

Luísa Carvalho Tavares Alves

**A criação como uma via para o processo de
ensino-aprendizagem em Percepção
Musical:
Propostas para o ensino superior**

Trabalho de Conclusão de Curso

São Paulo

2022

Luísa Carvalho Tavares Alves

**A criação como uma via para o processo de
ensino-aprendizagem em Percepção
Musical:
Propostas para o ensino superior**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Departamento de Música da Escola de Comunicações
e Artes da Universidade de São Paulo para obtenção
do título de licenciada em Música.

Orientadores: Prof^a. Dr^a Ana Luísa Fridman e Prof.
Dr. Ivan Vilela Pinto

São Paulo

2022

FICHA CATALOGRÁFICA

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo
Dados inseridos pelo(a) autor(a)

Alves, Luísa Carvalho Tavares

A criação como uma via para o processo de ensino-aprendizagem em Percepção Musical: Propostas para o ensino superior / Luísa Carvalho Tavares Alves; orientadora, Ana Luísa Fridman; coorientador, Ivan Vilela Pinto. - São Paulo, 2022.

92 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) -
Departamento de Música / Escola de Comunicações e Artes /
Universidade de São Paulo.

Bibliografia

1. Percepção Musical. 2. Criação Musical. 3. Educação Musical. 4. Ensino Superior. I. Fridman, Ana Luísa. II. Título.

CDD 21.ed. - 780

Elaborado por Alessandra Vieira Canholi Maldonado - CRB-8/6194

Existe uma vitalidade, uma força vital, uma energia, uma vivacidade que é traduzida em ação por seu intermédio, e como em todos os tempos só existiu uma pessoa como você, essa expressão é única. Se você a bloquear, ela jamais voltará a se manifestar por intermédio de qualquer outra pessoa, e se perderá.

Martha Graham

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, à minha família, por todo o cuidado de sempre.

À Ana Fridman, por ter acreditado nas minhas ideias, pelas ótimas sugestões, e pela oportunidade de ter tido uma orientação rica, atenciosa e tão importante para a realização deste trabalho.

Ao Ivan Vilela, também, pela orientação; e, sobretudo, pela generosidade em compartilhar a sua imensa sabedoria musical e de vida durante todos esses anos de graduação, e pelo seu exemplo, sua amizade e seu apoio que, com certeza, fizeram toda a diferença no meu caminho.

A todos os demais professores e professoras que contribuíram com a minha formação; em especial, ao Mané Silveira, ao Roberto Rodrigues e à Camila Bomfim, por, em algum momento de nossas aulas ou conversas, terem me propiciado alguma reflexão essencial para as ideias deste texto; e à Lucila Ferrini e ao Santiago Steiner, por me incentivarem e estarem comigo desde as "primeiras notas".

Às minhas amigas, que são a graça da minha vida e das quais vou guardar para sempre no coração tantas lembranças boas desse período: Salomão, Maiara, Ellen, Fernanda, Guilherme, Lívia, Veridiana, Gabriel, Daniel, Lorena, Alex, Moisés, Rafael, Felipe, Jogus, George, Bruno, Caio, Isaías, Isabel, Wagner, Tucas... Além de muitas outras de dentro e fora da faculdade que vou injustamente deixar de mencionar para não acabar aglomerando ainda mais estas palavras iniciais.

A todos os músicos e musicistas que fizeram parte da minha trajetória durante esses anos - seja os que conheci pessoalmente por meio dos estudos, trabalhos ou aulas, seja os que me inspiraram através das suas criações -, por terem me ensinado (e continuarem ensinando) tudo o que eu sei.

Em especial, dedico um agradecimento aos meus colegas que participaram diretamente deste trabalho e nele tiveram uma importância mais que fundamental.

A todas as pessoas que defendem a garantia de acesso, qualidade e permanência no ensino público, condições sem as quais não poderia estar aqui hoje.

E, por último, menciono uma citação atribuída ao trompetista Roy Hargrove, que diz que "se você cuidar da música, a música vai cuidar de você". Mesmo ainda estando uns muitos

passos distante de ser capaz de cuidar da música tão bem quanto gostaria, sinto que ela continuamente me dá a oportunidade de vivenciar amizades, emoções, experiências e aprendizados que a minha criança de anos atrás jamais teria concebido... Então, a ela reservo aqui meus mais sinceros agradecimentos.

RESUMO

ALVES, Luísa Carvalho Tavares. *A criação como uma via para o processo de ensino-aprendizagem em Percepção Musical*: Propostas para o ensino superior. 2022, 92p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Música) – Departamento de Música, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

Resumo: Este trabalho teve como objetivo investigar o impacto da adoção da criação musical enquanto instrumento pedagógico em aulas de Percepção Musical voltadas ao ensino superior. Para tal, inicialmente buscou-se contextualizar esse tipo de proposta didática a partir da exposição do embate existente entre os princípios da pedagogia tradicional da disciplina e as propostas de renovação da mesma, constando a criação musical como um elemento didático reincidente nestas últimas. Em seguida, foram listados os argumentos mais frequentemente levantados pela literatura da área em prol da adoção desse tipo de prática pedagógica, os quais, em sequência, foram investigados na prática a partir da realização de quatro atividades de criação musical com uma das turmas de Percepção do Departamento de Música da Universidade de São Paulo (USP) e da posterior aplicação de um questionário com os alunos. Como resultados, averiguou-se que os argumentos listados foram total ou quase totalmente constatados na prática, bem como foram levantadas algumas observações adicionais relativas ao impacto da experiência do ensino remoto na formação dos estudantes e à manifestação de queixas, por parte dos mesmos, relacionadas à estrutura curricular da graduação e a experiências prévias com o ensino musical.

Palavras-chave: Percepção Musical. Criação Musical. Educação Musical. Ensino Superior.

ABSTRACT

Abstract: This work aimed to investigate the impact of adopting musical creation as a pedagogical instrument in Musical Perception classes in the context of higher education. For such, it was initially sought to contextualize this kind of didactic proposal through the exposition of the existing debate between the principles of the discipline's traditional pedagogy and its renewal proposals, in which musical creation is a constant didactic element. Then, the most frequently raised arguments in the area's literatura in favor of the adoption of this type of pedagogical practice were listed and subsequently investigated in practice through the realization of four activities involving musical creation with one of the classes of Musical Perception from the Musical Department of University of São Paulo (USP) and subsequent application of a questionnaire with the students. As results, it was found that the arguments listed were totally or almost totally verified in practice, as well as some additional observations were raised regarding the impact of the remote teaching experience on the students' training and the manifestation of complaints, on their part, related to the undergraduate curriculum structure and to previous experiences with music education.

Key words: Musical perception. Musical creation. Music education. Higher education.

SUMÁRIO

Lista de abreviaturas e siglas	12
Lista de figuras	13
Lista de tabelas	13
Introdução	14
Capítulo 1: A Percepção Musical no contexto do ensino superior em Música	19
1.1 O ensino tradicional: características e implicações	20
1.1.1 Descontextualização cultural e eficiência restrita do repertório e dos modelos de ensino	22
1.1.2 Descontextualização dos materiais musicais	27
1.1.3 Estabelecimento da técnica como finalidade do estudo	33
1.1.4 Cristalização da música	36
1.2 Propostas de renovação	38
Capítulo 2: A criação musical como uma via para o processo de ensino-aprendizagem na disciplina	44
2.1 O processo de criar: constatações didáticas	44
2.2 O ambiente prático	49
2.3 Atividades propostas	50
2.4 Questionário	63
2.5 Resultados	65
2.5.1 A criação musical como instrumento pedagógico	66
2.5.2 Observações adicionais	79
Conclusão	86
Referências bibliográficas	90

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
CMU	Departamento de Música da Universidade de São Paulo
ECA-USP	Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: À esquerda, melodia em Dó Maior; à direita, modalizada em Dó Frígio	51
Figura 2: Exemplo de progressão harmônica tonal.....	52
Figura 3: Exemplo de progressão harmônica modal.....	53
Figura 4: Melodia composta por um dos alunos, solfejada em Lídio sobre uma nota pedal. 53	
Figura 5: Harmonização proposta por um dos alunos, no modo Dórico	53
Figura 6: Mesma melodia, harmonizada de forma tonal	54
Figura 7: Nana neném no modo Lócrio, demonstrando essa possibilidade de forma de estudo	54
Figura 8: Diferença de execução do toque de zabumba entre os ritmos Baião e Forró.....	56
Figura 9: Exemplo da diferença de perfil rítmico-melódico entre um baião ("Baião", de Luiz Gonzaga) e um forró ("Feira de Mangaio", de Sivuca)	56
Figura 10: Modelo do "jogo" de solfejo rítmico.....	57
Figura 11: Na pauta de cima, o ditado composto por uma das alunas da turma, indicado junto com a percussão corporal do baião. Na pauta de baixo, a melodia que elaborei por cima deste no momento da aula	58
Figura 12: Exemplo de execução do aquecimento	59
Figura 13: Ostinato em ritmo de baião	59
Figura 14: Melodia original de Os Escravos de Jó (Milton Nascimento/Fernando Brant), no tom de Lá Menor.....	61
Figura 15: Melodia de Os Escravos de Jó em 6/8, de acordo com a sugestão dada pela turma	61
Figura 16: Ostinato base do arranjo de Rafael Martini em Meditação (Tom Jobim/Newton Mendonça)	62

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Síntese das investigações acerca da adoção da criação musical como instrumento pedagógico nas aulas.....	79
--	----

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como tema de sua investigação a utilização da *criação musical* enquanto instrumento de ensino e aprendizagem da percepção musical¹, considerando, especificamente, o contexto do ensino superior em Música.

Antes de me debruçar sobre a estruturação e objetivos desta pesquisa, no entanto, creio que seja relevante expor, de forma breve, os motivos que primeiramente suscitaram a ideia de sua temática; os quais, neste caso, são intimamente ligados a questionamentos, curiosidades e inquietações vivenciados durante a minha própria trajetória de formação musical.

Não convivi com músicos no ambiente familiar, mas o gosto pela música me foi despertado desde cedo pelo hábito que minha família sempre teve de ouvir muitos discos. Tenho diversas memórias de, por exemplo, quando criança, me ver folheando encartes enquanto prestava atenção nos sons que saíam do radinho do carro de meus pais, ou de passar horas revirando pilhas de CDs nos armários de casa... Porém, ainda muito distante da ideia de aprender algum instrumento. Tal oportunidade surgiu ao ingressar em um projeto social da capital de São Paulo, onde comecei a ter aulas de flauta transversal e teoria musical; sendo, alguns anos depois, aprovada para o curso de Flauta Transversal Erudita de uma escola de música mais central, o qual frequentei por três anos.

Neste período, comecei a ter em mente a possibilidade de escolher de fato a música como profissão; mas, ao mesmo tempo, a intuir que, mesmo tendo adquirido muitos aprendizados valiosos, o tipo de formação musical que levava até ali ainda não era *exatamente* o que estava buscando. À época do vestibular, então, tomei a decisão de me afastar da formação instrumental erudita, optando por ingressar na faculdade através do curso de Licenciatura em Música, pelo fato de sempre ter me interessado pelas temáticas da educação e visando, também, uma formação musical possivelmente mais abrangente.

A partir desse momento, paralelamente às matérias da universidade, fui progressivamente me aproximando de outros ambientes musicais e, especialmente, a me juntar com amigos para formar grupos voltados à releitura de repertórios de alguns gêneros

¹ No decorrer do texto, o termo “Percepção Musical”, com letras maiúsculas, será utilizado para se referir à disciplina ou ao campo específico de conhecimento acadêmico da área musical, e o termo “percepção musical”, em letras minúsculas, para se referir ao conjunto de vivências, competências e habilidades associados à percepção da música.

populares, iniciativa que passou a exigir que eu desenvolvesse a prática frequente de conceber e escrever arranjos – quase sempre a partir de músicas que, também, precisava “tirar de ouvido” e selecionar a partir de pesquisas de discografia – e, posteriormente, de compor e aprender a improvisar; até então, atividades com as quais tinha muito pouca ou nenhuma familiaridade. E passei a sentir que esse processo, além de frequentemente me colocar em contato com novos sons e novas pessoas, não só foi me tornando progressivamente mais “fluente” em diversos aspectos comumente associados à percepção musical – como a identificação e escrita de padrões rítmicos, melódicos e harmônicos e de estruturas musicais –, como também me despertou mesmo outro tipo de postura frente ao *fazer musical*, passando a concebê-lo como um caminho que eu poderia traçar com mais autonomia e por meio de um contato e mobilização mais profundos da minha própria subjetividade.

Por esses motivos, passei a encarar o estudo e a prática da percepção musical muito também como um “exercício de liberdade”, de certa forma; e, como já mencionado, pelo fato de na prática de criação musical ter de constantemente mobilizar competências associadas às próprias aulas de Percepção, acabei por me aproximar mais dessa disciplina no decorrer da graduação, chegando a participar de um programa de monitoria pela matéria durante um dos semestres – no qual fiquei responsável por realizar alguns plantões extraclasse, corrigir transcrições semanais dos alunos e trabalhar alguns exercícios de Gramani² nas aulas.

Assim, uma primeira motivação para a escolha do presente tema de pesquisa foi a observação de que meu próprio aprendizado musical, em especial aquele associado à Percepção, sofreu uma influência considerável da prática de processos de criação – influência que, como será exposto mais adiante, também é observada por pesquisas da área –; portanto, despertando em mim uma primeira curiosidade de observar *se* (e *como*) esse tipo de prática poderia ter impactos semelhantes quando abordada em um contexto de aulas coletivas. E como uma segunda motivação, menciono então uma certa familiaridade que já tinha estabelecido com as atividades desenvolvidas nas disciplinas de Percepção Musical.

Uma terceira motivação partiu da observação frequente de um fenômeno que sempre me despertou uma certa inquietação: o de muitas e muitos colegas (e inclusive, às vezes eu mesma) aparentarem ir “murchando” conforme avançavam nos estudos no interior das faculdades, conservatórios e escolas de música que frequentei; curiosamente, fenômeno oposto ao que – pelo menos imagino – deveria ser a dinâmica do ensino musical. Questão certamente abrangente e que se liga a problemáticas diversas que, pelo recorte aqui posto, não

² Do livro *Rítmica* (1992).

poderão ser aprofundadas neste trabalho – como a vivência de violências estruturais como o racismo, o machismo, a precarização do trabalho, entre outras –; mas que, como será apontado pela bibliografia utilizada nesta pesquisa, possui uma especial vinculação também com a maneira que temos pensado os *objetivos e metodologias do ensino de música* nos contextos de formação especializada.

Muitas vezes constatei, por exemplo – tanto no convívio com colegas, quanto nas leituras que fundamentaram este trabalho –, as impressões de que constantemente nos vemos “tendo que” aprender determinados conteúdos ou repertórios sem que se mencione ou questione mais profundamente o porquê; de que o ensino musical muitas vezes prepara os alunos para uma atuação profissional altamente restrita e cada vez mais incerta; ou de que oferece uma abordagem teórica frequentemente abstrata e desvinculada da realidade musical dos alunos. Questões bastante vastas e que poderiam ser extensivamente aprofundadas à parte, mas que possuem expressiva relevância, dado que, como será abordado mais adiante, exercem influência sobre toda a dinâmica de ensino-aprendizagem posta nos ambientes de ensino musical especializado e apontam algumas possíveis deficiências e caminhos de melhoria para os mesmos.

Dessa forma, a escolha do recorte desta pesquisa também foi motivada pelo intuito de observar se a adoção da criação musical enquanto procedimento pedagógico ofereceria indícios de *dar vazão ou alternativas a algumas dessas problemáticas de ensino mais amplas* – a partir de um exame, no caso, centrado ao redor de uma disciplina específica do currículo, a Percepção Musical.

A investigação do tema deste trabalho, por sua vez, foi estruturada em duas partes principais:

- 1) Um primeiro capítulo que apresenta um referencial teórico sobre a temática da Percepção Musical no contexto do ensino superior, delineando como as pesquisas da área realizadas nos últimos anos têm se dedicado a criticar uma linha de ensino da disciplina classificada como *tradicional*, bem como a propor uma série de *propostas de renovação* para a mesma – tendências que serão então, no decorrer do capítulo, especificadas em suas abordagens, implicações e propostas metodológicas.

Aqui, as principais referências bibliográficas utilizadas foram os artigos de Cristiane Otutumi, *O ensino tradicional na disciplina Percepção Musical* (2013) e de Suelena Horn, *O ensino de percepção musical como prática* (2017), os quais traçam as principais características atribuídas ao ensino tradicional da Percepção e às suas

propostas de renovação. Além destes artigos, os trabalhos de Virgínia Bernardes, *A percepção musical sob a ótica da linguagem* (2001), de Maria Flávia Barbosa, *Percepção Musical como compreensão da obra musical* (2009) – ambos voltados a uma crítica da pedagogia tradicional da Percepção Musical através da consideração da música como uma forma de *linguagem* – e de Darcy Alcantara Neto, *Aprendizagens em Percepção Musical* (2010) – estudo de caso elaborado a partir de entrevistas realizadas com alunos de um curso superior de Música Popular – tiveram uma menção também um pouco mais frequente, nos momentos em que julguei relevante aprofundar as discussões levantadas sobre as implicações da adoção da pedagogia tradicional e sobre as propostas de renovação do ensino da Percepção.

De forma mais ocasional, também fiz referências aos trabalhos de Otutumi (2008, 2013a) e Teixeira (2011) para exemplificar algumas reflexões e apresentar dados estatísticos sobre o ensino de Percepção Musical, e a trabalhos como Gramani (2008), Pereira (2012) e Fernández-Morante (2018) para relacionar algumas das discussões postas sobre a Percepção Musical com considerações mais gerais acerca do ensino especializado de música.

- 2) Um segundo capítulo que, partindo da observação de que no interior das propostas de renovação do ensino de Percepção Musical o elemento da *criação musical* é frequentemente elencado enquanto proposta metodológica, apresenta o **objetivo central** do presente trabalho: *investigar o impacto da adoção de tais práticas de criação no interior de aulas de Percepção*, considerando o contexto do ensino superior em Música.

Para isso, se dedica inicialmente a elencar os principais argumentos levantados em defesa da adoção desse tipo de prática de acordo com as pesquisas já citadas de Bernardes (2001) e Alcantara Neto (2010), bem como nos trabalhos de Rogério Costa, *Educação e pensamento musical* (2001); de José Alberto Salgado e Silva, *A prática da composição no curso de teoria e percepção musical* (1998) e *A composição como prática regular em cursos de Música* (2014); e de Harue Tanaka, *A prática de músicos populares como um dos parâmetros para o ensino e aprendizagem da música* (2009a) e *Pensando ‘todas as músicas’ em Percepção Musical* (2009b). Em seguida, se volta a investigar se os argumentos levantados encontram ou não respaldo em uma série de experiências propostas com uma das turmas de Percepção Musical do Departamento de Música da Universidade de São Paulo (USP).

Tal investigação, por sua vez, se deu através da realização, por mim, de quatro atividades de criação musical realizadas com a referida turma no decorrer de um mês, bem como através de um questionário aplicado com os alunos para que pudessem registrar suas impressões e eventuais sugestões a respeito da realização deste tipo de prática no contexto das aulas. A partir desta etapa, então, buscou-se identificar se os argumentos levantados em favor da adoção da criação musical enquanto ferramenta pedagógica nas aulas de Percepção encontraram correspondências na prática, bem como foram levantadas algumas observações adicionais propiciadas pelas atividades e sugestões dos alunos com relação a essas últimas.

Por fim, o texto apresenta uma Conclusão na qual são comentados os principais resultados do trabalho, algumas de suas limitações e possíveis encaminhamentos.

Antes de dar início à investigação desta pesquisa, destaco também que, neste trabalho, foi tomada a opção de abordar o fenômeno de ensino-aprendizagem em Percepção Musical na sua *totalidade*; ou seja, não trabalhando o assunto apenas do ponto de vista de professores ou alunos, somente a partir de um aspecto do ensino, ou exclusivamente a partir de um tipo mais específico de habilidade trabalhada na disciplina (como o solfejo, por exemplo). Tal opção colaborou para o caráter mais extenso deste texto, mas se mostrou importante para uma realização mais completa do objetivo desta pesquisa.

E, por fim, menciono outras duas ideias presentes por trás da concepção deste trabalho:

1) A de conceder exemplos e relatos bastante práticos de atividades de criação musical passíveis de serem trabalhadas em aula, oferecendo uma abordagem complementar à forma pela qual o tema majoritariamente aparece referenciado nas pesquisas que compõem a bibliografia deste texto – normalmente, através de indicações mais gerais a respeito da criação musical e seus impactos em processos de ensino e aprendizagem, mas não necessariamente apresentando de forma mais detalhada experiências e exercícios concretos; e

2) Abordar a inserção de processos de criação no ensino musical com um olhar mais voltado para os contextos do *público adulto* e da *formação especializada*, perspectiva curiosamente mais incipiente no interior dos estudos da Educação Musical, que, por sua vez, contam com uma abundante oferta de trabalhos que abordam a criação musical enquanto ferramenta de ensino em âmbitos mais voltados à iniciação musical – como os contextos da musicalização infantil e do ensino escolar regular.

CAPÍTULO 1:

A PERCEPÇÃO MUSICAL NO CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR EM MÚSICA

O intuito deste primeiro capítulo é contextualizar a situação da disciplina Percepção Musical no ensino superior no que diz respeito a como nela têm se dado as relações de ensino e aprendizagem, de acordo com os trabalhos nesse âmbito realizados nos últimos anos: ou seja, situar embates e movimentos de renovação na área e apresentar quais apontamentos professores e pesquisadores da Percepção têm feito com relação à forma com que a disciplina tem sido ensinada e às formas pelas que os alunos têm demonstrado aprender.

Assim, como principais referenciais teóricos para essa contextualização inicial, foram selecionados dois textos voltados à revisão bibliográfica das pesquisas desenvolvidas acerca do ensino da Percepção Musical nos últimos anos: a) o artigo de Suelena Horn, *O ensino de percepção musical como prática* (2017); e b) o artigo de Cristiane Otutumi, *O ensino tradicional na disciplina Percepção Musical* (2013). Tal escolha foi motivada pelo fato de ambos os trabalhos oferecerem uma fundamentada visão geral acerca de quais têm sido as principais discussões levantadas na produção acadêmica a respeito da relações de ensino e aprendizagem na disciplina, discriminando e delineando tópicos centrais ligados ao ensino tradicional de Percepção, às problemáticas que a ele têm sido atribuídas e aos caminhos apontados no sentido de atualização das práticas didáticas, de forma a se mostrarem pertinentes para situar o tema proposto neste trabalho.

Conjuntamente a esses textos, nos momentos em que julgar relevante um maior detalhamento de algumas discussões aqui postas, farei referências a outras pesquisas da área que por eles foram abordadas, como ALCANTARA NETO (2010), BARBOSA (2009), BERNARDES (2001), OTUTUMI (2008, 2013a) e TEIXEIRA (2011), e a trabalhos voltados a discussões mais gerais acerca do ensino musical especializado, como FERNÁNDEZ-MORANTE (2018), PEREIRA (2012) e GRAMANI (2008).

Uma constatação realizada em ambas as revisões bibliográficas é a de que as pesquisas realizadas acerca das relações de ensino e aprendizagem no âmbito da Percepção Musical nos últimos anos têm se dedicado centralmente a direcionar críticas a um modelo pedagógico da disciplina classificado como *tradicional*. O trabalho de Otutumi (2013b) busca, então,

identificar *o que seria* esse modelo de ensino tradicional, a partir da identificação das principais características a ele atribuídas por pesquisadores da área, enquanto o artigo de Horn (2017), por sua vez, retoma essa questão ao propor uma análise da produção acadêmica da área a partir dos conceitos de *prática, campo, capital e habitus* derivados da sociologia bourdieusiana; análise a partir da qual identifica que as discussões levantadas por pesquisadores sinalizam um embate simbólico entre aquelas que seriam consideradas práticas ligadas às *tendências tradicionais* de ensino da disciplina e as práticas ligadas a *propostas de renovação* das mesmas.

