

## INTRODUÇÃO

Para que o estudante de música alcance o nível profissional esperado, é necessário que passe por um longo período de preparação, normalmente iniciado ainda na infância. São processos difusos e experiências pessoais com a música que conduzem este aprendizado, manifestando-se na diversidade de relações entre os sujeitos e o objeto.

Os processos de aprendizagem em música acontecem por diversos caminhos: de acordo com as circunstâncias, características pessoais dos indivíduos, estilos e dificuldades de aprendizagem, desenrolando-se de forma distinta para os sujeitos.

Esses processos são construídos dentro de dois tipos de vivência: a educação musical não-formal e a formal, podendo haver simbiose entre ambas.

Pode-se afirmar que, de uma forma geral, o indivíduo que alcança o nível profissional esperado em música foi iniciado muito cedo em processos de aprendizagem musical, inclusive aqueles que ocorrem através de instrução não-formal.

Tratando-se especificamente da educação formal em música: esta ocorre por intermédio de programas de ensino, seja em instituições ou mesmo através de orientação obtida junto a um professor particular. Estudos descrevem que esta modalidade de educação em música exige um longo período de intensa dedicação:

Estudos sobre a quantidade de tempo necessária para atingir níveis profissionais em música apontaram que ‘tipicamente, dezesseis anos de prática são necessários para atingir a excelência no tocar um instrumento, com o indivíduo começando normalmente a tocar muito cedo, mantendo vinte e cinco horas de prática semanais na adolescência, subseqüentemente aumentando para cinquenta horas’ (Hallam, 1997: 195). (...) ‘evidência de vários domínios demonstra que uma performance de elite é alcançada gradualmente, e cerca de dez anos de intensa preparação são necessários para se atingir um nível internacional de performance em domínios tradicionais’ (Ericsson, 1997: 25). Apesar de existir uma considerável variação individual, é consenso que muitos anos de intensa prática são necessários antes que um nível profissional de atuação seja alcançado. (SANTIAGO, 2001, p. 164)

Pode-se afirmar que os processos de aprendizagem musical, formal ou não-formal, visando à atuação profissional ou amadorística, são todos permeados por um elemento essencialmente envolvido no desempenho das atividades musicais: a percepção musical.

Poderia mesmo se dizer que a percepção musical está presente em todo processo de aprendizagem em música, formal ou não-formal, não enquanto disciplina, mas enquanto faculdade que permite a interação com os estímulos sonoros presentes no meio.

Antes de ser disciplina, dentro da educação formal em música, a percepção musical é parte de um conjunto de processos perceptivos que tem como característica intermediar as relações entre sujeito e ambiente. Dentro desse conjunto, a percepção musical consistiria numa especificidade, isto é, decorrente de uma necessidade particular e desenvolvida a partir das interações entre um determinado sujeito e um determinado contexto, resultando a percepção musical das relações do sujeito com o seu mundo sonoro.

A música tem como matéria-prima o som, de modo que a percepção musical está presente em toda relação do sujeito com a música. Independente de ser através de educação musical formal ou não-formal, a percepção musical é a interface necessária à relação do sujeito com o mundo sonoro, constituindo-se enquanto ferramenta essencial à práxis musical.

Assim, as relações entre sujeito e mundo são intermediadas pela percepção que, ao reunir os saberes existentes no indivíduo por meio de inferências, impulsiona a construção de conhecimento em diversas áreas, assim como na música.

A concepção advinda com a Ciência Moderna, que secciona em partes para melhor conhecer, partiu as relações entre sujeito e mundo em muitas perspectivas, desdobrando-se em estudos e abordagens diversas, que se dedicam ora sobre o sujeito, ora sobre o mundo.

Na teia da cientificidade, que disciplinariza até o indisciplinarizável, eis que a percepção, que permeia todas as relações e lhes dá o sentido conforme a experiência de cada um, é colocada um pouco a margem das preocupações sobre os processos educativos, mesmo na educação musical formal, onde a percepção encontra um lugarzinho qualquer para ser lembrada sob o nome de percepção musical.

Transformada em disciplina, a percepção musical acompanha o processo de educação formal em música, mas viu-se apartada da sua natureza elementar: a de ser um fio que conecta as tramas das experiências, imprimindo-lhes o sentido e conduzindo o processo de aprendizagem.

Distante da própria música, a disciplina percepção musical não apresenta conexão com a prática do instrumentista (BORTZ, 2007; NETO, 2010), uma postura

incoerente e injustificável, uma vez que ao seccionar o objeto do seu contexto, priva-lhe de construção de sentido pelos indivíduos, fugindo à própria natureza dos processos perceptivos.

O ensino da percepção musical no Brasil tem sido alvo de críticas que reprovam o caráter fragmentado e atomizado com o qual são conduzidas as práticas pedagógicas utilizadas tradicionalmente pelos professores: calcadas em número restrito de atividades, demasiadamente focadas na repetição, promovendo sempre e cada vez mais a desconexão entre os saberes construídos em sala de aula e aqueles necessários à prática musical.

Tal concepção de ensino verificada na disciplina tem sido questão recorrente em discussões acadêmicas: artigos, capítulos de livros (GROSSI, 2003; GRANJA, 2006), dissertações e teses publicadas sobre a disciplina percepção musical têm revelado a preocupação com os moldes pelos quais a disciplina é conduzida.

O resultado das pesquisas no meio acadêmico brasileiro se traduz num interesse por gerar abordagens que sejam alternativas ao modelo vigente. No entanto, apesar dos esforços empreendidos, os problemas da disciplina percepção musical persistem, uma vez que muitas propostas permanecem no papel e não têm repercussão no cotidiano das instituições que promovem o ensino musical no país.

Permeando o sistema de educação musical, pode-se admitir que o ensino de percepção musical vive um paradoxo que tem comprometido a qualidade do ensino formal de música, da base ao superior.

A proposição de novas abordagens para o ensino de percepção musical é um dado revelador, uma vez que mostra a necessidade de buscar alternativas a um modelo vigente que parece fracassado, apontando a urgência de assumir um novo direcionamento para o ensino da percepção musical. Entretanto, a elaboração de abordagens alternativas é a ponta do *iceberg*: é preciso considerar a questão em uma dimensão mais ampla e mais complexa, questionando mesmo os seus fundamentos, para que, a partir daí, sejam lançadas as bases para abordagens que possam efetivamente contribuir para a educação musical brasileira como um todo.

A disciplina percepção musical necessita de uma mudança de perspectiva sobre si mesma, passando a não mais comportar abordagens restritas apenas ao domínio dos aspectos técnicos da música, mas sim, que empreenda esforços para alcançar *resultados musicais satisfatórios*, em todos os níveis e estágios da educação musical.

A disciplina percepção musical, obrigatória na maior parte dos programas de música, tem carga horária variável de acordo com a instituição e, embora possa ser encontrada sob denominações diferentes, é consensualmente distribuída no eixo teórico da grade curricular dos cursos superiores de música, ao lado de disciplinas como harmonia, análise, contraponto e estruturação musical, entre outras. Muitas vezes considerada ‘ponto intermediário entre teoria e prática’, uma vez que ‘reforça’ os conteúdos teóricos através de exercícios práticos.<sup>1</sup>

Este entendimento aponta ausência de fundamentação e objetivos próprios à disciplina percepção musical e a caracteriza como uma espécie de ‘apêndice’ no currículo em música, pois além de declarar abertamente a duplicação de conteúdos, reforça a dicotomia existente entre teoria e prática nesta formação, a tal ponto de ser necessária uma disciplina especial para que se dê certa conexão...

Diante desse quadro, surgem questões sobre: como construir abordagens para a percepção musical sem antes uma discussão sobre fundamentos e objetivos desta disciplina? Como sustentar uma crítica ao modelo vigente, considerado reducionista tecnicista, e partir de um pressuposto que reforça a dicotomia entre teoria e prática? Como analisar as práticas pedagógicas sem inserí-las num contexto? E finalmente, como vislumbrar novas perspectivas sem propor transformações desde os fundamentos?

É preciso estar atento às incoerências e contradições internas que na prática parecem se acomodar muito bem <sup>2</sup> e que, silenciosamente, continuam a assombrar a formação musical.

Tais incoerências devem ser corrigidas ao instalar-se um questionamento sobre a percepção musical para quem e para além de sua situação enquanto disciplina, afinal, o que é percepção musical? Para quem serve? Qual a sua importância para a educação musical? É disciplina teórica ou prática nos programas de música? Sendo prática, o que faz no corpo teórico? Sendo teórico-prática, por que não se conecta à prática do instrumentista, contribuindo efetivamente para o seu fazer musical?

---

<sup>1</sup> OTUTUMI, 2008. Reúne nomenclaturas para a disciplina percepção musical, tais como “Treinamento Auditivo”, “Teoria e Percepção Musical”, “Leitura e Escrita Musical – LEM”, “Teoria Musical e Solfejo”, entre outros dados.

<sup>2</sup> VEYNE, 1998, p. 262: “Ficaremos reduzidos a constatar, lamentavelmente, que, por vezes, as pessoas crêem e, por vezes, não crêem, que não as fazemos acreditar em qualquer ideologia simplesmente pedindo-lhes isso e que, por outro lado, são bem capazes de acreditar em coisas que, no plano da crença, são contraditórias entre elas, ainda que na prática se acomodem muito bem.”

São perguntas simples, mas sem perguntá-las toda e qualquer abordagem estará partindo de uma realidade presumida, um senso comum a respeito do que seja a percepção musical.

Importante considerar que uma abordagem que se ergue no vazio não se sustenta, caracterizando-se mais por ser um empreendimento pessoal, sem validade científica e sem muito alcance; um esforço isolado que pouco poderá contribuir para uma mudança de paradigma no ensino de percepção musical.

Sem uma discussão que considere as bases para o ensino de percepção musical, não haverá mudança no *status quo*. Se não há mudança, não se tem processo e se não há processo, significa dizer que sub-existe apenas a manutenção da situação atual.

É necessário, portanto, promover um corte com uma suposta relação determinista com o objeto ‘disciplina percepção musical’, afastando-se da ‘tese natural’, aquela segundo a qual o mundo é o que é, um dado já concluído, acabado; entendimento que tende a considerar o presumido como ponto de partida para as nossas ações.

Para afastar-se dessa ótica, recorreremos ao diálogo etimológico aninhado no seio filosófico, instigado principalmente pela crítica foucaultiana, que consiste em:

(...) uma crítica da crítica, que está sempre pronta a se voltar sobre si mesma para perguntar sobre as condições de possibilidades de sua existência, sobre as condições de sua própria racionalidade. Neste sentido, é uma crítica cética e incômoda: ela mais pergunta – até mesmo sobre si mesma – do que explica. Ela torce e se retorce sobre ela mesma, revisando-se e desconstruindo-se permanentemente. (VEIGA-NETO, 2011, p. 24)

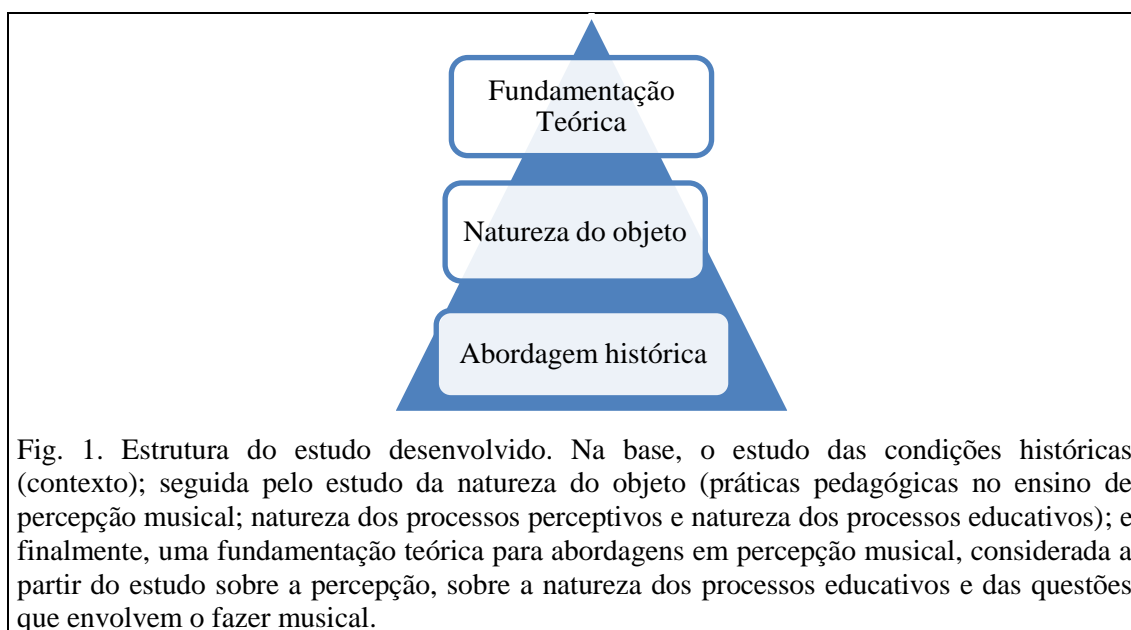
Nesta abordagem a presença de Paul Veyne (1998) é muito bem-vinda através das provocações do seu livro *Como se escreve a história*, publicado em 1971, que se coloca com um modelo narrativista de reflexão. Republicado em 1978 conjuntamente com o ensaio *Foucault revoluciona a história*, onde Veyne interpreta a obra de Michel Foucault, considerada um marco na transformação fundamental do pensamento histórico, por trazer uma mudança de perspectiva: da análise focada em ‘objetos’ para a análise focada nas ‘práticas’.

Busca-se trazer esta perspectiva à presente abordagem, angariando subsídios para o abandono da ‘tese natural’ em educação musical, isto é, substituindo a noção de ‘objeto natural’ pela investigação sobre a ‘natureza do objeto’ a partir de suas práticas, provendo elementos para uma transformação fundamental no pensamento pedagógico em percepção musical.

Assim, o que ocuparia uma simples e direta descrição de contexto dá lugar a uma abordagem histórica que se propõe à dispersão das evidências segundo a perspectiva foucaultiana, alçando elementos emergentes da institucionalização do ensino de música, da constituição da disciplina percepção musical e, ainda, a definição das concepções de formação profissional em música no Brasil, desvelando-se as práticas pedagógicas dentro de uma visão reducionista tecnicista.

Diante disso, buscou-se formular bases para uma nova concepção de educação, que permita considerar os aspectos constituintes da natureza dos processos educativos.

Assim, o presente estudo desdobra-se sobre um conjunto de questões essenciais para o alcance de uma compreensão integrada sobre o ensino de percepção musical no Brasil, examinando diversos aspectos imbricados na constituição deste tema, de tal forma que a abordagem é articulada em dimensões que apresentam a seguinte estrutura:



As questões adjacentes abordadas nessas seções contemplam aspectos como:

- (I) Abordagem histórica – questões referentes à Educação, Docência, Educação Musical, Ensino Superior de Música;
- (II) Natureza do objeto – Solfejo de Paris, Percepção musical no Brasil, Processos perceptivos, Percepção para a Educação Musical, Percepção Musical;
- (III) Fundamentação teórica para abordagens em percepção musical – a natureza da educação, da verdade e da música.

A apreciação dessas grandes seções temáticas (I, II, III) e suas questões adjacentes resultam numa seqüência de capítulos conexos, que contribuem para a construção da perspectiva sobre o tema, onde temos:

Capítulo 1. Reflexões sobre prática docente a partir de um diálogo etimológico. Corresponde a um ensaio, uma abertura à discussão, trazendo subsídios para a elaboração das questões essenciais que conduzem a investigação a partir da etimologia de alguns termos.

Capítulo 2. Da historicidade do objeto e Pressupostos Filosóficos. Define os princípios filosóficos que orientam o estudo e que refutam, a todo custo, o presumido e a noção de objeto natural, considerados prejudiciais a qualquer investigação e abordagens educativas.

Capítulo 3. *Des*-contextualização: um breve estudo sobre Educação. Reforça a noção de rompimento com o presumido, buscando uma apreciação do sistema educacional a partir de aspectos de sua historicidade.

Capítulo 4. *In*-contextualização: dirigindo o olhar para a docência. Consiste numa inflexão do tema em direção à atividade docente, buscando destacar a concepção tradicional para formação de educadores e alguns de seus desdobramentos, questionando a utilização da técnica pela técnica, do modelo pelo modelo, trazendo elementos emergentes de um contexto de massificação e mecanização do ensino.

Capítulo 5. Contextualização: constituição do tecido da educação musical no Brasil. Propõe um corte transversal no tecido histórico a fim de acompanhar o processo de institucionalização do ensino de música no Brasil através da oferta de instrução musical especializada (Conservatórios) e a integrada (nas escolas regulares), verificando suas implicações para a formação docente em música.

Capítulo 6. Regulamentação do ensino superior de música no Brasil. Apresenta as exigências legais que levaram o ensino de música para as universidades, concepções curriculares e desafios a serem superados.

Capítulo 7. O ensino de percepção musical e suas práticas pedagógicas. Com base na abordagem histórica realizada, são apontados os elementos emergentes para a sua constituição, formulando a hipótese de existência de problemas metodológicos a partir da literatura específica produzida na área, verificando a necessidade de novas bases para o ensino de percepção musical no Brasil.

Capítulo 8. Por uma genealogia da percepção. Busca investigar a natureza da percepção, projetando a investigação para além da disciplina percepção musical como forma de obter uma de-composição do entendimento comum sobre a mesma.

Capítulo 9. Pesquisa em percepção no Brasil. Consiste num levantamento bibliográfico de Teses e Dissertações defendidas no período de 2009-2011 que afirma o aspecto transdisciplinar da percepção, que se oferece tanto como questão central de pesquisa quanto ao modo de uma ferramenta suporte para investigações em diversos campos.

Capítulo 10. A percepção na perspectiva da Educação Musical. Dedicar atenção a observar o lugar destinado à percepção musical em destacadas abordagens em educação musical no decorrer do século XX, constatando as preocupações dos referidos autores sobre a importância do desenvolvimento e refinamento da escuta musical.

Capítulo 11. *O que é isto* – a percepção musical? Aborda questões inerentes à percepção musical como: atributos da música, a complexidade da escuta e a aquisição de padrões sonoros, investigando o papel da percepção musical na aprendizagem, na performance e na construção de sentido em música.

Capítulo 12. Em busca de um modelo para abordagens em Educação Musical. Parte dos paradigmas que conduzem o pensamento reducionista tecnicista que gerencia a vida moderna e segue em direção ao questionamento sobre verdade, chegando a uma argumentação que desvencilhe as abordagens educativas da visão de mundo pautada na ‘tese natural’ para abraçar o ‘mundo sublunar em educação’ em suas quatro dimensões.

Capítulo 13. Discutindo a noção de objeto natural em música. Infiltrando-se no denso campo que relaciona percepção e musicalidade, questiona a natureza do fazer musical e artístico, discutindo sobre concepções de verdade e de estética e como têm influenciado a educação musical. Reivindica o abandono da noção de objeto natural em música, propondo a reintegração à práxis musical como alternativa para superação da dicotomia teoria-prática verificada nas abordagens pedagógicas em percepção musical.

Capítulo 14. Fundamentação teórica para abordagens em percepção musical. Afirma o fazer musical enquanto conhecimento subjacente (*Subjectum*) que orienta as ações, abordagens, técnicas de ensino, a didática, enfim, as práticas pedagógicas em educação musical (*Objectum*) que, enquanto ferramentas, constituem *meios* para a inserção na práxis musical, através da construção de Modelos Interpretativos em Música (MIM).

Capítulo 15. Considerações finais. Aponta que uma abordagem educacional para ser considerada atual precisa estar em sintonia às demandas sociais emergentes. O capítulo traz conceitos que descrevem aspectos da sociedade contemporânea globalizada. Diante



do exposto, conclui que o ensino de percepção musical deve assumir seu caráter transdisciplinar e oferecer-se enquanto opção metodológica para a construção da autonomia e inserção do pensamento complexo em educação musical.

Uma investigação desse porte não ambiciona apresentar as respostas, mas antes buscar as perguntas, colocando-se na própria dinâmica da percepção ao abraçar as questões que ela oferece como caminho para desvelar-se.

Afastando-se do presumido, o estudo caminhou ao encontro da perspectiva fenomenológica para compreensão da percepção em sua intencionalidade.

A percepção mostra-se como uma força magnetizadora, um ímã a atrair para si aquilo que se faz possibilidade de engendrar, na experiência, conhecimento. Sendo ela mesma, a percepção, fonte de conhecimento.

Diante dessa característica da percepção decorreu a necessidade do presente estudo tentar abarcar, apreender tudo que se oferecia como possibilidade de interagir com esse objeto multifacetado e caleidoscópico que é a percepção humana, refletindo a natureza e dinâmica própria da percepção, em contínuo movimento de busca das informações disponíveis no meio e sua integração através da experiência.

Tal como é possível observar nas crianças, a percepção é um incansável e inigualável deslumbramento diante do mundo, estimulando e construindo um stock de conhecimentos a partir das experiências. Experiências e descobertas que nunca a saciam, ao contrário, impelem-na a desbravar cada vez mais, a movimentar-se nesse mundo para que esse mundo se movimente por ela. E que fascinante feito esse, o da criança! Aprendamos com ela e deixemos que ela nos ensine a dinâmica da percepção.

Desta maneira, o presente estudo pretende ser inclusivo na medida em que se permite considerar diversas questões correlatas ao ensino de percepção musical, a fim de construir uma apreciação mais completa sobre ele.

Apreender de modo integrado a questão ensino de percepção musical significa compreendê-la em seus elementos constituintes, a saber: ensino, percepção e música.

A partir disso, torna-se viável buscar perspectivas filosóficas e metodológicas, que proporcionem à disciplina realizar-se de modo mais pleno e harmonizado à sua natureza. Considerando a questão nos seus aspectos constituintes poderá ser possível a concreta superação dos problemas que envolvem a disciplina.

Importante destacar que a tarefa não pretendeu esgotar o tema, o que seria impossível, exatamente por não ser a percepção um dado concluído, pois como nos diria Merleau-Ponty (1999), a percepção não é sequer uma ciência do mundo, ela é

*simplesmente* o pano de fundo sobre o qual se desenrola a nossa experiência, o meio pelo qual somos e estamos no mundo.

Diante da natureza da percepção, já podemos inferir que uma investigação sobre a percepção musical não pode ter pretensões de ser definitiva. Seria como negar a própria natureza do objeto. Assim, não intencionamos alcançar a Verdade para a disciplina percepção musical oferecendo, de forma conclusiva, uma abordagem metodológica a ser seguida, o que não corresponderia aos objetivos da presente investigação.

Nosso maior interesse é investigar a importância da percepção para o fazer musical, sublinhando a necessidade de ampliação da perspectiva sobre o tema.

Embora não se trate de uma tarefa fácil, discutir a importância da percepção musical para o fazer musical pode esclarecer o papel que a disciplina tem para a educação musical em sentido amplo.

Esta reflexão expressa uma necessidade de reformulação ampla da concepção de ensino, dos conteúdos e das práticas pedagógicas em percepção musical, propondo uma fundamentação que oriente as abordagens sobre finalidades e objetivos da disciplina.

Sobre fundamentos mais definidos, as abordagens para o ensino de percepção musical deverão ser verdadeiramente múltiplas, tanto quanto forem os professores e os contextos, provendo os processos de ensino-aprendizagem do sentido necessário que deve conectar fundamentos e finalidades por meio de estratégias mais adequadas às especificidades existentes, permitindo aos estudantes orientar-se e conduzir-se por meio da experiência única que é a *sua* construção de conhecimento.

Acreditamos que para isso tornar-se possível é preciso que a fundamentação proposta seja articulada a uma nova concepção para a formação e que, por sua vez, esteja inserida no paradigma contemporâneo do Desenvolvimento Humano Sustentável.

As demandas sociais contemporâneas requerem a emergência de um novo perfil profissional para a sociedade e quanto a isso o professor tem papel fundamental, devendo ponderar cuidadosamente sua prática.

O presente estudo pretende, sobretudo, oferecer contribuição para a área de educação musical, admitindo a necessidade de abandonar o presumido e a noção de objeto natural para abraçar a diversidade, a complexidade, a transdisciplinaridade e tudo o mais que possa ser assunto de nossas práticas, afinal “nós assistimos, a cada instante, a este prodígio da conexão das experiências, e ninguém sabe melhor do que nós como ela se dá, já que nós somos esse laço de relações.” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 19)

## CAPÍTULO 1

### Reflexões sobre prática docente a partir de um diálogo etimológico

As discussões que envolvem um tema são fortes indícios da importância histórica e cultural que a ele é atribuída.

A recorrência sobre um determinado assunto indica o quão significativo ele é para uma sociedade, e por isso, as pesquisas que giram em torno dele serão sempre fonte de dados relevantes para a análise e compreensão da sociedade.

Quando nasce uma pesquisa, alguns medos surgem acompanhados por certas crenças<sup>3</sup>, como: não adentrar no âmbito de determinadas questões, pelo grande interesse do qual as mesmas já foram foco; ou, o que há de importante sobre a questão já foi dito, ou ainda, a pressão que existe para que a pesquisa traga uma contribuição que seja realmente inovadora... Estes fatores alimentam a idéia de que é possível esgotar um tema e assim, o medo de dizer as mesmas coisas pode fazer com que certos pontos não sejam retomados, rediscutidos, repensados, refletidos.

No entanto, é sempre necessário retomar de alguns pontos quando se pretende propor uma reflexão sobre determinado tema, evitando assim que esses pontos, que parecem mínimos, passem despercebidos ou subentendidos, gerando, mais adiante uma contradição íntima, uma incoerência silenciosa que leva à prática de um mal-entendido, sombreando certas questões na pesquisa. Isso ocorre especialmente pela condução automática, mecânica e mesmo inconseqüente com a qual nos apropriamos das palavras, delas expropriando o seu sentido original – assim, esgotar, não o tema, mas sim as palavras, torna-se um temor compreensível.

Incorre este risco em hábito principalmente quando nós, educadores, relegamos para outro plano o que deveria constituir de fato um *a priori* em nossa prática docente: o conhecimento etimológico sobre termos que conduzem as nossas atividades. Trazer à luz estes termos pode prover o nosso fazer de um sentido mais pleno, mais consciente e mais reflexivo.

Da intrínseca necessidade de reflexão, onde re-flexão corresponde a tornar novamente flexível, maleável, portanto, articulável, postura essencial ao fazer docente em seu processo de construção contínua, propõe-se aqui um questionamento sobre

---

<sup>3</sup> CHAUI, 2010. As crenças silenciosas formam o conjunto de idéias e valores nos quais acreditamos e julgamos conhecer. Uma crença silenciosa não consiste em um conceito, mas sustenta afirmações, avaliações e condutas de vida cotidiana. Essas crenças são reflexo da cultura em que o indivíduo está inserido, agindo diretamente sobre ele e dele recebendo influências.

prática docente a partir da etimologia de alguns termos vinculados à atividade educativa, pretendendo apontar como o entendimento sobre esses termos pode estabelecer uma nova dinâmica para a condução das práticas pedagógicas e mesmo da pesquisa em Educação.

Partir do que as palavras têm a dizer seria como despertá-las de um sono profundo e ouvi-las, ao invés de cansá-las mais uma vez; um diálogo que pode “ampliar a nossa visão e nos ajudar a reformular nossa postura ou aprofundar sua fundamentação à luz das possíveis objeções.” (CASTELLO e MÁRSICO, 2007, p. 22)

Evidentemente, seria atroz acreditar que a presente reflexão abarcaria todos os termos e significações etimológicas relacionadas ao tema prática docente. Difícil mesmo crer na possibilidade de um feito dessa magnitude: reter todo o precioso líquido que circula nas veias desse complexo organismo, a Educação. Antes verter, transbordar, deixar fluir o manancial que revigora aqueles que estão dispostos a beber nas fontes fecundas do conhecimento.

A tarefa a que ora se aplica este texto está em plena conformidade com o explicitado no título – Reflexões sobre prática docente a partir de um diálogo etimológico, e não *uma reflexão sobre a prática docente* – consistindo exatamente em: a partir da incitação aos termos conexos à docência, se des-vela uma profusão de significações, que geram reflexões múltiplas acerca dessa atividade e vários de seus aspectos, portanto, a utilização do termo ‘reflexões’, no plural. Prática docente, por sua vez, encontra-se sem o artigo definido por uma razão bem específica: falar sobre **a** prática docente poderia intuir a existência de apenas *uma* prática, aquela considerada ideal, supondo univocidade, o que entraria em contradição direta com o proposto por esta pesquisa.

Feitas essas considerações, dá-se prosseguimento ao discurso voltando ao ponto em que foram colocados alguns elementos que, de alguma forma, podem interferir no curso de uma abordagem: os “medos e crenças”, que levam tanto ao afastamento de certas questões numa abordagem, bem como podem constituir-se enquanto motivos que conduzem os interesses de uma investigação.

Uma investigação parte do interesse do pesquisador em pro-por uma forma de observar uma determinada questão, o que implica em pôr algo ante alguém para que seja examinado, apreciado, quando será submetido a critérios que, provavelmente, já serviram para avaliar anteriormente; critérios concebidos segundo um modelo considerado ideal.

Expor-se a uma comparação nessas condições exige da pesquisa que apresente uma idéia bem delineada, consistente, pronta para ser examinada, discutida e continuamente testada e revista até seu aperfeiçoamento.

Dessa idéia se espera que ela tenha algo de novo, algo que impulse a roda adiante, assim, essa proposição nova é comparada a algo que já existe, algo já consolidado, que figura como uma prática firme e segura, que não necessariamente corresponde a um suposto modelo ideal, mas que é o velho “é assim que se faz”. Competir com isso é mais difícil que com o tal modelo idealizado – este pelo menos existe para estimular a nossa mente, para incentivar a busca pela superação; aquele existe para nos fazer desistir da empreitada e deixar tudo como está.

Nessas condições de pressão, interna e externa, o que fazer para fortalecer uma idéia suficientemente a fim de torná-la qualificável para uma comparação, para que ela seja merecedora de ser examinada e discutida, e, se pertinente, burilada?

Para que haja uma proposição nova, se faz necessário que a prática (a já existente) seja, numa primeira instância, submetida ela mesma a um exame, uma apreciação – não depreciação – onde sejam ponderados os pontos em que uma nova proposição poderia vir a acrescentar, ou mesmo contradizer, àquela prática.

Esse ‘algo-a-ser-oferecido’ precisa estar alicerçado sobre um todo coerente, um exercício que se inicia no ‘pensar’, que é em si mesmo uma forma de avaliar, de pesar:

O termo ‘pensar’ provém do latim *pensare*, que constitui uma forma tardia derivada de *pendere*, com o sentido de ‘pesar’. O sentido concreto conviveu sempre com o abstrato, de modo que significou tanto o ato de determinar o peso, como de ‘avaliar’, ‘estimar’ mentalmente. (CASTELLO e MÁRSICO, 2007, p. 124)

Assim, para elaborar uma abordagem pedagógica devemos partir de uma avaliação sobre a prática existente, para então construirmos uma proposição. Esta proposição deverá ser continuamente avaliada, pesada outras vezes, tantas quantas forem necessárias, no decorrer da prática, na qual são testadas pequenas proposições relacionadas, verificando aquelas mais aptas e aquelas que não lograram o êxito esperado, para que possam então ser reformuladas.

Só assim pode ser construída uma abordagem pedagógica que, tendo fundamento na *práxis* e sendo articulada em sua dimensão teórica, possa retornar à *práxis* para produzir seus frutos.

Esse é um processo de fluxo contínuo, não se esgota, levando a prática docente a seguir não um trajeto circular (onde retornaria sempre ao mesmo ponto), nem um trajeto linear (onde as práticas docentes não se tangenciariam e onde jamais seria possível refletir sobre o que foi feito), e sim, um trajeto em espiral, uma linha que não se fecha, porque se assim o fosse, se fecharia num círculo perfeito, fechando-se, por conseguinte, para o mundo à sua volta, isolando em seu interior um fragmento de realidade – o que é contrário à essência da prática docente, pois a prática docente existe não para si e nem em si mesma, ela existe para o outro. O outro, aquele que se faz presente aqui e agora, é quem lhe dá sentido.

Partindo desse princípio, é possível intuir que a prática docente é sempre rica e diversa, e que existirão tantas práticas quantos forem os docentes e os contextos, porque não existe uma prática *una* – o que não significa dizer que o professor está solto, desconectado de um referencial. Por trás de sua *práxis* existe uma filosofia, algo como um preceito que o conduz para além dos percalços de sala de aula e o alerta para os falsos preconceitos que surgem no universo de sua profissão.

Logo, uma prática docente é uma prática viva, que se adequa às demandas do mundo contemporâneo em que ela existe; que reconhece e revisita as conquistas do passado, reformulando-as para o hoje, a fim de preparar o amanhã.

‘Preparar’, derivado do composto latino *praeparare*, construído com um prefixo que indica anterioridade e com o verbo *paro*, que tem o sentido de ‘procurar’, de modo que aponta a uma ação deliberada com um fim de antemão determinado. (CASTELLO e MÁRSICO, 2007, p. 42)

*Pre-para*: eis uma procura que se antecipa, que está a frente, que vê adiante. Assim, o professor não *pre-para* apenas aulas e exames, que são ferramentas, instrumentos de sua prática pedagógica e, como tal, são meios e não fim.

O professor *pre-para* o amanhã; ele está a procurar o amanhã, um amanhã que se começa hoje. Ao perguntar “que mundo quero para amanhã? Que contribuições posso dar para que esse mundo aconteça?”, ele *per-faz* o amanhã no hoje, estruturando o futuro com base em decisões e planejamentos que se realizam no presente, e neste sentido, sua atividade é *per-feita*. Esta é a atribuição do professor no seu ‘sacrifício’:

Usamos a palavra *sacrifício* no sentido popular, tradicional, de *sofrimento*, embora a palavra *sacrifício*, etimologicamente e filologicamente considerada, não envolva a noção de sofrimento. *Sacrifício* vem de *sacrum facere*, fazer coisa sacra. Mas o sacro, de

per si, nada tem que ver com sofrimento; o sofrimento vem da ignorância da verdade total. A sapiência da verdade total ignora sofrimento, dificuldade. A verdade total, plenamente compreendida, é a coisa mais sacra, o supremo *sacrificium*, isto é, *feito sacro*, que se possa imaginar, mas nada tem que ver com sofrimento. (ROHDEN, 2007, pp. 112-113)

O sofrimento vem de um fazer que limita o ser humano em suas capacidades levando-o a conhecer a dificuldade desse ofício. Enquanto o fazer que promove suas capacidades leva-o à realização e à liberação de potencial, constituindo-se enquanto feito sacro.

Deste modo, os processos educativos precisam dar-se em situações mais próximas à própria vida: considerando realidades como ponto de partida para o aprendizado, os processos serão *per*-feitos; do contrário, poderão lançar à sociedade indivíduos que, diante de todo o aparato técnico e teórico que possam ter recebido em sua formação, não se encontram aptos ao exercício da profissão.

A formação superior deve contribuir para profissionais mais competentes e eficientes, sim. Profissionais mais capazes, efetivamente. Mas, também é preciso considerar que trabalhamos com indivíduos, pessoas, e assim, deve ser disponibilizada uma formação que contribua para o despertar de um ser humano mais consciente de sua condição, esta condição humana de ser que implica em desenvolver potencialidades mais que administrar conteúdos; ser capaz de criar conexões, vínculos, elos, em vez de partir, fragmentar, fracionar.

Um homem que não compreende as nuances de sua própria condição de ser e existir no mundo, que não se afeta pelo seu contexto, que não se enxerga mais como parte de um todo, no sentido de não perceber o compromisso que ele tem para com esse mundo num futuro que começa hoje, leva a humanidade a tomar um rumo em que vai se tornando cada vez mais difícil restabelecer os pontos de contato. E a prática docente não pode contribuir para um ser humano assim, desarticulado, vivendo para si e para o seu sucesso pessoal. A sociedade precisa de pessoas que possam se sentir plenas e capazes de co-laborar, de com-partilhar: trabalhar e repartir, juntas.

Para que isso se torne possível, o professor precisa enxergar a sua própria potencialidade, ser capaz de reconstruir a sua prática e acreditar na força que está em suas mãos, a de pro-mover, isto é, agir no sentido de uma mudança que, primeiro, deve se operar em si mesmo para que possa então projetar-se na sociedade, tornando-a mais adequada à nossa condição de ser humano, cuja vocação principal é ser feliz.

Ser feliz é a medida exata da sua profunda necessidade de atualização, expressa no desafio e na capacidade de superá-lo, pois o homem “não tem uma lista de necessidades determinadas para serem satisfeitas, depois do que se abandonaria ao repouso numa poltrona, em seu quarto; ele é um animal atualizador e realiza as virtualidades de todo tipo que se lhe apresentam”, como coloca Veyne (1998, p. 260).

Ser feliz é (re)conhecer-se capaz e isso implica em liberação de potencial como condição humana de ser, sendo esse um aspecto essencial a ser considerado nos processos educativos.

Dialogar com as palavras vem ao encontro dessa reflexão para nos prover de chaves interpretativas que possibilitem um entendimento sobre a docência de modo mais seguro e confiante por esse vasto e fértil terreno, a Educação.

Na eterna busca pelos caminhos do des-velar a experiência de ensino-aprendizagem, nos deparamos com um mar de palavras que corriqueiramente proferimos sem, no entanto, parar para ouvir o que elas têm a nos dizer. Sim! As palavras! Deixemo-las falar, posto que ouvir é uma importante ferramenta para aquele que professa.

do latim *professor*, do verbo *profitari*, composto de *pro* e *fateri*, ‘declarar ante’, ‘proclamar’ (...). O termo *professor* em latim clássico já tem a acepção de ‘mestre’, como o que ‘declama’, ‘ensina’. (...) o verbo *fateri* (...) raiz latina *fa* e o indo-europeu *\*bha* [...] por meio do romance *fablar*, deu lugar ao nosso ‘falar’. (CASTELLO e MÁRSICO, 2007, pp. 64-65)

Assim, de *pro fateri* temos ‘professor’, aquele que professa. Nós ‘professamos’, isto é, declaramos, proclamamos em nossa tarefa de educar.

Para ‘educar’, a etimologia nos oferece duas vertentes para sua interpretação, conheçamos uma delas: do latim *educare*, conectando a raiz *\*ed-* à raiz de *edere* ‘comer’, apresenta-se a ligação de educar com o âmbito da alimentação e criação de crianças, “o que na perspectiva do processo de ensino-aprendizagem pressupõe, em quem aprende, passividade.” (CASTELLO e MÁRSICO, 2007, p. 35)

Embora essa idéia de “oferecer algo a alguém que não o possui” esteja relacionada ao termo ‘educar’ e a outros, tidos como sinônimos e amplamente utilizados em português, como por exemplo ‘ensinar’, ouçamos o que nos diz também este termo:

‘ensinar’ vem de *insignare*, literalmente ‘colocar um signo’. A base do termo é a raiz indo-européia *\*sekw*, cujo significado é ‘seguir’, de



modo que *signum*, o principal formador de *insignare*, remete ao sentido de ‘sinal’, ‘signo’, ‘marca’ que é preciso seguir para alcançar algo. O ‘signo’ é, então, ‘o que se segue’, e ‘ensinar’ é colocar sinais para que outros possam orientar-se. (...) O sentido de ‘signo’ é o de ‘aquilo que está em lugar de outra coisa e remete a ela’. (CASTELLO e MÁRSICO, 2007, p. 37)

Deste sentido de *insignare* pode-se apreender que, mais do que simplesmente dar algo a alguém, o educador disponibiliza os sinais para que o outro possa orientar-se na construção do seu conhecimento.

Estes sinais podem ser compreendidos não somente como a fala do educador, mas como o conjunto de suas práticas pedagógicas, que devem sinalizar o caminho para o conhecimento. Ensinar como sinalizar implica ação daquele que vê os sinais: se ele apenas os visualiza sem interpretá-los ele não poderá ‘seguir’, que também é originado da mesma raiz, bem como ‘significar’, “ao qual se agrega o componente do verbo *facio*, ‘fazer’, com o que ‘significar’ é ‘fazer ou construir um signo’ que guie o interlocutor em direção do que se quer indicar.” (Cf. CASTELLO e MÁRSICO, 2007, p. 38)

Signos que não guiam, que não orientam, são como o que disse Sto. Agostinho a respeito das palavras:

Com as palavras não aprendemos senão palavras; antes, o som e o ruído das palavras (...) não sei também como possa ser palavra aquilo que ouvi pronunciado como palavra enquanto não lhe conhecer o significado. (...) Com efeito, não tivemos conhecimento das palavras que aprendemos nem podemos declarar ter aprendido as que não conhecemos, senão depois que lhes percebemos o significado, o que se verifica não mediante a audição das vozes proferidas, mas pelo conhecimento das coisas significadas. (AGOSTINHO, 1980, p. 318)

Assim, aponta Sto. Agostinho que o uso dos sinais deve subordinar-se a um fim, sendo o fim o conhecimento das coisas.<sup>4</sup>

Deste modo, as práticas pedagógicas constituem um conjunto de sinais (técnicas, métodos, estratégias de ensino e de avaliação) que, subordinados a um fim pedagógico (objetivos de um programa de curso), devem garantir os meios para que se dê a construção do conhecimento.

---

<sup>4</sup> Para que não pese no texto o sentido da palavra como signo vazio, necessário considerar que o termo *signo*, enquanto face fonológica da linguagem, pertence a uma antiga tradição metafísica, que passou a ser intensamente discutida a partir de 1911 com a apresentação de F. de Saussure de signo como a entidade global composta de *significante* e *significado*. Apontando sua natureza intensamente relativa, onde a construção de sentido não é dada pelo signo propriamente, mas pelas relações mantidas dos signos com outros signos dentro de um dado contexto, sem o qual nada ou quase nada significam. Saussure fundamenta as unidades do sistema lingüístico na consciência dos sujeitos, apresentando os signos como um fato da realidade. Para maior detalhamento ver CUNHA, 2008.

Entretanto, para uma docência consciente é necessário (re)conhecer as limitações que lhe são peculiares e as possíveis implicações de uma postura adotada, a fim de que sejam evitadas incoerências internas no discurso pedagógico.

Compreender a atividade de ensino enquanto ‘transmissão de conhecimento’ impele à investigação do termo ‘transmitir’:

‘Transmitir’ deriva de *transmittere*, um composto do verbo latino *mittere*, cujo significado originário remete à idéia de ‘deixar ir’, ‘lançar’ e, a partir daí, ‘enviar’. Por associação com a preposição *trans*, que indica ‘mais além’, adquire o sentido de fazer chegar um conteúdo, basicamente lingüístico, a outro. (CASTELLO e MÁRSICO, 2007, pp. 39-40)

Ensinar entendido como “transmitir conhecimento” sugere ‘transusão’, na qual o professor estaria a ‘verter’, ‘derramar’ seu conteúdo, o que é, de acordo com a etimologia, algo ‘leviano’, ‘vão’ e, portanto, ‘fútil’.<sup>5</sup>

S. Tomás de Aquino vai contra este entendimento, argumentando que, pelo fato de ser ‘o conhecimento causado interiormente na mente’, fazer alguém conhecer seria o mesmo que ‘operar internamente’ no outro – o que é impossível:

O conhecimento parece ser pura e simplesmente a representação das coisas na alma, pois o conhecimento é a assimilação da coisa conhecida pelo cognoscente. Mas um homem não pode representar na alma de outro as semelhanças das coisas, pois assim operaria internamente no outro, o que só a Deus é dado (...). (AQUINO, 2004, pp. 25-26)

A etimologia mostra a proximidade que o termo ‘conhecer’ guarda com ‘nascer’, ‘chegar a ser’<sup>6</sup> e, por extensão, ‘germinar’. Diante disso, o conhecimento não pode ser inculcado, senão cultivado; não pode ser imposto senão disposto para quem com ele queira produzir e sobre este aspecto também converge o termo ‘educar’:

*educere*, composto de *ex e duco*, que significa ‘fazer sair’, ‘tirar para fora’ e, por extensão, ‘pôr no mundo’, no sentido de ‘tirar do ventre da

<sup>5</sup> CASTELLO e MÁRSICO, 2007, p. 96: “O latim conserva essa raiz indo-européia \*gheu- no verbo *fundo*, ‘verter’, ‘derramar’, que dá lugar a numerosos termos em português como ‘fundir’, ‘confundir’, ‘difundir’, ‘infundir’, ‘efusão’, ‘infusão’, ‘transusão’. Também é da mesma raiz *futillis*, ‘que deixa sair seu conteúdo’, ‘leviano’ e, portanto, ‘vão’, de onde os nossos ‘fútil’ e ‘futilidade’.”

<sup>6</sup> CASTELLO e MÁRSICO, 2007, p. 119: “Nosso termo em português ‘conhecer’ deriva do latim *cognoscere*, que substituiu (*g*)*noscere* nas línguas romances. (...) Foi examinada a possibilidade de que a idéia que subjaz a essa raiz tenha sido identificada no indo-europeu à noção de ‘chegar a ser’, de ‘engendrar’ (latim (*g*)*nascere*, ‘nascer’, grego *gnígnomai*, ‘nascer’, ‘gerar’).”

mãe' e, em alguns contextos, 'criar' ou 'educar' uma criança. Note-se que o 'fazer sair' e o 'pôr no mundo' estão em consonância com os usos de *educare* referidos à produção da terra. Se isso é assim, o 'educar' repousa na **potencialidade do que aprende** como condição de possibilidade de tudo ensinar. (CASTELLO e MÁRSICO, 2007, p. 35. Grifo nosso)

Assim, as interpretações etimológicas existentes para o termo 'educar' apontam para educar como alimentar e educar como extrair, ambas no campo semântico que se refere à produção da terra, assim como 'aprender', que significa 'colher'.<sup>7</sup>

A postura adotada ante o processo de ensino-aprendizagem definirá as relações sobre as quais será construído o discurso pedagógico. Cada postura implica em assumir suas conseqüências, seu bônus e seu ônus, seus méritos e também deméritos.

Entender o processo de ensino-aprendizagem dentro da concepção de transmissão do conhecimento é centralizar na figura do professor, atribuindo somente a ele os resultados alcançados, sejam eles positivos ou negativos. É afirmar que o processo independe do outro, o aluno; tomando para si a responsabilidade de uma abordagem que parte do ideal homogêneo, que enxerga o conteúdo como medida de aprendizagem e as ferramentas pedagógicas enquanto fim em si mesmas.

A outra postura considera o papel do professor não como agente transmissor, mas como alguém que disponibiliza os meios para que o indivíduo possa orientar-se pelo caminho que cabe a cada um trilhar para o desenvolvimento de sua potencialidade, conforme S. Tomás de Aquino:

O homem não ensina, mas somente dispões as coisas para que ocorra o conhecimento. (...) Diz Boécio (*De cons.* V, 5) que pelo ensino a mente do homem é somente estimulada a conhecer. Mas aquele que estimula o intelecto a conhecer não produz nele o conhecimento (...) e assim, um homem não faz outro conhecer (...). Portanto, um homem não é ensinado pela fala de outro homem. (AQUINO, 2004, pp. 25-27)

Esta postura permite compreender o processo de ensino-aprendizagem como algo que se refaz continuamente, uma vez que a construção de sentido se dá através de conexões entre as experiências prévias dos sujeitos e as experiências disponibilizadas

---

<sup>7</sup> CASTELLO e MÁRSICO, 2007, pp. 120-121: "O termo 'aprender' é de origem latina e remonta ao verbo *prehendo*, 'tomar', 'colher', com acréscimo do prefixo *ad*. Pressupõe a idéia de que o conhecimento é algo que se toma e se assimila. O acréscimo do prefixo *ad*- confere a *prehendere* um sentido direcional, de aproximação a um ponto determinado e, ao mesmo tempo, um sentido incoativo que marca o começo de uma ação.

em sala de aula. Esse entendimento abarca professor e estudante enquanto sujeitos em processo, cada um com sua história de vida, interesses e anseios, elementos que compõem e contribuem para a construção do conhecimento. Assim, educar não parece ser uma atribuição exclusiva do professor; parece sugerir mais uma obra que se realiza em conjunto.

Acaso não haja consideração sobre esses elementos, a prática pedagógica corre o risco de se resumir meramente a replicação de técnicas sobre conteúdos que, dispostos numa ausência de contexto, torna-se vazia de sentido e, portanto, de finalidade.

Considerando esta como a dinâmica mais favorável aos processos de ensino-aprendizagem, outros aspectos do tema educação, passam também a ser questionados, como por exemplo, matéria e avaliação.

O latino *matéria*, de onde provém a forma portuguesa, era um termo utilizado no campo e fazia referência à substância da qual é feita a *mater* em sua acepção: tronco de uma árvore. Dado que esse é o elemento com o qual trabalhavam os artesãos, o termo tomou o sentido de ‘matéria’ ou ‘material’, que o português conserva. A ampliação do sentido fez com que ‘matéria’ fosse em geral o objeto, mesmo o objeto teórico, a que se dedica atenção, no caso, de quem estuda uma área de conhecimento. (CASTELLO e MÁRSICO, 2007, pp. 86-87)

Sendo, portanto, matéria aquilo de que é feito algo, do qual algo é constituído, tem-se que, as matérias compõem uma área de conhecimento e através das mesmas é proporcionada uma aproximação com determinado objeto de estudo. Assim, as matérias devem prover os estudantes de ferramentas para apreensão e compreensão do objeto de estudo ao qual se dedicam. No entanto, a matéria por si não é a representação do objeto de estudo, ela oferece antes recortes, aspectos desse objeto e não a própria manifestação do objeto, que só se dá em seu estado mesmo, na revelação e expressão da coisa em si e sobre a qual ninguém pode dar a outro o conhecimento, conforme compreende Sto. Agostinho e endossa S. Tomás de Aquino (2004, p. 23):

O homem ensina somente por meio de sinais. Mesmo quando parece que ensina pela própria realidade – como quando alguém se põe a caminhar para responder à pergunta “o que é caminhar?” – no entanto, isto não é suficiente se não vem acompanhado de algum sinal, pois – como prova Agostinho (*De magistro 10*) – numa mesma realidade convergem muitos aspectos e não se saberia qual deles está sendo mostrado: se a substância ou algum acidente. Ora, por sinais não se pode atingir o conhecimento da realidade, porque conhecer as coisas é

superior a conhecer sinais, pois o conhecimento dos sinais subordina-se ao fim: o conhecimento das coisas. E como o efeito não é superior à causa, ninguém pode dar a outro o conhecimento de uma coisa (...).

Essa elucidação é importante para que o professor compreenda que a matéria a qual ensina é apenas um dos aspectos da realidade ou do objeto de estudo, portanto, não representa a integralidade daquilo que é estudado, consistindo apenas em um meio de aproximação.

Significa dizer que a própria matéria bem como as práticas pedagógicas utilizadas constituem signos sendo, portanto, meios para a construção do conhecimento e não o fim do processo de ensino-aprendizagem.

Restringir o processo de ensino-aprendizagem ao conjunto de práticas pedagógicas, entendendo que passar a matéria é seu objetivo principal e considerando a avaliação como finalização desse processo, impõe a docência um papel meramente reprodutor, que cerceia tanto professores quanto alunos na descoberta de suas próprias potencialidades.

A avaliação deve ser entendida sempre como *meio* pelo qual se estima ou se aprecia o nível ou *estágio de desenvolvimento de algo* (CASTELLO e MÁRSICO, 2007, p. 111). Assim, constitui-se uma ferramenta através da qual se verifica dificuldades não só de aprendizagem, como se costuma pensar, mas também dificuldades no que se refere ao ensino, pois:

O processo ensino-aprendizagem só pode ser analisado como uma unidade, pois ensino e aprendizagem são faces de uma mesma moeda; (...) Uma dificuldade de aprendizagem é, igualmente, um problema de ensino, e sua análise deve focalizar a relação ensino-aprendizagem como uma unidade, sem culpabilização de um ou de outro. (MAHONEY e ALMEIDA, 2005, p. 26)

Dentro da perspectiva que considera o aluno como construtor do seu próprio conhecimento e o professor como orientador desse processo, a avaliação assume um compromisso de dimensões mais abrangentes no processo ensino-aprendizagem: de caráter processual, isto é, contínuo, a avaliação permite a professores e estudantes identificarem aspectos do seu desempenho a serem melhorados.

Observar sob a lente etimológica permite (re)pensar a educação como um processo no qual a aquisição do conhecimento é mesmo uma busca onde cada um deve

empreitar-se, pode nos oferecer como oportunidade para uma tomada de consciência a respeito de como temos conduzido nossas práticas pedagógicas.

Pensar uma concepção de educação que se vincule a um objetivo maior, que é a formação de indivíduos autônomos, críticos e conscientes, aptos a um desempenho mais pleno de sua condição humana de ser, é algo que vai ao re-encontro com a nossa natureza, que envolve

não apenas atender às nossas necessidades, mas também – quando nada desviou o nosso desenvolvimento da normalidade – tendência a querer ajudar o outro no atendimento das próprias necessidades, assim como a criar, inovar, renovar, fazer evoluírem as instituições e a tecnologia. (TELES, 2006, p. 27)

‘Criar, inovar, renovar, fazer evoluir’ são necessidades da nossa condição humana de ser que, para além da disposição biológica para o crescimento e desenvolvimento, o nosso psicológico envolve tendência a auto-realização, impulso para a auto-compreensão, necessidade de aprimorar a consciência e a competência, como descrevem vários psicólogos, sendo o meio “para se obter mais alegria e satisfação na vida.” (TELES, 2006, p. 51)

Considerar a potencialidade humana para o crescimento é, em primeiro lugar, saber-se capaz de criar algo de novo, de não se satisfazer com o simples ajustamento, é afirmar a nossa humanidade e, considerando isso, saber que o seu próximo também é capaz e precisa da possibilidade de auto-realização como direito e condição sua de ser Humano – o que a corrente humanística da Psicologia chama de teoria de auto-realização ou auto-atualização:

Atualizar é tornar verdadeiro, existir de fato e não somente em potencial. Assim, auto-atualizar é aprender a sintonizar com sua própria natureza íntima. (...) auto-atualização é também um processo contínuo de crescimento, de desenvolvimento das próprias potencialidades. Isto significa usar a inteligência e habilidades e ‘trabalhar para fazer bem aquilo que queremos fazer’. (...) A tendência inata à auto-realização pode ser descrita [entre outros] como a tendência do organismo para usar tanto quanto possível suas habilidades, criar e chegar a níveis mais altos de eficiência. (TELES, 2006, pp. 52-53)

Aprender a lidar com possibilidades e escolhas são aspectos a serem contemplados pelo processo de ensino-aprendizagem sim, pois a capacidade de projetar uma idéia, gerando assim um produto, leva a compreender que “toda escolha tem seus aspectos positivos e negativos” (...) e que “escolher o crescimento é abrir-se para

experiências novas e desafiadoras, mas arriscar o novo e o desconhecido” (TELES, 2006, pp. 51-52) – o que faz parte do crescimento pessoal. Neste ponto faz-se importante destacar que:

A potencialidade cresce na razão direta de sua atualização; quanto mais se realiza (...) tanto mais forte e ampla se torna essa potencialidade (...) isto é, aquele que atualiza as suas potencialidades receberá mais potencialidade, mas aquele que deixa de atualizar as suas potências latentes perderá, pouco a pouco, até essas potências. (...) a estagnação, acaba em involução. Não-atualização é despotencialização. (ROHDEN, 2007, p. 100)

A inclusão efetiva desses valores no processo de ensino-aprendizagem passa por *pre-parar* o docente, para que procure descobrir ele mesmo sua potencialidade, sua capacidade de se auto-atualizar, explorando-a desde a sua formação, o que consiste em “criar e oferecer condições para que o educando, constitua a sua forma, a sua essência, aquilo que faz com que ele seja o que é. Formar o educador é criar e oferecer condições para que o educando se faça educador” (LUCKESI, 2003, p. 2), em outras palavras: o potencial (implícito) precisa de condições para se tornar atual (explícito), o que implica em meios adequados, só assim torna-se possível pensar numa docência que não seja a mecânica reprodução de modelos, e sim, a construção de uma prática autônoma:

Necessitamos de formar educadores que, para si mesmos e para os outros, sejam capazes de cuidar de si, de conviver com os outros e de ter a posse do conhecimento científico e profissional de sua área de atuação. Esses quatro objetivos não devem ser buscados cada um isoladamente, mas sim os quatro ao mesmo tempo, na medida em que eles são harmônicos entre si, o que exige, a meu ver, uma *epistemologia* (um modo de ser e de conhecer) *transdisciplinar*. (LUCKESI, 2003, p. 1)

Assim, para estar apto a orientar alguém a conduzir-se no caminho rumo ao saber, o docente precisa ter domínio sobre estratégias e ferramentas disponíveis, isto é, conhecer métodos e metodologias, tendo clara consciência de que estes, enquanto sinais, constituem os meios e por si só não garantem o êxito nesta tarefa, que é enfim, a construção do conhecimento.

Estratégias, ferramentas, abordagens, métodos, metodologias constituem um conjunto de palavras que se inserem no âmbito da didática, que em sua etimologia aponta duas visões: uma delas remonta a um grupo de termos relativos ao ensino propriamente, e a outra, relativa ao sentido de saber enquanto experiência:

(...) a origem de ‘didática’ remonta ao verbo grego *didásko*, que significa ‘ensinar’. Em sua origem, é um adjetivo, *didaktiké*, com o sentido de ‘relativo ao ensino’, que se converteu depois no nome da disciplina que hoje conhecemos. Também o verbo *didáskein* refere-se ao âmbito do ensino, e foi tradicionalmente explicado como produto de uma raiz com o sentido geral de ‘receber’ (...) e em sua forma passiva, ‘ser recebido’, ‘adotado’. (...) De acordo com uma segunda hipótese *didásko* proviria do tema \**dns*, testemunhado também no grego *dénea* e em temas do sânscrito como *dámsas* e *dasrá*, com o significado de ‘que faz milagres’. O sentido básico dessa raiz seria, então, o de ‘poder milagroso’, ‘façanha’ (CHANTRAINE, 1968-1980, p. 278). A raiz indo-européia sofreu em grego uma dupla evolução. Por um lado, a que desemboca no verbo \**dão*, que comparte com *didásko* o sentido de ‘ensinar’, mas tende a especializar-se no sentido de ‘ser experto’, ‘estar instruído’, ‘conhecer’, ‘saber’, etc. Assim, gera derivados como *daémon*, ‘que sabe’, ‘capaz’, ‘experiente’, *daemosýne*, ‘saber’, ‘capacidade’, e seus negativos *adaémon*, *adaemoníe*, *adaés*, ligados à ignorância, ao desconhecimento e à incapacidade. Do mesmo modo, *autodaés*, ‘autodidata’, ‘que compreendeu por si mesmo’. (CASTELLO e MÁRSICO, 2007, pp. 89-90)

A relação de proximidade entre ensino e experiência convergem para o termo ‘saber’: “do latim *sapere*, que significa originariamente ‘saborear’. Do sentido concreto, unicamente aplicado a coisas, o vocábulo evoluiu até a idéia de, poderíamos dizer, ‘saborear idéias’ e, portanto, ‘ter bom gosto’, ‘discernir’, ‘ser sábio.’” (CASTELLO e MÁRSICO, 2007, p. 122)

Assim, o saber é condição de ensinar, na medida em que está apto ao ensino aquele que conhece profunda e intimamente o que ensina, pois tendo passado pela experiência, tendo saboreado, experimentado, vivido o seu saber, torna-se capaz de *insignare*, ou seja, de colocar os sinais para que outros possam orientar-se e construir também seu próprio caminho pela experiência que se transforma em saber.

É a experiência, ou melhor, o conjunto delas que constrói o saber de um professor em determinado tema, constituindo-se base para a condução de suas práticas, de modo que a didática não deve ser entendida como algo auto-suficiente e estático. Ela é “um conhecimento que se atualiza nos docentes de qualquer disciplina na hora de ensinar.” (CASTELLO e MÁRSICO, 2007, p. 89)

A didática faz parte de um instrumental que viabiliza a experiência de ensino-aprendizagem e que, portanto, precisa adequar-se às especificidades do contexto e às necessidade e particularidades dos sujeitos envolvidos no processo. Fora dessa articulação, o instrumental fica desprovido de sentido, porque ele só é válido na medida



em que, estando inserido no processo, leva a um objetivo determinado. Por tudo isso, a didática é também um conhecimento que se constrói na experiência.

Diante dessas reflexões, faz-se necessário proceder à análises críticas a respeito de como têm sido conduzidos os processos educativos tradicionais, questionando-os desde as suas bases; só assim é possível elaborar novas propostas que superem um modelo defasado.

Buscar um novo sentido para as práticas pedagógicas consiste em discutir sobre a natureza do fazer docente, uma noção que implica além do conhecimento de métodos e metodologias: implica em investigar o que sustenta as práticas pedagógicas, o que determina os seus objetivos e as ferramentas adequadas para que os mesmos sejam alcançados.

A convergência desses elementos resultará em abordagens que proporcionem vivência e experiência, direta e imediata, dos conteúdos, tornando possível a formação de conexões entre os saberes disponibilizados em sala de aula e aqueles trazidos pelos estudantes.

O aprendizado é fruto do trabalho conjunto entre professor e estudantes, num processo que, para constituir-se pleno de sentido e de significado, deve proporcionar a emergência das potencialidades dos sujeitos, tanto para aprender quanto para ensinar.

Ainda há muito que se compreender sobre a experiência de ensino-aprendizagem. Embora empreendamos todos os esforços em descrevê-la, numa tentativa de cristalizar essa experiência sob a égide implacável do método científico, que determina a replicabilidade como critério de validação, é indispensável admitir que prendê-la em conceitos, definições e fundamentações teóricas é para saber torná-la ainda mais livre, livre das nossas próprias limitações diante da inesgotável natureza do aprender e ensinar.

## CAPÍTULO 2

### Da historicidade do objeto e dos pressupostos filosóficos

Escrever sobre educação é arriscar-se a falar da própria humanidade, um campo deveras complexo e abrangente, mas cujo entendimento é necessário para uma compreensão verdadeiramente crítica da sociedade em que vivemos. Uma postura crítica leva ao entendimento de que a educação não representa um fim em si mesma: trata-se de um conjunto de processos que procura atender às demandas e anseios de uma sociedade, estando sempre movido por papéis sociais. A cena educacional é composta por diferentes atores, cujos desempenhos se modificam através dos diferentes momentos históricos, sobre os quais se debruçam estudos mais especializados a fim de identificar características e tendências que possam não ser tão claramente perceptíveis.

Os sistemas educacionais se articulam com um plano político, como deflagrado por grandes educadores, pensadores e filósofos da educação. A exemplo disto, pode ser citado o pernambucano Paulo Freire (Recife, 1921-São Paulo, 1997), cujos preceitos doutrinários apontam para a necessária e indispensável posição política do educador, coerente com sua ética profissional, um dos princípios fundantes da sua pedagogia:

Para Paulo Freire a educação nunca poderá ser neutra politicamente. Todo e qualquer projeto pedagógico, ou proposta de educação, e todo e qualquer ato educativo é, fundamentalmente, uma *ação política*. Ou seja, o educador, ao definir uma metodologia de trabalho, planeja, decide e produz determinados resultados formativo-educacionais que têm conseqüências na vida dos educandos e na sociedade onde educador e educandos se encontram. (ZITKOSKI, 2006, p. 51)

Assim, uma ação educativa não se limita às ações do professor em sala de aula. Como enfatiza o pensamento freireano, ensinar configura-se como uma prática social, uma ação cultural, que se enquadra num projeto político e se concretiza na interação entre professores e alunos, refletindo a cultura e os contextos sociais a que pertencem. Portanto, a cena educacional refere-se a uma imbricada estrutura onde se enlaçam as ações educativas.

Esse complexo fenômeno denominado educação, alvo de incontáveis investigações, encontra-se exposto aos riscos de subjugar-se a abordagens demasiado teóricas, que levam a uma inevitável dicotomia entre o conhecimento teórico e o conhecimento prático:

(...) historicamente a Pedagogia estudou a educação pelos referenciais da ciência clássica, utilizando-se de reduções, de classificações padronizadas, tentando estudar os fenômenos por meio de relações de causalidade, priorizando análises meramente quantitativas e, com isso, desfigurando a complexidade da prática educativa. (...) Essa situação configura uma possível explicação da grande distância que foi se estabelecendo entre a teoria e a prática educativa. Ou seja, os estudos científicos sobre a educação, de cunho positivista, ao utilizarem olhares e suportes científicos, característicos de outras ciências, separaram sujeito e objeto de pesquisa, desprezaram as subjetividades inerentes à ação humana; distanciaram os interesses entre pesquisadores e pesquisados; recortaram artificialmente o contexto da pesquisa, deixando, portanto, de apreender a essência do sentido dessas práticas, congelando interpretações fragmentadas e sem sentido. (FRANCO, 2008, pp. 116-117)

Além deste risco, verifica-se outro que se dissemina na área de educação musical, conforme aponta Jardim (2009, p. 15): “a educação musical é uma área de estudos recentes no país e a pesquisa histórica que a envolve é ainda mais incipiente. A ausência de pesquisas e a falta de dados consistentes induzem outros pesquisadores a partirem de realidades presumidas.”

Partir de uma realidade presumida implica em estabelecer uma relação determinista com o objeto de pesquisa, admitindo os fatos como conseqüências necessárias de condições antecedentes, numa relação de causa-efeito que consagra supostas origens e desdobramentos como irrefutáveis, isolando assim, o objeto dentro de uma visão única e pura, como se estivesse o pesquisador ante a verdade absoluta.

Procurar uma tal origem é tentar reencontrar ‘o que era imediatamente’, o ‘aquilo mesmo’ de uma imagem exatamente adequada a si; é tomar por acidental todas as peripécias que puderam ter acontecido, todas as astúcias, todos os disfarces; é querer tirar todas as máscaras para desvelar enfim uma identidade primeira. (FOUCAULT, 1984, p. 13)

Essa postura determinista elege, por conseqüência, uma perspectiva linear dos acontecimentos históricos, o que promove um achatamento da realidade e desconsidera a multiplicidade de nuances que a constitui – excluindo a possibilidade de observá-la com ‘maior número de olhos, de olhos diferentes que saibamos empregar para ver uma mesma coisa’, a fim de alcançar um entendimento mais amplo sobre a questão.

O século XIX é o grande século da descoberta da História ou da historicidade do homem, da sociedade, das ciências e das artes. A idéia de história, surgida no século XIX, diz respeito à idéia de progresso: os seres humanos, as sociedades, as ciências, as artes e as técnicas melhoram com o passar do tempo, acumulando conhecimento e

práticas, aperfeiçoando-se. De modo que o presente é melhor e superior, se comparado ao passado, e o futuro será melhor e superior, se comparado ao presente.

Essa visão foi contestada no século XX, defendendo a idéia de que a História é descontínua e não progressiva, pois cada sociedade tem uma história própria e não se “desenvolve” dentro de etapas de uma “História universal” das civilizações. A idéia do progresso, usada como justificativa para legitimar o neocolonialismo e o imperialismo, práticas características do século XIX, passa a ser criticada no século XX, para o qual, cada época histórica e cada sociedade apresentam conhecimentos e práticas de valor e sentidos próprios que são distintos para cada sociedade e que *podem desaparecer* numa época seguinte, não havendo, portanto, o continuísmo e a linearidade que sustentam a idéia de progresso. (CHAUI, 2010)

Compartilhando deste entendimento e para evitar o ‘partir de uma realidade presumida’ é necessário recorrer a uma abordagem histórica que se debruce sobre uma dada questão de pesquisa, impulsionando a investigação para aquém e para além do próprio objeto, considerando a necessidade de proporcionar uma vista de conjunto para tratar a questão dentro de uma natureza dialética<sup>8</sup> e assim, fugir da imposição de uma realidade presumida.

[A] historicização, como princípio, é importante para que se preserve a compreensão da própria dinâmica da história, mas também para que não se universalize um momento histórico, pretendendo torná-lo um modelo; e, sobretudo, para que o homem se conscientize de seu papel como efetivo agente da história compreendendo os processos históricos como fruto da intervenção humana. (FREIRE, 1992, p. 237)

Desse modo, uma abordagem em educação que se pretenda comprometida com a área, deve primar por uma definição clara acerca do seu objeto de estudo e do que seja a contextualização desse objeto, para não incorrer na falha de considerar como ponto de partida uma realidade presumida.

A problemática que ora se apresenta, qual seja a de não partir de uma realidade presumida, exige do presente estudo uma articulação da questão ‘ensino de percepção’ no contexto de suas práticas pedagógicas, a fim de não promover uma visão caricaturada do objeto, tornando o estudo estéril.

---

<sup>8</sup> PLATÃO, 2000, p. 235: “É também a melhor prova para saber se uma natureza é dialética ou não, porque quem for capaz de ter uma vista de conjunto é dialético; quem o não for, não é.”

O estudo do objeto desprovido do contexto de suas práticas é desprovido mesmo de propósito, porque “o *que é feito*, o objeto, se explica pelo que foi o fazer em cada momento da história.” (VEYNE, 1998, p. 257)

Assim, a mera focalização sobre o objeto desconsiderando suas práticas, ou ainda, focalizar na descrição das práticas sem considerar o contexto, são estratégias de investigação que findam por estabelecer uma realidade presumida.

No entanto, ‘contextualizar’ não se trata simplesmente de vincular o objeto de estudo a uma situação anterior, ou seja, a um ‘antecedente histórico’, afirmando, de modo subliminar, que o momento atual configura-se como ‘conseqüente’ desse passado.

Segundo esse entendimento linear, “tomamos um ponto de chegada por um fim, tomamos o lugar em que um projétil vai, por acaso, se esborrachar por um alvo intencionalmente visado. Em vez de enfrentar o problema em seu verdadeiro cerne, que é a prática, partimos da extremidade, que é o objeto.” (VEYNE, 1998, p. 257)

É assim que se elege um discurso impositivo, que propaga e cristaliza uma concepção de pesquisa perigosa, se considerarmos que: “toda sociedade engendra as práticas discursivas que lhe convém, de tal forma a organizar, selecionar, controlar e distribuir os discursos nelas proferidos, de acordo com os interesses emergentes do momento.” (MORUZZI e ABRAMOWICZ, 2010, p. 179)

Em outras palavras, significa dizer que a imposição desta concepção de pesquisa finda por estabelecer, de fato, a tal noção de linearidade que eterniza o objeto, colocando-o fora do contexto de suas práticas.

Para uma análise mais crítica da questão de pesquisa é necessário considerar a existência de vários discursos; é diligenciar com o propósito de não restringir a investigação ao que *é feito*, o objeto, mas sim ao *fazer*, a prática, articulando essa prática ‘em cada momento da história’. Essas estratégias promovem a observação crítica e conseqüentemente levam a uma visão mais abrangente das questões envolvidas na temática.

Considerar a existência plural de discursos implica em abraçar as heterogeneidades e incontinuidades de um tema, aceitando sua natureza dinâmica e que ele se reveste de diversidade, exigindo um olhar sempre novo.

Em sua trajetória, o tema trespassa diferentes momentos históricos e verte-se em inúmeros discursos. Ele não passa intangível, incólume às vicissitudes daquele período: ele sofre e responde na mesma intensidade em que incita e questiona. Assim, tema e história se atingem, se tangem, se provocam, se pertencem.

É esse processo, em que tema e história se interferem e interagem mutuamente, que impulsiona a trajetória espiral onde cada elemento desta relação retoma pontos já vividos, o que pode ser o conectivo com o passado, mas sempre com uma visão que se atualiza e se projeta para o futuro. Esta é a mola propulsora. Contemplar diferentes pontos dessa trajetória, leva à compreensão efetiva de que existem diversos contextos e diversos processos que equacionam proporção e incongruência, conformidade e desarmonia; perspectiva que libertará o pesquisador da visão unilateral, que trabalha a partir de realidades presumidas.

Abarcar a natureza de historicidade do objeto, no caso da Educação, é estar aberto a olhar criticamente nossas próprias práticas pedagógicas e reconhecer que as mesmas se esgotam e se limitam, mas não a sua discussão, esta deve ser perene.

Isso nos leva a compreender que a proposição de uma abordagem pedagógica enquanto um modelo a ser seguido é, de fato, pretensioso demais.

Nossa postura é condizente com uma proposta pedagógica que tenha por princípio a contínua renovação: uma proposta pedagógica que se questiona e se debruça sobre si mesma, e, neste sentido, se identifica com um posicionamento filosófico mais próximo à crítica foucaultiana:

A crítica foucaultiana é uma crítica da crítica, que está sempre pronta a se voltar sobre si mesma para perguntar sobre as condições de possibilidade de sua existência, sobre as condições de sua própria racionalidade. Neste sentido, é uma crítica cética e incômoda: ela mais pergunta – até mesmo sobre si mesma – do que explica. Ela torce e se retorce sobre ela mesma, revisando-se e desconstruindo-se permanentemente. (VEIGA-NETO, 2011, p. 24)

O que subjaz o pensamento de Foucault é a perspectiva teórica de Nietzsche cujos questionamentos colocam sob suspeita o objetivismo e o universalismo de todo conhecimento produzido na modernidade. Isto levou o filósofo a compreender que “não existe uma verdade a ser perseguida e alcançada, mas uma série de concepções, múltiplos olhares que produzem uma série de saberes sobre determinado assunto, tema ou objeto.” (MORUZZI e ABRAMOWICZ, 2010, p. 170)

Para Nietzsche não existe conhecimento universal, mas sim, a diversidade e a multiplicidade de saberes que, dentro da sua filosofia perspectivista, “desenvolver uma

genealogia significa compor as múltiplas forças, vozes e olhares que construíram determinados saberes (...).” (MORUZZI e ABRAMOWICZ, 2010, pp. 169-171)<sup>9</sup>

A perspectiva genealógica, impulsionada pelas idéias de Nietzsche e incorporada na obra de Foucault emerge no campo da educação desde a década de 90 e, a partir do século XXI, com os nomes Deleuze e Guattari, recebendo diferentes denominações: perspectivas pós-críticas, pós-estruturalistas, filosofia da diferença, pós-modernos, outras. (MORUZZI e ABRAMOWICZ, 2010)

Para a educação musical, a genealogia de Foucault vem contribuir para

desvendar e desnaturalizar as práticas instituídas, [configurando-se como ferramenta] de suma importância para nós educadores musicais (...), pois somente compreendendo a história da constituição de nossos modelos pedagógicos musicais e entendendo-os enquanto invenção humana, é que podemos transgredi-los, propondo alternativas que otimizem e ampliem a aprendizagem dos alunos. (VIEGAS e GANDELMAN, 2006, p. 6)

Uma abordagem histórica que parte de uma realidade presumida acata o sentido metafísico atribuído à história, aquele que prega a existência original das coisas como fonte de verdade para o conhecimento histórico.

Essa postura congela o presente como sendo fim último e imutável de uma linha traçada no tempo, furtando-lhe uma perspectiva crítica.

Para a ‘máquina genealógica’ não há nenhum sentido histórico: “(...) o sentido histórico escapará da metafísica para tornar-se instrumento privilegiado da genealogia se ele não se apóia sobre nenhum absoluto” (FOUCAULT, 1984, p. 17), assim, “não existe História e nem mesmo ‘sentido da história’; o curso dos acontecimentos não caminha numa rota traçada.” (VEYNE, 1998, p. 45)

Promover uma visão que ‘não se apóia sobre nenhum absoluto’ é não partir da simples aceitação de uma ‘realidade presumida’, propondo-se à perspectiva genealógica de Foucault. Não se trata, contudo, de uma busca pelas origens, como é compreendido o termo ‘genealogia’ em seu sentido comum.

Trata-se sim da não-aceitação de algo que ‘justifique’ o momento presente. É uma posição de rompimento com o pré-estabelecido, com o que institui o apriorismo

---

<sup>9</sup> MORUZZI e ABRAMOWICZ, 2010, p. 171: “O projeto ‘perspectivista’ de Nietzsche se consolida na fase final de sua produção, quando o filósofo lança, em 1887, a *Genealogia da Moral*. (...) Nietzsche compreendia que qualquer valor é engendrado por um tipo de vida, por isso o que se investigava sobre os valores não era o seu significado, mas quem os inventou, que tipo de vida inventava tais valores e que tipo de vida reproduz certos valores. O valor em si não existe, o que existe são valores engendrados, produzidos a partir de uma perspectiva.”

como ponto de partida para uma ‘suposta’ investigação que se furta ao ato fundamental de questionar. A perspectiva genealógica é a desconstrução de uma referência ideal.

Assim, para investigar o tema proposto – práticas pedagógicas tradicionalmente aplicadas no ensino de percepção musical nos cursos superiores de música no Brasil – o presente estudo adota como abordagem histórica uma postura multifocal que procura estabelecer as bases para um posicionamento mais crítico a respeito da questão de pesquisa, em vez da simples aceitação de uma ‘realidade presumida’.

Guiada por estes pressupostos, a abordagem histórica dará o necessário suporte para o vislumbre dos elementos emergentes<sup>10</sup> do ensino de percepção musical na educação formal de música no Brasil até a sua localização no ensino superior, visando promover um questionamento a respeito das práticas pedagógicas instituídas, suas falhas e seus limites, tornando possível uma maior aproximação com o objeto de estudo.

A compreensão dos processos que construíram o discurso em educação e os seus reflexos no ensino superior proporcionará uma visão ampla a respeito de como se enquadra a educação musical nesse contexto (ensino superior das universidades brasileiras) para então, propor-se a observar mais especificamente a disciplina percepção musical a partir das suas práticas pedagógicas.

Estes elementos proverão subsídio para uma análise da forma como esta disciplina vem sendo conduzida e, ainda, qual o papel da disciplina para a formação do músico profissional, isto é, quais seriam as fundamentações e os objetivos propostos para a disciplina e se as suas práticas levam efetivamente ao aproveitamento musical por parte dos estudantes.

A investigação pretende alcançar a construção de um arcabouço teórico que possa sustentar a proposição de novas abordagens para o ensino de percepção musical, de forma a corresponder às demandas do momento histórico que ora se descortina: uma educação para o século XXI.

É válido ainda destacar que a presente pesquisa não tem por interesse estabelecer um método ou uma nova prática, o que seria pretensioso demais e incoerente com os pressupostos encimados, mas sim, incentivar, por princípio, a procura contínua por

---

<sup>10</sup> Cf. FOUCAULT, 1984; VEYNE, 1998. Foucault apropria-se do conceito de genealogia nietzscheano para fundamentar sua própria análise genealógica. Nesta perspectiva genealógica são empregados termos como *emergência (Entstehung)* e *proveniência (Herkunft)*, usados de forma estratégica para fazer oposição ao termo *origem (Ursprung)*, distanciando-se assim do ‘sentido histórico’, na história dos historiadores, considerado algo solene, como se a história estivesse a se desvelar ante o olhar imparcial do historiador.



abordagens pedagógicas que questionem os modelos instituídos, abrindo espaço para uma autonomia docente que considera a multiplicidade de saberes, a heterogeneidade e a diversidade como os elementos que compõem o tecido sócio-histórico-cultural, defendendo que, para que professores e estudantes sejam, de fato, sujeitos do conhecimento, é necessária uma mudança de perspectiva no ensino de percepção musical, que deverá focar não apenas no objeto – percepção musical – mas sim, nas possibilidades de relação dos sujeitos com ele.

### **A realidade presumida e a alegoria da caverna**

De acordo com os pressupostos filosóficos delineados, partir de uma realidade presumida impõe a visão parcial de um dado contexto como uma verdade inquestionável, construindo afirmativas que funcionariam como supostas reflexões de caráter científico.

Esta concepção de pesquisa foge, no entanto, a qualquer caráter científico já pelo seu princípio, porque se furta ao questionamento desde a sua forma embrionária, tomando uma visão parcial como descrição de um contexto.

Em busca de adequar objeto e afirmativas a uma realidade presumida, o pesquisador compromete o estudo.

Nessa armadilha em que se encontra objeto e pesquisador, a tendência em projetar uma realidade presumida em resultados de pesquisa assemelha-se à alegoria da caverna narrada por Platão no livro VII de *A República*, onde todos nós estamos condenados a ver sombras a nossa frente e tomá-las como verdadeiras.<sup>11</sup>

---

<sup>11</sup> PLATÃO, 2000, pp. 210-213. A alegoria da caverna trata-se de uma das mais poderosas metáforas imaginadas pela filosofia para descrever a situação da humanidade. Essa poderosa crítica à condição dos homens, escrita há quase 2.500 anos, inspirou e ainda inspira inúmeras reflexões. Trata-se de uma caverna separada do mundo externo, cuja entrada permite a passagem da luz exterior. Ali vivem seres humanos acorrentados, geração após geração, sem nunca terem visto a luz do sol nem o mundo exterior, do qual só conhecem as sombras projetadas na parede por uma réstia de luz. Acaso um dos prisioneiros conseguisse a liberdade, fugindo da caverna, após vencer a escalada rumo ao mundo exterior, num primeiro instante ficaria completamente cego pela luz do sol, com a qual seus olhos não estariam acostumados, antes de começar a ver o mundo. Seu encantamento lhe revelaria que passara toda a sua vida vendo apenas sombras. Seu desejo seria ficar longe da caverna, mas se voltasse para contar o que viu, numa tentativa de libertar os demais, seria desacreditado por todos e correria o risco de morrer por aqueles que jamais abandonariam a caverna.

## Perspectiva e ponto de vista

Descrição ou descrever é o ato de enumerar qualidades, é apontar aquilo que caracteriza uma dada coisa, é valer-se de definições e conceitos, impregnando-lhe de significado; é, enfim, relatar as características que a compõem, *desde que* observada de certa perspectiva.

O contexto é o tecido no qual elementos de uma dada perspectiva da realidade estão entrelaçados. A eles se encadeiam outros elementos que talvez sejam perceptíveis apenas quando se observa de outra perspectiva. Assim, a descrição do contexto será sempre *uma* perspectiva da realidade; *uma entre muitas*.

Perspectiva difere de visão parcial, pois nesta persiste um ponto de vista sobre uma totalidade; naquela se articulam diferentes dimensões da realidade. Mesmo assim ela continua sendo *uma* perspectiva, pois “é impossível descrever uma totalidade, e toda descrição é seletiva.” (VEYNE, 1998, p. 43)

Assim, observar um contexto exige compreender a natureza multidimensional da realidade, mas a consciência de que não se pode descrever uma totalidade.

(...) talvez não devêssemos falar de realidade, e sim de realidades, no plural. O mundo se apresenta com uma nova face cada vez que mudamos a nossa perspectiva sobre ele. (...) as coisas adquirem estatutos distintos segundo as diferentes maneiras da intencionalidade humana. Segundo as diferentes formas de a consciência se postar frente aos objetos. (DUARTE JÚNIOR, 1998, p. 11)

Contudo, descrever um contexto não se trata simplesmente de se posicionar diante do “objeto”, isolar suas características e cristalizar essa visão numa narrativa – é um grande equívoco encarar acontecimentos como objetos concretos, alerta Veyne (1998).

Uma descrição de contexto depende das relações que o observador procurará estabelecer, que aspectos quer considerar, daí a natureza subjetiva da história: “a história não é senão resposta a nossas indagações (...) a história é subjetiva, pois não se pode negar que a escolha de um assunto para um livro de história seja livre. (VEYNE, 1998, p. 37)

Porém, deve-se lembrar que “o perigo com a história é que ela parece fácil e não o é” e, embora seja “possível improvisar-se historiador” (VEYNE, 1998, p. 180), convém admitir que abarcar a complexidade de processos sócio-político-históricos que

subjazem a conjuntura educacional implicaria um esforço além do alcance desta pesquisa.

Longe do intuito de historiografar – porque falta aqui o instrumental necessário – esta não se constitui a tônica do presente estudo, cuja abordagem histórica encontra-se muito mais ávida em dar feição a certas perguntas do que em encontrar respostas, enquadrando-se mais no esforço de “fornecer, discursivamente, ao leitor leigo, todos os dados que lhe permitirão reconstruir a totalidade do fato, compreendida aí sua ‘tonalidade’, sua ‘atmosfera.’” (VEYNE, 1998, p. 181)

Fornecer dados que permitam reconstruir parece muito mais significativo do que oferecer uma realidade presumida.

Toda a prudência envolvida aqui para estabelecer diferenciações entre perspectiva, visão parcial, totalidade e realidade multidimensional, se presta a delimitar o campo em que se dará a abordagem histórica que pretende alçar elementos emergentes para o ensino de percepção musical nos cursos superiores de música no Brasil e suas práticas pedagógicas.

Considerando que a história é um conjunto descontínuo, formado por domínios, cada um deles definido por uma frequência própria (LÉVI-STRAUSS, 1989), não se procurará aqui estabelecer um encadeamento entre os domínios apresentados, mesmo porque isto poderia sugerir um trajeto linear entre os mesmos, o que seria contrário aos pressupostos delineados anteriormente.

Ao modo de uma rapsódia, a abordagem histórica justapõe episódios numa composição livre, pretendendo contribuir para o conhecimento mais amplo do tema ‘ensino de percepção musical’ e investigar as concepções de ensino que gerem esta disciplina, para partir em direção a um questionamento sobre suas práticas pedagógicas.

## CAPÍTULO 3

### ***Des-contextualização: um breve estudo sobre Educação***

A utilização do prefixo *des* visa aqui reforçar a noção de rompimento com o ‘partir de uma realidade presumida’: romper com os elos da corrente que limita o campo de visão, possibilitando exclusivamente apreciar a parede da caverna e as sombras nela projetadas, e partir em busca de uma apreciação histórica que permita uma visão mais abrangente do tema, Educação.

Observar a educação da perspectiva histórica implica, certamente, na coexistência de inúmeros aspectos, no entanto, os elementos ora apresentados são suficientes aos objetivos desta seção, de fornecer subsídios para uma visualização mais ampla do tema através da contraposição de diferentes concepções de sistemas educacionais como, por exemplo, o da Grécia antiga, voltado para atender a uma elite, ao lado da implantação gradativa de um sistema educacional que centralizou as atividades de ensino numa estrutura própria e substituiu a relação mestre-aprendiz pela instituição, com vistas a atender a uma demanda cada vez maior por instrução.

#### **Do ócio ao ofício: ainda alguns termos gregos**

Na Grécia clássica o ensino era ministrado em diversos lugares, não era unificado em um edifício, conforme a concepção contemporânea.

O deslocamento em busca dos lugares onde estavam os mestres – o *didáskalos*, ‘mestre de leitura e escrita’, o de ginástica e o de música – requeria o “constante acompanhamento de um adulto que protegesse a criança ou o adolescente dos perigos da rua” (CASTELLO e MÁRSICO, 2007, p. 67), neste caso, o ‘pedagogo’, do grego *paidagogós*, que é, textualmente, ‘o que conduz a criança’, donde também *paidagogía*, ‘pedagogia’:

O pedagogo era habitualmente o escravo encarregado de acompanhar a criança até os lugares em que se ministrava o ensino (...). Sua proximidade com a criança converteu-o em um guia moral, já que se encarregava de ensinar bons modos e se ocupava, em geral, de vigiar o bom curso de sua educação. Os mestres tinham, em realidade, pouca responsabilidade no desenvolvimento espiritual e moral de seus alunos e eram mais transmissores de um saber objetivo do que formadores integrais da personalidade dos jovens. Essa função era mais bem

desempenhada pelo pedagogo. (CASTELLO e MÁRSICO, 2007, p. 68)

Deste modo, o pedagogo não tinha sob sua responsabilidade o ensino do ‘saber objetivo’, dos conteúdos propriamente, mas sim a transmissão e orientação da criança em alguns hábitos e costumes locais. Sua função era colocar a criança no caminho da escola e, metaforicamente, na direção do saber, sentido que hoje o coloca como aquele que lida com os meios intelectuais e técnicos que possibilitam o ensino e aprendizagem de modo ótimo. (GHIRALDELLI JR, 2007, pp. 11-12)

A educação preconizada pela sociedade grega apresentava estreita ligação com o sentido de elite, e nela, o ócio significava o não comprometimento com trabalhos manuais ou que deles fossem extraídos o sustento, sendo, portanto, um privilégio reservado às classes abastadas, às quais serviam os pedagogos.

(...) esse ‘estar livre de’, o é em relação ao trabalho manual, já que opera com o suposto de que uma atividade que não fosse a especulativa constituía uma atadura, uma carga. (...) No contexto grego, do mesmo modo, *pónos* é ‘esforço’, ‘trabalho’ e ao mesmo tempo ‘padecimento’, ‘infelicidade’. Daí que essas ocupações eram descarregadas dentro do possível em escravos e auxiliares, e estar a cargo delas era um *negotium*, literalmente um ‘não-ócio’ (*ne-otium*). Daí resulta que *otium* também responde ao sentido de *skholé*, já que o ‘estar livre’ é um ‘estar ocioso’, condição de possibilidade para os estudos liberais que fazem, precisamente, livre ao homem. (CASTELLO e MÁRSICO, 2007, p. 75)

A palavra grega *skholé* significa originariamente o lugar do ócio, ou tempo livre, que representava, para aquela sociedade escravagista, o privilégio daqueles que não precisavam se preocupar com a própria subsistência.

Escola deriva do latim *schola* que, por sua vez, é um empréstimo do grego *skholé*. Na atualidade, entendemos fundamentalmente por ‘escola’ tanto a própria instituição na qual se desenvolve o saber (...), como um corpo doutrinário em si e seus seguidores. (...) Essas duas acepções, já presentes no termo latino, se desprendem de uma mais antiga, a de ‘repousar’, ‘descansar’, ‘estar livre’ – de trabalhos – para entregar-se, fundamentalmente, à especulação. (CASTELLO e MÁRSICO, 2007, p. 75)

Assim, dentro do sistema conceitual aristotélico, *skholé* constitui o estado reflexivo que supunha a liberação das ocupações mundanas para a dedicação à ampliação das mais altas capacidades humanas ligadas ao desenvolvimento do intelecto.

O ócio era compreendido como condição essencial para aqueles que se dedicavam à atividade intelectual, na elaboração do pensamento racional e filosófico, o que “implica a definição de um tipo de vida especial, a escolhida pelo sábio: a vida teórica ou contemplativa, *bíos theoretikós*”. (CASTELLO e MÁRSICO, 2007, p. 76)

A sistematização da educação das elites gregas deu-se com os sofistas – do grego *sophia*, ‘sabedoria’ (CASTELLO e MÁRSICO, 2007, p. 122) – que profissionalizaram o papel do professor e iniciaram a sistematização da educação das elites.

### **Um zoom sobre o século XIX**

O ensino foi lentamente formalizando-se em resposta a uma nova demanda por instrução. Elencar todos os elementos que impulsionaram esse processo não é tarefa simples, além de requerer um estudo demasiado profundo, fugindo ao escopo desta pesquisa que, conforme já foi mencionado, não tem pretensões historiográficas.

Contudo, podem ser apontados elementos que contribuíram para a democratização das oportunidades educacionais como: a Reforma Protestante, que impulsionou o letramento como condição para a leitura e interpretação pessoal da Bíblia; os ideais igualitários da Revolução Francesa, que também favoreceram a ampliação das oportunidades educacionais; a Revolução Industrial e a sua necessidade de qualificação pessoal para os novos modos de sociedade urbana; a Revolução Socialista de Outubro na Rússia, destacando a educação como alternativa ao modo de produção capitalista; mais ainda, os anos que sucederam ao fim da Segunda Grande Guerra e a necessidade de reconstrução das nações envolvidas, verificando-se as relações entre o conhecimento científico e o poder das nações, e as relações entre educação e democracia como modo de prevenção a novas modalidades de totalitarismo.

Todos estes foram elementos que podem ser colocados, mesmo que pontualmente, como fatores que levaram a uma significativa elevação das oportunidades quantitativas de inclusão escolar, assim como ao surgimento de organismos internacionais para discutir questões relativas à educação, e ainda, o crescimento de um corpo de funcionários dedicados exclusivamente à gestão da educação no âmbito dos estados nacionais. (PAIVA *et al*, 1998)

Como se pode observar, diversas e incongruentes foram as motivações e articulações que fizeram emergir a demanda por instrução na sociedade ocidental, fazendo com que o restrito acesso ao ensino desse lugar a uma significativa ampliação.

Evidentemente, para que fosse possível abarcar essa crescente demanda por educação, foram impostas inevitáveis implicações ao ofício da docência.

Assim, com os desdobramentos de um conjunto de eventos históricos, abre-se outra cena em que, a pouco e pouco, emerge um novo conceito para sociedade: a infância.

### **Pinóquio vira um ‘menino de verdade’**

O subtítulo desta seção é referência à interpretação muito apropriada do conto ‘Pinóquio’ do jornalista e escritor italiano Carlo Lorenzini (1826-1890) por Ghiraldelli (2007, pp. 43-48). O texto é uma excelente ilustração acerca da noção de infância adquirida no século XIX, quando a escola passou a ser o lugar por excelência onde a infância acontece:

Pinóquio só deixaria de ser um objeto da *natureza*, um pedaço de madeira, se entrasse para o lugar que faz a história da infância ocorrer. (...) A escola é essa instituição. (...) Fora dela, da escola, as crianças caem em um mundo que é o inferno da escravidão. (...) Pinóquio foi o primeiro exemplo de como a infância, ainda que alguns atribuam a ela a condição de ‘fase natural’, pode não ocorrer se as condições históricas para tal não são postas. A escola, no século XIX, tornou-se de fato o lugar histórico-social onde a infância é engendrada. (GHIRALDELLI JR, 2007, pp. 45-47)

Essas grandes mudanças advindas do crescimento populacional, da urbanização, do desenvolvimento técnico e científico do mundo industrial, da divisão do trabalho, e da ampliação das demandas sociais, tornaram mais complexas as relações de interdependência humana, fazendo emergir a noção de infância dentro de uma nova configuração social que delineava novos modelos de comportamento.

A difusão de normas e padrões de comportamento exigia “uma educação nova, organizada e regulada por novas teorias” (NEIVA, 2008, p. 69), fazendo do século XIX o século da pedagogia.

O letramento tornou-se uma necessidade premente da sociedade, como bem se observa através do impacto social e econômico na imprensa: do livro, um objeto de uso

restrito a uma minoria que compunha os círculos intelectuais, para os jornais, periódicos e folhetins, mais acessíveis ao poder aquisitivo da população de massa – aumento que se seguiu progressivamente após a Segunda Guerra Mundial (1934/45) e no decorrer do século XX, quando o consumo e produção de livros atingiram grande êxito comercial.<sup>12</sup>

A palavra pedagogia alcançou dimensões mais profundas que aquela atribuição grega dada ao termo. Ela passou a designar uma atividade, e mais: transformou-se em um conceito a respeito do que fazer com educação. Como explica Ghiraldelli Júnior (2007), se para educação existem várias definições, para pedagogia cabem várias doutrinas, traçadas por linhas de reflexão de três países diferentes e, portanto, com culturas distintas: Alemanha, França e Estados Unidos, cujas tradições de estudos educacionais foram difundidas por toda parte, no mundo ocidental.

Da Alemanha, a filosofia e psicologia de Johann Friedrich Herbart (1776-1841), que fazia parte da corrente filosófica alemã que se definia como ‘realista’. Partia da observação sistemática do funcionamento da mente e definiu para a pedagogia, “como ciência da educação”, os “cinco passos formais”, o que se configurou como o principal método didático a ser utilizado por muito tempo na Europa e América, onde alcançou reconhecimento e êxito até por volta de 1900 nos Estados Unidos.

A pedagogia de Herbart proporciona um entendimento acerca do que era considerado educação a partir de meados do século XIX: uma visão centrada no método, estabelecendo uma seqüência de passos pedagógicos para o ensino de toda e qualquer matéria; uma abordagem que “até hoje é, para muitos, o rumo do que é uma correta palestra didática”, aponta Ghiraldelli Júnior (2007, pp. 22-24).

Quando surgiu a literatura filosófica, psicológica e educacional de John Dewey (1859-1952), a idéia do *progressivismo* desbancou a psicologia de Herbart, que passou a ser acusada de ‘intelectualista’ por não considerar os elementos emocionais que envolviam a aprendizagem.

Dewey pertenceu à corrente filosófica denominada ‘pragmatismo’, que contribuiu para a discussão contestando a idéia tradicional de verdade e apontando que o campo de investigação do conhecimento é o da experiência e vivência, e não o da especulação. Para Dewey, a escola é o campo ideal para investigação: observar a resposta dos alunos aos métodos e a partir disso, elaborar teorias do conhecimento. (GHIRALDELLI JR, 2007)

---

<sup>12</sup> CLARET, Martin. Palavras do editor – A história do livro. In: Filosofia da Arte, SP: Martin Claret, 2007, pp. 5-9.



A reação às idéias da educação progressista americana veio da França com a sociologia positivista de Émile Durkheim (1858-1917) e assim, as maiores divergências que envolveram a pedagogia e sua definição no início do século XX deram-se entre Dewey e Durkheim, que se empenhou em conceituar e distinguir os termos ‘pedagogia’, ‘educação’ e ‘ciências da educação’. Para ele educação consistia em fato social pelo qual uma sociedade transmite seu patrimônio cultural e sua continuidade histórica; e a pedagogia deveria estar conectada a um modelo idealizado, contrariando as teorias da realidade educacional vigente, que priorizava as respostas dos indivíduos como campo para a reflexão filosófica e, conseqüentemente, para a elaboração de teorias.

Durkheim substitui a filosofia pela sociologia, na tarefa de propor fins para a educação, e recorre à psicologia herbartiana para fornecer os instrumentos para a didática, configurando-se o que passou a ser chamado de ‘ensino tradicional’. (GHIRALDELLI JR, 2007)

À pedagogia deweyana ou pedagogia ativa foram atribuídos os termos “escola nova”, “escola ativa” e “escola do trabalho”, que “são utilizados para designar essas práticas e teorias em questão, e essas denominações variam segundo autores e tradições locais”, conforme Neiva (2008, p. 77), destacando que os temas da pedagogia ativa podem ser sintetizados em sete pontos básicos: puericentrismo (centralização do processo educativo na criança); atividades aprendidas por meio de atividades; motivação e interesse; estudo a partir do ambiente circundante; socialização; antiautoritarismo e antiintelectualismo, tendo como principais expoentes dessa pedagogia renovada nomes como Cecil Reddie (1858-1932) Adolf Ferrière (1879-1960), Willian Kilpatrick (1871-1954), Ovide Decroly (1871-1932), John Dewey (1859-1952), Maria Montessori (1870-1952), Edouard Claparède (1873-1940).

### **Expansão educacional no século XX**

A ampliação do acesso ao sistema educacional e as exigências acerca da formalização do ensino compuseram uma tendência que marcou a passagem do século XIX ao XX junto a outros fatores, como o advento da indústria e da tecnologia, ao lado do fenômeno denominado por cultura de massa – um projeto de homogeneização que influi nos processos educacionais e na massificação educativa (SGUISSARDI, 2000) – seguida pelo estabelecimento do sistema capitalista.

Juntos, esses fatores promoveram uma aceleração da dinâmica histórica, que abarcou aspectos sócio-culturais, políticos e tecnocientíficos de forma globalizada, trazendo implicações para o ensino em todo o mundo, inclusive para o Brasil, que na década de 1930 recebia a literatura vinda da França e a vinda dos Estados Unidos.

No “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, em 1932, clássico da pedagogia brasileira, foram incorporados de modo equivalente os princípios de ambas as correntes, o que torna Dewey e Durkheim os “grandes responsáveis pela maneira como montamos o conceito de pedagogia”. (GHIRALDELLI JR, 2007, pp. 29-31)

As mudanças na educação brasileira deram-se, portanto, com base na nova literatura e ideologias educacionais que, ao aportarem aqui, passaram a ser articulados de modo muito peculiar: a idéia de Durkheim vingou, mas com a psicologia de Dewey, e não a de Herbart.

Aqui, em vez de Dewey e Durkheim serem colocados como adversários, foram articulados. A utopia e a filosofia da educação, por influência de Dewey, ficou sendo um lado da pedagogia; e a análise da realidade social da educação, por influência de Durkheim, ficou sendo o outro lado da pedagogia, ou ciências da educação. (GHIRALDELLI JR, 2007, pp. 28-29)

De acordo com Neiva (2008), as novidades ‘escolanovistas’ já circulavam desde o final do século XIX, podendo ser verificadas nos pareceres e relatórios de inspetores; atualizaram princípios e práticas educativas do final do século XIX. Apesar de não ter sido proposto um novo modelo escolar, foram promovidas alterações nos saberes e fazeres escolares nos anos de 1920, principalmente pelos conhecimentos trazidos da psicologia.

Ao modelo escolar em curso, fundamentado no higienismo e nas características biológicas do aluno, acrescentaram-se os conhecimentos baseados na psicologia. A higiene foi atualizada pela psicopedagogia, o ensino dava ênfase à aprendizagem com base na observação e na experimentação. (NEIVA, 2008, p. 78)

Nomes como Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira abriram caminho a uma pedagogia para além dela mesma, traçando metas não só para a educação, mas para uma mudança na sociedade, com propostas que adentravam no âmbito da filosofia da educação.

Assim, com base nas idéias ligadas ao movimento escolanovista surgem as Reformas da Instrução Pública, para combater o alto índice de analfabetismo e a

precária escola herdada do Império, sendo iniciadas em São Paulo, com a Reforma Sampaio Dória, e levadas para os estados de Pernambuco, Ceará, Bahia, Minas Gerais e Distrito Federal, pelas respectivas Reformas Carneiro Leão (1887-1966), entre 1922 e 1926; Lourenço Filho (1897-1970), entre 1922 e 1923; Anísio Teixeira (1900-1971), entre 1931 e 1935; Francisco Campos (1891-1968), entre 1931 e 1942; e, Fernando de Azevedo (1894-1974), entre 1927 e 1930.

As idéias propagadas por todo o país entre 1920 e 1930 pelos adeptos da escola nova levaram à formulação de políticas educacionais com o intuito de viabilizar uma educação para todos, incluindo as camadas menos favorecidas economicamente, oferecendo uma educação voltada para o desenvolvimento integral do indivíduo, considerando a importância das mesmas oportunidades de educação para todos os grupos sociais. O Manifesto de 1932 propunha também uma ampla reforma da organização e dos métodos de toda a educação nacional, para substituir o conceito estático de ensino, baseado na receptividade do aluno, por uma concepção dinâmica, que promovesse a atividade criadora do aluno. (AZEVEDO *et al*, 1932)

Quantitativamente, a revolução educacional se fez sentir através dos números apresentados a partir da segunda metade do século XX, que a configuraram como:

(...) a maior revolução educacional de todos os tempos, revolução de caráter universal. Ela se fez sentir no Brasil – um país que, em 1920, contava com apenas um milhão de matrículas iniciais no então denominado ensino primário (quatro primeiras séries) e 680.000 alunos em ativa freqüência e que, dez anos depois (em 1930), alcançava 1,7 milhão de matrículas iniciais. (PAIVA, 2003, p. 167)

Certamente, o crescimento demográfico também foi um fator que contribuiu para a expansão do sistema educacional brasileiro até o fim do século XX.

Para o ensino médio, a porcentagem da população total matriculada em 1970 era de apenas 1,2%; em 1980, 2,3%; em 1991 2,6%, continuando a crescer pela década de 90, até atingir o percentual de 5,4% da população total inscrita em cursos de ensino médio.

Tal expansão exigiu iniciativas no âmbito da infraestrutura, como a multiplicação de prédios escolares: de 28.000 em 1946 para cerca de 200.000 em 1996; e a conseqüente elevação do número de funções docentes: de 248.000 em 1960, 1ª a 4ª séries, para 1.377.665 em 1994, nas oito séries do ensino fundamental. “O volume do

contingente popularizou a profissão (...) a docência tornou-se uma profissão no sentido completo do termo”. (PAIVA, 2003, pp. 168-169)

### **Reflexos da expansão no ensino superior no Brasil**

A grande expansão da oferta no ensino médio levou a um conseqüente aumento no número de candidatos ao ensino superior, como analisa Schwartzman (2000), que atribui também este aumento, em parte, aos grandes benefícios sociais e econômicos que ainda resultam da obtenção de um diploma superior.

No entanto, os diferenciais de renda proporcionados pela educação são muito maiores nos países em desenvolvimento, como o Brasil, que nos países desenvolvidos.

Para Schwartzman (2000), esta é uma evidência de que, apesar da expansão do acesso à educação superior, há uma relativa escassez de portadores de diploma, ou seja, os diplomas de nível superior nos países em desenvolvimento não estão necessariamente associados a níveis tão mais altos de produtividade, mas sim, à relativa escassez de educação superior, que se faz garantia para que as pessoas mais educadas (com mais instrução acadêmica) alcancem rendas mais altas.

Schwartzman (2000) expõe ainda que aqueles que já ocupam posições de privilégio não querem abri-las para muitos outros, tratando de criar mecanismos para restringir o acesso a suas posições, através de diferentes mecanismos de controle de mercado.

Assim, o diploma continua ainda sendo objeto de consumo de uma minoria privilegiada, revelando os resquícios de “um passado de exclusão e de predomínio de uma sociedade elitista” (SANTORO *et al*, 2003, p. 7). Isto pode ser observado a partir do aspecto cultural que envolve o ensino superior no Brasil, afirmando a forte relação entre esse nicho e o segmento da sociedade privilegiado economicamente: “cada vez mais, as famílias de classe média e alta esperam que seus filhos e filhas entrem no ensino superior, e isto já faz parte da cultura juvenil destes grupos sociais”, observa Schwartzman (2000).

O autor aponta a existência de um fator de ordem econômica que contribui para a expansão do ensino superior, correspondendo às novas exigências de qualificação profissional e técnica da economia. Entretanto, embora se verifique o crescimento da educação terciária no Brasil, os números alcançados ainda são insuficientes, o que provavelmente está vinculado ao formato do ensino superior no Brasil:

É possível, no entanto, que as tendências que vêm ocorrendo no Brasil e em outras partes do mundo acabem por fazer implodir, por si só, o formato antigo do ensino superior brasileiro, abrindo espaço para um sistema muito mais adequado e justo do ponto de vista social. Um sistema mais adequado seria um sistema mais amplo, que permitisse que o Brasil chegasse a proporcionar algum tipo de educação superior a pelo menos 30% de sua população em idade escolar, em contraste com menos de 10%, que é o que ocorre hoje; um sistema menos credencialista, que valorizasse muito mais o conhecimento e a competência, e muito menos o título formal; que fosse socialmente mais justo, permitindo amplo acesso à educação superior em função do mérito, e não em função da origem social das pessoas; e mais autônomo, fazendo das corporações profissionais e instituições de ensino pólos dinâmicos de produção e transmissão de conhecimentos e de criação de padrões de qualidade e referência. (SCHWARTZMAN, 2000)

O sociólogo ainda destaca um risco iminente que corre a educação superior pública brasileira: se expandir optando pela massificação e perdendo qualidade e substância, como ocorreu no México e em outros países latino-americanos.

Essa questão encontra-se dentre as mais discutidas no âmbito do tema da reforma universitária brasileira, verificando-se a forte preocupação que associa a questão da qualidade a outras problemáticas, como a avaliação e a massificação do ensino.

No que concerne à qualidade, esta tem sido uma constante entre as preocupações dominantes do conjunto de questões que envolvem o ensino superior, estando presente em mais de 88% dos autores mencionados pelo estudo de Santoro *et al* (2003, p. 38), evidenciando que o debate sobre o tema da reforma universitária ou das transformações das instituições de ensino superior está, em geral, associado à questão da qualidade, seja abordando-a na sua relação com a problemática da avaliação, da massificação do ensino, do papel da universidade no presente contexto, seja ainda, relacionando-a com a problemática da gestão das instituições.

Em suma, o debate atual sobre as questões atinentes ao ensino superior no País passa, necessariamente, pela busca da melhoria da qualidade do ensino oferecido.

### **Discussões sobre educação superior no Brasil**

A Educação Superior no Brasil tem sido amplamente discutida desde a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no final da década de 1960, mas intensificou-se a partir de 1993. (SANTORO *et al*, 2003, p. 16)

Os debates envolvem tanto questões acadêmicas, quanto discussões sobre a sua organização e dinâmica, contando com a participação de diversos setores da sociedade: especialistas, intelectuais, educadores e poder público.

Em relatório sobre a reforma universitária no Brasil apresentado por Santoro *et al* (2003) aponta-se que, apesar das políticas direcionadas para atualização do formato do ensino superior no Brasil, introduzindo mudanças importantes com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, “grosso modo, vícios, problemas e distorções [são] verificados na organização e funcionamento das universidades e demais instituições de ensino superior no País.” (SANTORO *et al*, 2003, p. 6)

O relatório defende que a reforma universitária, o debate e a formulação de políticas devem considerar o ensino superior em sua totalidade, ou seja, todo “o conjunto das instituições universitárias e outras relacionadas ao ensino superior, e os membros que as integram.” (SANTORO *et al*, 2003, p. 5)

Assim como a atividade docente deve considerar as diversas dimensões da dinâmica escolar, como gestão e planejamento, bem como o conjunto de leis que regem o campo do ensino superior.

A não observância à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394 de 1996 e dos atos normativos dali originados, como os Pareceres e Resoluções do Conselho Nacional de Educação, podem levar a condutas arbitrárias por parte das instituições na pessoa de seus diretores, coordenadores e professores. Assim, imprescindível que o conjunto dessas leis, bem como as normas da instituição de ensino a qual pertença o educador, se configure como interesse de sua prática, para que não incorra em arbitrariedades e desvios.

Para o professor, não basta saber que existe um conjunto de leis sobre a educação; esse conjunto de leis precisa ser também estudado, compreendido e aplicado, como elemento de sua prática pedagógica, para que encontre lugar dentro dessa engrenagem denominada Educação.

Destacamos aqui dois aspectos fundamentais abordados pela LDBEN/96: a garantia de autonomia e de flexibilidade às instituições de ensino superior.

