

## Música popular e educação musical – VIII reunião da ABEMCO

**Martha Tupinambá de Uihôa – UNIRIO**

mulhoa@unirio.br  
mulhoa1@gmail.com

Ao ser convidada para participar de uma mesa redonda intitulada Música Popular e Educação aceitei imediatamente por dois motivos. O primeiro pelo meu interesse e dedicação em termos de pesquisa por gêneros musicais usualmente caracterizados como “popular” e segundo porque queria aproveitar a oportunidade para provocar o debate sobre esta epidemia desenfreada de usar a música popular no ensino, sem que os professores estejam preparados para isto.

Começo pela provocação, pois creio que a minha própria trajetória como pesquisadora e professora pode ser uma das muitas possibilidades de considerar a possibilidade do envolvimento responsável com música popular na escola. Tenho visto e ouvido inúmeros casos de desqualificação e barateamento do processo de ensino-aprendizagem em música pela noção equivocada de que utilizar a música popular na escola é reproduzir a música da mídia, sem nenhuma postura crítica e muito menos competência para fazê-lo. As escolas muitas vezes vêem o professor de música como o animador de festas e, sem a possibilidade de desenvolver projetos a médio e longo prazo, este professor se vê na situação de promover “shows” até mesmo ridículos, uma vez que as apresentações musicais que acontecem nessas ocasiões são no mínimo artificiais.<sup>1</sup>

Recentemente, num colóquio sobre música e história no longo século XIX, o professor Manuel Veiga, da Universidade Federal da Bahia comentava, que na realidade TODA MÚSICA É ERUDITA e que estas dicotomias “luxo-lixo” como ele se referiu eram categorias ideológicas que só atrapalhavam. Para ele o contrário de popular seria impopular, por sua produção e consumo por grupos restritos ou

---

<sup>1</sup> Mais sério, a maioria das escolas não têm professores especializados de música. Um profissional considerado “habilidoso” ou “afinado” – quando não é algum professor que precisa completar sua carga horária – é convidado para preparar o show do calendário escolar.

amplos. Toda música seria erudita no sentido de que é ELABORADA e utiliza PRINCÍPIOS TEÓRICOS norteadores, mesmo que estes não sejam explícitos.

Um exemplo vívido e excelente desta tese foi a apresentação do Seu Zé do Pife, junto com seu grupo de alunos logo antes desta mesa redonda. Ele se apresentou com tal elegância e, mais ainda exigiu de seus estudantes tal seriedade, que nem precisaria de estar me referindo a ele, não fosse pela necessidade de registrar a minha fala para que possa ser também lida por outras pessoas. Seu Zé do Pife é não só um instrumentista e lutier virtuoso, como um comunicador altamente integrado à cultura contemporânea, além de demonstrar que transmite seu ofício com competência invejável.<sup>2</sup>

A moral da história é que é impossível ensinar o que não se conhece... Óbvio, mas não tanto. Com a ideologia de inclusão social e todo o blá-blá-blá de que o professor tem que partir da cultura do educando, está acontecendo o que chamo de macaquear medíocre da indústria cultural. Trabalhar com cultura popular se transformou num modismo nada produtivo para a educação musical no Brasil, quando jovens (e velhos) professores passam a se curvar diante da tirania populista do popular. Educar musicalmente, como faz parte do discurso, mas nem sempre da prática diária do professor é um processo de mão dupla – é um processo de ENSINO-APRENDIZAGEM. Mas, não dá para ensinar algo que não se conhece bem!

A única saída em minha opinião, é que o máximo que podemos fazer enquanto educadores musicais é nos entregarmos ao nosso trabalho naquilo que dominamos e somos capazes de fazer, enquanto nos abrimos para também aprender com nossos alunos, mas aprender de maneira profunda e sincera, com a humildade de perguntar e tentar conhecer o universo musical e cultural deles e não chegar com fórmulas prontas, paternalistas e, o que é pior, correndo o risco do barateamento da criação artística.

Para isto, o caminho é a pesquisa etnográfica, ou seja, tratar de explorar o que existe em termos de práticas musicais entre as famílias e vizinho dos nossos

---

<sup>2</sup> No Youtube é possível ver performances de Seu Zé do Pife.

alunos, identificar os seus padrões de avaliação estética e trabalhar para que aprendam a escutar de forma crítica o que ouvem no seu cotidiano e também para que ampliem seu repertório de experiências musicais.

