



Revista Eletrônica Multidisciplinar Pindorama
do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA
Nº 01 – Ano I – Agosto/2010 – www.revistapindorama.ifba.edu.br

Educação da percepção musical no IFCE

Prof. Jáderon Aguiar Teixeira

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE
Professor do Curso Técnico em Música
Departamento de Artes (Fortaleza - Ceará - Brasil)
[jadersoneteixeira@bol.com.br](mailto:jadersonteixeira@bol.com.br)

RESUMO. Este artigo esclarece duas práticas educativas em conexão com norteamentos teórico-filosóficos relativas a dois momentos do meu fazer educativo enquanto professor de percepção musical do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará. Primeiro aborda a convergência entre a visão moderna de mundo mecanicista e o ensino de música tradicional que fragmenta o conhecimento em disciplinas de modo dificultar uma percepção integralizante da linguagem musical. Em seguida, amplia a discussão para incluir paradigmas mais recentes de pesquisa e aplicação de abordagens da percepção musical que respeitam o ponto de vista do pensamento complexo interdisciplinar, incluindo uma mostra de experimentos pedagógicos recentes norteados pela busca corporal coletiva de expressão consciente. O corpo como *locus* da possibilidade de expressão sofre uma modificação significativa a depender de cada qual dos pontos de vista apreciados. Altera-se o conceito de percepção musical ligada a apreciação passiva objetiva para melhor se acomodar na perspectiva da interação intersubjetiva com abertura para um diálogo transdisciplinar que reúna discussões anteriormente separadas por disciplinas como história da música, harmonia, contraponto, estética, composição, música popular e performance. O artigo explicita também os resultados das duas orientações teóricas. A primeira conduz as aulas de percepção aos ditados musicais de discriminação sonora. A segunda, à apreciação de relações de significado linguístico-musicais que só adquirem sentido na interação.

Palavras-chave: mecanicismo. complexidade. percepção musical. corpo.

INTRODUÇÃO

As discussões acadêmicas sobre a problemática da educação na contemporaneidade por vezes se mantêm distantes das práticas curriculares, o suficiente para demonstrar absoluta consideração ao interesse de Morin (2000) em

evitar os equívocos e impertinências de uma má contextualização. Observo certa reserva em nome da prudência. Embora confirme a autonomia de cada professor, haja vista tal ética acarreta o encargo individual de adaptar a sua realidade educativa ao que se convencionou filosoficamente evidente, acredito ser importante que nos exponhamos, enquanto docentes, não somente a nós mesmos e às sugestões de Tardif (2002) de que reflitamos sobre nossas práticas educativas. Que sejamos solidários em procurar divulgar nossas tentativas de atualizar nosso fazer pedagógico-musical, “a partir do momento que [...] é testado através das pesquisas realizadas em sala de aula” (GAUTHIER *et al*, 1998, p. 33), de modo a contribuir politicamente para fomentar a apreciação e reflexão a respeito de novas *práxis* referencias em música.

A crítica que admite ressonância na cautela relativa à requisição de “receitas” didáticas pode tolher os professores de mostrarem como têm trabalhado, que critérios levam em consideração e como convertem seus conhecimentos em interação educativa. Um relato de experiência só se reverte numa receita caso não se considere o contexto e a série de readaptações e revisões necessárias. Considero importante conhecer que teorias os professores têm selecionado e aproveitado, mas sobretudo como traduzem-nas em termos de *fazer* educativos. Ainda sob o prejuízo de que, aplicadas a contextos específicos, tais *fazer* tenham de sofrer modificações de acordo com o *locus* de intervenção ou mesmo não possam ser replicados. Portanto, a crítica de evitar as receitas se torna infeliz com essa conotação de redundância ou imprudência no esclarecimento de uma forma possível de realizar uma *práxis*, porque existem professores que reclamam uma *Etnopedagogia Musical*¹.

PARALELO No 1

É um erro muito lamentável imaginar que o exercício do corpo prejudique as operações do espírito, como se essas duas ações não devessem combinar e uma não devesse sempre dirigir a outra!
(ROUSSEAU, 1999, p. 129-30)

A visão mecanicista moderna procede do racionalismo fundamental de Descartes que entende “o pensamento [como] uma realidade em si mesmo” (*apud*

1 Termo de que faço uso para referir-me a apreciação de *fazer* pedagógicos em contextos específicos, delimitados de ensino de música.

