

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE LETRAS E ARTES
INSTITUTO VILLA-LOBOS**

**DISCIPLINA PERCEPÇÃO MUSICAL: ALTERNATIVAS AO MODELO
TRADICIONAL DOS DITADOS**

ÁLEA SANTOS DE ALMEIDA

RIO DE JANEIRO, 2006

DISCIPLINA PERCEÇÃO MUSICAL: ALTERNATIVAS AO MODELO TRADICIONAL
DOS DITADOS

por

ÁLEA SANTOS DE ALMEIDA

Monografia de final de curso de Licenciatura em
Música do Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras
Artes da UNIRIO, como requisito parcial para
obtenção da graduação, sob a orientação da
professora Mônica Duarte.

RIO DE JANEIRO, 2006

ALMEIDA, Álea S.. *Disciplina percepção Musical: alternativas ao modelo tradicional dos ditados*. 2006. Monografia de fim de curso de Licenciatura em Música – Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

RESUMO

Essa monografia investiga e questiona a disciplina Percepção Musical, seus modos e meios tradicionais, buscando averiguar se de fato os ditados (ferramenta pedagógica mais comum da disciplina) contribuem para o estudo da Percepção Musical. Além de questionar os métodos tradicionais apresentamos um novo formato para a aula de Percepção Musical, e discutimos as mudanças necessárias para torná-lo real.

Palavras-chave: Percepção Musical – Composição – Interdisciplinaridade

SUMÁRIO

	Página
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1 – A disciplina Percepção Musical.....	3
1.1 O Modelo tradicional/usual da disciplina Percepção Musical.....	3
1.2 Outras propostas para a disciplina Percepção Musical.....	8
1.3 Visão crítica das novas propostas e proposta final.....	14
CAPÍTULO 2 – Desenvolvendo o novo formato da disciplina Percepção Musical.....	19
2.1 Composição coletiva e interdisciplinaridade.....	19
2.2 A improvisação como ferramenta pedagógica.....	23
CAPÍTULO 3– Considerações Finais.....	26
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	28

INTRODUÇÃO

Sou estudante de música há treze anos, e neste percurso tive contato com o currículo usual das Escolas de Música, seja no ensino informal, técnico ou superior: teoria musical (solfejo e ritmo), percepção musical, harmonia, contraponto, prática de conjunto (coro e orquestra), análise musical, prática do instrumento. A maioria dos professores destas disciplinas recorria a meios tradicionais de se ensinar música, o que não necessariamente encaro como ruim. Não descarto os meios tradicionais, apenas temo pela insistência neles e, por isso, acho importante questioná-los.

Uma das disciplinas que sempre considerei importante e em que sempre tive muitas dificuldades foi a percepção musical; e hoje, repensando minha vida de estudante de música, percebi que minhas dificuldades nesta disciplina sempre foram as mesmas até porque a aula sempre foi a mesma: ditados melódicos, rítmicos, percepção de intervalos e acordes com algumas pequenas variações. Muitas vezes, é da dificuldade que nascem os questionamentos, e se conseguimos passar do estágio de angústia e até de raiva que as incapacidades geram, é possível fazer questionamentos de fato pertinentes. E é desse lugar que me pergunto: é possível fazer uma aula de percepção com outro formato?

Educadores musicais já questionaram a respeito do que seria um estudo de percepção mais musical, que aspectos levar em conta e como avaliá-los. Questionaram este formato de apreciação analítica e tecnicista que restringe o estudo de percepção a um conjunto de materiais sonoros, na maioria das vezes descontextualizados musicalmente, enfatizando apenas uma dimensão da experiência de ouvir música e desconsiderando outras. Nestes estudos, testes realizados em estudantes de música mostram a recorrência do uso de metáforas para analisar uma obra musical (que expressam muitas vezes sentimentos e sensações despertadas pela audição

musical), essa outra dimensão não tem importância? E, se tem importância, como avaliá-la? Não seria possível um contato mais concreto com os materiais musicais estudados, por exemplo, através da composição?

Considerando a importância dessas perguntas para profissionais da área que encontram em sala de aula muitos estudantes, que como eu, têm muitas dificuldades na aula de percepção, e, além disso, considerando-as de suma importância para a construção de uma Educação Musical mais musical e menos tecnicista, é que me propus a investigar um outro formato para a aula de percepção musical. Para isso buscar a literatura já existente sobre o assunto e questionar se de fato os outros formatos já apresentados respondem a estes questionamentos.

O quadro teórico conta com os trabalhos de Cristina Grossi e Virgínia Bernardes, educadoras musicais que propuseram outros caminhos para a aula de percepção. Inicialmente, o trabalho de Grossi (2001) é um modelo de avaliação utilizado em um concurso de vestibular e não um modelo para a aula de Percepção, porém, a avaliação de percepção musical, durante minha vida estudantil/musical, sempre determinou o formato da aula: os exercícios (ditados e sons isolados) que eram executados durante a avaliação, também eram aplicados nas aulas. Ou seja, minha experiência mostra que a avaliação é a aula de Percepção musical.

CAPÍTULO 1

A DISCIPLINA PERCEPÇÃO MUSICAL

1. 1 O modelo tradicional/usual da disciplina Percepção Musical

Este trabalho tem por finalidade analisar a disciplina Percepção Musical, especificamente a parte da disciplina que envolve os ditados, ferramenta pedagógica mais usada pelos professores da matéria . O que normalmente ou tradicionalmente acontece nessa disciplina, é que o professor executa, geralmente ao piano, melodias tonais e atonais a uma, duas, três ou quatro vozes, intervalos melódicos e/ou harmônicos, acordes isolados ou encadeados. Muitas vezes os ritmos e as alturas são separados, e em geral os ditados são fragmentados, interrompidos, sendo executados de compasso em compasso (ou de dois em dois compassos). Devem ser memorizados (e para isso são inúmeras vezes repetidos) e escritos pelos alunos com precisão; o erro remete a defeitos no âmbito da notação musical. Estes ditados têm mais compromisso em apresentar os conteúdos considerados necessários do que um compromisso propriamente composicional/musical. (Bernardes, 2001).

Esse formato tradicional dos ditados enquadra o aluno em um olhar técnico que discrimina, compartimentaliza e analisa de forma atomística a estrutura musical. Ao mesmo tempo em que enquadra, restringe, pois apenas considera uma dimensão da escuta, ignorando quaisquer outras percepções que o aluno possa ter, desqualificando-as.(Grossi, 2001). Segundo Grossi (2001) é possível identificar, a partir de pesquisas e modelos de testes na área da psicologia, duas dimensões abrangentes de experiência de escuta musical: uma abordagem mais cognitiva que seria definida a partir de testes que avaliam as habilidades e aquisições musicais; e outra que trata da experiência e da resposta ao conteúdo estético da música, uma avaliação dos gostos, preferências, julgamentos, opiniões, apreciações e respostas afetivas e/ou emocionais

(citado por Bullock, 1973, p.331). A aula de percepção tradicional privilegia apenas a primeira abordagem, ignorando a segunda, leva em consideração apenas às habilidades musicais baseadas no conhecimento dos alunos dos chamados “elementos musicais” : altura, duração, dinâmica, tempo, timbre, textura.