Talvez ainda melhor, colocar os alunos como parceiros do planejamento e execução do projeto pedagógico musical. Esta é a opção utilizada em campos do conhecimento tão diferentes como a medicina e o teatro.<sup>3</sup> Ou seja, levar a sério a concepção de gestão participativa que é utilizada pelos órgãos públicos e por alguns partidos políticos no Brasil.<sup>4</sup>

Bem, agora o segundo aspecto a que me referi no início deste texto, ou seja, o que posso contribuir para esta questão a partir de minha própria trajetória de pesquisa. Pode até parecer estranho uma musicóloga estar falando numa reunião da Associação Brasileira de Educação Musical sobre música popular e educação. Treinada como pianista de conservatório nunca aprendi a “tocar de ouvido” nem a “improvisar”, o que poderia ser um empecilho para participar nesta mesa redonda.

No entanto, foi justamente esta distância do universo de tradição oral e aural e, sobretudo o envolvimento com a educação musical, que me motivaram a mudar uma trajetória de aspirante a pianista de concerto para estudante dos usos, funções e significados da música popular. Hoje atuo no Bacharelado em Música Popular Brasileira da UNIRIO, onde sou responsável pela disciplina Análise da Música Popular, além de lecionar alguns módulos da disciplina História da Música para outros cursos do Instituto Villa-Lobos, incluindo a Licenciatura em Música,

---

<sup>3</sup> Referência ao trabalho de Flavio Dantas intitulado Responsabilidade social e pós-graduação no Brasil: idéias para (avali)ação (*R B P G - Revista Brasileira de Pós-Graduação*, v. 1, n. 2, p. 141-159, nov. 2004. p. 160-172). A idéia norteadora da interação pesquisador/pesquisado é a noção de impacto cultural, ou seja, quando o processo científico ou educacional faz a diferença para as ações que as pessoas fazem ou deixam de fazer (LEVIN, Ben. Making Research Matter More. EDUCATION POLICY ANALYSIS ARCHIVES. Vol. 12 No. 56, 2004 [<http://epaa.asu.edu/epaa/v12n56/>]). Sobre a pesquisa sobre a função do teatro na escola e na comunidade ver os trabalhos de Beatriz Biange da UDESC-UFSC.

<sup>4</sup> Como exemplo o projeto desenvolvido pelo Laboratório de Etnomusicologia da Escola de Música da UFRJ no complexo da Maré, entre outras iniciativas.

ligada ao Departamento de Educação Musical, a unidade em que estou lotada e o próprio Bacharelado em Música Popular Brasileira.

Hoje, depois de descobrir através da pesquisa de fontes primárias que o próprio conceito de música popular é mais um problema do que parte da solução, creio que mais que o estudo da música popular estou mais e mais interessada no **estudo popular** da música, ou seja, em popular como substantivo e não como adjetivo (na língua portuguesa, apesar do que chamo de crescente colonização cognitiva, creio que ainda faz diferença o lugar ocupado pelo termo na cadeia sintagmática da linguagem). Porque, quando dei esta guinada na minha vida profissional e creio que por muitos anos, não consegui ultrapassar a barreira da minha própria noção de música. À época acreditava que havia uma música popular a ser estudada pelos mesmos princípios da música letrada na qual me formara – o cânone da música de tradição europeia pós Renascença. Hoje, além de não ver a música popular como opositora à música “impopular”, para usar a formulação de Manuel Veiga, acima, percebo que pelo menos para o músico profissional que lida com a chamada música popular, é imprescindível conhecer as “duas” músicas, caso no mínimo espere fazer alguma diferença.

Bem, voltando ao fio da meada, no início dos anos 1980 – depois de um mestrado profissional em performance em piano e uma passagem pela Assessoria de Assuntos Culturais na Universidade de Viçosa, onde ensinei flauta doce e conduzi oficinas de “criatividade” para crianças – vim para Brasília e me vi envolvida com algo inesperado. Fui ministrar a disciplina Formas de Expressão e Comunicação Artística, na modalidade música na Faculdade de Artes Dulcina de Moraes, da Fundação Brasileira de Teatro, onde me deparei com uma situação no mínimo insólita para mim: ensinar princípios de expressão musical para alunos na sua maioria sem qualquer alfabetização musical. Era como lecionar grego para falantes de japonês... Foi daí que surgiu o interesse pela música popular, talvez pela mesma razão que muitos hoje, cerca de trinta anos depois, lhe dão importância ao se enveredar pelo processo de ensino-aprendizagem em música.

