

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA
MESTRADO E DOUTORADO EM MÚSICA

**O PROCESSO DE PERCEPÇÃO MUSICAL COMO PROCESSO DE
REPRESENTAÇÃO SOCIAL**

PABLO PANARO

RIO DE JANEIRO, 2011

**O PROCESSO DE PERCEPÇÃO MUSICAL COMO PROCESSO DE
REPRESENTAÇÃO SOCIAL**

Por

PABLO PANARO

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Música do Centro de Letras e Artes da UNIRIO, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre sobre a orientação da Professora Dra. Mônica Duarte.

RIO DE JANEIRO, 2011

Este trabalho é dedicado à querida amiga e professora Adriana Miana, para quem a percepção musical é um caminho de conhecimento de si e contato com o outro. Sua fé no valor das relações humanas desperta em nós, seus alunos, a consciência para a preciosa força da cooperação, tanto na superação de dificuldades quanto no desabrochar de nosso potencial criativo. Aprendemos, acima de tudo, que música se faz no plural.

AGRADECIMENTOS

À professora Mônica Duarte, pela maravilhosa experiência de aprendizado e descoberta que pude vivenciar no processo de construção deste trabalho.

Ao professor Carlos Alberto Figueiredo, pela amizade e por sua importantíssima contribuição no material utilizado em nosso estágio docente.

A Alexandre Caldi, Alexandre Luiz, Bianca Filippelli, Cláudia Alvarenga e Laura Valle, pela oportunidade de aprender sobre percepção musical, fazendo parte de um grupo tão maravilhoso.

Aos meus familiares queridos, pela fé, estímulo e incentivo que tanto me ajudaram a manter a coragem para perseguir meus objetivos.

A Diana Maron e Nanci de Albuquerque, pelo inestimável apoio e pelo amadurecimento. Por me ajudarem a acreditar em mim, mesmo quando eu não acreditava.

A Rafaella Lemos, pela ajuda afetuosa, sorridente e tranquila nos momentos mais atribulados.

A Lúcia Moreira, minha amiga de jornada, pela alegria de poder dividir os bons e maus momentos durante toda essa etapa de nossa formação, e por sua firme confiança no êxito de nossa empreitada, que sempre me inspirou. “Égua, doido!”

PANARO, Pablo. *O processo de percepção musical como processo de representação social*. 2011. Dissertação (Mestrado em música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

RESUMO

Este trabalho propõe procedimentos de ensino para a disciplina Percepção Musical, em nível de graduação. Para o desenvolvimento dos procedimentos, buscamos compreender o processo cognitivo de percepção musical utilizando a teoria das representações sociais como referencial teórico. A teoria das representações sociais pode contribuir como ferramenta para a compreensão dos processos de ensino e de aprendizagem em música, considerando-se que a estruturação de uma representação enraíza-se nos mecanismos psicológicos e sociais articulados na produção de sentido acerca de um dado objeto musical. O processo de percepção musical encontra-se intimamente ligado à cognição por meio dos processos formadores das representações sociais, os procedimentos de objetivação e ancoragem. Ao mesmo tempo, a compreensão da percepção musical como processo de representação social permite analisar os processos perceptivos em música a partir de uma perspectiva complexa onde o sentido musical emerge de uma tríplice relação que articula e põe em comunicação, na mesma medida, o sujeito, suas práticas musicais de referência e os objetos musicais que o cercam. Dentro dessa perspectiva, apresentamos uma proposta de metodologia que busca o desenvolvimento da percepção musical a partir do aprofundamento dessa relação, onde a audição musical irá atuar como principal veículo agenciador e comunicador da relação entre o músico, suas práticas musicais e suas músicas.

Palavras-chave: percepção musical, teoria das representações sociais, pedagogia da música.

PANARO, Pablo. *Process of musical perception as a social representation process*. 2011. Dissertation (Masters Degree in Music) – Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

ABSTRACT

This study presents teaching methodologies to Musical Perception studies at undergraduate level. In order to develop such methodologies, the cognitive process of musical perception was considered using Social Representations Theory as a theoretical reference. Social Representations Theory (SRT) can be an important tool to the understanding of teaching and learning mechanisms in music, considering that the structuring of a representation finds its roots in the psychological and social mechanisms involved in sense production concerning a certain musical object. The process of musical perception is strongly related to cognition by means of formation processes of social representations, anchoring and objectification processes. At the same time, the understanding of musical perception as a social representation process can allow us to analyze perception processes in music from a complex perspective in which musical sense comes from a triple relation that establishes communication, involving, at the same level, subjects, their references of music practicum and the musical objects that surround them. From this perspective, it is presented a methodological proposal that aims to develop musical perception by deepening the relationship in which musical listening is going to be the main communication vehicle among musicians, their musical practicum and their musical experiences.

Keywords: musical perception, social representations theory, music pedagogy

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1 – A PERCEPÇÃO MUSICAL	10
1.1 A percepção musical e sua importância.....	13
1.2 A disciplina Percepção Musical.....	15
1.3 O treinamento auditivo	16
1.4 Reconhecimento e reprodução	18
1.5 Ditados e solfejos: Principais críticas	25
1.5.1 Aspectos técnicos da música tratados isoladamente	25
1.5.2 As atividades de ditado e solfejo fecham-se sobre si mesmas	27
1.5.3 Solfejos e Ditados são atividade pouco musicais.....	29
1.5.4 O treinamento auditivo desconsidera a bagagem musical dos alunos	31
1.5.5 O treinamento auditivo fragmenta o discurso musical.....	33
1.5.6 A Percepção Musical é uma disciplina desvinculada do fazer musical	34
1.6 Propostas metodológicas.....	36
1.6.1 Cristina Bhering	36
1.6.2 Virgínia Bernardes	38
1.6.3 Maria Flavia Silveira Barbosa.....	40
1.7 Considerações	41
CAPÍTULO 2 – REFERENCIAL TEÓRICO	44
2.1 A teoria das representações sociais.....	47
2.2 A percepção musical	52
2.3 O processo de percepção musical como processo de representação social	53
2.4 Sandra Jovchelovitch e as dimensões das representações sociais	55
CAPÍTULO 3 – ATIVIDADES DESENVOLVIDAS.....	57

3.1 O estágio	57
3.2 Os objetivos	58
3.3 A percepção musical como “relação”	59
3.4 A percepção musical e “enciclopédias sonoras”	62
3.4.1 A formação das “enciclopédias”	67
3.5 As atividades	69
3.5.1 Atividades de reconhecimento auditivo	71
3.5.2 Atividades utilizando material didático alternativo	78
3.5.2.1	78
3.5.2.2	79
3.5.2.3	79
3.5.3 Atividades envolvendo prática de conjunto	80
3.5.3.1	80
3.5.3.2	81
3.5.3.3	81
3.5.4 Atividades envolvendo criação	84
3.5.4.1	84
3.5.4.2	84
3.5.4.3	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	94
ANEXO 1	97
ANEXO 2	99
ANEXO 3	101
ANEXO 4	104
ANEXO 5	106

INTRODUÇÃO

O “ouvido musical” sempre foi considerado atributo indispensável ao músico profissional. No ensino de música, a disciplina responsável pelo desenvolvimento da escuta, intitulada comumente “Percepção Musical”¹, continua sendo um dos pilares de seu currículo. Dada sua importância para o ensino musical, as práticas pedagógicas adotadas pelos professores da disciplina são objeto de questionamentos e reflexões por parte dos pesquisadores da área. Verifica-se, na análise de recentes trabalhos a respeito da disciplina (Bernardes, 2000; Bhering, 2003; Otutumi, 2008; Barbosa, 2009), a presença de um forte discurso crítico em relação às suas práticas metodológicas, sobretudo ao chamado ‘treinamento auditivo’, entendido como um programa de treinamento frequentemente adotado pelos professores da disciplina, cujos procedimentos didáticos são os exercícios de ditado e solfejo. Tais críticas dirigem-se, principalmente: 1) à ênfase que a disciplina Percepção Musical confere ao trabalho com elementos formadores da linguagem musical — escalas, intervalos, acordes — muitas vezes tomados isoladamente; 2) à ineficácia do treinamento auditivo em possibilitar uma compreensão mais ampla da linguagem musical; 3) à impossibilidade de se considerar, dentro dessa metodologia de ensino, as experiências

¹ Para melhor clareza na leitura, quando utilizarmos o termo “Percepção Musical” com iniciais em letras maiúsculas estaremos nos referindo à disciplina. Para nos referirmos ao processo perceptivo, utilizaremos o termo “percepção musical”, com iniciais em letras minúsculas.

musicais dos alunos e; 4) à dicotomia existente entre as atividades propostas em sala de aula e o fazer musical dos alunos.

Como alternativas metodológicas para a Percepção Musical, os autores dos trabalhos analisados propõem abordagens orientadas para uma apreensão da linguagem musical como um “todo”, a partir de práticas pedagógicas que possibilitem ao aluno a percepção de aspectos estilísticos, estruturais ou contextuais da música. Dentro dessa linha de pensamento, suas propostas sugerem, por exemplo, o trabalho com obras musicais retiradas de repertório já existente (como a Música Popular Brasileira); o desenvolvimento de uma percepção atenta às relações estruturais da música e de suas micro e macro articulações; a preferência pela audição de obras musicais completas, tomando como unidades significativas da escuta as frases, células e motivos, em vez de intervalos, acordes ou notas. Estas propostas possuem como elemento comum a ideia de um ‘alargamento’ da escuta trabalhada em sala de aula, para além de um ensino de Percepção Musical predominantemente “atomístico”, voltado exclusivamente para o reconhecimento e a reprodução de elementos formadores da música, descontextualizados de qualquer realidade musical mais ampla. Verifica-se também, como outro elemento comum aos trabalhos analisados e suas decorrentes propostas metodológicas, uma preocupação em relação à fragmentação do discurso musical operada pelos procedimentos do treinamento auditivo. Aqui, as ideias das autoras também parecem convergir: suas propostas objetivam metodologias que trabalhem privilegiadamente a música em sua totalidade, para que seja possível uma compreensão mais ampla do objeto musical.

Observa-se, entretanto, que nessa busca por uma percepção mais abrangente e integradora, os trabalhos analisados ainda concebem a música como entidade central do processo perceptivo, sem considerar, na mesma medida, os sujeitos, agentes desse processo, e

os grupos reflexivos² com os quais estes dialogam em suas tentativas de apreensão de significados. A teoria das representações sociais “oferece um conjunto de conceitos articulados que buscam explicar como os saberes sociais são produzidos e transformados em processos de comunicação e interação social” (Jovchelovitch, 2008, p.87). Esta abordagem teórica sustenta que a construção, comunicação e negociação de significados a respeito de diversos objetos sociais ocorrem dentro de e entre os grupos reflexivos (Duarte e Mazzotti, 2003). Ao articular aspectos de natureza psicológica e sociológica dos processos de significação, a teoria das representações sociais se mostra como importante ferramenta teórico-metodológica para a análise da contextualização das práticas musicais dos sujeitos envolvidos no processo de percepção musical, no caso dessa pesquisa, no ensino superior de música. Ao mesmo tempo, permite reformular a própria natureza desse processo, considerando-o como produto da interação comunicativa entre os homens.

Levando em consideração o exposto, os objetivos da presente pesquisa são:

- 1) Desenvolver e aprofundar a noção de percepção musical como processo de representação social.
- 2) Apresentar a proposta didática que desenvolvemos em nosso estágio docente na disciplina Percepção Musical. Por meio dessa proposta, realizamos atividades que visavam o aperfeiçoamento das práticas musicais dos estudantes: performance, criação e audição musicais.

A fim de entender o processo perceptivo como socialmente constituído, optou-se por utilizar a teoria das representações sociais, a partir de trabalhos de Serge Moscovici, Sandra Jovchelovitch e Mônica Duarte. Opondo-se à “psicologia clássica”, que concebia os

² Entendemos ‘grupo reflexivo’, de acordo com Wagner, como um grupo de pessoas, ou comunidade, que compartilha de um conjunto de crenças, imagens, metáforas e símbolos, criando, entre seus membros, o reconhecimento mútuo e uma expectativa compartilhada em relação a ações e pensamentos acerca de conceitos e objetos considerados como relevantes nas práticas cotidianas daqueles (Wagner, 1998).

fenômenos de representação como processos de mediação entre conceito e percepção, para Moscovici a representação “não é uma instância intermediária, mas sim, um processo que torna o conceito e a percepção de certo modo intercambiáveis, uma vez que se engendram reciprocamente” (Moscovici, 1978, p.57). De acordo com seu pensamento, “representar uma coisa, um estado, não consiste simplesmente em desdobrá-lo, repeti-lo, ou reproduzi-lo; é reconstituí-lo, retocá-lo, modificar-lhe o texto” (Moscovici, 1978, p.58). No que diz respeito ao qualitativo “social” de uma representação, Moscovici enfatiza que a função representacional “contribui exclusivamente para os processos de formação de condutas e de orientação das comunicações sociais” (Moscovici, 1978, p.77).

Sandra Jovchelovitch figura entre os autores que contribuíram para o desenvolvimento da teoria original de Moscovici, e seu trabalho também será adotado como referência teórica para a elaboração da presente pesquisa. De acordo com a autora, um dos aspectos mais importantes da vida em comunidade é a criação de uma esfera pública, “espaços de comunicação e diálogo, espaços onde o Eu e o Outro se encontram, exploram suas identidades mútuas, constroem conhecimento e expressam afetos” (Jovchelovitch, 2008, p.147). O saber, portanto, é um fenômeno plural e plástico, na medida em que diferentes esferas públicas produzem diferentes processos representacionais. Ao analisar a forma representacional, Jovchelovitch mostra que sua arquitetura se fundamenta em tríades intersubjetivas (Eu-Outro-Objeto), “cuja realização na vida social fornece a textura e a forma para a construção de comunidades e representações” (Jovchelovitch, 2008, p.170). Fundados nesse quadro teórico é que buscaremos explicitar a sociogênese dos processos de percepção musical, notadamente nos casos formais do estudo de música em nível de graduação, como já apontamos.

Para desenvolver a aproximação específica entre o processo de percepção musical e o processo formador de representações sociais, a presente pesquisa partirá do trabalho já iniciado por Mônica Duarte (2004). Respalhada por Klinkenberg (1999), a autora indica que o

processo de percepção é peça-chave para a significação (ver também Duarte e Mazzotti, 2002, 2003). Seu funcionamento parte da construção de hipóteses pelo procedimento de abdução, por meio do qual buscamos encontrar explicações para os objetos que observamos e que apresentam alguma novidade para nós. Nesse procedimento, procuramos estabelecer analogias entre determinados predicados do objeto em exame com aqueles do quadro conceitual/cultural de nossos grupos reflexivos. Partindo desse ponto de vista, Duarte observa que as etapas do processo perceptivo coincidem com os processos de produção das representações sociais: a objetivação e a ancoragem. Na objetivação, “torna-se concreto o conceito abstrato, reproduz-se o conceito numa imagem”. (Duarte, 2004, p.41).

A objetivação compreende três etapas. Na primeira delas, ocorre a seleção e descontextualização de informações do objeto da percepção/representação. Essa seleção “é parcial, mas não ao acaso, uma vez que os elementos selecionados são aqueles que ‘coincidem’ com o sentido que a pessoa pode ou quer dar ao som” (Duarte, 2004, p.43). A autora prossegue:

Nas interações sociais, as pessoas fazem uma triagem em função de condicionantes culturais (...) e, sobretudo, de critérios normativos (...), de modo a proporcionar, para si e para aqueles com quem buscam a interação comunicativa, uma imagem coerente e facilmente reconhecível. Além disso, dá-se a contextualização dos elementos sonoros selecionados, uma vez que eles são resignificados pelas pessoas de acordo com os mesmos condicionantes culturais e normativos que propiciaram a sua seleção (Duarte, 2004, p.43).

O raciocínio abdutivo entra em ação nesta primeira etapa da objetivação. As hipóteses levantadas para justificar a existência de uma ocorrência são construídas a partir de um determinado quadro conceitual. As informações selecionadas da ocorrência são aquelas que legitimam as premissas da abdução, e tais premissas, por sua vez, sustentam-se em signos ou índices provenientes de significados partilhados pelas pessoas em seus grupos reflexivos (Duarte e Mazzotti, 2005).

A segunda etapa da objetivação diz respeito à formação de um núcleo figurativo, ou estruturação dos elementos selecionados pela etapa anterior num complexo de imagens, configurando-se um “objeto” reconhecível pelas pessoas. Esta etapa coincide com o processo de metaforização, uma analogia condensada de significados e qualidades resultantes do trabalho de predicação (Duarte, 2004; Duarte e Mazzotti, 2005).

Na terceira etapa da objetivação ocorre a naturalização, processo em que os elementos da metáfora deixam de ser elementos do pensamento e passam a ser elementos da realidade. Como exemplo do processo de naturalização, Duarte observa “o uso cotidiano das quatro primeiras notas da Quinta Sinfonia de Beethoven por alguém que queira apresentar um ‘clima’ de suspense à sua conversação” (Duarte, 2004, p.47).

A ancoragem “refere-se à assimilação de algo em um esquema ou estrutura cognitiva já existente” (Duarte, 2004, p.48), por meio da qual ocorrem os processos de denominação e classificação do novo objeto. Para que um novo objeto deixe de ser peculiar e passe a ser considerado natural, existe a necessidade de algum tempo de negociação entre as pessoas, num processo onde busca-se encontrar o que é próprio dele para categorizá-lo e dar-lhe um nome (Duarte, 2004). A ancoragem é um processo fundamental para a constituição dos quadros conceituais de referência³ que todos nós usamos para a significação do que podemos (ou intencionamos) perceber (Duarte, 2004). Para Duarte, aproximando-se dos autores citados nesse trabalho, o significado da música se dá na interação, no diálogo social, e a aproximação que esta autora realiza entre o processo perceptivo e o processo formador de representações sociais faz de seu trabalho um dos referenciais mais importantes para a presente pesquisa.

Para ilustrar os processos de objetivação e ancoragem, apresentaremos trechos do livro “O resto é ruído: escutando o século XX”, de Alex Ross (2009), em que o autor descreve a

³ A noção de Quadro Conceitual será detalhada no terceiro capítulo.

estreia escandalosa do balé *Le Sacre du printemps*, “A Sagração da Primavera”, de Igor Stravinsky, em 1913:

O programa teve um início inócuo, com a reapresentação da fantasia *As Sílides*, de Chopin, um velho número dos ballets russes. Depois de uma pausa, as luzes voltaram a se apagar e ergueram-se da orquestra notas agudas como de um fagote em falsete. Filamentos melódicos se entrelaçavam como a vegetação que brota do solo (...). O público assistiu à seção de abertura da *Sagração* em relativo silêncio, embora a crescente densidade e dissonância da música tenha provocado burburinho, risos contidos assovios e gritos (Ross, 2009, p.89).

Para que um novo objeto — neste caso, uma peça musical inédita — seja significado como “musical”, são percorridas as três etapas da objetivação. Em primeiro lugar, selecionam-se elementos do objeto da representação/percepção para que se possa formar, já na segunda etapa, um “objeto reconhecível”. Na estreia citada, não é de se admirar que a reação do público tivesse sido desfavorável, pois a nova música de Stravinsky soava tão estranha aos ouvidos daquele auditório especificado por seus grupos reflexivos, os quais tinham sedimentado a música europeia do final do século XIX, que os elementos sonoros selecionados na percepção não correspondiam às qualidades do que se considerava um objeto “musical”, tal era a “crescente densidade e dissonância da música”. Mas, Stravinsky não havia composto uma obra absolutamente nova, sua inspiração vinha de algum lugar — de algum quadro de referência — e “os ouvintes parisienses não demoraram a perceber que a linguagem da *Sagração* não estava tão distante assim; era repleta de canções folclóricas de melodia singela, acordes comuns em camadas conflitantes e um sincopado de força irresistível” (Ross, 2009, p.90). Aqui percebe-se, novamente, o processo de objetivação: a partir da seleção de elementos (as melodias folclóricas, os “acordes comuns”), com a reincidente audição da obra de Stravinsky, foi possível para as pessoas predicar a ocorrência como “musical”. A partir disso, a reação do público passou a mudar, e a música passou a ser naturalizada, na terceira etapa da objetivação, como prossegue Ross: “Numa apresentação em concerto da *Sagração*,

um ano mais tarde, o público foi tomado por uma ‘exaltação sem precedentes’ e por uma ‘adoração febril’” (Ross, 2009, p.90).

Comparemos agora a passagem citada, em que Ross descreve a estreia da Sagração da Primavera, com a passagem a seguir, que trata da mesma obra:

Uma particularização desejada dos timbres instrumentais que se apoia em construções rítmicas extremamente sólidas, permite a Stravinsky jogar nessa obra com as relações entre os planos sonoros particularmente contrastados (...). A harmonia do *Sacre* parece, ela própria, afirmar-se como uma espécie de desafio ao mundo da tonalidade, com suas leis e funções estritamente concebidas e sua estabilidade. As incursões do modo menor no modo maior são inúmeras, e a combinação dos modos numa verdadeira polifonia de direções harmônicas mergulha-nos numa primitividade arquetípica da linguagem musical (...) (Massin, 1997, p.1013-1014).

Aqui, quase se pode pensar que não se trata mais da mesma música, pois agora a Sagração da Primavera, um balé ousado e inovador à época de sua estreia, está totalmente assimilada pela teoria da música, a tal ponto que, do que antes era pura “dissonância”, hoje deduzem-se “leis e funções estritamente concebidas”. Essa assimilação do novo a um determinado repertório cognitivo, através de denominações e classificações (das novas sonoridades em “polifonia de direções harmônicas”, por exemplo), diz respeito ao processo de ancoragem.

O presente trabalho originou-se de uma inquietação sentida anos atrás, no início de minha atuação como monitor da disciplina Percepção Musical no Instituto Villa-Lobos da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro: “Por que alguns estudantes sentem mais dificuldades que outros, para realizar os exercícios de treinamento auditivo propostos em sala de aula”? A princípio, pensei se tratar de simples questão de falta de contato com os exercícios de ditado ou solfejo, e meus esforços concentravam-se em praticar bastante tais exercícios com os alunos, examinando cada detalhe do processo de sua realização, no intento de que essa prática pudesse ajudar os estudantes a progredir na disciplina.

De fato, o treino sistemático de ditados e solfejos realmente ajudavam o progresso dos alunos, mas não eliminavam a questão da dificuldade sentida por alguns deles. Para esses, obter progresso na disciplina Percepção Musical ainda continuava a ser uma árdua tarefa. “De onde vem essa diferença? Como é possível um músico sentir dificuldade em Percepção Musical”? Não admitia a hipótese de que tal diferença fosse fruto de maior ou menor “talento” por parte de algumas pessoas, antes, acreditava que todos poderiam desenvolver a audição de maneira satisfatória desde que bem orientados para esse fim. Com o passar do tempo, fui observando que o que determinava, em grande parte, a “facilidade” ou a “dificuldade” de certos estudantes na disciplina, dizia respeito às suas experiências musicais anteriores, desenvolvidas no decorrer de sua formação musical. De certo modo, alguns alunos tiveram vivências musicais que contribuíam para um desempenho mais profícuo nas aulas de Percepção Musical, enquanto outros pareciam não ter desenvolvido tanto esse tipo específico de “bagagem” musical anterior.

Dessa constatação, naturalmente, surgiram inúmeras questões, três das quais me acompanharam ao longo de minha atuação docente por todos esses anos: 1) Qual a natureza das experiências musicais que contribuem para o desenvolvimento das especificidades da audição trabalhada nos exercícios de reconhecimento e reprodução? 2) É possível para a disciplina Percepção Musical proporcionar ao aluno tais experiências de maneira eficaz, utilizando os instrumentos didáticos que convencionalmente dispõe, os exercícios de ditado e solfejo? 3) Como essas experiências musicais podem ser trabalhadas nas aulas de Percepção Musical? Com o passar dos anos e o exercício docente em Percepção Musical, muitas dessas questões amadureceram e foram modificadas, outras surgiram. Este trabalho é fruto da busca por caminhos para se pensar tais questionamentos.

CAPÍTULO 1 – A PERCEPÇÃO MUSICAL

O que é percepção musical? Como se dão os processos perceptivos em música? Quais seriam os objetivos de uma disciplina intitulada Percepção Musical? Qual a importância dessa disciplina na formação do músico?

Essas e tantas outras questões fazem parte das reflexões de professores, estudantes e pesquisadores interessados em percepção musical. Neste capítulo, procuraremos expor como essas questões vêm sendo pensadas pela produção acadêmica, colocando em diálogo quatro importantes trabalhos sobre o assunto: “A música nas escolas de música: a linguagem musical sob a ótica da percepção”, de Virgínia Helena Bernardes Ferreira (Bernardes, 2000); “Repensando a percepção musical: uma proposta através da música popular brasileira”, de Cristina Bhering (Bhering, 2003); “Percepção musical: situação atual da disciplina nos cursos superiores de música”, de Cristiane Hatsue Vital Otutumi (Otutumi, 2008); e “Percepção musical como compreensão da obra musical: contribuições a partir da perspectiva histórico-cultural”, de Maria Flávia Silveira Barbosa. Antes de prosseguirmos, gostaríamos de apresentar, em linhas gerais, as ideias e propostas de cada autor citado.

Virgínia Bernardes parte dos conceitos de ‘linguagem’ e ‘música’ do compositor e educador musical Hans-Joachim Koellreutter para entender a música como linguagem, um “sistema de signos que estabelecem relações entre si e com o todo e que fundamentalmente não tem (necessariamente) representação fora de si mesma” (Bernardes, 2000, p.11). Para a

autora, o modelo tradicional de ensino adotado na disciplina Percepção Musical se vale de práticas pedagógicas que alienam a música como linguagem, por não tomar a música como “algo vivo, uma totalidade, fonte de saber e conhecimento” (Bernardes, 2000, p.15). Prosseguindo em seu raciocínio, Virgínia propõe que a Percepção Musical deveria ser entendida como ferramenta de compreensão da música pensada como linguagem, quer dizer, em seus aspectos “articulatórios, relacionais, semânticos e estéticos” (Bernardes, 2000, p.15).