Porém existem evidências suficientes que comprovam que respondemos de maneira afetiva aos conteúdos musicais (Grossi, 2002). O problema é que os testes na área da psicologia (campo das respostas ao conteúdo estético da música) não falam mais a respeito de como as pessoas reagem emocionalmente à música, ou seja permanecem no nível do “significado para”, do que como percebem conteúdos expressos na música (os gestos musicais) , ou seja o significado “na música” (Grossi, 2002). As reações afetivas à música são muito difíceis de serem avaliadas dentro de um contexto de sala de aula, mas segundo Swanwick (citado por Grossi, 2002) respostas aos gestos expressivos da música podem ser planejadas e trabalhadas.

As respostas aos gestos musicais recorrem muitas vezes à descrição de sentimentos e metáforas e não se limitam necessariamente a aspectos analíticos e técnicos e, portanto não podem ser avaliadas seguindo julgamentos quantitativos, pobres de significação, baseados apenas em números. Uma avaliação da escuta musical deve ser tão complexa quanto ela, e possivelmente em um contexto qualitativo de respostas dissertativas, mais abertas; os julgamentos estéticos e até as descrições de sensações poderiam emergir de forma criativa e imaginativa (Grossi, 2002). As respostas afetivas aos gestos musicais “tem relação direta com a experiência qualitativa da experiência musical e, certamente ,envolve questões diferentes daquelas utilizadas nos testes de habilidade musical.” (Grossi, 2002, p.22)

Executar ao piano intervalos e acorde isoladamente, interromper o ditado de compasso em compasso, ou na melhor das hipóteses por frases, são procedimentos pedagógicos que descontextualizam os elementos musicais, ignorando suas relações com o todo, dando ao aluno uma falsa dimensão musical. Ao descontextualizar e compartimentar (e temos aí o caso extremo

dos ditados onde alturas e ritmos são tratados separadamente), o formato usual da aula de percepção prioriza altura e durações antes de questões estruturais (relações entre materiais, reconhecimento de gestos, de motivos, a organização micro e macro formal, os procedimentos de elaboração, geração de tensões, condução de forças, articulação entre vozes, timbres, movimentos melódicos e harmônicos), e são estas questões que apresentam relações mais globais e reais da experiência musical. Por não apreender o contexto, o aluno tem dificuldade em memorizar as partes e são necessárias as inúmeras repetições (Bernardes, 2001). Adnet (2004), comprova essa dificuldade em memorizar as melodias, ao perguntar, em entrevista, a um aluno da Graduação em Música qual seria a sua maior dificuldade na disciplina Percepção Musical, “Tenho dificuldade em memorizar as melodias, ditado a quatro vezes, que considero um despropósito” (Adnet, 2004, p.18). Em outra entrevista, dessa vez com uma professora da disciplina Percepção musical, Adnet (2004) demonstra as conseqüências advindas de um modelo que prima apenas por notas e ritmos em detrimento do contexto musical, “Sinto às vezes os alunos se esforçando para escrever e peço para cantar a melodia e não tem melodia, escrevem notas isoladas sem se preocuparem com o todo, estão muito preocupados em escrever as alturas e os ritmos e às vezes o que é anacrústico se torna tético.” (Adnet, 2004, p. 27)

As notas e os ritmos devem ser escritos com exatidão, uma cópia precisa; o erro está vinculado a defeitos de notação. Saber escrever música é saber música: a escrita, representante, é tomada como o próprio representado, a música, gerando uma deformação que por sua vez gera a falsa idéia de que saber ler ritmos e notas garantiria uma compreensão real das relações musicais implícitas na partitura “..., *bem, ou mal, as notas serão lidas de acordo com a musicalidade e conhecimento do músico.*” (Bernardes, 2001, p.76). Além disso, a própria notação musical não é tão precisa, ou seja, cobra-se do aluno uma precisão e uma objetividade que na verdade não fazem parte da realidade musical.(Bernardes, 2001).

A precisão imposta aos alunos pressupõe autoritariamente que todos escutam da mesma

maneira e ao mesmo tempo, o que de fato não acontece. A percepção torna-se um campo para poucos, os dotados pelo “ouvido absoluto”. Os ditados não respeitam as diferenças ao excluírem aquele aluno que não consegue se adequar e se sente inibido e ansioso, e até mesmo o que tem facilidade, acaba rapidamente e “se refugia no sono enquanto espera.” (Bernardes, 2001, p.77). O aluno se sente cobrado e testado, por estar em grupo, muitas vezes tem vergonha de errar um ditado; estas são questões de cunho psicológico muito freqüentes na aula e, portanto não podem ser ignoradas (Adnet, 2004). Também não há trocas entres alunos ou entre estes e o professor, as interações, que poderiam ser um meio de expansão da percepção, não acontecem. *“Acreditamos também que a interação propicie a expansão das fronteiras da percepção musical em si, porque a cada troca, o painel perceptivo se amplia.”* (Bernardes, 2001, p. 77).

Os materiais musicais não são vivenciados concretamente e a música é arranca de sua realidade, *“(...) não se ouve, não se faz.”* (Bernardes, 2001, p.75). Os alunos sentem falta de um sentido musical real para o que está sendo feito na aula de Percepção musical, sentem falta de exemplos de “músicas reais”, ou seja, de um discurso musical real sem fragmentações (Adnet, 2004). *“Mais exemplos reais de músicas. Quando tem uma certa situação harmônica, tentar mostrar uma música, nem que seja um cd.”* (sugestão de aluno para aula de Percepção Musical em entrevista, Adnet, 2004, p.20).

Por tudo isso, os ditados tradicionais funcionam mais para adestrar e condicionar os alunos (uma espécie de ginástica auditiva), do que como um real meio de compreensão musical. São uma prática alienante e deformante das relações musicais que acabaram por torna-se o objetivo da aula de percepção, comprometendo o aprendizado dos alunos.

“... a metodologia tradicional do ensino de Percepção Musical está alicerçada numa concepção de música e ensino musical que compromete a formação musical e auditiva dos alunos por não pensar a música como uma totalidade, algo vivo, fonte de conhecimento e por isso, um saber em si.” (Bernardes, 2001, p.74).

