológicos envolvidos no exercício da leitura cantada. Como introdução ao assunto, Gardner (1998), Sacks (2007), Sloboda (2008), entre outros pesquisadores, contribuem para uma breve apresentação sobre a atividade cerebral em face da ação musical. Na sequência, o termo *audiação*, desenvolvido por Gordon (2000), assume um papel importante na pesquisa, pois significa a capacidade do músico de vivenciar a obra musical por meio do exercício mental, sem o auxílio de algum instrumento. Dessa forma, verifica-se um paralelo entre a *audiação* e a *tomada de consciência*, proposta por Piaget, no qual, os autores Montangero e Maurice-Naville (1998) explicam sobre a importância da assimilação de esquemas presentes na aprendizagem musical para que haja a compreensão do conteúdo. Nesse caso, segundo Goldemberg (1995), a leitura cantada passa a ser uma habilidade reveladora do grau dessa compreensão auditiva.

O segundo capítulo, “O caminho da audiação: os passos dos que já chegaram”, pretende averiguar qual a relevância da leitura cantada e da audiação na vida de alguns músicos profissionais. Para isso, foi definida como ferramenta de coleta de dados a entrevista semiestruturada, em que os materiais coletados foram analisados e categorizados segundo o modelo sugerido por Bardin (2008). Em seguida, apresenta-se o *Discurso do sujeito coletivo*, de Lefevre e Lefevre

(2005), como uma proposta metodológica colaboradora e diferenciada, a fim de auxiliar na interpretação dos dados colhidos durante as entrevistas.

O terceiro capítulo, “Revelações da jornada: interpretação dos dados”, é um desdobramento do anterior. Inicia-se com a síntese interpretativa de natureza quantitativa das categorias e unidades de contexto identificadas pela *Análise de conteúdo* de Bardin. Em seguida, realiza-se a análise qualitativa e a interpretação dos dados colhidos e inseridos nas categorias e, em etapa posterior, de cada sujeito participante. Por fim, é redigida a segunda síntese interpretativa de natureza qualitativa, o *Discurso do sujeito coletivo*, baseada em um uso livre e original da proposta de Lefevre e Lefevre, em que a voz de cada um dos respondentes se junta à do outro, semelhantemente a um coro, a fim de expressar as suas impressões sobre os temas abordados.

Nas “Considerações finais” é possível observar uma breve descrição sobre minha experiência pessoal diante da pesquisa e as implicações finais sobre a leitura cantada e a audição.

# CAPÍTULO 1

## A leitura cantada sob dois olhares

*“O meu olhar é nítido como um girassol  
Tenho o costume de andar pelas estradas  
Olhando pra direita e para a esquerda,  
E de vez em quando olhando para trás...  
E o que vejo a cada momento  
E aquilo que nunca antes tinha visto,  
E eu sei dar por isso muito bem...  
Sei ter o pasmo essencial  
Que tem uma criança, se ao nascer,  
Reparasse que nascera deveras...  
Sinto-me nascido a cada momento  
Para a eterna novidade do Mundo...”*

*Alberto Caeiro*

O conhecimento teórico de leitura cantada pode ser feito a partir de dois olhares aparentemente distintos, mas que são complementares na tentativa de definir a essência do problema. Do ponto de vista histórico, fornece base para compreender a trajetória do pensamento pedagógico-musical no decorrer dos séculos ao buscar soluções na decodificação de uma música cada vez mais complexa. Por outro lado, do ponto de vista psicológico, permite averiguar aspectos de como se processa a assimilação e a tomada de consciência do objeto sonoro no indivíduo, num âmbito teórico e prático.

### 1. Bases históricas da leitura cantada

Sob a ótica da história da música do Ocidente, por volta do século VIII, a notação musical utilizou-se de símbolos grafados acima do texto, indicando movimentos melódicos e servindo de auxílio mnemônico à performance musical do intérprete. Sobre esse período, Gordon (2000, p. 83) relata em seu livro *Teoria da Aprendizagem Musical*:

[...] antes da criação da notação, os músicos não tinham, evidentemente, necessidade de usar qualquer sistema tonal ou rítmico de sílabas, para

ajudar a dar sentido a uma partitura musical, nem havia muitos motivos para o fazer, mesmo depois de surgirem vários tipos de sistemas notacionais, já que, na maior parte dos casos, os executantes desenvolviam, de memória, a sua própria [música].

O avanço da notação musical não foi percebido apenas na cultura ocidental. Demorest (2003) adverte que a notação musical já existia por centenas de anos em diversos países de culturas diferentes, como Grécia, China, Japão, Índia, Indonésia, etc. Com o surgimento desses gráficos sonoros, foram desenvolvidos diversos sistemas de *solmização*, acompanhando desta forma o desenvolvimento das escalas. A *solmização* é o “modo de designar os graus de uma escala musical através da sua associação com determinadas sílabas” (GOLDEMBERG, 1995, p. 12).

O sistema de *solmização* usado até hoje originou-se no século XI, pelo monge beneditino Guido d’Arezzo (cc 992-1050), que se preocupou em “educar o cantor da maneira mais rápida possível, até que este atinja a habilidade de cantar canções desconhecidas a partir de notação escrita” (FONTERRADA, 2005, p. 30). O monge d’Arezzo utilizou o conhecido hino a São João Batista, *Ut queant laxis* (Fig. 1), em que separou as primeiras sílabas de cada frase que começavam com *ut, re, mi, fa, sol, la*, formando assim um hexacorde<sup>1</sup>, que corresponde às seis primeiras notas da escala maior (MILLER, 1973, p. 243). Este sistema de ensino atestou sua eficácia, sendo comentado pelo próprio monge, em uma carta escrita a Michel<sup>2</sup>, dizendo que o seu coro de garotos estava habilitado a “cantar uma melodia desconhecida antes do terceiro dia, enquanto que por outros métodos, isto não seria possível em muitas semanas” (Apud MILLER, 1973, p. 244).

Fica claro, no entanto, que Guido não criou a solmização para dar nome às notas musicais. O objetivo ia bem além. O professor de música da *Scholae cantori* tinha a necessidade de desenvolver a qualidade musical do canto em seus alunos, buscando a excelência da interpretação. Segundo Silva e Baker (1922, p. 57), o

---

<sup>1</sup> “(...) grupo de seis notas diatônicas com um único intervalo de meio-tom (...)” (GOLDEMBERG, 1995, p. 13).

<sup>2</sup> Miller não apresenta nenhuma informação sobre quem foi Michel, nem sobre o seu grau de relação com Guido d’Arezzo.

monge d'Arezzo formou o sistema de solfejo com o objetivo de treinar a voz e a musicalidade do aluno para essa tarefa. Este sistema privilegiava a entonação correta da altura sonora, mas a entonação com qualidade e musicalidade por meio dos hexacordes.

**Ut queant laxis**

8  
Ut queant la - xis re-so-na-re fi - bris Mi - ra ge-sto - rum fa - mu-li tu - o - rum,  
8  
Sol - ve pol - lu - ti La - bi - i re - a - tum, San - cte Jo - an - nes.

*Para que os vossos servos possam cantar livremente as maravilhas dos vossos feitos, tirai toda a mácula do pecado dos seus lábios, ó S. João.*

Figura 1: *Ut queant laxis*, hino a S. João (GROUT & PALISCA, 1997, p. 80).

A chamada *mão guidoniana*, auxílio “mnemônico para ajudar a localizar as notas da escala diatônica” (GROUT & PALISCA, 1997, p. 82), não foi uma invenção de d'Arezzo. Segundo *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*<sup>3</sup>, há evidências de que os povos chineses e indianos já utilizassem as mãos como forma de auxílio à leitura cantada. Outro ponto levantado é que a existência de uma canção modelo, similar à *Ut queant laxis*, foi utilizada por cantores e instrumentistas árabes e hindus como um ponto de referência mental enquanto improvisavam.

Esse mesmo dicionário ressalta que a maior contribuição do sistema guidoniano de solmização foi o fato de que cada sílaba indicava a qualidade da altura dada e acrescenta:

Ela [*a sílaba*] indicava a função da altura dentro do modo, fixando-a implicitamente no contexto de um modelo intervalar, e em particular

<sup>3</sup> HUGHES, Andrew. Solmization. In: *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*. London: McMillan Publishers Limited, 2001, vol. 23, p. 644-653.

estabelecendo imediação do semitom com a altura em questão. Isto estava relacionado com a estrutura modal, não com a altura absoluta; com a função das notas, não com a identidade de uma única nota. O sistema de mutação<sup>4</sup> (...), além disso, ajudou a libertar a mente da altura absoluta e a encorajar uma orientação interna dentro de um *continuum* sonoro<sup>5</sup>. (HUGHES, 2001, vol. 23, p. 649).

Miller concorda com a citação anterior, e acrescenta que d'Arezzo contribuiu para o desenvolvimento do conhecimento musical e educacional de sua época, elaborando uma obra que trazia informações sobre a teoria e a prática dos seus dias, intitulada de *Micrologus* ou "pequeno discurso". Segundo Miller, possivelmente o *Micrologus* tenha sido o segundo livro, em grau de importância, que tratou de assuntos teórico-práticos, como a polifonia primitiva, depois do tratado *Musica Enchiridis*, do século IX. É possível apontar outras contribuições, como o desenvolvimento de um método de improvisação, que era um plano sistemático de ensino de composição aos jovens; o estabelecimento e a consolidação do pentagrama, ainda utilizado nos dias de hoje, sendo que cada linha significa um intervalo de terça; desenvolvimento da solmização como um auxílio à memória e um meio de se ler a música impressa de acordo com a sua notação; e o uso de instrumentos e da mão como um espaço estruturado ou como uma referência tátil para visualização, audição e o canto das alturas definidas (MILLER, 1973, p. 239-240).

O sistema de hexacordes proposto por d'Arezzo atendia bem à prática do canto gregoriano, por apresentar uma tessitura reduzida aos padrões vocais de hoje. Porém, com o desenvolvimento da polifonia, houve uma expansão do sistema de hexacordes, surgindo a necessidade de introduzir novas alterações, como os sustenidos e bemóis. As improvisações deram lugar às composições,

---

<sup>4</sup> Era o processo de transição de um hexacorde a outro. Isso ocorria quando uma melodia estendia-se além da extensão de seu hexacorde. "Nesse caso, uma determinada nota funcionava como pivô; isto é, chega-se a ela como pertencente a um determinado hexacorde e parte-se da nota pivô como pertencente ao início de um outro hexacorde" (GOLDEMBERG, 1995, p. 15).

<sup>5</sup> "[...] it indicated the function of a pitch within a mode, setting it implicitly in the context of a surrounding interval pattern, and in particular establishing the proximity of the semitone to the pitch in question. It was thus concerned with modal structure, not with absolute pitch; with note functions (*voices*), not with single note identities (*claves*). The system of mutation (...) helped further to release the mind from absolute pitch and to encourage an inner orientation within the continuum of sound".

que tornavam-se mais e mais complexas, exigindo a criação de novas regras e símbolos à teoria e à notação.

Guido d'Arezzo levantou problemas acerca da importância da leitura cantada na educação musical do indivíduo e esforçou-se por sistematizar sua pesquisa em prol da pedagogia musical, cuja contribuição chega até a atualidade com muita força.

Essas pesquisas foram essenciais para o desenvolvimento da solmização, no entanto, a notação rítmica ainda era imprecisa. A partir do século XIII, foram desenvolvidos padrões rítmicos diferentes, combinando-se notas e grupos de notas, chamados de *modos rítmicos*, “nos quais nenhuma nota tinha valor fixo, sendo a métrica da letra ou o uso de ligaduras o principal meio de indicar um modo, bem como as variantes do padrão modal” (GROUT & PALISCA, 1997, p.123).

Ao comentarem sobre o legado de Guido d'Arezzo acerca da solmização, MacDowell e Baltzell (1912, p. 117) já apontavam para “uma grave falha da notação [que] deveria ser remediada”, pois “ainda não havia uma maneira de designar a duração da nota que estava sendo sustentada; algo definitivo deveria ser feito com relação à notação rítmica”. Segundo esses autores, o problema foi resolvido a partir de Franco de Colônia (século XIII).

Em sua obra *Ars Cantus Mensurabilis* (A arte da música mensurável, cerca de 1280), Franco de Colônia introduz uma mudança que se tornaria decisiva para a notação musical: a determinação de uma duração através unicamente da forma gráfica de uma nota, dando início à *musica mensurata* (música medida), regulada por uma teoria rítmica que admitia, a princípio, a divisão ternária das durações (COHEN, 2004/2005, p. 124).

Franco de Colônia emprega quatro figuras de diferentes durações: Dupla longa<sup>6</sup>, longa, breve e semibreve (Fig. 2).

---

<sup>6</sup> Mais tarde, essa figura musical foi chamada de *Máxima*.

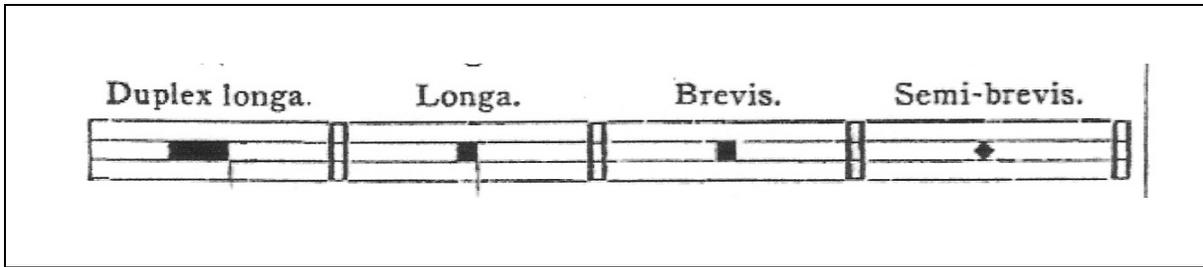


Figura 2: Quatro figuras de diferentes durações propostas por Franco de Colônia (ROCKSTRO, 1889, p. 335).

Cada uma das figuras, quando perfeitas, agregavam três notas anteriores a elas. Por exemplo, Dupla longa era perfeita se fosse composta de três longas. As notas eram imperfeitas, quando agregavam apenas duas notas anteriores a elas. Por exemplo, a Dupla longa era imperfeita se fosse composta de duas longas. A “perfeição” estava associada ao número 3, que simbolizava a Santíssima Trindade. Sendo assim, a divisão ternária era considerada a mais perfeita.

No movimento do século XIV conhecido como *Ars Nova*, no sistema francês, a teoria rítmica passaria a admitir não só as divisões ternárias, mas também as binárias, sedimentando símbolos e terminologia específicos. As relações perfeitas (divisão em três) entre a longa e a breve (*Modus*), entre a breve e a semibreve (*Tempus*) e entre a semibreve e a mínima (*Prolatio*) passam a ser utilizadas ao lado das relações imperfeitas, isto é, divisão em dois (SCLIAR, s.d., p.8).

Para as relações perfeitas, era colocado no início da linha o símbolo  $\odot$ , que representa o atual  $\frac{3}{8}$ , divisão ternária composta, ou  $\circ$ , representação atual do  $\frac{3}{4}$ , divisão ternária simples. Para as relações imperfeitas, era colocado o símbolo  $\odot$ , que representa o atual  $\frac{3}{8}$ , divisão binária composta, ou  $\odot$ , representação atual do  $\frac{3}{4}$ , divisão binária simples. Resumindo, a divisão ternária, composta ou simples, era simbolizada por um círculo; a divisão binária, composta ou simples, era simbolizada por um semicírculo.

Dessa forma, a comparação da notação rítmica proposta por Franco de Colônia e ampliada pelo sistema francês do século XIV, e a adotada em nossos dias, pode ser vista na figura a seguir:

Século XIV		Atual	
⊙ tempo perfeito	■ = ◆ ◆ ◆	$\frac{9}{8}$	○. = ♩. ♩. ♩.
○ tempo perfeito	■ = ◆ ◆ ◆	$\frac{3}{4}$	♩. = ♩ ♩ ♩
Ⓒ tempo imperfeito	■ = ◆ ◆	$\frac{6}{8}$	♩. = ♩. ♩.
Ⓒ tempo imperfeito	■ = ◆ ◆	$\frac{2}{4}$	♩ = ♩ ♩

Figura 3: Comparação entre a notação ampliada pelo sistema francês e a utilizada ainda hoje pela música tradicional (Adaptação de GROUT; PALISCA, 1997, p. 154 e 155).

Franco (Apud GROUT; PALISCA, 1997, p. 125) explica sobre a música mensurável, num excerto retirado de *Ars cantus mensurabilis*:

A música mensurável é a melodia medida por intervalos de tempo longos e breves. Para que se entenda esta definição, consideremos o que são a medida e o tempo. A medida é um atributo que indica a duração e a brevidade de qualquer melodia mensurável. Se digo “mensurável”, é porque no cantochão este tipo de medida não está presente. O tempo é a medida do som propriamente dito, bem como do oposto do som, a sua omissão, comumente chamada de pausa. Digo que “a pausa é medida pelo tempo”, pois, se assim não fosse, duas melodias diferentes – uma com pausas, outra sem elas – não poderiam ser proporcionalmente conjugadas uma a outra.

Os estudos desenvolvidos por Guido d’Arezzo e por Franco de Colônia foram amplamente aperfeiçoados por outros pesquisadores para atender as necessidades técnicas e composicionais, dando maior clareza à escrita e à leitura musical. De acordo com Gordon (2000, p. 101), “só a partir do século XVII e XVIII surgiu a notação rítmica, tal como conhecemos hoje”.

### 1.1. Aspectos do solfejo nos séculos XVI e XVII

No século XVI, as escolas<sup>7</sup> destinadas à educação musical de crianças e jovens diferenciam-se das *Scholae cantori* do século XV.

<sup>7</sup> Segundo Fonterrada (2005), *Ospedale* (hospital) era o nome dado ao orfanato musical para meninos, criado em 1537 em Nápoles.

A educação começa a ser organizada nos colégios e seminários e a criança a ser encarada com maior responsabilidade pela família e por autoridades da Igreja. [...] As escolas protestantes, assim como as mantidas pela Igreja Católica, esmeram-se para fornecer aos alunos formação competente. [...] Mas tanto na Igreja Católica quanto na Protestante, a necessidade de buscar critérios uniformes que não descaracterizassem a música cristã enquanto esta se expandia criou a necessidade da transmissão formal do conhecimento (FONTERRADA, 2005, p. 39).

O canto coral fazia parte do currículo dessas crianças e jovens. A igreja luterana incentivava o canto coletivo adulto como forma de consolidar as crenças da Reforma na mente de seus fiéis, enquanto a igreja católica mantinha a formação dos cantores com o objetivo de participarem da liturgia e das atividades eclesiásticas. Sendo assim, muitos professores de música, espalhados por vários pontos da Europa, solfejavam com os alunos exercícios criados com todos os elementos musicais que deveriam ser cantados de maneira bela (SILVA & BAKER, 1922, p. 57).

O pensamento dominante na Idade Média, teocentrista, defendia a ideia de Deus como o centro do Universo e ao homem cabia aceitar passivamente as leis naturais, subordinar a ciência ao estudo de Deus, da alma humana e da ética. Foi o período em que a realidade era vista como sagrada, cabendo ao homem aceitá-la, contemplá-la e compreendê-la (FONTERRADA, 2005, p. 40; MORAES, 1997, p. 33).

O Renascimento propiciou uma mudança de visão, onde o homem passou a ser visto como “centro do significado histórico – período do antropocentrismo” (MORAES, 1997, p. 33), resultando no cartesianismo do século XVII.

O francês Descartes foi considerado o fundador da ciência moderna. Ele propôs a separação da mente, “*penso*”, com o corpo, “*logo existo*”. De acordo com Moraes, ele via o mundo de duas formas diferentes: o objeto e o sujeito; a razão e a emoção. O filósofo “afirmava que era preciso decompor uma questão em outras mais fáceis até chegar a um grau de simplicidade suficiente para que a resposta ficasse evidente” (MORAES, 1997, p. 37). Lima (2001, p. 49) concorda e acrescenta que ele “instituiu uma visão puramente objetiva da natureza, como se

ela fosse um mecanismo, e uma epistemologia que separam o corpo da alma, a razão da emoção”.

Não têm faltado críticas acerca do resultado do ideal cartesiano de fragmentar o pensamento humano, principalmente sob o ponto de vista da educação. No entanto, é fácil perceber que os avanços científicos e tecnológicos vistos no mundo atual resultam desse paradigma.

Esta influência que atravessou séculos ainda pode ser percebida no avanço das pesquisas científicas no campo da música, em que têm sido feitos estudos detalhados em performance, musicologia, acústica e vários outros. Contudo, é necessário ressaltar que sob o ponto de vista pedagógico-musical, tratando-se da leitura cantada, o cartesianismo tem estimulado professores e alunos a darem grande ênfase no acerto das alturas sonoras e na exatidão rítmica e, por outro lado, “esquecerem” da música como uma unidade total. Dessa forma, é perceptível a negação da experiência sensível nesses indivíduos. Como que se fosse possível fazer música, sem música.

Vale ressaltar que, no século XVII na Itália, o significado do termo *solfejo* foi ampliado, passando a incluir exercícios compostos por professores de canto para prover a seus alunos o desenvolvimento da agilidade vocal na arte da ornamentação, por meio de vocalizes cantados com vogais. Entre os diversos professores estão os italianos Giulio Caccini (1551-1618), que apresentou novidades de ornamentação, no seu livro *Le nuove musiche*, e Pietro Cerone (1566-1625), que desenvolveu uma tese intitulada *Le regole più necessarie per l'introduzione del canto fermo*, uma obra que pretendia mostrar, de maneira prática e didática, como deveria se executar o cantochoão.

Outro exercício muito utilizado era o “*accentus*”, originador da “*diminuição*”, que deve ser entendido como uma forma de variação, que transforma uma melodia de determinado trecho e diminui o valor das figuras musicais. O aluno entoava o exercício utilizando-se da solmização, conforme exemplo de Crüger (1598-1662):

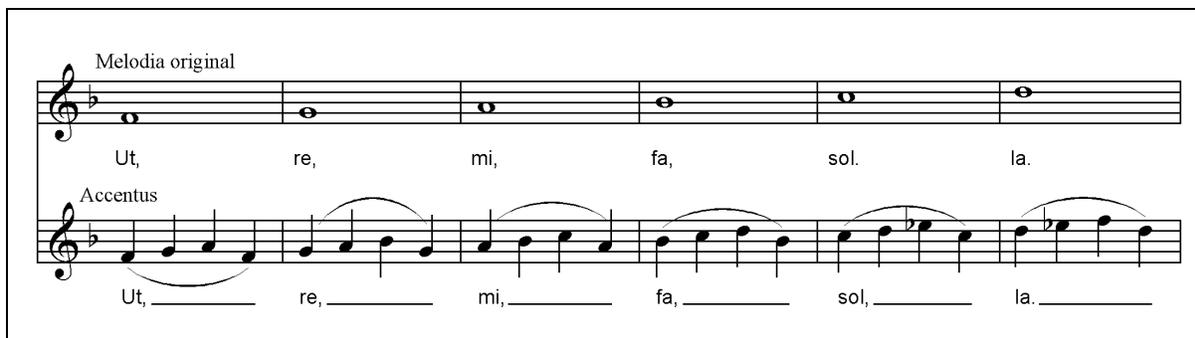


Figura 4: *Accentus* tirado da obra de Crüger (HENDERSON, 1921, p. 106).

Silva & Baker (1922, p. 66), acerca do uso de composições para o estudo de canto, informam que “na primeira metade do século dezessete, [encontram-se] um considerável número de composições sacras e seculares que serviram como estudo e modelo para os estudantes de canto”.

É possível enxergar uma grande importância no ensino musical profissionalizante, no entanto pouco se sabe sobre o ensino de música para o povo dileitante. O que se pode notar, no estudo de Demorest (2003) sobre a educação musical nos Estados Unidos, é que os norte-americanos importavam já no século XVIII muitos métodos ingleses de leitura cantada. Sendo assim, é possível que estas obras tenham sido elaboradas e aplicadas na Europa ainda no século XVII.

## 1.2. O avanço dos métodos de leitura cantada no século XVIII

Enquanto, no início do século XVIII, os métodos de canto e de leitura cantada ganhavam força, principalmente na Itália, França, Alemanha e Inglaterra, nos Estados Unidos surgiam o interesse por restaurar a qualidade do canto congregacional das igrejas puritanas. Para tanto, alguns clérigos defendiam a ideia de que, qualquer que fossem os métodos, todos deveriam treinar a comunidade a cantar por meio da leitura de notas.