Para Cristina Bhering, a percepção musical “tanto na maioria dos cursos de música como no material didático existente no mercado, é tratada de uma forma linear, sequencial, hierárquica e fragmentada”⁴ (Bhering, 2003, p.2). De acordo com Bhering, o repertório utilizado na disciplina não faz parte da vivência dos alunos, são melodias criadas com fins didáticos, músicas “desprovidas de ‘estilo’, de ‘sotaque’, de ‘levada’, de ‘timbragens’ próprias, perdendo a dimensão da música como linguagem” (Bhering, 2003, p.1). Apoiando-se no referencial teórico da fenomenologia e da Gestalt, a proposta de Bhering tem como base a utilização da Música Popular Brasileira como material didático nas aulas de Percepção Musical, o que possibilitaria que em sala de aula a música fosse tratada como “linguagem, um conjunto de signos, onde o mais relevante é sua sintaxe, seu caráter relacional” (Bhering, 2003, p.3).

A pesquisa de Cristiane Otutumi teve por finalidade buscar aspectos estruturais da Percepção Musical como disciplina e suas questões metodológicas e conceituais no âmbito dos cursos superiores de música do Brasil. A autora realizou uma extensa revisão bibliográfica que compreende a produção de dissertações e teses relacionadas à percepção musical de 1975 a 2004; artigos relacionados à percepção musical publicados de 1991 a 2006; e materiais didáticos relacionados à percepção musical, publicados de 1921 a 2005. Além

⁴ Apesar da abrangência de sua afirmação, a autora cita como exemplo apenas dois livros: “Teoria da Música”, de Bohumil Med (1996) e “Princípios da Música para a Juventude”, de Maria Luiza Priolli, cuja 1ª edição é de 1953.

disso, foram utilizadas a abordagem quantitativa — por meio de questionários aplicados a sessenta docentes de cinquenta e duas diferentes Instituições de Ensino Superior de música no Brasil — e a abordagem qualitativa de coleta de dados — através de entrevistas realizadas com cinco professores —, que complementam a revisão bibliográfica, resultando num panorama detalhado da situação da disciplina Percepção Musical no Brasil.

A análise crítica de ementas, programas e livros da disciplina Percepção Musical realizadas por Maria Flávia Silveira Barbosa⁵ lhe revelou um entendimento da percepção musical como “um processo eminentemente analítico (atomístico) que se baseia, quase que exclusivamente, no reconhecimento e reprodução dos elementos formadores da linguagem musical” (Barbosa, 2009, p.3). Para a autora, o modo como tem sido pensada a disciplina Percepção Musical “não contribui verdadeiramente para a compreensão da obra musical, o que consideramos o ponto chave para um bom desempenho em música, seja como instrumentista, cantor ou mesmo ouvinte” (Barbosa, 2009, p.3). Fundamentando-se na perspectiva histórico-cultural a partir de autores como Lev S. Vygotski, Alexander R. Luria e Alexis N. Leontiev, e nas contribuições do filósofo da linguagem Mikhail M. Bakhtin, Barbosa apresenta uma alternativa metodológica para a disciplina Percepção Musical, como ferramenta para a compreensão da obra musical.

Brevemente apresentadas as ideias dos autores com os quais iremos trabalhar neste capítulo, passaremos à exposição de suas ideias acerca das principais questões que abordaram em seus trabalhos. Verificamos que, apesar dos diferentes focos específicos de cada autor, determinadas questões são recorrentes na maioria das pesquisas. São estas as questões que trabalharemos a seguir.

⁵ Foram analisados, pela autora, quatro ementas e nove programas da disciplina Percepção Musical, de doze diferentes cursos brasileiros de graduação em música, além dos livros mais citados nas bibliografias desses programas.

1.1 A percepção musical e sua importância

Segundo Otutumi, tratar de percepção musical nos leva a notar duas principais faces sobre o assunto:

As ideias da Psicologia, Psicofísica, Filosofia e demais ciências cognitivas, relacionadas principalmente ao estudo da percepção de forma geral, e, a ótica da música, que trabalha mais especificamente com aspectos técnicos ligados a educação e ao exercício da profissão do músico (Otutumi, 2008, p.5).

Tratando do âmbito mais específico da música, Otutumi fala da relação entre percepção e sentido auditivo. Diz ela:

Através de diferentes meios podemos manter contato com os sons, com a música. Todavia, o sentido auditivo vem a ser o veículo central, do qual mais nos utilizamos para interagir e entender o ambiente sonoro. Daí a percepção musical estar diretamente relacionada com o ouvido (Otutumi, 2008, p.12).

A percepção musical, portanto, “ocupa um lugar central seja na perspectiva do ouvinte ou na do músico intérprete e/ou compositor” (Otutumi, 2008, p.14). Bernardes, em sua pesquisa, verificou que a importância do desenvolvimento da percepção musical para a formação do músico profissional é uma ideia bastante presente na fala dos professores por ela entrevistados. “Ao serem indagados [os professores] sobre o significado da disciplina⁶ na formação dos músicos, eles foram unânimes em afirmar a sua importância” (Bernardes, 2000, p. 105). Otutumi corrobora os dados obtidos por Bernardes em suas observações, verificando que o desenvolvimento do sentido auditivo ou da percepção musical é considerado pela grande maioria dos educadores “como de fundamental importância, pois se bem encaminhada e aperfeiçoada, oferece significativo suporte para a carreira do músico em suas diversas modalidades” (Otutumi, 2008, p.5). Mas em que consiste essa “fundamental importância”, de

⁶ A disciplina aqui referida é Percepção Musical, responsável pelo desenvolvimento do sentido auditivo, sobre a qual trataremos mais detalhadamente logo a seguir. Entendemos que os professores, ao referirem-se a importância da disciplina, automaticamente referem-se à importância do sentido auditivo.

que falam os professores entrevistados por Bernardes e Otutumi, e que podemos verificar também em depoimentos que observamos em nosso cotidiano profissional de músicos e professores de música? Barbosa nos oferece uma primeira pista, ao dizer que uma das qualidades que mais diferenciam o ouvido de um profissional de música dos daqueles que não o são é “a possibilidade de acionar uma imaginação auditiva fundamentada em um conhecimento que se adquiriu, a fim de elaborar uma ideia musical e realizá-la através de técnicas instrumentais ou vocais” (Barbosa, 2009, p.58). Com isto entendemos que para Barbosa, o ouvido musical estaria intimamente ligado à criação de ideias musicais, que por sua vez residiriam na base do fazer musical. Otutumi também estabelece uma estreita associação entre percepção e conhecimento musical quando toma de Granja a afirmação de que “o conhecimento musical é resultado de uma articulação contínua entre os processos perceptivos e os momentos de elaboração conceitual” (Granja, 2006, cit. por Otutumi, 2008, p.14). Acreditamos que essa articulação é aproximadamente a mesma a que se refere Barbosa, quando fala de uma “imaginação auditiva fundamentada em um conhecimento”. O trabalho de Bhering contextualiza o papel dessa “imaginação auditiva”, apesar de não empregar esse termo. A partir de sua atividade como musicista, a autora elencou um conjunto de habilidades ou capacidades necessárias ao músico atuante no repertório específico de MPB, das quais destacamos: “Reconhecer, compreender e vivenciar os vários estilos”; “Ser capaz de reconhecer e aplicar relações harmônicas da música tonal”; “Ser capaz de improvisar”; “Saber acompanhar. Ser capaz de fazer ‘levadas’ em estilos e gêneros como o samba, a bossa-nova, o baião, entre outros” (Bhering, 2003, p. 43). Para Bhering — e nós concordamos com ela — o trabalho de desenvolvimento de percepção musical deve orientar-se pelas necessidades dos músicos, contextualizadas em suas práticas musicais. Bhering nos aponta, desse modo, a importância do desenvolvimento da percepção musical — ou imaginação auditiva, como tratou Barbosa — na realização concreta de práticas musicais no contexto do músico popular.

Para sintetizar as ideias das autoras aqui reunidas: a percepção musical esta diretamente relacionada ao ouvido musical, que por sua vez assume fundamental importância na atividade do músico ao desenvolver uma imaginação auditiva que lhe possibilitará a realização das necessidades encontradas em seu cotidiano profissional.

1.2 A disciplina Percepção Musical

Vimos, portanto, a grande importância que o sentido auditivo possui para o músico. Passaremos, agora, a examinar como a disciplina Percepção Musical — responsável pelo desenvolvimento desse sentido — é organizada estruturalmente, a partir dos trabalhos das autoras aqui chamadas ao diálogo.

A Percepção Musical “é uma disciplina bastante presente nos currículos dos cursos de graduação em música, quer sejam bacharelados quer sejam licenciaturas” (Barbosa, 2009, p.1). De acordo com Otutumi, é uma disciplina obrigatória em grande parte dos cursos superiores brasileiros, estruturada — não apenas nestes cursos, mas também em cursos técnicos ou livres mais sistematizados — entre as disciplinas de fundamentação teórica. Desta forma, esquematicamente, a Percepção Musical “emparelha-se com Harmonia, Análise, Linguagem e Estruturação Musical, Contraponto, etc., matérias que tem uma relação muito próxima com o conteúdo escrito, numa articulação enfática de partituras e procedimentos técnico-musicais” (Otutumi, 2008, p.6). Barbosa e Otutumi ressaltam que a Percepção Musical se organiza internamente em três eixos: melódico, rítmico e harmônico, nos quais conteúdos específicos de cada elemento são desenvolvidos e praticados; embora algumas instituições, como observou Otutumi, destinem uma carga horária centrada especialmente na rítmica, tendo-a no currículo além da disciplina Percepção Musical. Ainda segundo Otutumi, a Percepção Musical esteve atrelada ao desenvolvimento da graduação em música no Brasil

“provavelmente desde os primeiros cursos reconhecidos, como o da Faculdade de Música Santa Marcelina, em 1938” (Otutumi, 2008, p.8). A autora prossegue:

Os conteúdos para um bom desempenho musical voltam-se desde então, para a leitura e escrita da notação através do solfejo e ditado respectivamente, como ‘carros-chefe’, além da prática auditiva de reconhecimento intervalar, acordes e encadeamentos harmônicos. Não nos parece novidade considerar tais elementos como pertencentes à Percepção Musical que conhecemos hoje. Podemos verificar que ao longo desses anos, o que modificou de fato, foram suas nomenclaturas, a carga horária e a atividade mais acentuada dos aspectos sonoros (Otutumi, 2008, p.8).

Pode ser oportuno frisar neste ponto que a reprodução das práticas pedagógicas em Percepção Musical ao longo de todos esses anos não é um indicador positivo para a disciplina, mas denota que suas metodologias podem estar engessadas em esquemas carentes de reflexão, cuja efetiva contribuição ao desenvolvimento da percepção musical é questionável. De fato, todos os autores que aqui citamos apresentam críticas atentas a essa circunstância, que serão abordadas adiante. Por ora, gostaríamos de mencionar Bernardes, que, a partir do depoimento de dois professores formados em diferentes gerações — um formou-se nos anos 60, outro nos anos 80/90 –, constatou que os dois receberam o mesmo padrão de ensino em Percepção Musical, ainda que separados por quase 30 anos de diferença (Bernardes, 2000, p.97), o que ilustra a fala de Otutumi a respeito da continuidade do modelo de ensino de Percepção Musical.

1.3 O treinamento auditivo

A análise, realizada por Barbosa, dos programas e ementas de Percepção Musical de diferentes cursos de graduação em música, revelou que o eixo central desta disciplina é o que se convencionou chamar de “treinamento auditivo”:

Todas as atividades propostas fazem parte de um programa de treinamento que visa desenvolver uma acuidade auditiva diferenciada, entendida como fundamental para a formação do músico. Mesmo que, como notamos em análises posteriores, em alguns programas e livros, encontremos referências ou propostas que busquem fugir das metodologias mais tradicionais, parece quase impossível pensar a Percepção Musical sem usar esse termo. Ser o treinamento

auditivo o conteúdo e a finalidade da disciplina Percepção Musical tem se configurado como uma premissa inquestionável” (Barbosa, 2009, p.105).

Dentro dos trabalhos analisados, o mencionado “treinamento auditivo” refere-se mais especificamente aos exercícios de ditado e solfejo⁷, identificados na análise de Barbosa como os modos privilegiados de se levar a cabo esse treinamento. Bernardes observou o mesmo em sua pesquisa, a partir dos depoimentos de seus entrevistados:

Nota-se que solfejos e ditados foram definitivamente os procedimentos didáticos eleitos como fundamentais para a prática pedagógica da Percepção Musical. A julgar pela sua presença em todas as falas, foram considerados como atividades imprescindíveis no curso de Percepção (Bernardes, 2000, p.94).

O mesmo foi verificado por Otutumi, que descreve o treinamento auditivo como “atividade repetida de exercícios que, na maioria das vezes, requer do estudante alto domínio da escrita e da audição discriminada — principalmente da altura do som — através de ditados melódicos sofisticados e solfejos em diferentes claves” (Otutumi, 2008, p.19). Não se pode deixar de notar, sobretudo no trabalho de Barbosa e Bernardes, que o termo “treinamento auditivo” é deliberadamente atribuído às práticas de ditado e solfejo, no intuito de apresentá-las como atividades mecânicas, enfadonhas, cansativas e carentes de reflexão. Barbosa chega a recorrer à etimologia da palavra “treino”, onde descobre que esta, originalmente, era utilizada como termo de volataria, significando “adestrar o falcão a pegar a sua caça, levando-o a perder o medo de certa ave selvagem (...)”. A partir desta revelação, comenta:

Ora, não nos parece que se trate da mesma coisa *treinar* ou adestrar uma ave para a caça e desenvolver em um indivíduo humano a possibilidade de execução e/ou fruição de obras de arte musicais. Não é preciso aprofundarmo-nos nessa comparação para fazer notar o quão restritiva é a ideia de treinamento no caso de ensino/aprendizagem musical ou, mais especificamente, no desenvolvimento da percepção musical.

⁷ Apenas em nível de esclarecimento, gostaríamos de apresentar uma breve explicação das atividades de solfejo e ditado. O exercício de solfejo consiste na emissão cantada de uma melodia a partir de sua leitura, sem o auxílio de um instrumento de referência. No ditado, deve-se ouvir uma melodia e transcrevê-la na partitura, também sem o auxílio de um instrumento.

Parece-nos evidente que treinar uma ave e desenvolver a fruição de obras de arte não é a mesma coisa. O que chama atenção no argumento é a total desvalorização da importância do treinamento no desenvolvimento das habilidades musicais dos indivíduos. Não nos parece possível imaginar o desenvolvimento de habilidades de execução instrumental, por exemplo, sem que haja treinamento de algum tipo. O mesmo se aplica à criação musical. Acreditar que a composição ou a improvisação musical possam ser desenvolvidas sem alguma espécie de treino é voltar a crer em ideias naturalistas acerca do talento. Do mesmo modo, a percepção musical, mesmo tomada numa acepção mais abrangente como propõem as autoras em questão, só pode ser desenvolvida na medida em que for sujeita a algum tipo de treinamento. Na questão do “treinamento auditivo” é importante tomarmos clareza de qual é o objeto exato sobre o qual recaem nossas críticas e reflexões. O “treino”, em si, sempre será necessário ao músico no desenvolvimento de suas habilidades. O que pode — e deve — ser questionado é o modo como esse treino é conduzido. Para Barbosa, parece legítimo afirmar que a disciplina Percepção Musical trata sempre nuclearmente da questão do treinamento auditivo: “Conquanto tenhamos observado uma falta de clareza sobre ser o treinamento auditivo o fim último ou o meio para alcançar outros objetivos, é certo que se considera imprescindível tal treinamento” (Barbosa, 2009, p.106). Ainda que essa passagem carregue originalmente um caráter crítico, se deixarmos de entender o “treinamento” no modo exclusivamente pejorativo como sugere a autora, percebemos que o ato de treinar não pode ser intrinsecamente ruim. A pergunta, então, passa a ser: O que é que, em determinado tipo de treinamento, pode ser improdutivo, limitado e deficiente?

1.4 Reconhecimento e reprodução

Para Barbosa, subjacente às práticas de solfejo e ditado estão as ideias de reconhecimento e reprodução, “no caso dos solfejos como identificação visual e reprodução

vocal, e nos ditados como identificação auditiva e reprodução escrita” (Barbosa, 2009, p.114).

Bernardes também reconhece, implícitas nas práticas de ditado e solfejo, as ideias de reconhecimento e reprodução:

Quando um professor toca um ditado, espera que o aluno escreva exatamente aquilo que ele tocou. Normalmente, o que não é literalmente decodificado, de acordo com a versão que o professor tem em mãos, é considerado errado (...). O treinamento auditivo é visto como uma espécie de ‘ginástica auditiva’, na qual o ouvido musical é formado a partir do adestramento para ouvir e reproduzir (Bernardes, 2000, p.95).

Em outra passagem, Bernardes reforça o caráter de identificação e reprodução dos exercícios de ditado e solfejo:

Geralmente, quando se faz um ditado ou um solfejo numa aula tradicional, deve-se escrever estritamente o que foi tocado (notas, ritmos, ou o que for que estiver sendo feito). Escrever algo semelhante é errar, o objetivo é fazer a cópia do que se ouviu ou leu (Bernardes, 2000, p.163).

Antes de continuarmos, gostaríamos de retomar a importância do desenvolvimento do sentido auditivo para o músico profissional, lembrando que a disciplina Percepção Musical teria por finalidade, para citar Otutumi, “desenvolver o sentido auditivo de maneira satisfatória para o cotidiano profissional do músico” (Otutumi, 2008, p.18). Se — a modo de ilustração — pensarmos como Bhering, que apresentou alguns exemplos de atividades do “cotidiano profissional do músico”, como ser capaz de improvisar ou fazer “levadas” instrumentais em diversos estilos musicais, podemos compreender a pertinência das críticas formuladas pelas autoras estudadas a respeito dos exercícios de reconhecimento e reprodução como principal meio de desenvolvimento de um sentido auditivo capaz de dar conta das habilidades cotidianas do fazer musical. A insuficiência dos exercícios de ditado e solfejo como ferramentas de desenvolvimento musical é um dos pontos mais criticados pelas autoras que estudamos. Neste ponto talvez seja oportuno realizar uma breve reflexão, do mesmo modo que fizemos com a questão do “treinamento auditivo”. Bernardes e Barbosa se referem aos exercícios de ditado e solfejo como exercícios de reconhecimento e reprodução com tanta frequência e tenacidade que, em um determinado momento, não fica claro se, com suas

críticas aos exercícios de ditado e solfejos, estão querendo dizer também que as habilidades de reconhecimento e reprodução não são desejáveis para o músico. Do mesmo modo que entendemos que o treinamento bem conduzido é importante para o desenvolvimento do músico, o mesmo se aplica às habilidades de reconhecimento e reprodução, presentes e necessárias em todas as práticas musicais.

Acreditamos que as críticas dessas autoras dirigem-se não às habilidades de reconhecimento e reprodução em si, mas aos procedimentos de ditado e solfejo, que, segundo suas observações, são os procedimentos mais utilizados nas aulas de Percepção Musical para o desenvolvimento de tais habilidades. Para exemplificar essas críticas, transcrevemos uma passagem de Bernardes, onde ela descreve sua experiência com ditados:

O que é um ditado musical na concepção pedagógica tradicional? Seria o professor tocar, geralmente ao piano, para serem escritos pelo aluno, melodias a uma, duas ou mais vozes, ritmos isolados ou em sequência, intervalos, acordes isolados ou encadeados, enfim, toda sorte de signos musicais isolados ou na forma de fragmentos musicais geralmente criados por ele, ou tomados ao repertório musical, e que apresentem determinadas questões que necessitam ser trabalhadas auditivamente (...). O que ocorre muito comumente nessa prática são os ditados ‘batidos’ (tocados) por um certo número de vezes, de compasso em compasso, de dois em dois compassos ou por frases, na melhor das hipóteses. Muitas vezes as notas são separadas dos ritmos, no intuito de possibilitar uma melhor compreensão e memorização (Bernardes, 2000, p. 95).

Essa passagem ilustra dois pontos importantes: O primeiro é que, na experiência descrita por Bernardes, os conteúdos a serem trabalhados são os elementos da linguagem musical, como os intervalos ou acordes citados. O segundo ponto ressaltado pela autora em sua passagem é que tais elementos foram trabalhados fora de um contexto musical que lhes confira significação mais ampla.

Sobre o primeiro ponto, verifica Barbosa que:

As análises dos programas indicam que os elementos constitutivos da linguagem musical — graus da escala, intervalos, escalas, modos, acordes, funções tonais, cadências, compassos, ritmos, etc., algumas vezes chamados, paradoxalmente de ‘estruturas’ ou ‘padrões’ musicais — são os conteúdos privilegiados, aqueles que devem ser identificados auditivamente, grafados de acordo com as normas da escrita musical convencional, nos ditados, e reproduzidos, na prática do solfejo e dos exercícios rítmicos (Barbosa, 2009, p. 117).

Esse paradigma conceitual mostrou-se presente na fala de alguns professores entrevistados por Bernardes, quando questionados a respeito dos signos musicais tipicamente trabalhados em Percepção Musical: “Então, em termos de conteúdo da Percepção eu acho que é isso, o som, intervalo, escala, acorde, é isso” (Bernardes, 2000, p.110). Barbosa acredita que esses elementos formadores da linguagem musical (acordes, escalas, intervalos, etc.) “constituem-se, a julgar pelo material analisado, como as unidades significativas, para as quais se deve voltar o treinamento do ouvido nas aulas de Percepção Musical” (Barbosa, op. cit, p.120).

A respeito do segundo ponto — o treinamento descontextualizado de elementos da linguagem musical — escreve Barbosa:

Geralmente, esses elementos aparecem inseridos em algum contexto musical, quer dizer, na maioria dos casos aparecem (forçosamente) organizados em melodias que resultam estereotipadas e, portanto, com pouco valor artístico. Outras vezes, entretanto, encontramos nos livros propostas de exercícios para o treino de alturas, intervalos, escalas, ritmos, etc., isoladamente (Barbosa, 2009, p.117)⁸.

Segundo Bernardes, as avaliações dos ditados também procedem de maneira “atomística”:

Normalmente, nas avaliações, para cada nota ou ritmo, é atribuído um valor em pontos. Entende-se que isso seja reduzir a música e o seu estudo a um sistema obtuso de avaliação. É imputar-lhe uma objetividade inexistente na sua realidade prática” (Bernardes, 2000, p.163).

Sempre observamos que esses pontos são objetos de reflexão por parte dos autores que estudamos. Gostaríamos de acrescentar que estas questões também são objeto de críticas por parte dos professores atuantes na disciplina. Seria injusto — e de certa maneira generalizante — afirmar, com base nos depoimentos de Barbosa e Bernardes, que todo o ensino de Percepção Musical procede apenas da maneira por elas descrita. O que de fato ocorre é que muitos professores estão atentos às deficiências das metodologias tradicionais de Percepção

⁸ Otutumi também verificou, em sua análise da bibliografia dos programas de Percepção Musical, aspectos ou ferramentas da disciplina como ditados rítmicos, leituras rítmicas e melódicas, solfejos e exercícios práticos de reconhecimento de tonalidades, intervalos, acordes, etc (Otutumi, 2008, p.47).

Musical e trabalham em novas soluções para a disciplina. Neste sentido, consideramos importantes os dados obtidos por Otutumi através de seus questionários enviados a docentes de Percepção Musical. Perguntados a respeito de sua linha de trabalho e metodologia, apenas 16% das respostas afirmaram seguir a “linha mais tradicional através da prática de intervalos, solfejo, ditados e treinamento da percepção em geral”. A resposta mais votada, com 55% dos votos, foi “atuo unindo atividades tradicionais (a exemplo das citadas acima) [prática de intervalos, solfejo, etc.] aos conhecimentos de composição, apreciação, análise ou canto coral”. 10% das respostas afirmaram trabalhar com “uma concepção muito diferente da tradicional (...) que investe no potencial criativo dos alunos” (Otutumi, 2008, p.110). Outro dado levantado por Otutumi, a partir de sua análise da produção bibliográfica em Percepção Musical, diz respeito às “linhas de trabalho” na disciplina:

O ensino dessa disciplina possui, pelo menos, duas acepções ou linhas mais evidentes: 1) a visão que a relaciona com o Treinamento Auditivo, e de forma objetiva determina seus critérios de avaliação, competência, habilidade e finalidade; e 2) a visão que a trata como ferramenta para compreensão da música, estabelecendo o conhecimento global como prioridade, integrando a ele aspectos emocionais, resultando numa condução mais subjetiva. (Otutumi, 2008, p.19).

A mesma diferença foi encontrada nas falas dos professores entrevistados, que faziam menções aos termos “treinamento” ou “compreensão”, ao se referirem às linhas de trabalho mais comuns em Percepção, o que significa que tais professores estão atentos a essas duas frentes de atuação da disciplina (Otutumi, 2008, p.19). Com isso, objetivamos dizer que as metodologias de Percepção Musical — apesar de distintas — não são, na maior parte dos casos, tão rigidamente separadas umas das outras, nem tampouco estritamente seguidas, como pode-se supor inicialmente a partir dos relatos de Barbosa e Bernardes. O que se observa, a partir dos dados de Otutumi, é que na maioria das vezes os professores realizam um trânsito entre essas duas linhas, numa metodologia que esta autora chama “tradicional contextualizada”:

Conforme os questionários, vimos que a linha de atuação de maior parte dos professores é a tradicional contextualizada (55%), sendo que um menor percentual diz seguir a linha

tradicional (16%) e poucos trabalham com concepção diferenciada e material próprio (10%). *O único aspecto que achamos necessário citar é que nas discussões da área ha frequentes críticas ao tradicionalismo em oposição a compreensão, muitas vezes, deixando de lado a existência de nuances.* O que os índices disseram foi que os professores estão buscando novas ferramentas e interligando melhor suas aulas com outros conteúdos e, talvez isso até tenha sido movimentado por essa literatura no qual nos referimos (Otutumi, 2008, p.201) [grifos nossos].

Tanto Barbosa como Bernardes se colocam claramente na linha de atuação que entende a Percepção Musical como ferramenta para a compreensão da linguagem musical — naturalmente, com significativas diferenças de abordagens que serão detalhadas mais adiante. No entanto, algumas passagens em seus trabalhos demonstram que ambas reconhecem que simplesmente banir as atividades de ditado e solfejo das aulas de Percepção talvez seja uma solução precipitada e superficial para os problemas por elas apontados, como diz Barbosa:

Sem dúvida, acreditamos na importância do solfejo na formação musical. O que estamos questionando aqui é, além da qualidade do material usado nas atividades de solfejo, a ideia de que a percepção musical possa se resumir a solfejos, ditados e exercícios rítmicos (Barbosa, 2009, p.110).