Dessa forma, esta exposição teórica inicial será dividida, aqui, em duas partes: a primeira voltada a delinear as **características** que ambas as autoras, a partir das revisões bibliográficas, identificaram como sendo atribuídas ao chamado **ensino tradicional** da disciplina – em seguida, listando e analisando quais seriam os **impactos** atribuídos à aplicação desse modelo pedagógico; e a segunda voltada a especificar os principais aspectos levantados por ambas como **propostas de renovação** do ensino da Percepção Musical.

A escolha desse percurso se deve ao fato de que, como será demonstrado no decorrer deste capítulo, o objetivo central desse trabalho – *investigar o impacto da criação musical nos processos de ensino-aprendizagem no contexto da disciplina* – se inseriria, justamente, no contexto de propostas de renovação do ensino na Percepção, motivo pelo qual julgo pertinente que seja exposta uma breve contextualização dos motivos que vêm suscitando essas propostas, bem como comentar quais seriam os seus conteúdos mais gerais, para, em seguida, propor um olhar mais afunilado para o tema deste trabalho em específico.

Destaco que as discussões postas aqui servirão, também, como base para orientar as noções de “percepção musical” presentes por trás das atividades práticas descritas no próximo capítulo.

E, assim, inicio com uma exposição do que consistiria, afinal, no ensino tradicional da Percepção Musical, e de quais seriam as principais decorrências atribuídas à adoção desse modelo pedagógico.

1.1 O ensino tradicional: características e implicações

Em seu artigo *O ensino tradicional na disciplina Percepção Musical* (2013), a autora Cristiane Otutumi apresenta um recorte da revisão bibliográfica apresentada em sua tese

Percepção Musical e a escola tradicional no Brasil (2013), examinando um corpo de sete dissertações e teses defendidas entre os anos de 1999 e 2011 e artigos publicados nos anais da ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical) de 2001 a 2011, que discorriam sobre o ensino da disciplina de Percepção Musical nos cursos brasileiros de graduação em Música. A autora aponta que um elemento comum às publicações analisadas consistia na reincidência de uma série de críticas direcionadas às práticas pedagógicas convencionais na disciplina, versando sobre aspectos como a fragmentação e descontextualização dos elementos musicais, a hegemonia de um único tipo de repertório e um mau uso de instrumentos pedagógicos como ditados e solfejos (OTUTUMI, 2013b).

Assim, a partir da análise e categorização dos assuntos mais levantados nesse recorte de pesquisa, a autora lista cinco grandes tópicos principais que caracterizariam o ensino tradicional de Percepção Musical: 1) *Repertório e material musical*, 2) *Concepção pedagógica*, 3) *Ferramentas de trabalho*, 4) *Objetivo da disciplina*, 5) *Atuação do professor* (OTUTUMI, 2013b, p. 170), os quais, especificados de maneira mais detalhada, consistiriam nas seguintes características: 1) A predominância hegemônica do repertório da música clássica europeia datada dos séculos XVII ao XIX – ou seja, uma ênfase no tonalismo (e em uma cultura musical específica) como modelo de referência a ser abordado; 2) Fragmentação do ensino; 3) Privilégio do uso de ditados e solfejos como principais ferramentas pedagógicas e de avaliação (geralmente aplicados de forma fragmentária e tendo o piano como instrumento referencial); 4) Concepção da percepção musical enquanto *treinamento auditivo*; e 5) Professor corrige “por gabarito” (OTUTUMI, 2013b).

Horn (2017) complementa os aspectos levantados por Otutumi com relação ao ensino tradicional a partir da pesquisa de Pereira (2012), que elabora o conceito de *habitus conservatorial* para analisar como as concepções de música e ensino derivadas do conservatório são incorporadas e reproduzidas no interior dos cursos de Licenciatura em Música³. Entre as características do *habitus conservatorial*, se encontrariam, novamente, aspectos como a hierarquização do repertório elencada por Otutumi (2013b), bem como outras características gerais que, segundo a autora, por afetarem o currículo musical como um todo, teriam impactos diretos no ensino da Percepção Musical: a valorização e favorecimento do *individualismo* e do *virtuosismo*; a tendência ao *enquadramento* e à *classificação* na organização curricular; a tendência à valorização da formação do “solista” em detrimento de

³ Apesar do trabalho do autor se concentrar nessa habilitação específica, Horn (2017) considera que os elementos apresentados podem ser generalizáveis para outros contextos de formação musical especializada, como os bacharelados em música e cursos técnicos profissionalizantes.

outras habilidades e ofícios musicais possíveis; forte separação disciplinar entre teoria e prática; e a propensão à *seletividade*⁴ (PEREIRA, 2012 apud HORN, 2017).

Expostas as principais características atribuídas ao ensino tradicional da Percepção Musical, destaco abaixo quatro implicações principais atribuídas à adoção e reprodução de tais modelos pedagógicos e concepções de música e de ensino, segundo as observações realizadas pelos trabalhos analisados.

1.1.1 Descontextualização cultural e eficiência restrita do repertório e dos modelos de ensino

Como mencionado acima, um primeiro aspecto do ensino tradicional de Percepção destacado por ambos os textos diz respeito à preponderância do uso da música clássica europeia produzida entre os séculos XVII e XIX como repertório e modelo referencial das aulas – implicando, também, em uma ênfase na prática da música *tonal* em detrimento de outros modelos musicais. Essa característica é mencionada, por exemplo, no relato de um professor entrevistado por Teixeira (2011):

[...] Então nos dois primeiros meses a gente se concentra no solfejo tonal. Depois a gente passa pro “Sight Singing” que é tonal. Mas aí a música brasileira é mista, modal, tonal e a gente acaba pontuando algumas coisas. Basicamente é maior e menor, oitenta por cento. Solfejo atonal?! Quem é que solfeja atonal? (TEIXEIRA, 2011, p.78, aspas do autor)

A tese de Barbosa (2009), a partir da análise das ementas e programas da disciplina Percepção Musical em 13 cursos de graduação em Música brasileiros, também faz referência a essa preferência de repertório ao mencionar que o material trabalhado nas aulas tende a “[...] seguir uma ‘linha do tempo’, em geral, da Idade Média ao século XXI” (BARBOSA, 2009, p. 120, aspas da autora).

⁴ No trabalho do autor, o conceito de *enquadramento* diz respeito à concentração do poder nas mãos do professor – a partir da ideia de que este deveria delimitar *o quê, como e quando* o aluno aprende algo; *classificação*, por sua vez, se refere à fronteira e compartimentação entre domínios do conhecimento (através da separação conceitual e hierárquica entre conhecimentos musicais e conhecimentos pedagógicos, por exemplo); e *seletividade* diz respeito à compreensão do ensino enquanto um processo de “seleção” dos alunos tidos como mais “talentosos”.

Além do repertório em si, Bernardes (2001, p. 73) pontua também que os próprios *modelos* de ensino musical, no contexto brasileiro, teriam sido importados de moldes europeus e norte-americanos; o que, segundo a autora, se configuraria como uma problemática, dado que existiriam expressivas diferenças entre essas culturas e a nossa no que tange à questão musical. A esse respeito, o músico e pesquisador Ivan Vilela levanta, por exemplo, o fator de que a cultura de ensino da música clássica europeia se especializou em buscar a formação de grandes *intérpretes*, enquanto a cultura musical brasileira apresenta, por sua vez, uma forte propensão à dinâmica da *criação musical* enquanto meio de expressão e aprendizado da música.⁵

Assim, um primeiro impacto atribuído à adoção do *ensino tradicional* na disciplina de Percepção seria a **descontextualização cultural** e a **eficiência restrita** do repertório e modelos pedagógicos trabalhados nas aulas para abarcar as competências que seriam mais condizentes com a dinâmica musical em nosso contexto cultural e profissional. No próprio relato presente no trabalho de Teixeira (2011) citado acima, o professor entrevistado comenta, usando um exemplo da comparação entre o material harmônico abordado nas aulas e o presente na realidade musical brasileira:

“Mas tem uma coisa da música popular que eu acho que falta. O solfejo do “Sight Singing” trabalha com tríades. Não trabalha nas regiões das sétimas e nonas. São sempre dois acordes [justapostos] e a música brasileira é sempre a mão direita⁶, nessa região aqui em cima, das tétrades e tétrades acrescentadas. [...] Sinto falta disso no solfejo do “Sight Singing” e precisamos dar uma melhorada nisso” (TEIXEIRA, 2011, p. 78, aspas do autor)

Horn (2017) também aponta o fato de que a adoção exclusiva do repertório da chamada “música erudita” nas aulas de Percepção Musical promove um ensino centralmente vinculado à *partitura* – material privilegiado para a transmissão desse tipo de repertório –, incorrendo numa privação da experiência, por parte dos alunos, de vivenciarem *outras percepções* ligadas a repertórios diversos. A autora cita o exemplo da música popular, cujas aprendizagens

⁵ Ivan Vilela, “Por que minha música não entra no repertório?”. Palestra de abertura do IV Colóquio de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Música da UFPB (Evento online). 01 de junho de 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=qB3YT_0PRCI&t=7s. Acesso em 07 jun. 2022.

Esse fenômeno se evidenciaria, por exemplo, no fator da maior parte dos nomes mais expressivos da música brasileira serem identificados como *compositores* (grande parte, inclusive, autodidatas) – e na constante da *imitação criativa* enquanto processo de aprendizado na tradição oral: na qual a aquisição do conhecimento se daria, inicialmente, pela “cópia”, e, após sua absorção, pela recriação.

⁶ No caso, referindo-se à mão direita do piano.

envolveriam processos como a exploração dos materiais musicais, criação, expressão e a prática de “aprender de ouvido” (p. 15). Outras consequências da forte centralização do ensino no material *escrito* também serão abordadas no tópico seguinte, quando nos referirmos à **descontextualização dos materiais musicais**.

Nesse sentido, Alcantara Neto (2010), em sua pesquisa baseada em entrevistas com alunos ingressantes do bacharelado em música popular na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), menciona o trabalho de Feichas (2006), que, em sua conclusão, cita os pressupostos do conhecimento formal⁷ classificados por Michael Young na década de 70 (*ênfase na leitura, individualismo, abstração e afastamento da vida cotidiana*) enquanto elementos que seriam reproduzidos no contexto tradicional das aulas de música (ALCANTARA NETO, 2010, p. 168).

Além da *ênfase na leitura*, mencionada logo acima, no decorrer do trabalho do autor diversas falas dos alunos entrevistados demonstram o “choque” estabelecido entre seus processos de aprendizagem da percepção musical prévios e póstumos ao ingresso nas instituições de ensino em relação também a outros desses “pressupostos” do conhecimento. Por exemplo, quando alguns comentam que a prova de Percepção do vestibular seria “muito *individual*”⁸ – em contraposição às vivências que estabelecem no seu cotidiano enquanto musicistas, onde a experiência de tocar com outras pessoas é constante e tida como fundamental para a construção do ouvido e do aprendizado musical como um todo (ALCANTARA NETO, 2010) – e quando tecem alguns comentários mais sutis sobre a “postura” imposta sobre eles em certas aulas, reforçando a ênfase na abstração e na passividade corporal e intelectual:

Eduardo: Eu não gostava da aula de teoria da Escola X não. Eu fiz dois anos de percepção lá, sentado, e **não aprendi quase nada**. Aprendia e esquecia no intervalo da aula. A aula era boa até, mas você ficar lá sentado... Eu só funcionava quando tinha que escrever por minha conta, em casa. (ALCANTARA NETO, 2010, p. 70, negritos do autor, sublinhados meus)

⁷ Penso que os próprios conceitos de conhecimento e ensino “formal” e “informal” poderiam ser repensados, pois o fato de uma relação de ensino e aprendizagem se dar por uma via não-institucional e em não conformidade com modelos hegemônicos não implica que ela não possua “forma”, definição, condutas e mesmo regras e hierarquias bem estabelecidas.

⁸ “Eduardo: Na prova, é tudo muito *individual*, e às vezes você não testa *o cara na onda com outras pessoas*. Poderia reunir o candidato com outros músicos e jogar uma música bem simples, lá. E manda fazer do jeito que for. Você vai mostrar um pouco do que você faz, ali. Do que vem de dentro, sabe? Sensibilidade...” (ALCANTARA NETO, 2010, p. 79, grifos do autor). Lembrando que o aspecto do individualismo também é levantado por Horn (2017) enquanto característica do *habitus conservatorial*.

Carla: Tenho muitos amigos, que estudavam comigo no colégio, que falavam: “Ah, eu tava fazendo aula de guitarra, mas eu parei, porque eu acho um saco aula de teoria. Eu sento lá, e ele fica uma hora falando ou escrevendo um monte de bolinha no quadro. Aí eu não entendo nada”. Esse ensino tá em decadência, mas o pior é que ainda existe muito. **Tem várias pessoas que desistem por causa disso.** (ALCANTARA NETO, 2010, p. 79, negritos do autor, sublinhados meus)

O autor comenta e classifica esse aspecto cultural da “descontextualização” do ensino sob o conceito de *descontextualização das habilidades musicais* (conjuntamente com a *descontextualização dos elementos musicais*, que será comentada no tópico seguinte), a qual consistiria no fato de que os próprios objetivos das aulas de Percepção, da forma como estariam postas nos cursos de graduação, se conflituam com práticas musicais que se baseiam em *outras dimensões da experiência musical*, a exemplo do “tocar de ouvido”. O autor ainda aprofunda essa questão ao analisar que os conhecimentos tradicionalmente privilegiados nas aulas de Percepção – como as habilidades de escrita e leitura – tendem a ser naturalizados como “[...] musicais em *si mesmos*, *sinônimos de musicalidade*, e considerados *universais*” (ALCANTARA NETO, 2010, p. 75), um sintoma de que a teoria musical ocidental estaria sendo concebida como uma ferramenta através da qual poderíamos não somente compreender música, mas compreender *qualquer música*.⁹

Esse “choque” estabelecido entre o modelo de ensino musical derivado dos moldes tradicionais e as práticas musicais presentes em outras culturas musicais é, inclusive, muito bem representado na fala de um dos estudantes entrevistados em sua pesquisa, ao comentar sua dificuldade em se adaptar às aulas de solfejo devido à sua experiência musical prévia ter se dado com o *rock*, gênero ligado a outros modelos de ensino e aprendizagem:

José: No começo, eu era muito relutante, assim, em relação à teoria. Imagina alguém que gosta de rock e blues, e etc., e começa a estudar solfejo... É um mundo completamente diferente. **É quase como se fossem duas coisas, como se estivesse tratando de duas coisas diferentes, assim: música “A” e música “B”.** E música não existe isso, entendeu? É tão distinto, é tão diferente que, no começo, assim, **eu não sentia que eu tava fazendo música, que eu tava aprendendo nada de musical.**

⁹ Fator que pode ser associado à constatação de Pereira (2012) de que o *habitus conservatorial* tende a dissociar a música erudita – e, por consequência, o ferramental elaborado a partir dela – de seu contexto social de produção. Ou seja, a teoria musical engendrada a partir da música erudita ocidental passa a ser entendida como a teoria musical. Sendo, portanto, universal e passível de enquadrar qualquer tipo de expressão musical.

Aí depois você vai desenvolvendo, você vai conseguindo relacionar as coisas e o interesse vai crescendo, mas no começo eu tratava disso com muita cautela, com uma certa distância, assim. (ALCANTARA NETO, 2010, p. 76, grifos do autor)¹⁰

O aspecto da dominação simbólica mencionado por Alcantara Neto (2010) também é levantado por Otutumi (2013b) quando a autora faz referência ao trabalho de Martins (1993), que comenta que o ensino musical tradicional tende a ser orientado exclusivamente por *um* modelo de escuta, potencialmente eliminando *a priori* outras formas de experiência musical e incorrendo numa imposição de valor silenciosa acerca de qual tipo de repertório seria *o* mais “adequado” e “eficiente” para uma *aprendizagem musical efetiva* (MARTINS, 1993, p. 45 apud OTUTUMI, 2013b). Como aponta Silva (2014), uma concepção etnocêntrica gestada no período expansionista das então potências econômicas europeias que, visando legitimar simbolicamente sua dominação sobre outros territórios, passaram a, explícita ou implicitamente, declarar suas expressões artísticas como evidência de uma “cultura superior” e atributos de distinção social – especialmente através de um processo de reificação que, historicamente, constituiu um imaginário da arte clássica de origem europeia enquanto expressão legítima de algo “sublime”, “eterno” e “universal”.¹¹

Por fim, a partir de anos mais recentes, Otutumi (2013b) e Horn (2017) notam que as discussões sobre a ampliação do repertório utilizado nas aulas de Percepção têm se mostrado mais presentes, e que os cursos de graduação em Música têm se aberto gradativamente à incorporação e utilização de outros repertórios e modelos de ensino no interior de seus procedimentos curriculares. No entanto, ambas chamam atenção para o fato de que a mera “aplicação” de diversos repertórios em aula não consistiria em uma ruptura de fato com as referidas estruturas de dominação simbólica, de acordo com as pesquisas por elas analisadas, pois não adiantaria incorporar novas musicalidades mas enquadrá-las segundo os preceitos de uma ótica hegemônica. Segundo Horn (2017, p. 14), muitas vezes repertórios diversos são inseridos nas abordagens de ensino, mas seguindo um modelo ainda cristalizado nos padrões da música erudita. Um dos diálogos estabelecidos entre os alunos entrevistados por Alcantara Neto (2010) expõe bem como essas dominações simbólicas podem ser reproduzidas no contexto de ensino da música popular, por exemplo:

¹⁰ Também o sentimento de “falta de sentido” e a consequente “falta de musicalidade” descritos pelo aluno durante as aulas de solfejo se relacionam com o aspecto do ensino tradicional de *descontextualização dos materiais musicais*, que será aprofundado no tópico seguinte.

¹¹ Cf. Pereira (2012). O autor ainda comenta, por exemplo, como frequentemente a força do imaginário coletivo em associar a música erudita aos ideais de “grandiosidade” e “genialidade” a reveste de uma aura de respeitabilidade e superioridade, curiosamente, mesmo entre aqueles que não a apreciam

Fred: **Na música popular**, eu achei que talvez as pessoas fossem ter menos preconceito, mas **é só um formato de preconceito diferente**. Por exemplo: **Eu faço música popular, mas eu faço música popular ‘boa’, porque ‘forró’ eu não toco**. Mas o que é a música popular boa? Não existe! [...] Existe um preconceito sinistro contra quem gosta de outra coisa.

Marília: É porque, nesse bolo aí, **quanto mais europeu o padrão, ‘melhor’** [faz sinal de aspas]. É o que as pessoas entendem como bom. [...] Não precisa ser exatamente europeu. Mas, se eu toco metal e ele toca jazz, ele vai ser visto assim, como: ‘ô, velho, o cara toca jazz!’ Já você que toca metal: ‘ih, revolta, hein?’ [...] E você falou: ‘forró’. ‘Mas você tá na faculdade e estuda forró?’ – duvido que alguém não vai te falar isso! (ALCANTARA NETO, 2010, p. 141, grifos do autor)¹²

Concluindo sobre o aspecto da descontextualização cultural do ensino, o autor defende que “o melhor caminho [para uma readequação do currículo]” seria, em suas palavras, “[...] ao contrário de buscar *aplicações da teoria na prática*, [...] buscar a *teoria que já existe na prática*” (ALCANTARA NETO, 2010, p. 224), assumindo a postura de confrontar os atuais objetivos das aulas de Percepção com as práticas efetivamente presentes em contextos musicais diversos e buscando *incorporar modelos de aprendizagem já neles contidos* – o autor cita como exemplo as práticas de “tocar de ouvido”, de compor, improvisar e mobilizar a percepção a partir de múltiplas dimensões da experiência musical.

1.1.2 Descontextualização dos materiais musicais

Este segundo tópico aborda uma consequência do ensino tradicional que os trabalhos aqui mencionados atribuem criticamente ao aspecto do ensino tradicional classificado por Otutumi (2013b) como o “Ensino fragmentado da música”, bem como a algumas práticas didáticas relacionadas por ela sob os tópicos em que comenta os aspectos do “Uso do ditado e solfejo como ferramentas principais das aulas” e “Professor corrige por gabarito”.

¹² Silva (2014, p. 97-98) menciona como as justificativas comumente levantadas em defesa da inserção de certos gêneros da música popular nos contextos de ensino especializado tendem a se concentrar ao redor de argumentos como “riqueza melódica e harmônica”, “genialidade” de certos autores e “universalidade”, argumentos frequentemente levantados em prol da defesa de uma suposta superioridade da música clássica europeia frente a outros estilos musicais. Um dos motivos pelo qual gêneros como o *jazz*, a bossa-nova e o choro tendem a possuir uma maior permeabilidade no ensino institucional de música, enquanto estilos mais fortemente construídos sobre outras dimensões da linguagem musical tendem a permanecer mais distantes desse mesmo contexto.

Segundo a autora, esse talvez seja o aspecto mais recorrente levantado nas pesquisas sobre o tema do ensino da Percepção Musical, e também o mais criticado, pois as pesquisas colocariam que o fato do ensino da disciplina tender a se dar de forma fragmentada teria como consequência o que delineamos no título deste tópico: a **descontextualização dos materiais musicais**. Segundo Otutumi (2013b, p. 173), essa crítica costuma ocorrer por meio de um contraponto entre a *fragmentação* e a concepção da música enquanto *linguagem*, tendo em vista que esta última demonstra ser uma visão amplamente aceita entre os pesquisadores da área da Percepção Musical que têm se dedicado às publicações mais recentes (embora as definições de “linguagem” apresentem divergências conceituais entre os trabalhos).

Essa crítica é o aspecto central do artigo de Virgínia Bernardes, *A percepção musical sob a ótica da linguagem* (2001). Segundo a autora, a música deveria ser compreendida como “uma totalidade, algo vivo, fonte de conhecimento e por isso, um saber em si” (p. 74), o que seria inibido pelo ensino tradicional pelo fato de que esse “aliena” essa dimensão significativa da música ao adotar um ensino fundamentalmente fragmentário, e, como será comentado melhor no tópico seguinte, voltado ao *treinamento*, em detrimento da *compreensão* e da *expressão*. Farei aqui uma citação mais extensa do texto devido ao fato de que nesses trechos a autora apresenta uma série de exemplos concretos que considero pertinentes:

É ainda comum a iniciação musical se dar de uma forma na qual a música é *divorciada de sua realidade*, isto é, **não se ouve, não se faz**. Lida-se com um amontoado de conceitos ditos “teóricos”, que pretendem introduzir o aluno no “reino musical”. A maioria dos livros de “teoria musical” inicia o aluno definindo o que é isto ou aquilo. Ora, nada pode ser mais alienante e deformante que esse tipo de iniciação musical, que tira do aluno a possibilidade de vivenciar a música de forma global e sensível. Cai-se numa racionalização que lhe esvazia o sentido, ao mesmo tempo que em que se reduz a capacidade imaginativa e criativa do aluno. Este se vê enredado por uma série de dados que, longe de lhe permitirem a percepção musical, constroem-no e roubam-lhe o prazer de experimentar.

Fica evidente a dificuldade criada a partir do aprendizado descontextualizado da música. Exercícios musicais, quando nada tem a ver com uma realidade musical que os contextualize, dão uma falsa dimensão da linguagem. Ao contrário, quando estes se apresentam contextualizados, a compreensão da linguagem se realiza, propiciando o aprendizado e o fazer orgânico da música. Parece-nos estar aí a diferença. (BERNARDES, 2001, p. 75, grifos meus)

Assim, a autora parte da concepção de que o “sentido” musical se realiza a partir da percepção de um dado musical enquanto algo *comunicativo*, o que seria inibido em exercícios calcados na apresentação puramente teórica dos elementos musicais isolados. E em seguida, comenta sobre a prática dos “ditados” nas aulas de Percepção:

O que ocorre muito comumente nessa prática são os ditados "batidos" de compasso em compasso, de dois em dois compassos ou por frases, na melhor das hipóteses. Muitas vezes as notas são separadas dos ritmos no intuito de possibilitar uma melhor compreensão e memorização. (...)

