

11.11.91  
BIBLIOTECA  
F561  
3710-2-11

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE ARTES  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO-MESTRADO EM MÚSICA

62 - emocional e intelectual

6 - ju

72 - hábito

98 - figura fundo

88 - aptidão intelectual

Dissertação de Mestrado

PROCESSOS COGNITIVOS E ESTILOS MUSICAIS: FUNDAMENTOS PARA  
UMA EDUCAÇÃO MUSICAL INTERCULTURAL

por

Margarete Arroyo

Dissertação submetida como  
requisito parcial para  
obtenção do grau de Mestre em  
Música, área de concentração  
Educação Musical.

Orientador: Prof. Dr. Raimundo Martins

Porto Alegre  
1991

Instituto de Artes  
BIBLIOTECA

## AGRADECIMENTOS

Aos colegas e professores, cuja convivência trouxe-me significativo crescimento;

Aos amigos e parentes que me deram apoio;

A Fernanda Tarrisse da Fontoura e a Dra Marion Verhaalen pelo carinho e confiança;

Aos alunos com quem convivi.

2.1.1 - Princípios..... 39

2.1.2 - Objetivos..... 44

Notas explicativas..... 69

2.2 - FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS PARA UMA EDUCAÇÃO MUSICAL

2.2.1 - A música..... 60

2.2.2 - A música e o desenvolvimento da criança..... 64

2.2.3 - A música e o desenvolvimento do adulto..... 68

2.2.4 - A música e o desenvolvimento do idoso..... 71

2.2.5 - A música e o desenvolvimento do deficiente..... 73

2.2.6 - A música e o desenvolvimento do doente..... 75

2.2.7 - A música e o desenvolvimento do portador de necessidades especiais..... 77

2.2.8 - A música e o desenvolvimento do portador de necessidades especiais..... 79

2.2.9 - A música e o desenvolvimento do portador de necessidades especiais..... 81

2.2.10 - A música e o desenvolvimento do portador de necessidades especiais..... 83

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
1 - REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	9
Notas explicativas.....	34
2 - UMA EDUCAÇÃO MUSICAL ADEQUADA ÀS SOCIEDADES PLURICULTURAIS CONTEMPORÂNEAS.....	35
2.1 - Estudos e propostas.....	39
2.1.1 - Princípios.....	39
2.1.2 - Objetivos.....	54
Notas explicativas.....	59
3 - FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS PARA UMA EDUCAÇÃO MUSICAL INTERCULTURAL.....	60
3.1 - A perspectiva de Leonard B. Meyer.....	65
3.1.1 - O significado musical.....	68
3.1.2 - Significado musical, tendências e expectativas.....	71
3.1.3 - Significado musical e processo de comunicação.....	73
3.1.4 - Significado musical e processos sociais.....	75
3.1.5 - Significado musical e processos	

	psicológicos.....	79
3.1.6 -	As leis que regem a organização psicológica.....	82
3.2 -	A perspectiva de Mary Louise Serafine.....	89
3.2.1 -	Conceitos básicos.....	92
3.2.2 -	Processos cognitivos genéricos.....	96
3.2.3 -	Processos cognitivos genéricos temporais.....	98
3.2.4 -	Processos cognitivos genéricos não-temporais.....	100
3.2.5 -	Mapeamento do desenvolvimento dos processos cognitivos genéricos.....	102
3.2.6 -	Síntese da pesquisa sobre processos cognitivos genéricos.....	116
3.3 -	Divergências e convergências entre as perspectivas de Meyer e Serafine.....	120
	Notas explicativas.....	129
4 -	PROCESSOS COGNITIVOS PRESENTES NA CRIAÇÃO, COMPREENSAO E FRUIÇÃO DOS ESTILOS MUSICAIS.....	130
4.1 -	O significado musical e os diferentes estilos musicais.....	132
4.2 -	Processos cognitivos genéricos e os diferentes estilos musicais.....	147
5 -	CONCLUSÃO.....	154
5.1 -	Educação musical intercultural e os processos cognitivos específicos.....	155