Bernardes escreve algo semelhante:

É fato que o treinamento auditivo leva os alunos a lerem e a ouvirem. Uma de suas injunções diz respeito ao desenvolvimento da leitura e da escrita musicais, o que ocorre comumente na disciplina Percepção Musical. Mas a grande questão é a qualidade dessa audição e dessa leitura, ou até que ponto a linguagem musical estaria sendo assimilada, introjetada e compreendida através desse treinamento (Bernardes, 2000, p.97).

Ao se colocarem dessa maneira, Barbosa e Bernardes felizmente escapam de um possível radicalismo metodológico, que as colocaria paradoxalmente na mesma posição rígida de atuação que intentam criticar. Otutumi se mostra atenta às desvantagens desse posicionamento infrutífero:

Precisamos reconhecer que no campo musical, principalmente na literatura, ainda ha uma forte rivalidade entre ambas [as linhas principais de atuação metodológica]. Infelizmente, isso pode ser bastante prejudicial à própria área, já que cada corrente vai cultivando uma atitude de oposição a outra, vedando, assim, as chances de comunicação entre ambas. (Otutumi, 2008, p.26).

Apenas para fechar essa reflexão, gostaríamos de transcrever algumas entrevistas obtidas de professores de Percepção Musical, realizadas por Otutumi, a respeito de suas práticas metodológicas na disciplina:

SB — ‘na verdade, tudo é percepção. Eles estão tocando música de câmara, estão desenvolvendo a percepção. Está compondo, está desenvolvendo a percepção. É essa visão que eu acho, essa ligação que tem que se dar nas aulas. Por isso (...) procuro fazer o máximo de música. Sempre canto com eles obras de Palestrina, Bach, a gente faz corais. Sempre procuro fazer alguma atividade que vá congregar, que eles vão se dar conta que aquilo é uma prática musical, mesmo que ela esteja fragmentada dentro da aula’.

SC — ‘Você está ali não só para perceber melodias e ritmos, mas também timbres, todos esses elementos de música dentro de um contexto. (...) a aula de Percepção ideal é que você tenha um contato com esses timbres todos e isso é um dos tópicos do programa da gente’.

SD — ‘(...) me valho muito de obras de Stravinsky, extraio de lá algumas linhas para fazer ditados, porque são interessantes’.

SA — ‘Eu acho que tem que treinar. É como técnica pianística: (...) se você não tiver técnica, você não vai conseguir interpretar nada, tem que ter a técnica, não tem jeito. (...) Mas tem uma atividade intelectual envolvida e sensível, musical e lírica, filosófica, porque tudo está envolvido. Tudo isso não pode estar desvinculado do treino. (...) O tempo todo você vai ter que estar fazendo sempre musical (...). Porque o aluno é músico e ele tem que estar entendendo aquilo. De onde saiu isso que você está ouvindo? É do repertório clássico?’ (Otutumi, 2008, p.82).

Nosso objetivo com essas transcrições não é alegar que as práticas metodológicas expostas por esses professores nas entrevistas são as formas ideais de se trabalhar a percepção musical, e que não possam receber um olhar mais cuidadoso e crítico. Mas apenas mostrar que o ensino de Percepção Musical não está acontecendo tão despreocupado de reflexões e ingenuamente repetidor de metodologias tradicionais como pode parecer a partir da leitura das críticas de Barbosa e Bernardes. Percebe-se claramente que cada professor empenha-se em tentar dar uma nova direção às suas aulas. Ainda que essas direções possam — e devam — ser questionadas, esses depoimentos mostram que os professores também estão refletindo sobre suas metodologias e limitações.

Por outro lado, não desejamos absolutamente desmerecer as críticas levantadas por Barbosa e Bernardes — lembrando, como ressaltou Otutumi — que esse movimento de reflexão por parte dos docentes pode advir também do contato com pesquisas como as dessas autoras, pertinentes e fundamentais para o aperfeiçoamento das metodologias da área, muitas

com as quais concordamos e corroboramos. Deste modo, passaremos agora a apresentar as principais críticas formuladas por Barbosa, Bernardes e Bhering em relação às atividades de ditado e solfejo por elas observadas.⁹

1.5 Ditados e solfejos: Principais críticas

1.5.1 Aspectos técnicos da música tratados isoladamente

Começaremos com um dos pontos mais criticados pelas autoras: a ênfase que as atividades de ditado e solfejo conferem aos aspectos técnicos isolados da música. Para Bhering, o trabalho na disciplina costuma ser desenvolvido privilegiando os aspectos técnicos da música, “na habilidade do aluno para identificar alturas, durações, para o reconhecimento dos ‘átomos’ da música” (Bhering, 2003, p.58). Para a autora, o trabalho com esses aspectos técnicos tomados isoladamente não garante uma fluência no fazer musical. Barbosa comenta o resultado estético dessa maneira de proceder:

Na elaboração do material para esse treinamento [auditivo] (...) observa-se a peculiar característica de se tomar os elementos constitutivos da linguagem musical (notas, intervalos, acordes, cadências, casos particulares da rítmica, etc.), como significativos em si mesmos; o resultado são melodias estereotipadas que, a nosso ver, têm pouco valor musical. Através dessas melodias é que se realiza o treinamento auditivo, cujo objetivo principal seria justamente levar o aluno a desenvolver uma capacidade apurada de identificar e reproduzir elementos (Barbosa, 2009, p.1).

Barbosa acrescenta a essa crítica a observação de que quando os elementos da música são destacados de seus contextos e tomados isoladamente, acabam por perder seu sentido, “mesmo se forem recolocados em contextos (artificiais) como se vê com muita frequência nas melodias inventadas que, geralmente, compõem os livros de Percepção Musical” (Barbosa,

⁹ Não encontramos, na pesquisa de Otutumi, uma ênfase na elaboração de críticas às metodologias de Percepção Musical, já que o objetivo de sua pesquisa dizia respeito a apresentar um panorama da disciplina nos cursos de graduação, e estava fora do âmbito de seu trabalho apresentar novas propostas metodológicas para a disciplina. Em razão disso, o próximo tópico deverá se concentrar principalmente nas três autoras citadas.

2009, p. 56)¹⁰. Barbosa questiona a validade da identificação de elementos isolados com exemplos de trechos musicais de Bach e Mozart. Nestes exemplos, observa-se o encadeamento harmônico V-I. Tal encadeamento é denominado, pela teoria da música, “cadência perfeita”, pelo seu sentido conclusivo. No entanto, nos contextos das peças musicais onde tal encadeamento se encontra inserido, não há sentido harmônico conclusivo. A autora questiona: “que diferença faz identificar auditivamente, nomeando um encadeamento de acordes, por exemplo, V — I graus como cadência perfeita, se, de fato, na realização concreta da obra musical, tal encadeamento pode ou não adquirir esse sentido?” (Barbosa, 2009, p. 56). Poderíamos resumir esse questionamento da seguinte maneira: Qual a finalidade de se desenvolver a habilidade de reconhecer conteúdos isoladamente (como escalas, intervalos, acordes, cadências, etc.) fora de algum contexto musical, se, em primeiro lugar, esses conteúdos quase nunca aparecem isolados em sua realização musical; e, em segundo lugar, o sentido musical de cada elemento depende intrinsecamente dos contextos nos quais estão inseridos?

Em minha experiência como aluno e docente de Percepção Musical, pude constatar que o trabalho com elementos isolados de fato ocorre, por exemplo, é bastante comum o professor tocar tríades isoladas, sozinhas, para que os alunos reconheçam sua qualidade — se são tríades maiores ou menores. E isso não ocorre apenas com tríades, mas com outros tipos de elementos: células rítmicas são treinadas isoladamente, a entoação de intervalos melódicos, determinados encadeamentos melódicos (como no exemplo citado acima por Barbosa). Não posso deixar de lembrar, entretanto, que em minha prática como pianista, determinadas passagens difíceis também são treinadas isoladamente: um salto particularmente difícil, uma

¹⁰ Entendemos que a expressão “melodias inventadas” é usada aqui com sentido irônico, já que, em última análise, toda melodia é “inventada”. A autora deve referir-se às melodias criadas especialmente para os livros de percepção, a tirar pelos livros por ela analisados, como os de Hindemith (1998), Pozzoli (1983) e Med (1980). Vale lembrar que muitos livros utilizados em percepção se valem de repertório musical já existente, como “music for sight singing”, de Robert Ottman (1996), “500 canções brasileiras” e “o modalismo na música brasileira”, ambos de Ermelinda Paz (Paz, 1989, 2002).

dificuldade de dedilhado, arpejos; passagens de execução complexa são reduzidas a elementos localizados, treinados isoladamente, para depois serem reinseridos em seu contexto original. O mesmo constato também nos ensaios em que participo, como camerista: todas as dificuldades de execução são localizadas e ensaiadas isoladamente, algumas vezes apenas um ou dois compassos, uma frase, uma entrada. Qual seria a diferença entre essas práticas e os exercícios de reconhecimento de elementos isolados criticados por Barbosa, Bernardes e Bhering? Em ambos os casos, estão sendo trabalhados determinados elementos isoladamente, o que indica que a diferença não reside no ato do isolamento em si. Para nós, a diferença decisiva entre as duas práticas é que nas aulas de Percepção Musical, muitas vezes o exercício de isolamento é tomado como um fim em si mesmo, e não como um meio para a realização de uma prática musical; enquanto que, durante um ensaio, o trabalho em um único compasso isolado visa objetivamente superar uma dificuldade para que se possa obter a fluência na execução de um objeto musical mais amplo. Muitas vezes, os acordes, intervalos ou encadeamentos isolados tratados nas aulas de Percepção Musical não são inseridos — ou reinseridos — em algum contexto musical porque simplesmente não existe contexto por trás do exercício. E é justamente essa falta de contexto, essa carência de um propósito mais concretamente “musical”, que torna infrutíferos os exercícios com elementos isolados, não o simples ato de isolar determinados elementos ou passagens em si.

1.5.2 As atividades de ditado e solfejo fecham-se sobre si mesmas

Para Barbosa, a compreensão da linguagem musical envolve muito mais que a apreensão auditiva de seus elementos formadores. As práticas que objetivam o reconhecimento de elementos isolados contribuem apenas para criar hábitos musicais específicos, como a capacidade de reconhecer e reproduzir, oralmente ou por escrito, elementos isolados. Ou seja, de acordo com Barbosa, tais práticas fecham-se sobre si mesmas:

“solfejos ajudam a solfejar melhor, ditados desenvolvem a capacidade de anotar melodias, e exercícios rítmicos apenas aprimoram a capacidade de decifrar a escrita rítmica e executá-la com destreza” (Barbosa, 2009, p.3).

No mesmo sentido, Bernardes escreve que os ditados e solfejos são as práticas pedagógicas mais utilizadas em Percepção Musical para conduzir o aluno à leitura e à escrita musicais. Não obstante, prossegue a autora, “essas práticas ainda são costumeiramente realizadas como procedimento de reconhecimento e reprodução, e são referendadas, e muitas vezes compreendidas como a finalidade dessa disciplina, o que é mais grave” (Bernardes, 2000, p.14). Barbosa e Bernardes aqui sugerem que as práticas de ditado e solfejo desenvolvem no aluno apenas suas habilidades de reconhecimento e reprodução. Para as autoras, essas habilidades, por utilizarem elementos descontextualizados, não contribuem para a apreensão dos sentidos em se tratando de obras musicais concretas.

Concordamos que a compreensão da linguagem musical vai além da apreensão de seus elementos formadores, contudo, isso não elimina a importância dessa apreensão como um dos momentos necessários à compreensão. Qualquer atividade pode fechar-se sobre si mesma se não houver uma prática que lhe dê sentido. O que contribui para a “formação de hábitos musicais específicos” não são simplesmente os exercícios de reconhecimento de elementos isolados, mas é o isolamento desses exercícios em relação a alguma prática musical concreta. Essa distinção é importante para que se evite “soluções” precipitadas como o simples banimento dos exercícios de reconhecimento das aulas de Percepção Musical. É preciso lembrar que reconhecer e reproduzir são habilidades absolutamente necessárias a qualquer músico em suas práticas musicais, o problema está em “como” e “para quê” se pretende que essas habilidades sejam desenvolvidas.

1.5.3 Solfejos e Ditados são atividade pouco musicais

Para Bernardes, os exercícios de solfejos e ditados possuem alcance restrito e “não deveriam ser considerados como os instrumentos privilegiados de avaliação do curso de Percepção Musical, ou mesmo confundidos como sua finalidade” (Bernardes, 2000, p. 167). De acordo com a autora, como esses exercícios visam apenas o treinamento auditivo, acabam por ser criados sem critérios composicionais claros, apresentando uma dificuldade de leitura e execução que os remetem à categoria de “malabarismos musicais sem sentido” (Bernardes, 2000, p. 95). Essa deficiência não se aplica somente a solfejos e ditados, mas também a exercícios rítmicos que, no intuito de trabalhar a precisão rítmica e a coordenação motora, são “desprovidos de qualquer sentido musical, às vezes até mesmo muito diverso (e/ou muito além), do que é necessário ao seu desempenho musical/instrumental” (Bernardes, 2000, p.96). Aqui se explicita uma outra crítica importante, a de que solfejos, ditados e exercícios rítmicos são atividades pouco “musicais”. Segundo as autoras, como esses exercícios são criados apenas com o propósito de desenvolver as habilidades de reconhecimento e reprodução de determinados elementos, seu resultado musical é bastante insatisfatório. A respeito disso, Bernardes comenta:

A ‘música’ dos ditados e solfejos, concebidos para e como treinamento auditivo nas aulas de Percepção Musical (...) trazem na sua essência o equívoco dos que a entendem como sendo um objeto passível de ser reduzido às notas, aos ritmos e à harmonia. (Bernardes, 2000, p.138).

Para Bernardes, o treinamento auditivo, realizado principalmente através do solfejo e do ditado, retira da música seu aspecto estético para trabalhar privilegiadamente o reconhecimento das alturas e durações. Tal prática, nas palavras da autora, se assemelha a um “adestramento” (Bernardes, 2000, p.13). No mesmo sentido escreve Barbosa, ao dizer que, procedendo como treinamento auditivo, “difícilmente se poderia entender a Percepção Musical como outra coisa além de adestramento, condicionamento” (Barbosa, 2009, p.108). Ainda sobre as atividades de solfejo e ditado, Bernardes ressalta que tais exercícios conferem

forte primazia à leitura e à escrita musicais: “Para as escolas de música, saber música é saber ler e escrever música. Tanto é que a noção de erro está vinculada à ‘correta’ representação gráfica do som” (Bernardes, 2000, p.34). Bernardes enxerga dois problemas principais decorrentes dessa circunstância: em primeiro lugar, dentro dessa concepção pedagógica, o escrever música torna-se fundamento do saber música, e o representante torna-se mais importante que o representado. Em consequência, cria-se a crença de que saber escrever música é saber música. Para a autora, uma prova disso é que em provas ou concursos, os solfejos e ditados são as instâncias privilegiadas para verificação de leitura e escuta musicais, que são os indicadores preferenciais de aprendizado. Acredita-se que a grafia e emissão dos sons na partitura funciona como um índice de musicalidade.

Ainda que alguns exercícios de ditado e solfejo criados com o único propósito de praticar determinados conteúdos possam de fato soar como malabarismos sem valor estético, devemos observar que nem todos os exercícios de ditado e solfejo são criados dessa maneira. Existem materiais didáticos que utilizam fragmentos musicais extraídos do repertório da música de concerto ou do folclore (ver, por exemplo, Ottman, 1996 e Paz 1989, 2002), e há, além desses, livros didáticos que, embora apresentem material especialmente escrito para as aulas, possuem uma preocupação estética evidente, como é o caso dos “estudos de ritmo e som”, de Cacilda Borges Barbosa (Barbosa, 1982) e da própria Virgínia Bernardes (Bernardes e Campolina, 2001). Cabe aqui uma observação similar à realizada na seção I.4.2, não é tanto o valor estético intrínseco do material que irá determinar se o resultado do trabalho será mais ou menos musical, mas sobretudo o modo como este material adquire significância dentro de uma determinada prática musical. Se, para tornar “musical” certa atividade, bastasse utilizar material extraído de repertórios, a questão estaria facilmente solucionada. O que gostaríamos de ressaltar é que, mais importante que o valor estético do material a ser utilizado, é fundamental que a própria razão de ser da atividade, do exercício proposto, se coadune com

uma interrogação concreta, essa sim, necessariamente extraída da vivência de alguma prática musical.

1.5.4 O treinamento auditivo desconsidera a bagagem musical dos alunos

Outras críticas formuladas pelas autoras que analisamos tomam como foco os próprios alunos, e a maneira como eles se sentem ou reagem às aulas de Percepção Musical. Uma das consequências, apontadas por Barbosa, dos trabalhos de treinamento auditivo por ela observados, é que essa abordagem tende a desconsiderar a “bagagem” musical do aluno, já que não se espera deste uma reflexão ou ação criativa sobre os conteúdos, mas seu mero reconhecimento e reprodução. “Em favor do já citado adestramento, ignora-se o quanto o aluno ouve música, qual a música que ouve, qual seu objetivo ao cursar Música, etc.” (Barbosa, 2009, p.115).

Outro ponto ignorado quando se objetiva a percepção musical apenas como reconhecimento e a reprodução é que os alunos, como possuem experiências musicais diferentes, apresentam escutas diferentes. A esse respeito, escreve Bernardes: “Nos ditados e solfejos e coisas do gênero, quando empregados da maneira usual, parte-se do pressuposto de que todos ouvem e leem a mesma coisa, da mesma forma, ao mesmo tempo” (Bernardes, 2000, p.133). Em outra passagem, Bernardes escreve: “Essa concepção de percepção, que trata a audição de forma a reduzi-la a uma só possibilidade de existência, propõe um modelo de escuta musical hegemônico que engessa as possibilidades e empobrece a questão perceptiva (...)” (Bernardes, 2000, p.79). Aqui a autora chama atenção para o fato de que pretender que todos ouçam ou devam ouvir da mesma maneira, com o mesmo propósito, é impor uma homogeneidade artificial às condições da escuta musical, que é — em função da variedade de diferentes experiências musicais individuais — essencialmente diversificada.

Para ilustrar esse ponto, apresentamos o depoimento de um professor de Percepção Musical, a respeito das diferentes modalidades de audição:

(...) por exemplo, você pega músicos de orquestra que tocam muito bem seu instrumento, que são capazes de se engajar em qualquer grupo que eles toquem, sabem qual é seu papel e tudo, e não são capazes de fazer as coisas que a gente está trabalhando e exigindo dentro de uma aula de Percepção (...). Tem uma história diferente, um aprendizado diferente, eu acredito que a gente desenvolve vários tipos de percepção (Otutumi, 2008, p.82).

As práticas pedagógicas que limitam o trabalho de percepção musical a exercícios de reconhecimento e reprodução dificilmente serão capazes de abarcar toda a multiplicidade de escutas musicais exigidas dos músicos em sua atuação profissional. Reconhecer e reproduzir — como já foi mencionado — são habilidades necessárias para o desempenho musical, entretanto, há de se considerar todo um outro universo de sensibilidade auditiva que o músico também precisa desenvolver em suas práticas, como, por exemplo, acuidade de afinação, diferentes matizes de timbres e articulações, controle sobre variações de dinâmica, domínio de fraseado, a compreensão de um objeto musical e de sua linguagem, sua sensibilidade criativa e interpretativa. Todos esses aspectos presentes na realização musical também fazem parte do campo da sensibilidade auditiva, da percepção musical vista de maneira mais ampla. O desempenho musical — seja na forma da execução instrumental, da composição, da improvisação ou da própria escuta — sempre demandará uma grande variedade de “percepções musicais”, de naturezas diversificadas. Como seria possível levar em consideração todo esse conhecimento trazido pelos alunos à aula de Percepção Musical, se lhe são exigidos apenas suas habilidades de reconhecimento e reprodução? É neste sentido que Barbosa e Bernardes argumentam que a “bagagem musical” prévia dos alunos — suas diferentes sensibilidades auditivas — não são valorizadas em práticas pedagógicas desse tipo.

1.5.5 O treinamento auditivo fragmenta o discurso musical

Para Bernardes, as práticas pedagógicas de Percepção Musical, por ela observadas, incorriam no engano de “confundir treinamento auditivo, concebido inadequadamente como finalidade dessa disciplina, com percepção musical, domínio de um entendimento muito mais amplo (...) (Bernardes, 2000, p.14). Na mesma linha de raciocínio, Barbosa afirma que “A ideia bastante recorrente de que o treinamento auditivo do músico deve basear-se em exercícios de identificação e reprodução, revela um entendimento demasiadamente simples dos processos perceptivos em música” (Barbosa, 2009, p.115). Barbosa acredita ser equivocada a ideia de que a percepção musical poderia ser desenvolvida apenas através de processos de identificação e reprodução, assim como seria um erro confundir treinamento auditivo com percepção (Barbosa, 2009, p.141). O mesmo é corroborado por Bernardes (2000, p.47) e por Bhering (2003, p.36), para quem “a Percepção Musical não pode se reduzir ao treinamento do ditado e do solfejo”.

Para as três autoras, o treinamento auditivo limitado aos exercícios de reconhecimento e reprodução fragmenta o discurso musical, e não permite compreender a música em sua inteiridade. Observamos, nos trabalhos das autoras, uma grande preocupação com o “todo” musical. Para Bernardes, a escuta trabalhada nos exercícios de ditado e solfejo não permite apreender a música como um todo, e é essa apreensão completa da obra que interessaria desenvolver num trabalho de Percepção Musical, pois através dela se possibilita que o aluno entre em contato com a linguagem musical. Segundo Bernardes, grafar “bolinhas” na clave, espaço ou linhas adequados, com a duração certa — como se procedeu nos exercícios de ditado por ela analisados — não leva o aluno a uma compreensão mais abrangente da música:

Quando se reduz a linguagem musical à escrita, o que se tem é uma concepção equivocada de linguagem, o que por sua vez, estaria levando ao entendimento de que os ditados seriam suficientemente eficazes para dotarem o aluno da compreensão dessa linguagem concebida dessa forma” (Bernardes, 2000, p.181).

Bernardes entende a compreensão da linguagem musical como a compreensão da estrutura musical, dos significados que ela possa vir a articular, pelas relações do todo com suas partes. Para ela, o treinamento auditivo, por ser uma atividade fragmentadora, não permite perceber as articulações das partes e o todo musical, que estão na base da formação da linguagem musical.

1.5.6 A Percepção Musical é uma disciplina desvinculada do fazer musical

A última crítica que abordaremos trata da distância entre a música que os alunos ouvem fora da sala de aula e as músicas utilizadas dentro das aulas de Percepção Musical. Para Bernardes, existe uma dicotomia entre o entendimento da música como fenômeno complexo, cujo sentido se dá através de sua fruição integral, e um processo de apreensão e aprendizagem de sua linguagem, caracterizado pela fragmentação em alturas, ritmos e harmonias. A autora acredita que a proposta pedagógica que sustenta uma metodologia de Percepção Musical que privilegia o trabalho com elementos destacados de um contexto musical se alicerça numa concepção de ensino que não pensa a música como algo vivo, uma totalidade, o que acaba por gerar uma dicotomia entre a música que se “toca” e se “ouve” e a música da escola, trabalhada nas aulas de Percepção Musical. (Bernardes, 2000). Bhering corrobora os dados de Bernardes ao afirmar que o trabalho com elementos isolados impede o aluno de estabelecer relações entre a Percepção Musical, seu fazer musical e sua escuta cotidiana. Desse modo, a fragmentação dos conteúdos se estende para uma fragmentação de sua própria relação com a música, já que a escuta trabalhada em sala de aula não possui paralelo fora da escola (Bhering, 2003). Barbosa chama atenção para o fato que, além do trabalho com elementos isolados, se exige do aluno que sua escuta esteja direcionada para a apreensão ou execução correta desses elementos, ou seja, a própria escuta já é limitada por sua finalidade de reconhecimento e reprodução. Para ela, acrescentar dinâmica ou fraseado às

melodias trabalhadas no treinamento auditivo não é suficiente para torná-las musicais. Não se ouvem ou reproduzem essas melodias como se fossem música pelo simples fato de que não o são. (Barbosa, 2009).

Como aproximar a escuta da sala de aula com a escuta do cotidiano dos alunos? Essa reflexão, acreditamos, extravasa o âmbito da Percepção Musical, e é premente também em outras disciplinas do currículo de música. Em se tratando do nosso objeto de pesquisa, vimos que as autoras que estudamos consideram a fragmentação do discurso musical — operada pelos recortes dos exercícios de reconhecimento de aspectos isolados — como uma das principais causas do distanciamento da escuta. A lógica que se infere é que fora da sala de aula a música é fruída integralmente, como um todo, e dentro da sala de aula a música é tão fragmentada que se torna impraticável tal fruição. Concordamos parcialmente com esse raciocínio. Como já dissemos, o recorte de elementos para fins de análise — a fragmentação — será sempre necessária em qualquer trabalho de aperfeiçoamento musical que exija a compreensão de aspectos específicos de um dado objeto. A falha verificada pelas autoras — e que corroboramos — é que por vezes esses recortes são realizados sem que se intencione recontextualizar os elementos trabalhados, após o aprofundamento da análise. Entretanto, é preciso ressaltar que, além da fragmentação do discurso musical, do objeto em si, ocorre também a fragmentação das práticas musicais em que os alunos atuam em seus cotidianos. O ponto principal da fragmentação dos elementos reside não apenas no fato de que, por exemplo, um acorde foi destacado do contexto que antes lhe conferia sentido, mas que todo o propósito dessa fragmentação parece destacado da prática musical do aluno. Qual o sentido do exercício proposto? Qual a finalidade dos exercícios de reconhecimento e reprodução? Como o treinamento auditivo pode ajudar na prática musical cotidiana dos alunos? A maior fragmentação nas práticas pedagógicas observadas pelas autoras não nos parece localizada no material musical em si, mas no hiato formado entre o conhecimento que se pretende construir

naquelas aulas de Percepção Musical e sua aplicação prática na vivência musical concreta dos estudantes. Retomando a fala de Barbosa: “Não se ouvem ou reproduzem essas melodias [as melodias trabalhadas no treinamento auditivo] como se fossem música pelo simples fato de que não o são”. E o que pode ser feito para que o material em sala de aula “vire música”? Acrescentar dinâmica, articulação e fraseado às melodias, como já visto, não é suficiente. Trabalhar com obras musicais na íntegra, embora seja mais enriquecedor do que com frases isoladas, tampouco parece solucionar o problema. É necessário que se reconheça em todo o trabalho de Percepção Musical, seja no treinamento auditivo mais técnico ou em exercícios que busquem uma compreensão mais abrangente da linguagem musical, seja no trabalho com intervalos isolados de qualquer contexto ou com sinfonias inteiras, uma ligação com as necessidades oriundas das diferentes práticas musicais dos alunos. É no interior das práticas sociais que uma determinada atividade ou um determinado objeto sonoro são significados como sendo “musicais”. É preciso que o material trabalhado em Percepção Musical resgate seu sentido, não apenas o sentido intrinsecamente “musical”, mas seu sentido dentro das vidas e das experiências concretas dos indivíduos.