A autonomia didático-científica das instituições de ensino superior, garantida pela LDBEN/96 e à qual se refere o seu artigo 53, versa sobre a criação, expansão, modificação e extinção de cursos; ampliação e diminuição de vagas; elaboração da programação dos cursos, bem como de pesquisas e atividades de extensão; elaboração e reforma dos seus estatutos e regimentos; administração das despesas, dentre outras

atribuições, “**em consonância com as normas gerais atinentes e os dispositivos institucionais.**” (BRASIL, 2010, pp. 40-41. Grifos nossos)

Mesmo a flexibilidade trazida pela LDB/96 é prevista dentro de um conjunto de normas:

A LDB de 1996, apesar de sua flexibilidade, não deixou de pontuar características importantes da organização da educação superior. **A flexibilidade não significa nem ausência de determinadas imposições e nem de parâmetros reguladores.** (BRASIL, 2001, p. 5. Grifos nossos)

Assim, a autonomia e a flexibilidade conferida às instituições de ensino superior são amparadas por dispositivos legais sem, no entanto, configurar-se como liberdade ampla e irrestrita, sob nenhuma hipótese, sendo tal permissividade contida por meio de normas específicas às instituições de ensino, que devem ser sempre observadas.

Isto se deve ao fato de que as instituições compõem juntamente com o Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE) os principais elementos constituintes do atual sistema da educação superior no Brasil, “postos a operar conjuntamente a partir dos marcos legais, das políticas em curso estabelecidas pelo atual grupo no poder e também em função dos interesses institucionais e dos grupos que mobilizam interesses particulares e/ou projetos sociais.” (GOMES, 2002, pp. 277-278)

O MEC, além de ser a agência de formulação de política educacional, também coordena, avalia, e monitora as IES, cabendo a ele a autorizar e credenciar cursos, que são submetidos a avaliações regulares e externas.

Os resultados obtidos nas avaliações são analisados pelo MEC e enviados com relatórios ao CNE, estabelecido em 1996, cuja atribuição é julgar os processos de renovação de reconhecimento de curso e credenciamento da instituição. Tais deliberações e pronunciamentos deverão ser homologados pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto. O CNE também exerce funções normativas e interpretativas da legislação educacional. Assim é exercida a coordenação e o controle sobre a educação superior, garantindo as funções avaliativas do Estado, explica Gomes (2002) destacando os “impactos consideráveis não apenas para a dinâmica interna da instituição, mas também para a constituição e o funcionamento do que referimos ser o moderno mercado da educação superior.” (GOMES, 2002, p. 279)

Observar e integrar-se a essas questões é parte da ação do professor que, consciente das responsabilidades confiadas ao seu fazer, se vê comprometido com a construção de uma docência que seja compatível com as demandas do mundo contemporâneo, requerendo sua atividade o equilíbrio sobre o seguinte tripé:

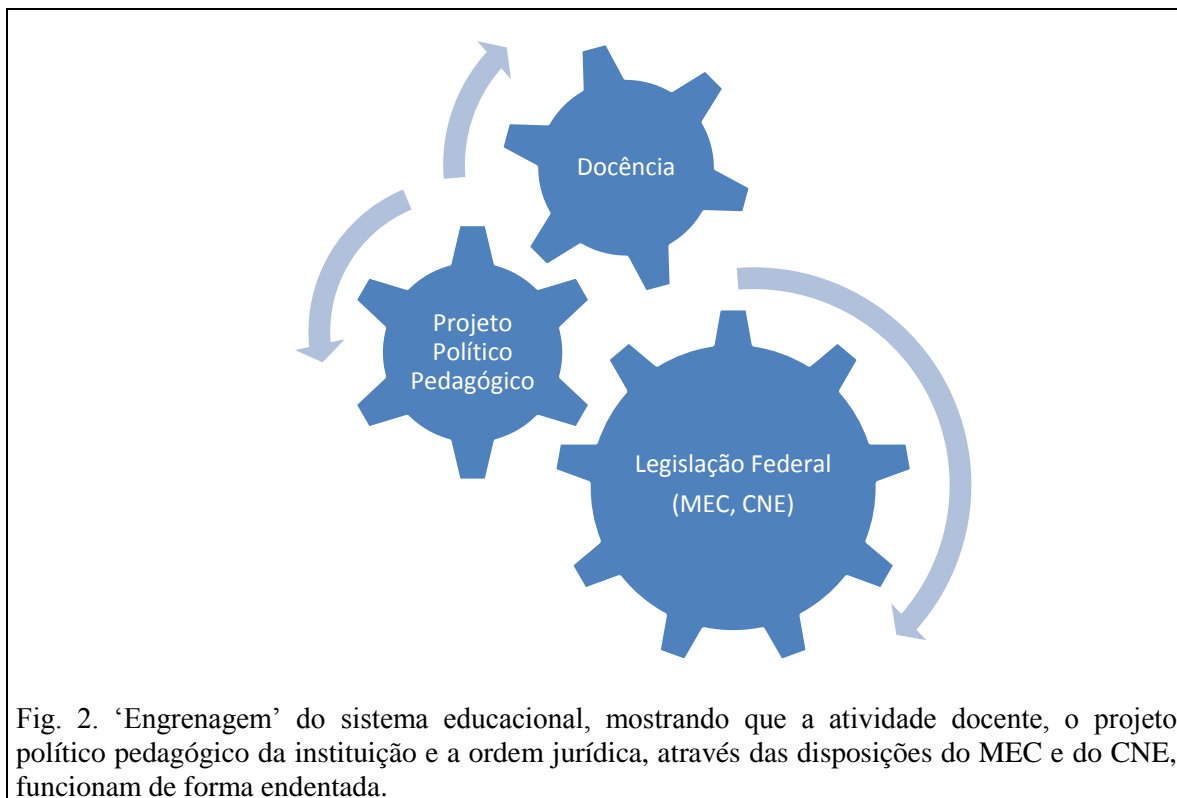
- (a) Conhecimento apropriado dos conteúdos escolares, isto é, um conhecimento operacional propriamente dito dos conteúdos ministrados em sala de aula, em suas dimensões prática, técnica e teórica, para que seja efetivamente capaz de potencializar o ensino desses conteúdos, afinal qualquer discussão sobre o ensino sem o conhecimento operacional daquilo que é ensinado torna-se vazia.<sup>13</sup>
- (b) O professor deve estar bem informado a respeito da legislação educacional do País e do projeto político pedagógico do curso ao qual se vincula. Suas ações devem estar amparadas pelas normas da instituição de ensino a qual é filiado, como forma de garantir a segurança necessária para si e para os seus alunos. Esse aspecto legal deve transparecer na sua atividade diária, seguindo as ementas que gerenciam as disciplinas, o conteúdo programático, as metodologias de avaliação e o cronograma do curso, conduta que dá suporte legal ao seu desempenho.
- (c) A sua prática pedagógica deve ser impulsionada pelo pensamento reflexivo, numa atitude ativa perante os métodos e metodologias utilizados, que se (re)constrói continuamente pela postura crítica e analítica a respeito de sua abordagem, considerando que, para ser atual é preciso articular contextos, conectar realidades, oferecendo unidade na diversidade, porque “Unidade sem diversidade – é monotonia; Diversidade sem unidade – é caos; Unidade com diversidade – é harmonia.” (ROHDEN, 2008, p. 25)

Ser uno no diverso. Essa proposta requer do professor redefinir o seu papel junto à sociedade e para isso é necessário observar o conjunto de atitudes que compõe o profissional da educação hoje, que deve articular um profundo conhecimento do seu fazer às demandas sociais contemporâneas.

---

<sup>13</sup> GHIRALDELLI JR, 2007, pp. 13-19. Aponta que, no Brasil, os que ingressam na pedagogia apresentam muito freqüentemente deficiências de aprendizado nos conteúdos que deverão ensinar.





Assim, a Educação é um sistema que necessita para o seu pleno funcionamento a conexão entre o conjunto de leis federais e normas que a regem; o projeto político pedagógico da instituição e, inserida nesse mecanismo, a prática docente.

A educação institucionalizada apresenta:

princípios, objetivos, conteúdos, direitos e deveres [que] são definidos pelo governo a fim de garantir que, em todos os seus níveis, ela reproduza conhecimentos e valores, necessários para a 'transmissão harmoniosa da cultura, produzida por gerações anteriores, para as novas, garantindo o desenvolvimento de novos conhecimentos (...). (LANE, 2006, p. 46)

O objetivo dessa estrutura é promover o desenvolvimento das capacidades e competências necessárias à atuação profissional, mas também, deve favorecer o desenvolvimento da pessoa de forma autônoma.

Apenas o comprometimento com a autonomia dos sujeitos irá construir um presente que se projeta, estendendo-se para o amanhã.

## CAPÍTULO 4

### ***In-contextualização: dirigindo o olhar para a docência***

O uso do prefixo *in* sugere aqui um sentido de movimento que se dá do externo para o interno, ajustando-se à proposta desta seção, que procura percorrer *um* caminho que possibilite uma inflexão do tema educação, dirigindo o olhar para a atividade docente, conforme preparado ao fim da seção anterior.

Deve ser dito que a escolha de *um* caminho se dá por razões metodológicas, afinal, não se pode fazer todas as perguntas, “pois um caminho deve ser escolhido e não pode passar por toda parte”, assim como percorrer *um* caminho também não implica dizer que apenas *este* é o caminho válido; todos os caminhos “são válidos mesmo que não sejam tão interessantes.” (VEYNE, 1998, p. 45)

Estabelecer *um* caminho tampouco significa que o mesmo está pré-definido, pré-concebido, devendo ser mostrado antes mesmo de ser percorrido, ignorando o fato de que o caminho *per se* não existe, ele é o próprio caminhar.

Compreender o caminho nesse modo é importante ao se falar sobre docência, que é também movimento em fluxo.

A docência, enquanto *um* caminho, requer o comprometimento de si mesmo com a construção da autonomia, para que seja possível romper com o sentido pré-estabelecido do que seja o rumo como o lugar aonde outros chegaram.

A atitude filosófica leva o caminhante a mudar a direção do pensamento, permitindo-lhe o distanciamento necessário para questionar o pré-determinado.

Sem a dinâmica do pensamento é estabelecido o condicionamento proposto pelo mundo da técnica, produzindo autômatos em lugar do que antes deveria ser a sua resistência: a formação docente.

A produção de autômatos na educação perpetua e consolida a postura de distanciamento reflexivo que aliena o homem em muitas áreas da sua vida.

Nos processos formativos tem sido muito comum a adoção de modelos e ferramentas pedagógicas que, não precedidas pela reflexão, formam professores cujas práticas constituem um conjunto de operações que se dão por meios puramente mecânicos, pautando-se nas concepções de formação e qualificação profissional, entendidas como modelar ou conformar.

Luckesi (2003) discute o que seria a formação do educador sob dois ângulos diferentes e opostos:

De um lado, ele pode ser compreendido como se a forma, a essência do educador, já estivesse pronta e, então, o sujeito educador deveria ajustar-se a essa forma, enquadrar-se nessa forma. Praticamente a *forma* transformar-se-ia em uma *fôrma* (com acento circunflexo). A diferença dos termos é somente um acento circunflexo, mas semanticamente existem quilômetros de distância entre um e outro. *Forma* pode ser existencial, construída, dinâmica, processual; a *fôrma*, porém, está pronta e a matéria (usando o termo na linguagem aristotélica) deve ser moldada segundo a sua configuração, deve enquadrar-se dentro dela.

Este entendimento, o de formação do educador enquanto adequar-se a uma *fôrma*, corresponde a estabelecer o caminho pelo qual o indivíduo deve construir sua docência, admitindo que o necessário conhecimento ao fazer docente se dá sobre a acumulação de cursos ou de técnicas como meio de garantir a atuação do professor e, por conseguinte, a sua competência.

O treinamento para modelar ou conformar caracteriza-se por propostas estanques, em blocos, oferecidas de maneira complementar ou desenvolvidas por ciclos em busca do melhoramento e atualização periódica de profissionais por meio de cursos ou palestras. Em geral, esse treinamento, vem acompanhado de um manual ou de uma apostila com a descrição da atividade ou tarefa a ser cumprida. A execução da atividade no treino independe da opinião da pessoa envolvida, pois tem como finalidade a repetição de determinada tarefa de maneira eficiente e eficaz. O treinamento, muitas vezes, tem como objetivo a mudança comportamental de conduta na busca da resposta desejada e a submissão dos profissionais às regras pré-estabelecidas. A qualificação profissional conservadora recebe também a designação de *capacitação* que adquire força nas empresas, nas indústrias e nas escolas. (BEHRENS, 2007, p. 443)

A autora destaca o processo de homogeneização na qual os indivíduos são levados a se adequar dentro de uma conjuntura onde as condições de mercado de trabalho e a pressão dos empregadores levam em pouco tempo a uma ‘conformação’.

Tal concepção de formação, que foi acentuada no Brasil durante o período da ditadura militar, constitui-se ainda hoje na visão tradicional sobre ensino, que parece tomar vazão pelo sentido contido no termo ‘disciplina’:

‘Disciplina’ vem da forma latina *disciplina*, derivada do verbo *discere*, ‘ensinar’. Os mesmos dois sentidos conservados no português estavam presentes em latim, de modo que *disciplina* se aplicava às pautas de comportamento e especialmente à ‘disciplina’ militar, porém este sentido convivia com o de *disciplina* como menção a uma matéria ou área objeto de estudo. Em ambos os casos é clara a relação

com um **conteúdo transmitido, ao qual quem aprende deve adaptar-se.** (CASTELLO e MÁRSICO, 2007, p. 86. Grifo nosso)

É possível verificar o entendimento de adaptado e, por conseguinte, ‘disciplinado’, como aquele indivíduo que é capaz de atingir metas estabelecidas pelos programas, tendo em vista o desenvolvimento e o domínio de habilidades e competências necessárias para o satisfatório desempenho em determinada atividade. Daí tem-se *discipulus*, também com raiz certa e reconhecida no verbo *discere*: o ‘discípulo’ é ‘o que aprende’, o ‘aluno’, o ‘aprendiz’; sendo ‘discente’ aquele que aceita e ‘docente’, por seu valor causativo, ganha o sentido de ‘fazer aceitar’. (CASTELLO e MÁRSICO, 2007, p. 51 e 59)

A etimologia possibilita compreender o grau de enraizamento dessas concepções e o reforço à sua reprodução pelo próprio sistema de formação, no qual é comum que o aluno copie ou imite o professor na realização de atividades, sem profundos questionamentos. (BEHRENS, 2007, pp. 441-442)

O modelo da universidade clássica, cuja lógica da estrutura curricular pauta-se no entendimento do processo educativo como transmissão de conhecimentos específicos, dentro do domínio de conceitos, obedecendo a uma estrutura disciplinar em que o conteúdo é delimitado pela especificidade da matéria ministrada, favoreceu a compartimentação e excessiva fragmentação do saber.

Aulas predominantemente expositivas sobre aplicação de modelos e técnicas de ensino, entretanto, de forma desvinculada, alheia aos contextos, resultam na dicotomia entre teoria e prática e no afrouxamento entre conhecimentos e demandas cotidianas, como verifica Franco (2008, p. 118) nas instituições de ensino de um modo geral.

Resulta disso uma docência com reflexos da automação: práticas que contribuem para a permanência de um fazer mecânico que passa a reger a vida em todas as instâncias do seu cotidiano.

### **Massificação e mecanização, treinamento e capacitação: concepções tradicionais**

Gomes (2002) aponta a expansão acelerada da educação superior como uma evidência da massificação que transforma a educação terciária em mais um produto a ser oferecido pela sociedade de consumo, onde estudantes são considerados ‘clientes’:

O atual processo de massificação em curso no Brasil segue os ditames, imaginários ou não, da lógica de aquisição rápida de competências para *um* mercado de trabalho que se renova rapidamente, impulsionado pela renovação tecnológica e pela competitividade globalizada para os quais se orientam os sistemas educacionais. (GOMES, 2002, p. 292)

É fato que a expansão do ensino superior tende a dar-se no sentido de atender a uma demanda crescente do mercado, exigindo que o País disponha de pessoal especializado para continuar a crescer economicamente. Esta expansão precisa estar vinculada à qualidade educacional, porque uma expansão que vise apenas números – números que serão engolidos pelo mercado de trabalho – poderá até manter o impulso econômico, contudo, os baixos índices sociais que deterioram a qualidade de vida nas grandes capitais, e que também já se verificam nas pequenas cidades, não permitirão que o País se desenvolva com qualidade de vida e justiça social, objetivos que devem figurar como metas de uma nação, a ser alcançadas pela qualidade da educação oferecida.

No entanto, verifica-se que as concepções tradicionais de ensino converteram o determinismo mecanicista numa forma de conhecimento utilitário e funcional que acompanhou a humanidade e a Educação até grande parte do século XX, onde a formação de professores foi designada como *treinamento* ou *capacitação*:

Na década de setenta no século XX, o *treinamento* veio atender ao modelo Fordista de produção e visou preparar profissionais para executar uma determinada tarefa por meio de modelagem. A Revolução Industrial criou a exigência do desenvolvimento da competência técnica, que propõe o treinamento do profissional necessário para atuar em setores variados. (...) A capacitação pode ser entendida como o convencimento ou persuasão, o que geraria um treino sem abordagem crítica e reflexiva. (...) Com esta visão a capacitação tem como objetivo gerar um professor que aceite e repita determinada atividade sem questionar. Nas décadas de setenta e oitenta do século XX, na Educação, as capacitações, em geral, designadas como *reciclagem* tinham a finalidade de renovar ou remodelar a prática pedagógica dos docentes. Nesta época, as reciclagens geravam inclusive o papel de professores multiplicadores. Os administradores da educação da época acreditavam que as pessoas treinadas podiam repetir seu preparo para outros colegas da escola ou da empresa. (...) A capacitação tem como finalidade o acompanhamento e a qualificação de recursos humanos para repetir tarefas, em especial pela crescente e contínua evolução das tecnologias. A capacitação e a atualização dos profissionais tinham como objeto a preparação de pessoal habilitado para um determinado manejo ou técnica. (BEHRENS, 2007, pp. 443-444)

Assim, foi estabelecida uma cultura escolar de orientação tecnicista, limitando o senso reflexivo do indivíduo a fim de enquadrá-lo numa estrutura enrijecida chamada mercado de trabalho, reforçando uma concepção de prática como treinamento do fazer, perpetuada através das agências formadoras de pessoal docente.

(...) a prática de formação, a prática que chamo de pedagógica, foi se estruturando também de forma tecnicista, no pressuposto de que não há um sujeito que possa/deva criar e transformar suas circunstâncias, mas no pressuposto de que esse sujeito, independentemente do que pensa e sinta, precisa realizar certas tarefas de um determinado jeito, considerado o ideal por algumas esferas de decisão anteriores. (FRANCO, 2008, p. 111)

A compreensão dos paradigmas da Educação pode ser alicerçada a partir dos paradigmas da Ciência (BEHRENS, 2007), onde a abordagem conservadora de moldes reducionistas identifica-se com a racionalidade newtoniana cartesiana.

A concepção tecnicista advém do entendimento de maior eficiência e eficácia no desempenho de atividades e tarefas como finalidade do processo de produção, com extirpação do caráter reflexivo do processo, resultando em alienação do homem com relação ao produto. (FOERSTE e FOERSTE, 2000)

Assim, a fragmentação do saber, a hierarquização das disciplinas e a dicotômica relação entre teoria e prática, baseada na noção de prática enquanto treinamento do fazer dissociado da reflexão sobre o que se faz, findaram por reforçar a estrutura social do projeto capitalista e as suas formas de organização, da produção à especialização.

Este conjunto de elementos consolidou um paradigma para a Educação que “legitima a reprodução, a memorização, a fragmentação do conhecimento, a visão homogênea, estereotipada, entre outras características.” (BEHRENS, 2007, p. 444)

### **Condição ideal de ensino *versus* condição real de ensino**

O entendimento de prática enquanto fazer dissociado da reflexão incorpora-se aos processos formativos e promove a concepção predominante na formação para a docência.

Entretanto, já nos primeiros confrontos dos professores em formação com as atividades da prática docente, os mesmos observam que “as receitas de fazer que receberam no processo formativo não lhes permite colocar em prática as expectativas que haviam construído a respeito de um ensino melhor”, afirma Franco (2008, p.111), que verifica uma situação inicial de “desconforto de formandos, futuros professores”,

onde o “estranhamento”, a “angústia”, as “dissonâncias” sentidos no momento em que o docente em formação vai a campo para estagiar, são frutos do choque entre expectativas e realidade.

É nesse ponto que “o sujeito pode optar por abandonar suas expectativas e seus desejos e conformar-se com o usual. O sujeito liberta-se do estranhamento em favor de uma segurança com o familiar” (FRANCO, 2008, p. 111), o que ocorre não pelo fato do indivíduo abrir mão de sua autonomia simplesmente, mas sim, porque a ele não foram sequer oferecidos os meios para desenvolvê-la, aprimorá-la e então, preservá-la ante os desafios da profissão.

O sentido de formação prática, que historicamente permeou os percursos formativos no Brasil, não tem como pressuposto libertar o sujeito para que este se aproprie de suas circunstâncias e perceba as possibilidades de criar seu fazer em sintonia com os sentidos de sua existência histórica. Esse sentido impregnou os procedimentos utilizados no processo formativo e a prática sob forma de estágio supervisionado, e foi sendo utilizado para que o sujeito, reificado em sua condição de não diálogo com suas circunstâncias, permaneça não estabelecendo relações de sentido entre ser e fazer, mas mesmo assim, aprenda a reproduzir um fazer considerado necessário. O pressuposto é que esse sujeito é incapaz de criar sentido à sua atividade produtiva, no caso o fazer docente. (FRANCO, 2008, p. 111)

O referido ‘não diálogo com as circunstâncias’ no âmbito da educação é abordado por Pereira (2010) como problema de comunicação mesmo. Observa o autor que a permanência de modelos que se antepõem e sobredeterminam as práticas pedagógicas, entendidas enquanto formas de transmissão, interferindo inclusive na linguagem verbal e não verbal do docente, que sofre uma redução do seu espectro de significação.

Priorizando a transmissão clara e distinta, sem ruídos ou margens, a prática educativa resvala num automatismo que inclui desde a

mecanização do falar e do agir docentes (...) [até] o engessamento das formas de apreensão e construção da realidade (...) [uma formação] orientada por princípios meramente utilitários, técnico-instrumentais, signos de uma educação moderna, reducionista, estabilizadora e reprodutora de sentidos (sensações, significados, finalidades).” (PEREIRA, 2010, pp. 556-557)

A permanência desse formato deve-se ao fato dele ser cristalizado e eternizado nas práticas de ensino destinadas à formação para a docência, onde “teríamos

previamente um modelo do que seria o educador e, então, os educadores deveriam enquadrar-se nesse modelo abstratamente pré-estabelecido”, observa Luckesi (2003).

A padronização dos discursos pedagógicos acontece durante toda a experiência formativa do indivíduo, quando ocupava ainda a condição de aluno, afirmando-se na formação superior para a docência.

Estudando práticas de discurso pedagógico, Barreto (1994) declara que a quebra na relação teoria-prática acarreta uma produção de discursos cuja ação não apresenta compromisso com fundamentos:

(...) dificultando ainda a integração de ensino e pesquisa. Enfim, uma lacuna feita de desconfiança entre ‘os que pensam’ e ‘os que fazem’ a educação. (...) [de modo que] A escola é um dos espaços onde o discurso autoritário se manifesta mais concretamente (...) na perspectiva institucional [tem-se] a valorização da uniformidade (mesmo que superficial), num formalismo fundado na quebra de teoria-prática e resistente às evidências do fracasso que produz. (BARRETO, 1994, pp. 156-157)

A atividade docente que se consolida na ausência de fundamentação, fica restrita a um conhecimento esparso das pesquisas atuais sobre pedagogia e mesmo da filosofia da educação, apresentando dificuldades em trazer esse conhecimento para a sua prática, encontrando-se, muitas vezes, num estado de indefinição ou incerteza que, ou é relegada a organização de um fazer mecânico, ou é lançada ao casual, espontâneo, sem explicitação das intencionalidades (FRANCO, 2008, p. 116); se uma é automática, a outra é anárquica. Ambas revelam ausência de reflexão, caindo no fazer meramente reprodutor de fórmulas, tornando-se, inevitavelmente, práticas vazias, sem conexão com os contextos.

A limitação imposta pela concepção de formação enquanto fôrma trouxe implicações para a atuação do docente nas relações sociais, disseminando de forma subliminar a não-aceitação da heterogeneidade, do diferente, daquele que não se enquadra, em suma, uma concepção de educação que é em sua essência excludente, porque não estabelece conexões entre os sujeitos do processo e desses com o contexto que os circunda.



## Qualidade e oferta de ensino

Os pontos-chave nos debates acadêmicos acerca das questões que envolvem o ensino superior mostram a qualidade como o grande desafio de sua expansão, que trouxe a massificação e a mecanização do ensino, entendidas como um abismo cavado entre o ensino e a qualidade.

A superação desse abismo exige pensar alternativas para que a expansão do ensino continue sem que a qualidade seja relegada.

Para Nóvoa (1992, p. 25 *apud* BEHRENS, 2007), a formação docente deve contemplar a “(re)construção permanente de uma identidade pessoal (...) por isso, é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.”

Foerste e Foerste (2000) apostam na superação do caráter assumido pelo trabalho na modernidade, sendo necessário para isso “resgatar o seu caráter criativo e reflexivo, tomando esses como necessidades do homem.”

Franco (2008, p. 118) mostra a necessidade de proporcionar à formação docente articulações entre “o saber da prática e as práticas do saber”, o que significa maior abertura e estímulo à reflexão sobre o que se faz.

De toda sorte, os autores apontam para a necessidade de buscar outro modo de compreender a formação docente, que a liberte da padronização de pensamento consolidada através de concepções de ensino defasadas.

Em decorrência disso, a formação docente atual deve se preocupar com uma gama mais ampla de assuntos relativos ao humano, do que restringir-se a uma visão positivista sobre suas práticas e sobre o conhecimento científico.

A formação deve abarcar a possibilidade de refletir sobre o seu sentido, promovendo o questionamento sobre a adoção de modelos e técnicas de ensino, cuja aplicação não garante por si a validade dos resultados.

A adoção de modelos deve proceder à reflexão e não precedê-la, sob pena de não oferecer o campo adequado para que prospere o ato reflexivo, o qual Heidegger (2002) denomina *besinnung* (pensamento do sentido).

Vivemos no mundo da técnica e dela não podemos prescindir, apartando-a da nossa existência. É necessário, contudo, redimensionar a nossa relação com a técnica, buscando aproximar novamente a existência humana daquilo que é essencial.

O caminho para o homem direcionar-se à sua essência é um caminho do pensamento. (...) Esta ênfase dada por Heidegger a uma outra maneira de se entender o pensamento torna-se necessária porque somente a partir de uma transformação do pensar é que poderemos estabelecer um diálogo frutífero com o mundo da técnica. (SANTOS, 2009, p. 58)

A reflexão permitirá o redimensionamento da técnica na formação docente, levando cada professor a caminhar seu próprio caminho, sabendo que “esse caminho, compreendido como per-curso, não é um caminho desprovido de rumo, pelo contrário, é um caminho pela dinâmica dos rumos.” (JARDIM, 1994, p. 4)

O encontro do educador com a essência do educar proverá efetivamente a noção de educação enquanto processo e não processamento.

um processo de formação do educador, de construção de sua forma, que se dá pelo seu caminhar, pelo seu fazer-se. Ele se forma, se configura, no seu processo histórico de desenvolver-se. Neste caso, a forma, a essência do educador, é constituída através de seus atos e de suas interações com o mundo e com os outros. Este é um modelo existencial. Não existiria um modelo prévio a ser preenchido, mas sim um educador em processo existencial de formação, de buscas e de construção. (LUCKESI, 2003)

É possível (e indispensável) pensar na expansão da oferta de ensino com qualidade, mas para isso é necessário uma nova concepção para a formação docente, que propicie aos professores o diálogo contínuo com sua prática, isto é, promovendo a reflexão sobre a experiência como caminho para alcançar a excelência no fazer docente.

A qualidade deve ser o critério para a expansão da oferta de ensino e para o planejamento das ações educativas, de forma a intervir na realidade, atendendo as demandas atuais.

### **Por uma nova concepção para a formação**

Em se tratando especificamente da formação acadêmica para a docência básica, em cumprimento dos objetivos da educação nacional previstos pela LDBEN 9394/96, esta é atualmente concebida de forma continuada, nos seguintes termos: “Na definição da estrutura institucional e curricular do curso, caberá a concepção de um sistema de oferta de formação continuada, que propicie oportunidade de retorno planejado e sistemático dos professores às agências formadoras.” (BRASIL, 2002, p. 6)

Essa previsão de caráter continuado da formação é um avanço no sentido de que passa a admitir a importância do continuar aprendendo durante toda a vida profissional, ou seja, reconhecendo que nenhum docente há de encontrar-se pronto, ‘preparado’ ao fim da graduação.

O dispositivo legal admite que, enquanto seres em permanente construção, deve ser buscado o aperfeiçoamento das ferramentas profissionais adquiridas durante o período de formação, articulando as habilidades e competências desenvolvidas de modo autônomo, e não autômato.

Entretanto, para que isso seja viabilizado é necessário que as agências formadoras estejam preparadas para orientar os futuros profissionais no sentido de uma nova prática, isto é, faz-se imprescindível que ao docente em formação sejam disponibilizadas as condições formativas adequadas para a construção de um fazer significativo.

Isso exige que a mudança seja iniciada a partir dos próprios professores-formadores. Assim, as atividades práticas, momento em que a prática é monitorada pela orientação e supervisão de um profissional experiente em caráter de estágio supervisionado, devem se configurar enquanto espaço para aquisição e desenvolvimento não apenas de habilidades e competências, mas do gerenciamento das mesmas com base no desenvolvimento da autonomia necessária ao desempenho profissional.

Para Chagas *et al* (2004, p. 590) a prática pedagógica é uma complexa convergência de questões teórico-práticas em sua relação com o cotidiano escolar, o que exige “o abandono da visão reducionista, baseada na racionalidade técnica”, devendo dirigir-se para um sentido onde a docência “resulta do saber, do fazer e do ser, em um compromisso consigo mesmo, com o aluno, com o conhecimento e com a transformação da sociedade.”

Espera-se uma formação que promova a integração de saberes em um saber profissional “que supera a visão fragmentada do conhecimento, de procedimentos mecanizados, de rotinas passivas e da curiosidade domesticada.” (CHAGAS *et al*, 2004, p. 590)

Franco (2008) verifica em diferentes cursos de licenciatura o entendimento do estágio como um elemento de contraposição, de antagonismo, à carga horária teórica, endossando o distanciamento entre teoria e prática, ao invés de investir efetivamente na formação baseada numa prática reflexiva.

O estágio, de um modo geral, na formação de docentes no Brasil, sempre foi identificado como a parte prática dos cursos de formação em contraposição à teoria. Essa contraposição reflete uma vez mais a dissonância entre as lógicas da formação e das práticas. As práticas só se tornarão instrumentos de formação quando, iluminadas pela teoria, se transformarem em objeto de pesquisa dos que as exercitam. (...) A história brasileira com formação de docentes utilizou-se sempre dos estágios para complementar o currículo de formação de professores, mas tais estágios foram sempre vistos na dimensão experimental: pressupunha-se que primeiro se aprende a teoria e depois se aplica na prática. Essa fórmula já está teoricamente desgastada, no entanto, na prática, ainda continua a fundamentar a formação de nossos docentes. (FRANCO, 2008, pp. 119-122)

Espera-se hoje da formação docente um indivíduo que esteja não mais *preparado*, mas sim, *apto*. Mas o que é estar *apto*?

A substituição de palavras *sinaliza* uma mudança na concepção da formação, se considera que *estar apto* implica um indivíduo que tem entendimento mais claro sobre as relações que o constroem enquanto ser-no-mundo, que compreende sua condição humana dentro das distinções culturais, se considerando capaz de contribuir para a coesão da sociedade com respeito às diferenças. Enfim, para uma unidade na diversidade. Assim, ele está *apto* a intervir nas realidades de forma autônoma, considerando as possibilidades dos contextos e as necessidades dos sujeitos na relação de ensino-aprendizagem.

Mas para que essa nova concepção se efetive não basta uma substituição de palavras, é necessário oferecer aos indivíduos em formação condições adequadas para que possam se desenvolver dentro dessa nova perspectiva para a educação.

Uma mudança profunda necessita investimento e organização de uma formação que se estruture sobre uma real articulação entre teoria e prática, sem a dissociação das mesmas em esferas distintas do processo formativo, provendo o fazer de conhecimentos teóricos e práticos articulados em torno de objetivos, dentro de uma situação concreta, reconhecendo a escola como o local privilegiado para a formação continuada.

O criticismo vazio deve dar lugar a uma atitude reflexiva, admitindo que tanto as instituições de formação quanto aqueles que formam docentes precisam se transformar, dialogar com os novos tempos, reformular abordagens pedagógicas que compreendam teoria e prática como dimensões de um mesmo processo, absorvendo a experiência em contexto como o local para a significação da docência.

Foerste e Foerste (2000) verificam que ainda falta:

um trabalho mais sistemático de parceria entre escolas e Universidade [que] tem levado à construção de propostas atomizadas e com pouca repercussão na comunidade educativa. Fazendo intervenções a partir de disciplinas isoladas em atividades esporádicas não se efetivam as mudanças necessárias no contexto (...), nem se criam as condições para que o professor se forme num real envolvimento com os problemas da educação brasileira.

A prática inserida no contexto escolar proverá um novo sentido para a própria técnica, libertando-a da dicotomia em que vive hoje, impelindo o indivíduo ao diálogo com as diversas dimensões da sua existência, entre elas o seu próprio fazer profissional.

Pensar o sentido, como nos propõe Heidegger (2002), é atravessar e percorrer tudo que fazemos ou deixamos de fazer, abandonando a imposição do olhar objetivo da representação (pensamento do cálculo), que instaura a experiência do vazio na existência humana, pela “perda de referência vital tanto com as coisas (...) como também consigo mesmo”, como descreve Santos (2009, p. 59)

Assim, a concepção atual de formação continuada deve encontrar-se com o pensamento do sentido para promover uma prática reflexiva, que conjuga teoria, prática e técnica em torno de um saber-fazer que busca nos contextos o redimensionamento da docência. Integrar esses elementos é propor um novo modo de ser, configurando-se então uma prática que se transforma na mesma proporção em que é transformadora.

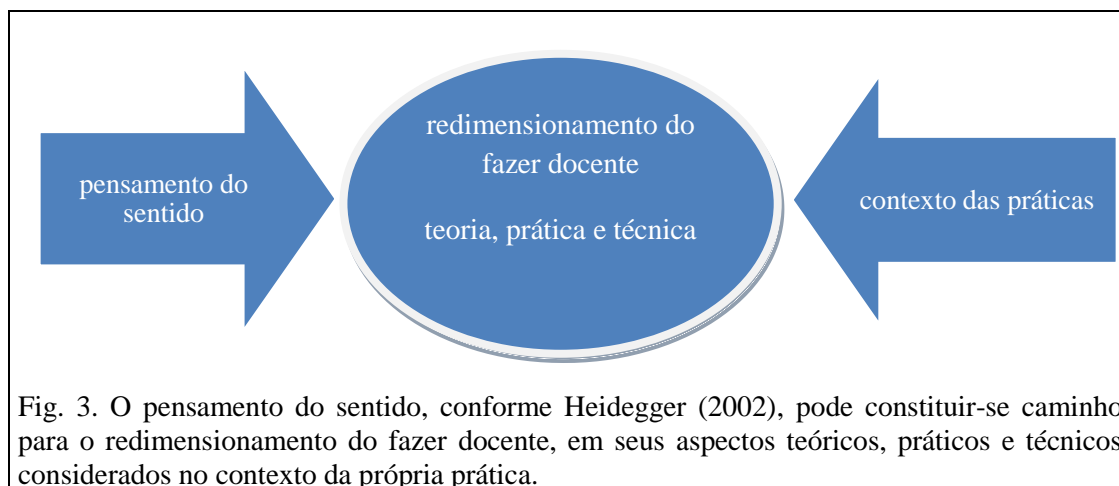


Fig. 3. O pensamento do sentido, conforme Heidegger (2002), pode constituir-se caminho para o redimensionamento do fazer docente, em seus aspectos teóricos, práticos e técnicos considerados no contexto da própria prática.

A formação docente é um compromisso social deste século frente às demandas de uma nova concepção de educação para crianças e jovens, o que implica em reestruturar os cursos de licenciatura e as práticas de ensino, repensando um ensino universitário que forme docentes permanentemente aprendizes e reconstrutores de suas práticas. (MACIEL e SHIGUNOV NETO, 2002)

## CAPÍTULO 5

### Contextualização: constituição do tecido da educação musical no Brasil

Como temos colocado, recorrer ao estudo de uma questão dentro do campo histórico não se resume a uma mera menção a um fato passado, depositando sobre ele a condição de origem ou causa de uma situação presente.

Pensar dessa forma seria como encarar o passado como “a história da edificação do mundo humano atual, (...) considerado totalmente terminado, como seria uma casa construída, a partir de agora, ou um homem moderno que só está a espera da velhice” (VEYNE, 1998, pp. 68-69). Esta consciência espontânea não possui noção de história, que exige uma elaboração intelectual para além da realidade presumida: requer articulações entre os fatos e projeções dos mesmos em diversos planos, procurando explicitar a trama em que estão envolvidos.

Reconhecer que “fatos não existem isoladamente”, mas também que “é impossível descrever uma totalidade” é o primeiro passo a afastar o pesquisador de partir de uma realidade presumida ou de tratar uma contextualização como um fragmento de determinismo.

Mesmo sabendo que toda descrição é seletiva, o pesquisador deve atentar para a perspectiva onde, através de um corte transversal no tecido histórico, seja possível passar de um plano a outro da questão observada, o que se contrapõe a uma visão planificada, achatada, da questão. Essa postura deve ser mantida a fim de evitar o falso entendimento que compara o contexto a um geometral.

Os acontecimentos não são coisas, objetos consistentes, substâncias; eles são um corte que realizamos livremente na realidade, um aglomerado de procedimentos em que agem e produzem substâncias em interação, homens e coisas. Os acontecimentos não apresentam uma unidade natural; (...) não existem também como um ‘geometral’; (...) como um cubo ou uma pirâmide: nunca percebemos todas as faces de um cubo ao mesmo tempo, só temos um ponto de vista parcial; em contraposição, podemos multiplicar esses pontos de vista. (VEYNE, 1998, p. 46)

O geometral permite apenas uma visão parcial da questão – visão parcial que pode ser entendida nos dois sentidos: não total, parcelada do todo; ou, como favorável a uma das partes, por interesse ou comprometimento.

A visão parcial seria, conforme Veyne (1998, pp. 46-49), “a percepção de um mesmo acontecimento por testemunhas diferentes, por diferentes indivíduos de carne e osso (...)” de modo que, toda visão é necessariamente parcial, pois constitui um ponto de vista sobre uma totalidade.

Assim, o que o pesquisador tem a fazer não é integrar visões parciais na intenção de oferecer uma visão da totalidade. “Ora, os acontecimentos não são totalidades, mas núcleos de relações (...) [e] (...) nenhum geometral compreenderá todas as tramas que se pode eleger dentro desse campo factual.” (VEYNE, 1998, pp. 46-49)

Fica claro que não é um conjunto formado a partir de várias visões parciais que irá promover uma contextualização, mas sim uma escolha crítica a respeito do que se pretende observar e o tratamento dispensado às relações entre os acontecimentos, postura que proverá de perspectiva a contextualização.

Dessa forma, compreendendo que a realidade se configura em várias camadas e que a opção por uma determinada abordagem contextual é um compromisso do pesquisador com a pesquisa, a presente abordagem, embora reconheça os seus limites que são os limites próprios de toda e qualquer abordagem, tem por compromisso apreciar a questão ‘ensino de percepção musical’ de forma a permitir colocá-la em várias dimensões do tecido histórico que, ao ser recortado, procure preservar e não recortar também as relações estabelecidas entre os acontecimentos escolhidos.

Assim, observar a questão referente ao ensino de percepção musical requer uma contextualização que a insira no âmbito da Educação Musical no Brasil, envolvendo, portanto, uma abordagem que subsidie uma apreciação que a considere desde os seus elementos emergentes até a sua configuração dentro do ensino superior de música.

Tratar diretamente das práticas pedagógicas aplicadas à disciplina percepção musical tornaria esta pesquisa infértil, pois a prática é o fazer e o fazer é o que é porque se integra a um contexto, conforme se discorreu mais detalhadamente em seção anterior, acerca da atividade docente.

Na aproximação com o tema, existem tantos caminhos quantos forem os caminhantes. Nesses diversos itinerários traçados livremente, ninguém é capaz de descrever a totalidade do campo, pois “nenhum desses caminhos é o verdadeiro ou é a História” (VEYNE, 1998, p. 45), consistindo apenas numa forma de abordá-lo.

Reconhecemos a co-existência de inúmeros outros aspectos, inclusive para além do que é abordado aqui.

São todos eles possibilidades de caminhos para compreender as práticas, inclusive como algumas delas se tornam perenes, como a musical, e isso não é o mesmo que traçar uma linha reta e inflexível em direção a um passado distante a procura da origem de todas as coisas. Pensar desse modo leva o empreendimento ao fracasso porque a história não possui grandes linhas e, conseqüentemente, grandes linhas não serão descobertas:

(...) não se pode descobrir grandes linhas da evolução (...) [sendo] necessário distinguir, cuidadosamente, o caso de um único acontecimento e o da história considerada em bloco. É bem verdade que alguns acontecimentos (...) têm causas profundas; não é verdadeiro que a história, em última instância, seja guiada exclusivamente por causas profundas (...). Compreender a história não consiste, pois, em saber discernir grandes correntes submarinas por baixo da agitação superficial: a história não tem profundezas. (...). As grandes linhas da história não são didáticas; elas mostram mais que o homem é um animal imitador e um conservador (...). A extensão dessas linhas é simples como uma rotina ou uma epidemia. (VEYNE, 1998, pp. 93-94)

Tomemos como exemplo uma investigação sobre como uma ‘simples rotina’, como o canto coletivo, atravessa a história, tornando-se uma prática, cujos significados e significações podem ser os mais diversos.

Considerar em que contextos se desenvolve a referida prática, quais os seus objetivos e finalidades, e o que isso tem a dizer sobre a sociedade e a música num dado momento histórico, torna possível observar a questão da ‘prática do canto coletivo’ articulando-a em suas diversas camadas, compreendendo-a enquanto uma prática cultural, histórica, social e educativa.

Assim seria possível perceber que não existe “O canto coletivo”, noção que exprime idéia de uma prática unificada, o que soa falso pois, de fato, existem diversas significações para a prática do canto coletivo: pode ser associado a danças e à poesia, ou empregado nos cultos religiosos e em solenidades; pode ser uma ferramenta da educação ou uma forma de arte; para algumas culturas pode ser monódico, a uma só voz, enquanto para outras, pode haver sobreposição de vozes; para alguns é uma atividade com fins amadorísticos, para outros é meio de vida (NEIVA, 2008, pp. 11-12), o que já seria um bom motivo para não partir de uma realidade presumida.

Outra justificativa, mais simples, porém de igual validade, é o saber por saber: “consiste menos na firme intenção de dizer a verdade que no fim a que se propõe, ou



melhor, no fato de não se propor nenhum objetivo em particular” (VEYNE, 1998, p. 59) e nisto reside a imparcialidade do pesquisador: “ela vai mais adiante do que a boa-fé, que pode ser partidária e geralmente é difundida (...)” (VEYNE, 1998, pp. 59-60)

Assim, adotar ‘uma realidade presumida’ como ponto de partida enseja uma postura parcial do pesquisador em amplo sentido: parcial porque é parte, é parcela de um todo complexo; e é também ponto de vista que, tomando uma parte como o todo, liga-se a uma postura determinista que nega a natureza multidimensional da realidade, difundindo uma idéia fragmentada e fragmentadora, que poderá servir de fonte para futuros estudos.

É perfeitamente possível encontrar inúmeras relações entre eventos históricos e a promoção do ensino de música sem incorrer em tentativas de percorrer grandes linhas no tempo, observando, por exemplo, que diversas ações contribuíram para ampliar o acesso ao ensino e à música em todo o mundo ocidental, entretanto, com fins diversos e por métodos diferentes, tais como: a já mencionada Reforma Protestante (século XVI), que insistiu na importância e necessidade de se popularizar a educação musical para todas as crianças e jovens, onde Lutero recomenda o estudo da música com ênfase especial para o canto nas escolas; o filósofo Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), que compôs canções para crianças a fim de difundir e popularizar o ensino da música<sup>14</sup>; a pluralização de iniciativas no século XIX que envolveram desde a liderança pedagógica musical da França e sua influência sobre vários países, deixando um legado de educadores, dentre os quais Bouquillon Wilhem (1781-1842), fundador dos orfeões nas escolas francesas; a Inglaterra, com Sarah Glover (1786-1867) e o *tonic solfa*, também conhecido como dó móvel, que representou importante contribuição ao canto coral e à pedagogia musical; os Estados Unidos, com Horace Mann (1796-1859) enfatizando o ensino de música e o canto sem desconsiderar o conteúdo humano, cujos esforços levaram Massachussetts a ser o primeiro estado americano a adotar o ensino de música nas escolas públicas.<sup>15</sup>

Desse modo, música e educação têm sido foco de antigas discussões sobre abordagens, propostas e práticas pedagógicas sustentadas por conhecimentos referentes tanto à área de música quanto à área de educação.

---

<sup>14</sup> GHIRALDELLI JR, 2007, pp. 24-25. Rousseau foi considerado por Durkheim ‘o criador de uma utopia pedagógica’ e ‘o pedagogo *par excellence*’.

<sup>15</sup> Cf. MARTINS, 1992, pp. 7-9.

Observar como algumas dessas concepções de educação e música incidiram sobre a pedagogia musical brasileira pode auxiliar a compreender os caminhos trilhados pela docência em música, oferecendo subsídio para uma análise mais profunda sobre a disciplina percepção musical e suas práticas pedagógicas na educação formal em música no Brasil.

**“Só a antropofagia nos une. Socialmente. Economicamente. Filosoficamente.”**

**E musicalmente.**

A referência a Oswald de Andrade (1928) e ao *Manifesto Antropofágico* vem sugerir que uma deglutição acontecia em muitos setores da vida cultural em território brasileiro: na educação, nas artes, na música.

A adoção de modelos estrangeiros contribuiu para um quadro de metodologias bastante complexo e difuso, com muitas iniciativas que clamavam a necessidade de elaborar um pensamento para a educação musical no Brasil.

A antropofagia modernista brasileira foi o marco de uma tomada de consciência acerca das influências estrangeiras sobre as práticas nacionais. Não foi em prol de uma negação, nem de uma aceitação, foi por uma reflexão sobre como negar ou aceitar. Não foi sobre começo, nem fim, foi uma proposta sobre os meios de se concretizar uma linguagem verdadeiramente nacional.

Assim, o movimento antropofágico visava intermediar novas relações com o material estrangeiro em contraposição à simples e automática absorção cultural que ocorria nas artes, fazendo eclodir o grito dos modernistas em 1922.

Fora um período de plena efervescência tanto nas artes como no campo da educação no Brasil, momento em que as concepções chegavam aos turbilhões. Natural estado de coisas em que se pensava certamente obter resultados mais amplos e mais duradouros, mobilizando-se educação, pedagogia e pensamento artístico em prol de uma identidade nacional.

A reflexão sobre reconstrução lançada no início do século XX tanto pelos modernistas, através do movimento antropofágico nas artes, quanto pelos educadores, que também se manifestaram em favor de uma reconstrução educacional no Brasil, produziu ecos também na educação musical aplicada em escolas regulares, principalmente através da prática do orfeonismo:

(...) o modelo para esses conjuntos vocais foi importado da Europa, mas desenvolveu conteúdos e características nacionais – e nacionalistas – peculiares. As metodologias européias e estadunidenses foram adaptadas e transformadas de maneira original no Brasil, como ocorreu com o a re-interpretação da manossolfa por Carlos Alberto Gomes Cardim e João Gomes Jr. Se os orfeões europeus apresentavam um repertório musical relacionado à identidade nacional dos seus respectivos países, importá-los significava tingi-los de brasilidade entre nós. (GILIOLI, 2008, p. 83)

Notórios os esforços empreendidos pelos educadores musicais brasileiros para viabilizar uma proposta para o ensino de música àquela época, estimulando que hoje a discussão seja retomada, a fim de que os educadores musicais se façam presente na cena educacional de forma mais efetiva, defendendo posturas que coloquem a educação musical frente a uma nova busca por autonomia e integração na área, de forma que possa colher frutos junto à sociedade.

### **Tramas do ensino de música no Brasil**

A complexa trama que envolve a educação musical no Brasil requer do pesquisador que lance mão de uma postura de estrategista, a fim mesmo de elucidar as divergentes abordagens que surgem acerca deste tecido histórico heterogêneo, vasto e truncado.

Se é possível retirar o manto que encobre este objeto, a fim de apreciá-lo na sua forma mais pura e mais essencial não se sabe ao certo, mesmo porque, a busca pela Verdade, transmutada numa realidade única e total, continua não sendo a finalidade desta pesquisa.

Após a definição dos pressupostos filosóficos fica claro que a busca pelas ‘origens’ da Educação Musical no Brasil mostra-se como uma missão verdadeiramente impossível, além de que não se pretende aqui cometer o erro de ‘descobrir’ o Brasil pela segunda vez.

Veyne (1998, p. 54 e 57) alerta para o fato de que “existe uma certa confusão entre a trama, propriamente dita, e seus personagens e figurantes (digamos entre a história e a biografia)”, e complementa:

a história não deve ter por propósito salvar a memória dos indivíduos; ela não é uma imensa coletânea de biografias. (...) ela não se ocupa dos indivíduos, mas daquilo que oferecem de específico (...). O indivíduo, seja como papel principal da história ou figurante entre milhões de outros, só conta historicamente pela sua especificidade.

Algumas abordagens da história da música e da educação musical brasileira confundem-na com a biografia de alguns personagens, quando deveriam fazer compreender as suas tramas.

Fazer compreender é diferente de explicar, pois a história não é como a ciência, que explica através de suas leis. Para a história, fazer compreender é o sentido que o historiador dá à narração; é a própria narração dos diversos episódios da trama que explicam a história. E assim, a história pode tanto quanto “buscar as causas ou se dedicar pouco a essa busca, apontar as superficiais ou descobrir as profundas e, para um mesmo fato, reunir, à vontade, várias tramas que são igualmente explicativas, embora bastante diferentes” e, ainda assim, permanecer história. Eis onde mora o fascínio da história: liberdade e acaso, causas e fins são igualmente centros de decisão para a abordagem histórica. Porque “em história, explicar é explicitar: quando o historiador recusa deter-se na primeira liberdade ou no primeiro acaso encontrado, ele não os substitui por um determinismo, mas os explicita descobrindo outras liberdades e acasos.” (VEYNE, 1998, pp. 82-86)

Contudo, grande parte das abordagens em história da música e educação musical no Brasil finda por eleger alguns episódios e/ou personagens numa tentativa de contextualizar o ambiente musical brasileiro, restringindo-se por vezes à hegemonia dos grandes nomes que atuaram, ou ainda atuam, nos centros urbanos, principalmente no eixo Rio de Janeiro / São Paulo.

As tentativas de historiografar o campo da pedagogia musical brasileira evidenciam ou a falta de instrumental necessário para empreender uma tarefa desse porte ou a escassez de documentos sobre os quais se baseiam as práticas pedagógicas; ambos são fatores que limitam as abordagens históricas.

(...) a pesquisa histórica relativa à educação musical surgiu há pouco mais de uma década. Faz-se imprescindível destacar, por outro lado, que a história de instituições educacionais vem se tornando deveras presente no cenário da pesquisa em educação no Brasil, apesar dos obstáculos frente às fontes em precária organização. (AMATO, 2006, p. 145)

Diante dessa constatação, é necessário que a pesquisa em educação musical adote diferentes concepções de abordagem histórica, mais reflexivas, a fim de que o campo se desenvolva e não permaneça no âmbito de uma menção a fatos pontuais, como a chegada dos jesuítas, ou a atuação de um ou outro indivíduo, que certamente

não pode ser tomado como a representação de todo o contexto nacional, assim como não se pode sugerir a idéia de uma pedagogia unificada para a educação musical no Brasil.

Tais posturas findam por criar “mitos coletivos” em torno de alguns personagens quando, em verdade, poder-se-ia adentrar um pouco mais nas frestas dessas histórias e observar mais de perto outras histórias que se espreitam entre as linhas da História da Música e da Educação Musical no Brasil. Veyne (1998, p. 49) está certo: biografia não é história. E que sejam delimitados os campos!

Na constituição do tecido educacional brasileiro inúmeras foram as influências estrangeiras observadas. Certamente, tais concepções passariam de alguma forma a incidir sobre o modo de ensinar no Brasil também a música, resguardadas as particularidades locais de um imenso território como este – ponto sobre o qual deve recair uma postura ainda mais crítica, questionando a respeito de como chegaram esses modelos e quais os possíveis desvios que sofreram para adequar-se às características e necessidades específicas de um novo contexto.

Historicamente, a educação musical no Brasil tem sido principalmente reformista. No século dezesseis era religiosa, logo depois era ornamental ou cívica, como nos anos ditatoriais. Sendo influenciada pelas várias filosofias de épocas, a educação musical brasileira tem exemplos de práticas influenciadas pelos vários movimentos educacionais e estéticos, demonstrando práticas rígidas e flexíveis, especializadas e integradas, unimetódicas e ecléticas, tradicionais e inovadoras. (OLIVEIRA, 1992, p. 38)

Desde o século XVI observa-se uma diversidade de fins e conotações para a educação musical no Brasil. Diferentes perspectivas apontam cenários distintos e a prevalência de uma em detrimento de outra pode levar a uma visão deturpada do contexto, contribuindo para uma depreciação do cenário, algo que deve ser evitado a todo custo: imprimir designações que rotulam proporcionando, por conseguinte, uma visão equivocada e permeada de pré-conceitos, não iria contribuir para uma perspectiva de contexto sendo, portanto, estritamente indispensável consultar diferentes fontes a fim de elucidar diversos aspectos do campo factual.

No todo complexo que abarca a educação musical formal no Brasil observa-se o esforço para implantação do ensino especializado de música, através dos conservatórios, bem como reformas para capacitar professores da instrução regular a integrar a música na sua atividade. É sobre esses dois pilares do ensino formal de música – um

especializado, outro integrado – que esta contextualização irá se concentrar nas seções dispostas a seguir, como forma de elencar elementos emergentes para o ensino de percepção musical no Brasil.

### **O ensino de música no Brasil do século XIX**

Inevitável não mencionar a ‘imperiosa’ mudança que se deu sobre o panorama da educação no Brasil com a chegada da família real portuguesa em 1808 e a organização de um sistema de instrução para atender às demandas da aristocracia e seus quadros de ocupações técnico-burocráticas, sendo criados “cursos em nível superior, como o de Medicina, Agricultura, Economia Política, Química e Botânica, além das Academias Militares, e para favorecer a vida cultural, as Academias de Ensino Artístico, o Museu Real, a Biblioteca Pública, a Imprensa Régia, entre outras iniciativas” (PAIVA, 2003, p. 70). Naquele mesmo ano é instituída a Escola de Cirurgia da Bahia, primeiro curso universitário do Brasil.<sup>16</sup>

Contudo, verificava-se uma educação elementar precaríssima em todo o país, onde apenas a província de São Paulo, “preparada em 1816 para a reforma dos ensinos menores (...) possuía algumas escolas elementares, em número de 19 (...)”, conforme Paiva (2003, p. 71) ressaltando que as atenções, em matéria educativa, voltavam-se para a necessidade de fomentar o ensino universitário – provavelmente visando à ampliação de recursos humanos que viessem a prover as necessidades profissionais daquele período. Isso mostra que educação e contexto social sempre caminham juntos e que a preocupação com o mercado não é apenas uma característica da contemporaneidade.

Dentre as inúmeras transformações ocorridas naquele Brasil, viu-se a construção dos primeiros teatros e o processo de secularização das artes foi acelerado, sendo principalmente ornamentação para a classe alta.

Havia a presença de bandas<sup>17</sup> e orquestras, nasciam as primeiras instituições de ensino especializado de música e também sociedades de música (OLIVEIRA, 1992),

---

<sup>16</sup> Informações obtidas no sítio oficial da Universidade Federal da Bahia. Disponível em: <<http://www.ufba.br/historico>>. Acesso: 30 ago. 2012.

<sup>17</sup> CAJAZEIRAS, 2007, pp. 24-27: “As primeiras bandas de música foram organizadas pelas irmandades religiosas e, a partir do século XVIII, também pelos senhores de engenho. (...) Tinham a função de manter os costumes europeus nesta terra”. Segundo a autora, o número de bandas cresceu a partir do século XVIII; no século XIX, a concentração da população nas cidades levou a criação de lugares para festejos e uma conseqüente mudança no repertório das bandas; surgiram também as filarmônicas: sociedades civis com o objetivo de manter uma banda de música. A formação do músico de banda segue a cultura da

formadas por círculos sociais elitizados, criadas para fomentar as atividades musicais através da promoção de concertos, ao modo europeu. (OLIVEIRA, 2005)

Com o Decreto n. 238 de 27/11/1841 foi autorizada a criação do Conservatório Imperial de Música no Rio de Janeiro, vindo a realizar-se apenas com o Decreto n. 496 de 21/01/1847, que estabeleceu as bases para o ensino especializado de música, determinando em seu Artigo 1º que o Conservatório de Música “*terá por fim não só instruir na Arte de Música as pessoas de ambos os sexos, que a ella quizerem dedicar-se, mas também formar Artistas, que possam satisfazer ás exigencias do Culto, e do Theatro*”, revelando o compromisso com a formação de profissionais para a atividade musical, em pleno florescimento, o que se verifica pelo “aumento na quantidade de casas de espetáculo – teatros de ópera, salas para concerto, etc – e, por conseguinte, o aumento do público de música.” (BRANDÃO, 2009, p. 32)

O empenho na tarefa de formação artística profissional levou à fundação de outras instituições como o Instituto Musical da Bahia, criado em 10/01/1895, derivado da antiga Academia de Belas Artes, de 1877; o Conservatório de Música em Belém do Pará, que detém o crédito de terceiro estabelecimento de ensino musical no Brasil, criado em 24/02/1895, e ainda o Conservatório Dramático e Musical de São Paulo, criado em 15/10/1904. Duprat (2007, p. 32) menciona também o Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro, fundado em 1856; o Conservatório do Recife e o de Porto Alegre, que foram reorganizados em 1910; e o Conservatório de Belo Horizonte, fundado em 1925.

No Brasil, a institucionalização e oficialização das escolas de música, com sua demarcação espaço-temporal e definição curricular, se deu efetivamente, a partir da criação do primeiro Conservatório brasileiro em 1841, fundado no Rio de Janeiro, através da iniciativa de Francisco Manuel da Silva. Este modelo de Conservatório, calcado no modelo europeu, priorizava o estudo do repertório europeu dos séc. XVIII e XIX e adotava uma abordagem tecnicista voltada para a formação de instrumentistas virtuosos. (VIEGAS e GANDELMAN, 2006, p. 4)

O Artigo 2º do Decreto n. 496/1847 também dispunha sobre as aulas a serem oferecidas por aquele Conservatório Imperial: “*1.ª De rudimentos, preparatorios e solfejos. 2.ª De canto para o sexo masculino. 3.ª De rudimentos e canto para o sexo*

---

educação musical tradicional. “Nota-se ainda hoje, o ensino voltado para a técnica instrumental e a leitura rítmica, ficando, para segundo plano, a interpretação musical que é realizada em conjunto.”

*feminino. 4.<sup>a</sup> De instrumentos de corda. 5.<sup>a</sup> De instrumentos de sopro. 6.<sup>a</sup> De harmonia e composição.”*

Regulamentado o funcionamento do Conservatório, visando principalmente à formação de profissionais para a atividade de música, cantores e instrumentistas, além do estabelecimento de disciplinas obrigatórias, como teoria e solfejo, determinava-se a este grupo o domínio de saberes técnicos, destinados à instrução especializada. (JARDIM, 2009)

Entretanto, o oferecimento deste ensino especializado de música era muito restrito, de forma que o diploma de Conservatório era obtido ou nos Conservatórios das grandes cidades européias ou nas poucas instituições existentes no Brasil sendo um privilégio reservado a poucos, não atendendo à demanda musical daquela sociedade. (OLIVEIRA, 1992)

Professores especializados de música também ministravam aulas particulares, em domicílio, clubes, sociedades e associações musicais (JARDIM, 2009), oferecendo “substancial complementação da modesta rede escolar instalada no setor da música, funcionando ambos com o objetivo de qualificação profissional, voltada especialmente para a execução instrumental, e eventualmente, por extensão, para os estudos teóricos em geral.” (DUPRAT, 2007, p. 32)

## **O modelo conservatorial**

O *Conservatoire National Supérieur de Musique et de Danse de Paris*, fundado em 3 de agosto de 1795, foi o modelo de instituição de ensino musical que firmou-se no século XIX, chegando ao Brasil ainda naquele mesmo século. (VIEIRA, 2004, p. 142)

Uma das origens do termo “Conservatório” está associada às instituições que tomavam conta de crianças abandonadas. O surgimento da primeira instituição desse caráter remonta ao século XVI:

CONSERVATÓRIO: (...) escolas de música, de certa importância, para o ensino gratuito ou mediante módica retribuição, da música, do canto, de instrumentos, da composição e regência. O nome provém do primeiro estabelecimento, em 1537, pelo padre espanhol João de Tapia, residente em Nápoles, do *Conservatório della Madonna di Loreta*, que recolhia e *conservava*, até a maioridade, crianças abandonadas, conseguindo grandes resultados no ensino da música. (GILIOLI, 2008, p. 57)



A educação por meio do ensino da música e re-integração social dos indivíduos através da arte foi uma percepção que se acentuou ainda mais no período da restauração monárquica na França, entre 1815 a 1830 (GILIOLI, 2008), tendo o modelo conservatorial de ensino se cristalizado com a Revolução Francesa:

Dentre as transformações que a Revolução promoveu, se distingue a função fundamentalmente nova que passaram a ter a formação e a vida musical de modo geral. A relação mestre-aprendiz foi então substituída por um sistema, por uma instituição: o conservatório. Poder-se-ia qualificar o sistema deste conservatório de educação político-musical. (...) No método francês, tratava-se de integrar a música ao processo político geral, através de uma minuciosa uniformização dos estilos musicais. (HARNONCOURT, 1998, pp. 29-30)

A fim de “realizar, na música, o ideal de *égalité*”, a pedagogia musical francesa dedicou-se à sistematização do ensino, impulsionando uma geração de pedagogos e também de métodos ao encomendar obras didáticas como a *Arte do violino*, de Baillot, e os *Estudos* de Kreutzer, conforme Harnoncourt (1998, p. 30):

Os mais importantes professores de música da França precisavam consignar as novas idéias num sistema rígido. (...) foi assim que se desenvolveram o *sostenuto*, a grande linha, o *legato* moderno. (...) esta revolução na educação musical foi de tal forma radicalmente levada adiante que, em algumas décadas, por toda a Europa, os músicos passaram a ser formados pelo sistema de conservatório.

O Conservatório de Paris tornou-se modelo de instituição de ensino musical, o que significa dizer que sua estrutura curricular passou a ser amplamente reproduzida por todo o mundo ocidental durante o século XIX, sendo considerado, ainda hoje, referência mundial de excelência artística no campo da música erudita. (SILVEIRA, 2007)

O Conservatório de Paris instaura uma forte tradição do ‘escrito’ e se lança desde os primeiros anos na edição musical e na publicação de métodos, seja para uniformizar o ensino de uma matéria, como os ‘solfejos do Conservatório’, ou para afirmar orientações pedagógicas (...) Enfim, é uma escola na qual as escolas estrangeiras se inspiram, observam e criticam, ou mesmo admiram (...). (BONGRAIN e POIRIER, 1999)<sup>18</sup>

---

<sup>18</sup> “(...) Le Conservatoire instaure une tradition très forte de l’ “écrit”, et se lance, dès les premières années de son existence, dans l’édition musicale et la publication de méthodes, que ce soit pour uniformiser l’enseignement d’une matière, comme les ‘solfêges du Conservatoire’, ou pour affirmer des orientations pédagogiques (...) Enfin, c’est une école dont les écoles étrangères s’ inspirent, qu’elles observent et critiquent, ou encore admirent (...)”

Entretanto, a crítica de Harnoncourt (1998, p. 31) a respeito do sistema de conservatório se refere à aplicação da concepção musical difundida durante a Revolução Francesa à música de épocas e estilos inteiramente diversos, utilizando-se de princípios teóricos para a educação musical que, àquela época “faziam sentido, mas que, hoje em dia, não se compreendem mais.”

Harnoncourt (1998) acusa a transposição do modelo conservatorial, sua estrutura curricular e métodos, de “aparentemente, sem qualquer reflexão”, seguindo-se uma abordagem musical desconectada entre conhecimentos técnicos instrumentais e conhecimentos histórico-estilístico-estético-interpretativos, profundamente necessários à formação do músico, apontando que “esta formação não se deveria restringir apenas ao ensino de onde colocar o dedo no instrumento para produzir determinado som, ou de como adquirir virtuosidade. Uma formação demasiado técnica não produz músicos, mas acrobatas insignificantes.”

O posicionamento do referido autor à época do seu *Discurso dos sons* é, no entendimento desta pesquisa, não uma crítica ao modelo, mas sim, uma crítica à adoção do modelo pelo modelo, sem reflexão, e que serve de reflexão ainda hoje: um modelo, desconectado do contexto, é reduzido à mera abordagem tecnicista do objeto, *in casu*, a música, propagando abordagens desvinculadas das demandas musicais, que também são renovadas, como traz a musicologia.<sup>19</sup>

No Brasil, o modelo conservatorial, estabelecido como modelo de referência para a área de ensino de música, enfatiza sobremaneira o conhecimento técnico adquirido nas aulas de instrumento ou canto lírico, com o estudo do repertório da tradição europeia, especialmente dentre o período que envolve do século XVIII ao XIX. (VIEIRA, 2004)

Ignorar o contexto de criação de um modelo é desconsiderar a complexidade do movimento histórico que resultou na sua versão, isto corresponde a ocultar as suas condições históricas a fim de proceder à sua transposição.

---

<sup>19</sup> KERMANN, 1987. O termo ‘Musicologia’ compreende o interesse sobre o pensamento, a pesquisa e o conhecimento de todos os aspectos possíveis da música. Devido ao caráter evanescente da música, o interesse pelo repertório do passado não alcançava mais do que uma ou duas gerações anteriores, com exceção para gêneros da música litúrgica, como o canto gregoriano. No século XIX mudanças começaram a ocorrer e compositores como Mozart (1756-1791) e Beethoven (1770-1827), entre outros, já não foram suplantados, resultando no que seria considerado um cânone, mas o interesse sobre este repertório vinculava-se estreitamente à ideologia nacionalista e religiosa do século XIX. No início do século XX, o interesse pela pesquisa histórica da música tornou a Musicologia predominantemente positivista. Posteriormente, o interesse intelectual da Musicologia passou a resultar de numerosas linhas de reação ao positivismo e outras tentativas de uma nova musicologia.

Reconstruções didáticas são, muitas vezes, baseadas em distorções que levam a uma situação de fragilidade de um modelo pela ausência de clareza quanto à intencionalidade didática. (MELO e CRUZ, 2009)

Partir de uma realidade presumida pode levar a uma crítica precipitada onde credite-se ao Conservatório de Paris os possíveis e prováveis insucessos do ensino de música no Brasil.

Ora, é preciso lembrar que o Conservatório de Paris é um prédio. Isso é a única coisa material que se tem dele e, mesmo assim, é necessário ir até lá, na *Avenue Jean Jaurès 75019 Paris, França*, para ter contato com esse objeto concreto.

Já o ensino conservatorial não pode ser tratado como objeto concreto, pois ele é o que é (ou foi) feito dele.

Não existe ‘ensino conservatorial’ enquanto objeto natural e eterno; existem sim abordagens e práticas pedagógicas que se estendem ou se estenderam sob o título de ‘ensino conservatorial’ e sobre as mesmas é que incide a necessidade de estudo e análise crítica.

## O repertório

Gilioli (2008, pp. 80-82) menciona a grande dependência do Brasil com relação à Corte e à Europa, citando que ‘tudo vinha de fora’: livros, compêndios, partituras ou simples resmas de papel pautado. Destaca ainda o autor que, até por volta de 1850, “no máximo havia copistas, talvez entre os funcionários da Sé Catedral” e que as primeiras músicas impressas editadas em São Paulo datam da década de 1860.

Editoras cresceram ou surgiram nas décadas de 1910 e 1920, principalmente com o grande impulso dado pelo orfeonismo à cultura artística erudita da época<sup>20</sup>, contudo, ainda hoje, a edição de material nacional é escassa: existem cerca de dez editoras, com atividade tímida, fazendo com que a edição musical no Brasil seja bastante restrita.<sup>21</sup>

<sup>20</sup> GILIOLI, 2008, pp. 80-82: “A prática orfeônica, especificamente, ampliou a demanda por bens de cultura na área de música, proporcionando, nas grandes cidades, uma difusão mais acentuada de costumes tais como comprar livros didáticos, partituras e instrumentos, bem como ter aulas para se adestrar em alguma prática musical.” O autor ainda afirma que “o segmento da ópera foi o que mais se beneficiou da educação pública, frise-se, restrita a poucos.”

<sup>21</sup> FRESCA, 2009: “Hoje, há no Brasil cerca de dez editoras que lançam partituras de música clássica, a maioria criada exclusivamente com essa finalidade. Elas se localizam nas regiões sul (Partituras E. M. Mayer & Cia, em Porto Alegre) e sudeste (In Pauta, no Rio de Janeiro, Presto e Irmãos Vitale, em São Paulo) e na cidade de Brasília (Musimed, Assunto Grave e Sistrum, do compositor Jorge Antunes).

Assim, é certo afirmar que a adoção do modelo francês de ensino de música estreitou os laços com o repertório tradicional europeu de modo inevitável, afinal era este o material com que trabalhava o ensino formal de música naquele período (século XIX).

A influência do repertório europeu sobre o ensino de música especializado pode ser ilustrada, inclusive, por um conto de Machado de Assis (1839-1908) em que o autor mostra, com ironia e sutileza próprias, o ‘drama’ de um pianista e compositor por não conseguir compor ao modo de Cimarosa, Mozart, Beethoven, Gluck, Bach, Schumann, e outros, cujos retratos encontravam-se sobre o piano, “postos ali como santos de uma igreja. O piano era o altar; o evangelho da noite lá estava aberto: era uma sonata de Beethoven.”<sup>22</sup>

Esse ‘gosto’ se desdobrou de tal maneira que, na virada do século, os padrões de consumo dos centros brasileiros eram fortemente influenciados pela Europa, especialmente por Paris, a ‘capital do mundo’, vivendo o Rio de Janeiro a *Belle Époque dos Trópicos*.<sup>23</sup>

Em São Paulo, manifestou-se através do forte interesse da elite pelo piano, movimentando um mercado de consumo que girava em torno de tudo aquilo que fazia parte do universo pianístico: partituras, professores, concertos, solistas, enfim; gerando uma forte tradição no instrumento, à qual Mário de Andrade se referiu por ‘pianolatria’, constatada à época de sua crônica, em 1922, quando o autor lamentava o escasso interesse em outras formações musicais naquela cidade, apesar da presença de “professores de canto, violino e harpa, etc, de seguro valor.” (ANDRADE, 1922, p. 8)

## Música na escola

No Brasil de poucos Conservatórios e grande demanda por instrução musical, a música já aparecia nos currículos das escolas públicas havia certo tempo.

---

Embora muitas das grandes universidades brasileiras possuam editoras que eventualmente publiquem música, nenhuma delas têm uma linha com lançamentos regulares dedicados à edição de partituras. (...) uma expressiva parte dessas editoras são privadas, em geral pequenas iniciativas individuais – como quase todas as mencionadas acima. (...) Nos últimos tempos, no entanto, algumas iniciativas vêm colaborando para uma mudança nesse panorama. Uma delas é a editora Criadores do Brasil, da Osesp, (...) [e] a da Academia Brasileira de Música.”

<sup>22</sup> ASSIS, Machado de. Um homem célebre. Conto publicado no periódico “A Estação”, em 1883, e, posteriormente, no livro *Várias Histórias*, em 1896. Domínio público.

<sup>23</sup> Para maior detalhamento sobre este tema consultar: NEEDLELL, Jeffrey D. *A Tropical Belle Epoque: Elite Culture and Society in Turn-Of-The-Century Rio de Janeiro*. New York: Cambridge University Press, 2009.

Fuks (1992, p. 43) destaca que a música constava como componente relevante do contexto escolar:

Em uma análise histórica, constatamos ter a Escola Normal executado aulas de música desde a sua criação no País em 1835. Evidencia-se, pois, que a história da escola está interligada ao seu fazer musical, assim como à presença do professor de música. Afirmativa que aponta para o papel extremamente relevante sempre executado pela música neste contexto.

Com o Decreto n.1331 A, de 17 de fevereiro de 1854, foi aprovado o regulamento para a reforma do ensino público do Município da Corte definindo, entre outras matérias, noções de música e exercícios de canto, sem maiores especificações. Entretanto, ao dar prosseguimento à leitura do documento, observa-se que, tal prerrogativa não se estendia a toda instrução regular, ao dividir as escolas públicas em duas classes, conforme exposto no Artigo 48: “*A huma pertencerão as de instrucção elemental, com a denominação de escolas do primeiro gráo. A outra as de instrucção primária superior com a denominação de escolas de segundo gráo*”, de modo que o teor referente à música fica adstrito ao ensino secundário, como explica o Artigo 49 ao estabelecer: “*O ensino nas do primeiro gráo será restrictamente o que se acha marcado na primeira parte do Art. 47; nas do segundo gráo comprehenderá demais as matérias da segunda parte do mesmo Artigo (...)*.”

Estando as *noções de música e exercícios de canto*, na segunda parte do referido artigo, é possível afirmar que o ensino de música não estava sendo oferecido de forma ampla e irrestrita a todo o ensino regular, o que só viria a acontecer em 1877, com o Decreto n. 6479.

É importante vislumbrar que, apesar destes regulamentos, a legislação educacional possivelmente evoluiu de forma diversa em cada estado durante a primeira república, “fazendo com que em cada região a estrutura e o funcionamento das escolas adquirissem características muito específicas.” (AMATO, 2006, p. 147)

De toda sorte, para incluir noções de música nesses currículos, era necessário que os professores recebessem instruções sobre a matéria já em sua formação.

O estudo de Gilioli (2008) sobre a prática vocal no Brasil, especialmente o orfeonismo, levantou importantes dados que permitem constatar como se deu a inclusão da música na formação dos professores. O autor menciona a primeira Escola Normal do Brasil – o Instituto de Educação Professor Esmael Coutinho, fundado em 04 de abril de 1835, em Niterói – que se fundiu ao Liceu Provincial em 1847, tendo seu currículo

ampliado com a inclusão de novas disciplinas, entre elas a música; menciona também a reforma da instrução de 1876, que determinou a música vocal nas Escolas Normais e a reforma Rangel Pestana, de 1887, que instituiu o canto coral no sistema escolar.

Segundo Jardim (2009), o projeto pedagógico republicano (1890) instituiu a música como matéria escolar, mas não a entendia enquanto disciplina, e sim, como ferramenta de suporte aos conteúdos escolares, além de acompanhar praticamente todas as atividades e jogos.

Desse modo, o currículo das Escolas Normais passou a contemplar conhecimentos musicais, oferecendo um programa que incluía aulas de música, solfejo e canto coral, ministradas por um professor de música contratado, a fim de tornar os professores (normalistas) aptos a orientar atividades que envolvessem música na educação preliminar, dentro dessa acepção.<sup>24</sup>

O ensino musical inserido na proposta da Escola Nova exigia da formação dos professores normalistas não o conhecimento musical *per se*, mas este conhecimento dentro de uma conjunção de práticas que visavam à formação integrada do sujeito. (JARDIM, 2009)

Esta concepção de educação musical integrada, destinada à formação de normalistas, entrou em inevitável conflito com o ensino especializado de música, o modelo conservatorial, uma vez que, o professor de música contratado para orientar os normalistas era, não raro, um maestro formado em conservatório.

As propostas para o ensino de música nas escolas públicas (...) estavam fundamentadas nas novas teorias de aprendizado e nas concepções mais modernas de ensino que circulavam na Europa e EUA. Eram baseadas no método intuitivo, na aquisição dos conhecimentos pelos sentidos, nas atividades práticas que conduziriam, mais tarde, à compreensão dos aspectos teóricos, da leitura e escrita musical. Eram, por isso, atacadas veementemente pelos setores representativos do ensino especializado de música, sobretudo pelos professores do Conservatório de Música do Rio de Janeiro, então denominado Instituto Nacional de Música (INM), e do

---

<sup>24</sup> JARDIM, 2009, pp. 7-8: “O programa de música, no currículo das escolas normais (...) sofreu alterações sucessivas desde a sua implantação. Verifica-se, pela legislação do período, o seu constante apuro e aprofundamento, que pode ser observado pelo fato da disciplina permanecer durante toda a duração do curso (4 anos), pelo aumento da carga horária, pelo aprofundamento do programa e pela forma de sua avaliação estabelecida, pela qual a matéria teria prova oral e escrita para os exames de suficiência (...). Mesmo assim, os programas não incluíam o estudo específico do domínio técnico instrumental, no caso, a utilização do piano, como havia sido feito na proposta de Rui Barbosa, que era requisito imprescindível para o desenvolvimento e apoio das atividades. (...) O que se pode inferir é que a implantação dos jardins, de acordo com as suas proposições, partia, então, da premissa que seus professores adquirissem parte dos requisitos necessários para o exercício profissional fora dos centros de formação oferecidos pelo Estado, que eram as escolas normais.”

Conservatório Dramático e Musical de São Paulo (CDMSP).  
(JARDIM, 2009, p. 18)

Neste sentido, é possível afirmar a existência, já naquele período, de duas concepções de ensino de música, deflagrando a presença de metodologias e abordagens divergentes, como a do maestro João Gomes Jr.<sup>25</sup>, que acusava o ensino de música de “fastidioso e ingrato”, incompatível com as contribuições da pedagogia ativa daquele período.

Gomes Jr. via o Jardim de Infância como lugar privilegiado para cultivar nas crianças a sensibilidade estética. Suas idéias do início do século XX ainda hoje estão na vanguarda das discussões sobre educação musical, considera Gilioli (2008, p. 95).

### **O canto orfeônico no Brasil**

Muitos embates envolveram o movimento orfeônico no Brasil, desde disputas pela sua liderança, conflito por cargos em escolas importantes<sup>26</sup>, controvérsias a respeito das primeiras manifestações orfeônicas públicas, até disputas acadêmicas sobre pedagogia e repertório, e mesmo pela hegemonia da memória histórica orfeônica, tendo Villa-Lobos como o caso mais extremo.

Os primeiros contatos de Villa-Lobos com o orfeonismo parecem ter ocorrido entre as décadas de 1910 e 1920, levando-o a compor pelo menos três canções de perfil orfeônico.<sup>27</sup> Sua trajetória no movimento inclui desde uma tentativa recusada de apresentação de um projeto de educação musical para o Estado de São Paulo em 1925 à eliminação quase por completo da memória histórica dos seus antecessores pouco tempo depois. (GILIOLI, 2008, pp. 156-159)

É indiscutível a relevância de Villa-Lobos para o cenário musical brasileiro, tanto como compositor quanto educador musical. Para o movimento orfeônico, sua

---

<sup>25</sup> JARDIM, 2009, pp. 18-19. A autora identifica as primeiras tentativas de adequação do ensino da música ao método intuitivo com ações do maestro João Gomes Jr., professor de música nas escolas públicas de São Paulo desde 1893. Sua importância é revelada pela participação ativa nas discussões a respeito do ensino da música. Seu material pedagógico já apresentava a técnica da manossolfa e os conteúdos musicais de caráter cívico-nacionalistas na estrutura do canto orfeônico, elementos que se atribuem indevidamente como inéditos ao projeto de educação musical de Heitor Villa-Lobos.

<sup>26</sup> GILIOLI, 2008. De acordo com o autor, a carreira burocrática, com cargos de maior importância dentro da estrutura montada pelo canto orfeônico, bem como a disputa pelas principais escolas da rede pública, ficava reservada aos nomes de mais destaque na época, os educadores que se dedicaram a elaborar métodos, definindo seqüência de conteúdos e repertório a ser ensinado.

<sup>27</sup> GILIOLI, 2008, p. 159. As peças são: *Meu país* (“Exortação” – Hino Revolucionário; Rio de Janeiro, 1919), *Pra frente, ó Brasil* (1921) e *Brasil Novo* (Hino Revolucionário; Rio de Janeiro, 1922).

grande contribuição foi no sentido de projetá-lo nacional e internacionalmente<sup>28</sup>, uma vez que os educadores envolvidos com a prática orfeônica antes de 1930 atuavam apenas nos Estados de São Paulo e Minas Gerais. No entanto, esta prática não era “sem importância, pontual e precário, como era – e ainda é – comum se encontrar nas bibliografias que tratam do assunto.” (GILIOLI, 2008, p. 8)

A postura adotada durante décadas pela pesquisa com relação à prática orfeônica no Brasil, restringindo-a a atuação de Villa-Lobos, reduz o campo a repetições ideológicas a respeito do movimento orfeônico no Brasil, o que tem origem nas próprias palavras do compositor, que se arrogava como pioneiro do movimento no país, tentando apagar da história os mentores do orfeonismo brasileiro, como afirma Gilioli (2008).

Igayara-Souza (2011, p. 213) aponta outros autores, entre eles Pedro Sinzig (1946), que contribuíram com a idéia de que Villa-Lobos fora o introdutor do canto orfeônico nas escolas, ignorando as iniciativas paulistas.

Essas constatações remetem novamente ao perigo de partir de uma realidade presumida, o que finda por dilapidar o conhecimento e o interesse por determinada área, em vez de ampliar a sua perspectiva de estudos.

Goldemberg (2002) explica que a prática vocal em conjunto denominada orfeonismo é originária da França. A sua obrigatoriedade nas escolas municipais de Paris durante o século XIX levou a uma grande divulgação, tornando-a alvo de intenso entusiasmo público. Possui características próprias que a distinguem do canto coral dos conjuntos eruditos.

Os corais são conjuntos vocais com maior capacidade musical, tanto teórica quanto prática, sendo exigido melhor técnica vocal, o que permite a interpretação de peças complexas. Por outro lado, os orfeões designam coros formados por escolares, militares, operários e músicos amadores, que executam um repertório mais simples e acessível, com uma boa qualidade musical, mas sem visar apresentações artísticas em alto nível de técnica e interpretação. Uma das principais características do Canto Orfeônico seria sua função de alfabetização musical exercida nas escolas, ao contrário do ensino musical profissional restrito aos conservatórios. A importância da implantação do Canto Orfeônico seria então a possibilidade da popularização da prática do conhecimento musical e sua conseqüente extensão a diversos setores sociais. (NEIVA, 2008, p. 13)

---

<sup>28</sup> SILVA, 2007, p. 46. Destaca, dentre as ações para promoção do canto orfeônico, a Embaixada Artística Brasileira, chefiada por Villa-Lobos em 1940, tendo Gazzi de Sá como secretário e representante de ensino da música e canto orfeônico do Norte do País, enviada à Argentina e Uruguai em 1940, expondo “para os professores e alunos daqueles países os nossos processos de ensino de canto orfeônico, assim como na preparação de escolas (...) para ilustrar as conferências pronunciadas por Villa-Lobos.”



Com o objetivo de homenagear o mitológico Orfeu, deus músico na mitologia grega, o termo ‘orfeão’ foi adotado em 1831 por Bouquillon Wilhem (1781-1842), orientador do ensino de canto nas escolas parisienses, para formação de coros de alunos das escolas e de suas audições. (GILIOLI, 2008, p. 74) <sup>29</sup>

Na *Gazeta Musical* de 1892 <sup>30</sup> consta circular convidando os músicos em geral para uma reunião onde seriam discutidas as bases de organização de um grupo orfeônico. Embora não confirmado, parece ter sido esta a primeira vez em que o termo “orfeônico” foi utilizado publicamente no Brasil, aponta Gilioli (2008, p. 84), considerando o canto orfeônico como a modalidade de educação musical de maior destaque no País: iniciado de modo sistemático nas escolas brasileiras do Estado de São Paulo no fim da primeira década do século XX, com experiências pontuais anteriores; impulsionado pela reforma do ensino paulista conhecida pelo nome de seu executor, Sampaio Dória (Decreto n. 1750, de 8 de dezembro de 1920), que introduziu a obrigação de ensaios de orfeões nas escolas públicas para além das aulas de música; alcançando seu apogeu com Villa-Lobos nos anos de 1930-40; apresentando sinais de decadência na década de 1960, sobretudo com a LDB de 1961, sendo ainda verificado até 1971.

No Brasil, era considerado como ‘índice de civilização’ dos países, o que fica claro em muitas obras daquele período, como apontam os estudos de Gilioli (2008) <sup>31</sup> e Igayara-Souza (2011).

Inicialmente, os orfeões escolares tinham íntima conexão com o ensino da leitura e da escrita da língua portuguesa, constituindo-se enquanto instrumento para a “boa emissão e pronúncia, exigida contra os sotaques estrangeiros (italianos, espanhóis etc.) e caipiras (essencialmente afro-ameríndios), supondo bom aprendizado da língua pátria. (...) Buscava-se homogeneizar a nação do ponto de vista lingüístico” (GILIOLI, 2008, p. 140), reforçado pelo fato de que a leitura, à época em que uma minoria era alfabetizada, tinha significado correspondente a uma verdadeira arte.

---

<sup>29</sup> LISBOA, 2005, p. 58: “Orfeu é, na mitologia grega, poeta e músico. O deus, filho da musa Calíope, era o mais talentoso músico que já viveu. Quando tocava sua lira, os pássaros paravam de voar para escutar, os animais selvagens perdiam o medo e as árvores se curvavam para pegar os sons no vento. Segundo a mitologia, ele ganhou a lira de Apolo; Uma vez que Orfeu também representa o canto acompanhado com a lira, ou a associação música-poesia, essa associação mitológica refere-se também ao objetivo de transmitir valores morais e padrões de pensamento e comportamento por meio das letras das canções.”

<sup>30</sup> Periódico que entrou em circulação em agosto de 1891 e teve sua última edição em 1893.

<sup>31</sup> GILIOLI, 2008. Destaca quatro obras que apontam os orfeões como indicações de que as sociedades eram ‘avançadas’: Gomes Cardim, 1912; Gomes Jr., 1924; Beuttenmüller, 1937; Barreto, 1938.

Na década de 1920, João Gomes Jr. figura como o grande articulador do orfeonismo junto à influência da metodologia de seu parceiro Gomes Cardim, trabalhando por uma concepção de ensino de música nas escolas onde a prática orfeônica fazia oposição ao ensino técnico destinado a formar músicos profissionais. Assim, foram elaborados manuais para a prática orfeônica nas escolas, com o objetivo de “delimitar rigidamente a ordem certa para o aprendizado musical e controlar a forma pela qual eram realizadas a leitura da escrita musical, a execução vocal e a própria **percepção do universo sonoro.**” (GILIOLI, 2008, pp. 154. Grifos nossos)

O canto orfeônico no Brasil partiu dos mesmos princípios que regeram a implantação de métodos de ensino musical bem sucedidos em outros países, no entanto, verificam-se certas particularidades do sistema brasileiro que, determinaram o seu fracasso: conotações de caráter político, a falta de capacitação pedagógica adequada, a falta de uma metodologia de ensino suficientemente estruturada. (GOLDEMBERG, 2002)

Como diz Veyne (1998, p. 68): “tudo o que a consciência conhece da história é uma estreita franja de passado, cuja lembrança é ainda viva na memória coletiva da geração atual. (...) Isso não é o bastante para conhecer a história e organizar a trama.”

É fato que o carisma do compositor e o espírito cívico-patriótico da época, teceram o ambiente ideal para que aquele modelo trouxesse “profundas repercussões que se prolongaram por quase meio século [gerando] graves implicações políticas, imbricamentos históricos que somente agora, muito recentemente, com o distanciamento necessário, estão sendo reavaliados à luz de um procedimento crítico.” (MARTINS, 1992, p. 11)

O projeto de Villa-Lobos pode ser estudado a partir de diferentes perspectivas: como uma ponte na relação do povo com a música (SOUZA, 1999), ou como um compromisso assumido por Villa-Lobos com a política cultural de Vargas, utilizando a música como instrumento de civismo e disciplina coletiva. (SILVA, 2007)

O intenso debate acerca dessa questão evidencia que Villa-Lobos absorveu sobremaneira o contexto da educação musical no Brasil de seu tempo, o que não se deveu apenas pelo seu carisma.

Ao Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931, que instituiu a obrigatoriedade do canto orfeônico no Município do Rio de Janeiro seguiu-se uma série de ações que pretendiam formar professores, orientar e fiscalizar o canto orfeônico em todo o território brasileiro. (GOLDEMBERG, 2002)

A indicação de Villa-Lobos para as funções de orientador de Música e Canto Orfeônico possibilitou forte atuação em várias frentes: criando cursos, como o de pedagogia e canto orfeônico, de especialização e aperfeiçoamento, cursos de reciclagem intensivos; fazendo propaganda junto ao público sobre a importância e utilidade do ensino da música, programas radiofônicos; selecionando e preparando material didático; escrevendo artigos e participando de conferências, dentre outras ações empreendedoras no sentido de implantar o canto orfeônico, divulgar seus objetivos, relevância, procedimentos, programas, diretrizes e conceitos. (PAZ, 2000, p. 13)

Segundo Igayara-Souza (2011, p. 201), após 1932 as atividades dos orfeões escolares estenderam-se pelo Estado do Rio de Janeiro, Pernambuco, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Piauí, Bahia e Sergipe.

O controle das atividades musicais dava-se por meio de uma estrutura pública que gerenciava o projeto de canto orfeônico no Brasil. Essa estrutura consistia em três núcleos centrais: o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, localizado no Rio de Janeiro, e outros dois em São Paulo e Paraíba, sendo este responsável por dar vazão ao projeto na região Norte e Nordeste do Brasil (SILVA, 2007), além de toda uma estrutura burocrática de Interventores e Superintendências sob a direção de Villa-Lobos.

### **Aspectos da proposta de Villa-Lobos**

De acordo com Souza (1999) a proposta do maestro enfatizava o papel da música na formação de uma consciência nacional e uma ampla oferta de educação musical para todo o povo brasileiro, no uso do canto orfeônico com função disciplinadora e propulsor de energias cívicas.

Goldemberg (2002) destaca que Villa-Lobos preocupou-se também com um repertório que fosse adequado ao Brasil, baseado no seu folclore e valores culturais.

Jardim (2009) aponta que, naquele contexto, a música na escola tornou-se espaço para aplicação de “finalidades e conteúdos impregnados de conhecimentos distantes de seu saber de origem”, afirmando que as finalidades do canto orfeônico, estabelecidas na portaria ministerial nº 300, de 7 de maio de 1946, não contemplavam questões musicais, referindo-se à música de modo vago:

Dentre os seis tópicos apresentados, quatro não se referem à música, mas a questões de ordem, disciplina, respeito, convivência social; um

tópico, tratando a música de forma periférica, visto que propõe despertar o amor pela música; e, por fim, um tópico abordando a música de forma genérica, mencionando o som, o ritmo, de modo difuso, pois inclui a seu lado a palavra: O ensino de Canto Orfeônico tem as seguintes finalidades: a) Estimular o hábito de perfeito convívio coletivo, aperfeiçoando o senso de apuração do bom gosto. **b) Desenvolver os fatores essenciais da sensibilidade musical, baseados no ritmo, no som e na palavra.** c) Proporcionar a educação do caráter em relação à vida social por intermédio da música viva. d) Inculcar o sentimento cívico, de disciplina, o senso de solidariedade e de responsabilidade no ambiente escolar. **e) Despertar o amor pela música e o interesse pelas realizações artísticas.** f) Promover a confraternização entre os escolares. (JARDIM, 2009, p. 21)

Contudo, é necessário mencionar que a Lei Orgânica do Ensino de Canto Orfeônico, lançada em 22 de julho de 1946 através do Decreto-Lei n. 9.494, complementa aquele documento, trazendo um total de 63 artigos que estabelecem exigências para a especialização do professor em curso reconhecido e oferecido pelo Conservatório de Canto Orfeônico, determinando ainda diretrizes para as disciplinas ministradas.

O Conservatório, dirigido por Villa-Lobos até a sua morte em 1959, dispunha de cinco seções curriculares, dentre elas: Didática do Canto Orfeônico, Formação Musical, Estética Musical e Cultura Pedagógica, oferecendo capacitação de professores para o canto orfeônico dentro de um extenso currículo que abrangia a música desde aspectos técnicos, sociais e artísticos, ministrando disciplinas como canto orfeônico, regência, orientação prática, análise harmônica, teoria aplicada, solfejo e ditado, ritmo, técnica vocal e fisiologia da voz, incluindo-se posteriormente história da música, estética musical, e, pela primeira vez no Brasil, etnografia e folclore; além das apresentações do Orfeão dos Professores, com aproximadamente 250 vozes. (GOLDEMBERG, 2002)

O rígido controle exercido pelo Conservatório Nacional de Canto Orfeônico determinava:

[os] programas a serem seguidos, os hinos e canções a serem ensinados, as normas didáticas e os manuais a serem adotados e os critérios de avaliação, como também a determinação da perfeita atitude cívica e a disciplina de conjunto. Esses requisitos compunham, também, os processos de avaliação e seleção de professores de canto orfeônico para atuar no magistério público. (JARDIM, 2009, pp. 22-23)

Assim, nos concursos públicos para provimento de vagas para o ensino de canto orfeônico nas escolas secundaristas, muitos músicos não conseguiam aprovação sendo

necessário qualificar-se através daqueles estágios e modalidades de cursos oferecidos por aquele Conservatório.

Entretanto, Gilioli (2008, p. 79) destaca o comprometimento da qualidade de execução técnica em favor de uma massificação do canto orfeônico, através de concentrações corais cívicas monumentais, na década de 1930: “Mesmo alguns orfeões ‘artísticos’ (selecionados entre os alunos que melhor cantavam nas escolas) das gravações constantes no acervo da Biblioteca Nacional tinham problemas de afinação.”

Contudo, é indiscutível a importância do papel de Villa-Lobos ao montar uma estrutura nacional para a prática orfeônica jamais equiparada por outra modalidade de educação musical no Brasil, destinada às escolas regulares.

### **Formação e campos de atuação em música**

A pesquisa histórica realizada possibilitou compreender que, entre o século XIX e XX, o ensino de música no Brasil deu-se dentro de duas concepções distintas: a) o ensino especializado de música que, através do modelo conservatorial, formava o profissional de música com saberes técnicos; b) o ensino integrado de música, que dirigia-se para a inserção no contexto escolar, como uma complementação da formação educacional através da ‘sensibilização’ proporcionada pelo contato com música, valendo-se de abordagens intuitivas, dentro das novas correntes ventiladas na educação.

Essas diferentes concepções contribuíram para a delimitação entre dois campos de atuação profissional que separavam o músico do professor de música.

Dessa forma, o professor de música da escola era um profissional distinto do músico, cujas competências profissionais não se aplicavam às necessidades escolares e lhes eram, inclusive, prejudiciais. [Sendo necessário] para que o músico exercesse a tarefa em questão (...) receber a devida especialização (...). (JARDIM, 2009, p. 23)

A inserção da música no ambiente escolar abriu oportunidades para as práticas artísticas, contudo, confrontaram-se processos de ensino com finalidades e objetivos distintos, exigindo preparações e habilitações profissionais diversas e, apesar disto, “frente às exigências de especialização do músico, a formação do professor de música escolar se apresentava como desqualificada e relacionada diretamente à péfua qualidade dos resultados apresentados”, refere-se Jardim (2009, p. 23) àquele cenário.

Posteriormente, novas exigências legais levaram os egressos dos conservatórios que desejassem seguir a profissão, principalmente a docência a buscar aperfeiçoamento nos cursos oferecidos pelas universidades.

Entretanto, a centralização da formação profissional em música em uma única entidade, a Universidade, não extingue a diferenciação entre dois campos de atuação profissional em música; ela apenas dá seqüência, reforça cada vez mais esta distinção, configurando-se, “desse modo, o musical e o pedagógico como instrumentos de luta entre esses profissionais no campo de exercício da docência.” (VIEIRA, 2004, p. 149)

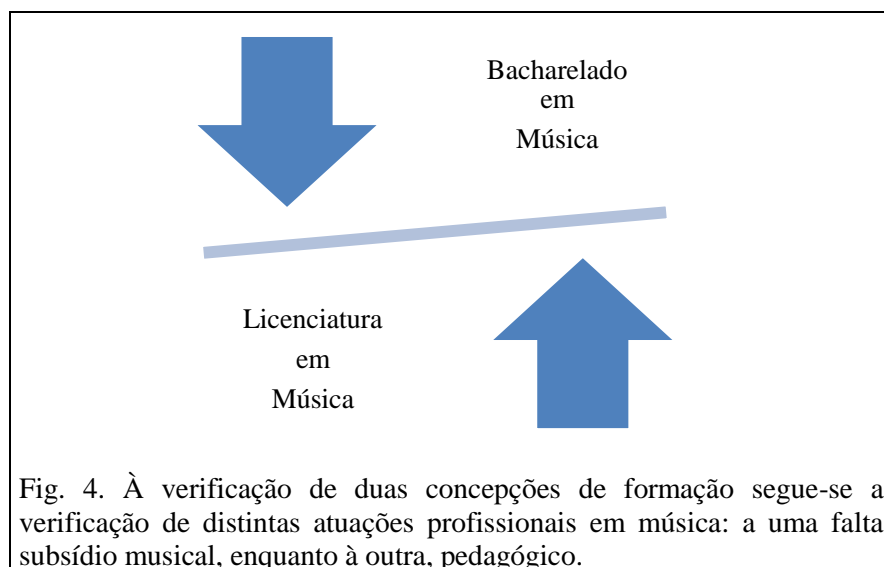


Fig. 4. À verificação de duas concepções de formação segue-se a verificação de distintas atuações profissionais em música: a uma falta subsídio musical, enquanto à outra, pedagógico.

As constatações reforçam a importância de que seja aberta e franca a discussão sobre formação superior e atuação profissional em música, apontando direcionamentos que tragam respostas frente às novas demandas para educação musical deste século.

## CAPÍTULO 6

### Regulamentação do ensino superior de música no Brasil

Ao aprofundar a reflexão sobre o ensino de música em direção à educação superior é imprescindível partir de algumas discussões já levantadas.

Revisitar certas questões pode trazer elementos para embasar uma discussão atual sobre o ensino de música. Considerar experiências passadas pode sinalizar possíveis diretrizes para nortear o ensino de música da base ao superior, evitando que sejam revividos os mesmos impasses de outrora, e impulsionando a educação musical no Brasil em direção a abordagens conectadas às demandas sociais do novo século.

Tais questões devem estimular um longo debate acerca da educação musical em amplo sentido, suas funções e objetivos, metodologias e abordagens, mas que este debate não circule apenas nas esferas das especulações acadêmicas: que ele possa retornar à prática para produzir seus frutos, como é o trajeto natural da reflexão em educação.

#### Conservatórios e Universidade

Até meados do século XX, os Conservatórios de Música expediam diplomas que autorizavam a atuação como professor de música, independente de qualquer curso da escola formal. Mas, “a partir da reforma do ensino superior de 1968, os diplomas dos conservatórios que não se conformassem à letra da lei, quanto ao desenho curricular, deixavam de ter validade e seus portadores passavam a não ter o direito ao exercício profissional.” (VIEIRA, 2004, p. 144)

O ensino de música passou a ser oferecido pela universidade, primeiro, como extensão universitária, a fim de atender a uma demanda da comunidade, depois, com a reforma do ensino superior, como curso de graduação. (DUPRAT, 2007, p. 32)

Aqueles cursos de conservatório que não estivessem conformados às recentes disposições sobre o ensino superior foram transformados em cursos técnicos profissionalizantes de nível médio, cujo certificado só podia ser expedido mediante comprovação de conclusão dos estudos da escola de Educação Básica. (VIEIRA, 2004, p. 144)

A legislação de 1961 asfixiou lentamente o canto orfeônico e instituiu a educação musical como disciplina optativa, o que não trouxe alterações imediatas, pois

foram mantidos os quadros do magistério e concedidas garantias provisórias até a validação do registro de professor de Educação Musical para os diplomados em canto orfeônico, pela portaria n. 288, de 26 de junho de 1969.

A partir de 1971, ocasião em que o canto orfeônico praticamente desapareceu das escolas brasileiras, ainda prevaleceu uma concepção de ensino de música voltado para uma formação integrada do indivíduo, associada a uma função de “disciplinamento e a ‘civilização’ dos costumes relativos à utilização da voz e do corpo, bem como a infundir crenças e valores nos educandos”, conforme Gilioli (2008, p. 22), observando que, apesar das mudanças na legislação, a educação musical oferecida nas escolas regulares do Brasil apresentou mais continuidades do que propriamente rupturas.

(...) antes mesmo que se desmontasse toda a estrutura institucional relacionada ao canto orfeônico, cargos e carreira, material pedagógico e didático, a Educação Musical foi extinta pela Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971 (Brasil, 1971), que obrigou a inclusão da Educação Artística nos currículos de 1º e 2º graus. (JARDIM, 2009, p. 23)

Com a obrigatoriedade do ensino de educação artística, o Conselho Federal de Educação criou um novo curso universitário para formação de professores estabelecendo os cursos de arte-educação nas universidades em 1973, através de um currículo básico que poderia ser aplicado em todo o país. Assim, foi instituído o curso de Licenciatura em Educação Artística (Parecer n. 1284/73), promovendo alterações para os cursos superiores de música em detrimento do novo currículo.

Esse currículo passou a compor-se de quatro áreas artísticas distintas: música, artes plásticas, artes cênicas e desenho. Assim, a educação artística foi instituída como atividade obrigatória no currículo escolar do 1ª e 2ª graus (ensino fundamental e médio), em substituição às disciplinas artes industriais, música e desenho, e passando a ser um componente da área de comunicação e expressão, a qual trabalharia as linguagens plástica, musical e cênica (São Paulo, 1991). Essas transformações também abrangeram os currículos dos cursos superiores em música, que passam a ter duas modalidades: licenciatura em educação artística (habilitação em música, artes plásticas, artes cênicas ou desenho) e bacharelado em música (habilitação em instrumento, canto, regência e/ou composição). (AMATO, 2006, p. 153)

A essas mudanças procedeu-se um período difuso onde os professores lançaram-se a experimentações, fundindo as diversas modalidades artísticas (plásticas, cênicas e



música), num fazer pedagógico que se fundamentava na teoria da Arte-Educação. (FUKS, 1995)

### **Da Arte-Educação a Educação Musical nos dias de hoje**

A arte-educação chegou ao Brasil em 1948 através da Escolinha de Artes, no Rio de Janeiro, instituindo-se de modo mais sistemático a partir dos anos 1960; baseava-se na sensibilização com a voz e com instrumentos de percussão e era freqüentemente confundida com permissividade. “Se o orfeonismo era muito rígido e estreito em seus propósitos, a aplicação prática da arte-educação por vezes se reduziu com a própria falta de objetivos, tradição que permanece em grande medida até hoje.” (GILIOLI, 2008, p. 216)

Barbosa (1989) relata que a arte-educação no Brasil foi um período caracterizado por um *laissez-faire* generalizado, baixos salários e fortes resistências à sistematização; a autora ressalta a baixa qualidade da formação dos profissionais da educação em geral: mais de 50% dos professores primários (1ª a 4ª séries) tinham estudado apenas até a 4ª série; destaca também que para os professores instruídos, arte significava intuição ou emoção e, educar esteticamente se reduziria a expressar um sentimento. Assim, o ensino de arte deparou-se inevitavelmente com a própria limitação do arte-educador, que entendia a criatividade no âmbito do senso comum como espontaneidade, promovendo uma interpretação simplificada da prática. E ainda, a falta de abertura desses profissionais para discutir metodologias, numa notória resistência à sistematização do ensino, como uma forma de autoproteção pelos professores de arte, cuja formação deficitária não lhes apresentava oportunidades de estudar as teorias da criatividade ou disciplinas similares nas universidades.

A restauração da democracia nos anos de 1980 marcou aquele período com a preocupação sobre a Nova Constituição, prevalecendo no campo da educação o debate que girava em torno da crítica à educação imposta pela ditadura militar.

O engajamento político dos arte-educadores no Brasil concentrava-se na discussão sobre aspectos como política educacional para as artes e arte-educação e ação cultural do arte-educador na realidade brasileira mas, por outro lado, a formação permanecia fraca e superficial. (BARBOSA, 1989)

Apesar de muitos na área de educação musical colocarem a Lei 5.692/71 e a atual LDBEN 9.394/96 como opostas, “a primeira sendo vista como responsável pelo

desaparecimento da música nas escolas, e a atual LDB como tendo resgatado o ensino de música”, Penna (2004, p. 20) afirma que não há distinção significativa entre as mesmas com relação à garantia da música na escola, isso porque, “a presença da arte no currículo escolar tem sido marcada pela indefinição, ambigüidade e multiplicidade.”

À exceção de algumas ações estruturadas que possam ter ocorrido isoladamente, pesquisas e outros levantamentos deflagram uma realidade que afirma a baixa qualidade do ensino musical-artístico oferecido nas escolas do Brasil durante o século XX (BARBOSA, 1989; FUKS, 1991; GILIOLI, 2008; JARDIM, 2009).

O buraco negro da indefinição quanto à fundamentação e objetivos é motivo de grande preocupação visto que atualmente nos deparamos com uma nova lei que reintroduz o ensino de música nas escolas.

Com a Lei n. 11.769, sancionada em 18 de agosto de 2008, em que o ano de 2011 foi data limite para que toda escola pública e privada do Brasil incluísse o ensino de música em sua grade curricular, dá-se o retorno oficial do ensino de música nas escolas após 37 anos de “ausência”.

A LDBEN 9394/96 em seu Artigo 26, parágrafo 2º, já determinava a obrigatoriedade do ensino de arte para o fundamental e o médio sem, no entanto, especificação de conteúdo.

Fuks (1995) considera fato inquestionável que a escola brasileira sempre produziu práticas de educação musical, mesmo que de forma incipiente.

O que vem, então, a acrescentar *de fato* a Lei n. 11769/2008 quando dispõe, em seu Artigo 1º, parágrafo 6º: “A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” ?

As razões do veto sobre a necessidade de formação específica na área apontam para a própria lei como infértil: uma vez admitida que “a música é uma prática social e que no Brasil existem diversos profissionais atuantes nessa área sem formação acadêmica ou oficial em música e que são reconhecidos nacionalmente.”

Estabelecer a importância da formação específica não significa contrariar, ou mesmo negar, a existência de processos não-formais de ensino-aprendizagem em música, mas o contrário, usar desse aspecto para vetar a necessidade de uma formação específica é negar a importância dos processos formais em educação musical.

Não se deve esquecer que o ambiente da escola é, por excelência, o ambiente da educação formalizada, do ensino formal.

Ademais, referindo-se aos profissionais da música que são reconhecidos nacionalmente (e mesmo internacionalmente), o veto está aludindo aos artistas que ocupam o espaço mercadológico oferecido pela cultura midiática, admitindo-se então a imposição desses valores como direcionamentos para a educação, intervindo e determinando o que deve ser ou não objeto de interesse dos programas educacionais.

Ora, a própria legislação impôs modificações nos currículos para formação de professores da Educação Básica em nível superior, incluindo-se aí as Licenciaturas em Música (BRASIL, 2002) e, quando do retorno da educação musical às escolas, veta-se a necessidade de formação específica na área. Deste modo, a atual legislação traz contradições internas que depõem contra a própria educação musical e compactuam com um quadro de insuficiência de professores qualificados, com uma infra-estrutura deficitária, materiais didáticos ultrapassados, programas de curso defasados – pontos que irão certamente comprometer a viabilidade de sua implantação de forma ótima.

Amato (2006) indica a falta de qualificação dos professores de música como uma questão com grande presença na escola regular: a iniciação musical é realizada por indivíduos desprovidos de adequada formação musical que, passando a ministrar aulas de arte e também de música, oferecem experiências ‘diluídas’, geralmente vinculadas à idéia de mera complementação metodológica.

Por outro lado, Oliveira (2007) admite que a formação superior de professores de música, em geral, ainda é incipiente no que se refere ao próprio desenvolvimento musical dos formandos, de modo que a educação musical a ser oferecida nas escolas regulares não é consistente, isto é, não alcança *resultados musicais satisfatórios*.

Acumulamos experiências fracassadas que não foram suficientes para convencer de que tais deficiências pedagógicas precisam ser sanadas, sob pena de se (re)confirmar o descaso que envolve o ensino de artes no Brasil.

Precisamos esclarecer um ponto básico: quem deveria, então, ensinar música?

Os profissionais. Sem concessões. Somente profissionais. Sendo a música uma disciplina complexa, que abrange teoria e prática de execução, deve ser ensinada unicamente por pessoas qualificadas para isso. Sem concessões. Não permitiríamos que alguém que tivesse freqüentado um curso de verão em Física ensinasse a matéria em nossas escolas. Por que haveríamos de tolerar essa situação com respeito à Música? Por acaso ela está menos vinculada a atos complexos de discernimento? Não. (SCHAFER, 1991, p. 303)

Este ‘retorno’ enseja ainda maior discussão acerca dos processos de ensino e o confronto com finalidades e objetivos dentro de contextos diversos de aprendizagem.

Questionar as concepções de educação sobre as quais se estrutura a habilitação desse profissional continua a ser um importante ponto de reflexão, para que não seja oferecida uma educação musical que pouco tenha de educação ou de música, propriamente.

É necessário reconhecer que as oportunidades abertas pelo ambiente escolar para as práticas artísticas demandam uma consciência mais ampla a respeito do papel do professor de música, envolvendo o domínio de conhecimentos técnicos e teóricos (‘conteudísticos’) como uma dimensão necessária e indispensável da prática; conhecimentos de pedagogia e psicologia, para lidar com diferentes faixas etárias; e ainda, a capacidade de detectar as necessidades e desafios específicos aos múltiplos contextos de ensino-aprendizagem em música. Tudo isso tendo por fundamento o conhecimento musical – este é o que deve determinar as finalidades e objetivos, os meios e os fins, para que sejam alcançados *resultados musicais satisfatórios*.