FÉLIX, 2008). Desse modo, o pensamento é contraposto à existência corpórea. Eis o *dualismo*: a independência entre alma e corpo, entre o sujeito e o objeto. A separação ontológica proposta por Descartes levou a concepção de que o corpo, como objeto, tivesse uma maneira de funcionar completamente própria, mecânica, como um relógio. Para ser compreendido, assim como para compreender qualquer objeto, bastava se fazer uso do método de conduzir por ordem os pensamentos e repartir cada uma das dificuldades, chegando aos elementos mais simples e desenvolver estudos a começar pelos objetos mais simples (DESCARTES, 2000). Nestes termos, identifica-se a gênese da sectarização a partir da realidade e do conhecimento a serem compreendidos por partes.

A reverberação dessa visão objetivista de mundo foi tão incorporada que, através de arquétipos linguísticos, chegou a persistir na expressão de pensadores ainda no início da pós-modernidade. O próprio estudo da mente acabou sofrendo um transtorno referencial. (TEIXEIRA, 2000) Como se poderia estudar a *consciência* e a *percepção* sem materializá-las? O dualismo decorrente do pensamento de Descartes pode ter inclinado Freud (1997) a estudar o comportamento humano justificando-o por vezes através de processos de “mecanismos” de funcionamento da psiquê. Ao lado do extremismo da concepção intelectualista cartesiana de que a mente, o espírito, a razão é imaterial, os empiristas (como os cientistas modernos) não enxergaram outro procedimento científico para estudar a mente senão corporificando-o e enquadrando-o ao domínio das ciências naturais. Tal embate já inclinava Kant (2002) a uma indagação epistemológica acerca daquela imaterialidade: teria a razão o poder de estudar a si própria? Que significa a razão sem o mundo objetivo, a matéria?

Não obstante essa insegurança gerada meramente acerca da forma de anuência à visão de mundo mecanicista, o primeiro produto oriundo deste enfoque, que observo influenciar a educação musical, é o grau de interesse pelo refinamento técnico-instrumental no século XIX (FONTERRADA, 2005). O próprio Romantismo, que permeia esse século, é caracterizado pelo interesse Moderno de controle, presente no interesse dos compositores europeus de superação técnica. Lizst e Paganini representam essa inclinação ao compor, respectivamente, os Estudos de *execução* transcendental para piano e os 24 Caprices Op.1 para violino. Assim como Vila-Lobos ao compor os Estudos para Violão. No século passado, e ainda hoje, podemos notar ou fomos alunos de conservatórios cujo interesse central de

formação musical era favorecer o surgimento dos *virtuosi*. Embora não se possa associar a complexidade das obras dos compositores citados a um interesse educativo direto senão *artístico*, “no século XIX a educação musical era usada como um método de seleção e de controle com o propósito de manter este estado de coisas - de alienação social e de *isolamento do artista* e de desconhecimento da arte” (KOELLREUTTER, 1977, grifo nosso).

Para elucidar a interferência dessa visão de mundo no modo de ensinar música, descrevo uma determinada experiência informal que tive com dois professores de prática instrumental; uma pianista brasileira e um flautista alemão. Ambos vistos como preparados e interessados pelo ensino, tanto por mim quanto pelo meio sócio-musical cearense. Adotavam a concepção de que era importante *não bater o pé* mesmo na execução de passagens rítmicas vistas de momento como mais difíceis. A justificativa que davam era semelhante: “você deve imaginar, pensar no pulso, senti-lo interiormente; não faça uso do *corpo* como ponto de apoio”. Achei o posicionamento deles legítimo e o adotei. Apenas que, ao refletir depois sobre o dualismo cartesiano, notei a relação que a sugestão desses professores tinha com o modo de pensar mecanicista: que a postura musical camerística devia prezar pelo referencial mentalista e evitar o auxílio do corpo o quanto possível.