De acordo com Demorest, as escolas de canto eram formadas com a chegada de professores itinerantes. Estas classes poderiam durar alguns meses, contendo desde crianças até pessoas idosas. De início, cada professor utilizava o seu próprio método, mas com o aumento da demanda e com o vislumbre de boas

oportunidades econômicas, os métodos passaram a ser publicados. Os dois livros mais respeitados da época foram produzidos em 1721 pelos reverendos John Tufts e Thomas Walter (DEMOREST, 2003, p. 6).

Na Europa, graças ao pensador Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), foi revista a concepção de educação baseada apenas na razão, na qual não se valorizava a personalidade, natureza e individualidade do educando. Ele defendeu a ideia de que a educação deveria se constituir a partir da criança; de outra forma, a vida moral deveria ser um prolongamento da vida biológica (FONTERRADA, 2005, p. 50). Essa concepção era o extremo oposto da prática “*educativa*” das *Scholae cantori*, em que o ensino da música não privilegiava a natureza infantil dos meninos cantores.

Segundo Fonterrada (2005), Rousseau chegou a Paris em 1742, com a intenção de ficar rico com uma nova forma de notação musical que ele havia desenvolvido. Tendo falhado, associou-se a importantes figuras intelectuais, entre elas, Diderot. Defendia a ideia que o homem é bom por natureza; quem o corrompe é a sociedade. Do ponto de vista educacional, ele entendia que educação não é “*despejar*” aquilo que é necessário conhecer à mente vazia da criança, e sim, extrair aquilo que ela já possui, de forma que seja benéfica a sua própria natureza.

Rousseau influenciou o suíço Johann Pestalozzi (1746-1827), que baseou a sua teoria da educação na “importância de um método pedagógico que correspondesse à ordem natural de desenvolvimento e de experiências concretas” (PESTALOZZI, 2007, p. 37.540). Embora esses dois pensadores tenham sido revolucionários em seu tempo, tendo em vista que, ainda em suas épocas, a educação tinha um caráter coercivo e demais exigente, suas influências seriam percebidas no século XX, com os educadores musicais ativos.

O avanço das pesquisas e estruturação de metodologias acerca da educação em geral, educação musical e leitura cantada ganham forças a partir desses e de outros pensadores, e são base para os trabalhos dos primeiros educadores, que, oficialmente, são conhecidos por elaborar um pensamento pedagógico-musical ativo: Émile-Jacques Dalcroze (1865-1950), Zoltán Kodály

(1882-1967), Edgar Willems (1890-1978), Carl Orff (1895-1982) e Shinichi Suzuki (1898-1998).

### **1.3 Abordagem sobre o sistema móvel e o sistema fixo de leitura cantada**

Com o desenrolar dos séculos a escrita musical se tornou mais complexa devido, em grande parte, ao desenvolvimento da tonalidade. A notação musical não atendia mais à função de auxílio à memória. Após a invenção da imprensa por Gutenberg, em 1442, a quantidade e a velocidade da circulação de novas músicas pela Europa tomou vulto e a habilidade dos intérpretes era medida por suas qualidades técnicas, musicais, e também, pela rapidez na decodificação dos símbolos impressos.

Tendo d'Arezzo como o antecessor, muitos outros educadores musicais surgiram com propostas e resultados inovadores para a época. Todos se convergiram para, basicamente, dois sistemas de leitura cantada: o móvel (Dó móvel) e o fixo (Dó fixo).

Segundo os estudos de Leinster-Mackay (1981), Zinar (1993) e Bennett (1984), é possível aferir que o método “do fixo” de leitura cantada era o mais usado na Inglaterra, no século XIX. John Hullah obteve êxito ao aplicá-lo inicialmente; mas com o aparecimento do sistema Tonic Sol-Fa, baseado no “do móvel” e desenvolvido por Sarah Glover e John Curwen, o método anterior mostrou-se menos eficaz, comparado com o novo.

O “fracasso” de Hullah e o aparente “sucesso” de Curwen evidencia, entre outras coisas, a importância dada à educação musical por meio da leitura cantada pelos educadores daquela época.

É importante lembrar que Guido d'Arezzo, no século XI, ao criar o sistema de solmização, dá origem ao sistema móvel de leitura cantada. Os três hexacordes utilizados no sistema modal, o *naturale* (C), o *durum* (G) e o *molle* (F), eram solmizados com os mesmo nomes em cada um dos graus da escala:

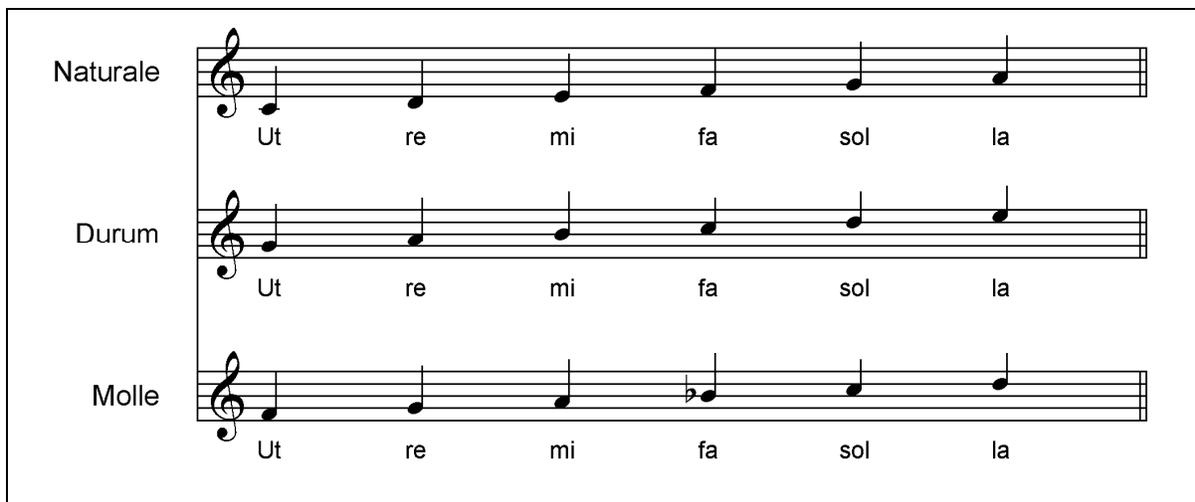


Figura 5: Hexacordes em C, G e F (GOLDEMBERG, 2000, p. 8).

Este sistema de solmização serviu de base para a criação do sistema Tonic Sol-Fa que influenciou sobremaneira as pesquisas de leitura cantada de Zoltán Kodály, no início do século XX.

Ainda no século XVII, os franceses criaram o sistema fixo de leitura cantada, contrastando com o, até então, tradicional e aceito, sistema móvel. Nesse caso, as sílabas passavam a corresponder às alturas sonoras fixas. O “sol”, ou G, sempre será “sol”, quando estiver na segunda linha do pentagrama, utilizando-se a clave de sol. Não importa os acidentes, sempre será cantada como “sol”. Este exemplo serve para todas as outras notas e claves.

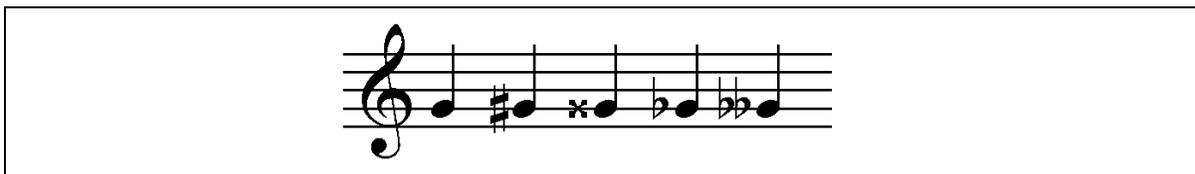


Figura 6: As diversas possibilidades de entonação da nota “sol” de acordo com o sistema fixo de leitura cantada.

Esse sistema consolidou-se no Conservatório de Paris, por volta de 1795, onde o solfejo era base do currículo musical.

Ao comparar os dois sistemas, Bentley (1959) afirma que o móvel estabelece o “do” como a tônica em qualquer tonalidade, sendo assim, a leitura torna-se mais fácil, pois desconsidera os acidentes da armadura de clave. O

processo mental utilizado no sistema fixo é mais complicado, pois estabelece o “do” como altura sonora absoluta, sendo necessário estar consciente da armadura de clave, tendo que fazer os ajustes necessários para cada sustenido ou bemol que for indicado.

Para Hillbrand, “a maior parte dos professores de voz insistem que é a posição do intervalo na escala e não a qualidade do intervalo que conta” no sistema móvel e que no fixo “cada um dos intervalos tem uma qualidade inerente própria e é esta qualidade que importa e não a sua posição na escala (Apud GOLDEMBERG, 2000, p. 10).

Goldemberg (2000, p. 12) sugere uma ação conciliatória, entendendo que cada um dos sistemas atende a objetivos específicos, de realidades diferentes:

[...] ao tratar da leitura musical em atividades corais [...] o sistema fixo é uma ferramenta excelente para o aprendizado da leitura cantada, mas que a sua aplicabilidade no sistema escolar é duvidosa. O sistema móvel de solmização aparenta ser mais apropriado, quando se tem como objetivo uma educação musical ampla e acessível a todos. Por outro lado, é possível que as bases do sistema fixo – ou seja, a memorização dos sons dos intervalos – ofereçam uma ferramenta de trabalho indispensável em níveis mais avançados de formação musical.

Esses dois sistemas se espalharam em todo o mundo: o sistema móvel na Grã-Bretanha e nos Estados Unidos da América; o sistema fixo partiu da França e alcançou os países da Europa Continental e também domina a educação musical brasileira.

Esta pesquisa não pretende abordar a fundo cada um dos sistemas e seus principais educadores, pois fugiria do foco principal ao qual ela se propõe. Para informações detalhadas, sugere-se a leitura dos autores Szönyi (1973), Gordon (1999), Demorest (2003), Fonterrada (2005), e Santiago (2008), citados no final desse trabalho, ou, a participação de cursos e oficinas onde são aplicadas determinadas técnicas de educadores específicos.

#### 1.4. Características do sistema móvel e de seus principais educadores

No início do século XIX, Sarah Glover já atraía a atenção de alguns educadores de diversas regiões da Inglaterra, por saberem de seu sucesso com o coro infantil da igreja St. Lawrence, onde seu pai era o reverendo. Para Glover, a melhor maneira de instruir o aluno musicalmente, é por meio do princípio utilizado na aprendizagem da linguagem tradicional, ou seja, deduzindo a teoria da prática e não o contrário. Este método dedutivo foi seguido por outros educadores musicais do século XX.

Glover percebeu que a notação tradicional era misteriosa e confusa para seus alunos. Ela encontrou quatro razões para criar uma notação alternativa para os iniciantes em música:

1º A representação inadequada da escala na pauta, em que não se diferenciam as semibreves das mínimas.

2º O obstáculo dos sustenidos e bemóis, dificultando a prática e tornando a teoria confusa [...].

3º A confusão levantada pela criação de claves, que por conta disso, possibilitava diversas posições das figuras musicais na pauta expressando o mesmo nome e a mesma altura.

4º A variedade inútil e (em alguns casos) a complexidade de símbolos empregados para representar as notas... (Apud BENNETT, 1984, p. 53).

Ela tomou do sistema tradicional de solmização apenas as iniciais (D, R, M, F, S, L, T). As notas da escala diatônica eram Doh, Ra, Me, Fah, Sol, Lah e Te, não importando a tonalidade. Para sustenizar o Doh (Dó), por exemplo, mantinha-se a consoante inicial e mudava-se o restante para “oy”: Doy (Dó #). Para bemolizar o Doh (Dó), mantinha-se a consoante inicial e mudava-se o restante para “ow”: Dow (Dó b). A escala menor iniciava-se no Lah (Lá), de acordo com a FIGURA 7.

A duração das notas era simbolizada pela letra inicial mais o hífen (D – ou D – – ). As pausas eram contadas de forma regressiva (4, 3, 2, +). O número “1” foi trocado pelo “+” para não confundir com o Lah “l” (Fig. 8).

Estes são alguns exemplos do sistema Tonic Sol-fa de Sarah Glover, que diante de grande sucesso, publicou o tratado *A Scheme for Rendering Psalmody Congregational*, em 1828.

Escola diatônica  
Doh Ra Me Fah Soh Lah Te

Escola menor  
Lah Te Doh Ra Me Fah Soh

Escola menor melódica  
Lah Te Doh Ra Me Ba Ne

Escola cromática com sustenidos  
Doy Roy Moy Foy Soy Loy Toy

Escola cromática com bemóis  
Dow Row Mow Fow Sow Low Tow

Figura 7: As cinco possibilidades de solmização, segundo Sarah Glover (Apud BENNETT, 1984, p. 54).

D - - 3 2 + Etc...

Figura 8: Exemplo de notação rítmica, segundo Sarah Glover.

John Curwen, educador musical inglês e contemporâneo de Glover, após estudar o seu tratado, propôs adaptações e buscou popularizar esse sistema de leitura cantada, publicando, em 1841, o livro *The Standard Course of Lessons and Exercises in the Tonic Sol-Fa Method of Teaching Music*. Muitas dessas adaptações foram visuais, tais como: 1) as letras que indicavam a altura das notas deixariam de ser maiúsculas e passariam a ser minúsculas; 2) a transposição deveria ser marcada com a Tônica em *itálico*. Quando essa modulação ocorria a partir da 5ª nota da escala original, deveria ser colocado um ponto à direita da

letra; se a modulação fosse realizada a partir da 4<sup>a</sup>, o ponto seria colocado à esquerda da letra, entre outras adaptações (BENNETT, 1984, p. 58).

Outras propostas de pedagogia musical foram acrescentadas no decorrer do século XIX, como o sistema francês proposto por Pierre Galin, Aimé Paris e seu esposo Emile Chevé. Embora haja evidências que o sistema relativo de solmização por meio dos números tenha sido iniciado na Alemanha, é atribuído a Galin-Paris-Chevé a criação dos primeiros métodos do século XIX.

Neste método, os números (1 a 7) representam as alturas sonoras. No início da peça é estabelecida qual altura sonora corresponderá ao número 1, isto é, à tônica. Em vez de solmizar com sílabas, solmiza-se entoando os números (Fig. 9).



Figura 9: Exemplo do sistema de solmização de Galin-Paris-Chevé (DEMOREST, 2003, p. 41).

Na Hungria, as pesquisas desenvolvidas por Zoltán Kodály, Bela Bartók e seus colaboradores (século XX), resgataram ao país o legado folclórico e musical perdidos depois de anos de ocupação estrangeira. Além disso, o resultado desse trabalho se transformou num rico material pedagógico para ser usado na educação musical do povo húngaro.

O canto era o centro da proposta de educação musical sugerida por Kodály. Dessa forma, sua filosofia de ensino baseava-se nos seguintes princípios: o som antes do símbolo e material sequencial (DEMOREST, 2003, p. 52). Em outras palavras, o estudante era respeitado por sua “bagagem musical”, mesmo desenvolvida de maneira informal, e por seu nível de conhecimento.

Kodály empregou o sistema Tonic Sol-Fa (Fig. 10) e a manossolfa de Glover e Curwen para trabalhar com as alturas e suas inter-relações. Adaptou, de Galin-Paris-Chevé, o uso de sílabas “ta” e “titi” (Fig. 11), para semínima e colcheias, a fim de fixar uma notação rítmica semelhante à notação tradicional (DEMOREST, 2003, p. 53).

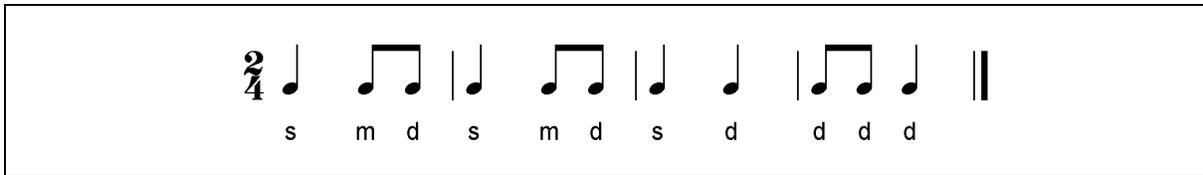


Figura 10: Canção folclórica da Hungria, em que Kodály empregou o sistema de Tonic Sol-FA. Para “s”, “m” e “d”, solmiza-se “sol”, “mi” e “do”, respectivamente (SZÖNYI, 1973, p. 5).

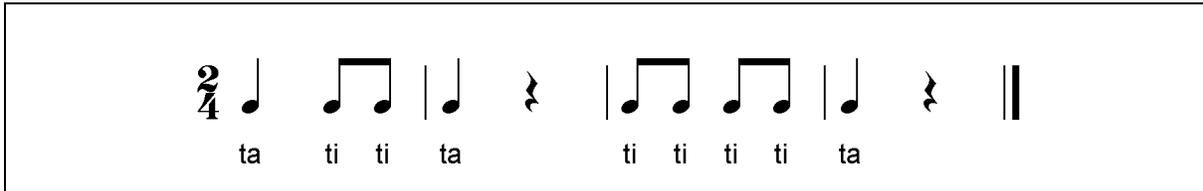


Figura 11: Modelo de exercício rítmico desenvolvido por Kodály, baseado em Galin-Paris-Chevé (SZÖNYI, 1973, p. 5).

Gordon (2000, p. 87) relata que os únicos países europeus que não adotaram o sistema móvel foram Itália, França, Espanha e Portugal, além da América do Sul. No entanto, acrescenta:

[...] na Alemanha o sistema do “dó” móvel estava a conquistar adeptos. Como resultado do ensino de Agnes Hundoegger. Igualmente na Alemanha, Richard Munnich e Carl Eitz apresentaram perspectivas inovadoras para as sílabas, que não duraram muito tempo, enquanto mais tarde Leo Kertnberg levou o trabalho de Hundoegger para a Orff-Schulwerk, tornando-o conhecido como o sistema de *tonika-“do”*.

### 1.5. Características do sistema fixo e de seus principais educadores

No final do século XIX e início do século XX, o compositor e professor de teoria e solfejo, Émile-Jacques Dalcroze, percebeu a grande dificuldade de seus alunos mais avançados em solfejar musicalmente uma passagem, sem tropeçar nas figuras rítmicas; observou que nas aulas de harmonia, os alunos não conseguiam escrever os exercícios, pois não eram capazes de imaginar os sons dos acordes que escreviam; percebeu, também, que certos trechos musicais geravam dificuldades psicofísicas, onde o aparelho vocal não conseguia responder às necessidades da música (FONTERRADA, 2005, p. 110, 111). Essa preocupação tornou-se combustível para a criação de seu sistema de ensino musical, a Rítmica, que propunha o desenvolvimento do ser humano por meio da

música e do movimento. Baseava-se no ensino por dedução, assim como Glover/Curwen, Kodály, Orff, Willems, Suzuki: primeiro o som, depois o símbolo.

O seu objetivo metodológico direcionou-se em buscar o desenvolvimento da audição interior consciente no educando<sup>8</sup>, o que se refletia e era refletido pelos aspectos psicomotores. A interligação entre os dois fundamentos, música e movimento, contemplava o desenvolvimento da escuta ativa, da voz cantada, do movimento corporal e do uso do espaço (Ibid., p. 118).

Dessa forma, após a experiência musical vivenciada de modo prático e teórico, Dalcroze prevê o exercício da leitura cantada como uma atividade enriquecedora para o desenvolvimento musical de quem o pratica. Esse solfejo assemelha-se ao solfejo tradicional, pois leva em conta a análise da duração, da altura e da intensidade, somados à experiência do educando, naquilo que ele está sentindo e vivendo. O solfejo alia o gesto e a música; desenvolve a audição interior (melódica e harmônica), a improvisação, a composição musical, entre outros.

Edgar Willems, aluno de Dalcroze, e professor no mesmo conservatório, concebeu uma filosofia de educação musical em que buscava identificar relações entre a música e a natureza humana. Segundo Fonterrada (2005, p.126), “Willems aponta para a necessidade de fomentar a cultura auditiva para todos, colocando-se contrariamente à ideia [...] do ensino musical exclusivo para pessoas talentosas”. Diante disso, considerava que o canto era o melhor meio para desenvolver a audição interior, “chave de toda a verdadeira musicalidade” (WILLEMS, 1970, p. 29), que poderia ser estudado mediante três aspectos: sensorialidade, afetividade auditiva e inteligência auditiva.

O início do aprendizado musical sugerido pelo educador belga privilegiava o desenvolvimento do ouvido interno e sentido rítmico, para que o educando pudesse estar preparado para a prática do solfejo, domínio da leitura e da escrita musical. Ele não acreditava em ferramentas extra-musicais, tais como a

---

<sup>8</sup> Para Dalcroze, o ato educativo e o educando eram compreendidos como conceitos amplos. Fonterrada (2005, p. 116) complementa que, “para ele, toda a ação artística é um ato educativo e o sujeito a que se destina essa educação é o cidadão, seja ele criança, jovem ou adulto”.

fonomíia, desenhos e cores. Para ele, o professor deveria recorrer aos “valores musicais, auditivos e rítmicos” (WILLEMS, 1967, p. 6).

Willems adotou os nomes das sete notas musicais, mesmo quando alteradas, pois acreditava que o trabalho inicial era estabelecer ao aluno as ordenações de sons e notas, conforme a escala diatônica (sete sons e sete notas). Compreendia a leitura por relatividade como o ponto de partida para desenvolvimento da competência da leitura cantada. Incentivava a prática em todas as tonalidades. Acreditava que, desde o mais simples exercício, devia-se fazê-lo musicalmente.

### **1.6. A leitura cantada no Brasil: aspectos significativos**

Foi uma questão de tempo a chegada do canto orfeônico<sup>9</sup> da Europa ao Brasil. Em algumas escolas brasileiras foi considerado como uma disciplina em que era desenvolvido o canto coletivo, não apenas com objetivos artísticos, mas também, morais e cívicos.

Tendo iniciado na Alemanha, no século XIX, segundo Barreto, no período do Império brasileiro, já havia leis de ensino que incluíam a música nos currículos escolares. “Desde a fundação do Colégio Pedro II, (1838) era obrigatória a frequência à classe de música” (BARRETO, 1938, p.37). Em 1854, as escolas primárias deveriam oferecer, entre outros conteúdos musicais, exercícios de canto, e em 1876 as escolas normais deveriam se dedicar ao ensino vocal.

Em 1910, os professores Carlos Gomes A. Cardim e João Gomes Júnior desenvolviam o ensino de canto coral nas escolas normais da capital paulista. Segundo Guimarães (2003, p. 37), Gomes Júnior considerou-se o criador do canto orfeônico no Brasil. Um dos seus objetivos era desenvolver a leitura cantada; por isso, utilizou-se do solfejo e do canto por meio da manossolfa.

---

<sup>9</sup> Segundo Guimarães (2003), no início do século XIX surgiram na Alemanha “as sociedades masculinas para a prática do canto coral” (p. 15). Disseminavam a importância da tradição local, despertavam o sentimento patriótico e os valores educativos e sociais da música. Essas associações espalharam-se por vários países da Europa e América do Norte, formando coros com operários, estudantes, e comunidades ao qual pertenciam. No Brasil, o termo *canto orfeônico* representou os coros infantis e juvenis formados no início do século XX.

Em 1912, na cidade de Piracicaba, interior de São Paulo, Fabiano Lozano publicou seus primeiros caderno de solfejo e em 1914, organizou o Orpheão Normalista. Lozano deixou vários trabalhos voltados ao ensino do canto orfeônico, entre eles, “Alegrias das Escolas” (sendo 133 melodias para solfejar), composições e arranjos para coro em diversas formações (uníssono, de duas a quatro vozes).

Em 1930, o compositor Heitor Villa-Lobos voltou ao Brasil, e incentivado pelos orfeões alemães que valorizavam “a solidariedade comunitária e influenciaram o ensino musical popular” (GUIMARÃES, 2003, p. 16), organizou inúmeros concertos orfeônicos em São Paulo e no Rio de Janeiro, primeiramente.

A aliança “música e política” ganhou força, pois a proximidade com o presidente Getúlio Vargas deu visibilidade ao projeto educacional de Villa-Lobos que via no canto coral a reunião dos

[...] elementos essenciais à verdadeira formação musical: - a iniciação segura no ritmo, a educação auditiva, a sensação perfeita dos acordes [...] o tirocínio da leitura, a compreensão e a familiaridade com as ideias melódicas e com os textos [...] e as sensações de ordem propriamente estética (VILLA-LOBOS, 1991, p.8).

Além disso, o compositor acreditava no canto orfeônico como atividade socializadora, onde o indivíduo era inserido como “*patrimônio social da Pátria*” (Id.). Por outro lado, a proximidade da música com a política serviu de *marketing* dos ideais cívicos do governo de Vargas.