Discutir sobre o que foi educação musical no Brasil, verificando-se que aspectos ela ainda conserva, o que funciona e o que precisa ser revisto, principalmente acerca de suas finalidades, objetivos e funções, traz subsídios para contrastar aspectos e problemas da atualidade.

Apreciar essas questões não se configura enquanto um interesse apenas histórico, mas como uma fonte de conhecimento e experiência para uma projeção que, afastando-se do presumido, possa lançar a discussão em direção a políticas educacionais que considerem a educação musical na sua peculiar característica: a necessidade de continuidade dos processos formativos em música. (BORTZ, 2008)

Isto nos leva a pensar no quadro da formação musical no Brasil em sua integridade de conjunto, uma vez que à Universidade cabe lançar os profissionais que atuarão na base do sistema educacional, que sejam capazes de oferecer um ensino de música de qualidade que possa despertar novas vocações, conduzindo-as adequadamente à formação superior em música.

### **Formação superior em música**

Conforme previsto pela nova LDBEN 9.394/96, a formação superior em música se dá em Graduação, nas modalidades Bacharelado ou Licenciatura plena.

Para o exercício profissional na educação básica dos sistemas de ensino, respeitadas as formas de ingresso, Regime Jurídico do serviço público (RJU) ou a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), fica estabelecida a exigência da licenciatura.

*A licenciatura é uma licença, ou seja trata-se de uma autorização, permissão ou concessão dada por uma autoridade pública competente para o exercício de uma atividade profissional, em conformidade com a legislação. A rigor, no âmbito do ensino público, esta licença só se completa após o resultado bem sucedido do estágio probatório exigido por lei. O diploma de licenciado pelo ensino superior é o documento oficial que atesta a concessão de uma licença. No caso em questão, trata-se de um título acadêmico obtido em curso superior (...). (BRASIL, 2001, p. 2)*

A licenciatura é, pois, a formação mínima estabelecida em lei para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, conforme a LDBEN 9.394/96 e amparado pela Art. 5º, inciso XIII da Constituição Federal, que assegura o livre exercício profissional desde que “atendidas as qualificações profissionais que a lei estabelecer.” (BRASIL, 2010, p. 26)

A legislação em educação vem se modificando e se atualizando, como a superação da concepção de currículo mínimo, que “implicava elevado detalhamento de disciplinas e cargas horárias, a serem obrigatoriamente cumpridas (...) para uma suposta igualdade entre os profissionais.” (BRASIL, 2002, p. 2)

Percebendo que a rigidez na concepção dos currículos mínimos não era mais compatível com as demandas atuais, pois inibia a inovação e a diversificação exigidas à formação hoje, passou-se, então, a oferecer ao aluno um número maior de disciplinas complementares e optativas, visando mais mobilidade dentro do currículo a fim de contemplar perfis profissionais mais diversificados, conforme consta no Parecer CNE/CES 146/2002.

Este documento enfatiza o compromisso com uma formação que se dá em processo contínuo, que prevê a construção da autonomia pelo indivíduo, que deseja a articulação entre teoria e prática, como elementos essenciais a um perfil profissional que se adéqua às demandas sociais emergentes, bem como às condições de exercício profissional e produção de conhecimento, dentro de um programa que oferece diversidade de formação e habilitação profissional.

Assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais, como tal, estabelecem diretrizes para a educação superior; elas não definem como ou o quê deve ser ensinado, antes:

objetivam servir de referência para as instituições na organização de seus programas de formação, permitindo flexibilidade e priorização de áreas de conhecimento na construção dos currículos plenos. Devem induzir à criação de diferentes formações e habilitações para cada área do conhecimento, possibilitando ainda definirem **múltiplos perfis profissionais**, garantindo uma maior diversidade de carreiras, promovendo a integração do ensino de graduação com a pós-graduação, **privilegiando, no perfil de seus formandos, as competências intelectuais que reflitam a heterogeneidade das demandas sociais**. (BRASIL, 2002, p. 3-4. Grifos nossos)

Conforme o Parecer 146/2002, as diretrizes, comuns a todos os cursos, garantem a flexibilidade, a criatividade e a responsabilidade das instituições que devem elaborar propostas pedagógicas curriculares contextualizadas e que se ajustem permanentemente em resposta às efetivas necessidades sociais, assegurando garantias mínimas quanto às competências, habilidades, atitudes, habilitações e ênfases, elementos que compõem os diversos perfis profissionais dos formandos.

As informações dispostas aqui pretendem delinear a estrutura que hoje envolve os cursos de graduação em música, nas modalidades Bacharelado ou Licenciatura plena e destacar que as determinações pela necessidade de renovação, de criatividade e de atualização permanente, contempladas pela nova ordem jurídica, configuram-se um desafio para a educação brasileira de uma forma geral.

### **Parâmetros para o ensino de música**

Antes mesmo de propor abordagens para o ensino de música, é necessário discutir o que ele é, o que se espera dele, principalmente para dirimir dúvidas que ainda persistem no senso comum e que findam por prejudicá-lo. Por exemplo: a idéia de que o ensino musical em escolas regulares não deve ter objetivo ‘profissionalizante’, como se a profissionalização em música estivesse ali na iminência de acontecer... Tal postura favorece a experimentação “sem nenhum conteúdo de base, fundamentado numa suposta liberdade (...) [que] muitas vezes não leva a lugar algum (...)” (PAZ, 2000, p.12)

Persiste também outra noção deturpada através da qual a aula de música para mostrar que tem ‘conteúdo’ se restringe a procedimentos como “exercícios de entoação e escrita repetidos exaustivamente.” (GILIOLI, 2008, p. 22)

Ambas consistem em noções deturpadas sobre educação musical, que não apresentam suporte para suas práticas e nem consideram finalidades e objetivos bem definidos para o ensino de música.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para Artes prevêm “o ensino e a aprendizagem de conteúdos que colaboram para a formação do cidadão, buscando que o aluno adquira um conhecimento com o qual saiba situar a produção de arte.” (BRASIL, 1998, p. 49)

O estudo da arte deve favorecer a familiarização com as produções e suas formas de documentação, preservação e divulgação em diferentes culturas e momentos históricos, possibilitando a valorização de diferentes formas de manifestações artísticas como meio de acesso e compreensão das diversas culturas. (BRASIL, 1998, p. 52-53)

Com relação ao ensino de música especificamente, os Parâmetros Curriculares Nacionais orientam que as estratégias devem promover o alcance progressivo de desenvolvimento musical, considerando o aspecto rítmico, melódico, harmônico, tímbrico, processos de improvisação, composição, interpretação e apreciação – mostrando alinhamento com o modelo TECLA, proposto por Swanwick (1979).<sup>32</sup>

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, pp. 78-88) reconhecem e enfatizam a importância da percepção musical dentro dos processos formativos em música, referindo-se por pelo menos dezoito vezes em não mais que dez páginas a expressões como: percepção sonora, percepção auditiva, percepção musical, escuta musical e audição musical; sendo mencionada nos objetivos gerais do ensino de música, assim como nos conteúdos e critérios de avaliação em música.

Podemos destacar o seguinte:

Nos objetivos gerais consta a percepção e pesquisa sonora sobre material de fontes diversificadas, bem como a reflexão e discussão sobre os novos paradigmas perceptivos (tecnologia, indústrias de produção, distribuição e formas de consumo).

Dentro dos conteúdos de música, a percepção auditiva encontra-se no mesmo plano da imaginação, da sensibilidade e da memória musicais, e também da dimensão

---

<sup>32</sup> Cf. FERNANDES, 2004. Apresenta estudo sobre currículos oficiais de estados e de capitais estaduais brasileiras à luz da LDBEN/96 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte (PCN-Arte), levando em consideração o Modelo (T)EC(L)A, de Swanwick (1979). O original *C(L)A(S)P – Composition, literature, audition, skill acquisition and performance* – é um modelo que Swanwick (1979) denomina como “Parâmetros da Educação Musical”, ou seja, parâmetros da experiência musical. No Brasil, a tradução (T)EC(L)A – Técnica, Execução, Composição, Literatura e Audição. Três deles estão diretamente relacionados com a música (C, A, E) e os outros dois (T, L) têm papel de sustentar e habilitar a atividade musical.

estética e artística; relacionando-se diretamente à utilização dos elementos da linguagem musical (som, duração, timbre, textura, dinâmica, forma etc.), bem como aos processos de expressão e comunicação em música (improvisação, interpretação e composição, individuais ou em grupo), à experimentação (de sons, melodias, ritmos, estilos, formas), e à elaboração e realização de propostas referentes a paisagens sonoras (sonoridades características de bairros, ruas, cidades, épocas históricas, festas populares, etc).

Nos critérios de avaliação, a percepção relaciona-se à atividade de reconhecimento dos elementos da linguagem musical; é também ferramenta para utilização de diferentes materiais sonoros com expressividade; e ainda, como modo de conhecer e apreciar músicas de meio sociocultural dos estudantes e também de diferentes períodos históricos e espaços geográficos.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, pp. 78-88) o aprendizado em música deve contribuir para a formação de habilidades específicas para a escuta e o fazer musical, procurando desenvolver a leitura e a compreensão da linguagem musical, além de proporcionar reflexões sobre os efeitos causados na audição pelos hábitos de utilização de volume alto nos aparelhos de som e pela poluição sonora do mundo contemporâneo, que interferem na saúde e na qualidade de vida das pessoas, discutindo sobre prevenção, cuidados e modificações necessárias nas atividades cotidianas, conforme o conceito de Ecologia Acústica de Schafer (1991).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem documento oficial que oferece orientação para ações pedagógicas nas escolas regulares, mostrando que as mesmas não podem ser lançadas ao acaso; elas precisam estar dispostas sobre um tecido que lhes dê a necessária coerência e que promova o desenvolvimento musical do indivíduo, em favor da formação integral do sujeito e observando as demandas da sociedade contemporânea, no que se refere ao reconhecimento da diversidade e à preservação da qualidade de vida e bem estar em sociedade.

Afinal, *Sound Education*, termo utilizado por Schafer (2009, p. 11) refere-se ao mesmo tempo à educação sonora (educação da escuta) e à educação saudável.

O ensino de música tem sido implementado de modo muito difuso, sem observância aos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e, diante da atual Lei n. 11769/2008, é necessário destacar que existe sim uma definição sobre o que se espera de uma formação musical de base quanto aos conteúdos e habilidades, sendo atribuição do professor de música planejar ações compatíveis com as orientações previstas.



Sem a discussão sobre o ensino formal de música, bem como ausente controle sobre as instituições responsáveis pela sua aplicação, não se tem a continuidade necessária para que seja alcançado o nível profissional esperado.

A continuidade que é necessária para o desenvolvimento musical do indivíduo e que se espera obter através do ensino formal de música não encontra esteio na atual conjuntura em que se oferece o ensino de música no Brasil em geral. Não existe controle sobre o que é oferecido pelas oficinas de ensino básico e cursos livres e a profusão de instituições desse gênero tem como único norte os princípios competitivos e individualistas do pensamento liberal, mantendo-se, portanto, uma educação de afirmação, reprodução e manutenção do *status quo* da sociedade. (BORTZ, 2008, p. 6)

Se o ensino de base em música encontra-se ausente de controle, o ensino superior, pressionado pela demanda do próprio sistema, encontra-se numa desconfortável situação, descrita já como um período de crise marcado pela massificação do ensino e pela profissionalização precoce, conforme aponta Martins (1993, p. 170):

A graduação, num departamento universitário de música, tem o papel que a este não deveria ser atribuído, o de suprir as deficiências do ensino no conservatório, o que resulta na tentativa de recuperação de um período fundamental, mas irremediavelmente perdido. Poder-se-ia acrescentar que, ao se graduarem, muitos destes jovens situam-se em patamar inferior do conhecimento musical, nivelados ao estágio que se entenderia esperar quando de seus ingressos. Em termos universitários, essa certeza é o peristilo do abismo. Uma das esperanças do ensino ainda seria o cuidar do jovem músico nos anos que precedem o seu ingresso na Universidade.

### **Reflexos da massificação no ensino de música**

Ocorre atualmente um dos maiores paradoxos das políticas de reforma do ensino: o reforço do controle da educação por parte do Estado e, simultaneamente, o seu abandono ao mercado.

Respondendo ao fenômeno de uma acelerada expansão do acesso aos sistemas educacionais, o campo educativo se depara com a tendência neoliberal, verificada na transição para o século XXI como fator determinante de muitas dicotomias no corpo da educação musical: entre a prática e a teoria pedagógica; entre os distintos níveis educativos; entre o filosófico/pedagógico e o administrativo; entre a arte e a tecnologia;

entre os novos currículos e programas e a formação oferecida aos docentes. (GAINZA (2000, p. 4)

Encontra-se o ensino de música diante da urgência de uma nova concepção de formação profissional, entretanto operando ainda com uma estrutura arraigada, reflexo de um condicionamento pedagógico disseminado pela área em todos os níveis da formação, reforçado pela massificação.

Freire (2007, pp. 96-97) elucida as diferenças entre educar e massificar apontando a necessidade de uma educação que desperte no indivíduo a capacidade de questionar e tomar decisões próprias, discutir de forma corajosa a sua problemática, com responsabilidade social e política; uma educação para o senso crítico.

Para o autor o contrário de educar é deixar que a massa permaneça no estado de ignorância, sem o despertar da consciência crítica: “Por isso é que é próprio da consciência crítica a sua integração com a realidade, enquanto que da ingênua, o próprio é a superposição da realidade.” (FREIRE, 2007, p.114)

Assim, a massificação no ensino reflete um estado de acomodação. Esta acomodação é o que incomoda, que reforça a desarmonia entre ações pedagógicas e demandas sociais. É esse simples ajustamento que cria a desconfortável situação de desajuste entre a escola e as novas realidades.

No momento em que o pensamento crítico e a capacidade de decisão são atenuados, a educação cede às pressões externas e ao mercado, consolidando e promovendo a massificação.

Apesar dos avanços galgados a partir de novas concepções de currículos mais flexíveis, a formação artística musical ainda convive com a padronização dos procedimentos, tanto nas disciplinas teóricas quanto nas práticas, onde é previsto pouco espaço para a escolha, confrontando o indivíduo com o pré-estabelecido em procedimentos que se repetem durante toda a sua formação.

Acredita-se que os alunos não sabem o que é importante para sua formação, mas o que se cria, desta forma, são alunos sem autonomia ou iniciativa. No caso dos instrumentistas de orquestra em particular, a busca é o emprego, e como não têm estímulo durante a escola, jamais vivenciam a criação. As disciplinas teóricas são abordadas de maneira abstrata, muitas vezes pela necessidade de ‘cumprir o currículo’ e demasiadamente alijadas do contexto prático que o estudante vivencia. (BORTZ, 2008, p. 5)

A forte pressão da cultura de massa afeta a educação e a arte, que se vê reduzida cada vez mais a um estreito espaço de atuação em detrimento da imposição da mídia, alimentada pela iniciativa privada e pelo Poder Público. Martins (1993) critica veemente o comprometimento governo – iniciativa privada – mídia, onde o dinheiro público financia eventos com somas de vulto, que se volatilizam em espetáculos, projetos que não fincam raízes e, portanto, sem efetivo retorno para a nossa sociedade.<sup>33</sup>

### **Profissionalização precoce do músico**

A profissionalização precoce do músico ocorre por necessidade econômica ou urgência do mercado de trabalho, seduzindo jovens que, já tendo ingressado nos cursos superiores com deficiências advindas de uma formação musical defasada, são devolvidos à sociedade com um nível profissional incipiente.

Essa situação tem comprometido a qualidade dos profissionais em música no Brasil, tanto de docentes quanto de instrumentistas, estes, ingressando principalmente em orquestras brasileiras<sup>34</sup>, que apresentam uma demanda histórica por mão-de-obra.

Tendo em vista a legislação trabalhista vigente no país, as alternativas de remuneração diferem entre as orquestras (...). Há, no entanto, um ponto comum que é o provimento de incentivo financeiro para o estudante durante seu aprendizado. Apesar de não denominar oficialmente de estágio, os integrantes das orquestras jovens recebem auxílio financeiro e, em alguns casos seguro saúde privado. Há um significativo número de alunos que se dedicam ao magistério em escolas e estúdios particulares, fato este que motivou a criação da disciplina pedagogia instrumental no Curso de Graduação. (GERLING e CAPPARELLI, 2007, p. 84)

O apelo do mercado de trabalho com que se depara o estudante de música leva a uma profissionalização precoce, no sentido que, sem ter passado pelas experiências

---

<sup>33</sup> MARTINS, 1993, pp. 174-175: “Uma pesquisa elementar colocaria em evidência o absurdo desperdício de empresas estatais dispendendo importâncias enormes para o evento apenas, essa ilusão do perene. A mídia, atenta ao pleno envolvimento financeiro dessas promoções, veicula amplamente a pré-chegada dos artistas internacionais, os bastidores, as entrevistas sempre supérfluas, o evento e mais nada. (...) governo e empresas particulares dedicam quantias assombrosas para a nossa realidade, consumidas basicamente em espetáculos. (...)”

<sup>34</sup> PEIXOTO, 1992, p. 59: “Uma das grandes preocupações do Brasil de ontem e de hoje, é a falta de instrumentistas de cordas que suprissem orquestras. Diante da problemática, resolveu a Fundação Carlos Gomes investir num projeto de cordas.” MARTINS 1993, p. 168: “Considere-se que as orquestras do eixo básico Rio-São Paulo mantinham em seus quadros, até recentemente, índices percentuais acentuados de músicos notadamente europeus, os quais colaboraram na formação essencial daqueles que os sucederiam nos agrupamentos sinfônicos. (...) pareceria claro que a qualidade não foi sobrepujada pelos discípulos, possivelmente por causa do ingresso precoce destes nas orquestras (...)”

necessárias à sua formação – como a prática de conjunto através de grupos de câmara e orquestras jovens com *projeto pedagógico definido e sob orientação* de um profissional experiente que zele pelo seu aprimoramento nessas modalidades ou sem *a realização de um estágio supervisionado* – esse jovem possivelmente desvirtuará a sua formação.

Imprescindível é a criação de orquestras e formações camerísticas variadas nos currículos da graduação, cujo trabalho seja conduzido por objetivos pedagógico-musicais definidos, assim como escolas de base integradas à universidade que possam servir de laboratório monitorado para práticas pedagógicas, situações em que o estudante possa ter a necessária orientação para o seu efetivo aprimoramento.

Martins (1993, p. 179) aponta inclusive que deveria ser previsto para os graduandos uma “bolsa-trabalho realista, [que] pudesse segurar na Universidade o precoce integrante de orquestras díspares, livrando-o do perigo do mal ajustamento profissional.”

Essas ações permitiriam oferecer condições mais adequadas para a formação musical no ensino superior ao mesmo tempo em que atuaria na base, um investimento real e necessário para que o ensino de música não sucumba aos apelos do mercado, dando-se a obtenção do diploma de forma mais coerente e reservando os programas de pós-graduação efetivamente à pesquisa, em vez de fazer crer que seria a oportunidade para continuar os estudos e, talvez assim, suprir as falhas de uma formação musical que já vem deficitária desde a base.

### **Educação Musical, um *corpus* integrado**

Martins (1993, p. 168) observa que “[a] cada ano nota-se a queda cultural e musical dos vestibulandos, o que denota uma problemática mais profunda.”

Duprat (2007, p. 30) verifica que a aceleração dos cursos superiores de música nas universidades deu-se em seqüência à substituição do ensino de música pela educação artística nas escolas em 1971 e ao declínio dos Conservatórios, verificando-se o comprometimento da qualidade deste ensino.

Para Martinelli (2008) a problemática do ensino de música finca suas raízes na base da estrutura educacional e projeta-se para a educação superior:

A fragilidade de nossos cursos básicos de música mostra-se como uma das principais causas dos problemas que se enfrenta no ensino universitário. (...) centenas de jovens em idade de vestibular vêm na

faculdade um meio de continuação dessas atividades. Na medida em que, com o passar dos anos, as próprias faculdades se alinharam à lógica de mercado, o resultado disso tudo é uma legião de músicos ‘titulados’, mas não necessariamente ‘formados’. No fundo, o problema do ensino superior de música no Brasil não passa apenas por investimentos e por sua reestruturação, mas sobretudo pela implantação (na verdade, um *creatio ex nihilo*) de uma estrutura de base em âmbito nacional.

É necessário admitir que a atual conjuntura em que se dá o ensino de música no Brasil precisa de uma revisão urgente, propondo perspectiva integrada da questão.

Ensino e formação de música são partes de um mesmo processo; a queda na formação superior afeta o ensino de base e vice-versa; uma falha nesse sistema compromete a qualidade do ensino de música por muitas gerações.

A pós-graduação, que deveria ser reservada à pesquisa e estudos avançados, passa também a ser comprometida, como aponta Martins (1993):

(...) cursando a graduação em que lacunas e equívocos têm de ser solucionados, alguns graduandos, entre outros candidatos, chegam aos programas de pós-graduação. Essencialmente, os cursos de pós-graduação mereceriam ser compreendidos como de Estudos Avançados, e não como a extensão simplista da graduação. (MARTINS, 1993, p. 170)

Observa-se que a questão atinge um dimensionamento muito amplo, alcançando mesmo os programas de pós-graduação em música, equivocadamente compreendidos como uma forma de manter a condição de estudante. Tal distorção é verificada até mesmo no interior da comunidade científica.

Para muitos pode ter passado despercebida, a relação direta entre os problemas detectados na Pós-graduação em Música no Brasil e a história do ensino fundamental e médio de nossa disciplina nos últimos 35 anos. Essa relação é indissociável, pois em grande medida, se evidenciam hoje na pós-graduação os resultados dos problemas enfrentados pela ausência do ensino da música no Brasil nos demais níveis, nos últimos 35 anos. (...) É notória a convicção, na comunidade científica, de que a pós-graduação foi implantada para compensar as lacunas e deficiências dos cursos de graduação e que algo deve ser feito, com urgência, para que se corrijam vícios e deformações adquiridos em 30 anos de funcionamento do sistema. (DUPRAT, 2007, pp. 29-31)

A crítica é dura, mas como propor uma mudança sem atacar de frente os problemas que estão a carcomer a estrutura do ensino de música no Brasil?

Se o problema reside na base deve-se sanar a base produzindo uma docência mais eficiente para atuar na iniciação musical, que estenda-se para uma continuidade no ensino secundário regular, aliado ao oferecimento de cursos técnicos profissionalizantes para aqueles que se enquadrarem nas respectivas exigências e que, caso assim desejarem, possam encontrar o aperfeiçoamento adequado em nível superior em música, nas modalidades Licenciatura e Bacharelado, desde que correspondam aos pré-requisitos necessários e bem definidos para dar prosseguimento em direção à profissionalização na área.

O ensino de música é uma questão a ser apreciada em todos os sentidos, ora visualizando-a da base ao superior, ora observando-a do topo da estrutura acadêmica, a pós-graduação, à base do sistema, sem perder a sua perspectiva integrada, sob pena de persistir a massificação e a queda na qualidade do ensino musical.

Acaso não nos planejemos neste sentido, a secular defasagem na formação dos educadores musicais irá persistir e a tendência do ensino de música será asfixiar e sucumbir às pressões da cultura de massa, que agrega valores que, muitas vezes, não pertencem nem à cultura popular nem à erudita, e sim à cultura da sociedade de consumo.

A educação deve ser o refúgio em que os indivíduos têm as possibilidades necessárias ao cultivo de ferramentas críticas e o despertar de sua autonomia, elementos que os tornam aptos a lidar com a sociedade sem sucumbir às pressões e imposições de uma massificação generalizada.

Para Martins (1993, p. 179), a Universidade deve comprometer-se com a qualidade do ensino de música na formação superior, devolvendo, discutindo e colocando em prática novas concepções para o ensino de música, assim como na própria base do sistema, investindo na “criação de escolas preparatórias ou de colégios técnicos, ou a manutenção dos existentes, que reteriam o aluno de música, previamente selecionado, no limiar da adolescência, preparando-o na profundidade e qualificando-o na competência para os vestibulares e, sobremaneira, para a *profissão de músico*.”

O autor também aponta a necessidade de outras ações como o apoio a projetos para divulgação da música de concerto, da publicação de partituras, do registro em áudio com qualidade profissional, acrescentando-se o apoio a grupos musicais; um conjunto de iniciativas que, aliada a uma revisão de conceitos no ensino de música, resultaria em espaços justos para a cultura musical erudita.

Como reitera Gainza (2000, p. 7), é necessário um nível superior que assegure a formação de profissionais da música que estejam aptos para realimentar o sistema educativo e elevar a qualidade do ensino de música.

A bibliografia aponta a importância de uma real articulação entre os nichos do sistema de ensino, apontando o papel definidor da universidade enquanto centro de formação profissional.

Cabe à Universidade promover ações de integração do corpo da Educação Musical, lançando-se em projetos que multipliquem o acesso ao ensino de música com qualidade, construindo parcerias junto às escolas regulares que possam beneficiar os formandos, oferecendo-lhes condições de estágio supervisionado em contexto escolar, bem como atender a uma demanda por educação musical reprimida por quase toda a história da Educação no Brasil.

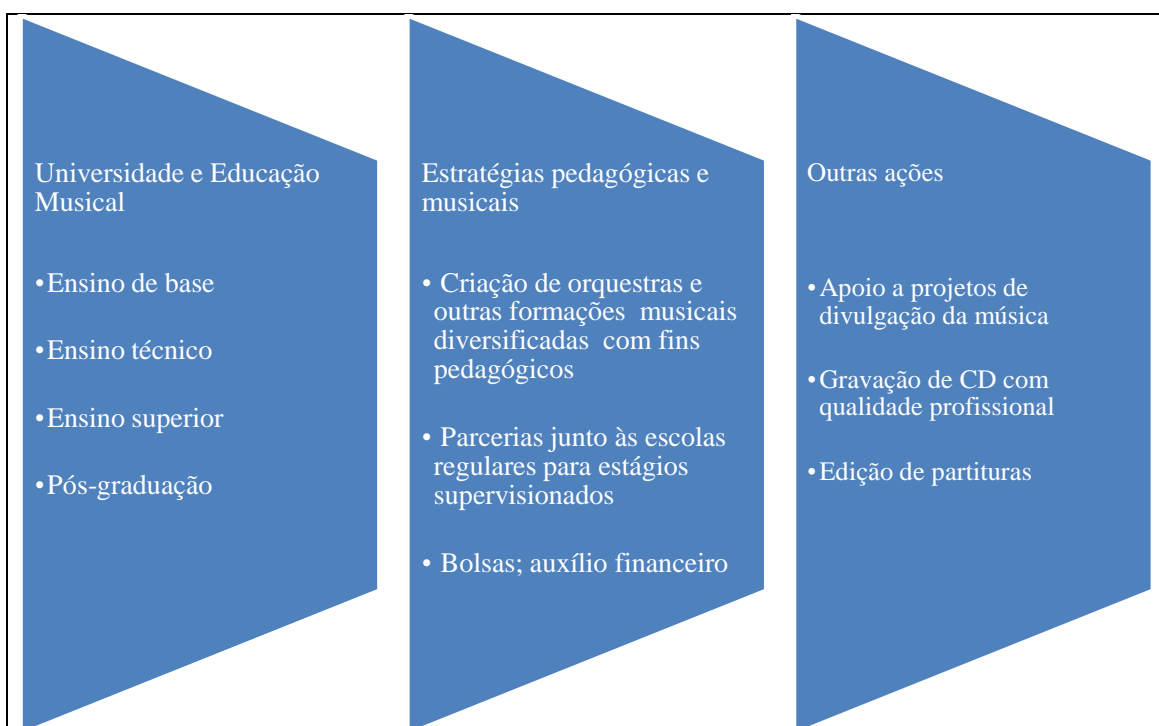


Fig. 5. A Universidade deve promover ações de integração do *corpus* da Educação Musical, investindo em projetos e estratégias que multipliquem o acesso ao ensino de música, desviando-se da massificação e da profissionalização precoce, de forma a realimentar o sistema com qualidade. (MARTINS, 1993; GAINZA, 2000)

Este posicionamento requer da Universidade que retome para si a responsabilidade pela Educação e Cultura, concebidas como constitutivas da cidadania, e, sem sucumbir aos ditames do capitalismo, reafirme a sua idéia de democracia e de democratização do saber. (CHAUÍ, 2001)

## CAPÍTULO 7

### O ensino de percepção musical e suas práticas pedagógicas

Através da abordagem histórica e da apreciação do conjunto de leis da educação verificou-se o interesse pelas práticas vocais enquanto ferramenta pedagógica, constatando a presença do ensino de música através do estudo do solfejo e do canto já nos primeiros programas de ensino oferecidos no Brasil.

O ensino de música foi mencionado nos documentos oficiais a partir de denominações como: noções de música e exercícios de canto (para as escolas de segundo grau, Decreto n. 1331 A/1854); rudimentos, preparatórios e solfejos (para o ensino no Conservatório, Decreto n. 496/1847); rudimentos de música com exercício de solfejo e de canto (estendido à instrução primária, Decreto n. 6479/1877).

O levantamento bibliográfico apontou o ensino de música, o estudo do solfejo e a prática vocal nos programas das Escolas Normais como determinações do projeto de Reformas da Instrução (GILIOLI, 2008).

Posteriormente, a criação do Curso Especializado de Música e Canto Orfeônico pela Superintendência da Educação Musical e Artística (SEMA) destinado à formação de professores a partir de 1931 (GOLDEMBERG, 2002), seguido pela Lei Orgânica do Canto Orfeônico (Decreto-Lei n. 9494/1946), que estipulou disciplinas como Prática do Som e Prática do Ritmo, assim como Didática do Som e Didática do Ritmo, que obedeciam às seguintes normas gerais:

Didática do Ritmo e Didática do Som, que serão duas cadeiras distintas mas interdependentes, destinando-se a **desenvolver a percepção e o domínio consciente dos principais fatores da música**, quais sejam: o ritmo, o som, o intervalo, o acorde, o tempo, o conjunto e o timbre. (BRASIL, 1946, p. 6. Grifos nossos)

Tendo a Contextualização alçado os elementos emergentes para a constituição do ensino de percepção musical, verificou-se a sua forte relação com a institucionalização do ensino de música no Brasil, desde a implantação do modelo conservatorial e das reformas da instrução, até o estabelecimento da prática do canto orfeônico.

Verificamos que o ensino de percepção musical vincula-se tanto à institucionalização da educação musical no Brasil quanto à formação de professores; sendo amplamente mencionado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - Artes



(BRASIL, 1998), tanto nos objetivos gerais do ensino de música, quanto nos conteúdos e nos critérios de avaliação em música.

QUADRO 1. Elementos Emergentes para constituição do ensino de percepção musical.

Documentos oficiais	Determinações
Decreto n. 1331 A/1854	Noções de música e exercícios de canto. Para as escolas de segundo grau.
Decreto n. 496/1847	Rudimentos, preparatórios e solfejos. Para o ensino no Conservatório.
Decreto n. 6479/1877	Rudimentos de música com exercício de solfejo e de canto. Estendido à instrução primária.
Lei Orgânica do Canto Orfeônico (Decreto-Lei n. 9494/1946)	Prática do Som e Prática do Ritmo, Didática do Som e Didática do Ritmo para “desenvolver a percepção e o domínio consciente” dos elementos da música. Destinado à formação de professores.
Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998)	Percepção e pesquisa sonora sobre material de fontes diversificadas; reconhecimento dos elementos da música. Orientações para o ensino em escolas regulares.

Pode-se afirmar o ensino de percepção musical enquanto importante ferramenta para a educação musical em amplo aspecto.

Apesar disso, constata Martins (2009, p. 573) que a “percepção e todos os seus desdobramentos, apresentou-se como um dado primordial, desde que necessário e ao mesmo tempo desprezado, até mesmo desconhecido, na prática da sala-de-aula.” Tal contradição – admitindo que o estudo da percepção musical é primordial e necessário, embora desprezado e desconhecido – aponta para a existência de problemas internos ao ensino de percepção musical.

Isto remete a uma falta de conhecimento sobre: o que é a percepção musical, e qual a fundamentação para o seu fazer pedagógico, eclodindo em problemas metodológicos que prejudicam a definição de finalidades, objetivos, estratégias e abordagens que melhor caracterizem a sua importância para o ensino de música.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – Artes apontam o desconhecimento sobre a percepção como a causa da sua desvalorização:

Esse lugar menos privilegiado [das artes] corresponde ao desconhecimento, em termos pedagógicos, de como se trabalhar o poder da imagem, do som, do movimento e da percepção estética como fontes de conhecimento. (BRASIL, 1998, p. 26)

A carência de discussões mais profundas sobre a percepção e sobre conhecimentos pedagógicos atinge diretamente o ensino de música, apontando a necessidade de transpassar as barreiras do determinismo que isolam a percepção na qualidade de objeto natural, demorando-se pacientemente na sua investigação a fim de ultrapassar as limitações do senso comum.

Estando presente na educação musical de base, através de diversificadas práticas, até a formação superior, a percepção musical pode ser utilizada como critério balizador das práticas pedagógicas e dos moldes e concepções sobre as quais tem sido conduzida a educação musical, razão que justifica a sua escolha enquanto objeto de estudo, sendo necessário apreciar a questão dentro do conjunto de suas práticas.

Em busca de dados relevantes para proceder a uma investigação sobre o ensino de percepção musical, esta pesquisa recorreu à publicações sobre o Solfejo do Conservatório de Paris como subsídio para contrastar o ensino de percepção musical nos cursos superiores de música do Brasil.

O interesse em investigar a disciplina percepção musical no ensino superior no Brasil tem uma razão específica: sendo o centro de formação profissional, o curso superior define estratégias de ensino e atuação profissional em geral, que serão lançados aos outros nichos do sistema educativo, que absorvem dessa maneira, as suas influências.

Por fim, a análise das práticas pedagógicas pretende localizar a dinâmica do ensino de percepção musical e as relações que predominantemente regem esta disciplina, a fim de compreender as concepções tradicionais que sustentam as suas abordagens.

Buscamos articular a reflexão com o pensamento contemporâneo, recorrendo à literatura do campo da Educação.

## O Solfejo no Conservatório de Paris

A idéia do currículo, este ordenador da prática educativa <sup>35</sup>, foi mais uma dentre as inovações educacionais trazidas pelo século XIX, açambarcando também o ensino de música, quando a potência musical e pedagógica que era já a França naquele período enxergou nesse elemento a cristalização do seu projeto para a educação musical: a elaboração dos programas dos Conservatórios.

O modelo conservatorial já trazia no seu currículo local reservado ao ensino de percepção musical, sob o nome Solfejo (*Solfège*), “que vem de *sol-fa*, em outras palavras, solfejar com o nome das notas – nada mais” <sup>36</sup> (GARTENLAUB, 1999, p. 311), onde era priorizada a *arte de cantar*.

Entendido como ferramenta pedagógica essencial à educação musical, o ‘cantar bem’ estava atrelado antes à compreensão da música e ao desenvolvimento do senso estético, entendido ao ‘bom gosto’ francês como preservação dos parâmetros da tradição musical, princípio intrínseco ao termo conservatório.

O termo ‘conservatório’ é utilizado para fazer referência às instituições em que se cultiva o ensino de determinadas manifestações artísticas, como a música, a dança ou a atuação teatral. Sua denominação remete à noção de ‘conservar’, do latim *conservare*, ‘guardar’, ‘observar com cuidado’. Pressupõe um espaço em que determinados saberes são transmitidos com especial observância na precisão, evitando as modificações por descuido. A forma simples *servare* já tem em latim a idéia de ‘guardar’, que, com o acréscimo preposicional, sublinha o sentido de respeito e salvaguarda. (CASTELLO e MÁRSICO, 2007, p. 81)

Assim, o termo Conservatório carrega a noção de ‘conservar’, ‘guardar’, ‘observar com cuidado’, o que se aplica tanto à acepção original, a de recolher e *conservar* até a maioria das crianças abandonadas (ver página 74), quanto à conservação de um sistema de referências necessário às práticas artísticas, que se mantém e é denominado por *tradição* naquela área.

<sup>35</sup> CASTELLO e MÁRSICO, 2007, p. 85: “*Curriculum* é, em latim, o diminutivo de *currus* e alude tanto a uma ‘corrida’ como àquilo com o qual se faz a corrida, quer dizer, o ‘carro’. O campo semântico do termo é bem concreto (...). No âmbito educativo, ‘currículo’ faz referência às instâncias que devem ser percorridas, ao estilo de uma corrida, para poder dar por cumprido um trajeto educativo, quer se trate de uma matéria, um curso, ou o âmbito completo de um nível educativo.”

<sup>36</sup> “(...) *le mot ‘solfège’ vien de sol-fa, c’est-à-dire solfier avec le nom des notes – rien de plus.*”

## Solfejo, breve levantamento histórico

De acordo com o modelo estabelecido pelo Conservatório de Paris, o estudo do solfejo era composto de duas partes: *Princípios Elementares de Música para iniciantes* (de 1800) e *Solfejos para servir de estudo no Conservatório* (de 1802).<sup>37</sup>

O Instituto, considerando que a precisão e a simplicidade dos princípios elementares são a base constitutiva de uma boa escola (...) determina: 1º Os artistas do Instituto se responsabilizassem pela criação das obras elementares para o estudo da música, do canto, da harmonia, da composição e de todas as partes instrumentais. 2º Designa uma comissão especial para a redação dos princípios elementares de música. Comissão esta formada por compositores. Gossec, presidente.<sup>38</sup>

A preparação destes métodos deve-se possivelmente a uma forte influência de inúmeros tratados publicados durante todo o século XVIII, quando floresceu a edição sobre teoria musical, a partir dos anos de 1760. Estes tratados eram considerados modelos de prestígio e largamente difundidos, podendo facilmente ter sido consultados durante a elaboração dos métodos destinados ao Conservatório de Paris, que já havia utilizado os *Solfejos de Rodolphe* quando de sua abertura, em 1793, recomendando o estudo dos *Solfejos de Itália* em regulamento de 5 de junho de 1822.<sup>39</sup>

Em um projeto de organização do novo estabelecimento, Gossec anotou que:

<sup>37</sup> LESCAT, 1999, pp. 293-294. Em 29 de agosto de 1794, a assembléia geral dos artistas solicita a realização de métodos específicos para o ensino do solfejo no Conservatório de Paris. Em 8 de maio de 1799, uma comissão formada por Cherubini, Langlé, Lacépède, Le Sueur, Catel, Martini, Méhul e Gossec propõe a adoção dos princípios, encomendando a redação de um “resumo dos princípios elementares de música para os principiantes”, em 23 de maio de 1799. Bernard Sarrete pode finalmente determinar, em 20 de junho de 1800, que os “Princípios elementares de música” adotados pelos membros do Conservatório servirão de base de ensino nas classes do estabelecimento. Tão logo concluídos, foram prontamente publicados, segundo o *Journal de Paris* de 6 de setembro de 1800, que saudou a publicação como uma importante vantagem da França em relação aos conservatórios italianos visto que, assim, o ensino obteria uma “preciosa uniformidade”; dois anos depois foi publicado o segundo volume, os Solfejos.

<sup>38</sup> LESCAT, 1999, pp. 293-294. Menciona as disposições relativas à confecção dos princípios elementares de música a serem empregados no Conservatório de Paris, documentado assinado por François-Joseph Gossec (1734-1829), compositor francês. “L’Institut, considérant que la précision et la simplicité des principes élémentaires sont la base constitutive d’une bonne école (...) arrête: 1º Les artistes de l’Institut s’occuperont de la formation des ouvrages élémentaires pour l’étude de la musique, du chant, de l’harmonie, de la composition et de toutes les parties instrumentales. 2º Il est établi une commission spécialement chargée de la rédaction des principes élémentaires de musique. Cette commission est formée de compositeurs. Gossec, Président”

<sup>39</sup> LESCAT, 1999, pp. 294-295. Os *Solfèges de Rodolphe* em 1793 estavam na sua segunda edição ( a primeira, de 1784, servia ao ensino na Escola real de canto); Os *Solfège d’Italie* de Bêche e Levesque estavam em sua quarta edição em 1797 (a primeira de 1772 foi composta para a educação de pajens da Musica real).

Observamos ainda que os mestres de música não farão cantar seus alunos os antigos solfejos franceses, tais quais os de Rollet, Montéclair, Bordier, e outros, visto que seus estilos góticos<sup>40</sup> influenciariam com certeza os alunos, um germe contrário ao gosto moderno, que insensivelmente criaria raízes e seria muito difícil de destruir. É necessário para combater isto que a Academia se valesse de todos os solfejos italianos e contratasse diferentes músicos de bom gosto para compor a uma, duas e três vozes com um baixo cifrado, visto a necessidade dos mestres, e àqueles de bom gosto, de fazer cantar seus alunos sempre com instrumento, principalmente o cravo, para lhes formar o ouvido e os manter no tom, sem o que eles desafinariam sempre, visto que foi provado que mesmo o mais hábil dos cantores não chega ao fim de uma ária sem o sustento de afinação invariável. Assim os alunos se acostuariam com a harmonia e formariam o ouvido cantando entre eles solfejos a duas ou três vozes acompanhados pelo mestre ao cravo. Claro que os solfejos escolhidos do primeiro ao último grau deverão ser bem cantantes, de bom estilo e bom fraseado, com o objetivo de dar aos alunos o hábito do bom gosto e levá-los sem muitas penas à perfeição. Também é importante escolher mestres que saibam acompanhá-los ao cravo para que possam ensiná-lo àqueles que queiram aprender, assim como a composição, tudo isso é necessário para formar um bom cantor.<sup>41</sup>

Para Lescat (1999) a importância desta anotação consiste no fato de que tais conselhos são também encontrados nos *Solfejos* do Conservatório, onde Gossec rejeita hábitos como o de fazer cantar sem acompanhamento, isto é, a apenas uma voz e não em conjunto (o que constará do estudo de toda última parte dos *Solfejos*), por não trabalhar o ouvido harmônico dos alunos pelo estudo do acompanhamento. Gossec destaca que os exercícios devem ser de boa qualidade e insiste no papel do mestre de solfejo na iniciação musical. Este argumento é retomado e desenvolvido na “instrução preliminar” da segunda parte dos *Solfejos*:

---

<sup>40</sup> Arcaico. Tradução nossa.

<sup>41</sup> LESCAT, 1999, p. 296. Extraído do arquivo nacional: “*Nous observons encore, que les maîtres de musique ne feront point solfier leurs élèves sur les anciens solfèges français, tels ceux de Rollet, Montéclair, Bordier et autres, attendu que leur style gothique répandrait infailliblement dans l’organe et dans l’âme des élèves, un germe contraire au goût moderne, qui, insensiblement, prendrait racine et qu’il serait bien difficile de détruire. Il faudrait, pour suppléer à cela, que l’Académie fit provision de tous les solfèges italiens et engageât différents musiciens de goût d’en composer à une, deux et trois voix avec une basse chiffrée en dessous, parce qu’il est nécessaire que les maîtres de musique, ainsi que ceux de goût, ne fassent chanter leurs élèves qu’avec un instrument, principalement le clavecin, pour leur former l’oreille et les maintenir dans l’équilibre du ton, sans quoi ils détonneront toujours, puisqu’il est prouvé que le plus habile chanteur n’arrive point à la fin d’un air, s’il n’est soutenu de quelque instrument dont le ton est invariable. Ainsi, les élèves se familiariseraient avec l’harmonie et se formeraient l’oreille en chantant entre eux des solfèges à deux et à trois voix accompagnés d’un instrument touché par le maître. Bien entendu que les solfèges dont on fera choix depuis le premier degré jusqu’au dernier seront bien chantants, d’un bon style et bien phrasés, afin de ne bercer les élèves que dans l’habitude du bon goût, et de les amener avec moins de peine à la perfection. Il est important de choisir des maîtres qui sachent l’accompagnement du clavecin pour l’enseigner à ceux des élèves qui désireront l’apprendre, ainsi que la composition, tout cela est nécessaire pour faire un bon chanteur.*”

O mestre de solfejo impede, por suas instruções, as boas vozes de se estragarem e as ruins de piorarem; mas, sobretudo, ele deve dar a todos indistintamente os princípios do bom gosto, da elegância e graça nos quais o estilo se compõe e da onde resulta o acento musical. É durante as lições de solfejo, este primeiro estudo de música, que devemos construir o talento do aluno no sentido de prepará-lo para receber as últimas instruções que devem o aperfeiçoar [...]. Se um aluno que demonstra inteligência não mostrar seu talento ao final da escola, será culpa do mestre de solfejo. Todas as dificuldades e imperfeições possíveis não devem o desestimular, nem vencer sua paciência, nem extinguir o amor próprio legítimo que nasce do interesse que ele tem em relação aos seus alunos e ao progresso que ele verá, se no seu ensino, ele seguir o método que nós traçamos.<sup>42</sup>

### A influência da escola de canto italiana e as duas edições do método

Lescat (1999) explica que os métodos italianos (*Falco* e *Tomeoni*, por exemplo), ou baseados no modelo italiano (*Rodolphe* e os famosos *Solfejos de Itália*), obrigam a realização de exercícios de solfejo apenas com a linha do baixo não cifrado, que os franceses cifram mais ou menos corretamente, isto é, completando a harmonia, o que permite aos alunos cantarem se acompanhando, sendo uma boa iniciação aos estudos de harmonia. Assim, esta prática é diretamente herdada dos conservatórios napolitanos, sendo um modelo que levou à diminuição da parte escrita – a teoria – em favor da parte musical – a prática. Das 364 páginas que compõem os *Princípios elementares*, somente 54 são de teoria e as outras 310 são de solfejos.<sup>43</sup>

Na reunião de 8 de agosto de 1815, os membros do comitê composto por Gossec, Méhul, Cherubini e Catel<sup>44</sup> “reconhecem a necessidade de adaptar os *Princípios elementares* aos iniciantes, decidindo que serão, conservando ao máximo o sentido original, simplificados e contendo perguntas e respostas.” Então, a obra é editada até

---

<sup>42</sup> LESCAT, 1999, p. 297. Sobre as instruções preliminares para o desenvolvimento e conservação da voz, segundo os *Solfejos para servir ao estudo do Conservatório de música* de Paris (1802): “*le maître de solfège empêche, par ses instructions, les bonnes voix de se gêner, et les voix défectueuses de devenir plus mauvaises encore; mais surtout Il doit donner indistinctement à tous les principes de goût, d’élégance et de grâce dont le style se compose, et d’où résulte l’accent musical. C’est pendant les leçons du solfège, cette première étude de la musique, qu’on doit ébaucher le talent d’un élève, afin de le préparer à recevoir les dernières instructions qui doivent le perfectionner. [...] Si un élève à qui la nature a accordé de l’intelligence ne montre que peu de talent au sortir de l’école, c’est la faute du maître de solfège. Toutes les difficultés et imperfections possibles ne doivent pas le rebuter, ni vaincre sa patience, ni éteindre l’amour-propre légitime qui naît en lui de l’intérêt qu’il prend à ses élèves et aux progrès qu’il les verra faire si, dans son enseignement, il suit la méthode qu’on va tracer.*”

<sup>43</sup> LESCAT, 1999, p. 297: “*sur les trois cent soixante-quatre sont imparties au text et trois cent dix au solfège.*”

<sup>44</sup> Etienne Méhul (1763-1817), compositor francês; Luigi Cherubini (1760-1842), compositor italiano, viveu e trabalhou na França; Charles Simon Catel (1773-1830), compositor e educador francês.

1863 tal qual, com o baixo cifrado não realizado. O seu último editor, Jacques-Leopold Heugel<sup>45</sup>, escreve no início de seu prefácio:

Estes *célebres Solfejos* são, antes de tudo, um curso completo de exercícios e de lições no melhor estilo, escritos em boa música, como nossos livros clássicos o são em bom francês, e é isto que os torna indispensáveis a todos os alunos que querem realmente se tornar *músicos*, isto é, sentir e compreender a música [...]. Tais *solfejos* não deveriam desaparecer do ensino; eles devem ficar livros clássicos, visto que eles se aplicam a todos os sistemas, a todos os métodos.<sup>46</sup>

A edição de 1963 foi a última e os *Solfejos* do Conservatório foram substituídos por outras obras clássicas, como o célebre *Teoria da música*, de Danhauser. (LESCAT, 1999, p. 307)

As informações permitem inferir que a responsabilidade do professor de Solfejo estaria em resguardar a ênfase prática e a preocupação com o senso estético, devendo conduzir o processo de forma a levar à compreensão da música, que se manifestaria no ‘cantar bem’, não entendido de forma restrita ao que se refere a uma bela voz, mas cantar bem entendido principalmente em relação à construção de sentido em música através do domínio e compreensão das convenções musicais.

### **A percepção musical na Universidade**

Com base na bibliografia que tem discutido recentemente o ensino de percepção musical nos cursos superiores de música no Brasil, confirma-se a hipótese de que existe um problema metodológico que exige reflexão sobre a necessidade de elaboração de novas bases que possam fundamentar abordagens para a disciplina.

Vários relatos apontam para a identificação freqüente de determinados “problemas” encontrados numa turma de percepção musical de curso superior: perfil heterogêneo; acentuado desnivelamento de conhecimento musical entre os alunos; resposta lenta aos exercícios de ditado (o professor tem que repetir inúmeras vezes o mesmo trecho, mostrando que o aluno não está treinado para resposta em tempo real),

---

<sup>45</sup> Jacques-Léopold Heugel (1815-1883), professor de música, fundador das *Éditions Heugel* em 1839, Paris.

<sup>46</sup> LESCAT, 1999, p. 299. O autor colhe esta citação da reimpressão dos *Solfèges du Conservatoire*. “*Ces célèbres Solfèges sont avant tout un cours complet d’exercices et de leçons du meilleur style, écrits en bonne musique, comme nos livres classiques le sont en bon français, et c’est là ce qui les rend indispensables à tous les élèves qui veulent réellement devenir musiciens, c’est-à-dire sentir et comprendre la musique [...]. De pareils solfèges ne sauraient disparaître de l’enseignement; ils en doivent rester les livres classiques, car ils s’appliquent à tous les systèmes, à toutes les méthodes.*”

falta de domínio da escrita musical por parte de alguns alunos (o que se torna um entrave para o desenvolvimento da aula), entre outros.

Tais “problemas”, como são geralmente tratados por parte dos professores, serão colocados aqui como “aspectos recorrentes”, pois se configuram enquanto conjunto de fatores que, interligados, contribuem para a composição do perfil de uma classe de percepção musical, tanto no que se refere aos estudantes quanto às práticas pedagógicas adotadas pelos professores.

O levantamento bibliográfico resultou numa síntese <sup>47</sup> que consiste em destacar esses aspectos recorrentes como os principais desafios da disciplina percepção musical. Da síntese desses aspectos procedeu-se à análise, visando uma articulação entre os aspectos identificados e algumas discussões pertinentes à área de Educação.

### **Levantamento dos aspectos recorrentes nas turmas de percepção musical**

#### **a) Seleção para ingresso no curso superior**

O desnivelamento apresentado nas turmas de percepção musical é, para alguns autores, um fator que remete aos testes de seleção aplicados no vestibular (GROSSI, 2001; FRANÇA, 2003).

Grossi (2001) afirma que esses testes não medem o real conhecimento musical dos candidatos, concentrando-se em procedimentos orientados por instruções como ‘classifique’, ‘reconheça’ e ‘compare’. Nesse tipo de teste a fragmentação do conteúdo é patente, sendo utilizada como forma de avaliar cada habilidade adquirida, seguindo a corrente da educação que prega a clareza quanto aos objetivos específicos a serem avaliados (BARBOSA, 2005). Entretanto, um teste que executa sons aos pares, solicitando ao candidato que indique qual o som mais grave ou mais longo, diz pouco a respeito da sua compreensão musical.

Em seu estudo, Grossi (2001, p. 51) aponta soluções para se avaliar de modo qualitativo o conhecimento musical dos candidatos em oposição ao “emprego de questões padronizadas e mensurações quantitativas.” A autora sugere questões que abordem o objeto musical de modo mais amplo, considerando não apenas os materiais utilizados numa obra, mas também conhecimentos históricos, estilísticos, composicionais, além do seu conteúdo expressivo.

---

<sup>47</sup> Este levantamento bibliográfico resultou na publicação de dois artigos. Vide referências bibliográficas: Lima, 2011 e Lima, 2011.



Em experimento com o novo formato de questões para o vestibular de música, Grossi (2001, p. 57) concluiu que houve concordância por parte de professores e candidatos quanto a “uma melhora significativa e real no teste de percepção musical; a maioria deles [candidatos] observou que a prova de percepção, apesar de mais ‘difícil’ se comparada com os testes anteriores, mostrou-se mais musical com relação ao repertório e ao tipo das questões utilizadas.”

O estudo de Grossi (2001) propõe uma ampla reformulação das questões e dos critérios de avaliação em percepção musical e a impressão colhida junto aos vestibulandos aponta que esta reformulação, para se tornar efetiva, precisa ser aplicada desde a educação musical de base.

#### **b) Lacunas advindas da educação musical de base**

Gerling (1995) se refere ao despreparo com que chegam os estudantes nos cursos de graduação em música:

(...) via de regra não têm uma leitura musical fluente e isto é um forte indício de uma educação musical deficitária em vários **aspectos perceptivos e conceituais**. Cabe aos professores de matérias ditas teóricas dar a estes alunos condições de suprir muitas lacunas em um curto espaço de tempo, habilitando-os para uma atuação plena como músicos em um futuro próximo. (GERLING, 1995, p. 23. Grifos nossos)

Conforme já foi dito, a educação musical de base se dá em contextos diversos de aprendizagem e vivência musical (RECÔVA, 2006) e uma disciplina como percepção musical no ensino superior é o retrato dessa realidade: são turmas compostas por estudantes de licenciatura, que tocam instrumentos diversificados, em alguns casos, tocando mais de um instrumento; estudantes de bacharelado em diferentes habilitações, e nesses casos, com uma formação baseada na prática intensiva de um instrumento principal; estudantes de canto, regência e composição; estudantes com foco voltado para o repertório de concerto, outros para a música popular.

Parte desses estudantes chega ao curso superior advindo de contextos não-formais de aprendizagem musical, de um estudo autodidata, ou ainda de educação musical estritamente voltada para a prática do instrumento e, talvez por isso, não tenha se deparado anteriormente com o modelo de aula freqüentemente adotado no ensino da percepção musical. É necessário compreender que nenhum desses fatores desqualifica sua aptidão musical.

A diversidade de saberes e interesses musicais decorrente da amplitude de meios através dos quais se dá a formação musical de base entra em choque com a concepção que o professor carrega do que seria uma suposta condição ideal de aprendizagem, onde a organização de turmas se daria de acordo com faixas etárias, vivências e interesses musicais comuns ou semelhantes.

Os diferentes graus de compreensão musical demonstrado pelos estudantes implicam diretamente no fator heterogeneidade das turmas de percepção musical.

### c) **Heterogeneidade**

A heterogeneidade que constitui o perfil de uma classe de percepção musical se deve tanto aos diferentes interesses musicais dos alunos quanto aos diferentes graus de compreensão musical reunidos numa mesma turma. Ela é vista, de modo geral, como entrave ao aprendizado e ao bom andamento das atividades em sala de aula, o que pode ser notado através das declarações de professores apresentadas por Otutumi (2008, pp. 68 e 73. Grifos nossos):

SC – ‘O maior problema que tenho encontrado é **justamente a heterogeneidade** (se é que eu posso chamar assim) das turmas.’

SB – ‘Agora, as dificuldades são talvez a questão do **desnível dos alunos**. [...] Essa **heterogeneidade**.’

SC – ‘Então eu acho que **eles sentem que a maior dificuldade também é que eles consigam acompanhar aquele programa que a gente tem na escola e que as turmas são heterogêneas demais**.’

O que se observa a princípio é que, em geral, os professores parecem relacionar ‘desnível’ e ‘heterogeneidade’, conseqüentemente atribuindo a esta as dificuldades enfrentadas na disciplina.

Essa postura do professor com relação à heterogeneidade revela a negação de um relevante aspecto da sociedade. Se ela, a heterogeneidade, é colocada como agente responsável pelo não sucesso do programa em sala de aula, passando a ser vista e sentida também por parte dos alunos como um entrave ao processo de aprendizagem reveste-se, dessa forma, o ensino de valores deturpados, como a intolerância e a exclusão. Por este motivo, é preciso urgentemente revisar os modelos pelos quais são conduzidas disciplinas como percepção musical, posto que tais concepções tornam o aprendizado um processo excludente.

As sociedades contemporâneas são heterogêneas, compostas por diferentes grupos humanos, interesses contrapostos, classes e

identidades culturais em conflito. Vivemos em sociedades nas quais os diferentes estão quase que permanentemente em contato. Os diferentes são obrigados ao encontro e à convivência. E são assim também as escolas. (PRAXEDES, 2004)

A heterogeneidade é um elemento presente na composição de qualquer turma e, em se tratando do contexto musical, ela não só é desejável como possivelmente resulta dos diferentes processos de aprendizagem envolvidos na educação musical de base, conforme colocado anteriormente.

Assim, da articulação dos três aspectos mencionados (falhas nos testes de seleção aplicados no vestibular, lacunas na formação musical de base e a heterogeneidade) resulta a composição do perfil de uma turma de percepção musical no ensino superior.

Com relação aos testes de seleção aplicados no vestibular, os esforços para torná-los mais atualizados são de fundamental importância, afinal o desnível – não a heterogeneidade – das turmas revela que existem falhas quanto aos critérios que devem conduzir esta seleção. No entanto, essa preocupação não pode se restringir apenas aos testes de seleção aplicados no vestibular, ela precisa caminhar também para as formas de avaliação que são praticadas no cotidiano em sala de aula, dentro de um conjunto de práticas pedagógicas.

### **Aspectos recorrentes nas práticas pedagógicas aplicadas em percepção musical**

A disciplina percepção musical tem sido alvo de discussões recentes que elencam uma série de críticas, principalmente no que se refere às práticas pedagógicas adotadas pelos professores: uma abordagem demasiado fragmentada que vem conduzindo a disciplina percepção musical ao longo de sua história nas instituições de ensino superior de música do Brasil. (GROSSI, 2001; PANARO, 2010)

Pesquisas recentes sobre o ensino da percepção musical têm mostrado que a abordagem geralmente praticada em sala de aula é restrita ao trabalho do conteúdo musical de forma ‘atomizada’ ou ‘atomística’ (BARBOSA, 2005, p. 92). Isso significa que os elementos técnicos da música (escalas, acordes, intervalos, progressões, cadências, etc) são tomados como unidades significativas e trabalhados de forma isolada

do contexto musical, restringindo a aula de percepção musical à realização de treinamento para a percepção e discriminação desses elementos.<sup>48</sup>

#### **d) Abordagem compartimentada das dimensões da música**

Restringir o processo de aprendizagem na percepção musical unicamente a este tipo de abordagem não possibilita ao indivíduo fazer as conexões entre as dimensões da música. Para melhor compreender o que isto significa é importante destacar aqui o que diz Swanwick (2003) sobre “princípios de educação musical”:

Um dos objetivos do professor de música é trazer a consciência musical do último para o primeiro plano. (...) A menor unidade musical significativa é a frase ou o gesto, não um intervalo, tempo ou compasso. (...) Olhar um eficiente professor de música trabalhando (em vez de um ‘treinador’ ou ‘instrutor’) é observar esse forte senso de intenção musical relacionado com propósitos educacionais: as técnicas são usadas para fins musicais, o conhecimento de fatos informa a compreensão musical. (SWANWICK, 2003, pp. 57-58)

Estudar os atributos da música separadamente pode ser uma estratégia num determinado estágio da aprendizagem para atingir determinados objetivos, o que não deve ser encarado como o processo de aprendizagem em si.

Permanecer nesse estágio consistiria em abrir mão de outras estratégias importantes que levam a outras etapas do processo de aprendizagem musical em percepção, que teria por objetivo dotar o indivíduo da capacidade de construção de sentido sobre o material sonoro percebido.

#### **e) Procedimentos didáticos que focalizam a repetição**

As pesquisas mostram que as práticas pedagógicas aplicadas na disciplina percepção musical privilegiam atividades baseadas em reconhecimento e reprodução (BERNARDES, 2001) e o uso de ditado e solfejo como sendo os procedimentos didáticos mais adotados.

A atividade de percepção através do ditado se concentra na repetição e não acontece em tempo real, o que a torna um processo distinto do processo realizado na performance prática.

[As atividades] devem ser estruturadas com base no tempo de resolução do ouvido contribuindo para que o tempo de resolução entre um estímulo musical e sua resposta seja cada vez mais contíguo. (...)

---

<sup>48</sup> Essa abordagem se faz presente não apenas nas aulas, mas também nos testes aplicados, como citado anteriormente.

Devem preparar o estudante para interação imediata entre estímulo e resposta, permitindo uma percepção voltada para a sincronia de detalhes musicais, como afinação, articulação, timbre e dinâmica. (FREIRE, 2008, p. 7)

Freire (2003) enfatiza a importância da pesquisa para a atividade do professor de percepção musical, devendo investigar possibilidades de exercícios que promovam associações entre a audição e a decodificação do objeto sonoro, resultando em compreensão musical, o que pode ser considerado, enfim, uma percepção musical efetiva e com resultados satisfatórios.

#### **f) Repertório restrito; exemplos musicais estereotipados**

O uso de exemplos musicais estereotipados (composições feitas pelos professores para uso exclusivo em sala de aula), ao invés da própria literatura musical, é visto como um problema, por se tratar de um contexto artificial. (BARBOSA, 2007)

O “conforto” proporcionado pela “memorização de chavões” deve dar lugar ao estudo da partitura:

Proponho que no estudo da teoria o texto é a partitura musical. Tudo que for inferido a partir do texto poderá vir a se constituir no corpo teórico por dedução, constatação e avaliação, chegando-se então a possíveis conclusões. Esta proposta (...) oportuniza um processo de auto-aprendizagem, de participação ativa, do desenvolvimento de padrões de pensamento e de descoberta. (GERLING, 1995, p. 25)

Como inserir no estudo da percepção musical tal proposta? O estudo da partitura poderia ser compreendido aqui como a inclusão do estudo do repertório como uma fonte de atividades e exercícios em contraposição a uma abordagem estritamente focada em exemplos criados especificamente para sala de aula.

Dentro dessa proposta cabe outra discussão: que repertório seria utilizado? Algumas abordagens apontam para a predominância do sistema tonal no material musical utilizado pela disciplina em detrimento das inovações trazidas pelo século XX e pela música contemporânea (ZAGONEL, 1998), justificando alguns professores como uma suposta “necessidade do conhecimento e vivência da música dita tradicional para, a partir daí, entrar em contato com a música mais inovadora” (FOLONI, 2005, p. 2), confirmando-se como reflexo da concepção dos currículos de música:

Se tomarmos como exemplo os currículos dos Cursos Superiores de Música, veremos que, habitualmente, eles têm se centrado na cultura ‘tradicional’ européia, principalmente dos séculos XVIII e XIX, em cujos modelos são apoiadas as técnicas, conteúdos, concepções, etc., abordados nos currículos. (FREIRE, 2001, p. 70)

Nesse contexto “as músicas representativas das culturas brasileiras têm ocupado pouco ou nenhum espaço, o que é facilmente observável através do repertório utilizado.” (FREIRE, 2001, p. 50)<sup>49</sup>

É importante mostrar a visão de outros educadores musicais sobre a questão do repertório. Widmer (1972, p. 7), por exemplo, já apontava a possibilidade de uma abordagem apoiada em convicções contrárias a essa visão cronológica sobre o estudo do repertório, defendendo que “o estudo da arte deve partir da vivência da atualidade para trás”, ou seja, deve partir do complexo familiar, do mundo sonoro em que cada indivíduo está inserido para que a partir desse domínio novas relações possam ser construídas.

Atualmente, a discussão sobre o repertório a ser utilizado em sala de aula mostra que:

(...) ainda existe um grande preconceito ou mesmo inexperiência, por parte de alguns [professores], em adotar um repertório que inclua música popular, músicas de outras culturas (do cancionero, do romanceiro, folclóricas, da cultura popular etc.), pregões ou mesmo de músicas presentes na mídia (propagandas, *jingles*, de comunicação de massa). (TANAKA, 2010)

A questão dos repertórios deve ser repensada no sentido de proporcionar a ampliação da escuta através da comparação de materiais musicais contrastantes, construindo um saber musical de modo ativo e crítico, que articula conhecimentos históricos, estilísticos, culturais, e que também considera o conteúdo expressivo e afetivo do material musical.

Não devemos esquecer que “a interface entre mentes e música é o foco do envolvimento musical, e, sobretudo da educação musical”, ou seja, “as experiências são mediadas por mentes que interpretam” (SWANWICK, 2003, pp. 44-45), sendo assim, considerar as experiências musicais que os estudantes carregam, a saber, o contexto musical em que estão inseridos, torna-se imprescindível para estabelecer o diálogo entre os vários repertórios.

---

<sup>49</sup> Freire (2001) refere-se à expressão ‘culturas brasileiras’ no plural por admitir que “não temos uma cultura homogênea, mas um tecido cultural complexo e diversificado.”

## **Analisando o ensino de percepção musical no Brasil**

Considerando as informações sobre o ensino de Solfejo no Conservatório de Paris, fica evidente a importância que era atribuída ao aprendizado da música pela prática, encarando o solfejo enquanto ferramenta para o desenvolvimento da musicalidade, uma vez que a compreensão musical se manifesta na ação musical propriamente. De acordo com Elliot (1995, p. 53-54), a “musicalidade é demonstrada em ações, não palavras. É uma forma de conhecimento prático, ou prática reflexiva, uma questão que Donald Schön denomina ‘pensamento-em-ação’ e ‘conhecimento-em-ação’.”<sup>50</sup>

Deste modo, por que o ensino de percepção musical nos cursos de música no Brasil adquiriu perfil tão distante da prática?

Uma evidência poderia residir no fato que a instituição musical francesa oferecia um programa de educação musical que se estendia da base à formação profissional, demonstrando preocupação pedagógica através da elaboração de métodos e, ainda, a significativa responsabilidade atribuída ao professor de solfejo no desenvolvimento da musicalidade dos estudantes.

Já os Conservatórios fundados no Brasil no século XIX tinham como objetivo imediato abastecer as demandas das orquestras e também um mercado ávido por professores, visto que havia grande interesse por instrução musical que os conservatórios não supriam, destacando-se ainda a indiscutível carência de material didático àquela época.

Na necessidade pungente de se verem afirmados os axiomas da música erudita europeia no Brasil, as relações estabelecidas entre o estudo de solfejo e a teoria musical parecem ter ensejado a sobreposição do conteúdo teórico à prática, enfatizando os aspectos teóricos da música erudita ocidental: o sistema tonal, a afinação temperada, a grafia musical, enfim, os elementos da música europeia ocidental desmembrados em intervalos, escalas, acordes, harpejos e cadências.

Assim, o solfejo que fora primordialmente concebido como formação musical pela prática, através do estudo do fraseado e acento musical, desenvolvendo a capacidade de cantar, a duas e três vozes, integrando-se ao estudo da harmonia através da realização do canto com a linha do baixo, seguido por noções de composição,

---

<sup>50</sup> “*Musicianship is demonstrated in action, not words. It is a form of practical knowledge, or reflective practice, a matter of what Donald Schön calls ‘thinking-in-action’ and ‘knowing-in-action’.*”

elementos considerados importantes para a formação de um músico em nível profissional (LESCAT, 1999), viu-se submetido à primazia do estudo das regras teóricas do sistema tonal. Isso também foi verificado no Conservatório de Paris, levando o estudo do Solfejo a passar por transformações:

Na origem o solfejo era muito associado aos estudos instrumentais, ao canto, e ao canto interior. Tornou-se, ao passar dos anos, um ensino muito fechado, específico e de alta tecnicidade. Se foi interessante, visto as novas dificuldades da música desta época, separar o ritmo, o canto e a leitura das notas, esta dissociação fez perder o senso da unidade e da finalidade. Certos programas e certas estruturas e métodos mudaram, mas continuam frequentemente longe das práticas musicais. Um instrumentista não pode ser unicamente instrumentista ele deve aumentar seus conhecimentos musicais e não se restringir a um simples técnico. (GARTENLAUB, 1999, p. 310)<sup>51</sup>

As dificuldades técnicas musicais decorrentes do repertório estariam entre as possíveis razões para que fosse estabelecido um ensino de percepção musical que se viu cada vez mais afastado daquela conotação prática conferida inicialmente ao estudo do solfejo.

Mas não só isso. A dicotomia entre teoria e prática que se faz perceber através da padronização de procedimentos pedagógicos adotados na disciplina percepção musical no Brasil pode ter encontrado reforço no entendimento de aquisição de conhecimentos por transmissão, onde a pedagogia se baseia na imitação dos modelos dos mestres – a concepção tradicional de qualificação no sentido de modelar, conformar que persiste ainda hoje na prática pedagógica de muitos professores do ensino superior (BEHRENS, 2007), findando por estabelecer práticas mecanizadas na forma de receitas didáticas.

Assim, inferimos que a necessidade de estabelecer os axiomas da música erudita europeia (no Brasil) e as dificuldades técnico-musicais do repertório utilizado fizeram a teoria sobrepujar a prática. O que encontrou reforço maior na concepção tradicional de ensino baseada na transmissão de conteúdos que perdura ainda hoje e que não é

---

<sup>51</sup> “À l’origine, le solfège était davantage associé aux études instrumentales, au chant, au chant intérieur. Il est devenu au fil des années un enseignement très cloisonné, très spécifique et de haute technicité. S’il était intéressant, vu les nouvelles difficultés musicales de la musique de cette époque, de séparer le rythme, le chant et la lecture de notes, cette dissociation au sein même de la classe a fait perdre le sens de l’unité et de la finalité. Certains programmes et certaines structures et méthodes ont changé mais demeurent le plus souvent éloignés des pratiques musicales. Un instrumentiste ne peut plus être uniquement instrumentiste, il doit élargir ses connaissances musicales et ne pas rester un simple technicien.”



exclusiva do ensino de música. Por fim, moldes reducionistas tecnicistas encerraram o ensino de percepção musical sob um número restrito de práticas pedagógicas.

O debate acadêmico tem levantado questões pertinentes sobre a disciplina e propostas interessantes surgem na literatura produzida recentemente, no entanto, muitas dessas propostas permanecem no papel e as discussões sobre o ensino de percepção musical levantadas na academia não chegam à sala de aula.

Uma possível justificativa para isso é oferecida por Bernardes (2001, p. 581), apontando que as escolas de música das universidades no Brasil estão mais comprometidas com o conteúdo do que a aprendizagem musical em si, “despendendo mais tempo em formar agentes reprodutores – os alunos – do que trabalhar a música como saber e fonte geradora de conhecimento.”

A respeito disso, esclarece Freire (2001, pp. 69-70):

No Brasil (...) têm prevalecido currículos que se modelam, prioritariamente, segundo o paradigma que Domingues (1986) identifica como técnico-linear e que refletem uma concepção de educação que Saviani (1989) identifica como humanista tradicional. São currículos cuja ênfase está no professor, considerado detentor do conhecimento a ser transmitido. O objetivo principal desses currículos é a habilitação técnica, visando à adaptação do indivíduo à sociedade.

Assim, os aspectos apontados (falhas no exame vestibular; lacunas da formação de base e a heterogeneidade) são entendidos pelos professores, em geral, como ‘culpados’ pelo baixo desempenho das aulas de percepção musical. Uma vez que todos esses fatores são ‘externos’ ao ensino superior propriamente eles estão ‘fora do alcance’ do professor, revelando uma postura de impotência diante da condição real de aprendizagem. Sem saber como lidar com esses aspectos, ele mantém a velha postura de ‘passar o conteúdo’, priorizando abordagens demasiadamente focadas no conhecimento técnico-teórico da música.

(...) muitos ainda acreditam que aquilo que devem fazer é, em última instância, ‘passar o conteúdo’ de sua ‘disciplina’. Em resumo, a educação, nesse caso, nada mais é que ‘dar matéria’. (...) Apesar dessas expressões serem comuns e, de certo modo, revelarem de fato o que muitos professores – e até mesmo pedagogos – acreditam que é o ato educativo, elas não fazem parte do que chamamos aqui, por qualquer vertente, de pedagogia. (...) O conteúdo, se ele é passado, como quem passa uma valise ou um prato de comida ou um cheque, pode ser tudo, menos um conteúdo de aprendizagem. (GHIRALDELLI JR, 2007, pp. 95-96)

As abordagens para o ensino de percepção musical precisam considerar a heterogeneidade das turmas principalmente no ensino superior, quando esta é mais acentuada: são estudantes de licenciatura, que tocam instrumentos diversificados, alguns tocam mais de um instrumento, estudantes de bacharelado com habilitações também diversificadas, e nesses casos, com uma formação baseada na prática intensiva de um instrumento principal; estudantes de canto, regentes e compositores, alguns com foco voltado para o repertório de concerto, outros para a música popular, distribuídos em diversas faixas etárias, e com bagagem musical e experiência anterior extremamente diversificada. A heterogeneidade é um aspecto que exige estratégias mais eficientes que ‘passar o conteúdo.’

Cimadon (2005, p. 115) menciona a importância da aprendizagem em contemplar as diferenças, colocando-as como riquezas e necessidades individuais. No entanto, é necessário aprofundamento teórico para desenvolver alternativas que trabalhem a heterogeneidade no sentido da “produção de conhecimentos, estimulando áreas periféricas, fazendo conexões novas, diversificando os campos de interesse.”

Pensar abordagens para o ensino de percepção musical deve considerar alternativas para trabalhar a heterogeneidade, auxiliando a disciplina a desprender-se do seu estigma excludente. (FREIRE, 2003; NETO, 2010)

O ensino de percepção musical não deve confundir heterogeneidade, que é um aspecto da nossa sociedade, com desnivelamento: este sim é o principal reflexo de uma educação musical desintegrada e sem continuidade que finda por comprometer todo o sistema.

O ensino de percepção musical é caracterizado como “fragmentado, descontextualizado, mecânico e distante da própria ‘música’.” (NETO, 2010, p. 164)

[Verifica-se] carência de maior conexão entre a prática do instrumentista e àquela das aulas [de percepção musical], não porque os materiais disponíveis não se apliquem ao desenvolvimento necessário do intérprete, mas porque ainda não houve, por parte dos professores de instrumento e dos próprios estudantes, uma consciência de que, tanto solfejo quanto o ditado, podem ser incorporados ao estudo diário do instrumento. (BORTZ, 2007, p. 85)

A essa observação de Bortz (2007) poderia ser acrescentado que cabe – muito apropriadamente – aos professores de percepção musical pesquisar como as ferramentas da disciplina podem se conectar ao fazer musical, extinguindo a dicotomia existente entre a percepção musical da sala de aula e a prática musical.

Acreditamos que esse é o principal caminho para o ensino de percepção musical garantir a qualidade do aprendizado.

Conhecer as deficiências e principais problemas relatados pela bibliografia é o primeiro passo para o professor de percepção musical repensar suas próprias estratégias de ensino e auto-avaliar a sua prática.

A partir do final do século XX detectou-se uma preocupação com o “profissional que seja conhecedor de sua especificidade, mas desconhecedor do que seja uma prática pedagógica”:

A prática pedagógica corresponde a um conjunto de etapas formuladas pelos professores para o exercício de suas funções profissionais. Entre as etapas desse complexo processo pode-se citar: a pesquisa inicial, a produção do conhecimento a partir de conhecimento produzido por outros, a elaboração do plano de aula, a aula propriamente dita, a elaboração de conhecimento com os alunos, a reflexão sobre a aula e o conhecimento produzido em conjunto com os alunos, avaliação do processo. Cabe lembrar que esse processo é cíclico e contínuo. Dessa forma, e considerando a prática pedagógica como o amplo e complexo processo de atuação do docente na aprendizagem dos alunos, são inconcebíveis a figura do instrutor de ensino, presente no atual sistema educacional brasileiro, em todos os níveis de ensino. Esse instrutor de ensino também pode ser denominado de tecnólogo de ensino. Profissional que se caracteriza como um mero reprodutor de conhecimentos produzidos por outros profissionais e sua formação fundamenta-se no desenvolvimento de competências para o exercício técnico-profissional, baseada no saber fazer. Uma das críticas formuladas por pesquisadores nacionais (Maciel, Pimenta e Veiga) e internacionais (Tardiff, Estrela e Perrenoud) refere-se ao tecnólogo de ensino saber fazer, mas desconhecer quase que completamente os fundamentos do seu fazer. (MACIEL e SHIGUNOV NETO, 2009, pp. 11-12)

Repensar práticas pedagógicas deve ser atitude permanente de um posicionamento metodológico que é construído a partir dos fundamentos do fazer em determinada disciplina.

Em se tratando do ensino de percepção musical, tais preocupações ensejam uma discussão a respeito de qual seria o papel dessa disciplina para a formação musical.

Compreender o que é percepção musical é importante para que se construa uma fundamentação para a disciplina, definindo sua finalidade e seus objetivos, que resultados devem ser alcançados com a sua prática, o que fazer para alcançá-los e como devem ser avaliados.

Estes aspectos precisam fazer parte da prática pedagógica do professor, sabendo que o processo reflexivo não se esgota, ele é contínuo e permeia toda a atividade docente.

Para atingir esse estado perene de indagações e questionamentos a respeito da própria atividade docente, o professor precisa estar consciente de que a docência e a pesquisa são atividades que se complementam.

A pesquisa possibilita ao professor que “rompa com a visão de reprodutor e transmissor de conhecimentos (...) supere essa condição, desenvolvendo a capacidade de elaboração própria.” (MACIEL e SHIGUNOV NETO, 2009, p. 11)

Mas é preciso, antes de tudo, pensar uma nova concepção para a educação, que dê suporte às reflexões sobre o fazer docente, pois a concepção tradicional, que pressupõe o professor como figura central do processo ensino-aprendizagem e o aluno como receptáculo passivo dos conteúdos (SILVA, 2004), não permite sequer que os questionamentos sejam iniciados.

É preciso propor uma mudança na dinâmica do pensamento pedagógico, onde possamos considerar que as respostas não serão fornecidas como temos acreditado: elas não estão prontas esperando em algum lugar até serem descobertas. Precisamos nos desprender da idéia inconsciente de que as respostas são um alvo pré-determinado ao qual devemos atingir com as nossas reflexões.

Sobre o ensino de percepção musical no Brasil		
<p>Fechamento sobre um número restrito de práticas pedagógicas devido à:</p> <p>Necessidade de estabelecer os axiomas da música erudita européia no Brasil (séc. XIX);</p> <p>Dificuldades técnico-musicais do repertório utilizado fizeram a teoria sobrepujar a prática;</p> <p>Concepção tradicional de ensino dentro de moldes reducionistas tecnicistas.</p>	<p>As abordagens tradicionais baseiam-se em:</p> <p>Fragmentação dos conteúdos;</p> <p>Ausência de conexão com o contexto musical;</p> <p>Número restrito de atividades (ditado e solfejo);</p> <p>Foco demasiado na repetição;</p> <p>Pouco uso de exemplos da literatura musical;</p> <p>Maior uso de exemplos musicais estereotipados;</p> <p>Restrição de repertório (baseado principalmente nos séculos XVIII e XIX).</p>	<p>Repensar práticas pedagógicas exige discussão sobre:</p> <p>Posicionamento metodológico;</p> <p>Fundamentação para a disciplina;</p> <p>Finalidades ;</p> <p>Objetivos;</p> <p>Resultados a serem alcançados;</p> <p>O que fazer para alcançá-los.</p> <p>Abordagens que considerem a heterogeneidade e ofereçam estratégias para trabalhar o desnivelamento.</p>

Fig. 6. O ensino de percepção musical no Brasil absorveu muito da concepção reducionista tecnicista de educação, distanciando-se da prática musical. Reflete a situação de desintegração do *corpus* da Educação Musical através do desnivelamento dos estudantes que chegam ao curso superior de música.

Os aspectos recorrentes da disciplina percepção musical no ensino superior de música no Brasil apontados neste capítulo confirmam que a educação musical constitui um todo complexo, requerendo a elaboração de ações estruturadas no sentido de integrar os nichos do sistema, de forma a prover os processos formativos em música da necessária continuidade.

O ensino de percepção musical deve ser inserido em discussões metodológicas e curriculares, configurando-se um campo fértil para o desenvolvimento de estudos que procurem restabelecer as conexões entre esta disciplina e a prática musical dos estudantes, uma vez que os moldes reducionistas tecnicistas pelos quais tem sido conduzida não correspondem nem às demandas da música nem às demandas da própria sociedade atual.

## CAPÍTULO 8

### Por uma genealogia da percepção musical

O que foi colhido no levantamento bibliográfico e apresentado sob a denominação de aspectos recorrentes da disciplina percepção musical demonstra uma síntese do que tem sido relatado como elementos mais marcantes do ensino desta disciplina. Este primeiro plano auxilia a construção de uma visão específica sobre a disciplina, apontando o que tem sido realizado em sala de aula, as práticas pedagógicas adotadas e os principais desafios dos professores.

Entretanto, apesar de já articular a questão *percepção musical* dentro de uma análise de suas práticas pedagógicas, tal abordagem poderia ainda sugerir uma visão restritiva da percepção enquanto meramente uma disciplina dos programas de música.

Assim, admite-se a necessidade de um afastamento maior sobre a questão para depois retornar a ela com maior discernimento, o que requer observar a percepção a partir de outras perspectivas.

Trata-se de incursionar por outros caminhos, de percorrer outros rumos pelos quais tenham andado as investigações sobre a percepção.

Não há intenção aqui de descrever o que tem sido a percepção ‘através dos tempos’, afinal qualquer idéia de ‘percorrer uma grande linha’ deve ser abandonada, como já mencionado na abordagem histórica. O que se propõe aqui é justamente colocar-se a *perceber* junto à própria percepção, isto é, buscar a essência das suas questões e como as mesmas têm sido percebidas de tantas formas.

Articulações no campo da percepção e não apenas sobre aquilo que se considera propriamente enquanto a disciplina percepção musical, permitirá a construção de um conhecimento mais amplo em torno do tema. Ampliação esta que poderá levar à elaboração de abordagens mais diversificadas para a disciplina, considerando conteúdos e práticas mais compatíveis com a natureza desse objeto.

No empreendimento aqui proposto, o de não tratar a percepção musical enquanto objeto natural, mas sim, considerar o objeto em sua natureza, ousa-se observar a percepção musical para além de si mesma enquanto disciplina dos cursos superiores em música no Brasil.

Em função disso, torna-se conveniente projetar a questão em outras dimensões, articulando-a em diferentes planos, como forma de obter uma de-composição do que

seja o entendimento comum sobre percepção musical, reduzindo esse corpo sólido a uma infinidade de elementos outros.

Não se trata de repartir para simplificar – noção que não é cultivada aqui –, nem mesmo de simplesmente juntar distintos pontos de vista na intenção de obter o conhecimento do todo – feito que continua impossível de ser alcançado por qualquer investigação.

Trata-se de considerar as partes constituintes de um todo articulado chamado *percepção*, cuja natureza, complexa e multidimensional, requer uma apreciação que resguarde o objeto em suas características. Tal necessidade determina uma postura investigativa que não se atenha a um ponto de vista, mas sim, que proporcione uma visualização em perspectiva, através da qual seja possível construir uma composição em que figurem as diversas distâncias existentes entre as questões ponderadas e sua relação com uma questão principal.

Para dar continuidade ao espírito investigativo, lançar-se a uma genealogia da percepção musical parece necessário, e até mesmo vital. No entanto, esta árdua tarefa exige o empenhar-se minuciosamente sobre o estudo de fontes que possam remeter direta e indiretamente ao campo da percepção musical, pulverizando-se em uma chuva miudíssima, onde a menor partícula desse vapor contribuiria, num primeiro instante, para a fragmentação desse objeto, no intuito mesmo de reduzir o corpo sólido criado pelo senso comum acerca do que seja percepção musical, para então, partindo em direção a um dimensionamento mais amplo da questão, reconstruir o seu entendimento sobre outras bases.

Devido ao compromisso assumido perante os pressupostos filosóficos delineados, é forçosa a necessidade de evitar o que diz o senso comum sobre dado objeto nos limites de uma pesquisa científica – não pela simples postura de depreciar o suposto entendimento que tenha sido gerado no seio da comunidade em torno da percepção musical, mas principalmente pelo forte preceito em manter o compromisso inicial e permanecer na frente contrária ao ‘partir de uma realidade presumida’, considerando sempre válido, em todas as instâncias da vida, o princípio de se preservar algum interesse pela des-construção de certas crenças e conjuntos de opiniões que normalmente são impostas e que, sem muita resistência, encontram lugar no vácuo deixado pela ausência do exercício da reflexão.

Assim, considerar os referenciais da psicologia cognitiva, da neurociência, da filosofia e da educação, a fim de compreender mais profundamente sobre a percepção

pode conduzir a disciplina percepção musical a uma condição mais justa dentro do processo de formação em música.

Traçar uma genealogia da percepção musical, cujas exigências demandam pesquisa voltada exclusivamente para este fim, é pretensioso porque se coloca muito além dos âmbitos da presente pesquisa sobre o ensino de percepção musical, mas, apesar disso, tal intuito não pode ser repellido, aguardando ocasião oportuna para se efetivar. É esta a ocasião que se coloca.

Os pressupostos assumidos exigem desta pesquisa, quase como pré-requisito, uma genealogia da percepção musical. Propor uma genealogia é negar o objeto natural e afirmar a visão caleidoscópica.

Pensamos nesta genealogia não como algo conclusivo, pois as fontes do conhecimento sempre se renovam e assim não pretendemos colocar um ponto final sobre o assunto. Preferimos pensá-la como um início, como uma busca arqueológica: uma escavação por ‘vestígios bibliográficos’ que proporcionem uma revisão de literatura mais ampla que a anterior, que possa efetivamente contribuir tanto para revelar a natureza complexa do fenômeno perceptivo – enquanto objeto que se presta ao interesse de diversificados enfoques – quanto para compor, de acordo com o viés desta pesquisa, um redimensionamento mesmo da percepção musical, reconhecendo-a como tópico de estudo denso e relevante, que tem despertado o interesse de pesquisadores desde a Antiguidade, através do trabalho de filósofos, psicólogos, humanistas e cientistas.

Assim, tem-se uma arqueologia do termo ‘percepção’, seguida de uma reconstrução do composto ‘percepção musical’, articulando-se com literatura específica da área de música, em busca de uma ressignificação para a disciplina.

Este ensaio por uma genealogia da percepção musical configurar-se-á enquanto questionamento sobre o entendimento comum acerca da percepção musical.

### **Etimologicamente ouvindo...**

Para alinhar-se aos pressupostos definidos para esta investigação é apropriado dedicar-se, por pouco que seja, a uma apreciação etimológica do termo ‘percepção’, este que figura como palavra-chave desta pesquisa.

Como já colocado anteriormente, a etimologia possibilita um diálogo a partir do que a própria palavra tem a dizer, desde que se oferece enquanto ferramenta para uma



apreensão do termo em uma acepção mais pura. Contudo, importante considerar que significações variantes para diferentes usos podem ser apresentadas, ou seja, verifica-se certa plasticidade de morfologia, cuja instabilidade proporcionada pelo leque de variações semânticas, sobretudo de idioma para idioma, não permite estabelecer denominações de acepção precisa senão pela fixação prévia de contexto. (PAULI, 1997)

Partimos do verbo ‘perceber’: trata-se de uma junção latina da preposição *per* e do verbo *capere*, que significa ‘captar’, ‘tomar’. Assim, *per capere* ou *percipere*, donde ‘perceber’, que significa literalmente “tomar através” (CASTELLO e MÁRSICO, 2007, p. 128) – o que confere à percepção o sentido de ‘apoderar-se’, colher, tomar para si e, por extensão, ‘aprender’, uma vez que este último termo:

de origem latina, remonta ao verbo *prehendo*, ‘tomar’, ‘colher’, com acréscimo da preposição *ad*. (...) Pressupõe a idéia de que o conhecimento é algo que se toma e se assimila. (...) O acréscimo do prefixo *ad-* confere a *prehendere* um sentido direcional, de aproximação a um ponto determinado e, ao mesmo tempo, um sentido incoativo que marca o começo de uma ação. De modo que, se *prenderé* se refere à ação de ‘tomar’ algo, o acréscimo de *ad*, então, confere o sentido de ‘começar a tomar’, no terreno propriamente intelectual, onde se especializou, indica o começo da apropriação do conhecimento. (CASTELLO e MÁRSICO, 2007, p. 120)

Sugerindo que ‘perceber’ liga-se à ‘aprender’, ou seja, à elaboração do conhecimento, o que apenas se efetiva mediante a *com*-preensão – da mesma raiz de ‘aprender’, posto que “aponta a uma apreensão integrada do conhecimento, em que não há captação de elementos isolados, mas do fenômeno em seu conjunto.”<sup>52</sup>

Perceber é, portanto, aprendizagem dando-se através da experimentação, da sensação, da vivência, a partir da qual se constrói o conhecimento *empírico*, derivado “da palavra grega *empeiria*, que significa experiência sensorial, direta e imediata das coisas exteriores (objetos dos sentidos) e interiores (vivências)”, conforme Chaui (2010, p. 172), denominado também como *experiência sensível*, cujas formas principais são a sensação e a percepção.

*Sensação* deriva do radical indo-europeu *sent-*, com o significado fundamental de tomar uma direção e também o de remarcar. Dali, no latim, os vocábulos: *sentire* (= sentir), *sensus* (= sentido), *sensibilis* (= sensível), *sensatio* (= sensação). Nem todas as direções semânticas se mantiveram neste plano sensível, que se encontram no plano das faculdades do conhecimento sensível, subindo algumas palavras para

<sup>52</sup> CASTELLO e MÁRSICO, 2007, p. 122: “‘Compreender’ pertence à mesma raiz de ‘aprender’ e constitui um composto a partir do verbo *prehendere* com a preposição *cum*.”

o da inteligência. Apreciem-se os seguintes casos: *sententia* (= sentença), assentir, consentir; nas línguas neo-latinas, bom senso; no inglês, *sense* (= razão); no alemão, *sinnen* (= pensar), *senden* (= enviar). (PAULI, 1997)

Assim, Pauli (1997) aponta duas direções semânticas relacionadas ao termo sensação: uma no plano sensível, outra no plano da inteligência, o que não necessariamente deve significar oposição, como ressalta Mora (2004, p. 2638):

Percepção de certas qualidades dadas aos sentidos, ou formadas pelos sentidos, como quando se fala da sensação das cores, dos sons etc; as próprias qualidades chamadas ‘sensíveis’; o fato de sentir, especialmente o sentir globalmente, como ocorre com o sentido que por tal razão se chama ‘senso (sentido) comum’; o conjunto de operações elementares, ou supostamente elementares, que permitem apreender os ‘sensíveis’ etc. Em todos esses casos, a sensação se distingue do pensamento, o que não significa que se oponha a ele; a rigor, pode-se conceber inclusive o pensamento como uma espécie de ‘prolongamento’ das sensações, ou pelo menos como uma ‘transformação’ das sensações.

As relações entre sensação e percepção encontram suporte no termo ‘estética’, cunhada a partir do grego *aisthesis*, que “significa o que é sensível ou o que se relaciona com a sensibilidade” (NUNES, 2009, p.12), de modo que, para os gregos, o termo *aisthesis* sintetizava as discussões em torno do papel da percepção na obtenção e construção do conhecimento.

*Estética* se origina de *aisthesis* e quer dizer, para os gregos, algo como a *percepção do mundo sensível* ou a *sensação*. Tatarkiewicz recorda que, juntamente ao termo *aisthesis*, os gregos utilizavam o adjetivo *aisthetikos*, em oposição a *noetikos*. Ao passo que o primeiro caracterizava o *estágio perceptivo* do conhecimento, tido como imaginativo e impreciso, o segundo, o seu *estágio intelectual*, tido como lógico e abstrato. (KIRCHOF, 2003, p. 27)

Para Platão (428-347 a. C.), o substantivo *aistheseos* refere-se ao conhecimento percebido, em oposição a *mathematos*, o conhecimento abstrato e inato; já Aristóteles (384-322 a. C.) caracteriza *aisthesis* como a faculdade encarregada de permitir ao ser humano, formar, dos objetos do mundo, uma imagem mental, que será transformada, posteriormente, em conhecimento abstrato. (KIRCHOF, 2003, p. 28)

Descartes (1596-1650), ao considerar diferenças entre perceber e sentir empregou, para esta distinção, o latim *sentire* para falar das sensações, e *percipere* em referência a “um ato puramente mental do intelecto (ou entendimento)”, conforme Saes

(2010, pp. 16-17): “[para Descartes] A percepção é intelectual. É uma inspeção do espírito, uma capacidade de intelecção e, por ela, o eu pensante tem acesso imediato aos seus pensamentos, especialmente aos que dão lugar a representações claras e distintas.”

As discussões em torno da percepção e da sensação levaram a distinção entre duas concepções na tradição filosófica: a empirista e a intelectualista.

Para os empiristas, a sensação e a percepção dependem das coisas exteriores, isto é, são causadas por estímulos externos que agem sobre nossos sentidos (...). Cada sensação é independente uma das outras, cabendo à percepção unificá-las e organizá-las numa síntese. (...) Para os intelectualistas, a sensação e a percepção dependem do sujeito do conhecimento e a coisa exterior é apenas a ocasião para que tenhamos a sensação ou a percepção. (...) A passagem da sensação para a percepção é, nesse caso, um ato realizado pelo intelecto do sujeito do conhecimento (...). (CHAUI, 2010, p. 173)

Segundo essas correntes de pensamento, não haveria algo propriamente denominado percepção, mas sensações dispersas ou elementares, cuja organização ou síntese realizada pela inteligência receberia o nome de percepção.

Assim, para os empiristas o conhecimento sensível seria efeito da atividade de causas exteriores sobre o nosso corpo. Um conhecimento obtido por soma e associação das sensações na percepção, dependente da frequência, da repetição e da sucessão dos estímulos externos, levando a um entendimento da percepção enquanto síntese passiva.

Já para os intelectualistas, sentir ou perceber são fenômenos que dependem da capacidade do sujeito e como seu intelecto atua organizando e interpretando as informações, de modo que o estímulo exterior é o elemento passivo, enquanto a percepção é considerada um processo de síntese ativa.

Para aqueles, as idéias são provenientes das percepções; para estes, a sensação e a percepção são confusas e devem ser abandonadas para que o pensamento possa formular as idéias puras<sup>53</sup>: a sensação atuaria na captação do estímulo pelos órgãos dos sentidos e que a percepção seria a sua organização, aplicando-se à sua decodificação e organização, de modo que o material captado seria lançado ao plano mental para elaboração das idéias.

---

<sup>53</sup> CHAUI, 2010, p. 177: “Nas teorias racionalistas intelectualistas, a percepção é considerada não muito confiável para o conhecimento porque depende das condições particulares de quem percebe e está propensa a ilusões, pois freqüentemente a imagem percebida não corresponde a realidade do objeto. Vemos o Sol menor do que a Terra e, no entanto, ele é maior do que ela. Descartes menciona o modo como percebemos um bastão mergulhado na água: embora o bastão seja reto e contínuo, percebemos a parte mergulhada como se o bastão estivesse entortado ou quebrado (...). O bastão é percebido como distorcido, embora, na realidade, não esteja deformado.”

Descartes afirma que sentir é pensar; sendo a sensação uma atividade pressuposta na produção de qualquer idéia ou representação sensível. Na linguagem de Descartes, em vez de dizer que ‘vejo uma cor’, o correto seria dizer que ‘penso que vejo uma cor’, pois não basta o corpo ser afetado em seus órgãos. É preciso, além disso, que eu tenha a consciência de que ele foi afetado. Sentir implica, portanto, a consciência de sentir. Para adquirirmos conhecimento dotado de certeza, no entanto, temos de afastar a mente dos sentidos, pois eles podem nos enganar. Para Descartes, a verdade e a evidência estão presentes apenas nas percepções claras e distintas do intelecto puro e incorpóreo. (SAES, 2010, p. 17)

Entretanto, apesar das diferenças, empiristas e intelectualistas estavam de acordo sobre um aspecto: “julgavam que a sensação era uma relação de causa e efeito entre pontos das coisas e pontos de nosso corpo (...) [e] a percepção era considerada a atividade que ‘somava’ ou ‘juntava’ as partes numa síntese que seria o objeto percebido.” (CHAUÍ, 2010, p. 174)

Teorias sobre o conhecimento sensível levaram a muitas elaborações, como a proposição de Kant (1724-1804) em distinguir duas fontes de conhecimento: a Sensibilidade e o Entendimento.

É por meio da Sensibilidade que intuimos os objetos, e, de acordo com as percepções dos sentidos, os representamos no espaço e no tempo. O espaço e o tempo são, para Kant, *formas de sentir*, que estruturam as percepções ou intuições, matéria-prima do conhecimento, e que dão origem à experiência sensível. (...) assim como há forma de sentir, há também *formas de pensar* (...). O pensamento delimita e organiza a experiência sensível ou empírica, que tem sua fonte nos sentidos, dentro de verdadeiros moldes mentais (...). [Deste modo] O conhecimento está condicionado pelas formas de sentir e de pensar. E como essas formas, quer sejam as da Sensibilidade (espaço e tempo), quer sejam as do Entendimento (formas de pensar), residem em nós mesmos, o conhecimento é, em parte, o produto da elaboração, pelo nosso próprio espírito, dos dados da experiência sensível: as percepções ou intuições. (NUNES, 2009, p. 47)

O *conhecimento sensível* seria aquele colhido diretamente no ser das coisas sensíveis, dando-se a conhecer intelectualmente, por meio de ‘moldes mentais’, o qual Kant chamou de ‘*formas sentir*’. E o conhecimento que se desenvolve pela atividade ulterior da inteligência, através de abstração, inferência e cálculo raciocinativo, Kant se referiu como ‘*formas de pensar*’.

As discussões em torno da *aísthesis* levam Alexandre Gottlieb Baumgarten (1714-1762) a publicar em 1750 sua obra intitulada *Estética (Aesthetica)*:

‘Aísthesis’ traz o significado de ‘faculdade de percepção pelos sentidos’. Para Baumgarten, a estética era o estudo da *sensibilidade* como um tipo específico de cognição, a cognição de coisas particulares, em vez de conceitos abstratos. A sensibilidade é sensação (o uso dos cinco sentidos), mas também é algo mais, um tipo de intuição/cognição/formulação da coisa que é julgada bela. Um poema traria uma mensagem subjacente a ele (os poetas metafísicos sempre ofereciam uma), mas o que tornava o poema belo era seu estilo específico de linguagem, sua invocação do ritmo pelo *enjambment*, seu uso das formas (soneto, *villanella*). Tudo depende das virtudes do poema no sentido de encarnar, de como ele acontece e o prazer desfrutado em sua leitura e recapitulação na memória. (HERWITZ, 2010, p. 29)

Assim, dá-se o nascimento da estética como uma disciplina moderna no século XVIII (HERWITZ, 2010, p. 26), trazendo como conceito central, em sua reflexão: a experiência da beleza, chamada ‘gosto’.

Amplamente debatida, a questão do ‘gosto’ é “de fato o próprio sustentáculo conceitual que subjaz ao novo conceito da estética”, segundo Herwitz (2010, p. 29), afirmando que o termo ‘estética’ apresenta duas acepções, a depender do contexto, podendo se referir a juízos ou conhecimentos perceptivos.

Kirchof (2003, p. 22) destaca que, em sua primeira *Crítica (Crítica da Razão Pura*, de 1781, Kant utiliza o conceito ‘estética’ referindo-se à *intuição* dos fenômenos através da *sensibilidade*, e em sua *Crítica do juízo* (de 1790), ao definir o juízo estético, Kant também o aproxima à sensibilidade.

As questões envolvendo sensação, percepção e estética contribuíram para inquietações também na literatura psicológica.

Em 1890, Christian von Ehrenfels (1859-1932) publica um famoso artigo: *Über Gestaltqualitäten (Das qualidades gestálticas)*. Para Ehrenfels:

As experiências seriam em sua base abstrata formadas por sensações e sentimentos elementares, como o requeria Wundt. As sensações vão se unificar em qualidades gestálticas, sendo cada qualidade gestáltica, não a soma dos elementos que a compõe, mas uma categoria própria que seria mais do que a adição. Assim, por exemplo, uma determinada melodia poderia ser tocada pelo piano, pelo violino ou pelo violão. A melodia é a mesma, apesar de possuir nos três instrumentos diferentes timbres característicos. Ainda mais, uma mesma melodia poderia ser tocada no piano com o tom de dó maior, de mi maior ou de fá maior. Ela será sempre a mesma melodia ainda que constituída por notas diferentes, isto é, formada por elementos diferentes. (ENGELMANN, 2002, p. 6)

O estudo dos critérios das qualidades gestálticas, ou seja, daquilo que permite o reconhecimento do objeto a despeito de quaisquer mudanças que sejam oferecidas pelo estímulo à sua percepção, levou à contribuições originais que se produziu no campo da estética, em particular Köhler e Arnheim. “Todavia, tanto Wertheimer quanto Koffka também merecem citação pelo que produziram ou insinuaram nesse domínio. (...) O tema é indissociável do problema da expressão.” (PENNA, 2000, p. 46)

Assim, nasce no século XX uma nova concepção sobre o conhecimento sensível a partir das investigações propostas pela *Gestalt* e pela fenomenologia. E a freqüente distinção entre sensação e percepção dá lugar a um novo entendimento sobre o conhecimento sensível.

Na literatura psicológica faz-se freqüentemente a distinção entre sensação, enquanto excitação produzida por um estímulo, e estímulo, enquanto causa da sensação. Na literatura psicológica e filosófica foi comum a distinção antes apontada entre sensação e percepção, considerando-se esta última com freqüência como ‘uma consciência da sensação’. (...) Segundo Sartre, parte-se de um realismo do percebido do exterior; passa-se em seguida a interiorizar as sensações, e termina-se por fazer destas o fundamento do conhecimento do mundo externo. (...) **Foi comum distinguir sensação e percepção, considerando-se esta última como um complexo de sensações ou então como a consciência da sensação. No entanto, esta distinção oferece muitas dificuldades, pois a sensação pode ser concebida também como uma percepção de qualidades sensíveis.** (MORA, 2004, p. 2640. Grifos nossos)

De modo que a sensação passa a não ser vista como resposta físico-fisiológica pontual a um estímulo externo também pontual, e a percepção, a não mais ser compreendida como atividade de síntese das sensações; superando o entendimento que as diferenciava. (CHAUI, 2010)

De acordo com Penna (2000, p. 41), “os gestaltista eliminam a sensação como fenômeno de ocorrência prévia. Não teríamos o plano perceptivo superpondo-se ao da sensação. Não haveria um processo formador de estruturas atuando sobre materiais desprovidos de organização. A organização seria originária ou autóctone.”

## **Gestalt, a psicologia da forma**

A tradução do alemão *Gestalt* encontra maior proximidade ao português ‘forma’ ou ‘configuração’, embora não correspondam exatamente ao seu real significado em Psicologia.<sup>54</sup>

Os estudos sobre percepção e sensação do movimento, em suas relações espaço-forma (o dado psicológico) e tempo-forma (o dado físico), desenvolvidos por Max Wertheimer (1880-1943), Wolfgang Köhler (1887-1967) e Kurt Koffka (1886-1941), construíram as bases de uma teoria eminentemente psicológica, onde a percepção é o ponto de partida. Um dos temas centrais dessa teoria é a “negação da fragmentação das ações e processos humanos, realizada pelas tendências da Psicologia científica do século 19, postulando a necessidade de se compreender o homem como uma totalidade.” (BOCK *et al*, 1999, p. 44)

Penna (2000) apresenta o conjunto de formulações ou conceitos básicos da Gestalt: (1) estrutura, (2) tendência à restauração do equilíbrio da forma, (3) conceito de campo, (4) hipótese de isomorfismo e (5) rejeição da hipótese de constância. Estas formulações estão vinculadas entre si e rebatem a idéia da independência entre estímulos, promovendo o entendimento de totalidade do objeto percebido.

Em 1913, examinando demoradamente a correspondência um-a-um dos estímulos e das sensações, Köhler concluiu que essa hipótese não é auto-evidente e não é verificável. (ENGELMANN, 2002)

Deste modo, a tese fundamental da Gestalt é a de que a (1) estrutura não pode ser explicada a partir de um conhecimento centrado nos componentes. Se assim o fosse, acaso os elementos revelassem propriedades novas, comprometeriam a identificação da estrutura.

A Gestalt compreende que a percepção é mais do que uma superposição de partes, é uma totalidade organizada e articulada, e assim não resulta de um processo de simples adição entre as partes que compõe o todo. Ela coloca que percebemos totalidades completas, isto é, ao ver uma parte de um objeto o ocorre uma (2) tendência à restauração do equilíbrio da forma, garantindo o entendimento sobre o que está sendo

---

<sup>54</sup> ENGELMANN, 2002, p. 2: “O substantivo alemão ‘Gestalt’, desde a época de Goethe, apresenta dois significados algo diferentes: (1) a forma; (2) uma entidade concreta que possui entre seus vários atributos a forma. É o segundo significado que os gestaltistas do grupo, que posteriormente vai se chamar de Berlim, utilizam. É por isso que a tradução da palavra “Gestalt” não se acha nas outras línguas e a melhor maneira encontrada pelos próprios gestaltistas ao escrever em idiomas diferentes é simplesmente mantê-la (Engelmann, 1978c; Köhler, 1929/1947).”

percebido (BOCK *et al*, 1999), o que não seria possível se as sensações fossem independentes umas das outras:

Se percebêssemos sensações pontuais e isoladas, veríamos uma linha incompleta. Na realidade, porém, percebemos um todo – percebemos uma árvore, embora seu contorno não esteja completo. (...) Temos essa percepção porque espontaneamente ‘completamos’ a figura, pois sempre percebemos uma forma, um todo e não partes isoladas. (CHAUI, 2010, p. 175)

Conforme Penna (2000, p. 28), “toda estrutura tende a preservar-se em termos de estrutura equilibrada. As mudanças que possam ocorrer obviamente sofrem correções no sentido de uma reequilibração. (...) o conceito de equilíbrio está intimamente vinculado ao de pregnância, ou boa forma.”

Tanto em relação aos processos perceptivos como em relação aos do pensamento, os gestaltistas compreendem que uma estrutura será sempre vista em função do modo que melhor permita sua apreensão regularizada e equilibrada. (PENNA, 2000)

O (3) conceito de campo considera que os estímulos nunca atingiriam o córtex de maneira isolada, mas sim na condição de formas organizadas. Este entendimento introduziu o conceito de *insight* por Köhler: “ensaios desenvolvidos diante de uma situação problemática podem exprimir certo modo de compreensão dos dados apreendidos, não sendo válido dizer que se revelem como cegos” (PENNA, 2000, p. 29). Assim, a solução de um impasse verificado diante de mudanças bruscas em uma estrutura refere-se diretamente a capacidade de reorganização dos conjuntos de informação apreendidos.

Diante da inacessibilidade de observação aos processos neurocerebrais, a Gestalt lança a (4) hipótese de isomorfismo psiconeural, propondo uma condição de analogia entre os processos psicológicos e os neurocerebrais. Consistindo a hipótese em: “As duas *faces* seriam *paralelas*, nas palavras do próprio Köhler, ainda que paralelo não seja de nenhuma maneira *idêntico*” (ENGELMANN, 2002, p. 5). E mais: a hipótese exprime a posição assumida no campo da filosofia que supunha uma unidade no universo (BOCK *et al*, 1999). Considerando esta tendência como natural, onde a parte está sempre relacionada ao todo, de certo modo, uma volta ao pensamento aristotélico.<sup>55</sup>

---

<sup>55</sup> ENGELMANN, 2002, p. 3: “Já Aristóteles escrevia, no longínquo século IV A.C., que ‘O *todo* é, com efeito, necessariamente anterior à *parte*...’ O importante sempre é a ‘...forma total...’ e não os ‘...elementos que nunca surgem separados do ser ao qual pertencem.’ Afirmava que o todo deve ser



Segundo Engelmann (2002), Wertheimer não acreditava apenas na aplicação da teoria da Gestalt quanto à organização da parte perceptiva consciente, mas funcionando sobre os processos fisiológicos centrais, que não poderiam ser vistos como a simples soma de elementos. Assim, “uma teoria de percepção, logo convertida em teoria cognitiva e, especialmente com Koffka, transformada em teoria do comportamento”. (PENNA, 2000, p. 23)

Koffka pensava em *Gestalten* não apenas na experiência perceptiva, mas também nas ações dos indivíduos, ressaltando que cantar, escrever, desenhar, andar são *Gestalten* tanto quanto a consciência de ouvir ou de olhar, considerando o ato motor propriamente enquanto um *processo-de-todo organizado*. (ENGELMANN, 2002)

As *Gestalten* são *basicamente diferentes* do que se entendia na época por ‘sensações’:

As Gestalten, percebidas em primeiro lugar, podem ser decompostas em *partes*. Mas as partes são sempre partes da Gestalt formadora. Está completamente errada a sentença, atribuída falsamente aos gestaltistas, de que “o todo é *mais* do que a soma dos elementos”. A psicologia da Gestalt é diferente daqueles que falam em soma de elementos. Pelo contrário, *a Gestalt, de início, vai ser dividida em partes*. A Gestalt é anterior à existência das partes. (ENGELMANN, 2002, p. 2)

Assim, os correlatos fisiológicos da percepção e da ação, não são excitações individuais, mas eventos unificados – *Gestalten* – com grau variável de interdependência de suas partes, o que Köhler definiu como *força da Gestalt*: “elas [as *gestalten*] poderão ser classificadas como fortes ou fracas, conforme o grau de dependência dos componentes que delas participem.” (PENNA, 2000, p. 27)

Engelmann (2002, p. 6) explica: “Uma Gestalt é *fraca* quando a energia de seu processo é pequena. Uma Gestalt é *forte* quando a energia do processo aumenta”, e ilustra:

Podemos citar como exemplo, um ser humano sentado ante sua escrivaninha, em cima da qual há uma borracha e um livro. Podemos dizer que a borracha constitui uma Gestalt forte e o mesmo pode-se dizer com relação ao livro. A superfície da mesa com os dois objetos, borracha e livro, constitui também uma Gestalt. Entretanto, será uma

---

considerado algo de diferente da simples reunião dos elementos. Dava vários exemplos. Quando se quer estudar uma casa, o importante é mesmo a casa e não os elementos de tijolos, de pedaços de madeira que nunca são separados do ser ao qual pertencem.