(...) Assim, exercícios são "criados" sem critérios composicionais claros ou apresentam uma dificuldade de leitura e execução que os remete à categoria de "malabarismos musicais" sem sentido, pseudo-virtuosísticos (...)

(...) Cabe aqui perguntar: o que sente, pensa e faz um aluno que experimenta tal abordagem musical, em confronto com o que ele ouve, toca, canta, rege ou compõe? O que ele faz com o que aprendeu na aula de Percepção Musical? Onde e quando vai fazer a música assim concebida, se a música que ele vivencia no seu dia a dia é outra? (BERNARDES, 2001, p. 75-76)

Ou seja, segundo a autora, o ensino de teoria e percepção musical tenderia a se dar de forma tão excessivamente fragmentária e, por consequência, *desvinculada da realidade musical enquanto entidade complexa, dinâmica e discursiva*, que deixaria de “fazer sentido” para a formação dos alunos, já que não os prepararia suficientemente para as práticas musicais que estabeleceriam no cotidiano. Barbosa (2009, p. 15), de forma semelhante, comenta que a disciplina Percepção Musical tende a dirigir seu objetivo central à prática de um “treinamento auditivo” calcado na identificação dos *elementos* musicais (notas, ritmos, acordes etc.) enquanto significativos *em si mesmos*; o que resulta, segundo a autora, em um trabalho pedagógico baseado em exercícios estereotipados e de “pouco valor musical”, destituídos de uma real dimensão significativa.

Como já comentado no tópico anterior, no trabalho de Alcantara Neto (2010) esse aspecto da descontextualização do ensino é referenciado como *descontextualização dos elementos musicais*, a qual seria, segundo o autor, intrinsecamente relacionada à *descontextualização das habilidades musicais* previamente mencionada, na medida em que a “perda de sentido” relatada pelos alunos no contexto das aulas de percepção musical deve ser observada não apenas em um nível *intramusical* (ou seja, quando o “elemento musical” é desvinculado da “música”), mas também em um nível *cultural*, considerando que tal aspecto

de fragmentação do ensino traria implícita uma contradição entre as próprias *competências e concepções de música* veiculadas pelo modelo de ensino tradicional e aquelas valorizadas pelos variados perfis de musicistas que adentram as instituições de ensino (ALCANTARA NETO, 2010).

Particularmente, concordo com o autor, e aqui tomo a liberdade de relatar alguns exemplos pessoais que podem caber à discussão.

Tomemos um exemplo de material musical trabalhado em aulas de Percepção – aqui, vou ilustrar uma situação a partir do estudo dos “modos”. Já passei por aulas em que, para abordar esse assunto, as pessoas que ministravam a aula baseavam a explicação em executar ao piano os modelos de escalas ascendentes e descendentes relativas a cada modo (ou seja, para demonstrar o “ré dórico”, tocariam ao piano a sequência ré-mi-fá-sol-lá-si-dó-ré [ascendente] / ré-dó-si-lá-sol-fá-mi-ré [descendente]), ressaltar qual seria a “característica” de cada modo (no caso, “ré dórico” teria a particularidade de ser uma escala menor com a sexta maior), e então basear as práticas das aulas em exercícios de reconhecimento e transcrição dessas escalas executadas ao piano – quando muito, pedindo que os alunos também vocalizem as notas.

O que se percebe aqui? No caso, a aula se centra ao redor do reconhecimento isolado de um elemento teórico “artificial” (o modelo da escala), sem que sejam abordadas questões como: ouvir exemplos de música modal (e conversar sobre o efeito que o uso dos modos provoca nessas músicas), explorar o material modal (por exemplo, improvisando ou compondo) e uma discussão de quais seriam as características da música modal e as diferenças e intercâmbios possíveis entre o modalismo, o tonalismo e outros sistemas musicais.

Assim, esta constatação implica que está ocorrendo uma descontextualização do material musical (os modos), que, ao mesmo tempo, é intrinsecamente ligada ao que Alcantara Neto (2010) classifica como *descontextualização das habilidades musicais*, pois, neste exemplo que citamos, primeiramente, está sendo requerida uma atividade dos alunos que dificilmente corresponde às que eles desenvolveriam “no mundo real” (ao mesmo tempo em que se ignoram outras que, muito provavelmente, precisariam desenvolver); e, secundamente – em um nível já mais vinculado a uma dimensão de violência simbólica –, está implícita a ideia de que o elemento teórico ocidental da “escala” relativa ao modo seria significativo *nele mesmo, universal* e suficiente para exemplificar “o modalismo”; ou, no máximo, de que a partir dessa prática talvez “não tão musical” seria esperado que os alunos tivessem a competência já incorporada de relacionar tal conhecimento teórico a situações mais concretas

por conta própria. E, nesse processo, também se estabelece uma espécie de caminho cognitivo no qual a teoria existiria *a priori*, seria musical *em si* e, portanto, bastaria para *preparar os alunos para a prática*; quando, na verdade, a dinâmica do fenômeno musical se dá justamente da forma inversa: as diversas “teorias musicais” são elaboradas a partir da necessidade e curiosidade de se identificar, manejar e explicar padrões primeiramente *estabelecidos na prática*.

Essa constatação também se relaciona intimamente com o aspecto de forte centralização do ensino musical no material escrito, levantado no tópico anterior. Pereira (2012), assim como Bernardes (2001), mencionam como a tradição de ensino musical, ao se organizar totalmente ao redor da escrita, frequentemente engendra uma concepção da notação musical não enquanto *tecnologia de comunicação*, mas como algo musical *em si* (por vezes, inclusive, concebida como a música em seu estado “ideal” e objeto de uma espécie de culto). Prática que levaria à perda do referencial do próprio som, transformando o aprendizado musical em algo mais *visual* do que *sonoro* (por mais paradoxal que isso seja); o que se expressa, por exemplo, no fato de que convenções musicais formalizadas através das “regras” de Contraponto e Harmonia sejam muito comumente aprendidas enquanto fórmulas “matemáticas” que movimentam notas no papel, em vez de por meio da experiência e manejo consciente de sonoridades.¹³

Chamo atenção também para o fato de que algo comum a todas as citações realizadas acima consiste na relação entre a fragmentação descontextualizada do ensino e a “desmusicalização” do mesmo. Ou seja, ao desconectar do fenômeno *comunicativo* (e, às vezes, inclusive do *sonoro*) da música, esse tipo de ensino fragmentário é sempre classificado como “pouco musical” ou “não musical” – o que se revela paradoxal, quando pensamos que seria adotado, justamente, em uma aula de música.

Pode-se relacionar este fato diretamente com a citação de Bernardes (2001, p. 75) já levantada acima, onde a autora comenta que, em contraposição às práticas didáticas

¹³ Recordo, por exemplo, de uma situação que experienciei com uma aluna já senhora, iniciada ainda jovem nos estudos musicais, e que possuía experiência de estudo em conservatórios e escolas de música de certo renome, apresentando inclusive um conhecimento relativamente sólido de solfejo e técnica pianística. Em uma aula de teoria, quando estávamos nos debruçando sobre o assunto do tonalismo, comecei a realizar uma atividade onde tocava algumas músicas e questionava se, auditivamente, ela sabia identificar se a música estava em tonalidade maior ou menor, ao que ela logo comentou: “Nossa, assim, olhando na partitura, eu sei descobrir... Mas na verdade, *nunca parei pra pensar*, ouvindo uma música, se ela é maior ou menor”. Ou seja, em muitos anos de trajetória de estudo musical, o ensino ao qual foi submetida não se preocupou sequer em despertar a *curiosidade* de uma audição mais “técnica”, quem dirá uma boa proficiência na mesma. E é relevante mencionar que, longe de ser uma exceção, essa espécie de “alienação” frente ao material sonoro da música é um fenômeno bastante presente entre estudantes que passam pelo sistema de ensino musical, o que será novamente mencionado no capítulo seguinte, quando forem relatadas algumas experiências práticas com uma turma de alunos de graduação.

“contextualizadas”, que seriam, em suas palavras, “orgânicas” pelo fato de propiciarem a concretização da linguagem, esse tipo de estudo fragmentário levaria a uma falsa dimensão da mesma – ou seja, “não significando” nada e reduzindo o aprendizado musical a um elemento *mecânico*, ao mero acúmulo de reflexos e informações.¹⁴

Outra fala de um aluno entrevistado no trabalho de Alcantara Neto (2010) expressa bem essa questão:

Eduardo: Eu acho que, mesmo na aula que seja estritamente teórica e que você está ali pra aprender, eu acho que você consegue **colocar lampejos, de vez em quando**, pra lembrar que **aquilo ali tem um propósito**, sabe? [...] Se o cara tá mostrando pra gente o que é um II-V-I, ele vai no piano e toca. Mas não simplesmente tocar a cadência. Ele pega uma peça que existe, toca e mostra como é que o cara usou, mas o importante não é nem treinar o ouvido pra reconhecer aquele som, não. É que dessa forma, você entende que aquilo ali tem um propósito, **você continua embarcado na intenção de que você tá aprendendo música pra fazer algo depois**, e não simplesmente pra decorar¹⁵ que II-V-I é legal e pode usar. (ALCANTARA NETO, 2010, p. 138, grifos do autor)

Ou seja: em grande parte, o aluno relaciona uma aula de música a um momento no qual ele “não sabe por que está ali”, sensação que seria quebrada nos “lampejos” em que a

¹⁴ Carrasqueira (2017) apresenta a ideia de que tal prática mecanicista de ensino teria origem em concepções de mundo, trabalho e educação engendradas nos processos históricos constitutivos da modernidade (como a Revolução Francesa e a Revolução Industrial), entre as quais figuraria como central a *valorização da especialização*: o ensino passaria a ser concebido como uma grande “linha de montagem”, na qual se buscaria formar profissionais altamente proficientes em “apertar seus parafusos” (por exemplo, ao tocar com muita destreza, ou saber muitas regras de teoria), mas sem oferecer, ao mesmo tempo, noção do que estaria por trás do “sistema de produção” maior do qual fazem parte (a compreensão do porquê de se tocar o que se toca, ou a consciência sobre a origem das “regras” e suas implicações sonoras na prática). No trabalho do autor, esse aspecto do ensino é exemplificado especialmente através dos métodos conservatoriais de ensino de instrumento, que concentram sua abordagem pedagógica nos chamados *exercícios de mecanismo*, voltados para o desenvolvimento da competência “digitacional” dos instrumentistas, mas, normalmente, sem explorar de forma mínima aspectos como a imaginação musical e o ouvido harmônico.

¹⁵ Inclusive, chama atenção a conotação negativa expressa pelo aluno através do termo “decorar”, classificando-o como uma atividade puramente mecânica – conhecido também bem expressa pelo pejorativo “decoreba”. Curiosamente, essa concepção se distancia bastante da etimologia original do termo, que representaria a noção de um saber “de coração”, ou seja, um saber intimamente incorporado e mesmo composto de uma dimensão afetiva. Uma análise possível dessa transfiguração do sentido da palavra pode ser feita à luz das proposições de Bondia (2002), que dispõe sobre como o pensamento moderno tende a equiparar a aprendizagem à *obtenção e processamento da informação*, em detrimento da *formação da experiência*. Dessa forma, o sentido negativo atribuído ao “decorar” diria respeito à mera “reprodução” da informação, forma de aprendizado que seria, então, inferior ao “entendimento” e à “crítica” – tidos como *processos finais* do ensino –, que seriam a capacidade de *estabelecer relações* entre informações e *se posicionar a partir delas*; porém, não deixando de, nuclearmente, assumir a noção da informação – e não da *experiência* – enquanto conteúdo *por excelência* da aprendizagem. Um dos fatores que, segundo o autor, tornariam impossível a construção de um processo de aprendizado verdadeiramente transformador e dotado de sentido (p. 20-24).

pessoa que dá aula consegue relacionar um conteúdo a um contexto musical de fato significativo e a uma situação da sua prática concreta.

Gosto bastante desse relato pois, na minha experiência, vivenciei e vivencio frequentemente esse tipo de comentário entre colegas de dentro e fora da Universidade: o de que boa parte das aulas parecem um tempo gasto “sem sentido” e que geralmente é uma ou outra aula e/ou professora ou professor que é capaz de nos lembrar o “porquê” de estarmos estudando música. Uma questão, ao meu ver, problemática, e visivelmente uma fonte de angústia entre estudantes; ao mesmo tempo, a qual percebo que tende a ser contida, pois sua discussão, como demonstrado, exigiria um questionamento de concepções muito arraigadas de música e de ensino que fundamentam as formas pelas quais, efetivamente, profissionais dão aula e elaboram currículos; ou seja, do ponto de vista dos docentes, por exemplo, quase inevitavelmente questionar alguns tópicos implica questionar “a mim” e “à minha aula”.

Não preciso me estender muito aqui para demonstrar que isso suscita questões complexas e às vezes delicadas, e creio que muito por isso, apesar de ser um problema latente, toda essa queixa mencionada da “falta de sentido” percebida pelos alunos durante os estudos tenda a ficar num estado mais “remoído” do que efetivamente trazido à tona e discutido para que sejam elaboradas soluções concretas. Alguns desses aspectos serão comentados novamente mais adiante.

Agora, vamos a uma terceira consequência atribuída à adoção do modelo de ensino tradicional da Percepção, também intimamente ligada a esses dois aspectos de descontextualização mencionados, que é a do **estabelecimento da técnica como finalidade do estudo**.

1.1.3 Estabelecimento da técnica como finalidade do estudo

Essa consequência atribuída à adoção do modelo de ensino musical tradicional diz respeito, diretamente, à característica a ele atribuída classificada por Otutumi (2013b) como *Percepção Musical para o treinamento*. Essa concepção de que o ensino tradicional da disciplina teria como objetivo central o *treinamento auditivo* é expressa, por exemplo, na tese de Barbosa (2009, p. 93) que, após analisar, em seu trabalho, os programas e ementas da disciplina Percepção Musical em 13 cursos de graduação em Música brasileiros, constatou neles a aplicação generalizada do termo; de forma que, para a autora, o treinamento auditivo

tem sido adotado *inquestionavelmente* enquanto principal objetivo e conteúdo das aulas de Percepção.

Bernardes (2001, p. 75) atribui uma conotação negativa à forma pela qual ensino tradicional trabalha a questão do treinamento, equiparando-a a um “adestramento” do ouvido para a reprodução. Da mesma forma, Otutumi (2013b) apresenta que uma grande quantidade dos trabalhos por ela analisados apresentam uma conotação de teor similar ao termo “treinamento auditivo” – associando-o, negativamente, a fatores como a “repetição”, “reprodução”, por vezes implicando em um contato “mecanicista” com o material musical. Cita, por exemplo, Gerling (1993), que define o treinamento enquanto a aquisição de uma habilidade ou conjunto de habilidades “sem o uso de iniciativa, criatividade ou reflexão sobre a(s) mesma(s)” (GERLING, 1993, p. 34 apud OTUTUMI, 2013b).

Por vezes, porém, o termo “treinamento” é citado com uma conotação não necessariamente negativa. Em sua dissertação de mestrado, Otutumi (2008) levanta, por exemplo, a linha de estudos da “Psicologia do Treinamento” a partir do trabalho de Stammers e Patrick (1978), segundo a qual o “treinamento” seria definido enquanto o desenvolvimento sistemático de um padrão de conhecimento ou conduta adequado a um serviço – de acordo com a autora, algo *inerente a qualquer tipo de aprendizado*, dado que “Trabalhar com aprendizagem, mesmo com as de natureza mais simples, implica conhecer caminhos, meios, os quais o indivíduo trilha no percurso até seu objetivo” (OTUTUMI, 2008, p. 21).

Da mesma forma, um dos professores de Percepção entrevistados em seu trabalho comenta:

Eu acho que tem que treinar. É como técnica pianística: [...] se você não tiver técnica, você não vai conseguir interpretar nada, tem que ter a técnica, não tem jeito. [...] Mas, tem uma atividade intelectual envolvida e sensível, musical e lírica, filosófica, porque tudo está envolvido. **Tudo isso não pode estar desvinculado do treino.** O tempo todo você vai ter que estar fazendo **sempre musical.** [...] Porque **o aluno é músico e ele tem que estar entendendo aquilo.** De qual repertório saiu isso que você está ouvindo? É do período Clássico? (Entrevistado SA. In: OTUTUMI, 2008, p.82, grifos da autora).

Ou seja, nota-se uma visão do “treino” como ligado ao desenvolvimento da “técnica”, a qual, segundo essa visão, seria indispensável à prática musical.

E dessas ponderações, surge uma questão: a partir de qual limite o “treinamento” – aqui entendido enquanto o processo de aquisição da técnica – se dissociaria de uma dimensão significativa, e passaria a ser associado e equiparado a um “adestramento”?

Novamente, essa questão nos reporta às ideias de descontextualização, fragmentação e especialização levantadas nos tópicos acima. Ou seja, podemos aprender algo técnico tendo conhecimento de qual seria sua função, sua origem e suas aplicações práticas, ou aprendê-lo sem essas noções – e, dentre essas situações, a primeira certamente confere um maior sentido ao aprendizado. Mas penso que essa reflexão possui ainda um nível mais sutil, que seria o de que, em alguns casos, a técnica (ligada ao treinamento) tende a ser posta como a *finalidade do ensino*, e, em outros, como um *meio* necessário para a realização artística.

Esse primeiro caso relaciona-se, por exemplo, com os aspectos do *habitus conservatorial* citado por Horn (2017) referentes à hipervalorização do virtuosismo e da consideração do “solista” como o *modelo ideal* de formação musical. Isso porque, se o estudo musical teria como finalidade a *aquisição de técnicas*, por consequência, os alunos que possuem “mais técnica” (no sentido que normalmente atribuímos à palavra – ligado à destreza mecânica ao tocar um instrumento, por exemplo) seriam os “melhores músicos”, e as habilitações mais associadas a essas técnicas (como o “solista”) se estabeleceriam como os *modelos de referência* da formação musical, sendo às outras reservada um papel menos relevante ou mesmo consideradas como uma espécie de “fracasso” – além de frequentemente estabelecer-se um ambiente altamente competitivo e mesmo desmotivador entre alunos, tamanha a inacessibilidade do nível de excelência técnica por vezes idealizado¹⁶. O que pode se revelar uma concepção perniciosa de ensino, ainda mais considerando o fato de que, nessa visão, normalmente a musicalidade relacionada à técnica tende a ser atribuída a uma disposição supostamente inata do *talento*; ou seja, algo que algumas pessoas teriam incorporadas *a priori* enquanto outras talvez jamais a alcancem¹⁷.

Por outro lado, estando redimensionada a técnica a um meio para a expressão pessoal e artística, ela se sujeita às finalidades que cada indivíduo atribui à sua própria prática musical,

¹⁶ Fernández-Morante (2018) menciona como, no ambiente conservatorial, geralmente o “gênio” é posto como *regra, modelo* da educação musical, e não como exceção, o que seria uma das origens da inacessibilidade das exigências técnicas normalmente estabelecidas por esse modelo de ensino. Ainda menciona como o ensino conservatorial carrega alguns “mitos” derivados da noção de que “tudo valeria” para alcançar de tal nível idealizado de performance, entre eles: 1) o de que o medo é uma fonte de progresso (o que tornaria “justificável” a atitude agressiva de professores para com alunos, por exemplo); e 2) o de que a competição supera a colaboração.

¹⁷ Pereira (2012, p. 131) ainda atribui a esta concepção, em suas palavras, “sérias implicações sociais” relacionadas à tendência reprodutivista dos ambientes de ensino, dado que fatores como gênero, raça e classe social acabariam muitas vezes se associando às determinações de quem seria “talentoso” e quem não seria.

relativizando a questão dos *modelos*; dado que o objetivo do ensino, posto dessa forma, seria a realização da possibilidade de cada sujeito se expressar e se constituir à sua maneira singular. Em um contexto diretamente relacionado à Percepção Musical, por exemplo, isso se liga à ponderação de que habilidades como a identificação auditiva de estruturas musicais não possuiriam sentido e valor em *si mesmas*: o valor se daria através de o que os estudantes podem *fazer com e a partir disso*.

O músico e educador José Eduardo Gramani expõe e sintetiza essa questão ao comentar:

O que também se pode observar é uma tendência que se generalizou no meio musical de supervalorizar a técnica utilizada, desconsiderando a sensibilidade individual de cada músico. Esse comportamento se torna, portanto, o contrário do que deveria ser o ensino de música, pois tolhe a musicalidade do artista em vez de fazê-lo buscar sua expressão musical.

[...] Desde o início de ser trabalho com música, o aprendiz é condicionado por intermédio de métodos de ensino que travam sua sensibilidade e enfatizam somente sua habilidade na execução. O ensino de música tem pressa e por isso é superficial. A técnica é indispensável – não se trata aqui de desmerecê-la. No entanto, não pode ser encarada como um fim. Ela é um veículo importantíssimo para transmitir uma mensagem com clareza. Transformá-la na mensagem: está aí um erro imperdoável com o qual se convive durante a vida como músico. (GRAMANI, 2008, p. 13)

1.1.4 Cristalização da música

Também bastante associada aos tópicos anteriores, essa implicação atribuída à adoção do ensino tradicional diz respeito a uma consequência que ele traria de desconsiderar o caráter dinâmico e vivo da música e das habilidades associadas à percepção musical ao basear seu ensino exclusivamente na decifração de elementos *prontos*. Isso seria atribuído, em especial, ao aspecto do ensino tradicional que Otutumi (2013b) classifica como “Professor corrige por gabarito”.

Costa (2001) comenta, por exemplo, que o estudo da percepção musical tenderia a se basear *exclusivamente* na prática de exercícios com respostas totalmente pré-determinadas, como os modelos usuais de ditados e solfejos, o que configuraria um ensino voltado à perpetuação de um modelo *estático* de música e à formação de músicos essencialmente *reprodutores*, não sendo plenamente capaz de conferir aos alunos em formação todas as experiências necessárias ao fazer musical contemporâneo. Também, segundo o autor, essa

pedagogia restringiria o trabalho da percepção às dimensões de *alturas e durações*, desconsiderando outros parâmetros presentes nos diversos fazeres musicais.

Bernardes (2001, p. 75) também menciona, a respeito dos ditados corrigidos “por gabarito”:

Quando um professor faz (toca) um ditado, espera que o aluno escreva exatamente aquilo que ele tocou. Normalmente o que não é literalmente decodificado, de acordo com a versão que o professor tem em mãos, é considerado errado¹⁸. Cada nota, ritmo, cifra, enfim, o que for objeto do ditado, vale pontos. (BERNARDES, 2001, p. 75)

Assim, de forma semelhante a Costa (2001), a autora levanta que adoção desse tipo de atividade como material *exclusivo* das aulas de Percepção implicaria em um contato com a música mediado unicamente pela pressuposição de “respostas certas” (detidas pelo professor) e “respostas erradas”, desconsiderando outros parâmetros presentes no fazer musical – como percepções subjetivas ou a possibilidade de resolução de um problema a partir de caminhos diversos, por exemplo.

A adoção majoritária desses tipos de exercícios “prontos” no ensino da Percepção Musical é constatada por Alcantara Neto (2010) no momento em que levanta com os alunos entrevistados em sua pesquisa como teria se dado, com esse público, o contato com o ensino escolar de Percepção. Em resposta à pergunta “Quais atividades eram realizadas com mais frequência nas aulas [de Percepção]? Descreva três delas”, 90% dos alunos mencionaram *apenas* solfejos e/ou ditados, e, em menor número, análises de músicas. Nos 10% restantes, foram citadas apenas 4 atividades diferentes: “criações em grupo”, “apreciação musical”, “tirar músicas de ouvido” e “vivências corporais” (ALCANTARA NETO, 2010, p. 67).