Com o apoio do governo brasileiro, o canto orfeônico ganhou direitos legais de ser estruturado e implantado em diversos estados do país, começando no Rio de Janeiro, com a Superintendência da Educação Musical e Artística (Sema) em 18 de abril de 1932. A Sema supervisionava o conteúdo do ensino e se preocupava com a formação docente. Foi criado o Curso de Pedagogia da Música e de Canto Orfeônico, que se subdividia em disciplinas, como: declamação rítmica, preparação ao ensino de canto orfeônico, especialização em música e canto, prática do canto orfeônico, entre outras.

Como um dos recursos didáticos, a manossolfa adotada por João Gomes Júnior foi adaptada por Villa-Lobos. Duas das principais diferenças do sistema desenvolvido por Kodály e a aplicada pelos brasileiros são a de que a manossolfa utilizada neste país baseava-se em alturas sonoras fixas, embora o valor das figuras pudessem ser relativos, enquanto que na Hungria alturas e valores eram relativos; o outro ponto é que os gestos da mão eram diferentes.

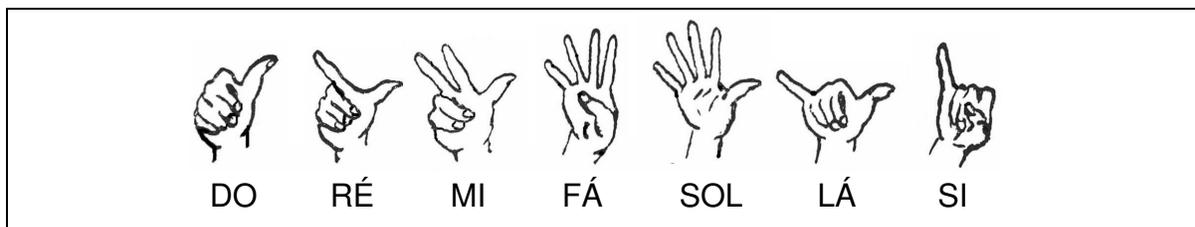


Figura 12: Manossolfa adaptada por Villa-Lobos (SANTIAGO, 2008, p 96).

Para Souza (1947, p. 43), a manossolfa tinha a finalidade de educar o ouvido, a vista, concentrar a atenção e promover a disciplina do aluno e desenvolver “o espírito de criação” do professor, por meio do improviso.

Com o enfraquecimento do canto orfeônico no decorrer dos anos, seja por questões políticas, de capacitação profissional, ou metodológicas (GOLDEMBERG, 2003 p. 5-11), vários conservatórios brasileiros mantiveram as disciplinas de *canto coral* e de *solfejo* em seu componente curricular, seguindo o exemplo francês. Atualmente, alguns dos objetivos dessas instituições, em manter as disciplinas de *canto coral* e de *percepção musical*, são o de levar o aluno a assimilar, vivenciar e produzir a música de forma consciente. A prática da leitura cantada é vista como um meio para esse fim. A busca por essa tomada de consciência musical nos leva ao campo dos estudos psicológicos da leitura cantada.

## 2. Panorama dos aspectos psicológicos da leitura cantada

### 2.1. A imagem sonora sob um olhar fisiológico

A imagem sonora, também conhecida por imagética sonora ou ainda imagem musical tem sido vista como um fenômeno atuante e de extrema utilidade na vida do músico profissional, seja ele um compositor ou intérprete, e presente em graus distintos em pessoas sem o conhecimento musical formal.

Esta manifestação musical não se processa por meio de ondas sonoras e não é regida pelas leis da acústica. É processada e executada na mente, ou como o neurologista inglês Oliver Sacks (2007, p.41) expressou, é a música “que toca na nossa cabeça”. Segundo Zatorre e Halpern a imagem sonora corresponde à capacidade dos músicos de “*ouvir* seu instrumento durante a prática mental” (Apud SACKS, 2007, p. 43).

Oliver Sacks (2007), em seu livro *Alucinações Musicais: relatos sobre a música e o cérebro*, identifica vários graus de manifestação da imaginação musical, partindo de uma pessoa que mal consegue imaginar voluntariamente uma simples melodia até alguém que vai à direção do toca discos para virar o disco e percebe que não o tinha ligado. Ele também identifica a imagem musical como involuntária, quando um trecho de uma música fica massivamente sendo repetida na mente, sem que a pessoa possa “desligá-la”, ou quando alguém perde a capacidade de imaginar a música, ambas devido a alguma patologia cerebral.

Como averiguou Sacks (2007, p. 43), nas pesquisas de Alvaro Pascual-Leone, “estudos sobre o fluxo regional de sangue no cérebro indicam que a simulação mental de movimentos ativa algumas das estruturas neurais centrais requeridas para a execução dos movimentos reais”. Segundo a afirmação anterior, a imaginação musical produz uma atividade cerebral similar a que ocorre quando se ouve ou executa uma música real. Em estudos realizados por Zatorre (Apud SACKS, 2007, 42), pode-se perceber, através de técnicas avançadas de neuroimagem, que “imaginar música [...] estimula o córtex motor, e, inversamente, imaginar a ação de tocar música estimula o córtex auditivo”.

Ao descrever sobre as interligações neurais, Sloboda (2008, p. 344) afirma:

[...] o cérebro e o corpo humano estão divididos em duas metades aproximadamente simétricas. Cada metade do cérebro recebe *inputs* nervosos e dá comandos nervosos a um lado do corpo. Contudo, por razões que ainda não são bem compreendidas, há um 'cruzamento' dos neurônios que entram e saem do cérebro, de modo que os nervos pertencentes ao lado esquerdo conectam-se ao cérebro direito. Dizemos que a organização neural é essencialmente *contralateral*.

Para Sloboda, cada hemisfério cerebral é responsável por atividades específicas. Parejo (2008, p. 129) apresenta um resumo que pode ser esclarecedor, com respeito ao fazer musical:

[...] de maneira geral, o hemisfério direito trabalha na estrutura geral da música, processando a informação de forma holística, o que envolve a expressividade e outras características mais imprecisas e globais da música, ao passo que o hemisfério esquerdo conduz a análises mais sutis, precisas, de caráter estrutural.

Dessa forma, é pertinente notar que, quando a imaginação musical é processada, ambos hemisférios cerebrais são ativados e conectados, realizando uma intrincada atividade neural, como afirmou Zamboni (1998, p. 25): “por mais que sejam exercitadas as ligações neuronais de um ou outro hemisfério é sempre necessária a utilização das duas metades, quer se faça arte, quer se faça ciência”.

Sacks afirma que “as imagens mentais deliberadas são claramente fundamentais para os músicos profissionais” (2007, p. 44). Embora exista uma vasta gama de atividades no ramo musical, esta pesquisa será focada no instrumentista, regente e compositor, ainda considerada uma das mais tradicionais vertentes da profissão, pelo menos sob o ponto de vista da formação acadêmica.

As imagens musicais geradas por estes três grupos de músicos profissionais apresentam certas características ora comuns, ora particulares: o instrumentista e o regente, em geral, tem como material primário a partitura, da qual retiram boa parte das informações musicais para a execução. Esse processo segue do objeto concreto ao pensamento abstrato (partitura – imagem sonora).

Quanto à imaginação musical ativada pelo intérprete, seja instrumentista, cantor ou até em certo grau, seja o regente, Pascual-Leone (Apud SACKS, 2007, p. 43) explica que

[...] a prática mental por si só parece ser suficiente para promover a modulação de circuitos neurais envolvidos nas primeiras etapas do aprendizado de habilidades motoras. Essa modulação não só resulta em acentuada melhora na execução, mas também parece deixar o indivíduo em vantagem para aprender a habilidade com menos prática física. A combinação da prática física e mental leva a um aperfeiçoamento da execução mais acentuado do que a prática física sozinha.

Para Gardner (1994, p. 79), o compositor processa a imagem musical quando retira de suas ideias um fragmento melódico, rítmico ou harmônico, tornando-os elementos mais elaborados. O compositor tem como material primário as suas ideias; sendo que após organizá-las, pode documentá-las na partitura. Esse processo segue do pensamento abstrato ao objeto concreto (imagem sonora – partitura).

Para Sessions (Apud GARDNER, 1994, p.80), “a imaginação auditiva é simplesmente o trabalho do ouvido do compositor, completamente confiável e seguro de sua direção como ela deve ser, a serviço da concepção claramente delineada”. É provável que essa confiabilidade e segurança tenha sido um suporte à produção artística de Beethoven a partir do seu período de surdez.

## **2.2. O processo de *audiação notacional* de Edwin Gordon em paralelo à *tomada de consciência* de Jean Piaget**

O norte-americano Edwin E. Gordon (1927), músico e pesquisador na área da educação musical (Psicologia e a Pedagogia da Música), há décadas vem desenvolvendo e aplicando a sua Teoria da Aprendizagem Musical, que apresenta como ponto fundamental a discussão de como se aprende música; o que, segundo ele, o coloca em caminho contrário ao de alguns educadores musicais que se preocupam mais em como ensinar música.

Gordon (2000) compara o processo da aprendizagem da linguagem verbal com a musical apresentando algumas similaridades:

APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM VERBAL	APRENDIZAGEM MUSICAL
4 vocabulários:	4 vocabulários:
a) audição;	a) audição;
b) fala;	b) performance;
c) leitura;	c) leitura;
d) escrita.	d) escrita.

Figura13: Quadro comparativo entre o processo de aprendizagem da linguagem verbal e aprendizagem musical, segundo Gordon (2000).

Os quatro vocabulários da coluna da esquerda estão organizados em ordem de aprendizagem natural da criança com respeito à linguagem verbal. Os quatro vocabulários elencados por Gordon à direita denotam o seu ideal com relação à aprendizagem musical: primeiro o estudante deve aprender a ouvir, depois a executar, em seguida a ler e por fim a escrever.

Para o autor, a *linguagem* (de maneira verbal) e a *música* (de maneira sonora) são os resultados da necessidade de comunicação. A *fala* e a *performance* são a maneira de se comunicar. E o que se comunica? O que está no *pensamento*. Gordon (1999, p.42) afirma que a “audição é para a música o que o pensamento é para a linguagem”.

Entre diversas formas de audição, isto é, pensamento musical, Gordon (1999, p. 42) destaca:

Se você é capaz de ouvir um som musical e de dar um significado sintático ao que você vê na notação musical antes mesmo de você tocá-la, antes que alguém a toque ou, antes mesmo de você escrevê-la, então você está procedendo a *audição notacional*.

Tendo esse processo em vista, Knuth afirma que a “leitura cantada é a expressão vocal do “pensamento musical” a partir da sua notação. Envolve um

reconhecimento mental preciso da notação musical e é seguido pelo ato físico de cantar” (Apud GOLDEMBERG, 1995, p. 1).

Um dos aspectos da audição, portanto, é levar à consciência o que se lê na partitura e refletir sobre isso. No entanto, Gordon (2000, p. 16) adverte que o processo de audição é ainda mais profundo do que a imagem sonora: “A [imagem sonora] sugere apenas a imagem vívida ou figurativa do que o som musical representa, [enquanto a audição musical] requer a assimilação e a compreensão do som musical em si”. O processo de audição notacional sugere a troca de informação entre os *esquemas* construídos anteriormente pela experiência musical da pessoa e novos *esquemas* que surgirão a partir da nova experiência.

*Esquemas*, na visão do suíço Jean Piaget (um dos maiores teóricos e experimentalistas no domínio da Psicologia do Conhecimento e da Psicologia do Desenvolvimento), “remete às unidades de comportamento. O esquema é um organizador da conduta cognitiva e remete ao que é generalizável em uma atividade” (MONTANGERO & MAURICE-NAVILLE, 1998, p. 169). Os autores ainda esclarecem que *esquema* “é o esboço geral que pode reproduzir-se em circunstâncias diferentes e dar lugar a realizações variadas” (Ibid., p. 167). O esquema é gerado desde o nascimento do ser humano, até o final de sua vida.

Quando um estudante de música toma consciência de um determinado padrão rítmico, colcheia pontuada e semicolcheia, por exemplo, esta ação gera um novo esquema. Toda vez que aparecer este padrão, seja em qualquer forma de manifestação (leitura instrumental, leitura cantada, audição, etc), um conjunto de ações (esquemas) serão coordenados a fim de as diferenciarem. Se não houver uma tomada de consciência da ação, isto é, identificar e dar sentido ao padrão rítmico, o esquema não foi assimilado. Se o padrão surgir novamente, num outro contexto, poderá não ser percebido. Este esquecimento é chamado por Piaget de “recalque cognitivo”, onde se coordena a ação no plano prático, **mas não se coordena no plano da consciência.**

Assim como no desenvolvimento natural da criança, apontado por Piaget, esta ação generalizante não é coordenada isoladamente. No desenvolvimento da

leitura musical cantada, a atuação do esquema que dá sentido ao padrão rítmico não se apresenta sozinho. É um conjunto de ações coordenadas, conforme citado anteriormente, em que esquemas referentes à altura, intensidade, timbre, tato, coordenação motora, entre outras, se tornam presentes formando uma rede de informação operante na assimilação do esquema.

Sendo o esquema assimilado, o indivíduo se equilibra sob o ponto de vista psicológico, pois o problema de identificação e execução do padrão rítmico tornou-se consciente. Ao encontrar novamente este padrão rítmico sob diversas formas de manifestação, em peças diferentes, o intérprete saberá realizá-lo sem nenhum tipo de perturbação. Ele está pronto para novos desequilíbrios ainda mais complexos, por meio do diálogo entre o meio e os seus esquemas já assimilados.

Segundo Rosely Palermo Brenelli<sup>10</sup>, para Piaget “fazer é compreender na ação; **compreender é fazer no pensamento**”. Sendo a música, antes de tudo, cognição, “a habilidade na leitura cantada é sempre reveladora de um alto grau de **compreensão auditiva**, (...) é de imensa importância em uma formação musical sólida, e indicativa do pensamento musical inteligente” (GOLDEMBERG, 1995, p. 2; grifo nosso).

---

<sup>10</sup> Professora da Faculdade de Educação da Unicamp. Informação proferida em comunicação pessoal em sala de aula, no dia 03 de junho de 2008. Aula da disciplina *Processos Cognitivos e Construção do Conhecimento* – ED 505.

## CAPÍTULO 2

### O caminho da audição: os passos dos que já chegaram

*“Era um caminho que de tão velho, minha filha,  
já nem mais sabia aonde ia...  
Era um caminho  
velhinho,  
perdido...  
Não havia traços  
de passos no dia  
em que por acaso o descobri:  
pedras e urzes iam cobrindo tudo.  
O caminho agonizava, morria  
sozinho...  
Eu vi...  
Porque são os passos que fazem os caminhos!”*

*Mário Quintana*

A busca pela *audição* assemelha-se a um caminho que o estudante de música deve percorrer. Sabe-se o dia da partida, mas não o da chegada; sabe-se quantos partem, mas não quantos chegarão. O pensamento musical consciente é uma busca constante. Muitos alcançam um alto nível de *audição*, sem ao menos tomarem conta disso. Outros, ao contrário, alcançam-na com dificuldades. Alguns desistem, deixando de caminhar, deixando de imprimir seus passos no caminho, abandonando a jornada.

O exercício da leitura cantada pode se justificar como o *meio* para atingir o *fim*, isto é, a *audição*, se lembrarmos de Gordon, ou a *tomada de consciência*, se falarmos de Piaget, ou ainda a *imagem musical*, se pensarmos em Gardner; esta é a hipótese afirmativa desse trabalho, para o qual músicos profissionais poderão contribuir, ampliando a discussão.

#### 1. As Entrevistas

O objetivo principal desta pesquisa é procurar compreender qual a relevância do fenômeno da *leitura cantada* como uma ferramenta para a construção da audição no dia a dia do músico profissional. Dessa forma, buscou-

se relatos de experiências de músicos profissionais que tem desenvolvido um trabalho artístico relevante, diante dos seguintes critérios adotados: concertos, gravações, divulgação na mídia, prêmios, convites especiais de composições, *workshops*. Foram escolhidos seis músicos: dois instrumentistas, dois regentes e dois compositores. Todos com atuação destacada no cenário musical.

A ferramenta escolhida para coletar os dados da experiência empírica dos músicos foi a entrevista semiestruturada, que inclui:

uma lista de questões previamente preparadas [em que o pesquisador as utiliza como guia], acompanhando os comentários importantes feitos pelo entrevistado. [...] Os pesquisadores podem prontamente comparar respostas à mesma questão, e ao mesmo tempo permanecer abertos a pontos de discussão importantes mas não previstos (LANKSHEAR & KNOBEL, 2008, p. 174).

A entrevista semiestruturada difere-se de outros tipos de entrevistas: a *não-estruturada*, ou “aberta”, na qual dá maior liberdade ao entrevistador para que ele possa julgar cada situação e direcioná-la a um caminho a que ele considere adequado; a *estruturada* permite que o entrevistador siga apenas o percurso delineado; o *painel*, onde, de tempos em tempos, repetem-se as mesmas perguntas para um mesmo público, a fim de estudar o desenvolvimento de suas opiniões num período de tempo (BAUER & GASKELL, 2002, p. 64; LAKATOS & MARCONI, 1991, p.197).

### **1.1. Entrevistas “piloto”**

Julgou-se necessário a realização de algumas entrevistas “piloto” com os objetivos de testar a relevância das questões, sua construção semântica; verificar se as perguntas geravam respostas espontâneas; permitir maior segurança ao entrevistador. As entrevistas foram feitas entre os meses de abril e maio de 2009, com três músicos, sendo uma regente, e dois instrumentistas (cravista e clarinetista).

O material foi coletado em um gravador digital *mp5 player*. As entrevistas tiveram a duração de cerca de 20 minutos cada uma. Após o teste verificou-se a

necessidade de se fazer algumas modificações na formulação das perguntas a fim de torná-las mais fluentes e compreensíveis. O conteúdo da fala desses respondentes não será levado em conta na análise de conteúdo por causa dos objetivos pelos quais eles foram requisitados.

## **1.2. Entrevistas definitivas**

As entrevistas foram realizadas entre o período de 27 de maio e 15 de julho de 2009, em dois equipamentos de gravação de áudio: *mp5 - player* (digital) e *Cassete Recorder RQ-L31* – Panasonic (analógico). Os locais das entrevistas variaram entre restaurante, hotel, casa do entrevistado e instituição de ensino musical. Os convites foram feitos pessoalmente, por telefone ou por e-mail. Todos os entrevistados aceitaram prontamente participar da pesquisa.

A entrevista foi dividida em duas partes: 1) apresentação dos entrevistados; 2) perguntas que focam o tema da pesquisa. O objetivo em apresentar o entrevistado é de localizar o leitor diante do respondente, suas experiências vividas que em grande parte influenciam sua análise acerca do tema principal da pesquisa. Do mesmo modo, contribui para a interpretação do pesquisador, que buscará num nível mais profundo o significado, relativo ao discurso do sujeito. Quando os dados biográficos foram poucos, notadamente pela modéstia dos entrevistados, foi preciso pesquisar em outra fonte: a internet<sup>11</sup>.

As perguntas para apresentação dos sujeitos entrevistados foram:

1. Faça um breve histórico de sua formação musical;
2. Há quantos anos exerce profissionalmente a sua atividade artística?
3. Quais foram suas atividades artísticas mais relevantes que gostaria de destacar? Concertos / Composições / Prêmios, etc.
4. Possui CDs/DVDs gravados?
5. Qual a sua idade atual?

---

<sup>11</sup> Não será divulgado o site para se manter o anonimato dos respondentes.

### 1.3. Apresentação dos sujeitos

Foram selecionados seis músicos, sendo dois instrumentistas (pianista e percussionista), dois regentes (coro e orquestra) e dois compositores de música erudita. Esse trabalho adotará a sigla S para *sujeito* e a numeração de 1 a 6 para identificar a qual dos seis respondentes refere-se o discurso ou análise. A numeração não seguirá a ordem cronológica da realização das entrevistas, mas buscará uma visualização mais harmônica das duplas entrevistadas, sendo numerados da seguinte forma: S1 e S2 – instrumentistas; S3 e S4 – regentes; S5 e S6 – compositores. A ordem cronológica das entrevistas será identificada após a numeração do sujeito, apenas na apresentação dos respondentes, com o numeral romano, em caixa baixa e entre parênteses:

S1(v), 48 anos, brasileira, pianista profissional há 29 anos, aluna dos pianistas Amaral Vieira, Maria José Carrasqueira, Lina Pires de Campos, Homero Magalhães e Heitor Alimonda. É bacharel em piano pela Faculdade São Judas Tadeu e mestre em música pela UFRJ. Foi premiada em concursos como o Prêmio Eldorado de Música e Concurso Francisco Mignone para duos pianísticos. Atuou como solista de diversas orquestras brasileiras com os regentes Eleazar de Carvalho, Ernani Aguiar, Benito Juarez, entre outros. Apresentou-se em diversos países da Europa, América do Norte e América do Sul como camerista e solista. Possui 5 CDs gravados de música de câmara.

S2(vi), 29 anos, brasileira, percussionista profissional há 12 anos. Seus principais professores foram os percussionistas Elizeu Costa, Luis Anunciação. Coursou licenciatura e mestrado em música pela Unirio. Foi finalista de diversos concursos, como Concurso Furnas Geração Musical, Prêmio Armando Prazeres para Jovens Solistas, entre outros. Tem sido solista de diversas orquestras brasileiras e tem se apresentado em vários países da América do Sul, nos Estados Unidos e na Alemanha. Possui 4 CDs gravados.

S3(i), 48 anos, brasileiro, regente de coro. Exerce sua atividade profissional há 29 anos. É bacharel em piano pela Faculdade São Judas Tadeu. Seus professores de piano foram Fábio Luz, Maria José Carrasqueira, Lina Pires de

Campos, Madalena Tagliaferro. Estudou harmonia e composição com Osvaldo Lacerda, regência orquestral com Ricardo Bologna e regência coral com Samuel Kerr. Regeu em teatros como Sala São Paulo, Teatro Municipal de São Paulo, teatro do MASP, igreja da Candelária (RJ), Teatro Guaíra (PR), Teatro Nacional de Brasília, entre outros. Algumas das obras que regeu: *Réquiem* de Mozart e de Fauré, *Missas* de Mozart e de Haydn, *Messias* de Haendel. Escreveu 6 musicais para coro infantil e possui 1 CD gravado.

S4(iii), 55 anos, alemão, regente profissional há 17 anos, embora sua atividade como músico profissional seja anterior. Formou-se em contrabaixo acústico, com o Exame de Solista pela Escola Superior de Música da cidade de Colônia, Alemanha. Iniciou sua carreira como regente na Venezuela, vindo a reger orquestras em vários outros países, como Brasil, Alemanha, Estados Unidos, Nicarágua. A ênfase de seu repertório é na música alemã, mas também inclui outros compositores, inclusive os brasileiros. Possui 1 documentário gravado.

S5(ii), 38 anos, brasileiro, compositor erudito. Exerce atividade profissional há 23 anos. Possui uma formação musical basicamente *nacionalista*, tendo como professora de piano, Maria Arruda e professores de composição Osvaldo Lacerda e Camargo Guarnieri. Formou-se em composição e regência pelo Instituto de Artes da Unesp, onde conheceu a linguagem eletroacústica, pelo professor Flô Menezes. Apresenta cerca de 100 obras compostas. Teve uma peça premiada na Bienal de Música Contemporânea do Rio de Janeiro com o Prêmio FUNARTE, como melhor obra vocal. Suas obras têm sido apresentadas por diversos intérpretes no Brasil em países das América do Sul, Europa e nos Estados Unidos. Possui 7 CDs gravados e um documentário feito pela TV Cultura.

S6(iv), 79 anos, brasileiro, compositor. Atua como músico profissional há 57 anos. Sua iniciação musical foi informal, no qual aprendeu a tocar cavaquinho e violão, observando seu irmão e os músicos de sua cidade. Formou-se em piano no Conservatório Brasileiro de Música do Rio de Janeiro, tendo como professores Lorenzo Fernandez e Guilherme Mignone. Seus professores de composição foram Camargo Guarnieri e Henrique Morelembaum. Suas obras receberam vários prêmio em concursos, como Concurso de Composição da Editora Cultura Musical

e da Orquestra Jazz Sinfônica do Estado de São Paulo, além de prêmios de crítica musical da APCA (Associação Paulista de Críticos de Arte). Suas músicas têm sido tocadas nas três Américas, Europa e Ásia. Possui mais de 50 CDs gravados por diferentes intérpretes.