Imbuída dos princípios ainda vigentes hoje das idéias de Paulo Freire, acreditava, como acredito, que uma aproximação com a cultura daqueles a quem nos é encarregada a função de “educar musicalmente” pode facilitar o processo de

ensino aprendizagem em música. No entanto, como a maioria das pessoas que são formadas em música pelos princípios tradicionais de transmissão escrita e tradição européia, minha noção e competência em música popular não passavam de noções distorcidas vindas do senso comum e de um desconhecimento completo sobre as suas características tanto técnicas como estéticas.

Comecei então uma trajetória de descoberta e investigações, que incluiu um PhD em musicologia que se não me tornou doutora no sentido lato em música popular, pelo menos me ensinou por onde começar. A musicologia que aprendi a praticar não é diferente da musicologia tradicional, mas se aplicar seus princípios sei que posso aprender alguma coisa sobre músicas nas quais não tenho qualquer competência. Porque o princípio básico da musicologia é a orientação para o objeto. O musicólogo busca a escuta de sonoridades específicas. E para uma escuta qualificada é necessário o entendimento das normas de funcionamento e uma imersão profunda na prática musical selecionada.

Assim, de uma tese de doutorado terminada em 1990, passei a década seguinte para digerir e compreender melhor aqueles gêneros com os quais me deparei ao realizar minha “coleta de dados” entre 1987 e 1989 (música romântica, MPB, música sertaneja e rock brasileiro).<sup>5</sup> Nesta década e entrando pelo novo milênio tenho refinado a metodologia de pesquisa para incluir a posição de especialistas, entusiastas e fãs daqueles gêneros, as pessoas de fato competentes no sentido mais amplo para uma escuta qualificada daqueles gêneros.<sup>6</sup>

Em 1997-98 fiz um estágio de pós-doutoramento no Institute of Popular Music na University of Liverpool, onde pude entrar em contato e aprender muito, principalmente pela generosidade do musicólogo e fundador da IASPM – International Association for the Study of Popular Music, Philip Tagg.<sup>7</sup> Entre os

---

<sup>5</sup> Alguns textos sobre estes gêneros podem ser encontrados no link: <http://www.unirio.br/mpb/ulhoatextos/>

<sup>6</sup> Gênero é utilizado segundo definição de Franco Fabbri, como um conjunto de comportamentos e regras sociais incluindo estilos musicais.

<sup>7</sup> Os textos de Philip Tagg, bem como de várias pessoas que estudam a música popular podem ser encontrados na sua página <http://tagg.org/ptbib.html>.

autores que têm me ajudado muito o próprio Tagg, Franco Fabbri e também Gino Stefani.

Tagg estabeleceu um referencial teórico que vai muito além do estudo da música popular. Principalmente, porque parte do princípio de que música é um processo de comunicação e que seu estudo parte basicamente de dois princípios: o da (1) inter-objetividade, ou seja, música se explica com música, ou objetos musicais remetem a outros objetos musicais e o da (2) inter-subjetividade, ou seja, o significado musical ou extra musical de qualquer objeto é uma construção coletiva compartilhada por um grupo de sujeitos. Assim, num mundo impregnado de música, se considerarmos o tempo diário que ouvimos música, existe no ocidente uma “língua franca musical”, incluindo repertórios musicais que tanto “eruditos” quanto “populares” que escutamos por toda parte, no rádio, no disco, no cinema, na televisão e agora, também na internet e até mesmo telefones celulares.

