

## CONHECIMENTO NA PERSPECTIVA INTERCULTURAL: UM ESTUDO NO ENSINO SUPERIOR DE MÚSICA

GALIZIA, Fernando Stanzione\*

LIMA, Emília Freitas de\*\*

### RESUMO

*O texto relata parte de investigação de doutorado já concluída, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Trata-se de uma pesquisa-intervenção que, amparada no paradigma qualitativo, insere-se no movimento de pesquisa da própria prática. Os dados foram construídos por meio de observações semiestruturadas em uma disciplina de Linguagem e Estruturação Musical, obrigatória para o curso de Licenciatura em Música da UFSCar. O referencial teórico do estudo tem como eixo principal as premissas da Didática Crítica Intercultural tal como formuladas por Candau (2012a), complementadas principalmente pelas ideias de McLaren (2000), Pérez Gómez (1994) e Santos (2014), entre outros autores. Neste artigo relatamos a forma como o conhecimento trabalhado na disciplina foi considerado. O ensino tradicional do conteúdo da referida disciplina, pertencente ao âmbito da Teoria Musical, frequentemente é encarado como despido de relações de poder e tratado como um conjunto de verdades absolutas, descolado do contexto social e histórico em que foi construído e sem significação para os alunos. Afastando-nos dessa concepção, a partir do referencial teórico adotado, procuramos demonstrar de que forma o conhecimento trabalhado na disciplina foi considerado, a partir das ideias de universalismo e relativismo; contextualização histórica e social do conhecimento científico; e da necessidade de reconhecimento de saberes sociais e conhecimentos cotidianos.*

**Palavras-chave:** Educação Superior. Ensino de Música. Didática Crítica Intercultural.

\* Possui graduação em Educação Artística com Habilitação em Música pela Universidade de São Paulo (2003), mestrado em Música com ênfase em Educação Musical pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2007) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (2016). Atualmente é Professor Adjunto da UFSCar, vinculado ao Departamento de Metodologia de Ensino. Tem experiência nas áreas de Educação e Artes, com ênfase em educação musical e pedagogia universitária. E-mail: [fernandogalizia@gmail.com](mailto:fernandogalizia@gmail.com)

\*\* Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Presidente Prudente (1970), mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1978), doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (1996) e pós-doutorado na PUC-Rio. Atualmente é Professora Sênior da UFSCar, vinculada ao Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas. Tem experiência de ensino e pesquisa em Educação, com ênfase em Processos de Ensino e Aprendizagem. E-mail: [eflima281001@gmail.com](mailto:eflima281001@gmail.com)

**KNOWLEDGE FROM AN INTERCULTURAL PERSPECTIVE: A STUDY IN MUSIC  
HIGHER EDUCATION**

**GALIZIA, Fernando Stanzione\***

**LIMA, Emília Freitas de\*\***

**ABSTRACT**

*The paper reports part of a doctoral research already finished, conducted in the Education Graduate Program of the Federal University of São Carlos (UFSCar). Based on the qualitative paradigm, this study is an intervention research that falls within the practitioner research movement. Data were built through semi structured observations in the Language and Musical Structure subject, which is mandatory for the Music Education program of the Federal University of São Carlos. The main theoretical principles of this paper are based on studies by Candau (2012a), as well as by other authors such as McLaren (2000), Pérez Gómez (1994), Hall (1997) and Santos (2002; 2014), among others. In this article, we report how knowledge was understood in this subject. The traditional teaching of this knowledge, which is Music Theory, is often seen as devoid of power relations and treated as a set of absolute truths, taken off the social and historical context in which it was built and meaningless for students. Contrary to this understanding and based on the theoretical framework adopted in this paper, we try to demonstrate how the knowledge worked in the subject was considered, based on the ideas of universalism and relativism; historical and social context of scientific knowledge; and the need for the acknowledgement of social and everyday knowledge.*

**Keywords:** *Higher Education. Music Education. Critical and Intercultural Education.*

\* Mr. Galizia has a degree in Artistic Education with emphasis in Music Education from the University of São Paulo (2003), Master's degree in Music with emphasis in Music Education from the Federal University of Rio Grande do Sul (2007) and a doctorate in Education from the Federal University of São Carlos (2016). Adjunct Professor at UFSCar, linked to the Department of Teaching Methodology. Mr. Galizia has experience in the areas of Education and Arts, with emphasis on musical education and university pedagogy. E-mail: [fernandogalizia@gmail.com](mailto:fernandogalizia@gmail.com).

\*\* Mrs. Lima has a degree in Pedagogy from the Faculty of Philosophy, Sciences and Letters of Presidente Prudente (1970), a Master's degree in Education from the Pontifical Catholic University of Rio de Janeiro (1978), a doctorate in Education from the Federal University of São Carlos (1996) and postdoctoral at PUC-Rio. Senior Professor at UFSCar, linked to the Department of Pedagogical Theories and Practices. Mrs. Lima has experience in teaching and research in Education, with emphasis on Teaching and Learning Processes. E-mail: [eflima281001@gmail.com](mailto:eflima281001@gmail.com)

=====

## **EL CONOCIMIENTO EN LA PERSPECTIVA INTERCULTURAL: UN ESTUDIO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE MÚSICA**

**GALIZIA, Fernando Stanzione\***

**LIMA, Emília Freitas de\*\***

### **RESUMEN**

*El texto relata parte de investigación de doctorado concluida, realizada en el Programa de Postgrado en Educación de la Universidad Federal de São Carlos (UFSCar). Se trata de una investigación-intervención que, amparada en el paradigma cualitativo, se inserta en el movimiento de investigación de la propia práctica. Los datos fueron construidos por medio de observaciones semiestructuradas en una disciplina de Lenguaje y Estructura Musical, obligatoria para el curso de Licenciatura en Música de la UFSCar. El referencial teórico del estudio tiene como eje principal las premisas de la Didáctica Crítica Intercultural tal como formuladas por Candau (2012a), complementadas principalmente por las ideas de McLaren (2000), Pérez Gómez (1994) y Santos (2014), entre otros autores. En este artículo relatamos la forma en que el conocimiento trabajado en la disciplina fue considerado. La enseñanza tradicional del contenido de la referida disciplina, perteneciente al ámbito de la Teoría Musical, a menudo es encarada como desnudo de relaciones de poder y tratado como un conjunto de verdades absolutas, desolado del contexto social e histórico en que fue construido y sin significación para los alumnos. Al alejarnos de esa concepción, a partir del referencial teórico adoptado, procuramos demostrar de qué forma el conocimiento trabajado en la disciplina fue considerado, a partir de las ideas de universalismo y relativismo; contextualización histórica y social del conocimiento científico; y de la necesidad de reconocimiento de saberes sociales y conocimientos cotidianos.*