Gestalt bem mais fraca do que as duas Gestalten anteriores, a borracha e o livro. (ENGELMANN, 2002, p. 6)

Por fim, a (5) rejeição da hipótese da constância, que decorre logicamente da negação de fenômenos sensoriais enquanto elementos, dados desprovidos de organização, que sofreriam um ‘processo de correção pelo pensamento’.

A rejeição da hipótese de constância explica-se em termos de relação e contexto:

O objeto, na condição de figura, não terá sua apreensão diversificada pela distância em razão do próprio fato de que o fator distância atinge igualmente todo o sistema de referência, ou sistema contextual, em função do qual ele é apreendido. Na verdade, a solução é a mesma que vale para as situações de transposição ao nível da apreensão de estruturas melódicas, quando executadas em tons diversos. (PENNA, 2000, p. 30)

Afirmando que as qualidades gestálticas não seriam constituídas pelas sensações elementares, e assim, que as relações das qualidades gestálticas não mudariam apesar de trocas nas sensações, Köhler propôs o critério *de supra-somatividade e transponibilidade*. (ENGELMANN, 2002)

Supra-somatividade (Übersummativität; Suprasummation) é o fato de a percepção de uma forma (Gestalt) não poder ser predita a partir de cada uma de suas partes. A razão é que a percepção depende mais das relações entre os componentes de uma forma (Gestalt) do que dos próprios componentes. (ARNOLD *et al*, 1994, p. 406)

Cada estrutura é dotada de individualidade própria, ou seja, pela condição estrutural preserva-se uma identidade (PENNA, 2000). É assim que, por exemplo,

uma determinada melodia poderia ser tocada pelo piano, pelo violino ou pelo violão. A melodia é a mesma, apesar de possuir nos três instrumentos diferentes timbres característicos. Ainda mais, uma mesma melodia poderia ser tocada no piano com o tom de dó maior, de mi maior ou de fá maior. Ela será sempre a mesma melodia ainda que constituída por notas diferentes, isto é, formada por elementos diferentes. (ENGELMANN, 2002, p. 6)<sup>56</sup>

Para a Gestalt, a percepção detém estatuto privilegiado: suas leis serão replicadas ao nível do pensamento, num perfeito isomorfismo cognitivo, convertendo o processo perceptivo em processo originário, constituído na convivência do observador

---

<sup>56</sup> De acordo com o critério de transponibilidade a identidade da estrutura é preservada mesmo que alguns elementos do todo sejam modificados. Outro exemplo: o conceito ‘cadeira’ é sempre o mesmo apesar de mudanças sobre o material, forma ou cor.

com o seu mundo. Nesta perspectiva, os gestaltistas afirmam a posição epistemológica em sua vocação integradora:

Entre causa e efeito, na verdade, processa-se uma *Gestalt*. Os acontecimentos (...) são integrados tanto quanto o são as partes componentes de uma *estrutura gestaltista*. *Significado e valor exprimem*, então, categorias perfeitamente adequadas ao nível psicológico tanto quanto aos níveis físico e biológico. Para os *gestaltistas*, ‘explicar e compreender não são duas maneiras diferentes de tratar o conhecimento, mas se revelam fundamentalmente idênticas’. E isto significa que uma relação causal não é uma mera sucessão de fatos para ser memorizada, como a vinculação entre o homem e um número telefônico. Um nexos causal é inteligível. Tem sentido, portanto. (PENNA, 2000, p. 37)

Assim, o estudo dos fenômenos da percepção torna-se ponto de partida e tema central de inúmeras investigações da psicologia da forma ou *Gestalt*, trazendo um novo entendimento sobre o conhecimento sensível, ao considerar que entre o estímulo que o meio fornece e a resposta do indivíduo, encontra-se o **processo de percepção**, de modo que, aquilo que o indivíduo percebe e como percebe são dados importantes para a compreensão do comportamento humano. (BOCK *et al*, 1999)

## O processo perceptivo

Partindo da premissa na qual se afirma a importância do contexto para a percepção e que “percebemos ‘conjuntos de estímulos’, e não sinais isolados”, como aponta Machado (2003, p. 19), admite-se que a percepção envolve essencialmente dois aspectos: o físico e o sociocultural.

O aspecto físico é referente à constituição biológica propriamente, o que possibilita o ouvir, o enxergar, o sentir o paladar, o aroma e as texturas que compõem o objeto percebido, o que se dá em conformidade com cada modalidade perceptiva, dentro de sua topologia distintiva, resultando em maneiras diferentes de processamento da informação. Como ocorre, por exemplo, com a representação mental das imagens visuais e acústicas: na primeira, a representação depende da fusão das informações bilaterais, enquanto que na segunda, a representação é independente, sendo as informações acústicas transmitidas por completo em cada uma das vias. As perdas

também são sentidas de formas diferentes: as informações auditivas são subtraídas em termos de clareza, enquanto as visuais em termos de porções (quadrantes).<sup>57</sup>

Entretanto, é importante ressaltar que “embora as modalidades perceptivas sejam estudadas isoladamente, perceber é, na maioria das vezes, integrar informações captadas por mais de uma modalidade perceptiva” (MACHADO, 2003, p. 21), supondo-se que tal integração consiste da ativação simultânea de dois ou mais sistemas perceptivos.

E parece que, justamente nisso consiste a riqueza da experiência perceptiva: a integração de estados perceptivos, através do tempo e entre diferentes modalidades.

A percepção de um objeto por uma dada modalidade sensorial não ocorre isoladamente da sua percepção por outras modalidades, nem da ação do sujeito que percebe em relação a esse objeto. A percepção não é tampouco isolada no tempo. Essas diferentes integrações são constitutivas da experiência (...). O sujeito que ouve um som o situa no espaço definido em relação a sua própria posição e pode identificar a direção da qual ele vem (...) o que é percebido é o som vindo de uma determinada direção, e não um dado auditivo não situado no espaço. A experiência não é tampouco isolada no tempo. Reconhecer o mesmo objeto à medida que nos movemos é parte do que é perceber. O sujeito que vê a mesa a percebe como um objeto que está em determinada posição no espaço, de tal maneira que o modo como ele a percebe depende da sua posição em relação a ela; se ele se mover, vai perceber a mesa de modo diferente, ele pode se colocar numa posição na qual não poderá mais vê-la etc. (PERINI-SANTOS, 2004, p. 242)

O caráter supra-modal da percepção se mostra no seu ajuste ao objeto e explica o restabelecimento da percepção apesar de possíveis alterações sobre os padrões de contingências sensorio-motoras, sendo tal capacidade observada desde muito cedo em bebês. (PERINI-SANTOS, 2004)

O organismo não só aprende a perceber em cada modalidade perceptiva, mas a integrar suas diversas modalidades de percepção através das experiências disponíveis ao indivíduo, de modo que o aspecto físico e o sociocultural são inerentes à percepção, sendo esta, pois, um processo e, como tal, não consiste em um dado concluído e completo, e sim, num desenvolvimento que se dá de forma contínua.

O desenvolvimento perceptivo tem um papel importante nas funções cognitivas, e é resultado de um complexo entrelaçamento com outras funções. O maior desenvolvimento de habilidades perceptivas ocorre durante a pré-escola e os primeiros anos escolares. (...) o

---

<sup>57</sup> MACHADO, 2003, p. 44: “A representação mental de cada campo visual se dá por completo no hemisfério contralateral. No caso da audição, a representação de cada ouvido se dá em cada um dos hemisférios, havendo apenas o predomínio de fibras nas vias colaterais.”

desenvolvimento das habilidades perceptivas são influenciados pela experiência e pela maturação. Maturação tem um papel importante no desenvolvimento da acuidade perceptiva, mas mais do que isto está diretamente ligada a experiência. As oportunidades que a criança e o adulto tem inicialmente são importantes para a sofisticação das suas modalidades perceptivas. (GALLAHUE, 1982, pp. 1-3)

Portanto, é através da experiência que o indivíduo poderá desenvolver suas capacidades perceptivas, bem como ampliá-las, sendo capaz de aprender a perceber em cada modalidade, tanto quanto integrar as atividades desempenhadas pelos vários sistemas perceptivos que compõem o seu organismo.

A sinestesia seria um exemplo extremo da possibilidade de atingir alto grau de integração entre modalidades perceptivas. Do grego *syn-*, ‘união’ ou ‘junção’, e *esthesia*, ‘sensação’: refere-se à associação entre modalidades perceptivas diferentes.

A sinestesia “é uma questão de resposta simultânea de dois sentidos a um único estímulo” (ARNOLD *et al*, 1994, p. 390). Esta capacidade é provocada por uma condição neurológica, que permite associar, por exemplo, o gosto ao cheiro, ou a visão ao olfato. Ocorre também exemplos de sinestesia entre sons e cores, tema que inspirou grandes nomes da música, como o compositor russo Aleksandr Skryabin (1872-1915):

(...) em *Prometheus* (1910), composto para piano, orquestra, órgão, coros sem palavras e ‘clavier à lumières’. Este último, um instrumento imaginário, participa da notação musical tradicional, mas a intenção de Skryabin não era extrair de suas teclas notas musicais, mas intensas luzes coloridas que se derramariam pela sala de concerto – vermelho para o dó, rosa alaranjado para o sol, e assim por diante. (GRIFFITHS, 1998, pp. 28-29)

De certo modo, todos nós podemos experimentar alguma forma de sinestesia.

Ainda há que se mencionar um tipo específico de percepção denominado cinestesia (do grego *kino*, movimento) ou propriocepção, que é a percepção de si mesmo. Refere-se à capacidade que todo indivíduo apresenta de perceber seu próprio corpo e situá-lo no espaço. É basicamente a consciência da posição do corpo, o que se deve às informações que ossos, músculos, tendões, articulações, ligamentos, pele, e também do sistema vestibular, localizado no ouvido interno, que são enviadas por meio de receptores ao cérebro, para que tome consciência das condições de seu posicionamento, sua estática e equilíbrio.

A interação desses elementos trabalha para manter o corpo na sua base de sustentação e auxilia no seu deslocamento, para que se dê de forma apropriada a cada situação.<sup>58</sup>

### **Processamento auditivo**

Tratando-se especificamente do processamento da informação sonora, é dada ao sistema auditivo a captação do som produzido a partir de diversas fontes, seja de forma isolada ou simultaneamente.

Para Machado (2003, p. 26), “esse fenômeno complexo da extraordinária competência auditiva humana reflete uma hierarquia de funções e mecanismos para o processamento das propriedades físicas dos sinais acústicos que atingem o ouvido, desencadeando o processo.”

O sistema auditivo periférico é constituído pela orelha externa, orelha média e orelha interna, sendo o mecanismo transdutor da orelha interna localizado na cóclea, onde se situam os receptores de impulsos sonoros (órgão de Corti). No sistema auditivo central – tronco encefálico, as células sensoriais do órgão de Corti são inervadas pelos prolongamentos distais de neurônios bipolares sensitivos (neurônios da cadeia neuronal auditiva).<sup>59</sup>

“A audição tem início na detecção do som, vibração que chega mecanicamente à cóclea e é transduzida em potenciais que são enviados até o córtex cerebral e culminam no reconhecimento de padrões complexos” (MENDONÇA e LEMOS, 2010, p. 60). Sobre isto Jourdain (1998, p. 28) oferece uma rica descrição:

O som, inclusive o som musical, é alterado no instante em que bate nas orelhas de uma pessoa, porque elas enfatizam certas escalas de frequência. (...) A música bate num tímpano, no final do canal auditivo, e bruscamente muda de roupa. Até esse ponto, ela viaja como onda de pressão, através do ar; agora, prossegue como

---

<sup>58</sup> O termo cinestesia foi utilizado por Sherrington por volta de 1900 referindo-se a toda e qualquer informação postural/posicional encaminhada ao sistema nervoso central, isto é, a nossa habilidade de perceber a posição e o movimento dos componentes do nosso corpo sem auxílio da visão. Para maior detalhamento ver: COLLINS *et al*, 1998, pp. 635-643.

<sup>59</sup> Admitimos que o conhecimento morfo-funcional do sistema auditivo é importante para a compreensão do processamento de informações auditivas. Para um maior detalhamento acerca das estruturas anatômicas envolvidas no processamento auditivo, particularmente aquelas relacionadas à detecção de frequência, intensidade, origem de sons, e ainda outras que respondem especificamente aos sons da fala humana, consultar GUIDO *et al*, 2007. O referido estudo apresenta o sistema auditivo periférico; central; diencefálico e telencefálico.

movimento mecânico. Logo além está o ouvido médio, onde três ossos (...) os *ossículos*, estão presos a ligamentos, de modo que o tímpano empurra o primeiro (o *malleus*, ou ‘martelo’), que dá um puxão no segundo (o *incus*, ou ‘bigorna’) e este, por sua vez, esbarra no terceiro (o *stapes*, ou ‘estribo’), jogando-o para dentro de uma abertura que dá no ouvido interno, cheio de fluido, onde os neurônios (células nervosas) estão à espera. (...) Por que o tímpano não leva diretamente ao ouvido interno? A resposta está nas diferentes propriedades mecânicas de um gás como o ar e de um fluido como o que encontramos no ouvido interno.

O som atravessa orelha, canal auditivo, tímpano, ossículos, músculos do ouvido médio e fluido coclear, para encontrar, finalmente, o sistema nervoso. Este é um processo mecânico porque se trata da colisão de moléculas, onde é necessário um dispositivo para converter as vibrações em impulsos nervosos.

O órgão de Corti consiste em agrupamentos de neurônios especiais, chamados *células capilares externas*, repetidas constantemente em todo o comprimento da câmara. Cada agrupamento tem mais sensibilidade para uma frequência de som diferente – tons agudos na entrada da cóclea, tons graves no final da espira. Minúsculos cabelos projetam-se das células capilares, e alguns deles cutucam uma folha gelatinosa que flutua na parte de cima e é articulada de um lado (a *membrana tectorial*). Quando as vibrações da música espalham-se através do fluido em torno, a membrana que sustenta o órgão de Corti sacode-se para cima e para baixo, os cabelos se dobram e as células capilares excitam-se – quanto mais forte o movimento, mais rápida a excitação. Nesse momento, a música deixa o mundo físico, o da vibração, e entra no mundo psicológico, da informação. (JOURDAIN, 1998, pp. 33-34)

E tão surpreendentemente sábia é a natureza que encravou o aparato auditivo no osso mais duro do corpo, o *osso pétreo temporal*, lugar seguro o suficiente para que tal mecanismo minúsculo não se despedaçasse na primeira queda de um bebê, como destaca Jourdain (1998), comparando este aparato a ‘salões de concerto’:

Nossos ouvidos internos são salões de concerto do nosso sistema nervoso (...). Três estreitas câmaras (...) amontoam-se umas sobre as outras. Todo o conjunto, para se tornar compacto, está enroscado três vezes e meia e, assim, recebe o nome da palavra latina que significa caracol: *cochlea*. (...) No chão dessa câmara, repousam fileiras sucessivas de neurônios, encravados numa complicada estrutura chamada *órgão de Corti*, reinado de pontes, túneis e espiras carnudas. (JOURDAIN, 1998, pp. 32-33)

Inevitavelmente, a cóclea desgasta-se com a passagem dos anos e as células capilares voltadas para as frequências elevadas “tornam-se cada vez menos sensíveis,

até que, um dia, não encontram mais sons bastante fortes para estimulá-las. O declínio já está em plena marcha com a idade de quarenta anos, período em que o ouvido tem apenas um décimo de sua sensibilidade original, nas frequências mais elevadas” (JOURDAIN, 1998, pp. 38-39), mas, apesar disto, as altas frequências não ficam completamente ofuscadas devido ao fato de que “todos os sons, com exceção dos mais fracos, estimulam muitos neurônios” (JOURDAIN, 1998, p. 35), e com isso, outras células capilares, que não aquelas destinadas às altas frequências, são também estimuladas. Mesmo assim, a clareza do estímulo é subtraída em qualidade. Sobre esta relevante questão, o que reservou o sistema auditivo para os músicos?

Apesar da surdez, eles [os músicos] são capazes de trabalhar porque, entre os muitos sons que formam um tom musical, o som fundamental situa-se relativamente baixo, no registro de frequência da nossa audição. (...) O que se perde, para os ouvidos, não são ‘as notas’, mas a riqueza tonal, particularmente a efervescência das notas elevadas. (...) Para um maestro com surdez avançada, o equilíbrio de uma orquestra muda, e ele pode ter de trabalhar a partir de lembranças de como os instrumentos soam, na juventude. Para um solista, a perda dos agudos penetrantes pode levar a novas interpretações, centradas em tons de registro médio, ou graves. (JOURDAIN, 1998, pp. 39-40)

Um som é, na verdade, constituído por uma série de sons concomitantes na qual o que soa com maior força é o som fundamental, sendo seguido pelos seus harmônicos superiores (SCHOENBERG, 2001, p. 61). Esta propriedade do som, associada ao dado de que os estímulos sonoros excitam muitos neurônios simultaneamente, e ainda, a combinação desses elementos a uma vasta experiência, permite que muitas carreiras de grandes músicos se estendam até a velhice, a não ser por acometimento de graves distúrbios da audição como no caso da síndrome chamada *restabelecimento do ruído*, onde “as células capilares da cóclea perdem sensibilidade ao som de intensidades baixas ou médias”, ou, como no caso da “doença de Ménière, que faz a cóclea ficar inchada com o fluido”, distorcendo o som a tal ponto da “música soar como latas caindo (...)” (JOURDAIN, 1998, p. 42)<sup>60</sup>

A literatura apresenta estudos que verificam a existência de relações entre prática musical e habilidades de processamento auditivo, embora não seja unanimidade entre os pesquisadores:

---

<sup>60</sup> JOURDAIN, 1998, pp. 38-42. O autor dá alguns detalhes a respeito do processo de perda da audição, as suas características e terminologias, como a surdez do ouvido médio ou a lesão no ouvido interno, exemplificando com nomes da música erudita ocidental.



Em estudos realizados com adultos, Gil et al. (2000) e Ishii, Arashiro e Pereira (2006) demonstraram que a prática musical favorece habilidades auditivas de atenção e discriminação de frequências, intensidade e duração. Soncini e Costa (2006) verificaram que a prática musical melhora a habilidade de reconhecimento de fala, quando esta ocorre diante de ruído. Já em estudos realizados com crianças, os resultados encontrados na literatura são divergentes. Borges e Schochat (2005) não observaram diferenças estatisticamente significantes em tarefas de discriminação e ordenação de duração entre crianças participantes de aulas de flauta. Entretanto, Cioqueta (2006) verificou desempenho superior com significância estatística de crianças participantes de aulas de música (método Suzuki) em tarefas de ordenação de frequências. (MENDONÇA e LEMOS, 2010, p. 59)

A importância do ouvir não está restrita à experiência musical ou ao aprendizado e desenvolvimento em música. Mendonça e Lemos (2010) apresentam revisão bibliográfica que atesta a sua importância para o desenvolvimento humano de forma global e destacam habilidades envolvidas no processamento auditivo:

*detecção do som*: capacidade de identificar a presença ou ausência de som; *atenção seletiva*: habilidade de selecionar o estímulo sonoro sobre outro estímulo sensorial; *atenção dividida*: habilidade de partilhar atenção entre dois estímulos; *figura-fundo*: habilidade de selecionar um estímulo auditivo na presença de ruído de fundo; *fechamento auditivo*: habilidade de identificar sons da fala acusticamente incompletos; *localização sonora*: habilidade de identificação do local de origem do som; *discriminação auditiva*: habilidade de perceber as diferenças e semelhanças entre sons verbais (habilidades de resolução temporal, de frequência, intensidade e duração); *resolução temporal*: habilidade de identificar quantos sons estão ocorrendo sucessivamente considerando o intervalo de silêncio entre eles; *resolução de frequência, intensidade, duração*: habilidade de identificar variação de frequência, intensidade e duração; *reconhecimento de fala*: habilidade de se identificar sons de fala no silêncio; *identificação*: habilidade de memorizar padrões de frequência e duração de um ou mais sons; *síntese sonora*: habilidade de identificar sons de fala de forma distorcida, porém complementar; *ordenação temporal*: capacidade de identificação da ordem em que os eventos sonoros ocorreram; *compreensão*: habilidade de interpretação de eventos sonoros integrados a outras formas sensoriais. (MENDONÇA e LEMOS, 2010, p. 59)

Segundo Pederiva e Tristão (2006, p. 84), apesar das similaridades entre música e fala (ambas utilizam-se de material sonoro, são recebidas pelo mesmo órgão, e largamente analisados pela cóclea ou em centros de processamento), muitos fatores acústicos são utilizados de diferentes modos e a decodificação da informação percorre diferentes caminhos, além de que o código musical e o código da fala possuem

diferentes elementos e podem ser interpretados de modos diversos, envolvendo o processamento auditivo em uma intrincada estrutura neurobiológica.

(...) a fim de que o som torne-se informação funcionalmente útil, o ouvinte faz construções sobre as informações que recebe via audição (Katz; Wilde, 1999). Tal processo é chamado processamento auditivo e relaciona-se à série de operações mentais realizadas na análise e interpretação das informações auditivas. O processamento auditivo está relacionado às habilidades de decodificação, organização e codificação do som e depende da capacidade biológica, da integridade orgânica e da experiência acústica do ouvinte (Pereira; Navas; Santos, 2002). (MENDONÇA e LEMOS, 2010, p. 60)

A audição de música envolve a percepção de padrões rítmicos e melódicos, estrutura de tempo, de articulações, de timbres, além de diferentes associações, emoções e expectativas, dentre outros fatores. Sobre isso, o treinamento musical pode ser apontado como causa das diferenças na percepção em música: “os pesquisadores sugerem que ouvintes leigos focalizariam um contorno melódico total, enquanto ouvintes treinados perceberiam uma melodia enquanto um conjunto articulado de elementos e seus componentes.” (PEDERIVA e TRISTÃO, 2006, p. 86)

Estudos clínicos sugerem a predominância do hemisfério direito no processamento da informação musical: “Segundo Springer e Deutsch (1998) as primeiras pesquisas evidenciavam que a maior parte da percepção musical seria função do hemisfério direito (...). Ainda assim, existem trabalhos posteriores cujos resultados são controversos a estes” (PEDERIVA e TRISTÃO, 2006, p. 86), sugerindo que os aspectos relativos à habilidade e treinamento musical tendem mais a uma atividade bilateral do cérebro, onde: “O hemisfério esquerdo estaria envolvido em aspectos do processo musical que requer julgamentos sobre duração, ordem temporal, seqüência e ritmo. Já o hemisfério direito estaria envolvido em julgamentos sobre memória tonal, timbre, reconhecimento de melodias e intensidade.” (PEDERIVA e TRISTÃO, 2006 pp. 86-87)

Mendonça e Lemos (2010, p. 59) colocam que “o desenvolvimento das habilidades auditivas ocorre em etapas semelhantes e sucessivas para a maioria dos indivíduos e depende tanto do aspecto biológico, relacionado à constituição anatômica, como também do aspecto maturacional, relacionado à experiência acústica de cada um.”

Diversos são os fatores que influenciam o desenvolvimento de um indivíduo, desde a infância. Sobre isso, Ilari (2003, pp. 9-11) expõe que alguns são mutáveis,

podendo ser modificados pelos pais e educadores; enquanto outros são fixos, como por exemplo, a herança genética.

Além disso, outros fatores são: vida familiar, nível de stress, condições sócio-econômicas, saúde física e mental, emoções, experiência educacional (o modo e a qualidade da educação recebida), apontando ainda o estilo de vida como fator de influência no estilo de aprendizagem de cada criança. Para Ilari (2003) o conjunto dessas experiências permite conexões que influenciam a aquisição de habilidades específicas, como tocar um instrumento, por exemplo. Tais conexões cerebrais influenciam também diferentes comportamentos, assim como percepções.<sup>61</sup>

Estudos dessa natureza permitem enfatizar, uma vez mais, que a percepção se organiza em torno de fatores bio-psico-sócio-culturais, ou seja, em consequência das características físicas individuais e das experiências vivenciadas na história pessoal de cada um.

### **O processo perceptivo na perspectiva fenomenológica**

Atenção, seleção, motivação e memória são elementos essenciais que estão presentes em todo e qualquer processo mental, contribuindo para a decodificação e interpretação do mundo exterior. Estes elementos estão relacionados ao processo perceptivo, afinal, a riqueza de estímulos e experiências presentes no mundo humano, com suas variedades de movimentos, cores e sons, exige da percepção a capacidade de foco, isto é, de atenção e de seleção sobre o objeto, o que possibilita ao cérebro dedicar-se efetivamente à decodificação da informação.

A atenção compreende aspectos como: direcionalidade, seleção de foco e motivação, ou seja, guarda em si mesma um conjunto de processos que levam à “priorização no processamento de certas categorias de informação.” (HELENE e XAVIER, 2003, p. 12)

Conforme Machado (2003, pp. 48-49):

A percepção, primariamente, está dirigida para o mundo externo (exceto a propriocepção). Qualquer ato perceptivo está dirigido para uma extensão física e espacial e/ou temporal e, por ter uma direção, é

---

<sup>61</sup> ILARI, 2003. Aponta os sistemas do neurodesenvolvimento, destacando que estes se combinam entre si, sendo eles: 1) sistema de controle da atenção; 2) sistema da memória; 3) sistema da linguagem; 4) sistema de orientação espacial; 5) sistema de ordenação seqüencial; 6) sistema motor; 7) sistema do pensamento superior; 8) sistema do pensamento social.

compreendido como o aspecto de direcionalidade para o chamado domínio objetivo, ou externo, ou do estímulo. (...) Da mesma forma que o ato perceptivo envolve direcionalidade para um estímulo específico, também funções específicas estão envolvidas, o que caracteriza o aspecto de seletividade da atenção. Cada ato perceptivo tem uma variedade de funções, determinantes do tipo de processo instalado.

Perini-Santos (2004, p. 249) coloca que a atenção está conectada a interesses construídos a partir do que sabe e acredita o sujeito da percepção, e assim “permite a exploração seletiva da miríade de detalhes das situações nas quais nos encontramos.”

A motivação também é uma variável dos processos perceptivos. Relaciona-se tanto a fatores extrínsecos quanto intrínsecos, compreendendo os seguintes aspectos: o ambiente, as forças internas ao indivíduo (necessidade, desejo, vontade, interesse, impulso, instinto) e o objeto, que atrai o indivíduo por ser fonte de satisfação da força interna que o mobiliza. (BOCK *et al*, 1999)

A memória permite que a informação captada seja descarregada e armazenada, estando acessível quando solicitada para a decodificação de novos estímulos. A representação mental está intimamente relacionada à capacidade de armazenar dados, fundamentais no processo cognitivo e no mecanismo de apropriação do conhecimento (MACHADO, 2003, p. 65), implicando também em um processo através do qual experiências anteriores são acionadas, convergindo numa nova experiência, onde há a construção de um sentido inédito sobre um sentido construído anteriormente.

A memória também reúne um conjunto de outros processos aos quais se referem Helene e Xavier (2003).<sup>62</sup>

Assim, verifica-se uma complexidade de temas conexos que interessam a psicologia e que são largamente abordados por teorias de aprendizagem e ensino. Entretanto, apesar de relacionarem-se ao ato perceptivo, não constituem-se enquanto o fenômeno da percepção em si.

---

<sup>62</sup> HELENE e XAVIER, 2003. Dividem a memória em ‘Memória de longa duração’ ( memória explícita e memória implícita) e ‘Memória operacional’, onde: a memória explícita ou “declarativa” refere-se à retenção de experiências sobre fatos e eventos passados, onde o indivíduo tem acesso consciente ao conteúdo da informação; envolve o arquivamento de associações arbitrárias mesmo após uma única experiência; é flexível e prontamente aplicável a novos contextos. A memória implícita ou “de procedimento” refere-se à aquisição de conhecimento por treinamento repetitivo e ocorre de forma gradual, ao longo de diversas experiências; estando ligada à situação de aquisição original, seria inflexível e pouco acessível a outros sistemas. A memória operacional, o texto a define como um conceito hipotético que se refere ao arquivamento temporário da informação.

Quando Koffka, em 1924, enfatizou a necessidade de mudar a atitude investigativa sobre a percepção, propôs uma mudança de perspectiva: do método analítico para o método *fenomenológico*.

A atitude nova é, de início, *simplesmente perceber*, idêntico à maneira de qualquer pessoa que não conheça a então psicologia. É o *método fenomenológico*. Entretanto, qualquer acontecimento que ocorra na consciência deve ser estudado. Há psicólogos que analisam o conteúdo em elementos sensitivos, isto é, nos sons, nas cores, nos olfatos, etc. Esse método analítico não leva a problemas reais, diz Koffka. (ENGELMANN, 2002, p. 3)

O método fenomenológico consiste em lançar o interesse sobre o fenômeno da percepção em si mesmo, considerado em sua estrutura própria.

Chauí (2010, p. 177) coloca que “na teoria fenomenológica do conhecimento, a percepção é considerada originária e parte principal do conhecimento humano, tendo uma estrutura diferente do conhecimento intelectual, que opera com idéias.”

Qualquer enfoque sobre a percepção que não a considere em sua natureza própria toma o caminho mais difícil para proceder à sua compreensão, vindo mesmo a deixar escapar o fenômeno da percepção. Como afirma Merleau-Ponty (1999, p. 24): “Somente a estrutura da percepção efetiva pode ensinar-nos o que é perceber.”

A fenomenologia interessa-se, sobretudo, pelo significado que as coisas têm em nossa experiência, colocando-se a preocupação em explicitar, deixar transparecer as estruturas em que a experiência se verifica.

‘Fenômeno’, do grego *phainómenon*, significa ‘aquilo que aparece’. A palavra deriva do verbo grego *phainomenai*: ‘eu apareço’. O que ‘aparece’ é aquilo que se mostra à luz, o ‘brilhante’ (*phaino*). Entretanto, apesar da palavra ‘fenômeno’ designar *o que aparece*, ela é usada preferencialmente para designar o próprio *aparecer*, isto é, o *fenômeno da consciência* (...). Em virtude deste uso ambíguo, a palavra ‘fenômeno’ favorece a formação de equívocos, pois o próprio *aparecer* torna-se objeto de investigação, ou seja, o próprio sujeito do conhecimento é investigado na sua estrutura de comportamento, em virtude da correlação essencial entre *o seu aparecer* e *o que aparece*. Trata-se, no caso, de uma relação interdependente entre *o aparecer* e *o que aparece*, entre o *sujeito do conhecimento* e o *mundo conhecido*, entre a *consciência que conhece* e o *mundo ou objeto que aparece ou se mostra cognoscível*. (GALEFFI, 2000, p. 25)

O perigo da investigação sobre a percepção está em esquecer-se de atentar para a experiência perceptiva e deixar-se seduzir na observação ou do sujeito que percebe ou do objeto percebido.

A percepção não é causada pelos objetos sobre nós nem é causada pelo nosso corpo sobre as coisas: ela é a relação entre ela e nós e entre nós e elas. O que torna possível e real essa relação? O fato de que nós e as coisas somos seres corporais. A percepção é um acontecimento ou uma vivência corporal e mental. (CHAUI, 2010, p. 178)

A fenomenologia coloca que a percepção acontece quando o sujeito que percebe e o objeto percebido encontram-se, isto é, são colocados num campo de relações o qual é denominado campo perceptivo. É nele que a percepção torna-se possível: “O ‘algo’ perceptivo está sempre no meio de outra coisa, ele sempre faz parte de um ‘campo’. Uma superfície verdadeiramente homogênea, não oferecendo nada para se perceber, não pode ser dada a nenhuma percepção.” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 24)

É na dinâmica que se estabelece entre o sujeito que percebe e aquilo que é percebido que consiste o fenômeno da percepção, isso porque a relação entre sujeito e objeto não é uma relação entre módulos que operam de forma externa e independente um ao outro. Não. Nossa relação com o mundo não teria razão se assim o fosse.

Se percebemos é porque buscamos pelo sentido daquilo que se mostra a nós, interrogando sobre a coisa como ela se mostra, mas não é este um simples olhar, é mais: queremos saber que papel tem a coisa na nossa experiência e este é o ponto de partida da fenomenologia.

A questão da percepção tem sido um problema central para a tradição filosófica como manifestação da possível relação entre o sujeito e o objeto. Enquanto experiência, ela supõe um ato pelo qual a consciência apreende um conteúdo qualquer, isto é, lhe confere um sentido. (MENÉNDEZ, 2006, p. 23)

Desse modo, a fenomenologia coloca-se como a ciência da essência do conhecimento, investigando o objeto constituído significativo a partir do processo da sua constituição.

Na busca pela essência provoca-se o “retorno às coisas mesmas”; assim, Husserl projeta o método fenomenológico ou redução fenomenológica que, levada às suas extremas conseqüências, promove o *retorno à consciência*. Através da redução fenomenológica os objetos se revelam na sua constituição, ou seja, o método

fenomenológico oferece-se enquanto caminho para se alcançar a essência do conhecimento. (GALEFFI, 2000)

Colocando-se a percepção sob esta perspectiva, a abordagem gestáltica revela a adoção do procedimento de redução fenomenológica.

A exclusão das variáveis motivacionais e emocionais justificou-se pela preocupação dos gestaltistas em detectar o *eidós*, ou essência dos processos perceptivos. Tal essência manifestou-se através da relação figura/fundo, magistralmente descrita por E. Rubin, e enriquecida, inclusive, por contribuições experimentais de Wolfgang Von Metzger. O ato perceptivo cumprir-se-á sempre invariavelmente como captação de uma figura a se discriminar em um contexto amorfo. Evidentemente, também o relevo de relação sujeito/objeto é concedido, pois que não poderá ocorrer percepção sem percebedor ou sem objeto. De qualquer modo, as interferências emocionais ou motivacionais não são constitutivas do processo, definindo-se, antes, como intervenções contingentes. Elas não são negadas ou desconhecidas. Sofrem apenas os efeitos da exclusão redutiva. (PENNA, 2000, p. 40)

De acordo com Penna (2000), foi afirmado como o *eidós* da percepção o fato de que ela sempre supõe a relação figura/fundo, uma vez que Mertzger demonstrou em experimento a sua relevância, comprovando a impossibilidade de processamentos perceptivos na ausência de uma composição definida do campo perceptivo em tema (figura) e sistema de referencia (fundo).

Coube a E. Rubin descrever as propriedades funcionais da figura: 1) só a figura tem forma, sendo o fundo dela destituído; 2) a linha de contorno pertence à figura e não ao fundo; 3) a figura projeta-se num plano mais próximo do percebedor do que do fundo; 4) o fundo continua por trás da figura; 5) só a figura se constitui em tema consciente; 6) no processo de memória, só a figura é objeto de evocação; 7) a cor que recobre a figura se define fenomenologicamente como de superfície, por oposição à do fundo, que se revela sob a forma de cor de transparência. (PENNA, 2000)

Contudo, estas funções são intercambiáveis, sendo que o que constitui o tema da percepção é a figura, pois:

Somente ela se dá em condições de uma apreensão consciente e somente ela é objeto de evocação. Nela, entretanto, revelam-se características que decorrem, por outorga, do fundo, que tem, pois, desempenho de sistema de referência. (...) É neste sentido que se diz ser o ato perceptivo um ato de apreensão global, pois que, de fato, o que se apreende é o campo integrado dos dois componentes essenciais. (PENNA, 2000, pp. 41-42)

Assim, a Teoria da Gestalt estabelece algumas leis básicas para a organização da percepção. Conforme Penna (2000), prevalece o princípio geral da boa forma ou da pregnância, de acordo com o qual, dadas as condições momentâneas, sempre se consome o melhor dos modos de se captar um conjunto. A este princípio estão subordinadas as leis que regem a percepção de estruturas, sendo elas:

Lei de semelhança: define que os objetos similares tendem a se agrupar. Lei de proximidade: os elementos são agrupados de acordo com a distância a que se encontram uns dos outros. Conseqüentemente, elementos que estão mais perto de outros numa região tendem a ser percebidos como um grupo. Lei de destino comum: objetos que se movimentam na mesma direção tendem a serem percebidos como pertencentes ao mesmo grupo. (...) Lei de clausura ou fechamento: os elementos de uma forma tendem a se agrupar de modo que formem uma figura mais total ou fechada, preferentemente da forma mais fácil, simples, natural ou conhecida. (FALCÓN, 2011, p. 52)

Há ainda que se considerar a aculturação enquanto elemento importante para a percepção, isto é, a influência que as experiências passadas desempenham, sobretudo, na percepção de algumas formas. (OLIVEIRA, 2007)

Conforme Penna (2000), as leis são, em verdade, leis cognitivas e valem mesmo para a totalidade do comportamento, sendo condições realmente indispensáveis a qualquer forma de aprendizagem perceptiva, correspondendo a certos dispositivos de aquisição de informações, como os dispositivos de aquisição da linguagem propostos por Chomsky.

As contribuições dos estudos promovidos na área da lingüística assim como pela teoria da gestalt, alcançaram as pesquisas na área da teoria da música e da aprendizagem musical.

As leis da percepção permitem o reconhecimento de padrões também em música. Atuam delimitando unidades de sentido em uma obra musical, apontando que a forma musical se apresenta como resultante da relação de permanência–mudança de padrões em cada seção na obra. Estudos sobre processos mentais que intervêm na interpretação dos estímulos auditivos e algumas teorias sobre princípios perceptivos estão presentes em trabalhos notáveis.

Falcón (2011) estuda critérios para análise musical baseados na escuta e aponta em direção à literatura da área sobre agrupamento/segregação baseados na Gestalt que afirmam que o agrupamento em todos os níveis é um produto da semelhança e



diferença, proximidade e separação de todos os elementos da música percebidos pelos sentidos e organizados pela mente. Os limites de cada agrupamento são determinados pela natureza dos sons e as configurações sonoras que se estabelecem entre eles através de fatores de coesão e segregação, dos quais os mais importantes são proximidade e similaridade ou semelhança.

Lerdahl e Jackendoff (1983) elaboram uma aplicação à música da teoria gerativista desenvolvida em lingüística por Noam Chomsky, sustentando a idéia que a música possui uma estrutura gramatical (assim como as línguas), propondo uma descrição de como o ouvinte estabelece relações entre os sons percebidos, segundo critérios determinantes de agrupamento, sendo eles:

**Proximidade**, entendida em sentido amplo, não estritamente no sentido temporal. **Mudança**. Este critério é a visão oposta da lei de semelhança aplicado da seguinte maneira: a mudança em algum parâmetro dentro do fluxo sonoro resulta em descontinuidade e conseqüentemente em segmentação. **Simetria**: tende-se a agrupar em partes de igual ou semelhante duração. **Paralelismo**: a percepção de padrões que se repetem ou conservam características que os relacionam em termos de identidade influi no processo de agrupamento. (FALCÓN, 2011, pp. 63-64)

O sentido estruturalista presente entre estes e outros autores mencionados por Falcón (2011) refere-se aos princípios que determinam a organização da escuta musical, descrevendo a estruturação da percepção musical em categorias baseadas em semelhança e diferença, e conseqüentemente no agrupamento ou segregação em unidades de sentido. Fatores de coesão ou segregação referem-se a parâmetros identificados no fluxo sonoro, como proximidade de alturas, timbre, configuração rítmica, contorno melódico.

Estudos sobre processos cognitivos ampliaram o entendimento sobre a percepção, observando como o cérebro organiza o conhecimento através de esquemas.

Tais esquemas são formados e ampliados ao longo da vida, através das experiências disponibilizadas pelo contexto ao indivíduo, isto é, experiências formativas, tanto de caráter pessoal quanto educacional, impregnadas dos aspectos sócio-culturais, são fatores que influenciam no desenvolvimento da capacidade perceptiva. Assim, os esquemas são formados e ampliados a partir das experiências, isto é, aprende-se a perceber e, pela experiência, melhora-se a percepção, o que faz da percepção algo não estático, e ainda único, pessoal e intransferível.

Conforme Penna (2000), as leis da percepção não são aprendidas; elas constituem-se antes como condição da percepção.

Entretanto, as variáveis do processo perceptivo – fatores emocionais e motivacionais, que abarcam vida familiar, nível de stress, condições sócio-econômicas, saúde física e mental, educação, estilo de vida e estilo de aprendizagem (ILARI, 2003) – indubitavelmente influenciam o modo de cada indivíduo conectar as experiências oferecidas pelo mundo e processadas pelas suas percepções.

As percepções correspondem a ‘mapas’ através dos quais o indivíduo forma o seu mundo, ao mesmo passo em que é por ele formado. É através da percepção que o indivíduo exerce sua condição de ser e estar no mundo. Por esta razão, a percepção humana liga-se à experiência em amplo sentido: à comunicação, ao comportamento, ao desejo, à ação, dentre toda uma gama de questões relativas à experiência humana que interessa aos domínios da fenomenologia, na sua incansável busca pela essência do conhecimento.

Assim como a atuação e vivência no mundo amplia a capacidade perceptiva, nosso conhecimento científico também influencia e é influenciado pela percepção, como explica Machado (2003, p. 23):

Geert, de forma muito perspicaz, mostra essa relação entre o desenvolvimento perceptivo e o desenvolvimento do conhecimento científico, afirmando que nosso conhecimento científico vai cada vez mais se tornando o objetivo na ‘locomoção’ epistêmica, isto é, conforme estudamos, nossos pontos de vista paradigmáticos vão se modificando, tornando-se mais refinados, mais elaborados (...).

Desse modo, o conceito de desenvolvimento da percepção é aplicado também ao desenvolvimento do conhecimento científico, como princípio e objeto de cientificidade.

Como temos visto, a percepção implica em inevitável envolvimento pessoal, abarcando os diversos aspectos da vida, dentre eles o profissional, manifestando-se no interesse em ampliar o repertório de estratégias, para que as possibilidades de atualização sejam sempre maiores.

O entendimento e aprofundamento a respeito da percepção enquanto capacidade humana de colocar-se no mundo promoverá um afastamento da concepção tradicional que tem determinado os moldes da disciplina percepção musical, apontando a necessidade em experimentar novas possibilidades que se apresentam neste campo, tanto para a pesquisa quanto para o ensino.

A busca pela visão caleidoscópica permite a consciência acerca da multiplicidade da questão, que por sua vez, esclarece que não existe uma percepção, mas muitas formas de perceber, perceber inclusive a própria percepção, proporcionando o entendimento de percepção enquanto um processo contínuo através do qual são construídos e reconstruídos modelos interpretativos da realidade, que são ampliados conforme as experiências que constituem a história de cada indivíduo.

## CAPÍTULO 9

### Pesquisa em percepção no Brasil

Ao considerar necessária a ampliação da perspectiva sobre o tema percepção, a presente investigação foi impulsionada a realizar um levantamento bibliográfico que se deparou com uma proficuidade de títulos relacionados ao assunto da percepção.

Embora não esteja tratando especificamente sobre o ensino da percepção musical, ou mesmo que não esteja na área de música<sup>63</sup>, tal literatura leva a constatar a percepção como questão de pesquisa com muitas possibilidades e diversas imbricações, dentro de um amplo leque de orientações científicas.

Tendo em vista a abrangência dessa tarefa, optou-se por delimitar o âmbito relacionado à temporalidade, restringindo a catalogação a um lapso temporal correspondente aos anos de 2009-2011, resultando uma listagem das Teses e Dissertações mais recentes desenvolvidas por pesquisadores brasileiros que, de alguma forma se referem à percepção sendo, para esta pesquisa especificamente, de maior interesse a percepção que se relaciona ao objeto sonoro.

A realização desta etapa do levantamento bibliográfico deu-se através de mecanismos de busca virtual, mediante consulta ao Portal Capes, aos sítios dos Programas de Pós-Graduação em Música do Brasil, através da relação de Teses e Dissertações defendidas, utilizando-se de palavras de busca como: percepção, percepção auditiva, percepção musical, educação musical, música.

Foi realizada consulta à Plataforma Lattes, o que possibilitou um amplo levantamento através do uso da palavra ‘percepção’ no campo ‘busca’, na base ‘doutores’.

A triagem foi feita mediante a leitura de resumos e palavras-chaves disponibilizadas, a fim de verificar possível conexão com o propósito estabelecido, o de visualizar como a questão percepção encontra lugar nas abordagens sobre arte e sobre música.

As limitações impostas ao levantamento deveram-se às seguintes razões:

---

<sup>63</sup> FERNANDES, 2006, p. 13. O autor afirma que o aumento no número de referenciais bibliográficos corresponde ao movimento global de efetivo crescimento que se constata na produção acadêmica brasileira em música, devido tanto ao aumento de oferta de cursos de pós-graduação quanto à produção de trabalhos de educação musical em outros cursos.

- (1) a estipulação de um lapso temporal de três anos (2009-2011), pois não se poderia investigar a produção acadêmica em sua integralidade sem fugir ao escopo do presente estudo;
- (2) a realização do levantamento por meio digital, considerando a possibilidade de alguns trabalhos não terem sido disponibilizados em meio digital;
- (3) a restrição às publicações nas modalidades Dissertação e Tese, não considerando outras modalidades de produção como: artigos, capítulos de livros, etc;
- (4) a consulta a bases determinadas (CAPES, Plataforma Lattes, sítios específicos de alguns programas de Pós-Graduação);
- (5) a utilização de palavras de busca específicas (percepção; percepção auditiva; percepção musical; educação musical; música).

Apesar das severas limitações impostas, podemos considerar que o levantamento bibliográfico cumpre, entretanto, com os fins ora propostos, quais sejam os de ilustrar as possíveis formas de abordagem que têm sido destinadas à questão da percepção, ou que a ela se conectam de alguma forma, no meio acadêmico brasileiro.

Constata-se que muitas são as imbricações que esta questão adquire, dentro de um amplo leque de orientações científicas, resultando no atual levantamento bibliográfico, que se presta a fornecer referenciais teóricos para consulta em pesquisas futuras na área de percepção musical.

Destacar as palavras-chave de cada um dos trabalhos permite vislumbrar a relação do estudo com o assunto 'percepção' quando não estiver exposto no próprio título.

A partir dos resultados deste levantamento bibliográfico foram organizados quatro quadros sobre as Teses e Dissertações defendidas no período de 2009-2011 e as instituições e áreas de conhecimentos em que foram realizadas as referidas produções, conforme aqui se encontram expostos.

QUADRO 2: Teses (2009-2011) que incluem a percepção como dado relevante para a pesquisa.

01	BARBOSA, Maria Flávia Silveira. Percepção musical como compreensão da obra musical: contribuições a partir da perspectiva histórico-cultural. Doutorado. USP – Educação. 2009. (Palavras-chave: Educação musical; Percepção musical; Perspectiva histórico-cultural)
02	BUENO, Vivane Freire. Influência da atenção temporal em tarefas de discriminação visual e auditiva. Doutorado. USP – Neurociências e Comportamento. 2011. (Palavras-chave: Atenção; Localização dos estímulos; Percepção auditiva; Percepção de forma e contorno; Percepção de tempo; Tempo de reação)
03	CARMONA, Stela Maris. Expressividades midiáticas digitais de adolescentes: o caso da oficina visualidades e sons. Doutorado. UnB – Educação. 2010. (Palavras-chave: Expressividade; Adolescentes telemáticos; Estética midiática)
04	CASTRO, Kenny Neob de Carvalho. Multiplicidade: o tempo nas artes contemporâneas. Doutorado. UNIRIO - Artes Cênicas. 2011. (Palavras-chave: Artes; Tempo; Processo; Filosofia das multiplicidades)
05	FERNANDES, Ângelo José. O regente e a construção da sonoridade coral: uma metodologia de preparo vocal para coros. Doutorado. Unicamp – Música. 2009. (Palavras-chave: Música coral; Coral – Regência (Música); Sonoridade coral; Técnica vocal; Práticas interpretativas)
06	FERRAZ, Gustavo Cruz. A percepção em experimentação: uma dimensão política da experiência com a arte. Doutorado. UFRJ – Psicologia. 2010. (Palavras-chave: Arte, percepção, experiência estética, política)
07	FIRMINO, Erico Artioli. Dimensões cognitivas espaço-temporais do senso tonal da música. Doutorado. USP – Psicologia. 2009. (Palavras-chave: Senso tonal; tempo subjetivo; modelo)
08	FONSECA, Maria Betania Parizzi. O desenvolvimento da percepção do tempo em crianças de dois a seis anos: um estudo a partir do canto espontâneo. Doutorado. UFMG – Ciências da Saúde. 2009. (Palavras-chave: Música; Cognição; Canto espontâneo; Temporalidade; Desenvolvimento musical)
09	GOBBI, Valéria Maria. As significações da Percepção na Apreciação Musical. Doutorado. UFRGS – Educação. 2011. (Palavras-chave: Música; Apreciação; Educação; Semiótica)
10	KASEKER, Mônica Panis. O que escutar quer dizer: a constituição do habitus do ouvinte de rádio no cotidiano familiar. Doutorado. UFPR – Sociologia. 2010. (Palavras-chave: habitus; ouvinte; Rádio; apropriação)
11	MISI, Mirella de Medeiros. Navegar é preciso: Interdisciplinaridade e Interatividade na Arte da Cena Contemporânea. Doutorado. UFBA – Artes Cênicas. 2010. (Palavras-chave: Arte; Tecnologia; Interatividade/ Interdisciplinaridade)
12	NASCIMENTO. Sandra Rocha do. A ‘escuta diferenciada’ das dificuldades de aprendizagem: um pensarsentiragir integral mediado pela musicoterapia. Doutorado. UFG – Educação 2010. (Palavras-chave: condutas psico-musicais; processo de ensino-aprendizagem; musicoterapia; interferências no ensino-aprendizagem; escuta diferenciada; pensarsentiragir)
13	OLIVEIRA, Luis Felipe. A emergência do Significado em Música. Doutorado. UNICAMP – Música. 2010. (Palavras-chaves: significado musical; significação; escuta musical; abdução; fenomenologia; semiótica)

14	PADUA, Monica Pedrosa de. Imagens de brasilidade nas canções de Lorenzo Fernandez: uma abordagem semiológica das articulações entre música e poesia. Doutorado. UFMG – Estudos Literários. 2009. (Palavras-chave: imagem; canção brasileira; semiótica; interpretação musical; poesia; Lorenzo Fernandez) <sup>64</sup>
15	QUADROS, Marta Campos de. Tá Ligado?! Práticas de Escuta de Jovens Contemporâneos e Panoramas Sonoros na Metrópole, Uma Pauta Para a Educação. Doutorado. UFRGS – Educação. 2011. (Palavras-chave: Estudos Culturais; Jovens Urbanos; práticas de escuta; Panoramas Sonoros; Educação)
16	RAMALHO, Celso Garcia de Araújo. Música: escuta para linguagem. Doutorado. UFRJ - Letras. 2009. (Palavras-chave: Teoria Musical; Música e Linguagem; Escuta Musical; Escuta e Pensamento; Poética)
17	ROCHA, Caroline Nunes. Processamento de sinais acústicos de diferentes complexidades em crianças com alteração de percepção da audição ou da linguagem. Doutorado. USP – Fonoaudiologia. 2011. (Palavras-chave: Potenciais Evocados Auditivos com Estímulo de Fala; Percepção Auditiva; Distúrbio Específico de Linguagem)
18	SANDES. Egisvanda Isys de Almeida. Análise das dificuldades dos estudantes brasileiros de E/LE na percepção e na produção dos sons aproximantes e nasais em língua espanhola. Doutorado. USP – Letras. 2010. (Palavras-chave: aquisição/aprendizagem de sons em LE; Fonética Acústica; sons aproximantes da língua espanhola; sons nasais da língua espanhola; dificuldades dos estudantes brasileiros de E/LE; produção e percepção em E/LE)
19	VARELLA, Marco Antonio Correa. Evolução da musicalidade humana: seleção sexual e coesão de grupo. Doutorado. USP – Psicologia. 2011. (Palavras-chave: Adaptação; Artes; dança; Evolução humana; Seleção sexual; Vestibular)
20	VIANNA, Graziela Valadares Gomes de Mello. Imagens sonoras no ar: a sugestão de sentido na publicidade radiofônica. Doutorado. USP - Produção midiática. 2009. (Palavras-chave: Elementos sonoros; Imagens sonoras; Linguagem radiofônica; Publicidade; Rádio)
21	WAZLAWICK, Patrícia. Música e vida em criação: dialogia e est(ética) na música de um duo de violões. Doutorado. UFSC – Psicologia. 2010. (Palavras-chave: Constituição do Sujeito; Processos de criação no fazer musical; Relação estética)
22	ZUBEN, Paulo Roberto Ferraz Von. Planos sonoros: a experiência da simultaneidade na música do século XX. Doutorado. USP – Musicologia. 2009. (Palavras-chave: Plano Sonoro e Análise Musical; Ritmo; Tempo)

A partir deste levantamento foi verificada uma produção de 22 teses, onde é possível constatar a relação do tema à questão da percepção, ora numa referência direta ao objeto sonoro, outras vezes como estudo sobre questões estéticas, e ainda como suporte para abordagens em educação ou investigações sobre a fala, mostrando as inúmeras possibilidades oferecidas por este campo.

<sup>64</sup> PADUA, 2009. Estudo sobre a construção de sentido nas canções de L. Fernandez através de uma estratégia de percepção das imagens propostas pelos elementos poéticos e musicais utilizados pelo compositor, como movimento, espacialidade, temporalidade, entre outros.

Os 22 títulos catalogados estão distribuídos em 11 instituições e concentrados em 12 áreas do conhecimento. Parte significativa dessa produção está concentrada na Universidade de São Paulo (USP), que apresenta o número de 08 teses – equivalente a quase um terço do total catalogado, o que pode ser considerado um número expressivo.

Ainda é possível verificar uma predominância desses estudos nas áreas de Educação e de Psicologia, com um número de 04 teses para cada uma delas, conforme o quadro a seguir:



QUADRO 3: Teses relacionadas, distribuídas por Instituição e Área do conhecimento:  
(Total: 22 Teses; 11 instituições; 12 Áreas)

Com relação à publicação de Dissertações, o levantamento apontou um total de 33 Dissertações defendidas no período de 2009-2011, resultando no próximo quadro.

QUADRO 4: Dissertações (2009-2011) que incluem a percepção como dado relevante para a pesquisa.

01	ALMEIDA, Alessandra Varela de. Avaliação audiológica de crianças com hipotireoidismo congênito através de testes de processamento auditivo e de supressão de emissão otoacústica. Mestrado. UFMG – Ciências da Saúde. 2009. (Palavras-chave: audição; hipotireoidismo congênito; vias auditivas; transtornos da percepção auditiva; emissões otoacústicas)
02	ARAÚJO, Ricardo Ribeiro de. Informática Educativa e Educação Musical: Possibilidades Pedagógicas do Software Finale no Ensino do Solfejo. Mestrado. UnB – Educação. 2009. (Palavras-chave: Solfejo; <i>Finale</i> ; Facilitação e Motivação da aprendizagem)
03	BEZERRA, Paloma Cavalcante. Avaliação da percepção de notas musicais em adultos cegos. Mestrado. UFPB – Psicologia Social. 2010. (Palavras-chave: Percepção; Notas musicais; Plasticidade neural)
04	BOK, Kleiny Kacilah. Percepção musical no curso de extensão em música da UFMG: uma abordagem qualitativa. Mestrado. UFMG – Música. 2010. (Palavras-chave: aprendizagem musical; conteúdos programáticos; percepção musical)
05	COPINI, Guilherme de Cesaro. Música espectral: o tempo musical conforme Gérard Grysey. Mestrado. UNICAMP – Música. 2010. (Palavras-chave: Composição – Música; Música espectral; Tempo – Música)
06	CORREIA, Marcos Antonio. Representação – A música nas aulas de geografia: emoção e razão nas representações geográficas. Mestrado. UFPR – Geografia. 2009. (Palavras-chave: geografia humanista cultural; Fenomenologia; Percepção; Música; Ensino e Representação)
07	FALCÓN, Jorge Alberto. Quatro critérios para a análise musical baseada na percepção auditiva. Mestrado. UFPR – Música. 2011. (Palavras-chave: música, análise, apreciação, percepção auditiva, cognição, forma musical)
08	FIGUEIREDO, Jésus Ferreira. Afinação coral à capela: uma abordagem acústica musical. Mestrado. UFRJ – Música. 2011. (Palavras-chave: Acústica; Afinação; Música Coral)
09	FIGUEREDO, Michal Siviero. Coral “Canto que Encanta”: um estudo do processo de educação musical com idosos em Madre de Deus, região metropolitana de Salvador, Bahia. Mestrado. UFBA – Música. 2009. (Palavras-chave: Educação Musical; Idosos; Coral)
10	GUSMÃO, Cynthia S. A harmônica na Antiguidade grega. Mestrado. USP – Filosofia. 2010. (Palavras-chave: harmônica, pitagorismo, música, cosmologia, harmonia, proporção, acústica, Aristóteles, aisthesis, dynamis, melos)
11	KANDA, Allan Zukeran. Estudo e implementação de uma técnica de redução de ruído em sinais de voz baseada na subtração espectral e em critérios psicoacústicos. Mestrado. UNESP – Engenharia Elétrica. 2010. (Palavras-chave: ANIQUE; Subtração espectral; Minimização do erro quadrático médio; Ruído – Redução; Psicoacústicas – Técnicas)
12	LIMA, Scheila Farias de Paiva. Percepção, processamento e treinamento

	auditivo musical com usuários de implante coclear. Mestrado. UFMG – Música. 2010. (Palavras-chave: Implante Coclear; Educação Musical; Processamento Auditivo; Percepção Musical)
13	MACHADO, Andre Luis Cardoso. Conteúdos da experiência musical: a matéria do compositor. Mestrado. UFRJ – Música. 2009.
14	NETO, Darcy Alcântara. Aprendizagens em percepção musical: um estudo de caso com alunos de um curso superior de música popular. Mestrado. UFMG – Música. 2010. (Palavras-chave: percepção musical; educação musical)
15	NOGUEIRA, Ana Luísa Porto. Estudo correlacional sobre o desempenho de crianças em tarefas de percepção da fala e em testes de resolução temporal auditiva. Mestrado. UFMG – Estudos Linguísticos. 2009. (Palavras-chave: percepção da fala; diferenças entre sexos; crianças; resolução temporal auditiva)
16	OLIVEIRA, Janaína Sabino de. A Criação Musical como Prática Discursiva: uma investigação do Curso de Licenciatura em Pedagogia na UNIRIO. Mestrado. UNIRIO – Música. 2010.
17	PACE, Arnaldo Juan di. Os sons como não são. Mestrado. UFRJ – Música. 2009. (Palavras-chave: som; filme cantante)
18	PINTO, Felipe Gonçalves. A percepção e a expressão do tempo em Aristóteles. Mestrado. UFRJ – Filosofia. 2009. (Palavras-chave: De Anima; Física; Aristóteles)
19	RAMIRES, Fabiana. Coeficiente de espalhamento sonoro de painéis perfurados. Mestrado. UNICAMP – Arquitetura e Construção. 2011. (Palavras-chave: acústica; difusão sonora; coeficiente de espalhamento; painéis acústicos)
20	REBEHY, Tulio Cardoso. A percepção dos sons vocálicos em Aristóteles. Mestrado. UFMG – Filosofia. 2009.
21	REZENDE, Gabriel Sampaio Souza Lima. Um universo de pensamentos musicais na escrivania de um sociólogo: Max Weber e “Os fundamentos racionais e sociológicos da música.” Mestrado. UNICAMP – Filosofia e Ciências Humanas. 2010. (Palavras-chave: Max Weber, sociologia da música, racionalização da música)
22	RISARTO, Maria Elisa Ferreira. A leitura à primeira vista e o ensino de piano. Mestrado. UNESP – Música. 2010. (Palavras-chave: Leitura à primeira vista; piano; processos cognitivos; habilidades musicais; aprendizado musical)
23	ROCHA, Letícia de Sá. Acústica e educação em música: critérios acústicos preferenciais para sala de ensaio e prática de instrumento e canto. Mestrado. UFPR – Construção Civil. 2010. (Palavras-chave: Ambiente para música. Tempo de reverberação. Sala de ensaio. Performance e acústica)
24	RODRIGUES, Rosana Araújo. O lugar da música: uma análise do processo criativo sob a perspectiva do receptor. Mestrado. UFG – Música. 2010. (Palavras-chave: Música; Fruidor; Espaço)
25	SIAS, Thiago de Oliveira. Experiência musical e memória: um estudo do efeito da construção motívica. Mestrado. UFRJ – Música. 2009. (Palavras-chave: Cognição; Composição; Desenvolvimento motívico; Memória)
26	SILVA, Raquel Cocenas da. Percepção subjetiva de tempo durante a apreciação de música erudita ocidental: uma análise multidimensional. Mestrado. USP – Psicobiologia. 2009. (Palavras-chave: Percepção subjetiva de tempo; Cognição musical; Análise multidimensional)
27	SILVA, Ronaldo da. Leitura cantada: um caminho para construção da audição no músico profissional. Mestrado. UNICAMP – Música. 2010.
28	SOCHA, Eduardo. Bergsonismo musical: o tempo em Bergson e a noção de

	forma aberta em Debussy. Mestrado. USP – Filosofia. 2009. (Palavras-chave: filosofia da música; Bergson; Debussy)
29	SOUSA, Fábio Wanderley Janhan. Mixagem de áudio multicanal no formato surround 5.1 e sua transcrição para sistemas binaurais. Mestrado. UFMG – Música. 2010. (Palavras-chave: binaural; mixagem; surround; 5.1; multicanal)
30	TORRES, Marcos Alberto. A paisagem sonora da Ilha dos Valadares: percepção e memória na construção do espaço. Mestrado. UFPR – Geografia. 2009. (Palavras-chave: Lugar; Paisagem sonora; Percepção; Memória; Paisagem; Universo simbólico)

Em contraposição às teses catalogadas, que apresentaram maior concentração nas áreas de Psicologia e Educação, foi defendida apenas 01 dissertação na área de Psicologia (UFPB) e apenas 01 dissertação na área de Educação (UNB), mencionando que esta última trata diretamente do ensino de percepção musical ao investigar possibilidades de uso de software como facilitador de aprendizagem nesta disciplina. Esta análise foi obtida a partir das informações dispostas no Quadro 5.

A partir do expressivo número de Dissertações que remetem ao campo da percepção, observa-se que a Universidade Federal de Minas Gerais detém quase um quarto da produção bibliográfica que fora catalogada: de um total de 30 dissertações, 07 foram defendidas na UFMG; seguida pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, com um número de 05 dissertações.

A predominância das Dissertações relacionadas à temática da percepção fica na área de Música, detendo um expressivo número de 15 dissertações para os 30 títulos catalogados, não necessariamente abordando a disciplina percepção musical, mas a percepção musical em relação a outras perspectivas como, por exemplo, em relação à análise musical (FALCÓN, 2011), ao canto coral (FIGUEIREDO, 2011), à composição (SIAS, 2009), à leitura musical (RISARTO, 2010), entre outras possibilidades.

QUADRO 5: Dissertações distribuídas por Instituição e Área do conhecimento:  
(Total: 30 Dissertações; 11 Instituições; 10 Áreas)

## Sobre as publicações

A despeito de que alguns títulos não tenham evidenciado a sua relação com a percepção, expomos aqui maiores detalhes sobre as possibilidades que algumas destas abordagens oferecem para apreciação da questão.

Ao fim desta seção, uma ênfase maior aos trabalhos que se dedicaram a abordar o ensino de percepção musical especificamente.

⇒ *Percepção auditiva e suas implicações na aquisição da linguagem falada*

Rocha (2011) procura entender como os estímulos acústicos complexos são codificados ao longo da via auditiva como meio de investigar os processos que subjazem a comunicação humana normal e alterada. Explica que a percepção auditiva é resultado do processamento auditivo do sinal e quando ocorre uma alteração neste processamento pode ser verificada uma instabilidade na representação dos sons da fala (fonemas) no cérebro, interferindo na compreensão do discurso das pessoas. Menciona estudos que avaliam o treinamento musical no desenvolvimento das habilidades auditivas e ainda evidências de que processos cognitivos como a linguagem e a música podem formar a reorganização em nível de tronco encefálico.

Para Fonseca (2009), a música pode ser instrumento metodológico importante para investigações acerca do desenvolvimento da criança. Assim, estuda o canto espontâneo enquanto indicador da percepção de tempo e do desenvolvimento cognitivo em geral da criança, apontando um novo parâmetro de avaliação do desenvolvimento infantil, como o desenho, a gestualidade e a linguagem.

⇒ *Percepção e aquisição de língua estrangeira*

O estudo de Sandes (2010) sobre as dificuldades de aprendizagem em língua estrangeira (espanhol) revisa as principais teorias, conceitos e modelos sobre a aquisição e a aprendizagem dos sons em língua estrangeira e as contribuições da neurolinguística. Aponta que os sistemas perceptivos do ser humano respondem de forma seletiva aos estímulos externos e que não se costuma prestar atenção a todos os estímulos com a mesma intensidade, devido ao efeito dos filtros cognitivos. Menciona que o ouvido musical e a capacidade imitativa, sobretudo nas crianças, relacionam-se com o êxito na aquisição fonológica da língua estrangeira.

⇒ *Percepção e aprendizagem*

Nascimento (2010) investiga dificuldades de aprendizagem numa escola de tempo integral, propondo a musicoterapia como procedimento de intervenção. Utiliza-se

de expressões como paisagem visual, paisagem sonora e paisagem sócio-relacional para proceder à contextualização das dificuldades de aprendizagem. A terminologia *percepção musical clínica* é utilizada em referência às formas expressivas dos sujeitos da pesquisa. A percepção musical configura-se como ferramenta das vivências musicais realizadas e da escuta reflexiva musicoterapêutica, dentre outros aspectos abordados nas ações propostas frente aos multifatores das dificuldades de aprendizagem.

Torres (2009) e Correia (2009) usam a percepção, através do conceito de paisagem sonora, como ferramenta de ensino-aprendizagem sobre territórios, relacionando percepção e geografia, apontando como um repertório musical característico de uma região pode contribuir para o estudo da cultura e geografia da localidade.

⇒ *Percepção e psicologia*

Firmino (2009) investiga as dimensões cognitivas espaço-temporais do senso tonal da música tradicional ocidental, através de experimentos que examinaram a percepção de modulação tonal em tarefas de escuta musical. Verificou que a percepção do estímulo ocorre envolvendo processos atencionais, onde o sistema de memória e expectativa para tonalidades é induzido.

Oliveira (2010) aborda o significado musical a partir da psicologia, enfatizando que os estudos dessa área sobre a percepção humana possibilitaram novas considerações a respeito da compreensão musical.

⇒ *Impactos da produção midiática na percepção humana*

Vianna (2009) apresenta o objeto sonoro e o tratamento a ele dispensado como uma importante peça na publicidade radiofônica, que tem por função sugerir ambientes e cenários sonoros que dirigem a construção de sentido do ouvinte. Menciona que a busca de uma ‘arte universal’ sinestésica na arte contemporânea (mediante instalações artísticas dirigidas aos cinco sentidos da percepção humana) é também atributo da peça publicitária radiofônica.

Pace (2009) estuda sobre as percepções como parte das construções sociais, culturais e institucionais. Aborda as interações entre percepções e os *media* envolvidos, isto é, os entornos tecnológicos, produtivos e econômicos, além de outras questões relacionadas às mudanças produzidas nas percepções sonoras.

Carmona (2010) revela traços de uma estética contemporânea configurada por expressões midiáticas. Propõe uma abordagem fenomenológica e ecológica da

percepção (relação entre sujeito e ambiente), evidenciando as formas de ver e agir em produções com o uso de tecnologias digitais.

⇒ *Percepção e tecnologia*

Kaseker (2010) traz uma abordagem sobre a escuta na modernidade, apontando como o desenvolvimento tecnológico tem resignificado os cinco sentidos. Discute o papel da audição na construção do conhecimento em uma sociedade de forte apelo visual, como a contemporânea. Investiga o lugar social da escuta.

Sousa (2010) traz revisão teórica sobre espacialização do áudio, iniciando-se com a percepção sonora espacial nas perspectivas física e psico-acústica, seguida das possibilidades oferecidas pelo processo de digitalização do áudio e as diversas técnicas de mixagem e microfonação. Ilustra, através de obras musicais e estratégias cinematográficas que exploram a espacialização do áudio, as diferentes abordagens estéticas adotadas no processo de mixagem.

Quadros (2011) pesquisa sobre práticas culturais de escuta, investigando o papel de dispositivos sonoros portáteis na construção de identidades e culturas juvenis. O estudo adota a etnografia pós-moderna e fotoetnografia como instrumento teórico-metodológico, buscando mostrar, além das práticas dos jovens, os panoramas sonoros da metrópole em que se inscrevem como “catadores de imagens e histórias”, constituindo um determinado estilo de vida urbano contemporâneo.

Kanda (2010) estuda técnicas de redução de ruídos baseadas em critérios psicoacústicos, apresentando capítulos específicos para o sistema auditivo humano e os fenômenos relacionados à percepção do som.

Percepção e pesquisas sobre funcionalidade e conforto acústico de ambientes:

Rocha (2010) aborda critérios acústicos preferenciais para sala de ensaio e prática de instrumento e canto, iniciando pelos fundamentos de propagação do som em ambientes fechados. Aponta um breve histórico da pesquisa em acústica de salas de concertos e, também, sobre a qualidade musical afetada pela acústica, considerando que as propriedades acústicas, significantes para uma boa sala de ensaio, estão fortemente relacionadas, à percepção dos músicos e à percepção da reverberação.

⇒ *Percepção, neurociências e comportamento:*

Bueno (2011) verifica as condições de mobilização da atenção mediante o uso de estímulos, visuais e auditivos. Ao investigar como a ocorrência repetida de um estímulo sensorial de forma precedente ao estímulo alvo interfere no tempo de reação, conclui que a mobilização da atenção temporal e sua atuação ao longo do tempo dependem do



tipo de tarefa realizada e da natureza do estímulo precedente e do estímulo alvo. De acordo com o estudo, estímulos auditivos mobilizam mais intensamente a atenção temporal do que estímulos visuais.

Varella (2011) investiga aspectos de possíveis influências de seleção sexual e da coesão de grupo na evolução da musicalidade humana. Sua revisão de literatura aponta estudo sobre as causas do canto desafinado, partindo de quatro hipóteses: deficiência perceptiva (dificuldades na percepção das relações entre as alturas); falhas no controle sobre os mecanismos de produção vocal (fonação), na memória musical (menor detalhamento da representação sobre a estrutura musical na memória); na integração sensorio-motora (falhas na conversão da informação auditiva nos alvos apropriados de fonação motora), sendo esta última a hipótese mais reforçada pelos resultados dos testes, isto é, representações auditivas de alturas são mapeadas de modo incorreto em representações motoras de fonação, afetando principalmente a reprodução de alturas absolutas, secundariamente intervalos, e não completamente para o contorno melódico.

⇒ *Percepção e música*

Figueiredo (2009), em estudo com ênfase sobre atividade coral em direção à qualidade de vida, aponta alguns hábitos saudáveis como, por exemplo, a preservação da voz, exercícios para a memória, e treinamento da percepção musical, entre outros.

Fernandes (2009), em seu estudo sobre técnica vocal e práticas interpretativas no âmbito da música coral direcionado a regentes, relaciona diferentes aspectos técnicos envolvidos na construção da sonoridade coral. Aborda a questão da percepção musical como um dos fatores que afetam diretamente a afinação; ressalta a importância para o cantor da percepção sobre seu próprio timbre, estando associada à ressonância e qualidade vocal, enfim, à produção sonora como um todo.

Risarto (2010) estuda sobre otimização da leitura musical à primeira vista, considerando a percepção enquanto elemento que auxilia e atua diretamente na execução musical, ao lado de outros aspectos, como atenção e memória.

Gobbi (2011) trata das significações da percepção na apreciação musical em contextos diversos de educação musical, destacando a percepção musical como elemento essencial nos processos de aquisição dos conhecimentos musicais.

Pádua (2009) estuda a construção de sentido nas canções de L. Fernandez através de uma estratégia de percepção das imagens propostas pelos elementos poéticos e musicais utilizados pelo compositor, como movimento, espacialidade, temporalidade, entre outros.

Ramalho (2009) pergunta pelo sentido da escuta como possibilidade que a obra de arte tem enquanto acontecimento poético que traz a percepção para si, retirando-se da dimensão racional, medida, objetiva e causal, uma vez que o acesso ao seu conteúdo se faz na percepção da obra. Procura mostrar o sentido da escuta na percepção musical, considerando o fenômeno musical do ponto de vista do ouvinte. Diferencia o ato de ouvir e escutar, onde o ouvir significa o sentido físico dos órgãos sensoriais, isto é, a percepção das vibrações sonoras que se propagam no ar, e a escuta como a passagem para o poético da obra musical. Para o autor, uma escuta ativa é aquela que fala à obra musical e participa de sua construção, destacando que a escuta e a percepção musical devem ser compreendidas como algo individual e próprio de cada ouvinte.

Zuben (2009) procura contribuir para a compreensão da música contemporânea a partir das discussões sobre a experiência temporal em música, considera o pensamento filosófico de Bergson, Bachelard e Messiaen sobre o tempo; procurando discutir a expansão do conceito de ritmo no século XX.

Copini (2010) aborda a música enquanto arte temporal, enfatizando que o seu principal material, o som, só pode existir e ser percebido quando a dimensão tempo é considerada. Assim, discute a relação som-tempo na música a partir da visão do compositor Gérard Grisey sobre o fenômeno musical, que é fundamentada principalmente em pesquisas no campo da acústica e psicoacústica, ou seja, na estrutura física do som e na maneira como o som é percebido, respectivamente.

Rodrigues (2010) busca uma visão da recepção musical que ultrapasse a questão da pura percepção sensorial, discutindo os conceitos de sentido e processos de estruturação musical, entre outros, numa perspectiva estética vinculada à acústica e à paisagem sonora.

Para Wazlawick (2010) a música é uma linguagem afetivo-reflexiva, como trabalho acústico e como atividade humana situada em contextos, fruto de um processo criador em que o sujeito articula percepção, imaginação, reflexão, sentimentos e emoções. Assim, investiga os processos de criação musical como atividade mediadora na constituição do sujeito, em seu processo de criação/produção estética, e da relação entre ética e estética. Destaca que as relações estéticas são potencializadoras do sujeito – um sujeito que é volitivo e criativo – e que permitem olhar a realidade de outro modo, com um olhar sensível à pluralidade e polissemia dos acontecimentos do mundo.

⇒ *Percepção, estética, obra de arte e processos de criação artística*

Castro (2011) pensa as relações e interações que afetam o pensamento artístico contemporâneo, questionando se aspectos como a velocidade e a simultaneidade estariam proporcionando uma nova experiência estética. Verifica a multiplicidade encontrada no trabalho de artistas contemporâneos, como John Cage, e como as múltiplas influências aliadas à percepção de tempo têm interferido na produção de arte contemporânea.

Ferraz (2010) sublinha a dimensão política que a percepção estética – mobilizada e cultivada na experiência com a arte – abarca. Situa a percepção enquanto fio condutor entre arte, psicologia e política. Analisa a questão do encontro com a obra de arte, destacando a dimensão política que está sempre em jogo na percepção estética. Inclui algumas contribuições da psicologia e da filosofia sobre aspectos referentes à percepção, à arte e à vida, buscando delinear a descrição da experiência com a arte e explorar a singularidade do funcionamento cognitivo implicada em tal experiência.

Misi (2010) trata da interatividade e da interdisciplinaridade nos processos e resultados artísticos contemporâneos. Levanta questões sobre a natureza da arte e da percepção, a partir de uma retrospectiva histórica de teorias estéticas, propondo uma análise filosófica dos processos de significação na arte hoje.

Gusmão (2010) estuda sobre as idéias centrais relacionadas às duas principais teorias acerca do som musical na Antiguidade grega, com ênfase especial ao conceito de *aisthesis*.

Rezende (2010) trata de questões referentes à percepção sonora desde uma perspectiva psicologia, estética e também acústica, até o papel da percepção musical no estabelecimento da lógica interna de um sistema musical como o do ocidente.

Socha (2009) aborda a questão da percepção estética no pensamento bergsoniano e como este autor considerava a atividade artística como alargamento da percepção, preparando para a atividade filosófica, deslocando o modo habitual de apreensão da realidade, numa reorientação da atenção perceptiva.

Após esse levantamento é possível constatar que o campo de estudos em percepção é por natureza fortemente interdisciplinar.

A transversalidade de temas aponta como as diversas áreas se desdobram em estudos sobre percepção, revelando conexões entre percepção e uma proficuidade de linhas de pesquisa, o que possivelmente encontra razão no fato de que a faculdade

perceptiva na espécie humana manifesta-se segundo a própria natureza complexa do homem: constituída em seus aspectos bio-psico-sócio-culturais.

A percepção humana se constrói de acordo com as vivências de cada indivíduo, e por isso, relacionada amplamente ao fator contexto social, e, por conseguinte, a outras tantas áreas: uma vez que as áreas do conhecimento são produtos da reflexão humana sobre algum aspecto da sociedade, elaborando investigações a respeito de um dado elemento ou característica de um contexto no qual o homem se insere e se inscreve, e nele esculpe a sua condição humana de ser, conecta-se então a sua faculdade de perceber aos variados aspectos do seu mundo, como Cultura, Sociedade e Informação.

Mas as possibilidades de abordagem em percepção ainda não ficam restritas ao levantamento realizado. Elas se multiplicam sempre que o pesquisador se permitir articular a questão sob diferentes perspectivas, atualizando a sua percepção acerca da própria questão *percepção*.

Mesmo na área de música o entendimento sobre a percepção musical necessita ser ampliado, observando-se a percepção musical em relação às diversas abordagens oferecidas pelo campo da música como um todo. Uma apreciação neste sentido pode relacionar a percepção do objeto sonoro a estudos sobre transmissão e recepção da linguagem musical, estudos sobre aspectos que permeiam as práticas musicais em diferentes grupos sociais e situações de aprendizagem diversas; abordagens musicológicas sobre os sistemas musicais, análise e desenvolvimento de teorias ou metodologias; estudos em Estética e Filosofia para uma educação musical brasileira, e ainda, abordagens históricas, culturais, sociais e antropológicas em música.

Observar mais de perto a área de música é considerar os estudos desenvolvidos sobre as prática musicais, suas estruturas sonoras, modelos composicionais e interpretativos, como a edição em música, análises comparativas, organização da performance, processos criativos, estratégias de ensino e de avaliação, instrumentos e repertórios aplicados ao ensino, e nessas ramificações é possível verificar aspectos da percepção interligados ao tecido investigativo que envolve a música em várias abordagens, mostrando que sua presença, mesmo que pontual, é constante e até mesmo, maior, que as próprias investigações diretamente relacionadas ao estudo da percepção musical enquanto disciplina. Embora que o título não sinalize diretamente a presença do interesse pela percepção musical, ela pode constar como elemento de suporte para a investigação. A percepção musical está em relação de complementaridade com as demais disciplinas do currículo em música, como análise, harmonia, apreciação e

história, uma vez que através dela os conteúdos são conectados, constituindo um corpo dotado de significado.

Assim, a investigação acerca da ‘percepção musical’ precisa abrir os seus horizontes, ampliar a sua própria ‘percepção’ sobre a questão da percepção, defrontando-se com o fato de que essa questão tem sido abordada em diversos estudos realizados nas mais variadas áreas; e na área de música, a questão percepção musical não se restringe apenas a um tema para a educação musical, ou ainda, está restrita a uma discussão que nasce e morre na disciplina percepção musical. A questão percepção permeia a música em todas as suas práticas, e também naquelas denominadas práticas interpretativas, simplesmente porque, além do desenvolvimento de habilidades motoras extremamente finas, o instrumentista trabalha com a percepção auditiva focada, de controle preciso de ritmo e andamento, de interesse estrito pelos recursos timbrísticos de seu instrumento e suas adequações estilísticas, contribuindo e participando de escolhas interpretativas, configurando-se a percepção musical como um dos aspectos fundamentais e essenciais para a formação do músico, embora a condução dada a esta disciplina não tenha contribuído para esta compreensão.

Mesmo a pesquisa realizada sobre esta disciplina ainda não tem alcançado números expressivos no meio acadêmico: verifica-se que, do total de 52 trabalhos listados no período de 2009-2011 (considerando Teses e Dissertações), dos quais 16 estão na área de música, apenas 05 se dedicam especificamente à disciplina percepção musical, sendo 01 Tese na área de Educação (BARBOSA, 2009) e 04 Dissertações, das quais 01 está na área de Educação, tratando sobre o uso de software para atividades de solfejo. (ARAÚJO, 2009)

As demais se encontram na área de Música, sendo 01 sobre percepção musical oferecida em curso de extensão de escola de música (BOK, 2010) e 02 dedicadas à investigação de aspectos dessa disciplina no âmbito do curso superior. (NETO, 2010; SILVA, 2010)

Os estudos sobre a disciplina percepção musical apresentam, em geral, análise de ementas e programas de música oferecidos no Brasil. Apontam para a predominância de concepção de ensino baseada no reconhecimento e reprodução dos aspectos e elementos formadores do discurso musical. Nesses estudos é possível constatar o interesse em desenvolver algumas idéias para metodologias alternativas para o ensino de percepção musical.

Realizados na área de Educação, tem-se a tese de Barbosa (2009) e a dissertação de Araújo (2009). Barbosa (2009) adota a perspectiva histórico-cultural e a percepção musical como processo estrutural e semiótico, assumindo a música como linguagem.

Os processos perceptivos humanos não são, portanto, dados naturais, que vêm prontos com a herança biológica; ao contrário, organizam-se a partir do contexto sócio-econômico e histórico em que o indivíduo vive e pode modificar-se a depender das práticas sociais e do grau de escolaridade. (BARBOSA, 2009, p. 52)

Araújo (2009) coloca a utilização em sala de aula de um software de editoração de partituras como meio para subsidiar a aprendizagem do solfejo, concluindo que a utilização do programa *Finale* contribuiu para a criação de um ambiente mais dinâmico e facilitador rumo à aprendizagem do solfejo.

Os demais trabalhos (03 dissertações) foram realizados na área de Música, em que se tem: Bok (2010), realizando uma coleta de dados sobre aulas de percepção musical em curso de extensão, descreve conteúdos, situações de ensino, e analisa o índice de acertos e erros demonstrados pelos alunos.

Neto (2010) e Silva (2010) realizam suas pesquisas no ensino superior, onde Neto (2010) investiga processos de aprendizagem em percepção musical, com o objetivo de compreender a construção de conhecimentos e habilidades relacionados à percepção musical, bem como seu impacto sobre a criatividade e preferências musicais dos alunos.

Silva (2010) analisa a relevância da leitura cantada e da audição para o músico, enfatizando a necessidade de estimular a aquisição de competências aurais no aprendizado musical por meio de disciplinas integradas que proporcionem aos alunos o desenvolvimento cada vez maior de suas habilidades musicais, em contraposição ao molde tecnicista vigente adotado pelas instituições.

Este levantamento permite constatar a necessidade de ampliação da pesquisa sobre a percepção em música, considerando que tal questão pertence a um campo vasto de pesquisas, com referenciais variados que podem instigar uma diversidade de abordagens. Tanto a filosofia, como a psicologia e mesmo a fisiologia da audição, podem dar suporte à elaboração de estratégias de ensino para a disciplina percepção musical, de forma a redimensioná-la dentro dos cursos de graduação em música, assim como dentro da educação musical formal como um todo, como possibilidade para repensar os moldes pelos quais se desenvolve o ensino de música no Brasil.

Pode-se considerar como grande conquista para todas as áreas, e para a pesquisa em largo aspecto, a constatação de que a percepção está na base dos processos cognitivos, impulsionando abordagens que incorporem os diversos aspectos humanos, considerando os fatores bio-fisiológicos, psicológicos, sociais e culturais, na investigação do sujeito em sua relação com o mundo.

Admite-se que o estudo sobre a temática percepção aponta para uma flexibilização muito maior do que seja o entendimento comum sobre ela. Tal flexibilização se refere à natureza própria da percepção, que é complexa e multidimensional. Assim, questionar e buscar possibilidades para o ensino de percepção musical exige do pesquisador a *percepção* de que não existem repostas fechadas ou definitivas, assim como não existe apenas um caminho para a disciplina ou mesmo para a pesquisa em percepção musical, podendo o presente levantamento bibliográfico ser futuramente ampliado de acordo com outros critérios que possam incluir mais produções acadêmicas sobre o tema.

## CAPÍTULO 10

### **A percepção na perspectiva da Educação Musical**

Diante do conhecimento construído sobre o que seja a percepção, convém agora observar como proeminentes educadores musicais têm abordado a questão da percepção musical, recorrendo a destacadas abordagens em educação musical no século XX.

Os apontamentos aqui realizados não pretendem colocar uma ou outra abordagem como mais eficiente, mas sim, observar como essas abordagens consideram a percepção musical, também identificada por termos como audição, ouvido interior, escuta musical, percepção sonora ou aural.

Não há aqui a intenção de detalhar métodos, mas sublinhar aspectos importantes do pensamento dos autores com relação à percepção musical, isto é, o lugar que a mesma ocupa nas concepções de educação musical que marcaram o século XX e como podem fomentar discussões sobre o ensino de música para o novo século.

É importante ressaltar que, inegavelmente, existem diversos aspectos inerentes e peculiares a cada uma dessas perspectivas pedagógicas. O material aqui apresentado não pretende suprir a necessidade de maior aprofundamento para aqueles que decidam trabalhar com as abordagens citadas.

Levantamentos e pesquisas futuras podem apontar outras abordagens igualmente relevantes para a reformulação do ensino de percepção musical.

#### **A percepção sonora e a educação musical: algumas abordagens em destaque**

Gainza (2000) situa o movimento renovador ocorrido na educação musical como derivado da ‘escola nova’, no início do século XX, aportando na América Latina por volta da década de 40 e 50. Europa e Ásia produziam os métodos de educação e iniciação musical mais relevantes do mundo ocidental: Dalcroze e Willems (Suíça), Orff (Alemanha), Kodaly (Hungria), Suzuki (Japão), Kabalevsky (Rússia), entre outros nomes que foram difundidos pelos Estados Unidos e que chegaram à América Latina.

Nas décadas centrais do século XX surgem nomes como Arnold Bentley e mais tarde John Painter (Reino Unido), Richard Collwell, Robert Werner e James Carlssen (EUA) e na América do Sul, Maria Luisa Muñoz (Porto Rico), Cora Bindhoff (Chile), Lyerko Spiller e outros (Argentina), César Tort (México) e no Brasil, Koellreutter.



O discurso pedagógico de fins do século XX coloca idêntica ênfase na criatividade e nos aspectos cognitivos da aprendizagem. Assim, os enfoques atualizados no campo educativo-musical priorizam problemáticas diversas e de caráter complementar: se procura enfatizar a criatividade sem restringir a participação da consciência, focalizar os aspectos inerentes a situações multiculturais típicas da sociedade atual sem descuidar o desenvolvimento da própria identidade, promovendo o progresso ecológico sem desprezar as vantagens trazidas pelo desenvolvimento tecnológico. (GAINZA, 2000, p. 3)

Ao investigar algumas dessas abordagens apresentadas ao longo do século XX é possível verificar a importância atribuída ao desenvolvimento da escuta musical, considerada aspecto primordial para a educação musical.

Importante observar que embora possuam propostas e objetivos diferentes, tais abordagens partem e convergem para a percepção sonora como condição essencial das práticas pedagógicas em música, apontando a necessidade dos professores de música em orientar os estudantes a desenvolver a escuta musical. Isto pode ser alcançado por diferentes caminhos, ou mesmo, de uma combinação entre possibilidades, considerando as variáveis do processo, como contexto de aprendizagem, público-alvo, objetivos traçados – elementos magistralmente coordenados a partir da *percepção* do professor, isto é, como ele constrói sua experiência e conecta conhecimentos.

Segue uma descrição sucinta de abordagens relevantes e das suas diferentes perspectivas sobre a audição. Estas abordagens colocam-se enquanto possibilidade para o desenvolvimento e ampliação da escuta musical informada.

### **Émile Henri Jacques-Dalcroze (Áustria, 1865 – Suíça, 1950)**

Professor de harmonia, solfejo e história da música no Conservatório de Genebra, Jacques-Dalcroze questionava-se sobre os exercícios para o desenvolvimento do ouvido interior, concluindo àquela altura (fins de século XIX) que não existiam “procedimentos pedagógicos destinados a reforçar as faculdades auditivas dos musicistas e não há nenhuma escola de música preocupada em analisar o papel dessas faculdades nos estudos musicais.” (JACQUES-DALCROZE, 2010)

Observando que os seus alunos não conseguiam imaginar o som dos exercícios de harmonia que escreviam e, mesmo os alunos mais aplicados, apresentavam dificuldades de realizar vocalmente as melodias, por faltar-lhes o controle sobre os músculos do aparelho vocal (FONTERRADA, 2005, pp.110-111), Jacques-Dalcroze

concluiu que, apesar de tantos métodos destinados ao treinamento dos conteúdos da música, nenhum deles era dirigido de forma direta à capacidade de ouvir e à sua ampliação, então publicou duas obras sobre sua pedagogia de solfejo: *Les Gammes et Les Tonalités, Le Phrasé et Les Nuances* (Escalas e Tonalidades, Fraseados e Nuances, em três volumes) e *Solfège Rhythmique* (Solfejo Rítmico).

Yelin (1994) destaca que as atividades propostas por Jacques-Dalcroze têm objetivos musicais específicos onde audição, mente e corpo trabalham juntos para construir habilidades de escuta e performance. Sua ênfase cognitiva na aprendizagem é apropriada tanto para crianças – porque solicita que façam o que estão aptas a fazer muito bem: adquirir experiência do mundo através de movimentos e sensação corporal – quanto para músicos avançados, num processo que envolve atividades musicais, jogos e improvisações. A percepção musical ocupa lugar privilegiado:

Educação musical deve ser inteiramente baseada na audição ou, em todo caso, na percepção do fenômeno musical: a audição gradualmente acostuma-se a dominar as relações entre notas, tonalidades e acordes, e o corpo inteiro, por meio de exercícios especiais, ingressa na apreciação do ritmo, dinâmica e agógica da música. (JACQUES-DALCROZE, 1973 *apud* YELIN, 1994, pp. 8-9)<sup>65</sup>

O empenho de Jacques-Dalcroze em investigar possibilidades que pudessem ser transformadas em exercícios para reconhecer alturas, medir intervalos, trabalhar sons harmônicos, individualizar as notas de um acorde, seguir desenhos contrapontísticos em polifonias, diferenciar tonalidades, analisar relações entre as sensações auditivas e as sensações vocais, desenvolver as qualidades receptivas do ouvido, resulta do interesse em “criar, entre o cérebro, o ouvido e a laringe, correntes necessárias para fazer do organismo, como um todo, algo que pudesse ser denominado *ouvido interior*.” (JACQUES-DALCROZE, 2010)

A introdução de *Les Gammes...* (JACQUES-DALCROZE, 1909) destaca que todo método de música deve estar baseado na audição dos sons tanto quanto na performance. Com esta preocupação, o autor sugere dois procedimentos simples, mas com resultados muito proveitosos para o solfejo, principalmente se realizados todos os dias, conforme recomenda: habituar-se a cantar o *dó* e checá-lo no instrumento,

---

<sup>65</sup> “Music education should be entirely based on hearing, or, at any rate, on the perception of music phenomena: the ear gradually accustoming itself to grasp the relations between notes, keys, and chords, and the whole body, by means of special exercises, initiating itself into appreciation of rhythmic, dynamic, and agogic nuances of music.”

estabelecendo-o como referência auditiva; emitir vocalmente uma determinada altura, com os olhos fechados para aumentar o foco de sua atenção no som, e então dizer o nome da nota que entoou.

Vê-se que o primeiro procedimento auxilia na realização do segundo. Estes dois simples exercícios, realizados continuamente, proporcionam o desenvolvimento do ouvido relativo, uma vez que pretendem: memorizar a frequência da nota *dó* como referência para a percepção musical; aumentar a consciência sobre as alturas, isto é, ouvir o que se está cantando; auxiliando a estabelecer na mente a relação entre alturas e nomes correspondentes.

Outros exercícios recomendados referem-se à habilidade de transposição de registro, ou seja, o estudante deve ser capaz de vocalizar a nota, seja ela grave ou aguda, transpondo-a para um registro mais confortável à sua extensão vocal. Esse exercício pode ser realizado a partir de uma nota musical emitida por um instrumento num registro muito grave ou muito agudo; ou a partir da visualização na pauta de uma nota musical muito grave ou muito aguda, devendo então ser vocalmente reproduzida pelo estudante em registro confortável.

O método de solfejo de Jacques-Dalcroze parte da memorização da nota *dó*, pretendendo estabelecer esta nota como referência, a partir da qual serão realizadas todas as escalas em todas as tonalidades, acreditando que, ao centralizar as escalas em torno da nota *dó*, todos os estudantes, independente de possíveis limitações de extensão vocal, poderiam cantar as escalas.

Assim, o seu método possibilita ainda o desenvolvimento do senso harmônico e modal, uma vez que a escala de *dó* maior é submetida às diversas modulações.

Jacques-Dalcroze explica a importância do aprendizado de escalas, pois estas compõem o material básico da música Ocidental, uma vez que: *intervalos* são fragmentos de escalas; *acordes* são superposições de notas de uma escala; *modulações* são encadeamentos de escalas; *resoluções* são notas que satisfazem uma progressão em uma dada escala; enfim, tudo o que envolve melodia e harmonia está implicitamente contido no estudo das escalas, sendo apenas uma questão de terminologia e classificação.

O seu trabalho conhecido como *Eurrítmica* centra-se no conceito de síntese entre mente e corpo, considerando que o sensorio e o intelectual fundem-se na experiência neuromuscular, reforçando a resposta do corpo à música, sendo isso fundamental para uma aprendizagem significativa.

Mead (1994) resume o método Jacques-Dalcroze em quatro premissas básicas, segundo as quais: (1) *Eurrítmica* desperta na mente imagens físicas, aurais e visuais da música; (2) Solfejo, improvisação e eurrítmica juntos promovem a musicalidade e a compreensão intelectual; (3) A experiência em música se dá através da fala, do gesto e do movimento, assim como do tempo, espaço e energia; (4) Pessoas aprendem melhor quando aprendem através dos múltiplos sentidos (percepções tátil, sinestésica, aural e visual).

Estudos apontam que nesta metodologia a vivência dos elementos musicais antecede a intelectualização, apontando preocupação com a formação global do aluno, sendo provável que tenha influenciado uma série de outros pedagogos e colaborado com mudanças ocorridas na pedagogia e na psicologia do início do século XX. Nesse caminho, Endler e Campos (2007) investigam as possíveis conexões entre a metodologia de Jacques-Dalcroze e a Teoria das Múltiplas Inteligências de Gardner, afirmando que:

(...) a Rítmica coincide com o pensamento de Gardner no que diz respeito ao desenvolvimento do indivíduo de forma global, além de estimular as inteligências musical, espacial, corporal-cinestésica e pessoal. Constatou-se ao final deste trabalho a existência de uma relação de proximidade entre ambas, concluindo-se que Dalcroze antecipa o pensamento de Gardner, e este último confirma a abordagem metodológica deste pedagogo musical, reafirmando sua atualidade. (ENDLER e CAMPOS, 2007, p. 1)

O solfejo rítmico integra ritmo e movimento; a improvisação é desenvolvida sequencialmente e de muitas maneiras, uma delas é improvisar movimentos reagindo espontaneamente à música, que pode ser executada ao vivo durante o exercício (ao piano, por exemplo). Os estudantes devem expressar-se em movimentos, seguindo orientações verbais ou o caráter da música. De outro modo, um estudante pode improvisar instrumental ou vocalmente a partir dos movimentos realizados por outro estudante. As atividades de performance espontânea destinam-se a promover resposta simultânea e precisão na comunicação, bem como estimular a capacidade de improvisar musicalmente e expressivamente. (MEAD, 1994)

*Eurrítmica* é um termo que provém do grego, onde ‘eu’ significa bom e ‘rítmica’, significa ritmo, proporção e simetria, o que envolve a filosofia desta abordagem em amplo aspecto. Através da *Eurrítmica* os sujeitos experimentam

simetria, equilíbrio e precisão rítmica na música através da simetria, equilíbrio e precisão rítmica no movimento. (FREGO, 2012)

A idéia do trabalho rítmico passando por todo o corpo favorece a descontração, a respiração e a ocupação do espaço, promovendo a noção e o senso do fraseado, do impulso, do apoio e do acento musical. (GARTENLAUB, 1995)

A abordagem Jacques-Dalcroze alcançou grande influência para a moderna educação musical, principalmente ao considerar a importância da cinestesia para a aprendizagem, o que tem despertado o interesse de pesquisas atuais em educação, explorando novas possibilidades de ensino, como explica Anderson (2011), que menciona tipos de atividades que podem ser exploradas dentro dessa abordagem e ainda aponta alguns estudos empíricos e filosóficos sobre cinestesia e abordagem Dalcroze.

Importante observar que o nome Jacques-Dalcroze ou Dalcroze descreve o seu método de educação e é protegido por lei. O uso dessa marca só é concedido a partir da certificação obtida junto ao Instituto Jacques-Dalcroze, em Genebra-Suíça. (ARNOLD e SAYEGH, 2006)

### **Edgar Willems (Bélgica, 1890 – Suíça, 1978)**

Dentre os princípios básicos propostos por Willems encontra-se a ênfase sobre a experiência prática como ponto de partida para toda pedagogia em música. Princípio este que se afirma na introdução do seu Curso Elementar de Solfejo através da expressa recomendação sobre a necessidade de “bases rítmicas e auditivas vivas, sem as quais o solfejo poderá afastar da música os alunos.”<sup>66</sup>

Medeiros (1997) aponta os princípios básicos deste método ativo de educação musical, enumerando: (1) relações psicológicas estabelecidas entre a música e o ser humano; (2) não utilização de recursos extra-musicais no ensino musical; (3) ênfase na prática.

Baseado em preceitos filosóficos e psicológicos que movimentavam as teorias em educação de seu tempo, Willems ressaltava a importância desses conteúdos na pedagogia musical, devendo o professor de música conhecer os estudos psicológicos a respeito do desenvolvimento humano e como estes podem beneficiar suas abordagens, que devem conduzir o processo para o desenvolvimento da consciência musical.

---

<sup>66</sup> WILLEMS, Edgar. Solfejo: Curso Elementar. Raquel Marques Simões (adap.). São Paulo: Fermata do Brasil, (s.d.).

Escuta e desenvolvimento do ouvido musical são, para Willems, a base da musicalidade, por isso constam enquanto elementos essenciais da sua pedagogia, onde a audição é considerada em três aspectos correlativos: sensorialidade, afetividade e inteligência (MENDONÇA, 2009), ou seja, Willems visa também o desenvolvimento global do indivíduo, sendo a música uma fonte de enriquecimento que desperta as forças vitais para o crescimento do indivíduo em todos os aspectos: fisiológico, afetivo, mental e espiritual. (MEDEIROS, 1997)

A audição apresenta aspectos que Willems denomina sensorialidade, sensibilidade afetiva auditiva ou afetividade auditiva e inteligência auditiva, que estão em estreita relação com a capacidade sensorio-motora, a sensibilidade e a inteligência do homem, prosseguindo, além disso, para uma dimensão espiritual. Esse aspecto da teoria de Willems, contudo, nem sempre tem sido corretamente interpretado, pois omite-se na exposição de seus princípios que Willems não concebe essas três instâncias como fenômenos separados (...). (FONTERRADA, 2005, p. 126)

A necessidade de encontrar princípios para a construção de seu método é compatível com o pensamento científico cultivado pelo autor. Como Piaget, Willems dividiu o desenvolvimento infantil em estágios, considerando o material/sensorial; o afetivo e o intelectual. Assim, elaborou uma teoria baseada tanto nas contribuições da ciência, por meio dos estudos de Helmholtz <sup>67</sup>, sobre acústica e fisiologia do aparelho auditivo, quanto na psicologia. Assim, o Método Willems tem a audição como indispensável ao aperfeiçoamento musical do aluno, aliás, seu sistema de educação é dirigido ao desenvolvimento da função do órgão auditivo, de modo que um ‘mau ouvido’ não seja precariamente utilizado, diminuindo a sua função. Ensinar a ouvir é, então, ensinar a receber impressões sonoras. (FONTERRADA, 2005)

A experimentação dos materiais sonoros é o ponto de partida de todo trabalho em educação musical. Algumas recomendações de Willems para a vivência e experimentação do mundo sonoro são mencionadas por Medeiros (1997), como: o uso de canções folclóricas, selecionadas de acordo com o interesse rítmico, intervalos,

---

<sup>67</sup> Cf. ARNOLD *et al*, 1994, pp. 130-131. Herman Von Helmholtz (1821-1894) publicou acima de 200 artigos e monografias, com os quais contribuiu fundamentalmente à anatomia, medicina, fisiologia, física e psicologia. São do maior interesse os seus trabalhos sobre fisiologia e psicologia da sensação. Compreendia a percepção segundo o funcionamento de dois estágios: um correspondente à captação sensorial e outro à sua organização pelo juízo. Em termos de percepção auditiva, o autor adquiriu importância por sua teoria de ressonância, em que explica, entre outras coisas, a discriminação da altura dos sons, supondo que as fibras, de comprimentos variados, da membrana basilar do ouvido interno, seriam postas em vibração pelos movimentos ondulatórios, correspondentes a sua frequência natural.

acordes ou modos, e que deverão servir mais tarde ao estudo do instrumento; as melodias cantadas em cânones devem preceder aquelas a duas e três vozes, sendo adequadas para preparar o ouvido para a percepção dos intervalos e da harmonia; a improvisação deve ser estimulada, através da criação de melodias simples sobre poemas curtos ou frases inventadas pela própria criança e que possam ser realizadas junto com movimentos corporais.

O papel do professor é sempre sublinhado por Willems, devendo aprofundar-se sobre a lei dos harmônicos, os sons resultantes, as vibrações por simpatia e as leis das pulsações, como fenômenos que podem ser amplamente aproveitados para a educação do ouvido, objetivo que o professor deve ter mente: desenvolver a audição interior e o instinto rítmico. (MEDEIROS, 1997, p. 14)

Willems enfatiza o desenvolvimento da sensação e da noção de altura sonora, recomendando a utilização de gráficos, instrumentos e exercícios variados para assimilação do movimento de ‘subida’ e ‘descida’, isto é, reconhecimento da passagem de frequências mais baixas (graves) para mais altas (agudas) e vice-versa, considerando o movimento sonoro como base da música, possivelmente por prever que lacunas na compreensão do movimento sonoro comprometem o reconhecimento dos contornos melódicos da música. Portanto, recursos diversificados – instrumentos, gestos indicando o movimento, elementos gráficos que representem o movimento sonoro de uma canção conhecida ou inventada – são sempre válidos para que este parâmetro seja apreendido.

A sensorialidade auditiva é importante por ser a *base material* sobre a qual se assenta a música; é essa base que permite liberdade de escuta, que libera o indivíduo de qualquer sistema, inclusive do tonal, o dispõe a aceitar, sem pré-julgamentos, outros tipos de organização sonora, como a da música contemporânea ou de outras culturas, que se utilizam, por exemplo, de intervalos menores que o semitom. Willems entende que a educação musical não pode ater-se à formação do ouvido musical clássico, pois é preciso que se prepare a audição para aceitar outros sistemas. Coerente com essa posição em seu trabalho, Willems utiliza sistematicamente exercícios que contemplam o espaço intratonal, termo criado por ele em 1931, embora já desenvolvesse pesquisas que exploravam esse tema desde 1927. (FONTERRADA 2005, p. 130)

Assim, através da promoção de experiências com materiais que compõem o mundo sonoro do indivíduo, músicas que lhe são familiares, propondo atividades que possam servir para a fase inicial da educação musical, devendo-se gradualmente ampliar o material sonoro disponibilizado para atividades de escuta.

Fonterrada (2005) menciona a utilização de jogos de sinos intratonais (entre 4 e 34 sinos por tom), plaquetas de metal, apitos, cordas, e ainda, cantos de pássaros e insetos, ruídos da natureza, sons de máquina, inflexões da linguagem, gritos de animais e seres humanos. Criou também teclados especiais, de variados tamanhos, onde a distância entre a primeira e a última tecla é de um tom, tendo sido o primeiro a construir materiais pedagógicos desse tipo, inspirado em idéias de Helmholtz.

A preparação à leitura musical se dá sobre o que o autor denomina por *elementos pré-solfégicos*, isto é, anteriores à escrita e à leitura, onde são trabalhados exercícios sensoriais, canto, exercícios corporais para a prática e para o sentido do ritmo, da métrica e do tempo, para então seguirem-se as “ordenações elementares”: dos sons, dos nomes, das notas escritas. De acordo com esta ordem, serão realizados exercícios práticos, denominados pelo autor como “prática do movimento sonoro pré-musical”, que promovem a noção da altura do som.

A introdução dos nomes das notas deve proporcionar uma união fácil e definitiva entre os sons e os nomes, rejeitando o autor denominações outras para distinguir notas alteradas.

A escrita será introduzida através de *gráficos de subidas e descidas*, recomendando que a sua prática não seja exaustiva, podendo ser feita a passagem para a escrita na pauta musical de forma rápida. Deve-se utilizar a pauta de cinco linhas para evitar falsas associações.

Para Willems, “o momento mais delicado na educação musical é aquele em que o aluno, depois de ter vivido os elementos essenciais, deve passar da *experiência prática à consciência refletida*”, enfatizando que o conhecimento teórico serve à tomada de consciência de realidades musicais *anteriormente vividas* e, por esta razão, não deve nunca preceder às experiências sonoras e rítmicas.

O canto, considerado o elemento central do trabalho da educação musical, “deve ser sempre musical e não cerebral ou mecânico (...). Para auxiliar a musicalidade da leitura, o professor pode apoiar a entoação com acordes, de preferência funções tonais muito simples” – tal recomendação sugerida à página 15 do seu Curso Elementar de Solfejo parece remeter à prática do cantar acompanhando-se, conforme recomendações pedagógicas para o Solfejo do Conservatório de Paris, apresentados anteriormente neste trabalho, o que pode ser incluído atualmente de forma mais sistemática, permitindo ao estudante que realize acompanhamento em tríades ao piano enquanto solfeja. A partir disso, podem ser desenvolvidas outras possibilidades, desde que corrobore com o



propósito de dar margem à musicalidade na realização do solfejo e que não se configure meramente como uma dificuldade a mais para o estudante.

Sobre a leitura, Willems ainda coloca como possibilidades de leitura: leitura relativa, isto é, sem claves, de forma que o contorno melódico seja explorado em diversas alturas, de acordo com uma referência estabelecida; leitura absoluta, por claves; e a leitura na pauta dupla, ao modo das partituras para piano, em que as notas passam de uma clave à outra.

Diante disso, importante mencionar a clareza com a qual pensava o pedagogo sobre os exercícios de escrita:

1. Aprender a escrever é um elemento importante da educação musical, por vezes bastante desprezado.
2. Através da escrita, certos elementos da música são gravados e melhor e mais depressa no espírito do aluno.
3. Se escrevendo o aluno pensa nos sons, realiza um exercício de auto-cultura da audição interior.

Willems sublinha constantemente o papel e a responsabilidade do professor, que deve avaliar continuamente a utilidade dos exercícios segundo o perfil da turma, ou seja, considerando faixa etária e características específicas dos alunos, o que sugere a flexibilidade em relação a possíveis adaptações ou ampliações, conforme necessidades de aprendizagem detectadas pelo professor, estando atento ao momento de transição entre as atividades, para evitar que o exagero sobre determinado aspecto ou exercício leve ao desinteresse dos alunos, bem como deve perceber a necessidade de recapitulação, como forma de consolidar o aprendizado.

Conforme consta em seu *Curso Elementar de Solfejo*, o professor de música deve adotar idéias novas, bem como realizar princípios de vida, enquanto ideais para uma educação musical que se enxerga como possibilidade de evolução musical-humana permanente.

A professora Carmem Mettig Rocha, que participou dos cursos de Educação Musical do pedagogo Edgar Willems quando esteve no Brasil nos anos de 1963, 1971 e 1972, recebeu “*Le Certificat d’ Education Musicale*”, sendo representante do Método Willems no Brasil.

### Carl Orff (Alemanha, 1895 – 1982)

Influenciado pelas idéias de Jacques-Dalcroze, assim como o fora também Willems, Orff uniu seus objetivos aos de Dorothee Günther <sup>68</sup>, fundando em Munique a *Guntherschule* no ano de 1924, onde estudava-se dança e música de forma integrada.

A busca por novas atitudes e táticas de ensino resultaram num processo experimental desenvolvido por Orff e Günther, numa concepção de aprendizagem centrada no indivíduo, na sua ação, no aprender-fazendo.

Enquanto músico e compositor em colaboração constante com dançarinos, Orff reconheceu a necessidade de buscar novas maneiras para ensinar música que incorporasse suas diferentes formas. Ele reconheceu o ritmo como fonte primária da música e entendeu que música e dança são atividades integradas. (BISCHOFF, 2009, p. 7) <sup>69</sup>

As lições baseavam-se em conceitos de improvisação, tendo por princípios norteadores os mesmos do Método Dalcroze: ênfase ao desenvolvimento rítmico, ao movimento, integração entre as linguagens artísticas. “A idéia era que músicos e dançarinos trocassem de papéis entre si, de modo que todos pudessem tocar e dançar. (...) O trabalho da Günther Schule provocava admiração tanto pela proposta artística quanto pelo papel que desempenhava na formação de professores.” (FONTERRADA, 2005, p. 146)

Os educadores formados na abordagem Orff apresentavam domínio sobre uma variedade de disciplinas e compreendiam a importância de conduzir o processo de aprendizagem de modo interdisciplinar. (BISCHOFF, 2009)

Gunild Keetman, aluna formada pela escola e que se tornou sua professora, compôs muitas peças musicais para serem executadas acompanhadas por grupos de dança, proposta original que alcançou muita popularidade.