1.6 Propostas metodológicas

Nesta seção apresentaremos sucintamente as propostas metodológicas elaboradas pelas autoras em questão, frente às críticas por elas realizadas.

1.6.1 Cristina Bhering

O núcleo da proposta de Bhering é a elaboração de um material didático que trate a música como linguagem. Para a autora, é importante que o repertório utilizado no treinamento auditivo esteja presente no universo do aluno, para que o “estilo” ao qual esse repertório

pertence, num primeiro momento, seja vivenciado por ele. Em seu trabalho, Bhering apresenta como sugestão a utilização de repertório baseado na Música Popular Brasileira. De acordo com a autora, o aluno que pratica um ditado musical dentro de estilos característicos tem uma apreensão mais imediata de sua melodia, e desenvolve melhor sua percepção harmônica e estilística. Para que haja uma apreensão global da música num trabalho de Percepção Musical, a escuta deverá ser acompanhada de discussões sobre questões técnicas, estilísticas, históricas e culturais, que irão possibilitar um alargamento do universo musical do estudante e de sua compreensão sobre a linguagem musical em todos os seus aspectos. A abordagem de Bhering pretende fazer com o que o aluno, além de reconhecer, discriminar e identificar alturas e durações, desenvolva uma capacidade de analisar, sintetizar e reconhecer na música características estilísticas e contextuais, possibilitando uma fluência entre as diversas relações que constituem a música como um todo, desenvolvendo assim uma maior compreensão sobre a linguagem musical. A autora trabalha com três categorias de resposta¹¹ que, a princípio, abarcariam as várias dimensões da experiência musical: 1)Materiais sonoros — categoria que diz respeito a aspectos materiais da música tais como melodia, harmonia, ritmo, timbre, textura e intensidade; 2)Forma e estrutura — que diz respeito à estrutura da obra musical, incluindo aspectos de fraseologia, articulação, cadências, similaridades, desenvolvimento, transformações, repetições e contrastes; 3)Contexto — contextualização no tempo e no espaço, questões estilísticas, o universo cultural em que se insere a obra trabalhada. Bhering apresenta como ilustração uma proposta de análise da música “Noites Cariocas”, de Jacob do Bandolim, à luz das três categorias. Em primeiro lugar, a autora apresenta a categoria “contexto”, contendo informações biográficas sobre o compositor, sobre o choro e suas características, e sobre a versão da gravação utilizada no trabalho. Em seguida,

¹¹ A escolha dessas categorias foi baseada no trabalho de Cristina Grossi, que teve por objetivo “investigar que dimensões da experiência musical poderiam ser consideradas na avaliação da percepção musical” (Grossi, 2001, cit. por Bhering, 2003, pg.64).

a categoria “materiais sonoros”, em que destaca o âmbito escalar da peça, sua tonalidade, as qualidades de seus acordes, alguns motivos rítmicos da melodia e do acompanhamento e instrumentação. Na categoria “forma e estrutura”, Bhering menciona a forma do arranjo (AABBA+Coda), a forma da composição (ABA), e aprofunda-se em aspectos fraseológicos de cada seção. Ao final, é realizada uma análise harmônica da peça. (Bhering, 2003).

1.6.2 Virgínia Bernardes

Segundo Bernardes, para que a Percepção Musical se torne indispensável à formação do músico, deve ser tomada como ferramenta para a compreensão da linguagem musical. Essa abordagem visa possibilitar a percepção global do fenômeno musical, identificação dos timbres dos instrumentos, diferentes tipos de articulação na execução, variações de dinâmica, articulações e relações micro e macro formais, “investigações auditivas” acerca dos procedimentos composicionais, etc. O trabalho de Percepção Musical, dessa forma, deve partir do todo para o particular, construindo o conceito a partir da prática e da vivência. A proposta de Bernardes envolve, de forma geral, quatro momentos: 1) uma análise auditiva, onde se busca compreender auditivamente as relações de diversas naturezas presentes na estrutura musical, sempre tomando como foco o fenômeno musical em sua inteiridade; 2) a realização de uma “audiopartitura”¹², onde serão registradas graficamente, a partir de uma escrita que pode ou não congrega elementos da notação musical tradicional, as percepções micro e macro formais observadas durante a análise auditiva; 3) a criação de um objeto musical a partir dos elementos percebidos nas etapas 1 e 2 e; 4) a execução do objeto musical criado. Como exemplo de sua proposta, transcreveremos a seguir uma experiência que a autora relata em sua dissertação de mestrado, que consistiu na aplicação de sua proposta em

¹² “Audiopartitura” é um recurso criado por Koellreutter, e consiste numa “partitura formulada a partir de uma audição musical. Utiliza símbolos gráficos, registrando os componentes sonoros mais importantes e decisivos para a audição e percepção da obra (Koellreutter, 1990, cit. por Bernardes, 2000, p.120).

um grupo composto por professores de Percepção Musical, atuantes em aulas particulares ou escolas formais de música.

1) O primeiro momento consistiu em uma série de audições de uma peça musical¹³. Após a primeira audição, foi pedido aos participantes que anotassem e comentassem o que foi experimentado. Alguns comentários foram: “Calma, tranquilidade, impressão de penumbra, levitação, nostalgia” (Bernardes, 2000, p.119). Em seguida, os participantes ouviram a peça por mais três vezes consecutivas, e foram orientados a anotar tudo que fosse percebido com referência às questões musicais na peça. Ao final das três audições, cada um pôde falar o que havia percebido: “Movimento sonoro descendente (...), legato (...), pulso regular (...), cromatismos (...)” (Bernardes, 2000, P.119). Tanto essas quanto as percepções decorrentes da primeira audição foram anotadas por Bernardes no quadro negro, formando assim um “painel perceptivo” das impressões dos participantes. A partir dos elementos desse painel, formou-se um “guia de análise”, que serviu de trilha para o aprofundamento da análise auditiva. Esse procedimento incluiu a audição dirigida de fragmentos e seções da peça, intercalados com a sua audição integral. 2) A “audiopartitura” foi sendo construída à medida que a estrutura formal da peça, os principais eventos e suas inter-relações eram levantadas pela análise auditiva. 3) Foi proposta a criação coletiva de uma peça, que deveria estar baseada no conhecimento adquirido através da análise auditiva realizada anteriormente: “os participantes escolheram os materiais, a forma e as funções formais que mais lhe pareceram interessantes, e criaram parte da pequena peça com instrumentação livre, dois motivos e forma determinados pelo grupo” (Bernardes, 2000, p.120). Foi dada uma hora para a realização do exercício de criação, durante esse tempo, Bernardes retirou-se do local. 4) No final do prazo de uma hora, Bernardes retornou à sala e ouviu a execução da peça (Bernardes, 2000).

¹³ A peça em questão se chama “Quinário”, uma peça com caráter didático composta por Bernardes e por Eduardo Campolina, professor da EMUFG. “Quinário” integra uma série de 23 outras peças pedagógicas compostas para serem utilizadas nas classes de Percepção Musical, dentro da visão metodológica que Bernardes propõe.

1.6.3 Maria Flavia Silveira Barbosa

Para Barbosa, os diferentes níveis de aproximação com a linguagem musical engendram diferentes níveis de compreensão em música. Dentro desse raciocínio, a disciplina Percepção Musical seria o lugar privilegiado para uma aproximação com a linguagem musical através do estudo de obras musicais, a partir de um trabalho que trate do fenômeno musical em sua inteiridade. Os elementos da metodologia proposta por Barbosa são: 1) partir sempre da audição de obras musicais completas, buscando conhecer nelas os valores que, tomados da realidade concreta, lhe serviram de inspiração; 2) localizar a obra e seu compositor no espaço e no tempo, colocando-a em diálogo com outras obras; 3) tomar como unidades significativas da escuta as frases, células e motivos, ao invés de intervalos, acordes ou notas e; 4) buscar compreender como compositores de diferentes períodos da história se apropriam de certos recursos técnicos para expressar ideias musicalmente. Barbosa apresenta exemplos de sua proposta metodológica, dentre os quais destacaremos sua abordagem do Prelúdio V, em Ré Maior, do primeiro volume do Cravo Bem Temperado, de Johann Sebastian Bach. A autora propõe diferentes aproximações de uma determinada obra, que irão enriquecer a experiência perceptiva dos estudantes. No caso do Prelúdio, 1) o primeiro momento por ela descrito diz respeito às “primeiras audições”, onde se buscaria impressões gerais da peça, como: “Um movimento perpétuo, como uma roca que não quisesse parar de fiar (...). Um turbilhão de notas; quase um estudo de velocidade. Duas vozes realizando duas ideias contrastantes (...). Essa peça tem um caráter alegre e divertido” (Barbosa, 2009, p.131). 2) Neste segundo momento, procurar-se-ia contextualizar historicamente o autor e a obra:

O volume I de ‘o cravo bem temperado’ foi completado por volta de 1722 (...). A maioria dos prelúdios apresenta apenas um aspecto técnico a ser trabalhado pelo instrumentista (...). Bach desejava demonstrar as possibilidades do novo sistema de temperamento igual (Barbosa, 2009, p.132).

3) Na análise das unidades significativas, Barbosa escreve:

Uma possibilidade de analisar o Prelúdio V é considerar que se baseia fundamentalmente em duas células contrastantes: a primeira, na voz superior, quatro semicolcheias em impulso anacrústico (...) seguidas do seu contrário (...). Praticamente tudo na peça é gerado por essas duas células, que se desenvolvem ininterruptamente, até o compasso 30, quando uma nota longa aparece subitamente na voz inferior (Barbosa, 2009, p.132).

4) O objetivo deste quarto momento é agregar informações históricas e técnicas à obra em questão, buscando compreender como Bach se apropriou de certos elementos a favor de uma ideia musical. Diz Barbosa:

Agora poderia ser o momento ainda de se conhecer outras obras de Bach: por exemplo, outros prelúdios que tenham um caráter diferente (...) ou a fuga V (tentando verificar se alguns de seus elementos já estavam presentes no Prelúdio) etc. (Barbosa, 2009, p.132).

1.7 Considerações

Verificamos, a partir do panorama exposto pelas autoras que aqui tratamos, que o desenvolvimento do sentido auditivo é considerado como de fundamental importância para o desempenho do músico profissional. Essa importância se reflete na presença maciça da disciplina Percepção Musical nos currículos de graduação em música. Uma das principais ferramentas pedagógicas da disciplina, os exercícios de ditado e solfejo, se mostraram insuficientes para o desenvolvimento satisfatório do ouvido, segundo as observações das autoras que estudamos. As críticas elaboradas por essas autoras, e apresentadas neste primeiro capítulo, dizem respeito:

- 1) À ênfase que as práticas observadas de ditado e solfejo conferem ao trabalho com os elementos estruturais da linguagem musical, muitas vezes tomados isoladamente;
- 2) À “circularidade” das atividades de reconhecimento e reprodução, como os exercícios de ditado e solfejo, que, quando tomados como um fim em si mesmos, desenvolvem somente essas mesmas habilidades de reconhecimento e reprodução;
- 3) À impossibilidade de se considerar, dentro de uma metodologia de ensino limitada aos processos de reconhecimento e reprodução, as experiências musicais dos alunos;

- 4) À ineficácia dos exercícios de ditado e solfejo em possibilitar uma compreensão mais ampla da linguagem musical e;
- 5) À dicotomia existente entre as atividades propostas em sala de aula de Percepção Musical e o fazer musical dos alunos.

Também constatamos que o núcleo das críticas formuladas pelas autoras refere-se à fragmentação do discurso musical, operada pelo trabalho com elementos isolados nos exercícios de reconhecimento e reprodução observados. Em função disso, suas propostas metodológicas orientam-se para uma apreensão da linguagem musical como um “todo”, a partir de práticas pedagógicas que possibilitem ao aluno a percepção de aspectos estilísticos, estruturais ou contextuais da música, visando, assim, um maior aprofundamento de sua compreensão musical. Essa ampliação do foco da percepção é a principal premissa comum aos três trabalhos, que cada autora irá desenvolver com certa particularidade. Ainda assim, nos foi possível perceber outros aspectos comuns entre suas propostas:

- 1) Desenvolvimento da compreensão da linguagem musical, no lugar do reconhecimento e reprodução de seus elementos.
- 2) Preferência pela utilização de obras musicais completas nas aulas, ao invés de pequenos fragmentos.
- 3) Ampliação das “unidades de análise” a serem trabalhadas. No lugar de intervalos e acordes, direcionar a audição para os motivos, frases e aspectos formais da música.
- 4) Valorização do aspecto relacional das unidades trabalhadas, ou seja, a compreensão das articulações entre os elementos, no lugar do trabalho com elementos isolados.
- 5) Ampliação dos aspectos musicais a serem trabalhados nas aulas de Percepção Musical, como, por exemplo, a contextualização histórica das peças e componentes estilísticos.

Os exercícios de ditado e solfejo, quando administrados nos padrões observados por Bhering, Bernardes e Barbosa, se tornam atividades áridas e bastante limitadas enquanto práticas de desenvolvimento auditivo. Os trabalhos dessas autoras propõem alternativas metodológicas que objetivam redimensionar o papel da Percepção Musical para além de uma disciplina ancorada nos procedimentos de reconhecimento e reprodução, contribuindo para que a audição possa se desenvolver como via no alargamento e aprofundamento na compreensão da linguagem musical.

CAPÍTULO 2 – REFERENCIAL TEÓRICO

É profícuo o debate acerca da relação entre a formação profissional do músico no âmbito das Instituições de Ensino Superior e a demanda do mercado de trabalho. Considerações sobre esse tema envolvem as interfaces entre formação e emprego, produtividade e renda dos profissionais, espaços de atuação nos mercados de trabalho, assim como as demandas e características de cada mercado (Grossi, 2003). Os estudos a que tivemos acesso, realizados sobre esse tema, nos apontam uma desarticulação entre os conteúdos propostos pelos currículos dessas instituições e o campo profissional nos quais os alunos egressos irão atuar (Grossi, 2003; Louro, 2003; Souza, 2004; Requião, 2005; Morato, 2009; Carmona, 2010). Louro (2003) problematiza os aspectos da preparação do aluno de bacharelado em instrumento como futuro agente de suas próprias oportunidades de remuneração; Requião (2005) propõe uma revisão dos currículos de música, para que estes contemplem conteúdos fundamentais aos novos ambientes de trabalho e perfis profissionais, decorrentes do desenvolvimento da indústria fonográfica, da valorização da música popular e do avanço tecnológico; Morato (2009) encontrou uma distância entre as competências demasiadamente técnico-musicais desenvolvidas nas disciplinas de cursos de licenciaturas e as experiências docentes de alunos desses cursos em escolas de educação básica; Carmona (2010) investiga as aproximações e distâncias existentes entre a proposta curricular do curso técnico da Escola de Música da UFRN e a realidade profissional encontrada no cotidiano dos

alunos egressos. Juntos, esses trabalhos expressam uma necessidade de reavaliação das práticas educativas, a fim de gerar ações e projetos educacionais mais condizentes com a demanda da sociedade, como propõe Grossi: “É preciso insistir na necessidade de ‘olhar’ mais atentamente para as práticas diversificadas de conhecimento, sabendo que estas correspondem também às práticas sociais” (Grossi, 2003, p.90). Para Grossi (2003), o desenvolvimento de qualquer trabalho significativo voltado à formação de profissionais para o mercado de trabalho deve estar fundamentado no conhecimento do papel da música na sociedade e sua relação com os contextos sociais e com os significados socialmente construídos. Nesta linha de raciocínio, Souza (2004) ressalta que o reconhecimento da música como fato social deve considerar, na mesma medida, os alunos como sujeitos de contextos histórico-culturais complexos e dinâmicos. Para a autora, a compreensão das práticas e relações sociais que os estudantes estabelecem em diferentes espaços e meios de socialização são importantes referências para analisar como vivenciam e assimilam a música de algum modo. Estas referências irão contribuir na orientação de uma educação musical que busque levar em conta as necessidades do espaço social em que se inserem os futuros profissionais da música (Souza, 2004).

A tomada de uma perspectiva que possibilite uma compreensão mais ampla do fato musical demanda a adoção de referenciais teóricos que permitam tratar a música como um objeto contextualizado em sua produção sociocultural (Louro, 2003; Souza, 2004, Requião, 2005). Compreendida como fenômeno sociocultural, a música transcende aspectos estruturais e estéticos, configurando-se não apenas como expressão artística, mas também como “um sistema estabelecido a partir do que a própria sociedade que a realiza elege como essencial e significativo para seu uso e a sua função no contexto que ocupa” (Queiroz, 2005, p. 50). A música assume diferentes escalas de valores a partir das inter-relações sociais, de acordo com a época, o pensamento e a visão da sociedade que a constitui. Cada grupo social determina

aquilo que é ou não importante e o que pode ou não ser entendido e aceito como música, o fenômeno sonoro só se legitima como música se o grupo que o pratica aceitá-lo como tal (Duarte, 2004; Queiroz, 2005).

O sentido que a música adquire e produz, portanto, não é singular, estático ou imanente à sua própria estrutura, mas plural e variável, pois emerge como e a partir da articulação de aspectos conceituais, comportamentais, emotivos e cognitivos do indivíduo com seu contexto temporal e espacial específico. Esta relação cria dimensões simbólicas que se juntam aos materiais e estruturas internas do objeto sonoro, para atuar em sua configuração final (Queiroz, 2005).

As pesquisas em música acima mencionadas nos ajudam a corroborar a importância de se desenvolver estudos que procuram compreender as práticas educativas por meio de um olhar psicossocial. De fato, esses estudos levam em consideração que os processos simbólicos presentes na interação educativa não ocorrem num vazio social, mas são sempre construídos e mantidos recorrendo aos sistemas de significação socialmente enraizados e partilhados que os orientam e justificam (Alves-Mazotti, 1994). A amplitude do processo educacional não se esgota na instituição escolar, mas perpassa todas as relações interpessoais do homem, enquanto sujeito de cultura, e de suas práticas, no concreto de seu viver e de seu fazer. A consideração das questões relativas à escola, ao currículo, aos métodos de ensino, aos procedimentos didáticos, etc., exige que se encare a pluralidade dessas relações, onde professor, aluno, escola, etc., surgem como sínteses de relações multifacetadas, e o processo educativo, como amplo processo dialético (Madeira, 2001).

Nesta ótica teórica de totalidade e de relações de integração, a consideração da teoria das representações sociais possibilita ao pesquisador uma aproximação de seu objeto de pesquisa no dinamismo social que o constitui. A aplicação da teoria das representações sociais ao campo da educação permite apreender a construção do conhecimento humano a partir de

suas articulações com a totalidade social mais ampla, considerando a aproximação dos grupos sociais, agentes do conhecimento, com seu cotidiano, relações, práticas, necessidades e projetos, relacionando processos cognitivos e práticas sociais (Alves-Mazotti, 2000; Madeira, 2001). Por outra perspectiva, a teoria das representações sociais pode contribuir também como ferramenta para a compreensão dos processos de ensino e de aprendizagem, considerando-se que a estruturação de uma representação enraíza-se nos mecanismos psicológicos e sociais articulados na produção de sentido acerca de um objeto (Alves-Mazotti, 2000; Madeira, 2001). A produção de sentido assemelha-se aos processos de ensino e de aprendizagem, nos quais o indivíduo procura entender, familiarizar-se e trazer para o seu “universo interior” o que está distante de sua compreensão e experiência (Rangel, 2007).

2.1 A teoria das representações sociais

Antes que possamos apresentar mais detalhadamente a Teoria das Representações Sociais, é necessário abordar o conceito de *representação*, por se tratar de uma noção basal para a posterior compreensão da teoria. Entendemos *representar*, de acordo com Sandra Jovchelovitch (2008), como “tornar presente o que está de fato ausente, por meio de símbolos” (Jovchelovitch, 2008, p.33). Para a autora, a representação é um processo fundamental da vida humana, subjacente ao desenvolvimento do indivíduo, da sociedade e da cultura. A realidade do mundo humano é, em sua totalidade, feita de representação e não faz sentido falar de realidade em nosso mundo sem o trabalho da representação. Não obstante sua presença constante em nossas vidas, o trabalho de representação é uma tarefa aberta, um complexo emaranhado de interesses e paixões humanas, que pode muito facilmente tornar-se controverso. As representações não são um espelho do mundo “lá fora”, assim como não são unicamente construções mentais de sujeitos individuais, mas implicam um trabalho simbólico que emerge das inter-relações do indivíduo com seus pares no interior da dinâmica ativa da

vida social. É com base no fato de que a representação usa símbolos para significar, para dar sentido ao real, que podemos esclarecer o fato de que diferentes pessoas, em diferentes contextos, produzem diferentes visões e narrativas sobre o que é real. A compreensão da função simbólica das representações nos permite abandonar a ideia do conhecimento como correspondência plena entre representação e o mundo “lá fora”, ou seja, ultrapassa a compreensão do trabalho da representação como um processo que teria por objetivo principal a produção de conhecimento sobre o mundo. O trabalho simbólico da representação nos permite esclarecer os objetivos de expressão que ligam a forma representacional à lógica do indivíduo e de suas relações com seus pares em seu meio social. De acordo com Jovchelovitch,

Pela representação, indivíduos e comunidades não apenas representam um objeto e um estado de coisas no mundo, mas também revelam quem são e o que consideram importante, as inter-relações em que estão implicados e a natureza dos mundos sociais que habitam (Jovchelovitch, 2008, p.38).

De fato, a psicologia social considera a significação e o contexto social como dimensões fundamentais de todos os fenômenos representacionais. Ignorar a dimensão social da representação leva à visão recorrente de considerar processos representacionais puramente como fenômenos mentais cognitivos, desligados de circunstâncias sociais mais amplas. Pelo contrário, entender que a representação é social orienta nossa análise para a consideração dos contextos sociais concretos onde as representações são formadas e para a natureza da comunicação que as torna possíveis (Jovchelovitch, 2008).

Vimos, com Jovchelovitch, que o processo representacional é um processo simbólico imbricado na vida social. A respeito deste ponto, seria legítimo perguntar: se todo processo representacional já pressupõe uma implicação com circunstâncias sociais mais amplas, em que medida se poderia sustentar o termo “Representação *Social*”? Que representação não seria social?

É o próprio Moscovici (1978) quem formula essas questões. Segundo Moscovici, para que se possa qualificar uma representação de *social* não basta que ela seja engendrada coletivamente, não basta definir o agente que a produz:

Para se apreender o sentido do qualificativo social é preferível enfatizar a *função* a que ele corresponde do que as circunstâncias e as entidades que reflete. Esta lhe é própria na medida em que a representação contribui exclusivamente para os processos de formação de condutas e de orientação das comunicações sociais (Moscovici, 1978, p.76).

Segundo o autor, quando falamos de representações sociais partimos da premissa que “não existe um corte dado entre o universo exterior e o universo do indivíduo (ou do grupo), que o sujeito e o objeto não são absolutamente heterogêneos em seu campo comum” (Moscovici, 1978, p.48). O objeto está inscrito num contexto ativo, dinâmico, pois é parcialmente concebido como prolongamento do comportamento da pessoa ou coletividade, e só existe para eles enquanto função dos meios e métodos que permitem conhecê-lo. Ao mesmo tempo e reciprocamente, ao elaborar suas representações o sujeito se constitui, pois “segundo a organização que ele se dê ou aceite do real, o sujeito situa-se no universo social e material” (Moscovici, 1978 p.48). Portanto, uma representação social contribui para os processos de formação de conduta não somente na medida em que guia o comportamento, mas sobretudo na medida em que, ao remodelar os elementos do universo exterior em que o comportamento deve ter lugar, ela consegue incutir um sentido a esse comportamento integrando-o numa rede de relações que vincula comportamento e objeto, fornecendo ao mesmo tempo as noções, teorias e os fundos de observação que tornam essas relações estáveis e eficazes (Moscovici, 1978).

Moscovici ressalta também a importância da conversação dentro do processo de formação das representações sociais. De acordo com o autor, o conhecimento é produto que emerge do “mundo da conversação” para ser interiorizado, pois é na comunicação entre interlocutores que as informações são transmitidas e os hábitos do grupo confirmados (Moscovici, 1978). Para Jovchelovitch, o trabalho de representação envolve sujeitos em

relação e a ação comunicativa que circunscreve e configura as relações sociais na medida em que se engajam no processo de dar sentido a um objeto. É a ação comunicativa que cria as representações, na medida em que constrói, no mesmo e único processo, os participantes do processo comunicativo. As representações sociais estruturam-se, desse modo, a partir de uma tríplice relação que envolve “sujeito-outro-objeto” (Jovchelovitch, 2008).

As representações sociais têm com o objeto uma relação de simbolização (elas tomam o seu lugar) e de interpretação (lhe conferem significações). E por serem sempre uma representação de alguma coisa (um objeto) e de alguém (o sujeito e seus grupos sociais de referência), é de se concluir que as características do sujeito, do grupo e do objeto terão incidências sobre o que as representações sociais são (Jodelet, 1989, apud Duarte, 2002). Assim, representar um objeto não é simplesmente duplicá-lo, repeti-lo ou reproduzi-lo, mas sim, reconstituí-lo, retocá-lo (Duarte, 2002). Moscovici descreve aí dois processos, a objetivação e a ancoragem.

A objetivação consiste no processo pelo qual o objeto de uma representação adquire materialidade objetiva, ou seja, é a passagem de uma ideia ou conceito abstrato para uma imagem concreta, real. O processo de objetivação compreende três etapas: a construção seletiva, a esquematização estruturante e a naturalização (Alves-Mazzotti, 1994).

A primeira etapa corresponde ao processo pelo qual o sujeito se apropria das informações e saberes acerca do objeto da representação. As informações sofrem uma seleção, em que alguns elementos são retidos enquanto outros são ignorados. Esse processo de seleção dos elementos da representação não é neutro ou aleatório, mas ocorre em função de condicionantes culturais (acesso diferenciado às informações, em decorrência da inserção grupal do sujeito) e critérios normativos (só são retidas as informações que estão de acordo com o sistema de valores circundante (Alves-Mazzotti, 1994; Cabecinhas, 2004).