**Palabras clave:** Educación Superior. Enseñanza de Música. Didáctica Crítica Intercultural.

\* Licenciado en Educación Artística con Habilitación en Música por la Universidad de São Paulo (2003), Máster en Música con énfasis en Educación Musical por la Universidad Federal de Rio Grande do Sul (2007) y doctor en Educación por la Universidad Federal de São Carlos (2016). Actualmente es Profesor Adjunto de la UFSCar, vinculado al Departamento de Metodología de la Enseñanza. Tiene experiencia en las áreas de Educación y Artes, con énfasis en educación musical y pedagogía universitaria.. E-mail: [fernandogalizia@gmail.com](mailto:fernandogalizia@gmail.com)

\*\* Licenciada en pedagogía por la Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras de Presidente Prudente (1970), Máster en Educación por la Pontificia Universidad Católica de Río de Janeiro (1978), doctora en Educación por la Universidad Federal de São Carlos (1996) y postdoctora por la PUC-Rio. Actualmente es Profesora Sênior de la UFSCar, vinculada al Departamento de Teorías y Prácticas Pedagógicas. Tiene experiencia de enseñanza e investigación en Educación, con énfasis en Procesos de Enseñanza y Aprendizaje. E-mail: [eflima281001@gmail.com](mailto:eflima281001@gmail.com)

## 1 INTRODUÇÃO

Este artigo visa relatar investigação de doutorado já concluída, realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Intitulada *No “chão” da universidade: o Ensino Superior de Música na perspectiva intercultural*, teve como objetivo geral investigar possibilidades e limites da adoção de práticas socioeducativas que superem o paradigma tradicional de ensino ainda prevalecente no ensino superior de Música, em direção a uma perspectiva intercultural. Como objetivos específicos, a pesquisa pretendeu: analisar quais mudanças são necessárias nas práticas socioeducativas para o favorecimento da superação do paradigma tradicional no ensino superior de música; averiguar se essas práticas socioeducativas favorecem o fortalecimento das identidades dos alunos, bem como seu empoderamento, sua emancipação e autonomia; analisar como o conhecimento musical deve ser considerado e trabalhado nessas práticas socioeducativas.

Caracterizando-se como uma pesquisa da própria prática, os dados foram construídos por meio de observações participantes na disciplina Linguagem e Estruturação Musical 2 (LEM 2), obrigatória para os alunos do curso de Licenciatura em Música da UFSCar, ofertada sob a responsabilidade do primeiro autor deste artigo. Realizada durante o segundo semestre de 2013, teve como fundamentação teórica as premissas da Didática Crítica Intercultural, tal como formuladas por Candau (2012a).

O recorte trazido neste artigo versa sobre a forma como o conhecimento trabalhado na disciplina foi considerado. O ensino tradicional do conteúdo da referida disciplina, pertencente ao âmbito da Teoria Musical, frequentemente é encarado como despido de relações de poder e tratado como um conjunto de verdades absolutas, descolado do contexto social e histórico em que foi construído e sem significação para os alunos. Para demonstrar como nos afastamos dessa concepção, primeiramente descreveremos a disciplina de LEM 2 para, em seguida, explicar as premissas do referencial teórico adotado. Após isso, descreveremos a experiência e, nas conclusões, salientaremos pontos sobre as práticas socioeducativas em Música no âmbito do ensino superior que, em nossa visão, precisam ser refletidos e modificados.

=====

## 2 A DISCIPLINA DE LINGUAGEM E ESTRUTURAÇÃO MUSICAL 2

A disciplina de LEM 2 é ofertada com dois créditos teóricos que correspondem ao número de horas-aula semanais (cada hora-aula dura 50 minutos). Durante o semestre são computadas 15 semanas de aulas. Assim, uma disciplina de dois créditos corresponderá a duas horas-aula semanais e a 30 horas-aula totais.

De acordo com o projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Música da UFSCar, seu objetivo geral é preparar o educando quanto aos fundamentos de sua formação técnico-conceitual em Música, fornecendo-lhe os subsídios teóricos e práticos necessários à prática musical e aos processos de Educação musical. A ementa da disciplina prevê o estudo de: funções harmônicas, acordes básicos, cadências, campo harmônico diatônico nos modos maior e menor, meios de preparação, relativos, ampliação do conceito de campo harmônico, pedal harmônico, diminutos auxiliares, a questão harmônica do blues, re-harmonizações, modulação e formas musicais.

Analisando-se a ementa, concluímos que o foco de LEM 2 é a Harmonia, entendida como o campo que trata do ensino de acordes – complexos sonoros compostos de sons simultâneos – e de suas possibilidades de encadeamento (SCHOENBERG, 2001). O ensino tradicional desse conteúdo é composto por leis e regras bastante rígidas, além de inúmeros exercícios que são, paradoxalmente, “não musicais” (SWANWICK, 2003). Schoenberg (2001, p. 67) afirma ainda que, na maior parte das vezes no ensino de Harmonia, os princípios, as leis ou as regras são explicados “como se fossem produtos de geração espontânea”. Assim, ocorrem

Tantos casos em que o professor tem que dizer: “Isto é assim e basta!”, sem ter como explicar o porquê, obrigando o aluno a aceitar o que lhe é imposto, podendo este somente perguntar “conforme o nome” da coisa, mas nunca “conforme a natureza [Art]” dessa coisa (SCHOENBERG, 2001, p. 68).

Esses excertos estão em consonância com o entendimento sobre a natureza social, histórica e não neutra do conhecimento, tal como proposto pela Didática Crítica Intercultural. Nota-se que Schoenberg (2001) tira ainda do professor o status de único detentor do

conhecimento, passando a pensar os conhecimentos que serão trabalhados a partir de necessidades e desejos dos alunos.

A leitura da obra de Schoenberg (2001) foi importante para entendermos que não haveria uma Harmonia única a ser ensinada e que o próprio conceito de Harmonia é social e historicamente construído. A partir disso, notamos que havia uma Harmonia própria da música erudita europeia, com a qual Schoenberg (2001) trabalhava. Porém, para o primeiro autor deste texto e que foi responsável pela disciplina, era mais familiar a Harmonia com a qual alguns gêneros de música popular urbana trabalham – como o Choro, o Jazz e a Bossa Nova. Além disso, a partir de nossa atuação anterior no curso de Licenciatura em Música da UFSCar, sabíamos que a maioria dos alunos também se identificava com algum tipo de música popular, embora houvesse alguns que transitavam no universo da música erudita.