Em 1945, *Guntherschule* foi bombardeada durante a guerra. Assim, Orff e Keetman, que haviam acumulado uma grande bagagem pedagógica e materiais a partir de suas experiências, decidiram unir-se para criar uma abordagem que encorajasse

---

<sup>68</sup> BISCHOFF, 2009, p. 28. Dorothee Günther era uma artista envolvida com artes plásticas, artes literárias e artes cênicas, estando, naquele momento, dedicada a criar um movimento orgânico de educação.

<sup>69</sup> “As a musician and composer working in constant collaboration with dancers, Orff came to recognize the need for new ways of teaching music that incorporated its different forms. He came to recognize the powerful rhythmic beat of the drum as a primal source of music and understand that music and dance are integrated activities.”

crianças e professores a aprender música através da descoberta, da criatividade e da improvisação, resultando numa publicação de cinco volumes (em 1954) conhecida como *Musik für Kinder* (Música para Criança). Este trabalho se tornou popular muito rapidamente entre os professores, que procuravam por cursos de aperfeiçoamento nos seus conceitos e práticas – oferecidos no Mozarteum, Áustria, posteriormente difundindo-se pela América. (JORGENSEN, 2010)

Para Orff a educação musical é parte fundamental na formação dos indivíduos, posto que estimula a imaginação e oferece oportunidades para o desenvolvimento emocional sendo, portanto, um suporte para o desenvolvimento integral da personalidade. Assim, sua abordagem de educação musical denominada Orff-Schulwerk é interdisciplinar, promovendo o aprendizado musical integrado à dança, à linguagem, à literatura e à encenação, oferecendo uma oportunidade dinâmica, holística e orgânica de experimentar atividades culturais de educação (BISCHOFF, 2009), voltada para o comportamento da criança e focada nos seus interesses, daí o termo *Schulwerk* ‘trabalho escolar’, que remete ao próprio universo infantil.

É de fato uma abordagem epistemológica e ontológica, que deve inspirar a criar, utilizando-se de música e movimento enquanto meios de expressão. O seu objetivo principal deve ser viabilizar a experiência de unidade no mundo, através da integração entre música, dança, natureza e cultura, de forma a transformar a consciência dos sujeitos envolvidos no processo. (BISCHOFF, 2009)

Sobre o instrumental utilizado nessa abordagem:

É composto por uma família de xilofones (soprano, alto, tenor e baixo), uma família de metalofones, tambores, pratos, platinelas, pandeiros, maracas e outros instrumentos de percussão pequenos, além de violas da gamba e flautas doces (...) e permite uma massa sonora importante, com timbres diversificados, o que permite às crianças entrarem em contato com princípios básicos de combinação de timbres, a partir da experimentação. (...) os xilofones e metalofones têm teclas removíveis, o que permite que, ao montar o conjunto, o professor deixe no instrumento apenas as teclas que o aluno realmente vai tocar. (...) Por seu grande apelo, essa é a parte da abordagem Orff que mais fascina professores e alunos. (FONTERRADA, 2005, p.150)

Orff estimulava o uso de outros instrumentos, além do seu instrumental, embora a tendência seja restringir os estudantes ao uso do instrumental Orff. (DOLLOF, 1993)

Para que seja aplicada em conformidade aos preceitos filosóficos e pedagógicos de seu idealizador é necessário aprofundamento em uma coleção de temas conexos, que

podem orientar o professor a pesquisar e compreender mais sobre os conceitos envolvidos na abordagem Orff.

Conforme Jorgenson (2010), os fundamentos psicológicos desta abordagem são encontrados em teorias educacionais como Piaget, Vygotsky, Dewey e Montessori, na orientação de práticas educacionais centradas na criança, como a aprendizagem através de jogos, que estimula o aprender-fazendo, bem como a importância do envolvimento social proposto nas atividades.

Rimas, versos, poesias e canções próprias ao universo infantil consistem um instrumento de aprendizado que conecta movimento, ritmo e fala, devendo ser explorados em todas as aulas. Esse material oferece oportunidade para o uso da imaginação, relacionam-se frequentemente a jogos, ampliam o conhecimento fonético e o aprendizado dos sons da fala, assim como de conceitos e valores, influenciando no desenvolvimento social. (JORGENSON, 2011, p. 35)

Na abordagem Orff, o uso desse material leva as crianças a compreender que linguagem contém ritmo e pulso, compreensão que introduz os fundamentos da música, assim como outros conceitos pertinentes à linguagem e música, como vocabulário, recitação, pergunta e resposta, forma, entre outros.

Orff enfatiza que o desenvolvimento musical começa com a experiência cinestésica ou sensorial da música. A sensação da música, isto é, a pura experiência da música deve vir sempre primeiro, o que se dá através do som das palavras, da cinestesia do ritmo. A criança não experimenta ou aprende música apenas tocando ou cantando, mas cinestesicamente, com o envolvimento de todo o seu corpo. Assim, o que começa com a sensorialidade deverá levar ao conceitual. Atividades de performance, improvisação e composição desenvolvem a compreensão e a consciência musical. Progressivamente, habilidades e conceitos musicais são incorporados ao conhecimento que a criança possui. (DOLLOF, 1993)

Bischoff (2009) menciona que na abordagem Orff, os estudantes são levados a experimentar e incorporar muitos elementos durante a aula, através de atividades que envolvem aspectos como imaginação, criatividade, senso colaborativo, além de conhecimentos em música propriamente.

Fonterrada (2005, p. 149) resume os procedimentos musicais da *Orff-Schulwerk*, apresentando quadro onde constam as seguintes informações: canções sobre a escala pentatônica (volume I); introdução ao modo maior (volume II); trabalho sobre tríades,

ênfatizando as relações entre os graus I-II e I-IV (volume III); introdução a sonoridade menor (volume IV); trabalho sobre tríades e as relações I-VII e I-III (volume V).

Dollof (1993) aponta que a abordagem Orff tem como suporte a teoria de construção de esquemas em música, isto é, a formação de estruturas fundamentais de compreensão musical, significativas para construir sentido sobre aquilo que estamos ouvindo. Esse conjunto de *schemata* ou *arquivos* para processar informação musical, resultam das diversas experiências, sendo afetos à percepção e também construídos cinesteticamente, o que a autora identifica por *performance schemata*.

A abordagem Orff constrói muitos diversificados tipos de *schemata*: através da experimentação dos sons e da sua organização em formas musicais; através da experiência de tocar em conjunto; através da experiência de criação e experimentação de uma variedade de timbres e formas; e ainda, a formação de *schemata* afetivos, visto tratar-se de uma abordagem delineada para ser uma experiência positiva com a música e com a valorização da auto-expressão dos indivíduos, que testam suas próprias idéias musicais. (DOLLOF, 1993, p. 24)

Pode-se afirmar que a importância atribuída à percepção na abordagem Orff dá-se em seu mais amplo sentido, desde a vivência do movimento, onde são trabalhados de forma integrada coordenação motora, pulso e ritmo.

Em relação à percepção sonora, esta é continuamente trabalhada a partir do princípio prático que guia a abordagem: através da exploração de timbres diversificados e da experiência com o fazer musical, onde são propostas atividades de criação e produção, bem como a familiarização com formas musicais.

Ao tocar e cantar em grupo, a criança passa a fazer relações entre as partes no conjunto, o que promove a escuta, permitindo a emergência de aspectos como memória musical e independência rítmica, além da apropriação de conceitos como dinâmica, timbres, fraseologia, harmonia.

Entretanto, Dollof (1993) ressalta que a atividade de escuta no interior da abordagem Orff é limitada: se dá apenas na medida em que tem relação com a criação e a performance realizada pelos próprios estudantes, ou seja, não há provimento para uma atividade de escuta que incorpore os ideais da abordagem, como participação ativa e envolvimento corporal, por exemplo, sendo uma área que precisa ser desenvolvida pelos proponentes desta abordagem.

A abordagem Orff enseja o desenvolvimento musical e artístico através de uma multiplicidade de atividades, oferecendo-se um rico campo de investigação e

possibilidades, uma vez que tal abordagem se mostra como um processo aberto à exploração.

### **Zoltán Kodály (Hungria, 1882 – 1967)**

Compositor, etnomusicólogo e educador, suas contribuições filosóficas e pedagógicas marcaram o campo da educação musical, ficando conhecidas como o Conceito Kodály.

Junto a Bartók e a uma equipe, compilou material da tradição musical folclórica da Hungria, trabalho que reflete aspectos interdisciplinares entre música e linguagem. Defendeu os benefícios para o ensino musical da leitura relativa a partir de 1937; editou vasto material dedicado à educação musical de crianças, além de métodos para ensino de música nas escolas.

Em palestra proferida em 1945, defendeu a importância da música folclórica para a base da educação musical e a eficácia do ensino de canto antes do ensino de instrumento.

Em 1948 teve seus esforços reconhecidos pelo ministro da educação da Hungria; foi membro e presidente da Academia Húngara de Ciências (1946-1949), onde fundou grupo de pesquisa em música folclórica.

Estes e outros aspectos da trajetória de Kodály são descritos por Houlihan e Tacka (2008), que incursionam na essência do pensamento de Kodály sobre educação musical a partir de seus textos, palestra e composições, donde enumeram três pontos fundamentais: (1) a importância da música no currículo escolar, como forma de expandir o acesso à educação musical, considerada um direito de todos; (2) ênfase na excelência e formação artística do professor, que precisa estar apto a promover o desenvolvimento de habilidades musicais; e (3) aprendizagem musical explorando as múltiplas dimensões da musicalidade, isto é, através da performance, da criatividade, da escuta, do pensamento crítico e da capacidade de leitura e escrita musical.

Dedicado à elaboração de um sistema de educação musical amplo e acessível a todos, Kodály desejou que as pessoas aprendessem música como qualquer outro aspecto a ser desenvolvido no ser humano, visando a sua formação integral. (GOLDEMBERG, 2002)

Preocupado com a música a ser oferecida às crianças, Kodály defendia que apenas a música da tradição popular ou escrita deveria ser ensinada, devendo o

professor selecionar o material a ser utilizado. Destacava a importância da educação do ouvido musical desde muito cedo e a partir do instrumento natural, a voz. Encarava a habilidade de ler, escrever e pensar música tão importante quanto a alfabetização. Estes pontos da sua filosofia são reunidos por Choksy (1981).

Garner (2011) aponta que o ensino de música baseado na filosofia Kodály apresenta como princípios metodológicos a preocupação em desenvolver repertório apropriado e de acordo com atividades apresentadas em modo seqüencial; material musical apresentado na progressão ‘som antes do símbolo’; padrões rítmicos e melódicos derivados do contexto do repertório utilizado.

Diferente de Orff, Kodály era contrário à iniciação musical diretamente no instrumento, pois acreditava que o desenvolvimento do ouvido interior dava-se de modo mais satisfatório através da prática vocal (BROCKLEHURST, 1971) e, por esta razão, Kodály considera o canto enquanto meio mais direto para a educação musical, pois possibilita participação imediata na experiência musical, além de promover a internalização do som e dos elementos da música, assim como o desenvolvimento do ouvido interior, devendo ser incorporado ao aprendizado instrumental quando este for iniciado. (HOULAHAN e TACKA, 2008)

Aos seus preceitos foram aglutinadas técnicas consideradas úteis ao ensino de música para crianças, como o sistema *dó móvel*, que remete ao século XI quando era utilizado por Guido D’Arezzo (FONTERRADA, 2005); um conjunto de sílabas como sistema de duração rítmica e o conjunto de sinais manuais desenvolvido pelo inglês John Curwen em 1862, que promove reforço físico e visual das alturas sonoras. (HOULAHAN e TACKA, 2008), consistindo num sistema para o desenvolvimento da percepção aural. (BROCKLEHURST, 1971)

Kodály considerava que o ensino de música deveria ser iniciado pelo uso de escalas pentatônicas (*dó, ré, mi, sol, lá*), explicando ser mais fácil para as crianças trabalhar apenas com tons inteiros, do que com escalas diatônicas (tons e semitons). Argumentava que esse material encontra-se presente amplamente em diversas culturas, desde o canto gregoriano até a música moderna de Debussy, configurando-se uma introdução à literatura mundial. Após a familiarização com canções que usam esse material, devem ser incluídas canções com base em pentacordes (*dó, ré, mi, fá, sol* ou *lá, si, dó, ré, mi*), hexacordes (*dó, ré, mi, fá, sol, lá* – hexacorde de *dó*; *lá, si, dó, ré, mi, fá* – hexacorde de *lá*), e então, escalas diatônicas maiores (*dó, ré, mi, fá, sol, lá, si*) e menores (*lá, si, dó, ré, mi, fá, sol*), e melodias modais, a duas e três vozes. Cada etapa

deve ser acompanhada por exercícios de leitura e escrita, utilizando solfejo e sílabas rítmicas, bem como o uso de manossolfa. (HOULAHAN e TACKA, 2008, p. 28)

Sendo a escuta um importante componente do Método Kodály, os estudantes devem ser orientados sobre como ouvir, analisar e descrever música (ampliação de vocabulário técnico). O professor deve orientar sobre como ouvir durante as atividades de performance, criação e o desenvolvimento do pensamento crítico.

Exercícios de leitura, audição e performance devem oferecer conexão com os elementos rítmicos e melódicos trabalhados, reforçando os conceitos aprendidos.

Ditados rítmicos e melódicos devem incluir identificação de formas e elementos composicionais presentes no repertório musical utilizado.

Para o desenvolvimento do ouvido interior, Houlahan e Tacka (2008) sugerem diversos exercícios baseados na metodologia Kodály, como por exemplo: cantar silenciosamente a partir dos sinais manuais do professor; cantar silenciosamente canções conhecidas com os nomes das notas; realizar silenciosamente leituras rítmicas e melódicas; reconhecer semelhanças ou diferenças entre frases de uma música, tanto auditivamente quanto através da leitura; usar letras para descrever formas (exemplo: AABA).

Devem ser propostas atividades específicas de escuta no programa de ensino, incluindo também oportunidades de apreciação musical de performances ao vivo, com audições dos grupos da escola e performances de grupos profissionais.

O conceito Kodály de educação musical prevê um panorama integrado entre as atividades, propondo que os conceitos musicais sejam trabalhados de diversas maneiras, o que é benéfico do ponto de vista do desenvolvimento da musicalidade, uma vez que estudos têm demonstrado que os sujeitos aprendem de acordo com características pessoais, conforme aponta Garner (2011), segundo a qual as modalidades de aprendizagem em música se dão através de habilidades nos seguintes campos: aural, oral, cinestésico e visual. Estes constituem os ‘canais’ mais eficientes para o processamento da informação, estando relacionados às modalidades perceptivas.

A autora menciona diversos estudos que investigam a influência das modalidades de aprendizagem na aquisição de padrões rítmicos e melódicos, bem como na precisão quanto à emissão vocal, confirmando, por exemplo, a influência benéfica do uso de sinais manuais na aquisição de habilidades de percepção de alturas e de ritmo.

Resultados apontam que crianças experienciam música primeiro fisicamente, depois aural (audição) e então oralmente (verbalização). O símbolo representa aquilo



que já é familiar, assim, a modalidade visual (leitura e escrita de símbolos musicais), por exigir maior abstração, deve ser introduzida após a vivência da música nas outras modalidades. De acordo com a idade, verifica-se uma maior integração entre modalidades de aprendizagem.

Enquanto a modalidade cinestésica é predominante em crianças, a modalidade visual é mais presente em adultos. A predominância entre modalidades também é reflexo do estilo de ensino adotado pelo professor, assim, é ideal que ele opte por beneficiar atividades diversificadas a fim de abarcar maior diversidade de modalidades de aprendizagem, posto que o provimento de estímulos em múltiplas modalidades alcança resultados mais eficientes, devendo os professores empregar estratégias e atividades que favoreçam a todos os tipos de processamento da informação. (GARNER, 2011)

Sobre isso, metodologias de ensino de música baseadas na filosofia Kodály apresentam benefícios, uma vez que incluem o desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita, memorização, ouvido interior, ditados, composição, formas, análise, escuta e performance. Ao serem integradas estas habilidades dentro de uma seqüência planejada, então os educadores estão trabalhando as diversas modalidades de aprendizagem. (GARNER, 2011)

Para Jacobi (2011), o método Kodály ao enfatizar a produção sonora antes da notação musical, proporciona adequada familiarização com as alturas e conceitos de afinação. Usando vários modos de ensino-aprendizagem, atribui grande importância às atividades preparatórias para leitura na pauta, de forma a despertar curiosidade e satisfação em aprender a ler música.

No Brasil, a Sociedade Kodály é situada na cidade de São Paulo e oferece cursos regulares e de curta duração para difusão desse sistema de ensino, buscando a utilização do folclore brasileiro. (FONTERRADA, 2005)

### **Hans Joachim Koellreutter (Alemanha, 1915 – Brasil, 2005)**

O flautista, regente e compositor chegou ao Brasil nos anos de 1930, transformando e contribuindo para os rumos musicais do país.

Em contato com as iniciativas em educação musical no Brasil quando de sua chegada, Koellreutter considerava-as em sua importância, entretanto, pouco criativas

para atender às demandas do país, apontando então a criatividade como elemento prioritário em qualquer projeto de educação. (BRITO, 2001, p. 27)

“Sabemos que é necessário libertar a educação e o ensino artístico de métodos obtusos, que ainda oprimem os nossos jovens e esmagam neles o que possuem de melhor. A fadiga e a monotonia de exercícios conduzem à mecanização tanto dos professores quanto dos discípulos” (KOELLREUTTER, 1954), vai dizer na abertura dos Seminários Internacionais de Música de Salvador-BA-Brasil.

Escreveu sobre a necessidade de uma educação musical que preparasse músicos para “encarar sua arte como arte aplicada – isto é, como um complemento estético aos vários setores da vida e da atividade do homem moderno – e preparados para colocar suas atividades a serviço da sociedade.” (KOELLREUTTER, 1977)

Para que fosse atingido esse fim, Koellreutter contrastava a educação musical concebida como um método de seleção e controle, dentro de moldes reducionistas tecnicistas, a uma educação musical como um instrumento de liberação, sendo um fator necessário e decisivo para a civilização. Assim, pensava:

a arte na nova sociedade se torna um meio indispensável de educação, oferecendo uma contribuição essencial à formação do ambiente humano. Assim, através da sua reintegração na sociedade, a arte tornar-se-á um traço central da nova sociedade, desde que, por meio desta sua reintegração, ela vença sua alienação social e sobreviva, portanto à sua crise. (KOELLREUTTER, 1977)

O projeto de Koellreutter para a educação musical refletia o seu próprio entendimento acerca da música e de qual seria o seu papel para a formação dos indivíduos. Para ele:

A música é, em primeiro lugar, uma contribuição para o alargamento da consciência e para a modificação do homem e da sociedade. Entendo aqui como consciência a capacidade do homem de apreender os sistemas de relações que atuam sobre ele, que o influenciam e o determinam: as relações entre um dado objeto ou processo e o homem, o meio-ambiente e o eu que o apreende. As teses que se formaram e desenvolveram no séc. XIX e na primeira metade deste século, de uma estética musical metafísico-idealista, do caráter ‘imprevidido’, ‘desinteressado’ da experiência estética – no sentido das citações que acabei de mencionar –, perdem seu sentido. A experiência estética é, incorporada ao âmbito daquelas, das quais provém a atividade social dos homens. Com isso, também, a tese da educação musical, não como meio para a fruição da arte, mas como meio para a formação da personalidade dos jovens, ganha o seu fundamento e justificativa. Em cada fase de nossa cultura, a arte, e portanto também a música,

contribui para construir a consciência do homem.  
(KOELLREUTTER, 1994)

Tendo como princípio pedagógico o que ele chamou de paradigma holístico, Koellreutter parte do conceito de *cosmovisão* para caracterizar sua filosofia, que aspira a uma “integração perceptiva de vários elementos por todos os lados e ao mesmo tempo” levando à “fusão entre níveis de conscientização” (TOURINHO, 1999, p. 221), numa efetiva compreensão transdisciplinar, segundo a qual o educador reconhece o seu interesse “não só pela música, mas pela interdependência de todas as áreas.”

Koellreutter apresenta uma nova perspectiva para a educação musical: uma ferramenta para ampliação da consciência, um meio para o desenvolvimento da percepção. Buscava mostrar a necessidade de uma educação musical comprometida com princípios básicos que, longe de se configurar enquanto uma prática desinteressada, possa efetivamente contribuir para a construção de valores e referenciais através da música. Assim, Koellreutter coloca como questão central de seu trabalho a função social da arte e com isso aborda a música em sua relação com a estética, com a sociedade, com o conceito de cultura e ainda sublinha o descompasso do ensino de música na sociedade contemporânea.

Na sociedade de massa, tecnológico-industrial, há um perigo de se tornar o homem cada vez mais desligado e indiferente. O perigo também existe de perder ele sua consciência como indivíduo... transformando-se num desapaixonado e desinteressado membro da massa anônima – ou, ao contrário, que, reagindo contra este desenvolvimento, possa se transformar num indivíduo inescrupuloso, egoísta, nada avesso ao uso da violência. Porque ele estará privado do estímulo sensorial, intelectual, emocional que inspira e ativa o homem, que lhe dá a consciência de um sentido comunitário, social e cultural de participação, de compreensão e de solidariedade.  
(KOELLREUTTER, 1977)

A sua perspectiva sobre a necessidade da arte e da música para o alargamento da consciência corrobora a natureza dos processos envolvidos na percepção e na compreensão de mundo: o sujeito-no-mundo necessita de experiências que ampliem a sua forma de perceber e compreender o mundo, o que, ao mesmo tempo, lhe fornece os meios para se colocar e agir no mundo, exercendo sua condição humana de ser.

Isso é confirmado por Tourinho (1999, p. 211), quando menciona as seguintes palavras do professor: “eu defino qual é a função da arte: uma atividade que supõe a criação de sensações, emoções e estados de espírito, em geral de caráter estético, assim

como processos temporais conscientes que proporcionam ao ser humano o conhecimento e a vivência do mundo externo.”

Neste sentido, podemos afirmar que a educação musical coloca-se como caminho para que o indivíduo busque o auto-conhecimento, que passa pelo reconhecimento das suas próprias limitações bem como de suas potencialidades, fazendo-se campo para a auto-atualização.

A proposta de Koellreutter baseia-se no fazer e na análise crítica. Cada indivíduo iniciará o processo em determinado nível de percepção e consciência. Consciência entendida como a capacidade do homem de apreender os sistemas de relações que o determinam: as relações de um dado objeto ou processo com o meio e com o eu que apreende.

O objetivo do ensino de música deve ser o de ampliar o nível de percepção e de consciência dos sujeitos envolvidos no processo, considerando para isso que a conscientização implica em desenvolver a vivência e o intelecto de modo integrado. Conduzir o processo dentro desses preceitos seria o papel do professor, na compreensão de Koellreutter.

“Nas primeiras aulas com crianças, Koellreutter aconselha a realização de exercícios que enfatizem a vivência do **som**. Já com os adultos, a inclusão da vivência do **ritmo**” (BRITO, 2001, p. 97), valendo-se o pedagogo da predisposição natural da criança ao aprendizado pela percepção aural e cinestésica.

Conforme o indivíduo se aproxima da fase adulta, vai se tornando menos ativo fisicamente no ambiente de formação e, assim, a modalidade cinestésica vai sendo deslocada a outro plano da experiência de aprendizagem, como explica Garner (2011, p. 32):

Uma modalidade de aprendizagem não é uma característica fixa. Ela muda de acordo com o desenvolvimento da criança. Em idade primária, as crianças apresentam a modalidade aural de aprendizagem maior que a visual e menor que a cinestésica. Por volta dos seis anos, uma mudança ocorre e a modalidade visual torna-se dominante, seguida pela cinestésica, e então pela aural. Na fase adulta, outra mudança ocorre. Aprendizagem visual ainda é dominante, mas a aprendizagem aural prevalece, enquanto a aprendizagem cinestésica é menos utilizada.<sup>70</sup>

---

<sup>70</sup> “A modality strength is not a fixed characteristic. Strengths shift as a child develops. Primary-age children are more auditory than visual and are the least developed kinesthetically. Around the age of six, a shift occurs, and visual strengths become dominant, followed by kinesthetic, and then auditory

Assim, a vivência do ritmo para os adultos é importante, permitindo a ativação da modalidade cinestésica de aprendizagem.

Para Koellreutter o professor não deve restringir o contato da criança com os instrumentos musicais, mas sim, disponibilizar oportunidades para a investigação e experimentação do som, tanto através da voz quanto de instrumentos diversificados, e mesmo da pesquisa sonora através de qualquer objeto que soe – a exploração sonora como forma de conhecer o espaço físico onde vive. (BRITO, 2001, p. 97)

As idéias de Koellreutter impulsionaram novas experiências pedagógicas, resultando em oficinas com propostas mais amplas de interação com a música, focando a criatividade e as pesquisas sonoras. (BÜNDCHEN, 2005, p. 37)

Para Carvalho (2011), Koellreutter defendeu a integração entre o sensível e o cognitivo, desenvolvendo

uma série de jogos de improvisação, que são jogos criativos que estimulam o grupo a refletir e construir seu conhecimento em música. Enfatiza também que toda improvisação no contexto da educação musical deve atender, além dos objetivos específicos da área, os objetivos humanos, isto é, ter em foco a formação da personalidade do aluno. Assim, se um jogo de improvisação pode desenvolver o senso rítmico, de igual maneira, precisa desenvolver capacidades humanas como a concentração, a autodisciplina, a criatividade, entre outras questões. (CARVALHO, 2011, p. 170)

Brito (2001) explica que, dentro desta perspectiva, Koellreutter propôs *modelos de improvisação* também chamados de *jogos de comunicação*, que se configuram como meios para integrar aspectos musicais, vivência e reflexão comparativa, a partir de situações características vividas no cotidiano: uma loja, uma avenida, uma partida de futebol – modelos que servem de suporte para a pesquisa de sons e timbres (matização instrumental/vocal), estruturas rítmicas e outros conceitos musicais, bem como auxiliam na transição do som ouvido para a grafia.

Como destaca Koellreutter, os *modelos de improvisação* constituem-se enquanto experimentos sonoros e tentativas de realização, devendo ser substituídos, modificados e ampliados, conforme as possibilidades da turma.

Essas ações experimentais podem funcionar como desembaraçadores, como convites à ação musical, e Koellreutter chama a atenção para o fato de que elas são de grande importância para desenvolver a

---

*strengths. In adulthood, another shift occurs. Visual learning is still dominant, but auditory learning is more prevalent and kinesthetic learning is the least utilized.*”

**capacidade perceptiva.** Para tanto, é necessário, e mesmo indispensável, que os exercícios provoquem uma identificação com situações da vida cotidiana. (BRITO, 2001, p. 17. Grifos nossos)

Os jogos dialogais de Koellreutter, como também são chamados, se oferecem como alternativa para a construção do conhecimento em música às abordagens quantitativas (reducionistas tecnicistas), devendo ser conduzidos por um fio que integra e relaciona os conteúdos e atividades, garantindo unidade ao trabalho pedagógico, contemplando aspectos como audição, improvisação, movimento corporal e notação. (BRITO, 2001)

Como esclarece Nespoli (2008, p. 1):

a improvisação musical não está isenta de um esquema pré-estabelecido (...). Evidentemente, uma boa atividade de improvisação requer recursos para a organização dos sons, um esquema ou roteiro que delimite o que ocorrerá, ao mesmo tempo que permita a imersão dos músicos num jogo sonoro que pressupõe certa liberdade. Deste modo, improvisação e criação são termos relacionados, já que ao improvisar o músico está criando sobre um material sonoro pré-estabelecido. Na realidade, é necessário a aquisição de um 'esquema de escuta' através do qual a improvisação possa ser sustentada com coerência. Considerando as reformulações que a teoria musical sofreu ao longo do século XX, e que estas reformulações propõem expansão dos materiais sonoros, torna-se propício uma reflexão acerca do uso destes novos materiais e recursos cognitivos em processos de ensino-aprendizagem musical.

Considerando os contextos sociais, Koellreutter trabalha com roteiros ou poéticas musicais que produzem uma relação qualitativa com os sons e a improvisação musical, onde ocorre a exploração de qualidades sonoras e de discursos musicais. (NESPOLI, 2008)

Desse modo, Koellreutter propõe uma renovação dos procedimentos didáticos tradicionais, oferecendo abertura ao manejo da estética contemporânea sem, no entanto, negar a tradição musical ocidental. (BÜNDCHEN, 2005)

Enfim, a concepção de Koellreutter para a educação musical prioriza o desenvolvimento da expressividade, da criatividade e da percepção rumo à ampliação da consciência dos indivíduos.

### **Edwin Gordon (EUA, 1922)**

Atuando no âmbito da Pedagogia e Psicologia da Música, Gordon dedica-se a desenvolver e difundir, junto a outros pesquisadores, a sua Teoria da Aprendizagem

Musical, cuja originalidade de perspectiva consiste em questionar-se não sobre como se deve ensinar música, mas antes como esta é aprendida.

Baseado em um extensivo corpo de pesquisas sobre o potencial humano para a música, Gordon elabora a sua Teoria da Aprendizagem Musical a partir dos anos de 1950.

Para Gordon, a compreensão musical ocorre através de um processo de escuta o qual denominou *audiation*, processo que inclui a aquisição de habilidades de escuta, recordação, performance (cantar, movimentar, tocar), criação, improvisação, leitura e notação, estando relacionada à aptidão musical, isto é, ao potencial para aprender música e que pode ser ampliado através de instrução formal e informal. Audiação é o termo de Gordon para a escuta musical com compreensão.

Gordon explica que ao nascer todas as crianças possuem algum nível de aptidão musical, recomendando que a orientação musical comece tão cedo quanto possível, no próprio ambiente familiar, através dos pais:

De acordo com o pensamento de Vygostsky, Gordon acredita que o ambiente doméstico é a maior fonte de aprendizado para as jovens crianças; por essa razão os pais devem prover orientação musical. Esta orientação é de natureza informal, mas é imperativa para o desenvolvimento musical da criança (Gordon, 1997). (GARNER, 2011, p. 26)<sup>71</sup>

Em suas pesquisas sobre aquisição de linguagem apontou que as crianças aprendem a língua materna pela escuta, seguindo através da fala, então leitura e finalmente escrita, acreditando que a aprendizagem musical se dá através de estágios semelhantes.

Assim, durante o estágio em que a aprendizagem se dá de forma tão significativa pela escuta deve ser iniciado o desenvolvimento da audiação.

O autor aponta a aprendizagem do ritmo e o engajamento físico através de atividades com movimento como algo natural e benéfico: “Tão logo a criança ouve música, engaja-se espontaneamente em atividades de movimento.” (GORDON, 1984, p. 29)

Como resultado das influências do ambiente musical e da instrução informal em música, a criança desenvolve um senso sobre alturas e pulso. Com a instrução formal

---

<sup>71</sup> “Vygostskian theoretical thought, Gordon believes that the home is the most important learning environment for young children; therefore parents should provide musical guidance. This guidance is informal in nature but is imperative to the musical development of the child (Gordon, 1997).”

conduzida através da aprendizagem aural/oral, a criança desenvolve o senso de tonalidade, de tempo e de métrica. (GORDON, 1984, p. 30)

A percepção dos parâmetros musicais não se dá a partir de conceitos teóricos e explicações, mas sim, a partir da sensação, da vivência desses parâmetros, através de material musical familiar.

“Audiar uma melodia é efetuado primeiramente através do cantar; audiar um ritmo é efetuado primeiramente pela atividade cinestésica. Gordon acredita que estas atividades devem preceder qualquer instrução em âmbito teórico.” (GARNER, 2011, p. 26)<sup>72</sup>

Para Gordon a capacidade de reconhecer elementos aurais básicos, como senso tonal e senso métrico por meio da audição deve preceder descrições verbais da música, pois símbolos, nomes e definições em música sem a capacidade de audiar tornam-se irrelevantes.

Gordon estabelece seqüências de aprendizagem para desenvolver o senso de tonalidade, o senso de métrica, vocabulários dos padrões tonais e vocabulários dos padrões rítmicos. Outras competências como forma, estilo, fraseado, dinâmicas e timbre não têm seqüências de aprendizagem, desenvolvendo-se conjuntamente ao longo da aprendizagem daquelas primeiras. (GORDON, 1984, p. 31)

Assim, Gordon afirma que a habilidade de audiar padrões tonais e métricos deve preceder a leitura de música, o que significa dizer que um estudante não pode aprender a ler ou escrever música de forma significativa tendo por base informações teóricas e memorizando definições de símbolos musicais, o que tem levado muitos estudantes a encontrar dificuldades no processo de ensino-aprendizagem em música. No entanto, o autor aponta que, de fato, a baixa aptidão musical é verificada apenas em uma minoria de estudantes, logo, a diminuição do interesse ou aprendizagem insatisfatória pode ser primariamente devida a práticas pedagógicas não adequadas, além da aplicação de conteúdos fora de uma seqüência ideal.

De acordo com Garner (2011), Gordon estrutura sua teoria de aprendizagem sobre o princípio espiral estabelecido por Jerome Bruner. Assim, os estágios da sua teoria são concebidos dentro de uma hierarquia onde o conhecimento musical é

---

<sup>72</sup> “*Audiating melody is primarily accomplished through singing, and audiating rhythm is primarily accomplished through kinesthetic activity. Gordon believes that these activities must precede any instruction in theoretical understanding.*”



construído sobre conhecimento prévio e experiências. A seqüência do ensino deve ser disposta de modo a levar a objetivos musicais específicos.

A teoria seqüencial para o ensino de música elaborada por Gordon é baseada sobre duas principais funções: discriminação e inferência.

A discriminação refere-se à aprendizagem baseada apenas sobre padrões rítmicos e melódicos familiares: aprende-se a audiar e, depois, a ler e escrever e a ordenar tonalidades e métricas familiares. A inferência trabalha com aprendizado conceitual, apresentando aos estudantes padrões, tonalidades e métricas não familiares que devem ser incorporados ao aprendizado já adquirido, assim como novas habilidades devem ser introduzidas, como improvisação. (GORDON, 2001, p. 27)

A aprendizagem aural e oral se dá através da escuta e da performance desde o nível mais básico, num processo onde os padrões rítmicos e melódicos são contextualizados dentro de um repertório conhecido. Apenas num próximo estágio ocorre a associação simbólica, quando as crianças iniciam a aprendizagem da leitura e escrita musical. No estágio final de discriminação, padrões tonais e rítmicos são compreendidos enquanto totalidade através da performance, escuta, leitura e escrita. O processo de inferência é erigido sobre o conhecimento adquirido durante o processo de discriminação. Existem três componentes que se associam ao aprendizado de inferência: generalização, criatividade/improvisação e entendimento teórico.

Generalização é um processo pelo qual crianças identificam padrões rítmicos e tonais não conhecidos baseando-se em comparações ao material previamente aprendido. Estudantes ainda seguem a seqüência de aprendizagem aural/oral, associação verbal, e então associação simbólica, mas eles fazem isso com padrões não familiares. Uma vez que há uma sólida base de habilidades de generalização é assentada, crianças são capazes de criar e improvisar música. Criatividade é baseada sobre parâmetros ordenados internamente pelo indivíduo enquanto improvisação é baseada sobre parâmetros que são externamente definidos (Gordon, 1980). O estágio final da teoria da aprendizagem de Gordon é o conhecimento teórico. Esta forma de conhecimento avançada é a consequência máxima da ótima aprendizagem, na qual estudantes são capazes de aplicar seus conhecimentos dentro do pensamento de abstração tão bem quanto os parâmetros necessários à performance avançada em música. De novo, aprendizagem aural/oral, verbal e simbólica são todas absorvidas neste estágio final e realizadas no mais alto nível de compreensão musical (Gordon, 1980). (GARNER, 2011, p. 28)<sup>73</sup>

---

<sup>73</sup> “Generalization is a process whereby children identify unknown tonal and rhythmic patterns based upon their comparisons to previously learned material. Students still follow a sequence of aural/oral learning, followed by verbal association, and then symbolic association, but they do so with unfamiliar

Sua estrutura clarifica o processo de aquisição de conhecimento musical, considerando a aprendizagem dentro dos aspectos aural, oral, cinestésico e visual.

De modo científico Edwin Gordon coloca a aprendizagem da teoria musical de forma aplicada, considerando o desenvolvimento das aptidões musicais e os tipos e estágios da audição como condição para um ensino de música efetivo, esclarecendo que a capacidade de ouvir internamente tem implicações diretas na execução musical e em seus parâmetros, como afinação, fraseado, expressão e fluidez rítmica.

### **Violeta Hemsy de Gainza (Argentina, 1930)**

Psicóloga e educadora musical com mais de 40 títulos publicados sobre pedagogia e didática da música em geral, Gainza é considerada importante figura da educação musical no cenário latino-americano.

Destacando a influência do ambiente sobre a aprendizagem, Gainza compreende que o desenvolvimento musical deve ocorrer de forma simultânea ao desenvolvimento da fala, aprendendo a criança a cantar e a se expressar por meio da música assim como ela se desenvolve e se expressa por meio da linguagem verbal.

Interessada nas questões envolvendo aspectos afetivos, intuitivos e criativos da aprendizagem musical, Gainza procura contribuir para um maior entendimento a respeito de processos musicais complexos, através de seus *Estudos de Psicopedagogia Musical* (GAINZA, 1988), onde demonstra sua visão sobre *conduta musical*, relatando algumas reações específicas que ocorrem ao contato do sujeito com o som e com a música.

Explica a autora que ao contato com o objeto sonoro os indivíduos reagem de modo característico e diverso, segundo sua idade, educação e estado psicofísico. Os aspectos característicos do objeto musical (timbre, ritmo, melodia, harmonia, estrutura

---

*patterns. Once a strong foundation of generalization skills is set, children are able to create and improvise music. Creativity is based upon one's self-imposed parameters, and improvisation is based upon parameters that are externally set (Gordon, 1980). The final stage of Gordon's learning theory is theoretical understanding. This form of advanced understanding is the ultimate outcome of all readiness learning, in which students are able to apply their knowledge within abstract thought as well as the parameters for advanced performance in music. Again, aural/oral, verbal, and symbolic learning are all assimilated into this final stage and are done so at the highest level of musical understanding (Gordon, 1980)."*

formal) são absorvidos de acordo com a experiência do indivíduo, refletindo-se em diferentes níveis de integração entre homem e música.

Para Gainza (1988, p. 68), “o ouvido é o aspecto mais idealizado do músico, o que define sua identidade.” Assim, considera que o processo de musicalização só se dá de forma plena quando o indivíduo consegue dar respostas musicais face aos estímulos disponibilizados.

Gainza (1977) desenvolveu pesquisas a respeito da audição, chegando a formular uma hipótese para o desenvolvimento do ouvido musical. Segundo a sua hipótese, haveria duas etapas bem distintas nesse processo: uma em que predominam as funções sensoriais e emocionais (percepção e memória de sons isolados) e outra em que, permanecendo o componente emocional, há o desenvolvimento da capacidade de percepção de formas, estruturas ou relações tonais. A passagem da primeira para a segunda etapa, de acordo com a autora, acontece naturalmente, “sem mediação da consciência, pela mera presença de um cérebro cada vez mais maduro que começa a pedir sua cota de atividade” (Gainza, 1977, p. 56, tradução minha). Do ponto de vista das necessidades do músico, Gainza define como ideal uma situação de equilíbrio entre as funções do ouvido absoluta, que permite a percepção de detalhes, e relativa, ligada à percepção de estruturas. (SCHROEDER, 2004, p. 113)

Para a autora, o ouvido é capaz de trabalhar em duas dimensões, percebendo detalhes (ouvido absoluto) e relações sonoras (ouvido relativo). Gainza (1988) explica que o ouvido absoluto é uma forma de audição muito particular onde o indivíduo tem as alturas e o nome dos sons, mas não os desenhos formados a partir das relações entre eles. Então, para o desenvolvimento musical é importante a complementaridade entre as duas funções auditivas (absoluta e relativa), isto é, o músico valendo-se dessas duas funções na abordagem perceptiva do objeto sonoro, considerando ainda o aspecto maturacional do cérebro atuando sobre o desenvolvimento dessa percepção, o que corresponde à explicação de Machado (2003):

O processo de maturação (orgânica) prepara e possibilita determinado processo de aprendizagem, enquanto o processo de aprendizagem estimula, por assim dizer, o processo de maturação e o faz avançar até certo grau. Vygotsky chama esta variação nos processos de zona de desenvolvimento proximal. É na interação social que um processo *interpessoal, relacional* se transforma em *intrapessoal, interno*. (MACHADO, 2003, p. 51)

De fato, Gainza refere-se aos processos internos que são induzidos pelo som e pela música, e que contribuem para estabelecer um depósito ou arquivo sonoro e

musical, o qual denomina Objeto Musical Internalizado (OMI), resultante das interações do sujeito com a música (Intracomunicação) e das interações entre os sujeitos a partir da música (Intercomunicação). Este arquivo sonoro, rico e individual, como adjetiva a autora, que se constrói a partir das experiências do indivíduo, é continuamente atualizado a cada nova experiência, levando a sensação auditiva a ser vivenciada como música.

Na sua abordagem, a audição encontra-se centrada no objeto sonoro-musical, isto é, prioriza a experiência com o repertório e com a manipulação do material musical, ocupando a audição importante função dentro do processo de ensino-aprendizagem em música.

A pluralidade de material musical oferecido aos alunos através de um repertório amplo e gradual permite-lhes a ampliação de suas experiências auditivas e musicais, promovendo o desenvolvimento progressivo do sensorial, do afetivo e também do mental, em direção à musicalidade e através de experiências integradoras, isto é, que proporcionem conexão entre os parâmetros sonoros. (GAINZA, 1977)

Ao considerar a diversidade de materiais, certamente o professor deve estar mais atento aos critérios de seleção, como aspectos didáticos e de qualidade do material oferecido, do ponto de vista dos seus valores sensoriais (timbres, intensidades, texturas); rítmicos (entendidos além da métrica e da mera sincronia, e sim da vida rítmica no sentido Willemsiano)<sup>74</sup>; e afetivos (tanto sobre a ‘mensagem’ textual, quando houver, quanto da musical, referindo-se propriamente ao conteúdo melódico e harmônico). (GAINZA, 1977)

O repertório deve incluir peças populares e folclóricas, peças vocais e instrumentais, além do erudito e também contemporâneo. E destaca: “a escola não pode ignorar as linguagens atuais de comunicação sonora; o som e a música constituem, no marco da música contemporânea, uma realidade integral e integrada; ao ampliar o horizonte sonoro, a música tradicional adquire um sentido mais rico e transcendente (...).” (GAINZA, 1995)<sup>75</sup>

---

<sup>74</sup> Diferente de entender o ritmo enquanto medida, enquanto aspecto meramente quantitativo, Willems encara desde a natureza qualitativa do ritmo, enquanto elemento vital, propulsor de energia. Sendo corporal e fisiológico, encontrado amplamente na natureza, o ritmo dá o sentido de movimento que transcorre no tempo.

<sup>75</sup> “*la escuela no puede ignorar los lenguajes actuales de comunicación sonora; el sonido y la música constituyen, en el marco de la música contemporánea, una realidad integral e integrada; al ampliar el horizonte sonoro, la música tradicional adquire un sentido más rico y transcendente (...)*”

A exploração desses elementos deve ser realizada de forma a permitir a sua experimentação e manipulação, bem como a sua organização, ensejando o desenvolvimento da capacidade expressiva por meio da música.

Gainza utiliza-se do *jogo musical* e da improvisação, em suas formas livres (espontâneas) e pautadas (dirigidas), consideradas ferramentas que contribuem ativamente para a exploração e manipulação criativa dos objetos sonoros, bem como para a absorção de novos materiais, sensações, idéias e conceitos, cujo manuseio mobiliza as estruturas musicais internalizadas.

A autora define estilos ou orientações na improvisação, distinguindo-a em: *Recreativa* – como atividade prazerosa (expressiva, recreativa, comunicativa) do dileitante musical; *Profissional* – como atividade especializada do músico profissional (jazz, música popular, acompanhamento musical improvisado para classes de dança, etc.); *Educacional* – como técnica didática, a ser aplicada pelo pedagogo nos diversos aspectos e níveis musicais. Esta última tem, para a pedagogia musical, objetivos e finalidades definidas, como verificar o desenvolvimento dos aspectos motores, da memória, a concentração, a criatividade e a sensibilidade frente ao som.

Para Gainza a improvisação apresenta-se como possibilidade de superar bloqueios afetivos, que se traduzem em limitações musicais, e outras necessidades expressas explicita ou implicitamente pelo educando em seu processo de aprendizagem.

Deste modo, estabelece parâmetros para a condução da improvisação musical como técnica pedagógica, bem como para a análise dos resultados obtidos a partir da improvisação livre (espontânea) e da improvisação pautada (dirigida), onde as diretrizes devem refletir uma incrível variedade de estilos.

Propostas específicas para este tipo de improvisação podem ser elaboradas para as diferentes matérias, conforme exemplifica Gainza, sugerindo como possibilidade para a disciplina percepção musical a improvisação em grupo e depois individualmente sobre um esquema harmônico, orientado para a composição coletiva de um cânone a 4 vozes.

Suas recomendações para a prática da improvisação com fins didáticos incluem gravar e arquivar os processos e produtos da improvisação musical com a finalidade de avaliação do desenvolvimento musical, bem como utilizar o material produzido para ditados que podem ser destinados aos alunos que os produziram ou a outros, por exemplo: gravar uma improvisação (rítmica, melódica ou harmônica) – espontânea ou dirigida – e então ‘desgravar’, isto é, anotar em um pentagrama (autoditado).

Para Gainza as técnicas de improvisação introduzidas adequadamente na educação musical contribuem para a integração do fazer com o sentir e o conhecer.<sup>76</sup>

Ao destacar a necessidade de se desenvolver a capacidade e a sensibilidade da audição para o alcance de bons resultados musicais, tanto em atividades de execução quanto de improvisação, Gainza aponta o desenvolvimento perceptivo musical como uma resposta à crise do ensino tradicional e os seus reflexos para os músicos. (GAINZA, 1988)

### **Raymond Murray Schafer (Canadá, 1933)**

O interesse em expor de maneira sistemática a preocupação sobre o ambiente sonoro levou o compositor Schafer a criar o conceito *soundscape*, traduzido para o português como *paisagem sonora*.

Parece-me absolutamente essencial que comecemos a ouvir mais cuidadosa e criticamente a nova *paisagem sonora* do mundo moderno. Somente através da audição seremos capazes de solucionar o problema da poluição sonora. (...) Limpeza de ouvidos, em vez de entorpecimento de ouvidos. Basicamente, podemos ser capazes de projetar a *paisagem sonora* para melhorá-la esteticamente – e que deve interessar a todos os professores contemporâneos. (SCHAFER, 1991, pp. 13-14)

A sua proposta para uma escuta consciente parte do estudo da matéria-prima da música, o som, colhido na maior fonte sonora existente no mundo – o próprio meio-ambiente – até o estudo da paisagem sonora em diferentes civilizações, distintos períodos da história, investigando sobre sua cultura, suas crenças, suas relações sociais, seus valores morais, éticos e estéticos.

Seu comprometimento vai além da educação musical em sentido restrito: apontando-a como ferramenta de intervenção na paisagem sonora, como uma educação preocupada em ensinar as pessoas a escuta consciente, cuidadosa e crítica, “de forma a contribuir com a preparação do ser humano para viver em ambientes sonoramente saudáveis” (SCHAFER, 2009, pp. 10-11), assim, Schafer encara a educação pública como caminho para despoluir a paisagem sonora contemporânea e desenvolver a perspectiva estética das pessoas. (MERTZIG e OLIVEIRA, 2005)

---

<sup>76</sup> GAINZA, Violeta Hemsy de. A improvisação musical como técnica pedagógica. Traduzido pela Equipe Editorial de Atravez Associação Artístico Cultural. (s/d) Acesso: 02 ago 2012. Disponível em: <[http://www.atravez.org.br/ceem\\_1/improvisacao\\_musical.htm](http://www.atravez.org.br/ceem_1/improvisacao_musical.htm)>

O autor denomina *ecologia acústica* como “o estudo dos efeitos do ambiente acústico, ou paisagem sonora, sobre as respostas físicas ou características comportamentais das criaturas que nele vivem. Seu principal objetivo é dirigir a atenção aos desequilíbrios que podem ter efeitos insalubres e hostis.” (SCHAFER, 2001, p. 364)

Trata-se do estudo do som e seus efeitos em relação à vida e à sociedade, o que não pode ser realizado em laboratório, mas apenas “no campo do ambiente vivo”, como explica Schafer (2001, p. 30).

A ecologia acústica é o estudo que deve preceder ao projeto acústico, cuja definição nos oferece Schafer:

Nova interdisciplina que requer os talentos de cientistas, cientistas sociais e artistas (em particular, músicos), o projeto acústico procura descobrir princípios pelos quais a qualidade estética do ambiente acústico, ou paisagem sonora, pode ser melhorada. Para isso é necessário conceber a paisagem sonora como uma vasta composição musical que ressoa incessantemente à nossa volta e perguntar de que modo sua orquestração e sua forma podem ser aperfeiçoadas para produzir riqueza e diversidade de efeitos que não sejam, todavia, destrutivos para a saúde e o bem-estar humano. (SCHAFER, 2001, p. 366)

O projeto acústico é uma forma de compreender e agir no ambiente sonoro de modo consciente. Não deve ser controlado de cima, mas sim, englobar e ser disponibilizado a todos, através do resgate de uma *cultura auditiva significativa*. (SCHAFER, 2001, p. 287)

Schafer (2001) coloca que os módulos básicos para aferir o ambiente acústico são o ouvido e a voz humanos. Considera que a capacidade de compreender os sons extra-humanos está relacionada à capacidade de sentir e produzir os nossos próprios sons, enfatizando assim o conhecimento a partir da experiência.

Seu livro está repleto delas, aliás, como esclarece o próprio autor, o seu *O ouvido pensante* (SCHAFER, 1991) é um relato das suas experiências como educador musical e, portanto, não se trata de um método a ser seguido. “Nenhuma coisa, neste livro, diz: ‘Faça deste modo’. Ele apenas diz: ‘Eu fiz assim’. Ele pode estimular você a desenvolver o assunto mais além, e espero que isso aconteça.” (SCHAFER, 1991, p. 14)

Assim, Schafer descreve como foram trabalhados parâmetros sonoros e conceitos musicais; valendo-se da criatividade e da interdisciplinaridade nas propostas testadas, sobre as quais afirma:

Como músico prático, considero que uma pessoa só consiga aprender a respeito de som produzindo som; a respeito de música, fazendo música. Todas as nossas investigações sonoras devem ser testadas empiricamente, através dos sons produzidos por nós mesmos e do exame desses resultados. (SCHAFER, 1991, p. 68)

O autor também mostra que os estudos em história da música e exercícios de percepção musical são importantes na medida em que equipam com um grande repertório de sons os *investigadores da paisagem sonora mundial*:

O estudo de estilos musicais contrastantes poderia ajudar a indicar como, em diferentes períodos ou diferentes culturas musicais, as pessoas realmente ouviam de modo diferente. Pois a experiência da música nos mostra que diferentes procedimentos ou parâmetros parecem caracterizar cada época ou escola (...). (SCHAFER, 2001, pp. 218-219)

Os estudos de Schafer consistem, em vários aspectos, numa ação pioneira a respeito da relação do homem com seu ambiente acústico, denunciando o atual estado de negligência do ambiente sonoro. As questões ligadas à percepção auditiva não são dirigidas apenas aos profissionais do som – músicos, técnicos de som e engenheiros acústicos – mas sim para toda a comunidade, na intenção de recuperar o equilíbrio entre o homem e seu ambiente sonoro. Assim, apresenta uma coleção de exercícios para “Limpeza de Ouvidos”, que define como “um programa sistemático para treinar os ouvidos a escutarem de maneira mais discriminada os sons, em especial os do ambiente” (SCHAFER, 2001, p. 365), considerando o aprender a ouvir como a primeira tarefa do projetista acústico. Destaca que muitos exercícios para esse fim podem ser imaginados, devendo valorizar também a descoberta do silêncio, principalmente para uma sociedade nervosa como a nossa. As suas sugestões de exercícios para limpeza de ouvidos podem ser utilizadas em diversas faixas etárias.

Outro exercício acerca de imitação sonora é fazer duas pessoas se aproximar, cada uma fazendo um som de sua própria escolha. Ao se cruzar, elas trocam de som. Os sons produzidos podem ser alturas sustentadas ou ritmos repetidos. O principal é buscar uma troca precisa de sons. Se várias pessoas fizerem isso numa grande formação geométrica, poderão produzir uma improvisação polifônica muito interessante. (SCHAFER, 2009, p. 59)

A sugestão é muito rica, pois pode envolver o trabalho com a audição interior, onde cada indivíduo possa elaborar o ‘seu’ som silenciosamente, ouvindo-o na sua mente. No momento em que é iniciada a execução do modelo delineado, o indivíduo



deverá empreender a sua escuta na identificação do modelo apresentado por outra pessoa, o que envolverá a percepção de outros parâmetros envolvidos, como timbre, articulação, intensidade, ritmo, contorno melódico. Há ainda a conciliação desses elementos com o caminhar em direção ao outro, instante em que se dará a troca do objeto sonoro, cuja reprodução será uma realização prática do material percebido, uma versão original para promover tarefas de ditado.

A realização do exercício certamente abrirá a discussão em sala para outras questões como, por exemplo, se é possível ainda lembrar-se do modelo originalmente elaborado. Surpreendentes observações podem surgir a partir dessa experiência.

Por quanto tempo uma nota musical pode ser lembrada? Peça para o grupo cantar o som pedido em intervalos de alguns minutos, enquanto continua com outras atividades, gradualmente ampliando esses intervalos de tempo. (SCHAFFER, 2009, p. 77)

O exercício sugerido também se mostra como possibilidade para o desenvolvimento do ouvido interior, uma vez que ao ser solicitado a guardar determinada frequência, esse som deverá ser internalizado. Variações podem ser aplicadas a essa idéia como, por exemplo, guardar um intervalo, um padrão rítmico ou melódico. É possível trazer para a próxima aula a seqüência e entoá-la com precisão? Essa tarefa também pode ser utilizada para a familiarização com timbres de instrumentos diversificados, onde cada estudante fica responsável pelo reconhecimento de um timbre específico ao ser confrontado com atividades de apreciação de repertório, ou ainda, quando aprendendo sobre fraseologia e formas musicais, utilizando-se da memória e da audição para identificar um tema ou seção que tenha sido dedicada à sua responsabilidade.

Certamente, o caráter visual da moderna cultura ocidental tem sido um fator para a observada negligência em relação a paisagem sonora. Neste sentido, o estudo de música pode ser considerado como chave para restabelecer o equilíbrio desta função perceptiva, a audição, fornecendo os meios para que os indivíduos possam conhecer as suas possibilidades.

Schafer utiliza-se da expressão *marco sonoro* “para referir-se ao som da comunidade, que é único ou possui qualidades que o tornam especialmente notado pelo povo dessa comunidade.” (SCHAFFER, 2001, p. 365)

Marcos sonoros permeiam a experiência humana, construindo referenciais que fazem o indivíduo localizar lembranças em sua trajetória pessoal, que o auxiliam a

contar sua própria história, como por exemplo, o som que convida os alunos a entrarem nas salas de aula de uma escola.

Este som configura-se como *marco sonoro* para aquela comunidade escolar, cuja escolha deve ser realizada com critério e necessita atenção dentro do projeto acústico cuidado por aquela comunidade sendo, pois, uma memória acústica que será guardada por toda a vida e que suscitará lembranças de um período importante para todos aqueles que ali passaram.

Assim, dentro da abordagem de Schafer, quando subitamente surge uma figura acústica, trata-se de “um evento sonoro, um marco sonoro, uma experiência acústica notável ou vital”. A partir desta perspectiva, Schafer alarga a possibilidade de aplicação dos termos empregados na Gestalt para a percepção auditiva:

É realmente possível que alguns termos empregados na percepção visual possam ter equivalentes na percepção auditiva. (...) De acordo com os psicólogos da Gestalt, que introduziram a distinção, a figura é o foco de interesse, e o fundo, o cenário ou contexto. A isso foi acrescentado, mais tarde, um terceiro termo, *campo*, significando o lugar onde ocorreu a observação. (...) A *figura* corresponde ao sinal ou marca sonora. O *fundo* corresponde aos sons do ambiente à sua volta – que podem, com frequência, ser sons fundamentais – e o *campo*, ao lugar onde todos os sons ocorrem, a paisagem sonora. (...) Se quisermos perseguir o tema figura/fundo em termos de percepção auditiva, deveremos fixar os pontos em que uma figura acústica é abandonada para tornar-se um fundo não percebido, ou quando um fundo surge subitamente como figura – um evento sonoro, um marco sonoro, uma experiência acústica notável ou vital. (...) Os termos *figura*, *fundo* e *campo* fornecem uma estrutura para organizar a experiência. (SCHAFER, 2001, pp. 214-215)

Deste modo, Schafer reintegra a percepção auditiva ao conjunto de percepções que compõem a experiência humana. Ele a retira definitivamente de sua condição alienante, onde se encontra alheia a si mesma, para reconduzi-la ao *locus* de sua própria intencionalidade fenomenológica.

### **Fazendo um balanço das abordagens apresentadas**

Já no século XVII, o humanista e pedagogo tcheco Comenius (1592-1671) – nome latino de Jan Amos Comensky – teria lançado bases para um ensino de música ativo-intuitivo, escrevendo em 1640 que “não há nada na inteligência que não tenha

passado antes pelos sentidos... O intelecto de um objeto mal percebido pelos sentidos é nulo”, menciona Gartenlaub (1999, p. 311).<sup>77</sup>

À luz das filosofias educacionais emergentes na passagem do século XIX ao XX e em conformidade às descobertas no campo da biologia, da psicologia e aos questionamentos propostos pela filosofia, muitos músicos e pedagogos despertaram o ensino de música para novos parâmetros, incorporando muitas características e propostas de pedagogia ativa, considerando a experiência como caminho para a construção de conhecimento, investigando formas de viabilizar uma educação musical que atendessem às demandas por uma formação integral dos sujeitos e mesmo para uma expansão da oferta de ensino de música, questões que colocam as abordagens mencionadas como propostas ainda atuais para a educação musical.

Há muito tempo os métodos ditos ativos trouxeram grandes modificações nas concepções pedagógicas tradicionais. Eles foram o ápice de um movimento onde a reflexão pedagógica se encontrava fortemente engajada. Quanta evolução desde os trabalhos de Maria Montessori – bem longe de nós – passando pelos métodos de Dalcroze, Martenot, Orff e Willems, entre outros! Essas personalidades influenciaram fortemente o pensamento pedagógico, nós percebemos atualmente que é primordial começar os estudos musicais dos pequenos pelo aprendizado sensorial assim como continuar esta abordagem até os níveis mais elevados. Na música, não é suficiente saber e compreender. Nós podemos ouvir aquilo que não compreendemos e anotar aquilo que nós não sentimos. Deve-se viver e sentir, daí a importância do vivenciado antes de passar a técnica. (GARTENLAUB, 1999, p. 311)<sup>78</sup>

Assim, na primeira metade do século XX, os aspectos ativos do processo educativo orientaram as descobertas e experimentos de Jacques-Dalcroze, Willems, Orff, Kodály e outros, num período de revolução e mudança em busca de uma “nova” pedagogia musical. Entre as décadas de 60 e 70, instala-se um período de revisão e atualização daquele primeiro período, focalizando na essência e qualidade dos processos

<sup>77</sup> “Il n’y a rien dans l’intelligence qui n’ait d’abord passé dans les sens... L’intellect d’un objet mal perçu par les sens est nul.”

<sup>78</sup> “Depuis longtemps les méthodes dites ‘actives’ ont apporté de grandes modifications dans les conceptions pédagogiques traditionnelles. Elles ont été l’aboutissement d’un mouvement ou La réflexion pédagogique s’est trouvée fortement engagée. Que d’évolution depuis les travaux de Maria Montessori – c’est bien loin de nous – en passant par les méthodes d’Émile Jaques-Dalcroze jusqu’à celles de Martenot, Orff et Willems entre autres! Ces personnalités ont fortement influencé la pensée pédagogique; on s’aperçoit à présent qu’il est primordial de commencer les études musicales des tout-petits par l’apprentissage sensorial et qu’il est tout aussi primordial de le poursuivre jusqu’aux niveaux les plus élevés. En musique, il ne suffit pas seulement de savoir et de comprendre. On peut faire entendre ce que l’on ne comprend pas et noter ce que l’on n’a pas ressenti. Il faut vivre et sentir d’où l’importance du vécu avant de passer à la technique.”

criativos, momento em que se destaca o trabalho de Schafer, entre muitos outros. Por volta da década de 80, verifica-se um período de integração e autonomia dos processos conscientes e criativos na aprendizagem, onde interessa identificar as bases científicas, filosóficas, psicológicas e sociais da educação musical.

Movimento, criatividade e consciência, aspectos essenciais de cada um desses períodos, se integrados num contexto de liberdade e humanidade, parecem constituir a ferramenta para superar a crise educativa que se verifica em muitos países, oferecendo-se como ingredientes para uma abordagem verdadeiramente holística, que possibilite a implementação de uma educação musical menos burocrática, mais orgânica e eficaz quanto na produção de *resultados musicais satisfatórios*.

As abordagens de Jacques-Dalcroze, Willems, Orff, Kodály, Koellreuter, Gordon, Gainza e Schafer apresentam diferentes concepções e enfoques pedagógicos para o ensino de música, mas todas consideram a percepção musical como elemento fundamental de suas práticas.

O nascimento de conceitos e expressões como escuta, ouvido interior, audição, aprendizagem aural, objeto musical internalizado, paisagem sonora (*soundscape*), entre outros, surge da necessidade experimentada pelos mencionados autores de melhor expressar o seu entendimento acerca das capacidades auditivas e a sua importância para o desenvolvimento do potencial humano para a música.

Dentre particularidades e algumas divergências entre as abordagens apresentadas, pode-se citar como exemplo, o entendimento quanto à iniciação musical dar-se de forma exclusiva pelo canto, considerado por Kodály e Gordon como meio mais direto para o desenvolvimento inicial do ouvido interior, enquanto Koellreuter e Gainza optam por não restringir o contato da criança com o instrumento. “Nós não procederemos como aqueles professores que ensinavam a ler ou, no melhor dos casos, a escutar, antes de levar seus alunos ao piano. Iremos diretamente ao instrumento para aprender e para nos enriquecer ao mesmo tempo”, declara Gainza (1988, p. 117).

Também podem ser observadas diferentes concepções com relação às atividades de improvisação e criação, contrastando, por exemplo, os entendimentos de Gordon e Schafer.

Enquanto Schafer parte diretamente da improvisação, Gordon considera a improvisação uma importante ferramenta para a elaboração do conhecimento conceitual em música, reservando-a para o estágio de aprendizagem que ele denomina *inferência*. Dentro de sua Teoria da Aprendizagem Musical, atividades de improvisação devem ser

realizadas após o assentamento de habilidades de discriminação de padrões tonais e rítmicos do material musical familiar. Após essa fase, o estudante poderá incursionar em atividades de improvisação, ampliando-se o material musical, que passará então a incluir padrões tonais e rítmicos não familiares.

São concepções distintas de abordagem, entretanto, ambas partem do universo sonoro familiar, seja o objeto sonoro colhido no repertório musical (Gordon) ou colhido no ambiente (Schafer).

Outras particularidades também são encontradas no tratamento dispensado à improvisação: a concepção de Orff para improvisação musical a partir de rimas e poemas curtos; e a concepção de Jacques-Dalcroze, que enfatiza a improvisação corporal a partir de música e a improvisação musical a partir da observação de movimentos corporais realizados por outros estudantes da classe.

Quanto a terminologias, também podem ser verificadas distinções, como por exemplo, mencionando a diferenciação de Gordon para criação e improvisação, onde a primeira corresponde a atividade realizada sobre parâmetros internamente estabelecidos pelo indivíduo no momento em que cria, e a segunda sobre parâmetros externamente definidos; já Gainza denomina improvisação tanto a atividade quanto o seu produto, distinguindo-a em tipos, segundo os quais, a improvisação como técnica pedagógica pode ser espontânea ou dirigida.

Apesar dessas e outras peculiaridades que cada autor possa assumir segundo sua concepção de abordagem, é possível encontrar convergências que podem ser destacadas a partir dos seguintes aspectos:

- Experimentação como ponto de partida, incluindo o movimento como elemento e fonte de aprendizagem;
- O som antes do símbolo, reservando o estágio de abstração para depois de familiarização mais plena com os padrões tonais e rítmicos;
- Pesquisa sonora e ampliação da escuta, partindo do mundo sonoro familiar para o desconhecido;
- Improvisação como ferramenta pedagógica;
- Desenvolvimento da análise e do pensamento crítico;
- Princípios filosóficos definidos na elaboração dos ideais pedagógicos.

Todos os mencionados educadores partem de princípios filosóficos que sustentam suas reflexões, definindo posturas para a educação musical, propondo-se a um panorama integrado de atividades, comprometendo-se com a seleção informada do material a ser trabalhado e com a renovação de procedimentos didáticos dentro de uma aprendizagem sequencial, visando a melhor situação para o desenvolvimento musical do indivíduo, sem descuidar do lado humano envolvido no processo.

Trazem em seus princípios o papel que a música desempenha para a sociedade, como nos esclarece o ideal pedagógico de Koellreutter (1977), que previa a humanização através da comunicação estética como meio para um novo ajustamento, uma nova orientação para as relações humanas e entre arte e sociedade.

Os seus fundamentos filosóficos justificam a necessidade da música no currículo escolar, considerando-a efetivamente enquanto elemento essencial para a formação integral do indivíduo. E sendo a música um direito de todos, defendem o amplo acesso ao ensino de música. Ensino que deve partir da vivência musical, em respeito à sua própria matéria-prima, o som, mas também em acordo com as características de modalidades de aprendizagem em música, que encontram na habilidade aural o natural caminho para a construção desse conhecimento.<sup>79</sup>

Através de distintos desdobramentos, as abordagens privilegiam o desenvolvimento musical a partir da escuta musical ativa; consideram a experiência musical antes da intelectualização sobre a mesma. Não vêem o ensino da grafia como um obstáculo, mas sim como parte natural de um processo que se desenrola da experiência para a consciência dos elementos do discurso musical.

Com base em referenciais científicos, alguns partem do pressuposto da música enquanto linguagem, observando semelhanças entre o processo de aquisição da linguagem falada e o processo de aprendizagem musical, Kodály, Gordon e Gainza enfatizam a importância de uma iniciação musical precoce e a influência que o ambiente exerce sobre a aprendizagem.

Da mesma forma que uma criança é inserida no código verbal, aprendendo a comunicar-se antes de dominar a escrita, elaborando e compreendendo frases de sua língua materna, seus padrões de entonação conforme a idéia a ser expressa e a prosódia das palavras que utiliza, portanto, melodia e ritmo, para só então ir gradativamente

---

<sup>79</sup> Cf. GARNER, 2011. Estudos apontam que as modalidades de aprendizagem musical se dão através de habilidades nos campos aural, oral, cinestésico e visual, coincidindo as modalidades de aprendizagem com as modalidades perceptivas.

familiarizando-se com os elementos da escrita, assim defendem como seqüência natural para qualquer modelo de aprendizagem em música.

Importante destacar que toda abordagem apresenta limitações, daí a necessidade de aprofundamento por parte do professor para que, de modo eficiente, encontre os meios e a metodologia adequada aos objetivos traçados.

Não podemos negar as dificuldades que permeiam as escolhas do professor de música, como menciona Gartenlaub (1999, p. 312):

Nós podemos trabalhar nos textos do repertório sem que os objetivos sejam atingidos. Não é suficiente trabalhar nas obras para ter a consciência tranqüila. Nós podemos fazer um mal solfejo utilizando uma obra, o que é contrário aos objetivos desejados. Se nós não respeitamos a coerência e isolamos um elemento do seu contexto musical, trata-se de letra morta. Por outro lado, deve-se evitar o ‘vago’ e o ‘impreciso’. Isso acontece ainda muito freqüentemente nas classes de difícil gerenciamento, visto que conciliar técnica e música não é evidente. Nós esquecemos muitas vezes a direção da caminhada, o objetivo a ser atingido. Isso não significa passar de um extremo a outro, considerando o curso de formação musical como uma ‘iniciação musical’ com escuta de gravações.<sup>80</sup>

A perspectiva trazida por essas abordagens em educação musical mostra conexão com os contextos em que foram concebidas, considerando demandas sociais e estéticas, abordando a necessidade de trazer o som para o centro das discussões em educação musical, uma vez que na música ele passou a ser parâmetro para a criação.

Na atualidade, o som, como fonte, matéria prima e principal protagonista da música, ganha um lugar definitivo no currículo. Não apenas como objeto de observação, estudo e experimentação, mas como objeto de manipulação artística e de realização estética integral. Nisto reside precisamente a diferença fundamental na abordagem pedagógica do som por parte de alguns precursores – Montessori, Willems – que já se haviam ocupado de chamar a atenção sobre a necessidade de desenvolver a sensorialidade auditiva dos alunos. Entre os pedagogos atuais, Murray Schafer representa a tendências que coloca a ênfase na ação direta sobre o som e a criatividade. Atuar sobre o som com o fim de conhecê-lo, controlá-lo, desfrutando plenamente da experiência, seria essência emergente das propostas

---

<sup>80</sup> “On peut travailler dans les textes du repertoire sans que les acquis soient obtenus. Il ne suffit pas de travailler dans les oeuvres pour avoir la conscience tranquille. On peut faire du mauvais solfège en utilisant une oeuvre et c’est à l’encontre des objectifs souhaités. Si l’on ne respecte pas la cohérence et si on isole un élément de son contexte musical, c’est lettre morte. D’autre part, il faut éviter le ‘flou’ et ‘l’imprécis’. Cela arrive encore trop souvent dans les classes difficiles à gérer, car concilier technique et musique n’est pas évident. On oublie parfois le sens de la démarche, le but à atteindre. Il ne s’agit pas de passer d’un extrême à l’autre et de considérer le cours de formation musicale comme une ‘initiation musicale’ avec écoute d’enregistrements.”

didáticas que tem como ponto de partida a música contemporânea. (GAINZA, 1995)<sup>81</sup>

Assim, o objetivo da educação musical é, antes de tudo, sensibilizar o sujeito para o desenvolvimento e ampliação da escuta, promovendo a utilização da memória sensorial antes de passar a escrita, posto que “um ditado continua um fenômeno de passividade (...). Nós podemos ouvir sem escutar. Deve-se desenvolver o ouvido interior e fazer uma relação entre o que ouvimos e a globalidade do objeto musical: ter uma representação mental do som.” (GARTENLAUB, 1999, p. 313)<sup>82</sup>

O jogo, a descoberta, o movimento, a experiência como fonte de conhecimento, são elementos das formas criativas de ensino, contudo, apesar dos investimentos de grandes pedagogos em estruturar novas condutas de ensino de música, com reconhecida importância, suas abordagens e métodos permanecem ainda pouco explorados no Brasil:

Hoje, nem mesmo as escolas de música parecem dar-se conta da importância dessas propostas, permanecendo muitas delas no antigo esquema de iniciar crianças e jovens diretamente no instrumento, e colocando-os em classes de teoria da música para completar a formação exigida pela aula de instrumento. (...) mesmo em escolas que investem em aulas de musicalização observa-se que, muitas vezes, isso ocorre de maneira pouco consistente, caracterizando-se mais como recreação do que como fonte de conhecimento. O esquecimento dos métodos ativos de educação musical vem sendo danoso ao ensino de música no país, provocando duas posturas opostas: a de adotar um dos métodos acriticamente e de maneira descontextualizada, descartando outras possibilidades, e a de ignorar seus procedimentos, investindo em propostas pessoais, geralmente baseadas em ensaio-e-erro e, em geral, privilegiando o ensino técnico-instrumental (leia-se treinamento dos olhos e das mãos) ou a diversão, dentro do pressuposto de que música é lazer. (FONTERRADA, 2005, p. 108)

É possível colher no pensamento dos mencionados educadores, principalmente sublinhado por Kodály, a necessidade de um ensino de música de superior qualidade,

---

<sup>81</sup> “En la actualidad, el sonido, como fuente, materia prima y principal protagonista de la música, se ha ganado ya un lugar definitivo en el currículo. No sólo como objeto de observación, estudio y experimentación sino, lo que es mucho más relevante, como objeto de manipulación artística y de realización estética integral. En esto reside precisamente la diferencia fundamental en el abordaje pedagógico del sonido por parte de algunos precursores - Montessori, Willems - que ya se habían ocupado de llamar la atención sobre la necesidad de desarrollar la sensorialidad auditiva de los alumnos. Entre los pedagogos actuales, Murray Schafer representa la tendencia que coloca el énfasis sobre la acción directa sobre el sonido y la creatividad. Actuar sobre el sonido con el fin de conocerlo, controlarlo, disfrutando plenamente de la experiencia, sería el emergente esencial de las propuestas didácticas que tienen como punto de partida la música contemporánea.”

<sup>82</sup> “l'écriture de la dictée qui reste un phénomène de passivité (...). On peut entendre mais on n'écoute pas. Il faut développer l'oreille intérieure et faire un rapport entre ce que l'on entend et la globalité de l'objet musical: avoir une représentation mentale du son.”



pautado numa formação musical sólida por parte do professor. Afinal, o nosso tema é a musicalidade. É sobre ela que nos debruçamos, abarcando-a e exemplificando-a. Apenas conhecendo-a é que se torna possível ensinar musicalmente.

Gainza (1999) coloca a necessidade de promover mudanças essenciais na mente dos professores que tem ao seu encargo a formação de futuros músicos ou educadores:

Se o mestre não compreende e incorpora o sentido e importância das atividades criativas, como poderá despertar o espírito de criatividade em seus alunos? (...) se o fazer, o sentir e o pensar musical não conformam para ele um corpus integrado de experiências e conhecimentos, o que terá a comunicar a seus alunos?, como lhes ensinará?, como se conectará musicalmente com eles? (GAINZA, 1999)<sup>83</sup>

Uma musicalidade proficiente e madura proporcionará ações e interações através das quais os estudantes também poderão desenvolver a sua aptidão para a música. De modo contrário, uma formação musical insuficiente ou deficitária levará o professor a uma alta probabilidade de incorrer em equívocos práticos e filosóficos (HOULAHAN e TACKA, 2008), perdendo-se a chance de educar musicalmente para tornar-se ou um animador, provendo atividades musicais meramente recreativas, ou um instrutor interessado em *transmitir* uma disciplina estritamente meticulosa sobre assuntos referentes à música, mas que passam longe de ser a música em si, que só se manifesta e se presentifica através da performance, quando se é desenvolvida e refinada a escuta musical.

Um professor de música precisa estar continuamente envolvido com atividades de criação e performance, como forma de se manter em contato com o tema de sua prática, a música, não devendo dela se distanciar, para que não pereçam os seus referenciais estéticos e filosóficos, e assim, esgotem-se suas ferramentas pedagógicas, tornando-se sua prática distante de alcançar *resultados musicais satisfatórios*.

A investigação sobre abordagens e métodos ativos de educação musical leva a compreender o desenvolvimento da escuta e o refinamento do ouvido musical como base para a musicalidade. Assim, destacamos, seguramente, o quão ineficaz pode

---

<sup>83</sup> “Para que la enseñanza de la música pueda llegar a experimentar una transformación verdadera, las autoridades educativas deberían preocuparse por promover cambios esenciales en la mente de los profesores que tienen a su cargo la formación de los futuros músicos o educadores. Si el maestro no comprende e incorpora el sentido e importancia de las actividades creativas, ¿cómo podrá despertar el espíritu de creatividad en sus alumnos? (...) si el hacer, el sentir y el pensar musical no conforman para él un corpus integrado de experiencias y conocimientos, ¿qué tendrá para comunicar a sus alumnos?, ¿cómo les enseñará?, ¿cómo se conectará musicalmente con ellos?”

tornar-se o ensino de música se negligencia esse aspecto, isto é, se não prevê o aprimoramento da audição, ampliando a percepção musical, ferramenta deveras importante para a aprendizagem, desenvolvimento e construção de sentido em música.

Poderia mesmo ser afirmado que, se todo indivíduo nasce com predisposição à musicalidade, um ensino de música que não promove o desenvolvimento da sua capacidade e sensibilidade auditiva torna-se mesmo prejudicial à formação global deste indivíduo, pois o privará dos benefícios que a experiência musical oferece quando assentada sobre princípios adequados, isto se refere tanto aos aspectos psicológicos e sociais envolvidos na aprendizagem quanto aos aspectos musicais.

Gartenlaub (1999) explica que para o desenvolvimento de uma inteligência musical completa deve-se partir da música, através do aprendizado pelos reflexos sensoriais, para então descobrir sua linguagem, aprender a analisar sucintamente uma obra, ouvir outros instrumentos além do seu próprio, conhecer e reconhecer estilos diferentes. Estes são elementos para se ter uma escuta interior profunda, o que é indispensável a todo músico, sendo este o objetivo essencial da formação musical.

“Não esqueçamos que o ensino deve servir a música e não o contrário”, conforme destaca Gartenlaub (1999, p. 312).<sup>84</sup>

As preocupações dos autores sobre a percepção musical é evidente e suas propostas e pesquisas estimulam a reflexão atual, devendo manifestar-se como resistência à mecanização dos meios de expressão e ensino.

Destacamos que esses trabalhos, ao lado ainda de outros, não se encontram esgotados quanto a sua riqueza de possibilidades, principalmente no que se refere às diferentes perspectivas que colocam sobre o desenvolvimento e refinamento do ouvido musical enquanto faculdade a ser continuamente trabalhada ao longo do desenvolvimento e aprendizagem em música.

---

<sup>84</sup> “*N’oublions pas que l’enseignement doit servir la musique et non le contraire.*”

## CAPÍTULO 11

### *O que é isto – a percepção musical?*

Dentro do propósito definido, o de traçar uma genealogia da percepção, galga-se mais um patamar em direção ao cerne desta investigação que tem como objetivo maior discutir uma fundamentação teórica para abordagens para a disciplina percepção musical. Para tanto, é preciso ainda saber o que é isto, a percepção musical, parafraseando Heidegger na procura do *isto* da Filosofia, quando diz:

Com esta questão tocamos um tema muito vasto. Por ser vasto, permanece indeterminado. Por ser indeterminado, podemos tratá-lo sob os mais diferentes pontos de vista e sempre atingiremos algo certo. Entretanto, pelo fato de, na abordagem deste tema tão amplo, se interpenetrarem todas as opiniões, corremos o risco de nosso diálogo perder a devida concentração. Por isso devemos tentar determinar mais exatamente a questão. Desta maneira, levaremos o diálogo para uma direção segura. Procedendo assim, o diálogo é conduzido a um caminho. Digo: a um caminho. Assim concedemos que este não é o único caminho. (HEIDEGGER, 1989)

É necessário admitir que, talvez, a melhor maneira para falar sobre o que é percepção musical não seja a busca por uma definição, pelo fato de que ela se dá de formas diversificadas para cada indivíduo, sendo extremamente difícil captar com precisão o que acontece na mente de alguém quando está ouvindo música, mesmo utilizando-se de equipamento como escâner.<sup>85</sup>

De fato, o ideal seria colocar-se como Heidegger quando, ao invés de definir o que seja a filosofia, pôs-se ele mesmo a filosofar. Colocar-se a ‘perceber’ para saber o que é percepção não seria nenhum absurdo, visto que é exatamente isso que é feito a cada instante na vida de um ser.

No entanto, apesar dessa natural familiaridade com o assunto da percepção, é importante ainda enfatizar que a mesma se dá por diferentes caminhos, e sobre isso podemos citar Levitin (2006), que surpreendeu com uma pergunta simples, mas que traduz a complexidade do fenômeno perceptivo em música: “aquilo que eu escuto em

---

<sup>85</sup> JOURDAIN, 1998, p. 51. “Mesmo em condições de laboratório, é terrivelmente difícil monitorar o funcionamento dos neurônios nas profundidades do cérebro (...) os pesquisadores fazem sondagens cegas, em busca de neurônios que exibam um comportamento interessante, para então, laboriosamente, deduzirem como eles funcionam (...).”

música é a mesma coisa que você escuta?” – então, aquilo que eu percebo e sinto, você percebe e sente do mesmo modo?

Quando se trata da questão percepção musical enquanto disciplina, logo será possível *perceber* que existem diferenças quanto à realização dos exercícios por parte dos alunos: alguns se mostrarão mais atentos aos aspectos referentes ao contorno melódico, enquanto outros se deterão mais aos aspectos referentes ao ritmo, ou à estrutura harmônica, entre outros aspectos abordados na aula. É natural que isso ocorra e seja observado, pois refletirá, de certo modo, a forma como se dá a *percepção* de cada um segundo o seu processo de aprendizagem em música: o sujeito do conhecimento tem uma história que se refletirá na sua relação com o objeto, sendo essa a *sua* própria verdade.

É assim que se manifesta e é *percebida* a heterogeneidade que compõe um grupo de alunos, considerando-se também a heterogeneidade de características e dificuldades de aprendizagem de cada um e “nessas circunstâncias, traçar uma linha média pode levar a dados errôneos” (MACHADO, 2003, p. 86). Para o processo de ensino-aprendizagem “dados errôneos” podem ser *percebidos* como “exclusão” – palavra já utilizada para referir-se à disciplina percepção musical.<sup>86</sup>

É provável que, diante da complexidade que envolve a percepção musical, alguns mitos foram erigidos ao longo dos tempos em torno desta disciplina.

Num contexto de ausência de informação sobre o tema, tais crenças levaram professores e alunos a encarar questões relacionadas à percepção musical como ‘inexplicáveis’ ou verdadeiros ‘tabus’ em sala de aula, assim, questões relativas às características e dificuldades individuais de aprendizagem em percepção musical geram alguns rótulos como, por exemplo, “não sou bom em percepção musical”, encarando-se a percepção tal como se fosse um dado concluído no corpo de alguém, um fator imutável, fixo; ou mesmo aquele outro rótulo: “ele sabe tudo de percepção musical porque tem ouvido absoluto”, fazendo agora do conhecimento um dado concluído, um fator imutável, fixo, em uma palavra: a Verdade.

Segundo Contier e Netto (2007, p. 9), o uso de estereótipos é uma ferramenta de análise comumente utilizada na vida cotidiana:

---

<sup>86</sup> FREIRE, 2003. O autor utiliza-se da palavra ‘excludente’ para caracterizar o ensino de percepção musical por não considerar, de modo geral, os diferentes processos de aprendizagem dos estudantes.

A formação de juízos provisórios é necessária para atender às demandas da vida social cotidiana, mas podem cristalizar-se em preconceitos, ultrageneralizações negativas, podendo resultar desse processo a alienação dos sujeitos. As características do comportamento cotidiano sejam: espontaneidade, pragmatismo, economia, julgamentos provisórios baseados em precedentes, analogias, imitações, são os elementos, segundo Heller que tornam a vida cotidiana a esfera da realidade. Pode-se afirmar que temos os estereótipos e em seu extremo o preconceito.<sup>87</sup>

De acordo com rótulos (ou estereótipos) estudantes podem ser deixados “à própria sorte”, por assim dizer, enquanto o professor segue adiante, afinal “ele precisa passar o conteúdo”. Nesta dinâmica parece se instaurar o seguinte modo de operação: a falta de reflexão acerca das questões que envolvem uma disciplina dá lugar às ‘crenças’ que, por sua vez, levam professores e estudantes a aplicarem rótulos segundo as ‘supostas capacidades auditivas’ dos indivíduos – supostas porque, conforme dito a pouco, não é possível monitorar os neurônios envolvidos no processamento da informação sonora de alguém ao ouvir música. E, por fim, no caso do rendimento acadêmico apresentar-se aquém de uma linha média traçada, confirmam-se os rótulos e tem-se a exclusão sob o nome de ‘percepção musical’.

O que gira em torno do ouvido absoluto é um perfeito exemplo de ‘crença’ ou ‘tabu’ criado na disciplina percepção musical: primeiro é necessário fazer distinções entre *Absolute Pitch* e *Perfect Pitch* – termos utilizados nos países de língua inglesa:

O ouvido absoluto é definido como a capacidade de nomear uma altura ou de produzir uma altura em resposta ao nome de uma nota. Distingue-se do ouvido relativo, ou a capacidade de identificar notas relativas aos sons tomados como referência. Em inglês, o termo *perfect pitch* (ouvido perfeito) é frequentemente utilizado como sinônimo de *absolute pitch* (ouvido absoluto), apesar de ser um termo que gera equívocos, já que a medida em que o ouvido é exato varia entre os músicos dotados de ouvido absoluto (de 30-100% segundo os estudos resenhados por Takeuchi & Hulse, 1993). Portadores de ouvido absoluto nomeiam alturas rapidamente e sem fazer esforço ou adotar qualquer estratégia consciente. Alguns músicos podem até

---

<sup>87</sup> CONTIER e NETTO, 2007, pp. 9-10. Os autores exemplificam o funcionamento do estereótipo através da seguinte situação: “um novo vizinho se muda para seu prédio. Você observa que ele tem tatuagens e carrega uma guitarra. Automaticamente, seu cérebro aciona sua memória que busca situações parecidas em que haja uma pessoa com tais características. Histórias internas são acionadas, histórias pertencentes a diversos gêneros. Você pode relacionar a sua adolescência e criar uma história saudosista ou associar o rock a uma história cheia de referências às drogas e delinquência. (...) Se for uma história saudosista, provavelmente criará um estereótipo positivo, proposição, o rapaz deve ser “boa gente”. Se for uma história com referências negativas, provavelmente criará um estereótipo negativo, a proposição, “ele deve ser drogado”. (...) são proposições, conclusões de nossas narrativas internas que pode fazer-nos tomar uma atitude, no caso, se afastar ou não do vizinho. Esta vivência alimentará memória, que será acessada em caso parecido.

nomear alturas relativamente a um padrão de altura memorizado (por exemplo, o lá 440 Hz). Esta habilidade pode ser aperfeiçoada com o treino (Cuddy, 1968; 1970), embora, rigorosamente falando, não seja o ouvido absoluto. (KRUMHANSL, 2006, p. 71)

Segundo Levitin (2006, p. 28), os portadores de ouvido absoluto ou de ouvido perfeito não são, necessariamente, mais precisos em tarefas de discriminação tonal.

O ouvido absoluto refere-se à capacidade de algumas pessoas em identificar uma altura sem referências externas, ou seja, sem precisar recorrer ao piano, por exemplo. Enquanto ouvido perfeito é a capacidade de algumas pessoas em distinguir pequenas diferenças de afinação, por exemplo, comparando duas notas: portadores de ouvido perfeito conseguem dizer se estão ou não perfeitamente afinadas.

Investigações recentes apontam a descoberta de uma forma fraca de ouvido absoluto, chamada de ‘tonalidade absoluta’ (*absolute tonality*): refere-se à capacidade verificada em certos músicos de detectar transposições em uma performance. “Transposições de apenas um semitom foram detectadas com uma precisão acima da média pela maior parte dos músicos, até mesmo aqueles que não possuíam o ouvido absoluto, tal como é normalmente definido.” (KRUMHANSL, 2006, p. 73)

Verificou-se também que músicos não portadores de ouvido absoluto identificaram com maior precisão as tonalidades dos trechos do que as notas isoladas dos excertos. Outros estudos verificaram ainda a capacidade de músicos não portadores de ouvido absoluto de cantar canções conhecidas começando sempre na mesma nota.

Contudo, há a necessidade de investigações mais sistemáticas a respeito do ouvido absoluto em não-músicos, conforme Levitin (2006, p. 29): “o desafio está em conceber um teste que determine se os não-músicos podem ter algumas capacidades referentes ao ouvido absoluto”, bem como, investigar quais situações pode ser vantajoso ou desvantajoso o ouvido absoluto para o músico:

Takeuchi e Hulse (1993) sugerem que o ouvido absoluto pode ser especialmente vantajoso para tocar música em certos estilos, como o atonal (...). Entretanto, pode ser desvantajoso para tocar transposições (Revesz, 1953; Ward, 1963). É claro que os portadores do ouvido absoluto desenvolvem o ouvido relativo, podendo usar esta última habilidade independentemente do ouvido absoluto. Por exemplo, Benguerel e Westdal (1991) demonstraram que os músicos portadores de ouvido absoluto podem identificar intervalos diretamente, sem derivar identificações intervalares de informações baseadas em ouvido absoluto. Estudos conduzidos por Miyazaki (1988; 1992; 1995), entretanto, demonstraram que os portadores de ouvido absoluto tinham dificuldades, tanto em precisão quanto em velocidade, para

identificar intervalos quando a nota de referencia estava desafinada e recaía entre duas classes de notas, sugerindo que o ouvido absoluto interfere no processamento. (KRUMHANSL, 2006, p. 74)

Outros estudos apontam, inclusive, para diversas categorias de ouvido absoluto, como a sua precisão estar ligada a determinado timbre com o qual o indivíduo esteja mais familiarizado, interferindo no grau de precisão da resposta no caso de mudança de fonte sonora (Cf. LEVITIN, 2006). Como se pode ver, até mesmo o ouvido absoluto pode ser considerado não tão absoluto assim...

É preciso compreender que as peculiaridades envolvidas na forma de perceber, de um modo geral, sempre existirão e é um aspecto natural da percepção sendo, inclusive, muito desejável para a atividade artística. Assim, não se pode esperar que o desempenho seja o mesmo para todos os estudantes que compõe uma turma de percepção musical. No entanto, quando o estudante apresenta um entendimento fragmentado a tal ponto que os conteúdos desta disciplina não se conectam ou são pouco aproveitáveis ao fazer musical propriamente, servindo apenas para “passar na prova”, a *percepção* é que algo parece estar profundamente equivocado.

Para nomear conteúdos em percepção musical pode-se utilizar de poucas palavras: altura, ritmo, timbre, intensidade – as propriedades do som – e ainda, para estender um pouco mais esta lista, pode-se citar andamento e contorno (melódico). Levitin (2006, p. 26) denomina esses conteúdos de “atributos” ou “dimensões” da música que, em número de sete, são explicados da seguinte maneira:

1. Altura é um construto puramente psicológico, relacionado tanto à frequência física real de uma nota particular, quanto à sua posição relativa numa escala musical. É a altura que permite respondermos à questão: ‘Qual é a nota?’ (‘É dó sustenido’).
2. O ritmo diz respeito às durações de uma série de notas (...)
3. O Andamento se refere à velocidade geral ou andamento da peça.
4. O contorno descreve a forma geral de uma melodia, levando em conta apenas o padrão ‘sobe’ e ‘desce’.
5. O Timbre é o que diferencia um instrumento de outro (...) quando os dois estão tocando a mesma nota. Trata-se de um tipo de cor tonal que é produzido pelos harmônicos das vibrações dos instrumentos.
6. O volume é um outro construto puramente psicológico que se relaciona (de maneira não linear e de maneiras pouco compreendidas) à amplitude física de uma nota.
7. A localização espacial é uma indicação que interpretamos baseando-nos primordialmente no tempo e em diferenças espectrais naquilo que ouvimos.

O autor complementa afirmando que “estes atributos são separáveis. Cada um pode ser variado sem alterar os demais, o que permite estudar um deles de cada vez, razão pela qual podemos pensar neles como dimensões”, o que justifica sim uma abordagem que fragmenta o todo para fins de assimilação de cada um desses atributos ou dimensões, mas não justifica uma abordagem fragmentadora, que não disponibiliza ao indivíduo possibilidades de fazer as conexões entre as dimensões da música.

Como isso pode ser observado? A ausência de conexões entre os conteúdos mostra-se na prática musical, quando o estudante não consegue estabelecer conexão entre os referenciais obtidos nas disciplinas de ‘sala de aula’ e aqueles da ‘sala de ensaio’: o conhecimento da ‘sala de aula’ permanece na ‘sala de aula’, e não é utilizado como pontes para construção de significado musical na prática diária do instrumento ou em situação de prática de conjunto/música de câmara. Isso pode ocorrer, por exemplo, quando se observa na prática do estudante uma preocupação demasiado exacerbada com os aspectos técnicos da música ou da execução musical, deixando em segundo plano o aspecto interpretativo, dando margem a outro rótulo que, referindo-se ao aluno habilidoso tecnicamente, afirma: “ele tem dedos, mas não sabe o que fazer com eles.”

Tal desconexão é fruto do entendimento dissociado entre teoria e prática, ou do entendimento da técnica como um fim nela mesma, revelando-se como resultado dos moldes de uma abordagem reducionista de uma educação musical que enfatiza muito mais os pontos de delimitação entre os aspectos da música do que possibilitando uma compreensão musical articulada em torno dos seus aspectos, conectando-os.

Deste modo, têm-se então uma prática pedagógica prejudicial e deturpada, uma vez que é contrária à própria natureza do objeto musical, mutilando-o em virtude da disciplinarização dos currículos e da compartimentação dos conteúdos, conforme aponta Gallo (2004, p. 105): “se a especialização potencializa o conhecimento do objeto, por outro lado, ela acaba por isolar esse objeto, e isso de certa forma o mutila”, e assim, mutila também capacidades musicais desde os primeiros contatos do indivíduo com a música dentro dessa concepção fragmentadora de educação musical.

A ênfase dada à fragmentação dos aspectos musicais vem sob o entendimento que promove a percepção musical como ‘o ponto intermediário entre teoria e prática’. Ora, o que é a prática musical então? Seria o correspondente a isolar os aspectos que compõem o discurso musical e ‘praticá-los’ separadamente?



Colocar teoria e prática como antagônicas e a percepção musical no meio não parece contribuir para um entendimento adequado nem acerca do que é teoria, nem acerca do que é prática, muito menos sobre o que é a percepção musical.

De fato, deve-se atentar para a percepção musical não enquanto ponto intermediário entre teoria e prática, uma vez que teoria e prática estão indissolivelmente unidas no ato da performance, que é o que faz nascer a música. Se de um lado encontra-se a teoria, e de outro, a prática, não se tem música, o que mostra a necessidade de se compreender a teoria enquanto uma dimensão indispensável de toda prática; assim como o é para a educação, é também para a música.<sup>88</sup>

Levitin (2006) coloca que os atributos da música podem ser trabalhados separadamente, mas o autor aponta que os mesmos também variam em profundidade e complexidade. Como compreender isso sem que sejam abordados dentro de um contexto musical?

Uma abordagem que os considere dentro de um contexto musical, observando, a cada exercício realizado, como essas dimensões são articuladas, proporcionará uma experiência de aprendizagem dinâmica e cumulativa, onde cada contato entre o estudante e o objeto musical gera uma nova perspectiva de percepção daqueles elementos. Essa experiência poderá servir de referência que impregnará de sentido musical o processo de ensino-aprendizagem em música.

Investigar as possibilidades em sala de aula é considerar os saberes trazidos pelos estudantes, bem como suas necessidades e particularidades individuais, e com isso criar situações onde esses elementos possam ser articulados ao conteúdo proposto, o que consiste já numa forma de *percepção* que é fundamental à atividade docente e indispensável para uma abordagem que não se restrinja às technicalidades da música, que vise proporcionar uma compreensão das suas dimensões de forma que possa estabelecer conexões com o fazer musical, resultando num aprendizado mais efetivo, criativo e duradouro, do que simplesmente ‘passar conteúdos’.

Elliot (1995, p. 155) alerta que o educador musical precisa ter em mente que as obras musicais são multidimensionais e por isso não existe uma forma de ouvir única para toda música de qualquer lugar. Diferentes obras apresentam diferentes dimensões e combinações dessas dimensões, uma vez que as práticas musicais em redor do mundo têm diferentes modos de organização e *design* musical, expressividade de emoções e

---

<sup>88</sup> CARR, 1996, p. 62. O autor sublinha que na educação a teoria é uma dimensão indispensável da prática.

representações. Assim, a principal tarefa do educador musical é conhecer o repertório que ele pretende utilizar, para que os estudantes possam aprender como e o que ouvir nas obras musicais de tantas práticas e culturas diferenciadas.

A escuta musical inteligente mobiliza outras dimensões da música para além do reconhecimento dos padrões sonoros, entendimento preconizado pelas práticas pedagógicas tradicionalmente aplicadas à percepção musical, reduzindo esta disciplina ao treinamento dos elementos do discurso musical, esquecendo-se que, tais elementos, uma vez isolados, não compõem mais um discurso.

De acordo com Elliot (1995) o design das dimensões da obra musical consiste em padrões melódicos, harmônicos, rítmicos, de timbre, textura, tempo, articulação e dinâmica, organizadas em duas categorias denominadas: parâmetros sintáticos (melodia, harmonia e ritmo) e parâmetros não sintáticos (timbre, textura, andamento, articulação e dinâmica). A distinção feita por Meyer e considerada por Elliot é baseada no processo genérico de escuta, onde as relações propostas por esses atributos apresentam certas particularidades. Enquanto os parâmetros altura e ritmo são denominados sintáticos porque seus elementos podem ser organizados em padrões; os parâmetros não sintáticos da música formam relações diferentes, eles não podem ser segmentados: só existe timbre mais ou menos brilhante em relação a outro timbre, dinâmica mais forte ou menos forte em relação à outra dinâmica; tempo mais rápido ou menos rápido em relação a outro andamento.

Assim, o *design* de uma obra musical envolve a compreensão sobre como os parâmetros sintáticos e não sintáticos estão organizados e interpretados. De modo que, a percepção musical envolve muito mais que o treinamento auditivo para o reconhecimento de intervalos e acordes.

Para Elliot (1995, p. 81), a complexidade da escuta reside no fato de que a atenção é uma fonte finita e as capacidades auditivas têm seus limites, fazendo com que certas informações sonoras sejam mais fáceis de acessar para algumas pessoas em relação a outras. Ademais, a escuta musical exige uma prática específica sim, mas que dê sentido aos padrões sonoros (rítmicos e melódicos), afinal eles não estão dados ao acaso, de modo que a escuta é um processo dependente do contexto.

Mais impressionante é o grau com o que propriedades físicas e unidades discretas de informação acústica são subordinadas em nossa experiência a unidades coesas. Os segmentos atomísticos da fala e da música passam ao largo enquanto unidades menores são agrupadas em

padrões maiores. Nossa consciência a respeito dos sons consiste em não isolar elementos ouvidos um a um, mas em identificar padrões claramente separados e organizados em saudações, advertências, perguntas, afirmações, frases melódicas e ritmos. (ELLIOT, 1995, p. 81)<sup>89</sup>

O estudo da percepção musical deve fazer referência direta à capacidade de construção de sentido em música, levando esta disciplina a ser compreendida, não mais enquanto ‘ponto intermediário entre teoria e prática’, mas ser tomada como parte inerente ao processo de compreensão musical, relacionando-se diretamente à produção sonora, onde a prática dos parâmetros sonoros deve encontrar-se no interior do contexto musical, e servir de subsídio para a compreensão da obra, bem como para a estruturação e planejamento da performance.

Assim, na impossibilidade de definir a percepção musical, propõe-se uma investigação baseada nas articulações entre percepção musical e aprendizagem musical, levando necessariamente a outras dimensões do fazer musical, como performance, interpretação e construção de sentido, esquemas cognitivos e representações mentais, que podem servir de subsídio para considerações sobre a disciplina percepção musical.

### **Percepção musical e aprendizagem musical**

No que se refere à aprendizagem formal em música, esta que se desenvolve por meio de uma experiência monitorada através do acompanhamento de um profissional experiente – o professor – tal qual ocorre em um atelier (SCHÖN, 2000, p. 40), deve-se prever que, ao longo desse processo, os estudantes galguem a autonomia necessária e indispensável para que eles próprios conduzam e monitorem o seu fazer musical.

Autonomia, porque é necessário ao intérprete a capacidade de gerenciamento de inúmeros aspectos de sua performance de forma simultânea: a técnica instrumental/vocal, que inclui fatores como controle motor (desde o digital até coordenação de movimentos corporais maiores, envolvendo a participação de tronco e membros, controle do diafragma, etc); questões de precisão rítmica, de articulação e controle de sonoridade, além da exploração das possibilidades do instrumento e o controle sobre seus recursos.

---

<sup>89</sup> “*Most striking is the degree to which the physical properties and discrete units of acoustic information are subordinated in our experience to cohesive units. The atomistic segments of speech and music pass largely unnoticed, and smaller units become subsumed within larger patterns. Our conscious awareness of sounds consists not in isolated elements heard one by one but in identifiable patterns clearly separated and organized into greetings, warnings, questions, statements, melodic phrases, and rhythms.*”

Tudo isso deve estar em plena harmonia de conjunto e a favor de uma intenção musical previamente concebida, trabalhando o intérprete para evidenciar o conteúdo expressivo da obra, suas nuances e variações de caráter, observando-se ainda que, em situações de formação de grupos de música de câmara, todos esses elementos devem estar em diálogo e em equilíbrio com outros instrumentistas.

São muitos aspectos a serem monitorados e tal mediação é feita pela capacidade perceptiva do músico, envolvendo muitos sistemas perceptivos que atuam de forma coordenada e simultânea, além da percepção musical propriamente: a percepção visual, a percepção tátil, a percepção espacial e a temporal, são todas coordenadas como forma de garantir os meios básicos para a realização de uma performance – expressão máxima da união entre teoria e prática, transmutada em... música.

Mas, a autonomia refere-se não apenas ao gerenciamento dos elementos citados, que em conjunto compõem o todo denominado técnica instrumental ou técnica da execução musical, ou ainda proficiência instrumental como preferem alguns; a autonomia consiste em como esta técnica se coloca a serviço da criatividade, da expressão e da intenção musical, aspectos relacionados à interpretação do discurso musical.

O intérprete musical deverá ter consciência de que sua atividade se constitui nela mesma um empenho crítico; é aquela história do ‘algo a dizer’ e, com isso, convencer o ouvinte – o que para CONE (1995) significa comunicar algo que não necessariamente tenha valor eterno, mas valor aqui e agora: o desafio está em conversão do público, ou seja, da sua performance virá a rejeição ou a aceitação da obra.

O ‘algo a dizer’ pode ser referente à viabilidade de tocar uma obra do passado num instrumento moderno ou mesmo as suas possibilidades expressivas articuladas à compreensão musical que o intérprete construiu sobre a obra, “um arcabouço crítico-estilístico que guiará suas ações interpretativas.” (CASADO, 2010, p. 6)

Lerdhal e Jackendoff (1983, p. 63) afirmam que, ao interpretar uma peça musical o músico está decidindo, de fato, como escutar a obra. É desta autonomia que se fala aqui como essencial ao exercício profissional em música e que deve ser prevista pelo professor de música em sua forma de pensar a educação musical como algo que deve necessariamente levar à emancipação do indivíduo.

A atividade musical sem autonomia não é carregada do elemento característico e indispensável a toda forma de desempenho artístico: a inventividade. É este o princípio

da performance artística; sua presença ou ausência é o que a distingue, pois sem inventividade não há intenção, princípio artístico.

Tal ausência de ‘porquê’, de Essência, de necessidade mesmo de comunicar o incomunicável, o ‘indizível’ de Hesíodo <sup>90</sup>, leva à busca de elementos externos que possam servir de referencial:

O desenvolvimento dos meios de comunicação durante o século XX – o acesso ao rádio, televisão, CD e CD-ROM e ainda, a ferramenta da internet – trouxe grandes possibilidades de divulgação da música de concerto. Mas, paralelo a esse benefício, inevitavelmente ocorre a disseminação de interpretações individuais. Nesse contexto, muitos jovens intérpretes ainda em formação cedem ao apelo de determinada gravação de uma obra por um renomado intérprete, procurando seguir as escolhas que ele fez para a sua interpretação, o que é um grande equívoco. (LIMA, 2007, p. 74)

Para que o exercício profissional em música se efetive de forma autônoma, o processo de ensino-aprendizagem deve ter como objetivo estimular a criatividade, elemento necessário à elaboração interpretativa, e que deve pautar-se em conhecimento técnico, sendo ele de ordem musical e instrumental: fraseado, acentuação, gradação de dinâmicas, inflexões, possibilidades técnicas do intérprete e recursos do instrumento, entre outros parâmetros, aliados à apreciação do conteúdo expressivo da obra e a percepção clara de sua estrutura formal (CONE, 1995), para que seja possível a ressignificação da obra pelo intérprete.

Esse conjunto complexo é articulado conforme a percepção do indivíduo, que constitui-se a ferramenta por excelência no gerenciamento de todos esses aspectos para o alcance do nível ideal de emancipação artística, permitindo projetar os elementos essenciais para uma performance ‘verdadeira’, o que não significa dizer “necessariamente valor eterno, mas algo que tenha valor, aqui e agora.”

(...) na visão de Laboissière [2004] a interpretação de um texto musical vai bem além da decodificação dos sinais inerentes a uma partitura. **É a apresentação de uma verdade momentânea do intérprete**, pois não pode existir verdade interpretativa, visto que a interpretação está intimamente ligada ao ‘pessoal’. (CASADO, 2010, p. 7. Grifos nossos)

Desde que a percepção humana é uma complexa faculdade que engloba diversificados aspectos, a relação percepção e aprendizagem musical corresponderia,

---

<sup>90</sup> TORRANO, Jaa. Discurso sobre uma canção numinosa. In: *Teogonia: A Origem dos Deuses. Hesíodo. Estudo e Tradução*. São Paulo: Iluminuras, 1991.

por sua vez, não apenas ao conhecimento técnico-musical especificamente, mas sim, ao conjunto de associações entre estes e outros aspectos, ou seja, a elementos musicais e extra-musicais, como os fatores psicológicos, afetivos e culturais da escuta, de modo que, o processo perceptivo em música reúne, de forma consciente ou não, preparação técnica, informação histórica sobre a obra e, inevitavelmente, investimento pessoal, refletindo também um processo de aculturação que é necessário a todo intérprete. (CORREIA, 2007, p. 68)

Até aqui, parece não haver dúvida que a busca por uma definição de percepção musical é um empreendimento difícil de ser alcançado, o que se deve à complexa natureza da percepção e seus processos; no entanto, em decorrência dessa complexa natureza abre-se também um vasto campo investigativo com inesgotáveis possibilidades, que podem redimensionar o ensino de percepção musical. Mas, para encontrar possibilidades para o ensino desta disciplina é necessário, primeiro, que o questionamento se dê sobre o seguinte ponto: qual seria o papel da percepção musical enquanto atividade inerente ao fazer musical?

### **Percepção musical e performance musical**

Conforme preconizava Schafer (1991, p. 123), “a psicologia e a fisiologia da percepção de padrões auditivos suplantaram muito estudos musicais passados, em que os sons musicais eram emudecidos por exercícios escritos. (Os livros tradicionais de teoria negam vida aos sons, considerando-os como cadáveres imóveis).” De fato, as pesquisas nesses campos muito têm contribuído para os conhecimentos na área de performance, desvelando-se a profunda relação entre escuta e performance musical.

A pesquisa em performance musical tem se referido com frequência à percepção musical no sentido em que a mesma funciona como instrumento de monitoração da criação musical pelo próprio músico, constituindo-se enquanto ferramenta para uma prática consciente (PÓVOAS 2005, p. 239) e, por conseguinte, autônoma.

Assim, no que se refere à percepção musical, antes mesmo desta se configurar enquanto disciplina, trata-se de uma atividade inerente ao fazer musical: seja de forma profissional ou amadorística, seja através da execução de obra escrita, da composição, da improvisação ou da apreciação, a percepção musical se manifesta através do “interesse pela produção sonora como elemento primordial de uma performance

musical, interesse que deve estar presente e ser cultivado desde as primeiras lições de música.” (LIMA, 2007, p. 7)

Outros autores têm abordado a importância e a necessidade de estimular a experimentação das possibilidades sonoras, o que Santiago (1995, p. 220) destaca como uma das motrizes do crescimento musical: “Por experimentação entendemos o jogo lúdico inicial, que aproxima o indivíduo do instrumento, que o faz descobrir seu timbre favorito, e o lúdico duradouro, o que acompanha o músico ao longo dos anos e o faz buscar desvelar continuamente o som”, mostrando que a percepção musical é ferramenta essencial para o intérprete.

Chueke (2005, p. 116) detalha algo que pode ser considerado como uma descrição do processo perceptivo na performance musical, através de três estágios da escuta:

**Primeiro Estágio da Escuta** – envolve basicamente a escuta interior, ou a “escuta da partitura”. Durante este estágio o pianista constrói uma imagem da obra, definindo um objetivo musical que lhe serve de guia durante a preparação. **Segundo Estágio da Escuta** – consiste no trabalho técnico conscientemente guiado pela escuta interior. A esta combinação, junta-se a escuta física, na medida em que o pianista confere o resultado sonoro com o modelo construído previamente em sua mente. Por sua vez, a relação com a mensagem musical registrada na partitura será enriquecida através deste trabalho de monitoração.

**Terceiro Estágio da Escuta** – aborda a execução propriamente dita, torna evidente o que o intérprete foi capaz de ouvir na partitura. Aqui, a atividade de escuta envolve prioritariamente a monitoração da execução: o pianista escuta mentalmente o estímulo musical antes de tocar e verifica o resultado sonoro, fazendo a conexão com o próximo estímulo. Trata-se de uma combinação de atenção e profundo envolvimento com a música, proporcionando ao intérprete a chance de usufruir da música também como ouvinte.

Esta descrição refere-se à atividade mental envolvida na criação musical performática, ou seja, trata da percepção para intérpretes, podendo ser considerado para outros instrumentos, além do piano, ou mesmo para a execução vocal ou regência – nesta atividade, no entanto, o maestro não tem sob seu controle direto um instrumento, sendo a orquestra ou o coro o meio pelo qual expressa a sua “escuta da partitura”, devendo trabalhar tecnicamente o grupo para atingir o ideal concebido, monitorando o resultado sonoro e a execução continuamente. Para a composição musical poderia se pensar que processo semelhante acontece, uma vez que a composição seria o registro gráfico correspondente a um modelo sonoro idealizado que o compositor, por meio da escuta interior, traduziu em signos escritos a serem ressignificados pelo intérprete, ou,

diretamente em sons, quando se tratando de improvisação, situação em que as atividades de compositor e intérprete mais se aproximam.<sup>91</sup>

O que se destaca aqui é o envolvimento com a questão da produção sonora, que deve preceder e seguir permeando todo o ato da criação musical que consiste, por sua vez, numa investigação, numa pesquisa que intenciona conceber um resultado sonoro a ser alcançado.