Otutumi (2013b) e Horn (2017) por sua vez, ressaltam que, de fato, existe uma constatação de “mau uso” dessas ferramentas, bem como de sua generalização enquanto materiais quase exclusivos do ensino da Percepção Musical, mas que essa realidade tem

¹⁸ Um tipo de exercício comum a essa pedagogia, inclusive, se baseia no ensino por negativas (através de atividades como: “ache o erro”), o que reflete uma didática mais calcada propriamente na *evitação do erro* do que na *valorização dos acertos*. No contexto de formação do *performer*, por exemplo, essa noção se expressa no fato de que muitas vezes os músicos julgam que uma performance foi “mal sucedida” pela ocorrência de uma simples nota ou outra que falha, ou de que os alunos frequentemente expressam um “receio” de apresentar em aula uma música ou exercício que ainda não estão “perfeitos”. O que é paradoxal: afinal, se o aluno já fosse “perfeito”, teria que fazer aulas para quê? Nesse caso, há de se ponderar sobre a consideração do erro não enquanto algo a ser evitado, mas sim como um evento importante de se manifestar justamente para possibilitar a percepção do que ainda *pode ser melhorado* no processo do aprendizado. Fora os contextos onde a noção de “erro” pode ser muito relativa: por exemplo, em certos ambientes da improvisação, onde frequentemente a ocorrência de um “erro” pode sugerir novos caminhos musicais e interpretativos para uma performance.

mudado e, especialmente, que tem se discutido não tanto a “abolição” desse tipo de atividade, mas sim a sua utilização devidamente contextualizada ou ressignificada e, especialmente, aliada a outros recursos de ensino que abarquem mais vivências relevantes à formação musical do musicista de hoje.

Vale também ressaltar que as críticas levantadas acerca desse aspecto da consideração da música pelo ensino tradicional enquanto um saber cristalizado dizem respeito diretamente à visão predominante de qual seria o *papel do professor* nesse contexto de ensino: a saber, uma figura que seria a detentora das “respostas certas” sobre música e que teria a função de repassar e enquadrar o contato entre essas e os alunos¹⁹, fator que Otutumi (2013b) nota ao levantar na literatura sobre a Percepção Musical a crítica ao fato de que, no ensino tradicional da disciplina, o professor tende a “corrigir por gabarito”. Por outro lado, nas concepções de ensino musical que pendem mais à consideração da música enquanto uma entidade viva e dinâmica, o professor tende a ser pensado mais enquanto um mediador entre os alunos e conhecimentos e práticas musicais diversos. Esse será um dos aspectos comentados no tópico seguinte.

1.2 Propostas de renovação

Como levantado nas discussões postas acima, professores e pesquisadores da área de Percepção Musical têm direcionado diversas críticas à tendência tradicional de ensino da disciplina, fator que, simultaneamente, colabora para a proposição de *novas propostas pedagógicas*.

Horn (2017) analisa esse fenômeno segundo os conceitos de *prática, capital, campo e habitus* derivados da sociologia bourdieusiana, e, ao constatar que o campo de ensino da Percepção Musical apresenta um embate simbólico entre agentes ligados às *práticas tradicionais* de ensino da disciplina e agentes ligados a *propostas de renovação* da mesma, comenta o fato de que a produção de pesquisa da área tende a se associar mais a essa segunda corrente e a apresentar um discurso relativamente homogêneo acerca de quais seriam as

¹⁹ Ainda a respeito do ensino conservatorial, Fernández-Morante (2018, p. 16) levanta outro aspecto interessante: ao adentrar esse tipo de instituição de ensino, é comum o fenômeno de os alunos “perderem seus nomes” e serem frequentemente referenciados como “aluno do professor X [de instrumento]”; o que revela, justamente, uma propensão a um forte enquadramento curricular nessa tradição pedagógica: nesse caso, os alunos são menos reconhecidos pelas próprias personalidades e iniciativas do que pela reprodução de um percurso formativo pré-estipulado por este ou aquele professor(a).

renovações defendidas para o ensino da Percepção Musical. Segundo a autora, isso se deve ao fato de tais propostas se encontrarem em um estado relativamente inicial – tendo em vista que a grande maioria das pesquisas publicadas que põem em vista as problemáticas ensino tradicional no interior da disciplina de Percepção Musical são datadas a partir dos anos 2000²⁰ – e, portanto, o esforço de seus agentes estaria mais direcionado propriamente à contraposição de uma prática ortodoxa vigente, de forma a concentrar esforços na obtenção de um capital simbólico:

Reunido em torno de interesses em comum, em linhas gerais o grupo apresenta um discurso em uníssono, ainda que em algumas particularidades possam ocorrer nuances. Bourdieu (1996) explica que no início da formação da vanguarda é comum que um grupo apresente um discurso aparentemente homogêneo, a fim de criar uma identidade e concentrar esforços na luta pela acumulação inicial do capital em disputa. Quando o grupo passa a ter maior expressão no campo, aos poucos começa a se diferenciar internamente, dividindo-se em novos grupos que atingem diferentes níveis de reconhecimento, dando continuidade à dinâmica do campo em contínuo processo de estruturação e reestruturação de práticas. (HORN, 2017, p. 12)

Dessa forma, a autora destaca que as propostas de renovação do ensino da Percepção Musical levantadas por professores e autores da área ainda não se encontrariam em um estado tão claramente definido quanto as críticas direcionadas ao modelo tradicional, mas que é possível traçar algumas concepções e sugestões recorrentes.

Assim, um dos principais aspectos ressaltados seria a defesa de uma **abordagem contextualizada e holística**²¹ da Percepção Musical, em oposição à tendência fragmentária do ensino tradicional que, como comentado, basearia sua metodologia no reconhecimento e reprodução de *elementos* musicais por vezes estereotipados e desprovidos de uma significação musical real.

Trabalhos como os de Bernardes (2001) e Barbosa (2009), por exemplo, propõem uma abordagem do ensino de Percepção que considere a música enquanto uma forma de *linguagem* (embora as autoras possuam divergências teóricas quanto à definição do conceito²²) e que se volte ao desenvolvimento da *compreensão* e da inserção no fenômeno musical a partir da

²⁰ Cf. OTUTUMI (2013b), HORN (2017)

²¹ Termo que diz respeito a uma qualidade do *holismo*, concepção filosófica segundo a qual sistemas consistem num todo que não pode ser explicado apenas pela soma de suas partes. O “holístico”, portanto, seria oposto ao “atomístico”, a uma concepção fragmentada dos fenômenos.

²² Bernardes (2001) se alinha mais a uma teoria gestalista dos fenômenos da percepção e da linguagem, enquanto Barbosa (2009) parte de uma base teórica ligada à Psicologia Histórico-Cultural.

experiência, decodificação e proposição de discursos delineados através de obras musicais. Assim, valorizam a utilização de exemplos musicais concretos nas aulas (como a audição de gravações) e a abordagem de aspectos como forma musical e contextualização histórico-cultural de obras ouvidas; em suma, experiência mais *global* do fenômeno musical. Essas noções pressuporiam, também, a concepção de que a música seria um fenômeno complexo, vivo e multifacetado, em contraposição a uma noção da mesma enquanto um saber essencialmente estático (BERNARDES, 2001; COSTA, 2001).

Outro eixo comum de propostas derivado dessa concepção também diz respeito à **valorização da prática** musical, concebendo o aluno enquanto um agente ativo da música, em vez de favorecer uma abordagem mais unicamente receptiva e abstrata dos conteúdos trabalhados em aula. Esse elemento iminentemente prático aparece em propostas pedagógicas associadas a atividades como a interpretação musical, a improvisação, a composição, o arranjo e vivências corporais (BERNARDES, 2001; COSTA, 2001; TANAKA, 2009a, 2009b; FRIDMAN, 2013).

Um aspecto também bastante enfatizado nas propostas de renovação do ensino da Percepção Musical diz respeito à **flexibilização do repertório** utilizado nas aulas. Diferentemente de uma tendência tradicional de preponderância do repertório da música clássica europeia como repertório referencial das aulas, tais propostas enfatizam a incorporação, pelo ensino de música, de repertórios de culturas diversas – e, mais do que isso, da incorporação das diversas “percepções musicais” que tais musicalidades carregam em seus contextos de ensino-aprendizagem.

Um exemplo seria a proposta de Alcantara Neto (2010) já mencionada mais acima, na qual defende que uma possibilidade de readequação dos programas de Percepção Musical no contexto do ensino superior se daria através da confrontação dos objetivos da disciplina com a realidade musical vivida pelos estudantes em seus contextos de prática, bem como da incorporação de modelos de aprendizagem *já presentes* nas realidades culturais dos repertórios que vivenciam – no caso, atividades como “tirar músicas de ouvido” e a criação musical, através de práticas como a composição e a improvisação²³. Trabalhos como Tanaka (2009a, 2009b) e Costa (2001) também mencionam práticas de ensino da percepção musical baseadas em repertórios e contextos diversos, como as músicas populares e a improvisação livre, mencionando a valorização de aspectos como a interação com os materiais musicais, exploração sonora, criação musical e colaboração entre pares.

²³ Dado que, no caso, o autor se refere às aprendizagens de músicos populares.

Outro aspecto recorrente nas propostas diz respeito ao **redimensionamento da noção de treinamento auditivo**, a partir não da sua exclusão dos objetivos da disciplina, mas da proposição de que seu desenvolvimento esteja subordinado a finalidades mais abrangentes como a *compreensão*, a *expressão* e a *autonomia* musicais. Bernardes (2001) resume essa ideia ao propor a questão central de seu trabalho: “[...] *ouvir para escrever, ou compreender para criar e interpretar?*” (p. 74). Barbosa (2009, p. 74) também chama atenção para o fato de que práticas mais diretamente associadas à “reprodução” e ao código tradicional de escrita musical – como atividades de solfejos e ditados – não deixam de ser aspectos importantes para o aprendizado musical, especialmente no contexto de especialização profissional, mas que não deveriam ser consideradas a *síntese* do fenômeno da percepção musical. Otutumi (2008, 2013b), de forma semelhante, chama atenção para a existência de uma esfera de atuação docente que une procedimentos metodológicos mais associados ao ensino tradicional (como o uso de ditados e solfejos) com outros tipos de conteúdos e abordagens²⁴.

Como já mencionado acima, a defesa da incorporação dessas revisões nos objetivos e abordagens da disciplina Percepção Musical frequentemente pressupõe também uma **reconsideração do papel docente**. Nesse sentido, Bernardes (2001, p. 84) propõe que o professor deixe de ser concebido como aquele que “detém o saber” e teria a função de transmiti-lo *ad infinitum* e assuma, ao contrário, a postura de ser um orientador e um participante ativo no processo de aprendizado musical. Teixeira (2011), de forma semelhante, comenta que “[...] o contágio do estudante ocorre quando a teoria representa para o professor um aspecto *da música viva*, que pode ser feita aqui e agora mesmo, e não quando significa *um assunto de volume de enciclopédia*” (TEIXEIRA, 2011, p. 22, grifos meus) e Gramani (2008) também pontua a importância de que o professor de música parta de uma concepção de educação na qual o *desenvolvimento humano* seja posto como central, e não propriamente a transmissão de informações:

“[...] Acredito que o problema maior seja o seguinte: os métodos e ensino preocupam-se muito com a “matéria” a ser ensinada e quase nada com o sujeito que se dispõe a aprendê-la.

²⁴ De acordo com seu levantamento realizado em 2008 com docentes de Percepção Musical dos cursos brasileiros de graduação em Música, cerca de 58,3% dos entrevistados afirmaram unir uma linha tradicional de abordagem da disciplina a outros conteúdos e metodologias, 20,1% afirmaram seguir uma linha tradicional, e 11,7% afirmaram seguir uma concepção “muito diferente” da tradicional, a partir de metodologias alternativas e ênfase no trabalho criativo; com os restantes 9,9% indicando unir a abordagem de duas ou três linhas distintas (OTUTUMI, 2008; 2013b).

[...] É possível perceber muita coisa em uma pessoa se está preocupado com isso. Se não existe essa preocupação, nada se percebe.

Se o professor não se preocupa com o aluno-indivíduo, fatalmente irá trabalhar a matéria e não o aluno. A “matéria” vai ser útil para muitos e inútil para “outros” muitos. (GRAMANI, 2008, p. 85-86)

Por outro lado, Horn (2017) menciona como a renovação das práticas e concepções docentes tende a ser dificultada pela tendência intrínseca de *reprodução dos modelos de ensino*²⁵, e Otutumi (2008, 2013b) comenta como, em muitos casos, o professor de Percepção Musical passa pelo desafio de assumir uma posição complexa na qual é submetido simultaneamente a expectativas de públicos distintos, como alunos, colegas, academia, sociedade, instituição e mercado de trabalho, bem como de manifestar dificuldades em lidar com aspectos como a heterogeneidade dos perfis de alunos²⁶ e a desmotivação dos mesmos para o estudo – aspectos mais citados por professores enquanto dificuldades para o exercício da profissão²⁷.

Ao mesmo tempo, os trabalhos ressaltam como a manifestação desse tipo de queixa é complexa, pois, em certos casos, pode revelar uma propensão docente a “favorecer” os alunos que já tiveram mais acesso à construção de uma bagagem musical prévia; bem como existe o fator de que, em relatos de professores e alunos, a heterogeneidade por vezes é mencionada como um fator *positivo* – ao, por exemplo, promover a alteridade, a colaboração entre pares e motivar alunos menos experientes através do exemplo de alunos mais experientes²⁸ – e de que o aspecto da desmotivação dos alunos frente ao estudo pode ser influenciado por questões tão diversas quanto a desconexão frente às propostas de uma aula ou de uma instituição como um todo, a necessidade de conciliar trabalho e estudos, questões pessoais, a desmotivação do próprio docente, e mesmo problemas de baixa autoestima motivados pelo sentimento de

²⁵ “Uma herança pedagógica se transmite quando o aluno torna-se professor e baseia sua atuação pedagógica na reprodução de valores cultivados durante sua própria formação, que vão desde concepções de música até adesão a metodologias consagradas de solfejo e ditado.” (HORN, 2017, p. 21)

²⁶ “Em um curso de Música o aluno ingressante pode entrar sabendo muito pouco ou já sendo um músico com muita experiência, e ambos são matriculados na Percepção Musical 1. Tal como os depoimentos descreveram, o “retrato” da sala de aula é que alguns sabem muito pouco identificar elementos auditivamente ou não leem tão bem clave alguma e outros que já têm prática de arranjo, regência, por exemplo, e lidam com isso o tempo todo.” (OTUTUMI, 2013a, p. 12)

²⁷ Cf. OTUTUMI (2008)

²⁸ Um bom exemplo é o relato de um dos alunos entrevistados por Alcantara Neto (2010): “O mais legal é quando você percebe que aquilo é possível, porque, se você não sabe ainda, você não atina pra estudar. Por exemplo, quando eu tinha dificuldade de tirar música, se eu tivesse visto alguém que consegue, eu já teria começado. Igual aconteceu aqui na aula: a Professora A mandando os acordes e o Cláudio dizendo: ‘Esse aí é o dominante do segundo grau! É a décima terceira!’”. E eu pensei: ‘O quê? Como assim?’ E aí comecei a ficar ligado que isso é possível e tô tentando estudar também. Esse ambiente ajuda pra caramba.” (p. 146)

inadequação ao ambiente de ensino e/ou pela vivência de violências psicológicas e estruturais durante o processo de desenvolvimento profissional (OTUTUMI, 2013a; FERNÁNDEZ-MORANTE, 2018²⁹).

De forma geral, é chamada atenção para que queixas sobre os aspectos de heterogeneidade das turmas e desmotivação dos alunos não incorram em práticas e discursos excludentes, mas ao mesmo tempo não é negado o fato de que estes podem apresentar dificuldades reais para o exercício do trabalho docente – por exemplo, ao oferecer um certo desafio para a ativação da participação da turma, para a seleção de atividades adequadas e para um acompanhamento do progresso individual dos alunos (OTUTUMI, 2013a). Otutumi (2008) lista alguns recursos mencionados por professores como alternativas para lidar com essas questões em sala de aula, como o oferecimento de monitorias extraclasse, a proposição de diferentes formas de avaliação, estratégias como “começar o conteúdo do zero” e a realização de provas de proficiência.

Por fim, outro aspecto frequentemente mencionado no interior de propostas de renovação do ensino da Percepção Musical diz respeito à *promoção da criação musical enquanto procedimento pedagógico*, temática central deste trabalho e cuja exposição, por esse motivo, será feita de forma mais pormenorizada no capítulo seguinte, bem como investigada através da realização de uma série de atividades práticas.

²⁹ Em seu artigo *Violencia psicológica en la educación musical actual en los conservatorios de música* (2018), o autor discorre sobre como a supervalorização da técnica e assimetria estabelecida na relação aluno-professor geralmente postas no ambiente conservatorial geram nos alunos, de forma relativamente frequente, sentimentos de baixa autoestima relacionados ao ambiente altamente exigente e competitivo, muitas vezes também associados a relatos de assédio moral.

CAPÍTULO 2:

A CRIAÇÃO MUSICAL COMO UMA VIA PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA DISCIPLINA

Como previamente mencionado, um eixo frequentemente levantado no interior de propostas de renovação no ensino da Percepção Musical diz respeito à incorporação de processos de **criação musical** enquanto recursos pedagógicos em sala de aula. O presente capítulo se dedicará inicialmente, então, a elencar algumas constatações atribuídas a essa forma de abordagem de ensino por pesquisas da área, para, em seguida, observar de que maneira tais características descritas se manifestam, ou não se manifestam, em um contexto prático em sala de aula, ao descrever a realização e os resultados de uma série de atividades de criação musical realizadas com uma das turmas de Percepção Musical do Departamento de Música da Escola de Comunicações e Artes da USP (ECA-USP).

Ao final, também serão tecidas algumas observações adicionais realizadas durante os experimentos. E destaco que as reflexões realizadas no prévio capítulo servirão de base para orientar as concepções de “percepção musical” presentes por detrás das atividades propostas.

2.1. O processo de criar: constatações didáticas

Inicialmente, para as discussões que serão postas a seguir, busquei identificar no corpo de publicações relativas à temática pedagógica da Percepção Musical referências à criação musical enquanto procedimento de ensino e/ou enquanto processo de aprendizagem – ora indicadas sob o termo geral *criação musical*, ora por meio de referências a algum processo específico de criação, como a improvisação, a composição e/ou o arranjo. A partir dessa examinação, foram selecionadas as reflexões postas a esse respeito nos trabalhos de Bernardes (2001), Costa (2001), Tanaka (2009a, 2009b), Alcantara Neto (2010) e Silva (1998, 2014) como principais referências para o presente capítulo.

A partir da seleção desse corpo de textos, então, foi identificado que as autoras e autores, nos trabalhos indicados, apresentam de forma unânime a criação musical como um elemento *favorável* ao contexto de ensino-aprendizagem na disciplina de Percepção; e, em

seguida, busquei identificar e organizar quais os principais argumentos utilizados para advogarem essa defesa. Dentre os diferentes pontos levantados, foram identificadas, então, quatro ideias principais:

- I – A criação seria um **facilitador e potencializador** da compreensão musical;
- II – A criação seria um caminho para a **dinamização de concepções e posturas frente à música**;
- III – O ato de criar atuaria como um elemento de **motivação** para o aluno;
- IV – A criação pode atuar como meio de **inserção de diferentes repertórios (e das “percepções” a eles associados) no contexto de ensino-aprendizagem**.

Em I, a defesa da criação enquanto um elemento propriamente **facilitador** da compreensão musical é levantada por Silva (1998) ao comentar que, no processo de desenvolvimento da percepção e da teoria musical através da composição, o material musical se conecta de forma *íntima* com o aluno – dado que, desde o início, foi inventado por ele –, fator que, por si só, contribuiria para a assimilação de elementos da linguagem musical; além de, segundo o autor, propiciar “intuições a respeito de possibilidades e alternativas” e facilitar também “o reconhecimento de fatos semelhantes ou contrastantes em qualquer outra obra musical” (SILVA, 1998, p. 6).

Adicionalmente, comenta que, ao menos em boa parte dos casos, o ato da composição abriria espaço para a manifestação dos interesses culturais do aluno, elemento que associa a um aspecto frequentemente levantado na pedagogia freireana: o de que os elementos comuns à vivência do estudante constituem a base mais sólida para o processo de *síntese cultural* que se realizaria de forma dialética no contexto do aprendizado – propiciando, também, processos como a formação da autonomia e da capacidade crítica (SILVA, 2014).

Esse fator, por sua vez, se conecta com o elemento de **potencialização** da compreensão musical, bastante enfatizado nos trabalhos de Bernardes (2001) e Costa (2001). No primeiro, a autora advoga que a criação musical seria a atividade “por excelência” na qual o aluno experienciaria de forma concreta a *linguagem*, pois configuraria a experiência de “vivenciar concretamente conceitos abstratos como a necessidade intrínseca de materiais, adequação das ideias ao sistema, unidade, coesão e coerência” (BERNARDES, 2001, p. 83) – ou seja, o manejo e ordenação de estruturas musicais a partir da necessidade de *expressão*. Adicionalmente a essa vivência concreta da linguagem, a autora apresenta que a criação

atuaria como um propiciador do aspecto do *treinamento auditivo*; porém, realizado de forma consciente e ativa, dado que a criação implica na realização de *escolhas*, que, para serem feitas, necessitam do domínio das capacidades de *reconhecimento e reprodução*; além de apontar que, por esses motivos, a criação poderia constituir um bom parâmetro de avaliação da compreensão musical dos alunos (p. 82). Alguns comentários são tecidos também, especificamente, acerca da relação entre a criação musical e o desenvolvimento da escrita:

[...] Escrever música pode não ser simples em muitos casos.

A notação musical é muitas vezes muito limitada para dar conta do pensamento, ideia e gesto criativos. Por isso, a escrita da música que se cria assume uma dimensão pedagógica importante. A busca da melhor forma de escrita para o que se quer comunicar, poderia levar à compreensão mais aprofundada do que foi criado.³⁰ (BERNARDES, 2001, p. 80)

Costa (2001), de forma semelhante, ao expor a prática da improvisação enquanto processo de desenvolvimento da percepção, comenta que o ato de improvisar colaboraria para a configuração de “novas conexões internas de cognição correspondentes aos elementos (materiais e procedimentos) que serão trabalhados” (p. 257), enfatizando, também, que promoveria o desenvolvimento do ouvido interno não através isoladamente da reprodução, mas vinculado à *imaginação* e ao *pensamento musical*, também viabilizando um ensino “corporificado”, dado que a improvisação se configuraria no próprio ato de *tornar temporal* um pensamento musical através da presença no ato improvisativo.

Por sua vez, em II, é levantado o argumento de que a criação colaboraria para a **dinamização de concepções e posturas frente à música**. Bernardes (2001), nesse sentido, constata que o ato de criar já implicaria *a priori* na própria dinamização do fazer musical por, em suas palavras, emprestar à música “novas trajetórias e possibilidades” (p. 81); o que, por sua vez, também favoreceria dialeticamente a *formação de um ouvido mais aberto e atento*.

³⁰ Um dos relatos de alunos entrevistados por Alcantara Neto (2010) oferece um exemplo dessa questão: “Cláudio: Eu escrevi um arranjo pros meninos dos sopros. Ai, na hora de tocar, o cara falou assim: ‘Como é que você quer que eu toque? É assim: ó?!’ [Canta três vezes, com 3 diferentes articulações]. ‘Não tem acento, não tem marca de frase, não tem dinâmica!’ Eu não sabia que rolava isso, sabe? Tipo assim: o negócio dos arranjos não é só nota. Tem que pensar em frase, expressão e tal. ‘Será que vai ficar bom o ataque do metal? Vai apagar a melodia?’ [...] Foi excelente surgir isso pra mim, excelente!” (p. 95). É interessante também como essa fala demonstra como uma prática contextualizada de escrita musical pode ser uma ferramenta para formar um entendimento da notação musical enquanto *veículo comunicativo*, mais do que enquanto uma noção reificada de “música ideal”, questão levantada no capítulo prévio.