Para Tagg, como explico na introdução da entrevista com ele feita por mim, [Debates, 1999], a música não segue a lógica da linguagem verbal (segundo ele um tipo de pensamento “literal”), ela tem uma lógica própria, mas como não pode ser explicada facilmente com palavras exige um tipo de pensamento associativo (o que Tagg chama de pensamento “lateral”). A interpretação do significado de qualquer música requer que compreendamos seu caráter indicial, o que exige muitas vezes um processo interpretativo em pelo menos duas etapas. Ou seja, com poucos elementos icônicos ou simbólicos com coisas ou algo fora da própria música, é necessário estabelecer um processo analítico em duas fases. Primeiro entre elementos do discurso musical em estudo e elementos semelhantes em outros “objetos” musicais (da mesma cultura musical, diga-se de passagem...). Segundo entre os objetos musicais (incluindo o objeto de análise e todo elemento musical semelhante a ele) e seus contextos para-musicais (letra, cenários, “climas”, práticas sociais, etc.). Estes contextos são conectados ao objeto de análise por estilização sonora, icônica ou analogia sinestésica.<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> Como metodologia básica para a aproximação com estes significados Tagg faz testes de audição onde solicita às pessoas que registrem todo tipo de associação que lhes venha pela escuta, sejam elas visuais, cinéticas, táteis, sonoras ou ligadas a outros gêneros musicais, etc. - Ao analisar a canção "Fernando" do grupo sueco ABBA, por

O que tem isto a ver com educação musical poderia alguém perguntar. Para que analisar música desta maneira? Na realidade, a motivação para estudar música desta maneira teve uma motivação político-ideológica por parte de Tagg. Segundo ele, a análise semiótica da música pode ser útil tanto para músicos profissionais, quanto para não-músicos, e aqui vale a pena transcrever um trecho razoavelmente longo:

Com não-músicos, penso que é uma **questão do direito geral à educação sobre mensagens na mídia (grifo meu)**, quer dizer, o direito de saber como música medi a atitudes e como tais atitudes - que tem um caráter sonoro cinético, gestual, tátil e corpóreo - como elas se relacionam com outros aspectos e outros tipos de símbolos coincidentes com música, como em filme, canção, óperas, musicais, ballet e assim por diante. Assim, pode-se dar às pessoas um vocabulário que elas possam relacionar com certos sons que conhecem, não necessariamente de uma maneira estruturalmente correta, mas ao menos de uma maneira fenomenologicamente coerente. Por exemplo, se tem uma classe de estudantes e todos concordam que um certo som que aparece num ponto particular numa dada peça "significa", diga-se flocos de neve, ou pequenas gotas de gelo ou calafrios ou qualquer coisa, então tem-se uma concordância intersubjetiva coerente, e isto é um critério de ciência social válido para um certo tipo de objetividade.

Se existe tal concordância, então ela pode ser relacionada com ocorrências específicas de estrutura musical simplesmente dizendo, por exemplo, que a 1 minuto e 10 segundos do início de uma canção ou a 15 segundos num jingle, ou o que quer que seja, você tem este som tipo "gelo ou neve tiritante", e então uma observação intersubjetiva válida foi feita no campo da semiótica da música. Eu considero que seja realmente

---

exemplo, encontrou associações afetivas a certa nostalgia (inocência perdida, sentimentalidade infantil) e certo cenário (Peru, Andes, poncho), além de outros contextos sonoros complexos, no que chama de sinédoques de gênero, remetendo, no caso de ABBA, a uma sentimentalidade pop adolescente (folk, pastoral, coro). Colocar referência de Fernando.

importante a habilidade de não-músicos em apontar coisas desse tipo, se o quiserem, e de ter algum ripo de controle positivo sobre o efeito da música neles próprios, não para parar tais efeitos mas para refletir se eles concordam com eles ou não.

Do ponto de vista dos músicos eu penso que tal análise semiótica pode ter muitas funções. Antes de tudo pode desmistificar para o músico sua atitude em relação ao ofício de ser um músico: você pode se ver na ocupação normal de comunicar com pessoas normais em vez de se empenhar em algum tipo de atividade "mambo-jumbo" mística, estilo conservatório. Em segundo lugar, ela pode realçar relações estereotipadas entre estrutura musical e movimento, tato, etc. e ainda permitir o compositor ou interprete criativo evitar ou considerar outras maneiras de pensar sobre ou lidar com uma escolha específica do que fazer musicalmente.