Na esquematização, as informações selecionadas na primeira etapa são organizadas de modo a proporcionar uma imagem do objeto da representação. Essa estrutura imaginante — chamada por Moscovici de ‘núcleo figurativo’ — reproduz a estrutura conceitual, proporcionando uma imagem coerente e facilmente exprimível do objeto da representação. O núcleo figurativo é uma construção ‘estilizada’ do objeto, que sintetiza, concretiza e coordena os elementos da representação (Alves-Mazzotti, 1994, 2000).

Na terceira etapa da objetivação, a naturalização, o que era anteriormente abstrato se materializa como reflexo da realidade “natural” do mundo, ou seja, os elementos do núcleo figurativo, anteriormente elementos do pensamento, adquirem *status* de elementos da realidade (Alves-Mazzotti, 2000).

O segundo processo formador das representações sociais é a ancoragem. A ancoragem diz respeito ao enraizamento social da representação, ou seja, à integração cognitiva do objeto representado no pensamento preexistente. Para Moscovici (1984, apud Alves-Mazzotti, 1994), ancorar é classificar e rotular, e utilizamos esses processos para nos familiarizarmos com algo que nos é estranho e ameaçador. Classificar tem também um sentido de hierarquizar, dar um valor positivo ou negativo ao objeto a ser representado de acordo com os protótipos estocados na memória do sujeito. Ancoragem é o processo pelo qual se determina que um objeto pertence a uma categoria, dando a ele um nome. O processo de “tornar real”, presente na objetivação, está associado ao de atribuir um significado, que é o processo de ancoragem (Duarte, 2000, 2004; Alves-Mazzotti, 1994).

De acordo com Alves-Mazzotti (1994), enquanto na objetivação a intervenção dos processos sociais se dá no agenciamento e na forma dos conhecimentos relativos ao objeto da representação, na ancoragem essa intervenção se traduz na significação e na utilidade que lhe são conferidos. A estrutura imaginante torna-se um guia de leitura, uma referência para a compreensão da realidade.

A ancoragem relaciona-se dialeticamente com a objetivação, articulando as três funções básicas da representação: a função cognitiva de integração da novidade; a função de interpretação da realidade; e a função de orientação das condutas e das relações sociais (Jodelet, 1990 apud Duarte, 1994).

2.2 A percepção musical

Para compreendermos o processo de percepção musical como processo de representação social, utilizaremos como referência o trabalho de Duarte (2004). Para a autora, o processo de percepção é efetivado através do procedimento de abdução, um mecanismo cognitivo por meio do qual percebemos e inferimos as coisas do mundo:

O procedimento de abdução foi apresentado por Charles Sanders Peirce, filósofo e semioticista norte-americano. Este procedimento, fundado sobre a construção de hipóteses, entra em ação quando nos deparamos com algo, o consequente, e procuramos encontrar seu antecedente. Ou seja, a abdução diz respeito ao trabalho de construção de hipóteses sobre ocorrências com as quais nos deparamos. As pessoas constroem hipóteses sobre ocorrências visando torná-las “perceptíveis” e, portanto, classificáveis (Alves-Mazzotti, 2003 apud Duarte, 2004, P.37).

Para Duarte, o caráter hipotético da abdução é fundamental para o processo perceptivo, e o processo de abdução está presente no processo de significação musical em todas as pessoas:

As hipóteses construídas por alguém que se considera “leigo em música” para justificar sua aprovação ou mesmo desaprovação estética de uma determinada manifestação musical, as hipóteses construídas pelo pianista ao buscar correlacionar o controle do peso de seus braços com o tipo de sonoridade alcançado durante sua performance, as hipóteses construídas pelo compositor de música eletroacústica na busca pelo “som original”, todas são construídas pelo processo de abdução e dizem respeito à comparação entre música e não-música de acordo com o quadro conceitual de referência de cada um (Duarte, 2004, p.39).

Desse modo, Duarte entende que a percepção, por causa da abdução, não é um mecanismo independente de alguma representação ou quadro de apreensão. No exemplo apresentado pela autora, o pianista ao buscar a melhor sonoridade e a relação desta com a posição dos braços durante a performance, assim procede em relação ao ideal de sonoridade

que constrói em sua interação com os outros representantes de seus grupos sociais de referência. A produção do conhecimento é sempre um processo coletivo e calcado sobre a interação entre as pessoas (Duarte, 2004).

O processo de construção de hipóteses, presente na abdução, diz respeito à produção de representações sociais, por se adequar aos processos de produção das representações, a objetivação e a ancoragem. Na objetivação, torna-se concreto o conceito abstrato. Na ancoragem, integra-se cognitivamente o objeto a um sistema de pensamento social preexistente. Qualquer ocorrência musical é percebida, representada e reapropriada pelos indivíduos em suas trocas comunicacionais, reconstruída no seu sistema cognitivo, integrada no seu sistema de valores, e aí passa a se constituir como objeto musical para o grupo social (Duarte, 2004).

2.3 O processo de percepção musical como processo de representação social

Vimos que, de acordo com Duarte, os mecanismos perceptivos, por deterem o procedimento da abdução como seu primeiro passo, não são independentes de um quadro de apreensão, ou representação. Partindo desse ponto de vista, é factível afirmar que “os processos formadores de representações sociais [a objetivação e a ancoragem], coincidem com as etapas do processo perceptivo” (Duarte, 2004, p. 43).

Na primeira etapa da objetivação, uma informação sonora é selecionada de uma determinada ocorrência. A seleção é parcial, mas não ao acaso, uma vez que os elementos selecionados e posteriormente descontextualizados são aqueles que “coincidem” com o sentido que a pessoa pode ou quer dar ao som. A posição tomada pelos indivíduos dentro da estrutura social condiciona os interesses e valores expressos na seleção que eles fazem da informação, indicando o seu jeito particular de “ler” a realidade. Além disso, dá-se a contextualização dos elementos sonoros selecionados, uma vez que eles são resignificados

pelas pessoas de acordo com os mesmos condicionantes culturais e normativos que propiciaram a sua seleção.

Após a construção seletiva, a segunda fase do processo de objetivação se refere à estruturação dos elementos de informação selecionados, os quais irão compor o núcleo figurativo da representação. Na recepção dos objetos musicais, os materiais selecionados são organizados e estruturados cognitivamente pelos sujeitos, tanto no nível do conteúdo quanto no nível formal. O resultado é um produto estruturado, organizado numa ordenação hierárquica dos elementos.

Na terceira fase da objetivação, a naturalização, a natureza simbólica do objeto musical é deixada para trás e ele passa a ser entendido como parte da realidade. A manifestação musical, na sua recepção pelos sujeitos, é “recriada” a partir da organização dos materiais selecionados de acordo com critérios normativos e culturais, passa a ser “real”, sendo introduzida no mundo das coisas reais, das coisas que existem para o sujeito. Assim, sua natureza simbólica é deixada para trás e ela é entendida como um reflexo da realidade, passando a ser tratada como “coisa”.

O processo de ancoragem também toma lugar na esfera da recepção dos objetos musicais. O ouvinte determina a obra através de suas referências a uma categoria estabelecida, mesmo nas ocasiões em que eles têm que modificar suas ideias prévias para conceber um novo objeto. Os processos de denominação e classificação, inerentes à ancoragem, estão presentes na estipulação de critérios de seleção para os diferentes usos de objetos musicais pelos sujeitos. Um objeto musical, como uma realidade simbólica, não pode ser concebido como separado de seu significado ou de seu referente. No processo de ancoragem, o objeto emerge na sua recepção, na seleção e organização dos materiais, adquire um sentido e torna-se acessível ao nosso conhecimento, nossa interpretação. Determinando um objeto musical a uma categoria e dando-lhe um nome, estamos aptos a integrá-lo ao nosso esquema

sociocognitivo, a torná-lo “familiar”. O significado que atribuímos ao objeto, derivado da categoria à qual nós o determinamos, irá orientar nossa conduta em relação ao mesmo.

A compreensão da percepção musical como processo de representação social ultrapassa seu entendimento como resposta eliciada por um dado estímulo sonoro, já que permite analisar o processo perceptivo numa perspectiva complexa onde os sujeitos, os que conferem significado aos objetos musicais, são entendidos como pensadores ativos, que atuam no interior e a partir de um determinado contexto histórico, cultural, sociológico ou psicológico. O contexto traz, para a percepção, condicionamentos, circunstâncias ou constrangimentos diversos que intervêm na determinação do resultado desse processo (Duarte, 2002, 2004).

2.4 Sandra Jovchelovitch e as dimensões das representações sociais

Para aprofundarmos a noção de “contexto” e suas implicações no processo de percepção musical, partiremos do estudo de Jovchelovitch (2008) acerca das dimensões das representações sociais.

O ponto de partida de Jovchelovitch é a consideração de que o conhecimento “é um fenômeno plural e plástico, cuja gênese e transformação precisam ser entendidas em relação à psicologia social dos contextos do saber e à concomitante variabilidade dos processos representacionais” (Jovchelovitch, 2008, p. 170). Para a autora, nosso conhecimento do mundo depende de processos representacionais:

Como estruturas mediadoras ligando o mundo dos sujeitos ao mundo dos objetos, eles [os processos representacionais] definem profundamente a estrutura dos saberes. Daí que o saber não é nem uma cópia do mundo, nem o próprio mundo: ele está *no* mundo. Sistemas de saber são propostas de mundo — literalmente, representações — cujos processos de construção necessitam entender e interpretar se quisermos compreender sua complexidade e variabilidade na vida social (Jovchelovitch, 2008, p. 171).

Para explorar e compreender a variabilidade do conhecimento, Jovchelovitch busca apreender como a atividade da representação se realiza na vida social, investigando:

Os atores, as práticas comunicativas, o objeto, as razões e funções das representações, ou o que chamo de ‘quem’, ‘como’, ‘que’, ‘por que’ e ‘para que’ dos contextos do saber. (...) No ‘quem’, ‘como’, ‘que’, ‘por que’ e ‘para que’ dos contextos do saber, encontramos não apenas os componentes dinâmicos dos processos representacionais, mas também categorias psicossociais centrais: identidade e estruturas intersubjetivas; comunicação e práticas; atribuição, justificativas e funções. A própria diversidade destes processos explica a diversidade dos saberes e oferece maneiras de discernir os diferentes ‘desejos de representar’ subjacentes a um sistema de conhecimento (Jovchelovitch, 2008, p. 174).

Entendemos que a análise de Jovchelovitch é particularmente adequada para a noção de percepção musical que procuramos desenvolver nesse trabalho. Para ela, a atividade de representação molda e constitui a arquitetura de todo o saber (Jovchelovitch, 2008). Retomando o pensamento de Duarte, vimos que a percepção está intimamente ligada à cognição por meio dos procedimentos de objetivação e ancoragem, o que significa, como já visto, que o processo perceptivo e os processos formadores das representações sociais são cognitivamente equivalentes. Em se tratando da recepção de objetos musicais, o saber ou o conhecimento que será moldado pela percepção/representação será um saber acerca do objeto sonoro. Esse saber nunca será uma descrição ou reflexo “puro” do objeto, mas configura-se — do mesmo modo que as representações sociais, para Jovchelovitch, são “propostas de mundo” — como proposta de objeto. Além disso, por ser a percepção musical uma atividade que se dá no mundo, que se realiza no meio social, o próprio processo perceptivo — assim como o saber por ele gerado — sempre carrega toda complexidade e variabilidade dos fatores atuantes na produção das representações sociais, descritos por Jovchelovitch, como “identidade e estruturas intersubjetivas; comunicação e práticas; atribuição, justificativas e funções”. No próximo capítulo, trataremos mais detalhadamente de cada um desses fatores, relacionando-os com a temática da percepção musical.

CAPÍTULO 3 – ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

Neste capítulo apresentaremos as atividades que foram desenvolvidas em estágio supervisionado na disciplina Percepção Musical I (PEM I) e Percepção Musical II (PEM II), do curso de Graduação em Música da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, realizado no primeiro e segundo semestres do ano letivo de 2010. Ao mesmo tempo, faremos uma análise dessas atividades procurando relacioná-las com os processos perceptivos de objetivação e ancoragem, conforme apresentados no capítulo anterior.

3.1 O estágio

O estágio docente se desenvolveu com uma turma de ingressantes na graduação. As disciplinas Percepção Musical I e Percepção Musical II são obrigatórias para todos os cursos e são oferecidas, respectivamente, no primeiro e no segundo semestre da grade curricular. Os alunos matriculados em Percepção Musical I, portanto, estavam cursando seu primeiro semestre na universidade.

Cada semestre da disciplina possui carga horária de 60 horas, distribuídas em 30 encontros de duas horas de duração, com aulas duas vezes por semana. Com essa carga horária, a disciplina adquire caráter “intensivo”, em comparação a outras disciplinas da grade curricular, que possuem 30 horas.

A turma de Percepção Musical I era composta por 14 alunos, sendo 12 alunos matriculados em bacharelados de instrumento, e apenas dois matriculados em licenciatura. Os bacharelados eram: Canto (três alunos), Flauta (dois alunos), Saxofone (um aluno), Viola (um aluno), Violão (dois alunos), Violino (dois alunos), e Violoncelo (um aluno). Os alunos de licenciatura eram instrumentistas de clarineta e violão. No segundo semestre do estágio, a turma teve um remanejamento de alunos e se consolidou com dez participantes, sendo oito bacharelados e dois licenciandos. Neste semestre, os bacharelados eram: Canto (três alunos), Flauta (um aluno), Saxofone (um aluno), Violão (um aluno), Violino (um aluno), e Violoncelo (um aluno). Os dois alunos de licenciatura eram violonistas.

3.2 Os objetivos

Nosso principal objetivo com a prática do estágio docente foi desenvolver uma proposta de procedimentos de ensino da percepção musical fundada nos conceitos de objetivação e ancoragem, no âmbito da Teoria das Representações Sociais.

Partindo, em primeiro lugar, de nosso estudo bibliográfico acerca das práticas de ensino comumente desenvolvidas da disciplina — como foi exposto no primeiro capítulo; e, em segundo lugar, do nosso ponto de vista teórico — segundo o qual o processo cognitivo de percepção musical configura-se não como resposta a um dado estímulo, mas como construção ativa de um saber acerca de um determinado objeto — percebemos a necessidade de repensar e adaptar determinadas práticas pedagógicas comuns no âmbito da disciplina para as finalidades que intencionamos desenvolver¹⁴.

¹⁴ Tais procedimentos seriam os exercícios de reconhecimento e reprodução já discutidos no primeiro capítulo, como os ditados e solfejos.

3.3 A percepção musical como “relação”

A primeira questão, com a qual nos debruçamos na elaboração de nossas ideias para o estágio, girou em torno da ementa e das práticas de ensino da disciplina e a relação destas com nosso entendimento do processo de percepção musical e as práticas pedagógicas que planejávamos adotar. Para debater esse primeiro questionamento, apresentamos uma transcrição da ementa da disciplina Percepção Musical I:

EMENTA: Desenvolvimento da percepção musical com ênfase nos parâmetros sonoros (altura, duração, intensidade e timbre). Sistematização da escrita e leitura musical, utilizando exemplos musicais diversos (tonais, modais e atonais). Desenvolvimento da memória, afinação e coordenação motora como ferramentas para músicos (instrumentistas, professores, compositores e regentes). Os aspectos teóricos serão enfocados, a partir da prática, como necessidade de ordenação e sistematização dos mesmos.

OBJETIVOS DA DISCIPLINA: Desenvolver a acuidade auditiva e a percepção musical. Trabalhar estruturas melódicas, harmônicas e rítmicas de diferentes gêneros e épocas. Adquirir fluência na leitura e escrita musical. Aprofundar conceitos teóricos apresentados no conteúdo programático da disciplina. Estimular a memória musical. Trabalhar a afinação individual e coletiva bem como a coordenação motora.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO: Escalas maiores e menores; Modos: diversas estruturas modais; Intervalos; Ortografia; Acordes de 3 sons: maior, menor, aumentado e diminuto (E.F. e inversões); Funções harmônicas: T, S e D (E.F e inversões); Notas melódicas: Passagem e bordadura diatônicas; Ditado melódico: tonal e modal; Ditado a 2 vozes: clave de sol e fá; Ditado atonal; Compassos simples e compostos; Ditados rítmicos: sincopes e com U.T. diferentes; Solfejo tonal e modal a 1 voz; Solfejo a duas vozes; Solfejo harmônico: T, S e D.

Logo de partida, na leitura da ementa, observamos uma diferença central entre a noção de percepção musical que embasa o documento e a que vínhamos desenvolvendo em nossa pesquisa. Tal diferença diz respeito ao foco da disciplina e, conseqüentemente, ao direcionamento perceptivo que se exigirá do aluno: a percepção musical trabalhada em sala de aula terá “ênfase nos parâmetros sonoros”, ou seja, será uma audição dirigida para os parâmetros da “altura, duração, intensidade e timbre”¹⁵. Em nosso entendimento, conforme discutimos no primeiro capítulo, o desenvolvimento de uma percepção musical cuja ênfase recaia sobre os parâmetros sonoros pode muito facilmente mostrar-se limitado em termos de

¹⁵ É curioso observar que, apesar da ementa tratar de quatro parâmetros sonoros, na relação do conteúdo programático encontramos itens que dizem respeito a apenas dois deles, altura e duração, com forte predominância do parâmetro altura. Não há sequer um item que aborde o parâmetro da intensidade, o mesmo ocorrendo com o timbre.

contribuições efetivas para as práticas musicais dos alunos, a não ser que tal foco figure como momento específico de um projeto mais amplo, que vise um posterior alargamento da audição e compreensão musical. Procuramos encontrar, deste modo, indícios que apontassem se a “ênfase nos parâmetros sonoros” seria ou não tomada como um fim em si mesma, mas a leitura da ementa não clarifica tal questionamento. Recorremos, portanto, a nossa própria experiência com a disciplina Percepção Musical dentro daquela universidade. Das experiências obtidas como aluno de Percepção Musical, no posterior exercício de monitoria de Percepção Musical na graduação e em cursos de extensão — cuja proposta específica era o desenvolvimento da percepção musical; no contato com diferentes professores de Percepção Musical na graduação, cujas aulas pudemos assistir em nível de aperfeiçoamento pessoal; de todas essas experiências, podemos observar que a “ênfase nos parâmetros sonoros” se traduz, na grande maioria das vezes, como exercícios de reconhecimento e reprodução de tais parâmetros — na verdade, privilegiando fortemente os parâmetros da altura e duração — que não possuem desdobramentos mais amplos, sendo tomados, de fato, como um fim em si mesmo.

Ou seja, apesar da ementa não estabelecer claramente os exercícios de reconhecimento e reprodução como os procedimentos que irão agenciar a “ênfase” dada aos parâmetros sonoros, é isso que ocorre na prática da disciplina. A “ênfase nos parâmetros sonoros” se constitui, em sala de aula, como o emprego sistemático dos exercícios de ditado e solfejo. Tais exercícios não são apenas os procedimentos mais comuns no decurso das aulas, mas também os principais instrumentos de avaliação nos exames da disciplina, o que indica seguramente a alta importância conferida a tais exercícios, tanto em nível utilitário, enquanto ferramentas para o desenvolvimento da percepção, quanto em nível de finalidade, já que são adotados nos exames como medidores do trabalho realizado ao longo do semestre. Em última análise, só é aprovado o aluno que acerta os ditados e solfeja corretamente.

Neste ponto, acreditamos ser possível elucidar a diferença que encontramos entre tal noção de percepção musical e a noção que vínhamos desenvolvendo em nossa pesquisa. Não se trata, como se poderia supor apressadamente, de uma condenação radical dos exercícios de ditado e solfejo¹⁶. Mas, antes, de reconsiderar seu modo de emprego, sua importância e sua finalidade dentro dos objetivos e das metodologias de Percepção Musical. Em nosso ver, o foco do trabalho de desenvolvimento da percepção musical não deve concentrar-se no aperfeiçoamento das habilidades de reconhecimento e reprodução, mas no cultivo de uma *relação* entre o indivíduo, o aluno/músico; seus grupos sociais de referência, os quais definem/orientam suas ações musicais; e as músicas, diversas, que compõem o espaço cultural em que o indivíduo se insere.

Pensar na percepção musical como uma *relação* entre indivíduo — grupo — música é, em primeiro lugar, redefinir o papel e a importância que cada elemento dessa relação adquire no processo perceptivo. É importante notar que, num trabalho cujo propósito seja o correto reconhecimento e reprodução de determinados objetos musicais, o foco do trabalho está no objeto, e não no sujeito que o percebe. O sujeito deve esforçar-se para alcançar um objeto que já “está lá” (inclusive, já “está lá” na lista dos conteúdos programáticos: são as tríades, os modos, as escalas, as funções harmônicas, etc.), e todos os seus exercícios de desenvolvimento auditivo irão fundamentar-se sobre esse pressuposto. Dessa maneira é que os mais variados exercícios, tanto de ditado quanto de solfejo, buscam familiarizar o sujeito com o objeto de aprendizagem na ocasião. Por exemplo, no intento de familiarizar os alunos com o intervalo de 3ª maior, para que este venha a ser posteriormente reconhecido e entoado como tal, exercícios comuns incluem: entoar o intervalo isoladamente, entoar o intervalo em

¹⁶ Banir as atividades de ditado e solfejo das aulas de Percepção Musical, conforme visto no primeiro capítulo, é uma solução simplista que localiza equivocadamente o problema na atividade em si, desconsiderando, assim, tanto a importância que as habilidades de reconhecimento e reprodução possuem para o desempenho musical; quanto a possível contribuição que o desenvolvimento bem orientado dessas habilidades pode proporcionar aos músicos, no atendimento de suas necessidades cotidianas de desempenho.

sequência, buscar trechos de música que contenham o intervalo (para auxiliar na memorização), ouvir e reconhecer o intervalo isoladamente, ouvir e reconhecer o intervalo em meio a uma melodia, compor uma melodia que utilize intervalos de 3ª maior, etc. Fica claro que a lógica desses exercícios prioriza o objeto, e não o sujeito; espera-se que a sistemática exposição a diferentes manifestações do objeto seja suficiente para criar uma familiaridade do sujeito para com este, e a preocupação do professor gira em torno de buscar “vestimentas” criativas/musicais/divertidas para a apresentação do intervalo¹⁷.

No desenvolvimento das ideias para nossa atuação no estágio docente, partimos do pressuposto que o processo cognitivo que torna possível a passagem de um objeto não-familiar a um objeto familiar envolve uma inter-relação que agencia, na mesma medida, sujeito, seus grupos de referência e objeto. Isso significa que cada um desses três elementos possui a mesma importância no processo de construção de saberes — ou, em nosso caso, no processo perceptivo — e que, por conseguinte, qualquer prática pedagógica que intencione a construção de conhecimento — inclusive de um conhecimento acerca do objeto “sonoro”, como é o caso da disciplina Percepção Musical — deve buscar atuar igualmente nos três elementos dessa relação.

3.4 A percepção musical e “enciclopédias sonoras”

A percepção musical, conforme visto no segundo capítulo, configura-se como processo de significação. Este processo de atribuição de significado, de sentido, fundamenta-se sobre o procedimento de abdução (a construção de hipóteses a respeito de um determinado

¹⁷ Gostaríamos de frisar que nossa crítica, nesse ponto, não diz respeito aos conteúdos. Entendemos que a constituição e consolidação de conteúdos programáticos não se faz de maneira arbitrária, mas historicamente, como resposta a demandas relativas às práticas musicais que se estabeleceram ao longo do tempo e se impuseram em nossa contemporaneidade. A reflexão que apresentamos refere-se, antes, à maneira como o processo de aquisição do conhecimento é concebido — como o professor entende o processo através do qual o aluno pode familiarizar-se com o intervalo de 3ª maior — e como, a partir desse entendimento, práticas de ensino são desenvolvidas.

objeto ainda desconhecido) que, por sua vez, só pode ocorrer dentro de um quadro de apreensão. Ou seja, em todo mecanismo perceptivo, a atribuição de significado — o produto da percepção — dependerá essencialmente de um quadro conceitual de referência, que servirá como o manancial de hipóteses que o sujeito utilizará na atribuição de significado para um objeto. Desse modo, ao tratarmos, por exemplo, de exercícios de reconhecimento e reprodução de objetos sonoros, é de fundamental importância que se procure trabalhar no aluno a construção sólida desse quadro conceitual, uma espécie de “enciclopédia” que o aluno utilizará para enriquecer sua criação de hipóteses¹⁸.

Ora, tal importância não é novidade para os professores da disciplina, e pode-se dizer que muitas das atividades desenvolvidas nas aulas de Percepção Musical visam à construção desse quadro conceitual. Entretanto, questionamos a eficácia que alguns exercícios possuem na formação dessa “enciclopédia”. É comum observarmos, na disciplina, uma forte ênfase no emprego de exercícios diversos de ditado como principal canal para o aperfeiçoamento das habilidades de reconhecimento auditivo dos alunos. O núcleo das nossas ideias para os procedimentos de ensino da disciplina concentra-se nesse ponto. Acreditamos que os exercícios de ditado não deveriam ser a principal via para o desenvolvimento das habilidades de reconhecimento e reprodução, pois tais exercícios são pouco eficientes na formação de um elemento fundamental para o pleno desempenho de tais habilidades: a construção do quadro conceitual. O quadro conceitual é determinante para os dois momentos do processo representacional/perceptivo, a objetivação e a ancoragem. Na objetivação, irá atuar, nas palavras de Klinkenberg, como uma “bagagem de experiências”, que o sujeito utilizará em

¹⁸ Entendemos “enciclopédia” de acordo com Klinkenberg (1999). Segundo o autor, o ato perceptivo de discriminação e categorização procede por meio de um raciocínio de predicação que não pode existir independente de um contexto e de uma finalidade, pois a discriminação não se impõe sozinha a priori de qualquer circunstância, mas é produto do envolvimento do sujeito com o objeto e o contexto que problematiza a relação de ambos. A bagagem de experiências acumuladas pelo sujeito e acionada no momento da percepção são as enciclopédias, que se manifestam através de diferentes maneiras de classificar as entidades, a partir do ponto de vista que se adote ou das qualidades que se põem em evidência.

sua formulação de hipóteses a respeito do objeto. Na etapa da ancoragem, o quadro conceitual permitirá a categorização do objeto e sua inserção numa classe de objetos já conhecidos. É somente a partir de um sólido quadro conceitual que o sujeito se torna apto, por exemplo, a ouvir um par de sons, levantar hipóteses acerca dessa ocorrência — que serão confirmadas ou descartadas no procedimento da abdução — e classificar tal ocorrência acertadamente como um intervalo de 3ª maior.