Começamos, então, a elaborar o planejamento de LEM 2 a partir das seguintes questões: qual é a função dessa disciplina na formação de um Educador Musical? Para que ela serve, o que ela deve preparar, qual o ponto de chegada dela etc.? A partir das respostas a essas questões, questionamos: que conhecimentos precisam ser trabalhados na LEM 2? Decidimos que duas ideias centrais guiarão o planejamento da disciplina. Em primeiro lugar, ela deveria servir para o futuro Educador Musical compreender o contexto harmônico das músicas com as quais lida – seja tocando, compondo, apreciando ou ensinando. Além disso, essa disciplina deveria possibilitar que esse educador fosse capaz de criar e harmonizar melodias – criar sucessões de acordes a partir de uma melodia e que fossem coerentes com ela, dentro do sistema tonal. Essa habilidade – a de criar e harmonizar melodias dentro do sistema tonal – é necessária em diversos contextos educacionais nos quais o futuro Educador Musical pode se inserir.

### **3 O CONHECIMENTO PARA A DIDÁTICA CRÍTICA INTERCULTURAL**

A perspectiva intercultural se diferencia de outras abordagens que buscam valorizar as diferenças porque, além de reconhecê-las, propõe também “[...] promover uma relação democrática entre os grupos envolvidos e não unicamente uma coexistência pacífica num mesmo território. Esta seria a condição fundamental para qualquer processo ser qualificado de

=====

intercultural" (CANDAU, 2012b, p. 46). O reconhecimento do “outro” e o diálogo com ele, numa perspectiva de “negociação cultural”, é o cerne da didática intercultural, “[...] capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas" (*id.*, p. 51). Candau defende ainda uma didática que, além de ser intercultural, tenha o atributo de ser “crítica”, ou seja, colabore com processos de transformação estrutural da sociedade, questionando e afetando a sua lógica básica e com o objetivo de empoderar os grupos socioculturais que foram historicamente inferiorizados (CANDAU, 2010, 2012c).

Para tal, a autora afirma que as ações em sala de aula devem se ancorar na premissa central de que os conhecimentos e saberes trabalhados nas instituições de ensino não são neutros e absolutos – ou seja, “dados inquestionáveis” – mas sim ligados a universos culturais e sociais plurais e permeados por relações de poder. Assim, “[...] não há verdades absolutas e nem certezas definitivas que superem a passagem do tempo e espaço, apenas certezas relativas, situacionais, construídas aqui e agora a partir de argumentos e contraste empírico e simbólico” (PÉREZ GÓMEZ, 1994, p. 83) (tradução nossa). Dessa forma, Candau (2012c, p. 130) advoga a necessidade de se entender os conhecimentos e saberes como construções localizadas social e historicamente:

Parto da afirmação da ancoragem histórico-social dos diferentes saberes e conhecimentos e de seu caráter dinâmico, o que supõe analisar suas raízes históricas e o desenvolvimento que foram sofrendo, sempre em íntima relação com os contextos nos quais este processo se vai dando e os mecanismos de poder nele presentes [...] o importante é reconhecer a existência de diversos saberes e conhecimentos no cotidiano escolar e procurar estimular o diálogo entre eles, assumindo os conflitos que emergem desta interação.

Nesse sentido, de acordo com as premissas da Didática Crítica Intercultural, três pontos principais devem balizar o trabalho com o conhecimento em uma sala de aula que tenha a interculturalidade como eixo norteador. São eles: discutir universalismo e relativismo; contextualizar historicamente e socialmente o conhecimento científico; e reconhecer saberes sociais e conhecimentos cotidianos. Assim, ao se privilegiar a Harmonia da Música Erudita Europeia e trabalhá-la como se fosse fruto de “geração espontânea” (SCHOENBERG, 2001), entendemos que o ensino superior de Música, da forma como vem sendo realizado, não privilegia

esse entendimento. Nossa intenção com a disciplina de LEM 2 foi trabalhar o conhecimento a partir da perspectiva intercultural, como se verá a seguir.

#### 4 O CONHECIMENTO NA DISCIPLINA DE LEM 2

Da mesma forma com que Candau (2012a) se posiciona contra uma suposta “universalidade” do conteúdo ensinado, McLaren (2000) chama a atenção para os interesses materiais de determinados grupos – em especial os brancos europeus – na construção de “efeitos de verdade” por meio dos conhecimentos trabalhados nas instituições de ensino. A ideia de desvelar esses efeitos de verdade permeou muitas de nossas falas e ações em sala de aula. Ainda na aula 1, por exemplo, ao discutir com a turma o conceito de consciência crítica, ressaltamos diversas vezes que as afirmações que fizemos refletiam apenas nossas considerações sobre o assunto, e pedimos para os alunos refletirem durante a semana e criarem a consideração deles sobre os assuntos discutidos.

Já na aula 2, outra discussão, dessa vez sobre a definição de “música”, também demonstra que procuramos desvelar os efeitos de verdade nos conhecimentos trabalhados na disciplina e, ainda, visibilizar conflitos em sala de aula, dois pontos importantes para a interculturalidade tal como assumida na pesquisa e no trabalho com a LEM 2.

Após algum tempo de debate, mostramos a seguinte definição: “Música é um veículo usado para expressar os sentimentos”. Esperamos alguns momentos para todos lerem e, após isso, perguntamos o que eles haviam achado. A aluna Elina<sup>i</sup> pareceu ter gostado, pois disse: “que brisa essa daí”<sup>ii</sup>. Outro aluno também disse: “que da hora, hein, cara”. Leonel apontou para a definição balançando a cabeça positivamente, e comentou algo reservadamente com Octavio, que estava ao seu lado. Este pareceu concordar com ele, pois também balançou a cabeça positivamente enquanto olhava para a definição projetada.

Solano, então, disse: “ainda não falou o que é música”. Dalila concordou com ele. Damião, que estava no grupo responsável por iniciar o debate dessa definição, disse que contestou durante a discussão em grupo que tipo de “veículo” é esse. Nicolas disse que leu um texto de um autor cujo nome não se lembrava – lembrava-se apenas de que era considerado o “pai da musicologia” – e esse autor diz que não, que a música não precisa expressar nada. Ela não precisaria expressar um sentimento, por exemplo. Teodoro concordou com ele.