Falando sobre o nível Racionalista de conscientização do homem, Koellreutter (*apud* BRITO, 2001) aponta, além das formas seccionadas, justo para esse tempo medido racionalmente. Merleau-Ponty fala dessa postura de compreender a percepção como pronta antes de qualquer ato ou manifestação (ontologicamente) ao considerar: “O pensamento *objetivo* ignora o sujeito da percepção. Isso ocorre porque ele se dá o mundo inteiramente pronto, como meio de todo acontecimento possível, e trata a percepção como um desses acontecimentos” (1999, p. 279). Portanto, interpretei a sugestão daqueles professores de modo a sentir que a experiência perceptiva da pulsação com o corpo devesse ser encarada como inferior à *idéia*, à imagem de pulso.

Do que venho expondo acima, decorreu para meu primeiro *fazer educativo* em estudo duas orientações: do conhecimento devendo ser dividido e erguido por análise das partes, e da percepção musical podendo ser construída através do encaixe das partes mediante síntese subjetiva, pelo próprio estudante, *a posteriori*. Do ponto de vista pedagógico, observei que não é o “sujeito da percepção” quem está em foco, mas seus *mecanismos* de apreensão do objeto.

Foi imerso neste contexto teórico que elaborei os meus primeiros “Fundamentos para a elaboração de uma metodologia de treinamento auditivo-musical”², a partir dos quais confirmei a importância de estabelecer grupos *separados* de exercícios de percepção: exercícios rítmicos, intervalares, de acordes, de inversões, de escalas e de progressões, cada um a seu tempo. Essa forma de abordagem era-me aliás familiar, sempre tive aulas de percepção mediante tal método. Meu “novo” compromisso estava mais ligado ao interesse na compreensão do estágio de apreensão objetual dos elementos musicais em que meus estudantes se encontravam, ao meu ver desconsiderado anteriormente. Apesar desse último empenho, observe a tradução dessa visão de mundo que assimilei - num primeiro momento inconscientemente - e projetei nos planos de unidades didáticas que elaborei, referentes à disciplina de Treinamento Auditivo:

Exercícios *Intervalares*. Nesse grupo de exercícios deve ficar subentendido a exploração do universo de alturas definidas construído pela cultura ocidental. Podemos dizer, de certa forma, que duração e altura são o princípio da articulação melódica. A proposta neste grupo é nos determos somente na apreciação de seqüências intervalares compostas de apenas dois sons. [...] Exercícios *Escalares*. Podemos considerar a escala como uma melodia simples ou um esboço melódico. Schoenberg dizia que uma escala já era uma “melodia fraca”. Teremos neste campo de exercícios a oportunidade de levar em consideração as sutilezas que envolvem a discriminação de uma considerável gama de possibilidades escalares a fim de podermos compreender melhor uma melodia na medida em que ela se enquadre em uma das escalas que estudarmos [...] *Progressões*. O sistema tonal possibilita a polarização de um som em detrimento dos outros. Esse fenômeno se dá a partir de um jogo cíclico-hierárquico forjado para proporcionar a tonificação de um único som. Neste campo de exercícios lançaremos a proposta de nos determos em perceber diversas progressões harmônicas tonais triádicas. A utilização de dois conhecimentos prévios não pode faltar e no que tange à nossa proposta, cuidamos disso: o reconhecimento de deslocamentos melódicos e a classificação de acordes triádicos. Inicialmente, o baixo das progressões coincidirá sempre com a fundamental do acorde. Isso facilitará o *reconhecimento dos acordes* a partir da apuração do deslocamento melódico do baixo. As progressões devem conter dois ou três deslocamentos e o que deve ser consideravelmente abordado, o eixo dominante-tônica, que é a base do tonalismo: I-V-I; I-IV-I; I-IV-V-vi; I-v-I; I-iv-I; I-vi-I; I-ii-V-I; I-ii-V-vi; I-IV-V-I; I-iii-IV-V; I-II-V-I; e suas respectivas menores.

2 in: VASCONCELOS & SALES, 2006.