5.2 - Educação musical intercultural e os processos cognitivos genéricos.....	161
5.3 - Estratégias para a operacionalização de uma educação musical intercultural.....	167
5.4 - Sugestões e indicações para pesquisa futura..	174
ANEXO.....	176

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABSTRACT

Este trabalho apresenta uma reflexão sobre o papel da educação musical intercultural na formação do cidadão contemporâneo, tanto a nível nacional quanto a nível internacional e sua presença na educação musical; e os processos cognitivos presentes nos estilos musicais como fundamento para uma educação musical intercultural.

A intervenção educacional é colocada como proposta para o trabalho de alguns problemas apresentados pela realidade social do Brasil, associada à realidade nacional e mundial e a necessidade de intervenção pedagógica.

Este trabalho apresenta sobre uma educação musical intercultural e os aspectos juntamente com as perspectivas de Lehmann, Meyer e Mary Louise Serafine e respeito de processos cognitivos presentes na criação, compreensão e produção dos estilos musicais e contemporâneos desses dois estilos de música. Este trabalho apresenta os processos cognitivos presentes nos estilos musicais e sua fundamentação para a educação musical intercultural.

## RESUMO

Esta dissertação articula-se sobre dois pontos: a diversidade de culturas musicais com as quais se convive na sociedade contemporânea, tanto a nível nacional quanto a nível internacional e sua presença na educação musical, e os processos cognitivos presentes nos estilos musicais como um fundamento para uma educação musical intercultural.

Esta concepção educacional é colocada como proposta para a superação de alguns problemas apresentados pela educação musical no Brasil: adequação à realidade contemporânea nacional e mundial e a necessidade de fundamentação teórica.

Estudos e propostas sobre uma educação musical intercultural são expostos juntamente com as perspectivas de Leonard Meyer e Mary Louise Serafine a respeito de processos cognitivos presentes na criação, compreensão e fruição dos estilos musicais. A contraposição desses dois conjuntos de idéias mostrou que os processos cognitivos presentes nos estilos constituem-se em fundamentação para uma educação musical intercultural.



no ensino de graduação constatou-se, entre outros aspectos, que "o processo de licenciado necessita ser analisado" (SINAPEM, 1987, p. 33).

Numa avaliação do desempenho das graduações em música, Selma Gendreau chama a atenção, no caso do

### INTRODUÇÃO

Esta pesquisa originou-se da necessidade de reflexão sobre a ausência, no Brasil, de um sistema educativo-musical eficiente a nível de 1º e 2º graus. Partindo do pressuposto de que parte desta ineficiência está pautada na desvinculação da educação musical da realidade sócio-cultural nacional e mundial contemporâneas, este estudo trata mais especificamente da diversidade de culturas musicais presentes nas sociedades atuais, decorrente do caráter pluricultural dessas sociedades, e da incorporação desta diversidade na educação musical.

Estudos recentes realizados no país têm constatado alguns dos problemas da educação musical.

No diagnóstico feito pelo Simpósio Nacional sobre a Problemática da Pesquisa e do Ensino de Música no Brasil - SINAPEM -, observou-se

"um vazio praticamente generalizado no que concerne à educação musical a nível de 1º e 2º graus. O ensino de música não vem sendo ministrado nestas instituições em âmbito nacional e existe total ausência de uma política educativo-cultural na área" (SINAPEM, 1987, p. 36).

No ensino de graduação constatou-se, entre outros aspectos, que "o preparo do licenciado necessita ser ampliado" (SINAPEM,1987.p.53).

Numa avaliação do desempenho das graduações em música, Saloméa Gandelman chama a atenção, no caso do bacharelado, para a "negligência e desinteresse em relação ao estudo da música brasileira e do século XX (...)", e no caso da licenciatura, para a necessidade de se "trabalhar e valorizar as manifestações culturais do espaço em que se atua, ao mesmo tempo em que se ampliam seus horizontes" (SINAPEM,1987.p.66).