=====



Eurico, diante disso, disse: “é como quando eu toco uma escala no clarinete e uma pessoa ouve e diz: que música linda! Eu me emocionei, lembrei da minha infância, lembrei dos discos do meu avô. E já aconteceu isso aí comigo”. Marinho, então, disse: “você pode fazer um *software* de computador que faz música, salvar essa música sem mesmo ter ouvido e ninguém deu nenhum sentimento para ela. Ninguém ouviu e ninguém sentiu nada com ela, mas a música está ali”. Nicolas concordou, dizendo: “não, não precisa”. Nesse momento, interferimos dizendo: “como a música aleatória<sup>iii</sup>”? Todos os alunos ficaram em silêncio, pensando. Continuamos perguntando: “a música aleatória expressa sentimentos”?

Diante de nossa pergunta, Alexis respondeu: “professor, sim e não. Talvez eu ouça e não sinta nada, e pode ser que outra pessoa escute e isso traga lembranças para ela ou algum sentimento. Vai de cada um”. Nestor disse: “isso que o Alexis falou é interessante, porque tem a música que a gente cria e a música que a gente ouve. Como chama isso? É *poiesis* e *estesis*, né? Quem cria a música pode estar sentindo uma coisa ou não estar sentindo nada, mas quem está ouvindo pode estar recebendo outro tipo de informação”. Remi disse: “eu ia falar mais ou menos isso. É uma questão de intenção, de quem está tocando e de quem está ouvindo”. Após essa fala de Remi, dissemos à turma: “essa é a palavra-chave da definição de música, moçada”. Carmina pergunta: “o que ele falou que eu não ouvi”? Remi repete: “a intenção. Depende de quem toca e de quem vai ouvir”.

Diante disso, escrevemos a palavra “intenção” na lousa e dissemos, olhando para Leonel: “Quando você sabe que a música começa e acaba? Quando eu tenho a intenção que ela comece ou que ela acabe. Quando eu pego uma cadeira e a transformo em música? Quando eu tenho a intenção de pegar a cadeira e transformá-la em música. Então, ter a intenção de fazer música, tem que fazer parte da definição de música, porque ela é muito abrangente hoje em dia. Na época antiga, música era um troço bem delimitado, era os caras que cantavam etc. Hoje em dia não. A galera da música contemporânea quebrou tudo. Então hoje em dia você tem que ter uma intenção de fazer música pelo menos. Isso parece estar perpassando todas as falas de vocês”.

Esse relato demonstra que, ao discutir a definição de música, os alunos não consideraram a apresentada por nós como uma verdade, pois tiveram liberdade para criticá-la e contestá-la. Ressaltamos ainda o debate e a troca de ideias, com os alunos se ouvindo e respeitando as colocações uns dos outros.

Ainda tentando não configurar o conhecimento trabalhado como “a verdade”, na aula 11 comentávamos que acordes diminutos não possuíam meios de preparação, com exceção do II grau do modo menor, e os alunos não conseguiam entender a lógica disso. Em determinado momento, então, dissemos: “pessoal, acordes diminutos e meio diminutos não se preparam. A

exceção é o II grau do modo menor e, para fazer isso, você finge que ele é bemol, e tudo que prepara o bII prepara o II natural, porque eu estou mandando. Eu não, o Sérgio [FREITAS, 1995]”. Elina disse “*tá bom*”. Marinho complementou: “porque Deus quis e pronto!” Percebendo que os alunos estavam aceitando a ideia sem entender o raciocínio, dissemos: “porque Deus quis não. Deus não quis, na verdade, tem uma lógica, que é: o DbMaj7 tem uma quinta justa...” Nesse momento os alunos interromperam o professor e disseram “não, melhor o Deus quis...”. Paramos de falar e dissemos “é melhor o Deus quis?” e Elina gritou: “não!” Após isso, explicamos com auxílio da lousa a lógica do assunto, e os alunos pareceram compreender.

Em relação com esse último relato, normalmente nas aulas de Teoria Musical, o conhecimento trabalhado nessas disciplinas é fortemente amparado nas figuras do professor e no texto utilizado. Apesar de termos adotado o texto de Freitas (1995) como base para trabalhar a Harmonia, em alguns momentos tentamos demonstrar que não concordávamos com algumas de suas considerações. Afirmamos também que, inclusive, os alunos podiam não concordar conosco, além de poderem discordar do texto, procurando com isso desvelar efeitos de verdade uma vez mais.

Porém, mesmo sempre reforçando que nossa opinião ou a opinião dos autores analisados na disciplina não refletiam um efeito de verdade, algumas falas podem apontar que os alunos ainda desconsideram suas próprias ideias em detrimento da dos autores e do professor. Na aula 14, por exemplo, o aluno Remi nos chamou em particular e disse que havia abandonado sua forma antiga de escrever cifras e adotado a forma do autor do texto, pois não conseguia mais voltar ao jeito antigo, que também é utilizado por outros autores da área. Essa fala pode indicar que o texto e o professor ainda possuem influência na forma como os alunos compreendem o conhecimento, apesar de nossos esforços no sentido contrário.

Outra ideia que permeou nossas ações na disciplina de LEM 2 foi não cair no extremo do relativismo no que tange aos conteúdos trabalhados (CANDAUI, 2012b; SANTOS, 2014). Dessa forma, buscamos fomentar nos alunos a ideia de ser possível construirmos algo juntos, conforme pode ser visto no relato adiante.

Na aula 5 os alunos apresentaram um dos trabalhos solicitados<sup>iv</sup>. O grupo que apresentou a música tema do seriado de TV “A Família Adams” afirmou que a

=====

melodia dessa composição é irregular e que a cadência melódica é suspensiva. Após a explicação dos alunos, mostramos que, na verdade, a frase é regular quadrada e a cadência é conclusiva. Os alunos, então, perceberam que cometeram dois erros: contaram o compasso de anacruse e contaram as casas 1 e 2. Explicamos então ambos: que o compasso da anacruse não entra na contagem e que as casas são substituições, entrando na contagem uma ou outra. Em seguida, cantamos a melodia para demonstrar que é regular quadrada, e depois cantamos apenas três compassos para mostrar auditivamente a diferença para uma frase irregular.

Após isso, cantamos novamente a melodia e pedimos para todos estalarem os dedos, como já faziam. Todos fizeram corretamente. Em seguida, cantamos novamente e solicitamos que estralasse os dedos, mas modificamos a cadência, de conclusiva para suspensiva. Todos erraram o estalar de dedos e riram disso, percebendo a diferença. Não se trata, portanto, de desconsiderar um conhecimento, ou de relativizá-lo. O que se relativiza numa prática pedagógica intercultural, em nosso entender, é o caráter único, imutável e neutro do conhecimento, bem como a desconsideração de aspectos sociais, históricos e culturais ligados a esse conhecimento.