Em sala de aula, pondo em prática tais planos gerais, expus meus raciocínios aos estudantes e começamos os exercícios de discriminação sonora. Também solfejávamos, porquanto minha preocupação fosse, sobremaneira, com a *recepção perceptiva* estrita. O conceito que os estudantes tinham do trabalho era bom porque sentiam meu interesse na qualidade do aprendizado. No entanto, notava sempre um traço de aridez na minha abordagem racionalista, limitada a apresentar momentos tão estáticos³ da fenomenologia musical⁴, que eu temia uma perda sensível da possibilidade de produção de significado linguístico-musical, risco que nos afastaria do interesse na vivência musical na perspectiva da expressão (SWANWICK, 2003). Contudo, essa aridez não me soava tão mal devido a referência que podia trazer à dignidade do pensamento puro (aprendizado ético racionalista e iluminista). Afinal, embora eu trabalhasse com estudantes jovens, a partir dos 17, 18 anos, todos já eram designados por Piaget (1971) como aptos a lidar com o pensamento abstrato, “operatório formal”.

Tal experiência que tive me remeteu a um problema com o qual pretendo resumir e finalizar este Paralelo No 1, traduzido por Torres (2008) na seguinte asserção:

Quando compreendemos que a realidade é o que o nosso método de observação nos permite perceber, passamos a notar que a nossa visão de mundo formata nossos modelos mentais através dos quais observamos, sistematizamos, interpretamos e aportamos significado às nossas próprias experiências de mundo [e que, num âmbito educativo, é preciso] reconhecer como as nossas soluções afetam as outras pessoas.

PAPALELO No 2

Afinal, de que serviriam todos os saberes parciais senão para formar uma configuração que responda a nossas expectativas, nossos desejos, nossas interrogações cognitivas? (MORIN, 2003, p. 116)

O desenvolvimento da Teoria da Relatividade, no começo do século XX, fertilizou o campo dos Estudos da Complexidade e contribuiu para reformas

3 Atomísticos, na visão de Grossi, 2001.

4 Como um intervalo ou um acorde a: compreender, apreciar (escutar) e solfejar - nesta ordem de apresentação.

substantivas nas Ciências Humanas. Tal teoria não anulava o que Newton descobrira séculos atrás, ampliava a Física de modo a incluir a física newtoniana como uma verdade possível, respeitados certos limites de observação. A descoberta e a apreciação da movimentação subatômica das partículas, gerou uma série de discussões filosóficas que remeteram a posicionamentos análogos a respeito do valor inter-relativo dos componentes orgânicos, em escala micro, e dos componentes sócio-econômico-ambientais em escala macroscópica. No âmbito das Ciências Humanas, a importância do contexto histórico começou a demarcar (relativizar) o alcance das verdades científicas. Fenômeno que levou cientistas a defenderem que uma consideração poli-inter-transdisciplinar, que abrangesse linhas de conhecimento e eixos de interesse político, fosse mais propícia a gerar visões sistêmicas tais que estivessem mais próximas da apreciação e da resolução de questões complexas (CAPRA, 1986).

Examinar isoladamente um componente não faz sentido – é o reducionismo das partes. Devem também ser examinados os relacionamentos deste componente com os demais e com o global constituído por ele. Examinar somente o global também é um reducionismo; do todo [...] A Teoria da Complexidade vem mostrar a interdependência essencial de todos os fenômenos (TORRES, 2008).

Edgar Morin reporta o desenvolvimento da visão de mundo complexa ao ambiente da educação. Já os dois primeiros dos seus *Sete saberes necessários à educação do Futuro* (2000) vieram solapar minhas primeiras influências filosóficas e meu primeiro fazer educativo-musical. Porque tanto meu modo de ensinar estava inclinado a evitar o *erro* na intenção de “facilitar” ou reduzir o gasto de tempo no processo educativo, evitando deslizos dos quais os alunos “podiam” ser poupados, quanto a divisão da apreciação dos elementos musicais impedia “colher o que está tecido em conjunto, o mesmo é dizer, o complexo” (MORIN, 2008).

Por exemplo, eu gostava de antecipar a uma turma iniciante que, ao escutar uma terça menor descendente, alguns poderiam confundir-se e avaliarem ter escutado uma terça maior caso imaginassem, *erroneamente*, que as notas executadas fossem a quinta e a terça de um *acorde* de terça maior. E que a mesma confusão poderia reincidir quanto a uma terça maior descendente em relação a um