#### **1.4. Análise de conteúdo**

Após a apresentação dos respondentes, a pesquisa entra numa fase central que é a divulgação dos dados relatados durante a entrevista. Mas se esses dados fossem apresentados da maneira como foram colhidos, isto é, transcrições brutas das falas dos sujeitos, pouca significação traria ao leitor, pois o seu conteúdo seria previsível, caminhando apenas pelo exterior da comunicação. Dessa forma, é necessário um olhar além das aparências, é preciso escavar um pouco mais fundo, e perceber, por meio de um conjunto de técnicas de análise, os significados que emergem dos relatos proferidos. Essa técnica é a *análise de conteúdo*, proposta por Laurence Bardin (2008) e utilizada nesta pesquisa.

Para uma maior ampliação do termo, atualmente a análise de conteúdo resume-se em

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2008, p.44).

De acordo com Bardin (2008), a análise de conteúdo propõe que a informação deva ser tratada, tornando-se acessível e manejável, ao ponto em que possa ser feita representações condensadas e explicativas.

Para que se construa esse resultado, é essencial que o processo de investigação passe por três fases: i) a pré-análise; ii) a exploração do material; iii) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

i) *Pré-análise* é a etapa em que ocorre o primeiro encontro entre o pesquisador e o material a ser analisado:

É a fase de organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso de desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise (BARDIN, 2008, p. 121).

Nessa fase combinam-se atividades não estruturadas, ou seja, “abertas”, em que não há o rigor de segui-las de forma sistemática, tampouco uma ordem para que elas se apresentem. Em alguns casos, uma ou outra atividade é suprimida, o que é aceitável. As atividades são: a leitura “flutuante” do material, a escolha dos documentos, formulação das hipóteses e dos objetivos, referenciação dos índices e a elaboração dos indicadores e preparação do material.

A *leitura “flutuante”* é uma leitura despreziosa, em um primeiro momento. Realiza-se a fim de estabelecer o primeiro contato entre o pesquisador e os documentos a serem analisados. É o momento de conhecer o texto de deixar-se invadir por suas impressões e orientações. A partir de suas releituras, o texto torna-se mais preciso, “em função de hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas sobre materiais análogos” (BARDIN, 2008, p. 122).

A *escolha dos documentos*, nesse caso os relatos das entrevistas semiestruturadas, formam o *corpus* que, segundo Bardin (2008, p. 122), “é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”. A sua constituição é regida por quatro regras: 1) Exaustividade (apropriação de todos os elementos do *corpus*; não deve deixar nenhum elemento de fora por qualquer razão que não seja rigorosamente justificável); 2) Representatividade (efetua-se em forma de amostra, em proporções reduzidas e parte representativa do universo inicial); 3) Homogeneidade (documentos selecionados sob o mesmo critério, sem muitas singularidades, principalmente com relação ao tema); 4) Pertinência (fonte útil de informação à análise).

A *formulação das hipóteses* são suposições intuitivas que aguardam a sua confirmação diante das provas dos dados interpretados. Nem sempre são estabelecidas na pré-análise e não são obrigatórias para se proceder a análise. A

*formulação dos objetivos* refere-se ao ponto de chegada a que o pesquisador se propõe alcançar.

A *referenciação dos índices*, nesse trabalho, será a menção de um tema e o indicador, sua frequência com que aparece no discurso, seja de forma explícita como implícita. Para Bardin (2008, p. 131), esse tipo de análise temática “consiste em descobrir os “núcleos de sentido” que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”.

A *preparação do material* “trata-se do último passo antes de se iniciar a análise propriamente dita, em que o material deve ser formalmente organizado, editado, se for o caso. Entrevistas devem ser transcritas e conservadas, por exemplo” (COSTA, 2004, p. 35).

ii) *Exploração do material* significa tratar dos dados colhidos, isto é, codificá-los. Codificar, de acordo com Bardin (2008, p.129), refere-se a transformar o texto bruto, por meio de recortes, agregações e enumerações, a fim de que o material trabalhado atinja um grau de representação do conteúdo. Bardin nomeia de *unidade de registro* e *unidade de contexto* as ferramentas que favorecerão a identificação e retirada de elementos significativos do texto.

A *unidade de registro* (UR) “é a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade base, visando à categorização e a contagem frequencial” (Ibid., p. 130).

A *unidade de contexto* (UC), segundo Bardin (Ibid., p. 133) “serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registro”.

A *categorização* tem como objetivo principal oferecer, de maneira condensada, “uma representação simplificada dos dados brutos” (Ibid., p. 147). Bardin (Ibid., p.145) acrescenta acerca do significado do termo:

é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o

gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos [...] sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão de características comuns destes elementos.

Assim, a categorização segue por duas etapas: o *inventário*, em que os dados são isolados e a *classificação* em que os dados são repartidos, destinando uma organização às mensagens.

iii) O *tratamento dos resultados* é a manipulação dos dados codificados em direção à sua indução diante dos fatos, chamada de *inferência*. Ela constitui-se de três elementos: a *mensagem*, elemento central, “ponto de partida e o indicador sem o qual a análise não seria possível” (BARDIN, 2008, p. 164), e os polos *emissor* e *receptor*, podendo ser um ou mais indivíduos. É possível dizer que a mensagem exprime e representa o emissor, da mesma forma que esta age e se adapta ao receptor.

## 1.5. Categorização

Antes de iniciar a segunda parte da entrevista, o pesquisador inteirou o respondente sobre o significado do termo *audiação*<sup>12</sup>, de Edwin Gordon (2000). Dessa forma procediam-se as perguntas:

1. Considerando a aquisição da audiação como um longo caminho, pertencendo ao processo de construção da percepção musical no indivíduo, como foi seu desempenho no início de seus estudos de música? A audiação foi incentivada desde cedo? Você foi incentivado pelos professores ou foi uma atitude pessoal? Foi natural ou fruto de grande esforço? Quais os meios que você utilizou?
2. Uma das ferramentas utilizadas nas disciplinas de *canto coral* e *percepção musical* para desenvolver a audiação é a prática da leitura cantada. Você já frequentou aulas em que ela era praticada? Como foi

---

<sup>12</sup> A conceituação do termo *audiação* pode ser encontrada no primeiro capítulo, página 30.

sua vivência com relação ao solfejo. Quais eram os aspectos negativos a serem vencidos?

3. Hoje, qual a relevância da audição em sua vida profissional? Em quais situações cotidianas e de que forma você a utiliza?
4. Para você, quais são os pré-requisitos mínimos para que um músico, de maneira geral, possa audiar satisfatoriamente? Focando no compositor/regente/instrumentista, os pré-requisitos são os mesmos, ou são mais específicos?

As respostas às questões foram transcritas na íntegra, respeitando-se a fala espontânea dos respondentes, isto é, suas construções gramaticais, os tempos de silêncio em que suas ideias eram construídas no pensamento (indicado por meio dos colchetes e reticências [...]), algumas inflexões no tom da voz (como de ênfase, transcrita em caixa alta), gírias, entre outros.

O início do processo de categorização iniciou-se com a identificação de trechos dos discursos dos entrevistados em que foi possível identificar pequenas células significativas denominadas *unidade de registro* (UR). Desse modo, a fim de aprofundar a compreensão das UR, ampliando a sua significação, foi identificado a *unidade de contexto* (UC). As UC foram distribuídas em *categorias* (CAT), representações dos dados brutos colhidos do discurso original.

O quadro a seguir (Fig. 14) apresenta uma visão panorâmica simplificada da categorização proposta por esse trabalho, para que adiante, seja apresentada de forma linear.

**CAT1:** Aspectos sobre o desenvolvimento da audição na formação musical.

UC1: atuação pedagógica dos professores de música

ur1: falta de incentivo;

ur2: desconsideração do canto para fins pedagógicos;

ur3: incentivo à construção de uma imagem musical bidimensional (harmônica e melódica).

UC2: interação familiar

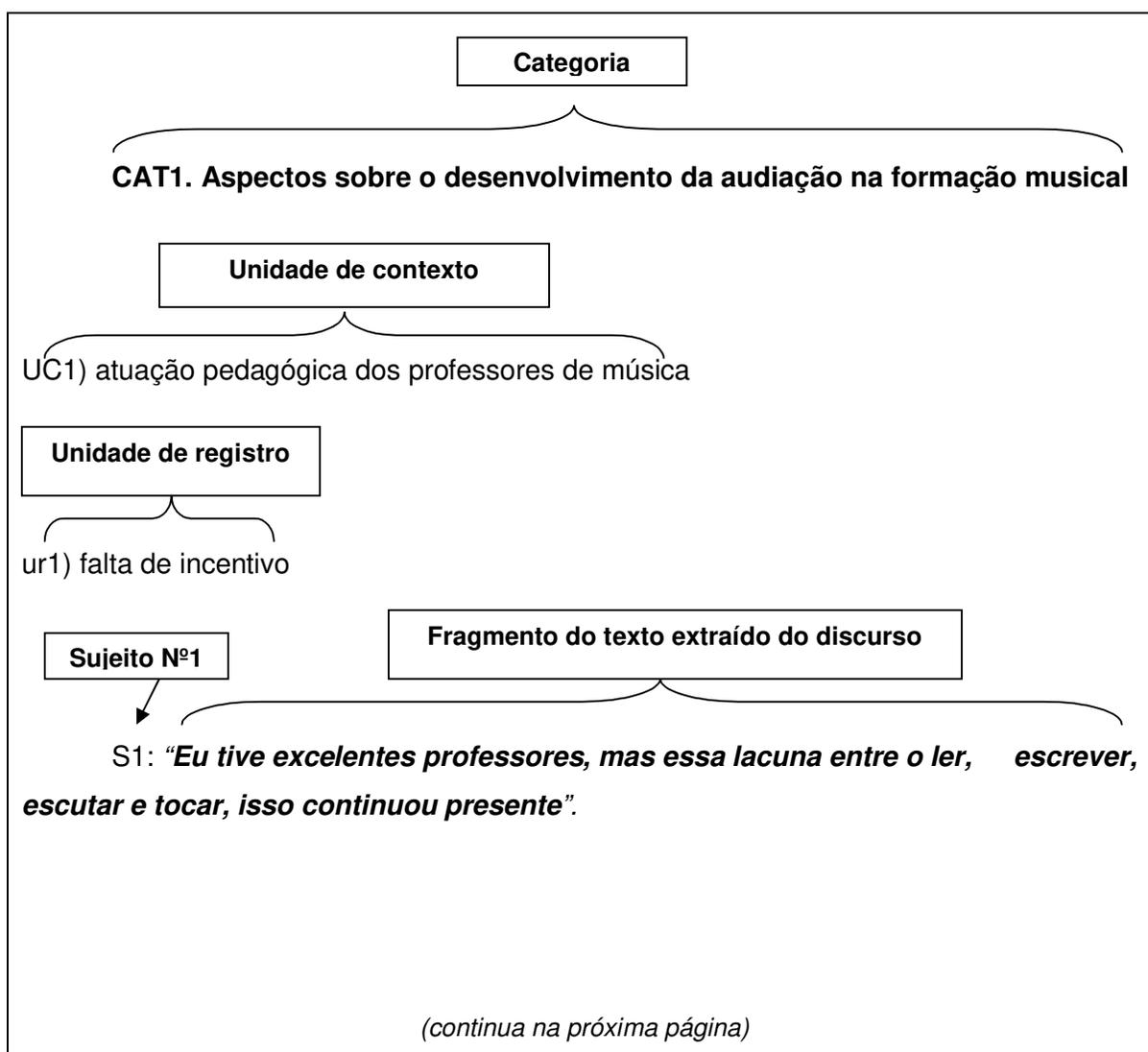
ur1: falta de incentivo.

<p>UC3: estudo sozinho</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>ur1: recuperar o atraso;</li> <li>ur2: incentivo próprio.</li> </ul> <p>UC4: uso de instrumentos musicais</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>ur1: auxílio na construção da audição.</li> </ul> <p>UC5: a prática da leitura cantada</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>ur1: aparente facilidade;</li> <li>ur2: dificuldade;</li> <li>ur3: relevante para a ampliação dos níveis de percepção musical.</li> </ul>
<p><b>CAT2:</b> Desafios na integração dos conhecimentos musicais teóricos e práticos na audição.</p> <p>UC1: a formação acadêmica: pontos negativos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>ur1: descontinuidade entre disciplinas;</li> <li>ur2: pouca utilidade.</li> </ul> <p>UC2: relação com a linguagem verbal</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>ur1: conjugar os elementos gramaticais;</li> <li>ur2: a sintaxe;</li> <li>ur3: imagem mental sonora;</li> <li>ur4: aprendizado.</li> </ul> <p>UC3: experiência pessoal</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>ur1: esforço: fator preponderante;</li> <li>ur2: aptidão natural;</li> <li>ur3: dificuldade em conectar teoria e prática;</li> <li>ur4: história de vida;</li> <li>ur5: amadurecimento.</li> </ul>
<p><b>CAT3:</b> A audição na vida profissional.</p> <p>UC1: Como audia</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>ur1: não toca e não ouve gravação;</li> <li>ur2: canta.</li> </ul> <p>UC2: quando audia</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>ur1: antes de dormir;</li> <li>ur2: durante a refeição.</li> </ul> <p>UC3: onde audia</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>ur1: casa / ônibus.</li> </ul> <p>UC4: por que audia</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>ur1: produz tranquilidade;</li> <li>ur2: agilizar o aprendizado;</li> </ul>

<p>ur3: visão geral da partitura.</p> <p>UC5: objetivo da audiação</p> <p>ur1: construir a interpretação;</p> <p>ur2: escolher a obra.</p> <p>UC6: benefício da audiação</p> <p>ur1: independência de instrumentos como suporte;</p> <p>ur2: consciência musical.</p> <p>UC7: uso de instrumento como suporte</p> <p>ur1: usa com naturalidade.</p>
<p><b>CAT4:</b> Pré-requisitos para a construção da audiação.</p> <p>UC1: aquisição de conhecimentos teóricos em música</p> <p>ur1: conteúdo / conceitos;</p> <p>ur2: profundidade técnica e musical;</p> <p>ur3: pulso / fraseado / timbre / texto.</p> <p>UC2: desenvolvimento das habilidades práticas musicais</p> <p>ur1: boa leitura;</p> <p>ur2: canto;</p> <p>ur3: aprender um instrumento harmônico.</p> <p>UC3: aspectos musicais</p> <p>ur1: desenvolvimento da musicalidade.</p> <p>UC4: interesse pedagógico na formação da base musical</p> <p>ur1: aula de percepção musical;</p> <p>ur2: hábito.</p> <p>UC5: compreensão total da obra a ser executada</p> <p>ur1: tomada de consciência.</p> <p>UC6: concepção ideológica da música</p> <p>ur1: música enquanto arte.</p>
<p><b>CAT5:</b> Considerações acerca do desenvolvimento da audiação.</p> <p>UC1: fatores positivos que ampliam a aptidão musical</p> <p>ur1: aumento do conhecimento e habilidades;</p> <p>ur2: geradora de musicalidade por meio da leitura cantada.</p> <p>UC2: fator negativo decorrente a sua ausência na formação musical</p> <p>ur1: limitação.</p>

Figura 14: Quadro panorâmico simplificado das *unidades de registro*, *unidades de contexto* e *categorias* resultantes da análise de conteúdo das entrevistas.

Para a visualização linear desse material organizado, foi adotado o seguinte critério de apresentação: as cinco categorias estão numeradas com algarismos arábicos, em negrito, iniciadas pelo prefixo **CAT**; as Unidades de Contexto e as Unidades de Registro estão simbolizadas com suas iniciais, respectivamente, *UC* e *ur* seguidas de sua numeração sequencial correspondente. Dentro de cada *ur* encontram-se fragmentos do texto extraído dos discursos. A parte selecionada em negrito apresenta a célula central que deu origem a *ur*. A letra S indica o *sujeito* respondente e o número que a segue o personaliza, lembrando: 1 e 2 (instrumentistas), 3 e 4 (regentes), 5 e 6 (compositores). O seguinte quadro (Fig. 15) poderá auxiliar na visualização da explicação dada:



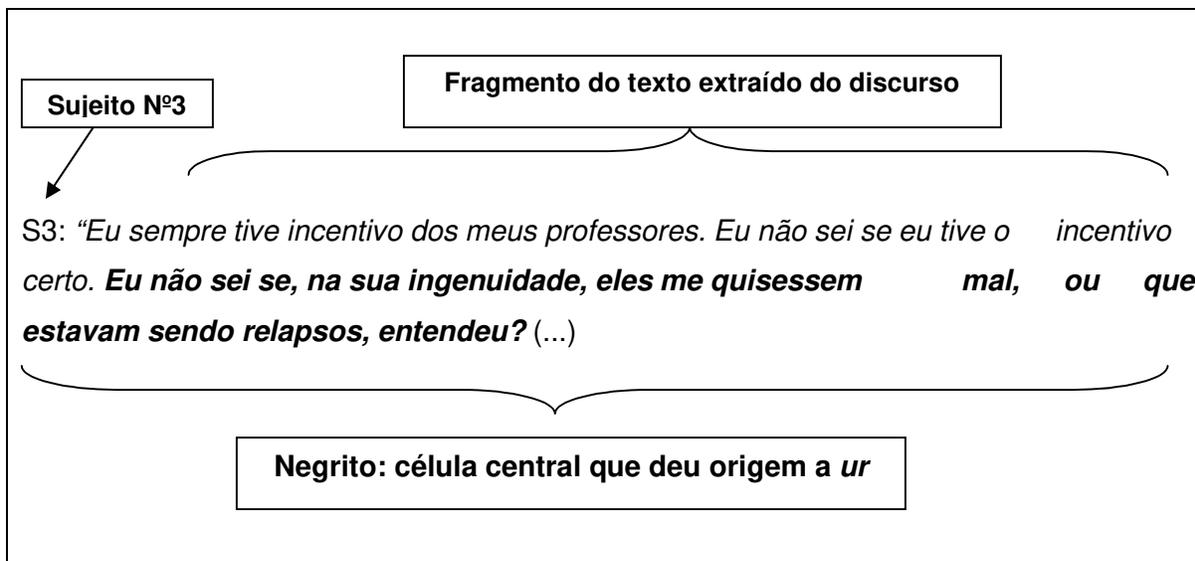


Figura 15: Quadro explicativo sobre a Categorização proposta por Bardin (2008)<sup>13</sup>.

## CAT1. Aspectos sobre o desenvolvimento da audição na formação musical

UC1) atuação pedagógica dos professores de música

ur1) falta de incentivo

S1: “**Eu tive excelentes professores, mas essa lacuna entre o ler, escrever, escutar e tocar, isso continuou presente**”.

S3: “Eu sempre tive incentivo dos meus professores. Eu não sei se eu tive o incentivo certo. **Eu não sei se, na sua ingenuidade, eles me quisessem mal, ou que estavam sendo relapsos, entendeu? [...] Eu nem sabia disso (audição). Eu só fui “sacar” isso quando eu tinha uns 18 anos, quando eu decidi realmente fazer música**”.

<sup>13</sup> Pode ser aconselhável que o estudo da FIGURA 15 seja feito de baixo para cima, isto é, dos fragmentos do discurso do entrevistado até à categoria a que este pertence, para uma melhor compreensão do caminho utilizado pelo pesquisador.

S5: **“Não havia um estímulo para a leitura de modo que isso formasse um som no seu cérebro, e aí sua mente, depois, concretizar esse som numa execução. [...] Meu período de formação isso nunca ocorreu. Essa coisa de solfejo eu tive na faculdade... no coro da faculdade”.**

S6: **“A professora de piano que eu tive, ela era daqueles professores de piano que punha o método na frente e tira as notas, e tudo... e não estudei solfejo com ela, não”.**

ur2) desconsideração do canto para fins pedagógicos

S1: **“Na minha época não se cantava, não. [...] Nome de “bolinhas” vai que é uma beleza. Mas na hora que fui obrigada a construir esses intervalos, a coisa começou a mudar”.**

S3: **“Ah! Não tive. [No conservatório] eu não fazia nada. Eu só fui “sacar” que eu não sabia fazer isso (leitura cantada) na faculdade. [...] Mas no [conservatório] acho que foi difícil, não foi legal. Pra ser sincero, não”.**

ur3) incentivo à construção de uma imagem musical bidimensional (harmônica e melódica)

S4: **“Na Alemanha isso (solfejo) não é pedido. A gente não tem essa cultura do solfejo como, por exemplo, na França. É porque os pedagogos da Alemanha pensam que se concentrar muito no solfejo, cria uma imagem mais horizontal. [...] A música alemã, especialmente Bach, Beethoven, e Bruckner, esses compositores, Brahms, a maior parte da música escrita por eles é vertical”.**

UC2) interação familiar

ur1) falta de incentivo

S1: *“Eu tive uma iniciação de educação musical da época, fim dos anos 60, assim, digamos, início dos anos 70. Então, o que é que podia? Você podia ler; **você não podia tocar de ouvido, você não podia tocar música popular. Não podia, era feio!! Eu me lembro que quando meu pai comprou um piano para mim, eu gostava de fazer umas experiências. Eu ficava improvisando, [...] só que era escondido**”.*

S6: *“Era proibido tocar de ouvido... o professor que sabia que o aluno estava tocando de ouvido, ele não dava aula; se eles (pais) soubessem que eu estava fazendo isso, eles me tiravam da aula. Então, era um negócio complicado”.*

UC3) estudo sozinho

ur1) recuperar o atraso

S3: *“Eu cheguei na faculdade, aí eu vi que todo mundo já lia. E pensei –‘o que é que eu estou fazendo aqui?’. **Aí comecei a ‘rachar o coco’ sozinho, a estudar sozinho pra alcançar a minha turma**”.*

ur2) incentivo próprio

S4: *“**Ninguém me ensinou a fazer isso (audiar)... eu fiz isso por mim mesmo**”.*

S6: “*eu chegava lá nas aulas de canto coral, punha a partitura na frente, eu cantava. [...] **Eu sempre pratiquei por minha conta mesmo de solfejar, de cantar***”.

UC4) uso de instrumentos musicais

ur1) auxílio na construção da audição

S3: “*Eu, quando tinha o... na casa da minha tia, o piano, eu tentava muito escondido experimentar, fazer alguma coisa... catar, **porque eu tinha o som dos acordes, por causa do violão***”.

UC5) a prática da leitura cantada

ur1) aparente facilidade

S5: “*Ler música para mim era tranquilo, [...] eu não me lembro de ter que pensar com esforço sobre isso*”.