Mas em que consiste, mais exatamente, tal quadro conceitual? Compreendemos o quadro conceitual de maneira análoga à noção de Enciclopédia, de que trata Klinkenberg, tal como apresentamos na nota 17. Segundo Klinkenberg (apud Duarte, 2004), Enciclopédias são modelos culturais, construídos pelas pessoas em interação com seus grupos sociais de referência, estocados na memória de longo prazo, que oferecem a base para o processo de predicação/classificação:

As enciclopédias permitem que se coloque em evidência determinadas qualidades das ocorrências em detrimento de outras, chegando a diferentes maneiras de categorizar e classificar: enciclopédias plurais que podem existir em um único indivíduo o qual pode dispor, simultaneamente, de múltiplos recortes de um mesmo conjunto de estímulos (Duarte, 2004, p.99).

No caso da percepção musical, os “modelos culturais estocados na memória”, de que fala Klinkenberg, serão modelos “sonoros”. Esses modelos compõem as diversas enciclopédias que coexistem nos indivíduos, e são a fonte de informação utilizadas nos procedimentos de criação de hipóteses e classificação, fundamentais no processo perceptivo. O fato de que, para a percepção musical, importa que as enciclopédias sejam compostas por modelos “sonoros” — mais especificamente, por “memórias dos sons” — já expressa que a própria constituição — o armazenamento dos modelos — dessas enciclopédias deve dar-se por vias diferentes das que se percorre na construção de conhecimentos teóricos. Por exemplo, reconhecer uma tríade maior grafada no pentagrama agencia certas enciclopédias, enquanto reconhecer uma tríade maior pela audição exigirá a adoção de outras enciclopédias. Tal

diferença, em se tratando de modelos conceituais/teóricos e modelos auditivos/sonoros, é bastante clara, e exprime a coexistência de diferentes enciclopédias em um mesmo indivíduo. Mas mesmo a percepção musical, enquanto amplo processo de significação, não é composta apenas por uma única enciclopédia, uma gigantesca “enciclopédia dos sons” que permitiria classificar todos os objetos sonoros do mundo exterior, e sim por um conjunto de enciclopédias plurais, que possibilita que um grupo de pessoas, ou até um mesmo sujeito, possa dispor, simultaneamente, de múltiplos recortes de um mesmo conjunto de estímulos sonoros¹⁹.

Duas circunstâncias ilustram esse ponto. Na primeira, uma situação corriqueira de aula de Percepção Musical, o professor toca, ao piano, um aglomerado de sons para que os alunos possam dizer o que foi tocado. Desse simples objeto sonoro poderiam decorrer diferentes percepções, todas igualmente pertinentes, como “som de piano”, indicando um recorte perceptivo que enfatizou o timbre do instrumento; “som forte”, um recorte perceptivo que priorizou a intensidade sonora; “tríade maior”, privilegiando a constituição harmônico-estrutural do objeto; ou até mesmo “um acorde cuja nota mais aguda foi mais ‘timbrada’ que as outras”, que denota uma audição direcionada para o equilíbrio da massa sonora. Cada resposta enfocou determinado aspecto do objeto em detrimento de outros, o que implica no acionamento de enciclopédias específicas para cada aspecto, como o timbre, intensidade, constituição harmônica ou equilíbrio. Tais respostas — que poderiam perfeitamente vir de uma única pessoa — ilustram a utilização de diferentes enciclopédias no estabelecimento de diferentes recortes perceptivos.

¹⁹ O próprio Klinkenberg nos oferece o seguinte exemplo: “há diferentes maneiras de classificar as entidades – diferentes enciclopédias – segundo o ponto de vista que se adote, dizendo de outra maneira, as qualidades que se põem em evidência (...). Um engenheiro naval, no exercício de suas funções, apenas poderá sustentar que a fumaça é uma parte de um navio; mas, desenhando o dito navio para seu filho, talvez faça da fumaça o principal elemento do navio, uma vez que é esta qualidade ‘fumaça’ que, para a criança, autoriza a melhor integração da entidade na classe ‘navio’. Duas enciclopédias diferentes, uma vez que propõem interações diferentes entre as entidades, mas que coexistem na mesma pessoa” (Klinkenberg, 1999, p. 9-10).

A segunda circunstância que ilustra a coexistência de múltiplas enciclopédias em um mesmo indivíduo — inclusive múltiplas enciclopédias sonoras — diz respeito à amplamente debatida questão dos músicos que são excelentes em seu desempenho práticos — como instrumentistas, cantores, regentes ou compositores — mas que não obtém desempenho semelhante nas aulas de Percepção Musical.²⁰ Para os professores da disciplina, tal fato parece bastante estranho e intrigante, pois como é possível, por exemplo, um cantor de altíssimo nível não ter o solfejo tão bem desenvolvido; ou um excelente pianista não possuir uma audição harmônica desenvolvida no mesmo nível de sua prática instrumental? A nosso ver, tal estranhamento origina-se da crença em uma única percepção musical, uma única e abrangente faculdade de se “perceber os sons”, que o indivíduo acionaria ao lidar com o conhecimento auditivo de tudo o que é sonoro. Acreditar nisso é o mesmo que assumir a existência de uma única enciclopédia, responsável pela classificação de todos os sons do mundo exterior. A partir do referencial teórico que estudamos, é difícil sustentar a crença na percepção musical como uma coisa só. A percepção musical não é unívoca, mas múltipla, e existem tantas significações possíveis para os sons quantos forem os sujeitos, os objetos, e as circunstâncias que os problematizam. Mesmo que estejamos tratando exclusivamente de significações acerca de objetos “sonoros”, os recortes perceptivos serão variados. E isso ocorre porque cada músico, a partir de sua trajetória pessoal e sua inserção em diferentes práticas socialmente estabelecidas, direciona a formação de suas enciclopédias no sentido de obter um instrumental que possa servir às demandas dos seus desempenhos. Dentro dessas demandas, naturalmente, estão incluídas diferentes demandas auditivas, diferentes usos, propósitos e focos da audição. Pois não é possível defender a ideia de que um flautista de altíssimo nível possua a percepção musical deficiente, só por não conseguir identificar acordes pelo ouvido. Acreditamos, antes, que o alto nível de desempenho musical sempre, necessariamente, vem acompanhado de um

²⁰ Tal circunstância faz parte dos questionamentos das autoras tratadas no primeiro capítulo.

alto nível de desenvolvimento auditivo de alguma ordem. A diferença está no direcionamento da audição — no direcionamento na formação das enciclopédias — exigido para o desempenho prático dos músicos, e os exigidos nos exercícios das aulas de Percepção Musical. Acreditamos, portanto, que o sentido auditivo desenvolvido nas aulas de Percepção Musical é, como todas as outras audições desenvolvidas pelos músicos, um sentido carregado de especificidades, que exige, desse modo, a formação de uma enciclopédia também específica.²¹

3.4.1 A formação das “enciclopédias”

Mas como se daria a formação das enciclopédias, ou quadros conceituais? Para responder a essa pergunta, retornaremos à tríplice relação sujeito — outro — objeto, anteriormente mencionada, agora resgatando e aprofundando a perspectiva de Jovchelovitch (2008), apresentada no segundo capítulo, que analisa o trabalho representacional como estrutura mediadora dessa tríplice relação. De acordo com a autora:

A representação emerge como uma estrutura mediadora entre sujeito — outro — objeto. Ela é constituída como trabalho, isto é, a representação estrutura a si mesma na ação comunicativa que liga sujeitos a outros sujeitos e ao objeto-mundo. Nesse sentido, é perfeitamente plausível dizer que as representações são ação comunicativa: é a ação comunicativa que as cria, na medida em que constrói, no mesmo e único processo, os participantes do processo comunicativo. A ação comunicativa implica a linguagem assim como ação de tipo não-discursivo; estas se manifestam em práticas cotidianas, em instituições diversas e nas estruturas informais do mundo da vida (Jovchelovitch, 2008, p.71).

Assumimos, conforme exposto no segundo capítulo, que os processos cognitivos envolvidos na formação das representações são equivalentes aos processos cognitivos envolvidos na percepção. Voltando à noção de percepção musical como *relação*, podemos

²¹ Quando nos referimos à especificidade das audições, não queremos dizer que o sentido auditivo é formado com base em enciclopédias estanques entre si. De fato, existem muitos pontos convergentes de contato entre as múltiplas enciclopédias que coexistem em um sujeito, assim como, ao tratarmos de “música”, estamos tratando de um mesmo universo. Mas mesmo esse amplo universo possui suas áreas específicas. No caso da audição desenvolvida em Percepção Musical, sua particularidade está no enfoque privilegiado dos aspectos harmônico-estruturais do som.

conceber, com base em Jovchelovitch, que a percepção também surge como uma estrutura mediadora entre o Eu, o Outro, e o Objeto. Isto é, a percepção não é somente o produto da relação entre esses três elementos, mas também a própria substância que está *entre* esses elementos, que dá forma às relações subjetivas e intersubjetivas que ligam o sujeito, seus grupos sociais de referência e objeto, na mesma medida em que, por meio desse processo, dá forma a si própria. A percepção, portanto, é uma ação comunicativa, ou seja, é uma ação que realiza a articulação entre os três elementos da relação, que os põem em comunicação, dando forma, dessa maneira, ao próprio resultado dessa comunicação.

Para Jovchelovitch (2008), diferentes modos de ação e comunicação engendram diferentes modalidades de representação. A ação comunicativa, que irá moldar a construção do saber, é tanto o “ato” — ação de dinamizar e pôr em articulação — quanto o “modo de ser” — a substância que permeia a articulação — da relação. O mesmo é válido para os processos perceptivos em música. Podemos afirmar, com base em Jovchelovitch, que o processo cognitivo em jogo na percepção musical depende, em primeiro lugar, de uma ação comunicativa que articule todos os três elementos da tríade intersubjetiva formadora das representações, ou seja, que possa atuar, na mesma medida, sobre sujeito, seus grupos de referência e o objeto, colocando-os em relação. Em segundo lugar, depende também do *modo* como esses três elementos são colocados em articulação, da qualidade dessa relação. Em se tratando do desenvolvimento da percepção musical, a tríade intersubjetiva deverá ser posta em articulação através da audição, ou seja, a audição será o principal veículo por meio do qual se dará a comunicação entre o sujeito, seus grupos de referência (suas práticas musicais) e o objeto.

Portanto, retornando agora à ementa da disciplina Percepção Musical, podemos dizer que o foco das suas atividades não deveria enfatizar os parâmetros do som — o que, em nossa análise, seria priorizar fortemente um elemento da relação, o objeto — mas ampliar seus

procedimentos de ensino para que estes possam contemplar também o aluno e suas práticas musicais. A partir da consideração dessa tríade formadora do conhecimento é que se dará o processo de construção do quadro conceitual, um dos elementos mais importantes para o processo perceptivo e para as habilidades de reconhecimento e reprodução auditivas. Para a formação das enciclopédias — modelos sonoros que serão agenciados durante o processo cognitivo da percepção — é fundamental que os três elementos da tríade formadora das representações sejam postos em articulação, e que a audição seja a principal substância que dará forma a essa articulação. É a partir do *trabalho perceptivo* — ação que envolve o músico em relação a suas práticas musicais socialmente estabelecidas e os objetos sonoros do seu mundo exterior — que o saber pode ser ativamente construído, e os objetos sonoros, familiarizados. Tal familiarização será o resultado do processo de significação, que, em seu caminho, envolve o sujeito na totalidade de suas instâncias subjetivas e intersubjetivas; portanto, tal familiarização será, antes de mais nada, a criação de uma intimidade com os objetos musicais, guiada pelo sentido auditivo.

As ideias que propomos para nosso estágio docente, portanto, são procedimentos que consideramos mais eficientes que os tradicionais exercícios de ditado e solfejo na formação de um sólido quadro conceitual. Pensamos nesses procedimentos não como substituições dos exercícios de reconhecimento e reprodução, mas como adaptações ou complementos destes, no sentido de possibilitar que o trabalho desenvolvido nas aulas de Percepção Musical possa atuar de forma mais distribuída sobre os três elementos já mencionados do processo perceptivo.

3.5 As atividades

O trabalho que desenvolvemos em nosso estágio docente procurou conciliar a implementação de nossas ideias ao lado das práticas tradicionais dos exercícios de ditado e

solfejo. Durante a elaboração dessas ideias, uma de nossas preocupações era tornar o ensino de percepção musical mais significativo para os alunos. Tal preocupação não é exclusividade nossa, mas faz parte das reflexões dos professores da disciplina, inclusive das autoras que analisamos em nosso primeiro capítulo. Vimos que, no esforço de tornar o ensino de percepção musical mais significativo para os alunos, as propostas desenvolvidas pelas autoras orientam-se para uma apreensão da linguagem musical como um “todo”, a partir de práticas pedagógicas que possibilitem ao aluno a percepção de aspectos estilísticos, estruturais e contextuais da música. Essa ampliação do foco da percepção é a principal premissa das propostas apresentadas no primeiro capítulo, e constituem uma contribuição importante para o ensino da disciplina. Entretanto, não podemos deixar de notar que essa ampliação do foco da percepção se deu prioritariamente sobre o objeto. Se, antes, as unidades de trabalho em Percepção Musical eram elementos estruturais da linguagem musical, nas ideias das autoras as unidades de trabalho são ampliadas para as articulações desses elementos e seus desdobramentos formais, estilísticos e contextuais. Mesmo assim, o foco da disciplina permanece voltado para o objeto musical.

Nossa proposta vem no sentido de contribuir com as ideias dessas autoras, oferecendo mais uma ampliação do foco de trabalho da disciplina, para que essa possa contemplar também os alunos e suas práticas musicais. Acreditamos que um ensino de música significativo deve operar no interior das práticas sociais nas quais os estudantes de música atuam cotidianamente, constroem suas identidades e, em conjunto com seus pares, estabelecem seu universo simbólico de significações.

A seguir, apresentaremos pontualmente as ideias mais significativas que adotamos no estágio. Optamos por agrupar, neste trabalho, cada uma dessas ideias dentro de quatro categorias: 1) atividades de reconhecimento auditivo; 2) Atividades utilizando material

didático alternativo; 3) Atividades de prática de conjunto e; 4) Atividades envolvendo processos de criação.

3.5.1 Atividades de reconhecimento auditivo

A ideia por trás dessa proposta era reunir, na mesma atividade, a audição, a criação, o reconhecimento auditivo e a execução instrumental, visando pôr em prática nossas reflexões sobre o desenvolvimento dos processos perceptivos como relação entre os três elementos da tríade intersubjetiva, como exposto anteriormente.

Para isso, escolhemos uma peça do repertório trazido por um aluno²², uma canção de Mozart intitulada “Oiseaux si tous le ans” (Anexo 1), original para soprano e piano. Fizemos uma leitura da peça para a turma, com o próprio aluno cantando e o professor ministrante ao piano. Em seguida, a turma ficou livre para debater algumas impressões da primeira escuta. Após esse primeiro momento, comunicamos a nossa intenção com a música que acabamos de executar: fazer um arranjo dessa peça para a formação instrumental da turma, para que ela pudesse ser executada por todos. O principal objetivo, deixamos claro, era fazer com que a peça fosse executada pela turma. Mas havia uma particularidade nesse projeto: o arranjo deveria ser feito de ouvido e memória (sem o auxílio de partitura ou anotações), as partes instrumentais individuais elaboradas no arranjo também deveriam ser aprendidas de ouvido e memória, e a execução se daria completamente de memória. Foi interessante ver que alguns alunos não entenderam, a princípio, o propósito dessa atividade numa aula de Percepção Musical, enquanto outros acharam que tal tarefa seria difícil demais. Por ser a primeira atividade deles nesse molde, combinamos que não haveria comprometimento em trabalhar a

²² A utilização em sala de aula de repertório trazido pelos alunos fez parte de nosso plano de trabalho, como será detalhado na categoria 2).

música toda, mas que tentaríamos chegar pelo menos à metade — a cadência à dominante no compasso 23.

Para realizar essa proposta, separamos um momento de aproximadamente 40 minutos por aula. Entregamos à turma gravações da peça, e pedimos aos alunos que a ouvissem como “tarefa de casa”. A audição da peça era muito importante para o trabalho, pois proporcionaria uma primeira aproximação bastante valiosa para os posteriores momentos de criação do arranjo e da própria execução, sempre em sala de aula, em momentos de interação entre os alunos; como a principal via de acesso à música e à execução seria a própria audição, quanto mais o aluno estivesse familiarizado com a peça, mais seguro e confortável se sentiria no desenrolar do projeto.

O trabalho foi realizado sempre por etapas. Na primeira etapa, a música foi executada — pelo aluno e o professor ministrante — até a cadência do compasso 23. A turma foi orientada a dividi-la em partes ou seções, baseando-se nas impressões da escuta, tal como acontece na primeira etapa do processo de objetivação: seleção de descontextualização dos elementos do objeto da representação. A cognição central formada dos elementos musicais que os alunos podiam selecionar se dá por meio da analogia a esquemas mentais estocados na memória e do nível de conhecimento sobre a estruturação musical. Após a apresentação das impressões, a turma debateu as propostas de divisões até chegar num consenso: aquele trecho era formado por cinco seções.²³ No processo de negociação do consenso formal foi interessante notar que cada aluno apresentava seus argumentos para defender suas propostas de forma, relacionando-os com a sua percepção da harmonia, dos sentidos de frases, das semelhanças motivicas, etc. Muitas vezes, a peça era executada novamente para que os argumentos de cada aluno pudessem ser apurados.

²³ Não nos interessava, naquele momento, que a divisão das partes estivesse absolutamente “correta”. O mais importante é que a divisão fosse acordada por todos e, sobretudo, que suas seções estivessem claras para cada aluno.

Em seguida, a turma atribuiu nomes a cada uma das seções. Estes nomes poderiam ou não corresponder à nomenclatura da análise musical (frases, períodos, desenvolvimentos, codas, etc.); o mais importante é que cada nome pudesse evocar claramente o caráter de cada seção, para servir de auxílio à memória. Esse momento corresponde à etapa da ancoragem, pela qual denominamos e classificamos os objetos da representação sempre fundamentados na enciclopédia que colocamos em ação (Klinkenberg, 1999), como detalharemos a seguir. As partes, assim nomeadas, foram: Introdução (cp.1-4), Tema (cp. 5-11), Refrãozinho (cp. 11-15), Modulação (cp. 16-19) e Final Apoteose (cp. 20-23).²⁴ Nesse momento, os alunos foram orientados a registrar, no caderno, apenas o nome das cinco seções.

De fato, a escolha desses nomes revela os aspectos que os alunos escolheram, por analogia, para servir como “emblema” do sentido de cada seção. Tais aspectos representam os elementos que, para eles, caracterizaram fortemente cada parte, e o processo de atribuição dos nomes, por mais desinteressado que pareça, já nos apresenta os processos perceptivos de objetivação e ancoragem. Na primeira etapa da objetivação, a seleção e descontextualização de determinados elementos da ocorrência sonora, alguns de seus aspectos foram eleitos, pela turma, como representantes do sentido do trecho musical. Tais aspectos não foram selecionados ao acaso, mas dependiam dos condicionantes culturais dos alunos — o acesso que cada um conseguia obter da informação sonora, em decorrência de suas “enciclopédias”. A nomeação das seções possuía um objetivo claro: servir de “mapa” mental para a posterior elaboração do arranjo, e tal objetivo normatizava a escolha dos nomes na medida em que direcionava a nomenclatura não para o emprego de termos condizentes com a teoria da música ou da análise musical, mas a deixava livre para a escolha dos nomes mais adequados como suporte à memória. Na segunda etapa da objetivação, a esquematização estruturante, formaram-se os núcleos figurativos, ou seja, os nomes propriamente ditos, que organizam a

²⁴ A numeração de compassos serve somente ao propósito da exposição nessa dissertação, e não foi realizada pela turma.

ocorrência sonora sintetizando e coordenando os seus elementos. Deste modo é que, por exemplo, no “refrãozinho” temos a ideia de um refrão, de algo que se repete. No caso da “modulação”, o sentido principal parece ter migrado da elaboração motívica, na seção anterior, para o desenvolvimento harmônico, já que foi essa a característica eleita para coordenar os elementos da seção. A terceira etapa da objetivação, a naturalização, permitiu que os conceitos abstratos de “introdução”, “tema”, “refrãozinho”, etc., adquirissem materialidade na música e, dessa maneira, agora poderiam ser trabalhados concretamente, tanto para o propósito específico da atividade — o auxílio à memória — como pedagogicamente, já que tais conceitos estavam agora “objetivados” em materiais musicais concretos com os quais os alunos teriam proximidade de contato durante as próximas aulas.

Na etapa de denominação das seções podemos encontrar também o processo cognitivo da ancoragem. Ancorar é integrar o novo objeto a uma categoria já conhecida, e tal dinâmica está presente na classificação dos trechos musicais nas categorias de “introdução”, “tema”, “refrãozinho”, etc. Mas a inclusão de determinados objetos musicais em categorias preexistentes serve também a um propósito fundamental: a orientação de condutas. No caso dessa atividade, os nomes dados a cada trecho servem, além de auxílio à memória, como orientação de uma “conduta auditiva”, ou seja, servem para guiar a audição aos sentidos mais importantes do objeto musical, estipulados pela análise auditiva. Desse modo, é de se esperar que, a partir da nomeação dos trechos, realizada na objetivação, a ancoragem servirá para direcionar a escuta da peça através dos sentidos estabelecidos na objetivação; ou seja, no primeiro trecho, a audição será dirigida ao elemento formal de “Introdução” do trecho; em seguida, para a exposição do “tema”; na terceira seção, a audição é conduzida para a elaboração motívica do refrão; na quarta parte, a atenção desloca-se para o notável dado harmônico da modulação; e na última parte, dirige-se para o caráter “apoteótico” do final do trecho.

A próxima etapa foi uma análise mais minuciosa de cada seção, que teve o propósito de servir de base para o arranjo. Antes dessa etapa, cada aluno falou um pouco do seu instrumento, de suas possibilidades instrumentais e de sua extensão, informações fundamentais para a elaboração do arranjo. O trabalho começou pela “Introdução”, o professor executava o trecho algumas vezes e os alunos eram convidados a aprofundar a compreensão da seção, investigando auditivamente todas as informações que pudessem servir à elaboração do arranjo. As variadas respostas dos alunos chamavam a atenção da turma para informações diversas, como o caráter, o sentido rítmico e harmônico da frase, etc., todas essas informações — mesmo as de cunho mais subjetivo — contribuíam para uma maior familiarização e compreensão do trecho. Novamente, nessa etapa do trabalho, podemos verificar os processos cognitivos de objetivação — com a seleção parcial de aspectos da ocorrência sonora — e da ancoragem — com a inclusão dos objetos construídos na etapa da objetivação nas categorias já conhecidas pelos alunos. Com o passar do tempo, a escuta foi aos poucos se direcionando para a textura²⁵, já que a turma sentiu a necessidade de “destrinchar” os mínimos detalhes da construção musical, para poder elaborar os arranjos: por exemplo, a turma percebeu que havia uma melodia principal e seu acompanhamento. Mas como eram dispostas as vozes do acompanhamento? Mais uma vez, cada aluno contribuía com o que havia conseguido selecionar auditivamente, até que se formou uma compreensão consensual da construção musical daquele trecho, dividindo a textura em três estratos: melodia principal, vozes intermediárias de acompanhamento e baixo. Os alunos foram orientados a escreverem essas informações, textualmente ou usando de recursos gráficos, para servir de lembrete na elaboração do arranjo.

A partir dessas informações, deu-se início o procedimento do arranjo, propriamente dito. Os alunos alocavam determinados instrumentos da turma em determinadas vozes da

²⁵ Utilizamos o termo “textura” para nos referirmos à maneira como as partes ou vozes da música são combinadas.

peça, às vezes, realizando dobramentos em uníssono ou em oitava. Como a seção havia sido detalhadamente mapeada na etapa anterior, a elaboração do arranjo em si prosseguiu sem maiores complicações. Cada aluno/instrumentista foi orientado a ter muita consciência de que voz eles estavam fazendo da música, o que exigia bastante atenção a todo o processo do arranjo, e conhecimento não só da sua parte, mas de todos, já que tudo era feito sem o auxílio da partitura.²⁶

Feito o arranjo da seção, o professor chamava cada instrumento — ou grupo de instrumentos — e tocava ao piano a parte que lhes cabia executar. Os alunos deveriam “tirar” a parte de ouvido — com o auxílio do instrumento — e memorizá-la.

Esta etapa é a que mais se assemelhava à realização de um ditado convencional, com a diferença de que, em nosso caso, o exercício de reconhecimento auditivo estava engajado dentro de um propósito mais amplo, que envolvia uma prática musical concreta: permitir que o arranjo fosse executado. Para nós, tal questão é de extrema relevância, não apenas por ser um fator gerador de interesse e motivação nos alunos, mas por acreditarmos que a inserção do processo perceptivo — o reconhecimento auditivo — em práticas musicais — os procedimentos composicionais do arranjo e a execução instrumental — favorece a construção de um sólido quadro conceitual.

Tomemos, por exemplo, o trecho “Tema” (cp 5-11 do anexo 1), que contém acordes nas funções harmônicas de Tônica, Subdominante e Dominante. Nesse trecho específico, um de nossos pontos de interesse era que os alunos pudessem se familiarizar auditivamente com essas funções harmônicas. Tal familiarização implica na consolidação de novas enciclopédias, mediante os procedimentos cognitivos de objetivação e ancoragem, sobretudo este último. A ancoragem estabelece as categorias nas quais os indivíduos classificarão os produtos

²⁶ Era fácil, por exemplo, o primeiro violino ter consciência de que estava fazendo a melodia principal, mas o saxofone foi alocado para uma voz mais intermediária, e precisava de bastante consciência de que nota do acorde iria tocar, quando as vozes abriam.

estruturados durante o processo de objetivação, e a inserção em determinadas categorias — assim como ocorre na primeira etapa da objetivação — não é feita ao acaso, mas obedece a necessidades de orientação de condutas, ou seja, o objeto musical estruturado durante a objetivação será inserido, no processo de ancoragem, numa ou outra categoria de acordo com a sua propriedade em orientar condutas, ou de ser “útil” para o indivíduo. Nesse sentido, o aluno, ao lidar com as funções harmônicas do trecho “Tema”, relaciona-se com esse novo objeto musical a partir de vários enquadres: na análise, as funções harmônicas concorrem para o sentido das frases que compõem o trecho, se são frases suspensivas ou conclusivas; na criação do arranjo, o bloco harmônico será abordado texturalmente, a partir da alocação de diferentes instrumentos ou vozes para a sua realização instrumental; no reconhecimento auditivo, cada aluno deverá aprender a linha individual que executará dentro da harmonia, em conjunto com os outros músicos; e na execução, os alunos devem ficar atentos para ouvir o resultado sonoro de todo esse processo. Cada etapa do projeto aborda o material musical — em nosso exemplo, as funções harmônicas — dentro de um propósito específico, o que faz com que as ancoragens desse objeto sejam tão variadas quanto forem as etapas, as necessidades e, portanto, as utilidades que o aluno pode encontrar para esse objeto no decorrer do projeto, levando à construção de um quadro conceitual mais sólido, já que deve estar preparado para servir às necessidades de diferentes demandas.