Os próprios professores da disciplina percebem que a disciplina Percepção Musical não é, em

seu formato tradicional, conduzida da melhor maneira:

“Eu já tive a oportunidade , tanto como professora quanto como aluna, de ouvir, em shows, músicos excepcionais que eram péssimos alunos na aula de Percepção. Tal fato me faz ter certeza que existe algo de bastante errado na condução tanto das aulas, quanto do currículo e na avaliação da área da disciplina Percepção Musical.” (Professora de Percepção musical em entrevista, Adnet, 2004, p. 23)

Mais à frente, em outra entrevista concedida a Adnet (2004), outro professor da disciplina aponta para soluções: “..., você se apoderar da linguagem musical e fazer dela alguma coisa que tenha significação para você e que você faça isso reconhecível para quem for ouvir. E o lance da linguagem que continuo achando que deva ser mais e mais desenvolvido em aula de percepção...” (Adnet, 2004, p.25). Adnet (2004), define o termo musicalidade como tendo relação com a capacidade do indivíduo de ter um discurso musical, ou seja, que ele seja capaz de dar significado a notas e ritmos. O treinamento auditivo dos ditados tradicionais que ocorre durante a aula de Percepção Musical não tem por finalidade desenvolver a musicalidade do aluno (Adnet, 2004). Porém outros educadores musicais pensam diferente e afirmam que é aula de Percepção Musical pode ser um espaço de desenvolvimento da música enquanto linguagem (Bernardes, 2001), e considerando as questões aqui levantadas, apresentaram propostas alternativas ao modelo tradicional da aula de percepção. A seguir, apresentaremos duas dessas propostas.

1.2 Outras propostas para o planejamento da disciplina Percepção Musical

O primeiro trabalho analisado é o da educadora musical Cristina Grossi, realizado durante o período em que fazia parte do quadro de professores do curso de graduação em música da Universidade Estadual de Londrina. A partir de seu trabalho como educadora, a professora aponta para a forma restritiva de avaliação da percepção musical, nos moldes tradicionais (ditados e sons isolados, como já descritos) dos cursos de Licenciatura em Música, ela confirma a “*valorização quase que exclusiva nos aspectos técnicos relativos aos materiais da música*” (Grossi, 2001, p.1), um avaliação baseada na discriminação e reconhecimento de alturas, durações, timbres, dinâmicas e outros aspectos relativos aos materiais da música.

Considerando que a experiência musical abarcaria outras dimensões além de uma apreciação analítica e tecnicista, Grossi realiza uma pesquisa no campo das categorias de respostas musicais para identificar quais dimensões considerar em um modelo de avaliação da percepção musical. Através de pesquisa dos trabalhos de L. B. Meyer (1967) (história e filosofia da música) e Swanwick (1988) (educação musical), Grossi chega a categorias de respostas que posteriormente foram testadas (questionários com perguntas abertas a partir de apreciações musicais) em grupos de estudantes de música, estudantes advindos de outros cursos de graduação da Universidade de Londrina e em compositores brasileiros contemporâneos. A pesquisadora aponta as seguintes categorias:

- (1) *Caráter expressivo: os estudantes descrevem a música referindo-se a sentimentos e estados de espírito que identificam na música, e/ou sentimentos que identificam na música, e/ou sentimentos e estados de espírito que a música suscitou neles. Respostas dessa natureza formam expressas por meio de desenhos, poemas, associações visuais e/ou com contextos sociais e/ou cultural; as descrições envolvem igualmente comentários a respeito do texto (...)*
- (2) *Relações estruturais: os estudantes descrevem a música referindo-se à sua concepção intrínseca, que envolve comentários a respeito do desenvolvimento estrutural/formal, modificações e transformações,*

referências a repetições e contrastes, tensão e repouso, normas e desvios que ocorrem e/ou simultaneamente (...)

- (3) *Materiais do som: a) os estudantes descrevem a música referindo-se à fonte e/ou efeitos dos sons; identificam notas, escalas, tonalidades, acordes e outros elementos; b) os estudantes também fazem associações entre os sons da música e outros sons, assim como tecem comentários relativos ao aspecto mágico e transcendental deles (...)*
- (4) *Contextual: os estudantes fazem comentários a respeito de estilo, gênero, períodos musicais e compositores. Também identificam os métodos de composição empregados na música.*
- (5) *Composta: os estudantes respondem a música combinando duas, três, ou todas as quatro categorias acima mencionadas.*
- (6) *Ambíguo: esta categoria inclui respostas impossíveis de interpretar ou compreender em termos do que os estudantes querem dizer.*

(Grossi, 2001, p. 9)

Fica claro, a partir dos resultados da pesquisa, a complexidade que envolve a forma como as pessoas vivenciam/escutam a música e que existem várias dimensões para serem exploradas dentro da avaliação da percepção musical (Grossi, 2001). E foi a partir dessas categorias que a educadora elaborou o seguinte modelo de avaliação:

Parte 1 - “Você ouvirá a mesma peça musical duas vezes. Escreva seus comentários a respeito da peça no espaço abaixo”. Uma folha de papel contendo cerca de 18 linhas foi fornecida a cada estudante.

Parte 2

2.1 “Quais das alternativas abaixo melhor representa a forma da canção? Fundamente sua opção por meio de comentários a respeito das características gerais de cada parte”. Havia, entre as opções, ABCAB, ABACA e “outra”.

2.2 “Comente brevemente a respeito da textura e do timbre”.

2. “Quais das seqüências melódicas abaixo melhor corresponde àquela tocada pelo violão na introdução?” Cinco opções foram dadas, incluindo “outra” com uma pauta em branco.

2.4 “ Qual é a indicação numérica do compasso?” As opções incluíram 3/4, 3/6, e “outra”.

2.5 “ Qual é o idioma da música?” As opções incluíram tonal/maior, modal e “outro”.

2.6 “ Quantos acordes são tocados na melodia da primeira e segunda linha do verso?” (A letra da canção é dada).

2.7 “ Os acordes dessas mesmas linhas 1 e 2 (segundo verso) são executados em outros momentos?” As opções incluíram “não” e “sim”, na segunda opção, os estudantes foram solicitados a responder “em quais” momentos .

2.8 “Qual das alternativas fornecidas melhor descreve a relação harmônica nos acordes das linhas 5 e 6?” As opções incluíam I-V, IV- I e “outra”.

2.9 “Complete o ritmo do verso abaixo”

Parte 3

3.1 “Quantas vozes cantaram nessa peça e quais instrumentos foram executados?”

3.2 “Comente sobre os seguintes aspectos: Andamento, Textura e Caráter Expressivo (utilize apenas o espaço fornecido)”.

* As peças foram um movimento do “Outono” (As Quatro Estações de Vivaldi); uma canção escolhida do repertório de Música Popular Brasileira; e Long Shadows, de Meredith Monk.” (Grossi, 2001, p. 15-16)

Este formato de avaliação foi utilizado, com sucesso, em Julho de 1998, para avaliação dos candidatos ao curso de Música da Universidade de Londrina. As categorias anteriormente citadas foram utilizadas para definir a pontuação de cada questão, buscando seguir critérios mais qualitativos e menos quantitativos, as respostas que combinaram mais de uma categoria receberam uma pontuação maior.(Grossi, 2001)

As contribuições do modelo de avaliação de Grossi são as de levar em consideração outras dimensões da escuta musical, além da puramente técnica, e sua abordagem que contextualiza os componentes musicais no todo (Grossi, 2001). Uma avaliação mais coerente e abrangente como a proposta por Grossi, mudaria substancialmente o planejamento das aulas.