É necessário salientar, porém, a complexidade de evitar tanto o relativismo como o universalismo em relação a um conteúdo de cunho mais técnico como é o caso da Harmonia. Na aula 9, por exemplo, solicitamos aos alunos que harmonizassem a melodia da música “Cai, cai, balão” a partir de diversas formas e utilizando os conceitos trabalhados até então.

Após uma dupla apresentar e tocar sua harmonização, projetamos a melodia em um slide e perguntamos à turma: “essa nota de terminação [uma nota ré] é pertencente ao I grau [dó maior]?” Os alunos responderam “sim” e, como essa resposta estava errada, de forma irônica, respondemos: “sim o escambau!” Alguns alunos, então, disseram “não” e todos riram.

Afirmamos então que harmonizar a melodia de um jeito simples comporta um único acorde de tônica em toda a primeira frase, com exceção da terminação, que por ser masculina, numa nota pertencente ao V grau e de longa duração, pede uma mudança na harmonia. Os alunos permaneceram em silêncio olhando para a melodia enquanto demos essa explicação. Porém, após outro grupo apresentar e tocar a mesma melodia com outra harmonização, Amaro percebeu que eles não haviam colocado o V grau na nota em questão, como havíamos mostrado anteriormente. Ele nos perguntou: “eles [a dupla de alunos] não colocaram a dominante ali no ré?” Respondemos que não, que eles haviam colocado um acorde de subdominante, e tocamos o trecho para ouvir. Então, dissemos: “cabe também [a subdominante], porque a nota da melodia cabe no acorde. Só muda a ‘cor’ da coisa. Nesse caso, você tem uma cadência T-S-D-T. Tá certo, entre aspas. Qual é melhor? Colocar uma subdominante ou uma

dominante? Não tem melhor. Você que decide se vai fazer uma cadência T-D-T ou T-S-D-T. Tanto faz. O importante é que a lógica está mantida: você tem na melodia uma nota estranha ao acorde de I grau, tem que mudar de acorde de qualquer forma, ou pro V grau ou, no caso do exercício deles, pro II grau”. Nesse caso, a escolha de qual acorde utilizar não obedece a critérios técnicos, mas existem sim apenas algumas possibilidades de acordes possíveis dentro das regras da tonalidade com as quais estávamos trabalhando, e tentamos fazer com que os alunos compreendessem essa ideia.

Após esse ocorrido, outra dupla tocou a mesma melodia de “Cai, cai, balão” com outra harmonização feita por eles. Mostramos então que eles haviam quebrado a lógica de tônica na primeira frase e mantiveram o acorde de F7M até a sua terminação, na nota ré. Dissemos que se formou um acorde de Fá-Lá-Dó-Mi-Ré e perguntamos a todos que acorde seria esse. Os alunos responderam que era um acorde com sexta e permaneceram pensando. Tentamos fomentar a discussão e dissemos: “quem é que falou desse acorde no texto?” Damião, então, disse: “sexta de Rameau?” Dissemos que sim e Elina disse “nossa...”. Esse tipo de acorde já havia sido visto em aulas anteriores, mas ninguém havia notado que ele havia sido utilizado na harmonização, nem mesmo a dupla de alunos que o fez.

Mais uma vez, essa narrativa demonstra que há diversas possibilidades de escolha de acordes, e que o professor não deve influenciar os alunos em suas escolhas estéticas, mas, em termos técnicos, não se trata de colocar qualquer acorde em qualquer lugar, pelo menos em se tratando de harmonizações no sistema tonal. Trata-se de deixar claro o sistema em que se trabalha, no caso, o tonal, mais especificamente dentro da música ocidental popular urbana, e mais especificamente o Jazz e a Bossa Nova. Assim, se assumirmos esses pressupostos, há liberdade para se comparar os pressupostos culturais que embasam essa teoria com aqueles que dizem respeito à sua própria cultura, mas há também conceitos e técnicas que precisam ser compreendidos.

Relativizar a ancoragem cultural, social e histórica dos conhecimentos não significa, em nossa visão, esvaziar a disciplina de conteúdos técnicos, e compreendemos que os autores utilizados para embasar este estudo também possuem esse entendimento. Trata-se, portanto, de não privilegiar conteúdos técnicos e conceituais de maneira descolada da realidade dos alunos e da historicidade em que foram produzidos. Nesse sentido, procuramos em diversos momentos da disciplina incentivar os alunos a criarem e harmonizarem as músicas de acordo com suas

=====

preferências musicais, ou seja, a usar os conceitos e as técnicas para a construção da sua musicalidade.

Além disso, buscamos sempre contextualizar historicamente e socialmente o conhecimento trabalhado na disciplina de LEM 2. Essa ideia pode parecer, em um primeiro momento, algo difícil, por conta do caráter técnico-musical do conteúdo. Porém, consideramos que essa dificuldade está muito mais atrelada a uma prática habitual, amparada no paradigma tradicional de ensino, do que à natureza do conteúdo. Na aula 3, por exemplo, discutimos com os alunos o metro das frases musicais, ou seja, seu tamanho. Uma frase musical é medida pelo seu número de compassos e, dessa contagem, duas podem ser suas classificações: regular ou irregular<sup>v</sup>.

A frase regular quadrada é aquela que ficou arraigada em nossos ouvidos junto com o tonalismo. A grande maioria das frases musicais de músicas ocidentais que seguem o tonalismo é feita dessa forma.

Diante disso, ao executar a música “Syrinx”, de Debussy, como exemplo de frases irregulares, dissemos aos alunos: “é impressionante como uma melodia criada com número ímpar de compassos soa estranha para um ouvido ocidental. Parece que está errado”. Cantamos a melodia para exemplificar e Amaro, após isso, disse “nossa, que estranho”. Um aluno disse “nossa, meu”. Outro disse “dá uma agonia”. Diante desses comentários, afirmamos: “dá, não dá? Porque o nosso ouvido está treinado para ouvir frases regulares quadradas”. Ao demonstrar outra frase, dessa vez regular quadrada, dissemos: “é lindo, é natural, é perfeito? Não, não é. É ocidental”. Os alunos riram disso e seguiram comentando o assunto entre si.

É interessante notar que, se a dinâmica pedagógica utilizada fosse a habitual, amparada no paradigma tradicional, o professor se ateria a dizer aos alunos a regra de classificação das frases, de acordo com o seu número de compassos. Porém, procurando modificar essa prática, ouvimos músicas com cada uma das frases e discutimos sua relação com o que esperávamos ouvir. Com isso, não só contextualizamos o conhecimento trabalhado, em músicas “reais” (SWANWICK, 2003), como também desvelamos como a cultura musical ocidental, tonal, está arraigada em nossos ouvidos, e cremos que os alunos se deram conta disso. Não se trata,

portanto, de ignorar o caráter técnico do conhecimento, mas de ir além, buscando a contextualização e levando em consideração aspectos outros além da técnica, como expressões culturais, entorno social, entre outros.