Silva (2014), por sua vez, em relação à dinamização das concepções de música, aponta que o criar em sala de aula colaboraria para romper com o paradigma do ensino tradicional de conceituar a composição enquanto *produto acabado*, essencialmente um fruto da “genialidade” de “grandes mestres” do passado; enfatizando, ainda, que é apontada por diversos autores a hipótese de que as criações tidas como mais “inovadoras” geralmente partem, justamente, de uma relação idiossincrática com modelos de referência canonicamente estabelecidos (p. 102, 106-107).

Costa (2001), a respeito da criação enquanto elemento de dinamização de posturas frente à música, por sua vez, comenta que o processo da improvisação – objeto de seu estudo – colaboraria para o desenvolvimento da capacidade de se lidar e interagir com uma realidade não *pré-configurada*, bem como de uma postura ativa frente ao fazer musical. Silva (1998), nesse sentido, apresenta ainda como a incorporação da criação musical enquanto ferramenta de ensino contribuiria para a *dinamização do papel do próprio professor*, na medida em que este passaria a trabalhar sobre um campo muito mais aberto de possibilidades no contexto de uma aula.³¹

O argumento III, de que a criação atuaria enquanto elemento **motivador** do aprendizado musical, por sua vez, é apresentado por Silva (1998) quando expõe que, durante o processo de apreender os elementos de teoria e percepção musical através do ato de compor, 1) o aluno assumiria uma postura de maior *responsabilidade frente ao próprio aprendizado*, dado que seu desenvolvimento passaria a depender da sua própria iniciativa em explorar os materiais musicais – enfatizando também que esse processo auxiliaria o aluno a abandonar uma sensação de “ilusória inferioridade” no processo de busca do conhecimento; e 2) a composição ofereceria uma possibilidade de *aplicação imediata*, seja ao cantar ou tocar algo que se compôs, ou a executar uma composição própria junto a algum conjunto musical, por exemplo. Assim, o autor ressalta que é importante questionar, como parâmetros de avaliação do trabalho docente, como os alunos têm aplicado o que é visto em aula, se se apresentam motivados, e se tomam iniciativas fora do que é proposto pelo professor (p. 11).

De forma semelhante, no trabalho de Alcantara Neto (2010) os elementos de motivação ou desmotivação dos alunos por ele entrevistados frente às aulas de Percepção

³¹ Para isso, de forma semelhante ao já exposto no prévio capítulo, defende, também, que é importante que o professor desenvolva uma experiência musical profissional constante além da própria docência, dado que, em suas palavras, isso transferiria para o discurso do professor “um tom mais simples e profundo”, favorecendo a comunicação, dado que, dessa forma, “a música vem com ele para a sala de aula” (SILVA, 1998, p. 10).

frequentemente se associam à capacidade de *compreender o sentido de um determinado conteúdo ou abordagem para as suas próprias práticas musicais*:

Eduardo: Essa consciência é importante pra caramba, né? Enquanto a gente não cria a **consciência de porque você tá aprendendo aquilo ali**, você não respeita.

José: É, com certeza.

Júlio: Pois é. Depois que eu voltei a estudar [teoria] e empolguei, aí eu tive a abertura suficiente pra entender o que é teoria, e ver **como que é possível usar aquilo**.
(ALCANTARA NETO, p. 88, grifos do autor)

Por fim, em IV, o elemento de que a criação musical pode atuar como um caminho para a inserção de **diferentes repertórios** (e, portanto, das “percepções musicais” a eles associadas) no ambiente de ensino escolarizado é ressaltado por Alcantara Neto (2010), Silva (1998, 2014) e Tanaka (2009a, 2009b) pelos fatores de 1) como já mencionado acima, abrir espaço para a manifestação dos *interesses culturais* do aluno, que podem, a depender do caso, ser notadamente diversos daqueles mais arraigados na instituição de ensino; e 2) consistir concretamente, como também já exposto no capítulo prévio, em um procedimento de aprendizagem comum a diversas culturais musicais, sendo especialmente frequente a sua menção enquanto uma prática comum entre músicos populares.

Em um momento do trabalho de Alcantara Neto (2010), um dos alunos entrevistados apresenta, por exemplo, a prática da criação e o “tirar de ouvido” como o “seu jeito” de ter estudado os conteúdos que normalmente associa à aula de Percepção Musical:

Cláudio: Esse negócio de **solfejo e ditado, eu nunca tinha estudado. Não formalmente**, da forma como a gente tá fazendo aqui. Mas eu já fazia, **assim, da minha maneira, tirando música**, entendeu? E, na igreja, passei muito por aquela situação de: “Vamos tocar agora!”. E, aí, tem que tocar harmonia, melodia... E já comecei a encontrar desafios pra mim: reharmonizar na hora, fazer arranjos, tudo isso... (ALCANTARA NETO, 2010, p. 118, grifos do autor)

Além do aspecto propriamente ligado ao desenvolvimento do ouvido, é mencionado como a inserção das “percepções” associadas a esses repertórios no contexto de ensino contribuiriam também em outros aspectos relevantes à formação musical, como a colaboração entre pares, a conexão com a corporalidade e a abertura à experimentação (TANAKA, 2009a; ALCANTARA NETO, 2010).

2.2 O ambiente prático

Daqui em diante, serão relatadas atividades práticas de criação musical realizadas com uma das turmas de Percepção da graduação em Música da Universidade de São Paulo (USP) no decorrer do mês de maio de 2022. Para contextualizar melhor o ambiente de realização das experiências, destaco abaixo alguns dados.

Primeiramente, ressalto que, no período de produção deste trabalho, a graduação em Música na USP se dividia nas habilitações específicas de Licenciatura em Música e Bacharelado – em Canto, Composição, Instrumento ou Regência – e que o curso não possuía separação curricular entre turmas de “Música Popular” e “Música Erudita”: ou seja, os alunos do Departamento cursavam as disciplinas da grade juntos independentemente de uma maior associação a uma ou outra vertente musical. Assim, a turma com a qual foram realizadas as atividades possuía alunos vinculados a repertórios diversos.

Na organização curricular, por sua vez, cada habilitação dispõe de uma certa quantidade de matérias “específicas”, mas também é estabelecido que todos os alunos ingressantes passem por um “ciclo básico” de quatro semestres formado pelas disciplinas de Harmonia, Percepção Musical, Coral, Contraponto e História da Música, sendo que, a partir do quinto semestre do curso, as disciplinas passam a se afunilar cada vez nas especialidades de cada habilitação. Dessa forma, todos os alunos passam obrigatoriamente pelas disciplinas de Percepção Musical I, II, III e IV, que pertencem ao “ciclo básico”; e, além destas, o Departamento ainda oferece as disciplinas de Percepção Musical V – obrigatória para os cursos de Licenciatura, Composição e Regência, e voltada à prática de transcrição de músicas “de ouvido”; e de Percepção Musical VI – obrigatória para os cursos de Composição e Regência, e voltada à apreciação musical e ao desenvolvimento de atividades musicais práticas organizadas pela ótica da Percepção.

No caso, as experiências realizadas nesse trabalho foram desenvolvidas dentro da disciplina de **Percepção Musical V**; ou seja, a maior parte dos alunos pertencia ao quinto semestre do curso, e as aulas realizadas com a turma se baseavam centralmente na prática de ouvir e cantar músicas e vertê-las para partitura, sendo as atividades descritas a seguir propostas enquanto um elemento “extra” a esse planejamento e realizadas em sessões de cerca de 30 a 45 minutos por aula no decorrer de um mês – com exceção da última atividade, que foi realizada no período total da aula (1 hora e 45 minutos).

A turma, por sua vez, era composta por 12 matriculados, sendo que um aluno não frequentou as aulas durante o semestre e, portanto, não será contabilizado para efeito prático deste trabalho. Das pessoas que frequentaram as aulas, 7 pertenciam ao curso de Licenciatura em Música (6 delas estando no terceiro ano do curso, 1 no sexto ano); 1 ao terceiro ano de Regência; 2 ao segundo ano de Composição; e 1 ao terceiro ano de Bacharelado em Instrumento (que cursava a disciplina como optativa).

E um último elemento contextual seria o fator de que, no período de realização deste trabalho, a Universidade se encontrava no início do processo de retomada das atividades presenciais (o qual, no Departamento de Música, foi iniciado em 18 de abril de 2022), após praticamente dois anos de operação exclusivamente em modelo remoto.

Destaco que esses fatores – em especial, a delimitação de tempo, bem como o fato de constituírem uma prática “extra” a outras atividades já exigidas na disciplina – determinaram algumas escolhas de planejamento realizadas neste trabalho. Por exemplo, através da seleção de atividades de duração reduzida e que não requeressem obrigatoriamente a realização de trabalhos “de casa”, o que poderia de alguma forma sobrecarregar a turma. Como será comentado mais adiante, porém, busquei organizar a exposição das atividades de forma a às vezes sugerir algumas práticas que os alunos pudessem fazer “sozinhos” no momento do estudo ou em contextos externos à aula. Da mesma forma, destaco que pela extensão temporal das atividades aqui descritas (um mês), a investigação deste trabalho seria, então, um processo de *curto prazo*, indicando resultados mais “imediatos” da adoção de processos de criação dentro de uma aula de Percepção Musical.

E, por fim, menciono que certas etapas de descrição das práticas contam com exemplos das próprias criações realizadas por pessoas da turma durante as atividades, e que a reprodução desses exemplos neste trabalho foi autorizada pelos alunos.

2.3. Atividades propostas

1. Modalizando melodias

A primeira atividade realizada consistiu na proposição das seguintes etapas:

- 1) Inicialmente, pedi que cada aluno compusesse uma pequena melodia na tonalidade de Dó Maior (2 a 8 compassos, em média), apenas respeitando o fato de que essas melodias deveriam ser exequíveis vocalmente, dado que, em seguida, nós as solfejaríamos de acordo com o propósito da atividade.
- 2) Solicitei que alguém da turma cantasse a melodia que compôs para que eu a anotasse no quadro pautado. Assim feito, solfejamos a melodia com a turma toda, e, em seguida, pedi à pessoa que compôs que a solfejasse novamente, mas “passeando” por diferentes modos naturais com a fundamental em Dó (ou seja: Dó Dórico, Dó Frígio, Dó Lídio etc.), de forma a requerer que a pessoa mentalizasse e solfejasse algumas alterações que passariam a ser necessárias na melodia para adequá-la à nova “modalização”. Assim que realizado esse procedimento, cantamos novamente a melodia “modalizada” com a turma inteira. Um exemplo:



Figura 1: À esquerda, melodia em Dó Maior; à direita, modalizada em Dó Frígio

- 3) Em seguida, repeti o procedimento com algumas outras pessoas que se voluntariaram a mostrar suas melodias, até passar por todos os modos naturais.³²
- 4) Assim que vistos todos os modos, tomei uma das melodias apresentadas como um exemplo para comentar um pouco a dimensão da *harmonia* no contexto modal. Nesta etapa, perguntei se, ao ouvir uma música, mesmo não identificando “de cara” elementos específicos como notas, acordes ou progressões harmônicas, os alunos sabiam intuir se ela seria *modal* ou *tonal*. Percebi que cerca de metade da turma gesticulou com a cabeça apontando que *sim*, e metade sinalizou que *não*. Pedi,

³² Chamo atenção para o fato de que, durante a atividade, busquei começar sugerindo modos que promovessem algumas alterações mais “simples” de mentalizar e vocalizar (por exemplo, modalizar uma melodia de Dó Jônio para Dó Lídio alteraria somente uma nota – transformando a quarta justa da primeira escala em uma quarta aumentada, na segunda), e ir dificultando progressivamente, também levando em consideração o nível de dificuldade do próprio perfil melódico proposto pelos alunos. Um exemplo: algumas melodias continham mais saltos intervalares, sendo já *a priori* um pouco mais difíceis de solfejar – nestas, busquei sugerir modos com menos alterações (como lídio, ou mixolídio). Outras melodias continham mais movimentos em graus conjuntos, ou perfis melódicos mais simples, no geral, e busquei aproveitá-las para sugerir algumas modalizações um pouco mais complexas (como frígio, ou lócrio). Nos casos das modalizações mais complexas, também busquei algumas vezes sugerir que, em vez de a pessoa voluntária cantar inicialmente a melodia “sozinha”, logo de início, todos já a cantassem conjuntamente.

então, para os alunos que disseram ter essa intuição desenvolvida, que comentassem com a turma que tipo de raciocínio costumavam empregar para deduzir, pela escuta, se uma música seria modal ou tonal. As respostas se concentraram um pouco ao redor da percepção de que a música modal apresentaria uma “nota estranha” ou diferente do que seria mais previsível de se ouvir.

Aproveitei as respostas para comentar que, de fato, os modos naturais possuem o elemento de apresentar *notas características*, mas que, além desse fator, algo determinante na caracterização de uma música enquanto modal ou tonal seria a própria existência ou inexistência de uma *relação hierárquica* estabelecida entre acordes na sua harmonia. Para exemplificar, toquei ao piano inicialmente uma progressão harmônica tonal explicando que esta, mesmo que contivesse “notas estranhas” à escala diatônica maior, apresentava uma clara *relação funcional* entre os acordes: ou seja, sendo possível perceber que certos acordes “preparavam” outros; e, em sequência, uma progressão harmônica modal, exemplificando que, nela, essa hierarquia já se mostrava muito mais “diluída”, sendo impossível analisar tal progressão nos termos da harmonia funcional, por exemplo. Comentei, ainda, sobre a existência de contextos modais onde a própria dimensão harmônica “vertical”, no sentido em que costumeiramente a concebemos, seria inexistente: por exemplo, na música clássica indiana, onde não é tradicional que haja instrumentos que toquem *acordes*, mas sim que um instrumento seja responsável por manter uma “nota pedal” enquanto os demais tecem melodias por cima desta. Exemplifiquei esse tipo de sonoridade tomando uma das melodias compostas por eles e a solfejando em um dos modos, mantendo somente a nota pedal no piano.



Figura 2: Exemplo de progressão harmônica tonal

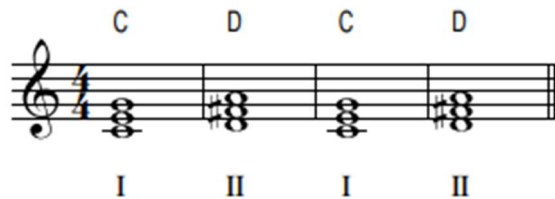


Figura 3: Exemplo de progressão harmônica modal

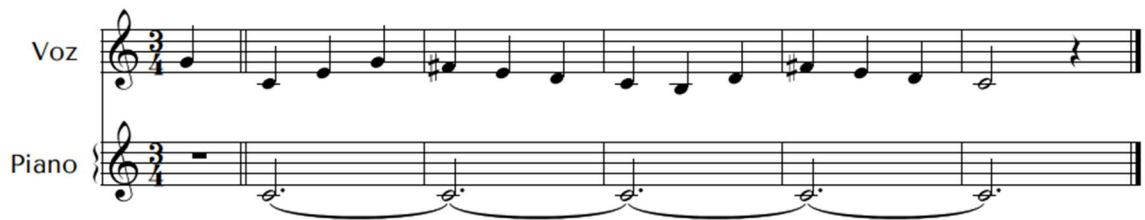


Figura 4: Melodia composta por um dos alunos, solfejada em Lídio sobre uma nota pedal

Por fim, além de exemplificar essa espécie de “harmonização modal” com a nota pedal, pedi que alguém da turma que tivesse alguma prática de compor ou fazer arranjos demonstrasse como harmonizaria essa mesma melodia de acordo com o modo Dórico, pensando em progressões de acordes. Um dos alunos se voluntariou e ressaltou o fato de que, como a melodia não apresentava o sexto grau do modo (sua nota característica), ele buscava a explicitar na harmonia, e pensaria também em propor uma progressão de “poucos acordes”, chegando no resultado abaixo, o qual executei cantando e tocando os acordes ao piano. Por último, comparei a sonoridade dessa harmonização “dórica” com uma harmonização tonal da mesma melodia no modo menor, tocando e demonstrando como a primeira apresenta uma sonoridade mais “aberta” em relação à segunda.



Figura 5: Harmonização proposta por um dos alunos, no modo Dórico



Figura 6: Mesma melodia, harmonizada de forma tonal

Ressalto que, nesta atividade em específico, algumas pessoas demonstraram ainda ter uma noção mais incipiente do conteúdo do modalismo – por exemplo, aparentando estranhar os nomes de alguns modos, ou demorando uma certa quantidade de tempo para calcular as alterações que um modo exerceria sobre uma melodia (apesar disso, sendo perceptível que a turma acompanhou e demonstrou interesse e atenção à explicação). Dessa forma, foi tomada a opção, pelo professor da turma e por mim, de não realizar nenhuma atividade relativa a este trabalho na aula seguinte, de forma que ela fosse inteiramente dedicada a algumas práticas mais básicas de compreensão e internalização dos modos naturais, como entender a disposição intervalar que compõe a escala de cada modo, fazer alguns exercícios de cantar uma escala “subindo” em um modo e “descendo” em outro, e tomar uma melodia conhecida e cantá-la diversas vezes passando pelos diferentes modos (no caso, foi utilizada para esse exercício a canção de domínio público *Nana neném*). Ao final da aula, apenas sugeri uma forma pela qual eles poderiam estudar esse tipo de atividade de “modalização” sozinhos, segurando a nota fundamental da escala (ou a tríade construída sobre o primeiro grau do modo) em algum instrumento harmônico e cantando a melodia modalizada por cima, de forma a tornar mais clara e sensível a questão da disposição dos intervalos da melodia em relação à fundamental, alternando essa prática com momentos em que tentassem cantar a melodia modalizada sem o apoio do instrumento harmônico, de forma a “testar” a capacidade de manter a afinação e a correta emissão dos intervalos no momento do solfejo.



Figura 7: *Nana neném* no modo Lócrio, demonstrando essa possibilidade de forma de estudo

2. Ditado-composição em ritmo de baião

- 1) Anunciei que iríamos ouvir e explorar alguns ritmos do universo do Forró. Perguntei se a turma saberia explicar a diferença entre *forró* e *baião*. Na aula, a maioria dos alunos comentou que não saberia, e cerca de dois ou três levantaram o aspecto de que o termo “forró” diria respeito à festa (e, por extensão, ao gênero musical que abarca os ritmos tocados nesse tipo de festa) e “baião” seria um dos ritmos do gênero. Comentei, então, que tal utilização do termo “forró” também se aplica, mas que ele também corresponde a um ritmo específico, o qual seria explorado durante a atividade.
- 2) Para exemplificar as diferenças na prática, comentei sobre os instrumentos de percussão mais característicos do gênero (zambumba e o triângulo), e sobre como os padrões que ambos executam em cada estilo são importantes na diferenciação entre os ritmos. Perguntei se todos conheciam os instrumentos: a maioria apontou que sim, e cerca de duas pessoas da turma comentaram nunca ter visto uma zabumba. Demonstrei, então, com um objeto, a forma de execução tradicional do instrumento – espécie de tambor de pele grave que fica pendurado no corpo do instrumentista –, o qual é tocado por uma das mãos com uma baqueta aveludada (chamada de “maceta”) que produz um som grave em contato com a pele, e, pela outra mão, com uma baqueta fina (“bacalhau”) que produz um som agudo.
- 3) Comentei sobre a diferença do toque de zabumba entre os dois estilos, que, apesar de possuírem a mesma célula rítmica grave como base, possuem uma diferença sutil de articulação – no baião (em 2/4), no primeiro tempo do compasso, a colcheia pontuada é abafada pela baqueta no toque grave, e a última semicolcheia solta – de forma que esta última nota fica ressoando, preenchendo o espaço do compasso; enquanto no forró temos a relação inversa (no primeiro tempo, a colcheia pontuada é tocada com a pele solta, e a última semicolcheia é abafada, “prendendo” o som grave). Pedi que eles experimentassem essa diferença cantando a célula rítmica acentuando a diferença na duração das notas, também marcando a clave com o corpo (batendo as mãos no peito ou nas coxas, por exemplo). Da seguinte forma:

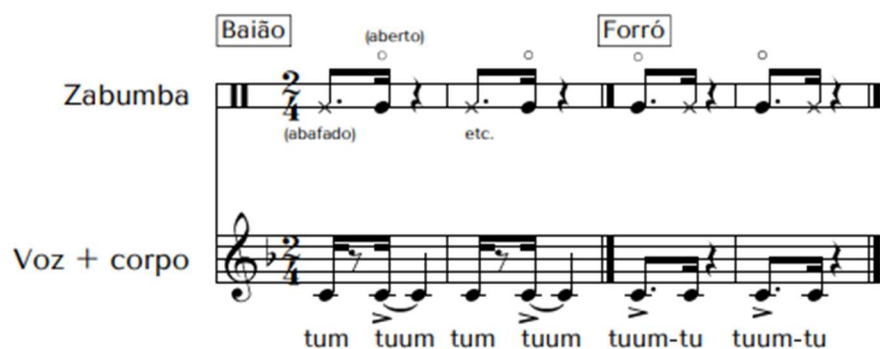


Figura 8: Diferença de execução do toque de zabumba entre os ritmos Baião e Forró

- 4) Comentei como essa diferença de execução já provoca um efeito que se manifesta na característica estilística das músicas: o toque do baião, por “preencher” mais o compasso, faz com que ele tenda a ser um ritmo de melodias mais espaçadas, muitas vezes baseadas em figuras como a colcheia e a semínima (em 2/4); enquanto o forró, por “prender” o grave, tende ser um ritmo mais “pinicado”, muitas vezes com melodias e acompanhamentos de sanfona baseados na figura de semicolcheias (em 2/4). Para que eles sentissem bem isso, pedi que marcassem a acentuação de cada ritmo com o corpo, enquanto cantamos trechos de algumas músicas conhecidas de cada gênero. Como exemplo de baião, cantamos *Asa Branca* e *Baião* (Luiz Gonzaga); e de forró, *Feira de Mangaio* (Sivuca). Chamei atenção para como a melodia das primeiras é baseada principalmente nas figuras de semínima e colcheia (em 2/4), enquanto a terceira é construída essencialmente sobre semicolcheias. Perguntei se eles conheciam outros exemplos de músicas que fossem um forró ou um baião, e as cantamos por cima da marcação rítmica, de forma semelhante.



Figura 9: Exemplo da diferença de perfil rítmico-melódico entre um baião ("Baião", de Luiz Gonzaga) e um forró ("Feira de Mangaio", de Sivuca)

- 5) Soltei trechos de gravações de 1 música de cada ritmo para perceber se, auditivamente, a turma seria capaz de classificá-los (identificar se a música é um baião ou um forró). Selecionei as gravações de “Chinelo de Rosinha” (José Clementino Do Nascimento Sobrinho / Paulo César Clementino) como exemplo de forró, e “Ai que saudade d’ocê” (Vital Farias) como exemplo de baião. A turma não apresentou dificuldades em distinguir os ritmos.
- 6) Voltei, especificamente, para o ritmo do Baião, e expliquei que faríamos um exercício onde a proposta era que cada um compusesse um pequeno “ditado rítmico” de 4 compassos sobre a clave do ritmo. Para tal, selecionei 3 células rítmicas mais comuns às melodias do estilo (em 2/4, a semínima, a colcheia e a síncopa – bem como suas variações com pausas), e pedi que a turma compusesse os “ditados” em cima dessas figuras. Para preparar essa composição, escrevi 1 compasso contendo cada célula básica (e algumas variações com pausas) no quadro pautado e fiz brevemente um pequeno “jogo” onde a turma sempre mantinha a marcação da clave do ritmo através da percussão corporal, e eu ia apontando para o compasso que eles deveriam cantar (ao não apontar para nenhum, a turma ficava em pausa).



Figura 10: Modelo do "jogo" de solfejo rítmico

Em seguida, pedi que cada um escrevesse em seu caderno o próprio “ditado” de 4 compassos, podendo explorar outras variações rítmicas, mas tendo essas células como base. Na aula, a turma levou um pouco menos de 2 minutos para fazê-lo.