O SINAPEM deu como resultado uma série de recomendações e, entre elas está:

"A diversidade cultural do país exige uma estrutura de ensino articulada por uma política educacional de descentralização e desuniformização de padrões, ajustada à diversificação das várias regiões sócio-econômicas" (SINAPEM,1987.p.19).

A diversidade cultural no Brasil dá-se em diversos níveis e em diferentes aspectos: a nível regional, urbano, rural, de classes sociais. Além disso, há as diferenças culturais dos grupos de imigrantes e também o fato de o país inserir-se na tendência contemporânea de crescente interconexão global, propiciada pelo desenvolvimento tecnológico. Isso vem pondo em contato estreito culturas muito diferentes através dos movimentos migratórios, do

turismo, das comunicações, dos transportes, e das novas relações político-econômicas. Nesse contexto, a cultura, com seu caráter dinâmico, vai estabelecendo novas relações. A música e a educação musical como fenômenos culturais também tendem a modificar-se.

A problemática do ensino no Brasil não se limita à adequação às realidades sócio-culturais, mas atinge também a maneira como o ensino é veiculado. Segundo Martins, o ensino de música no país apóia-se "numa prática mecânica e repetitiva", e por ser estruturado de maneira "ilógica e não sequencial", dificulta a "configuração de um 'todo'". Ao invés de um processo é um "aglomerado de experiências" desprovidas de "uma compreensão da estrutura e da sintaxe musical" que caracterizam a linguagem (Martins, 1985.p.11).

Esther Beyer aponta como uma das deficiências sérias na educação musical vigente a "inexistência de uma teoria da educação musical que explicita a visão de mundo sobre a qual se constrói(...)" (Beyer, 1988.p.5). Ambos os autores reconhecem que é necessário abandonar casuísmos e buscar fundamentos.

A procura de caminhos auxiliares na superação dos problemas apresentados sobre a educação musical no Brasil -sistema educacional inadequado ao país, desvinculação da realidade musical e cultural contemporânea, veiculação

mecânica e ilógica, e inexistência de uma teoria da educação musical- conduz a dois pontos:

1. A consideração da diversidade de culturas musicais a nível nacional e a nível mundial;

2. A fundamentação para uma educação musical que respeite e inclua como abordagem a manifestação de diversas culturas musicais.

Esses dois pontos constituem o eixo sobre o qual esta dissertação será desenvolvida.

É tendência da pedagogia musical contemporânea, nos diferentes continentes, a recorrência às diversas culturas musicais na educação musical, em função das sociedades pluriculturais que caracterizam o mundo atual e da necessária preservação e ao mesmo tempo integração das diferentes músicas. Tal tendência pedagógica recebe diferentes denominações: educação musical multicultural, educação musical intercultural e visão mundial da educação musical.

No Brasil, uma proposta desta natureza ocorreu entre os anos 1971 e 1974, no agora extinto "Instituto Musical de São Paulo" (Bispo, 1984). A nível internacional, o interesse por essa abordagem tem sido registrado principalmente nos últimos 20 anos.

A fundamentação para a abordagem de diversas culturas musicais na educação musical terá como fonte as

pesquisas na área da psicologia da música onde processos cognitivos presentes nos estilos musicais serão estudados. A nível internacional são os psicólogos os responsáveis pelas "melhores investigações" vinculadas à educação musical (Hoffer,1990.p.60), e o interesse pelos processos cognitivos musicais decorre da possibilidade de se verificar "como os seres humanos constroem ou organizam a sua música (...)"(Serafine,1988,p.74). Assim, recorre-se à pesquisa desenvolvida por Mary Louise Serafine que diferencia dois tipos de processos cognitivos:os "processos cognitivos específicos de estilo" e o "processos cognitivos genéricos" também por ela denominados "pan-estilísticos".Enquanto o primeiro refere-se aos processos cognitivos presentes em estilos musicais particulares, o segundo refere-se aos processos cognitivos comuns a diversos estilos musicais. A pesquisa de Serafine consiste em definir este último tipo (processos cognitivos genéricos) e investigar como e quando ele ocorre ao longo do desenvolvimento humano (Serafine,1988 e 1989).