A educadora Virgínia Bernardes também discute o formato tradicional das aulas de Percepção e apresenta um outro formato. Bernardes (2001) baseia-se no pensamento de Koellreutter para afirmar que música é linguagem, formada por signos sonoros que mantêm relações entre si e com o todo, e que portanto precisa ser percebida e vivenciada de forma globalizada, contextualizada em suas relações e tempos reais. Segundo a autora, a supervalorização de aspectos técnicos e a descontextualização dos elementos musicais, presentes no modelo tradicional da aula de Percepção, prejudica a função de comunicação da linguagem, dando a ela uma falsa dimensão. Sendo música linguagem, e portando sua contextualização necessária, a aula de percepção teria como função “(...) *trabalhar no aluno a capacidade de, não necessariamente nessa ordem, perceber auditivamente, refletir e agir criativamente sobre a música.*” (Bernardes, 2001, p.74 e 75).

Bernardes utiliza-se também do trabalho de Ehrenzweig (1977) para afirmar que a percepção tem dois níveis: a mente de superfície e a mente profunda. A primeira seria responsável pela percepção dos eventos musicais claramente articulados (escalas, acordes cadenciais, seqüências rítmicas e dinâmicas) e seria mais rígida, estática e racional. Já a mente profunda registraria o que a mente de superfície não capta, ou seja, as evidências não articuladas (gissandos e vibratos de passagem, procedimentos como inversões, espelhamentos, retrogradações, idéias e motivos musicais com suas variações e elaborações) e seria mais criativa, flexível e da ordem do inconsciente. A percepção se alternaria entre esses dois tipos de mentes, “(...) *um processo de múltiplas entradas conscientes e inconscientes de informação.*” (Bernardes, 2001, p. 76) . Bernardes (2001) afirma que ditados privilegiam a chamada mente de superfície e não dão conta do complexo processo de articulações entre as duas mentes. Prova desse privilégio nos ditados é a grande valorização dada a escrita gráfica, que seria o ponto alto da racionalização musical.(Bernardes,2001)

A educadora acredita que o processo de análise auditiva contemplaria de forma mais

adequada esse complexo processo entre as mentes, já que sempre trabalha a obra musical como um todo, em seu contexto real, e sem utilizar-se da partitura. Nessa análise seriam privilegiados os aspectos estruturais já citados em detrimento de alturas e durações. Para Bernardes (2001), a análise auditiva também propicia interações entre os alunos, já que sempre seria feita de forma coletiva, aberta às opiniões de todos. Após a análise, a autora propõe que seja feita a audiopartitura, que seria: “(...) - partitura formulada a partir da audição da obra musical. Utiliza símbolos gráficos, registrando os componentes sonoros importantes e decisivos para a audição e percepção da obra. É meio didático importante na apreciação musical”.(Koellreutter, 1990, p.17, citado por Neto, 2000, p.36) . As audiopartituras podem ou não combinar uma grafia sugestiva, que faz analogias com a notação musical tradicional; são espécies de roteiros, mapas musicais. Dentro do processo proposto por Bernardes (2001) devem ser feitas audiopartituras claras de todos os estratos que integram a obra. A análise auditiva seguida da feitura das audiopartituras significa uma democratização da aula de percepção. Além das discussões feitas durante a análise, o processo de feitura de audiopartituras permite que todos participem do processo, inclusive os que têm mais dificuldade com questões de escrita (diferentemente dos ditados, que têm como alvo principal a escrita de alturas e durações) (Bernardes,2001).

O próximo passo seria o da criação a partir das análises e das audiopartituras, e a conseqüente execução das músicas criadas pelos alunos. Para Bernardes (2001) a criação é um importante instrumento pedagógico, já que representa uma experimentação concreta, real dos materiais da música; é ela que traz à tona os conteúdos sedimentados. O ouvir para criar é bem diferente do ouvir para reproduzir (ditados), o ouvido do criador busca para saber realizar, e por isso estabelece um processo de escuta mais consciente. Por sua vez, o processo mais consciente permite ao aluno a construção de um saber mais livre e autônomo “Na criação, expande-se a capacidade de apreender, atingi-se a compreensão e exercita-se o domínio da linguagem que vai se concretizar na execução.” (Bernardes, 2001, p.82

As análises auditivas fornecem materiais para as criações e estas por sua vez estimulam novas análises. Ouvir, criar, interpretar é o ciclo proposto por Bernardes (2001), que segundo a autora, deve ser repetido em repertório variado para que o aluno possa construir uma percepção mais rica e abrangente. Esse ciclo, construído pelos próprios alunos, é essencial para a construção de um ouvido musical mais aberto e atento, e por isso essencial para formação musical.(Bernardes, 2001).

Bernardes (2001) não nega o lado racional do aprendizado musical e ressalta a importância da etapa final de sedimentação do que foi compreendido, onde os alunos escrevem, na notação comum, suas composições. Muitas vezes a notação musical não dá conta das idéias musicais e é preciso que o aluno busque as melhores alternativas, “*A busca da melhor forma de escrita para o que se quer comunicar, poderia levar a compreensão mais aprofundada do que foi criado.*” (Bernardes, 2001, p.80)

1.3 Visão crítica das novas propostas e proposta final

Até aqui pudemos perceber que os ditados e suas variações além de não serem as únicas ferramentas pedagógicas para a aula de percepção, também são, na verdade, limitadores e conseqüentemente prejudiciais para uma boa formação musical (Bernardes, 2001). Percebemos a necessidade de uma aula de Percepção que contemplasse outras dimensões da escuta musical, além da puramente racional (Grossi, 2001), que apresentasse a música e seus elementos de forma viva e contextualizada para todos os alunos, que privilegiasse menos a escrita e mais a compreensão das estruturas gerais (Bernardes, 2001). Apresentamos duas propostas preocupadas em sanar essas deficiências do modelo tradicional, mas será que elas de fato atingem seus objetivos?