Ainda em relação à necessidade de realizar a ancoragem sócio-histórica dos assuntos tratados na disciplina, em determinado momento da aula 7, afirmamos aos alunos que gostaríamos que eles entendessem que harmonia não é algo exato, no sentido de que primeiro criaram a teoria e depois aplicaram a teoria na prática, pois primeiro foram criadas muitas músicas, e depois os estudiosos analisaram o que esses compositores fizeram e disso veio a teoria da harmonia. Essa seria uma das razões para os livros de harmonia serem muito diferentes entre si.

Continuamos dizendo que, por séculos, a sétima, a quarta nota da tétrede, foi uma dissonância, usada no acorde V e que pedia resolução. Com o passar do tempo, outras músicas surgiram, como a erudita contemporânea e o Jazz, e agora a sétima não é mais considerada uma dissonância, é uma consonância, que faz parte do acorde. Prosseguimos dizendo aos alunos:

[...] isso prova de uma vez por todas que harmonia não tem certo ou errado, porque harmonia é historicamente e socialmente construída. Você pensar em tétrede faz muito sentido em música popular, mas em música erudita talvez não faça tanto. E algumas músicas populares também não pensam a sétima dessa forma, como, por exemplo, a música caipira. Eles usam tríades, só colocam o sétimo grau no acorde V. Como a música erudita, que é construída em cima de tríades. Agora o Jazz, a Bossa Nova, são estilos musicais construídos em cima de tétredes.

Outro ponto importante para a Didática Crítica Intercultural sobre a concepção de conhecimento diz respeito à necessidade de não o considerar neutro. Dessa forma, na aula 7, discutimos a relação entre a Música e a manifestação de sentimentos.

Solano disse: “eu acho que tem um sentimento [na música]”. Os alunos começaram a falar ao mesmo tempo sobre isso, se há ou não um sentimento envolvido. Após deixá-los discutindo por um tempo, interferimos perguntando: “a música lida com o sentimento, necessariamente?” Elina e Eurico, que anteriormente haviam dito que a música despertava sentimentos, responderam

=====

que não. Muitos concordaram com eles. Nós, então, dissemos: “então não pode estar na definição [a palavra sentimento]. Ou pelo menos não pode estar assim, a música é usada para isso [expressar sentimentos]. Pode ser usada também”. Nicolas disse: “também, isso aí, como o Octavio falou”. Complementamos dizendo: “isso, vamos colocar a palavra ‘também’ na definição”. Eurico, diante disso, disse “pronto, acabou”. Solano disse: “a música tem uma finalidade. Pode ser expressar sentimentos ou outras coisas. Que é um veículo, eu concordo. Sempre tem a intenção de transmitir alguma coisa. Até a música quando é pela música, a questão da metalinguagem, ela tem uma finalidade. Ela está querendo fazer alguma coisa, ela não está ali porque está”.

A discussão continuou por um longo tempo, com diversos alunos trazendo pontos importantes para a reflexão que estava sendo feita. Após isso, chamamos a atenção dos alunos para o fato de já haver um recorte, uma visão, na definição que estava sendo discutida, pois se a música serve para expressar os sentimentos, toda a música feita para entretenimento não seria música, não seria válida. Isso incluiria também música para dançar e para uma série de outras funções diferentes. Complementamos essa fala dizendo que é importante olhar as definições e ver o que elas estão deixando de fora, numa tentativa de afirmar a pluralidade de verdades possíveis no que tange ao conhecimento trabalhado na disciplina, bem como seu caráter não neutro, com mecanismos de poder presentes. Isso porque, nesse caso, a música para entretenimento seria vista como inferior à música que visa expressar os sentimentos e, nesse sentido, aqueles que fazem a primeira seriam “piores” artistas, inferiores, aos que fazem a segunda.

Outro ponto importante para a Didática Crítica Intercultural é considerar os saberes e conhecimentos cotidianos, ou seja, que os alunos já trazem de sua vivência, além de estimular o diálogo entre eles e assumir os conflitos que emergem dessa interação. Diversos momentos da disciplina ilustram esse ponto.

Na aula 7, por exemplo, fizemos a seguinte pergunta aos alunos: “o que são, quantos são e quais são os acordes básicos?”. Um grupo respondeu que são os acordes que “estão dentro da escala, que surgem naturalmente a partir da escala diatônica”, e citaram todos os que o autor do texto cita: Xmaj7, X7, Xm7, Xm7(b5) e X°. Após alguns minutos de discussão sobre isso, afirmamos que esses seriam os cinco acordes básicos segundo o autor do texto que usávamos (FREITAS, 1995). Nesse momento, Heitor levantou a mão e disse: “eu colocaria que tem três funções apenas: maior, menor e dominante. O meio diminuto seria

um acorde hermafrodita, porque ele tem dois acordes dentro dele, um menor e um maior dominante. E o diminuto é uma dominante”.

Na tentativa de levar em consideração a opinião e visão do aluno sobre o tema, fomos até a lousa e dissemos: “vamos entender isso que o Heitor está falando?”. Carmina respondeu: “vamos tentar”. Desenhemos então uma pauta na lousa e escrevemos as notas de um acorde Bm7(b5) e dissemos, enquanto escrevíamos as notas: “o que ele está falando é que esse acorde não existe porque, na verdade, ele é um acorde de G7(b9) sem fundamental”. Damião disse: “o autor também fala isso no final do texto”. Heitor complementou: “ele também é um acorde menor 6”. Damião completou: “é um acorde com nona” e Heitor concordou, e Rosa disse “é um acorde de dominante”. Após essas falas, complementamos: “então, o acorde diminuto ou meio diminuto seria um acorde de dominante sem a fundamental. Então, nesse sentido, só existiria acorde maior, menor e de dominante. E com a nona, sem problemas”. Os alunos pareceram compreender a ideia trazida por Heitor.

Após isso, perguntamos à turma: “e aí? Qual é a verdade? É o que falei: são apenas diferentes formas de entender a mesma coisa. Que existe esse acorde aqui, ele existe. Quer chamar de diminuto, chama. Quer entender como uma dominante sem fundamental, entenda. Não importa. O que importa é que você compreendeu o conceito, você sabe usar o negócio. Não importa a sua explicação pro negócio. O autor do texto explica de uma forma, que é um tipo de acorde. O Heitor aprendeu como um acorde sem fundamental. Beleza, tá valendo”. Os alunos ficaram em silêncio durante essa fala, e continuamos: “essa é a loucura máster da harmonia, tem 500 casos iguais a esse”. Heitor, então, disse: “tem que entender como usar, isso aí é mais na prática mesmo, que você vê a diferença”.