S6: “*Eu tinha um ouvido razoavelmente bom. Era por causa do violão, que eu ficava sempre ouvindo as músicas, tentando descobrir os acordes, **aquilo (solfejar) para mim era uma coisa fácil, vamos dizer, de superar***”.

ur2) dificuldade

S3: “*Quando eu cheguei lá (faculdade), parecia que eu não sabia nada. [...] **É como se eu não soubesse ler. [...] Tive que estudar muito, porque tinha muita dificuldade***”.

ur3) relevante para a ampliação dos níveis de percepção musical

S5: *“A percepção como um todo só foi incrementada, só foi alargada. **A prática da leitura cantada, com o passar do tempo só foi melhorando a percepção em outros níveis, além do nível da leitura propriamente dito**”.*

## **CAT2. Desafios na integração dos conhecimentos musicais teóricos e práticos na audição**

UC1) a formação acadêmica: pontos negativos

ur1) descontinuidade entre disciplinas

S1: *“Não teve com ninguém. Com todos esses “papas”, “bambambans”, gente maravilhosa... ninguém mexeu nessa questão (audição). **Não como uma coisa integrada. Era sempre assim: A AULA DE HARMONIA, A AULA DE PERCEPÇÃO, A AULA DE CONTRAPONTO. Você não consegue linkar isso, não consegue**”.*

S2: *“**Eu acho o que falta, é uma conexão.** Você só vai perceber a conexão entre o que é que um professor está tentando ensinar, no caso, o que é que o professor de percepção está tentando desenvolver em você, que vai ser importante na aula do outro, só quando você está mais maduro, entendeu?”.*

ur2) pouca utilidade

S2: *“Eu sabia que tinha uma utilidade, por exemplo, ainda mais no caso da percussão, **a utilidade pra gente, que a gente via objetivamente ali, no máximo, era porque o tímpano a gente tinha que afinar.** [...] Cantar a*

*obra antes de tocar? Pra quê? Não tem por que... o instrumento está ali na minha frente, pra que é que eu vou cantar?”.*

UC2) relação com a linguagem verbal

ur1) conjugar os elementos gramaticais

**S3: “Como é que você aprende o português, se não souber o sentido das palavras, se não souber conjugar as palavras, uma com as outras; se não conseguir conjugar as frases, o ponto, a forma”.**

ur2) a sintaxe

**S3: “Eu acho que tem que vir com ela (leitura cantada) uma série de conceitos de sintaxe da linguagem. Se não tiver isso não é linguagem. A gente não está fazendo linguagem. A linguagem só se caracteriza quando você tem a sintaxe”.**

ur3) imagem mental sonora

**S5: “Me parece que seria impossível para qualquer pessoa bem alfabetizada olhar para o texto e não ouvir dentro de si os fonemas respectivos àquelas letras, àquelas palavras. [...] Eu estabeleço essa comparação em relação ao músico. Ele tem que ser uma pessoa que ao olhar para uma partitura, seja impossível não causar um som em si mesmo. [...] Eu estou falando isso do ponto de vista ideal”.**

ur4) aprendizado

**S1: “A gente não vive a música como a gente vive a linguagem verbal. Você vive a comunicação verbal muito antes de você saber ler e**

**escrever, e música não. Música, você parte da grafia. O ensino musical parte da grafia, então a distância já começa por aí”.**

UC3) experiência pessoal

ur1) esforço: fator preponderante

S4: **“Ninguém me ensinou a fazer isso (audiar)... eu fiz isso por mim mesmo”.**

S6: **“[...] ficava na aula e imaginava uma música que eu conhecia e escrevia. Quando eu chegava em casa, experimentava no piano pra ver se eu tinha escrito certo, não é? Então, logo que eu estudei um pouco de teoria musical, e tudo, eu já.... eu fazia muito isso”.**

ur2) aptidão natural

S4: **“Pra mim isso (audiação) foi relativamente fácil desde o início. Eu não tive problemas com isso, não”.**

S5: **“Agora, me ajudou criar essa imagem sonora porque eu tenho ouvido absoluto. Então, é... o curioso é que, não é que eu sempre tive. Num determinado momento eu passei a ter. [...] Desde então, olhar para uma partitura... não me é possível mais olhá-la sem que um som aconteça no cérebro”.**

ur3) dificuldade em conectar teoria e prática

S1: **“Eu me lembro de um amigo do meu irmão que era um grande compositor. [...] Ele não sabia escrever música... ele tinha aquela admiração por mim, porque eu sabia ler partitura... eu podia escrever. Só**

***que um dia ele me pediu para escrever uma música que ele fez. Eu não sabia! Eu não sabia! Eu não podia traduzir aquilo que ele fez, com aquilo que eu sabia. Não conseguia juntar as duas coisas”.***

ur4) história de vida

S3: ***“A audição tem dois pontos para a gente pensar: eu acho que tem um ponto que é a história de vida que a gente tem, e acho que outra coisa, que hoje em dia está mais difícil é o intérprete”.***

ur5) amadurecimento

S2: ***“Depois é que você amadurece, que você pensa num bando de outras coisas que não tem a ver com técnica; você transcende a técnica, não é? Agora é questão musical, colorido, fraseado, interpretação. [...] Se ninguém falou pra você antes, talvez quando você amadureça, você vá descobrir isso”.***

### **CAT3. A audição na vida profissional**

UC1) como audia

ur1) não toca e não ouve gravação

S3: ***“Eu pego a partitura, faço uma análise, [...] inclusive eu não gosto nem de tocar a partitura, não gosto de escutar [a gravação] da partitura”.***

S4: ***“Eu aprendo as músicas sem aparelho de som, na mesa estudando. [...] Quando eu abro uma partitura já escuto”.***

ur2) canta

S2: *“Você começa a batucar: “como é que eu vou fazer?... Eh! Esse trecho é chato! Vou fazer assim!”. [...] **Você começa a cantar aquilo antes de.... quando eu chego pra tocar meu instrumento, ela já é uma obra conhecida, entendeu? Apesar de nunca ter sido tocada, aquilo se torna um obra que você já é íntimo dela”.***

UC2) quando audia

ur1) antes de dormir

S1: *“**Antes de dormir... nossa! Nossa! É a melhor hora para aprender. Você vai lá e escuta!**”.*

ur2) durante a refeição

S3: *“**Às vezes, eu estou comendo, ponho a partitura e estou estudando**”.*

UC3) onde audia

ur1) casa / ônibus

S2: *“**Você pega a partitura, decifra; está em casa, está no ônibus, está lendo**”.*

UC4) por que audia

ur1) produz tranquilidade

S1: *“O tempo todo [audio]. Aliás, cada vez mais. [...] **Essa busca me tranquiliza, ela me localiza**”.*

ur2) agilizar o aprendizado

S1: *“[...] quando eu tenho que aprender uma música rapidamente, tocar a sonata de Brahms na semana que vem, eu trabalho muito mais fora do piano do que no piano. O que eu trabalho no piano são questões físicas, técnicas, mas a música, ela está... ela é anterior a isso, cada vez mais”.*

S2: *“**Por uma questão de agilizar o estudo**, entendeu? Não era sempre que eu podia estar na frente de um tímpano”.*

ur3) visão geral da partitura

S3: *“Eu preciso entender como [as vozes] se entrelaçam. Como conduzir, como criar... **eu tenho que ter uma visão geral da partitura**; preciso saber qual a forma dela, e isso é muito importante”.*

UC5) objetivo da audição

ur1) construir a interpretação

S3: *“**Eu acho que vai uma coisa da interpretação**. Como você pega a sua audição e como é que eu quero fazer isso? Como é que eu transformo*

isso num projeto sonoro? **Ter um projeto sonoro para aquilo, e não um cover**".

S4: *"Eu tenho muitas coisas que eu preciso aprender e eu tento criar uma versão minha; por isso eu não me dou a facilidade de escutar um CD. Por exemplo, eu pego a partitura, e a partir daí eu não escuto mais CD. **Eu só começo a escutar CDs depois que eu tenho uma versão minha, já desenvolvida na cabeça. Então, depois eu escuto o CD pra comparar a minha versão com as outras. Porque eu acho, se eu escuto o CD antes desse momento, eu começo a copiar, em vez de fazer a minha versão. [,,,] Isso acontece sem querer**".*

ur2) escolher a obra

S2: *"**Sempre vejo se eu quero tocar uma obra ou não a partir da audiação. [...]** A gente pega as obras desconhecidas, né... e aí você já dá aquela cantada".*

UC6) benefício da audiação

ur1) independência de instrumentos como suporte

S5: *"**[A audiação] é uma ferramenta importante porque te possibilita momentos de criação sem que você tenha, necessariamente, o suporte com um instrumento**".*

ur2) consciência musical

S2: *"**Eu acho que você tem muito mais consciência fraseológica quando você pára, sem ter contato com o instrumento... que você decide o que você vai fazer, fraseologicamente, etc e tal, do que quando***

*você já pega o instrumento e está prestando atenção em um bando de outras coisas”.*

UC7) uso de instrumento como suporte

ur1) usa com naturalidade

S2: *“Quando eu vejo que tem uma harmonia que é muito intrincada no vibrafone, por exemplo, que é um instrumento bem harmônico, [...] aí eu olho a melodia e – “Uau! A melodia é bonita, mas como é que vai ficar o som dessa harmonia?”. [...] **Às vezes eu tenho que partir para o instrumento**”.*

S3: *“Isso é música. É você pegar uma partitura e conseguir entender, entendeu? **E usando o piano ou não, pra você, às vezes, tem uma dificuldade de escutar isso, daquilo**”.*

S4: *“**Quando tenho algumas dúvidas, ou preciso ver as harmonias, eu uso o piano**”.*

S5: *“Eu acho uma recusa meio boba; **se você tem um piano do lado, por que não consultar o piano em alguns momentos? [...] Veja que uma obra eletroacústica, você não tem exatamente como... você precisa do instrumento, no caso o computador, pra sintetizar os sons, pra fazer testes. É um verdadeiro laboratório**”.*

S6: *“Se eu precisar, eu quero uma melodia ‘X’, escrevo, harmonizo e distribuo, escrevo para os instrumentos sem precisar do piano. Só que acontece o seguinte: quando eu experimento no piano, sempre o piano me dá mais opções... eu posso... é... por exemplo, **qualquer música que eu escrevo, fiz a orquestração, escrevi tudo e tal... eu só dou por***

*terminada quando eu ponho no piano e leio nota por nota. [...] Precisava ser um gênio musical, com uma musicalidade excepcional pra poder experimentar os sons todos, sem tocar”.*

#### **CAT4. Pré-requisitos para a construção da audiação**

UC1) aquisição de conhecimentos teóricos em música

ur1) conteúdo / conceitos

*S2: “Ele tem que ter um domínio da percepção, dominar a leitura... esse é o conteúdo básico. [...] Agora, considerando a audiação um instrumento de interpretação, [...] ele precisa estudar muito a questão de forma, análise, fraseado... ele precisa estar com isso consciente”.*

*S3: “[...] e quando eu falo os [pré-requisitos] básicos, é desde ritmo, altura, é harmonia; daí, você vai para a forma; aí, você vem numa análise geral de todos esses elementos. [...] São várias situações, vários links que tem que fazer”.*

*S3: “[...] o que não tem, eu acho que falta muito, são os conceitos. Se as pessoas não têm os conceitos de forma, como se desenvolve, você não consegue tocar uma forma sonata”.*

ur2) profundidade técnica e musical

*S2: “Um instrumento que não tenha altura, pra você convencer de que aquilo é música, mostrar uma expressividade, uma musicalidade ali, nossa... o cara tem que estar muito consciente no que ele quer... muito preciso. [...] Qual é a diferença do percussionista que toca, que estuda*

***o instrumento, e do violinista que pegou a baqueta toda torta, vai tocar o mesmo ritmo? Está na profundidade”.***

ur3) pulso / fraseado / timbre / texto

S3: ***“Mas com o regente é uma loucura. Porque a gente tem que ter um sentido de pulso, você tem que dar uma unidade que vem de você para um leque de pessoas. Então, essa imaginação do som... o que é o som? É a grande dificuldade de qualquer regente. Muitos deles (regentes) vão se prender nos parâmetros mais... não queria falar físicos [...] Então, na hora que você vai escutar, você vê acordes fortes; **você não vê um fraseado muito interessante, você não vai ver opções de timbres, a interpretação do texto cantado”.*****

UC2) desenvolvimento das habilidades práticas musicais

ur1) boa leitura

S5: ***“Olha, o ideal é que o músico consiga um nível de leitura cantada, [...] e aqui eu estou usando leitura cantada como uma expressão mais larga possível, incluindo aí a audição”.***

ur2) canto

S6: ***“Quando eu vou escrever uma frase, qualquer coisa, eu canto a frase... eu toco mas eu canto. Quando eu vou fazer um arranjo, por exemplo, eu vou tocando a harmonia e vou cantando a melodia. [...] Uma vez uma pessoa me falou uma frase, que eu acho que ela é bastante válida. Ele falou assim: **“você não escreva nada que você não possa cantar”**”.***

ur3) aprender um instrumento harmônico

S4: ***“Todo o aluno precisa aprender piano pra ter a possibilidade de descobrir a função vertical da música”.***

UC3) aspectos musicais

ur1) Desenvolvimento da musicalidade

S1: ***“Nada!! Tem que fazer... contar história... você já contou história? Não! Você já brincou com o som? Não! Você... sabe, qual é a sua vivência? Essa coisa do to play... a gente tem que brincar; se a gente não brincar de música, não dá certo”.***

S6: ***“O músico precisa se ligar mais em sentir a nota musical, em sentir a sensação que aquela nota musical passa pra ele. [...] É um problema mais ligado ao espírito do que ao conhecimento”.***

S6: ***“Os melhores intérpretes que eu tive de peças minhas, não foram os que são melhores leitores, assim.... é importante.... quanto melhor, melhor, lógico. Quanto mais você tiver capacidade de entoar um trecho, melhor. Isso é uma coisa, vamos dizer, obrigatória, que você precisa procurar fazer. Mas, mas você não pode se dar por satisfeito de só saber fazer isso. **Você tem que passar através desse material técnico que você adquiriu, passar alguma coisa!! Passar alguma mensagem para os outros ou para você mesmo! Se você está solfejando perfeitamente e tudo, cantou e fez tudo certo, mas você cantou como uma máquina, então você está perdendo tempo. Vai ser outra coisa, não vá ser músico”.*****

UC4) interesse pedagógico na formação da base musical

ur1) aula de percepção musical

S1: ***“É a aula de percepção musical desde três anos até o cara sair para a faculdade, porque senão não tem como fazer audição... audição de quê?”.***

ur2) hábito

S1: ***“Em que momento essa audição vai ser uma prática?”.***

UC5) compreensão total da obra a ser executada

ur1) tomada de consciência

S3: ***“[...] Então eu não concordo que alguém pegue uma partitura e faça – “hmm! Já sei tudo”, ou, aquele cara que toca, eu já vi vários pianistas assim, [...] que tocavam uma coisa inteira à primeira vista, mas eles não sabiam nada, nada do que estavam se tocando. Só tocavam nota atrás de nota. Computador faz isso também, hoje em dia”.***

UC6) concepção ideológica da música

ur1) música enquanto arte

S3: ***“A gente está achando que músico tem que ser técnico e não artista. Hoje em dia, o ensino da música, eu acho que está indo mais para um lado técnico do que artístico [...]. Então, assim – “Por que você faz música?”. A gente faz música porque tem um sentido, porque realmente é uma arte, é uma coisa especial para o mundo”.***

## **CAT5. Considerações acerca do desenvolvimento da audição**

UC1) fatores positivos que ampliam a aptidão musical

ur1) aumento do conhecimento e habilidades

**S5: “Se ele (compositor) tiver isso resolvido, a questão da audição, ele terá mais possibilidades de sucesso, porque ele terá resolvido aqui umas questões que são básicas. E a partir disso ele pode construir novos conhecimentos e adquirir novas habilidades”.**

ur2) geradora de musicalidade por meio da leitura cantada

**S3: “A leitura cantada, se ela não for acompanhada da frase, do motivo, não é verdade? Começo, meio e fim; [...] [se não fizer] uma associação mais ativa, ou qualquer coisa assim, aquilo fica morto. Então fica leitura pela leitura”.**

UC2) fator negativo decorrente a sua ausência na formação musical

ur1) limitação

**S5: “O compositor que não possui a capacidade da audição é um compositor limitado. Posso dizer isso também com bastante tranquilidade. O compositor trás um buraco na sua formação. Isso é condição primordial pra ser um compositor”.**

## 1.6. Discurso do sujeito coletivo

Com a análise dos dados colhidos nas entrevistas foi possível notar que as respostas tornaram-se um tanto amplas devido à natureza do tema, sendo possível destacar, em alguns momentos, assuntos laterais ao tema focal, mas importantes à compreensão deste. Dessa forma, após a *Análise de Conteúdo* de Bardin, os depoimentos foram aceitos e trabalhados segundo Lefevre e Lefevre (2005), em seu *Discurso do Sujeito Coletivo* (DSC), como uma ferramenta em que privilegia o pensamento coletivo, ampliando o nível de compreensão do tema estudado.

O DSC foi concebido pelos pesquisadores Fernando Lefevre e Ana Maria Cavalcanti Lefevre, professores da Universidade de São Paulo na área de Saúde Pública. Segundo o site do Instituto de Pesquisa do Discurso Coletivo (IPDSC)<sup>14</sup>, desde o final dos anos 90, época em que a técnica foi consolidada, até 2007, mais de 550 trabalhos aplicaram a metodologia do DSC. Não se verificou nesse site, até a data da consulta, nenhum trabalho realizado na área musical. Em 2000, foi criado o *software QualiQuantSoft* como uma ferramenta para tornar a pesquisa mais ágil e versátil, possibilitando que os inquéritos de opinião fossem feitos a grande quantidade de pessoas, com o controle de suas variáveis. Devido ao uso de Bardin na primeira fase da pesquisa, o *QualiQuantSoft* não foi utilizado nesse trabalho.

A análise do pensamento da coletividade é fruto das opiniões dos indivíduos que a compõem. Essas opiniões isoladas são tidas como discursos. Até então, após considerar esses discursos, era possível identificar, basicamente, duas maneiras de apresentá-las: 1) categorial, que segundo Lefevre e Lefevre, consideram importante, mas não suficiente: “uma categoria não esgota, de nenhum modo, o sentido de uma opinião coletiva, sendo apenas um momento do resgate desse sentido” (2005, p. 32); 2) metadiscurso teórico, que apresenta o discurso teórico do pesquisador sobre a coletividade; “não é um discurso da

---

<sup>14</sup> INSTITUTO DE PESQUISA DO DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO. DSC/QualiQuantSoft. Disponível em: <<http://www.ipdsc.com.br>>. Acesso em: 23 dez. 2009.

coletividade como 'eu', mas como 'eles', sobre os quais o 'eu' do pesquisador (ou da ciência nele personificada) fala" (idem, p.51).

Assim como num coro em que cada voz possui a sua linha melódica e uma lógica musical, quando juntas, amplifica a significação dos sons numa harmonia outrora desconhecida, num aumento da riqueza timbrística, também no DSC, as vozes isoladas "cantam" a mesma música com sons e ritmos peculiares, mas quando juntas se complementam para formar o discurso coletivo.

Segundo a definição de Lefevre e Lefevre (2005, p.25):

O DSC consiste, então, numa forma não-matemática nem metalinguística de representar (e de produzir), de modo rigoroso, o pensamento de uma coletividade, o que se faz mediante uma série de operações sobre os depoimentos, que culmina em discursos-síntese que reúnem respostas de diferentes indivíduos, com conteúdos discursivos de sentido semelhante.

São quatro os operadores que atuam com o material coletado e que imprimem rigor no tratamento dos dados: *Expressões-Chave (E-Ch)*, *Ideias Centrais (ICs)*, *Ancoragens (ACs)* e *Discursos do Sujeito Coletivo (DSCs)*.

Para um melhor esclarecimento, os autores explicam que "as E-Ch são trechos selecionados do material verbal de cada depoimento, que melhor descrevem seu conteúdo". As ICs são como rubricas "que descrevem o(s) sentido(s) presente(s) nos depoimentos de cada resposta e também, conjunto de respostas de diferentes indivíduos, que apresentam sentido semelhante ou complementar" (LEFEVRE e LEFEVRE, 2005, p. 22). As ACs também são fórmulas sintéticas, assim com as ICs. No entanto as ICs descrevem os sentidos dos depoimentos, enquanto as ACs os valores inerentes ou pressupostos no depoimento. Por fim, o DSC é redigido na primeira pessoa, conforme as E-Ch categorizadas por suas ICs ou ACs.

A partir dos caminhos que esse estudo tomou, devido a complexidade do tema e da sensibilidade do pesquisador, a elaboração do DSC foi adaptado às necessidades emergentes da pesquisa. Verificou-se que a apresentação de todas as E-Ch selecionadas tornaria o texto demasiadamente longo, o que poderia favorecer a perda de foco do eixo principal da discussão: leitura cantada e

audiação. Além disso, a junção das E-Ch de todas as categorias promoveria uma escrita truncada, perdendo sua fluidez, mediante a fala literal dos respondentes. Diante dessas questões apresentam-se duas soluções possíveis:

1) Secção de certas E-Ch que abordam assuntos periféricos da pesquisa. Não se trata de um empobrecimento do discurso, mas de uma otimização do tema. Tem como objetivo levar ao fechamento desse estudo analítico, promovendo a concisão e a direção do pensamento ao objeto de estudo;

2) Edição do Discurso do Sujeito Coletivo. A proposta não sugere a volta do metadiscurso, o que tornaria sem sentido o uso dessa metodologia, mas o retoque das E-Ch pelo pesquisador, com o objetivo de criar liga e fluidez ao texto, sendo fiel ao pensamento dos entrevistados e procurando aproximar-se, ao máximo, da realidade do pensamento coletivo.

### **1.7. Transposição entre a *Análise de Conteúdo* de Bardin ao *Discurso do Sujeito Coletivo* de Lefevre e Lefevre**

A integração de duas ferramentas de pesquisa, *Análise de Conteúdo* e *Discurso do Sujeito Coletivo*, poderia ser um obstáculo metodológico, mas, devido a certas semelhanças, que serão descritas a seguir, passam a se complementar na tentativa de analisar os discursos coletados. Verificou-se que essas semelhanças são encontradas apenas no tratamento dos dados brutos, isto é, na escolha dos trechos proferidos, nas rubricas, na ordenação dos assuntos comuns, na categorização. A diferença é que Bardin utiliza a categorização como fim desse processo, em que o pesquisador irá desenrolar a sua análise por meio do metadiscurso. Dessa maneira, o discurso individual de cada entrevistado, outrora uma “voz viva”, passa a ser tabulada e expressa na voz do “outro”.

O tema “audiação” e “leitura musical cantada” despertou nos entrevistados reações variadas como: entusiasmo, indiferença, alegria, tensão, preocupação, entre outras. A proposta de Lefevre e Lefevre se nos apresentou como uma forma coerente em manterem vivas tais reações, mesmo após o refinamento dos dados brutos.

A título de uma compreensão mais clara, o quadro a seguir (Fig. 16) traz um paralelo simplificado entre as duas metodologias:

BARDIN	LEFEVRE e LEFEVRE
1. Pré-análise: “leitura flutuante” do material, escolha dos documentos, formulação das hipóteses e objetivos, referenciação dos índices, elaboração dos indicadores, preparação do material.	1. Trabalho realizado com o auxílio do software <i>QualiQuantSoft</i> .
2. Exploração do material: Ferramentas:  * Unidade de registro (UR); * Unidade de contexto (UC);  * Categorização (CAT).	2. Operações: * Expressões-chave (E-Ch);  * Ideias centrais (ICs) e Ancoragens (ACs).  * Discurso do sujeito coletivo (DSC).
3. Tratamento dos resultados: análise de conteúdo.	

Figura 16: Paralelo simplificado entre a metodologia de BARDIN (2008) e LEFEVRE e LEFEVRE (2005).

Numa breve análise desse paralelo é possível observar que Lefevre e Lefevre não dispõem muitas informações sobre o momento da *pré-análise*, termo utilizado por Bardin, quem sabe por ser dispensável devido ao auxílio do *QualiQuantSoft* nessa etapa do processo. No segundo ponto em que Bardin utiliza o termo *exploração do material*, é possível aferir que Lefevre e Lefevre (2005, p. 21) sugeriram a expressão “passos para o resgate das opiniões coletivas”. Com respeito a esses “passos”, os autores elencam três operações até chegar ao DSC, enquanto Bardin desenvolve três ferramentas para analisar os dados. Essas ferramentas/operações não são iguais, mas se complementam, conforme é possível observar no seguinte quadro esquemático (Fig. 17):

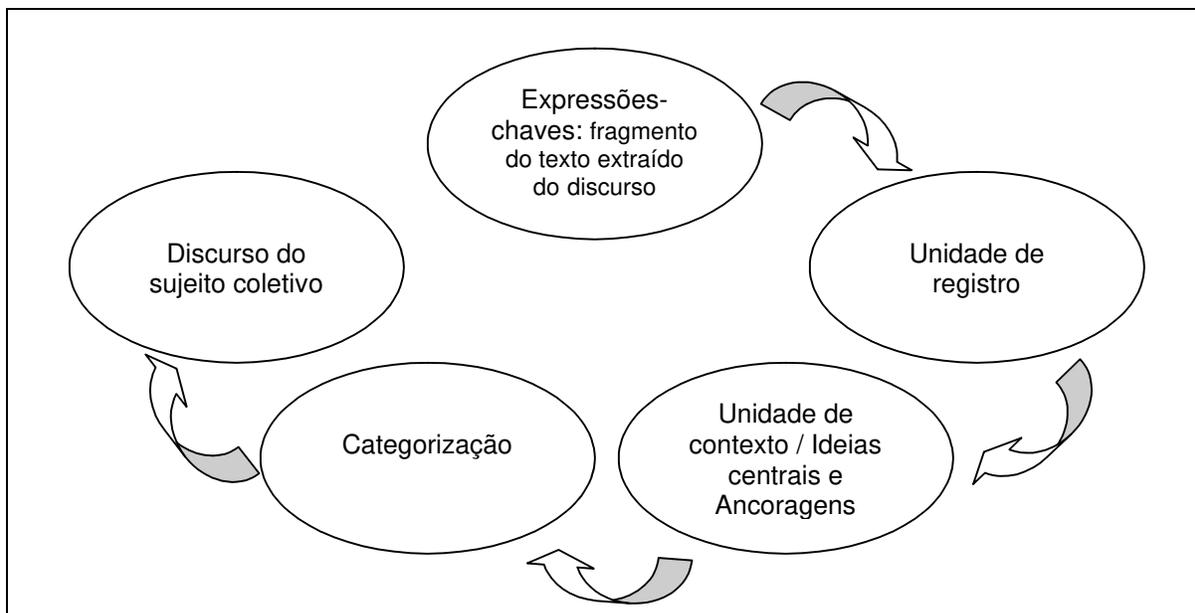


Figura 17: Quadro esquemático da interação entre a *Análise de Conteúdo* e o *Discurso do Sujeito Coletivo*.