O estudo de Serafine sobre os processos cognitivos genéricos presentes nos diferentes estilos musicais parece significativo na busca de fundamentos para uma educação musical caracterizada pela abordagem de diferentes culturas musicais na medida em que, como aspectos comuns a diferentes estilos, estes processos

podem viabilizar o trabalho com múltiplos estilos na educação musical. Além disso, este estudo também tem a preocupação de verificar como esses processos ocorrem ao longo da vida dos indivíduos. Tal dado pode auxiliar na proposta de um programa sequencial e lógico.

Como a realidade musical contemporânea caracteriza-se pela coexistência de diferentes estilos que, por sua vez, estão em constante mudança e pela conseqüente necessidade das pessoas responderem tanto a estilos específicos quanto à diversidade acima apontada, parece razoável que na educação musical se considere, além dos "processos cognitivos genéricos", também os "processos específicos de estilo". Como Serafine estuda somente os primeiros, recorreu-se a Leonard Meyer para também abarcar os processos específicos de estilo.

Em seu estudo sobre o significado musical -afetivo e intelectual- e sua comunicação, Meyer enfatiza os processos cognitivos que ocorrem nos estilos específicos, uma vez que significado musical e sua comunicação dependem de um universo comum de discurso, o estilo. (Meyer, 1956)

Localizado o problema -a adequação da educação musical à realidade contemporânea nacional e mundial e a sua necessária fundamentação- e delimitados os pontos que poderão constituir-se num caminho alternativo para a

solução do problema -uma educação musical que leve em conta as diferentes culturas musicais e que busque fundamentos nos processos cognitivos presentes nos diferentes estilos musicais-, surgem as duas questões geradoras da pesquisa:

Os processos cognitivos, a nível de estilo particular e a nível pan-estilístico, fundamentariam uma educação musical que aborda a diversidade de culturas musicais?

Ao optar por uma abordagem cognitiva de uma educação musical que abranja diversas culturas musicais, que estratégias seriam adequadas para viabilizar tal educação?

Os diversos problemas que a educação musical apresenta, contrapostos à riqueza e diversidade da produção musical do país, foram os elementos impulsionadores para o desenvolvimento deste trabalho. A necessidade de um estudo sistemático sobre a situação de impasse em que se encontra a educação musical no Brasil aliada à busca de fundamentos para a sua prática, justificam o método analítico desta investigação. Baseada na apreciação, interpretação, reflexão e argumentação de idéias, esta pesquisa segue as seguintes etapas:

1. Revisão bibliográfica;
2. Levantamento de princípios e objetivos presentes

nos estudos e propostas de uma educação musical adequada às sociedades pluriculturais contemporâneas;

3. A psicologia cognitiva em música: as perspectivas de Leonard Meyer e de Mary Lousie Serafine;

4. Levantamento dos processos cognitivos presentes nos estilos musicais a nível específico e a nível intercultural;

5. Confrontação e análise dos dados levantados nos itens 2, 3 e 4:

- Caracterização de uma fundamentação que os processos cognitivos presentes nos estilos musicais podem oferecer à abordagem de diversas culturas musicais na educação musical;

- Levantamento de estratégias que viabilizem essa concepção educacional.

As justificativas desta pesquisa pautam-se na necessidade de:

-Buscar alternativas para o impasse em que se encontra a educação musical no Brasil;

-Buscar fundamentação e estratégias que viabilizem a aplicação, na educação musical, de procedimentos que considerem as diversas culturas musicais que coexistem no país;

-Buscar nova proposta pedagógico-musical condizente com as necessidades da sociedade contemporânea.

do mundo para a sua própria cultura e proporcionar para  
uma atitude de receptividade e de tolerância com relação a  
outras tradições ou correntes musicais e formas de sua  
prática" (Braga, 1984, p. 55).