A proposta de Cristina Grossi (2001) já inova ao utilizar exemplos musicais “reais” de estilos variáveis, que são executadas e escutadas em tempo real, sem fragmentações. Os elementos musicais que os alunos serão convidados a perceber durante a aula serão percebidos contextualizados, mantendo-se suas relações. As questões 2.3 e 2.6 do modelo de Grossi anteriormente apresentadas exemplificam bem o compromisso da educadora com uma análise que conserva as relações internas dos materiais sonoros: ao aluno, é pedido que determine uma melodia de determinado trecho e a harmonia de outro trecho, nota-se que estes aspectos (melodia e harmonia) não serão percebidos separadamente, isolados; já que a música é executada completamente, com harmonia, melodia e outros materiais relacionando-se uns com os outros (ao determinar materiais específicos, o aluno determina-os dentro de suas relações reais). Segundo Koellreutter (1997), a ciência moderna já comprovou que não há objetos e fatos, apenas relações; é preciso que os alunos deixem-se levar pela consciência das relações para que tenham uma real compreensão do fenômeno musical. A manutenção das relações contribui para a compreensão de estruturas globais que já estão sendo enfatizadas em outros momentos: nas questões 2.1, 2.4 e 2.5

fica evidente a intenção de manter o aluno atento a questões mais gerais (compasso, idioma, forma) ao contrário do modelo tradicional que opta por privilegiar notas e durações exatas. A contextualização com o todo é essencial, sem isso não há real compreensão da arte.(Koellreutter, 1997)

Grossi (2001), com sua pesquisa no campo da avaliação da percepção musical, traz à tona outras dimensões da escuta que são ignoradas pelo modelo tradicional. Nas categorias de resposta à música, Grossi (2001) cita a recorrência do *caráter expressivo* nas respostas dos alunos, nelas, são feitas referências a sentimentos suscitados pela escuta musical e os alunos freqüentemente recorrem a poesias, desenhos e imagens visuais para traduzir suas sensações. Esse caráter expressivo seria contemplado pela Parte 1 da avaliação de Grossi, onde os alunos têm espaço livre para tecer comentários (ao expor os resultados da avaliação, Grossi fala a respeito de “respostas compostas”, onde o *caráter expressivo* aparece juntamente com outras categorias de resposta).

Para Swanwick (1999), a música, assim como outras formas de discurso humano (ciência, filosofia), estabelece signos que geram seus próprios significados. Portanto, música é discurso. Ainda segundo Swanwick (1999), a metáfora serve de base para todo discurso e portanto também serve de base para a música . A metáfora é entendida como um processo onde dois elementos inicialmente distintos são comparados; dessa comparação surgem novos conceitos “*Metáfora implica alguma coisa que sabemos e que estamos assimilando a um novo contexto, requerendo que nos acomodemos a sua recolocação. O processo metafórico reside no coração da ação criativa,...*” (Swanwick, p.26)

No processo metafórico musical as notas passam a ser ouvidas como formas gestos; por sua vez esses gestos geram novas relações, novas formas que trazem à memória humana experiências e sentimentos vividos anteriormente “*Música informa a vida do sentimento*” (Swanwick, 1999, p.33, grifos nossos). Considerando esse processo de discurso musical, não

podemos ignorar, dentro da avaliação da Percepção musical, o valor dos gestos expressivos e da vida do sentimento presentes nas poesias e descrição de sensações dos alunos da pesquisa de Grossi (2001). De fato, a educadora propõe um modelo que, diferentemente do modelo tradicional racionalista, inclui o caráter expressivo no âmbito da avaliação da Percepção.

Mas se aplicarmos esse modelo de avaliação como formato para a aula de Percepção musical não estaríamos levando em conta questões importantes que já foram anteriormente levantadas. Por exemplo, o incentivo à interação entre os alunos e entre estes e o professor ainda não estaria sendo suficientemente enfatizado na aula de Percepção e, como vimos, a interação é importante meio para expansão das fronteiras perceptivas (Bernardes, 2001). Para Swanwick (2003) o estímulo a aprendizagem espontânea é sustentado pela curiosidade, pelo desejo de ser competente, de imitar outros e pela necessidade de interagir socialmente. Para promover a interação é importante que o formato da aula de percepção seja para todos e não , como vimos, terreno para os privilegiados dotados pelo “ouvido absoluto” (Bernardes, 2001).

O modelo de Bernardes (2001) “*ouvir, criar e interpretar*” ao incluir a composição como etapa essencial dentro da aula de percepção, contribui para a “democratização” da aula e para a interação entre os alunos. “*Ligar a atividade de composição (definida muito amplamente e incluindo improvisação) com a performance e apreciação também permite que diferentes alunos se sobressaiam de formas diferentes.*” (Swanwick, 2003 p. 68). A opção pelo trabalho em grupo do modelo de Bernardes (2001) é o reconhecimento do valor da interação social.(Swanwick, 2003).

A composição ou espírito criador, além de promover a interação social, dá ao aluno a possibilidade de lidar com os materiais sonoros de forma concreta e direta. Para Koellreutter (1997) o ensino artístico é alicerçado por um ambiente que estimula a vontade de conquista do saber. Esse ambiente de conquista surge a partir do espírito criador, nunca estático, sempre em renovação. “*Sem o espírito criador não há arte, não há educação. É esta uma verdade que os*

educadores tão facilmente esquecem.” (Koellreutter, 1997, p. 53).

A vontade de conquistar surge da curiosidade, esta por sua vez surge do sentimento de apropriação do trabalho que é feito em sala de aula. A real apropriação dos materiais sonoros só acontece quando o aluno tem a possibilidade de tomar suas próprias decisões individualmente ou dentro de pequenos grupos (Swanwick, 2003). A composição mais do que outras atividades depende de decisões pessoais (como e o que tocar, cantar) e por isso vêm carregada das escolhas culturais do aluno. Dessa forma, não só os alunos têm oportunidade de se colocar, mas o professor também tem a possibilidade de conhecer as preferências musicais dos estudantes e de se inserir no contexto social/cultural do aluno. *“A composição é, portanto, uma necessidade educacional, não uma atividade opcional para ser desenvolvida quando o tempo permite.” (Swanwick, 2003, p. 68).*

O modelo *“ouvir, criar e interpretar”* (Bernardes, 2001) promove a união de três vivências musicais que tradicionalmente são tratadas em separado, em disciplinas distintas. A transdisciplinaridade contribui para uma aprendizagem mais contextualizada e consciente, além de respeitar as diferenças dos alunos, já que cada um acaba encontrando seu lugar na variedade do discurso musical (Swanwick, 2003). O recurso das audiopartituras, utilizado na proposta de Bernardes (2001) é um tipo de análise mais aberto a interpretações pessoais e lúdicas do que uma análise tradicional, e por isso também é um meio de inclusão não só de todos os alunos mas também das diversas dimensões da escuta musical.

“Não devemos oprimir o exame intuitivo recorrendo a uma análise que empregue peneiras convencionais como filtros, as quais tanto deixam passar como retém. “Forma” remete, essencialmente, a coerência, a relações internas, a aspectos distintos- à maneira pela qual a música mantém sua articulação, ao modo como chama nossa atenção.” (Swanwick, 2003, p. 64)

Porém, segundo Grossi (2001) entre os músicos é encontrada com maior probabilidade a categoria de resposta denominada analítica, cognitiva e/ou sintática, ou seja, um tipo de escuta

racional que discrimina e denomina. Nesse ponto, já não temos dúvidas que esse caráter analítico da categoria de resposta recorrente dos músicos é fruto de uma educação musical que prima primordialmente pela dimensão racional da percepção musical (Grossi, 2001) . Também já não temos dúvidas que esse quadro deve e pode ser mudado, porém não podemos, como professores de Música, ignorar os conhecimentos já adquiridos pelos alunos, não podemos ignorar (principalmente no âmbito da graduação) que os alunos já vêm com suas respectivas “bagagens musicais” (Swanwick, 2003). A verdade é que a divisão entre raciocínio e sentimento é uma dicotomia falsa (Swanwick, 2003) e privilegiar apenas a dimensão intuitiva seria um erro tão sério quanto privilegiar apenas a dimensão racional. Para esse novo modelo, o recurso das audiopartituras, mais intuitivo e aberto, poderia ser trabalhado paralelamente aos exercícios que mantêm a dimensão racional (conjugada a outras dimensões, sempre primando pela manutenção das relações musicais) da proposta de Grossi (2001).