Numa breve análise da FIGURA 17, vê-se a interação das duas metodologias que se integram em uma, nessa pesquisa. As *Expressões-Chave* contêm as partes selecionadas dos discursos, seguidas de sua *Unidade de registro* e da *Unidade de contexto* que, ao mesmo tempo, apresentam certa semelhança com as *Ideias centrais* e as *Ancoragens*. Após a codificação do discurso é possível categorizá-lo e, por fim, o *Discurso do sujeito coletivo* poderá ser elaborado.

## CAPÍTULO 3

### Revelações da jornada: interpretação dos dados

*“Tolo e muito tolo é aquele que,  
ao revelar um segredo a outra pessoa,  
pede-lhe encarecidamente que não o conte a ninguém”.*

*Miguel Cervantes*

Revelar é mostrar-se, dar-se a conhecer, de certa forma, expor-se. É colocar-se diante do outro sem “máscaras”, é confiar. Os músicos entrevistados seguiram caminhos diferentes, mas em busca do mesmo objetivo: construir sua audição. A tarefa desse trabalho não é mensurar o grau dessa construção, pois a audição dialoga com elementos intangíveis, mas, é seu propósito compreender um pouco mais sobre como foi realizada essa jornada, em que condições ela ocorreu e se valeu o esforço.

É uma leitura particular, que segundo Freire (1996, p. 11), exercita ações do pensar, tais como: “o classificar, o selecionar, o ordenar, o comparar, o resumir, para assim poder interpretar os significados lidos”. O conceito *interpretação* não é compreendido, nesse estudo, como leitura de um dado significativo que abranja a sua infinidade de aspectos. É um ponto de vista, apenas. Muitos outros olhares podem ser direcionados ao objeto a ser lido, ampliando a riqueza da interpretação. De acordo com Pareyson (2001, p. 167), “interpretar significa conseguir sintonizar toda a realidade de uma forma através da feliz adequação entre um de seus aspectos e a perspectiva pessoal de quem a olha”.

Tendo em mente essa breve explicação, o terceiro capítulo inicia-se com uma primeira síntese interpretativa das entrevistas categorizadas a fim de propiciar uma visualização mais clara dos dados trabalhados.

## 1. Primeira síntese interpretativa: *análise de conteúdo*

A primeira síntese interpretativa, de caráter quantitativo, mostra a tabela que contém uma visão global das entrevistas, em que são evidenciadas as *categorias* (CAT.) e as *unidades de contexto* (UC):

	<b>CAT 1</b>	<b>CAT 2</b>	<b>CAT 3</b>	<b>CAT 4</b>	<b>CAT 5</b>
	<b>Aspectos sobre o desenvolvimento da audição na formação musical</b>	<b>Desafios na integração dos conhecimentos musicais teóricos e práticos na audição</b>	<b>A audição na vida profissional</b>	<b>Pré-requisitos para a construção da audição</b>	<b>Considerações acerca do desenvolvimento da audição</b>
<b>UC 1</b>	Atuação pedagógica dos professores de música	A formação acadêmica: pontos negativos	Como audia	Aquisição de conhecimentos teóricos em música	Fatores positivos que ampliam a aptidão musical
<b>UC 2</b>	Interação familiar	Relação com a linguagem verbal	Quando audia	Desenvolvimento das habilidades práticas musicais	Fator negativo decorrente a sua ausência na formação musical
<b>UC 3</b>	Estudo sozinho	Experiência pessoal	Onde audia	Aspectos musicais	
<b>UC 4</b>	Uso de instrumentos musicais		Por que audia	Interesse pedagógico na formação da base musical	
<b>UC 5</b>	A prática da leitura cantada		Objetivo da audição	Compreensão total da obra a ser executada	
<b>UC 6</b>			Benefício da audição	Concepção ideológica da música	
<b>UC 7</b>			Uso de instrumento como suporte		

Figura 18: Síntese interpretativa das entrevistas, considerando as categorias e as unidades de contexto.

As cinco categorias, localizadas na parte superior da tabela, em sentido horizontal, representam uma simplificação dos eixos temáticos abordados pelos

entrevistados. Elas não seguem uma ordem hierárquica de valores, mas é possível notar certa ordem histórica, em que primeiramente o entrevistado fala sobre a sua formação musical inicial (categoria 1); dos desafios do sistema educacional formal de música em promover uma integração entre conhecimentos teóricos e práticos (categoria 2); da rotina do músico profissional com ênfase na audiação (categoria 3); reflete sobre os conteúdos musicais prévios, para quem deseja audiar (categoria 4); analisa a escolha do músico em audiar ou não audiar (categoria 5). Assim, os conteúdos abordados seguem numa sequência histórica, objetivando uma visão didática:

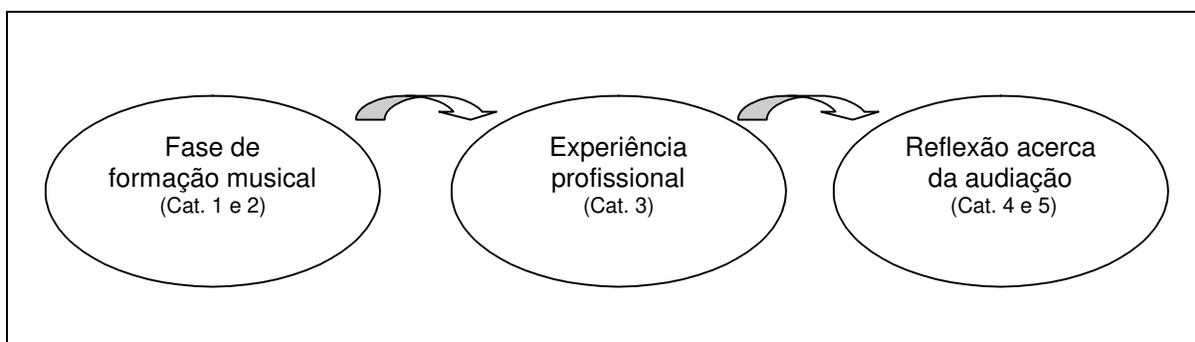


Figura 19: Visão didática da configuração histórica dos temas apresentados pelas categorias.

Tomando os dados da FIGURA 19 para análise, é possível verificar que o primeiro círculo, *Fase de formação musical*, refere-se a um autoexame de como foi o desenvolvimento musical inicial na audiação e na leitura cantada dos entrevistados. Foi possível notar que a formação musical dos respondentes sofreu influências geográficas, culturais, econômicas, sociais e religiosas. Mas, as entrevistas indicam que, a maior influência impressa foi a do paradigma vigente direcionado à educação musical segundo o molde tradicional europeu, mais precisamente o francês (com exceção do S4, que foi educado sob moldes alemães<sup>15</sup>).

No segundo círculo, *Experiência profissional*, a atenção dos entrevistados é voltada ao dia a dia profissional, a sua rotina de trabalho. Houve uma reflexão sobre a prática da audiação e o papel da leitura cantada nesse processo.

<sup>15</sup> Ver Capítulo 2, página 37, descrição de S4.

O terceiro círculo, *Reflexão acerca da audição*, propôs um olhar didático à formação da audição no músico, levando em conta a experiência dos entrevistados nos dois círculos anteriores. Também poderia ser visto como um conjunto de conselhos de quem já percorreu boa parte da jornada em busca do pensamento musical inteligente.

## **2. Leitura interpretativa da participação dos músicos entrevistados**

Nesse momento, cada uma das categorias apresentadas na FIGURA 18, do capítulo 2, serão isoladas e interpretadas separadamente, o que permitirá uma leitura mais detalhada de cada *unidade de registro*, *unidade de contexto* e *categoria*.

### **2.1. Categoria 1**

**CAT1:** Aspectos sobre o desenvolvimento da audição na formação musical.

UC1: atuação pedagógica dos professores de música

ur1: falta de incentivo;

ur2: desconsideração do canto para fins pedagógicos;

ur3: incentivo à construção de uma imagem musical bidimensional.  
(harmônica e melódica).

UC2: interação familiar

ur1: falta de incentivo.

UC3: estudo sozinho

ur1: recuperar o atraso;

ur2: incentivo próprio.

UC4: uso de instrumentos musicais

ur1: auxílio na construção da audição.

UC5: a prática da leitura cantada

ur1: aparente facilidade;

ur2: dificuldade;

ur3: relevante para a ampliação dos níveis de percepção musical.

A categoria 1, com suas UCs e URs, formou-se a partir da primeira pergunta feita aos entrevistados, na qual abordou os temas *leitura cantada* e *audiação* no contexto da formação musical de cada um dos respondentes. A compreensão dos seus passos iniciais na carreira musical torna possível uma visão mais ampla sobre as opções tomadas por esses músicos no campo do desenvolvimento da audiação, seja com o auxílio da leitura cantada, ou de outros recursos.

Foi possível destacar do conteúdo da fala de cada indivíduo que a atuação pedagógica de seus primeiros professores de música valorizou o desenvolvimento da prática instrumental em detrimento dos aspectos da acuidade perceptiva. É sabido que no Brasil, entre os anos de 1945 a 1980, período em que os entrevistados iniciavam sua formação musical, a prática da leitura cantada e a busca pela audiação não eram assuntos considerados primordiais. Estava em vigor o paradigma do ensino de música no molde tecnicista, em que o fazer era incentivado, enquanto a compreensão dessa ação era colocada de lado, em segundo plano. Deparados com a lembrança dessa época, alguns dos entrevistados demonstraram no tom da voz certa resignação, como sendo “vítimas” dessa cultura de ensino. Se houve algum “culpado”, não elegeram seus professores, como é possível verificar a seguir: “eu tive excelentes professores, mas essa lacuna entre o ler, escrever, escutar e tocar, isso continuou presente” (S1), ou, “eu sempre tive incentivo dos meus professores. Eu não sei se eu tive o incentivo certo. Eu não sei se, na sua ingenuidade, eles me quissem mal, ou que estavam sendo relapsos, entendeu?” (S3).

Enquanto que na classe de música o professor dirigia o aprendizado do aluno para o viés prático, em casa os pais ratificavam a atuação do docente, muitas vezes com ameaça: “se meus pais percebiam que eu não estava estudando as lições, falavam – ‘Não! Não vai mais estudar! Ele está brincando, tocando de ouvido’” (S6). O “tocar de ouvido” não era recomendado pelos professores da época, pois “era feio!!” (S1).

O termo ‘era feio’, utilizado por S1, à luz de Tinhorão (1998) e Miranda (2009), que retratam a evolução da música popular brasileira, pode indicar que a

imagem que a boa parte da classe média tinha do músico popular, ainda era associada à sua conduta boêmia, malandra, libertina e a outros adjetivos indesejáveis aos “jovens de família”. Na consciência coletiva, todos sabiam qual era a educação musical que lhes cabia: os membros da classe econômica inferior aprendiam música informal, nas rodas de samba, de choro, nas portas dos bares e mesmo em casa; os jovens da classe média, com mais recursos financeiros estudavam em conservatórios ou com professores particulares.

Sendo assim, qualquer ligação com a música popular das camadas sociais mais humildes devia ser evitada. Alguns dos principais quesitos que envolvem a performance na música popular é o alto nível de criatividade na improvisação, ouvido interno bem treinado e domínio das funções harmônicas, o que possibilita ao intérprete tocar a música sem a necessidade de decorá-la e de lê-la na partitura. Esse pode ser um motivo pelo qual o refinamento da acuidade auditiva não era incentivado por parte dos professores que privilegiavam o ensino de música sob os moldes da educação formal.

A leitura cantada perdeu a força na segunda metade do século XX, pois não tinha mais o amparo legal obtida nos anos de Getúlio Vargas e Villa-Lobos e, ainda que presente nos currículos das escolas de música e conservatórios, perdeu a convicção, porque era ministrada sem comprometimento: “na minha época não se cantava, não” (S1). Na verdade se cantava, mas não como se deveria cantar: “ah! Não tive. No conservatório acho que foi difícil, não foi legal. Pra ser sincero, não” (S3). Mesmo para S4, formado pela escola musical alemã, o desenvolvimento da imagem sonora, tanto vertical (harmônica) quanto horizontal (melódica), era incentivada, mas não ensinada: “ninguém me ensinou a audiar. Eu fiz isso por mim mesmo”.

O reconhecimento dessa lacuna na formação dos entrevistados gerou uma única reação a todos: buscar desenvolver a audição por si mesmos. A busca solitária, porém consciente, dessa competência ocorreu para uns no período da faculdade; para outros, no início da vida profissional. Segundo os relatos dos respondentes, alguns dos objetivos que originaram essa busca foram a necessidade de acompanhar o nível da classe de percepção e canto coral na

faculdade, e a alta demanda de obras a serem estudadas em um curto espaço de tempo, como pode ser lido a seguir: “é uma questão de agilizar o estudo. Foi uma coisa vindo com a necessidade de fazer o tempo render” (S2).

Uma outra forma de desenvolver a audição, de maneira menos consciente, mas não menos importante, foi apontado como um atalho para escapar do rigor do currículo de piano. S6 tinha interesse em tocar as músicas de Chopin e de outros compositores que apreciava, mas sua professora nunca o deixava, porque esse repertório estava acima do nível que ela o classificara. Diante da negativa da professora, S6 compunha suas próprias músicas, “parecidas”, segundo o entrevistado, com as de seus compositores preferidos. Como os sons sempre estavam presentes em sua mente, com o qual os manipulava, ora cantando, ora em silêncio, o entrevistado complementa: “ficava na aula e imaginava uma música que eu conhecia e escrevia. Eu escrevia uma música que eu tinha condição de cantar; calculava todos os intervalos” (S6).

A leitura cantada esteve presente na vida de todos os respondentes, e exerceu várias impressões particulares: para uns não causou grande dificuldade e para outros foi sinônimo de esforço, às vezes desânimo. É interessante destacar que os compositores entrevistados foram os que tiveram menos dificuldades com a leitura cantada, o que não significa dizer que eles não precisaram imprimir nenhum esforço para atingir essa capacidade: “solfejar para mim era uma coisa fácil, vamos dizer, de superar” (S6). Outro compositor acrescenta que: “a prática da leitura cantada, com o passar do tempo só foi melhorando a percepção em outros níveis, além do nível da leitura propriamente dito” (S5).

Dentre os que apresentaram dificuldade, destaca-se: “É como se eu não soubesse ler. Tive que estudar muito. Eu usei toda a minha capacidade de raciocínio” (S3).

## 2.2. Categoria 2

**CAT2:** Desafios na integração dos conhecimentos musicais teóricos e práticos na audição.

UC1: a formação acadêmica: pontos negativos

ur1: descontinuidade entre disciplinas;

ur2: pouca utilidade.

UC2: relação com a linguagem verbal

ur1: conjugar os elementos gramaticais;

ur2: a sintaxe;

ur3: imagem mental sonora;

ur4: aprendido.

UC3: experiência pessoal

ur1: esforço: fator preponderante;

ur2: aptidão natural;

ur3: dificuldade em conectar teoria e prática;

ur4: história de vida;

ur5: amadurecimento.

A criação da categoria 2, *Desafios na integração dos conhecimentos musicais teóricos e práticos na audição*, resulta da segunda questão feita na entrevista, cujo tema abordava a leitura cantada como ferramenta para a construção da audição nas aulas de canto coral e de percepção. Ficou claro, nesse momento, que todos têm a mesma convicção do importante papel da audição na formação do músico profissional, no entanto, identificam que há dificuldade no ensino dessa competência. Há deficiência de se estabelecer pontes entre a prática e a teoria, entre o cantar e o tocar.

Para os entrevistados, um dos motivos que incomodam os estudantes de música, principalmente os instrumentistas, é de serem cobrados a solfejarem nas aulas teóricas. Segundo eles, não há sentido, pois eles são instrumentistas, não são cantores. Não veem utilidade porque não enxergam a relação entre teoria e

prática. Para a maioria dos estudantes de música, o conteúdo que eles recebem numa determinada disciplina não se conecta com o conteúdo de outra disciplina. É possível verificar isso, num tom de indignação (caixa alta), na fala a seguir: “era sempre assim: A AULA DE HARMONIA, A AULA DE PERCEPÇÃO, A AULA DE CONTRAPONTO. Você não consegue *linkar* isso, não consegue” (S1).

No fundo, S1 intuía sobre a importância da leitura cantada, mas não a compreendia. S2 complementa: “o problema é: como te incentivam a estudar? Não tem *link* com nada. Não tem objetivo. Acho que até a própria falta de motivação faça ficar mais difícil a aula de percepção”. Nota-se que o grande desafio destacado pelos sujeitos respondentes seja estabelecer um conectivo claro e eficiente que interligue a teoria com a prática. Mas não pode haver conexão sem que haja um objetivo pedagógico claro. Os objetivos traçados pelo educador poderão ser eficientes se colocados em ação e avaliados ao final do processo. Quando o aluno conhece o objetivo proposto pelo docente e quais as razões de seu estabelecimento, poderá contribuir para o alcance dessas metas. De outro modo, quando se caminha sem saber o destino, a caminhada pode tornar-se cansativa e desanimadora.

Curiosamente, a fala de S1, S3 e S5 convergiu-se para possíveis similaridades entre o aprendizado da linguagem verbal e da música. Essa associação foi estabelecida como ilustração do processo de aprendizagem da linguagem verbal, segundo exemplificado por Gordon (2000), embora os entrevistados não o tenham citado. Paralelamente, não se verificou a sugestão, por parte dos respondentes, da utilização de técnicas de leitura verbal aplicadas à leitura cantada, tratados por Goldemberg (1995), que posicionou-se com cautela sobre baixas evidências de fatores comuns entre ambas.

O enfoque dos entrevistados foi o de verificar elementos presentes na linguagem verbal, como a semântica e a sintaxe, e aplicá-los à música: “como é que você aprende o português, se não souber o sentido das palavras?”, ainda, “eu acho que tem que vir com a leitura cantada uma série de conceitos de sintaxe da linguagem” (S3). Outro elemento inserido no discurso foi a formação da imagem sonora dos fonemas ao ler mentalmente uma frase: “me parece que seria

impossível para qualquer pessoa bem alfabetizada olhar para o texto e não ouvir dentro de si os fonemas respectivos àquelas letras, àquelas palavras. Eu estabeleço essa comparação em relação ao músico. Ele tem que ser uma pessoa que ao olhar para uma partitura, seja impossível não causar um som em si mesmo” (S5). Mas S1 traz o idealismo de S5 para o plano próximo à realidade do ensino de música, sob moldes tradicionais: “a gente não vive a música como a gente vive a linguagem verbal. Você vive a comunicação verbal muito antes de você saber ler e escrever, enquanto que na música não. Música, você parte da grafia. O ensino musical parte da grafia, então a distância já começa por aí” (S1).

Não importa a metáfora utilizada, o que reflete na fala de cada um é que a leitura cantada apresente algumas características: seja fluente, abranja um trecho com sentido musical (semi-frase, frase, período, etc), seja musical e não mecânica. É possível encontrar mais características, mas a principal deva ser a de levar o músico a um alto nível de pensamento musical inteligente, isto é, audiação.

A aparente dificuldade da academia em resolver definitivamente esse abismo entre a utilidade e função da leitura cantada e da falta de estratégias em desenvolver a audiação nos alunos levou os entrevistados a agirem. A ação envolveu esforço individual: “eu fiz isso por mim mesmo” (S4); “eu ficava na aula e imaginava uma música que eu conhecia e escrevia. Quando eu chegava em casa, experimentava no piano pra ver se eu tinha escrito certo” (S6). É preciso voltar a dizer que para alguns esse trabalho foi mais fácil do que para outros.

Se não há esforço pessoal que gere uma iniciativa a favor do crescimento individual no campo perceptivo, esse incentivo virá por uma outra frente: “depois é que você amadurece, que você pensa num bando de outras coisas que não tem a ver com técnica; você transcende a técnica, não é? Agora é questão musical, colorido, fraseado, interpretação” (S2). Para esse respondente, a imaturidade musical leva o músico a preocupar-se demasiadamente com a técnica instrumental, enquanto que para o músico amadurecido os aspectos técnicos podem até ser superados pela interpretação, pela musicalidade.

### 2.3. Categoria 3

**CAT3:** A audiação na vida profissional.

UC1: Como audia

ur1: não toca e não ouve gravação;

ur2: canta.

UC2: quando audia

ur1: antes de dormir;

ur2: durante a refeição.

UC3: onde audia

ur1: casa / ônibus.

UC4: por que audia

ur1: produz tranquilidade;

ur2: agilizar o aprendizado;

ur3: visão geral da partitura.

UC5: objetivo da audiação

ur1: construir a interpretação;

ur2: escolher a obra.

UC6: benefício da audiação

ur1: independência de instrumentos como suporte;

ur2: consciência musical.

UC7: uso de instrumento como suporte

ur1: usa com naturalidade.

A categoria 3 refere-se a terceira pergunta da entrevista em que pedia para que os músicos relatassem como estabelecem o diálogo com a audiação no dia a dia profissional.

O que pôde ser percebido é que, para o músico de alta performance, a audiação não é uma atitude esporádica, que acontece de vez em quando. Ele a incorporou no seu estilo de vida. Não é uma apropriação apenas diante do instrumento, do grupo a ser regido ou da folha pautada em branco. O estudo musical não depende de material concreto para se realizar. Sendo assim, a

palavra *instrumento* assume a sua função real: um conduto de música para as pessoas. Essa música não nasce de um pedaço de madeira, mas da cognição humana.

Diante disso, para os instrumentistas e os regentes, a audição impulsiona o trabalho de re-criação da obra do compositor. A construção de uma interpretação pessoal, sem influências diretas de determinadas orquestras, grupos ou solistas, torna o produto musical de maior valor, pois evita um possível “plágio interpretativo”. Referindo-se a isso, os entrevistados contribuem: “eu aprendo as músicas sem aparelho de som, na mesa estudando” (S4); outro respondente ainda acrescenta: “inclusive eu não gosto nem de tocar a partitura, não gosto de escutar a gravação da partitura” (S3).

Para um dos sujeitos instrumentistas, o canto pode propiciar uma intimidade para com a obra musical: “você começa a cantar aquilo. Apesar de nunca ter sido tocada, aquilo se torna uma obra que você já é íntimo dela” (S2). Posteriormente complementa que a leitura cantada pode ser uma ferramenta para conhecer uma quantidade maior de repertório, sem a necessidade de estar diante do instrumento. Dessa forma, a escolha e o estudo do repertório não dependem de local e horário. O músico apto a audiar encontra chances de estudar a obra musical em oportunidades cotidianas, como nas horas antes de dormir (S1), durante a refeição (S3), ou no ônibus (S2).

O constante vai e vem de sons na mente dos músicos, a organização do pensamento musical, a transcendência da partitura pelos instrumentistas e regentes, e a capacidade dos compositores de arquitetar edifícios sonoros refletem-se na qualidade final do produto, seja na *performance* ou na obra grafada. O momento de contemplação artística sentida pelo público é resultante do árduo estudo do músico que buscou, inicialmente pela audição, elementos que produzissem em si, tranquilidade: “o tempo todo audio. Essa busca me tranquiliza, ela me localiza” (S1). Da sensação de tranquilidade resulta a segurança na execução da obra musical.

Para S3, o desafio do regente é manter a unidade da obra, acrescentando o acabamento do fraseado, equalização sonora, adequação do timbre, entre outros.

Como resultado, afirma: “eu tenho que ter uma visão geral da partitura” (S3). A audição oferece opções para a construção da interpretação do músico. Quando o estudo técnico instrumental precede o estudo da audição, o estudante “deixa as dificuldades técnicas influenciarem a interpretação” (S4).

O compositor que desenvolve um alto nível de audição torna-se independente de fontes sonoras externas. Pode trabalhar em qualquer tempo e lugar: “a audição é uma ferramenta importante porque te possibilita momentos de criação sem que você tenha, necessariamente, o suporte com um instrumento” (S4). Da mesma forma, amplia a consciência musical do intérprete.

Embora os entrevistados entendam que o pensamento musical deva ser autônomo, não excluem o uso dos instrumentos musicais como suporte ao estudo musical: “quando eu vejo que tem uma harmonia que é muito intrincada, às vezes eu tenho que partir para o instrumento” (S2); “eu acho uma recusa meio boba; se você tem um piano do lado, por que não consultar o piano em alguns momentos? Veja que uma obra eletroacústica, você precisa do instrumento, no caso o computador, pra sintetizar os sons, pra fazer testes” (S5); “qualquer música que eu escrevo, faço a orquestração, escrevo tudo e tal... eu só dou por terminada quando eu ponho no piano e leio nota por nota” (S6).