Na aula 13, outro ocorrido também demonstra nossa preocupação em considerar e dialogar com os conhecimentos dos alunos. Após um tempo transcorrido de aula, explicávamos que, em uma música que analisávamos, determinado acorde de A° era um II° de G7sus4(b9). Heitor, então, deu outra explicação para o acorde A°, indo direto para o G7, e o acorde de Fm6/Ab entre eles seria um acorde interpolado. Amaro concordou com ele. Dissemos então que seria possível sim entender dessa forma, que estaria correto, e que o importante mesmo é que o acorde funcionava como subdominante.

Porém, algumas ocorrências na disciplina demonstraram que, por mais que fosse nossa intenção desenvolver as aulas em uma perspectiva intercultural, vez ou outra nossa formação tradicional guiou nossas ações pedagógicas e desconsideramos a fala ou mesmo os conhecimentos dos alunos.

=====



Na aula 2, por exemplo, logo após uma fala nossa, Eurico disse que ainda queria falar sobre expressar sentimentos, antes de discutirmos a importância da intenção na definição de música. Ele achava que a música não foi feita para expressar sentimentos, mas sim para despertar sentimentos. Damião concordou com ele. Diante disso, dissemos: “boa [colocação], mas e se eu não quiser despertar sentimentos, eu quiser despertar pensamentos? Se eu quiser chamar a atenção para alguma injustiça social, por exemplo, ou fazer uma reflexão sobre alguma coisa. Quero fazer um cenário, uma crítica, uma paródia, quero fazer a galera rir, quero fazer a galera dançar. Não tem sentimento envolvido. Posso?”. Os alunos responderam que sim. Perguntamos ainda: “vai deixar de ser música?”. Os alunos responderam que não. Então complementamos: “então, essa definição está errada”.

Em nosso entender, agora, após a análise dos dados da pesquisa de doutorado realizada, percebemos que não deveríamos ter dito essas coisas e dessa forma. Além de desconsiderar a contribuição do aluno, não deveríamos ter dito que a definição estava errada, mas talvez incompleta, como a anterior, ou refletindo a visão dele. Como afirma Penna (1995), trata-se de também tirar o paradigma tradicional de ensino de dentro de nós.

Outro momento em que, entre outros, não agimos de acordo com as premissas da interculturalidade ocorreu na aula 14.

Em determinado momento, Dorina perguntou se poderia indicar o acorde menor com letra minúscula. Por exemplo, um acorde de Iim seria escrito como ii. Diante de sua pergunta, respondemos que nunca havíamos visto essa grafia, e ela respondeu que o professor de LEM 1 disse que poderia fazer assim. Dissemos então: “ah, coloca Iim”. Ela apagou e escreveu Iim. Nesse caso, consideramos que deveríamos ter permitido que a aluna grafasse como queria pois, além de não estar errado do ponto de vista técnico, seria sua forma de compreensão do conceito, mesmo que advindo de outro professor. Ou seja, uma vez entendida a lógica, deveríamos ter respeitado a escolha dela sobre como grafar o acorde. Trata-se, mais uma vez, de “tirar o conservatório de dentro de nós mesmos”, nas palavras de Penna (1995).

## 5 CONCLUSÕES

Neste texto, procuramos demonstrar que, na disciplina de LEM 2 ministrada, o conhecimento trabalhado pautou-se por uma concepção diferente daquela que comumente existe em disciplinas de Teoria Musical. Procuramos discutir universalismo e relativismo, contextualizar historicamente e socialmente o conhecimento científico e reconhecer saberes sociais e conhecimentos cotidianos, estimulando o diálogo entre eles e assumindo os conflitos que emergem dessa interação, a partir das ideias de Candau (2012a).

Porém, para que esse entendimento permeie as ações pedagógicas em sala de aula universitária de Música, consideramos que essas ações devem questionar e se afastar de dinâmicas habituais de ensino de Música. Buscamos, então, favorecer dinâmicas participativas, mas em alguns momentos a marca do paradigma tradicional de ensino ficou muito visível, quando grande parte das situações didáticas ficou centrada na figura do professor da disciplina, por meio de exposições, explicações e dando respostas, mesmo depois das participações dos alunos. Isso demonstra que apenas o desejo e a intenção de atuar de forma intercultural não são suficientes, embora sejam o primeiro passo nesse sentido. Consideramos que o fato de nossa formação e nossos modelos de ensino terem sido calcados no paradigma tradicional contribuiu para que centralizássemos muitas ações pedagógicas na nossa figura.

Apesar disso, por meio das análises, pudemos averiguar que grande parte das ações realizadas foi capaz de promover relações democráticas, estimular o diálogo, o respeito mútuo e a construção de pontes e conhecimentos comuns entre os alunos. Possibilitaram também que conflitos fossem visibilizados, aproveitando-se seu potencial educativo. Puderam ainda valorizar múltiplas linguagens e mídias, por meio de experiências de produção cultural.

De certo modo, tais práticas permitiram ainda a promoção de diferenciação pedagógica, em termos de expressões culturais. Porém, esses processos poderiam ter sido mais radicalizados, pois frequentemente os conteúdos e expressões culturais foram trabalhados a partir das mesmas atividades para todos, não se levando em consideração diferenciação em termos de aspectos psicológicos e ritmos e estilos de aprendizagem. Em outras palavras, as práticas realizadas foram estruturadas demais, pouco flexíveis, o que vai contra o referencial teórico adotado.

Além disso, as ações pedagógicas numa perspectiva intercultural deveriam se basear em construção coletiva. Isso não foi possível, devido principalmente a fatores operacionais, tais

=====

como: o pouco tempo disponível para a disciplina; o fato de o professor ter que entregar o plano de ensino com antecedência; e o fato de a ementa e os objetivos gerais serem pré-fixados. O que foi possível realizar foi envolver os alunos em algumas tomadas de decisão, por meio de discussões e procedimentos democráticos, mas que não chegaram a configurar uma construção coletiva.