acorde menor. Observe que o erro na identificação intervalar procederá de uma forma diferente de interpretar a relação sonora. Uma mostra desta confusão intervalar pode ser obtida na 1ª apresentação do motivo básico do primeiro movimento da 5ª. sinfonia de Beethoven: a terça descendente é maior, só que o acorde é menor. Considerando o *contexto* (MORIN, 2000), vi que tal observação era difícil de fazer entender porque, no ensino de música fundamental, os estudantes não têm experiência suficiente para aproveitar este tipo de reflexão, aliás, ainda assim *pouco relevante* porque demasiada microscópica, atomística (GROSSI, 2001), não leva em consideração o todo, a perspectiva da linguagem (BERNARDES, 2001) ou a obra musical (BARBOSA, 2009). A própria relação entre reflexão e experiência precisava ser revista para formar nova amálgama. Por conseguinte, admiti que a educação musical que desenvolvia, mostrou-se antiquada e carecia de revisões.

Para Koellreutter (1997), e em inteira conformidade com o pensamento complexo, o objetivo da educação musical deve ser justamente “despertar, na mente dos jovens, a consciência da interdependência de sentimento e racionalidade, tecnologia e estética; noutras palavras, de desenvolver a capacidade para um pensamento globalizante, integrado.” A meu ver, a forma mais viável de concretização desse pensamento, no âmbito da percepção musical, seria mediante uma abordagem *linguística* que não prescindisse do *corpo*.

Um estudo determinante para modificar minhas posturas pedagógico-musicais, procede da proposta de Merleau-Ponty (1999) de mostrar que a linguagem não está presente estritamente no texto ou só no locutor, mas sobremaneira na interlocução expressiva. O autor aponta para uma forma diferente de superação de abordagens linguísticas reducionistas ao sugerir o corpo falante intersubjetivo como um canal fundamental de construção da percepção (*apud* FURLAN & BOCCHI, 2003): nem de mera recepção objetiva, como ele indica estar presente no empirismo e eu mostrava inclinação mediante os *ditados* que propunha visando a discriminação sonora passiva, tampouco de estrita indicação subjetiva de significação, por haver uma inclinação intelectualista neste caso.

O pensamento de Merleau-Ponty é convergente aos princípios de educação musical de Swanwick (2003) por vincular a percepção e o aprendizado musical (respectivamente) à expressão. Posturas tais que me levaram a uma educação perceptivo-musical baseada na *atitude consciente de expressão*, na aquisição de linguagem baseada no *fazer* e no *corpo* como recurso didático. Convicto de que “a

riqueza do conhecimento musical está justamente na articulação entre a percepção intuitiva e a escuta consciente, entre a liberdade da criação e a disciplina da técnica, entre a razão e a emoção, entre o corporal e o intelectual” (GRANJA, 2006, p. 124-5).

Fonterrada (2005) mostra professores na primeira metade do século XX já a direcionar o desenvolvimento dessa percepção corporal a um ambiente educativo percussivo e vocal em música. Educadores musicais que a partir de uma prática corporal vivenciada criaram metodologias próprias de ensino musical. Émile Jaques Dalcroze (1865-1950), Edgar Willems (1890-1978), Carl Orff (1895-1982) e Murray Schafer (1933-), ao utilizarem o corpo para sensibilizar o aluno a apreender conceitos teórico-musicais, intuíram a relação estreita existente entre a ação corporal e o desenvolvimento de estruturas cognitivas.

Fui então impulsionado por tais estudos a implantar uma forma diferente de trabalho. Modifiquei minha postura ativo-impositora baseada em ditados de discriminação de elementos sonoros, intervalos, ritmos, acordes, progressões, para considerar uma educação interativa interdisciplinar: *a percepção baseada na busca coletiva da atitude consciente de expressão*. Entendi no trabalho corporal, percussivo e vocal, o modo mais interpessoal, contagiante, eficiente e acessível de desenvolver a percepção musical. Através da minha experiência profissional pude constatar a relação entre as dificuldades subjetivas na compreensão musical e as habilidades vocais ou sinestésicas. Observei que estudantes com menor habilidade corporal e vocal mínimas tinham menor aproveitamento, apesar de Dalcroze afirmar que o baixo nível de destreza vocal possa não refletir correspondente dificuldade perceptiva (*apud* FONTEERRADA, 2005). A consideração de Dalcroze sinaliza para a distorção entre compreensão e expressão corporal, para mim superáveis mediante trabalhos sinestésicos e vocais, em benefício da prática coletiva.