### 1 - REVISAO BIBLIOGRAFICA

Data de 1972 o número especial da revista "Music  
Educators Journal" intitulado "Music in World Cultures",  
uma das primeiras fontes bibliográficas importantes  
sobre a abordagem de diversas culturas musicais na  
educação musical.

Na década de 80 a bibliografia internacional  
especializada cresceu significativamente e, após um  
contato, é possível verificar que, ao final deste  
período, alguns estudos têm apresentado mais do que  
especulações e opiniões, pois estão preocupados em buscar  
fundamentos para esse enfoque educacional.

No Brasil, mais especificamente em São Paulo, no  
extinto "Instituto Musical de São Paulo", houve, na década  
de setenta, a introdução de uma orientação musicológica no  
currículo de licenciatura em Educação Musical/Artística  
cujo ideal "fundamentava-se na convicção de uma necessária  
posição relativista no julgamento estético das várias  
manifestações musicais, [posição considerada como sendo] a  
única adequada a uma situação de pluralismo cultural".  
Essa orientação tinha por objetivo "aguçar a consciência

do aluno para a sua própria cultura e prepará-lo para uma atitude de receptividade e de tolerância com relação a outras tradições ou correntes musicais e formas de sua prática" (Bispo, 1984.p.55).

Introduziu-se no currículo a disciplina Etnomusicologia com um caráter especial voltado para

"a prática do ensino musical (...) combinando-se aulas expositivas e análises de documentos sonoros relativos a complexos temáticos que possibilitassem, pela sua natureza, uma introdução, a mais ampla possível, ao campo dos estudos e uma visão geral da situação atual da investigação científica com pesquisas a serem efetuadas sobre temas decorrentes de seu [dos alunos] próprio meio de vida em forma de seminários" (Bispo, 1984.p.52)

A disciplina "Etnomusicologia" tinha uma posição centrada nos estudantes e seu currículo de quatro semestres abrangia aspectos gerais da matéria, estudos das culturas da Ásia, Europa, África e América, com destaque para as culturas que se achavam representadas no Brasil, enquanto a música brasileira era enfocada no curso de "Folclore Brasileiro" que seguia em cadeira paralela.

"Os trabalhos desenvolvidos pelos estudantes tratavam de temas relativos à aculturação musical dos diversos grupos europeus e asiáticos no Brasil a partir de observações e levantamentos feitos nas escolas de São Paulo que apresentavam particular concentração de determinados grupos de estrangeiros ou de descendentes diretos de estrangeiros" (Bispo, 1984.p.55).

Com esses procedimentos, buscou-se, no trabalho desenvolvido em São Paulo, a "influência imediata ou mediata de uma atitude científica no ensino de música nas escolas" (Bispo, 1984.p.55).

A proposta foi interrompida pelas dificuldades trazidas pela "substituição da licenciatura em Educação Musical pelo curso de licenciatura em Educação Artística. Apesar da sua não continuidade e desenvolvimento, esta proposta "caracterizou-se por um nível de preocupação e realização a altura das discussões pedagógico-musicais internacionais" (Bispo, 1984.p.58).

Em outros países, a preocupação com a adequação da educação musical à pluriculturalidade tem sido estudada e focalizada segundo diferentes visões e necessidades. É possível agrupar tais estudos a partir de alguns termos usados pelos diferentes autores e cujas definições ora coincidem, ora são contraditórias. Os termos são: educação musical "multicultural", educação musical "intercultural" e "visão mundial da educação musical". Também são usados diferentes termos referentes a uma sociedade composta por diversas culturas. Nketia (1988.p.104) e Elliott (1989.p.14) usam sociedade "pluricultural" e sociedade "multicultural" respectivamente. Swanwick (1988a.p.3) usa sociedade "pluralista".