O termo ‘conceber’, referido à conformação de um conceito ou idéia, deriva do latim *concipere*, um composto de *cipio*, ‘agarrar’, ‘tomar com a mão’, e, por extensão, ‘conter na mente’. Tal sentido, presente em *cipio*, é específico em *concipere* – que à forma básica agrega a preposição *cum-*, ‘com’-, que comporta o sentido de ‘concepção’, tanto física como intelectual. (CASTELLO e MÁRSICO, 2007, p. 128)

O conceito ou concepção de uma obra é o que precede o ato da performance, acontecendo mentalmente antes de emergir como música e a isso Blacking (1974, p. 11) chama percepção sonora: “a percepção sonora, seja ela inata e/ou adquirida, precisa acontecer mentalmente antes de emergir como música”, o que é denominado por outros autores como “escuta interior” ou “escuta da partitura”, ou ainda, o que Gordon (1984) distinguiu como *audiation*: “habilidade de ouvir internamente, e compreender música cujo som não está ou pode jamais ter estado fisicamente presente”. Todas essas descrições reforçam a idéia de que a percepção musical liga-se profundamente à performance musical, uma vez que o interesse pela produção sonora é início, mas também meio e fim de uma interpretação musical. (LIMA, 2007, p. 8)

Por intermédio da percepção musical o intérprete elabora o ideal sonoro e segue monitorando execução e resultado sonoro durante toda a performance, podendo também usufruir desse processo como ouvinte, certamente de outra perspectiva, distinta do ouvinte-expectador.

O exposto impulsiona inevitavelmente a afirmar o óbvio tantas vezes esquecido: que o interesse pela produção sonora deve ser objetivo primeiro de tudo aquilo que envolve o fazer em música, afinal, não é o som a sua matéria prima e através da qual ela se presentifica?

Deste modo, configura-se a performance como condição da existência da obra musical:

---

<sup>91</sup> CORREIA, 2007, p. 67. “Desde o caso extremo da improvisação livre (onde composição e performance parecem ser um e o mesmo processo).”



(...) o enfoque na performance musical é um enfoque num aspecto essencial da música quer historicamente, quer ontogeneticamente, quer esteticamente. A performance musical (...) para além de ser a condição *sinae qua non* da existência da obra musical, é também a sua mais completa apresentação, o seu derradeiro testemunho, pois é só através da performance que a obra musical ‘ganha vida’; como disse Small: música é performance. (CORREIA, 2007, p. 67)

O vínculo com a produção sonora é o elemento que deve conduzir o processo de ensino-aprendizagem em música em todas as suas instâncias: do desenvolvimento técnico-musical (instrumental/vocal) à elaboração interpretativa, a condução do processo deve ter por base a produção sonora.

A elaboração interpretativa, ligada a uma representação mental do objeto sonoro, apontada por Gerling e Souza (2000, p. 115) como a atividade de “modelar uma peça segundo idéias próprias e intenções musicais”, está presente em outros estudos na área de performance que defendem o “maior desenvolvimento das capacidades perceptivas, conduzindo a ação pianística [interpretação] a um processo de reflexão mais apurado sobre a relação técnica-efeito sonoro” (PÓVOAS, 2005, p. 240): um entendimento que deve ser aplicado à técnica instrumental de modo amplo, porque “se a técnica serve à escuta, está também subordinada ao intérprete, adaptando-se respectivamente à imagem sonora formada a partir do texto musical e ao seu tipo físico.” (CHUEKE, 2006, p. 43)

A percepção musical está calcada na musicalidade. Em outras palavras, a escuta musical inteligente está relacionada ao aprender a fazer música bem, conforme Elliot (1995, pp. 174-175):

Entender música e a natureza da obra musical requer conhecimento de música enquanto ‘presença performativa’. A escuta ideal para a performance acontece quando o músico alcança um nível proficiente de musicalidade (...). Esta filosofia de educação musical calcada na prática sustenta que *todos* os estudantes de música devem ser orientados essencialmente pelo mesmo caminho: enquanto músicos práticos engajados num fazer musical amplo e reflexivo, e na performance musical em particular. Uma escuta musical artística deve ser ensinada em conjugação a um fazer musical artístico.<sup>92</sup>

Falhas na performance podem ser oriundas de problemas técnico-musicais, como por exemplo em relação à execução rítmica que, num plano mais superficial e

---

<sup>92</sup> “To understand music and the nature of musical works requires knowledge of music as a ‘performative presence’. The ideal listener for a given performance is the music maker who has achieved a proficient level of musicianship (...). This praxial philosophy of music education maintains that all music students ought to be taught in essentially the same way: as reflective musical practionners engaged in music making in general and music performing in particular. Artistic music listening ought be taught and learned in conjunction with artistic music making.”

imediatamente pode prejudicar a clareza de um trecho da obra, ou numa camada mais profunda, se o estudante não apresenta “subsídios para delimitar características constitutivas, formais e estilísticas de uma obra” (CASADO, 2010, p. 6), pode comprometer mesmo a compreensão da obra como um todo.

Assim, poderíamos dizer que, se a técnica serve a um ideal sonoro planejado, falhas na performance podem estar diretamente relacionadas à percepção e como esta se dá sobre um conjunto de aspectos referentes à formação global do indivíduo, torna-se válido investigar sobre que ponto(s) ocorre(m) e de que tipo é a falha: alguns casos podem remeter a fatores psico-afetivos, técnico-musicais ou motores.

De acordo com Santiago (2001), a prática musical envolve a conjugação de mecanismos musculares, afetivos e mentais em torno do objetivo principal, que é fazer soar a música. Esta atividade engloba um intrincado conjunto de mecanismos complexos e internalizados ligados à elaboração do ideal sonoro e do planejamento da performance, a partir da mobilização de uma diversidade de conhecimentos e experiências do indivíduo, de modo que a performance musical encontra-se profundamente conectada à percepção.

### **Percepção musical e construção de sentido em música**

De acordo com Barbosa (2009, p. 23), apenas “a captação de estímulos sonoros (...) não garante a compreensão de obras musicais”, de fato, a autora refere-se à detecção do som, o que seria o ponto inicial do processo perceptivo que implica o necessário estabelecimento de significados para a informação e envolve outros processos como atenção, memória, e análise do estímulo, assim, a partir da captação, o estímulo passa a ser reconhecido e interpretado, ultrapassando a sua qualidade inicial de estímulo para compor conjuntos dotados de sentido.

Elliot (1997) explica que fazer ou ouvir música envolve compreender e concentrar-se em mais do que somente elementos estruturais, uma vez que as obras musicais, no sentido da práxis, são construções artístico-culturais que envolvem várias dimensões interligadas ou facetas de sentido incluindo as seguintes: interpretativa, estrutural, expressiva, representação, social, ideológica, e claro, sentidos pessoais.

Chegamos a um ponto relevante em que, apropriadamente, pode ser colocado o pensamento de Veyne (1998, pp. 277-278) sobre a obra:

Uma obra só tem a significação que lhe damos? Terá todas as significações que nela se possam descobrir? E o que acontece com a significação que lhe dava o principal interessado, o autor? Para que se possa colocar o problema, é preciso que seja uma individualidade, à parte, completa, com seu sentido e sua significação: somente então poderemos nos espantar com o fato de que essa obra, a que não falta nada, nem seu texto (impresso ou manuscrito) nem seu sentido, seja susceptível, além disso, de receber novos sentidos do porvir, ou já contenha, talvez, todos os outros sentidos imagináveis. Mas se a obra não existisse? Se só recebesse seu sentido por relação? Se sua significação, que podemos decretar autêntica, fosse, muito simplesmente, a significação que ela tinha relativamente a seu autor ou à época em que foi escrita? Se, igualmente, as significações futuras fossem não enriquecimento da obra, mas outras significações, diferentes e não rivais? Se todas essas significações, passadas e futuras, fossem individuações diferentes de uma matéria que as recebe indiferentemente? Nesse caso, o problema da relação desaparece, desaparecendo a individualidade da obra. A obra, como individualidade que, supostamente, deve conservar sua fisionomia através dos tempos, *não existe* (só existe sua relação com cada um dos intérpretes), mas *ela é algo*: ela é determinada em cada relação; a significação que teve em seu tempo, por exemplo, pode ser objeto de discussões positivas. O que existe, em compensação, é a *matéria* da obra, mas essa matéria não é nada enquanto a relação não faz dela isso ou aquilo. (...) Essa matéria é o texto manuscrito ou impresso, enquanto esse texto *é susceptível* de tomar um sentido, é feito para ter um sentido e não é uma algaravia datilografada ao acaso por um macaco.

Veyne (1998) não se refere especificamente ao texto musical, mas suas observações sobre o documento manuscrito ou impresso cabem perfeitamente nesta discussão, afinal o tema ‘notação musical’ tem sido um ponto polêmico nas abordagens sobre percepção musical, sob fortes críticas. Mas, que tipo de críticas? À notação musical, sob qual aspecto? Discutir sobre essa questão merece a delimitação de alguns parâmetros para que não se incorra no erro de promover a redução da problemática a uma visão simplista, que aponta o código musical erudito como *impreciso*.<sup>93</sup>

Como afirma Monteiro (2002, p. 11):

a grafia musical ocidental contemporânea indubitavelmente a mais completa técnica de escrita musical conhecida, apresenta recursos que permitem registrar com **razoável precisão** nuances de duração de sons percussivos e melódicos, bem como reconhecer os padrões de acentuação rítmica e de organização fraseológica.

---

<sup>93</sup> Para maior aprofundamento sobre essa questão ver ECO, 2012. Apresenta debates sobre interpretação, conectando “situações culturais”, “questões morais”, “imagens do ser pessoal” e “estilo literário” reunidos no volume das conferências Tanner de 1990.

Bernardes (2001, p. 80) aponta a notação musical como “muitas vezes muito limitada para dar conta do pensamento, idéia e gesto criativos”. De fato, problemas de notação são questões já abordadas em estudos como o do musicólogo Harnoncourt (1998, p. 34), que esclarece:

(...) a escrita musical não é simplesmente um método intemporal e internacional para transcrever a música, que possa permanecer o mesmo com o correr dos séculos. Juntamente com as mudanças estilísticas na música, com as idéias dos compositores e dos executantes, transforma-se também o significado dos diferentes símbolos da notação.

Assim, o texto musical é imbuído de um sentido próprio que é referente ao autor e sua época, podendo ser este conteúdo objeto de discussões positivas, como aponta Veyne (1998), no entanto: “Deveria ser claro para todo músico que esta notação é muito inexata, que ela não nos indica *com precisão* as coisas que nos diz (...)” (HARNONCOURT, 1998, pp. 34-35). Isso porque, de fato, as partituras são como ‘cascas secas’ (*dry husks*), vestígios de processos históricos, onde os padrões de concepção e de percepção que lhes trouxeram vida são o que verdadeiramente importa, como afirma Cook (1998).

A partitura é documento histórico e não música. O domínio do código escrito musical para o músico que trabalha com o repertório erudito tem a análoga importância que o domínio do código escrito tem para o lingüista, para o historiador, para o literário: trata-se de uma fonte; assim como código numérico e fórmulas têm importância para o matemático, para o físico: constituem ferramenta, um material para elaboração. Enquanto ferramentas são necessárias ao fazer, mas não são o próprio fazer, que consiste no que se faz delas – é nessa instância que se dá a construção de sentido.

Quando o assunto refere-se a ferramentas, torna-se importante perguntar para que servem, então: para que serve a escrita musical para o músico?

“O papel do texto é informar e o do intérprete é de tomar decisões, decisões estas delimitadas pela partitura, porém permeadas pela liberdade interpretativa da imaginação do artista.” (CASADO, 2010, p.7)

Tal visão prática lançada sobre a percepção musical, entendendo a sua relação direta para com o fazer musical, faz com que a notação passe a outra dimensão dentro desta disciplina, assumindo a necessidade de reformulação sobre a sua relação com o código escrito. A escrita musical deve ser encarada como ferramenta no processo, cujo

domínio é necessário, mas não se esgota na própria escrita, uma vez esclarecido que ela, a escrita musical, não é a própria música e nem é a própria percepção musical.

Diante disso, novas formas de abordagem para a percepção musical devem incluir novas propostas para trabalhar o domínio do código musical.

Deve-se compreender que o documento musical, a partitura, como todo documento histórico é composto por informações e ausências de informações, e nessas lacunas age a criatividade daquele que interpreta, o que Veyne (1998, pp. 124-125) chama de *retrodição*:

Existe, de fato, grande número de lacunas no tecido histórico, pela razão que há também uma grande quantidade entre essa espécie muito particular de eventos a que denominamos documentos, e que a história é conhecimento por vestígios. (...) O curso dos fatos não pode, pois, se reconstituir como um mosaico; por mais numerosos que sejam, os documentos são necessariamente indiretos e incompletos; deve-se projetá-los sobre um plano escolhido e ligá-los entre si. Esta situação, por ser principalmente perceptível em história antiga, não lhe é particular: a história mais contemporânea é feita de uma proporção igualmente grande de retrodição; (...) Pouco a pouco, documentos menos lacunares permitem que seja representado o contexto de uma época (nós nos ‘familiarizamos com seu período’), e essa representação permite retificar a interpretação de outros documentos mais lacunares. (...) Mas, se as inferências não vão até o infinito, elas vão, pelo menos, muito longe. Até tecer na cabeça de cada historiador uma pequena filosofia da história pessoal, uma experiência profissional (...). É essa experiência (no sentido que se dá a de um clínico ou à de um confessor) que se toma pelo famoso ‘método’ da história.

“Projetá-los sobre um plano escolhido e ligá-los entre si”, isto é o que faz o músico, o intérprete, que usando de *retrodição* preenche lacunas, espaços deixados pela notação para que dê vazão à sua inventividade, pautada numa certa familiarização construída em redor daquele repertório, daquele período, o que Elliot (1995, p. 200) explica: “os sucessivos e simultâneos padrões sonoros de uma obra musical não apenas relacionam-se intramusicalmente (entre eles); eles também estão relacionados intermusicalmente, manifestando traços estilísticos comuns com outras obras do mesmo domínio musical”<sup>94</sup>, afirmando uma tradição e seus padrões de prática, onde cada aspecto auditivo é irremediavelmente ligado a uma tradição artística-musical-histórica.

---

<sup>94</sup> “the successive and simultaneous sound patterns of a musical work not only relate intramusically (to each other), they also relate intermusically by manifesting stylistic features in common with other works in the same musical domain of effort.”

Sim, a notação é muito limitada e nessa sua limitação, natural a todo código, é que se dá a margem exata para o pensamento, idéia e gesto criativos, o que é denominado por *interpretação*. Assim:

Todo intérprete deveria estar aberto ao que o texto tem a transmitir, no entanto, a autoridade do texto não o obriga ao abandono dos pré-conceitos do intérprete ou a sua anulação, é a combinação entre sua história de vida e o texto, ele próprio interferindo no intérprete em um processo dinâmico cumulativo e temporal enquanto da interação com o intérprete, sendo assim, a compreensão experiência. Esta compreensão dá o necessário enquadramento para decisões de ordem interpretativa. (CASADO, 2010, p. 6)

A escuta inteligente de obras musicais envolve um amplo conhecimento que abarca e interrelaciona dimensões do significado musical. Assim como a performance, a escuta musical inteligente é construção de sentido sobre um sentido, por isso parece mais adequado referir-se como ‘ressignificação’: porque o intérprete não está a construir um sentido primeiro, que surge do nada, mas sim, um outro sentido, um novo significado sobre aquele anteriormente concebido pelo autor, afinal “o texto é *susceptível* de tomar um sentido, tendo sido feito a partir de um sentido e não é uma algaravia datilografada ao acaso por um macaco.”

Deste modo, a obra é determinada em cada relação com o intérprete/ouvinte, pois “o que existe, em compensação, é a *matéria* da obra, mas essa matéria não é nada enquanto a relação não faz dela isso ou aquilo” (VEYNE, 1998, pp. 277-278), o que não deve ser entendido como uma relação de recriação, mas de colaboração entre dois entes, conforme elucida Casado (2010, p. 7), pois, “a escrita musical deve ser considerada como uma imagem gráfica da composição, e a execução como uma representação musical, que deve corresponder às possibilidades técnicas e às possibilidades de assimilação por parte do ouvinte [intérprete].” (HARNONCOURT, 1998, p. 39)

Casado (2010, p. 5) destaca que “para interpretar um texto musical é necessário compreendê-lo, antes mesmo, poder decifrá-lo no que diz respeito às conseqüências sonoras que estão a ele ligadas. Isto requer por parte do intérprete formação prévia nas artes musicais.” Formação prévia refere-se ao conjunto de experiências que constituem o subsídio para a atuação do intérprete, implicando em retrodicções que preenchem as lacunas do código musical, naturalmente inexato; é aprendizagem que se dá pela experiência, tornando-se ela mesma, compreensão.

“Da mesma maneira que o menor fato implica uma enorme quantidade de retrodicções, ele envolve também retrodicções de alcance mais geral que compõem uma concepção da história e do homem. Essa experiência profissional, que se adquire estudando os eventos aos quais está indissolivelmente ligada.” (VEYNE, 1998, p. 125)

É a percepção do indivíduo que possibilita as necessárias articulações entre os conjuntos de informações – conhecimentos adquiridos por meio da experiência; de tal forma que a música supõe necessariamente a experiência como fonte de aprendizagem. É com base nesse conjunto de experiências em música que o intérprete pode fazer as necessárias inferências na reconstituição realizada sobre uma partitura; a isso se chama juízo: são decisões interpretativas baseadas na sua compreensão, e assim, “a interpretação está intimamente ligada ao ‘pessoal’” (CASADO, 2010, p. 7), ou como afirma Veyne (1998, p. 127): “é-nos lícito acreditar que se escreve a história com sua personalidade, isto é, com uma aquisição de conhecimentos confusos (...) [onde] cada um se atribui a experiência que pode e que quer (...) tirando a lição à sua maneira.”

Isso exclui a possibilidade de decisões incorretas?

Não existe equívoco em afirmar que várias interpretações estão corretas concomitantemente, apesar de distintas e até mesmo conflitantes, **desde que estejam embasadas em princípios corretos**, isto é, quando as decisões tomadas forem alicerçadas em fundamentos corretos e bem empregados. As diferenças advêm do entendimento pessoal que cada intérprete pode ter, tanto do significado dos símbolos musicais grafados, quanto do entendimento da obra enquanto produto de uma era e ambiente cultural específicos, assim como também do significado desta obra no contexto atual do intérprete. (CASADO, 2010, p. 7. Grifo nosso)

O que Casado (2010) se refere por ‘princípios corretos’ é mais detalhado por Harnoncourt (1998, p. 34), quando expõe: “a notação musical adquire um significado peculiar a cada época, que pode, por um lado, ser estudado em obras didáticas, ou, por outro, pode ser abstraído do contexto musical e filológico, o que de certa maneira, não exclui a possibilidade de haver conclusões incorretas.”

Harnoncourt (1998, pp. 35-36) complementa informando os dois princípios básicos para utilização e interpretação dos signos gráficos, sendo, em geral, a música composta até cerca de 1800 notada de acordo com o primeiro princípio, o da *obra* e, em seguida, o repertório segue o princípio da *execução*, havendo, contudo, numerosas

intercessões de um princípio no outro, como no caso das tablaturas (séculos XVI e XVII), que indicam a *execução* (notação de segundo tipo).<sup>95</sup>

A notação é tranquilamente ensinada como se válida para todo tipo de música (...). Estas duas possibilidades diferentes de leitura de uma única e mesma notação – notação da obra e indicação do executar – deveriam ser explicadas a todo aluno de música desde o início de seu aprendizado teórico, instrumental e vocal. Do contrário, ele irá cantar ou tocar aquilo que ‘lá está escrito’ (uma exigência comum entre os professores de música), e não pode fazer absolutamente justiça à notação da *obra* sem tê-la analisado. (HARNONCOURT, 1998, p. 36)

Particularidades de notação musical podem ser estudadas através de tratados musicais, da teoria musical, da harmonia musical, conforme menciona Harnoncourt (1998, pp. 36-37): “Naturalmente, há muita informação a esse respeito nas fontes. Mas cada um lê, no fim das contas, aquilo que *ele* próprio imagina.”

‘Princípios corretos’ corresponderiam, na verdade, a uma noção que se constrói ao longo da formação, através de situações concretas de experiência musical que possibilitam a fusão de conhecimento teórico e prático, principalmente porque “as regras dos tratados antigos só começam a tornar-se interessantes para a prática a partir do momento em que as compreendemos – ou pelo menos, quando elas fazem algum sentido para nós, mesmo quando ainda não compreendamos inteiramente seu sentido original.” (HARNONCOURT, 1998, p. 39). E como foi dito, esse sentido é construído através da experiência, que se torna ela mesma, compreensão.

A experiência histórica é, pois, composta de tudo que um historiador pode aprender aqui e ali em sua vida, em suas leituras e em sua convivência com outrem. Também não é de se espantar que não existam dois historiadores ou dois clínicos [ou dois músicos] que tenham a mesma experiência (...). Se a história [interpretação] é essa mistura de dados e de experiência, se ela se reconstrói pelo mesmo vaivém de inferências, por meio do qual uma criança constrói pouco a pouco sua visão do mundo que a envolve, nota-se qual é então, de direito, o limite da objetividade histórica; ela corresponde à variedade das experiências. O limite da objetividade (...) é, pois, a variedade de

<sup>95</sup> HARNONCOURT, 1998, p. 35. Segundo o autor, os dois princípios básicos para utilização dos signos gráficos são: 1. a *obra*, a composição em si, que é notada, não sendo sua execução indicada por esta notação; 2. a *execução* que é notada, sendo a notação, ao mesmo tempo, uma *indicação da maneira de se tocar*; ela não mostra (como no primeiro caso) a forma e a estrutura da composição, mas sim a execução, tão precisamente quanto possível: *é assim* que se deve tocar isso. A partir de outras informações, devem-se encontrar a forma e a estrutura. A obra apresenta-se por si mesma, durante a execução, por assim dizer, ou seja, sendo a notação musical um registro compatível com as demandas gráficas próprias de uma determinada época e de um compositor, certas peculiaridades daquele contexto são registradas pela notação musical.



experiências pessoais, que são dificilmente transmissíveis. (VEYNE, 1998, p. 126)

Pode-se afirmar que o diálogo com Veyne (1998) continua sendo profícuo e muito elucidativo, podendo mesmo servir de parâmetro para a relação com educação e música, e mesmo percepção, principalmente por considerar que a construção do conhecimento se dá por meio da mistura de dados e experiência, com fonte para a construção de sentido.

Considerando a afirmação de Correia (2007, p. 67) que diz: “Se partirmos do princípio de que a performance é a essência da música, teremos uma sólida base para investigar o que é a produção de sentido musical”, vê-se a relação entre performance e construção de sentido ser permeada pela percepção musical, uma vez que a percepção é a dimensão própria à construção de sentido em amplo aspecto.

Casado (2010, pp. 5-6) em sua abordagem sobre interpretação destaca que:

A compreensão então, quando do texto musical, depende de um ‘pré-conceito’ formado pelas experiências anteriores do intérprete, experiências estas não só musicais, mas também de toda sua história pessoal. (...) As opiniões prévias do intérprete são o subsídio básico para a compreensão. É exatamente através das suas opiniões prévias que ele terá subsídios para delimitar as características constitutivas, formais e estilísticas de uma obra, criando assim um arcabouço crítico-estilístico que guiará suas ações interpretativas.

Para o autor, a interpretação musical é mais “prudência” do que “ciência”, uma vez que compreender é algo existencial, dando-se a compreensão por meio da experiência ela mesma, agindo a prudência como fonte de discernimento em todas as circunstâncias, “escolhendo com base em critérios, os justos meios, a regra e a medida para atingir determinado fim.” (CASADO, 2010, p. 6)<sup>96</sup>

A prudência em música consiste, então, no conjunto das possibilidades técnicas e características individuais do intérprete, de acordo com as quais ele torna real (atualiza) um modelo interpretativo musical que, em sua mente se constitui apenas enquanto potencialidade.

Desde o caso extremo da improvisação livre (onde composição e performance parecem ser um e o mesmo processo) até à interpretação de, por exemplo, uma sonata de J. S. Bach, a performance varia imenso na sua relação com a composição. Mas **esta variabilidade**

---

<sup>96</sup> CASADO, 2010. O autor adota o sentido contido no termo latino *prudenciae*, uma das virtudes cardinais.

**não implica que haja diferentes fontes de sentido, ou uma diferente instância ontológica na criação de sentido para cada indivíduo.** O sentido musical é, em todos os casos, mais uma construção do que uma tradução ou uma reprodução; e a composição é em si própria, essencialmente, uma performance intencional e imaginada. (CORREIA, 2007, p. 67. Grifos nossos)

Se a percepção, que tem como característica sua, o contínuo desenvolvimento com base nas experiências de cada indivíduo, agindo na construção de sentido em todos os aspectos da sua vida, em se tratando de interpretação musical pode-se afirmar que a percepção a ela está integrada desde a elaboração do ideal sonoro (modelo interpretativo musical, potência) até a sua efetivação através da performance (atualização), ou seja, a percepção do indivíduo trabalha na construção do modelo, unindo as experiências e o conhecimento presente no indivíduo, dando o necessário sentido ao Amorfo Abstrato (o material musical), que se verte em Concreto Finito (o fazer em música), sendo mediadora deste processo ao monitorar execução e resultado sonoro ao modelo idealizado, articulando os meios de viabilidade de realização deste modelo, através da prudência.

Ocorre que, a esta altura, poderia mesmo ser afirmado que a instância ontológica na construção de sentido, incluindo-se aí o musical, seja mesmo a percepção: ela é quem reúne os elementos necessários ao fazer em todos os âmbitos; ela conecta o conhecimento técnico e específico ao conhecimento adquirido por meio das experiências psico-sócio-culturais; e para o fazer musical, independente da variabilidade sobre o tipo de atividade desenvolvido (seja de composição, improvisação ou performance), ela é a mediação necessária à realização do modelo interpretativo musical (idealizado, personalizado, único e intransferível) e que, mediante a virtude da prudência, checka a sua viabilidade de realização.

Diante disso, não seria ousado afirmar que é a percepção, enfim, a fonte de sentido para todo o fazer humano; e a percepção musical a ‘pedra-de-toque’, a instância ontológica da criação musical.

### **Percepção musical e estudos sobre cognição em música**

As questões da percepção musical têm interessado à psicologia cognitiva, uma das áreas mais importantes da pesquisa científica em música na atualidade, segundo Ilari (2006), desdobrando-se em estudos sobre audição, memória, ritmo e altura

(incluindo-se aí organização métrica); percepção de altura em notas isoladas, intervalos e acordes; sistemas de afinação, de organização de alturas e expectativa melódica; estudos sobre a lógica do pensamento musical através dos processos de agrupamento e segmentação de padrões musicais; as relações entre os fenômenos da criação, da composição e da análise musical; relações entre música e lingüística, bem como seus mecanismos específicos de processamento; teorias sobre o desenvolvimento cognitivo-musical em diversas fases. São alguns dos temas que figuram dentro do âmbito das pesquisas sobre percepção e produção musical, questões consideradas centrais na abordagem dos processos cognitivos em música.

Os processos de construção de agrupamentos são comuns a muitas áreas da cognição humana. Em música, uma estrutura de agrupamento remete a um longo caminho galgado pelo ouvinte para que o sentido de uma obra seja alcançado: “Ao escutar uma peça, o ouvinte naturalmente organiza os signos sonoros em unidades tais como motivos, temas, frases, períodos, agrupamentos temáticos, seções e a peça como um todo (...). Nosso termo genérico para estas unidades é *grupo*”<sup>97</sup>, conforme Lerdahl e Jackendoff (1983, p. 12), explicando que os padrões regulares são inferidos instintivamente pelo ouvinte.

Através dos estudos desenvolvidos sobre os esquemas cognitivos em música, somos levados a conhecer mais sobre a percepção musical. Conforme explica Krumhansl (2006), a informação perceptiva é assimilada a esquemas, que incluem, por exemplo, padrões típicos de ritmo e altura, facilitando a organização dos eventos sonoros e gerando expectativas de eventos futuros. A autora menciona como as regras, categorias e esquemas cognitivos influenciam a percepção musical, mencionando o papel central que tem a expectativa na experiência musical, gerada tanto por princípios da organização perceptiva quanto por padrões estilísticos aprendidos.

A expectativa em música tem ligação direta com os esquemas cognitivos e estes são gerados a partir da imersão do indivíduo em determinado estilo musical, ou seja, a sua familiaridade com o material musical e a quantidade de educação musical afetam diretamente a sua percepção em música.

Oliveira (2007) estuda o que leva a percepção à construção de estruturas musicais, mencionando 10 princípios:

---

<sup>97</sup> “When hearing a piece, the listener naturally organizes the sound signals into units such as motives, themes, phrases, periods, theme-groups, sections, and the piece it self. (...) Our generic term for these units is group.”

*Princípios básicos para a percepção musical:* 1. a afinação do som segundo audibilidade de seus harmônicos (*toneness*) ou diatonicidade; 2. a continuidade temporal; 3. um mínimo de mascaramento; 4. a fusão tonal; 5. a proximidade das frequências (ou dos sons segundo sua diatonicidade); 6. a co-modulação do som; *Princípios que favorecem o reconhecimento dos gêneros musicais:* 7. a sincronicidade de ataque (*onset*); 8. o limite de densidade; 9. a diferenciação tímbrica; 10. a localização da fonte sonora. (OLIVEIRA, 2007, p. 44)

O autor segue explicando o papel destes princípios no processo de agrupar/desagrupar os elementos musicais e como têm sido aplicados enquanto regras para a condução das vozes na prática harmônica (do *cantus firmus* à *harmonia tradicional*, séculos XVII, XVIII e XIX).

A combinação entre harmônicos (parciais) em seqüência a uma nota fundamental gera uma única imagem sonora, isto é, a percepção agrupa os harmônicos, e, tal *harmonicidade* proporciona uma forte impressão de fusão, que determina o espectro sonoro, isto é, o timbre do som emitido, a sua fonte geradora.

Na música polifônica, cuja característica principal é preservar a independência das vozes dentro da trama, observa-se que os intervalos harmônicos são evitados na proporção em que eles promoviam a fusão tonal.

J. S. Bach “usou esta estratégia de composição com a finalidade de otimizar a percepção das vozes individualmente [enquanto] compositores mais recentes, sobretudo a partir do impressionismo musical, privilegiaram em suas composições os elementos que favorecem a fusão tonal.” (OLIVEIRA, 2007, p. 45)

Com relação à continuidade temporal, o autor menciona que a energia do som é mantida por um certo período de tempo, estabelecendo-se um processo mental que desperta imagens auditivas: “Para isto é necessário que os sons sejam mais contínuos, repetitivos e suficientemente fortes. (...) A continuidade e intermitência dos sons não devem ser interrompidas por mais de aproximadamente 800 milissegundos (ms) de silêncio ou de outro fato qualquer, para que a percepção do contínuo não seja quebrada.” (OLIVEIRA, 2007, p. 47)

Krumhansl (2006) esclarece que é o tempo entre os eventos e não a duração dos próprios eventos que determina a percepção do ritmo:

A pesquisa psicológica sobre o ritmo mede o tempo em milissegundos em vez de batidas ou *beats* por minuto (bpm). (...) Se o tempo entre os

eventos (por exemplo, como em notas curtas) for demasiado curto (menos de 100 ms), os ouvintes ouvem a sequência como um evento único e contínuo. Se os intervalos entre os eventos forem maiores do que 1.5 s (1500 ms), os ouvintes têm dificuldades em agrupar os sons, que parecem então não ter conexão entre si (Fraisse, 1978). (KRUMHANSL, 2006, p. 48)

Os agrupamentos rítmicos são chamados de *ritmização subjetiva*, pois o número de elementos no grupo depende do tempo: grupos com muitos elementos são formados por tempos mais rápidos. Efeito semelhante é encontrado também na produção e na memória: verifica-se que em uma velocidade mais rápida, a possibilidade de produzir e reproduzir corretamente um grupo é maior. A *ritmização objetiva* ocorre com a introdução de uma diferença na sequência de sons como, por exemplo, um elemento mais longo, mais forte, com uma altura diferente ou se seguido de uma pausa mais longa, conforme Krumhansl (2006, p. 51):

O prolongamento de um som pode funcionar de forma semelhante a uma pausa no sentido de determinar o final de um grupo. Duração e intensidade de um elemento alternam entre si; um som que é prolongado é percebido como mais intenso, e um som mais intenso é percebido como mais longo. Os sons mais longos e mais intensos são ouvidos como se fossem acentuados, e esses elementos tendem a definir o início dos grupos subjetivos. Da mesma forma, um som de altura mais aguda tende a definir o início de um grupo.

Esses fatores auxiliam a determinar a identidade de um grupo que, do ponto de vista psicológico, corresponderia a uma analogia auditiva de objetos e partes de objetos no campo visual, assim um grupo pode conter agrupamentos menores, segundo Lerdahl e Jackendoff (1983, p. 36).

É a contigüidade de eventos que determina a formação de um grupo, isto é, um evento isolado tende a não ser considerado um grupo. Outras evidências, como articulação, dinâmica e timbre, são consideradas na formação dos grupos.

Lerdahl e Jackendoff (1983) ilustram que as intuições que conduzem o ouvinte convergem para a própria natureza da percepção humana, conforme demonstram os princípios gestálticos, e não uma arbitrária convenção elaborada para a realização de análise musical, reforçando que uma peça musical é ouvida, antes de tudo, como um todo mais do que meramente uma sequência de eventos.

Oliveira (2007) observa como as regras composicionais para a condução de vozes estão em acordo com os princípios gestálticos: a fim de resguardar a boa continuidade, por exemplo, aplicam-se regras como “os sons comuns em acordes

consecutivos devem ser mantidos na mesma voz; [ou] se a voz tem que mudar de som, deve fazê-lo, de preferência por grau conjunto diatônico; [e] as vozes não devem cruzar-se em suas tessituras, sobretudo quando isto quebra a linha principal da melodia” (OLIVEIRA, 2007, p. 64). O autor ainda menciona o efeito acústico denominado mascaramento, onde a percepção individualizada dos sons é limitada, agindo contrariamente à continuidade. Uma das situações em que ocorre é com relação às frequências, quando um som coincide com o espectro harmônico de outro e então a percepção tende a agrupá-los, havendo então mascaramento.

Oliveira (2007, p. 49-50) esclarece que este é um recurso que deve ser evitado ou utilizado conforme as intenções do compositor:

Os compositores renascentistas, barroco, clássico e romântico evitaram não usando uníssonos, 8<sup>as</sup> e 5<sup>as</sup> e se isto ocorre são bem menos frequentes do que o uso de outros intervalos. Naturalmente estes intervalos se tornam bem mais ‘fundíveis’ num contexto musical quando aparecem em *paralelo*, servindo como justificativa da proibição do uso das 5<sup>as</sup>, 8<sup>as</sup> e uníssonos paralelos.

Quanto à estrutura das frases em música, Krumhansl (2006) explica que alguns estudos têm sido realizados neste sentido, solicitando aos ouvintes que opinem sobre os fins de seções enquanto ouvem a música. Incluindo desde os estilos clássicos aos contemporâneos, verificam que, independentemente de treinamento musical, uma uniformidade notável é encontrada, apontando que a segmentação também pode resultar de mudanças em outros atributos, tais como a altura, o registro, o timbre, a dinâmica e a articulação: “Os julgamentos perceptivos refletem todos esses fatores, e geralmente confirmam os princípios formalizados no componente de agrupamento do modelo proposto por Lerdahl e Jackendoff (1983)”, conclui Krumhansl (2006, p. 60).

Assim, a organização das informações obtidas do meio se dá em esquemas cognitivos, mapas mentais que vão sendo elaborados ao longo das experiências do indivíduo, estando ligados diretamente aos processos perceptivos, que se dão conforme a aprendizagem, vivência e maturação de cada indivíduo, possibilitando a decodificação das informações presentes no mundo e no contexto ao qual pertence o indivíduo.

Com relação aos parâmetros musicais, a decodificação da informação sonora no processo de escuta vertida em compreensão do discurso musical, depende do conhecimento musical anterior do indivíduo ao mesmo tempo em que a experiência da escuta promove a ampliação desse conhecimento musical, num fluxo contínuo e

simultâneo onde, tanto a experiência da escuta interfere no indivíduo, ampliando seus esquemas cognitivos quanto os esquemas cognitivos interferem no processo de escuta, possibilitando inferências sobre o objeto sonoro, permitindo a construção de sentido.

Elliot (1995, pp. 94-95) nos oferece uma ilustração desse processo referindo-se a uma suposta estudante de música ouvindo ao “Brandemburguês” n. 5 de Bach, quando descreve que uma jovem cantora está aprendendo a interpretar e performar uma variedade de música em suas aulas e já adquiriu alguma prática específica sobre os procedimentos envolvidos. Enquanto escuta ao “Brandemburguês” está construindo padrões musicais (sintáticos e não sintáticos) de modo não-verbal, comparando, contrastando e abstraindo esses padrões. Embora ainda não possua um vasto conhecimento formal sobre música Barroca, ela reconhece informalmente que alguns padrões nesta música se repetem e ecoam, sendo por vezes mais ‘densos’ ou mais ‘delgados’, no que sua professora auxilia a aprender os termos formais para estes detalhes. Ela está adquirindo conhecimento a partir das impressões destes sons inseridos numa tradição musical prática, que, aliado ao conhecimento procedural já galgado, este conhecimento colhido a partir das impressões obtidas na escuta, conferem à estudante subsídio para construir sentido a respeito daquela obra.

Para Swanwick (2003, p. 21) os esquemas cognitivos são a própria razão de se atribuir valor à música:

Padrões ou schemata de ‘antigas’ experiências são ativados mas não como entidades separadas. Eles fundem-se em novas relações. Nós podemos dar um salto imaginativo e tornar as diferentes experiências antigas numa nova e coerente experiência singular. É esta natureza potencialmente reveladora da música que faz com que nós lhe demos freqüentemente um tão alto valor.

O acentuado caráter cognitivo da percepção musical (MONTEIRO, 2002, p. 55) nos leva a compreender que trata-se de um fenômeno deveras complexo, envolvido por uma rica diversidade de outros processos que atuam conjuntamente na decodificação de estímulos.

Assim, pode-se dizer que a percepção musical é, sobretudo, uma organização sistemática que objetiva imprimir coerência a um número variável de elementos diversificados, presentes no universo sonoro, por meio dos esquemas cognitivos, onde “o sentido da música não é separável dos sentidos extra-musicais”, como afirma Correia

(2007, p. 91), uma vez que o funcionamento cognitivo ordena toda a experiência pessoal do indivíduo, construindo a sua percepção das realidades.

Em outras palavras, a percepção é uma capacidade de atuação no mundo; uma visão que incorpora aspectos sociais, culturais e interacionais ao processamento das informações disponíveis no ambiente. O atual entendimento, da neurobiologia à antropologia e também a própria lingüística, coloca a percepção como a base para muitos processos cognitivos.

Na perspectiva oferecida por Casado (2010, p. 6) sobre interpretação musical enquanto processo dinâmico cumulativo, afirma que “é a combinação entre sua história de vida [do intérprete] e o texto, ele próprio interferindo no intérprete em um processo dinâmico cumulativo e temporal enquanto da interação com o intérprete, sendo assim, a compreensão experiência.”

Deste modo, a cada novo contato com a música, estímulo e sujeito se renovam: o estímulo não é mais o mesmo porque o sujeito também foi modificado, o que torna o processo interpretativo dinâmico, porque ocorre interferência mútua entre indivíduo e objeto; cumulativo, porque esse entendimento se amplia a cada novo contato; e temporal porque se trata de uma experiência que se desenrola no tempo.

A ênfase dada ao processo interpretativo em música como dinâmico, cumulativo e temporal torna clara a participação da percepção musical, sendo também um processo dinâmico, cumulativo e temporal, portanto, passível de ser ampliado e desenvolvido, desde que também sejam ampliadas as experiências musicais do indivíduo, e mesmo as ferramentas e repertórios abordados na disciplina, porque, quanto maior o grau de imersão do indivíduo em determinado repertório, mais familiaridade com os materiais musicais e conseqüentemente, mais ferramentas de decodificação da informação sonora ele terá, o que é útil à compreensão da obra musical.

### **Percepção musical e representações mentais em música**

As informações percebidas são organizadas em mapas, esquemas cognitivos, dos quais são configurados, então, conjuntos de elaborações mentais mais complexas, resultantes das diversas interações entre esses mapas, em ampliações que se dão através dos contínuos processos perceptivos, segundo os quais o homem cria “internamente seu(s) mundo(s), numa interação dialética e dinâmica.” (CONTIER e NETTO, 2007, p. 2)



Dessas interações o homem formula seus pensamentos e, com eles, age no mundo; assim, pensamento e percepção são dimensões da experiência humana que atuam na construção do conhecimento, resultando da relação de intensa complementaridade entre plano sensível e plano mental, não havendo sobreposição entre as mesmas.

A percepção é também conhecimento, um conhecimento de natureza diversa daquele que se compreende por intelectual. É conhecimento construído na vivência e na experimentação, conectadas por meio dos sentidos pessoais.

Com base nisso o indivíduo constrói, ao longo da sua existência, a sua história e as suas representações, adquirindo e formulando conceitos através da convivência em sociedade e o seu contexto histórico. Esse modo de ser e existir no mundo resulta da estrutura do aparelho perceptivo e do aparelho conceitual, que, articulados pela língua, interesses, valores, cultura, constroem a compreensão da realidade.

O homem está inserido em uma teia sócio-cultural da qual ele não pode se ver desprendido. Estas redes de conceitos são geradas, armazenadas na memória e desempenham papel no desenvolvimento de uma cultura (...) a memória guarda não só a vivência particular do indivíduo, mas também valores da sociedade na qual o sujeito se insere. (CONTIER e NETTO, 2007, p. 8)

As representações mentais envolvem redes de conceitos e relações; associações entre esquemas cognitivos que geram idéias mais completas acerca de um dado objeto ou situação (ARAÚJO, 2003), constituindo o modo pelo qual o indivíduo compreende e atua no seu mundo. As representações mentais permitem gerar e atingir objetivos, orientando-o em tomadas de decisões e conduzindo sua experiência.

Pela constituição da palavra ‘re-presentar’ tem-se que: ‘presentar’ corresponde a pôr ante a presença de, sendo o prefixo latino *re-* elemento designativo de repetição, de ação retroativa ou de reforço, de forma que, representar é tornar presente algo ausente.

Moreira (1996, 193) explica representações mentais como: “maneiras de ‘re-presentar’ internamente o mundo externo. As pessoas não captam o mundo exterior diretamente, elas constroem representações mentais (quer dizer, internas) dele.”

Cognitivistas como Vygotsky e Piaget, dentro da perspectiva de cada um, consideram as representações mentais funções psicológicas superiores tipicamente humanas, conforme Freitas (2005, p. 101).

Representações mentais desempenham papel essencial nos processos criativos, dentre eles a atividade artística. Apesar disso, não se tem estabelecido ainda hoje um modelo de representação mental em música.

As representações mentais não são apenas de ordem visual, mas ocorrem em relação a quaisquer dos sentidos físicos (Sternberg, 2000, 153); devido, entretanto, à grande predominância do sentido da visão na apreensão da realidade e devido à facilidade maior de lidar com imagens e símbolos visuais do que com outras imagens, o campo de estudo dos cientistas cognitivos foi moldado por experiências calcadas em imagens visuais. Somente em anos mais recentes as imagens auditivas, tão importantes para os músicos, receberam maior atenção... Inexiste, contudo, um modelo da imaginação auditiva aceito pela Psicologia Cognitiva: este continua a ser tomado por empréstimo da literatura sobre imagens visuais. (SANTIAGO, 2002, p. 88)

Uma hipótese para a inexistência de um modelo de representação mental em música poderia ser atribuída ao fato de que “o sentido musical se processa largamente em nível do inconsciente na mente do ouvinte antes de qualquer conexão com significados mais elaborados, como os ideológicos, estéticos ou outros determinados pela sua situação histórica”, refere-se Correia (2007, pp. 70-71), em relação à construção de sentido a partir da sensação física/corporal, apontando para a existência de níveis inconscientes na produção de sentido, com base na perspectiva pontyana.

O que existe em música são modelos teóricos de organização de alturas, explica Krumhansl (2006), apontando que a representação mental da música pelo ouvinte depende de um conjunto de regras que permitem desenvolver expectativas em relação a eventos dispostos em seqüência (padrões) e esses padrões musicais existem em múltiplas dimensões (métrica, rítmica, melódica, harmônica).

Uma analogia poderia ser feita partindo-se da função de um mapa: um mapa oferece um ponto de referência para o deslocamento dentro de um determinado território, mas são as representações mentais do seu leitor que reúnem as informações necessárias para que o fim estipulado seja atingido. São formulações esquemáticas e estratégias concebidas de acordo com experiência prévia tendo em vista determinado objetivo; com base neste objetivo as informações, presentes no indivíduo, são filtradas, determinando as estratégias adequadas.

Lehmann (1997), ao trazer para a música o conceito de representações mentais, sugeriu que seria como solicitar ao performer que pinte mentalmente vários aspectos da performance em sua mente, antecipando o que será tocado, como irá soar, saber onde

está localizada uma nota em seu instrumento, sendo capaz de responder com flexibilidade a problemas da performance ou interagir com outros músicos.

Enfatizando a importância que representações mentais têm no fazer musical, Lehmann (1997) propôs que as representações são específicas às demandas das tarefas que o músico pode encontrar, e experimentalmente afirma que elas são adquiridas através do envolvimento em atividades específicas, conduzindo através do tempo à idiossincráticas estruturas de competências.

Para Ericsson (1997) são necessários três tipos de representação mental interagindo numa performance musical *expert*: a) uma representação mental do objetivo de performance desejado; b) uma representação mental da performance como ocorre no momento; c) uma representação da música em termos dos aspectos de sua produção; mas níveis elevados de performance somente são possíveis se existe aquisição prévia de mecanismos para: a) representação da produção de ações e b) monitoração da performance e realização de objetivos auto-gerados. Representações internas refinadas simultaneamente imaginam, executam e oferecem feedback sobre a performance produzidas por elas, ou seja, permitem os necessários ajustes entre execução e ideal sonoro (monitoração da performance).

Assim, através do aprendizado musical devem ser adquiridos diferentes tipos de representações internas: a representação da ação – aquela utilizada para gerar as seqüências de ações motoras necessárias para realizar a performance musical; a representação do objeto – a expectativa detalhada da performance desejada; e a representação do som – que nasce da escuta da performance e fornece o padrão que determina o grau de sucesso obtido em relação à performance ideal, sendo então de ordem cinestésicas, cognitivas e auditivas.

Correia (2007), em busca de um modelo interpretativo em performance, debruça-se sobre o estudo de representações, mas discorda de Lehmann (1997), colocando que:

(...) representar não é o mesmo que projectar uma determinada cena na nossa imaginação. Para Donald, os actos de representação, por oposição aos actos de imitação ou mimetismo, são '*actos criativos, inovadores e expressivos*'. Como construções de sentido estes actos são semelhantes às operações de assimilação nos jogos infantis descritos por Piaget. (...) Para se ser capaz de representar uma acção (como as crianças aprendem a fazê-lo quando brincam e entram em processos de assimilação) tem que 'se analisar as próprias acções motoras em componentes e depois re-combinar estes componentes de

várias maneiras, para reproduzir as características essenciais do acontecimento'. (CORREIA, 2007, p. 82)

Seu entendimento sustenta-se sobre a redefinição de *mimesis*, considerada substancial para comunicação não-verbal, sendo este o caso da música.

Uma clara distinção entre 'imitação' e 'mimesis' introduz uma diferença fundamental entre o comportamento animal e o humano, afirmando o papel decisivo da *mimesis* em fundamentar e implantar a linguagem e a cultura, estando nela incluída a capacidade de representação enquanto um comportamento ativo que envolve necessariamente intenção.<sup>98</sup>

Ao longo do processo de desenvolvimento, o indivíduo deixa de necessitar marcas externas e passa a utilizar signos internos, que constituem as representações mentais, e que substituem os objetos do mundo real. Os signos internalizados são como marcas exteriores, elementos que representam objetos, eventos, situações. O homem é capaz de operar mentalmente sobre o mundo: planejar, estabelecer relações, compreender, associar. A capacidade de lidar com representações que substituem o real possibilita ao homem libertar-se do espaço e do tempo presente, efetuar relações mentais na ausência das coisas, imaginar e planejar intencionalmente. Ao trabalhar com processos superiores, as representações mentais da realidade externa são na realidade, os principais mediadores a serem considerados na relação do homem com o mundo. (FREITAS, 2005, p. 101)

De acordo com Correia (2007), a capacidade de representação é condição indispensável a toda criação em música.

Significa dizer que o músico registra e interpreta os objetos musicais de diversas formas: simbólica, cognitiva e emocional. A partir dos estímulos externos, das interações sociais, das representações coletivas do objeto, isto é, da imersão numa tradição musical, bem como das suas próprias experiências e representações mentais, ele forma holisticamente sua representação da obra musical, e quanto mais complexa a obra maior poderá ser a rede de símbolos e significados associados a ela. Com isso, as representações mentais obtidas são personalizadas e únicas para cada indivíduo.

Certamente, a percepção do músico no momento da sua performance é inteiramente diversa daquela que ele tem ao ouvir outros performando, ou mesmo ao

---

<sup>98</sup> DONALD, 1991, pp. 168-169 *apud* CORREIA, 2007, pp. 81-82: "A capacidade mimética ou a *mimesis* consiste na capacidade de produzir actos representacionais conscientes e de iniciativa própria que são intencionais mas não linguísticos. Esses actos miméticos são definidos primeiramente em termos da sua função representacional. [...] *Mimesis* é fundamentalmente diferente da imitação e da mímica na medida em que ela envolve a *invenção* de representações intencionais."

ouvir a gravação da sua execução, porque sua posição no campo perceptivo modifica-se, modificando-se também sua relação com o objeto.

O grau de envolvimento com o objeto sonoro, isto é, as possibilidades de construção de significados sobre ele e em relação à experiência do indivíduo, também apresentam influências sobre a capacidade de representação mental do indivíduo sobre aquele objeto.

As retrodicções necessárias ao ato interpretativo decorrem da imersão do indivíduo naquele domínio musical, que ampliam seus esquemas cognitivos e atuam na construção de expectativas em música.

As representações mentais em música referem-se ao conhecimento e à manipulação desse conhecimento na elaboração de inferências e retrodicções necessárias à compreensão musical. Assim, a compreensão da obra musical assume uma conotação mais ampla do que aquela que normalmente restringe-a à aplicação da análise musical como garantia, o que teria sido um efeito colateral disseminado a partir da:

convicção de que uma técnica perfeita associada a uma compreensão da estrutura seria suficiente para tornar uma obra expressiva. Esta tendência pode ter-se acentuado por um lado com a emergência da música gravada e por outro com a popularidade das competições internacionais, o que resultou para muitos num culto por um certo virtuosismo em que se dá prioridade à proficiência técnica preterindo a expressividade. (CORREIA, 2007, p. 5)

A percepção musical não se restringe a identificação dos parâmetros sonoros, encarando a relação figura-fundo em música como aquele momento em que determinado corpo sonoro no interior da textura musical sobressai-se em relação aos demais, despontando como figura enquanto a massa sonora passivamente se coloca como fundo, servindo de base para aquela melodia.

Os parâmetros sonoros (elementos sintáticos e não sintáticos) são percebidos dentro de contextos musicais e a própria relação figura-fundo existe dentro de um campo perceptivo, onde se dá a percepção do sujeito sobre o objeto.

Considerar os contextos, o campo perceptivo e o fato de que a relação figura-fundo não é fixa, isto é, que estas funções podem ser deslocadas conforme a percepção do sujeito, levará o ensino de percepção musical a considerar inevitavelmente as características individuais, a história pessoal e formativa dos estudantes como ponto de partida para estratégias que necessariamente deverão conduzir à construção de conhecimento musical.

## Percepção e conhecimento musical

Seguindo com a ilustração de Elliot (1995)<sup>99</sup>, onde compara a escuta de uma suposta estudante de música iniciante à de um músico experiente, o autor destaca que as diferenças não se restringem apenas ao conhecimento formal.

A escuta de um *expert* em música Barroca, como cita em seu exemplo, é altamente envolvida na identificação do *design* da obra, seus valores culturais e ideológicos. Sua escuta é profundamente musical não porque possua mais conceitos verbais, pois a escuta musical não se equivale ou se reduz ao conhecimento verbal sobre música, mas sim, porque é informada sobre os elementos necessários para interpretar e performar artisticamente uma música Barroca, através de uma forma de compreensão-na-ação (*knowing-action*), que mobiliza e articula conhecimentos de diferentes modalidades e que são construídos pelo indivíduo conforme a sua experiência e engajamento em atividades específicas.

Elliot (1995) relaciona assim a escuta musical às dimensões da compreensão musical, sendo elas:

Conhecimento Musical Formal – proveniente do conhecimento teórico sobre parâmetros sintáticos e não sintáticos da música;

Conhecimento Musical Informal – decorrente das condições locais que circundam o fazer musical, desenvolvendo-se através do engajamento em atividades de performance com objetivos musicais bem instruídos;

Conhecimento Musical Impressionístico – refere-se ao aspecto cognitivo-afetivo envolvido no fazer musical, implicando desenvolvimento e refinamento do senso afetivo da musicalidade propriamente, provindo dos sentidos culturais envolvidos na prática musical e no estudo do repertório, estando muito próximo ao informal;<sup>100</sup>

Conhecimento Musical Supervisor – relativo ao saber como monitorar e dirigir o pensamento musical na ação, isto é, dirigir a escuta em relação às dimensões de significado e informação contidas na obra musical.<sup>101</sup>

---

<sup>99</sup> Vide p. 251.

<sup>100</sup> LAZZARIN, 2005, p. 109: “O conhecimento impressionístico, por sua vez, pressupõe integração e interação entre cognição e afeto, as ‘emoções cognitivo-musicais’. Emoção e cognição estão profundamente imbricadas, e estariam na base da consciência. Trata-se de sentimentos que podem ser educados e tomarem-se inteligíveis, de acordo com a natureza do fazer musical e das obras musicais em contextos de culturas definidas (Elliott, 1995).”

<sup>101</sup> ELLIOT, 1995, p. 96-101. Refere-se o autor a: *Formal, Informal, Impressionist and Supervisory Musical Knowledge*.

Para Elliot (1995) o currículo de educação musical deve ser baseado em esforços sistemáticos que levem os estudantes a fazer música de forma a desenvolver progressivamente competência, proficiência e disposições críticas, através de ações situadas em um programa onde os estudantes encontrem-se no interior do processo de tomada de decisão em música, isto é, fazendo música.

Um programa de educação musical baseado inteiramente na escuta de gravações não provê as condições adequadas para o desenvolvimento de muitos tipos de conhecimento requeridos para a escuta musical porque gravações colocam o estudante-ouvinte fora do processo de tomada de decisão artística. Um currículo de música baseado em gravações enseja a escuta passiva. Em contraste, o fazer musical coloca o estudante-ouvinte dentro das obras musicais (...). O tipo de escuta musical experimentada durante atividades de performance, improvisação, arranjo, composição e regência é uma questão de *escuta artística informada*. Ela é dirigida através da busca pela solução de um problema em música. Em suma, educar de forma competente, proficiente e com excelência os ouvintes do futuro depende de uma progressiva educação da competência, proficiência e de um fazer musical artístico no presente. (ELLIOT, 1995, p. 99)<sup>102</sup>

A mobilização de conhecimentos de naturezas diversas no fazer musical pode ser esclarecida através de estudos sobre a percepção, uma vez que ela é considerada uma instância do conhecimento identificado como *conhecimento tácito*, conforme explica Lage (2011, p. 304):

Segundo Polany (1966), há dois aspectos do conhecimento, o explícito e o tácito, o intelectual e o prático, que podem ser expressos como ‘saber que’ (knowing that) e o ‘saber como’ (knowing how) de Gilbert Ryle. Ambos têm estrutura similar e um nunca está presente sem o outro.

De acordo com Lazzarin (2005), o conceito de conhecimento procedural em música conforme é apresentado por Elliot (1995) encontra suporte nos estudos de Ryle sobre o conhecimento manifesto em ação (*knowing how*), que “surge da necessidade de reconhecer que existe outro tipo de conhecimento, além daqueles expressos por conceitos verbais (*knowing that*)” (LAZZARIN, 2005, p. 108). Estas investigações

---

<sup>102</sup> “General music programs geared to recorded music do not provide the proper conditions for developing the several kinds of knowledge required for intelligent listening because recordings place the student-as-listener outside the artistic decision-making process. A music curriculum based on recordings encourages passive listening-to. In contrast, music making places the student-as-listener inside musical works (...). The kind of music listening one engages in while performing, improvising, arranging, composing, and conducting is a matter of artistic listening-for. It is directed toward musical problem finding and problem solving. In sum, educating competent, proficient, and expert listeners for the future depends on the progressive educating of competent, proficient, and artistic music makers in the present.”

admitem ser plenamente possível realizar inteligentemente certas operações antes mesmo da capacidade de formular as proposições sobre como se deve agir, o que é verificado especialmente em algumas performances, como é o caso da musical.

Tendo como pressuposto que a experiência humana é estruturada emocional e cinestésicamente, alimentando a imaginação e a construção do conhecimento, Correia (2007) investiga a capacidade expressiva em música e conclui que está enraizada na experiência física/corporal, evidentemente marcada por um cunho pessoal irredutível e que mobiliza inevitavelmente um *conhecimento tácito*. Pensa o autor que,

(...) o ensino tradicional [de música] desenvolveu estratégias suficientes para focalizar os alunos na expressão das emoções e, portanto, desenvolver a sua capacidade de serem expressivos. Agora, o que também é inegável é que nem todos os professores utilizam estas estratégias do mesmo modo ou com a mesma frequência, e que muitos poderão até não estar conscientes da sua existência dado o isolamento profissional em que poderão estar mergulhados. (CORREIA, 2007, p. 5)

De acordo com Perini-Santos (2004), a riqueza da experiência deve-se à atribuição de conteúdos não conceituais formados a partir da percepção, explicando que os conteúdos perceptivos se apresentam numa variação muito maior de nuances do que pode ser efetivamente abarcado em termos dos conceitos que temos a nossa disposição.

(...) a integração da experiência não depende de um vocabulário conceitualista, no entanto, princípios de racionalidade aplicam-se à integração própria à experiência humana. Conteúdos não conceituais são parte da experiência e a eles se aplicam princípios de racionalidade, mesmo se só podem ser atribuídos em um determinado curso de ações e identificados por meio de mecanismos demonstrativos, precisamente porque não são recrutados em conceitos. (PERINI-SANTOS, 2004, p. 238)

A construção do conhecimento se dá a partir da percepção e do pensamento ao longo da experiência humana, não como forças antagônicas, mas sim, complementares na construção da experiência, efetivando-se em conhecimento, isto é, ambos se tangenciam e se fundem em elaborações mentais que formam esquemas cognitivos, que engendram representações mentais de muitas naturezas, inclusive cinestésicas.

Para Pauli (1997) a percepção opera como que dentro, na intrinsecidade do fenômeno, para apreender algo mais, como o ser das coisas se apresenta a nós, tendo como resultado uma compreensão do mundo e de si mesmo, de forma que a inteligência percebe experimentalmente e intelectualmente os mesmos objetos que os sentidos, ainda



que sob faces diferentes. Assim, a percepção configura-se como um modo de construção de conhecimento diferenciado e próprio.

Assim, não parece haver uma linha definida e definitiva entre percepção e concepção, inferindo-se a existência de uma intrínseca relação entre a capacidade de representar (conceber coisas) e aquela de perceber, como apontam algumas teorizações sobre o conhecimento perceptual, enfatizando o caráter direto da percepção na concepção. Para Pich (2010), a operação de conceber é intrínseca à e constituinte da percepção, considerando este um meio eficaz de compreender a natureza do conhecimento perceptual.

Importante destacar mais uma vez que uma ‘significação pura’, ou puramente intelectual da percepção, aos moldes da separação cartesiana entre corpo e mente, foi rebatida por Merleau-Ponty, defendendo um conhecimento pré-reflexivo ou pré-científico como base para todo o conhecimento, sobre o mundo e sobre nós próprios:

Para Merleau-Ponty, percepção não é simplesmente uma questão de reagir a estímulos físicos do meio envolvente, ela é dependente de um contexto. Ele não vê razão para acreditar que o domínio do pensamento esteja separado do domínio da expressão, seja na linguagem ou no gesto, seja verbal ou não verbal. O pensamento (e portanto a compreensão) está estruturado a partir de uma base de actos pré-reflectidos. Na expressão e na compreensão o corpo vem primeiro e a clarificação intelectual vem depois. Pensamento e expressão são uma e mesma coisa. (CORREIA, 2007, p. 69)

Despertando para esta experiência, a do *perceber*, reconhecemos o fato de que todo entendimento é construído sobre o mundo que se vive.

A estrutura complexa de mecanismos envolvidos nos processos perceptivos engendra na mente um conhecimento não conceitual que *pode ser oferecido*, não submetido, à elaborações conceituais, impulsionando intuições, formulando juízos.

A não subordinação entre os planos mencionados é compatível com a perspectiva kantiana sobre a percepção: “a separação entre a sensibilidade e o entendimento feita por Kant está ligada à sua recusa em deixar que um desses poderes se subordine ao outro, pois é da combinação de suas atividades e produtos que a nossa experiência se torna possível.”<sup>103</sup>

---

<sup>103</sup> SAES, 2010, p. 26. “*Grosso modo*, pode-se dizer que Kant não aceita nem a subordinação do sensível ao intelectual, como vimos em Descartes, nem a subordinação do intelectual ao sensível, como vimos em Hume.”

Como temos visto, a percepção musical envolve processos de pensamento-prático específicos que levam a construir padrões musicais mergulhados em contextos.

Elliot (1995, p. 100) explica: “Diferentes práticas musicais produzem habilidades de escuta que enfatizam diferentes dimensões do significado musical e diferentes combinações dessas dimensões. Os aspectos característicos dessas camadas diferem através das práticas musicais”<sup>104</sup>, fazendo da escuta musical uma experiência única para cada indivíduo.

Diante do exposto, é sensato afirmar que a reformulação do ensino de percepção musical deve considerá-la em sua própria natureza, desfrutando daquilo que ela oferece como ampliação para suas próprias possibilidades e contribuindo efetivamente para a construção do conhecimento musical em todas as suas dimensões.

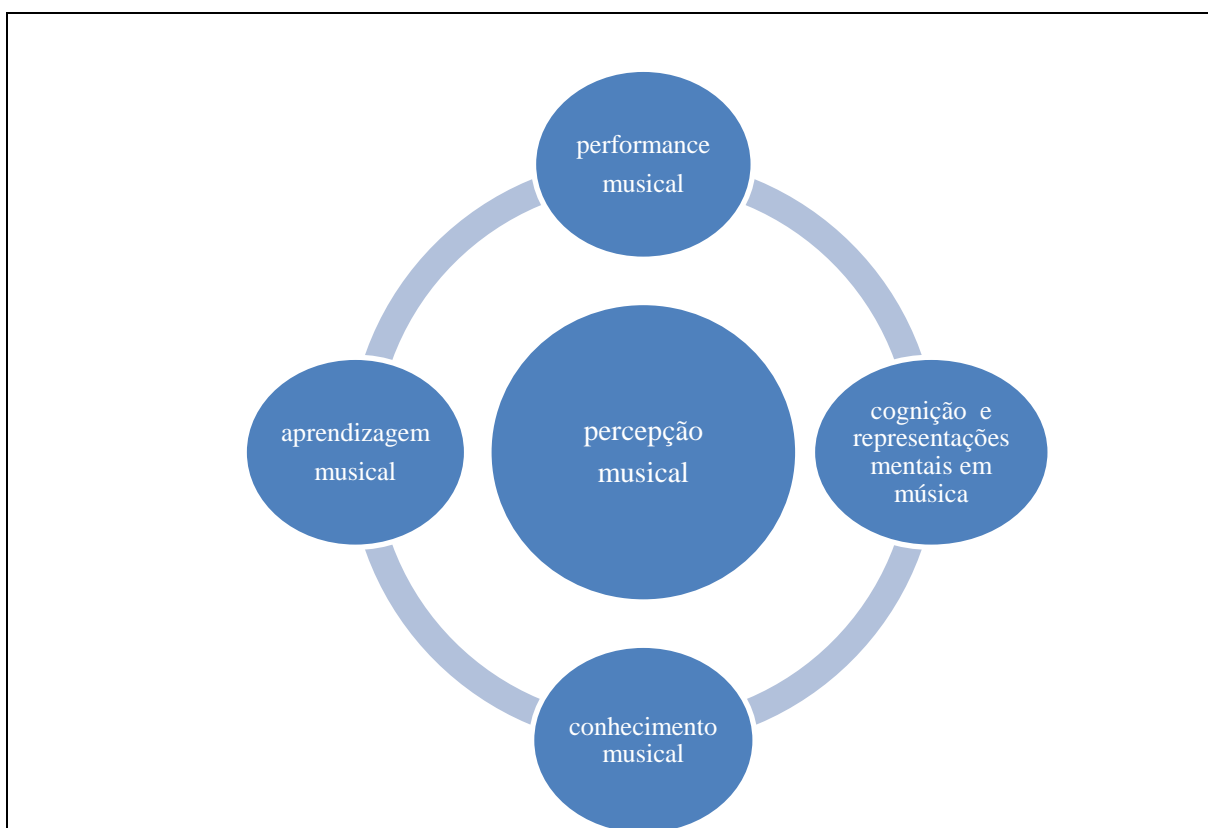


Fig.7. A percepção musical atua na construção de sentido em música, configurando mapas cognitivos e representações mentais. É elemento fundamental na aprendizagem e na performance em música, mobilizando conhecimentos diversos no momento do fazer musical.

<sup>104</sup> “Different musical practices produce listenables that emphasize different dimensions of musical meaning and different combinations of dimensions. The characteristic features of these strata differ across musical practice.”

## CAPÍTULO 12

### Em busca de um modelo para abordagens em Educação Musical

Conforme colocado na abertura deste trabalho, uma proposição para se configurar efetivamente enquanto algo novo exige, primeiro e antes de tudo, uma profunda análise do que tem sido feito; do contrário, permanecendo na superfície, pode simplesmente estar afirmando o modelo vigente.

É preciso considerar as questões em educação desde a sua base e isto leva a constatar uma enraizada estrutura na qual se verifica influências e desdobramentos sobre os diversos aspectos da vida e do pensamento do homem ocidental, incidindo sobre ele desde a forma de fazer ciência, até a divisão do trabalho, passando necessariamente pelas abordagens educativas, estas que constituem o meio pelo qual se prepara o homem para assimilar e ingressar numa dada visão de mundo.

Vasconcellos (2008) afirma que o paradigma de ciência hoje faz parte de uma visão de mundo que tomou forma há uns 400 anos e que, apesar de ter sofrido modificações com o passar dos tempos, “ainda retém muito do paradigma newtoniano do mundo como máquina, do século XVII.” (VASCONCELLOS, 2008, p. 46)<sup>105</sup>

Em um contexto formal de ensino-aprendizagem, principalmente que vise à formação para atuação profissional, observa-se que o sistema educacional baseia-se pela partição do todo em disciplinas – o que corresponde ao sistema de ensino amplamente adotado no ocidente em todos os níveis: do ensino básico ao superior, onde “(...) desde nossa infância, e especialmente na escola e em nossos cursos de formação profissional, aprendemos a distinguir o que é científico e o que não é científico e a valorizar o conhecimento científico e as práticas científicas.” (VASCONCELLOS, 2008, p. 47)

Tal constatação remete à herança do pensamento cartesiano, que se fundamenta em quatro preceitos, sobre os quais, Descartes afirmava que deveria “tornasse a firme e inalterável resolução de não deixar uma só vez de observá-los”, sendo eles:

O **primeiro** era o de nunca aceitar algo como verdadeiro que eu não conhecesse claramente como tal; ou seja, de evitar cuidadosamente a pressa e a prevenção, e de nada fazer constar de meus juízos que não se apresentasse tão clara e distintamente a meu espírito que eu não tivesse motivo algum de duvidar dele. O **segundo**, o de repartir cada uma das dificuldades que eu analisasse em tantas parcelas quantas fossem possíveis e necessárias a fim de melhor solucioná-las. O

---

<sup>105</sup> A autora aponta personagens historicamente influentes na constituição do paradigma tradicional da ciência, segundo os autores RIFIKIN, 1980; CAPRA, 1992 e DOMINGUES, 1992, que destacam: século XVII – Bacon, Galileu e Descartes; século XVIII – Newton; século XIX – Comte.

**terceiro**, o de conduzir por ordem meus pensamentos, iniciando pelos objetos mais simples e mais fáceis de conhecer, para elevar-me, pouco a pouco, como galgando degraus, até o conhecimento dos mais compostos, e presumindo até mesmo uma ordem entre os que não se precedem naturalmente uns aos outros. E o **último**, o de efetuar em toda parte relações metódicas tão completas e revisões tão gerais nas quais eu tivesse a certeza de nada omitir. (DESCARTES, 1637)<sup>106</sup>

De acordo com o pensamento cartesiano, o método para compreender qualquer objeto consistia em repartir as dificuldades para, conduzindo por ordem os pensamentos, chegar aos elementos mais simples, a partir dos quais se desenvolveriam os estudos.

Em sua busca do conhecimento, o cientista depara com universo que se apresenta – e sempre se apresentou – complexo. (...) Entretanto, o cientista acredita que, por trás dessas aparências complexas, está a simplicidade (...). Assim a ciência procede à *análise* dos todos complexos, à separação em partes. Começa por retirar o objeto de estudo dos contextos (...). Então, a ciência procede à *atomização* (...). A partir da separação das partes (...) estabelecem-se categorias (...) para então proceder à classificação dos objetos ou fenômenos, já então concebidos como entidades delimitadas ou separadas uma das outras. (...) É dessa atitude simplificadora, analítica, fragmentador, disjuntiva, reducionista, que resultam a *compartimentação do saber*, a fragmentação do conhecimento científico do universo em áreas ou disciplinas científicas (...) e a fragmentação das instituições científicas em departamentos estanques. (VASCONCELLOS, 2008, p. 75)

Tal medida gerou uma forma de pensar cujo esforço racional que levou à elaboração de sistemas que possibilitassem uma explicação e uma compreensão de Universo dentro de uma pretensão totalizadora, o que encontrou limitações: primeiro, ao se admitir a impossibilidade de um sistema de pensamento único que ofereça uma explicação única para o todo da realidade; segundo, porque Ciência e Artes também se interessam pela explicação sobre a realidade definindo, cada uma, aspectos e campos de estudo e expressão, já não sendo pensável uma única disciplina que pudesse abranger sozinha a totalidade dos acontecimentos. (CHAUÍ, 2010)

Uma visão de mundo corresponderia, de modo vago e geral, ao conjunto de idéias, valores e práticas pelos quais uma sociedade apreende e compreende o mundo e

---

<sup>106</sup> Versão eletrônica do livro “Discurso do Método”, de René Descartes. Tradução de: Enrico Corvisieri. Créditos da digitalização: Membros do grupo de discussão Acrópolis (Filosofia). Disponível em: <Homepage do grupo: <http://br.egroups.com/group/acropolis/>>. Acesso: 16 abr. 2012.

a si mesma; esta visão articula diversos campos – cultura, religião, artes, ciências – propondo distintos sentidos para a realidade.

A filosofia passa a buscar fundamentação teórica e crítica dos conhecimentos e das práticas como fonte de interpretação de idéias ou significações, isto é, como visão de mundo. Questionando sobre a essência da realidade e dos fenômenos, distingue-se a filosofia das ciências e das artes, instaurando a dinâmica do pensamento.

A filosofia inicia sua investigação num momento muito preciso: naquele instante em que abandonamos nossas certezas cotidianas e não dispomos de nada para substituí-las ou para preencher a lacuna deixada por elas. (...) Ou seja, a filosofia volta-se para os *momentos de crise* no pensamento, na linguagem, na ação, pois é nesses momentos críticos que se manifesta mais claramente a exigência de fundamentação das idéias, dos discursos e das práticas. (CHAUÍ, 2010, p. 22)

Quando o espanto e o estranhamento da realidade tornam as explicações oferecidas pelo senso comum não mais convincentes e os sistemas não oferecem respostas, a atividade filosófica transmuta-se em análise, reflexão e crítica, buscando o sentido da realidade em suas múltiplas formas, preservando-se das ilusões e dos preconceitos individuais e coletivos das teorias e práticas científicas, políticas, artísticas e religiosas, o que faz do diálogo filosófico um meio confiável para se chegar ao conhecimento.

### **Seria a Verdade um mito?**

A necessidade humana de explicações acerca da existência sempre conduziu o interesse pela contemplação do mundo a fim de aprender com ele a controlar e dirigir a vida, seja por vias racionais, pelas tradições ou pelas crenças religiosas, o homem procura os meios para encontrar as causas da mudança, da permanência, da repetição, da desaparecimento e do ressurgimento de todos os seres, enfim, da verdade sobre o mundo, pela necessidade de dar sentido a sua vida. (CHAUÍ, 2010)

Verdade é um dos conceitos filosóficos fundamentais, mas que não tem uma definição nem única, nem simples. No vasto campo de exploração do sentido, a teoria da correspondência, qual seja a noção de verdade-adequação, oriunda de Aristóteles, chega a Descartes, que “analisa essa idéia-base em suas características constitutivas, para admitir como verdadeira qualquer idéia que àquela se assemelhe. ‘As coisas que

concebemos clara e distintamente são todas verdadeiras’, vai escrever na quarta parte do *Discurso de Método*” (CAMELLO, 2009, p. 3), tornando-se esta a noção mais difundida.

A noção de Verdade é dada por aqueles que detêm o poder de atribuir o valor dentro da estrutura denominada por sociedade, em qualquer tempo. Assim, verdade e poder desenvolveram ao longo dos tempos uma íntima relação que delineou as estruturas sociais, onde quem tem o poder tem também a Verdade.

Esse entendimento que infunde poder e verdade determina as relações de dominação que marcam os diferentes períodos históricos com diferentes protagonistas, podendo-se citar: a Igreja, onde “as escrituras sagradas tinham para o homem o caráter de lei na interpretação das verdades do mundo (...) a realidade se dava de acordo com os textos sagrados, e qualquer desvio não era outra coisa senão heresia” (DUARTE JUNIOR, 1998, p. 90).

Na cultura ocidental, a verdade é definida como conhecimento produzido através dos procedimentos ancorados sobre o legado do método científico, que decide sobre o que é ou não objeto para o conhecimento. Deste modo, a ciência passou a ocupar “na moderna civilização o lugar outrora ocupado pela teologia” (DUARTE JUNIOR, 1998, p. 90), e assim a realidade passa a ser interpretada pelos modelos científicos construídos para representar a ordem das coisas:

Uma teoria científica é um modelo construído para representar determinado aspecto da realidade, dentro de seu campo específico de significação. (...) Tais modelos vão sendo, ao longo da história, substituídos por outros mais abrangentes e explicativos e, portanto, a realidade que a ciência constrói vai sendo transformada paulatinamente. A questão da verdade, por este motivo, deve ser também relativizada temporalmente. (DUARTE JUNIOR, 1998, pp. 92-93)

O sistema que preconiza a verdade como adequação, propondo a busca da verdade no recinto da razão, levou Nietzsche a comentar, em 1873: “Quando alguém esconde uma coisa atrás de um arbusto, vai procurá-la ali mesmo e a encontra, não há muito que gabar nesse procurar e encontrar.”<sup>107</sup>

As construções da realidade se dão por diversas posturas em cada período da humanidade: pela ciência, pela arte, pela filosofia, pela religião, entre outras; “cada uma delas constitui aspectos diversos da realidade construída pelos homens, e é indevido

---

<sup>107</sup> NIETZSCHE, 2007.

compará-las pretendendo-se a superioridade de uma em detrimento das outras” (DUARTE JÚNIOR, 1998, p. 94). São, portanto, frutos da percepção humana de realidade, construída dentro de campos delimitados de observação e reflexão.

Há ainda nessa trama acerca da verdade, outros protagonistas: aqueles que definiram a verdade das relações sociais segundo a divisão do trabalho, determinando o taylorismo-fordismo como a base do projeto capitalista, cuja lógica, nas décadas de 70 e 80, impôs o capital financeiro e o das novas tecnologias como dominantes, principalmente por meio do domínio do conhecimento técnico.

Com o capitalismo, feita a substituição do trabalho escravo pelo assalariado, o crescimento e a acumulação da riqueza se dá por meio das forças produtivas (trabalho e técnica) e pelo aumento da capacidade industrial, que domina e controla a natureza e a sociedade, estabelecendo como verdade a utilidade e eficácia, isto é, algo que tenha uso prático e verificável. (CHAUÍ, 2010, p. 130)

Já o capitalismo atual, devido às rápidas mudanças tecnológicas, é representado não mais pelas empresas, mas sim, pelas redes, que se converteram na unidade de operação real.

São redes, dentre outros, os fluxos financeiros globais; a teia de relações políticas e institucionais que governa os blocos regionais; a rede global da nova mídia que define a essência da expressão cultural e da opinião pública. Elas constituem a nova morfologia social de nossas sociedades e a difusão de sua lógica altera radicalmente a operação e os resultados dos processos produtivos, bem como o estoque de experiência, cultura e poder. (DUPAS, 2001, p. 54)

Nesse novo formato, o sistema midiático passa a protagonizar e impor a verdade do consumo como construção da realidade; pela ação da mídia, a serviço do novo capitalismo, perduram as imposições ideológicas ancoradas no livre mercado e no consumismo, assegurando-lhe enquanto articulador da ordem social, que define a identidade do indivíduo e sua condição de ser e existir na sociedade da informação.

Igualmente, o capitalismo atual transforma os imaginários sociais das classes populares através da indústria cultural e dos meios de comunicação de massa. Assim, estamos diante de uma nova forma de dominação social e política, arquitetada por meio da força da imagem, que regulamenta e controla a vida cotidiana das sociedades atuais, por intermédio do poder da mídia. (ZITKOSKI, 2006, p. 17)

Deste modo, é urgente uma educação que se volte para a conquista da autonomia pelos indivíduos, para que não sucumbam às pressões do sistema sob o controle da

comunicação social. O acesso à informação sem a necessária autonomia para proceder a uma seleção junto às fontes já traz resultados que comprometem visivelmente o humano e pedagógico, interferindo na qualidade de vida da sociedade contemporânea.

A pesquisa, enquanto prática discursiva, é também ferramenta para a construção do referencial de realidade e torna-se prejudicial na medida em que impõe uma realidade presumida como ponto de partida para uma investigação.

As práticas discursivas são concebidas como instituições, pois têm uma realidade material e disparam efeitos, tais como: lutas, processos de servidão e dominação; jogo de palavras composto de perigos e de relações de poder, produção de saberes e difusão destes em espaços institucionais, captura das ações em regimes de força, domesticação da multiplicidade em arquivos de uma escrita biográfica e o estabelecimento de relações entre acontecimentos díspares (Foucault, 2001). Há uma polícia discursiva, de acordo com Foucault (2001), que filtra os discursos, apagando alguns, jogando luz sobre outros, controlando quem fala e o que fala, fixando limites de fala, estabelecendo critérios para a fala, qualificando algumas falas, desautorizando outras, conservando alguns discursos em arquivos e banindo outros, distribuindo alguns discursos e impedindo a circulação de outros, definindo fronteiras de discursos em disciplinas específicas, produzindo veneração de determinados discursos, recortando-os e os recompondo sob novas roupagens. (LEMOS e CARDOSO JUNIOR, 2009, p. 356)

Encontra-se o pesquisador na incumbência de afastar-se do presumido ao mesmo tempo em que reconhece a impossibilidade de um método que abranja a realidade em sua plenitude.

A consciência de que “a definição do real, ou melhor, do conceito humano de realidade não é tarefa para ciências específicas, e sim para a filosofia. (...) o filósofo se ocupa da compreensão de como o homem percebe e compreende o mundo, instaurando a sua realidade” (DUARTE JÚNIOR, 1998, pp. 99-100), levará ao diálogo com a filosofia, que é sempre fecundo, a fim de proporcionar o reconhecimento acerca da falibilidade e limitações de toda abordagem.

A dispersão das evidências, dentro de uma atitude filosófica em que tudo pode e deve ser objeto de interrogação, traduz-se num “compromisso em *pensar a própria realidade*, sem reservar escrupulosamente para os ‘especialistas’ a tarefa de construir os sentidos necessários para movimentar o mundo e a prática dos professores” (VALLE, 2008, p. 499). Neste direcionamento:



Refletir sobre a verdade na filosofia é, pois, transcender, de certo modo, as inúmeras pontuações e usos que o termo pode assumir na vida comum e até mesmo na atividade científica. Com efeito, poucos termos podem contar com tamanha e particular apropriação, como o de verdade. (...) Embora se possa indefinidamente discutir o que seja verdade nos métodos e descobertas das ciências, é muito certo que ela, ou algo assemelhado, se deseja como resultado, mesmo provisório, do esforço de pesquisa. (CAMELLO, 2009, p. 2)

Buscar a verdade tem, como princípio, o desejo de saber, e sendo o saber um algo que não se transmite, que não se passa, que não se dá e nem se compra, logo a verdade também deve recusar o presumido, o preestabelecido, levando ao entendimento de que verdade não é re-velar, que seria encobrir duas vezes, é antes des-velar; não se faz pela estática da revelação e sim pela dinâmica do des-velamento.

A revelação é condição própria do mito, que impõe origens e causas primeiras, não importando contradições, nem o fabuloso, nem o incompreensível, traços característicos de sua narrativa, subsistindo a confiança e a crença no mito na autoridade do narrador. Enseja passividade.

O contrário do mito seria exigir explicação coerente, lógica e racional, em que a autoridade não reside na pessoa do narrador, mas na razão, disponível a todos os seres humanos. É a recusa de explicações preestabelecidas para lançar-se à dinâmica do pensamento, dentro da razão humana e guiada pelo diálogo filosófico, em contraposição à aceitação daquilo que seria a Verdade, pura, inconteste e original; a Verdade que tem dono é a Verdade que separa, que emana de poucos e que se impõe a muitos.

Essa Verdade, cristalizada em conceitos, reveste de validade científica determinadas pesquisas que, como se estivessem a sustentar um brasão, trazem a Verdade numa insígnia, mal se atentando ao fato de que a mesma Verdade é que invalida as abordagens quando caem os conceitos que a soergueram. Por isto, imprescindível admitir que:

clareza e distinção de idéias são condição ou critério de verdade, mas não são a verdade, e não permitem à consciência sair do seu radical isolamento subjetivo. (...) Não parece de todo infundada a impressão de que, quando se fala em verdade, está-se falando não tanto em seu conceito, mas em seus critérios ou em suas condições. (CAMELLO, 2009, pp. 3-5)

Considerar, como condição primeira da investigação, não o objeto natural, mas sim, a natureza do objeto enquanto critério para escolha dos referenciais teóricos e metodológicos que irão conduzir uma abordagem centra a investigação não no

*conhecimento verdadeiro*, a Verdade, e sim no *verdadeiro contato* com o conhecimento, o processo, a práxis, devendo ela mesma ser objeto de reformulações constantes, refutando-se o entendimento de respostas conclusivas como objetivo de pesquisa.

Assim como exige a atividade científica o uso de procedimentos e referenciais teóricos que conduzam a investigação pelo caminho seguro, deve o pensamento expor suas regras de funcionamento, isto é, como condição para validação deve articular-se através de um conjunto de idéias que não permita contradições, afastando as possibilidades de incoerência – o que indicaria erro ou falsidade.

Para Valle (2008, p. 507), da estrita formalização que instala procedimentos de verificação e de falsificação decorre a possibilidade de constituição de produção e de acumulação social de conhecimentos; numa aplicação racional da divisão do trabalho, com acumulação, não de verdades, mas de resultados e conhecimentos efetivos, que se prolifera monstruosamente numa imensa massa de resultados.

Deste modo, declara-se indispensável a definição dos pressupostos filosóficos e metodológicos que conduzem uma abordagem dentro de um conjunto coeso, de forma a ressaltar a natureza do objeto investigado, resplandecendo-lhe as características em vez de eclipsá-las sob a égide de um escudo chamado conceito. Pois, embora possa parecer que aquele que tem um conceito tem tudo, pois “possuir conceitos é conceber coisas”, é imprescindível destacar que:

conceitos inadequados provocam um mal-estar (...) [que] todo profissional, um dia ou outro, acaba conhecendo essa impressão de que uma palavra não se ajusta, soa falso, é confusa, (...) anunciando a ameaça de um anacronismo, ou algo semelhante, mas algumas vezes passam-se anos antes que uma solução seja encontrada sob as aparências de um novo conceito. (VEYNE, 1998, p. 104)

Se conceitos impõem certa noção de verdade da qual se armam as abordagens científicas, eles também podem levá-las à falência quando, pelo excesso, acreditam que podem concentrar em si a realidade de uma forma inexorável: “o perigo mais dissimulado é aquele das palavras, que suscitam em nosso espírito falsas essências e que povoam a história de universais inexistentes.” (VEYNE, 1998, p. 107)

Os conceitos existem e são necessários na medida em que possibilitam ao pensamento expressar-se através deles, por isso eles são o meio e não o fim do ato investigativo, que deve sempre considerar a natureza do objeto de pesquisa para que a

lente investigativa escolhida possa ressaltar as características dele, o objeto – é este quem deve determinar as ferramentas e não o contrário.

## **Pesquisa e educação**

Para Carneiro Leão (1977, p. 12), “quer atribuamos à ciência valor humano, quer lho neguemos, quer vejamos nela apenas algo indiferente para os valores, a ciência determina sempre o sentido do ser que somos e do ser que não somos. Decide da concepção da verdade em que vivemos, nos movemos e existimos.”

Behrens (2007) afirma que a compreensão dos paradigmas da educação que caracterizam cada tempo histórico pode ser alicerçada a partir dos paradigmas da ciência. Segundo a autora, a abordagem conservadora em educação é baseada no paradigma da racionalidade newtoniana cartesiana que, ao atender a uma abordagem técnica para a formação, passa a encarar a capacitação profissional como objetivo, isto é, a atualização, a qualificação e o aprimoramento dos profissionais têm como finalidade possibilitar a maior eficiência e eficácia no desempenho de atividades e tarefas em suas funções.

O encantamento pelo mundo da técnica seduziu o Ocidente desde a forma de fazer ciência, passando pela divisão do trabalho, até devorar os processos educativos que, multiplicando-se num sem limite de disciplinas, promoveram a abordagem reducionista, envolvendo também as artes; na música, se fez valer fortemente do controle rígido proporcionado pelo interesse Romântico de superação técnica, presente enquanto ideal, tanto para compositores quanto para intérpretes.<sup>108</sup>

Assim, a visão reducionista tecnicista moderna procedeu ao racionalismo fundamental de Descartes, cuja visão objetivista de mundo levou o século XIX a ver as ciências particulares apartarem-se do tronco geral da Filosofia<sup>109</sup>, na divisão

---

<sup>108</sup> Conforme apontado na Contextualização, a educação musical especializada, cristalizada no século XIX através do modelo de ensino conservatorial, tinha como interesse central a realização do ideal pedagógico, através da elaboração de métodos, e o controle da execução, com a elaboração dos estudos de virtuosidade, representando a inclinação e o apreço pelo surgimento dos *virtuosi*. Koellreuter (1977) afirmava que: “No século XIX a educação musical era usada como um método de seleção e de controle com o propósito de manter este estado de coisas - de alienação social e de isolamento do artista e de desconhecimento da arte.”

<sup>109</sup> Cf. CARNEIRO LEÃO, 1977. “No país da ciência, a filosofia tem que exibir o passaporte de suas credenciais. (...) À luz do seu espectro ela se descobre a si mesma no fundo de cada ciência, enquanto o olho indagador da ciência, que, vendo tudo, não vê a si mesmo, é cego para os seus próprios fundamentos.”

institucional “com a formação das disciplinas e formas de conhecimento disciplinares, cada qual voltada para seu próprio objetivo.” (HERWITZ, 2010, p. 9)

Esta divisão do saber por disciplinas não só fragmentou o conteúdo, como também a compreensão acerca do objeto: ausente o estabelecimento de conexões, surge a especialização do saber que induz também à padronização do conhecimento e, conseqüentemente, do profissional, de modo que a formação, portanto, se acomoda ao paradigma da divisão do trabalho.

Valle (2008) questiona a pesquisa em educação, desde os seus fundamentos, ou mesmo, desde a falta deles, apontando que, *fora dos holofotes dos congressos*<sup>110</sup>, a pesquisa em educação continua frágil porque circula sobre uma base de referenciais teóricos consagrados que, esquecendo de questionar as próprias teorias que servem de princípio para orientar a pesquisa, apresenta-se então uma forma de conceber esta atividade segundo um caráter alienante, que impede o hábito da reflexão.

(...) o caráter alienante de uma teoria se evidencia facilmente pelo seu conteúdo, mas decerto muito mais arduamente pelo modo como freqüentemente a acolhemos, pela forma como a ela nos apegamos até o ponto de esquecer de recolocá-la em questão (Castoriadis, 1998). A teoria se transforma, assim, em seu oposto: naquilo que, ao invés de convocar, impede a reflexão. Seria, então, o caso de manter à distância o conjunto das teorias instituídas, optando a cada vez pela ‘autenticidade’ das próprias considerações? (...) O requisito é, pois, a aceitação de que é preciso recolocar continuamente em questão as certezas, os hábitos instituídos, as crenças e os valores sob os quais nossa existência e nosso saber, nosso modo de ser e de agir se sustentam. O que em nada implica a demissão da teoria, mas, ao contrário, a supõe eminentemente necessária, ao mesmo tempo em que torna igualmente indispensável o estabelecimento de uma atitude de resistência à submissão e ao conformismo em que as idéias a que muito nos apegamos tendem a nos entreter. (VALLE, 2008, p. 497)

De acordo com Valle (2008), o uso indiscriminado de teorias não apropriadas, seguindo apenas aquilo que foi anteriormente afirmado, numa lógica em que a prática é antecipada e inteiramente prescrita e delimitada pelo que as teorias fixaram, resulta da extrema fragilidade das bases sobre as quais o pensamento da Educação se erigiu.

Ocorre que a relação com o objeto de estudo denominado ‘homem’ é uma idéia recente, surgida apenas no século XIX. O sujeito do conhecimento, o ‘eu pensante’ que

---

<sup>110</sup> VALLE, 2008, p. 498: “A figura do docente-pesquisador universitário, cada vez menos docente, se é que mais pesquisador, adquire, especialmente na área da educação, as feições humanizadas do paradoxo: pois quantos ‘teóricos’ da educação não se transformaram sob nossos olhos em verdadeiros *globe-trotters* da teoria educacional, vedetes rotineiras dos incontáveis encontros, palestras e conferências que os afastam definitivamente da atenção devida e do compromisso assumido com os simples afazeres de sua profissão de... professores?”

desde Descartes cabia à investigação filosófica (VASCONCELLOS, 2008), passa a então a constituir interesse das ciências humanas.

[as ciências humanas] surgiram depois que as ciências matemáticas e naturais estavam constituídas e já haviam definido a idéia de cientificidade, de métodos e conhecimentos científicos, de modo que as ciências humanas foram levadas a imitar e copiar o que aquelas ciências haviam estabelecido, tratando o homem como uma coisa natural matematizável e experimentável. Em outras palavras, para ganhar respeitabilidade científica, as disciplinas conhecidas como ciências humanas procuraram estudar seu objeto empregando conceitos, métodos e técnicas propostos pelas ciências da natureza. (CHAUÍ, 2010, p. 284)

Observa Valle (2008, p. 501) que a “apropriação indiscriminada de metáforas, conceitos e categorias provenientes das ciências naturais ou matemáticas (...)” e o enquadramento da atividade de pesquisa no sistema de divisão do trabalho, produzindo sobre o que outros afirmaram, leva a uma espécie de automatização internalizada que afasta a reflexão genuína quando esta deveria, em princípio, constar como elemento propulsor da pesquisa. Com isso, a educação finda por separar arbitrariamente a teoria e a prática para depois buscar, de forma igualmente artificiosa, estabelecer entre ambas uma ‘ordenação’:

Não é só nas entrelinhas mais sinuosas da carreira universitária que se estampa o caráter estruturante da divisão teoria e prática: ela também se manifesta vigorosa e decididamente nos currículos dos cursos de formação do professor, que partem do pressuposto de que não somente é possível, mas desejável fornecer ao noviço, inicialmente, um conjunto pronto de teorias que assegurarão o grosso de sua ‘formação’, e das quais deverá dispor para, posteriormente, ‘aplicá-las’ no ofício de educar. (VALLE, 2008, p. 498)

Buscar leis causais, generalizações e universais é uma concepção que recai na impossibilidade de explicar o humano.

Com o século XX, mudanças foram promovidas no pensamento científico, que superou a idéia da ciência como uma *representação da realidade* para a idéia de que o objeto científico é um *modelo* construído e não uma representação do real, isto é, uma aproximação sobre o modo de funcionamento da realidade, mas não o conhecimento absoluto dela, tal como ela é em si mesma. (CHAUÍ, 2010, pp. 278-279)

A tradicional postura científica, correspondente à crença simplista na visão do micro em oposição ao macro complexo, paulatinamente dá lugar ao interesse pela visão

holística dos fenômenos, em que se busca atingir interações ou reciprocidades entre pesquisas especializadas, para compor uma abordagem da questão através e além das disciplinas, que passa a ser cultivada ao invés do reducionismo das partes.

Neste sentido, deve-se realizar operações contrárias às de disjunção e redução e contrárias às operações de simplificação que direcionam à atomização, de modo a contextualizar o objeto, o que permite observar uma *complexidade organizada*.

Nesse movimento contrário, as operações realizadas em oposição à disjunção e à redução são as de distinção e conjunção, onde:

(...) o cientista distinguirá o objeto de seu contexto sem, entretanto, isolá-lo ou dissociá-lo desse contexto. Pelo contrário, distinguirá sem deixar de focalizar as relações entre o que foi distinguido e aquilo do qual se distinguiu, e sem pretender fazer aquelas disjunções que lhe permitiriam classificações precisas. (...) E como coloca o foco nas relações, o cientista estará realizando a operação lógica de *conjunção*, que é necessária para estabelecer inter-relações e articulações. Portanto, não se tratará mais de reduzir o complexo ao simples (...) mas de integrar o simples no complexo. (VASCONCELLOS, 2008, p. 113)<sup>111</sup>

O *não-reducionismo* corresponde ao estudo de inserção, da relativização dos componentes mediante as interferências dos contextos, observando-se as relações entre as partes e não mais as partes de forma isolada, levando a um novo questionamento acerca da objetividade, nascendo agora das próprias ciências. (VASCONCELLOS, 2008)

A transdisciplinaridade manifesta-se, portanto, como característica novo-paradigmática, que vai além da interdisciplinaridade, isto é, mostra como as disciplinas lidam com a complexidade mantendo-se, porém, a sua área de especialização.

Disciplinaridade é usado para se referir à compartimentação do conhecimento do mundo entre as diversas disciplinas científicas. Multi ou pluridisciplinaridade refere-se a uma justaposição de disciplinas que não se comunicam, por exemplo, num curso em que se ministram disciplinas de diferentes áreas. Interdisciplinaridade, em geral, é usado para se referir à situação em que há algum tipo de interação entre duas ou mais disciplinas que se comunicam, que tentam aproximar seus discursos ambicionando mesmo uma transferência de conhecimentos. Já a transdisciplinaridade tem aparecido com diversas definições, por exemplo: a) o reconhecimento

<sup>111</sup> VASCONCELLOS, 2008, p. 113. A autora complementa que tal postura corresponde a um pensamento integrador, ao *princípio dialógico* de Morin, que significa admitir a impossibilidade de uma unificação, da redução a um princípio único, uma solução monista. “Aplicar este princípio significa articular, mantendo a dualidade no seio da unidade (...).”

da interdependência de todos os aspectos da realidade, sendo a consequência normal da síntese dialética provocada por uma interdisciplinaridade bem-sucedida (...). (VASCONCELLOS, 2008, p. 179)

Na educação, o século XX também foi cenário de uma ordem mundial de questionamentos, incluindo-se o Brasil, que no período de 1945 a 1968 viu o movimento estudantil e de jovens professores em defesa do ensino público tecer uma série de críticas ao modelo da instituição universitária, como o catedrático vitalício, a compartimentalização devida ao compromisso com as escolas profissionais da reforma de 1931 e o caráter elitista da universidade. (MARTINS, 2002)

Muitas propostas procuravam transformar a relação professor-aluno, destacando já a preocupação por novas posturas para a educação, visando à produção de conhecimentos através de abordagens que conectassem teoria e prática, dentro de um sistema de avaliação conjunto e contínuo. (LANE, 2006) <sup>112</sup>

Em 1964, o regime militar desmantelou o movimento estudantil e manteve sob vigilância as universidades públicas. Mesmo assim, a reforma de 1968, inspirou-se em muitas das idéias do movimento estudantil e da intelectualidade das décadas anteriores, estabelecendo, entre outros pontos: o departamento como unidade mínima de ensino; o currículo em ciclos básico e o profissionalizante; alterou o exame vestibular; institucionalizou a pesquisa; centralizou decisões em órgãos federais. A partir de 1970, a política governamental para a área foi estimular a pós-graduação e a capacitação docente (PICD), verificando-se também a expansão do setor privado. (MARTINS, 2002)

A reforma de 1968, que institucionalizou a pesquisa e, a partir de 1970, com o estímulo à pós-graduação e a capacitação docente trouxeram resultados inegáveis sim, visto que “a política consistente implementada pelo sistema Capes e CPNq garantiu a ampliação gradual e contínua da qualificação docente e das pesquisas.” (DURHAM, 2003, p. 218) <sup>113</sup>

---

<sup>112</sup> LANE, 2006, p. 51: “a avaliação conjunta se referia tanto ao aluno, ao professor, às atividades realizadas, como ao próprio programa desenvolvido, enquanto que a avaliação contínua se referia às tarefas, passos ou práticas desenvolvidas, (...) o próprio aluno podia se auto-avaliar, tirando do professor o poder absoluto da nota.”

<sup>113</sup> Texto sobre educação superior, pública e privada, apresentado no Seminário sobre Educação no Brasil organizado pelo Centro de Estudos Brasileiros e pelo Departamento de Estudos Educacionais da Universidade de Oxford em 11 de março de 2003. Contém tabela da Capes/MEC com os índices de ampliação do número de mestres e doutores.

Contudo, a transição é lenta e ainda é possível perceber a persistência numa postura reducionista tecnicista que se mantém, principalmente, à custa de abordagens fragmentadoras disseminadas largamente nos sistemas de ensino, baseando-se numa concepção que não consegue ultrapassar os limites impostos pela noção arraigada de um todo partido em disciplinas, cabendo aos estudantes a responsabilidade de desenvolver ferramentas e artifícios para conectar conteúdos tão rigidamente delimitados.

### **Em busca da verdade em educação**

As reflexões sobre as práticas, métodos de ensino, sistemas de avaliação não constituem um processo linear, mas sim um processo de acertos, erros, reavaliações em que o peso das determinações institucionais também é sentido. (LANE, 2006)

Mas é preciso não parar: as contínuas articulações entre os elementos dinamizadores da sociedade têm levado pensadores da educação a delinear concepções atualizadas com as demandas da sociedade, sempre emergentes, e é por isso que a filosofia desempenha um papel importantíssimo para a atuação do educador, afastando-o da atitude natural, permitindo-lhe romper com o dogmatismo que circunda a sua prática. Afirmar a postura filosófica na educação é necessário enquanto possibilidade de modificar profundamente as suas bases, exigindo a compreensão que:

o caráter provisório e incompleto do conhecimento sobre o humano não é apenas uma questão epistemológica, mas propriamente ontológica: ela não fala apenas sobre os limites de nosso conhecimento, mas também do pouco que podemos dizer acerca do *modo de ser próprio* desse objeto que buscamos conhecer. Digamo-lo, de uma vez: o humano (que somos) se apresenta a nós como complexo e enigmático. Essa constatação deveria nos conduzir a redobrar a vigilância em face dos métodos, dos procedimentos, dos critérios que utilizamos para organizar o que, no humano, é organizável, para formalizar (isto é, submeter à forma-teoria) o que, no humano, é passível, ainda que fracionária e provisoriamente, de formalização. (VALLE, 2008, pp. 501-502)

A visão da complexidade, da interconexão e da interdependência, que se descortina para a educação, refletindo o surgimento de abordagens inovadoras (BEHRENS, 2007), enseja reflexão ainda mais profunda, para que não venha a servir de argumento para a relativização das exigências e peculiaridades da reflexão sobre o homem. (VALLE, 2008)



Para Cunha (1998), com exceção das disciplinas estritamente metodológicas, todos os saberes que contribuem para a formação dos professores pertencem, originalmente, a um terreno que se distingue da educação escolar, com raízes profundas em outros campos como, por exemplo, a Sociologia, a Antropologia e a Filosofia, que oferecem contribuições para investigar a Educação, elucidando desde os fundamentos da prática pedagógica, até o posicionamento da escola na sociedade e no planejamento de seu futuro.

Behrens (2007, p. 444) sublinha como desafio para a Educação, o rompimento com o paradigma que “legitima a reprodução, a memorização, a fragmentação do conhecimento, a visão homogênea, estereotipada, entre outras características.”

Pensando neste rompimento, propõe-se aqui uma representação figurativa utilizando para isso o conceito aristotélico de universo enquanto referência para a construção de uma alegoria.

Deve ficar claro que a concepção de Aristóteles sobre o Universo não se configura aqui enquanto referencial conceitual absoluto; serve de suporte para a adição de outro significado. Um portal onde, através dele, buscaremos alcançar uma nova compreensão dos processos educativos, que possa dar suporte às nossas reflexões sobre a prática docente, afastando-a do paradigma reprodutor, reducionista tecnicista.

### **O sublunar em educação, uma alegoria**

Na argumentação de Aristóteles em favor da distinção entre região celeste e região terrestre, o Universo é finito e a Terra, situando-se no centro, permanece imóvel. Diferencia assim, o filósofo, duas regiões do mesmo Universo: o mundo sublunar e o mundo supra ou meta-lunar.

O ‘mundo fechado’ (KOYRÉ, 1957) de Aristóteles é esférico, finito, composto de uma série de esferas cristalinas concêntricas girando eternamente ao redor da Terra imóvel. Nesse modelo, céu e Terra são radicalmente diferentes. Essa diferença começa pela matéria: a do mundo sublunar corresponde aos quatro elementos (terra, água, ar e fogo) e a do supralunar é o éter, a quintessência. No ‘mundo terrestre’, ou sublunar, a água se acomoda imediatamente sobre a terra, e o ar sobre as duas, sendo seguido pelo fogo na camada mais externa. O fogo está em contato com a esfera que carrega consigo a Lua, limite inferior (mais próximo da Terra) do ‘mundo celeste’. Acima dela estão as esferas de cada um dos astros errantes (o Sol e os planetas), e depois da esfera de Saturno, uma esfera que carrega todas as estrelas

fixas. Os dois mundos ocupam, segundo essa ordenação, lugares bem definidos, e tudo o que há abaixo da esfera da Lua está sujeito aos quatro tipos de mudança previstos na *Física*. Ao céu, a única mudança permitida é o movimento circular, eterno, que está na base dos argumentos que garantem as outras características da matéria celeste. (MOSCHETTI, 2003, p. 30)

Deste modo, o mundo sublunar corresponde a toda região situada abaixo da Lua, não incluindo esta; refere-se o filósofo à região terrestre, ao mundo que é constituído por quatro das cinco substâncias primordiais – o ar, água, terra, fogo – e devido à mistura destas, tudo está em mudança, em transição, o que para Aristóteles, é símbolo de desequilíbrio, imperfeição.

A concepção aristotélica de Universo é utilizada por Veyne (1998) para referir-se aos acontecimentos humanos:

Sublunar é o mundo terrestre, em que impera o acaso, a liberdade, as incertezas; por isso, os acontecimentos humanos não podem ser determinados de antemão, *a priori*. O conceito de sublunar nas reflexões veynianas serve também para contrastar os acontecimentos históricos com os acontecimentos estudados pelas ‘ciências físicas’ que, por sua vez, se definem no plano *celeste*. (ALBERTTI, 2007, p. 19)

O sublunar é lugar onde os acontecimentos emergem, onde a história se desenrola, onde os fatos humanos se localizam. Assim, as diferenças entre o *mundo sublunar* e o *mundo celeste*, promovem a necessária distinção entre *história* e *ciência*, a fim de contrastar a diferenças características esses campos, evidenciando suas naturezas distintas, onde as ciências procuram explicar os fenômenos através de leis, enquanto para a história nenhuma lei pode abarcar a indeterminação humana.

O caráter sublunar dos acontecimentos humanos sublinhado por Veyne (1998) sinaliza uma perspectiva a ser considerada na pesquisa em educação.

Em relação à concepção aristotélica de Universo, situemos a natureza dos processos educativos no mundo sublunar, uma vez que a educação e as ciências positivas são domínios diversos do saber, por duas razões fundamentais, conforme expõe Rubim (1993): a primeira refere-se ao saber na educação como um saber de elementos *qualitativos*, enquanto o saber das ciências positivas é essencialmente *quantitativo*.

Por ser quantitativo, o instrumento fundamental do conhecimento científico é a medida (...). O saber na educação se move noutra nível, no nível qualitativo, precisamente porque se trata do homem. O

conhecimento do homem não pode ser limitado aos procedimentos quantitativos das ciências positivas. (...) Portanto, é preciso apelar para outro tipo de conhecimento, para o conhecimento daquela dimensão do real que escapa às considerações de medida, que não pode ser imediatamente mostrada aos nossos olhos, mas que somente pode ser entendida. (RUBIM, 1993, p. 428)

A segunda razão, explica Rubim (1993), consiste no fato de que o saber das ciências positivas envolve substituição de paradigmas; já o saber em educação não acontece por substituição de paradigmas, mas por *aprofundamento* e por conquista pessoal, através de um crescimento intensivo, com veemência e profundidade, que solicita refazer, a cada geração, o caminho da compreensão dos grandes temas, sempre perenes, que dizem respeito ao homem e, por isso, a educação não pode deixar de levar em conta a dimensão do ser do homem.

Assim, o sublinhar em educação manifesta-se através de um campo de experiências múltiplo e transitivo, que deve ser considerado dentro de sua dinâmica mesmo, a do desvelamento, permitindo-lhe mostrar-se em seus diversos aspectos, o que faz com que o número de abordagens a serem construídas seja indeterminado, tendo como condição única estabelecer-se sobre fundamentos que considerem a perene transitoriedade dos processos educativos, e que instaure a dinâmica onde uma oportunidade de ensinar é sempre uma oportunidade de refazer o caminho, de *cognoscere*, assim, aprendendo professor e aluno, ambos contribuem conjuntamente para o progresso um do outro e para o progresso da sociedade.

A matéria prima da educação, qual seja o material humano dentro de um contexto social, leva o educador a estabelecer estratégias de reformulação de práticas compatíveis com as demandas da sociedade, atualizando o processo educativo, para que ele não se torne anacrônico.

### **Dimensões dos processos educativos: Social, Filosófica, Educacional e Política**

Para uma contraposição ao modelo vigente em educação, que opera com o conhecimento de forma fragmentada e fragmentadora, é necessário, antes de tudo, uma educação que tenha por princípio restaurar os vínculos entre o indivíduo e a sua prática, o que exige reformulações sobre as concepções de abordagens de ensino, considerando que: todo processo que se pretenda educativo deve objetivar a transformação dos sujeitos envolvidos na situação de ensino-aprendizagem.

Para cumprir com esta meta, é imprescindível considerar que o mundo sublunar da educação articula-se em quatro dimensões: a social, a filosófica, a educacional e a política, as quais contribuem para a construção dos referenciais necessários para toda e qualquer abordagem educacional.

Visto que o objeto educação está em constante mudança diante das demandas sempre emergentes da sociedade, construir referenciais para abordagens parece ser produtor no sentido de prover uma estrutura que abarque este objeto em sua própria natureza em perene transitoriedade; que deve ser transformadora ao mesmo tempo em que se transforma.

Assim, abordagens em educação devem sustentar-se sobre referenciais que concebam a renovação e as necessidades e particularidades dos indivíduos em seu contexto histórico-social.

Em primeiro lugar, é preciso considerar o social a partir de um novo entendimento acerca do binômio indivíduo-coletividade:

Muitas teorias têm surgido sobre essa relação. O que nos parece que dificulta, hoje em dia, a compreensão do problema é que se concebe o social como se fosse uma substância em paridade com a pessoa. Substancializa-se o social para depois despende esforços inúmeros para se ver como se relacionam essas duas substâncias, a sociedade e o indivíduo. Algumas teorias tentam mostrar essa relação na forma de uma espécie de compromisso entre ambas as substâncias e, então, se fala de um equilíbrio entre o indivíduo e a sociedade; um equilíbrio jamais alcançado, porque não se sabe nunca quanto se deve conceder ao indivíduo e quanto à sociedade. Outras teorias negam um dos termos da dualidade e, então, uns defendem o individualismo e outros o coletivismo. (RUBIM, 1993, p. 430)

A dicotomia que estabelece o social e o indivíduo enquanto partes conflitantes encontra resolução na compreensão de que tratam-se de duas grandezas de ordem diversa: “A pessoa é de ordem substancial, enquanto que o social é de ordem moral e consiste na comunhão de intenções e de vontades num mesmo objetivo, que se chama também de bem comum. E é por isso que é próprio da pessoa ser relacional e, quanto mais em relação, mais pessoa e quanto mais pessoa, mais em relação.” (RUBIM, 1993, p. 430)

Indivíduo e sociedade em lugar de se oporem conflitivamente se exigem mutuamente em relação de intenções e de vontades que devem convergir num mesmo bem comum, afinal, o homem tem sido definido desde sempre enquanto ser essencialmente social.