- 7) Escolhi uma das alunas da turma para cantar o próprio ditado enquanto todos marcavam a percussão corporal do baião, pedindo que os demais o escrevessem assim que a linha composta estivesse assimilada. No tempo em que eles escreviam, peguei as ideias rítmicas pensadas pela aluna e elaborei uma pequena melodia por cima. Depois que todos escreveram, transcrevi a rítmica na lousa para que todos conferissem, e também apresentei a pequena “composição” feita por cima do ditado proposto. Na ocasião, a atividade resultou no exemplo exposto na Figura 11; e, ao final, propus que

toda a turma cantasse a melodia enquanto executava a percussão corporal do baião, de forma a sentir a característica do perfil rítmico-melódico. Também chamei atenção ao fato de que esse tipo de prática – pensar previamente um ritmo e posteriormente estabelecer nele alturas – seria algo que eles poderiam explorar sozinhos no momento do estudo e mesmo praticar a partir de exercícios já conhecidos, como os presentes em livros de rítmica como os de Pozzoli e Gramani.



Figura 11: Na pauta de cima, o ditado composto por uma das alunas da turma, indicado junto com a percussão corporal do baião. Na pauta de baixo, a melodia que elaborei por cima deste no momento da aula

3. Improvisação em ritmo de Baião

- 1) Na aula seguinte, comentei que, com base nos elementos vistos na atividade prévia, seria proposta uma improvisação em cima do ritmo de baião a partir de um *ostinato* sobre o modo mixolídio. Para preparar improvisação, após uma breve reapresentação do perfil intervalar do modo, pedi que todos formassem um círculo e fizessem um aquecimento onde metade da turma mantinha um pedal com a célula rítmica base do baião, e a outra metade cantava a escala do modo mixolídio com três células rítmicas características: semínimas, colcheias e sínkopas; depois, invertendo as metades. Enquanto cantavam, também mantinham a percussão corporal. Em um primeiro momento, uma parte dos alunos apresentou uma leve tendência de “tercinar” as sínkopas, o que foi corrigido após algumas repetições do trecho. De resto, a turma não apresentou dificuldades em realizar essa etapa do exercício.



Figura 12: Exemplo de execução do aquecimento

- 2) Propus, então, que a turma executasse o seguinte ostinato em 2 vozes (sempre mantendo a percussão corporal), passando a melodia de forma que eles a aprendessem “de ouvido”:



Figura 13: Ostinato em ritmo de baião

- 3) Assim que o ostinato aparentou estar “firme”, propus que se fizesse uma primeira rodada de improvisação sobre ele, onde cada pessoa da turma realizaria um pequeno solo a partir de um solfejo com nomes de nota, pensando em utilizar como base principalmente as células rítmicas exploradas no momento do aquecimento; sempre com o restante da turma mantendo a percussão corporal.

Nessa etapa, senti que alguns alunos, quando se viam “forçados” a mentalizar e emitir as notas sozinhos e de forma mais livre (ou seja, não cantando na sequência pré-determinada da escala), pareciam demonstrar uma certa dificuldade em cantar o nome das notas corretamente, por vezes acompanhados de um “afobamento” em executar algumas melodias de perfil mais complexo logo de início; também expressando uma maior dificuldade em conseguir ouvir a melodia superior do ostinato, e, simultaneamente, cantar uma melodia *diferente* sobre a mesma.

Nesse momento, tomei a decisão, então, de simplificar a base do ostinato, mantendo somente a clave com a nota pedal (sem a melodia superior), de forma a “enxugar” um pouco os elementos com os quais eles deveriam lidar auditivamente no momento do canto, e indicando que os alunos tentassem iniciar a improvisação mantendo algumas notas longas, de forma a se sentirem mais “seguros” na emissão correta dos intervalos, para progressivamente se soltarem no aspecto rítmico e melódico do improviso. Para a maioria dos alunos, essa indicação pareceu facilitar e melhorar consideravelmente a realização da atividade. Alguns, mesmo ao cantar dessa forma mais “espaçada”, demonstraram ainda uma certa dificuldade em entoar o nome e altura das notas corretamente; nesses casos, busquei indicar que encontrassem algumas notas em que se sentissem mais “seguros” na emissão (por exemplo, as notas do arpejo de Dó) e tentassem se ater mais a elas, seguindo um caminho de explorar um pouco variações rítmicas nessas notas paradas, por exemplo. A indicação pareceu auxiliar no sentido na correta emissão das notas (ainda que ocorrendo alguns “deslizes” eventuais), bem como no elemento dos alunos se sentirem mais à vontade.

4. Transpondo métricas

- 1) Para o início da atividade, apresentei vocalmente a melodia da canção *Os Escravos de Jó* (Milton Nascimento/Fernando Brant) e pedi que os alunos a cantassem algumas vezes, até que todos a tivessem memorizado. Em seguida, solicitei que cada um transcrevesse a melodia em seus respectivos cadernos. O tempo de realização da transcrição foi variado, com algumas pessoas conseguindo completar esse passo da atividade com relativa tranquilidade, e outras demonstrando alguma dificuldade em reconhecer notas e padrões rítmicos da música em certos trechos. Durante esta etapa, ia conferindo as transcrições de cada um e ajudando a solucionar eventuais dúvidas. Assim que todos conseguiram completar a escrita, cantamos a música mais algumas vezes.



Figura 14: Melodia original de Os Escravos de Jó (Milton Nascimento/Fernando Brant), no tom de Lá Menor

- 2) Em seguida, indiquei que a turma pensasse em alguma maneira de rearranjar a melodia para um compasso de 6/8. Para tal, retomei brevemente com os alunos a diferenciação entre compassos simples e compassos compostos, e pedi que regessem a nova fórmula de compasso mentalizando a subdivisão ternária; em sequência imaginando, de forma intuitiva, como seria possível cantar a melodia sobre essa nova métrica – pensando, inicialmente, em uma solução para os primeiros 8 compassos. Logo um dos alunos cantou uma proposta, a qual repetimos algumas vezes com todos e transcrevi no quadro logo em seguida. Em sequência, outro aluno sugeriu uma continuação para os próximos 8 compassos, a qual foi novamente cantada por todos e em seguida transcrita por mim, completando a “transposição” da melodia para a nova métrica.



Figura 15: Melodia de Os Escravos de Jó em 6/8, de acordo com a sugestão dada pela turma

- 3) Em seguida, fizemos brevemente um exercício de manter uma regência binária de pulsação regular, mas alternando o canto da melodia entre a versão do binário simples (2/4) e a do binário composto (6/8), de forma a tornar mais aparente as diferentes sensações causadas pelas duas métricas. Assim feito, solicitei que a turma descrevesse como percebiam tais sensações. As respostas se centraram ao redor da ideia de que, em 2/4, a música transmitia um espírito mais “incisivo”, “pé no chão”, remetendo mais diretamente a um *canto de trabalho*, enquanto que o compasso de 6/8, com sua

subdivisão ternária (ímpar), provocava na melodia uma sensação mais “circular” e “solta”. Por último, escutamos a gravação original da canção, presente no disco *Milagre dos Peixes* (1972), de Milton Nascimento, comentando brevemente sobre a estética da gravação e o contexto em que o disco foi produzido.

- 4) Em seguida, realizamos a audição de duas versões de *Meditação* (Tom Jobim/Newton Ferreira de Mendonça). Primeiramente, a gravação original realizada por João Gilberto em 1960, em ritmo de bossa-nova³³; e, em seguida, o arranjo instrumental gravado pelo pianista Rafael Martini no disco *Vórtice* (2020)³⁴, que se utiliza, justamente, de tal recurso de readequação métrica para sugerir outro caminho interpretativo para a composição: em vez do 2/4 original, apresentando a música em 6/8 e em um andamento muito mais lento, através da repetição de uma espécie de ostinato “base” de 2 compassos com um deslocamento do acento no início do segundo compasso.

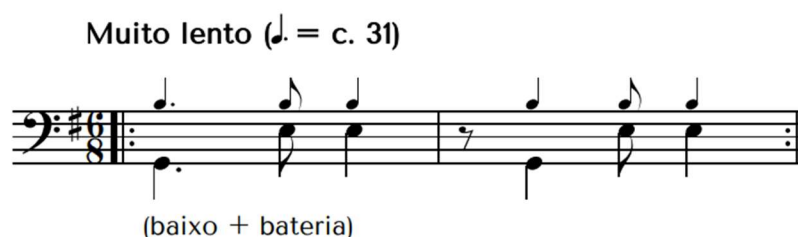


Figura 16: Ostinato base do arranjo de Rafael Martini em *Meditação* (Tom Jobim/Newton Mendonça)

- 5) Feita a audição das duas versões, pedi que a turma comentasse novamente como percebiam as diferentes sensações provocadas por cada uma. Os alunos ressaltaram como o segundo arranjo parecia sugerir quase “outra música” através do aspecto de transposição métrica e de andamento: diferentemente da versão de João Gilberto, facilmente identificável como uma *bossa-nova* que versava sobre a vivência e superação de um sofrimento amoroso, o arranjo de Rafael Martini remeteria mais à própria noção de “meditação”, através da sensação mais cíclica, morosa e introspectiva da interpretação, bem como de seu aspecto instrumental: ou seja, ao não contar com letra, a música abriria espaço para interpretações possivelmente mais “subjetivas” e “abstratas” da composição. Outro aspecto comentado pela turma foi a noção de que, por contar com um andamento muito mais lento e mais momentos de “silêncio”, o

³³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mzWjCElF6kY>. Acesso em 31 mai. 2022.

³⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=y8D4FoySLLY>. Acesso em 31 mai. 2022.

arranjo parecia “abrir mais espaço” para a manifestação e percepção de eventos paralelos à melodia principal, sugerindo uma escuta mais “multidimensional” para o arranjo.

2.4. Questionário

A última etapa da proposta prática deste trabalho consistiu na realização de uma breve pesquisa com os alunos visando colher alguns comentários a respeito das atividades descritas acima. Para tal, estruturou-se um formulário na plataforma *Google Forms* contendo questões dissertativas voltadas a investigar a percepção dos alunos acerca das atividades de criação realizadas em aula, bem como perguntas objetivas que visavam traçar um breve perfil da turma, de forma a identificar possíveis relações estabelecidas entre as reações e opiniões dos alunos sobre as atividades e as práticas musicais com as quais já possuíam familiaridade prévia.

Como mencionado no início do presente capítulo, esta pesquisa localizou 4 argumentos principais levantados em defesa da **adoção da criação musical como procedimento pedagógico** na disciplina de Percepção Musical, segundo trabalhos realizados na área: I) O de que a criação seria um *facilitador e potencializador* da compreensão musical; II) De que a criação seria um caminho para a *dinamização de concepções e posturas frente à música*; III) De que o ato de criar atuaria como um elemento de *motivação* para o aluno; e IV) De que a criação poderia atuar como meio de *inserção de diferentes repertórios no contexto de ensino-aprendizagem*. Assim, buscou-se organizar as questões dissertativas ao redor destes 4 aspectos, também reservando-se um espaço adicional para que os alunos pudessem fazer sugestões e comentários eventualmente não contemplados pelas perguntas. As questões assinaladas com * indicavam resposta obrigatória.

Questionário:

Parte 1: Perfil dos alunos

- 1) Nome e idade:*
- 2) Instrumento(s) que toca:*
- 3) Habilitação que cursa no CMU:*
- Licenciatura em Música/Bacharelado em Canto e Arte Lírica/Bacharelado em Composição/Bacharelado em Instrumento/Bacharelado em Regência

- 4) Em qual período do curso você se encontra? (1º ano, 2º ano, 3º ano etc.):*
- 5) Assinale as alternativas que julgue que mais correspondam às práticas musicais/profissionais/acadêmicas que você realiza no cotidiano:*
- Exerço atividade de instrumentista/cantor(a) em ambientes mais associados à "música erudita" (ex: participo de grupos/eventos mais voltados a esse tipo de repertório, me apresento como solista etc.)
 - Exerço atividade de instrumentista/cantor(a) em ambientes mais associados à "música popular" (ex: participo de conjuntos musicais/eventos e/ou realizo trabalho solo mais voltado a esse tipo de repertório)
 - Estudo meu instrumento com alguma professora ou professor (seja no interior de alguma instituição, seja por meio de aulas particulares)
 - Estudo meu instrumento de maneira autodidata
 - Dou aulas de musicalização e/ou aulas de música voltadas ao ensino escolar regular
 - Dou aulas do meu instrumento
 - Dou aulas de Teoria Musical (considerando também suas subáreas: Harmonia, Percepção etc.)
 - Tenho a prática de compor
 - Crio arranjos (para o meu instrumento ou para formações musicais diversas)
 - Tenho a prática de improvisar
 - Tenho a prática de tirar músicas de ouvido
 - Tenho prática com engenharia de áudio, *sound design*, ou algum outro ofício mais associado ao ramo da tecnologia musical
 - Realizo pesquisa acadêmica na área da Música
 - Canto em grupos corais
 - Atuo como regente em grupos vocais e/ou instrumentais
 - Trabalho como copista e/ou arquivista musical
 - Estudo música, mas exerço primariamente outra profissão ou atividade em paralelo
 - Outro: _____

Parte 2: Sobre as atividades de criação musical

- 1) Você sentiu que as atividades de criação musical realizadas em aula contribuíram para seu entendimento sobre algum dos conteúdos por elas abordados (os modos, a

prática e escrita rítmica etc.)? Em caso positivo ou negativo, explique um pouco o porquê.*

- 2) Você sente que a prática desse tipo de atividade te instiga a encarar a música ou o estudo musical de uma forma diferente da qual você está habituada(o)? Em caso positivo ou negativo, explique o porquê.*
- 3) Você sente que esse tipo de prática te motiva na busca do aprendizado musical? Em caso positivo ou negativo, comente um pouco o porquê.*
- 4) Como você sente que a realização das atividades impactou o contexto mais geral das aulas? Comente se você julga esses impactos que observou como positivos ou negativos.*
- 5) Descreva um pouco como você se sentiu enquanto participante das atividades. Tente pensar em alguns adjetivos (ex: "motivado", "inseguro", e/ou outros que sentir que se aplicam a você) e, em seguida, explicar, do seu modo, por que imagina que tenha se sentido assim.*
- 6) Você teria alguma sugestão com relação à prática desse tipo de atividade de criação nas aulas?*
- 7) Esse espaço é destinado para, caso queira, escrever sobre algum aspecto que julgue não ter sido contemplado nas perguntas, e/ou fazer comentários mais gerais sobre as atividades e sobre as aulas de Percepção do curso num geral.

Este questionário foi enviado por *e-mail* para a turma logo após a realização da última atividade descrita neste trabalho e contou com o prazo de uma semana para recolhimento das respostas. Das 11 pessoas que frequentaram as aulas, apenas uma não respondeu ao formulário no prazo estipulado.

2.5. Resultados

Neste tópico, serão apresentados e examinados os resultados práticos das atividades realizadas a partir das minhas observações em aula e das respostas cedidas pelos alunos ao questionário.

A partir da análise do conteúdo das observações, organizei a apresentação dos resultados em dois subtópicos distintos: 1) Aqueles relativos à *averiguação prática* dos 4 argumentos levantados, no início deste capítulo, em defesa da *adoção da criação musical como procedimento pedagógico em aulas de Percepção*, resultados os quais também foram dispostos em formato de tabela; e 2) Aqueles relativos ao que classifiquei como *Observações*

adicionais: demais constatações feitas durante as atividades, por mim ou pela turma, relativas a experiências prévias dos alunos com o ensino de música e com aulas de Percepção – entre elas, comentando a questão do impacto da experiência do ensino remoto, mais especificamente –, bem como a questões mais gerais do currículo. Ao final, esse tópico também apresenta sugestões dadas pela turma a respeito de possíveis abordagens didáticas relativas ao tipo de proposta que foi experimentada neste trabalho.

2.5.1. A criação musical como instrumento pedagógico

a) A criação enquanto elemento **facilitador** e **potencializador** da compreensão musical

Como exposto mais acima, um primeiro argumento levantado em favor da adoção de atividades de criação musical nas aulas diz respeito à capacidade que teriam de *facilitar e potencializar* a compreensão dos alunos sobre os conteúdos abordados.

A partir da observação das aulas e dos comentários cedidos pela turma, no caso específico deste trabalho, foi constatado que esse argumento pareceu se concretizar na prática de forma *quase unânime* entre os alunos. Mais especificamente, talvez comentaria que, em certos casos, o aspecto de *facilitação* não tenha se dado através de uma absorção mais “rápida” ou “imediata” dos conteúdos abordados – dado que, a depender de cada pessoa, o próprio ato de criar já pareceu apresentar *em si* uma certa “facilidade” ou “dificuldade” relativa à familiaridade prévia que os alunos tinham com processos como a composição, a improvisação etc. –, mas os comentários dos alunos indicaram de forma praticamente unânime que as atividades realizadas colaboraram para um entendimento mais concreto e uma melhor absorção dos conteúdos abordados. Nas aulas, comento que também foi possível observar esse processo: conforme iam “pegando a manha” de cada atividade proposta, era perceptível – em maior ou menor grau – um desenvolvimento dos alunos em aspectos como a capacidade de correta emissão das notas, o entendimento rítmico e a capacidade de relacionar aspectos “teóricos” com os efeitos que provocavam nas músicas.

Os comentários dos alunos levantaram que as atividades auxiliaram nos aspectos de *agregação entre teoria e prática* (através de observações como as de que “tinha visto o tema dos modos praticamente só na teoria”, “tinha aprendido música mais ‘no papel’, sem que minha percepção auditiva acompanhasse tal evolução”, “nas improvisações

[...] deu pra sentir muito claramente a sensação de cada grau da escala, algo que aulas teóricas ou mesmo o estudo no instrumento dificilmente passam”, “as aulas ficaram muito mais práticas com essas atividades, o que ajuda bastante na compreensão dos conteúdos”, “eu gosto muito dos estilos [baião e forró] e percebia a diferença, mas ainda não tinha visto isso na teoria”); de **agregação entre o “fazer” e o “ouvir”** (“são dinâmicas que aproximam bastante o fazer com o escutar, o que não acontece tanto no meu estudo particular”); da possibilidade de uma **absorção mais sensível dos conteúdos** (“foi ótimo sentir as sonoridades de cada modo no corpo, na voz”, “estas práticas nos colocam muito mais em contato com os conteúdos, tornam os conhecimentos mais acessíveis e possíveis [...] exigem que os alunos de fato mergulhem nas práticas, o que traz aulas muito mais dinâmicas e construtivas”, “gostei muito das atividades, em muitas confesso que demorava um pouco para entender a proposta, mas ao mesmo tempo sentia que eu poderia seguir de uma forma mais ‘intuitiva’ pelo fato do conteúdo ser trabalhado de forma mais ‘leve’, no sentido de tratar de assuntos complexos sem o peso que o mesmo costuma trazer nos cursos de percepção”); da **criação de novas configurações de pensamento e escuta musicais** (“as atividades de solfejar melodias transpondo o modo me ajudaram [...] considerando que eu nunca estudei solfejar modos de uma forma que não fosse linear, seguindo a ordem dos graus”, “como instrumentista, me sinto mais criativo. Tenho olhado para as músicas e percebido mais detalhes do que via antes”, “o criar em sala de aula [...] proporciona um número muito maior e muito mais diverso das aplicações e confusões/entendimentos mais comuns dos conteúdos”); e de uma **abordagem mais holística e ativa do treinamento auditivo** (“ao estudar criação musical em conjunto eu tenho a possibilidade de trabalhar a escuta estando mais ativo musicalmente”, “a ideia de reconhecimento de estruturas musicais acabou fazendo parte de um processo maior, se encaixando como uma etapa dentro das atividades”). Uma das pessoas da turma mencionou também, mais especificamente, que as atividades de criação a auxiliaram no desenvolvimento da *escrita musical*, mas não detalhou exatamente de que forma.

Apenas um comentário relativizou um pouco o argumento delineado neste tópico: uma das pessoas da turma comentou que a atividade sobre baião e forró, por exemplo, lhe trouxe uma maior consciência para o aspecto rítmico, por este ser um assunto que “já entendia um pouco melhor”, mas que na atividade de improvisação se sentiu “um pouco perdida” por ter menos domínio sobre o aspecto da afinação no momento de

cantar – demonstrando, assim, não ter sentido que essa atividade em específico contribuiu para sua compreensão do conteúdo. Posso comentar, porém, que na observação realizada nas aulas, foi possível constatar um avanço nesse aspecto durante a realização da própria atividade, e mesmo no decorrer das aulas como um todo; no entanto, ressaltando que, pelo comentário da pessoa, talvez essa percepção do avanço não tenha sido introjetada, ou, de alguma forma, não tenha exercido efeito sobre a avaliação subjetiva da atividades – que, neste caso em específico, demonstrou ser *positiva* no caso em que a pessoa sentiu que tinha *mais domínio* sobre as habilidades exigidas, e *negativa* no caso em que sentiu ter *menos domínio* sobre as mesmas. Curiosamente, no caso de outras pessoas da turma que apresentaram dificuldades bastante semelhantes em executar os exercícios propostos, estas não demonstraram exercer efeitos sobre a percepção subjetiva dos alunos sobre as atividades; que, nesses outros casos, demonstraram, nos comentários, as avaliarem *positivamente* mesmo nos casos em que apresentaram mais dificuldades de execução. Esse fenômeno será melhor analisado no tópico relativo à *criação como elemento motivador*.

b) A criação como caminho para a *dinamização de concepções e posturas frente à música*

Como visto mais acima, esse argumento diria respeito a uma capacidade da criação musical atuar no sentido de “desmistificação” de uma concepção e postura frente à música que a concebesse enquanto produto *estático e acabado*.

Essa ideia não se mostrou presente através da percepção de uma mudança mais “conceitual” da concepção dos alunos sobre *o que seria música* (o que creio ser difícil de avaliar porque as aulas não se dedicaram a discussões conceituais do tipo); no entanto, quando indagados se as atividades os instigaram “a encarar a música ou o estudo musical de uma forma diferente”, por exemplo, vários comentários se debruçaram sobre a dinamização da postura relativa às suas práticas musicais, através de aspectos como a *percepção de uma maior autonomia frente ao estudo* (“não precisa de uma proposta escrita ou algo do tipo, nós podemos fazer os exercícios em qualquer momento a partir de qualquer ideia musical”); a *possibilidade de aprender um conteúdo através de abordagens diversas* (“me instiga a explorar outras formas de treinar e tentar desvendar e internalizar os conteúdos vistos em sala”, “as atividades desenvolvidas em sala me ajudaram a conhecer outros métodos e técnicas de se chegar

em um mesmo resultado [...] foi muito positivo para mim”); da ***aproximação a práticas de criação*** (“tenho me encorajado a produzir mais materiais, como escrever arranjos”); de uma ***modificação sobre a escuta*** (“essas aulas tem gerado em mim muita curiosidade [...] tenho ouvido músicas diferentes; por vezes, ouvido mais, para perceber e tentar compreender melhor aquela música, sua estrutura, suas influências e nuances”, “como ouvinte, me sinto mais crítico, tenho percebido muitas coisas que não percebia antes. Isso tem me levado a valorizar mais músicas que antes não me chamavam a atenção”); e de uma ***modificação sobre o processo de estudo e ensino*** (“[a abordagem das atividades] já mudou bastante minha maneira de estudar música, assim como minha forma de ensinar música para meus alunos”). A este respeito, alguns comentários levantaram a ***incorporação de práticas mais específicas*** abordadas nas atividades no processo de estudo individual – como as de modalizar melodias, praticar a emissão dos intervalos e associar nomes de notas a alturas no momento da improvisação.

De forma geral, através da minha observação das aulas, foi possível constatar, de fato, um processo de gradativa familiarização dos alunos com atividades diferentes das quais eles estavam acostumados nas aulas – ligada, também, além da aproximação com novas formas de abordagem, à própria familiarização dos alunos comigo, entre si e mesmo com o fator de uma relativa exposição exigida pelas atividades (o que será novamente comentado mais adiante, quando abordar o aspecto da *motivação* e dos impactos das experiências prévias da turma com o ensino remoto).