## 2.4. Categoria 4

**CAT4:** Pré-requisitos para a construção da audiação.

UC1: aquisição de conhecimentos teóricos em música

ur1: conteúdo / conceitos;

ur2: profundidade técnica e musical;

ur3: pulso / fraseado / timbre / texto.

UC2: desenvolvimento das habilidades práticas musicais

ur1: boa leitura;

ur2: canto;

ur3: aprender um instrumento harmônico.

UC3: aspectos musicais

ur1: desenvolvimento da musicalidade.

UC4: interesse pedagógico na formação da base musical

ur1: aula de percepção musical;

ur2: hábito.

UC5: compreensão total da obra a ser executada

ur1: tomada de consciência.

UC6: concepção ideológica da música

ur1: música enquanto arte.

A última questão da entrevista levou os músicos a refletirem sobre alguns dos pré-requisitos básicos para que esses possam fundamentar a sua audiação. A análise das respostas levou a criação da categoria 5 que irá revelar que a construção dessa competência não se baseia, apenas, em elementos estritamente musicais. É fruto da interação de múltiplos conhecimentos que permeiam a bagagem do músico profissional.

Entre os elementos apontados como pré-requisitos para a construção da audiação, a princípio destacaram-se os que dependem da aquisição de conhecimentos teóricos. Os seis entrevistados entendem que a imagem sonora deva favorecer à construção da interpretação musical. Mas para isso, é urgente a

aquisição dos conceitos musicais, tais como “forma, análise, fraseado” (S2), “ritmo, altura, harmonia” (S3). Por meio da assimilação dos conceitos e conteúdos musicais, o estudante pode iniciar a sua tomada de consciência dos elementos da percepção musical. As impressões sonoras, outrora desconhecidas podem, agora, ser nomeadas e mensuradas devido ao convívio harmônico de tais conhecimentos. Com a possibilidade de ouvir mentalmente a obra, o regente, por exemplo, poderá escolher a melhor opção de timbre, conduzir o fraseado em função do texto, além de outras possibilidades.

Com os fundamentos teóricos na mente, a audição acampa a interpretação no plano mental. Contudo, todo esse processo se tornará verdadeiro – a verdade do intérprete – se for transferido à prática vocal, instrumental ou gestual. Um dos trabalhos mais relevantes do artista deverá ser o de trazer a audição para o patamar sonoro físico, sem que haja perda musical durante essa ação. Com isso, o desafio do músico é aprofundar-se na técnica vocal, instrumental ou gestual, a fim de alcançar os níveis requeridos por sua imaginação. Se isso não for feito, a audição ficará “engessada” devido a impossibilidades técnicas instrumentais. Não adianta desenvolver apenas o pensamento musical. Se o corpo não responder aos comandos cerebrais com extremo rigor, a audição deixa de ter um direcionamento artístico.

Quanto aos outros pré-requisitos, os entrevistados consideraram importante o desenvolvimento das habilidades musicais no campo da percepção que abrangem os dois principais eixos da audição: melodia e harmonia. O aperfeiçoamento nos aspectos melódicos depende de duas frentes significativas: um bom nível de leitura cantada para os regentes e instrumentistas, e a possibilidade do compositor em cantar minimamente aquilo que pretende escrever, como pode ser comparado a seguir: “olha, o ideal é que o músico consiga um nível de leitura cantada” (S5); “[quando] eu vou escrever uma frase, qualquer coisa, eu canto a frase” (S6). Com respeito ao segundo eixo da audição, o domínio do aspecto harmônico será facilitado mediante o convívio com os sons que o formam. Sendo assim, “todo o aluno precisa aprender piano pra ter a possibilidade de descobrir a função vertical da música” (S4). O piano foi

citado por S4 como sugestão, mas é sabido que outros instrumentos harmônicos, tais como o órgão, o violão, o acordeom, entre outros, também podem oferecer condições.

O aspecto, *musicalidade*, foi lembrado pelos entrevistados de uma forma ampla, que engloba o tratamento dos sons musicais com cuidado e intimidade. Numa resposta espontânea e sincera, S1 não vê, a princípio, a necessidade de pré-requisito algum. Logo em seguida reconhece que a vivência lúdica com os sons já se torna um pré-requisito: “a gente tem que brincar; se a gente não brincar de música, não dá certo” (S1). Outro respondente remete a questão da musicalidade mais ao “espírito” do que a questões de conhecimento: “o músico precisa se ligar mais em sentir a nota musical, em sentir a sensação que aquela nota musical passa pra ele” (S6). Ainda para S6, o músico deve ultrapassar as questões técnicas e transmitir algo realmente artístico para o público. Quando ele relatou isso, imprimiu um tom de emoção na voz, misturado com profunda convicção, realçando que esse objetivo deve ser a missão do músico: “se você está solfejando perfeitamente e tudo, cantou e fez tudo certo, mas você cantou como uma máquina, então você está perdendo tempo. Vai ser outra coisa, não vá ser músico” (S6).

Os entrevistados não eximiram as escolas de música e conservatórios da responsabilidade em oferecer subsídios necessários ao avanço das competências aurais: “é a aula de percepção musical desde três anos até o cara sair para a faculdade, porque senão não tem como fazer audição... audição de que?” (S1). Para S1, os locais de ensino de música devem oferecer no currículo disciplinas que promovam o diálogo do aluno com elementos musicais que ampliarão a sua capacidade de audição. Se não houver um contato frequente do estudante com disciplinas como percepção musical e canto coral, e se essas disciplinas não se engajarem em oferecer um excelente treino auditivo, o aluno não irá apresentar um repertório de conteúdos e habilidades para que possa audiar. Por isso, S1 entende que a audição deve estar constantemente presente na vida acadêmica do aluno para que se torne um hábito.

Outra questão levantada por um dos entrevistados é a preocupação em conhecer aquilo que se toca. A tomada de consciência é defendida como um dos aspectos que convalida a performance. É possível dominar todos os conteúdos e conceitos, mas não os aplicar à obra musical. As ferramentas adquiridas com tanto custo tornam-se ineficazes se não forem usadas: “eu já vi vários pianistas assim que tocavam uma coisa inteira à primeira vista, mas eles não sabiam nada, nada do que estavam se tocando. Só tocavam nota atrás de nota. Computador faz isso hoje em dia” (S3).

Por fim, o músico precisa desenvolver um pensamento filosófico sobre a função da arte na vida das pessoas. Extrapola as questões puramente técnicas para alcançar a esfera da estética: “a gente está achando que músico tem que ser técnico e não artista. Hoje em dia, o ensino da música está indo mais para um lado técnico do que artístico. Então, assim – ‘Por que você faz música?’” (S3).

Diante das contribuições dos entrevistados, surgem reflexões sobre elementos que compõem a ação de audiar. O complexo processo de interpretação não se resume apenas ao domínio dos conceitos, dos conteúdos, e de seu diálogo entre si; ao controle técnico instrumental, gestual ou composicional; à competência na leitura cantada; ao desenvolvimento da musicalidade; ao interesse pedagógico; à consciência total da obra; nem ao menos às concepções filosóficas. São elementos importantes que devem estabelecer diálogo entre si. Todos esses itens apresentam a audiação no plano do audível, isto é, o intérprete e o compositor revelam durante a sua ação artística (instrumental, regência ou escrita) a profundidade de seu pensamento musical. Mas existem ainda outros elementos que contribuem diretamente para o desenvolvimento da audiação e que não deverão ser citados neste trabalho, pois envolvem questões da experiência pessoal de cada indivíduo, diante do fenômeno da audiação.

## **2.5. Categoria 5**

**CAT5:** Considerações acerca do desenvolvimento da audição.

UC1: fatores positivos que ampliam a aptidão musical

ur1: aumento do conhecimento e habilidades;

ur2: geradora de musicalidade por meio da leitura cantada.

UC2: fator negativo decorrente a sua ausência na formação musical

ur1: limitação.

As considerações acerca do desenvolvimento da audição, localizada na categoria 5, formaram-se como resultado espontâneo das falas de dois respondentes, aprofundando um pouco mais a reflexão da última questão da entrevista. Essa categoria tem um caráter sintético, pois procura finalizar o assunto com as afirmações conclusivas julgadas de valor para a compreensão do tema da pesquisa.

De forma esquemática, os respondentes puderam notar que no cenário acadêmico e no profissional é perceptível a imagem antagônica dos que audiam e dos que não audiam. Segundo a visão de S3 e S5 há diferenças entre esses dois tipos de músicos: aquele que audia promove em si mesmo o aumento de conhecimentos e habilidades por diversos meios, entre eles, a leitura cantada. Para S5, o músico que não audia, seja qual for a sua especialidade, trás uma lacuna em sua formação musical, refletindo-se numa limitação.

### **3. Análise individual dos sujeitos**

Após o estudo individual das cinco categorias, faz-se necessário dar atenção aos relatos dos entrevistados de maneira individual. A colaboração de cada sujeito será apresentada nas URs, UCs e categorias em que eles participaram, favorecendo uma visão panorâmica geral. A seguir, será tecida a análise do conteúdo referente a cada colaborador.

### **3.1. S1**

#### **CAT1. Aspectos sobre o desenvolvimento da audição na formação musical**

UC) atuação pedagógica dos professores de música

ur) falta de incentivo;

ur) desconsideração do canto para fins pedagógicos.

UC) interação familiar

ur) falta de incentivo.

#### **CAT2. Desafios na integração dos conhecimentos musicais teóricos e práticos na audição**

UC) a formação acadêmica: pontos negativos

ur) descontinuidade entre disciplinas.

UC) relação com a linguagem verbal

ur) aprendizado.

UC) experiência pessoal

ur) dificuldade em conectar teoria e prática.

#### **CAT3. A audição na vida profissional**

UC) quando audia

ur) antes de dormir.

UC) por que audia

ur) produz tranquilidade;

ur) agilizar o aprendizado.

#### **CAT4. Pré-requisitos para a construção da audição**

UC) aspectos musicais

ur) desenvolvimento da musicalidade.

UC) interesse pedagógico na formação da base musical

ur) aula de percepção musical;

ur) hábito.

#### **CAT5. Considerações acerca do desenvolvimento da audição**

*Não apresentou unidades nessa categoria.*

Para S1 a lacuna no desenvolvimento da audição no período de formação musical é devido à falta de atenção e pouca importância dada à construção dessa competência pelo professor de música. O canto, mais especificamente a leitura cantada, não era visto como um aliado para a criação de uma imagem musical no aluno. Além disso, no convívio familiar, o incentivo era voltado para a prática instrumental, não importando se ela fosse mecânica, tão somente. A deficiência em audiar apenas aprofundou-se na faculdade de música ao perceber a inexistência de um currículo integrado, que favorecesse o aprendizado. Com isso, coube a S1 criar estratégias para unir os conhecimentos teóricos aos práticos.

Devido à sua grande demanda de trabalho, comum a vários pianistas profissionais, S1 descobriu que a audição deveria ser constante, para poder agilizar o aprendizado das obras musicais e tranquilizar-se diante da execução instrumental. Dessa forma, o estudo passou a ser muito mais fora, isto é, sem o suporte do instrumento, resolvendo questões de interpretação, do que no instrumento – estudo prático.

Sob o ponto de vista educacional, S1 entende que um dos caminhos para o aprimoramento da audição no jovem músico em formação é vincular desde cedo o estudo musical à atividade lúdica, à diversão, ao prazer de fazer música. Para S1 a musicalidade deve aflorar num ambiente amigável, sem o rigor da escola musical por qual ele passou. Outro caminho consiste em incluir aulas de percepção musical em todos os níveis da grade curricular das escolas de música, conservatórios e faculdades. Por meio do contato frequente com os elementos aurais, o exercício da audição poderá converter-se num hábito.

### 3.2. S2

#### **CAT1. Aspectos sobre o desenvolvimento da audição na formação musical**

*Não apresentou unidades nessa categoria.*

#### **CAT2. Desafios na integração dos conhecimentos musicais teóricos e práticos na audição**

UC) a formação acadêmica: pontos negativos

ur) descontinuidade entre disciplinas;

ur) pouca utilidade.

UC) experiência pessoal

ur) amadurecimento.

#### **CAT3. A audição na vida profissional**

UC) como audia

ur) canta.

UC) onde audia

ur) casa / ônibus.

UC) por que audia

ur) agilizar o aprendizado.

UC) objetivo da audição

ur) escolher a obra.

UC) benefício da audição

ur) consciência musical.

UC) uso do instrumento como suporte

ur) usa com naturalidade.

#### **CAT4. Pré-requisitos para a construção da audição**

UC) aquisição de conhecimentos teóricos em música

ur) conteúdo / conceitos;

ur) profundidade técnica e musical.

#### **CAT5. Considerações acerca do desenvolvimento da audição**

*Não apresentou unidades nessa categoria.*

O que predomina no discurso de S2 é seu inconformismo em relação à falta de integração entre a teoria e a prática no ensino formal de música. Enquanto estudava na faculdade, ele constatou que as disciplinas não apresentavam um fio condutor coerente e lógico entre elas, e a prática instrumental aparentava que tinha sua base longe da teoria. Dessa maneira, a teoria despertava-lhe pouco interesse, não encontrando nela muita utilidade. Para S2, se a construção da audição não ocorre pelo ensino, possivelmente ocorrerá pelo amadurecimento profissional do músico.

Na época de estudante, S2 não enxergava o canto como uma forma de aquisição da audição; já na vida profissional, a leitura cantada é um dos meios pelo qual ela audia. S2 entende a importância de escolher a obra musical e iniciar o seu estudo sem o suporte do instrumento, para que a aprendizagem se torne mais ágil. Para S2, a prática da audição permite alcançar níveis de consciência musical diferenciada da ação instrumental, apenas. Em certos momentos, S2 não descarta o uso do seu instrumento como suporte à audição.

S2 acrescenta que o ensino dos conteúdos musicais e seus conceitos são essenciais para a construção da audição em qualquer músico. A aquisição dessa série de conhecimentos musicais poderá levar o intérprete a uma compreensão mais profunda da obra, isso se as pontes entre teoria e prática forem estabelecidas.

### **3.3. S3**

#### **CAT1. Aspectos sobre o desenvolvimento da audição na formação musical**

UC) atuação pedagógica dos professores de música

ur) falta de incentivo;

ur) desconsideração do canto para fins pedagógicos.

UC) estudo sozinho

ur) recuperar o atraso.

UC) uso de instrumentos musicais

ur) auxílio na construção da audição.

UC) a prática da leitura cantada

ur) dificuldade.

#### **CAT2. Desafios na integração dos conhecimentos musicais teóricos e práticos na audição**

UC) relação com a linguagem verbal

ur) conjugar os elementos gramaticais;

ur) a sintaxe.

UC) experiência pessoal

ur) história de vida.

#### **CAT3. A audição na vida profissional**

UC) como audia

ur) não toca e não ouve gravação.

UC) quando audia

ur) durante a refeição.

UC) por que audia

ur) visão geral da partitura.

UC) objetivo da audição

ur) construir a interpretação.

UC) uso de instrumento como suporte

ur) usa com naturalidade.

#### **CAT4. Pré-requisitos para a construção da audiação**

UC) aquisição de conhecimentos teóricos em música

ur) conteúdo / conceitos;

ur) pulso / fraseado / timbre / texto.

UC) compreensão total da obra a ser executada

ur) tomada de consciência.

UC) concepção ideológica da música

ur) música enquanto arte.

#### **CAT5. Considerações acerca do desenvolvimento da audiação**

UC) fatores positivos que ampliam a aptidão musical

ur) geradora de musicalidade por meio da leitura cantada.

Assim, como S1, nos início dos estudos musicais de S3, os professores não viam a leitura cantada como uma ferramenta para a construção da imagem sonora na mente do aluno. O desenvolvimento da audiação não era incentivado na mesma medida em que a prática instrumental o era. Na faculdade, percebeu a lacuna no seu aprendizado e passou a buscar essa competência por si mesmo, como uma maneira de recuperar o atraso.

Para S3, há similaridades entre os componentes que constituem a linguagem verbal e os que constituem a música: os elementos gramaticais e a sintaxe. Segundo o respondente, a compreensão desse fato torna o aprendizado musical mais consciente, pois identificam na música, estruturas consolidadas e aceitas pela linguagem verbal, propiciando uma comunicação harmoniosa entre a teoria e a prática. Além disso, a relação entre o aparente binômio, teoria e prática, ganha contornos particulares quando se considera a história de vida de cada músico. Por isso, há dificuldade de medir e qualificar o grau da audiação de cada pessoa.

Em sua atividade profissional, S3 não toca e não ouve gravação da obra a ser estudada. A sua busca é por uma visão geral da partitura, isto é, uma obra única, não fragmentada pelo estudo ou pela dificuldade técnica. O conhecimento profundo da obra, na sua integralidade, oferece ferramentas para a escolha de sua

interpretação pessoal. Para o auxiliar, o piano pode ser bem-vindo como suporte ao estudo.

S3 concorda com S2 quando relata a importância de oferecer uma explicação convincente sobre os conteúdos e conceitos musicais, aplicando-os à prática. Para ele, conhecer e vivenciar o pulso, o fraseado, o timbre e o significado do texto são questões preliminares à audição, pois levam à tomada de consciência da obra musical.

Embora todas essas questões aurais ligadas à leitura cantada sejam relevantes, S3 ressalta, com certa urgência, a necessidade pela busca do embasamento filosófico para o fazer musical. Segundo ele, a música é uma arte vital para a existência do ser humano.

Diante do que acredita, S3 encerra a entrevista afirmando que a leitura cantada com musicalidade amplia a aptidão musical do indivíduo levando a audição a níveis mais elevados.

### 3.4. S4

#### **CAT1. Aspectos sobre o desenvolvimento da audição na formação musical**

UC) atuação pedagógica dos professores de música

ur) incentivo à construção de uma imagem musical bidimensional (harmônica e melódica).

UC) estudo sozinho

ur) incentivo próprio.

#### **CAT2. Desafios na integração dos conhecimentos musicais teóricos e práticos na audição**

UC) experiência pessoal

ur) esforço: fator preponderante;

ur) aptidão natural.

#### **CAT3. A audição na vida profissional**

UC) como audia

ur) não toca e não ouve gravação.

UC) objetivo da audição

ur) construir a interpretação.

UC) uso de instrumento como suporte

ur) usa com naturalidade.

#### **CAT4. Pré-requisitos para a construção da audição**

UC) desenvolvimento das habilidades práticas musicais

ur) aprender um instrumento harmônico.

#### **CAT5. Considerações acerca do desenvolvimento da audição**

*Não apresentou unidades nessa categoria.*

O quarto entrevistado é natural da Alemanha, onde estudou e exerce sua profissão. Devido a grande herança musical de seu país, os pedagogos musicais alemães entendem que a leitura cantada deva ser aplicada melódica e harmonicamente. A audição deve abranger tanto a melodia quanto a harmonia, isto é, uma imagem sonora horizontal e vertical, pois, uma das características

marcantes da música de seu país é a harmonia. Em seus anos de estudo, seus professores davam importância a esses dois parâmetros musicais, diferentemente dos pedagogos franceses, que enfatizavam o solfejo melódico.

Mesmo com uma compreensão ampla do processo da audição, S4 reconhece que seus professores não foram os responsáveis pelo desenvolvimento dessa competência nele. Ele teve que estudar por conta própria para adquiri-la. Ao olhar a aparente dificuldade da academia em integrar o ensino teórico com a *performance* musical para o avanço da capacidade de audiar, S4 entende que a atitude do aluno deva ser ativa, de busca constante e de esforço, ainda que possua aptidão natural para isso.

Assim como o entrevistado anterior, S4 não toca e nem ouve a obra com que irá trabalhar. Ele realiza uma leitura mental em que procura construir sua interpretação particular. O piano o auxilia no momento em que surge a dúvida, principalmente na harmonia.

Sob o ponto de vista educacional, S4 propõe que o estudante de música estude um instrumento harmônico (piano, órgão, violão, etc) para que possa criar tanto a imagem musical melódica, como também a harmônica.

### 3.5. S5

#### **CAT1. Aspectos sobre o desenvolvimento da audição na formação musical**

UC) atuação pedagógica dos professores de música

ur) falta de incentivo.

UC) a prática da leitura cantada

ur) aparente facilidade;

ur) relevante para a ampliação dos níveis de percepção musical.

#### **CAT2. Desafios na integração dos conhecimentos musicais teóricos e práticos na audição**

UC) relação com a linguagem verbal

ur) imagem mental sonora.

UC) experiência pessoal

ur) aptidão natural.

#### **CAT3. A audição na vida profissional**

UC) benefício da audição

ur) independência de instrumentos como suporte.

UC) uso de instrumento como suporte

ur) usa com naturalidade.

#### **CAT4. Pré-requisitos para a construção da audição**

UC) desenvolvimento das habilidades práticas musicais

ur) boa leitura cantada.

#### **CAT5. Considerações acerca do desenvolvimento da audição**

UC) fatores positivos que ampliam a aptidão musical

ur) aumento do conhecimento e habilidades.

UC) fator negativo decorrente a sua ausência na formação musical

ur) limitação.

Como grande parte dos entrevistados, S5 pontua a ausência de atenção pedagógica ao desenvolvimento da audição na sua formação musical. No entanto, devido à ausência do professor nesse processo, ele buscou por si só

construir esse conhecimento. Embora tenha sido aparentemente fácil essa aquisição, não foi fruto de pouco estudo, pois percebeu que com o passar do tempo, seu nível de acuidade perceptiva foi progredindo.

S5 entende que a integração dos conhecimentos musicais teóricos com os práticos deveria seguir na mesma direção em que ocorre no aprendizado verbal. Assim como, na leitura silenciosa, as letras e sílabas criam uma imagem sonora mental, a leitura musical deveria despertar o som grafado na mente do músico. Ao mesmo tempo, o entrevistado reconhece que essa tarefa é um tanto mais complexa. Diante dessa complexidade, muitos dos músicos que apresentam essa competência, a desenvolvem naturalmente, sem grande esforço.

Com a possibilidade de solfejar e com isso audiar, S5 pode se “libertar” da dependência do instrumento, como suporte à sua prática no campo da percepção musical. Segundo ele, isso é um grande benefício, pois nem sempre dispõe de um instrumento para auxiliá-lo na composição. No entanto, não nega o seu uso em certos momentos.

Na visão de S5, a leitura cantada é indispensável ao músico que deseja ampliar o seu nível de audição. Com a realização dessa ação, isto é, com o desenvolvimento de sua capacidade em audiar, o estudante poderá aumentar seus conhecimentos e habilidades musicais. No sentido inverso, aquele que não audia colherá uma formação musical limitada.

### 3.6. S6

#### **CAT1. Aspectos sobre o desenvolvimento da audição na formação musical**

UC) atuação pedagógica dos professores de música

ur) falta de incentivo.

UC) interação familiar

ur) falta de incentivo.

UC) estudo sozinho

ur) incentivo próprio.

UC) a prática da leitura cantada

ur) aparente facilidade.

#### **CAT2. Desafios na integração dos conhecimentos musicais teóricos e práticos na audição**

UC) experiência pessoal

ur) esforço: fator preponderante.

#### **CAT3. A audição na vida profissional**

UC) uso de instrumento como suporte

ur) usa com naturalidade.

#### **CAT4. Pré-requisitos para a construção da audição**

UC) desenvolvimento das habilidades práticas musicais

ur) canto.

UC) aspectos musicais

ur) desenvolvimento da musicalidade.

#### **CAT5. Considerações acerca do desenvolvimento da audição**

*Não apresentou unidades nessa categoria.*

Além de S6 não ter recebido instrução, nem incentivo de seus professores para o desenvolvimento de sua imagem sonora mental; em casa, os pais o ameaçavam tirar da aula de piano, caso o vissem “tocando de ouvido” ou ainda, inventando suas próprias músicas. A luta de S6 era a de ser obrigado a tocar um repertório que não lhe agradava. Ele gostaria de tocar as músicas que seu pai e

irmão executavam em casa: música popular. Essa situação negativa tornou-se positiva, pois após adquirir certo conhecimento teórico, imaginava a música que gostaria de tocar e a escrevia nos momentos de folga, na escola. Quando chegava a sua casa, ia ao piano para conferir se havia escrito certo. Com muito treino iniciou a construção de sua audição, por si mesmo. Devido a esse exercício, a leitura cantada não era um obstáculo e sim uma prática natural, pois os sons já estavam em sua cabeça.

S6 ressalta que não foi fácil atingir esse nível de audição. O esforço que imprimiu em suas tarefas de escrever música foi diário. Percebe-se que o objetivo principal de S6 não era desenvolver a audição, mas tocar suas próprias músicas ou de outros compositores. Com isso, viu que não poderia realizar o que desejava sem o refinamento de sua percepção musical.