Assim, compreender o que geralmente acontece em termos de relação entre estrutura musical e afeto, ou movimento, ou tato, ou experiência corporal etc., ao compreender todas essas relações comuns ou estereotipadas, você está, como um músico, numa posição melhor para fazer algo comum ou incomum, como desejar; saber estas coisas permite-lhe uma liberdade maior em longo prazo, em vez de somente fazendo-o por "sinta, cara!". Se existe uma coisa qualquer estereotípica, "Ei cara, é 95% de improvisação jazzística, cara!" porque "sinta isto" tem muito mais probabilidades de causar estereótipos que a habilidade de além de sentir, pensar sobre. Na verdade saber o que está acontecendo lhe permite fazer algo diferente (Ulhôa entrevista Tagg 1999, p. 88-89).

Ou seja, para Tagg, como sintetizei na ocasião existe um papel a ser cumprido pela semiótica da música em relação à educação musical: para o não-músico ela permite a construção de um processo de escuta crítica, e para o músico profissional o mesmo e mais, dando-lhe a oportunidade de escapar das relações estereotípicas do ofício de ser músico e, expondo as práticas musicais a um processo dialético, permitindo enfim aos músicos expandir seu potencial expressivo.

O modelo de competência musical geral proposto por Stefani, permite, na realidade, e pertinente ao nosso debate hoje, elaborar o que ele considera a meta da educação musical: a promoção de competência musical. Esta competência tem vários níveis de código, organizados em dois eixos, um numa dimensão artística e outro relacionado a um eixo de densidade semântica.<sup>9</sup>

No senso comum é notório o uso restritivo para uma idéia de “competência musical”. Logo antes de entrarmos neste auditório vimos o Sr. Zé do Pife declarar que “não sabia música” (!) para logo em seguida fazer uma demonstração altamente sofisticada da sua arte e, também de sua capacidade de ensinar música a jovens com trajetórias e bagagem culturais provavelmente distantes daquela prática musical.

Ou seja, confunde-se competência musical com apenas um dos níveis do modelo de Stefani, o nível das Técnicas Musicais (técnica instrumental, escalas, formas de composição, etc.). Para Stefani, a densidade semântica do seu modelo de competência musical aumenta à medida em que as pessoas (criadores e “ouvintes”) compreendem o significado de peças musicais específicas, estilos característicos de períodos históricos, autores ou repertórios, a própria técnica musical, práticas sociais ligadas à instituições culturais (linguagem, religião, etc. incluindo práticas musicais tais como concerto, rodas, ópera, crítica, etc.) e finalmente o que chama de códigos gerais (esquemas cognitivos universais ou convenções básicas, tais como perceber sons ásperos ou suaves, música leve ou pesada, etc.).<sup>10</sup> Abaixo uma figura ilustrativa do modelo de Stefani, com a explicação de que a competência musical aumenta à medida que conseguimos incorporar níveis sucessivos de código. Uma competência no nível da obra musical específica (Op) tem uma densidade semântica restrita, ao mesmo tempo

---

<sup>9</sup> A noção de código em Stefani está relacionada à teoria semiótica, ou seja, este código seria a correlação ou organização entre dois campos, o da expressão (no nosso caso a própria sonoridade musical em movimento) e um conteúdo (qualquer realidade ser conectada a esses conteúdos).

<sup>10</sup> O leitor pode encontrar uma tradução do modelo de competência musical feita por mim na *Revista on-line de Etnomusicologia* no link [http://www.musicaecultura.ufba.br/artigo\\_stefani\\_01.htm#1](http://www.musicaecultura.ufba.br/artigo_stefani_01.htm#1).

em que a competência somente em termos geral expressa uma dimensão artística também reduzida.