No que tange à interdisciplina teórica, prezo pelo movimento didático multidirecional com vista aos elementos composicionais, porém sem a pretensão de enveredar pelas grandes formas. Um composto de frases ou um único período - que muitas vezes é equivalente a uma parte de canção - já é suficiente para considerar:

- consequências harmônicas na melodia principal: como as notas melódicas, os harpejos, a expressão horizontal de um acorde, o uso escalar no processo modulatório;

- consequências contrapontísticas numa melodia secundária: como a imitação, a polirritmia, a independência ou complementaridade gestual;
- consequências histórico-estilísticas na textura: como a homofonia, a complexidade polifônica do acorde, o tratamento e o valor de cada voz;
- consequências motílicas ou gestuais básicas: como a adoção do contraste ou da redundância;

Em suma, procurei começar a fazer uso das prerrogativas de Koellreutter (1997, **grifo nosso**) quando diz que

assuntos tradicionais de estudo, tais como harmonia e contraponto, disciplinas aplicáveis apenas à música ocidental entre o período da Renascença e a última fase do período romântico deveriam ser absorvidos nessa conexão, pela teoria do *texto musical* e deveriam, então, perder seu significado como especializações distintas ou independentes.

Considero, nesse ínterim, a necessidade de conhecer o gosto e as perspectivas musicais dos estudantes no intuito de destacar a participação do educando na construção do “currículo programático” freiriano e no diálogo com a experiência do educando (ORFF *apud* PAZ, 1993) na busca dos “temas significativos” (FREIRE, 1970). Tal posicionamento se coaduna com o interesse de Swanwick (2003) na consideração do discurso dos alunos.

As discussões preliminares pautadas são:

- que músicas escolher;
- que trabalho musical executo no meu grupo camerístico (ou banda);
- que benefícios práticos nosso trabalho pode trazer;
- que postura assumir, que disposições, iniciativas tomar;
- o que esperamos da disciplina;
- como seremos avaliados.

A seguir, procuro perspectivas pedagógicas criativas no estímulo ao arranjo feito pelo próprio estudante ou em improvisações propostos a partir dos elementos intrínsecos ao “texto musical”:

- noção motívica ou de semi-frases desenvolvida pela experimentação canônica (imitativa);
- uso corporal na ambientação de nova fração de compasso (ex.: marcha em valsa);
- desenvolvimento improvisatório rítmico corporal mediante base motívica do texto;
- ampliação do texto musical mediante arranjo experimentado de contracantos;
- elaboração ou enovação harmônica e comparação da expressão;
- improvisação melódica pentatônica como possibilidade de extensão textual com manutenção da harmonia convencional;
- interferência estilística na *dança* do discurso (ex.: reggae em bossa);
- transposição modal como viés neo-conotativo (ex.: melodia jônia transposta para dórico).

DESCONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se pôde observar, busco um fazer educativo na perspectiva da *escuta-ação corporal expressiva consciente* e considerando os interesses musicais dos educandos. No entanto, numa perspectiva complexa, não atentei para as concepções da educação humana pela arte, de Koellreutter, no conceito do qual deve-se refletir sobre a consciência dos novos contextos sociais como a necessidade de integração entre os objetivos do artista e do educador numa “sociedade de massa”, ao mostrar que “a função do artista deve ser contribuir para a conscientização das grandes idéias que formam a nossa *realidade atual*” (*apud* ADRIANO & VOROBOW, 1999, grifo nosso).

Tampouco foi possível, no presente artigo, pensar sobre o fio do trabalho, que ajuda a tecer a trama dos objetivos da educação. “Afinal, de que serviriam todos os saberes parciais senão para formar uma configuração que responda a nossas expectativas”, inclusive profissionais? (MORIN, 2003, p. 116). “Porque a civilização tecnológica encara a arte como um meio de informação e de comunicação, incluindo-a entre os processos que tornam possível a existência dessa civilização” (KOELLREUTTER, 1977). Sacristán (in: PEREIRA *et al*, 2004), preocupa-se com a instabilidade econômica atual e aponta para a necessidade de que se discuta para quê estamos formando os sujeitos. “Apresenta-se à educação o desafio de preparar para não se sabe muito bem o quê, uma vez que se ignoram que saberes e

competências serão rentáveis no futuro, a ponto de se investir neles”. Koellteutter também apresenta sua visão a respeito ao defender que “são poucos os que analisam a realidade social do país e orientam o aluno, elucidando-o com franqueza e honestidade, sobre a existência ou inexistência de chances profissionais, sobre a possibilidade ou impossibilidade da profissão que esperam” (*apud* BRITO, 2001, p. 42).