Em conseqüência, hipostasiar o social significa introduzir um conflito impossível de ser vencido. Quem vem a perder, com isso, será sempre a própria pessoa, que será sacrificada ou pelo individualismo ou pelo coletivismo. Em conclusão, não se trata, portanto, da pessoa e da sociedade, mas da pessoa *em* sociedade. (RUBIM, 1993, p. 431)

Considerando que o progresso do indivíduo gera o progresso da sociedade, as práticas sociais caminham conjuntamente a partir de uma nova perspectiva: não mais aquela em que a liberdade de um indivíduo termina onde começa a do outro, conforme preconizado pelo capitalismo, mas sim, no entendimento de que a liberdade de um indivíduo é a liberdade de todos, assim como a violência a um indivíduo significa que todos os cidadãos podem considerar-se violentados.

É esse grau de compreensão e apreensão da dimensão social que deve ser compartilhado em todo processo educativo, a fim de que seja quebrada a noção de antagonismo entre indivíduo e sociedade que leva a um entendimento equivocado de progresso social, onde a competição é colocada como critério de avaliação de rendimento entre indivíduos, gerando apenas a reprodução de padrões de atuação em sociedade, perpetuando-se o conflito e as relações de dominação social, o que apenas contribui para a preservação da atual conjuntura da sociedade em desequilíbrio.

A dimensão social é o ponto de partida para a (des)construção de referenciais em educação. Segue-se, então, para as outras dimensões, citando a contribuição de Kohan (2003) em suas três lições educacionais, que dimensionam o filosófico, o educacional e o político, que envolvem os processos educativos.

Para Kohan (2003), a dimensão filosófica é o que permite pensar, ser e ensinar de outro modo:

a filosofia da educação se faz exercício que não explica, não legitima, não consolida. Escapa à tentação de constituir-se como lei e como verdade. Pelo contrário: dessacraliza, polemiza, interroga. Impede que ensinemos da forma como ensinávamos, que pensemos a educação da forma como a pensávamos, que sejamos os mesmos educadores que éramos. (KOHAN, 2003, p. 225)

A dimensão educacional é aquela em que não existe prescrição, receita educativa a ser seguida, devendo o professor elaborar seu método com base na reflexão sobre as experiências, de modo que também não existe conteúdo, aquele compreendido dentro da concepção de ensinar como transmitir.

Um conteúdo educativo, quando permeado por uma pedagogia, visa à alteração do comportamento de quem esteve na relação ensino-

aprendizagem. Ele não passa. Ele não é passado. Ele não transita. Sobre o conteúdo, ficamos efetivamente sabendo o que ele é quando o estudante que se integra em uma situação de ensino-aprendizagem tem um comportamento que revela as alterações que queríamos ver alcançadas. (...) A pedagogia pode ser definida, aqui nesse caso, como atividade que constrói condições ótimas para que novos comportamentos possam emergir e, se assim é, ela é um bom coadjuvante da democracia. (GHIRALDELLI JR, 2007, pp. 96-97)

Assim, da compreensão das dimensões anteriores resulta a dimensão política, posto que: se ninguém ensina ninguém, do mesmo modo, ninguém pode emancipar ninguém, é o que Kohan (2003) quer dizer com “emancipa sem emancipar”, ou seja, o professor é aquele que, ao dispor as condições para que se dê a construção do conteúdo, isto é, através dos sinais, possibilita cada indivíduo a projetar-se rumo à sua autonomia, pelo caminho que é feito ao caminhar-se por ele. De acordo com este entendimento, autonomia não é compreendida enquanto objetivo do processo educativo, senão enquanto a própria práxis pedagógica.

O mundo sublunar em Educação consiste em articular essas quatro dimensões como se fossem os quatro elementos:

O elemento terra corresponde à dimensão social: a relação indivíduo-coletivo encontra-se como a base da sociedade; é sobre este solo que a sociedade é erguida e de onde seus frutos são colhidos;

O elemento água, estando sobre a terra conforme Aristóteles acreditava, corresponde à dimensão educacional: aquela que penetra este solo, firme ou arenoso, tornando fértil o infértil, buscando suas sementes para fazê-las germinar, nascer, e aqui a sua ligação com a etimologia da palavra conhecer, sendo este o mais esperado fruto do processo educativo, também relacionado etimologicamente ao campo semântico dos trabalhos com a terra e com a alimentação;

O elemento fogo corresponde à dimensão política do processo educativo: pode ser aplacado pela água, tanto literalmente quanto nesta metáfora aqui proposta, quando concepções educativas castradoras e frustrantes a apagam a dimensão política do processo educativo. De modo contrário, pode ser usado para calcinação da terra, como meio de fertilizar o solo através de suas cinzas;

O elemento ar corresponde nesta alegoria à dimensão filosófica, a mais etérea, aquela a qual o pensamento aspira, acendendo a dimensão política, evocando-a a fazer-se presente no processo educativo pela necessidade de autonomia dos indivíduos.

As abordagens em educação não podem desconsiderar os elementos presentes no processo educativo. A ausência de um desses elementos compromete a ecologia do mundo sublunar da educação, que é a própria experiência de ensino-aprendizado, sendo prudente não se dedicar a congelar tal objeto numa abordagem instruída por conceitos imprecisos – e imprecisos são por não consideram que o seu próprio objeto modifica-se continuamente.

A generalização, válida para as ciências quando o pensamento descobre semelhanças e identidades entre coisas diferentes permitindo que uma explicação possa ser aplicada a outra situação, pode ser um procedimento prejudicial em educação na medida em que é revertido em ‘receitas didáticas’, procurando homogeneizar a diversidade.

Partir em busca da homogeneização corresponde, em educação, a uma negação da heterogeneidade enquanto aspecto constituinte da sociedade. A ‘receita didática’ além de levar os professores a não refletir sobre sua própria prática, torna-se um procedimento excludente, o que não pode ser parâmetro para os processos educativos.

Tratando o sublunar em educação incluímos as suas vicissitudes e transições e sobre elas não tentamos impor leis ou categorias universais, a fim de simplesmente encaixar os processos educativos nas tendências metodológicas e linhas de pesquisa dentro de modelos formais rigorosos, que facilmente são revertidos em ‘receitas didáticas’. Isso deforma os processos educativos, ofuscando a sua natureza ‘imperfeitamente perfeita’.

O que se refere ao humano deve considerar as características que o distinguem dos fatos naturais.

O humano é significação encarnada: ele existe por suas significações próprias, que em larga medida são fornecidas pela sociedade. Mas o modo de relação dessas significações entre si, e com esse *todo* que é o humano, não encontra, em parte alguma, modelo. Como é possível, então, que as atividades que visam o humano em sua condição própria e singular, e não como um vivente entre tantos (a dimensão física de sua existência), possam reivindicar a autoridade *científica*? (VALLE, 2008, p. 507)

Os processos educativos são fatos humanos e constituem uma experiência que é *per*-feita e não *re*-feita: refazer é reparar, é fazer outra vez; o prefixo latino *re*- é elemento que designa repetição, ação retroativa ou de reforço; (re)fazer, (re)produzir é exatamente o que não deve acontecer nos processos educativos, que devem ser *per*-

feitos, na medida em que os caminhos se perfazem, isto é, são feitos através e para além do aqui e agora, e assim a experiência encontra sua completude e sua perfeição de sentido, conforme se articulam as suas quatro dimensões.

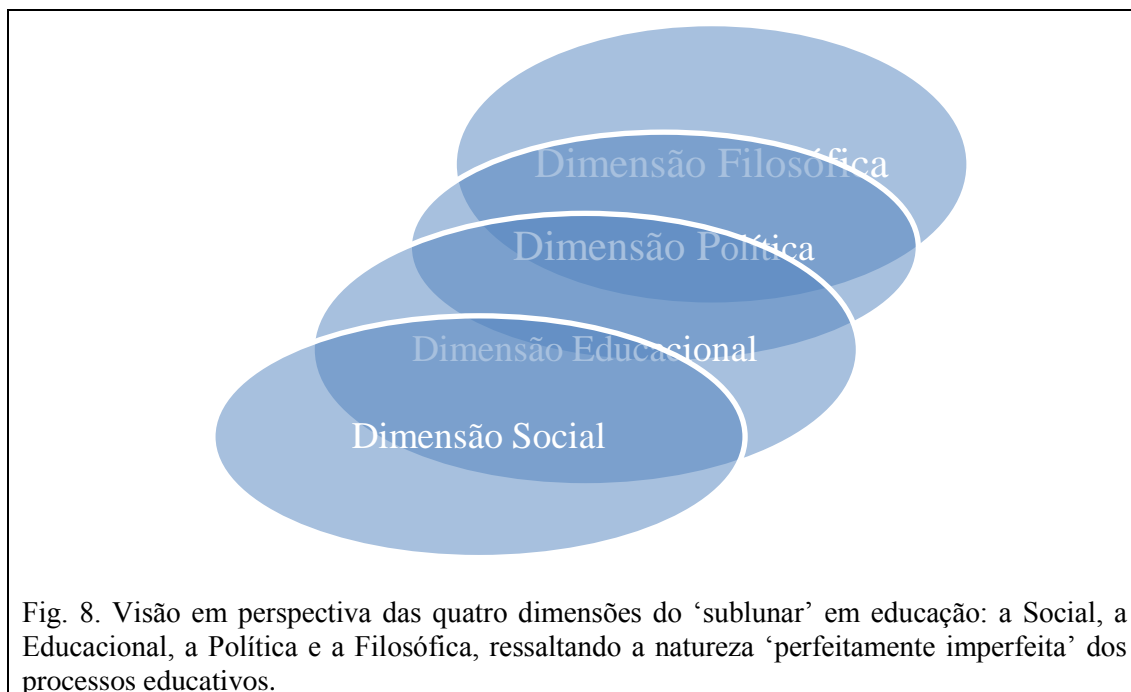


Fig. 8. Visão em perspectiva das quatro dimensões do ‘sublunar’ em educação: a Social, a Educacional, a Política e a Filosófica, ressaltando a natureza ‘perfeitamente imperfeita’ dos processos educativos.

As dimensões dos processos educativos – a Social, a Educacional, a Filosófica e a Política – permitem considerar o processo em sua natureza e dinâmica própria.

Pensar o ‘mundo sublunar’ em Educação consiste um modelo que não pretende oferecer uma representação da realidade, mas sim, possibilitar uma aproximação sobre o modo de funcionamento dos processos educativos, servindo como sustentação para reflexões sobre a prática docente, orientando as abordagens educativas a estarem atentas às singularidades dos processos de ensino-aprendizagem e a reconhecerem os danos que as generalizações podem causar aos contextos educativos.



## CAPÍTULO 13

### Discutindo a noção de objeto natural em música

Fonterrada (2005) investiga o que está por trás do ensino de música no Brasil, isto é, o valor que lhe é atribuído e o papel que representa na sociedade contemporânea, a fim de compreender as dificuldades de sua afirmação. Reconhece a autora que para se falar no valor da educação musical há que se falar antes no valor da música, embora tal reflexão não ocupe o devido espaço entre os educadores musicais no Brasil.

“É como se não coubesse discussão a respeito, visto que para músicos e educadores musicais, a música tem valor (...)” (FONTERRADA, 2005, p. 10), referindo-se que os educadores musicais partiriam de um *consenso* a respeito do valor da música. Ora, o que é isso senão uma atitude dogmática?

Como podemos esquecer-nos de perguntar aquilo que se constitui questão central do nosso fazer?

O que é colocado por Fonterrada (2005) serve aqui para reforçar uma vez mais o perigo do presumido, que assombra a arte, a música e a educação musical, posto que, a despeito de qualquer ‘consenso’ que exista sobre o valor da música entre os educadores musicais, prevalecem divergências em relação ao “que é apropriado ou não em termos de conduta, constituição de competências e formação de habilidades” (FONTERRADA, 2005, p. 10), ou seja, quanto aos fundamentos do fazer em educação musical, simplesmente porque não perguntamos sobre o que ele é.

Deste modo, uma fundamentação teórica no campo da educação musical deve, necessariamente, discutir a natureza e o valor da educação musical, da música e onde, em meio a tudo isso, se encontra a percepção.

Ao discutirmos *o que é* a percepção musical levantamos diversos aspectos do fazer musical e como a percepção emerge nesse fazer, apontando o papel da percepção na constituição da musicalidade.

A musicalidade é a integração dos conhecimentos musicais e se manifesta no fazer musical propriamente. Nesse conjunto complexo está imbricada a percepção musical, que age conectando os conhecimentos e as experiências do indivíduo, na construção de sentido musical, na elaboração e monitoração da performance, conforme sintetizado na Figura 7 (p. 261) – constatações que auxiliam a definir a importância da percepção para o fazer musical.

Vimos também que estudar a percepção é abrir-se a muitas questões relativas ao humano, exigindo tal tarefa uma epistemologia complexa capaz de transversalizar o tema em suas diversas camadas. Mas, ao mesmo tempo em que o estudo da percepção exige a mobilização de múltiplos campos, ela, a percepção, também oferece a si mesma como caminho para articulá-los, tal qual sua própria natureza multimodal.

De forma que, negar-se a investigar uma questão que irrompe da percepção é como negar o próprio objeto de nossa pesquisa, principalmente, se a questão se configura nesse denso campo de especulações que é a relação entre percepção e musicalidade, dois intrigantes aspectos da condição humana.

Assim, para o ensino de percepção musical fazer jus ao papel a que se propõe é necessário nos infiltrarmos um pouco mais na relação entre percepção e musicalidade, verificando como esta questão se estende para outras discussões referentes ao valor da música e da arte para o homem.

Diante dessas evidências talvez possamos compreender melhor o nosso objeto de investigação e assim atingir o objetivo central desse estudo, qual seja o de elaborar uma fundamentação teórica para abordagens em percepção musical.

### **Percepção e comportamento musical**

Mergulhando nas águas profundas do cérebro humano, estudos sobre percepção investigam as respostas neurológicas produzidas mediante estímulos sonoros, verificando indícios tanto da percepção quanto do comportamento musical – enfoque que nos interessa aqui na medida em que contribui para afirmar a visão caleidoscópica proposta pela nossa abordagem.

A psicologia cognitiva tem se interessado em verificar a atividade perceptiva relacionada aos estímulos musicais em cérebros de bebês; outros estudos têm investigado a atividade cerebral ligada aos sons captados pelas vibrações transmitidas através de líquidos placentários, constatando a presença de atividade perceptiva em fetos.<sup>114</sup>

---

<sup>114</sup> Para maiores detalhes sobre estudos em percepção e cognição musical nessa faixa etária ver: ABRAMS, R. M. *et al.* Fetal music perception: The role of sound transmission. In: *Music Perception*, 15, 1998, pp. 307-317; FOX, D. B. Music and the baby's brain: early experiences. In: *Music Educators Journal*, 87. 2000, pp. 23-27; ILARI, B. S. Music perception and cognition in the first year of life. In: *Early Child Development and Care*, 172, 2002e, pp. 311-322; entre outros.

Há ainda outras abordagens que, voltando mais no tempo, esforçam-se por imaginar o rústico ambiente em que se desenvolveram as primeiras habilidades de comunicação entre humanos, quando a propensão para a musicalidade provavelmente começava a se expressar por meios vocais, antes mesmo da construção de instrumentos para esse fim.

Estágios em que, provavelmente, surge a música para o homem, ou melhor, o comportamento musical: ainda na vida uterina, posto que estudos já constataram “algumas evidências de que o feto escuta música, e que exhibe comportamentos diferenciados em consequência do tipo de música que ouve” (ILARI, 2006, p. 273), ou mesmo na pré-história da espécie humana, onde “registros arqueológicos sugerem que a musicalidade é humana e antiga” (CROSS, 2006, pp. 27-28), observando que a flauta é anterior a qualquer arte visual.

Estudos sobre comportamento e vocalização em primatas investigam os sistemas de percepção e produção sonora, sugerindo possíveis ligações entre certos aspectos da musicalidade humana e o uso dos sons pelos primatas.

Merker (2000) sugere que um comportamento como a farra dos chimpanzés pela fruta – por meio da qual eles parecem avisar uns aos outros, através de um chamado alto e não sincronizado, de que uma quantidade abundante de frutas está ao seu alcance – pode ter sido modificado pela imposição de sincronia entre os chamados; como essa modificação aumenta a intensidade do sinal, esse pode ter sido um meio eficaz para sinalizar a fartura de alimento às fêmeas exógenas na vizinhança. Tal comportamento, sugere Merker, pode ter sido adotado pela linhagem dos homínídeos, estabelecendo-se assim o ato de emitir sons sincronizados, um comportamento evolutivo adaptado que poderia ter sido a base da música humana. (...) Miller (1997; 2001) propôs que os comportamentos musicais envolvidos na execução nada mais são que manifestações de uma capacidade herdada de nossos ancestrais primatas (machos) de exhibir comportamentos ‘proteiformes’ – isto é, inesperados, para fins de atração sexual; para Miller, a música desempenha um papel nos processos evolutivos de seleção sexual. (CROSS, 2006, p, 24)

Varella (2011, p. 88) também aborda essa questão: “um dos fatos mais bem estabelecidos sobre a comunicação sonora animal diz respeito à diferença entre os sexos e à predominância da exibição de cantos complexos pelos machos”, configurando-se este enquanto parâmetro para a comparação da musicalidade de homens e de mulheres.

O autor refere-se a dois conjuntos de explicações adaptacionistas para a musicalidade: processos de seleção sexual e coesão de grupo.

A hipótese de coesão de grupo prediz pouca ou nenhuma diferença entre homens e mulheres quanto aos aspectos da sua musicalidade (...). Entretanto, a aplicação dos princípios gerais da seleção sexual gera hipóteses relativas às seguintes diferenças: as mulheres seriam mais inclinadas a aspectos relacionados à apreciação e julgamento musical enquanto os homens estariam mais motivados para a exibição musical. (VARELLA, 2011, p. 88)

Muitos pesquisadores propuseram uma base genética para comportamentos humanos complexos, dentre eles o musical, apontando origens evolutivas antigas, em que a “musicalidade seria, pois, uma capacidade que compartilhamos, em parte, com nossos ancestrais primatas ou até mesmo com os pássaros.” (CROSS, 2006, p. 23)

Segundo essas teorias, a música é um comportamento geneticamente condicionado que visa à adaptação tendo, portanto, um papel importante na evolução humana. Entretanto, não se pode esperar que o valor adaptativo da musicalidade tenha permanecido o mesmo ao longo do tempo e nem assumir que a função atual da musicalidade seja a mesma verificada no ambiente ancestral, onde havia certamente um conjunto mais relevante de pressões seletivas, conforme alerta Varella (2011, pp. 57-58): “a origem da musicalidade deve ter sido bastante complexa, construída sobre diversos outros comportamentos adaptativos, que poderiam ser chamados de ‘protomusicais’, e envolvida com a evolução de outros traços relacionados com a cultura.”

Habilidades perceptivas e cognitivas constituem-se essenciais na obtenção de informação do ambiente, estando relacionadas à adaptabilidade e ao instinto de sobrevivência da espécie.

Para Campomanes (1990), se o homem apresenta tal riqueza perceptiva é porque é o mais desprotegido de todos os animais, necessitando compensar as suas carências de adaptação ao ambiente utilizando-se da sua capacidade de agir no mundo, modificando-o em benefício próprio, colocando-o a sua disposição.

Diante de sua necessidade, o homem encontrou os meios para conectar os sistemas básicos de percepção e produção sonora ao pensamento, levando-os a um alto grau de refinamento que está relacionado à necessidade de comunicação e aquisição da linguagem própria à espécie.

Sendo assim, a percepção humana relaciona-se amplamente a todo tipo de atividade que a nossa espécie possa se envolver, sendo o despertar da experiência do

ser-no-mundo, e isso envolve também a sua vocação para a atividade artística, tanto no que se refere ao produzir quanto ao apreciar.

Quando pesquisadores estudam sobre o comportamento musical estão constantemente fazendo referência à percepção e à cognição, sugerindo que percepção musical e comportamento musical se complementam, uma vez que ambos se incitam mutuamente: a percepção musical enquanto faculdade de uma mente propensa para a musicalidade, e tal propensão, por sua vez, estimulando e ampliando aquela faculdade. Mas, como se manifesta esta associação entre percepção e comportamento musical?

Todas as sociedades têm algo que pode ser reconhecido como ‘música’, o que faz dela um “comportamento social complexo e universal.” (BLACKING, 1995, p. 224)

A música, portanto, tem algumas características ‘universais’ – raízes no som e no movimento, heterogeneidade de significado, uma base na interação social e um significado personalizado, juntamente com uma aparente falta de serventia. Por isso, para os propósitos do momento, podemos definir ‘música’ da seguinte maneira: ‘São músicas aquelas atividades humanas, individuais e sociais, que obedecem padrões temporais e envolvem a produção e a percepção do som, sem ter utilidade imediata evidente ou referência consensual fixa’. (CROSS, 2006, p. 26)

Quando Cross (2006) menciona ‘uma aparente falta de serventia da música’, refere-se a não evidência de utilidade imediata da música, o que dá lugar a uma diversidade de entendimentos existentes quanto ao papel da música para a evolução humana. Pinker (1997), por exemplo, compreende a música enquanto um subproduto agradável, uma atividade que explora algumas habilidades humanas, mas desnecessário da evolução.

Ao apontar para a ausência de referência consensual fixa dos elementos do discurso musical, Cross (2006) enfatiza uma das principais características da música: uma linguagem extra-referencial, isto é, ela não apresenta significado para além de si mesma. A incapacidade da música de expressar significados não ambíguos é o que enseja a heterogeneidade de significados enquanto característica universal da música.

Assim, compreender a mente humana como um produto da evolução não impõe um ‘determinismo genético’ nem exclui o entendimento sobre os comportamentos humanos, dentre eles o musical, enquanto frutos de um contexto cultural, articulado ao conjunto de experiências adquiridas em todo o curso do desenvolvimento humano.

Outros pesquisadores – eu me incluo entre eles – preferem interpretar os comportamentos adultos maduros como sendo moldados pela biologia e pela cultura. (...) As interações com outros seres humanos resultam em modos compartilhados de compreensão, e esses modos compartilhados de compreensão – ou culturas – exercem um papel determinante na formação das percepções e cognições maduras. (CROSS, 2006, p. 24)

Desse modo, costumamos pensar que os significados que nós atribuímos à música se dão em conformidade aos aspectos psico-sócio-histórico-culturais que envolvem a nossa experiência.

Merleau-Ponty (1999) nos oferece uma perspectiva inversa: para ele, os aspectos psico-sócio-histórico-culturais é que podem ser estudados a partir dos significados que atribuímos:

Eu sou não um ‘ser vivo’ ou mesmo um ‘homem’ ou mesmo ‘uma consciência’, com todos os caracteres que a zoologia, a anatomia social ou a psicologia indutiva reconhecem a esses produtos da natureza ou da história – eu sou a fonte absoluta; minha experiência não provém de meus antecedentes, de meu ambiente físico e social, ela caminha em direção a eles e os sustenta, pois sou eu quem faz ser para mim (e portanto ser no único sentido que a palavra possa ter para mim) essa tradição que escolho retomar, ou este horizonte cuja distância em relação a mim desmoronaria, visto que ela não lhe pertence como uma propriedade, se eu não estivesse lá para percorrê-la com o olhar. (MERLEAU-PONTY, 1999, pp. 3-4)

E simplifica: “como a geografia em relação à paisagem – primeiramente nós aprendemos o que é uma floresta, um prado ou um riacho.” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 4)

Para Merleau-Ponty todo estudo sobre a experiência da percepção é expressão segunda, pois, “a ciência não tem e não terá jamais o mesmo sentido de ser que o mundo percebido, pela simples razão de que ela é uma determinação ou uma explicação dele” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 3); afirmamos o mesmo em relação a manifestação artística: tudo o que se possa dizer sobre ela é expressão segunda, porque não haveria o que se escrever sobre arte na ausência da própria arte.

Primeiro a música; depois a intelectualização. O som antes do símbolo, como os grandes educadores musicais preconizam como melhor abordagem para a educação musical.

Esse modo próprio pelo qual se dá a experiência, onde os fenômenos se mostram à consciência, afirma a profunda conexão entre percepção e musicalidade, tornando-se

mais palpável o seguinte entendimento: a musicalidade como uma autêntica manifestação da percepção, enquanto que a percepção e a produção são a experiência desta musicalidade.

Dentro da definição proposta por Cross (2006), a percepção do som encontra-se como fator constituinte da propensão humana à musicalidade e, por isso, funciona como caminho para compreendê-la.

Neste sentido, estudos como o de Varella (2011) utilizam a percepção musical como dado relevante para investigar a musicalidade, de forma que, musicalidade e percepção, elementos constituintes da natureza humana, são caminhos para compreender mais sobre o próprio homem.

### **Percepção e arte como modulação da existência humana**

Para alguns a música surge como uma extensão das capacidades humanas, sendo encarada como um comportamento com aparente falta de serventia, posto que não teria sido provada a sua função enquanto ferramenta de sobrevivência para a espécie, sendo então inútil do ponto de vista evolucionista. Assim, poderiam ser incluídas nesse entendimento todas as manifestações artísticas, uma vez não ter sido verificada a sua utilidade e eficácia, ou seja, seu uso prático.

Esse entendimento é decorrente de uma concepção que encontra a verdade somente no domínio da funcionalidade, visão que se sustenta porque somos seres práticos: “nos relacionamos com a realidade como se ela fosse um conjunto de coisas, fatos e pessoas que são úteis ou inúteis para a nossa sobrevivência” (CHAUÍ, 2010, p. 117). E, muito embora, este entendimento para nós, músicos e educadores musicais, não satisfaça aos nossos anseios artísticos, a nossa atitude natural, a nossa ausência de posicionamento, faz com que prevaleça em diversos segmentos da sociedade a compreensão do fazer artístico enquanto lazer e indústria do entretenimento.

De acordo com Chauí (2010, p. 117), “na atitude dogmática, tomamos o mundo já dado, já feito, já pensado, já transformado. A realidade natural, social, política e cultural forma uma espécie de moldura de um quadro em cujo interior nos instalamos e onde existimos.” Essa atitude natural diante do mundo, das pessoas e das coisas corresponde a seguir pensando o que outros pensaram por nós e estabeleceram para nós; é uma postura que implica, de um lado, uma atitude autoritária, de outro, submissa,

estabelecendo-se assim o *status quo*, ou seja, uma verdade que não é contestada nem criticada.

A educação musical no Brasil precisa se desvencilhar da postura dogmática, que é conservadora, que “sente receio do novo, do desconhecido e de tudo o que possa desequilibrar as crenças e opiniões já constituídas. Esse conservadorismo se transforma em preconceito, isto é, em idéias preconcebidas que impedem até mesmo o contato com tudo quanto possa pôr em perigo o já sabido, o já dito e o já feito” (CHAUÍ, 2010, p. 120), para adotar a *epoché* de Husserl.

Traduzido do grego antigo, *epoché* significa ‘paragem’, ‘interrupção’, ‘suspensão de juízo’. Introduzido por Husserl na formação do método de redução fenomenológica, *epoché* significa a mudança radical da ‘tese natural’, não enquanto negação da realidade, mas como uma suspensão, onde se faz possível meditar e tomar consciência da realidade.

(...) a diferença entre ‘conhecimento natural’ e ‘conhecimento filosófico’ se dá como consequência da ‘dúvida’ interrogante. Trata-se de uma saída do curso natural dos acontecimentos por meio da construção de um ‘conhecimento transcendental’, isto é, um conhecimento capaz de pôr em suspeição o seu próprio modo de conhecer. Portanto, um conhecimento capaz de duvidar de si mesmo e de tornar-se o lugar de alcance das formas *a priori* da sua constituição, através da ‘suspensão’ de todos os dados empíricos que, então, se mostram fenômenos da consciência, mas não a própria consciência. (GALEFFI, 2000, p. 21)

Somente assim, a educação musical pode desvencilhar-se do dogmatismo que duplamente a acomete: pelas crenças que envolvem tanto a educação como também aquelas que envolvem a música e que, revertendo-se em realidades presumidas e receitas didáticas, estabelecem a ‘tese natural’ em torno do valor da arte e da educação musical, o que finda por tornar-se prejudicial a si mesma.

Assim, investiguemos o termo *arte* como ponto de partida para a nossa ‘suspensão de juízo’:

É *arte* no sentido lato: meio de fazer, de produzir. Nessa acepção, artísticos são todos aqueles processos que, mediante o emprego de meios adequados, permitem-nos fazer bem uma determinada coisa. Sob o aspecto dos atos que tais processos implicam, e que têm por fim um resultado a alcançar, arte é a própria disposição prévia que habilita o sujeito a agir de maneira pertinente, **orientado pelo conhecimento antecipado** daquilo que quer fazer ou produzir. (NUNES, 2009, pp. 19-20. Grifos nossos)



Se for arte o modo pelo qual o homem encontra a sua forma de ser e estar no mundo, e através dela age para transformar o mundo de acordo com as suas necessidades, entendendo como necessidade as condições adequadas para a sua sobrevivência e permanência no mundo, então a arte configura-se de fato enquanto elemento necessário e essencial para a manutenção da espécie, uma vez que atende à necessidade de comunicação e linguagem humana, que também é expressa no mundo através das atividades artísticas.

Neste ponto, torna-se importante destacar a conceituação de *arte* fixada por Aristóteles:

(...) *hábito de produzir de acordo com a reta razão*, isto é, de acordo com a idéia da coisa a fazer. Dentro desse significado, cabem tanto aquelas artes da medida e da contagem, que os antigos consideravam básicas, quanto as *manuais*, que possibilitam a fabricação de objetos destinados ao uso, e que saem das mãos dos artífices, e, por fim, as *artes imitativas*, como a Pintura, a Escultura, a Poesia e a Música. Foi a estas últimas que Aristóteles abrangeu com a denominação genérica de *poesia (póiesis)*, a qual, como se vê, significa muito mais do que ordinariamente se designa por esse termo. (NUNES, 2009, p. 20)

*Poiesis* é o termo utilizado em oposição às artes manuais, que consistiam na fabricação de objetos destinados ao uso, referindo-se ao conjunto das artes denominadas imitativas – Pintura, Escultura, Poesia e Música –, correspondendo à natureza potencialmente atualizadora do homem, “*non deficit ab actuacione potentiae suae*, diz Santo Tomás. Sem o que, certamente, nunca aconteceria nada.” (VEYNE, 1998, p. 260)

De modo que não faz sentido distinguir a arte como um subproduto desnecessário à evolução, uma vez que ela é manifestação própria à espécie humana, através da *Poiesis*, que pode ser considerada o mais alto grau de abstração do que seja funcionalidade.

Conforme explica Nunes (2009, p. 20) sobre *Poiesis*:

É produção, fabricação, criação. Há nessa palavra, uma densidade metafísica e cosmológica que precisamos ter em vista. Significa um produzir que dá forma, um fabricar que engendra, uma criação que organiza, ordena e instaura uma realidade nova, um ser. Criação não é, porém, no sentido hebraico de fazer algo do nada, mas na acepção grega de gerar e produzir dando forma à matéria bruta preexistente, ainda indeterminada, em estado de mera potência.

Platão não considerava a arte enquanto objeto de estudo filosófico, uma vez que consistiria em tentativas de simular o mundo. Já Aristóteles argumentava que a *poiesis*,

a experiência da arte, é mais filosófica que a própria história, que relata “apenas os fatos”: a arte possibilita uma experiência única, com tal profundidade de reconhecimento que, “purgando nossa eterna ansiedade humana, (...) retornamos para a vida mais habilitados a vivê-la.” (HERWITZ, 2010, pp. 20-21)

Para Dewey (2005), arte é ao mesmo tempo a qualidade do fazer e a qualidade do que é feito. Sendo assim, ‘arte’ seria uma substantivação de um verbo de ação e como tal, ela quer colocar no mundo.

Referindo-se então ao produto e ao processo, arte aproxima-se de *enteléquia*, termo que Aristóteles utilizou em várias passagens de suas obras:

Na medida em que indica ‘o fato de possuir perfeição’, o termo ‘enteléquia’ significa a atualidade ou a perfeição resultante de uma atualização. A enteléquia é então o ato enquanto cumprido (...) ela é o cumprimento de um processo cujo fim encontra-se na mesma entidade. (...) o termo ‘atualidade’ deriva de ação [ato] e é equivalente a enteléquia. (J. H. Randall Jr., *Aristotle*, 1960, p. 64). (MORA, 2005, pp. 839-840)

No pensamento aristotélico, atualizar implica na passagem da potência ao ato, o que diz muito sobre os processos artísticos. A atualização torna Concreto o Abstrato, e nesse sentido o processo artístico é subjetivo, isto é, relativo ao sujeito que, pela sua ação sobre a matéria, lhe dá a forma segundo um modelo mental idealizado.

A arte é subjetiva porque se refere ao sujeito e à sua forma de perceber, de apreender a matéria da qual se constitui o fazer artístico; é intersubjetiva na medida em que se (re)constrói na relação com o outro; e desta intersecção das experiências, forma-se o vínculo de onde nasce todo o seu sentido.

De acordo com este entendimento, afirma-se que a melhor condição para a aprendizagem artística musical seja mesmo através da experiência, sendo ela a um só e mesmo tempo, processo e produto.

A percepção é ferramenta para o desenvolvimento artístico, assim como a arte, este modo específico de experiência humana, é meio para ampliar a percepção. Desta forma, a *poiesis* é, portanto, *essencialmente* uma modulação da *existência*<sup>115</sup>, sendo uma necessidade específica à experiência humana.

---

<sup>115</sup> MERLEAU-PONTY, 1999, p. 209. Grifos nossos. Refere-se a tradução ao termo poesia, mas aqui utilizamos *poiesis* para que o entendimento possa ser estendido às outras formas do fazer artístico.

## A verdade na arte

Conforme Seibt (2008), o exercício filosófico sobre a arte e a arte em si mesma ocupam lugares distintos: o primeiro é um pensamento sobre a obra de arte, sobre o processo de produção artística, o que envolve a criação, o artista, materiais, técnicas e o resultado final; a segunda, também envolve o racional, mas escapa ao conceito fechado.

A arte foge dessa segurança, escapa do conceito fechado, diz de outra forma, cria algo que não havia. A experiência da arte e o conceito estão em constante tensão. A arte pode ser para o conceito um alerta constante contra a pretensão de enquadrar tudo nos limites da palavra. Arte e filosofia podem ser, uma para a outra, desafio e abertura de novas possibilidades. Podem pôr às claras os limites e possibilidades de uma e de outra. A tensão não é algo a ser eliminado em nome de uma ou outra posição, mas um aceno constante para que o homem não esqueça sua finitude, sua humanidade. (SEIBT, 2008, pp. 189-190)

A limitação imposta pelo pensamento conceitual configura-se como um ponto de partida para reflexões sobre a verdade na arte.

Como definir a verdade para a arte? Quais os critérios para buscá-la e como (re)conhecê-la?

O problema da verdade na arte nos remete à natureza da arte e à idéia de verdade que construímos e com a qual lidamos diariamente.

A arte, enquanto possibilidade de expandir a relação do homem com o mundo, nos oferece um meio de lidar com a verdade de forma distinta daquela conceitual, que nos fecha no domínio da técnica e da funcionalidade como único modo de operar no mundo.

A linguagem com que dizemos e nos relacionamos com a realidade é calculante e, de certa forma, violenta. Por isso, um novo pensamento deverá surgir para nos salvar da redução a que tudo é submetido pelo cálculo e pela técnica. Esse pensamento deverá ser poético, porque o poético tem o poder de perturbar a normalidade e exatidão do pensamento calculante. Ele permite o desconforto da irrupção do mundo como mundo. (SEIBT, 2008, p. 195)

A experiência em arte só pode ser o que de fato ela é, se colocada exatamente em seu sentido e em seu alcance, para que possamos desfrutar de tudo que ela tem a nos oferecer e que só irá oferecer se colocarmos os nossos sentidos em sua direção.

Se a subjugamos ao pensamento redutor com o qual conduzimos outros âmbitos da nossa experiência não encontraremos a verdade na arte, mas sim naquilo que ela

proporciona enquanto função que estipulamos. Nisso poderemos encontrar algum valor, entretanto, estaremos no mesmo lugar, operando a mesma verdade.

Heidegger entende que a proximidade a uma obra de arte nos coloca, “subitamente, num lugar que não aquele em que habitualmente costumamos estar (...)”, assim, na “obra está em obra um acontecer da verdade.” (HEIDEGGER, 1998, pp. 30-31)

Então, a verdade está na obra de arte?

Para Merleau-Ponty (1999, p. 19) nem filosofia nem arte são o reflexo de uma verdade, mas sim, a realização de uma verdade. Significa dizer que:

Na arte, a verdade está *em obra*.

Da perspectiva fenomenológica, a arte é a experiência do sentido, em amplo sentido: da experiência que os materiais proporcionam aos nossos sentidos à construção do sentido, do significado.

“Tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada”, dessa forma Merleau-Ponty (1999, p. 3) considera que todo conhecimento é construído sobre o mundo vivido e, lançando o homem ao mundo, afirma que o sentido está em construção na medida em que está em relação o eu, o outro e o mundo. Assim, tanto o sentido como a verdade só podem manifestar-se quando colocados em um campo de relações.

A experiência da verdade na arte não se trata de uma construção de sentido a partir do nada, isso implicaria atribuir qualidades ou propriedades que ela não possui ou mesmo subtrair, negar qualidades ou propriedades que ela possui – caso em que o erro, o falso e a mentira se alojariam, pois seriam afirmações ou negações que não correspondem à essência da obra. (CHAUI, 2010, p. 124)

A experiência da verdade na arte também não se trata simplesmente de apontar para a junção de referenciais que ela carrega, como se ela fosse resultado de um mero entrecruzamento de referenciais.

A experiência da verdade na arte trata-se, sobretudo, de compreendê-la enquanto um nó de significações retiradas de uma significação mais ampla, requerendo a experiência direta para o alcance do sentido.

Assim, a verdade na arte se desvela a partir das relações que constituem a essência da arte e dos nexos necessários que ela mantém com o sujeito, incluindo-se nesse campo os contextos: nem pode aniquilar-se o sujeito, sob pena de aniquilar suas

possibilidades de construção de sentido, nem mesmo a arte pode irradiar sua significação se abandonada de seu lugar temporal e espacial.

Sabe-se que um poema, se comporta uma primeira significação, traduzível em prosa, leva no espírito do leitor uma segunda existência que o define enquanto poema. (...) da mesma maneira a poesia, se por acidente é narrativa (...) em lugar de dissipar-se no instante mesmo em que se exprime, encontra no aparato poético o meio de eternizar-se. (...) o poema não se destaca de todo apoio material (...) ele estaria irremediavelmente perdido se seu texto não fosse exatamente conservado; sua significação não é livre e não reside no céu das idéias: ela está encerrada entre as palavras em algum papel frágil. (...) Quanto ao romance (...) se bem que o ‘pensamento’ do romancista se deixe formular abstratamente, essa significação nocional é retirada de uma significação mais ampla, como a descrição de uma pessoa é retirada do aspecto concreto de sua fisionomia. (...) Um romance, um poema, um quadro são indivíduos, quer dizer, seres em que não se pode distinguir a expressão do expresso, cujo sentido só é acessível por um contato direto. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 209)

Merleau-Ponty (1999) explica que o sentido só *é* em articulação a um sentido que dele não se isola, não se aparta; não se coloca *sobre*, mas *em*; que não justapõe, mas sim, compõe. E quando perecer essa relação, perecerá também a experiência da verdade na arte.

Para alcançarmos o sentido que a obra de arte carrega dependemos, portanto, de critérios estabelecidos dentro do contexto de uma práxis. Somente assim, podemos articular o nosso sentido a outro sentido, nos colocando no caminho da experiência da verdade na arte.

### **Percepção musical e estética como experiência da verdade**

Freqüentemente se utiliza da palavra *estética* para se referir ao belo e à obra de arte e ao seu estudo teórico. Contudo, lembremos que, o grego *aisthesis* liga-se à experiência sensorial, percepção.

Para os Gregos arte significa um conjunto organizado de ações informadas e compreendidas dirigidas para fazer mudanças sobre certos tipos de materiais de uma certa maneira. Entretanto, no século XIX, a arte passa a comportar um diferente significado e os objetos de

arte ou ‘obras de arte’ tornam-se o foco de interesse. (ELLIOT, 1995, p. 22)<sup>116</sup>

Herwitz (2010) explica que há uma divisão no modo como a estética aborda a arte, oferecendo duas perspectivas. A primeira decorre do pensamento que Aristóteles cunhou em seu estudo sobre o drama trágico, já mencionado anteriormente. Nesta concepção, a arte tem valor porque se oferece enquanto possibilidade de conhecimento e reconhecimento humano. Sem isso a arte não tem valor.

A segunda refere-se à estética do século XVIII que, em seu estado mais puro, é a concepção formalista da arte, onde a experiência do belo é uma experiência da forma, do sublime. Trata a arte e a natureza como um objeto do prazer e da imaginação. Partindo de um objeto formalmente composto (a obra de arte) teria como “propósito dar ocasião ao jogo de sentimento e da imaginação, e não à produção de conhecimento” (HERWITZ, 2010, p. 164). O reconhecimento é indireto por meio do valor simbólico dessa experiência.

Considerando Elliot (1995), este conceito emerge da construção das formas ideológicas dominantes da moderna sociedade, nascido das transformações que tomam lugar a partir do século XVIII na Europa, com o declínio da aristocracia e o crescimento da classe burguesa. Verifica o autor que, apesar de diferentes acepções e significados para o uso da palavra estética, a educação musical tem adotado o conceito de estética sem a necessária postura crítica.

Segundo Fonterrada (2005, p. 92), quando a Sociedade Nacional para o Estudo da Educação Pública na América do Norte forneceu linhas diretoras para o estabelecimento de uma filosofia da educação (meados do século XX), os países desenvolvidos passaram a substituir o modelo de educação musical utilitária por uma educação musical fundamentada na estética.

A necessidade de elaborar parâmetros curriculares para as escolas norte-americanas impulsionou a discussão sobre o significado e a natureza da experiência com música.

Dentre as publicações sobre fundamentos para a educação musical, prevalece o entendimento de música como educação estética, largamente baseado no pensamento da filósofa Susanne K. Langer (1895-1985), que afirma que as qualidades estéticas das obras musicais capturam e representam sentimentos humanos. Neste ponto de vista,

---

<sup>116</sup> “*To the Greeks, art meant an organized set of informed actions and understandings directed to making changes of certain kinds in materials of a certain kind. But (...) in the eighteenth century, art took on a different meaning and art objects or ‘works of art’ became the focus of concern.*”

Langer define arte como a ‘criação de formas simbólicas de sentimentos humanos, servindo para a educação do sentimento.’ (ELLIOT, 1995, p. 28)

Esta concepção influenciou (e ainda influencia) a educação musical. Lazzarin (2005) oferece uma análise recorrendo ao trabalho de Reimer (1970; 1989; 2003) intitulado *Filosofia da Educação Musical* (FEM) e às críticas de Elliot (1995) em sua *Nova Filosofia da Educação Musical* (NFEM).

O autor explica que a FEM tem como aspecto central a experiência musical como educação da sensibilidade estética, da educação em arte como educação do sentimento, onde ocorre a experiência da contemplação estética, sendo a audição a maneira mais acessível e natural de experienciar a música; visão que, para a NFEM, restringe a experiência musical a um processo privado da vida e dos contextos culturais em que ocorre.

A NFEM critica o que são, segundo ela, as quatro suposições relativas à apreciação estética, as quais a FEM assumiria como natureza da experiência musical. Primeira: que a música e obras de arte musicais são a mesma coisa, daí decorrendo a importância e a centralidade da obra de arte como objeto da apreciação. Segunda: que existe uma única maneira de ouvir estas obras (esteticamente), através de suas qualidades intrínsecas (forma, melodia, harmonia, por exemplo). Terceira: que as qualidades estéticas são internas à obra musical; e finalmente, a suposição de que quem aprecia uma obra musical passa por uma experiência estética, isto é, uma experiência desinteressada da mente, que deixa de lado qualquer experiência social, política, moral, cultural. (...) uma forma superficial de abordar a experiência com música, pois (...) ao tratar as obras de arte musicais, a FEM considera-as de forma museológica, ou seja, como objetos concretos (como uma pintura, por exemplo). Ela está no ‘museu’ (que no caso da música é a sala de concertos) porque foi eleita como um exemplo do que é verdadeiramente música. (LAZZARIN, 2005, pp. 105-106)

A noção de verdade tomada por uma filosofia do objeto natural, onde existe e persiste a convenção de *continuum*, impõe limitações a uma educação musical que sustenta a concepção de Verdade e de Música, e assim, determina o que é a Verdade em Música.

Este entendimento aliena a música das práticas em que emerge como manifestação, propondo então que nos relacionemos com ela num imenso vazio.

Ao acreditarmos na Música como um objeto natural já dado não temos mais nada que fazer com ela; a única função que passa a ocupar em nossas vidas a de um artefato decorativo que preenche a nossa busca pela satisfação estética.

Esta é a maneira pela qual a música é feita e ouvida nos dias de hoje: nós isolamos, do conjunto da música dos últimos milênios, os componentes estéticos e, nesses, encontramos o nosso prazer. Utilizamos apenas dos trechos que agradam aos nossos ouvidos, do que é ‘belo’; com isto, não percebemos que degradamos completamente a música. Não nos interessa absolutamente se estamos deixando de ouvir o conteúdo essencial desta música: procuramos apenas a beleza que talvez no complexo geral da obra ocupe um espaço bem pequeno. (HARNONCOURT, 1998, p. 26)

Os impactos e desdobramentos da noção de objeto natural em música somados à lógica da indústria cultural levaram Adorno (1983) a considerar como ‘fetichismo na música’, apontando a regressão da audição como o prazer do momento que desobriga o ouvinte a pensar e conhecer o todo, restringindo-se ao papel de comprador e consumidor passivo, um indivíduo isolado que há muito tempo já deixou de existir.

Elliot (1995, p. 31) aponta três elementos que afetam diretamente a educação musical, as noções de: música-como-objeto, percepção estética e experiência estética. Para o autor, música e obra de arte não são uma única e mesma coisa. Menciona que, em dadas sociedades ou culturas existe a presença da música sem que, no entanto, haja a obra musical e, mesmo na tradição ocidental, composições não existem de forma isolada, mas em colaboração direta com a performance e a improvisação.

O entendimento que focaliza a obra musical finda por subestimar a natureza do fazer em música, restringindo suas dimensões ao processo de aquisição de habilidades e técnicas.

A percepção estética, ao considerar a música como uma coleção de objetos que devem ser apreciados em sua estrutura e qualidades estéticas com ‘adequado distanciamento’, é uma postura reducionista, que envolve homogeneização da diversidade musical verificada em redor do mundo. Impõe um método uniforme de escuta da música que desconsidera lugar e tempo, sendo a antítese da própria experiência musical que implica: diversidade, não uniformidade e ambigüidade.

Para Elliot (1995, p. 36) a noção de percepção estética é “illogicamente restritiva”, pois não reconhece que a escuta musical sempre envolve dimensões.

O autor considera que a noção de experiência estética é problemática em diversos sentidos. Se de um lado, o valor que carrega é próprio, intrínseco e de natureza auto-suficiente, não respondendo a propósitos utilitários; por outro, ela deve conduzir à educação do sentimento. De modo que ela é e não é utilitária.

Há ainda o choque entre o objetivo de servir à educação do sentimento ao mesmo tempo em que promove e estimula a postura ‘desinteressada’ e de



‘distanciamento’ do ouvinte em relação ao objeto. Despindo-se de todo interesse individual, social, histórico, enfim, o contato é despersonalizado, o que corrobora a atitude passiva e desengajada do sujeito em relação à música dentro desta concepção de experiência estética. (ELLIOT, 1995, p. 36)

Diante do exposto, deve-se considerar que a perspectiva sobre a estética influencia sobremaneira o trabalho do educador musical, exigindo dele consciência a respeito desse aspecto em sua prática para, então, definir de modo autônomo as bases sobre as quais são estruturadas as suas ações pedagógicas.

Embora seja a arte reconhecida como o universo produzido e produtor de relações estéticas, as contribuições de Vázquez (1999) para o campo apontam que as relações estéticas não se vinculam apenas às manifestações do belo e da obra de arte, mas sim, à produção humana, estando presentes em todas as sociedades, nas suas condições históricas, sociais e culturais, sendo mesmo necessidade e direito de existência; “uma das formas mais antigas de relação do homem com o mundo.” (VÁZQUEZ, 1999, p. 75)

Contra toda concepção fechada ou normativa da experiência estética e da arte, [Vázquez] propugnou uma teoria que permita dar razão de toda relação estética do homem com a realidade. A arte é, segundo Sánchez Vázquez, uma forma específica de *práxis* ou trabalho artístico; o fundamento da relação estética é o trabalho humano. O princípio da socialização da criação artística permite admitir a ‘obra aberta’, em que se rompe com a relação tradicional entre ‘produtor’ e ‘consumidor’ de arte. (MORA, 2004, p. 2588)

O que é prioridade na relação estética é a forma significativa do objeto para o sujeito que com ele se relaciona esteticamente, sendo isto definido como *estado estético*, onde “o objeto necessita do sujeito para existir, da mesma maneira que o sujeito necessita do objeto para encontrar-se em um estado estético” (VÁZQUEZ, 1999, p. 108), provocando:

(...) distanciamento/exotopia, o que permite o descolamento da percepção imediata e cotidiana para uma percepção sensível/estética, de modo a poder efetivar sínteses complexas de pensamento e dimensão afetiva (emoções e sentimentos), culminando na produção de significados e sentidos outros ao vivido. (WAZLAWICK, 2010, p. 65)

O estado estético possibilita um olhar sensível à pluralidade e polissemia dos acontecimentos do mundo. (WAZLAWICK, 2010)

É necessário escolher entre essas posturas? Qual a mais adequada? É possível integrá-las? Essa decisão irá depender do contexto de ensino-aprendizagem?

Sobretudo, é importante compreender que o termo estética comporta uma série de concepções, desde abordagens filosóficas e científicas sobre o belo e como as pessoas respondem a ele; sendo também utilizado como um sinônimo para filosofia da arte; bem como para uma coleção de teorias filosóficas que abarcam os fundamentos do conceito de estética. (ELLIOT, 1995, p. 26)

Para Herwitz (2010), a arte expressa as aspirações da época de forma idealizada. Entretanto, se a arte é um modo de (re)conhecimento ela pode proporcionar igualmente (re)conhecimento enganoso:

A arte é um modo de conhecer, mas isso também significa tudo que é ideológico em uma época, uma cifra para seus preconceitos, formas de arrogância, grandiosidade, engano. Se a arte é uma expressão da aspiração humana, a aspiração tem sido dominação, controle, repressão, e a arte tem desempenhado seu papel nessas deformações humanas. A partir de suas imagens mais nobres do espírito e da devoção humanos, a arte gera idolatria. (...) Teóricos posteriores da estética, mais especificamente o psicanalista francês Jacques Lacan, entenderão os reconhecimentos enganosos gerados pela arte em termos de um desejo humano de fantasia. (HERWITZ, 2010, pp. 164-165)

Mas essa é uma questão que permeia a vida em todos os campos e em todas as épocas históricas. As musas gregas já diziam: “Muitas mentiras sabemos contar que se assemelham à verdade; mas sabemos também, quando nos apraz, dizer a verdade.” (BURNET, 2006, p. 23)

Teogonias à parte, os gregos já previam a necessidade de lidar com o enganoso, de instaurar a dúvida e a desconfiança diante de opiniões e crenças estabelecidas: Sócrates perguntava aos seus compatriotas se sabiam verdadeiramente sobre as coisas e idéias nas quais acreditavam; também Platão e Aristóteles, e depois Descartes: todos, de modos diferentes e por métodos distintos desconfiavam inclusive da própria opinião, pois se nos mantivermos no plano das opiniões nunca alcançaremos a verdade. (CHAUÍ, 2010, pp. 115 e 125)

Assim, mais importante é considerar que:

Não existe apenas um tipo de verdade, mas muitos; e cada um precisa do outro, é incompleto sem o outro. Uma noção de verdade é proposicional, o tipo de coisa encontrada na filosofia. Outro tipo é

pictórico, o tipo de coisa que é profundamente sentido na pintura. Por que isso também é verdade? Porque não poderia existir nenhuma filosofia sem ela, e o espectador humano está convencido disso. (...) Cada tipo de verdade é somente possível por causa do outro. (HERWITZ, 2010, p. 172)

O autor destaca que há um tipo de verdade “que só pode ser dita através de coisas relevantes a esse meio: percepção, materialização e forma” (HERWITZ, 2010, p. 172). Significa dizer que, nós sentimos, percebemos e experienciamos a verdade na arte de um modo específico. Mas também pensamos e refletimos sobre esta experiência como forma de estruturá-la, experimentando a verdade de outro modo. Ambos os momentos são requeridos como parte da experiência da verdade na arte, que deve, portanto, ser buscada dentro e fora da obra.

Diante disso, solicita-se, pois, um ensino de percepção musical que se ofereça enquanto experiência estética, considerando tanto a obra acabada quanto o processo, a ação. Propondo-se à experiência dos materiais e formas próprios ao fazer musical, o faça para além deles, admitindo que a arte refere-se a si mesma, mas que o faz a partir do mundo de significações a que pertence, “requerendo discussão crítica de suas verdades.” (HERWITZ, 2010, p. 175)

Por esta razão, o mais importante é manter o espírito de busca da verdade, cultivar o pensamento crítico como atitude deliberada, indo além do estabelecido e das crenças, que mantém a convenção do *continuum* e a noção de objeto natural.

### **Abandonando o objeto natural em música**

Como temos visto, a Música enquanto objeto natural e a relação com a educação a partir de uma realidade presumida tornam-se condições ideais para estabelecer a ‘tese natural’ para o ensino de música, o que lhe é muito prejudicial.

Substituamos, pois, essa filosofia do objeto tomado como fim ou como causa por uma filosofia da relação e encaremos o problema pelo meio, pela prática ou pelo discurso. Essa prática lança as objetivações que lhe correspondem e se fundamenta nas realidades do momento (...) Ou, melhor dizendo, preenche ativamente o vazio que essas práticas deixam, *atualiza* as virtualidades que estão prefiguradas no molde (...). (VEYNE, 1998, p. 259)

A música é, primeiro e antes de tudo, uma manifestação humana diversificada que remete sempre ao contexto de uma práxis. Ela não existe por si só, são as práticas que fazem dela o que ela é.

Elliot (1995) utiliza três diferentes formas para grafar a palavra música (MÚSICA, Música e música), onde MÚSICA refere-se à manifestação humana que consiste em diferentes práxis musicais; para estas o autor utiliza a grafia Música; e para os eventos sonoros propriamente, decorrentes dos esforços do músico no contexto de sua prática, o autor utiliza música.

Considerar a tríade MÚSICA/Música/música proposta por Elliot (1995) contribui para uma perspectiva da música em sua dimensão multicultural e isso é um elemento forte para derrubar a noção de objeto natural, pois a devolve ao contexto de sua práxis.

Deixando de acreditar no objeto natural, os limites do vazio se deslocam para abarcar as práticas musicais e assim nos dedicaremos ao estudo das essências e das existências em música.

A fenomenologia aponta que todos os problemas resumem-se em definir essências, propondo-se também como uma filosofia que repõe as essências na existência. (MERLEAU-PONTY, 1999)

Para Rohden (2007), *criar* compreende a manifestação da Essência em forma de Existência, ou seja, essência como a idealização sobre algo e existência, a sua realização. Falamos então de potencialidade e atualização, onde a criação artística compreende uma idéia que, mediante a ação imanente do sujeito, é posta no mundo.

A arte “deve vir, pelo menos primariamente, de um valor subjetivo ainda não existente, mas que o artista faz existir. Fato é quantidade – valor é qualidade. Segue-se que a arte não é simplesmente um *fato quantitativo*, ela tem que ver com algum *valor qualitativo* (...)” (ROHDEN, 2007, p. 58), e assim o artista *age*, pois arte vem de agir.

O pensamento de Rohden (2007, pp. 26-27) sobre Filosofia da Arte, coloca que:

A filosofia conduz os seus discípulos a *saberem* que da Essência uma do Universo emanam as existências várias, e que essa verdade não é um objeto de *crença* e de boa vontade – mas sim postulado de *sapiência* e de suprema racionalidade. (...) a Constituição do Universo é transcendente em sua Unidade, e imanente em sua Diversidade, a filosofia da arte tem de refletir, de algum modo, estes dois elementos univérsicos: o *Infinito da Transcendência pelos Finitos da Imanência*. O verdadeiro filósofo-artista, como já dissemos, deve ser capaz de ver o Infinito em qualquer Finito, e, por outro lado, saber exprimir em

forma concreta a Realidade abstrata. Quem dissocia o concreto do abstrato, ou este daquele, falsifica a filosofia e a arte. Quem identifica o Concreto Finito com o Abstrato Infinito não é filósofo nem artista. Somente aquele que descobre que o Infinito está parcialmente em todos os Finitos, e que qualquer Finito está totalmente no Infinito – só este faz juz ao título de filósofo-artista. É, pois, necessário que o filósofo-artista possua *ultravidência* e *introidência* – que veja o Infinito em todos os Finitos, e saiba dar Forma Concreta ao Amorfo Abstrato.

O sentido geral de transcendência reside na noção de ‘ir (ou estar) além de certo limite’, envolvendo diversas concepções que incluem desde a teologia até a metafísica.

Do ponto de vista gnosiológico, ‘transcender’ implica determinado modo de conceber a relação sujeito-objeto, referindo-se de alguma forma ao conhecimento.

Na Filosofia, é mais freqüente o significado de ‘transcender’ aplicado a uma ação ou operação.

No sentido de atualização ao qual se refere Aristóteles, o imanente é mais ‘completo’ e ‘perfeito’ que o transcendente, pois nele reside o processo e o produto. Entretanto, de acordo com Mora (2004, p. 2911), admite-se freqüentemente que algo ‘transcendente’ é superior a algo ‘imanente’. A razão é que se entendeu ‘transcendente’ no sentido de ‘estar mais além’ de algo e, assim, ‘transcender’ é ‘sobressair’, ‘ultrapassar’ em oposição ao que está ‘limitado’, ‘confinado’.

Trazendo para a Música, teríamos que o Infinito, o Absoluto corresponderia não ao objeto natural, mas à práxis musical; ela é Essência. Enquanto as diversas atividades que compõem o conjunto da práxis musical correspondem aos Concretos Finitos.

A Música seria então Essência que se multiplica em Existências diversas; temos assim o fazer musical, que é propriamente o esforço do músico no contexto de sua práxis, como o processo pelo qual a Essência verte-se em Existência e o que é Música transforma-se em... músicas.

A Essência, o Abstrato Infinito encontra-se parcialmente em toda Existência, Concretos Finitos; parcialmente porque o fazer musical desdobra-se em muitas atividades, cada uma delas oferece um meio para manifestação da Essência, desvelando aspectos diversos dessa Essência Una. E cada uma das atividades, os Concretos Finitos, encontra-se totalmente no Abstrato Infinito, tendo nele o conhecimento subjacente a todo fazer musical, dele irradiando e para ele devendo convergir.

Este entendimento deve afastar a noção de objeto natural em música, pois a reintegra aos contextos de sua práxis, que determina os critérios para o fazer musical.

Considerando a Música enquanto objeto natural, ela deveria apresentar leis próprias, universais eternos sobre os quais estariam fundamentados os critérios para a interpretação e ensino musical.

Se assim o fosse, estaria a Música inteiramente dissociada das práticas que a fazem dela o que ela é, sobre o que afirma Rohden (2007): “quem dissocia o concreto do abstrato, ou este daquele, falsifica a filosofia e a arte”, apontando que a prática é necessária para que haja algo a ser considerado, como destaca Veyne (1998, p. 266).

Mas, se fôssemos insistir na ‘tese natural’ da Música, onde estariam tais leis?

A Música teria como leis próprias as leis encontradas na física, através de conhecimentos acústicos que influenciam na construção de instrumentos musicais e salas de concerto; na biologia e suas investigações sobre a evolução da musicalidade enquanto comportamento humano; na anatomia e suas abordagens sobre aspectos da fisiologia da audição; na psicologia, quando investigando os processos mentais envolvidos na atividade musical; na sociologia, ao questionar sobre os aspectos sócio-culturais que circundam a atividade musical, e em outras áreas, tantas quantas forem as interfaces com a Música.

Todos estes aspectos constituem conhecimentos objetivos acerca da Música, mas nenhum deles é a Música em si; são tentativas de aproximação com o objeto e não a sua própria manifestação, que só se dá através mesmo das práticas musicais.

Diante disso, deve-se admitir que a noção de objeto natural não se sustenta porque a música não existe sem uma prática que faça dela o que ela é.

A música existe, mas ela não é uma coisa, assim como pode ser dito também o contrário: a música não existe, mas ela não deixa de ser algo por isso.<sup>117</sup>

O fazer musical resulta da imersão do indivíduo numa prática, num contexto sócio-cultural, onde se dão as suas experiências formativas. Esses elementos configuram modelos interpretativos em música, que correspondem a um nó de significações dentro de uma significação maior.

Mas, os modelos interpretativos em música para existir enquanto música precisam ser realizados, o que acontece mediante uma coleção de critérios oferecidos pela práxis e que, guiados pela virtude da prudência conforme entende Casado (2010), conduzem o fazer musical.

---

<sup>117</sup> VEYNE, 1998, p. 267: “Quando mostrei a Foucault estas páginas, ele me disse mais ou menos o seguinte: ‘Nunca escrevi pessoalmente a *loucura não existe*, mas isso pode ser escrito, pois, para a fenomenologia, a loucura existe, mas não é uma coisa, enquanto é preciso dizer, pelo contrário, que a loucura não existe, mas que, por isso, ela não deixa de ser algo.’”

Assim, a Música se efetiva apenas através de e mediante suas práticas. O que seria ‘a Música’ multiplica-se em músicas; o que seria Verdade em Música dá lugar à experiência da verdade em música. Então, tem-se que “a um dualismo ideologia-realidade se substitui uma pluralidade concreta.” (VEYNE, 1998, pp. 153-157)

O entendimento de objeto natural “dissimula a heterogeneidade sob as reificações (...) sustentando que ‘as coisas são o que são’, [quando] justamente não há coisas: só existem práticas.” (VEYNE, 1998, pp. 264-265)

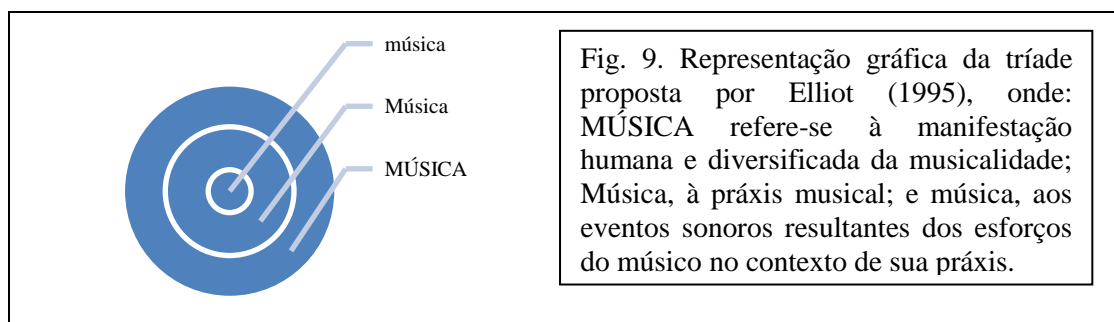
Assim, verdade, tradição, erro, música, educação e outros, são referentes ao estabelecimento de uma prática e práticas não irrompem do absoluto: são construídas sobre relações e parâmetros que estruturam a sociedade, modificando-a e também modificando-se, por mais que subsista algo que confira coerência a esse todo em perene transformação, o qual é denominado pelo termo tradição ou cultura.

É este o modo em que se opera a natureza e o devir de todas as coisas, onde nada existe enquanto totalidade idealizada ou algo definitivamente construído.

Os homens, através dos séculos, pensaram coisas diferentes *do mesmo* objeto (...) [entretanto] o ponto em questão não é o mesmo de uma época para outra; (...) a cada momento, as práticas da humanidade são o que o todo da história as faz ser (...) [e assim] a cada momento, este mundo é o que é. (...) Os objetos de uma ciência e a própria noção de ciência não são verdades eternas. (VEYNE, 1998, pp. 273-274)

Com isso, o entendimento de Verdade, universal e absoluta, bem como de Educação como uma prática unificada e infinita, ou ainda, da Música enquanto totalidade, passa a ser questionado como limitação a ser superada dentro de toda abordagem, seja ela histórica, educacional ou musical, afastando-se assim a convenção do *continuum*, que imprime concepção de linearidade ao objeto.

Considerar a teoria das discontinuidades como explicação para o fato de que as verdades são provisórias e que são construídas através das práticas, renega o pré-concebido, afinal julgar as práticas é diferente de partir de grandes noções eternas.



## **CAPÍTULO 14**

### **Fundamentação teórica para abordagens em percepção musical**

Compreendemos que a educação musical só se configura enquanto tal através de suas práticas, portanto, investigar a educação musical deve consistir em investigar suas práticas e como estas tem construído verdades sobre a música e sobre o próprio ensino de música no Brasil.

A educação musical se constitui enquanto forma de aproximação e abordagem da música, dentro de um sistema educacional. Enquanto um meio de acesso à música não é a própria música, por isso, não pode substituir, nem ser confundida com a experiência musical em si.

Sendo uma forma de abordagem ou aproximação com a música e, considerando a diversidade da experiência musical devemos admitir a não viabilidade de um único e homogeneizado processo de Educação Musical.

Suas ferramentas (matérias, disciplinas, práticas pedagógicas e abordagens) devem configurar-se modos de inserção na práxis musical. Não substituem a práxis, tampouco dissociam-se dela, contribuindo assim para a formação de modelos de escuta e compreensão musical.

Muitos autores têm se interessado por investigar modelos para representar os processos de escuta e compreensão musical, envolvendo a percepção, a interpretação e a expressão.

O desenvolvimento e a construção de modelos em música abrangem discussões sobre percepção musical e cognição, abordando questões como a imaginação musical, memória e aprendizado, contexto e efeitos culturais na compreensão musical.<sup>118</sup>

No presente estudo propomos a utilização da expressão ‘Modelos Interpretativos em Música’ (MIM) para identificar o trabalho da percepção na construção de sentido em música.

Os Modelos Interpretativos em Música (MIM) comportam o significado da experiência musical do sujeito. Através deles é possível à experiência musical não dissipar-se no instante mesmo em que se exprime; eles são o apoio material que permite ao desenrolar dos sons definirem-se enquanto música, dentro de uma práxis e para uma

---

<sup>118</sup> Para maior aprofundamento ver Fiske (2004), cujo estudo resulta numa teoria abrangente do pensamento musical e compreensão, envolvendo as áreas de psicologia da música, inteligência artificial, redes neurais, teoria musical, filosofia, cognição musical e educação musical.



práxis, sustentando algo que, embora não seja uma Verdade eterna, pode ser considerado uma experiência da verdade, conquistada no próprio envolvimento do sujeito com o universo sonoro.

Os Modelos Interpretativos em Música (MIM) resultam da imersão do sujeito na práxis musical, sendo múltiplos, diversificados, personalizados e intransferíveis.

Consistem no modo pelo qual o indivíduo vivencia e interpreta a música, sendo tão mais complexos quanto permite a sua experiência, abarcando tanto as dimensões do conhecimento musical conforme apresentadas por Elliot (1995) quanto a sua história pessoal.

As dimensões são articuladas sempre de uma forma exclusiva; conforme o indivíduo entrelaça as suas experiências, constrói seus Modelos Interpretativos em Música (MIM).

Esses modelos conferem o apoio material necessário à experiência musical, permitindo ao sujeito mover-se no horizonte de abertura proposto pela música.

Através dos modelos interpretativos em música o músico profissional verte a Essência em Existência, dentro do contexto de sua práxis.

Desta forma, os Modelos Interpretativos em Música (MIM) referem-se ao trabalho da percepção em entrelaçar as experiências do sujeito, reunindo o conhecimento e orientando a construção de sentido, constituindo assim o *conhecimento subjacente* a todo fazer em música, inclusive à educação musical.

As palavras latinas *subjectum* e *objectum* são os participípios passados dos verbos *subjacere* e *objacere*, isto é, jazer por baixo e jazer do lado. O que subjaz a um edifício é o fundamento, o alicerce, que sustenta o todo; o que objaz, ou jaz do lado, são as paredes, sustentadas pelo alicerce. (...) aquele sustenta este, e não este aquele. Na linguagem comum, pouco exata, falamos do objetivo como o real, o verdadeiro, o importante; e tratamos o subjetivo como fictício, irreal, ou pelo menos secundário. (ROHDEN, 2007, p. 96)

Face aos processos educativos em música, a práxis musical corresponde ao *Subjectum*, que deve orientar as ações e práticas pedagógicas em música, correspondendo estas, por sua vez, ao *Objectum*, ou seja, as ferramentas pedagógicas, as técnicas de ensino, a didática, os métodos e abordagens são todos *meios* para a inserção dos indivíduos na práxis musical.

O músico-professor em formação necessita engajamento em experiências práticas-musicais que lhe permitam construir o conhecimento subjacente: seu

referencial musical em superação das receitas didáticas, centradas no conhecimento objetivo (*Objectum*).

*Objectum* (ou conhecimento objetivo) e *objetivo (s)* são campos distintos: *Objectum* refere-se às ferramentas, enquanto os *objetivo (s)* remetem às metas a serem alcançadas no processo de ensino-aprendizagem, sendo ambos, *Objectum* e *objetivo (s)*, definidos a partir do *Subjectum*. Por essa razão, a fim de preservar a clareza na discussão, optamos por manter os termos em latim.

O *Subjectum* é quem determina o *Objectum*, pois este é erguido sobre aquele. Para que não pese aqui uma visão dualista, compete-nos esclarecer que a ênfase dada sobre esses elementos intenciona alertar aos professores sobre a importância de manter as ferramentas pedagógicas no seu lugar apropriado, cuidando para que as ações educativas empreendidas não focalizem apenas o *Objectum*, que é a parte mais “visível” por assim dizer, mais concreta, mais direta dos processos.

O *Subjectum* (a práxis musical) é o fundamento, devendo as ações dele partir e a ele convergir.

Acaso a formação musical esteja centrada mais nas ferramentas do que naquilo que deve prover o necessário suporte para a sua aplicação, então as ferramentas passam a ocupar lugar central nos processos educativos, sendo usadas enquanto fim em si mesmas.

Recorrer aos termos *Subjectum* e *Objectum* esclarece a importância de realocar as práticas pedagógicas dentro do processo de ensino-aprendizagem, permitindo compreendê-las não como o processo em si, mas como ferramentas, como técnicas e que, portanto, devem estar a serviço de uma meta, de um *objetivo*.

Pretende-se aqui destacar a necessidade premente de que o processo de ensino-aprendizagem em percepção musical não permaneça na superfície, mas que seja o caminho para o aprofundamento nas dimensões da experiência musical, contribuindo para a construção dos Modelos Interpretativos em Música (MIM).

Assim, todo esforço em conceber abordagens pedagógicas para o ensino de percepção musical deve concentrar-se no *Subjectum*, isto é, em modos de inserção na práxis musical, devendo as ferramentas constituir-se enquanto meios adequados para o alcance desta meta.

A práxis musical é o *locus* em que os conhecimentos musicais (Formal, Informal, Impressionístico, Supervisor e Procedural) estão amalgamados e se transmutam em música. A educação musical deve garantir os meios para inserção nas

práxis musicais, orientando o processo de ensino-aprendizagem em música observando a dinâmica de suas dimensões (Dimensão Social, Educacional, Filosófica e Política).

Considerando a percepção em sua própria natureza, admitimos que a melhor condição para o ensino de percepção musical se dá através de estratégias que aproximem-se o quanto possível da experiência musical ela mesma, onde objetivos musicais são definidos e situações de busca e resolução de problemas em música constam como propósitos da abordagem. Este deve ser o seu fundamento e o princípio para abordagens educacionais *em* música.

Na abordagem educacional *com* música, a Música (segundo o entendimento proposto por Elliot, 1995) não se configura enquanto *Subjectum*, mas sim enquanto ferramenta auxiliar, compondo deste modo o *Objectum* da abordagem, sendo utilizada para o alcance de outros fins, que não musicais.

Em se tratando de uma abordagem educacional *em* música é necessário ainda destacar que a mesma não é garantida pela aplicação de um conjunto de técnicas musicais ou um punhado de informações teóricas musicais. Esta concepção, que se assegura no controle das ferramentas, é reflexo da dicotomia teoria-prática, contribuindo para abordagens que reforçam a fragmentação dos atributos e dimensões da música, pois não têm como suporte a experiência musical.

Sem a práxis musical enquanto *Subjectum* da docência *em* música prevalecerá a concepção reducionista tecnicista, que torna o ensino de percepção musical afastado da própria música.

Esta definição sublinha que a formação musical exige o engajamento em atividades musicais-práticas que, monitoradas, levam a experiência a constituir-se enquanto pensamento-na-ação.<sup>119</sup>

Assim, afirma-se a importância de uma formação musical que promova experiências musicais de forma efetiva e diversificada, instaurando formas de pensar musicalmente. Estas experiências configurar-se-ão enquanto modelos interpretativos em música, que proverão o futuro profissional da referência musical necessária à condução de sua atividade profissional, de modo que o fazer musical propriamente tome o lugar do que seria uma receita didático-pedagógica, que ocorre quando se oferece uma formação calcada no domínio técnico, isto é, concentrada no *Objectum* enquanto relega o seu fundamento essencial – a práxis musical.

---

<sup>119</sup> ELLIOT, 1995: '*thinking-in-action*'.

Declaramos a necessidade de que a formação para a docência *em* música se dê por vias musicais que possibilitem desenvolver o pensamento musical na ação.

Os Modelos Interpretativos em Música (MIM), continuamente elaborados pela experiência musical, o fazer musical propriamente, constituem-se o conhecimento subjacente às práticas pedagógicas em educação musical.

Assim, o futuro docente será capaz de eleger objetivos musicais e definir estratégias adequadas, orientando os sujeitos do processo pela construção do conhecimento em música.

### **Delineamentos para abordagens em percepção musical**

Objetivos musicais supõe uma metodologia que promova a conexão entre o sistema de referências em música, conhecido por ‘tradição’, e um mundo de inferências construídas por meio da percepção do sujeito, suas experiências pessoais e formativas. Assim, as abordagens devem remeter sempre ao contexto de uma práxis musical.

De acordo com esse objetivo maior, podemos definir objetivos mais detalhados, tais como:

- (a) considerar o refinamento da escuta;
- (b) promover a ampliação do repertório;
- (c) desenvolver a criatividade musical e a capacidade de improvisação;
- (d) desenvolver a consciência musical e a capacidade reflexiva em música (pensar musicalmente na ação)

O professor de percepção musical deve considerar a importância de propor uma abordagem que proporcione ao estudante ir além do domínio dos materiais e formas – o conteúdo propriamente. Ele deve oferecer os meios para que os estudantes desenvolvam a capacidade de buscar e solucionar problemas musicais, desenvolvendo diretamente a sua musicalidade, proporcionando um efetivo crescimento, em sentido musical e pessoal.

Luckesi (2006) traz uma discussão sobre aprendizagem que pode estimular a elaboração de abordagens em percepção musical. Recorrendo a Norman E. Gronlund (1979) em sua *Elaboração de testes para o ensino*, em que distingue as aprendizagens de “domínio” e de “desenvolvimento”.

As *aprendizagens de domínio* referem-se àquelas que devem ser ensinadas e aprendidas como as mínimas necessárias de um determinado conteúdo para um

determinado nível de desenvolvimento escolar, o que implica listar todos as informações, habilidades e valores necessários à aprendizagem do estudante nesse conteúdo e nesse nível que deverão nortear as atividades em sala de aula, isto é, consiste no conteúdo mínimo necessário para determinado nível de aprendizagem.

Em outras palavras: conteúdos e habilidades que necessitam ser adquiridos efetiva e plenamente por “todos os estudantes que se submetem a esses estudos (...) sem que seja pela ‘média’, mas sim pelo máximo. Esse é o mínimo necessário”, afirma Luckesi (2006).

Poderíamos considerar a *aprendizagem de domínio* enquanto um parâmetro para orientar estratégias em relação ao desnível apresentado pelos estudantes numa turma de percepção musical no ensino superior.

Luckesi (2006) orienta a elaboração de uma lista que relacione este conteúdo cujo domínio deve ser atingido por todos. Com isso, prospecções podem ser feitas a respeito do repertório a ser trabalhado e das estratégias para abordar este conteúdo.

Consiste basicamente no que já tem sido feito, de alguma forma. O que destacamos aqui é que a *aprendizagem de domínio* significa que o estudante somente atingiu o domínio sobre o conteúdo com o qual estamos trabalhando – isso deve ser feito não pela média, mas sim pelo máximo.

Na *aprendizagem de desenvolvimento* reside a possibilidade de ir além desse domínio, ou seja, refere-se ao que é possível fazer com o conhecimento de domínio e sobre isso “nem mesmo nós podemos saber previamente”, destaca Luckesi (2006)

A *aprendizagem de desenvolvimento* aproxima-se do exposto sobre a Dimensão Educacional dos processos de ensino-aprendizagem, conforme explicaram Kohan (2003) e Ghiraldelli Jr (2007).

É no nível do desenvolvimento que os pesquisadores e criadores de novas tecnologias realizam suas atividades. Eles se servem do que aprenderam e dominaram para criar novas coisas, novas soluções. (...) Certamente não temos o poder de saber o que o outro fará livremente com o que dominou. Não temos o poder de saber o que cada um fará com a sua liberdade de intuir, inventar e criar. Essa é a atividade da criatividade que pertence a cada um. Apesar de nossa ignorância sobre as possibilidades de desenvolvimento do outro ou de cada um dos nossos estudantes, essa qualidade da ‘aprendizagem para o desenvolvimento’ pode e deve ser estimulada e treinada em nossos estudantes. Tendo presente essa compreensão, estaremos cientes de que a aprendizagem para o ‘domínio’ é necessária a todos e ela deve dar-se na sua forma mais perfeita, não pode ser ‘pela média’; o estudante necessita de ter esse determinado conteúdo como seu (...).

Porém a aprendizagem para o ‘desenvolvimento’ expressa o risco, a possibilidade de chegar lá ou não. O desenvolvimento é o ‘mais’, o que vai para além do estritamente necessário, é o criativo. É o âmbito da criação ou recriação do conhecimento, das habilidades, das performances, da investigação científica, das soluções tecnológicas. (LUCKESI, 2006, p. 3)

Para o ensino de percepção musical, a *aprendizagem de desenvolvimento* deve envolver o estudante em questões relativas à práxis musical, apresentando um problema em música.

O que se espera nesse tipo de abordagem é a aplicação prática dos conteúdos aprendidos, isto é, uma situação mais próxima da situação real de performance.

As *questões de desenvolvimento* devem colocar frente ao estudante problemas musicais como, por exemplo, solicitar ao estudante reconhecer padrões rítmicos ou melódicos em uma dada peça musical para, a partir deles, definir o fraseado mais adequado, ou seja, os pontos de respiração que tornam a música orgânica.

Outro exemplo consistiria em solicitar ao estudante que, estabelecendo o ponto culminante de um determinado excerto, construa a progressão dinâmica através de um *crescendo* ou *diminuendo* em relação a este ponto.

É possível também explorar possibilidades de ornamentação de acordo com critérios estilísticos.

Não se pretende aqui elaborar um ‘inventário’ de sugestões para a *aprendizagem de desenvolvimento* no ensino de percepção musical, mas tão somente mostrar que é inteiramente possível elaborar estratégias dentro desta perspectiva, desde que contribuam para ir além do *conhecimento de domínio*, servindo ao refinamento da escuta musical e tendo em vista elementos auxiliares à estruturação e monitoramento do fazer musical.

Atividades de improvisação, de execução vocal a duas ou três vozes, execução instrumental e, ainda, as experiências musicais anteriores dos estudantes, são algumas das inúmeras possibilidades que se apresentam, devendo ser aproveitadas em benefício do programa da disciplina e voltado para objetivos musicais bem definidos.

Todos esses elementos podem enriquecer o ensino de percepção musical.

A *aprendizagem de desenvolvimento* é o espaço para considerar a heterogeneidade e os saberes de uma turma, reconhecendo que o “desenvolvimento” é próprio a cada um, enquanto o “domínio” é o necessário para todos. (LUCKESI, 2006)

Certamente o professor deve estar atento também às possibilidades de avaliação compatíveis com essa abordagem, elaborando maneiras de verificar as aprendizagens.

O ensino de percepção musical articulado à *aprendizagem de domínio* e para o *desenvolvimento* musical deve investir em estratégias que conectem as dimensões do conhecimento musical, conforme apresentadas por Elliot (1995).

### **Propósitos da educação musical**

A partir da fundamentação teórica proposta para a disciplina percepção musical, as abordagens deverão ser múltiplas, mas todas devem encontrar fundamento na práxis musical (*Subjectum*) para discernir a respeito das ferramentas, prática pedagógicas e abordagens (*Objectum*) e sobre os objetivos dessa disciplina, que devem ser sempre objetivos musicais.

Assim, o ensino de percepção musical encontrará o seu papel na formação musical, trazendo impactos positivos para a educação musical em todos os seus estágios, pois estando as múltiplas abordagens conectadas por fundamentos comuns, poderá a educação musical formal ter a continuidade que lhe é necessária.

Essa nova perspectiva para o ensino de percepção musical re-lançará a discussão sobre conteúdos e suas possibilidades de conexões e, ainda, uma mudança de postura em relação ao lugar das ferramentas pedagógicas, não enquanto fim em si mesmas, mas enquanto sinais que devem orientar a construção do conhecimento musical, respondendo ao propósito da educação musical:

O propósito da educação musical é prover os seus estudantes de compreensão musical para que possam aprender a *performar* e responder esteticamente, utilizando-se de representações simbólicas de sentimentos estéticos, tanto seus quanto de outros, que a ampliação de sua aptidão musical possa permitir. (GORDON, 1984, p. 1)<sup>120</sup>

Considerar a compreensão musical como o objetivo do ensino de música é referir-se a uma práxis musical, porque toda compreensão se dá sobre um conjunto de referências que permitem a construção de sentido.

A práxis musical dentro de um contexto define critérios para o fazer musical, para o ensino musical e para a escuta musical. Esse entendimento promove o não

---

<sup>120</sup> “The purpose of music education is to provide students with music understanding so that they can learn to perform and to respond aesthetically and to use symbolic representations of their and other’s aesthetic feelings to the extent that their music aptitudes will allow.”

achatamento da música, que equaliza as práticas em torno da noção de objeto natural. Tal postura é condição e princípio basilar para uma educação musical efetiva, que abraça o aspecto multicultural da música enquanto manifestação humana. (ELLIOT, 1995; SZEGO, 2005)

Para Szego (2005, p. 213), a performance é tão importante para o projeto de uma educação musical multicultural como o é para a educação musical em geral. O professor deve estar preparado para abordar as heterogeneidades pertinentes aos processos interpretativos em música dentro de determinados estilos e gêneros, para que não prevaleça a presunção de homogeneidade ou certo tipo de estereótipo musical nesses campos.

A respeito da questão de ampliação do repertório, apontamos a importância de preceder a uma seleção informada sobre o material para a educação musical.

É imprescindível ao professor considerar a variedade de materiais a ser disponibilizada, entretanto, não pode desconsiderar a sua familiaridade com os mesmos, isto é, o conhecimento das práticas nas quais estes materiais estão inseridos.

Nosso objetivo enquanto educadores musicais com uma missão multicultural é estar ciente do que nós estamos fazendo ao ensinar música de outras culturas que a nossa própria, de quem e o quê está sendo representado, e como estas representações devem ser interpretadas. (SZEGO, 2005, p. 214)<sup>121</sup>

Conhecer o material/repertório que é trabalhado é essencial para estudar estratégias de abordagem que possam orientar os estudantes sobre como ouvir determinada música de modo inteligente, ou seja, o que procurar através da escuta musical.<sup>122</sup>

Diante de objetivos musicais definidos e através de ferramentas didáticas adequadas, o ensino de percepção deverá transpor os limites do conteúdo, para lançar-se efetivamente ao desenvolvimento, num processo de auto-crescimento musical e pessoal, onde:

⇒ *Auto-crescimento musical*

As ferramentas e prática pedagógicas (*Objectum*) consistem no aspecto mais concreto da abordagem, devendo servir para explicitar as relações entre o que é

---

<sup>121</sup> “Our goal as music educators with a multicultural mandate is to be cognizant of what we are doing by teaching the music of cultures others than our own, of who and what is being represented, and how these representations might be interpreted.”

<sup>122</sup> ELLIOT, 1995: ‘listening-for’.



proposto em sala de aula e o objetivo musical a ser alcançado. Nessa evidência reside a conexão entre as práticas pedagógicas em percepção musical e o fazer musical propriamente (*Subjectum*).

O que se quer enfatizar aqui é que o processo de ensino-aprendizagem em percepção musical deve conter mais que uma menção à práxis musical. A relação entre ambos não pode ficar obscurecida, devendo mesmo consistir numa referência direta e explícita para que os estudantes desenvolvam a noção de como elaborar estratégias para a busca e solução de problemas musicais em sua prática diária do instrumento, ensaios e música de câmara e como futuros docentes.

⇒ *Auto-crescimento pessoal*

“Como seres humanos, nós temos um impulso para conhecer nossas próprias capacidades, para trazer ordem à consciência, ou para ganhar auto-conhecimento. Nos empenhamos em assegurar a integridade e crescimento do eu”, afirma Elliot (1995, p. 113), mencionando duas condições relacionadas ao auto-crescimento e à satisfação pessoal: (1) algo para fazer e (2) a capacidade de fazê-lo.

Com estas condições são alcançados muitos benefícios, como o equilíbrio entre o desafio proposto e a técnica necessária para sua realização; foco de concentração na ação; envolvimento do pensamento, ocupando o lugar da ansiedade; e auto-estima. (ELLIOT, 1995)

Certamente, uma abordagem educativa se circunscreve com a experiência e a personalidade do professor, mas principalmente, se desenrola sobre fundamentos, que auxiliam a definição de finalidades e objetivos que possam orientar o professor a elaborar estratégias mais adequadas para lidar com a aprendizagem em variados contextos e que contemplem a diversidade musical e a heterogeneidade que compõe os saberes de uma turma.

Alcançar *resultados musicais satisfatórios* deve ser a finalidade, o propósito de uma abordagem educacional *em* música, remetendo a um fazer musical informado, ou seja, que envolve critérios através dos quais é possível verificar o crescimento musical dos estudantes. *Resultados musicais satisfatórios* em resposta à compreensão musical.

Os critérios sobre o fazer musical e sobre os resultados musicais dos processos de ensino-aprendizagem em música são correspondências às variáveis que envolvem o que é considerado música para uma sociedade, em que contexto se aprende e se faz música nessa sociedade e, ainda, as capacidades individuais envolvidas nesse processo.

O valor dos processos em música é estabelecido conforme critérios sobre o que se espera e o que é apropriado segundo a práxis musical em cada contexto. Com base nisso, se determina o que é qualidade em música e o que pode ser considerado como crescimento musical.

## **CAPÍTULO 15**

### **Considerações Finais**

O presente estudo procurou investigar o ‘ensino de percepção musical’ dentro de uma nova perspectiva e, para tanto, afastou-se cautelosamente de uma realidade presumida e procurou desconstruir a ‘tese natural’ sobre Educação, Percepção e Música, e com isso abandonar definitivamente a noção de objeto natural sobre a questão ‘ensino de percepção musical’.

A investigação aspirou projetar-se em sentidos diversos, que possibilitassem a construção de um novo olhar: não um ponto de vista, a partir de um referencial fixo, mas sim, uma visão caleidoscópica que abarca diversos estratos e níveis de realidade, dando margem para que sejam ouvidas distintas vozes dessa composição polifônica, a Educação Musical.

O reconhecimento da necessidade de aplicar e utilizar um olhar diferenciado, que abranja múltiplos elementos e fatores para a compreensão dos fenômenos educativos, implica obrigatoriamente o rompimento com a linha de pensamento ou paradigma linear, unitário e reducionista característico dos modelos cartesianos/positivista e ainda hoje utilizados como ‘certos’, ‘verdadeiros’ e ‘infalíveis’ de entender a realidade e construir conhecimento. Precisa-se desenvolver uma maior aproximação com o heterogêneo, com o novo, com o multirreferencial. (SOUZA, 2011, p. 87)

Assim, a argumentação construída norteou-se pelo pressuposto filosófico de investigar a questão principal e as suas adjacentes dentro de uma concepção multirreferencial, que pudesse oferecer uma apreciação mais ampla sobre o tema abordado.

Não pretendemos chegar ao que seria considerado ‘a abordagem ideal’ para a disciplina percepção musical, como demonstração da Verdade, mas sim, distinguir os elementos essenciais a serem considerados na composição de abordagens para esta disciplina.

Assim, o método aqui aplicado, o de recorrer a várias perspectivas de um tema, trata-se justamente do oposto ao que se deve esperar de um método enquanto processo racional para chegar ao conhecimento ou demonstração da Verdade.

É necessário frisar que, muito embora, este não tenha sido um processo para se chegar ao conhecimento ou demonstração da Verdade, tampouco isso significa que tenha sido aleatório ou desprovido de metodologia.

A metodologia, esta arte de dirigir o espírito na investigação da verdade, consiste aqui em des-construir o simulacro através do qual a realidade presumida se antepõe como verdade forjada, cobrindo-se com cores e formas que dissimulam, disfarçam e escondem o que deveria ser um *verdadeiro contato* com o conhecimento, colocando-se antes em seu lugar, a simular-se como contato com o *conhecimento verdadeiro* – a tão procurada Verdade – podendo resultar disso uma série de incoerências que levam ao comprometimento de uma investigação, desde que procuraria converter-se em verdade um único aspecto de uma realidade, utilizando-se do arcabouço científico para emoldurar uma ilusão.

Se definir Verdade constitui-se um problema filosófico ainda hoje considerado complexo, impor algo como Verdade parece estar ainda mais distante de tornar-se a solução. Sendo este o caso, se não é possível definir o que seja a Verdade, prudente é evitar o que é falso, o que é postiço; o que possa servir de refúgio para todos os preconceitos profissionais que se declarem embasados cientificamente.

Poderia ser mais fácil, certamente, apresentar a disciplina percepção musical de uma forma taxativa, acusando-a de ineficaz diante da forma como tem sido conduzida ao longo de sua história no ensino formal de música, para então apresentar o que seria o ‘antídoto’ para suas práticas pedagógicas. Sem mais.

No entanto, uma abordagem desta natureza recairia nos equívocos já apontados: partir de uma realidade presumida e encarar a questão como objeto natural, elementos prejudiciais a qualquer abordagem, posto que não permitiria compreender o dimensionamento da percepção musical e, terminando por prescrever uma receita didático-pedagógica, findariam os esforços empreendidos num estudo infértil.

Quando se acredita possível a transposição de moldes em educação, toda a riqueza e complexidade deste campo se reduz a um processo mecânico, não de formação, e sim de *de*-formação – usando-se aqui do prefixo latino *de*- para exprimir a noção de negação, cessação, separação. Seria como impedir o movimento natural de todo ser vivente em direção ao seu crescimento, cortando-lhe a ponta do ramo que o guia na sua progressiva marcha.

Nesses termos, a abordagem histórica partiu em busca de elementos emergentes para a institucionalização da educação musical no Brasil. Ela lançou-se à questão da docência em música e angariou subsídios para a constituição do ensino de percepção musical.

Em seguida, desdobrou-se o estudo sobre os aspectos recorrentes da disciplina de percepção musical no ensino superior no Brasil, verificando problemas metodológicos.

Um movimento no caleidoscópio e vimos a percepção em sua multiplicidade de aspectos, mostrando que uma abordagem desta questão será apenas *um* entre muitos caminhos que se abrem na aproximação com o tema.

Depois, o levantamento de abordagens em educação musical do século XX, observou o lugar reservado à percepção musical, mostrando o que destacados pedagogos consideram e pensam sobre percepção musical.

Concluimos que a definição de modelos e abordagens em educação, e aqui especialmente a educação musical, deve considerar a natureza do objeto de sua práxis pedagógica, para que, conhecendo-o, possa promover efetivamente a aproximação com o mesmo através de suas ferramentas e estratégias de ensino.

Em relação ao tema abordado neste presente estudo, concluimos que abordagens para o ensino de percepção musical devem considerar os seus elementos constituintes, a saber: a natureza do ensino, a natureza da percepção e a natureza da música.

### **Natureza do ensino**

Apreciar os processos educativos em sua natureza e dinâmica própria, não-linear e multidimensional, conforme exposto através da alegoria ‘sublunar em educação’, significa considerar as suas dimensões: Social, Educacional, Filosófica e Política. (RUBIM, 1993; KOHAN, 2003)

Conforme explicado, os processos educativos não correspondem a um objeto concreto, a uma ciência dura. Eles são constituídos por dimensões e se caracterizam enquanto um instrumento que visa a transformação dos sujeitos envolvidos na relação de ensino-aprendizagem (GHIRALDELLI JR, 2007), ou seja, se não há mudança não há processo e se não há processo sub-existe apenas a manutenção de uma situação atual.

Para que o processo educativo alcance o seu propósito (a transformação dos sujeitos), o docente precisa considerá-lo em suas dimensões, questionando de que forma esses aspectos estão presentes na sua prática:

1. Como tenho compreendido a relação Indivíduo-Coletivo (Dimensão Social)?
2. Qual a minha visão sobre os conteúdos trabalhados (Dimensão Educacional)?

3. Quais os princípios que orientam as minhas ações e decisões pedagógicas (Dimensão Filosófica)?
4. De que maneira compreendo o processo educativo? Transmissão ou construção de conhecimento (Dimensão Política)?

Essas considerações podem dizer muito sobre como o docente tem conduzido suas práticas pedagógicas e como cada uma dessas dimensões se manifesta no seu discurso pedagógico, servindo como critérios para auto-avaliação da prática docente.

### **Natureza da percepção**

Os processos perceptivos compreendem um complexo sistema que capacita o homem a exercer a sua condição humana de ser, agindo e interagindo no mundo.

Envolvendo um aparato biológico, a percepção acompanha o desenvolvimento do sujeito em sua trajetória histórica, social e cultural, apresentando acentuado caráter cognitivo (MONTEIRO, 2002; MACHADO, 2003), o que faz dela um dado não concluído, mas sim, em contínua elaboração.

Conhecendo sobre os processos perceptivos foi possível verificar a sua importância na formação integral do sujeito oferecendo-se enquanto caminho para a construção e acumulação do conhecimento em todas as instâncias da vida, assim como na música. A percepção é a interface homem-mundo, comportando a experiência humana em amplo sentido.

Conforme Penna (2000), as leis da percepção são, em verdade, leis cognitivas e valem mesmo para a totalidade do comportamento, sendo condições realmente indispensáveis a qualquer forma de aprendizagem, correspondendo a certos dispositivos de aquisição de informações.

As contribuições dos estudos promovidos na área da lingüística assim como pela teoria da Gestalt, alcançaram as pesquisas na área da teoria da música e da aprendizagem musical.

Deste modo, as leis da percepção permitem o reconhecimento de padrões também em música. Atuam delimitando unidades de sentido em uma obra musical.

A literatura afirma que o agrupamento em todos os níveis é um produto da semelhança e diferença, proximidade e separação dos elementos percebidos pelos sentidos. Assim, as leis da percepção conferem princípios que determinam a organização da escuta musical. (FALCÓN, 2011)

## Natureza da música

O conhecimento musical também é multidimensional, conforme aborda Elliot (1995, p. 96-98), abrangendo os seguintes aspectos:

- ⇒ *Formal*: conhecimento teórico, linguagem técnica, informações verbais;
- ⇒ *Informal*: conhecimento adquirido através do fazer musical propriamente, isto é, do engajamento em atividades de performance musical, desenvolvendo o pensamento musical na ação;
- ⇒ *Impressionístico*: conhecimento que envolve aspectos afetivos-cognitivos, refinado senso emocional e artístico apropriado e significativo para o fazer musical, em relação a uma tradição;
- ⇒ *Supervisor*: corresponde ao monitoramento da performance, ao saber como dirigir o pensamento musical na ação, dirigir a escuta em relação às muitas dimensões de significado e informação que uma obra musical carrega.
- ⇒ *Procedural*: as dimensões do conhecimento musical estão amalgamadas no fazer e na escuta musical, que são procedurais em sua essência.

De acordo com Elliot (1995, p. 97) o núcleo da educação musical é baseado na ação, isto é, no *como pensar musicalmente na ação*. Destaca o autor que os conceitos verbais sobre música devem ser mantidos em seu lugar apropriado: enquanto um suplemento, mas não o objetivo ou o organizador do ensino e da aprendizagem em música.

Por esta razão, as abordagens em educação musical devem considerar a práxis musical enquanto um processo em contexto, que se desenrola considerando múltiplas dimensões, em que a experiência torna-se ela mesma compreensão musical.

É possível afirmar que, para a música, a história pessoal é fundamental na atuação profissional sendo, portanto, a prática musical construída social e culturalmente.

Assim, o fazer musical envolve tanto movimentos coletivos quanto individuais, onde uma estrutura de convenções e esquemas se entrelaçam e são interpretados por meio de retrodicções, utilizando-se do termo que Veyne (1998) aplica para as inferências, essenciais na atividade de interpretação.

## **Percepção musical**

As relações entre percepção e música vão muito além da simples captação do objeto sonoro. Percepção e música são articuladas dentro das capacidades cognitivas do indivíduo: as informações apreendidas ao longo das experiências musicais formam esquemas cognitivos, que permitem organizar conjuntos de informações dotados de sentido.

Essas combinações formam mapas e representações mentais que são continuamente acessados e reconstruídos na atividade de interpretação do material sonoro.

A percepção musical decorre da imersão do indivíduo em determinado universo sonoro, refletindo o investimento pessoal com que cada indivíduo se empenha na construção do seu conhecimento musical.

Para o músico, a percepção musical está relacionada à aquisição e ampliação de ferramentas que possibilitam posicionamento crítico e autônomo diante do exercício profissional.

Permeando os diversos estágios do fazer musical e do ensino de música, a percepção musical permite ao músico elaborar e monitorar sua performance, o que se dá através do pensamento musical na ação. (ELLIOT, 1995)

Constatou-se a não possibilidade de definição estrita sobre percepção musical, uma vez tratar-se de um fenômeno individual sendo, até o presente momento, impossível descrever o que acontece na mente de alguém quando ouvindo música. (JOURDAIN, 1998), sendo o seu significado obtível apenas quando a mente encontra-se ela mesma percebendo.

Considerando os aspectos multidimensionais envolvidos no ensino de percepção musical, o presente estudo partiu para a elaboração de uma Fundamentação Teórica que coloca o fazer musical como o conhecimento subjacente a toda prática pedagógica *em* música, apresentando os seguintes elementos:

### **Essência e Existência**

A Essência manifesta-se parcialmente nas Existências, enquanto estas se encontram totalmente naquela. (ROHDEN, 2007)



Assim, a Música (Essência), manifesta-se parcialmente em cada uma das atividades musicais (Existências) que, por sua vez, se encontram totalmente mergulhadas na Essência, na Música, a práxis musical.

Desta forma, através do fazer musical, a Música verte-se em músicas, Existências diversas.

A educação musical tem como propósito promover a compreensão musical (GORDON, 1984), oferecendo-se enquanto *um* caminho (não o único) para inserção na práxis musical. Suas ferramentas – disciplinas, matérias, práticas pedagógicas, etc – são técnicas de abordagem do objeto musical inserido em contextos, de devem contribuir para a construção dos Modelos Interpretativos em Música (MIM).

### **Modelos Interpretativos em Música (MIM)**

Os Modelos Interpretativos em Música (MIM) são decorrentes das experiências formativas do indivíduo, isto é, são construídos a partir da sua história pessoal e musical sendo, portanto, personalizados e intransferíveis.

Tais modelos comportam o significado da experiência musical, permitindo a construção de sentido pelo indivíduo em relação ao objeto musical dentro de um determinado contexto.

Esses modelos não são dados fixos. Como resultam da experiência, eles estão continuamente em construção, sendo tão mais complexos quanto maior a imersão do indivíduo em uma práxis musical.

Para o músico, constituem o apoio material necessário à interpretação, reunindo o conhecimento musical em suas dimensões Formal, Informal, Impressionística e Supervisora (ELLIOT, 1995), articulado às demais experiências que compõem a história pessoal do indivíduo, atuando na elaboração e monitoração do fazer musical.

Enquanto modelos, existem em potência sendo necessária a sua atualização, o que se dá mediante a virtude da prudência (CASADO, 2010), que checa as possibilidades e condições de sua realização, vertendo a Essência em Existência, através da atuação do músico no contexto de sua prática.

Os Modelos Interpretativos em Música (MIM) são a Essência do fazer musical, o conhecimento subjacente que orienta as decisões musicais. Música que cada um carrega consigo, dentro de uma práxis e para uma práxis.

### ***Subjectum e Objectum***

A educação musical não substitui e nem deve ser confundida com o fazer musical propriamente. Ela consiste numa forma de aproximação com o objeto musical, considerado sempre no contexto de sua práxis. Assim, ela é um caminho para inserção do indivíduo nas práxis musicais.

As ferramentas da educação musical, dentre elas a disciplina percepção musical, devem constituir-se meio para construção do conhecimento musical, contribuindo para a elaboração de Modelos Interpretativos em Música (MIM), estes que deverão dar o suporte material necessário ao fazer musical.

Os processos educativos em música devem ter por *Subjectum* o fazer musical propriamente. Este é o conhecimento que subjaz a prática docente, sustentando as ferramentas de ensino em música, estas são *Objectum*.

A partir do *Subjectum* são definidos objetivos musicais para que se dê a construção do conhecimento em música através de estratégias de *pensamento musical na ação* (ELLIOT, 1995), o que inclui a busca e resolução de problemas em música.

*Objectum* (ferramentas) e objetivos (finalidades, metas a serem alcançadas) são construídas a partir do *Subjectum* e devem remeter a ele, isto é, para que as abordagens em educação musical alcancem o propósito de promover a compreensão musical, inserindo os indivíduos numa práxis musical, é preciso que suas práticas pedagógicas tenham por conhecimento subjacente o próprio fazer musical, partindo dele e para ele devendo convergir; são, portanto, meio e não fim em si mesmas.

Esse é o fluxo do processo de educação *em* música, que o distingue do processo de educação *com* música, onde a música serve ao alcance de outros objetivos, que não musicais.

### **Aprendizagem de domínio e aprendizagem de desenvolvimento**

A seção aponta a necessidade do professor em investigar possibilidades para busca e resolução de problemas em música, envolvendo os estudantes em tomada de decisão musical, isto é, trabalhando o pensamento musical na ação.

A *aprendizagem de domínio* refere-se ao conhecimento mínimo exigido para um determinado nível/estágio da aprendizagem, devendo ser trabalhado para o alcance em sua forma máxima.

A *aprendizagem de desenvolvimento* refere-se ao que se pode fazer sobre o conteúdo de domínio adquirido, a partir da projeção de expectativas musicais e resolução de problemas em música com base no que foi aprendido.

Significa estruturar abordagens para o ensino de percepção musical que ofereçam situações mais próximas à situação real de performance, onde os objetivos musicais devem estar o mais explícito possível, para que os estudantes possam fazer as conexões entre a experiência promovida em sala de aula e a sua prática musical, explorando estratégias de elaboração e monitoramento da performance.

As *aprendizagens de domínio* e de *desenvolvimento* oferecem ao ensino de percepção musical possibilidades de considerar o desnível e incluir a heterogeneidade, devendo-se ressaltar uma vez mais que estes são aspectos diversos entre si: o acentuado desnível verificado nas turmas de percepção musical é reflexo de uma Educação Musical que se apresenta desintegrada, enquanto a heterogeneidade é elemento constituinte da sociedade contemporânea.

Estruturar ações e estratégias de ensino de percepção musical considerando as *aprendizagens de domínio* e de *desenvolvimento* levam ao auto-crescimento musical e pessoal.

O que foi exposto sobre educação e música, ensino e aprendizagem, teoria e prática, Estética e Verdade, Essência e Existência, *Subjectum* e *Objectum*, entre outras questões consideradas, são discussões pertinentes para uma fundamentação que pretende lançar bases para a educação musical, considerada em amplo aspecto e em sua natureza e dinâmica próprias, afirmando-se o ensino de percepção musical enquanto elemento-chave dos processos de ensino-aprendizagem em música.

### **Desafios e demandas contemporâneas para o ensino de percepção musical**

Em 1977, Koellreutter já apontava para o descompasso entre o ensino de música e a sociedade contemporânea. Passadas três décadas, Oliveira (2007) constata que a formação do professor de música em nível superior continua desconectada das demandas sociais – o que ainda permanece, em grande medida, como um dado da nossa realidade.

Para que uma abordagem educacional possa ser considerada atual, não basta apenas focalizar sobre a disciplina, seus fundamentos e finalidades, conteúdos e ferramentas. Sem dúvida, esses elementos são muito importantes para garantir a

funcionalidade de um programa de estudos. Sobre esses elementos o professor deve dedicar atenção e empreender todas as suas forças para que os sujeitos em processo de ensino-aprendizagem possam beneficiar-se da experiência de construção do conhecimento e com isso encontrar-se com suas vocações.

Contudo, é esperado do professor que ele tenha consciência de que seu compromisso não se restringe a garantir o desempenho sobre esses elementos em sala de aula. Sua ação pedagógica vai ainda mais além.

Conforme colocado no Capítulo 1, uma prática docente não existe por si e nem para si mesma; ela é uma prática viva que está em sintonia com as demandas do mundo contemporâneo. Nisso reside o seu sentido: a prática docente existe para o outro, aquele que se faz presente aqui e agora.

Pensando no outro, o professor se pre-ocupa do futuro e per-faz o amanhã no hoje. Ele deve ser capaz de pensar sobre a sua prática e sua inserção na sociedade. Isto significa que é preciso considerar o contexto macro, incluindo seus aspectos sociais e políticos e como esses elementos incidem sobre a sua prática, verificando também qual o impacto de sua prática sobre esses elementos.

Nesse sentido, a sociologia da educação oferece aos professores instrumentos para situar a sua prática docente em relação à sociedade e à escola, às crianças e às famílias.

O trabalho do sociólogo da educação se assemelha ao trabalho de um cartógrafo. Levantar o mapa escolar, proceder ao levantamento topográfico do terreno e do relevo, representar uma escala precisa os principais maciços da paisagem escolar, medir os caudais dos rios, ter os mapas em dia, eis aqui em que a sociologia pode ajudar o professor. Pode ajudá-lo a orientar-se na “floresta” escolar. Ajudá-lo a orientar-se e não guiá-lo. Caberá aos professores depois traçar, com o mapa na mão, seus próprios itinerários em função de suas opções e da natureza do terreno em que se encontram. (BAUDELLOT, 1991)

Fundamentos sociológicos auxiliam a perceber as determinações sociais da prática docente, da configuração do sistema educacional no país e da sua inserção na sociedade, entre outros aspectos, possibilitando ao docente olhar para fora de sua prática.

Observar a sociedade contemporânea nos faz perceber que a globalização imprimiu uma nova dinâmica nas ações cotidianas, não se restringindo apenas à

economia das nações, mas sim, interferindo e se fazendo presente nas relações sociais, nos conflitos transculturais, na informação, na ecologia e na sociedade civil. A globalização é reconhecidamente um processo complexo com conseqüências profundas para a nossa sociedade.

Apontaremos a seguir alguns aspectos referentes à sociedade contemporânea que devem ser considerados pelos professores em suas abordagens.

### **Reflexividade intensiva**

O uso do termo reflexividade não é sinônimo de capacidade de pensar, conforme Aguiar (2006) descreve.

Vivemos um cenário de reflexividade intensiva, cuja característica principal é a disseminação da informação e sua aceitação de forma inconsciente, na ausência do conhecimento e da compreensão de suas conseqüências e efeitos colaterais.

O rápido avanço tecnológico atinge diferentes áreas, atuando nas esferas social, econômica, industrial, científica, política e ambiental, bem como na vida das pessoas. A reflexividade intensiva é um fenômeno da globalização onde a exposição à informação, de modo contínuo e indiscriminado, provoca conseqüências desestruturadoras para os indivíduos e para a sociedade.

O desenvolvimento da tecnologia da informação ampliou o alcance da reflexividade intensiva, um processo que atua no nível inconsciente dos indivíduos, levando-os a fazer escolhas que apenas aparentemente foram decididas por eles. (AGUIAR, 2012)

Desse modo, ocorre um desmonte do pensamento em nossa sociedade onde “é muito difícil despertar nas pessoas o desejo de buscar a verdade”, como declara Chauí (2010, p. 114), pois todos acreditam recebê-la pelos veículos de informação:

(...) todo mundo acredita que está recebendo, de modos variados e diferentes, informações científicas, filosóficas, políticas, artísticas e que essas informações são verdadeiras, sobretudo porque **tal quantidade de informação ultrapassa a experiência vivida pelas pessoas, que, por isso, não têm meio para avaliar o que recebem.** (CHAUÍ, 2010, p. 114. Grifos nossos)

O processo inconsciente de reflexividade intensiva manifesta-se nos apelos ao consumo, ao prazer, ao sucesso, entre outros elementos que induzem mudanças de

hábitos no vestuário, na alimentação, nas relações familiares e afetivas, nas crenças e credos religiosos.

Tais mudanças são impelidas por interesses de grupos econômicos e a ideologia da dominação. É um processo de aceitação indiscriminada de valores que contribui para a distorção na forma das pessoas pensarem o próprio conhecimento, como explica Aguiar (2012, p. 45): “Parte-se do pressuposto de que tudo que foi divulgado é científico. A velocidade com que novos conhecimentos são gerados e divulgados é também fator que induz à distorção do conhecimento.”

Na sociedade da informação vivemos uma forte pressão da cultura de massa que, num colapso consumista, acredita que conhecimento, educação, cultura e religião, entre outros, são produtos que estão disponíveis nas prateleiras.