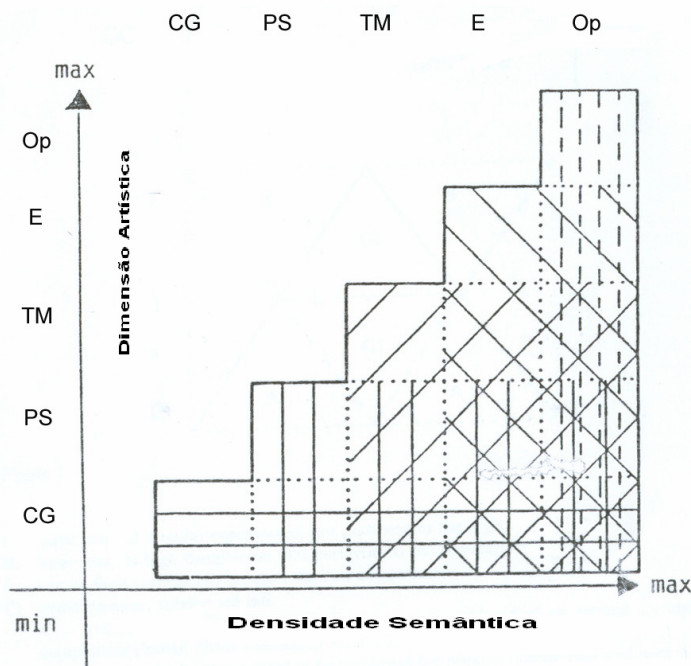


Figura 1 – Modelo de competência musical segundo Stefani

A competência musical, como nos coloca Stefani, não é um privilégio de poucos. O professor de educação musical, tendo o preparo necessário pode tentar desafiar seus alunos para uma escuta mais crítica, mesmo que no nível mais geral. No entanto a formação musical nas licenciaturas talvez seja o calcanhar de Aquiles desta situação. A geração que começou a aventura da “educação artística” e da negação de qualquer tipo de freio ou amarra à “criatividade” era um pessoal com uma formação sólida e altamente especializada, tendo, portanto, a possibilidade de tentar metodologias alternativas para fazer seus alunos experimentar o material sonoro e construir novas formas de expressão musical.

Com a Lei de Diretrizes e Bases de 1972, cada vez foi sendo mais esvaziada de conteúdo “tradicional” a formação dos professores. Na época as artes eram o único espaço onde poderia não haver qualquer tipo de censura. Daí a rejeição dos métodos tradicionais, da escrita musical ou qualquer tipo de estrutura mais formal. No entanto, sabemos que a “criatividade” não é algo gratuito. A não ser

pelos casos de manifestação de talentos especiais ocasionais, não há como queimar etapas no caminho da(s) prática(s) musical(ais). O aprendizado musical é algo lento e em geral presencial.

Estarão nossos cursos de licenciatura dando uma formação sólida e competente (ainda no sentido de Stefani, ou seja, competente tanto no eixo da dimensão artística como da densidade semântica) para os futuros professores? Nos anos 1970 foi a febre das oficinas de “criatividade” (com graus diferentes de sucesso em incentivar processos exploratórios e inventivos em música). Tudo tinha que ser muito livre, para não cercear a criatividade dos alunos... Posteriormente, os cursos chegaram num equilíbrio e a competência técnica voltou a ser exigida.<sup>11</sup> Agora, temos novamente outro impasse: como implantar a música na escola no período de três anos como manda o projeto de lei 2732/08? E que ironia, agora de forma obrigatória...

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

FABBRI, Franco, A theory of musical genres: two applications. In David Horn e Philip Tagg, eds. *Popular Music Perspectives*. Gothenburg e Exeter, IASPM, 1982, pp. 52-81.

Philip Tagg entrevistado por Martha Ulhôa. *Debates – Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da UNIRIO*, 1999, p. 81-97. [Versão em inglês sem a introdução explicativa da metodologia de Tagg na página do musicólogo com o título: ‘Absolute music’, ‘primary signification’ and semiotic music analysis. Link: <http://tagg.org/articles/ulhintvw.html>]

STEFANI, Gino. Una teoria della competenza musicale. In: *Il segno della musica*. Palermo: Sellerio Editore, 1987, p. 15-35. [Versão em inglês publicada no mesmo ano como “A theory of musical competence”, *Semiotica*, 66-1/3 (1987): 7-22.] Tradução de Martha Ulhôa em *Música e Cultura - Revista On-line de*

---

<sup>11</sup> No entanto, existem muitas faculdades e universidades que não exigem qualquer conhecimento técnico musical dos ingressantes nos cursos de licenciatura. Assim, continua a pergunta que não quer se calar: como ensinar o que não se sabe?

*Etnomusicologia*, nº 2, 2007,  
[http://www.musicaecultura.ufba.br/artigo\\_stefani\\_01.htm#1](http://www.musicaecultura.ufba.br/artigo_stefani_01.htm#1)

ULHÔA, Martha. A análise da Música Brasileira Popular. *Cadernos do Colóquio*.  
p. 61 - 68, 1999.