Nosso objetivo, com essa proposta, era usar a audição como veículo agenciador e comunicador da *relação* entre o aluno, as práticas musicais de composição e execução, e o objeto musical em questão, pois, para nós, desenvolver a percepção musical é, sobretudo, o cultivo de uma *relação* auditiva entre o indivíduo, suas músicas e suas práticas. Por essa razão é que o aluno poderia utilizar o seu instrumento para “tirar” sua parte de ouvido, não nos interessava — não nesse projeto específico — que o aluno grafasse sua parte no pentagrama sem o auxílio do instrumento. O que nos interessava é que o aluno utilizasse sua audição

como principal “guia” e referência para todas as suas ações musicais dentro do projeto, desde as análises iniciais, passando pela criação do arranjo, até a execução instrumental final. Nesse sentido, podemos dizer que todos os alunos foram capazes de realizar o projeto.

Ao final dessa etapa, dava-se a execução do trecho. O trabalho seguiu com essa sistemática até o compasso 23.

3.5.2 Atividades utilizando material didático alternativo

3.5.2.1

No início do semestre letivo, comunicamos à turma que nosso trabalho na disciplina procuraria se desenvolver sobre o repertório que eles estivessem praticando em suas aulas de instrumento. Essa proposta de trabalho visava estabelecer um vínculo maior com o repertório que os alunos estavam praticando no momento, ao mesmo tempo em que buscava usar tais obras como exemplos para exercícios durante as aulas, ao invés de músicas criadas por nós especialmente para as aulas.

Cada aluno foi instruído a nos entregar a cópia impressa da partitura e a gravação em áudio de três diferentes peças musicais que estivesse tocando ou que já havia tocado. Analisamos o material recebido procurando identificar a melhor adequação de cada peça para cada tipo de atividade que pretendíamos desenvolver, e para o conteúdo programático da ementa. Dessa análise, selecionamos peças que seriam utilizadas em nossas propostas de desenvolvimento de reconhecimento auditivo e de treino rítmico. Os critérios que utilizamos para a seleção das peças foram: 1) compatibilidade com os itens do conteúdo programático da disciplina; 2) relativa brevidade; 3) variedade da formação instrumental.

3.5.2.2

A principal ideia subjacente à nossas propostas para as atividades de solfejo era a utilização de repertório que envolvesse não apenas uma voz, mas duas, três ou até quatro vozes. Desse modo, além do material didático que consta na ementa, e que aproveitamos para exercícios de solfejo a uma ou duas vozes — sobretudo “Music for sight singing”, de Robert Ottman (Ottman, 1996), e “500 canções brasileiras”, de Ermelinda Azevedo Paz (Paz, 1989) — utilizamos obras corais de J. S. Bach, e uma canção de autoria anônima do século XVI (Anexo 2).

3.5.2.3

Outra atividade também aproveitou a utilização de repertório da música de concerto em sala de aula. Em uma delas, como exercício de leitura rítmica à primeira vista, os alunos foram divididos em grupos de três pessoas e tiveram 5-7 minutos para ler e apresentar a leitura rítmica (incluindo as palmas) do Aleluia, de Ernani Aguiar (Anexo 3). No final das apresentações em grupo, toda a turma realizou a leitura.

Entendemos que o repertório trabalhado pelos alunos em suas disciplinas de instrumento, nos cursos de bacharelado, representa a consolidação dos critérios que a comunidade acadêmico-musical (por exemplo, o grupo social de violinistas, clarinetistas, etc.) entende como sendo necessários para a formação de instrumentistas profissionais de qualidade. Assim, a construção dos saberes musicais se dá também na relação com essa comunidade, que se faz presente através das escolhas de repertório pelos professores de instrumento. De acordo com Jovchelovitch (2008) a pertença a uma comunidade nos torna aptos a dar sentido ao modo como os outros ao nosso redor se comportam. No caso específico da música, podemos entender esses “outros” não apenas como os sujeitos com os quais os músicos de um determinado grupo social dialogam, no desempenho de suas práticas musicais

cotidianas; mas também como a própria linguagem musical, enquanto objeto social cujo sentido será construído em função de sua participação em uma comunidade. Ao mesmo tempo, é a relação com a comunidade que garante o referencial a partir do qual nosso próprio sentido de EU se origina; portanto, tanto os saberes sociais — aí incluso o conhecimento acerca dos objetos musicais — quanto a própria identidade do EU são processos que se dão no interior da comunidade. Nesse sentido, tocar o repertório recomendado pelo professor do instrumento vai muito além de um exercício de superação de dificuldades técnicas instrumentais, mas representa a inserção e participação cada vez mais profunda do aluno na comunidade musical que aquele repertório representa. Em nosso ver, essa relação com o repertório poder ser aproveitada como mais um recurso nas aulas de Percepção Musical, e não deveria ser exclusividade das aulas de instrumento.

3.5.3 Atividades envolvendo prática de conjunto

3.5.3.1

Para essa atividade, utilizamos um arranjo de um trecho da sonata K.331, de W.A. Mozart, para toda a formação instrumental/vocal da turma (Anexo 4). Cada aluno recebia a partitura da grade com todos os instrumentos em branco, exceto a sua própria linha. A primeira etapa desse trabalho foi a execução instrumental, que se deu com facilidade, pois se tratava de uma adaptação simples, e os músicos da turma eram excelentes intérpretes dos seus instrumentos. A partir da execução instrumental, seguiu-se a primeira tarefa de reconhecimento auditivo: os alunos deveriam analisar auditivamente as frases, cadências, motivos, funções harmônicas, textura e dobramentos do arranjo. O diferencial dessa atividade é que os alunos deveriam investigar tais questões enquanto estivessem executando a peça.

Após obterem uma compreensão geral do trecho, os alunos deveriam reconhecer auditivamente as partes dos outros instrumentos e grafá-las na grade.

Para facilitar essa parte, propusemos o seguinte esquema: (a) começar pelos instrumentos que dobravam o seu (se fosse o caso); (b) seguir para a melodia principal; (c) depois o baixo e, (d) ao final, as vozes intermediárias.

O objetivo dessa atividade foi praticar o reconhecimento auditivo dentro da prática de execução instrumental. Os alunos sentiram certa dificuldade nessa etapa da proposta, principalmente no momento em que deveriam ouvir as outras vozes e grafá-las na partitura. Poucos conseguiram realizar toda a transcrição, a maioria conseguiu transcrever todo o arranjo sem a parte dos violões — a que se apresentou mais difícil para eles, por incluir acordes — e outros alunos não conseguiram realizar tarefa.

3.5.3.2

Outra atividade de reconhecimento auditivo, desta vez pensada para o desenvolvimento da percepção harmônica, foi semelhante à exposta no item 3.5.3.1, com a diferença de que agora a prática musical seria exclusivamente vocal. Os alunos foram divididos em três “naipes” vocais, e cada um recebeu a parte vocal que correspondia apenas ao seu naipe. A turma cantava cada exercício, e os alunos deveriam identificar as funções harmônicas enquanto estivessem cantando.

3.5.3.3

Nossas ideias para atividades de desenvolvimento do ritmo também envolveram a prática instrumental. Tais atividades foram pensadas como complementação das leituras rítmicas convencionalmente realizadas em sala de aula, onde os ritmos são “batidos” com palmas ou diferentes sons corporais, ou “lidos” com os nomes das notas (sem as alturas) ou

com sílabas como “tá”. Nessa atividade, aproveitamos uma música apresentada por um aluno como parte da tarefa aqui relatada no item 3.5.2.1: “Jorge do Fusa”, de Garoto. O professor pediu ao aluno que tocasse a música ao violão, para que a turma a conhecesse, e seguiram-se discussões sobre diferentes aspectos da música, em especial aspectos rítmicos, que serviram como um primeiro contato com a peça. Em casa, o professor elaborou um arranjo dessa peça para toda a formação instrumental/vocal da turma, empregando variações rítmicas do tema original, para que a atividade fosse um pouco mais interessante (Anexo 5). Em aula, o professor entregou, para cada aluno, a grade e as partes individuais dos seus respectivos instrumentos. A primeira atividade foi uma leitura rítmica de alguns instrumentos da grade, como a flauta, clarineta e violão 2. Em seguida, cada aluno teve tempo para praticar o ritmo da sua própria parte. Terminada essa etapa, os alunos pegaram os instrumentos para executar o arranjo conjuntamente. A execução dessa peça foi trabalhada durante 5 aulas, e, no final desse período, o professor dividiu a turma em pequenos grupos instrumentais para que o arranjo fosse executado por essas pequenas formações²⁷.

Nas atividades que envolveram a prática de conjunto, percebemos indícios da adequabilidade do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, de Vygotsky, por se tratar de uma tarefa em nível de desenvolvimento para além do que os alunos seriam capazes de realizar sozinhos, mas que, em conjunto, obtiveram sucesso, pois a cooperação e a ajuda mútua se fizeram presentes. A interação entre os estudantes, durante as atividades de prática de conjunto, foi fundamental para o sucesso da tarefa. De fato, como procuramos apresentar anteriormente, existem variações nas formas de saber, devido a existência das múltiplas enciclopédias formadas a partir das diferentes experiências de cada indivíduo. Desse modo, por exemplo, é de se esperar que um músico cuja atuação musical cotidiana envolva maior contato com blocos harmônicos possa reconhecer auditivamente tais sonoridades com mais

²⁷ As formações foram: Flauta, violão1, voz1 e voz2; Flauta, Clarineta, Saxofone e Violão2; e Violino1, Violino2, Viola e Violoncelo.

precisão do que um músico que não possua um contato tão direto e constante com tal material musical. No momento da atividade de sala de aula, portanto, o que é desafio para um sujeito já é ação em pleno desenvolvimento para outro. Assim, o encontro de duas ou mais pessoas em atividade cognitiva, em diferentes níveis de desenvolvimento musical, propicia a criação de uma zona de desenvolvimento potencial para todos, uma ampliação das capacidades cognitivas em vários âmbitos.

As relações sociais exercem um impacto na constituição do conhecimento, e o encontro e a aceitação de diferentes formas de saber — o que Vygotsky chama de Zona de Desenvolvimento Proximal e Jovchelovitch chama por Polifasia Cognitiva — nos leva a inferir que a construção do conhecimento está proporcionalmente ligado às variações das formas de saber de cada indivíduo que participa das atividades grupais, nas quais cada um se vê integrado ao fazer do outro:

Reconhecer variação e diferença entre saberes não é o fim da história. Na verdade, é apenas o começo. O problema não é apenas o de compreender que as estruturas psíquicas e cognitivas mudam à medida em que mudam as condições sociais. O problema real é o velho problema da modernidade: a busca de uma racionalidade iluminada que, seguindo os passos de Descartes, determinava a necessidade de progresso e desenvolvimento como o processo de individualização do conhecimento (Jovchelovitch, 2008, p. 121).

Com essa citação, podemos frisar a importância das tarefas colaborativas em Percepção Musical, como um meio de proporcionar situações em que o saber de cada estudante — saber que é também representante dos seus grupos sociais de referência — esteja em encontro com os saberes dos demais, ou que Jovchelovitch chama por Polifasia Cognitiva. Dimensionar os saberes em contexto, na relação estabelecida no e pelo grupo, em cada tarefa ou atividade pedagógica, é a meta que buscamos alcançar em cada momento da nossa atuação docente.

3.5.4 Atividades envolvendo criação

3.5.4.1

Os alunos também eram instruídos a fazer arranjos de alguns solfejos a uma voz do material didático, acrescentando mais duas vozes, para cantá-los em grupo. A elaboração desse arranjo era precedida de uma análise dos solfejos, para que se pudesse identificar claramente suas frases, cadências e possibilidades harmônicas, sempre vinculadas aos conteúdos que estavam sendo trabalhados.

3.5.4.2

Em outra atividade, a turma cantou um solfejo a uma voz, do material didático. Em seguida, os alunos foram orientados a elaborar propostas de harmonização do solfejo (com as funções harmônicas trabalhadas na ocasião), e apresentá-las ao professor, que as executava ao piano para que a turma escolhesse a que mais gostasse. Chegado ao consenso, o professor anotou a harmonização e elaborou, em casa, um arranjo vocal a quatro vozes do solfejo, com base na harmonização eleita pela turma. Na aula seguinte, a turma foi dividida em quatro naipes, professor tocou ao piano para cada naipe separadamente a parte do arranjo que lhe cabia, que deveria ser memorizada. Em seguida, a turma cantou o arranjo a quatro vozes. Após essa etapa, cada naipe deveria grafar, na partitura, sua própria parte, como exercício de reconhecimento auditivo.

3.5.4.3

Outra tarefa envolveu uma atividade de criação rítmica em grupo. A turma foi dividida em grupos de três a quatro alunos. Cada grupo deveria criar e grafar, em casa, um trecho musical a três vozes que utilizasse somente ritmos, a partir de um texto ou poesia de livre

escolha. A criação poderia ser a simples “ritmização” falada do texto, ou poderia incluir também outros efeitos rítmicos, como percussão corporal, por exemplo. Os padrões rítmicos deveriam ser restritos aos do conteúdo que vinha sendo trabalhado em sala de aula (na ocasião, subdivisão do compasso simples em até quatro partes, com síncope). Em sala de aula cada grupo executou sua própria criação, foram observados aspectos em relação à construção musical de cada grupo, da relação do texto com as ideias musicais criadas, grafia e execução. Ao final dessa etapa, cada grupo executou as criações dos outros grupos, como exercício de leitura rítmica à primeira vista.

Consideramos que as atividades envolvendo a criação musical são particularmente importantes para o desenvolvimento da percepção musical, pois os processos cognitivos de objetivação e ancoragem, presentes no ato perceptivo, também são acionados durante o processo criativo. De acordo com Duarte (2004), os processos de objetivação e ancoragem são inerentes tanto aos processos de recepção quanto aos processos de criação das manifestações musicais. A contribuição das atividades de composição para o desenvolvimento da percepção musical se dá através da consolidação das enciclopédias que o indivíduo precisará agenciar durante o ato criativo.

Nas atividades que envolveram criação, a turma partiu de objetivos específicos. Na atividade do item 3.5.4.2, por exemplo, os alunos deveriam criar uma harmonização para o solfejo em questão. Ao fixar a criação dentro dos limites de uma determinada proposta, estamos ancorando o resultado esperado no âmbito de uma noção ou ideia socialmente partilhada acerca de determinada manifestação sonora, ou seja, os estudantes, para procederem a sua harmonização, partiram da noção histórica e culturalmente constituída do que viria a ser — para cada um deles, representantes de diferentes grupos sociais de músicos — tanto o ato de “harmonizar” em si, quanto o que poderia ser considerado uma “boa harmonização”. Ao partirem de suas experiências acumuladas enquanto músicos, de audições

de diferentes harmonias, relacionando essas vivências com o caráter do solfejo que deveria ser harmonizado, os estudantes estariam desde já selecionando as enciclopédias — as categorias sonoras estocadas em suas memórias — que serviriam como a “grade de leitura”, um referencial ideal de sonoridade em relação ao qual suas escolhas composicionais poderiam ser classificados como “soando bem” ou “soando mal”, na medida em que se aproximam ou se afastam de tal referência.

Na busca por esse ideal de sonoridade, ou mais precisamente, por se tratar de uma atividade criativa, na busca por uma aproximação dialética entre esse ideal sonoro estocado em sua memória e a criação de uma sonoridade “original”, é que se dá a objetivação, que consiste em dar forma concreta — em nosso caso, uma harmonização grafada em partitura — ao que antes era apenas um conceito abstrato. O estudante, norteador pela sonoridade que deseja alcançar com sua criação, seleciona, na primeira etapa da objetivação, que elementos musicais deverá empregar para a realização de sua harmonização. Essa seleção, como na percepção, não é feita ao acaso, mas depende das enciclopédias acionadas pela ancoragem da proposta de sua criação. Consequentemente, depende também do seu conhecimento prévio a respeito da harmonia, das funções harmônicas, dos acordes, etc.

Uma vez selecionado o material que comporá sua harmonia, tal material é organizado e articulado de maneira a se obter o sentido musical esperado, de acordo com a referência de sonoridade buscada.

Na última etapa da objetivação, a criação é registrada no papel e surge enquanto “coisa”, enquanto “música” ou objeto musical concretamente falando, que poderá ser agora manipulada pelos sujeitos e integrada como parte de sua realidade objetiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O principal objetivo do presente trabalho foi desenvolver procedimentos de ensino para a disciplina Percepção Musical, em nível de graduação.

No primeiro capítulo, procuramos traçar um panorama da situação da disciplina Percepção Musical nas Instituições de Ensino Superior, a partir do diálogo de quatro autoras que realizaram pesquisas sobre esse tema. Vimos que três dessas autoras apresentam alternativas às práticas convencionais de ditado e solfejo, por acreditarem que tais metodologias são ineficazes no desenvolvimento de um sentido auditivo mais amplo. Propõe cada autora a seu modo, um trabalho de Percepção Musical que possa contemplar a música de maneira mais abrangente, tomando-a como uma “linguagem”.

Entretanto, a partir do referencial teórico explicitado no segundo capítulo, verificou-se que para tratar a música “de maneira mais abrangente” deve-se ir além do seu material e de suas relações intrinsecamente musicais. A linguagem musical só é possível por meio dos sujeitos que, em suas interações sociais, constroem, reconstroem e põem em prática essa linguagem. Desse modo, para que o ensino de Percepção Musical possa se tornar significativo e abrangente, deve abarcar também as práticas musicais dos estudantes.

Nesse sentido, os procedimentos empregados durante o estágio docente procuraram integrar os alunos, suas práticas musicais e os conteúdos programáticos da disciplina,

colocando em prática as reflexões desenvolvidas durante meu contato com a Teoria das Representações Sociais e, especificamente, os processos de objetivação e ancoragem.

Na elaboração das ideias para o estágio, um de nossos questionamentos mais recorrentes tratava da relevância da disciplina Percepção Musical para a formação do músico profissional. Inicialmente, pode-se achar incoerente duvidar da importância dessa disciplina no desenvolvimento do músico. Mas à medida que aprofundávamos o tema, tanto com a leitura de trabalhos a respeito do assunto quanto por nossa própria experiência e reflexão, fomos notando que as justificativas para essa relevância não eram tão claras assim. Diz-se que a Percepção Musical educa o ouvido. Mas o ouvido é “educado” em que sentido? Qual é o direcionamento da audição impostos pelos exercícios de treinamento auditivo? A audição desenvolvida nas aulas de Percepção Musical é imprescindível para o desempenho instrumental dos músicos? Qual é o propósito da disciplina Percepção Musical?

Vimos que as autoras que abordamos no primeiro capítulo respondem a essas questões com propostas metodológicas que visam o desenvolvimento de uma audição voltada para a compreensão do objeto musical de forma mais ampla. Os procedimentos que empregamos também se situam nessa linha de pensamento, guardadas as devidas diferenças decorrentes de nossas abordagens teóricas. Dentre todas as práticas desenvolvidas no estágio, acreditamos que o trabalho descrito no item 3.5.1 do terceiro capítulo merece atenção especial.

Antes de voltarmos a falar dessa atividade, gostaríamos de retroceder a um dos questionamentos esboçados na introdução deste trabalho: “Qual a natureza das experiências musicais que contribuem para o desenvolvimento das especificidades da audição trabalhada nos exercícios de reconhecimento e reprodução”?

A partir da pesquisa realizada em nosso trabalho, sentimo-nos à vontade para responder a essa pergunta da seguinte maneira: A percepção musical, enquanto processo cognitivo, configura-se como o ato de pôr em relação o indivíduo, suas práticas musicais e os

objetos musicais que o cercam. A percepção não é uma habilidade discriminatória, não é uma capacidade de reconhecer determinados sons; a percepção é uma relação. Perceber é acionar uma relação, é colocar em comunicação os nossos conhecimentos e experiências pessoais, os propósitos advindos de nossas práticas sociais, e os objetos musicais que nos cercam.

Mas não fazemos isso a todo o momento? Não será nosso agir no mundo definido essencialmente por essa relação? O que nos permite falar de uma especificidade da percepção musical?

Aqui, o que importa é o “agente comunicador”, ou seja, a maneira como colocamos em relação os três elementos do processo perceptivo; no caso da percepção musical, esse agente é a audição. Podemos, enfim, responder da seguinte maneira à pergunta formulada anteriormente: As experiências musicais que contribuem para o desenvolvimento das especificidades da audição trabalhadas nos exercícios de reconhecimento e reprodução são experiências que: 1) envolvem, na mesma medida, os três elementos da relação constituinte do processo perceptivo (indivíduo – práticas musicais – objeto musical) e; 2) utilizam a audição como principal veículo para acionar essa relação. Acreditamos que o desenvolvimento da percepção musical, tanto de forma mais ampla quanto no sentido mais específico do treinamento auditivo, se dá através dessa relação.

A respeito do segundo questionamento anteriormente apresentado, “É possível para a disciplina Percepção Musical proporcionar ao aluno tais experiências de maneira eficaz, utilizando os instrumentos didáticos que convencionalmente dispõe, os exercícios de ditado e solfejo?”, acreditamos, como as autoras analisadas no primeiro capítulo, que os exercícios de ditado e solfejo, ainda que possam contribuir, desde que bem orientados, nas habilidades de reconhecimento e reprodução dos músicos, quando tomados como um fim em si mesmos, ou seja, apartados de necessidades concretas advindas das práticas musicais, não permitem proporcionar ao aluno a riqueza da experiência musical, que integra, como já mencionado, o

sujeito, suas práticas musicais e um dado objeto musical. Se o conjunto dessa experiência encontra-se incompleto ou desequilibrado — como ocorre em exercícios que desconsideram as práticas musicais e assentam o foco da percepção prioritariamente sobre o objeto — a produção de conhecimento se dará em circunstâncias que, desde o início, limitam as possibilidades de construção de sentido fundamentais para a constituição das enciclopédias, que possuem importância central no desenvolvimento da Percepção Musical. Deste modo, acreditamos que os exercícios de ditado e solfejo são insuficientes para — pelo menos sozinhos — proporcionar aos estudantes de música a riqueza da experiência musical que acreditamos ser imprescindível para um sólido e amplo desenvolvimento da Percepção Musical.

Para atuar como alternativa e complemento dos exercícios convencionais de reconhecimento e reprodução, desenvolvemos, no estágio docente, as atividades expostas no terceiro capítulo. Como resposta para o terceiro questionamento: “Como essas experiências musicais podem ser trabalhadas nas aulas de Percepção Musical?”, escolhemos a atividade que, para nós, mais se aproximou de nossos objetivos, no sentido em que permitiu abarcar as três dimensões do processo perceptivo. Esta atividade — apresentada no tópico 1) do terceiro capítulo — permitiu tratar a percepção como *relação*, por ter integrado, ao mesmo tempo, a análise auditiva, a criação musical — sob a forma do arranjo –, a prática do reconhecimento auditivo e a execução instrumental. Nesta atividade, em primeiro lugar, a audição possui um papel bem definido: servir de principal veículo de acesso e manipulação da música, para permitir que, ao fim do processo, a música possa ser executada instrumentalmente. Este, como já vimos, não é um mero detalhe da atividade, mas garante que, em todas as diferentes etapas do trabalho, a audição terá uma demanda específica, e não será tomada como um exercício de reconhecimento com fim em si mesmo. Em segundo lugar, o indivíduo pode se familiarizar com o objeto musical a partir de ângulos variados, através das diferentes abordagens da

análise, criação, aprendizado de sua parte instrumental e execução musical. Em terceiro lugar, o indivíduo trava um contato profundo com o objeto musical, pois, para a efetiva realização da proposta, é necessário que se desenvolva uma compreensão do objeto em vários níveis diferentes: 1) Na análise auditiva, o objeto é abordado partindo de sua totalidade para seções e partes mais específicas. Como a proposta envolve a compreensão do objeto sem o auxílio da grafia (ou reduzindo esse recurso ao mínimo necessário), o entendimento de sua estrutura, de suas relações formais e das articulações entre as partes deve necessariamente ser bastante aprofundado, até que o indivíduo se torne íntimo o suficiente da música para formar um “mapa” mental que servirá de guia para as etapas posteriores. 2) Durante a elaboração do arranjo, adquire-se um outro nível de profundidade com o objeto musical. As partes instrumentais que compõem cada seção do objeto musical deverão ser completamente detalhadas auditivamente para que a realização do arranjo seja possível. 3) No momento em que o aluno aprende auditivamente a parte instrumental que lhe caberá executar no arranjo, está entrando em contato, através do ouvido, com as menores porções de sentido musical, como as frases, células motivicas, pequenos padrões rítmicos e notas musicais. 4) Finalmente, na última etapa, a execução instrumental se dará de ouvido e de memória, o que demanda uma sólida compreensão da peça a ser interpretada — não apenas de sua parte, mas da peça como um todo –, construída nas etapas anteriores. Ao mesmo tempo, a execução instrumental proporciona também uma outra abordagem do objeto musical, o que permite ao aluno adentrar esse objeto sob o “ponto de vista” do intérprete, trabalhando as habilidades musicais específicas que o desempenho instrumental em conjunto suscita.