É necessário salientar que algumas mudanças almeçadas em nossas práticas socioeducativas não foram possíveis de ser realizadas devido a restrições institucionais. Assim como Candau e Leite (2007), tivemos que fazer algumas concessões entre algumas premissas da interculturalidade e procedimentos já arraigados na universidade. Dessa forma, a quantidade e qualidade do conhecimento trabalhado – uma grande quantidade de um conteúdo eminentemente técnico – não são condizentes com a carga horária prevista para a disciplina, duas horas-aula semanais e 30 horas-aula totais. Destacamos ainda que, por definição institucional, essa carga horária se refere apenas a atividades realizadas em sala de aula, não incluindo quaisquer atividades extraclasse. Além disso, a estruturação do currículo em semestres e disciplinas e a divisão dos alunos em turmas também é um elemento que desfavorece a adoção de práticas interculturais.

Muitas dessas definições institucionais resultam da atuação dos próprios sujeitos e atores da Licenciatura em Música da UFSCar, na construção do Projeto Pedagógico de Curso (PPC), dentre outras decisões. Isso demonstra que a discussão sobre a superação do paradigma tradicional de ensino na elaboração do currículo e na docência universitária precisa extrapolar o âmbito de sala de aula e atingir outras instâncias, como o conselho de curso, o do departamento, o de graduação etc., incidindo na construção de políticas públicas no âmbito da universidade.

Além desses aspectos de cunho mais operacional (CANDAU; LEITE, 2007) há ainda aspectos mais subjetivos que desfavorecem mudanças nas práticas socioeducativas. Trata-se de valores, crenças, ideologias, normas, condutas, rotinas e hábitos que dizem respeito à “cultura escolar” (BARROSO, 2012) da universidade. Assim, diversos fatores favorecem que as ações pedagógicas se mantenham mais arraigadas no paradigma tradicional de ensino. A partir da disciplina de LEM 2 ministrada, podemos citar os seguintes: a necessidade de as atividades valerem nota para que sejam feitas (caracterizando cobrança e motivação extrínsecas ao sujeito);

a relação de submissão e inferiorização dos alunos em relação ao professor; a indefinição sobre o papel dos saberes técnico-musicais na formação do educador musical; e a indefinição sobre sua identidade profissional.

Finalizando, superar o paradigma tradicional não significa apenas mudar dinâmicas habituais de ensino, ou simplesmente substituí-las por outras. Implica um processo lento, doloroso e complexo de mudar identidades, modelos formativos, valores e visões de mundo, tanto de professores como de alunos e da própria universidade. Para tal, a concepção de conhecimento e a forma como este é trabalhado nas disciplinas universitárias também precisa ser revista. A interculturalidade oferece princípios para isso, tais como: ancorar historicamente e socialmente este conhecimento, sem cair no extremo do relativismo; reconhecer saberes sociais e conhecimentos cotidianos; estimular o diálogo entre eles; e mediar os conflitos que podem surgir a partir dessa interação. Essas são ações que os professores universitários em geral, incluindo aí os da área de Música, precisam ter em conta, caso almejem a superação do paradigma tradicional.

=====

## REFERÊNCIAS

- BARROSO, João. **Cultura, Cultura Escolar, Cultura de Escola**. UNESP/UNIVESP, 2012. Disponível em: <<http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/65262>>. Acesso em: 13 Jan. 2016.
- CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis: Vozes, 2012a. 251p.
- \_\_\_\_\_. Sociedade multicultural e Educação: tensões e desafios. In: CANDAU, Vera Maria. **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis: Vozes, p. 19-54, 2012b.
- \_\_\_\_\_. Escola, didática e interculturalidade: desafios atuais. In: CANDAU, Vera Maria. **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis: Vozes, p. 107-138, 2012c.
- \_\_\_\_\_. **Educação intercultural: construindo um mapa conceitual**. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2010. Não publicado.
- \_\_\_\_\_; LEITE, Miriam Soares. A didática na perspectiva multi/intercultural em ação: construindo uma proposta. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 731-758, set./dez. 2007.
- FREITAS, Sérgio Paulo Ribeiro de. **Teoria da harmonia na música popular: uma definição das relações de combinação entre os acordes na harmonia tonal**. Dissertação (Mestrado em Artes) - Programa de Pós-Graduação em Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 1995. 174 p.
- MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. 3. Ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000. 239 p.
- PENNA, Maura. Ensino de Música: para além das fronteiras do conservatório. In: PEREGRINO, Yara Rosas [et al]. **Da camiseta ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1995.
- PÉREZ GÓMEZ, Angel. La Cultura escolar en la sociedade posmoderna. **Cuadernos de Pedagogia**, Barcelona, n.225, p.80-85, 1994.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **As tensões da modernidade**. Fórum Social Mundial. Biblioteca das Alternativas. Disponível em: <[http://www.susepe.rs.gov.br/upload/1325792284\\_As%20tens%C3%B5es%20da%20Modernidade%20-%20Boaventura%20de%20Sousa%20Santos.pdf](http://www.susepe.rs.gov.br/upload/1325792284_As%20tens%C3%B5es%20da%20Modernidade%20-%20Boaventura%20de%20Sousa%20Santos.pdf)>. Acesso em: 07 ago. 2014.
- SCHOENBERG, Arnold. **Harmonia**. São Paulo: Editora UNESP, 2001. 579 p.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003. 128 p.

Notas

<sup>i</sup> Foram atribuídos, de forma aleatória, pseudônimos para todos os alunos, para garantir seu anonimato.

<sup>ii</sup> Optamos por transcrever as falas do professor e dos alunos da forma mais fiel possível, com o intuito de preservar intenções, subjetividades e estilos. Assim, aparecerão ao longo deste texto, nesses casos, formas coloquiais, gírias, erros de concordância etc.

<sup>iii</sup> Música aleatória é um tipo de música erudita contemporânea, na qual diversos elementos da composição são feitos aleatoriamente, ao acaso, sem o controle do compositor.

<sup>iv</sup> Neste trabalho, os estudantes se dividiram em grupos de quatro pessoas e cada grupo escolheu uma música e a executou em sala para todos. Essa música poderia ser de qualquer estilo musical, vocal ou instrumental, e poderia ser executada por qualquer instrumentação. Como afirmamos em aula, “valia quase tudo”. A única exigência é que a música deveria ter uma melodia, assunto trabalhado até aquele momento. Após a execução, os grupos deveriam fazer uma explicação de pelo menos uma parte da melodia da música escolhida.

<sup>v</sup> A frase regular é assim denominada quando possui número par de compassos, enquanto que a irregular é aquela formada por número ímpar. As frases regulares podem ainda ser de dois tipos: regular quadrada, quando formada por um número de compassos múltiplo de 4 (8, 12 etc.); e regular não-quadrada, formadas por número par de compassos, mas não múltiplos de 4 (6, 10 etc.).

**Artigo recebido em 05/09/2016.  
Aceito para publicação em 02/10/2017.**

=====