Um comentário pessoal adicional se relaciona a uma observação feita mais acima neste capítulo, de que a inserção de atividades de criação musical na aula colaboraria, também, para a ***dinamização do papel do próprio professor***; a qual foi, de fato, bem perceptível por mim, pois a aplicação das atividades exigiu que lidasse e conduzisse as aulas o tempo inteiro a partir de intervenções “criadas na hora” (ou seja, nunca lidando com um tipo de aula que eu conseguisse “preparar muito” antes) e lidando com atividades que trabalhavam muitos fatores além das noções de “certo” e “errado”, como aspectos da linguagem de certos estilos e a percepção de significados delineados pelas músicas.

Nenhuma observação feita em aula ou comentário da turma demonstrou contrariar o argumento posto neste tópico.

c) A criação como **elemento motivador**

Assim como no primeiro tópico, esse argumento foi observado, também, de forma *quase unânime* através das práticas e comentários dos alunos. Ressaltaria que, especialmente de início, o fator de relativa exposição às vezes exigida pelas atividades pareceu provocar um certo receio de participação por parte de algumas pessoas; mas que foi se suavizando no decorrer das atividades, e, em especial, que no decorrer das respostas, aparentou ser significado de forma majoritariamente *positiva* pelos alunos.

Isso se mostrou bastante no momento em que os alunos foram solicitados a descrever como *se sentiram* durante as atividades. Interessantemente, talvez os adjetivos “inseguro(a)”, “exposto(a)” e “tímido(a)” foram os mais frequentemente citados, mas quase sempre aliados a afirmações como a de que isso os *acostumaria a lidar “com o erro” e com “inseguranças”* (“a mostra de criações próprias sempre carrega junto inseguranças, é natural que nos exponha; ao mesmo tempo, a dinâmica das aulas trouxe um lugar muito seguro pra não ter medo de mostrar as criações”, “tinha uma insegurança pela possibilidade do erro, algo que acho normal considerando que são exercícios mais espontâneos que não envolviam diretamente um estudo prévio como preparação”), que os fez perceber uma vivência prévia nos estudos “mais passiva, onde os professores faziam apenas o que estava nos livros, nos métodos”, que “acaba tirando da zona de conforto e motivando a treinar a parada”, e mencionando que a familiarização com a exposição tornou progressivamente mais “natural” o contato com os colegas (“num primeiro momento com certeza me senti tímido/inseguro, muito provavelmente pela falta de contato com os colegas e por saber que alguns deles – os que já conhecia – são ótimos músicos, com um repertório muito mais vasto do que o meu. [...] Quando à vontade, me senti imerso nas atividades [...]”, “as atividades aguçaram minha curiosidade, e quando tive dificuldades em realizá-las, fui ajudado de uma maneira bem receptiva, o que me motivou a não ter vergonha de experimentar junto dos colegas”). Também citaram as sensações: “motivado, desafiado, instigado”, “encorajado e acolhido”, e “interessado e acolhido com as minhas dificuldades”. Uma pessoa comentou às vezes se sentir “insegura”, mas ressaltando durante as respostas que mesmo assim gostou e se motivou através das atividades, atribuindo a elas um

valor positivo e comentando que sua insegurança se deveria a um fator “mais pessoal mesmo, não relacionado à metodologia”.

Apenas um dos comentários, novamente, vinculou o aspecto da “motivação” diretamente ao *sentimento de capacidade de conseguir ou não realizar os exercícios propostos no momento da aula*: uma das pessoas ressaltou que na atividade do ditado rítmico, por ser um assunto de seu maior domínio, se sentiu “bem animada”, enquanto mencionou que, na atividade de improvisação (e nos exercícios de transcrição realizados em outros momentos da aula), vinculou a “insegurança” ao sentimento de “frustração”.

Pela observação das aulas e pela análise das respostas, associo que essa significação *positiva* ou *negativa* dos aspectos de insegurança e exposição frente a algumas das atividades possa dizer respeito à capacidade, por parte dos alunos, de *vincular as habilidades exigidas pelos exercícios a situações da sua prática musical concreta*. Por exemplo: entre as pessoas que pareceram manifestar maiores dificuldades na realização de algumas etapas das atividades, as que mencionaram *não se sentirem desmotivadas* pelas mesmas de alguma forma, no decorrer das respostas ou das aulas, comentaram o fato de terem conseguido se apropriar de conteúdos ou abordagens dos exercícios em situações de suas práticas profissionais (dando aulas, tocando etc.) ou de estudos individuais, ou mesmo de avaliarem que as dificuldades apresentadas, na verdade, as motivaram ao estudo *justamente* por apontarem lacunas em certos aspectos do aprendizado que consideravam relevantes para as próprias práticas musicais. Por sua vez, a pessoa que comentou se sentir *desmotivada* em parte das atividades, ao responder às perguntas objetivas do questionário, demonstrou ser exposta a menos situações de práticas musicais externas às aulas – já que, nas questões objetivas do questionário, assinalou *somente* a opção de “exercer primariamente outra profissão em paralelo [à Música]” –, portanto, aparentando não conseguir vincular habilidades trabalhadas nas atividades a situações práticas externas à sua *realização mais imediata*; o que, penso, seria importante para que as dificuldades apresentadas fossem encaradas enquanto algo que “deve/vale a pena ser superado” em um contexto mais amplo para benefício da sua formação.

Outro fator que penso que pode ter influência sobre essa significação positiva ou negativa da dificuldade diz respeito a uma possível *predisposição interiorizada* –

relacionada, provavelmente, a experiências prévias no estudo musical – de se conceber capaz ou incapaz de lidar com a superação de certas dificuldades mais a longo prazo; o que penso que pode explicar pelo menos em parte o fato de que pessoas que apresentaram dificuldades muito similares em certos estágios dos exercícios apresentaram lidar com esse fator de formas bastante diferentes: em um polo, entendendo que as atividades permitiram lidar com suas dificuldades de forma mais “leve”, e, em outro polo, através da constatação do sentimento de “frustração”.

Com relação a maneiras de lidar com essa manifestação de desmotivação, do ponto de vista de quem dá a aula, penso que um apontamento possível seja o da própria readequação das atividades e abordagens propostas, tendo em vista um maior acolhimento daqueles que eventualmente apresentarem esse tipo de reação. Por exemplo, um fator levantado durante o planejamento das atividades deste trabalho dizia respeito à importância de estabelecer um processo no qual *todos* da turma se vissem *andando juntos* no decorrer dos exercícios, algo que penso ter conseguido concretizar mais plenamente em parte das aulas, e em outra parte não: de certa forma, não constatando *objetivamente* ter chegado ao final de cada atividade, por exemplo, com alguma pessoa que aparentou “ter ficado pelo caminho” (não conseguindo acompanhar nada ou progredir durante os exercícios); mas vendo a partir dessa resposta em específico que, de um ponto de vista *subjetivo*, por sua vez, esse processo aparentou não ser interiorizado por todos (apesar de o ser pela grande maioria, vide os comentários do restante da turma).

Ressalto que a não concretização completa desse propósito no decorrer da atividade em específico na qual a pessoa manifestou tal queixa também é influenciada tanto pelo fato de que, no contexto deste trabalho, eu só pude ter uma melhor noção da reação dos alunos às diferentes exigências propostas nos exercícios *durante as próprias atividades*; quanto pelo fato de que, pela minha própria experiência dando aulas, muitas vezes essa ressignificação da forma de lidar com as próprias dificuldades, por parte dos alunos, acaba sendo um processo que necessita de um investimento mais a *longo prazo*; o qual, pela extensão do presente trabalho, não pôde ser experimentado e analisado neste texto. Um outro apontamento sobre esse caso específico diria respeito à possibilidade de um repensamento da estrutura curricular com vista a contemplar melhor a necessidade de práticas musicais dos alunos, o que será mencionado no final deste capítulo.

De resto, entre outros aspectos que a turma mencionou como fatores de motivação nas atividades, se encontraram aspectos como a ***possibilidade de aplicações práticas*** (“[elas trazem] um aprendizado prático e verdadeiramente musical, e não só uma pilha de exercícios que não se aplicam em nossas atividades artísticas”, “tenho me encorajado a produzir mais materiais, como escrever arranjos”, “[...] gostei de experimentar os efeitos do uso da mudança de métrica. Achei legal como foi abordado, ficou muito claro como aplicar esse recurso”, “penso que quanto mais os alunos veem a teoria na prática, maior é a motivação para se desenvolver nesse caminho”), de ***contemplação de práticas individuais no âmbito institucional*** (“motiva muito, adoro criar e compor, e ter um estímulo vindo da instituição é algo que encanta e incentiva”), do ***maior envolvimento com os conteúdos*** (“creio que fez os alunos se sentirem mais envolvidos com o conteúdo e mostrou que o estudo da percepção musical pode ser mais dinâmico e proveitoso”, “me senti interessado, porque as atividades são muito musicais e por isso ‘divertidas’”) e da ***instigação de outras formas de estudo*** (“é sempre bom ver outras formas de treinar e de conhecer no corpo este tipo de coisa”, “com certeza me motiva, pois conhecer outras abordagens do mesmo conteúdo faz com que o aprendizado de percepção” abarque “outras possibilidades para se chegar em um resultado em comum”); além da já referida ***percepção de lacunas de conhecimento*** (“essa prática me incentivou, pois nas aulas descobri um ponto em que tenho dificuldade que ainda não tinha percebido exatamente como era, e a partir disso buscarei soluções”, “[...] justamente por conta dessas atividades serem diferentes dos estudos que estou habituado, eu tenho a possibilidade de enxergar as lacunas que ainda preciso trabalhar na percepção, o que me ajuda a ter um direcionamento”).

Por fim, um aspecto não diretamente mencionado pelos alunos, mas notado por mim na realização das atividades, diz respeito à ***diversificação dos repertórios*** e à ***abordagem de diferentes conceitos de percepção*** enquanto fatores de motivação nas aulas – fatores não necessariamente intrínsecos à proposta de criar *em si*, mas que acabaram sendo abordados nas práticas desenvolvidas neste trabalho e que se relacionam a algumas discussões feitas no primeiro capítulo. Por exemplo, através da constatação de uma especial atenção da turma na atividade que abordou o *forró* enquanto conteúdo de uma aula – elemento com o qual talvez, de outra forma, eles não tivessem contato no interior do âmbito institucional –, e de uma maior ativação da participação de algumas pessoas (que aparentavam ter mais hesitações em atividades

de escrita e solfejo, por exemplo) nos momentos em que solicitava comentários relativos a conceitos mais gerais de apreciação musical e interpretações mais subjetivas dos elementos musicais criados ou de gravações ouvidas em aula.

d) A criação como meio de *inserção de diferentes repertórios (e das “percepções” a eles associados)* no contexto de ensino-aprendizagem

Este argumento diz respeito, como exposto mais acima, à constatação da criação enquanto um elemento comum de ensino-aprendizagem a diversas culturas musicais que, quando abordado no contexto do ensino institucional, poderia propiciar o contato dos alunos com as mesmas, tanto no aspecto de “conhecer sobre”, quanto mais propriamente de experienciar diretamente possibilidades de desenvolvimento de habilidades associadas à “percepção musical” através de óticas diversas.

No caso deste trabalho em específico, ressalto que esse aspecto se manifestou, primeiramente, a partir da minha própria intervenção nas aulas; tanto pela escolha dos conteúdos, procedimentos e estilos musicais abordados nas atividades, quanto pelo fato de, *pessoalmente*, já pertencer um pouco mais à esfera de atuação associada à “música popular” (e, pelo mesmo motivo, ser identificada pela turma como tal).

Com relação à recepção dos alunos, por sua vez, os resultados deste trabalho indicaram que o argumento delineado neste tópico foi reconhecido por eles de forma unânime, e significado como intervenção unanimemente *positiva*; o que é demonstrado em alguns dos comentários já colocados mais acima, relativos à ***valorização da corporeidade, da autonomia e da intuitividade*** no contexto do aprendizado, bem como em outros comentários relativos ao fato de as atividades intervirem positivamente nas aulas no sentido de propiciar uma maior ***interação entre os alunos*** (“foi possível ficar mais confortável com os colegas – no meu caso, pelo menos, que não via a maioria desde 2020 e fiz no máximo 2-3 aulas presenciais [...] diversificam a aula, e proporcionam um momento mais coletivo”, “as atividades deixaram as aulas mais leves e dinâmicas, além de possibilitar que todos os alunos participassem”, “[propiciaram] uma oportunidade de conhecer mais do aspecto criativo – mesmo que em escala reduzida ou limitada – dos colegas”), uma ***contribuição na seleção dos conteúdos*** (“[...] suas atividades abordaram assuntos que talvez não fossem abordados no curso, penso que contribuiu”, “trabalhamos a percepção em assuntos mais específicos, mas fundamentais, então acabamos discutindo sobre muitos assuntos relacionados; sem dúvida impactou positivamente”) de ***aproximação a outros repertórios*** (“a aula sobre

baião/forró abriu muito minha percepção. Nunca tinha percebido ou parado para entender ou diferenciar esses ritmos. Essa aula me levou a ter um olhar mais crítico, coerente e aumentou meu interesse em estudar a música popular”).

De forma geral, como mencionado logo acima, também foi perceptível por mim, no momento de aplicação das atividades, um fator de especial atenção dos alunos devido ao tipo de repertório que foi apresentado nas aulas; a qual se deu, por sua vez, por duas linhas de comentários distintas: ora por “se verem contemplados” nele (no caso dos alunos já *a priori* mais ligados à música popular), ora por demonstrarem curiosidade e interesse sobre (no caso do restante). Assim, nenhum comentário ou observação feita nas aulas pareceu contrariar o argumento posto nesse tópico; e, adicionalmente, faço a observação de que os resultados expressaram que a familiaridade prévia dos alunos com o repertório exerceu uma influência sobre o *tipo* de avaliação que fizeram das atividades, mas que o valor *positivo* atribuído à presença do mesmo nas aulas foi feito de forma geral independentemente dessa variável.

Aproveitando último comentário acima (relacionado ao *repertório*), encerro a exposição desta parte dos resultados retomando uma ideia posta no momento de exposição do questionário: a possibilidade de, também, ocorrerem eventuais associações entre a *familiaridade prévia* dos alunos com o tipo de processos criativos postos nas atividades e a *avaliação* que fizeram das mesmas.

A esse respeito, foi constatado o seguinte: as pessoas que, no questionário, assinalaram já ter *a priori* mais familiaridade com a prática de processos criativos como a composição, o arranjo e a improvisação (cerca de um terço da turma [4], todas auto associadas à “música popular”) foram as que demonstraram já de início uma maior voluntariedade nas atividades e que, nas respostas, foram unanimemente mais categóricas e “generosas” (no sentido de fazer mais comentários, quantitativamente falando) em avaliar positivamente as aulas, ressaltando os fatores de se sentirem *contempladas* nas atividades e de verem nelas uma grande variedade de *possibilidades de aplicações práticas*. Das pessoas que comentaram ter uma familiaridade prévia, porém em menor grau, com processos de criação, duas (auto associadas à “música erudita”) apresentaram um perfil de interesse e participação igual ou muito semelhante a esse primeiro grupo, e uma (que se vinculou tanto à “música erudita” quanto à “música popular”) apresentou inicialmente um pouco mais de “hesitação” no quesito da participação das aulas *em si* (elemento, porém, que foi se dissolvendo um pouco no decorrer das atividades), e

comentou avaliar positivamente as mesmas, se concentrando em torno dos argumentos de que tornaram as aulas mais “leves e dinâmicas” e a possibilitaram uma melhor percepção de algumas lacunas de aprendizado e novas possibilidades de estudo. Três pessoas assinalaram não ter familiaridade prévia com processos criativos: uma auto associada ao “popular” e ao “erudito”, uma ao “erudito” e uma que, nesta etapa do questionário, indicou apenas “exercer primariamente outra profissão” em paralelo ao estudo musical. As duas primeiras demonstraram um perfil de participação e resposta bastante semelhante a esse último caso apresentado³⁵ (sendo a primeira delas especialmente enfática, no questionário, em avaliar positivamente as atividades – e a proposta da disciplina como um todo – no sentido de terem propiciado mudanças mais significativas no seu processo de estudo e de dar aulas), e a última, apesar de manifestar a queixa de “se sentir perdida” em atividades relativas à transcrição e à improvisação, quando indagada sobre a intervenção das atividades no contexto geral nas aulas, a classificou como *positiva* devido à escolha dos conteúdos abordados.

Assim, de forma um pouco semelhante à questão do repertório apresentada acima, a familiaridade prévia dos alunos com processos criativos aparentou influenciar o *tipo de interação* dos alunos e os *argumentos* usados para avaliar as atividades (não sendo, porém, totalmente determinantes para esses fatores), mas não influir em uma classificação *positiva* ou *negativa* da sua inserção nas aulas, a qual a turma indicou, como expressado aqui e no decorrer desta exposição dos resultados, como *positiva*.

Por fim, apresento uma síntese dos resultados apresentados nesta investigação:

Argumentos levantados em favor da adoção da criação enquanto procedimento pedagógico nas aulas de Percepção Musical	Resultados apresentados nas experiências	
	Constatações favoráveis	Constatações desfavoráveis
A criação seria um facilitador e potencializador da compreensão musical	Agregação entre <i>teoria e prática</i> ;	1 pessoa apresentou
	Agregação entre <i>fazer e ouvir</i>	vincular a concretização
	Criação de novas configurações de	desse argumento diretamente à sua

³⁵ Aproveito, também, para mencionar que a única pessoa da turma que não respondeu ao questionário era mais associada à “música erudita” e apresentou um perfil de participação nas aulas que a vincularia a este grupo.

	pensamento e escuta musicais	capacidade imediata de cumprir com as habilidades exigidas pelas atividades
	Absorção mais sensível dos conteúdos	
	Abordagem mais holística e ativa do “treinamento auditivo”	
A criação seria um caminho para a dinamização de concepções e posturas frente à música	Percepção de uma maior autonomia frente ao estudo	(Não houve)
	Possibilidade de aprender um conteúdo a partir de abordagens diversas	
	Aproximação a práticas de criação	
	Modificação sobre a escuta	
	Modificação sobre o processo de estudo e ensino	
	Incorporação de práticas de estudo mais específicas (estudos de modalização, intervalos etc.)	
	Dinamização do papel do professor	

O ato de criar atuaria como um elemento de motivação para o aluno	Possibilidade de aplicações práticas	1 pessoa apresentou vincular a concretização desse argumento diretamente à sua capacidade imediata de cumprir com as habilidades exigidas pelas atividades
	Contemplação de práticas e gostos individuais no âmbito institucional (“se ver” nas aulas”)	
	Instigação de outras formas de estudo	
	Maior envolvimento com os conteúdos	
	Ativação na participação da turma (quando contemplados diferentes conceitos de <i>percepção musical</i>)	
	Percepção de lacunas de formação (lidar com a exposição, inseguranças, buscar ferramentas que faltam etc.)	
A criação pode atuar como meio de inserção de diferentes repertórios (e	Proposição da <i>corporeidade</i> , da	(Não houve)

das “percepções” a eles associados) no contexto de ensino-aprendizagem	<i>autonomia e da intuitividade</i>	
	Proposição de maior interação entre a turma	
	Diversificação e enriquecimento dos conteúdos abordados em aula	
	Aproximação a outros repertórios	

Tabela 1: Síntese das investigações acerca da adoção da criação musical como instrumento pedagógico nas aulas

2.5.2. Observações adicionais

Neste tópico, serão brevemente ressaltadas e relacionadas a comentários prévios 3 observações adicionais feitas durante as atividades, devido à sua relevância e/ou recorrência no decorrer das aulas ou nas respostas cedidas ao questionário; bem como expostas, ao final, algumas sugestões dadas pela turma relativas às atividades realizadas. As 3 observações dizem respeito à manifestação de **queixas sobre a metodologia de ensino em experiências prévias dos alunos**, ao **impacto do ensino remoto** na formação dos mesmos, e a **queixas sobre a estrutura curricular da graduação**.

A observação de **queixas sobre a metodologia de ensino em experiências prévias dos alunos** se deu tanto a partir de respostas cedidas ao questionário que mencionaram, explícita ou implicitamente, críticas a respeito de aspectos como *forte abstração do ensino*, *fragmentação dos conteúdos* (através de comentários sobre a desassociação entre os aspectos de “teoria”, “prática”, “leitura” e “escuta”) e *descontextualização cultural dos repertórios* direcionadas a experiências prévias de ensino; algumas vezes, citando abertamente a faculdade, e, em outras, não deixando claro se poderiam estar se referindo a experiências prévias ao ingresso na graduação.

Algumas dessas respostas já foram citadas acima. Uma das pessoas da turma, em outro comentário, citou que “na faculdade de música costumamos fazer tanta atividade mais teórica que sinto falta dessa parte mais prática”; e outra, ao comentar que pensava que “as aulas de

Percepção deveriam incluir mais exercícios assim”, apresentou os argumentos de que “[..] são exercícios musicais e criativos e na minha opinião se estamos em um curso de música nós deveríamos fazer música” e de que “[...] eles dialogam com a realidade mais concreta do músico brasileiro já que abordam repertório e gêneros brasileiros”. Aqui, chamo atenção, então, para a concretização prática, no discurso de parte dos alunos, de algumas observações sobre as tendências do ensino musical levantadas logo no início deste trabalho através do exame da bibliografia utilizada.

Pela minha observação das aulas, de fato ocorreu uma constatação de que, mesmo com a maioria da turma pertencendo ao terceiro ano (ou mais) da graduação – ou seja, a princípio tendo cursado as disciplinas do ciclo básico do curso –, muitos apresentavam maiores dificuldades em aspectos como a transcrição (mesmo de repertórios mais simples, como cantigas de roda) e a identificação e solfejo de intervalos, bem como uma pouca familiaridade com alguns dos assuntos abordados nas atividades, como o modalismo (desconhecendo alguns aspectos básicos como as alterações de cada modo, não conseguindo associar seu aspecto “teórico” ao “sonoro” e não demonstrando uma concepção mais aprofundada do que seria o “modalismo” enquanto sistema harmônico; mesmo sendo esse fenômeno – o modalismo – algo certamente não raro a manifestações musicais diversas de conhecimento dos alunos, como a música popular brasileira, a música de cinema, o *jazz*, a música antiga e a música clássica moderna), alguns tópicos da música brasileira (parte da turma apresentava maiores dificuldades em executar figuras rítmicas sincopadas ou “antecipadas”; algumas pessoas mencionaram nunca terem visto uma zabumba) e habilidades como as de conciliar o “fazer” e a “escuta” no momento da execução (demonstrando dificuldades em, por exemplo, executar uma percussão corporal e solfejar ao mesmo tempo, ou escutar uma melodia e cantar outra).

Como este trabalho não teve a pretensão de mapear de forma mais detalhada as experiências prévias dos alunos com o ensino musical, não é possível tecer conclusões muito precisas nesse sentido; mas tais observações e manifestações indicam que existe alguma possibilidade de que as abordagens pedagógicas das suas experiências prévias de ensino tenham se mostrado, de fato, insuficientes para a compreensão e solidificação de certos conteúdos e habilidades associados à disciplina de Percepção.

Ressalto, porém, que esse tipo de comentário não foi unânime entre a turma: uma das pessoas mencionou no formulário (em resposta a alguns comentários eventualmente apresentados em aula pelos colegas e pelo professor da turma sobre possíveis deficiências de ensino do curso devidas a uma suposta restrição do repertório trabalhado nas aulas) que

“pessoalmente não discorda” que nos semestres iniciais da disciplina de Percepção “o foco é muito maior à música erudita europeia”, mas que não sente que “o curso é insuficiente no treino de leitura e escrita, por exemplo”. Em seguida, comenta que entende as queixas dos colegas e não tira “de forma alguma” as razões deles, mas que pensa que “outras coisas deveriam ser levadas em consideração”, mencionando especificamente os fatores de que a grande maioria da turma cursou praticamente todos os dois primeiros anos da graduação a distância e de que cada aluno possuiria “experiências prévias próprias e necessidades e oportunidades diversas” relacionadas à percepção musical; por fim, indicando que “gosta muito” da disciplina e que sentiu que “melhorou” nos dois primeiros anos do curso e que talvez por isso tenha sobre o assunto uma opinião “um pouco enviesada”.