Na experiência com o estágio docente, percebemos que essa atividade foi recebida pelos estudantes com entusiasmo e animação. Verificamos que essa atividade pode conduzir a um desenvolvimento abrangente da percepção musical, desde que encaminhada, como qualquer outra atividade pedagógica, com certa regularidade e por um período mínimo de

tempo. Este ponto foi importante em nossa observação do estágio, pois verificamos a impossibilidade de se conduzir tal atividade de modo mais sistemático dentro da ementa da disciplina e do conteúdo programático exigido por ela. Optamos, em nosso trabalho no estágio, por equilibrar as exigências da ementa com nossas atividades desenvolvidas na pesquisa, e, por essa razão, não consideramos ético, tanto com os estudantes quanto com o currículo da universidade, abandonar a ementa da disciplina para transformar as aulas de Percepção Musical em nosso próprio “laboratório de experimentação”. Atividades complexas como a descrita acima exigem bastante tempo de aula, e percebemos que não seria possível conduzir, ao mesmo tempo e com a mesma regularidade necessária, esse tipo de atividade com as práticas convencionais de ditado e solfejo, dentro das aulas de Percepção Musical.²⁸

Por fim, gostaríamos de reafirmar a preciosa contribuição que a Teoria das Representações Sociais, enquanto nosso principal referencial teórico, pôde oferecer para nossa compreensão do processo perceptivo e para o posterior desenvolvimento das atividades empregadas no estágio. Os processos cognitivos de objetivação e ancoragem, ao mesmo tempo em que coincidem ou abarcam as etapas do processo perceptivo, permitem situar tal processo dentro de uma rede mais ampla de significações, para além do binômio sujeito-objeto que caracteriza o imaginário de muitos músicos, estudantes de música e professores de música a respeito dos processos de percepção musical. Os processos de objetivação e ancoragem, presentes na atividade de percepção musical, acolhem os princípios da concepção humanista, segundo a qual o produto musical é produto do homem. Sendo assim, só nos é possível falar em música ou linguagem musical se estivermos falando também dos sujeitos que constroem e atualizam essa linguagem a partir de sua atuação no interior de suas práticas sociais. Esperamos, com esse trabalho, ter contribuído para uma visão de música e percepção

²⁸ A solução encontrada nesse sentido foi organizar aulas em que apenas esse tipo de atividade é trabalhado. Essas aulas estão ocorrendo atualmente dentro de um curso livre de música no Rio de Janeiro, e servem como complemento para as aulas convencionais de Percepção Musical, realizadas no curso.

musical que considera o sentido musical como produto da relação que o homem mantém com seus pares e os objetos que o circundam. Só nos é possível falar em “percepção” na medida em que reconhecemos que tal processo é fruto da ação humana de produção de significado acerca do mundo exterior. Ao mesmo tempo, falar em “percepção musical” implica no reconhecimento de que o “musical” é construção elaborada pelo sujeito a partir das relações que este mantém com seu mundo e seus pares, ao mesmo tempo em que, durante esse processo, transforma a si próprio. Só há desenvolvimento da percepção musical na medida em que estreitamos nossas relações com as músicas e as práticas musicais; em suma, na medida em que, por meio de esforço e ação conjunta, construímos-nos musicalmente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES-MAZZOTTI, A.J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. *Revista Em Aberto*, Brasília, DF, ano 14, n.61, p.60-78, jan./mar. 1994.

_____. Representações sociais: desenvolvimentos atuais e aplicações à educação. In: CANDAU, V.M. (Org.). *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 57-73.

BARBOSA, Cacilda Borges. *Estudos de ritmo e som. 1º ano*. Rio de Janeiro © by Cacilda Borges Barbosa, 1982.

BARBOSA, Maria Flavia Silveira. *Percepção musical como compreensão da obra musical: contribuições a partir da perspectiva histórico-cultural*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

BERNARDES, Virgínia e CAMPOLINA, Eduardo. *Ouvir para escrever ou compreender para criar, uma outra concepção de percepção musical*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

BERNARDES, Virginia Helena. *A música nas escolas de música: a linguagem musical sob a ótica da percepção*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

BHERING, Cristina. *Repensando a percepção musical: uma proposta através da música popular brasileira*. 2003. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-graduação em música, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

CABECINHAS, Rosa. Representações sociais, relações intergrupais e cognição social. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 14, 2004. p. 125 -137.

CARMONA, Raquel. Formação profissional em música: a relação entre as prerrogativas legais, a prática curricular e o mercado de trabalho. In: *IX Encontro Regional da ABEM nordeste*. Jun. 2010.

DUARTE, Mônica de A e MAZZOTTI, Tarso. Sobre os processos de negociação dos sentidos da música na escola. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v.7, set. 2002. p. 31-40.

_____. Por uma análise retórica dos sentidos da música. *Logo: Revista de Retórica y Teoría de La Comunicación*, Salamanca, v.3, n.5. 2003. p. 61-67.

_____. Percepção, cognição e apreciação musical: etapas de um mesmo processo. In: *PRIMEIRO SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS*, 2005, CURITIBA. ANAIS DO PRIMEIRO SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS. Curitiba: DEARTES - UFPR, 2005, p. 145-151.

DUARTE, Mônica de A. Objetos musicais como objetos de representações sociais. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 13, n. 20, p. 123-141, 2002.

_____. *Por uma análise retórica dos sentidos do ensino de música na escola regular*. Rio de Janeiro, 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

GROSSI, Cristina. A avaliação da percepção musical na perspectiva das dimensões da experiência musical. *Revista da Abem*, 6, set, p. 49-58, 2001.

_____. Reflexões sobre atuação profissional e mercado de trabalho na perspectiva da formação do educador musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V.8, p. 87-92, mar. 2003.

HINDEMITH, Paul. *Treinamento elementar para músicos*. São Paulo: Ricordi Brasileira, 1988.

JOVCHELOVITCH, Sandra. *Os contextos do saber: Representações, comunidade e cultura*. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

LOURO, Ana Lúcia. Professores universitários e mercado de trabalho na área de música: influências e abertura para o diálogo. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V.8, p. 101-105, mar. 2003.

KLINKENBERG, Jean-Marie. Métaphore et cognition. In: CHARBONNEL, Nanine & KLEIBER, Georges. *La métaphore entre philosophie et rhétorique*. Paris: Presses Universitaire de France (Linguistique nouvelle), 1999. p. 135-170.

MASSIN, Jean. *História da música ocidental*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

MADEIRA, M. C. Representações sociais e processo discursivo. In: MOREIRA, A. S. P. (Org). *Perspectivas Teórico-metodológicas em representações sociais*. João Pessoa: UFPB/Editora Universitária, 2001.

MED, Bohumil. *Solfejo*. Brasília: Musimed, 1980

_____. *Ritmo*. Brasília: Musimed, 1986

_____. *Teoria da música*. Brasília: Musimed, 1996

MOSCOVICI, Serge. *A Representação Social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MORATO, Cíntia Thais. *Estudar e trabalhar durante a graduação em música : construindo sentidos sobre a formação profissional do músico e do professor de música*. Rio Grande do

Sul, 2009. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de artes. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

POZZOLI, Heitor. *Guia teórico-prático para o ensino do ditado musical*. São Paulo: Ricordi Brasileira, 1983.

OTTMAN, Robert W. *Music of Sight Singing*. New Jersey: Prentice Hall, Upper Saddle River, 1996.

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

PAZ, Ermelinda Azevedo. *500 Canções Brasileiras*. Rio de Janeiro: Luis Bogo Editor, 1989.

_____. *O Modalismo na Música Brasileira*. Brasília: Musimed, 2002.

QUEIROZ, Luis Ricardo S. A música como fenômeno sociocultural: perspectivas para uma educação musical abrangente. In: Luis Ricardo Silva Queiroz; Vanildo Mousinho Marinho. (Org.). *Contexturas: o ensino das artes em diferentes espaços*. João Pessoa: Editora da Universidade Federal da Paraíba (EDUFPB), 2005, p. 49-65.

Rangel, M. T. A. (2007). Ensaio sobre aplicações didáticas da teoria de representação social. *Olhar de professor*, 10(2), 11-22. Disponível em <[HTTP://www.uepg.br/olhardeprofessor](http://www.uepg.br/olhardeprofessor)>

REQUIÃO, Luciana. Processos de trabalho do músico & formação profissional: fundamentos metodológicos. In: XV CONGRESSO DA ANPPOM.

ROSS, Alex. *O resto é ruído: escutando o século XX*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

SOUZA, Jusamara. Educação musical e práticas sociais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 10, 7-11, mar. 2004.

WAGNER, Wolfgang. Sócio-gênese e características das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia; OLIVEIRA, Cristina (org). *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: AB, 1998.

ANEXO 1

26
Fazer / orca com
alguém usando um piano
pl. sentir + desenhado F.

Oiseaux, si tous les ans.

(Wohl tauscht ihr Vögelein.)

(Dichter unbekannt.)

Deutsche Übersetzung von Daniel Jäger.

Mozart

1 Allegretto.

8.

Oi - seaux, si tous les ans vous
Wohl tauscht ihr Vö - ge - lein mit

7

gé da + e cimha + F cimha + F de biguimbo tristi

chan-gez de cli - mats, vous chan-gez - de cli - mats, dès que le tris-te hi-
je - dem Jahr den Hain, mit je - dem Jahr den Hain und sucht, weht's kalt her-

113

vé dore pui no nia man pân

ver dé - pouil - le nos bo - ca - ges; ce n'est pas seu - le - ment pour
auf, den mil - dern Him - mel auf Doch macht es nicht al - lein der

118

ante 3 arula cabeca pui te 3 no no

chan-ger de feuil - la - ges, ni pour é - vi - ter nos fri - mats; mais
Him - mel und der Hain, daß ihr euch die - ses Wech - sels er - freut. Es

24 *cintra + F* *cintra + F* *cintra + F* *cintra + F* *F 27*

vo - tre dé - sti - née, mais vo - tre dé - sti - née ne vous per - met, ne
 gönnt euch das Ge - schick, es gönnt euch das Ge - schick sonst nicht der Lie - be Glück, sonst

cresc. *p*

30 *cintra + F* *dé mō* *ca + F* *zon* *F* *cintra + F* *cante le pa*

vous per - met d'ai - mer, qu'à la sai - son des fleurs. Et quand el - le est pas -
 nicht der Lie - be Glück, als in der Blü - ten - zeit. Ist die - se hier vor -

36 *de + F* *Vai* *anulga + F* *abente* *dé mō* *+ u*

sée, vous la cher - chez ail - leurs, a - fin d'ai - mer tou - te l'an -
 bei, sucht ihr, wo sonst sie sei, und lie - - bet so jäh - r - aus, jäh - r -

42 *né + F* *F* *cintra +* *resp. ca*

née; et quand el - le est pas - sée, vous la cher - chez ail - leurs, a - fin d'ai - mer, d'ai -
 ein. Ist hier der Lenz vor - bet, sucht ihr, wo sonst er sei, und lie - bet so, und

49 *energia sem* *ralen tar* *F + sust + cake ga*

mer tou - te l'an - née, tou - te l'an - née.
 lie - bet, lie - bet so jäh - r - aus, jäh - r - ein.

cresc. *f*

ANEXO 2

Cancionero de Upsala:

43. DADME ALBRICIAS

BIBLIOTECA

Reg. N.º 05517 6.3

Data 30/08/1984

Antônio 1556

Musical score for the first system of 'Dadme albricias'. It features four staves. The top staff is the vocal line, with lyrics: 'Dad-me al-bri-cias hi-jos d'E - va, y su na - cer nos re - le - va'. The second staff is a piano accompaniment. The third and fourth staves are also piano accompaniment, with lyrics: 'Di de del pec-' and 'Di de del pec-'.

Musical score for the second system of 'Dadme albricias'. It features four staves. The top staff is the vocal line, with lyrics: 'Qu'es nas-ci-do el nue-vo A-Qu'es nas-ci-do el nue-vo A-'. The second staff is a piano accompaniment, with lyrics: 'qué dár-ca-do y te - las han. de su a-fán.'. The third and fourth staves are also piano accompaniment, with lyrics: 'qué dár-ca-do y te - las han. de su a-fán.'.

Musical score for the third system of 'Dadme albricias'. It features four staves. The top staff is the vocal line, with lyrics: 'dam. dam. Oh, hi de Dios y'. The second staff is a piano accompaniment, with lyrics: 'Oh, hi de Dios y qué --'. The third and fourth staves are also piano accompaniment, with lyrics: 'Oh, hi de Dios, y qué -- nue -- va, y qué' and 'Oh, hi de Dios y qué -- nue - va'.

Canc. Upsala: Dadme albricias (conclusão)

8

qué nue-va! Oh, hi de Dios y

nueva! Oh, hi de Dios, y qué--- mue-va y qué

mue--- va! Oh, hi de Dios, y qué --- mue ---

qué nue-va! Oh, hí de Dios y qué nue-

8 FIN.

qué nue-va! Dád -me las y ha- ved pla- zer,

el Me- xí - as pro-me- tí - do

mue --- va!

va!

Dád -me las y ha- ved pla- zer,

el Me- xí - as pro-me- tí - do

va!

1. 2.

8

pues es- ta no- che es nas-ci- do -jer,

Dios y hom-bre, de mu-

pues es- ta no- che es nas-ci- do -jer,

Dios y hom-bre, de mu-

D.C.

ANEXO 3

"Aleluia"

Ernani Aguiar

Vivo
circa $\text{♩} = 95 \text{ MM (máximo)}$

I F A-le-lui-a A-le-lui-a Ê ô, Ê ô, Ê

II F A-le-lui-a A-le-lui-a A-le-lui-a A-le-lui-a Ê ô, Ê ô, Ê

10
ô A-le-lui-a A-le-lui-a A-le-lui-a A-le-lui-a Ê ô, Ê ô, Ê

10
ô A-le-lui-a A-le-lui-a A-le-lui-a A-le-lui-a Ê ô, Ê ô, Ê

71 X
ô A-le-lui-a A-le-lui-a A-le-lui-a A-le-lui-a A-le-lui-a A-le-lui-

10
ô A-le-lui-a A-le-lui-a A-le-lui-a A-le-lui-a A-le-lui-a A-le-lui-

20 71
a A-le-lui-a A-le-lui-a A-le-lui-a A-le-lui-a A-le-lui-a

A-le-lui-a A-le-lui-a A-le-lui-a A-le-lui-a A-le-lui-a A-le-lui-a

lui-a Ê ô, Ê ô, Ê ô A-le-lui-a A-le-lui-a Ê ô, Ê ô, Ê

Ê ô, Ê ô, Ê ô A-le-lui-a Ê ô, Ê ô, Ê

30

I *7-8* *X*

II

Palmas

F

Allegretto

A-le-luia A-le-lui-a A-le-luia A-le-lui-a A-le-luia A-le-lui-

A-le-luia A-le-lui-a A-le-luia A-le-lui-a A-le-luia A-le-lui-

40

A-le-luia A-le-lui-a A-le-lui-a

A-le-luia A-le-lui-a A-le-lui-a A-le-lui-a A-le-

Allegretto

7-8 *X*

A-le-luia A-le-luia A-le-lui-a A-le-luia A-le-lui-a A-le-

lui-a A-le-lui-a A-le-luia A-le-lui-a A-le-luia A-le-lui-a A-le-

Allegretto

50

lui-a A-le-lui-a A-le-luia A-le-lui-a Ê - ô, Ê - ô Ê -

lui-a A-le-lui-a A-le-luia A-le-lui-a Ê - ô, Ê - ô, Ê -

Allegretto



normal

Handwritten musical score for three staves. The first two staves are vocal parts with lyrics: "ô Ê - ô Ê - ô A-le-lui-a A-le-lui-a A-le-lui". The third staff is a keyboard accompaniment with 'x' marks indicating notes.

Handwritten musical score for three staves. The first two staves are vocal parts with lyrics: "a!". The third staff is a keyboard accompaniment with 'x' marks indicating notes.

Seven empty musical staves.

ANEXO 4

Flute

Clarinet in B $\flat$

Alto Sax.

Guitar

1

2

Violin

Viola

Cello

The musical score is for a piece titled "ANEXO 4". It is written for a large ensemble, including Flute, Clarinet in B $\flat$, Alto Sax., Guitar, Trumpet 1, Trombone 2, Violin, Viola, and Cello. The music is in 6/8 time and B-flat major. The Flute part has a melodic line starting in the third measure. The Clarinet and Alto Sax. parts have a similar melodic line starting in the third measure. The Guitar part provides a harmonic accompaniment with chords. The Trumpet 1 and Trombone 2 parts have a rhythmic accompaniment. The Violin, Viola, and Cello parts have a similar rhythmic accompaniment.

5

Fl.

B♭ Cl.

A. Sax.

5

Gtr.

5

Vln.

Vla.

Vc.

Detailed description: This page contains musical notation for measures 105 through 108. The score is written for eight instruments: Flute (Fl.), B♭ Clarinet (B♭ Cl.), Alto Saxophone (A. Sax.), Guitar (Gtr.), Piano (P.), Violin (Vln.), Viola (Vla.), and Cello (Vc.). The key signature has one flat (B♭). The Flute, B♭ Clarinet, and Alto Saxophone parts begin with a measure rest in measure 105 and enter in measure 106. The Guitar part plays a rhythmic pattern of eighth notes in measure 105. The Piano part plays a steady eighth-note accompaniment. The Violin, Viola, and Cello parts also play eighth-note accompaniment. The score concludes with a double bar line at the end of measure 108.

ANEXO 5

Flute

Clarinet in B $\flat$

Alto Sax.

Guitar 1

Guitar 2

1

2

Violin 1

Violin 2

Viola

Cello

The musical score is for a piece titled "ANEXO 5". It is written for a large ensemble, including woodwinds, strings, and guitars. The score is in 2/4 time and the key signature has two sharps (F# and C#). The instruments are arranged in a system with the following parts: Flute, Clarinet in B $\flat$, Alto Sax., Guitar 1, Guitar 2, Violin 1, Violin 2, Viola, and Cello. The notation includes various musical symbols such as rests, eighth notes, sixteenth notes, and beams. The score is presented in a standard musical notation format with a grand staff for each instrument.

6

Fl.

B $\flat$ Cl.

A. Sx.

Gtr. 1

Gtr. 2

Vln. 1

Vln. 2

Vla.

Vc.

This musical score page contains measures 6 through 11 of a piece. The instrumentation includes Flute (Fl.), B-flat Clarinet (B $\flat$ Cl.), Alto Saxophone (A. Sx.), Guitar 1 (Gtr. 1), Guitar 2 (Gtr. 2), Violin 1 (Vln. 1), Violin 2 (Vln. 2), Viola (Vla.), and Violoncello (Vc.). The key signature is two sharps (F# and C#), and the time signature is 4/4. Measure 6 begins with a rehearsal mark. The woodwinds and strings play active melodic and harmonic lines, while the guitars provide a rhythmic accompaniment. The score is written for a full orchestra with guitar.

12

Fl.

B $\flat$ Cl.

A. Sx.

Gtr. 1

Gtr. 2

12

Vln. 1

Vln. 2

Vla.

Vc.

This musical score page contains measures 12 through 15 of a piece. The instruments are arranged in a standard orchestral layout. The woodwinds (Flute, B-flat Clarinet, and Alto Saxophone) and strings (Violins 1 and 2, Viola, and Cello) all play a melodic line that begins with a sixteenth-note triplet in measure 12. The guitar parts (Gtr. 1 and Gtr. 2) provide a rhythmic accompaniment, with Gtr. 1 playing a steady eighth-note pattern and Gtr. 2 playing a more complex rhythmic figure. The key signature has two sharps (F# and C#), and the time signature is 4/4. Measure numbers 12, 13, 14, and 15 are indicated at the start of their respective measures.

17

Fl.

B $\flat$ Cl.

A. Sx.

Gtr. 1

Gtr. 2

Vln. 1

Vln. 2

Vla.

Vc.

Detailed description: This page of a musical score contains measures 17 through 21. The instruments are arranged in three systems. The first system includes Flute (Fl.), B-flat Clarinet (B $\flat$ Cl.), and Alto Saxophone (A. Sx.). The second system includes Guitar 1 (Gtr. 1), Guitar 2 (Gtr. 2), and a double bass line. The third system includes Violin 1 (Vln. 1), Violin 2 (Vln. 2), Viola (Vla.), and Violoncello (Vc.). The key signature is one sharp (F#), and the time signature is 4/4. Measure 17 begins with a rehearsal mark. The woodwinds and strings play active parts, while the guitars provide a rhythmic accompaniment. The score is written in standard musical notation with various articulations and dynamics.

22

Fl.

B♭ Cl.

A. Sx.

Gtr. 1

Gtr. 2

22

Vln. 1

Vln. 2

Vla.

Vc.

This musical score page contains measures 22 through 27 of a piece. The instrumentation includes Flute (Fl.), B♭ Clarinet (B♭ Cl.), Alto Saxophone (A. Sx.), Guitar 1 (Gtr. 1), Guitar 2 (Gtr. 2), Violin 1 (Vln. 1), Violin 2 (Vln. 2), Viola (Vla.), and Violoncello (Vc.). The key signature is two sharps (F# and C#), and the time signature is 4/4. Measures 22-24 show active melodic lines in the woodwinds and strings, while measures 25-27 feature a more rhythmic, chordal texture with prominent guitar and string accompaniment. The guitar parts (Gtr. 1 and Gtr. 2) play a driving eighth-note pattern in measures 25-27, while the strings provide a harmonic foundation with sustained notes and moving lines.

28

Fl.

B $\flat$ Cl.

A. Sx.

Gtr. 1

Gtr. 2

28

28

Vln. 1

Vln. 2

Vla.

Vc.

5

Detailed description: This page of a musical score contains measures 28 through 31. The instruments are arranged in a system with three staves per instrument. The woodwinds (Flute, B-flat Clarinet, Alto Saxophone) and strings (Violins 1 & 2, Viola, Cello) play a rhythmic pattern of eighth notes with various accidentals. The guitar (Gtr. 1 and Gtr. 2) plays a more complex pattern, including a five-measure rest in measure 30 for Gtr. 1. The key signature has two sharps (F# and C#), and the time signature is 4/4. Measure numbers 28, 29, and 30 are indicated at the start of their respective systems.

32

Fl.

B $\flat$ Cl.

A. Sx.

Gtr. 1

Gtr. 2

Vln. 1

Vln. 2

Vla.

Vc.

Detailed description of the musical score: The score consists of nine staves. The first three staves are for woodwinds: Flute (Fl.), B-flat Clarinet (B $\flat$ Cl.), and Alto Saxophone (A. Sx.). The next two staves are for guitars: Gtr. 1 and Gtr. 2. The following three staves are for strings: Violin 1 (Vln. 1), Violin 2 (Vln. 2), and Viola (Vla.). The final staff is for Violoncello (Vc.). The music is in 4/4 time. Measures 32-33 are in D major (two sharps). Measures 34-35 are in B-flat major (two flats). The woodwinds and strings play a melodic line, while the guitars play a rhythmic accompaniment. The key signature changes from two sharps to two flats between measures 33 and 34.

37

Fl.

B $\flat$ Cl.

A. Sx.

Gtr. 1

Gtr. 2

Vln. 1

Vln. 2

Vla.

Vc.

Detailed description: This page of a musical score covers measures 37 through 42. The instruments are arranged in a standard orchestral layout. The woodwinds (Flute, B-flat Clarinet, and Alto Saxophone) have melodic lines in measures 37-38, while the strings (Violins 1 & 2, Viola, and Cello) and guitar (Gtr. 1 & 2) provide harmonic support. Measure 39 features a more active woodwind section. Measures 40-42 show the woodwinds resting while the strings and guitar continue their patterns. The score is written in a key with one flat (B-flat) and a common time signature.

44

Fl.

B $\flat$ Cl.

A. Sx.

Gtr. 1

Gtr. 2

Vln. 1

Vln. 2

Vla.

Vc.

This musical score page contains measures 44 through 48 of a piece. The instruments are arranged in a standard orchestral layout. The woodwinds (Flute, B-flat Clarinet, and Alto Saxophone) have melodic lines with some rests. The strings (Violins 1 and 2, Viola, and Cello) provide a harmonic foundation with moving lines. The guitar (Gtr. 1 and Gtr. 2) has a rhythmic pattern. The key signature has one flat (B-flat), and the time signature is 4/4. Measure numbers 44, 45, 46, 47, and 48 are indicated at the start of their respective staves.

50

Fl.

B $\flat$ Cl.

A. Sx.

Gtr. 1

Gtr. 2

50

Vln. 1

Vln. 2

Vla.

Vc.

This musical score page contains measures 50 through 54 of a piece. The instrumentation includes Flute (Fl.), B-flat Clarinet (B $\flat$ Cl.), Alto Saxophone (A. Sx.), Guitar 1 (Gtr. 1), Guitar 2 (Gtr. 2), Violin 1 (Vln. 1), Violin 2 (Vln. 2), Viola (Vla.), and Violoncello (Vc.). The key signature is two sharps (F# and C#), and the time signature is 4/4. Measures 50-54 show a complex orchestral texture with various melodic and harmonic lines across the instruments.

55

Fl.

B $\flat$ Cl.

A. Sx.

Gtr. 1

Gtr. 2

55

Vln. 1

Vln. 2

Vla.

Vc.

117

64

Fl.

B♭ Cl.

A. Sx.

Gtr. 1

Gtr. 2

Vln. 1

Vln. 2

Vla.

Vc.

This musical score page contains measures 64 through 69 of a piece in 2/4 time with a key signature of two sharps (F# and C#). The score is arranged for a woodwind section (Flute, B♭ Clarinet, Alto Saxophone), a guitar section (Guitar 1, Guitar 2), and a string section (Violins 1 & 2, Viola, and Cello). Measures 64-65 feature a melodic line in the Flute and a rhythmic accompaniment in the guitar and strings. Measures 66-69 continue this pattern with various instrumental entries and textures. The guitar parts are written in standard notation, while the string parts use a simplified notation system with stems and flags to indicate rhythmic patterns.

70

Fl.

B $\flat$ Cl.

A. Sx.

Gtr. 1

Gtr. 2

Vln. 1

Vln. 2

Vla.

Vc.

Detailed description: This page of a musical score covers measures 70 through 73. The key signature is two sharps (F# and C#), and the time signature is 4/4. The score is arranged in systems. The first system includes Flute (Fl.), B-flat Clarinet (B $\flat$ Cl.), and Alto Saxophone (A. Sx.). The second system includes Guitar 1 (Gtr. 1) and Guitar 2 (Gtr. 2). The third system includes Violin 1 (Vln. 1) and Violin 2 (Vln. 2). The fourth system includes Viola (Vla.) and Violoncello (Vc.). The woodwinds and strings play melodic lines with various articulations, while the guitars provide harmonic support with chords and arpeggios. Measure 70 starts with a forte dynamic. The score concludes with a double bar line at the end of measure 73.