Após esse trabalho conjugado, onde os materiais sonoros seriam analisados a partir de diversas perspectivas de escuta, os conteúdos estudados seriam utilizados para composições dos alunos. As composições seriam coletivas, com formação de pequenos grupos de alunos que mais tarde interpretariam suas próprias criações.

CAPÍTULO II

DESENVOLVENDO O NOVO FORMATO DA DISCIPLINA PERCEPÇÃO MUSICAL

2.1 Composição coletiva e interdisciplinaridade

Para viabilizar essa nova proposta de aula de Percepção Musical, torna-se necessário a discussão a respeito da utilização de ferramentas pedagógicas não-tradicionais, e de como colocá-las em prática. Na nova proposta de aula, o trabalho de composição seria feito dentro de pequenos grupos de alunos, ou seja, seria coletivo. O trabalho coletivo significa a ação do homem, através da interação dos sujeitos, sobre o meio, transformando tanto a realidade quanto o próprio homem, e isso dentro de um contexto onde nada é imutável e acabado, tudo, homem e mundo, estão em construção. “Neste contexto, o homem torna-se humano, desenvolve sua individualidade a partir do coletivo, transforma-se em sujeito. Além de histórico, crítico e criativo, está em permanente relação com os determinantes e as contradições da realidade, é social.”(Daibem&Minguili, 1995, p.5). Para Vygotsky, a interação do sujeito com o mundo se dá pela mediação feita por outros sujeitos, portanto, as relações entre os indivíduos é componente essencial ao processo de aprendizagem (citado por Duarte, 2001, p. 84). É também nesse espaço de interação que o professor poderá perceber em que nível o aluno consegue executar as atividades por si mesmo.(Duarte, 2001)

A utilização da composição coletiva como ferramenta pedagógica essencial significa também modificações nos papéis tradicionais do professor e do aluno. Dentro desse novo formato de aula, as reflexões seriam feitas a partir das composições coletivas, ou seja, a partir das experiências vividas nas ações musicais concretas, professor e alunos ampliariam juntos suas perspectivas musicais. Nesse ensino de conhecimento e produção “relativizam-se as posições, e professores e alunos entendem-se como sujeitos que se voltam para um objeto a conhecer e compartilham, no

discurso de sala de aula, contribuições exploratórias na construção do conhecimento.” (Duarte, 2001, p.83) . Nesse contexto, o professor orienta o aluno no decorrer dos trabalhos, apontando caminhos, e não excluindo possibilidades inusitadas em prol de clichês estabelecidos. O aluno por sua vez, dentro do trabalho de composição coletiva, terá muito mais a responsabilidade de lidar por si só com a ação musical, ao invés de reproduzi-la ou apenas reconhecê-la. O papel do professor não é anulado, ele orienta o aluno que também tem a responsabilidade de conduzir o seu próprio processo de aprendizagem.(Duarte, 2001)

A formação de grupos de alunos para a prática da composição além de modificar os papéis de professor e aluno, também provoca deslocamentos em outros conceitos tradicionais. Lidar com processos coletivos implica abrir mão da previsibilidade, do controle, da ordenação linear seqüencial, da seriação por tópicos e conteúdos, do forte enquadramento, do enfoque aplicacionista que caracterizam tão fortemente a prática tradicional da Educação Musical (Santos, 2004). “Não somos “preparados” para lidar com processos coletivos de ensino-aprendizagem considerando multiplicidades, heterogeneidades, agenciamentos, processos de singularização, processos de produção...”(Santos, 2004, p.5)

O currículo ordenado com disciplinas seqüenciais da educação, inclusive da educação musical, é fruto de uma visão de homem fragmentado pela divisão do trabalho. Nela, os operários executam tarefas individuais, parciais, que se integram ao conjunto, sem contudo terem conhecimento de todo o processo de produção (exemplo marcante é o do operário robotizado interpretado por Charles Chaplin no filme “Tempos Modernos”). A divisão de trabalho surge da racionalização da produção na busca do aumento dos lucros. (Daibem&Minguili, 1995) “ A fragmentação do homem pela divisão do trabalho acarretou, como conseqüência, a fragmentação da educação pelo sistema educacional hierarquizado e por uma organização curricular linear.” (Daibem, 1995, p. 14).

O currículo tradicional da educação hierarquizada e dicotomizada é formado por

disciplinas estanques e aparentemente sem relação apresentadas por professores que falam a alunos que escutam e anotam para depois serem testados em provas (Daibem&Minguili, 1995). Não raro, estes mesmos alunos nunca chegam a fazer conexões entre as diversas áreas musicais. Assim como os operários, permanecem alienado do processo como um todo. A nova aula de Percepção Musical englobaria uma série de atividades (apreciação, análise, improvisação, composição, performance) que estariam inter-relacionadas dentro de uma rede interdisciplinar. A interdisciplinaridade é um ponto de referência na busca de novas formas de organização do trabalho escolar e acadêmico (Daibem&Minguili, 1995), é uma alternativa ao currículo tradicional. A prática da composição seria o elo de conexão dos diversos estudos realizados durante a aula, não importando quão modesta ela seja , a composição sempre oferece possibilidade de verificação dos resultados do aprendizado.(Salgado, 2001).

A composição é tradicionalmente tratada apenas no âmbito da especialização, como um curso em si mesma (Salgado, 2001), deixando novamente claro a divisão do trabalho, dessa vez entre o grupo dos que pensam (atividades reflexivas e criativas) e o grupo dos que fazem (atividade repetitiva e mecânica)(Daibem&Minguili, 1995). As especializações em composição dos cursos e conservatórios de música são destinadas estudantes em nível avançado, ou seja, os que estão aptos a executarem as atividades de reflexão do fazer musical (Salgado, 2001). Estes cursos de composição têm atenção voltada para produção de música “artística”, ou seja, música voltada para a tradição clássica (herança musical universal) que pode incluir a estética do século XX (dodecafonismo, serialismo, composição eletrônica)(Salgado, 2001). Porém, a composição como prática regular dentro da aula de Percepção Musical, por exemplo, não quer dizer, necessariamente, sonatas e fugas , “mas de uma atividade que resulta em música inventada e organizada por estudantes – uma frase, uma introdução ou uma música inteira.” (Salgado, 2001, p. 99). Entendemos que a competência não é fixa para todas as pessoas e nem para todos os momentos, ela se constrói na medida das necessidades do trabalho, assim, as grandes obras da

tradição clássica não são o único e grande caminho a ser seguido mas sim as mediadoras, funcionando como fontes de pesquisa. Dessa forma é que valoriza-se e busca-se a apreciação e a análise integradas a produção musical dentro da aula de Percepção Musical.(Duarte, 2001). O resultado disso seria uma prática de composição adaptável a situações e necessidades diferentes de cada instituição, uma divulgação de forma transparente da composição, encarada como processo de fazer musical, desmistificando-a. (Salgado, 2001)