À larga imposição da mídia poderíamos chamar de Mito da Caverna Pós-Moderno, onde existimos virtualmente num mundo onde as sombras são projetadas na parede da sala pela televisão ou pela tela do computador.

O ‘fazer’, que valoriza a experiência do construir e promove o exercício do esperar, está sendo substituído pela cultura do agora, do obter, do comprar, que oferece o ‘pronto’ em todas as instâncias da vida.

Este condicionamento ao qual somos submetidos imperceptivelmente reforça a cultura do consumo, que conjuga o verbo *descartar* em descomunal amplitude, contribuindo para problemas de toda espécie que têm eivado de vícios a humanidade: desde a poluição ambiental a transtornos de personalidade, causados pela frustração do consumir ou do não-consumir.

Segregando indivíduos e cultivando transtornos que muitas vezes se manifestam ainda na infância, com a manipulação da personalidade via condicionamento à euforia do querer, do ter, do poder.

Nesse contexto, é preciso recobrar o sentido da atividade docente como forma de combater a cultura do imediatismo, tornando-se indispensável e urgente inserir oportunidades contra esta ditadura que padroniza e planifica as pessoas, as culturas e o conhecimento.

Para Aguiar (2012), a globalização marca o progresso, mas também apresenta efeitos colaterais como a exclusão de grande número de pessoas aos benefícios gerados pela sociedade, instaurando o caos através dos riscos e incertezas verificados no cotidiano, que levam a conflitos sociais, como o aumento de violência, resultado de um profundo desequilíbrio na sociedade.

## O Paradigma do Desenvolvimento Humano Sustentável (DHS)

A constatação de que crescimento econômico e riqueza não são sinônimos levou o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) ao conceito de Desenvolvimento Humano Sustentável (DHS), que nasce da necessidade de “superar a noção de que o desenvolvimento se limita ao crescimento econômico, a partir da idéia de que a utilidade da riqueza e da renda está nas liberdades que elas ajudam a obter”, conforme Oliveira (2006, pp. 3-4):

Enquanto a visão econômica leva em consideração exclusivamente a *quantidade* de riqueza, o DHS considera como fator decisivo o *uso* que as pessoas e uma sociedade fazem dessa riqueza (e não a riqueza propriamente dita). Pode-se até argumentar que o aumento da renda propicia melhores condições de vida, mas isso não é necessariamente verdadeiro, pois muitas vezes a renda é desigualmente distribuída em uma sociedade. Indivíduos sem renda ou com renda limitada vêm suas escolhas bastante restritas. Em muitas sociedades, o desenvolvimento econômico não atinge os menos favorecidos. O DHS enfatiza que a *qualidade* do crescimento econômico é tão ou mais importante que sua *quantidade*. Isso não significa dizer que o DHS considera o crescimento econômico desnecessário; pelo contrário, o conceito de desenvolvimento humano considera o crescimento econômico como uma condição essencial para se eliminar a pobreza e reduzir as desigualdades. Crescer com qualidade significa, porém, propiciar uma vida digna a *toda* a população, reduzindo as disparidades existentes.

O conceito de Desenvolvimento Humano Sustentável afirma o ser humano enquanto razão do desenvolvimento; reconhece que nas pessoas deve estar centrado tanto o processo quanto os resultados inerentes ao desenvolvimento, afirmando que o desenvolvimento humano é possível mesmo quando o crescimento econômico é baixo ou inexistente, o que se deve ao provimento de bens e serviços públicos, dentre eles a educação. (OLIVEIRA, 2006)

Nesse sentido, o PNUD vem publicando relatórios desde 1990 que abordam o desenvolvimento sob essa nova perspectiva e esclarecem que o crescimento econômico não é um fim em si mesmo, mas apenas um meio para melhorar as condições de vida de uma comunidade, posto que o objetivo central do desenvolvimento é melhorar a vida humana.

Resultado deste novo paradigma em curso, a Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável (UNCSD), conhecida como Rio+20, cujo principal

objetivo é assegurar o comprometimento político para o desenvolvimento sustentável, avaliar o progresso feito até o momento, as lacunas que ainda existem na sua implementação e os desafios emergentes.

O desenvolvimento sustentável abarca o equilíbrio ambiental e o crescimento socioeconômico, no qual as riquezas, os bens e os serviços possam ser usufruídos por maior parcela da população. O Brasil ainda ostenta, apesar das oportunidades advindas do crescimento econômico, um dos mais altos níveis de desigualdade social e de renda do mundo. O relatório da ONU (Pnud), divulgado em junho de 2010, aponta o Brasil como o terceiro pior índice de desigualdade social e uma das piores distribuições de renda do planeta. (COSTA, 2011, p. 113-114)

A educação é uma ferramenta de desenvolvimento socioeconômico, devendo ser pensada para a sustentabilidade enquanto base para a sociedade contemporânea, o “que nos incita a assumir nossas responsabilidades para com o presente e o futuro” (COSTA, 2011, p. 116), implicando o conceito de empoderamento das pessoas.

### **Empoderamento (*empowering*)**

A nova concepção que atualmente se projeta no plano mundial, através de metas que visam o desenvolvimento humano sustentável, requer uma postura que contemple a ampla formação democrática, o que é tratado através do conceito abrangente denominado *empoderamento*.

O *empoderamento* significa que as pessoas devem encontrar-se em condições de fazer e de implementar suas escolhas, desde que devidamente informadas. Isso significa ampliar as suas capacidades, as suas oportunidades e as suas escolhas. (OLIVEIRA, 2006)

O *empoderamento* das pessoas refere-se à autonomia que é necessária a cada um para conduzir a vida, gerindo-a com liberdade e capacidade. Isto acontece quando as pessoas encontram os meios para liberar suas potencialidades.

É esta capacidade de escolha informada que deverá sinalizar o desenvolvimento de uma sociedade que se pauta no humano enquanto centro, enquanto razão, enquanto riqueza de um País, Estado ou Município.

A educação para o desenvolvimento humano sustentável deve ser prioridade de toda abordagem, tendo como objetivo possibilitar os estudantes a desenvolver atitudes e



capacidades, bem como construir o conhecimento de forma que lhes permita tomar decisões fundamentadas e estando aptos a colocar em prática estas decisões.

A educação para o desenvolvimento sustentável (EDS) estabelece novas orientações para o aprendizado em vários planos. Esta exige a adoção de um enfoque interdisciplinar que integre os aspectos sociais, ambientais, econômicos e culturais do desenvolvimento. A finalidade é despertar a consciência de nossa interdependência com os outros, o mundo e a natureza, nos capacitando, desta forma, para promover a proteção do meio ambiente, a preservação da biodiversidade e a defesa dos direitos humanos, estimulando o diálogo, o trabalho em equipe e o espírito de iniciativa. (...) tem como objetivo dar condições para que os educandos adquiram autonomia, graças aos conhecimentos, competências e valores, a fim de que se possa fazer deles protagonistas efetivos da mudança. (COSTA, 2011, pp. 117-118)

Diante disso, é de vital importância a atualização das concepções de ensino, para que os processos educativos possam efetivamente corresponder às novas demandas sociais, convertendo-se a Educação para o Desenvolvimento Humano Sustentável em princípio para os centros de formação, que deverão contemplar em seus programas de ensino a autonomia, não como um objetivo da prática pedagógica, mas sim, como a própria prática pedagógica.

### **Autonomia**

Autonomia, do grego *autos*, ‘por si só’, mais *nomós*, lei. Pode ser compreendida como duas coisas: lei, e ao mesmo tempo, território. De forma que ‘autonomia’ constitui a faculdade de se governar por si mesmo, isto é, trata-se de liberdade para usar leis próprias, conferindo sentido de independência.

A construção teórica e a trajetória do conceito de autonomia tem acompanhado o pensamento histórico, político, filosófico e educacional, bem como características culturais e econômicas que configuram as sociedades.

O sentido de autonomia aparece muito vinculado à idéia de ampliação da participação social e política. Na educação tem se vinculado às pedagogias libertárias e pedagogias ativas em contraposição às concepções de ensino tradicional, propondo-se a construção de um projeto pedagógico que rompa com o tecnicismo, o racionalismo, a divisão técnica do trabalho, a fragmentação do conhecimento, a separação entre quem planeja e quem executa. (MARTINS, 2002)

As relações entre o campo da educação e o conceito de autonomia têm sido exploradas por muitos pensadores, em busca de elaborar novos modelos e concretizar novos métodos para introduzi-los na sociedade, reorganizando as relações sociais e ligando-se ao sentido de emancipação.

No âmbito da educação, o debate moderno em torno do tema [autonomia] remonta ao processo dialógico de ensinar contido na filosofia grega, que preconizava a capacidade do educando de buscar resposta às suas próprias perguntas, exercitando, portanto, sua formação autônoma. Ao longo dos séculos, a idéia de uma educação antiautoritária vai, gradativamente, construindo a noção de autonomia dos alunos e da escola, muitas vezes compreendida como autogoverno, autodeterminação, autoformação, autogestão, e constituindo uma forte tendência na área. (MARTINS, 2002, p. 224)

Uma educação que tem a autonomia como princípio oferece-se como exercício contínuo e consciente das possibilidades, com projeção das conseqüências envolvidas em uma escolha. Dessa forma, trabalha no sentido de construir o conhecimento considerando as potencialidades dos indivíduos e dando-lhes oportunidade para desenvolver o instrumental necessário para a sua atualização.

Quando os indivíduos lidam com a capacidade de escolha informada, com responsabilidade e de forma conectada a um contexto isso significa autonomia. Assim, autonomia não se confunde com a idéia de liberdade abstrata e irrestrita.

O exercício da autonomia é uma demanda para abordagens educativas, devendo se configurar enquanto uma prática através da qual são oferecidas condições para que os indivíduos possam efetivamente traçar e desenvolver projetos próprios, de forma autônoma.

No sentido de que a atualização de potencialidades é a porção que faz do homem o que ele é, a educação deve possibilitar aos indivíduos galgarem sua autonomia, pois cerceá-lo nesse direito é simplesmente não considerar a sua humanidade.

Não considerar a autonomia como elemento da práxis pedagógica é relegar os sujeitos a uma situação de desaparecimento para exercer a sua condição de indivíduos em sociedade, comprometendo gerações.

A autonomia se conjuga ao exercício do pensamento crítico, da capacidade de iniciativa e do conhecimento governado por objetivos próprios, conferindo liberdade para escolha dos caminhos, para decidir sobre as questões que a nós se apresentam –

atitude necessária não apenas no plano profissional, mas para a própria vida cotidiana em amplo sentido. Assim, é preciso considerá-la enquanto parte da constituição de uma educação atual para um novo sujeito e para uma nova sociedade.

### **Libertando a autonomia**

Autonomia não é um elemento que se dá ao outro, assim como não é início ou fim do processo de ensino-aprendizagem; ela é meio através do qual os sujeitos envolvidos, tanto educadores quanto estudantes, orientam-se na construção do conhecimento. Assim, autonomia e o exercício para o desenvolvimento da autonomia são uma e mesma coisa, pois constituem dois aspectos relacionados de um mesmo processo. (MARTINS, 2002, p. 219)

O exercício da autonomia corresponde ao trabalho e direcionamento para decisão informada, isto é, baseada em critérios. De acordo com isso, as práticas oferecidas e disponibilizadas no programa de ensino devem prever o desenvolvimento da autonomia, que deverá se desdobrar ao longo da formação e ser exercida por toda a vida profissional.

Entretanto, encontra-se a autonomia refém de um modelo pedagógico que não corresponde às demandas atuais em vários aspectos, sendo continuamente transgredida.

Deixamos de aproveitar efetivamente o crescimento econômico atual devido a uma má implementação da política educacional, conforme explica Costa (2011, p. 118):

A euforia e a propaganda do ‘desenvolvimento’ está cegando a nação da urgência das reformas mais transformadoras de que precisamos. (...) Pode haver ‘crescimento econômico’ mas não há desenvolvimento sustentável humano. Na Era do Conhecimento, o maior capital é o capital humano, e este depende de educação para se desenvolver.

Uma educação que não se compromete com as demandas de seu tempo referenda apenas o quadro de autonomia perdida.

Segundo Costa (2011), atravessamos uma época de profunda transformação na sociedade, onde passamos da Era do Capitalismo e da Nação-Estado para uma Sociedade do Conhecimento e uma Sociedade de Organizações. Nesta sociedade ‘pós-capitalista’ o principal recurso é o conhecimento, que assume uma nova função e um

novo significado, sendo visto como um capital, pois tem papel definitivo para o desenvolvimento econômico e para a qualidade de vida.

Assim, o conhecimento não é mais um elemento, ele é um *recurso* para atuar na sociedade, sendo considerado como “uma combinação de informações, valores, experiências e insights que conduzem a incorporação de novas experiências e outras informações (...)” (SOUZA, 2011, p. 72), devendo ser gerido de forma autônoma pelos indivíduos nessa nova configuração social.

Contudo, o sistema educativo atual ainda privilegia o entendimento de conhecimento dentro de uma lógica fragmentada, desconsiderando a necessidade de conexões entre informações, que é a característica própria do conhecimento.

Esta separação ou fechamento disciplinar (apenas corrigido de modo parcial pela interdisciplinaridade) favorece o estabelecimento de visões parciais e imprecisas sobre [o] objeto de estudo, buscando a dissolução do seu caráter complexo. (...) O princípio da separação em disciplinas torna o conhecimento mais aprofundado e claro sobre uma pequena parte isolada do seu contexto, mas não permite uma visão clara e objetiva sobre as relações entre as partes e o seu contexto integral. (SOUZA, 2011, pp. 73-74)

A concepção reducionista tecnicista debilita a autonomia docente e faz mitigar também a autonomia do outro, do aprendiz, ceifando-a já nos processos formativos, o que é observado de um modo geral.

Desse modo, perdendo o indivíduo sua autonomia, que é a possibilidade onde o ‘eu’ pode exercer sua condição de ser-no-mundo, compromete-se a individualidade para dar lugar ao individualismo, fator que desordena a coletividade.

O respeito à individualidade passa pelo respeito à autonomia do indivíduo. O resgate da individualidade, pela competência reflexiva dos indivíduos e pela autonomia humana, é a construção de uma nova base para a sociedade e para a reordenação da vida coletiva e da vida individual.

Para tanto, pressupõe-se consciência crítica e autocrítica, formação moral e ética nas relações com os outros indivíduos, conforme explica Aguiar (2012, pp. 52-53), ressaltando que a autonomia envolve “a consciência e a responsabilidade pelas consequências de decisões de natureza pessoal e daquelas relativas ao outro.”

Significa dizer que autonomia e interdependência não se excluem, assim como individualidade e coletividade.

Libertar a autonomia é um trabalho de base, que deve nascer nas agências formadoras, pois a autonomia só se efetiva quando se pensa e se deseja uma autonomia para todos.

Desta forma, somente a autonomia docente poderá ensejar um aprendizado autônomo, porque não limitará nem professor nem estudante a fórmulas pre-estabelecidas que, de modo autômato, esperam sempre respostas conclusivas como constatação de que o conhecimento foi ‘implantado’.

O professor precisa buscar sua própria autonomia na construção de sua docência, de forma a estruturar as dimensões da sua prática pedagógica (Social, Educacional, Filosófica e Política) tornando-se, ele mesmo, autônomo e, portanto, apto a orientar os estudantes a galgarem também sua autonomia.

A autonomia, embora não seja resolução ou resposta definitiva para as divergências, pode colocar-se como articulador de uma nova práxis pedagógica, promovendo efetivamente a capacidade reflexiva dos sujeitos em superação ao conformismo e/ou indiferença diante de situações-problema.

Através de situações em que os indivíduos possam responder de forma criativa aos problemas e desafios que surgem no cotidiano profissional, exercita-se a autonomia, que pode ser a ponte necessária para um ensino com qualidade, transpondo o imenso obstáculo trazido pela massificação e mecanização.

Pensar a prática docente hoje nos remete à discussão de um projeto de reorganização e reorientação da sociedade pela ação autônoma dos indivíduos e das organizações, considerando a autonomia enquanto processo de constituição subjetiva do sujeito e fenômeno intrínseco às relações sociais. (MARTINS, 2002)

### **Modernização reflexiva e Reflexividade social intensiva**

Conforme Costa (2011, pp. 115-116), “a educação formal pode ser um instrumento de inserção social e de desenvolvimento sustentável, desde que seja estruturada com esse objetivo. Pode, contudo, ser uma ferramenta para a manutenção do *status quo*, dependendo da prioridade da política educacional que será implementada.”

A educação, assim como outros segmentos da sociedade, necessita estruturar os meios adequados para as demandas contemporâneas de forma a se posicionar efetivamente enquanto processo de transformação social e não enquanto mero projeto de manutenção do *status quo*.

Para Franco (2008, p. 119), é necessário que o corpo docente dos cursos de formação de professores organize suas pesquisas com foco nas práticas cotidianas escolares, na prática docente, considerando que os estágios curriculares devem funcionar como espaços formativos por excelência, articulador de pesquisas sobre as problemáticas específicas da profissão docente, envolvendo todas as disciplinas do curso em torno de um projeto político de formação de professores.

A discussão em torno da prática docente precisa abarcar os efeitos colaterais verificados em nossa sociedade, para que possamos estruturar ações no sentido de minimizar os efeitos da reflexividade intensiva, que tem como consequência a modernização reflexiva:

[modernização reflexiva] É o estabelecimento de uma nova realidade social e econômica que poderá gerar o caos. Todavia, poderá, pelos riscos e ameaças, motivar pessoas a se organizarem em grupos e movimentos, para analisarem e buscarem soluções compatíveis com uma nova forma solidária e humana de organização da sociedade. (AGUIAR, 2012, p. 48)

O poder devastador da reflexividade intensiva e seus efeitos colaterais levam à auto-dissolução, auto-confronto e auto-risco social, manifesto na crise institucional profunda que se verifica hoje.

Tal constatação requer análise e discussões para a introdução de novas formas e mecanismos que orientem o processo de reconstrução da sociedade, promovendo a motivação de ações em diversos campos.

A transformação social deve implicar em movimento de mudança consciente e planejada. Deste modo, nasce o processo denominado reflexividade social intensiva, que tem como estratégia a organização de grupos de discussão nos diferentes setores da sociedade (escolas, igrejas, associações profissionais, partidos políticos, etc), para discutir possibilidades e implementar ações no combate à modernização reflexiva, que é a autodestruição da organização social estabelecendo uma nova ordem fundamentada na ausência de pensamento crítico e de capacidade de decisão informada. (AGUIAR, 2012)

(...) a globalização traz consigo diversos desafios, tanto no nível pessoal quanto no profissional. Viver em condições de globalização intensiva-acelerada nos desafia para tentar compreender e interpretar estas mudanças turbulentas, seja para nos posicionarmos criticamente frente aos processos em curso, seja para podermos interferir, consciente e eficientemente, sobre eles. Em segundo lugar, os mesmos processos desencadeados pela globalização geram um profundo

sentimento de angústia pessoal e, em diversos graus, de desestruturação social pela velocidade, profundidade e amplitude das mudanças em curso. (OLIVIERI, 2009, p. 5)

Estamos diante de uma nova etapa histórica, que exige novas formas de organização da vida em sociedade que incluam o pensamento complexo em resposta às demandas sociais emergentes e como forma de superar a concepção reducionista tecnicista, determinista linear, fragmentadora do conhecimento e simplificadora do homem e do mundo.

### **Pensamento complexo**

A fragmentação do saber dentro da lógica da especialização do conhecimento não traz mais respostas para os fenômenos sociais no panorama contemporâneo, sendo necessário assumir um projeto onde a educação seja muito mais que a transferência de um conhecimento específico e fragmentado.

Nossa sociedade coloca em questão o que se entende por pessoas inteligentes no mundo de hoje, o que significa:

(...) maturidade emocional, competência para perceber, analisar e compreender a si próprio e ao mundo. No mundo globalizado, o conceito de pessoa inteligente significa dizer que ela é capaz de ver a complexidade do mundo, seus riscos, incertezas e possíveis efeitos colaterais e, a partir daí, tomar decisões de forma consciente e responsável em todas as instâncias da vida (...). (AGUIAR, 2012, p. 52)

É preciso pensar os processos educativos como possibilidade de deixar a caverna, isto é, deixar de conduzir-se pelo que foi determinado por outros, para guiar-se pelo pensamento crítico, o que se enseja o resgate da autonomia – uma exigência para que a reflexividade intensiva não leve a sociedade contemporânea ao colapso total.

A modernização no mundo globalizado precisa tomar a forma consciente, através da qual os indivíduos são atores construtores de uma nova realidade, lidando com “uma nova modernidade que exige consciência crítica, capacidade de pensar e refletir dentro desse emaranhado de informações e crenças distorcidas.” (AGUIAR, 2012, p. 60)

Pensar o complexo é considerar a natureza multidimensional em contraposição a uma visão planejada, achatada, que privilegia o presumido.

Considerar o multidimensional necessita ampliar o foco da observação, nos impelindo a pensar e perceber as diferenças, integrando-as, de modo que temos a diversidade. A diversidade aponta as dimensões que constituem o mundo, exigindo uma nova forma de pensá-lo.

Em relação às práticas educativas, reconhecer o caráter complexo dos fenômenos sociais exige perspectivas plurais, onde ciência e filosofia, integradas, oferecem possibilidades de lidar com as incertezas, propondo o contextualizar e o globalizar, ao mesmo tempo que reconhece o singular e individual, conforme Souza (2011, p. 86):

(...) faz-se necessário um reconhecimento da adoção de uma nova postura ou de um olhar diferenciado, não mais apenas do objeto de pesquisa, mas múltiplo, para que possa compreender a complexidade dos fenômenos educativos. Esta nova postura ou mudança de foco faz com que seja necessário o abandono do paradigma linear, cartesiano e reducionista para adotar um novo paradigma voltado para a complexidade e multirreferencialidade.

A formação docente deve propor formas de inserção do pensamento complexo como caminho para contemplar os aspectos diversos da realidade, valorando o (s) contexto (s), as singularidades, e todos os aspectos e desdobramentos da prática pedagógica.

A formação docente precisa reencontrar seu lugar numa situação completamente nova, o que significa confiança no pensamento ou no homem como um ser capaz de conhecer a si mesmo e, portanto, capaz de reflexão, o que faz da autonomia docente um compromisso do professor com o seu fazer.

A transposição das barreiras disciplinares ainda é um desafio para a educação, mostrando que pensar o complexo exige uma visão radical de nossas crenças, isto é, sobre o como conhecemos o mundo, o que não é tarefa simples. Exige incluir o pensamento contextual e processual e, ainda, assumir que não existe realidade independente do observador. É fundamental, para mudarmos nossa visão de mundo, refletirmos sobre a nossa experiência. (VASCONCELLOS, 2008)

### **A experiência do autoconhecimento: uma demanda, um desafio**

Pensar o complexo é considerar o risco, a insegurança e a instabilidade de um mundo em constante transformação, que exige recobrar a capacidade de reflexão



consciente, enquanto necessidade que diz respeito tanto ao indivíduo quanto à coletividade, pensados como partes integrantes de um mesmo processo.

As demandas e desafios que se colocam em nossa sociedade contemporânea são muitas e parecem, de fato, assustadoras, fazendo com que nos perguntemos ‘por onde começar’.

Com efeito, experimentamos, às vezes em forma angustiante, que a globalização implica uma demanda exagerada de nossas próprias capacidades (intelectuais-emocionais), talvez como poucas vezes aconteceu em outros períodos históricos (sobretudo no que diz respeito a sua amplitude e profundidade para enfrentar estes desafios). Esta redefinição radical complexa de nosso ‘estar no mundo’ pode ser explicada, em grande parte, pela *extensividade* e *intensividade* desses processos. Por esse mesmo motivo, a globalização exige – e faz possível – uma ‘revolução em nossas capacidades e destrezas’ para lidar com suas diversas dimensões (Rossenau, 1990). (OLIVIERI, 2009, p. 4)

Inserir o pensamento complexo requer o exercício da autonomia, que é, sobretudo, o conhecimento de si mesmo, de suas possibilidades.

Assim, a experiência do autoconhecimento poderá acalmar as angústias que experimentamos frente às pressões que surgem na contemporaneidade.

Conforme pensou Sócrates, cada um deveria conhecer-se a si mesmo, primeiro e antes de tudo, isto é, fazer do conhecimento de si mesmo a condição de todos os outros conhecimentos verdadeiros. (CHAUÍ, 2010)

O pensamento de Sócrates mostra que a utilização da técnica pela técnica, do modelo pelo modelo, esvazia o verdadeiro sentido ao que se propõem as ferramentas.

Em educação, corresponderia a subjugar o processo educativo a um modelo pré-estabelecido como forma de obter o conhecimento.

No entanto, propor o conhecimento de si mesmo como caminho configura-se como uma libertação da imposição que o modelo traz.

Assim, o conhecimento de si mesmo deve ser um pressuposto a conduzir a prática docente. Como podemos nos propor a buscar o conhecimento, sem antes conhecer as nossas potencialidades, assim como as capacidades de atualizá-las? Elas devem ser objeto de nossas próprias especulações.

Desta forma, trilhar *um* caminho em direção ao autoconhecimento pode levar a descobrir meios próprios para um *verdadeiro contato* com o conhecimento, por meio da autonomia e inserido no pensamento complexo.

A partir desse entendimento, em que a experiência de si mesmo é condição para o conhecimento, as abordagens podem ser reconstruídas sobre o novo paradigma.

O autoconhecimento é uma necessidade para o desenvolvimento do ente humano. Dar-se ao autoconhecimento é caminho para uma nova epistemologia do educar, como aponta Galeffi (2011, pp. 187-188):

o autoconhecimento se apresenta como a experiência pontual do reconhecimento das condições específicas em que se vive como indivíduo da espécie humana. Autoconhecimento é próprio do ser humano em sua existencialidade comum. Isto significa que é uma marca da experiência humana ancestral e só por um excesso de formalismo pode ter o sentido de mera aquisição de conhecimento técnico. (...) O indivíduo humano que se autoconhece realiza sua própria possibilidade de ser. Autoconhecer-se não tem nada a ver com a mera acumulação de saberes e habilidades acionais (...) o conhecimento de si é o fundamento infundado de todo saber ser próprio, apropriado e apropriador. Quer dizer, de toda possibilidade de um sentido partilhado, aberto e projetado em seu continuar a ser-com.

Toda abordagem educativa deve trazer consigo a idéia de que, além de contribuir para a construção do conhecimento, que é produto da cultura humana, ela possa trazer benefício ao homem, promovendo o seu crescimento.

Uma Educação para o Desenvolvimento Humano Sustentável compreende que o conhecimento, a cultura e as ciências devem contribuir para dignificar o homem e não para danificá-lo, através da postura do falso reconhecimento: aquela que não prevê a construção da autonomia, que diminui o outro e traz danos à sua auto-imagem, subestimando a sua capacidade de atualização.

As abordagens educativas devem dar lugar ao dignificar o indivíduo, no sentido que, enxergá-lo digno é reconhecê-lo capaz de realizar e realizar-se em sua condição humana de ser; é não oferecer-lhe o conhecimento, mas sim, os meios para que ele o construa, orientando-lhe na experiência que o instiga a enxergar o mundo e reconhecer-se enquanto ser-no-mundo, compreendendo que ele não está só, que há outros que percebem o mundo e a ele, e assim podem compartilhar experiências e o seu modo de perceber o mundo, de forma autônoma.

Ser autônomo é, pois, uma forma de ser-no-mundo, e sendo assim, manifesta-se em todos os segmentos da vida, posto que é a própria forma de se viver. Deste modo, a autonomia é condição de todo processo educativo.

O processo educativo que não considera esta condição não tem por objetivo o movimento de mudança, de transformação dos sujeitos presentes na relação ensino-aprendizagem – professor e estudantes – não se configurando como processo, nem como educativo.

Neste sentido, a experiência do autoconhecimento é conteúdo de uma educação que visa o desenvolvimento das potencialidades e dos meios para atualização, que são as condições de empoderamento / autonomia dos sujeitos.

É preciso construir os meios para a implementação do pensamento novo paradigmático em educação, investindo em abordagens engajadas no Desenvolvimento Humano Sustentável, inserindo o pensamento complexo e a autonomia como meio para pensar a realidade.

Uma Educação para o Desenvolvimento Humano Sustentável é aquela que promove um ensino de qualidade humana, isto é, que considera a necessidade de oferecer oportunidades para que os sujeitos encontrem-se com suas vocações.

### **O ensino de percepção musical: um caminho para a complexidade**

Afirmamos que o ensino de percepção musical envolve mais que uma discussão sobre abordagens: envolve a natureza dos processos educativos, a natureza da percepção e a natureza do conhecimento musical, mostrando-se por si mesma uma questão de epistemologia complexa.

Vimos que o fazer musical exige, desde sua constituição, pensamento complexo e autonomia: pensamento complexo porque envolve conexões entre as dimensões do conhecimento musical; e autonomia, necessária à elaboração e monitoramento da performance. Elementos gerenciados pela capacidade perceptiva.

Diante disso, pode-se afirmar que a abordagem reducionista tecnicista no ensino de percepção musical é contrária à sua própria natureza e, portanto, insustentável dentro desses moldes.

Tendo por *Subjectum* o fazer musical, que é por natureza complexo e multidimensional, deve o ensino de percepção musical afirmar seu caráter transdisciplinar e oferecer-se enquanto caminho para promover a autonomia e a inserção do pensamento complexo em educação musical.

Assim, deverão as abordagens em percepção musical oferecer as condições adequadas para o estudante construir seu conhecimento musical de forma epistemológica e complexa, arrancando-o da concepção reducionista tecnicista.

Acreditamos que sobre fundamentos bem definidos, as abordagens em percepção musical serão verdadeiramente múltiplas, refletindo aspectos da própria percepção do professor, isto é, como ele organiza a sua experiência musical, conectando os conhecimentos necessários para orientar o processo em sala de aula.

O professor de percepção musical deve ampliar continuamente as suas experiências musicais e investigar possibilidades pedagógicas que favoreçam a construção do conhecimento em música, permitindo alcançar níveis mais profundos de compreensão musical, através de estratégias que promovem a conexão entre as dimensões do conhecimento musical, como ocorre no fazer musical propriamente.

Sua musicalidade proficiente é que o torna apto a orientar a abordagem a partir da práxis musical e para ela convergindo, promovendo resultados musicais satisfatórios.

Ele está interessado em disponibilizar os meios para inserção do sujeito na práxis musical, preocupando-se não sobre como o sujeito é determinado por essa práxis, mas como ele se torna agente dessa práxis e, assim, busca ferramentas e estratégias que orientem os sujeitos em processo a atualizar suas potencialidades.

Na medida em que se questiona continuamente sobre sua prática, ele promove o exercício crítico do próprio conhecimento e refletindo sobre como se aprende a aprender, ele supera a atitude ingênua de acreditar que as respostas estão prontas, aguardando em algum lugar.

O professor de percepção musical é um pedagogo, na acepção mais clássica e também na mais humana do termo: na medida em que cuidar é uma perspectiva contida nesta atividade; ele se interessa por aquele que é razão de sua práxis, propondo-lhe meios para o desenvolvimento musical com autonomia e dentro do pensamento complexo.

Comprometido com a sociedade em que vive, esse professor importa-se que a sua abordagem considere as demandas e os desafios contemporâneos, propondo ações pedagógicas para a constituição de um novo sujeito para uma nova realidade num mundo de rápida transformação.

Diante disso, é preciso colocar como princípio de todo processo educativo a sábia verdade que diz que a perene mudança é a lei do mundo. Nas palavras de

Heráclito, o mesmo homem não pode atravessar o mesmo rio, porque o homem de ontem não é o mesmo homem, nem o rio de ontem é o mesmo de hoje.

A transformação é condição de ser e se processa interna e externamente ao sujeito; uma dinâmica que considera o próprio ser como em processo, enquanto eterno vir a ser, num mundo não acabado, e portanto, não estático.

O professor, enxergando-se como este homem e ao processo educativo como este rio, saberá que não haverá espaço para fórmulas, modelos e verdades pré-estabelecidas.

Cada indivíduo-em-processo num mundo-em-transformação vê a mudança como oportunidade para o auto-atualizar, o que envolve o tornar-se, o transformar-se como condições essenciais para a construção da autonomia, necessária em todos os aspectos da vida cotidiana.

É sempre tempo de rever os modelos pelos quais conduzimos nossas práticas, não só por nós mesmos, mas pelo outro, aquele onde reside a razão de ser da prática pedagógica. Assim, pensando no outro e no direito de cada um a encontrar sua autonomia, é que se mostra necessário o seu cultivo e a importância de que a mesma seja trabalhada desde o início de todo e qualquer aprendizado, devendo ser estimulada amplamente na formação docente.

Toda abordagem educativa traz reflexos para a sociedade de alguma forma, podendo influenciar outras abordagens, servindo de modelo para práticas correlatas àquele meio específico.

Portanto, deve considerar-se enquanto ferramenta de inserção social, promovendo a autonomia dos sujeitos, para que possam agir e interagir no mundo com capacidade para pensar nos efeitos de suas escolhas para si e para os outros.

Diante disso, o professor de percepção musical deve compreender a pesquisa como uma necessidade para a educação e para a sociedade, devendo estar a serviço dessa humanidade que se configura em risco eminente de colapso.

Deste modo, entendemos autonomia e pensamento complexo como dois elementos importantes para a formação do indivíduo, devendo ser incluídos no delineamento de abordagens em percepção musical para uma mudança efetiva na concepção desta disciplina.

Assim, a experiência de ensino-aprendizagem através da autonomia e pela complexidade deverá abandonar fórmulas de um fazer autômato e reprodutor, para

tornar-se autônomo e produtor; enfim, abandonará o pensamento reducionista, simplificador, para abarcar a complexidade.

É primordial compreender o aspecto multidimensional que envolve o ensino de percepção musical: a experiência musical, o ensino e a própria percepção, o que permite afirmar que abordagens para o ensino de percepção musical necessitam um suporte epistemológico complexo, na mesma medida em que se oferece como ferramenta de articulação epistemológica para a educação musical, respondendo à própria natureza multidisciplinar da percepção.

Por fim, o presente estudo considera o ensino de percepção musical como uma opção metodológica da educação musical para abraçar a autonomia e o pensamento complexo, uma demanda emergente no mundo mutável em que nos encontramos.

## Referências bibliográficas

- ABRAMS, R. M. *et al.* Fetal music perception: The role of sound transmission. In: *Music Perception*, 15, 1998, pp. 307-317.
- ADORNO, T. W. *O fetichismo na música e a regressão da audição*. Tradução de Roberto Schwaz. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- AGOSTINHO, Santo. *De Magistro (Do Mestre)*. Tradução de Angelo Ricci. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1980, pp. 289-324. (Coleção Os Pensadores)
- AGUIAR, Maria A. Ferreira. Globalização: Dimensão Psicossociológica e Questão Ética. In: CHARNOV, B. H. ; BRASIL, E. R. ; SANTOS, E. ; BARNIERI, J. C. ; CAJAZEIRAS, J. E. R. ; AGUIAR, M. A. F. ; MONTANA, P. J. (org.). *Sustentabilidade e Responsabilidade Social*. São Paulo: Saraiva, 2012, pp. 39-60.
- AQUINO, Santo Tomás de. *Sobre o ensino (De magistro)*. Tradução de Luiz Jean Lauand. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p. 03-62. (Clássicos)
- ARAÚJO, Ricardo Ribeiro de. *Informática Educativa e Educação Musical: Possibilidades Pedagógicas do Software Finale no Ensino do Solfejo*. Dissertação de Mestrado. Brasília: UNB, 2009.
- ALBERTTI, Luiz Antonio. *Apresentação da epistemologia de Paul Veyne: entre a história e a filosofia*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: UNESP, 2007.
- AMATO, Rita de Cássia Fucci. Breve retrospectiva histórica e desafios do ensino de música na educação básica brasileira. In: *Revista Opus 12*. 2006, pp. 144-165. Disponível em: <[http://www.anppom.com.br/opus/data/issues/archive/12/files/OPUS\\_12\\_Amato.pdf](http://www.anppom.com.br/opus/data/issues/archive/12/files/OPUS_12_Amato.pdf)>. Acesso: 20 abr. 2012.
- ANDERSON, William Todd. The Dalcroze Approach to Music Education; Theory and Applications. In: *General Musica Today*. Nov/2011. Disponível em: <<http://gmt.sagepub.com/content/early/2011/10/31/1048371311428979.abstract?rss=1>>. Acesso: 27 jun. 2012.
- ANDRADE, Mário de. Pianolatria. In: *Klaxon: mensário de Arte Moderna*, n.1, maio. São Paulo: 1922. Disponível em: <<http://www.brasiliana.usp.br/bbd/handle/1918/01005510#page/10/mode/1up>>. Acesso: 20 abr. 2012.
- ANDRADE, Oswald de. Manifesto Antropófago. In: *Revista de Antropofagia*, Ano 1, No. 1. Piratininga, maio de 1928. Disponível em: <<http://antropofagia.uol.com.br/manifestos/antropofagico/>>. Acesso: 10 abril 2012.
- ANDRADE, Paulo Estêvão. Uma abordagem evolucionária e neurocientífica da música. In: *Neurociências*, vol. 1, n. 1, 2004, pp. 21-33. Disponível em: <<http://www.katiachedid.com.br/files/noticias/4fdab6aab5813ffc49c7139840b20359.pdf>>. Acesso: 29 abr. 2011.

ARAÚJO, Arthur. O problema das representações mentais e algumas tentativas de solução. In: *Philosophos*, 8 (1), jan./jun. 2003, pp. 17-27. Disponível em: <<http://revistas.ufg.br/index.php/philosophos/article/viewFile/3202/3186>>. Acesso: 24 abr. 2012.

ARNOLD, Marie-Louise Hatt; SAYEGH, Christine. The conditions of use of the name Jacques-Dalcroze or Dalcroze. In: *The Dalcroze Identity*. Geneva: [online] 2006, p. 29. Disponível em: <<http://www.dalcroze.it/files/Dalcroze.Identity.pdf>>. Acesso: 25 jul 2012.

ARNOLD, W.; EYSENCK, H. J.; MEILI, R. *Dicionário de Psicologia*. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

ASSIS, Machado. Um homem célebre. In: *A Estação: Jornal ilustrado para a família*. Rio de Janeiro: Tipografia Lombaerts, 1883. (Domínio público)

AZEVEDO, Fernando de; TEIXEIRA, Anísio; *et al.* O manifesto dos pioneiros da educação nova – A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo (1932). In: *Revista HISTEDBR On-line*. Campinas: ago/2006, pp.188–204. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1\\_22e.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf)>. Acesso: 25 ago. 2012.

BARBEITAS, Flavio Terrigno. Do Conservatório à Universidade: o novo currículo de graduação da Escola de Música da UFMG. In: *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*. v. 7. Porto Alegre: Revista Abem, setembro 2002, pp. 75-81. Disponível em: <[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista7/revista7\\_artigo8.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista7/revista7_artigo8.pdf)>. Acesso: 30 jan 2012.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. In: *Estudos Avançados*, 1989, pp. 170-182. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v3n7/v3n7a10.pdf>>. Acesso: 10 abr. 2012.

BARBOSA, Maria Flávia Silveira. Percepção Musical sob novo enfoque: a escola de Vigotsky. In: *Música Hodie*, v. 5, n. 2, 2005, pp. 91-105. Disponível em: <[http://www.musicahodie.mus.br/5.2/MH\\_52\\_Maria%20Flavia.pdf](http://www.musicahodie.mus.br/5.2/MH_52_Maria%20Flavia.pdf)>. Acesso em: 29 jun. 2011.

\_\_\_\_\_. Percepção Musical: Aproximações. In: *Anais do XVI Encontro Anual da ABEM e Congresso Regional da ISME na América Latina*. Campo Grande: ABEM, 2007. Disponível em: <[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2007/Data/html/pdf/art\\_p/ercep%20C3%A7%C3%A3o%20Musical\\_aproxima%C3%A7%C3%B5es\\_Maria%20Flavia%20S%20Barbosa.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2007/Data/html/pdf/art_p/ercep%20C3%A7%C3%A3o%20Musical_aproxima%C3%A7%C3%B5es_Maria%20Flavia%20S%20Barbosa.pdf)>. Acesso: 29 jun. 2011.

\_\_\_\_\_. *Percepção musical como compreensão da obra musical: contribuições a partir da perspectiva histórico-cultural*. Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 2009.



BARRETO, Raquel Goulart. A análise de discurso do/no ensino: por novas práticas de linguagem na escola. In: *Em Aberto*, ano 14, n.61. Brasília, jan./mar. 1994, pp. 156-160. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/922/828>>. Acesso: 29 ago. 2012.

BAUDELOT, Christian. *A Sociologia da Educação: para quê?* Teoria & Educação. N. 3. Porto Alegre, RS: Pannonica Editora, 1991, pp. 29-42.

BEHRENS, Marilda Aparecida. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. In: *Educação*. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), set./dez. 2007, pp. 439-455. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2742/2089>>. Acesso: 29 ago. 2012.

BERNARDES, Virgínia. A percepção musical sob a ótica da linguagem. In: *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*, n. 6. Porto Alegre: ABEM, set. 2001, pp. 73-85. Disponível em: <[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista6/artigo\\_8.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista6/artigo_8.pdf)>. Acesso: 24 abr. 2012.

\_\_\_\_\_. A música das Escolas de Música: A percepção musical sob a ótica da linguagem. In: *XIII Encontro Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música*. Belo Horizonte: Anais do XIII Encontro Nacional da ANPPOM, vol. II. ANPPOM, 2001, pp. 579-586.

BISCHOFF, Susan Colette. *Music, Growth and Wisdom: The Educational Thought of Carl Orff and Alfred North Whitehead*. Master of Education Thesis Department of Educational Foundations. Canada: University of Saskatchewan, 2009. Disponível em: <<http://library.usask.ca/theses/available/etd-04092009-123506/unrestricted/Bischoffthesis.pdf>>. Acesso: 26 jul. 2012.

BLACKING, John. *How Musical is Man?* Seattle e London: Washinton University Press, 1973. Reprint 1974.

\_\_\_\_\_. *Music, Culture and Experience*. London: University of Chicago Press. 1995.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. *Psicologias: uma introdução ao estudo de Psicologia*. 13ª ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

BOK, Kleinny Kacilah. *Percepção musical no curso de extensão em música da UFMG: uma abordagem qualitativa*. Dissertação (Mestrado em Música). Belo Horizonte: UFMG, 2010.

BONGRAIN, Anne; POIRIER, Alain. Introduction. In: *Le Conservatoire de Paris, 1795-1995: Deux cents ans de pédagogie*. Paris: Buchet/Chastel, Pierre Zech éditeur. 1999.

BORTZ, Graziela. Três aspectos da cognição na *performance* musical. In: *Anais do III Simpósio de Cognição e Artes Musicais Internacional*. Salvador: EDUFBA, 2007, pp. 83-87.

\_\_\_\_\_. Educação democrática no ensino superior de música: uma utopia. In: *Anais do SIMCAM4 – IV Simpósio de Cognição e Artes Musicais*. São Paulo: USP [online], maio/2008. Disponível em: <[http://www.fflch.usp.br/dl/simcam4/downloads\\_anais/SIMCAM4\\_Graziela\\_Bortz.pdf](http://www.fflch.usp.br/dl/simcam4/downloads_anais/SIMCAM4_Graziela_Bortz.pdf)>. Acesso: 29 ago. 2012.

BRASIL. *Coleção das Leis do Império do Brasil*. Publicada pela Imprensa Nacional. Inclui Leis, Decretos, Alvarás, Cartas Régias e Decisões imperiais. A publicação digitalizada compreende o período de 1808 e 1889. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/atividade-legislativa/legislacao/publicacoes/doimperio>>. Acesso: 10 abr. 2012.

\_\_\_\_\_. Constituição Federal. In: *Coletânea de Legislação Administrativa, Constituição Federal*. Odete Medauar (Org.). 10ª Ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2010.

\_\_\_\_\_. *Decreto n. 6479 de 18 de Janeiro de 1877*. Manda executar o Regulamento para as Escolas públicas de instrução primária do município da Côrte. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=55445&norma=7...>>. Acesso: 30 ago. 2012.

\_\_\_\_\_. *Decreto-Lei n° 9494, de 22 de Julho de 1946*. Lei Orgânica do Ensino de Canto Orfeônico. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-9494-22-julho-1946-417580-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso: 30 ago. 2012.

\_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. 5ª edição. Brasília: Edições Câmara, 2010, p. 40-41. Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados, [online]. Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br>>. Acesso: 17 nov. 2011.

\_\_\_\_\_. *Lei n° 11.769, de 18 de Agosto de 2008*. Altera a Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11769-18-agosto-2008-579455-publicacaooriginal-102349-pl.html>>. Acesso: 17 ago. 2012

\_\_\_\_\_. *Parecer do Conselho Nacional de Educação CNE/CP 28/2001*. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>. Acesso: 09 nov. 2011.

\_\_\_\_\_. *Parecer do Conselho Nacional de Educação CNE/CES 146/2002*. Apresenta Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Graduação em Direito, Ciências Econômicas, Administração, Ciências Contábeis, Turismo, Hotelaria, Secretariado Executivo, Música, Dança, Teatro e Design. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/14602DCEACTHSEMDTD.pdf>>. Acesso: 30 ago. 2012.

\_\_\_\_\_. *Resolução Conselho Nacional de Educação/CP 1/2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf)>. Acesso: 09 abr. 2012.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Artes / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/artes.pdf>>. Acesso: 29 ago. 2012.

BRANDÃO, José Maurício Valle. *Música Brasileira: um panorama geral*. In: *Tempo e espaço da sonata para cordas "O Burrico de Pau" de Carlos Gomes: uma análise estético-interpretativa em música sinfônico-camerista brasileira no séc. XIX*. Tese de Doutorado. Salvador: UFBA, 2009, pp. 18-56.

BRITO, Teca Alencar de. *Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical*. São Paulo: Ed. Petrópolis, 2001.

BROCKLEHURST, Brian. *Response to Music: Principles of Music Education*. London, Oxford: Alden Press, 1971.

BUENO, Vivane Freire. *Influência da atenção temporal em tarefas de discriminação visual e auditiva*. Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 2011.

BÜNDCHEN, Denise B. S. *A relação ritmo-movimento no fazer musical criativo: uma abordagem construtivista na prática de canto coral*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

BURNET, John. *A aurora da filosofia grega*. Tradução de Vera Ribeiro, Agatha Bacelar e Henrique Cairus. Rio de Janeiro: Editora Contraponto PUCRIO, 2006.

CAJAZEIRAS, Regina. *A Importância das Bandas na Formação do Músico Brasileiro*. In: Alda Oliveira e Regina Cajazeiras (org.). *Educação Musical no Brasil*. Salvador: P&A, 2007, pp. 24-28.

CAMELLO, Maurílio José de Oliveira. *A questão da verdade na filosofia*. In *Theoria – Revista Eletrônica de Filosofia*. Texto apresentado como aula inaugural do curso de Filosofia no campus da Faculdade Católica de Pouso Alegre, 2009. Disponível em: <[http://www.theoria.com.br/edicao0109/A\\_questao\\_da\\_verdade\\_na\\_Filosofia.pdf](http://www.theoria.com.br/edicao0109/A_questao_da_verdade_na_Filosofia.pdf)>. Acesso: 28 dez. 2011.

CAMPOMANES, César Tejedor. *Introducción a la Filosofía*. Madrid: Ed. SM, 1990.

CARMONA, Stela Maris. *Expressividades midiáticas digitais de adolescentes: o caso da oficina visualidades e sons*. Tese de Doutorado. Brasília: UnB, 2010.

CARR, W. *Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Ed. Morata, 1996.

CARNEIRO LEÃO, Emmanuel. A filosofia na idade da ciência. In: *Aprendendo a pensar*, vol I. Petrópolis: Editora Vozes, 1977, pp.11-29.

CARVALHO, Valéria Lázaro de. Compartilhando espaços e saberes na formação do educador musical. In: *Vivência*, n. 37. Natal: UFRN, 2011, pp. 163-176. Disponível em: <[http://www.cchla.ufrn.br/Vivencia/sumarios/37/PDF%20para%20INTERNET\\_37/12\\_Val%20A9ria%20Lazaro%20de%20Carvalho.pdf](http://www.cchla.ufrn.br/Vivencia/sumarios/37/PDF%20para%20INTERNET_37/12_Val%20A9ria%20Lazaro%20de%20Carvalho.pdf)>. Acesso: 31 jul. 2012.

CASADO, Alexandre Alves. Fundamentações teóricas sobre interpretação, edição, análise e performance. In: *Concerto da Camera Op. 33 de Ernst Widmer: uma edição prática*. Tese de Doutorado. Salvador: UFBA, 2010, pp. 4-36.

CASTELLO, Luis A.; MÁRSICO, Claudia T. *Oculto nas palavras: dicionário etimológico para ensinar e aprender*. Tradução de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CASTRO, Kenny Neob de Carvalho. *Multiplicidade: o tempo nas artes contemporâneas*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2011.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Literatura Brasileira*. Editora Atual, 1995.

CHAGAS, Eva Regina Carrazzoni; BRAIGHI, Daisy; RODRIGUES, Gilze de Moraes; ROZEK, Marlenes; SILVA, Janile da. A Prática Educativa: uma pesquisa viva. In: *Educação*, ano XXVII, n. 3 (54). Porto Alegre: Set./Dez. 2004, pp. 569 – 595. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/399/296>>. Acesso: 09 abr. 2012.

CHAUÍ, Marilena de Souza. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

\_\_\_\_\_. *Convite à filosofia*. 14ª Ed. São Paulo: Editora Ática, 2010.

CHOKSI, Lois. *The Kodály Context: Creating na Enviroment for Musical Learning*. New Jersey: Prentice Hall, 1981.

CHUEKE, Zélia. Estágios da escuta durante a preparação e a execução pianística na visão de seis pianistas de nosso tempo. In: RAY, Sonia (ed.). *Performance Musical e sua interfaces*. Goiânia: Editora Vieira, 2005, pp. 115-143.

\_\_\_\_\_. Pianista e professor: questões básicas de ensino e de prática instrumental. In: DOTTORI, Maurício; ILARI, Beatriz S. (org.) *Anais do Primeiro Encontro Nacional de Cognição e Artes Musicais*. Curitiba: Deartes-UFPR, 2006, pp. 39-45.

CIMADON, Maria da Penha Gozzer. O processo de ensino-aprendizagem na cultura da heterogeneidade. In: *Revista Universo Acadêmico*. Edição n. 7, 2005. Disponível em: <<http://www.univen.edu.br/revista/n007/O%20PROCESSO%20ENSINOAPRENDI>

Z A G E M % 20NA%20CULTURA%20DA%20HETEROGENEIDADE.pdf>. Acesso: 25 jun. 2011.

COLLINS, D. F., CAMERON, T., GILLARD, D. M. e PROCHAZKA, A. Muscular sense is attenuated when humans move. In: *Journal of Physiology*, 508.2, 1998, pp. 635-643. Disponível em: <<http://jp.physoc.org/content/508/2/635.full.pdf>>. Acesso: 18 jul. 2012.

CONE, Edward T. The pianist as critic. In: RINK, John (ed.). *The Practice of Performance: Studies in Musical Interpretation*. NY: Cambridge University Press, 1995, pp. 241-253.

CONTIER, Ana Teresa; NETTO, Márcio Lobo. Representações mentais: o pensamento narrativo e o pensamento paradigmático integrados. In: *Revista de História e Estudos Culturais*, vol. 4, ano IV, n. 1. jan/fev/mar 2007. Disponível em: <<http://www.revistafenix.pro.br/PDF10/ARTIGO7.SECAO%20LIVRE.Ana.Teresa.Contier.pdf>>. Acesso: 22 jan. 2012.

COOK, N. *Music: A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

COPINI, Guilherme Cesaro. *Música espectral: o tempo musical conforme Gérard Grysey*. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP, 2010.

CORREIA, Jorge Salgado. Um modelo teórico para a compreensão e o estudo da performance musical. In: *Interpretação Musical: Teoria e Prática*. Lisboa: Edições Colibri, 2007, pp. 63-107.

CORREIA, Marcos Antonio. *Representação – A música nas aulas de geografia: emoção e razão nas representações geográficas*. Dissertação de Mestrado. Curitiba: UFPR, 2009.

COSTA, Denise Souza. Educação e Desenvolvimento Sustentável (capítulo 3). In: *Direito Fundamental à Educação, Democracia e Desenvolvimento Sustentável*. Belo Horizonte: Editora Fórum, 2011, pp. 111-133.

CROSS, Ian. Música, mente e evolução. In: *Cognição & Artes Musicais / Cognition & Musical Arts*, 1, 2006, pp. 22-29.

CUNHA, Marcus Vinicius da. A psicologia na educação: dos paradigmas científicos às finalidades educacionais. In: *Revista da Faculdade de Educação*, vol. 24 n. 2. São Paulo, 1998. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-25551998000200004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200004)> Acesso: 29 ago. 2012.

CUNHA, Raquel Basílio. A relação significante e significado em Saussure. In: *ReVEL*. Edição especial n. 2, 2008. Disponível em: <[http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel\\_esp\\_2\\_a\\_relacao\\_significante\\_e\\_significado\\_em\\_saussure.pdf](http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_esp_2_a_relacao_significante_e_significado_em_saussure.pdf)>. Acesso: 03 jul. 2012.

DESCARTES, René. *Discurso do Método*. Tradução de Enrico Corvisieri. Créditos da digitalização: Membros do grupo de discussão Acrópolis (Filosofia). Disponível em: <Homepage do grupo: <http://br.egroups.com/group/acropolis/>>. Acesso: 16 abr. 2012.

DEUTSCHE, D. Music Perception. In: *Listening in the world: Behavioral and neurobiological bases of complex-sound perception. Frontiers of Bioscience (special issue)*, 2007, 12, 4473-4482. Disponível em: <<http://philomel.com/pdf/frontiers.pdf>>. Acesso: 29 abr. 2011.

DEWEY, John. *Art as Experience*. New York: Penguin Group, 2005.

DOLLOF, Lori-Anne. *Das Schulwerk: a foundation for the cognitive, musical, and artistic development of children*. Toronto: Canadian Music Education Research Centre, University of Toronto, 1993.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. *O que é realidade*. 10. ed. 3ª impressão. São Paulo: Editora Brasiliense, 1998.

DUPAS, Gilberto. *Hegemonia, Estado e governabilidade: perplexidades e alternativas no centro e na periferia*. São Paulo: Editora SENAC, 2001.

DUPRAT, Regis. A Pós-Graduação em Música no Brasil. In: *Educação Musical no Brasil*. Salvador: P & A, 2007, pp. 29-36.

DURHAM, Eunice R. Educação superior, pública e privada. In: *Os desafios da educação no Brasil*. Oxford: Seminário sobre Educação no Brasil organizado pelo Centro de Estudos Brasileiros e pelo Departamento de Estudos Educacionais da Universidade de Oxford, março/2003, pp. 191-233. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/desafios/7superior.pdf>>. Acesso: 02 dez. 2011.

DOURADO, Oscar. Por um modelo novo. In: *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*, n. 2. [online] 1995, pp. 68-73. Disponível em: <[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista2/artigo\\_7.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista2/artigo_7.pdf)>. Acesso: 24 abr. 2012.

ECO, Umberto. *Interpretação e Superinterpretação*. Tradução de Mônica Stahel. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012. (Biblioteca do Pensamento Moderno)

ENDLER, Délia Ribeiro da Cruz; CAMPOS, Gilka Martins de Castro. A Rítmica de Dalcroze e a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner: uma Relação Possível. In: *XVI Encontro Anual da ABEM e Congresso Regional da ISME na América Latina*, 2007. Disponível em: <[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2007/Data/html/pdf/art\\_a/A%20R%C3%ADtmica%20de%20Dalcroze%20e%20a%20Teoria%20das%20Intelig%C3%A2ncias%20M%C3%BAltiplas%20de%20Gardner.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2007/Data/html/pdf/art_a/A%20R%C3%ADtmica%20de%20Dalcroze%20e%20a%20Teoria%20das%20Intelig%C3%A2ncias%20M%C3%BAltiplas%20de%20Gardner.pdf)>. Acesso: 25 jun. 2012.

ELLIOT, David J. *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press, 1995.

\_\_\_\_\_. Continuing Matters: Myths, Realities, Rejoinders. In: *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, n. 132. Spring: 1997, pp. 1-37.

ENGELMANN, ARNO. A Psicologia da Gestalt e a Ciência Empírica Contemporânea. In: *Psicologia: Teoria e Pesquisa* v. 18 n. 1. Jan-Abr 2002, pp. 001-016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v18n1/a02v18n1.pdf>>. Acesso: 29 ago. 2012.

ERICSSON, K. Anders. Deliberate practice and the acquisition of expert performance: an overview. In: JØRGENSEN, Harald & LEHMANN, Andreas C. (eds.). *Does practice make perfect? Current theory and research on instrumental music practice*. Oslo: Norges musikkhøgskole, 1997, pp. 9-51.

ESPERIDIÃO, Neide. *Educação musical e formação de professores: suíte e variações sobre o tema*. Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 2011.

FALCÓN, Jorge Alberto. *Quatro critérios para a análise musical baseada na percepção auditiva*. Dissertação de Mestrado. Curitiba: UFPR, 2011.

FERNANDES, Ângelo José. *O regente e a construção da sonoridade coral: uma metodologia de preparo vocal para coros*. Tese de Doutorado: Unicamp, 2009.

FERNANDES, José Nunes. Normatização, estrutura e organização do ensino da música nas escolas de educação básica do Brasil: LDBEN/96, PCN e currículos oficiais em questão. In: *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*. v. 10, Porto Alegre, mar. 2004, 75-87. Disponível em: <[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista10/revista10\\_artigo10.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista10/revista10_artigo10.pdf)>. Acesso: 29 ago. 2012.

\_\_\_\_\_. Pesquisa em educação musical: situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação stricto sensu brasileiros. In: *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*, n. 15, setembro/2006, pp. 11-26. Disponível em: <[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista15/revista15\\_artigo2.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista15/revista15_artigo2.pdf)>. Acesso: 24 abr. 2012.

FERRAZ, Gustavo Cruz. *A percepção em experimentação: uma dimensão política da experiência com a arte*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010.

FIGUEIREDO, Jésus Ferreira. *Afinação coral à capela: uma abordagem acústica musical*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.

FIGUEREDO, Michal Siviero. *Coral "Canto que Encanta": um estudo do processo de educação musical com idosos em Madre de Deus, região metropolitana de Salvador, Bahia*. Mestrado. UFBA – Música. 2009. (Palavras-chave: Educação Musical; Idosos; Coral)

FIRMINO, Erico Artioli. *Dimensões cognitivas espaço-temporais do senso tonal da música*. Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 2009.

FISKE, Harold E. *Connectionist models of musical thinking*. Lewinston, N.Y.: Edwin Mellen Press, 2004.

FOERSTE, Gerda Margit Schütz e FOERSTE, Erineu. Docência e trabalho: reflexões sobre o papel da prática de ensino. In: *23ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED*. Minas Gerais: ANPED, set 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/trabtit1.htm#gt9>>. Acesso: 29 ago. 2012

FOLONI, Taís Helena P. A percepção musical através da música contemporânea. In: *XIV Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical*. Belo Horizonte: Anais do XIV Encontro Anual da ABEM, 2005.

FONSECA, Maria Betânia Parizzi. *O desenvolvimento da percepção do tempo em crianças de dois a seis anos: um estudo a partir do canto espontâneo*. Tese de Doutorado. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Roberto Machado (org.). Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

\_\_\_\_\_. *A verdade e as formas jurídicas*. 2. ed. Rio de Janeiro: NAU Editora, 1999.

FOX, D. B. Music and the baby's brain: early experiences. In: *Music Educators Journal*, 87. 2000, pp. 23-27.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. Percepção e compreensão musicais: implicações para o vestibular de música. In: *XIV Encontro Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música*. Porto Alegre: Anais do XIV Congresso da ANPPOM, 2003.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. In: *Educação e Pesquisa*, vol. 34, n. 1. São Paulo: 2008, pp. 109-126. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v34n1/a08v34n1.pdf>>. Acesso: 28 ago. 2012.

FREGO, R. J. David. The Approach of Emile Jacques-Dalcroze. In: *The Alliance for Active Music Making*. Disponível em: <[http://www.allianceamm.org/resources\\_elem\\_Dalcroze.html](http://www.allianceamm.org/resources_elem_Dalcroze.html)>. Acesso: 27 jun. 2012.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Ricardo Dourado. Avaliação do Ditado Musical como ferramenta didática na percepção musical. In: *XIV Encontro Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música*. Porto Alegre: Anais do XIV Encontro Nacional da ANPPOM, 2003.



\_\_\_\_\_. Caracterização do processo de Ação Simultânea (AS) na performance e percepção em tempo real. In: *IV Simpósio de Cognição e Artes Musicais*. São Paulo: Anais do SINCAM4, 2008.

FREIRE, Vanda Lima Bellard. *Música e Sociedade: Uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada ao ensino superior de música*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ, 1992.

\_\_\_\_\_. Currículos, apreciação musical e culturas brasileiras. In: *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*, n. 6. Porto Alegre: ABEM, 2001, pp. 69-72.

FREITAS, Neli Klix. Representações mentais, imagens visuais e conhecimento no pensamento de Vygotsky. In: *Ciência & Cognição*. v. 6. 2005, pp. 109-112. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org/>>. Acesso: 29 ago. 2012.

FRÉSCA, Camila. Novas iniciativas para a edição de partituras no Brasil. In: *Revista Concerto*. São Paulo: Clássicos Editorial Ltda, 21/05/2009. Disponível em: <<http://www.concerto.com.br/textos.asp?id=97>>. Acesso: 11 abr. 2012.

FUKS, Rosa. *O discurso do silêncio*. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.

\_\_\_\_\_. Estará morta a escola normal pública? In: *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical* n. 1, ANO 1, maio/1992, pp. 41-47. Disponível em: <[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista1/revista1\\_artigo5.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista1/revista1_artigo5.pdf)>. Acesso: 06 dez. 2011.

\_\_\_\_\_. Teoria e prática: aparente dicotomia no discurso na educação musical. In: *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical* n. 2, junho/1995, pp. 27-34. Disponível em: <[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista2/artigo\\_4.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista2/artigo_4.pdf)>. Acesso: 07 dez. 2011.

GAINZA, Violeta Hemsy de. *A improvisação musical como técnica pedagógica*. Traduzido pela Equipe Editorial de Atravez Associação Artístico Cultural. (s/d) Disponível em: <[http://www.atravez.org.br/ceem\\_1/improvisacao\\_musical.htm](http://www.atravez.org.br/ceem_1/improvisacao_musical.htm)>. Acesso: 02 ago. 2012.

\_\_\_\_\_. *Fundamentos Materiales y Tecnicas de la Educacion Musical*. Buenos Aires, RICORDI, 1977.

\_\_\_\_\_. *Estudos de Psicopedagogia Musical*. Tradução de Beatriz A. Cannabrava. 3. ed. São Paulo: Summus Editorial Ltda, 1988.

\_\_\_\_\_. Didáctica de la música contemporánea en el aula. In: *Música y Educación*, año VII, Nº 24, Madrid, diciembre de 1995. Disponível em: <<http://www.latinoamerica-musica.net/ensenanza/hemsy/didactica.html>>. Acesso: 01 jul. 2012.

\_\_\_\_\_. La educación musical superior en Latinoamérica y Europa latina durante el siglo XX: Realidad y perspectivas. In: *Revista de música Doce notas*, n. 3. Madrid: monográfico Educación, jun.1999. Disponível em: <<http://www.latinoamerica-musica.net/ensenanza/hemsey/educacion.html>>. Acesso: 29 ago. 2012.

\_\_\_\_\_. Problemática Actual y Perspectivas de La Educación Musical para el Siglo XXI. In: *Primer Seminario y Taller de Educación Musical*. Lima, Peru: Pontificia Universidad Católica del Perú / Centro de estudios, difusión y investigación de la música latinoamericana, 2000. Disponível em: <<http://www.violetadegainza.com.ar/trabajolima.pdf>>. Acesso: 29 ago. 2012.

GALLAHUE, D. *Desenvolvimento perceptivo-motor*. Understanding Motor Development in Children. New York, John Wiley & Sons. 1982. Disponível em: <<http://www4.fct.unesp.br/docentes/edfis/dino/Aprendizagem%20Motora/Perceptivo%20Motor.PDF>>. Acesso: 06 mar. 2012.

GALLEFFI, Dante Augusto. O que é isto – a fenomenologia de Husserl? In: *Ideação*. Feira de Santana, n.5, jan./jun. 2000, pp. 13-36. Disponível em: <<http://www.uefs.br/nef/dante5.pdf>>. Acesso: 29 ago. 2012.

\_\_\_\_\_. Epistemologia do educar: um caminhar construtivo comunitariente. In: Dante Galeffi, Maria Aparecida Modesto e Claudio Reynaldo Souza (Org.). *Epistemologia, construção e difusão do conhecimento: Perspectivas em Ação*. Salvador: Editora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), 2011, pp. 177-200.

GALLO, Sílvio. Transversalidade e formação de professores. In: RIVERO, Cléia Maria L.; GALLO, Sílvio (Org.). *A formação de professores na sociedade do conhecimento*. Bauru: Edusc, 2004, pp. 101-121.

GARNER, Leigh Ann Mock, Pedagogy in Practice: Lived Experiences of Kodály-Inspired Music Educators. *Education Doctoral Dissertations in Leadership*. Paper 2. (2011). Disponível em: <[http://ir.stthomas.edu/caps\\_ed\\_lead\\_docdiss/2](http://ir.stthomas.edu/caps_ed_lead_docdiss/2)>. Acesso: 30 ago. 2012.

GARTENLAUB, Odette. Le solfège dans la formation musicale. In: Anne Bograin e Alain Poirier (Org.). *Le Conservatoire de Paris: Deux cents ans de pédagogie*. Paris: BUCHET/CHASTEL. 1999, pp. 309-316.

GERLING, Cristina C. Bases para uma metodologia de percepção musical e estruturação no 3º grau. In: *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical* n. 2, jun/1995, pp. 21-26. Disponível em: <[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista2/revista\\_2.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista2/revista_2.pdf)>. Acesso: 29 ago. 2012.

GERLING, Cristina C.; SOUZA, Jusamara. A performance como objeto de investigação. In: *Anais do I Seminário nacional de pesquisa em performance musical*. Belo Horizonte: UFMG, 2000, pp. 114-125.

GERLING, Fredi. V.; GERLING, Cristina Capparelli. Breve Panorama Histórico sobre a Formação de Instrumentistas no Rio Grande do Sul. In: OLIVEIRA, Alda; CAJAZEIRAS, Regina (org.). *Educação Musical no Brasil*. Salvador: P&A, 2007, pp. 82-84.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. *O que é pedagogia*. 4ª Ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos; 193)

GILIOLI, Renato de Sousa Porto. *Educação musical antes e depois de Villa-Lobos e os registros sonoros de uma época*. Programa Nacional de Apoio à Pesquisa Fundação Biblioteca Nacional – MinC, 2008. Disponível em: <<http://www.bn.br/portal/arquivos/pdf/RenatoGilioli.pdf>>. Acesso: 24 abr. 2012.

GOBBI, Valéria Maria. As significações da Percepção na Apreciação Musical. Tese de Doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2011.

GOLDEMBERG, Ricardo. Educação musical: a experiência do canto orfeônico no Brasil. In: *Agenda do samba-choro*. 2002. Disponível em: <<http://www.samba-choro.com.br/debates/10334058622002>>. Acesso: 24 abr. 2012.

GOMES, Alfredo Macedo. Política de Avaliação da Educação Superior: Controle e Massificação. In: *Educação e Sociedade*. v. 23, n. 80. Campinas, setembro/2002, pp. 275-298. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12933.pdf>>. Acesso: 17 nov. 2011.

GORDON, Edwin E. *Learning sequences in music: Skill, Content, and Patterns: A Music Learning Theory*. Chicago: G.I.A. Publications, 1984.

\_\_\_\_\_. *Preparatory Audiation, Audiation, and Music Learning Theory: A Handbook of a Comprehensive Music Learning Sequence*. Chicago: GIA Publications, 2001.

GRANJA, Carlos E. Percepção Cognição e Música (Cap.2) e Música e escuta (Cap.3). In: GRANJA, Carlos Eduardo de Souza Campos. *Musicalizando a escola: música, conhecimento e educação*. São Paulo: Escrituras, 2006.

GRIFFITHS, Paul. *A música moderna: uma história concisa e ilustrada de Debussy a Boulez*. Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

GROSSI, Cristina. Avaliação da Percepção musical na perspectiva das dimensões da experiência cultural. In: *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM*, n.6. Porto Alegre: ABEM, 2001, pp. 49-58.

\_\_\_\_\_. Questões emergentes na avaliação da percepção musical no contexto universitário. In: HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara. *Avaliação em música: reflexões e práticas*. São Paulo: Moderna, 2003.

GUIDO, Heraldo Lorena; FENIMAN, Mariza Ribeiro, ZANCHETTA, Sthella; FERRARI, Cristiana; GIACHETI, Célia Maria, ZORZETTO, Neivo Luiz. Revisão anatômica e fisiológica do processamento auditivo. In: *ACTA ORL/Técnicas em*

*Otorrinolaringologia*, vol. 25. (3) 2007, pp. 177-181. Disponível em: <<http://www.actaorl.com.br/PDF/25-03-01.pdf>>. Acesso: 07 mar. 2012.

GUSMÃO, Cynthia S. *A harmônica na Antiguidade grega*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: USP, 2010.

HARNONCOURT, Nikolaus. *O Discurso dos Sons: caminhos para uma nova compreensão*. Tradução de Marcelo Fagerlande. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

HEIDEGGER, Martin. O que é isto, a filosofia? In: *Conferências e escritos filosóficos*. São Paulo: Nova Cultural, 1989. (Coleção Os Pensadores)

\_\_\_\_\_. A origem da obra de arte. In: *Caminhos de Floresta (Holzwege)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1998.

\_\_\_\_\_. Ciência e pensamento do sentido. In: *Ensaio e Conferências*. Petrópolis: Vozes, 2002, p.58.

HELENE, André Frazão e XAVIER, Gilberto Fernando. A construção da atenção a partir da memória. In: *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 25 (Supl II). 2003, pp. 12-20. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbp/v25s2/a04v25s2.pdf>>. Acesso: 06 mar. 2012.

HERWITZ, Daniel. *Estética: conceitos-chave em filosofia*. Tradução de Felipe Rangel Elizalde). Porto Alegre: Artmed, 2010.

HOULAHAN, Míchéal; TACKA, Philip. *A Cognitive Approach to Elementary Music Education*. Oxford: Oxford University Press, 2008.

IGAYARA-SOUZA, Susana Cecília Almeida. *Entre palcos e páginas: a produção escrita por mulheres sobre música na história da educação musical no Brasil (1907-1958)*. Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 2011.

ILARI, Beatriz S. Music perception and cognition in the first year of life. In: *Early Child Development and Care*, 172, 2002e, pp. 311-322.

\_\_\_\_\_. A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. In: *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical* n. 9, setembro 2003, pp. 7-16.

\_\_\_\_\_. Desenvolvimento cognitivo-musical no primeiro ano de vida. In: ILARI, Beatriz Senoi (org.). *Em busca da mente musical: Ensaio sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção*. Curitiba: Editora da UFPR, 2006, pp. 271-302.

JACOBI, Bonnie S. Kodály, Literacy, and the Brain: Preparing Young Music Students to Read Pitch on the Staff. In: *General Music Today*, vol. 25 n.2. January 2012, pp. 11-18, first published on July 11, 2011. Disponível em: <<http://gmt.sagepub.com/content/25/2/11.abstract?rss=1>>. Acesso: 10 ago. 2012.

JACQUES-DALCROZE, Émile. *Les Gammes et Les Tonalités, Le Phrasé et Les Nuances*. Paris, Neuchatel, Leipzig: Sandoz, Jobin & Cia Editeurs, 1909.

\_\_\_\_\_. *Rhythm, music and education*. Tradução de Harold F. Rubinstein. Illinois: Ayer Company Publishers, 1988.

\_\_\_\_\_. Os estudos musicais e a educação do ouvido. Tradução de José Rafael Madureira e Luci Banks-Leite. In: *Pro-Posições* v.21 n.1 Campinas Jan./Apr. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v21n1/v21n1a15.pdf>>. Acesso: 29 ago. 2012.

JARDIM, Antônio. *Heidegger: a procura do “isto” da filosofia*. Rio de Janeiro: Manuscrito, 1994.

JARDIM, Vera Lúcia Gomes. Institucionalização da profissão docente – o professor de música e a educação pública. In: *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*, n. 21. Porto Alegre: ABEM, março/2009, pp. 15-24.

JORGENSON, Lisa B. *An analysis of the music education philosophy of Carl Orff*. ME in General Music Education. Wisconsin, 2010. Disponível em: <<http://minds.wisconsin.edu/handle/1793/49113>>. Acesso: 26 jun. 2012.

JOURDAIN, Robert. *Música, Cérebro e Êxtase: Como a música captura nossa imaginação*. Tradução de Sonia Coutinho. Rio de Janeiro: Ed. Objetiva, 1998.

KASEKER, Mônica Panis. *O que escutar quer dizer: a constituição do habitus do ouvinte de rádio no cotidiano familiar*. Tese de Doutorado. Curitiba: UFPR, 2010.

KANDA, Allan Zukeran. *Estudo e implementação de uma técnica de redução de ruído em sinais de voz baseada na subtração espectral e em critérios psicoacústicos*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: UNESP, 2010.

KERMANN, Joseph. *Musicologia*. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KIRCHOF, Edgar Roberto. Estética: breve percurso histórico. In: *Estética e semiótica: de Baumgarten e Kant a Umberto Eco*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003, pp. 27-50.

KOELLREUTTER, Hans Joachim. *Seminários Internacionais de Música*. Salvador/BA: Salvador/BA, 1954. Disponível em: <[http://www.atravez.org.br/ceem\\_6/seminario\\_1.htm](http://www.atravez.org.br/ceem_6/seminario_1.htm)>. Acesso: 10 ago. 2012.

\_\_\_\_\_. O ensino da música num mundo modificado. In: *Anais do I Simpósio Internacional de Compositores*. São Bernardo do Campo, Brasil, outubro 1977. Disponível em: <<http://www.latinamerica-musica.net/ensenanza/koell-ensino-po.html>>. Acesso: 20 abr. 2012.

\_\_\_\_\_. O Humano: Objetivo de estudos musicais na escola moderna. In: *Anais do 3º Simpósio Paranaense de Educação Musical*. Londrina: 1994,

pp.10-17. Disponível em: <[http://www.atravez.org.br/ceem\\_6/valor\\_desvalor.htm](http://www.atravez.org.br/ceem_6/valor_desvalor.htm)>. Acesso: 30 jul. 2012.

KOHAN. Três lições de filosofia da educação. In: *Educação e Sociedade*, v. 24, n. 82. Campinas, [online]: abril/2003, pp. 221-228. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a12v24n82.pdf>>. Acesso: 29 ago. 2012.

KRUMHANSL, Carol L. *Cognitive foundations of musical pitch*. Oxford: Oxford University Press, 1990.

\_\_\_\_\_. Ritmo e altura na cognição musical. In: ILARI, Beatriz S. (org.). *Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção*. Curitiba: Ed. da UFPR, 2006, pp. 45-109.

LAGE, Ana Lúcia. O conhecimento tácito. In: Dante Galeffi, Maria Aparecida Modesto e Claudio Reynaldo Souza (Org.). *Epistemologia, construção e difusão do conhecimento: Perspectivas em Ação*. Salvador: Editora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), 2011, pp. 301-322.

LANE, Silvia T. Maurer. *O que é psicologia social*. 22. ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2006. (Coleção Primeiros Passos)

LAZZARIN, Luís Fernando. Por uma crítica à Nova Filosofia da Educação Musical. In: *Educação e Realidade*. 30 (1). Jan/Jun 2005, pp. 103-124. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/23018/13301>>. Acesso: 29 ago. 2012.

LEHMANN, Andreas C. Acquired Mental Representations in Music Performance: Anecdotal and Preliminary Empirical Evidence. In: JØRGENSEN, Harald & LEHMANN, Andreas C. (eds.). *Does practice make perfect?: Current Theory and Research on Instrumental Music Practice*. Oslo: Norges musikkhøgskole, 1997, pp. 141-163.

LEMOS, Flávia Cristina Silveira e CARDOSO JÚNIOR, Hélio Rebello. A genealogia em Foucault: uma trajetória. In: *Psicologia e Sociedade*, n. 21 (3). [online] 2009, pp. 353-357. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v21n3/a08v21n3.pdf>>. Acesso: 29 ago. 2012.

LERDAHL, Fred; JACKENDOFF, Ray. *A Generative Theory of Tonal Music*. Cambridge: The MIT Press, 1983.

LESCAT, Philippe. Genèse et transformation des Solfèges Du Conservatoire. In: *Le Conservatoire de Paris, 1795-1995: Deux cents ans de pédagogie*. 1999: 293-307.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *O pensamento selvagem*. Tradução de Tânia Pellegrini. São Paulo: Papyrus, 1989.

LEVITIN, Daniel J. Em busca da mente musical. In: ILARI, Beatriz Senoi (org.). *Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção*. Curitiba: Editora da UFPR, 2006.

LEVITIN, Daniel J.; TIROVOLAS, Anna K. *Music cognition and perception*. SAGE Publication [online], 2009, pp. 599-606. Disponível em: <<http://daniellevitin.com/levitinlab/articles/2009-Levitin-Tirovolas.pdf>>. Acesso: 06 fev. 2012.

\_\_\_\_\_. Music Perception and Cognition Research from 1983 to 2010: A Categorical and Bibliometric Analysis of Empirical Articles in *Music Perception*. In: *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, v. 29, n. 1, setembro/2011, pp. 23-36. Disponível em: <[http://daniellevitin.com/levitinlab/articles/2011-Torovolass\\_Levitin-Music\\_perception\\_and\\_cognition\\_research.pdf](http://daniellevitin.com/levitinlab/articles/2011-Torovolass_Levitin-Music_perception_and_cognition_research.pdf)>. Acesso: 31 jan. 2012.

LIMA, Larissa Martins de. *O Bahia-concerto Op. 17 de Ernst Widmer: uma abordagem pianística*. Dissertação (Mestrado em Música). Salvador: UFBA, 2007.

\_\_\_\_\_. Percepção Musical: aspectos recorrentes nas práticas pedagógicas aplicadas no ensino superior no Brasil. In: *X Encontro Regional Nordeste da ABEM / I Encontro Regional Nordeste dos Professores de Artes / Música dos IFs / I Fórum Pernambucano de Educação Musical*. Recife: UFPE, junho/ 2011.

\_\_\_\_\_. Levantamento dos aspectos recorrentes na disciplina de Percepção Musical no Ensino Superior no Brasil. In: *Ictus - Periódico do PPGMUS/UFBA*, Vol. 12, n. 1, 2011, pp. 110-125. Disponível em: <<http://www.ictus.ufba.br/index.php/ictus/article/view/214>>. Acesso: 29 ago. 2012.

LUCKESI, Cipriano C. Formação do educador sob uma ótica transdisciplinar. In: *Revista ABC EDUCATIO*, v. 04, n. 29, nov/2003. Disponível em: <[http://www.luckesi.com.br/textos/abc\\_educatio/abceducacio\\_29\\_formacao\\_do\\_educador.pdf](http://www.luckesi.com.br/textos/abc_educatio/abceducacio_29_formacao_do_educador.pdf)>. Acesso: 05 dez. 2011.

\_\_\_\_\_. Avaliação da aprendizagem: domínio e/ou desenvolvimento? In: *Revista ABC EDUCATIO*, nº 54, mar/2006. Disponível em: <[http://www.luckesi.com.br/textos/abc\\_educatio/abceducacio\\_54\\_dominio\\_e\\_desenvolvimento\\_26062006.pdf](http://www.luckesi.com.br/textos/abc_educatio/abceducacio_54_dominio_e_desenvolvimento_26062006.pdf)>. Acesso: 05 dez. 2011.

LISBOA, Alessandra Coutinho. *Villa-Lobos e o Canto Orfeônico: Música, Nacionalismo e Ideal Civilizado*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: UNESP, 2005.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre (Org.). *Desatando os nós da formação docente*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

\_\_\_\_\_. A importância da pesquisa para a prática pedagógica dos professores que atuam na educação superior brasileira: algumas discussões iniciais. In: *Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração*. v. 1 n. 1. 2009, pp. 04-23. Disponível em: <<http://www.facec.edu.br/seer/index.php/docenciaepesquisaemadministracao/article/viewFile/7/20>>. Acesso: 29 jun. 2011.

MACHADO, Sylvia Freitas M. *Processamento auditivo: uma nova abordagem*. São Paulo: Plexus editora, 2003.

MAGALHÃES-VILHENA, V. de. *Pequeno Manual de Filosofia*. 5. ed. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1977.

MAHONEY, Abigail Alvarenga e ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. In: *Psicologia da educação* n. 20. São Paulo: [online] jun/2005, pp. 11-30. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1414-69752005000100002&script=sci\\_arttext&tlng=es](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1414-69752005000100002&script=sci_arttext&tlng=es)>. Acesso: 29 jun. 2011.

MATEIRO, T. e LARI, B. (Orgs.). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: IBPEX, 2011.

MARTINELLI, Leonardo. Ainda sobre o ensino superior de música. In: *Revista Concerto*. São Paulo: Clássicos Editorial Ltda, 02/12/2008. Disponível em: <<http://www.concerto.com.br/textos.asp?id=66>>. Acesso: 29 ago. 2012.

MARTINS, Antônio Carlos Pereira. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. In: *Acta Cirúrgica Brasileira*, v. 17 suppl. 3. São Paulo: [online] 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-86502002000900001](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-86502002000900001)>. Acesso: 30 ago. 2012.

MARTINS, Ângela Maria. Autonomia e Educação: a trajetória de um conceito. In: *Cadernos de Pesquisa*, n. 115, mar/2002, pp. 207-232. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a09n115.pdf>>. Acesso: 30 ago. 2011.

MARTINS, Denise Andrade de Freitas. O ensino de música em Conservatório Público Mineiro, um estudo sobre os programas de ensino e suas implicações. In: *Anais do V SINCAM*. Goiânia: 2009, pp. 573-586. Disponível em: <<http://www.anppom.com.br/anais/simcamV.pdf>>. Acesso: 02 maio 2012.

MARTINS, José Eduardo. A cultura musical erudita na universidade: refúgio, resistência e expectativas. *Estudos avançados* [online]. 1993, vol.7, n.18, pp. 163-181.

MARTINS, Raimundo. Educação Musical: Uma síntese histórica como preâmbulo para uma idéia de educação musical no Brasil do século XX. In: *Revista da Associação Brasileira de Educação musical*, n. 1, ANO 1, maio/1992, pp. 6-11. Disponível em: <[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista1/revista1\\_artigo1.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista1/revista1_artigo1.pdf)>. Acesso: 24 abr. 2012.

MEAD, V. H. *Dalcroze eurhythmics in today's music classroom*. New York: Schott Music Corporation, 1994.

MEDEIROS, Maria de Lourdes Lima de Souza. *Educação sonora e ensino musical: uma proposta de repertório para crianças*. Dissertação de Mestrado. Campinas: Unicamp, 1997.



MELO, Ana Carolina Staub de; CRUZ, Frederico Firmo de Souza. Transposição didática do modelo de Huygens: reconstruções das idéias originalmente propostas no ‘tratado da luz’. In: *Foco* [online], 2009. Disponível em: <<http://www.foco.fae.ufmg.br/viiienpec/index.php/enpec/viiienpec/paper/viewFile/651/503>>. Acesso: 29 ago. 2012.

MENDONÇA, Joêzer de Souza. Educação musical como educação estética: diálogos e confrontos. In: *Revista Eletrônica de Musicologia*, vol. XII. Março/2009. Disponível em: <[http://www.rem.ufpr.br/\\_REM/REMr12/13/joeser\\_souza.htm](http://www.rem.ufpr.br/_REM/REMr12/13/joeser_souza.htm)>. Acesso: 26 jun. 2012.

MENDONÇA, Júlia Escalda; LEMOS, Stela Maris Aguiar. Relações entre prática musical, processamento auditivo e apreciação musical em crianças de cinco anos. In: *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*, v. 23. Porto Alegre: mar. 2010, pp. 58-66. Disponível em: <[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/Revista%2023/revista23\\_texto7.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/Revista%2023/revista23_texto7.pdf)>. Acesso: 02 maio 2012.

MENÉNDEZ, Jimena García. A relação entre percepção e memória: aproximações e divergências entre Freud e Bergson. In: *Revista AdVerbum* 1 (1), julho/dez 2006, pp. 23-34. Disponível em: <[http://www.psicanaliseefilosofia.com.br/adverbum/Vol1\\_1/relacao\\_percep\\_memo.pdf](http://www.psicanaliseefilosofia.com.br/adverbum/Vol1_1/relacao_percep_memo.pdf)>. Acesso: 02 maio 2012.

MERTZIG, Patrícia; OLIVEIRA, André Luiz Gonçalves de. O papel da audição em duas propostas de educação musical. In: *XIV Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical*. Belo Horizonte, out/2005. Disponível: <<http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2005/Comunicacoes/64Patr%C3%ADcia%20Mertzig%20e%20Andr%C3%A9%20Oliveira.pdf>>. Acesso: 25 jun. 2012.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da Percepção*. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MISI, Mirella de Medeiros. *Navegar é preciso: Interdisciplinaridade e Interatividade na Arte da Cena Contemporânea*. Tese (Doutorado em Artes Cênicas). Salvador: UFBA, 2010.

MONTEIRO, Ricardo Nogueira de Castro. *O Sentido na Música: semiotização de estruturas paradigmáticas e sintagmáticas na geração de sentido musical*. Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 2002.

MOREIRA, Marco Antônio. Modelos mentais. In: *Investigações em Ensino de Ciências*, v. 1, n. 3. Porto Alegre: UFRGS, 1996, pp. 193-232. Disponível em: <[http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo\\_ID17/v1\\_n3\\_a1.pdf](http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID17/v1_n3_a1.pdf)>. Acesso: 22 jan. 2012.

MORUZZI, Andréa Braga; ABRAMOWICZ, Anete. Pressupostos teórico-metodológicos da genealogia: composições para um debate na educação. In: *Filosofia e Educação (Online) – Revista Digital do Paideia*, Vol. 2 Nº 2 Outubro de 2010 – Março

de 2011, pp. 168-181. Disponível em: <[www.fae.unicamp.br/revista/index.php/rfe/article/download/.../2024](http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/rfe/article/download/.../2024)>. Acesso: 28 ago. 2012.

MOSCHETTI, Marcelo. Cosmologia bipartida: a distinção aristotélica entre céu e terra. In: *Revista Analecta* v. 4 n° 1. Departamento de Filosofia UNICENTRO: Guarapuava-PR, jan/jun 2003, pp. 29-37. Disponível em: <<http://www.unicentro.br/editora/revistas/analecta/v4n1/artigo%203%20cosmologia%20bipartida.pdf>>. Acesso: 21 dez. 2011.

MORA, José Ferrater. *Dicionário de Filosofia*. Tomo II (E-J). 2. ed. Tradução de Maria Stela Gonçalves, Adail U. Sobral, Marcos Bagno, Nicolás Nyimi Campanário. São Paulo: Edições Loyola, abril 2005.

\_\_\_\_\_. *Dicionário de Filosofia*. Tomo IV (Q-Z). 2. ed. Tradução de Maria Stela Gonçalves, Adail U. Sobral, Marcos Bagno, Nicolás Nyimi Campanário. São Paulo: Edições Loyola, julho 2004.

NASCIMENTO, Sandra Rocha do. *A 'escuta diferenciada' das dificuldades de aprendizagem: um pensarsentiragir integral mediado pela musicoterapia*. Tese de Doutorado. Goiás: UFG, 2010.

NEDELL, Jeffrey D. *A Tropical Belle Epoque: Elite Culture and Society in Turn-Of-The-Century Rio de Janeiro*. New York: Cambridge University Press, 2009.

NEIVA, Ismael Krishna de Andrade. *Educação musical escolar: o canto orfeônico na Escola Normal de Belo Horizonte (1934-1971)*. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

NESPOLI, Eduardo. A imagem como ferramenta pedagógica no ensino de música. In: *XVII Encontro Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical*. São Paulo, out. 2008. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2008/039%20Eduardo%20Nespoli.pdf>>. Acesso: 31 jul. 2012.

NETO, Darcy Alcântara. *Aprendizagens em percepção musical: um estudo de caso com alunos de um curso superior de música popular*. Dissertação (Mestrado em Música). Belo Horizonte: UFMG, 2010.

\_\_\_\_\_. *Aprendizagens em percepção musical: um estudo de caso com alunos de um curso superior de música popular*. In: *I Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música XV Colóquio do Programa de Pós-Graduação em Música da UNIRIO*. Rio de Janeiro: Anais do I SIMPOM, 2010, pp. 164-173. Disponível em: <<http://www.unirio.br/simpom/textos/SIMPOM-Anais-2010-DarcyAlcantara.pdf>>. Acesso: 13 abr. 2011.

NUNES, Benedito. *Introdução à filosofia da arte*. São Paulo: Editora Ática. 2009.

NIETZSCHE, Friedrich W. *Sobre verdade e mentira*. Fernando de Moraes Barros (org. e trad.). São Paulo: Hedra Editora Ltda. 2007.

\_\_\_\_\_. *A Genealogia da Moral*. Tradução de Antônio Carlos Braga. 3. ed. São Paulo: Editora Escala, 2009. (Coleção Grandes Obras do Pensamento Universal)

OLIVEIRA, Alda de Jesus. A educação musical no Brasil: ABEM. In: *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*, n. 1, ANO 1, maio/1992, pp. 35-40. Disponível em: <[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista1/revista1\\_completa.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista1/revista1_completa.pdf)>. Acesso: 03 dez. 2011.

\_\_\_\_\_. Aspectos Históricos da Educação Musical no Brasil e na América do Sul. In: OLIVEIRA, Alda; CAJAZEIRA, Regina (orgs.). *Educação Musical no Brasil*. Salvador: P & A, 2007.

OLIVEIRA, Glacy Antunes. O ensino de música no Brasil: fatos e desafios. In: *Revista da UFG* [online] v. 7, n. 2, dezembro / 2005. Disponível em: <[www.proec.ufg.br](http://www.proec.ufg.br)>. Acesso: 01 set. 2012.

OLIVEIRA, Janaína Sabino de. *A Criação Musical como Prática Discursiva: uma investigação do Curso de Licenciatura em Pedagogia na UNIRIO*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2010.

OLIVEIRA, J. Zula. Mecanismos neurais de agrupamentos auditivos impondo regras à percepção musical: Um estudo através das regras de “condução as vozes”. In: Diana Santiago e Ricardo Bordini (Org.). *Anais do 3º Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais*. Salvador: EDUFBA, 2007, pp. 41-66.

OLIVEIRA, Marielza. O desenvolvimento humano sustentável e os objetivos do milênio. In: *Desenvolvimento Humano no Recife: atlas municipal*. 2006. Acesso em: 19 jun. 2012. Disponível em: <<http://www.recife.pe.gov.br/pr/secplanejamento/pnud2006/doc/analiticos/desenvolvimentohumano.pdf>>

OLIVIERI, Alejandro Gabriel. Os desafios da reflexão sociológica frente aos processos de subjetivação na modernidade tardia. In: *Poliarquia- Revista de Estudos Políticos e Sociais do Centro Universitário UNIEURO*, Brasília, v. 1, n. 2, jul./dez. 2009. Disponível em: <[http://www.unieuro.edu.br/downloads\\_2005/poliarquia\\_02\\_002.pdf](http://www.unieuro.edu.br/downloads_2005/poliarquia_02_002.pdf)>. Acesso: 03 set. 2012.

OTUTUMI, Cristiane H. V. *Percepção musical: situação da disciplina nas instituições de ensino superior do Brasil*. Dissertação de Mestrado. Campinas: Unicamp, 2008.

PACE, Arnaldo Juan di. *Os sons como não são*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

PADUA, Monica Pedrosa de. *Imagens de brasilidade nas canções de Lorenzo Fernandez: uma abordagem semiológica das articulações entre música e poesia*. Tese de Doutorado. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

PAIVA, Vanilda; GUIMARÃES, Eloísa; PAIVA, Elizabeth e DURÃO, Anna Violeta. Revolução educacional e contradições de massificação do ensino. In: *Revista Educação e Contemporaneidade*, III (3). 1998, pp. 44-99.

PAIVA, Vanilda. *História da Educação Popular no Brasil: educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Edições Loyola, 6ª edição. 2003.

PANARO, Pablo. Percepção Musical: principais críticas e propostas metodológicas. In: *I Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música XV Colóquio do Programa de Pós-Graduação em Música da UNIRIO*. Rio de Janeiro: Anais do I SIMPOM, 2010, pp. 360-369. Disponível em: <<http://www.unirio.br/simpom/textos/SIMPOMAnais-2010-PabloPanaro.pdf>>. Acesso: 13 abr. 2011.

PAULI, Evaldo. Cap. I. A lógica do conceito. 1ª operação mental. In: *Enciclopédia Simpósio*. [online], 1997. Disponível em: <<http://www.simpozio.ufsc.br/Port/1-enc/y-micro/SaberFil/PeqLogica/2211y029.html>>. Acesso: 24 jan. 2012.

PAZ, Ermelinda. *Pedagogia musical brasileira no século XX: metodologias e tendências*. Brasília: Musimed, 2000.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins; TRISTÃO, Rosana Maria. Música e Cognição. In: *Ciências & Cognição*, v. 09. [online]: Nov. 2006, pp. 83-90. Disponível em: <[http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=2&ct=1331209934198&ved=0CC0QFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.cienciasecognicao.org%2Frevista%2Findex.php%2Fcec%2Farticle%2Fdownload%2F601%2F383&ei=O6ZYT6TgItGltweS5M3UDg&usq=AFQjCNH4oy\\_z2sYhFn7xkMBXcNjFnb\\_g9g](http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=2&ct=1331209934198&ved=0CC0QFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.cienciasecognicao.org%2Frevista%2Findex.php%2Fcec%2Farticle%2Fdownload%2F601%2F383&ei=O6ZYT6TgItGltweS5M3UDg&usq=AFQjCNH4oy_z2sYhFn7xkMBXcNjFnb_g9g)>. Acesso: 08 mar. 2012.

PEIXOTO, Anamaria Catarina Nobre. Instituto Carlos Gomes – Fundação Carlos Gomes Belém-Pará Peixoto In: *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM*. Ano I n.1. 1992, pp. 57-60. Disponível em: <[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista1/revista1\\_artigo8.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista1/revista1_artigo8.pdf)>. Acesso: 29 ago. 2012.

PENNA, Antônio Gomes. *Introdução ao Gestaltismo*. Rio de Janeiro: Imago Ed., 2000. (Coleção Introdução à Psicologia)

PENNA, Maura. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I – analisando a legislação e termos normativos. In: *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*, v. 10. Porto Alegre: mar / 2004, pp. 19-28. Disponível em: <[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista10/revista10\\_artigo3.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista10/revista10_artigo3.pdf)>. Acesso: 29 ago. 2012.

PEREIRA, Marcelo de Andrade. A dimensão performativa do gesto na prática docente. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 45, set./dez. 2010, pp. 555-563. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/12.pdf>>. Acesso: 22 fev. 2012.

PERINI-SANTOS, Ernesto. Conteúdo não conceitual, holismo e normatividade. In: *Kriterion: Revista de Filosofia*, v.45 n. 110. Belo Horizonte: Jul./Dec. 2004, pp. 238-

263. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-512X2004000200004&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-512X2004000200004&script=sci_arttext)>. Acesso: 29 ago. 2012.

PICH, Roberto Hofmeister. Thomas Reid sobre concepção, percepção e relação mente-mundo exterior. In: *Veritas*. v. 55 n. 2. Porto Alegre, maio-ago 2010, pp.144-175.

PINKER, S. *How the mind works*. London: Allen Lane, 1997.

PLATÃO. Livro VII. In: *A República*. São Paulo: Martin Claret, 2000, pp. 210-238.

PÓVOAS, Maria Bernadete C. Ação pianística: controle cinestésico e movimento. In: DOTTORI, Maurício; ILARI, Beatriz S.; SOUZA, Rodolfo Coelho de (eds.). *Anais do 1º Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais*. Curitiba: Editora do Departamento de Artes da UFPR, 2005, pp. 239-246.

PRAXEDES, Walter. A diversidade humana na escola: reconhecimento, multiculturalismo e tolerância. In: *Revista Espaço Acadêmico* n. 42, Ano IV. Novembro 2004. Disponível em: <[http://www.espacoacademico.com.br/042/42wlap.htm#\\_ftn1](http://www.espacoacademico.com.br/042/42wlap.htm#_ftn1)>. Acesso: 29 jun. 2011.

QUADROS, Marta Campos de. *Tá Ligado?! Práticas de Escuta de Jovens Contemporâneos e Panoramas Sonoros na Metrôpole: Uma Pauta Para a Educação*. Tese de Doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2011.

RAMALHO, Celso Garcia de Araújo. *Música: escuta para linguagem*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

RECÔVA, Simone Lacorte. *Aprendizagem do músico popular: um processo de percepção através dos sentidos?* Dissertação (Mestrado em Educação). Brasília: Universidade Católica de Brasília, 2006.

REZENDE, Gabriel Sampaio Souza Lima. *Um universo de pensamentos musicais na escrivania de um sociólogo: Max Weber e “Os fundamentos racionais e sociológicos da música.”* Dissertação de Mestrado. Campinas: Unicamp, 2010.

RISARTO, Maria Elisa Ferreira. *A leitura à primeira vista e o ensino de piano*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: UNESP, 2010.

ROCHA, Carmen Maria Mettig. *Educação Musical: método Willems*. Salvador: Faculdade de Educação da Bahia, 1990.

ROCHA, Caroline Nunes. *Processamento de sinais acústicos de diferentes complexidades em crianças com alteração de percepção da audição ou da linguagem*. Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 2011.

ROCHA, Letícia de Sá. *Acústica e educação em música: critérios acústicos preferenciais para sala de ensaio e prática de instrumento e canto*. Dissertação de Mestrado. Curitiba: UFPR, 2010.

RODRIGUES, Rosana Araújo. *O lugar da música: uma análise do processo criativo sob a perspectiva do receptor*. Dissertação de Mestrado. Goiás: UFG, 2010.

ROHDEN, Huberto. *Filosofia da Arte: A metafísica da verdade revelada na estética da beleza*. São Paulo: Martin Claret, 2007.

RUBIM, Achylle Alexio. Como falar em Paradigmas da Educação. In: *Revista brasileira de Estudos pedagógicos* v. 74 n. 177, maio/ago. Brasília. 1993, pp. 425-436. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/355/360>>. Acesso: 20 dez. 2011.

SAES, Sílvia Faustino de Assis. *Percepção e imaginação*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

SANDES, Egisvanda Isys de Almeida. *Análise das dificuldades dos estudantes brasileiros de E/LE na percepção e na produção dos sons aproximantes e nasais em língua espanhola*. Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 2010.

SANTIAGO, Diana. Processos da Educação Musical Instrumental. In: *Anais do III Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical*. Salvador: ABEM, 1995.

\_\_\_\_\_. Sobre a construção de representações mentais em performance musical. In: *Ictus - Periódico do PPGMUS/UFBA*, v. 3, 2001, pp. 164-177. Disponível em: <<http://www.ictus.ufba.br/index.php/ictus/article/view/24>>. Acesso: 03 abr. 2012.

\_\_\_\_\_. Representações Mentais e Performance Musical: um pouco de psicologia cognitiva da música. In: *Proporções nos Ponteiros para piano de Camargo Guarnieri: um estudo sobre representações mentais em performance musical*. Tese de Doutorado. Salvador: UFBA, 2002, pp. 85-101.

SANTORO, Mirtes Trigueiro; GENOFRE, Leonardo; WOORTMANN, Marcos. Reforma universitária e ensino superior no País; o debate recente na comunidade acadêmica. Michelangelo Giotto Santoro Trigueiro (coord). In: *Seminário Internacional Universidade XXI*. Brasília: MEC e ORUS (*Observatoire International des Réformes Universitaires*), 2003. Disponível em: <<http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/me000695>>. Acesso: 09 nov. 2011.

SANTOS, Cláudio Marcelo. Heidegger e a transformação do pensamento: acerca da Serenidade. In: *Revista Ítaca - Programa de Pós-Graduação em Filosofia UFRJ*, n. 11. 2009. Disponível em: <<http://revistaitaca.org/versoes/vers11-09/54-65.pdf>>. Acesso: 29 ago. 2012.

SCHAFER, R. Murray. *O ouvido pensante*. Tradução de Marisa Fonterrada, Magda Gomes da Silva e Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.

\_\_\_\_\_. *A afinação do mundo: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora*. Tradução de Marisa Fonterrada. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

\_\_\_\_\_. *Educação Sonora: 100 exercícios de escuta e criação de sons*. Tradução de Marisa Fonterrada. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009.

SCHOENBERG, Arnold. *Harmonia*. Tradução de Marden Maluf. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

SCHÖN, Donald A. *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SCHROEDER, Sílvia Cordeiro Nassif. O músico: desconstruindo mitos. In: *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 10, 109-118, mar. 2004. Disponível em: <[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista10/revista10\\_artigo13.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista10/revista10_artigo13.pdf)>. Acesso: 01 ago. 2012.

SCHWARTZMAN, Simon. A Revolução Silenciosa do Ensino Superior. In: DURHAM Eunice Ribeiro; SAMPAIO, Helena. *O Ensino Superior em Transformação*. São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior (NUPES/USP), 2000, pp. 13-30. Disponível em: <<http://br.monografias.com/trabalhos/revolucao-ensino-superior/revolucao-ensino-superior.shtml>>. Acesso: 29 ago. 2012.

SEIBT, Luís Cezar. Heidegger: a obra de arte como acontecimento da verdade. In: *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, v. 30, n. 2, 2008, pp. 189-196.

SGUISSARDI, V. (org.). *Educação superior: velhos e novos desafios*. São Paulo: Xamã, 2000.

SIAS, Thiago de Oliveira. *Experiência musical e memória: um estudo do efeito da construção motívica*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

SILVA, Regina Carrancho da. Psicologia e Educação. In: *Fórum Crítico da Educação Revista do Instituto Superior de Estudos Pedagógicos (ISEP) / Programa de Mestrado em Ciências Pedagógicas*. v. 2 n. 2. Rio de Janeiro: [online] abril 2004. Disponível em: <<http://www.isep.com.br/FORUM4.pdf>>. Acesso 27 jun. 2011.

SILVA, Luceni Caetano da. O canto orfeônico na Paraíba. In: *Claves*, n. 3, maio 2007:41-53. Disponível em: <[http://www.cchla.ufpb.br/claves/pdf/claves03/claves\\_3\\_a\\_o\\_%20canto\\_orfeonico.pdf](http://www.cchla.ufpb.br/claves/pdf/claves03/claves_3_a_o_%20canto_orfeonico.pdf)>. Acesso: 03 dez. 2011.

SILVA, Ronaldo da. *Leitura cantada: um caminho para a construção da audição no músico profissional*. Dissertação de Mestrado. Campinas: Unicamp, 2010.

SILVEIRA, Fernando José. Cursos de Bacharelado em Clarineta no Canadá e no Brasil: Um Estudo Comparativo. In: *XVI Encontro Anual da ABEM e Congresso Regional da ISME na América Latina*. – 2007. Disponível em: <[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2007/Data/html/pdf/art\\_c/Cursos%20de%20Bacharelado%20em%20Clarineta%20no%20Canada%20e%20no%20Brasil.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2007/Data/html/pdf/art_c/Cursos%20de%20Bacharelado%20em%20Clarineta%20no%20Canada%20e%20no%20Brasil.pdf)>. Acesso: 18 ago. 2012.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A memória em questão: uma perspectiva histórico-cultural. In: *Educação & Sociedade*, vol. 21, n. 71. Campinas, 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=s0101-73302000000200008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0101-73302000000200008)>. Acesso: 06 mar. 2012.

SOCHA, Eduardo. *Bergsonismo musical: o tempo em Bergson e a noção de forma aberta em Debussy*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: USP, 2009.

SOUSA, Fábio Wanderley Janhan. *Mixagem de áudio multicanal no formato surround 5.1 e sua transcrição para sistemas binaurais*. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

SOUZA, Cláudio Reynaldo Barbosa de. Complexidade e Multirreferencialidade: opções metodológicas para o entendimento da educação em um mundo mutável. In: Dante Galeffi, Maria Aparecida Modesto e Claudio Reynaldo Souza (Org.). *Epistemologia, construção e difusão do conhecimento: Perspectivas em Ação*. Salvador: Editora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), 2011, pp. 69-92.

SOUZA, Jusamara. Funções e objetivos da aula de música visto e revisto: através da literatura dos anos trinta. In: *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*, n. 1, ANO 1, 1992, pp. 12-21. Disponível em: <[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista1/revista1\\_completa.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista1/revista1_completa.pdf)>. Acesso: 29 ago. 2012.

\_\_\_\_\_. A concepção de Villa-Lobos sobre educação musical. In: *Revista Brasileira*, Rio de Janeiro, ABM, set. 1999.

SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. SP: Moderna, 2003.

SZEGO, C. K. Praxial Foundations of Multicultural Music Education. In: David J. Elliot (ed.). *Praxial Music Education: Reflections and Dialogues*. New York: Oxford University Press, 2005, pp. 196-218.

TANAKA, Harue. Pensando ‘todas as músicas’ em Percepção Musical. In: *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*. Natal: ABEM, 2010. Disponível em: <<http://www.musica.ufrn.br/revistas/index.php/abemnordeste2010/article/view/23>>. Acesso em: 29 jun. 2011.

TORRANO, Jaa. Discurso sobre uma canção numinosa. In: *Teogonia: A Origem dos Deuses. Hesíodo. Estudo e Tradução*. São Paulo: Iluminuras, 1991, pp.13-14.

TORRES, Marcos Alberto. *A paisagem sonora da Ilha dos Valadares: percepção e memória na construção do espaço*. Dissertação de Mestrado. Curitiba: UFPR, 2009.

TOURINHO, Irene. Encontros com Koellreutter: sobre suas histórias e seus mundos. In: *Estudos Avançados* 13 (35), 1999, pp. 209-223. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v13n36/v13n36a11.pdf>>. Acesso: 31 jul. 2012.



TELES, Maria Luiza S. *O que é psicologia*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2006. (Coleção Primeiros Passos; 222)

TONELOTTO, Josiane Maria de Freitas. Aceitação e rejeição: percepção de escolares desatentos no ambiente escolar. In: *Psicologia Escolar e Educacional*, v.6 n.2. Campinas, dez./2002. Acesso: 06 mar 2012. Disponível: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572002000200004&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572002000200004&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)>

UFBA. Histórico. In: *Sítio oficial da Universidade Federal da Bahia*. Disponível em: <<https://www.ufba.br/historico>>. Acesso: 30 ago. 2012.

UFRJ. Histórico. In: *Sítio oficial da Escola de Música da UFRJ*. Disponível: <[http://www.musica.ufrj.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=45&Itemid=64](http://www.musica.ufrj.br/index.php?option=com_content&view=article&id=45&Itemid=64)>. Acesso: 18 jun. 2012.

VALLE, Lílian do. Castoriadis: uma filosofia para a educação. In: *Educação & Sociedade*. v. 29, n. 103. Campinas, maio/ago 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302008000200010&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302008000200010&script=sci_arttext)>. Acesso: 19 abr. 2012.

VARELLA, Marco Antonio Correa. *Evolução da musicalidade humana: seleção sexual e coesão de grupo*. Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 2011.

VASCONCELLOS, Maria José Esteves de. *Pensamento sistêmico: o novo paradigma da ciência*. 7ª edição. SP: Papirus, 2008.

VÁZQUEZ, A. Sánchez. *Um convite à estética*. Tradução de Gilson Baptista Soares. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault e a Educação*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

VEYNE, Paul Marie. *Como se escreve a história; Foucault revoluciona a história*. Tradução de Alda Baltar e Maria Auxiliadora Kneipp. 4. ed. Brasília: Editora da UNB, 1998.

VIANNA, Graziela Valadares Gomes de Mello. *Imagens sonoras no ar: a sugestão de sentido na publicidade radiofônica*. Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 2009.

VIEGAS, Maria Amélia de Resende; GANDELMAN, Salomea. O ensino de piano no curso técnico do conservatório estadual de música Padre José Maria Xavier de São João Del Rei enquanto prática pedagógica institucional: o problema, suas implicações, e perspectivas. In: *Cadernos do Colóquio*, v. 8 n. 1. Rio de Janeiro: [online] 2006, pp. 1-9. Disponível em: <<http://www.seer.unirio.br/index.php/colouquio/issue/view/9>>. Acesso: 28 ago. 2012.

VIEIRA, Lia Braga. A escolarização do ensino de música. In: *Pro-Posições*. v. 15. n. 2 (44), maio/ago. 2004. Disponível em: <

<http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/textos/44-dossie-%20vieiralb.pdf>>. Acesso: 22 dez. 2011.

WAZLAWICK, Patrícia. *Música e vida em criação: dialogia e est(ética) na música de um duo de violões*. Tese de Doutorado. UFSC, 2010.

WIDMER, Ernst. *ENTROcamentos SONoros: ensaio a uma didática da música contemporânea*. Tese apresentada em Concurso ao cargo de Professor Titular. Salvador: EMAC, UFBA, 1972.

WILLEMS, Edgar. *Solfejo: Curso Elementar*. Raquel Marques Simões (adap.). São Paulo: Fermata do Brasil, (s.d.).

YELIN, Joy. *Movement That Fits: Dalcroze Eurhythmics and the Suzuki Method*. USA: Summy-Birchard, 1990.

ZAGONEL, B. *Do gesto ao musical: jogos e exercícios práticos para um ensino contemporâneo da música*. Salvador: ABEM, Série Fundamentos da Educação Musical, n.4, out. 1998.

ZITKOSKI, Jaime José. *Paulo Freire & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ZUBEN, Paulo Roberto Ferraz Von. *Planos sonoros: a experiência da simultaneidade na música do século XX*. Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 2009.