Particularmente, apesar de pensar que a reincidência de críticas nos comentários dos alunos e que o caráter das dificuldades apresentadas em aula possam indicar um problema na abordagem pedagógica do ensino musical prévio da turma (ressaltando novamente, porém, que a investigação deste trabalho não permite tecer afirmações categóricas nesse sentido, e, em especial, que algumas queixas dos alunos não foram explicitamente direcionadas à graduação, e que a grande maioria não o foi às aulas de Percepção em específico, parecendo indicar, na verdade, um problema mais estrutural do ensino musical como um todo), concordo e gosto bastante dos apontamentos do comentário, em especial no que tange a considerar a extrema relevância tanto dos impactos do ensino remoto sobre a formação dos alunos (o que será comentado logo adiante) quanto do fator de que as pessoas atribuem valores, sentimentos e importâncias diversas às aulas a depender dos seus próprios objetivos e experiências musicais, o que certamente determina muito do engajamento, desempenho e avaliação de cada uma com relação à disciplina.

Sobre o aspecto dos **impactos do ensino remoto** comentado pelo aluno, ressalto que foi um fator que percebi enquanto bastante significativo para algumas das questões apresentadas em sala, podendo ser possivelmente relacionado a muitas dificuldades apresentadas pelos alunos, mas em especial àquelas relativas a habilidades que necessitavam de algum grau de *interação, exposição e manejo de eventos simultâneos* (por exemplo, ouvir uma melodia e cantar outra por cima³⁶). No caso, o fator do ensino remoto aparentou ser significativo porque, na minha percepção (e de alguns dos alunos, como visto), as dificuldades apresentadas pela turma nesses aspectos aparentaram ser *maiores que o normal*; o que posso

³⁶ Menciono novamente o fato de que na atividade 3, por exemplo, foi necessário que eu “desse um passo atrás” durante a aula e simplificasse a proposta do exercício para que os alunos pudessem executá-lo, justamente por apresentarem esse tipo de dificuldade.

constatar pela comparação com a minha experiência prévia nas disciplinas de Percepção, por exemplo, onde era bem comum a prática de executar solfejos a várias vozes, de exercícios coletivos etc. (que claro, não deixavam de serem realizados com maior ou menor grau de proficiência a depender de cada caso, mas que certamente não eram *estranhos* às práticas dos alunos).

E observo que essa experiência de ensino por parte da maioria da turma aparentou ter um impacto significativo inclusive sobre o aspecto de *interação pessoal* dos alunos. Sobre isso, poderia mencionar especialmente uma cena que foi mais simbólica nesse sentido durante o período de realização deste trabalho: em um dos dias, lembro de chegar cerca de uns 15 minutos adiantada para a aula e esperar sentada em um dos sofás que fica de frente à sala. Nesse meio tempo, a maioria da turma foi também chegando no local para aguardar o início da aula, e me chamou bastante atenção o fato de que durante todos os 15 minutos os alunos não trocaram *sequer uma palavra* entre si; algo que eu não conceberia de acontecer em experiências prévias nas aulas que frequentei como aluna, por exemplo. Novamente, comento que aprofundar essas questões ultrapassaria os limites do presente trabalho, mas que toda essa dinâmica da experiência do ensino remoto aparentou ter um impacto bastante significativo sobre as relações de aprendizagem e interação entre os alunos, o que inclusive penso que pode ser um tema relevante para investigações futuras diversas.

Por último, menciono o aspecto de **queixas sobre a estrutura curricular da graduação** a partir de dois comentários feitos por pessoas da turma somente através do formulário sobre um assunto mais específico, mas que penso que pode contribuir para a análise de alguns dos resultados do trabalho.

Um dos comentários (feitos por uma das pessoas pertencentes à habilitação em Composição) menciona que, apesar das aulas terem instigado novas formas de estudo, “o difícil é a falta de tempo que universidade *mais* trabalho acabam trazendo. Tem sido difícil ter tempo de estudar música na prática, por mais contraditório que isso possa parecer”. Outro comentário foi feito no espaço reservado a comentários adicionais, e mencionou que o curso de Percepção do departamento seria “muito romântico” no sentido de que os professores teriam uma certa expectativa de que os alunos desenvolvessem “determinados níveis de percepção considerados elementares sem considerar a própria estrutura do curso”, mas mencionando, nesse caso, especificamente o caso da Licenciatura em Música; completando que “as práticas desenvolvidas em aula são interessantes e extremamente importantes para a formação de um músico”, mas que a própria grade curricular [do curso de Licenciatura] não

permitiria que o estudante pudesse se dedicar ao estudo da Percepção, dado que “não contempla os alunos que precisam trabalhar e estudar, e até mesmo realizar atividade de trabalho paralelas a música” atribuindo também às políticas de cotas e permanência na universidade uma diversificação dos perfis de alunos que adentram a graduação, nesse sentido.

Ressalto aqui que os dados colhidos e observados neste trabalho não permitem fazer uma análise mais aprofundada da questão (em especial, sobre esse último aspecto do segundo comentário, sobre o qual não apresentamos nenhuma observação ou dados), mas que as queixas apresentadas por ambas as pessoas mencionam que a própria estrutura curricular mais ampla da graduação poderia, em certos casos, estar inibindo o engajamento em atividades musicais de cunho mais prático por parte de alunos que necessitam conciliar múltiplas atividades, haja vista que os comentários direcionam uma crítica a um suposto fator de terem *muito tempo de aulas* ao mesmo tempo em que estas *não se direcionam às suas práticas musicais*. Fator que pode ser relacionado a alguns dos resultados apresentados acima, como as queixas sobre o ensino não contemplar aspectos “mais práticos” do fazer musical, ou mesmo o caso individual apresentado nas experiências que assinalou “exercer primariamente outra profissão” paralelamente aos estudos e, talvez um pouco por isso, então, não tenha conseguido estabelecer constância prática em outros tipos de atividades musicais na sua experiência dentro do curso.

Por sua vez, o segundo comentário menciona ainda uma queixa em relação à exigência de habilidades que, segundo a pessoa, não seriam as mais correspondentes ao perfil de alunos que adentram a sua habilitação. Esta também é uma questão ampla e que não poderá ser aprofundada; mas ressalto que, no âmbito geral deste trabalho – seja através das respostas ao formulário ou no decorrer das aulas –, essa queixa não foi manifestada pelo restante da turma (nem pelos colegas de Licenciatura, nem pelos demais), os quais não demonstraram discordâncias direcionadas a um ideal do que deveriam ser consideradas “habilidades básicas” em Percepção Musical.

Para sintetizar, então: ambos os comentários apresentam uma queixa relativa à *descontextualização do currículo frente à necessidade de práticas musicais dos alunos*, argumento que pode ser corroborado por alguns dos resultados deste trabalho; e, este segundo, também à *descontextualização do ideal do que seriam “habilidades básicas” em Percepção Musical*³⁷, argumento que esta pesquisa constatou como mais isolado – e que creio que pode

³⁷ Aproveito para mencionar que, mesmo com a colocação, a pessoa que fez o comentário aparentou avaliar de forma positiva as atividades propostas, mencionando aspectos como os de terem tornado as aulas “mais dinâmicas” e proposto novas estratégias de abordagem para a disciplina, e tendo exibindo um perfil participativo,

se relacionar a um aspecto mais individual do tipo de habilidade que a pessoa do comentário valorizaria como “essencial” para a própria atuação³⁸. De um ponto de vista prático, penso que possíveis soluções para essas queixas poderiam se relacionar a algumas proposições já levantadas previamente neste texto, como as de readequações curriculares (a partir da consideração de quais seriam as *necessidades e expectativas de aprendizado* dos alunos que ingressam na graduação) e – no âmbito da disciplina de Percepção Musical, em específico – da possibilidade de se estabelecer diferentes formas de abordagem e avaliação no contexto das aulas; embora, ressaltando novamente, a extensão deste trabalho não permita aprofundar essas questões.

E, por último, através do questionário aplicado com a turma os alunos puderam contribuir com algumas *sugestões práticas* relativas às atividades propostas neste trabalho. Elas foram:

- Que as aulas de Percepção abordassem “mais exercícios assim”, através de levantamentos diversos que avaliassem contribuições na abordagem dos conteúdos (“todo conteúdo pode ser transformado em uma atividade assim. Seria muito interessante se para todo conceito novo que aprendido nós fizéssemos exercícios criativos a partir dele coletivamente. Com certeza os conceitos seriam muito melhor interiorizados e fariam mais sentido”, “gostei da dinâmica de ter um momento teórico e depois prático. A teoria ajuda bastante a entender o conceito e a prática, além de fixar o conceito, gera mais dúvidas práticas e aplicáveis no nosso cotidiano”, “são exercícios musicais e criativos e na minha opinião se estamos em um curso de música nós deveríamos fazer música [...] e dialogam com a realidade mais concreta do músico brasileiro já que abordam repertório e gêneros brasileiros. Lembro do exercício de improvisação com o mixolídio, me chamou muito a atenção o fato de nós levantarmos e cantarmos em roda, foi algo muito gostoso, até meio meditativo, sem deixar de ser um desafio que pode ensinar muito”);
- Que as aulas de Percepção propusessem “mais atividades que façam os alunos cantar ou usar o corpo para executar tudo que é visto: escalas, modos, acordes,

em especial no que tange a aspectos como a avaliação mais subjetiva de algumas gravações que ouvimos em aula.

³⁸ No caso, a pessoa demonstrou ter um perfil de atuação voltado a um âmbito mais centralmente acadêmico; enquanto as demais, em sua grande maioria, se classificavam mais como professores(as) de música, *performers*, compositores(as) etc.

células rítmicas, compassos etc. Sempre aplicando isso com repertório, ao invés de utilizar melodias que só existem nos livros”;

- Que seria interessante “[...] pensar em estratégias de criação coletiva nas aulas, em que fosse possível que cada um contribuísse de formas diferentes ao invés de todo mundo partir do mesmo lugar. Por exemplo: ao invés de todo mundo escrever uma melodia independente, uma pessoa chega com uma ideia inicial que será passada adiante para outras pessoas desenvolverem (seja criando um ritmo para depois colocar alturas ou estabelecendo motivos para se tornarem frases, etc.)”;
- Que sejam propostos mais momentos de “cantar sozinho” dentro da turma, por “dar a oportunidade para debatermos como foi. Sinto que algumas vezes quando cantamos com todos, se eu erro alguma coisa de afinação, etc., eu acabo automaticamente me corrigindo pelo coletivo. Mas em algumas vezes que cantei sozinho, as questões que não estavam batendo acabaram aparecendo. E é muito bom receber o retorno do professor e seu sobre o que fazer para melhorar cada ponto específico de afinação, etc.”;
- Fazer atividades, às vezes, com grupos menores (“[...] penso mais especificamente na primeira atividade, aquela que cada um compôs alguns compassos e a turma cantou com as alterações de cada modo. Mas entendo que infelizmente não há tempo hábil, e mesmo com a turma toda são atividades muito proveitosas”);
- Propor formas de direcionar mais as atividades às realidades mais específicas das pessoas da turma³⁹;
- Propor uma maior colaboração mútua entre alunos de diferentes níveis de proficiência na disciplina⁴⁰.

³⁹ Aqui, sintetizei um pouco a sugestão de uma pessoa que escreveu que “gostei muito das propostas de atividades dadas em aula, no entanto como sugestão penso que elas poderiam ser mais direcionadas à realidade prática dos educandos num geral” (não especificando de forma, porém); a qual foi a mesma que escreveu sobre a questão do “ideal romântico” de aluno posto mais acima. Penso que o que escrevi no momento dessa outra discussão possa oferecer um exemplo mais concreto de como aplicar essa sugestão.

⁴⁰ Aqui, por sua vez, sintetizei uma sugestão mais específica de uma das pessoas, que escreveu que “sugeriria continuar fazendo a atividade em duplas onde um aluno com mais facilidade ajuda o que tem mais dificuldade. Essa atividade me permitiu perceber melhor onde eu estava errando”; se referindo a uma atividade proposta em outro momento do semestre pelo professor da turma (e não por mim), na qual, durante a atividade de transcrição de uma cantiga, foi proposto que os alunos que já haviam conseguido finalizar a atividade ajudassem os que ainda não haviam conseguido.

CONCLUSÃO

Este trabalho se dedicou a investigar os impactos da adoção da criação musical enquanto instrumento pedagógico em aulas de Percepção Musical no âmbito do ensino superior. Para tal, primeiramente foi exposta uma contextualização dos embates que têm se dado recentemente em relação aos objetivos e abordagens metodológicas de ensino na disciplina, através de uma exposição das pesquisas sobre o assunto que serviram como referencial teórico para o presente trabalho.

A partir dessa contextualização inicial, então, foi identificado que aponta-se que a adoção de uma tendência de ensino tradicional nas aulas de Percepção teria diversos impactos de descontextualização e fragmentação do ensino e que, em oposição a essa tendência, têm sido levantadas para disciplina uma série de *propostas de renovação*, entre as quais figuraria a adoção de procedimentos de criação musical como ferramenta pedagógica.

Em seguida, examinou-se então, mais especificamente, a bibliografia da área relativa à utilização da criação musical enquanto ferramenta de aprendizado e ensino da Percepção. A partir desse exame, foram levantados quatro argumentos recorrentes que apresentariam uma defesa da apropriação da criação enquanto instrumento pedagógico no contexto das aulas da disciplina: 1) De que a criação atuaria como *facilitador e potencializador* da compreensão musical; 2) De que seria um caminho para a *dinamização de concepções e posturas frente à música*; 3) De que ato de criar atuaria como um elemento de *motivação* para o aluno; e 4) De que a criação poderia atuar como meio de *inserção de diferentes repertórios (e “percepções” a eles associados) no contexto de ensino-aprendizagem*.

Por fim, buscou-se averiguar esses argumentos a partir de quatro atividades práticas realizadas no decorrer de um mês com uma das turmas de Percepção Musical do Departamento de Música da USP e da aplicação de um questionário com a referida turma ao final do período dos experimentos.

Como resultados dessa investigação, levantou-se que os argumentos de que a criação seria um caminho para a *dinamização de concepções e posturas frente à música* e de que atuaria como meio de *inserção de diferentes repertórios no contexto de ensino-aprendizagem* foram plenamente constatados no decorrer dos experimentos – através de observações das atividades e comentários diversos feitos pela turma relativos a aspectos como a apropriação e

familiarização com novas ferramentas, habilidades e repertórios, a percepção de maior autonomia frente ao estudo e a dinamização do papel docente.

Por sua vez, os argumentos de que atuaria como *facilitador e potencializador* da compreensão musical e como elemento de *motivação* para o aluno foram constatados quase plenamente durante as mesmas – através de observações como as de que possibilitaram uma apreensão mais sensível dos conteúdos, que congregaram elementos como prática e teoria e de que ofereceram possibilidades de aplicações práticas e a percepção de lacunas de aprendizado. Tais argumentos foram relativizados apenas por uma variável que indicou que, a depender do caso de cada pessoa, o fator de não se sentir capaz de cumprir de imediato com as habilidades exigidas por determinadas atividades pode atuar como um inibidor de tais processos – porém, fenômeno constatado de forma minoritária no contexto da turma.

Adicionalmente, as práticas realizadas também levantaram a existência, no discurso dos alunos, de queixas sobre a metodologia de experiências prévias de ensino musical e sobre a estrutura curricular da graduação que, em muitos pontos, vieram a confirmar e dialogar com aspectos das tendências de ensino musical mencionadas no início deste texto através da bibliografia utilizada, como a descontextualização cultural, a forte fragmentação e abstração dos conteúdos e o enfoque no material escrito. Também foram constatados alguns indícios relativos ao impacto da experiência do ensino remoto na absorção de conteúdos prévios e na interação pessoal da turma, os quais também podem indicar dados importantes sobre a relevância das interações interpessoais para a formação dos alunos.

E, por fim, foram expostas algumas sugestões da turma a respeito da prática de atividades de criação musical e das aulas de Percepção em um geral, as quais podem servir de base para possibilidades de aplicações diversas.

Com relação às limitações oferecidas por essa pesquisa, por sua vez, destaco novamente que as atividades nela desenvolvidas foram realizadas em um contexto que determinou algumas variáveis. Entre elas, o fator da interação com uma turma relativamente pequena e já com alguma bagagem de experiência prévia dentro do curso (11 pessoas, sendo a maioria pertencente ao terceiro ano da graduação) e o de um período não muito longo determinado para a realização dos experimentos (um mês, sendo que a maioria das atividades foi realizada em períodos de 30 a 45 minutos por aula).

Em contextos que impliquem outras variáveis, é possível que surjam resultados notadamente diversos. Porém, destaco que os resultados postos aqui não apresentaram

discrepâncias significativas com a literatura apresentada, o que indica a presença de alguma consistência nos dados levantados.

Uma segunda limitação diz respeito à possibilidade de a participação dos alunos da turma no trabalho ter sido particularmente enviesada por uma certa expectativa de cumprir com algum desejo particular meu de “provar” este ou aquele argumento.

Sobre isso, levanto que existe um inevitável grau de impossibilidade de objetividade total sempre que lidamos com discursos e relações humanas, mas que esse aspecto pareceu ser bem controlado no contexto deste trabalho. Primeiramente, porque nenhum dos alunos tinha uma relação mais próxima e, a grande maioria, nem mesmo contato pessoal prévio com a minha pessoa. Segundamente pois, na mencionada etapa de aplicação do questionário, eu me esforcei em enfatizar bastante o aspecto de que o intuito do mesmo era colher a imagem mais realista possível das percepções da turma sobre as atividades realizadas, de forma que era essencial que eles fossem *sinceros* nas respostas, e não que tentassem de alguma forma “me agradar”.

Pela comparação do conteúdo das contribuições deles com as minhas observações feitas em sala, penso que esse objetivo foi bem sucedido, pois não foram notadas discrepâncias significativas entre uma instância e outra, tampouco entre os resultados observados e o que de certa forma já seria esperado de acordo com a literatura prévia sobre o tema deste trabalho.

Por fim, menciono outra limitação, que seria a de que o próprio fato de *eu* ter proposto e realizado esta pesquisa implica em uma série de recortes relacionados a aspectos como a minha própria formação musical, repertório de familiaridade e forma de lidar com os alunos. Assim, levanto que outra temática possível para investigações futuras poderia ser a de testar a proposição de atividades semelhantes tendo como base repertórios e abordagens diversos daqueles apresentados aqui.

E, para encerrar, retomo brevemente uma ideia levantada na “outra extremidade” deste texto: na epígrafe deste trabalho, a citação da dançarina e coreógrafa Martha Graham versa sobre alguns valores que “me guiam” e que considero fundamentais para inúmeras considerações sobre a vida, a música e a educação: os da diversidade e da valorização e respeito à singularidade e ao potencial intrínsecos a cada ser humano. Como busquei expor no início deste trabalho, na minha experiência pessoal com a música o elemento da criação teve (e tem) um papel bastante significativo para a vivência e conscientização sobre muitas coisas, mas especialmente sobre esses ideais, pois o ato de criar, mesmo que em pequeno grau, acaba sendo um *ponto de contato* entre o mundo (os outros, a nossa cultura) e o que talvez exista de

mais íntimo em cada um de nós. Expressão esta que às vezes acaba sendo tão inibida por motivações das mais diversas – desde a imposição de modelos e valores culturais à própria incorporação de “medos” que acabamos adquirindo durante os processos de crescimento e aprendizado.

Assim, muito mais do que eventualmente motivar alguém a “ser compositor” ou “ser improvisador”, a escolha de abordar esse assunto no trabalho teve, desde o início, principalmente o intuito de provocar, por detrás, algumas dessas preocupações maiores. E penso que quanto mais nossas escolas reconhecerem a importância de tal dimensão humana para a formação musical, mais caminharemos no sentido da real valorização do potencial de todas aquelas e aqueles que buscam as universidades de música como trilha para se desenvolverem no nosso ofício.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALCANTARA NETO, Darcy. *Aprendizagens em percepção musical: um estudo de caso com alunos de um curso superior de música popular*. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

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

BERNARDES, Virgínia. *A percepção musical sob a ótica da linguagem*. Revista da ABEM, Porto Alegre, n. 6, 2001, p. 73-85.

BONDÍA, Jorge Larrosa. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 19, 2002, p. 20-28.

CARRASQUEIRA, Toninho. *Divertimentos-descobertas: estudos criativos para o desenvolvimento musical – sopros e cordas friccionadas*. Editora da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

COSTA, Rogério Luiz Moraes. *Educação e pensamento musical: a improvisação e o desenvolvimento da percepção no processo de configuração do pensamento musical através de uma cognição criativa*. Encontro Anual da ABEM, X, 2001, Uberlândia. Anais X Encontro Anual da ABEM. Uberlândia: UFU, 2001, 462-468 CD ROM. p.254-257 do arquivo pdf, dos Anais da ABEM.

FERNÁNDEZ-MORANTE, Basilio. *Violencia psicológica en la educación musical actual en los conservatorios de música*. Revista Internacional de Educación Musical, n.6, 2018. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.12967/RIEM-2018-6-p013-024>> Acesso em: 23 abr. 2022.

FRIDMAN, Ana Luísa. *Diálogos com a música de culturas não-ocidentais: um percurso para a elaboração de propostas de improvisação*. Tese (Doutorado em Música). Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

GILBERTO, João. Tom Jobim/Newton Mendonça: *Meditação*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mzWjCEIF6kY>. Acesso em: 31 mai. 2022.

GRAMANI, José Eduardo. *Rítmica viva: a consciência musical do ritmo*. 2ª ed. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2008

HORN, Suelena de Araujo Borges. *O ensino de percepção musical como prática: uma análise a partir de conceitos de Pierre Bourdieu*. Revista Vórtex, Curitiba, v.5, n.3, 2017, p. 1-26

MARTINI, Rafael. Tom Jobim/Newton Mendonça: *Meditação*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=y8D4FoySLLY>. Acesso em: 31 mai. 2022.

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

_____. *Percepção musical e a escola tradicional no Brasil: reflexões sobre o ensino e propostas para melhoria no contexto universitário*. Tese (Doutorado em Música) - Instituto de Artes, Universidade de Campinas, Campinas, 2013a.

_____. *O ensino tradicional na disciplina Percepção Musical: principais aspectos em destaque por autores da área nos últimos anos*. Revista Vórtex, Curitiba, n.2, 2013b, p. 168-190.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. *Ensino superior e as licenciaturas em música (pós diretrizes curriculares nacionais 2004): um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares*. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2012.

SILVA, José Alberto Salgado e. *A prática da composição no curso de Teoria e Percepção Musical: relato de uma experiência e reflexões sobre ela*. Monografia (Licenciatura Plena em Educação Artística, Habilitação em Música). Centro de Letras e Artes, Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998.

_____. *A composição como prática regular em cursos de Música*. In: Debates - Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Música, n. 4. Centro de Letras e Artes, Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014, p. 95-108.

TANAKA, Harue. *A prática de músicos populares como um dos parâmetros para o ensino e aprendizagem da música*. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, XVIII, 2009, Londrina. Anais do XVIII Encontro Anual da ABEM. Londrina: UEL, 2009a, p. 237-245.

_____. *Pensando 'todas as músicas' em Percepção Musical*. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, XVIII, 2009, Londrina. Anais do XVIII Encontro Anual da ABEM. Londrina: UEL, 2009b, p. 999-1007.

TEIXEIRA, Jaderson. *Pensando o ensino de teoria musical e solfejo: a percepção sonora e suas implicações políticas e pedagógicas*. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

VILELA, Ivan. *Por que minha música não entra no repertório?*. Palestra. IV Colóquio de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Música da UFPB (Evento online). 01 de junho de 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=qB3YT_0PRCI&t=7s. Acesso em: 07 jun. 2022.