É dessa maneira que a composição seria o elemento propulsor da rede interdisciplinar do novo formato da aula de Percepção Musical, uma rede que pode iniciar-se na disciplina e alastra-se por todo o currículo (interdisciplinaridade progressiva)(Daibem&Minguili, 1995). Não uma simples justaposição de disciplinas em torno de um núcleo temático, e sim várias práticas musicais (apreciação, análise, improvisação, composição, performance) que se juntam para a formação de um novo objeto, personificado nas composições coletivas dos alunos.(Daibem&Minguili, 1995). No currículo de disciplinas estanques, a fragmentação de disciplinas ou sua justaposição, fragmenta não só as práticas musicais, como também o próprio aluno que passa “...a maior parte de seu tempo realizando trabalhos diversos e desarticulados.” (Daibem&Minguili, 1995, p.11).

A prática sistemática da composição não é só um exercício de aprendizagem musical, é também uma prática artística. E se tratarmos especificamente da Graduação, em formação de profissional, torna-se essenciais ações musicais que incentivem a participação criativa/artística dos alunos (Salgado, 2001) e que garantam a união da teoria e da prática (Daibem&Minguili, 1995). Além disso, a prática sistemática de composição aplicada às várias disciplinas do currículo é um enfoque que supostamente envolve pesquisa, crítica e intercâmbio, características importantes para o âmbito dos cursos superiores de música. (Salgado, 2001) A graduação além de formar profissionais, precisa preocupar-se com “o homem, enquanto sujeito histórico, crítico e criativo”. (Daibem&Minguili, 1995, p.11)

2.2 A Improvisação como ferramenta pedagógica

Não existe uma única e universal maneira de se compor, há uma série de processos que podem ser utilizados para viabilizar o trabalho de composição coletiva. Compor através de improvisações é um deles.(Salgado, 2001). Segundo Gainza (1983), a improvisação é um jogo criativo que pode ser utilizado como ferramenta pedagógica em qualquer ponto do programa de educação musical. Além de ferramenta pedagógica, a improvisação tem relação direta com a criação artística em si, e é freqüentemente utilizada por compositores como o meio para produção inicial de materiais.(Gainza, 1983).

Através do contato direto com o discurso musical, onde o aluno poderá investigar e explorar de forma mais independente, a improvisação é um meio de internalização de novas estruturas, materiais e formas, além de dá oportunidade ao aluno de expressar e comunicar materiais analisados em sala de aula. “O estudo das obras do repertório vocal e instrumental, em qualquer nível e especialidade, deveria supor uma aproximação aos materiais, estruturas e condutas musicais do autor o que, sem dúvida, se concretiza melhor através da improvisação.” (Gainza, 1990, p. 26)

O ensino musical que se apóia exclusivamente em aspectos intelectuais, privilegiando unicamente a reprodução fiel de modelos considerados “universais” , impondo-os de maneira autoritária acaba por criar no aluno uma série de “...fixações e bloqueios significativos no desenvolvimento, não só musical, mas também intelectual e espiritual ulterior.”(Gainza, 1990, p.22). Sendo assim, o jogo criativo da improvisação apresenta-se como um campo vasto, como um meio de preenchimento de lacunas deixadas pela pedagogia tradicional(Gainza, 1983) , sendo possível utilizá-lo em propostas de disciplinas específicas, como por exemplo a Percepção Musical. Dentro dessa disciplina, os alunos podem improvisar coletivamente em cima de esquemas harmônicos, escalas , modos, etc., estudados durante aula; e também podem fazer “autoditados”, ou seja, anotar improvisações coletivas anteriormente gravadas pelo próprio

grupo.(Gainza, 1990)

A improvisação também permite ao professor entrar em contato mais profundamente com o aluno, que quando improvisa tem que fazer diversas escolhas e utilizar-se de diversos meios: imaginativos, racionais, sensíveis, etc.. A utilização da improvisação como ferramenta pedagógica também traz a ação de tocar um instrumento (meio pelo qual o aluno freqüentemente se sente mais em contato com a Música) para dentro da aula de Percepção Musical, ampliando a rede interdisciplinar. A improvisação, além de ser um incentivo criativo aos alunos e um meio de internalização dos materiais analisados em sala de aula, também pode ser um meio de refinamento da técnica instrumental.(Gainza, 1983).

Para realizar esse trabalho é necessário que se discuta novamente o papel do professor dentro do processo. Muitos professores sentem-se inibidos quando utilizam a improvisação como ferramenta pedagógica, pois eles próprios não passaram pela experiência de improvisar. Porém não se trata somente de saber o que dá ao aluno e sim de observar as necessidades deste durante o processo, além de incentivá-lo a se entregar a atividade do improviso de forma alegre e natural (Gainza, 1983). O que não exclui, para uma melhor condução, a possibilidade do professor, ele próprio, iniciar-se na prática da improvisação através de aulas particulares ou coletivas, ou dentro de algum grupo de sua preferência.(Gainza, 1990)

Nas improvisações coletivas o professor pode e deve dividir o papel de condutor dos trabalhos com outros alunos, que dessa forma também poderão passar pela experiência de coordenar um grupo. Inicialmente é o professor que deve detectar o aspecto musical a ser exercitado, a partir dele elabora um esquema (“as regras do jogo”) e enunciá-lo de forma clara aos alunos. Durante o processo o professor deve observar atentamente os alunos e gravar as improvisações para mais tarde, analisar o trabalho produzido, procurando melhorar o esquema, criando ou não sub-procedimentos que devem ser criados a partir das dificuldades dos alunos detectadas pelo professor (Gainza, 1990)

Através dos sub-procedimentos, para sanar as dificuldades, o professor pode promover a abertura ou o fechamento do esquema inicial. A obrigação ou não do professor manter os alunos dentro do esquema de improvisação dependerá das necessidades de cada turma. Se a turma estiver precisando de disciplina, então é necessário manter as regras do esquema; mas se o professor objetivar, a partir do esquema, promover a flexibilização ou “destravamento” do(s) aluno (s), então não há tanta necessidade de manter-se o esquema inicial (na verdade, neste caso, seria um resultado favorável se os alunos quebrassem regras).(Gainza, 1990)