Numa perspectiva complexa, tais desconsiderações não poderiam se desvincular mesmo das nossas práticas educativo-musicais específicas.

ABSTRACT. This article clarifies two educational practices in connection with norteamentos theoretical philosophical relating to two moments of my doing educational while Professor of musical perception of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Ceará.

Key-words: embodies. complexity. musical perception. body.

REFERÊNCIAS

- ADRIANO, Carlos & VOROBOW, Bernardo. **A revolução de Koellreutter**. Folha de São Paulo. Lições de Vanguarda, especial para Folha mais. São Paulo, 7 Nov. 1999.
- BARBOSA, Maria Flávia Silveira. **Percepção musical como compreensão da obra musical**: contribuições a partir da perspectiva histórico-cultural. São Paulo: s.n., 2009. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- BERNARDES, Virgínia. **A Percepção Musical sob a Ótica da Linguagem**. Revista da ABEM. n. 6, p. 76-84, Set 2001.
- BRITO, Teca Alencar de. **Koellreutter educador**: o humano como objetivo da educação musical. São Paulo: Peirópolis, 2001.
- CAPRA, Fritjof. **O Ponto de Mutação**. São Paulo: Cultrix, 1986.
- DESCARTES, René. **Discurso do Método**. São Paulo: Martin Claret, 2000.
- FÉLIX, Luciene. **Descartes: o método cartesiano**. Disponível em: <http://www.esdc.com.br/CSF/artigo_descartes.htm>. Acesso em: 30 jul. 2008.
- FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios**. São Paulo: UNESP, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio: Paz e Terra, 1970.

- FREUD, Sigmund. **O Mal-Estar na Civilização**. Rio de Janeiro: Imago, 1997.
- FURLAN, Reinaldo & BOCCHI, Josiane Cristina. **O corpo como expressão e linguagem em Merleau-Ponty**. Estudos de Psicologia, Natal-RN, v. 8, n. 3, p.445-450, 2003.
- GAUTHIER, Clemont *et al.* **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Editora Ijuí, 1998.
- GRANJA, Carlos Eduardo de Souza Campos. **Musicalizando a escola: música, conhecimento e educação**. São Paulo: Escrituras Editora, 2006.
- GROSSI, Cristina de Souza. **Avaliação da percepção musical na perspectiva das dimensões da experiência musical**. Revista da ABEM, n. 6, p. 49-58, Setembro, 2001.
- KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. São Paulo: Martin Claret, 2002.
- KOELLREUTTER, Hans-Joachim. **O ensino da música num mundo modificado (1977)**. Disponível em: <www.latinoamerica-musica.net/ensenanza/koell-ensino-po.html>. Acesso em: 15 ago. 2008.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2ª. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, repensar o pensamento**. 8a ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- _____. **Biografia**. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Edgar_morin>. Acesso em: 8 ago. 2008.
- _____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortês, 2000.
- PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; GONSALVES, Elisa Pereira (Org.) **Currículo e contemporaneidade: questões emergentes**. Campinas: Alínea, 2004.
- PIAGET, Jean. **A Epistemologia Genética**. Trad. Nathanael C. Caixeira. Petrópolis: Vozes, 1971.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação**. Trad. Roberto Leal Ferreira. 2ª. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- SWANWICK, Keith. **Ensinando Música Musicalmente**. Trad. Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.
- TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, João de Fernandes. **Mente, cérebro e cognição**. Petrópolis: Vozes, 2000.

TORRES, José Júlio Martins. **Teoria da Complexidade**: uma nova visão de mundo para a estratégia. Disponível em: <www.facape.br/.../Texto_5-_Teoria_da_Complexidade_e_Estrat.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2008.

VASCONCELOS, José Gerardo; SALES, José Álbio (Orgs.). **Pensando com Arte**. Fortaleza: UFC Edições, 2006.

Publicado, em 22 de agosto de 2010, na www.revistapindorama.ifba.edu.br