Em sua atividade profissional, S6 usa o piano como uma ferramenta para o arremate de suas composições. Não depende dele para compor, mas o utiliza como “palavra final” para declarar a obra terminada. Segundo S6, é preciso ser um “gênio musical” para experimentar todos os sons apenas na mente.

O canto é uma habilidade que propicia o aumento da capacidade de audição, segundo S6. Seja num improviso vocal ou na leitura cantada, o canto deve estar estreitamente ligado à musicalidade. Na fala de S6, o músico deve “sentir a nota musical”. A leitura pela leitura não é benéfica. Ele compreende o termo *audição* como uma ação técnica e, sobretudo, musical.

#### **4. Segunda síntese interpretativa: *discurso do sujeito coletivo***

Da união das opiniões de cada sujeito pode emergir uma voz que os represente. Não mais a voz proveniente dos dados categorizados e expressos pela escrita do pesquisador, mas do discurso coletivo, que consiste numa tentativa de resgate da realidade numa forma direta e imediata.

A seguir, na segunda síntese interpretativa de caráter qualitativo, será apresentado o *Discurso do sujeito coletivo* (DSC), referente aos depoimentos colhidos “na forma de um discurso-síntese emitido na primeira pessoa do singular

e que [reuniu] discursos de sentido semelhante” (LEFREVE & LEFEVRE, 2005, p. 50). Essa tarefa foi mediada pelo pesquisador a fim de que as ideias se conectassem, dando sentido ao discurso. Assim, foram mencionadas as *expressões-chave* (E-Ch) que podem contribuir para a melhor construção do DSC, não o tornando demasiadamente extenso. Conforme já foi apresentado no capítulo anterior, houve a supressão de algumas E-Ch que, porventura, tenderiam a diminuir a atenção do leitor ao objeto principal dessa análise: leitura cantada e audiação.

O DSC foi elaborado como um texto único, sem as subdivisões categoriais presentes anteriormente. As palavras originais, ditas pelos entrevistados, em alguns casos foram trocadas por sinônimos a fim de favorecer a conexão do pensamento coletivo. Sendo assim, o pesquisador contribuiu com o processo de criação do discurso coletivo, com acréscimos e supressões, objetivando aproximar-se, o máximo possível, do real.

### **Discurso do sujeito coletivo**

---

---

*No tempo em que eu era estudante de música não havia estímulo para a leitura cantada de modo que isso formasse uma imagem sonora no meu cérebro, e depois, concretizasse na performance. Meus professores particulares de instrumento foram excelentes, mas sempre houve lacunas na minha percepção musical. O incentivo era direcionado à leitura aplicada diretamente ao instrumento. Tudo o que fugisse disso, como improviso, “tocar de ouvido” e outras “experiências” eram proibidas. Se meus pais soubessem que eu fazia isso me tiravam das aulas de instrumento; da mesma forma, se o professor soubesse, não me dava mais aulas. Era muito complicado.*

*Foi na faculdade que eu percebi que teria que estudar muito para poder acompanhar minha turma nas aulas de percepção. Isso porque, no conservatório em que eu estudei, a leitura cantada não era levada a sério. Não se solfejava. Com muito esforço e com o passar do tempo, percebi que minha percepção musical atingiu níveis mais elevados, sem falar da leitura cantada,*

que melhorou muito. No ensino superior, a leitura cantada não fazia muito sentido na prática. Acho que esse é o grande erro das faculdades de música: tem a aula de percepção, de harmonia, de instrumento, e nada se linka com nada. 'Por que tenho que cantar se o instrumento está na minha frente'? era a pergunta que eu e meus colegas fazíamos. O problema, eu acho, é o porquê das coisas. Consegui descobrir a razão da leitura cantada e da audição quando amadureci.

Para mim, o ensino da audição e da leitura cantada pode ser comparado ao ensino da linguagem verbal. Há muitas semelhanças, como as frases, o ponto, a forma. Indo além, acho impossível para alguém bem alfabetizado olhar um texto e não ouvir dentro de si os fonemas respectivos àquelas letras e palavras. Entendo que essa comparação pode ser feita com relação ao músico. O músico deveria olhar para uma partitura e essa causar-lhe algum som na mente. Mas o problema é que nós vivenciamos a comunicação verbal muito antes de sabermos ler e escrever. Com a música, considerando o ensino tradicional, nós partimos da grafia.

Por isso, acho que desde o início da formação musical, os sons devam ser vivenciados. As pessoas deveriam brincar com os sons. Sentir a sua sensação. Logicamente é importante adquirir conhecimentos teóricos, pois esses são as bases da leitura cantada e da audição. No caso do instrumentista, ele deve dominar seu instrumento, o regente deve aprofundar sua técnica de regência e o compositor deve aprimorar a sua técnica composicional. Todos esses devem desenvolver a leitura cantada no mais alto nível, devem ter uma concepção filosófica dos porquês de ser e fazer música, mas nada disso adianta se a mensagem musical não atingir o público. O que vale solfejar perfeitamente tudo, como uma máquina? Acho que o problema é mais ligado ao espírito do que à técnica.

Entendo que a leitura cantada e a audição deve servir à musicalidade. É por isso que audio, e cada vez mais. Não importa o momento ou o local, seja antes de dormir, no ônibus ou durante a refeição: sempre audio. Essa busca me torna mais íntimo da obra. Ajuda-me a perceber coisas que não enxergaria se fosse direto ao instrumento. Agiliza o estudo e me tranquiliza antes dos concertos.

*Estou convencido de que a leitura cantada deva ser uma prática constante na vida do estudante e do músico profissional. Só assim a audição se tornará um hábito. Quando o músico resolver essa questão, ele poderá construir novos conhecimentos e adquirir novas habilidades. O músico que não possui a capacidade da audição torna-se limitado. Trás um buraco na sua formação. Isso é condição primordial pra ser um músico.*

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“A leitura é uma fonte inesgotável de prazer  
mas por incrível que pareça,  
a quase totalidade, não sente esta sede”.*

*Carlos Drummond de Andrade*

## 1. Descrição da experiência do pesquisador

Esse trabalho foi desenvolvido com o objetivo de verificar a relevância da leitura musical cantada no processo de formação da audição no músico profissional. O motivo principal que me impulsionou a realizar esse estudo, baseou-se na frequente indagação dos alunos das disciplinas de canto coral e percepção musical das escolas, conservatórios e faculdades de música, sobre a validade da leitura cantada em sua vida profissional. Embora essa dúvida não tenha sido levantada por meio de questionários ou entrevistas aos estudantes dessas instituições, pôde ser percebida pelo pesquisador durante seus anos de estudo e docência, e mais tarde, por muitos dos entrevistados, no início de sua vida musical.

Diante da questão levantada acima, que de certa forma incomoda parte dos alunos dos cursos de música, resolvi abordar dois pontos que poderiam colaborar para a compreensão da leitura musical cantada: estudo teórico e a pesquisa de campo.

O estudo teórico envolveu, primeiramente, uma breve revisão histórica, a partir da contribuição de Guido d'Arezzo (séc. XI) e Franco de Colônia (séc. XIII) na estruturação da escrita melódica e rítmica, até os educadores musicais ativos da primeira geração, como Émile-Jacques Dalcroze (1865-1950), Zoltán Kodály (1882-1967), Edgar Willems (1890-1978), entre outros. Foi abordado de maneira panorâmica o período áureo da leitura cantada no solo brasileiro, na primeira metade do século XX, destacando os professores e músicos Carlos Gomes A. Cardim, João Gomes Júnior, Fabiano Lozano e Heitor Villa-Lobos. Em segundo

momento, o estudo teórico voltou-se para alguns aspectos da psicologia do aprendizado musical, fundamentando-se nas pesquisas desenvolvidas por Gordon (2000), criador o termo *audiação*, que pode ser considerado resumidamente, como um dos seus possíveis significados, a capacidade do músico de ouvir e compreender a obra grafada na partitura de maneira mental, sem o auxílio do instrumento.

No momento que em a pesquisa encontrou, em Gordon, o termo *audiação*, pude visualizar duas possibilidades de localização da leitura musical cantada no cenário da aprendizagem musical: como uma ferramenta impulsionadora do desenvolvimento da audiação e, também, reveladora do grau da audiação. O assunto foi complementado com a teoria da *tomada de consciência* proposta por Piaget, segundo os autores Montangero e Maurice-Naville (1998).

Após essa primeira etapa do trabalho, o objetivo inicial de pesquisa alargou-se um pouco mais, inserindo à discussão a relevância da audiação, somada à importância da leitura cantada na vida do músico profissional. Essa compreensão foi essencial e ditou o rumo da segunda parte da pesquisa.

Para a pesquisa de campo foram programadas entrevistas com seis músicos profissionais. Mas, a fim de testar as perguntas e poder ganhar confiança nessa tarefa, realizei três entrevistas piloto com músicos de tão grande qualidade profissional quanto os que viriam a seguir. Após essas três entrevistas, foi necessário adequar algumas questões, modificar a ordem de algumas perguntas, e em certos momentos, redefinir minha postura como entrevistador: tom de voz, intervenções em momentos adequados para manter o foco das ideias e, silêncio, a fim de não induzir as respostas.

Com as questões definidas, foram realizadas as entrevistas. Os temas, leitura cantada e audiação, geraram muitas ideias, pois todos têm o seu ponto de vista e sua experiência, o que torna ainda mais rica a discussão. Mesmo as entrevistas sendo classificadas como semiestruturadas, as respostas percorreram terrenos laterais ao assunto principal, motivadas pelo teor das perguntas, como: aspectos da formação acadêmica, a demanda do mercado musical profissional, hábitos dos músicos, entre outros.

A opção metodológica adotada para o tratamento dos dados coletados foi a sugerida por Bardin (2008), em seu livro *Análise de conteúdo*. A categorização não foi uma tarefa fácil devido à multiplicidade de opiniões, mas resultou numa síntese interpretativa de caráter quantitativo, seguido, sob enfoque qualitativo, das leituras individuais das categorias e das análises de cada um dos sujeitos respondentes.

Ao final desse processo, tendo em vista uma síntese interpretativa de natureza qualitativa, foi redigido um discurso dos principais temas da pesquisa, baseada no uso livre e original do *Discurso do sujeito coletivo* (DSC) de Lefevre e Lefevre (2005). A redação sintética do DSC foi proposital a fim de valorizar a concisão das ideias principais das falas dos respondentes.

## **2. A leitura musical cantada e a audição: implicações finais**

A tentativa de responder a questão levantada sobre a relevância da leitura cantada na construção da audição dos músicos profissionais levou esse trabalho de pesquisa a abordar temas correlatos que amplificaram a ideia sobre o assunto. De maneira direta, não é possível afirmar que a leitura cantada seja indispensável para a construção da audição. De acordo com a formação musical experimentada pelos entrevistados, outras ferramentas foram somadas à leitura cantada, tais como: a improvisação, “tocar de ouvido”, o canto e a composição (dentro ou fora do instrumento). É certo que a leitura cantada foi comum a todos, mas não significa que imprimiu maior resultado sobre a competência da audição, pois, por outro lado era uma atividade obrigatória e geradora de pouco prazer para alguns.

Diante disso, foi possível averiguar outras implicações importantes sobre o tema *leitura cantada e audição*, que estão relacionadas a dois grupos coligados: professores e alunos. O grupo dos professores representa os docentes particulares e os vinculados a alguma instituição de ensino, mas acima de tudo, representa uma filosofia de educação musical formal, em que os alunos estão inseridos.

Segundo o relato dos entrevistados, verificou-se que diante dessa filosofia educacional vigente sob o molde tecnicista, característico da segunda metade do século XX, em que o fazer estava acima da compreensão, a leitura cantada era apresentada como um fim em si mesma, sem uma conexão direta à audição. Além disso, o ensino era fragmentado, isto é, as disciplinas não dialogavam entre si, o que deixava os alunos confusos sobre a relevância da leitura cantada aplicada à prática instrumental. Pode-se aferir ainda, em alguns casos, que nos anos iniciais da formação musical dos entrevistados, o exercício da leitura cantada tendia mais para uma ação burocrática, a fim de seguir um currículo com o ideal germinado segundo o conservatório parisiense, do que a uma convicção pedagógica. Foi diante disso que os entrevistados descobriram outras ferramentas mais prazerosas com que pudessem vivenciar e utilizar a música de maneira prática. A falta de compreensão do papel da leitura cantada desmotivou-os a esse exercício, embora fosse a única ferramenta aceita por muitas instituições de ensino.

É inegável o avanço atingido pela educação musical no Brasil, principalmente nos pontos que abordam a percepção. Fala-se em Schafer, Swanwick, Wuytack e muitos outros pedagogos musicais, o que é positivo; mas, diante de tanto esforço em mudar o paradigma do pensamento na educação musical, é possível observar os ranços da ação fragmentária do ensino da leitura cantada nos currículos e na docência ainda hoje? Essa é uma pergunta que não necessita de uma resposta imediata, mas de reflexão urgente. É possível lembrar S2 ao afirmar que se a escola não oferecer o *link* entre os conteúdos das disciplinas e a prática instrumental, isso virá com o amadurecimento do aluno.

O amadurecimento ocorre, na maioria das vezes, no início da vida profissional, quando o músico percebe que a leitura cantada é uma ferramenta preciosa para audiar. A audição é uma competência que cedo ou tarde ele necessitará, pois, quanto antes o aluno for incentivado a desenvolver seu pensamento musical, mais cedo poderá agir de forma criativa em relação à obra musical e atenderá com maior tranquilidade sua demanda de atividades, tendo em vista a pressão que o mercado profissional exige.

Segundo os entrevistados, a audição não é apenas um ato esporádico, mas um estilo de vida. Eles audiam a fim de conhecer a obra, estudá-la, de criar uma versão original para ela, e para se tranquilizarem diante da apresentação pública. A audição pode ser realizada desde o início da formação musical, a princípio, num estágio elementar, e avançar em níveis de profundidade imensuráveis. Mas é um processo que precisa ter um início. Rememorando S5, a leitura cantada apresenta um papel indispensável na ampliação desses níveis. No entanto, o não audiar implica numa formação cheia de lacunas, em que haverá limitações na performance musical, seja no instrumentista, no regente ou no compositor.

Diante do que foi considerado, observou-se que:

1) A leitura cantada faz parte de um quadro de ferramentas destinadas para o desenvolvimento da audição no indivíduo;

2) A leitura cantada deve levar à audição. Não deve centrar-se em si mesma;

3) Os professores e instituições de ensino necessitam de se conscientizar sobre a importância da aquisição das competências aurais pelos alunos, mas com uma clara significação dos seus *para quê* e dos seus *por quês*;

4) A audição deve se tornar um hábito, não uma ação isolada. O hábito deve iniciar na instituição de ensino musical, com disciplinas integradas, que apresentem conteúdos instigadores à audição, mediante um sério trabalho de reflexão metodológica;

5) A audição conduz o músico ao conhecimento e à construção de habilidades cada vez maiores. A incapacidade de audiar torna o músico limitado;

A conclusão que se apresenta nesse trabalho não é definitiva e inviolável. É apenas um dos muitos pontos de vista proposto por Pareyson (1989), em que o olhar pode se focar, diante de uma gama imensa de caminhos metodológicos e da inexauribilidade das possibilidades do conteúdo. Outros pesquisadores poderão

abordar pontos mais específicos sobre a leitura cantada e a audição, contribuindo para a ampliação do debate e melhor compreensão do tema.

Talvez, sob o ponto de vista da realidade, Drummond tenha razão em afirmar que poucos revelam sede pela leitura, nesse caso, a cantada. Espero que ao final desse trabalho, docentes, alunos de música e músicos profissionais:

*Possam desenvolver um olhar nítido como um girassol  
vendo, a cada momento, aquilo que nunca antes tinham visto...*

*Encontrando o caminho, que, de tão velho,  
agonizara, morrera sozinho  
mas, que vendo, digam:  
'Vi os passos que o fizera'...*

*Contem àqueles que encontrarem  
pedindo-lhes, encarecidamente, que não guardem segredo...*

*E os conduza a fonte inesgotável de prazer.*

*(Adaptação do próprio autor das epígrafes deste trabalho)*

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Ed. 70, [2008].
- BARRETO, Ceição de Barros. Coro Orfeão. In: FILHO, Lourenço (Org.). *Biblioteca de Educação*. Vol. 28. São Paulo: Melhoramentos, 1938.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George (ed). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BENNETT, Peggy D. A forgotten pioneer in music education. In: *Journal of Research in Music Education*. Columbia, USA: University of Missouri, vol. 32, nº 1, p. 49-64, Spring, 1984.
- BENTLEY, Arnold. Fixed or movable do? In: *Journal of Research in music education*. Columbia, USA: University of Missouri, vol. 7, nº 2, p. 163-168, outono de 1959.
- COHEN, Sarah. A hemiólia no Estudo para piano nº 2, Cordes À Vide, de György Ligeti. In: *Cadernos do Colóquio*. [S.L.:s.n.] p. 124-125, 2004/2005.
- CONTIER, Arnaldo D. *Passarinhada do Brasil: canto orfeônico, educação e getulismo*. Bauru: EDUSC, 1998.
- COSTA, José Francisco da. *Aprendizagem pianística na idade adulta: sonho ou realidade?* 2004. 101 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.
- DEMOREST, Steven M. *Building choral excellence: teaching sight-singing the choral rehearsal*. New York: Oxford University Press, 2003.
- FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Editora Unesp, 2005.
- FREIRE, Madalena et al. *Observação, registro, reflexão: instrumentos metodológicos I. 2.* ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.
- GARDNER, Howard. *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.
- GOLDEMBERG, Ricardo. Métodos de leitura cantada: dó fixo versus dó móvel. In: *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*. Nº. 5, p. 7-12, setembro de 2000.
- \_\_\_\_\_. *Música e linguagem verbal: uma análise comparativa entre leitura musical cantada e aspectos selecionados da leitura verbal*. 1995. 139 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.
- GORDON, Edwin E. All about audiation and music aptitudes. In: *Musical Educators Journal*. Virginia, EUA, vol. 86, nº 2, p. 41-44, sep. 1999.

\_\_\_\_\_. *Teoria da aprendizagem musical: competências, conteúdos e padrões*. Tradução de Maria de Fátima Albuquerque. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

GROUT, Donald J; PALISCA, Claude V. *História da música ocidental*. Lisboa: Gradiva, 1997.

GUIMARÃES, Maria Aparecida Baldin. *O canto coletivo da educação infantil e no ensino fundamental*. 2003. 223 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

HENDERSON, W. J. *Early history of singing*. New York: Longmans Green and Company, 1921.

HUGHES, Andrew. Solmization. In: *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*. London: McMillan Publishers Limited, 2001, vol. 23, p. 644-653.

JANDER, Owen. Solfeggio. In: *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*. London: McMillan Publishers Limited, 2001, vol. 23, p. 639.

KUEHNE, Jane Marie. *A survey of sight-singing instructional practices in Florida middle school choral programs*. 2003. 249 f. Dissertation (Doctor of Philosophy) – School of Music, The Florida State University, Florida, 2003.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos da metodologia científica*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. *Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação*. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LEFEVRE, Fernando; LEFEVRE, Ana Maria Cavalcanti. *Depoimento e discursos: uma proposta de análise em pesquisa social*. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

LEINSTER-MACKAY, Donald. John Hullah, John Curwen and Sarah Glover: A Classic Case of 'Whiggery' in the History of Musical Education? In: *British Journal of Educational Studies*. [S.L.:s.n.], vol. 29, nº 2, p. 164-167, junho de 1981.

LIMA, Sonia Regina Albano. Produção de conhecimento científico na pesquisa em artes. In: *Revista Em Pauta*. Porto Alegre, vol. 12, nº 18/19, p. 49-64, 2001.

MACDOWELL, Edward; BALTZELL, W. J. *Critical and historical essays: lectures delivered at Columbia University*. London: Elkin, 1912.

MILLER, Samuel D.; Guido d'Arezzo: medieval musician and educador. In: *Journal of Research in music education*. Columbia, USA: University of Missouri, vol. 32, nº 3, p. 239-245, outono de 1973.

MIRANDA, Dilmar. *Nós: a música popular brasileira*. Fortaleza: Expressão, 2009.

MONTANGERO, Jacques; MAURICE-NAVILLE, Danielle. *Piaget ou a inteligência em evolução*. Tradução de Fernando Becker e Tânia Beatriz Iwaszko Marques. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

MORAES, Maria Cândida. *O paradigma educacional emergente*. Campinas: Papirus, 1997.

OTUTUMI, Cristiane Hatsue Vital. *Percepção musical: situação atual da disciplina nos cursos superiores de música*. 2008. 238 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

PAJARES, Vânia Sanches. *Fabiano Lozano e o início da pedagogia vocal no Brasil*. 1995. 222 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

PAREJO, Enny José Pereira. *Escuta musical: uma estratégia transdisciplinar privilegiada para o Sentipensar*. 2008. 268 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Currículo, Pontifícia universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

PAREYSON, Luigi. *Os problemas da estética*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

PESTALOZZI, Johann Heinrich. In: *The Columbia Encyclopaedia*. 6 ed. New York: Columbia University Press, 2007.

PIAGET, Jean. *O desenvolvimento do pensamento: equilibração das estruturas cognitivas*. Tradução de Álvaro de Figueiredo. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1977.

ROCKSTRO, W. S. The great musical reformers: III – Magister Franco. In: *The Musical Times and Singing Class Circular*. London, vol. 30, nº 556, p. 333-336, jun. 1, 1889.

ROUSSEAU, Jean Jacques. In: *The Columbia Encyclopaedia*. 6 ed.: New York: Columbia University Press, 2007.

SACKS, Oliver. *Alucinações musicais: relatos sobre a música e o cérebro*. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SANTIAGO, Glauber. *Origens e desenvolvimento da educação musical: uma breve visão*. São Carlos: UFSCar Virtual, 2008.

SCLIAR, E. *Ritmo*. Rio de Janeiro, s.d. [Manuscrito]

SILVA, Giulio; BAKER, Theodore. The beginnings of the art of “Bel Canto”: remarks on the critical history of singing. In: *The Musical Quarterly*. New York: Oxford University Press, 1922, vol. 8, nº 1, p. 53-68, jan., 1922.

SLOBODA, John A. *A mente musical: psicologia cognitiva da música*. Tradução de Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. Londrina: EDUEL, 2008.

SOUTHCOTT, Jane. Daniel Batchellor and the American tonic sol-fa movement. In: *Journal of Research in Music Education*. Columbia, USA: University of Missouri, vol. 43, nº 1, p. 60-83, Spring, 1995.

SOUZA, Luiz Biela de. *O professor de canto orfeônico: aulas para o curso normal*. São José do Rio Preto: [s.n.], 1947.

SZÖNYI, Erzsébet. *Musical reading and writing: pupil's book*. Vol 1. Translated by Lili Halápy. Budapest: Editio Musica Budapest, 1973.

\_\_\_\_\_. *Musical reading and writing: pupil's book*. Vol 2. Translated by Lili Halápy. Budapest: Editio Musica Budapest, 1973.

\_\_\_\_\_. *Musical reading and writing: pupil's book*. Vol 3. Translated by Lili Halápy. Budapest: Editio Musica Budapest, 1973.

TINHORÃO, José Ramos. *História social da música brasileira*. São Paulo: Editora 34, 1998.

VILLA-LOBOS, Heitor. *Educação musical: presença de Villa-Lobos*. Vol. 13. Rio de Janeiro: Museu Villa-Lobos, 1991.

WILLEMS, Edgar. *As bases psicológicas da educação musical*. Suíça: Edições Pró Música, 1970.

\_\_\_\_\_. *Solfejo: curso elementar*. Adaptação portuguesa de Raquel Marques Simões. São Paulo: Irmãos Vitale, 1967.

ZAMBONI, Silvio. *A pesquisa em arte: um paralelo entre arte e ciência*. Campinas: Editores Associados, 1998.

ZINAR, Ruth. John Curwen: teaching the tonic sol-fa method 1816-1880: an English minister proposed teaching music through the sound of tones and only later using notation. In: *Music Educators Journal*. Virginia, EUA, vol. 70, nº 2, p. 46-47, oct. 1993.

#### **Sites:**

GOLDEMBERG, Ricardo. *Educação musical: a experiência do canto orfeônico no Brasil. Agendo do samba e choro*. Disponível em: <<http://www.samba-choro.com.br>>. Acesso em: 26 setembro 2003.

INSTITUTO DE PESQUISA DO DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO. DSC/QualiQuantiSoft. Disponível em: <<http://www.ipdsc.com.br>>. Acesso em: 23 dez. 2009.