É de suma importância que as improvisações coletivas sejam gravadas. As gravações das improvisações devem ser atentamente analisadas e discutidas a partir de diversos aspectos, não só técnicos como também as sensações provocadas pelo trabalho (prazer ou desprazer dos alunos ao realizarem a improvisação); principalmente nos casos em que os alunos não conseguem valorar adequadamente suas próprias produções musicais, o que é muito comum para os alunos que se iniciam na prática da improvisação já adultos, por exemplo, na graduação. (Gainza, 1990)

Quando se improvisa não são focalizadas apenas habilidades técnicas, também se experimenta emoções em contato com o som e com as diversas estruturas sonoras e musicais. Além de ferramenta pedagógica a improvisação tem relação direta com a criação artística em si, permite ao aluno não só imitar, reproduzir, interpretar seguindo e obedecendo modelos, mas também inventar, explorar e criar, produzindo modelos ele mesmo.(Gainza,1983)

“ O papel da pedagogia contemporânea não é o de unicamente ensinar a tocar ou cantar corretamente com o objetivo de que o jovem músico possa confrontar a história, mas também o de desenvolver nele a criatividade e o sentido da responsabilidade coletiva. Alcançar a plenitude individual só tem sentido se está posta a serviço de uma atividade criadora coletiva.” (Gainza, 1983, pag. 24).

CAPITULO III

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo da percepção musical é tradicionalmente feito por meio da aplicação de ditados. Em minha vida de estudante de música essa foi a ferramenta pedagógica utilizada de maneira absoluta. Desconfiando dessa soberania, essa pesquisa partiu da pergunta se era possível conduzir o estudo da percepção, no âmbito da disciplina de mesmo nome, de outra maneira, utilizando outros caminhos que apontassem uma prática mais participativa pelos estudantes.

A pesquisa mostrou que não só é possível a utilização de diversas outras ferramentas para o estudo da percepção, como também que os tradicionais ditados são práticas que deformam o discurso musical, dificultando sua aprendizagem. Partindo da necessidade de práticas de estudo da percepção que levassem em considerações outras dimensões da escuta, além da puramente técnica, que incluíssem todos os alunos de forma democrática, que privilegiassem mais questões estruturais e menos notas e ritmos, que mantivessem as relações reais do discurso musical, parti em busca de um novo formato para aula de Percepção Musical. Para isso, busquei a literatura já existente sobre o assunto, e encontrei as propostas das educadoras Cristina Grossi (2001) e Virgínia Bernardes (2001).

Para a nova aula de Percepção propus a junção dessas duas propostas, chegando ao formato final: análise auditiva, manufatura de audiopartituras, exercícios com exemplos de músicas “reais” da proposta de Grossi (essas práticas conjugadas seriam a primeira etapa do estudo); que forneceriam material para o trabalho de composição coletiva através de improvisações (segunda etapa) e por último a execução dessas composições (terceira etapa). Nesse novo formato interdisciplinar o professor deixa de ser o detentor das respostas certas e passa a ser orientador, condutor de um processo de aprendizagem que é de responsabilidade não só do professor como também dos próprios alunos. A composição e as improvisações, etapa

essencial do processo, significam a possibilidade do aluno de lidar de forma direta com os materiais musicais, facilitando o entendimento do discurso musical.

A composição como ferramenta pedagógica é essencial dentro de uma Educação Musical que entenda a música como discurso artístico que precisa ser apreendido como tal. A reprodução exata dos ditados não é descartada (dentro do novo formato ela também seria utilizada após a terceira etapa) mas não pode ser único meio de aprendizagem, é preciso que antes da reprodução de notas e ritmos o aluno tenha a possibilidade da compreensão do todo , das estruturas gerais e reais. Reprodução e criação podem andar juntas, possibilitando ao aluno várias maneiras de compreensão, realizando de fato um estudo da Percepção Musical e não uma ginástica auditiva, que acaba por tornar-se não só entediante e desagradável como também ineficaz.

É também dentro de grupos de composição que o aluno terá mais liberdade de tomar suas próprias decisões musicais, conhecendo melhor seus gostos e suas habilidades. Essas escolhas musicais são importantes no processo de desenvolvimento da musicalidade, experimentando possibilidades o aluno começa a pensar por si só. Dentro do grupo terá que lidar com outras idéias de outros alunos, trocando informações e fazendo negociações, o novo formato incentiva um aluno social, musical e ativo. Uma aula interdisciplinar, que conjuga várias práticas musicais em busca do entendimento real do discurso musical é essencial para a Educação Musical entendida como ensino de arte.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADNET, Maria Luiza Gonçalves. *Musicalidade e Percepção Musical*. 2004. Monografia de fim de curso de Licenciatura em Música – Instituto Villa-Lobos, Centro de Letra e Artes, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

BERNARDES, Virgínia. A percepção Musical sob a ótica da linguagem. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V.6, 73-85, setembro de 2001.

DAIBEM, Ana Maria Lombardi & MINGUILI, Maria da Glória. Projeto Pedagógico, Trabalho Coletivo, Interdisciplinaridade: uma proposta instigadora. *GEDEL-Grupo de Estudos e Desenvolvimento do Ensino Universitário nos campos da UNESP de Jaboticabal e Presidente Prudente*, 1995.

DUARTE, Mônica. A prática interacionista em música: uma proposta pedagógica. *DEBATES - Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Música do Centro de Letras e Artes da Unirio*, Rio de Janeiro, V.4, 75-94, 2001.

GAINZA, Violeta Hemsy de. *La Improvisación Musical*. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1983.

GAINZA, Violeta Hemsy de. A Improvisação musical como técnica pedagógica. *Cadernos de Estudos: Educação Musical*, São Paulo/Belo Horizonte, V.1, 22-30, 1990.

GROSSI, Cristina. Avaliação da percepção musical na perspectiva das dimensões da experiência musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V.6, 3-18, mês? 2001.

GROSSI, Cristina. Questões emergentes na avaliação da percepção musical no contexto universitário. HENTSCHKE, L. e Souza. *Avaliação em Educação musical*. São Paulo, Editora Moderna, 1-27, 2002.

KOELLREUTTER, H. J.. O espírito criador e o ensino pré-figurativo. *Cadernos de Estudo: Educação Musical*. Belo Horizonte, V.6, 53-57, fev./1997.

SAMPAIO NETO, Alberto. Áudio-partituras em processo: recursos e idéias para a educação musical. *Modus – Revista do Centro de Pesquisa da Escola de Música/UEMG*. Padre Eustáquio, V.1, 35-44, jun. 2002.

SALGADO, José Alberto. A composição como prática regular em cursos de música. *DEBATES - Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Música do Centro de Letras e Artes da Unirio*, V.4, 95-108, 2001.

SANTOS, Regina Márcia Simão & ALFONZO, Neila Ruiz. Música e Educação: práticas cotidianas como composições estéticas. In: VI Colóquio Sobre Questões Curriculares / II Colóquio Luso-brasileiro sobre Questões Curriculares. 2004, Rio de Janeiro. *Anais...Rio de Janeiro: UERJ*, 2004. p.1-17.

SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.