Segundo Pratte, o termo "multicultural refere-se à

coexistência de grupos diferentes num sistema social comum" (Pratte apud Elliott, 1989.p.14). Elliott destaca que "neste sentido multiculturalismo refere-se ao diverso culturalmente". Porém, este mesmo autor aponta que o termo pode também implicar um ideal social de troca entre os diferentes grupos, respeitando e preservando a integridade de cada um. Elliott assinala que "um país pode ser culturalmente diverso, mas pode não sustentar o ideal do multiculturalismo". A África do Sul seria um exemplo. (Elliott.p.1989.p.14).

"Para merecer a designação de multicultural uma sociedade precisa evidenciar uma crença geral na liberdade de associação, nas formas competitivas de vida e na preservação das diferenças" (Elliott, 1989.p.14).

O conceito de multicultural não parece limitar-se à diversidade étnica de uma dada sociedade. É também aplicado ao se fazer referência às diferenças culturais entre classes sociais. Fletcher aborda esse aspecto em relação à Grã-Bretanha:

"(...) os britânicos na última década tornaram-se conscientes de que vivem numa sociedade multicultural. Porém nada há de intrinsecamente novo nisto: as culturas de aristocratas, burgueses e operários sempre foram diferentes. O que é novo é a adição de grupos cuja diferença cultural é determinada pela raça..." (Fletcher, 1988.p.117).

Nketia e Swanwick não fornecem uma definição do

significado dos termos sociedade "pluricultural" e sociedade "pluralista", mas é possível apreender que os citados autores usam aqueles termos com o mesmo significado que Elliott, apoiado em Pratte, usa para sociedade "multicultural".

Voltando aos termos que qualificam uma educação musical adequada a uma sociedade composta por diversas culturas, Elliott destaca que um currículo de educação musical pode ser diverso culturalmente; mas para ele ser verdadeiramente multicultural deverá seguir os seguintes critérios:

- 1 - apresentar um repertório musical diverso culturalmente;
- 2 - preocupar-se com a igualdade, autenticidade e amplitude de consideração;
- 3 - ter um comportamento comprometido com os valores da expressão artística multicultural como uma base para um sistema viável de educação musical" (Elliott, 1989, p.17).

### 3

Para Anderson e Campbell "a educação multicultural desenvolve a compreensão de que há muitas formas diferentes e igualmente válidas de expressão musical e artística e que a educação musical multicultural reflete a diversidade étnica do mundo" - e de um país em particular (Anderson e Campbell, 1989, p.1).

O termo "currículo pluralista de música" é usado por Swanwick quando se refere a uma educação musical adequada a uma sociedade pluralista (Swanwick, 1988a, p.8).

O "currículo pluralista" de música vai abarcar um conjunto de culturas musicais em função da "variedade rica de possibilidades musicais" na sociedade contemporânea, "evitando transmitir uma visão restrita da música e auxiliando a romper preconceitos e ignorância" (Swanwick, 1988a.p.8). Em seu livro "Music, Mind and Education", Swanwick diz preferir o "conceito integrador intercultural a mais duvidosa e algumas vezes racista ideia multicultural." Esta última, segundo o autor, "leva as diversas músicas a serem vivenciadas "como esteriótipos e rótulos". Por outro lado, a abordagem intercultural considera os tipos de música como "músicas e não como bandeiras nacionais ou étnicas ou como ilustrações exóticas de uma cultura(...)Elas devem ser vistas como objetos e eventos que transmitem significado expressivo dentro de uma forma coerente" (Swanwick, 1988b.p.112).

Nketia também critica a abordagem multicultural na educação musical "porque pode levar ao separatismo mais do que à integração, com cada comunidade conhecendo mais e mais sobre a sua própria cultura, e menos sobre a cultura de outros" (Nketia, 1988.p.104). O autor coloca como oposta a esta tendência a abordagem assimilacionista, onde as culturas minoritárias conheceriam mais a cultura dominante do que a sua própria cultura (Nketia, 1988.p.105). Para Nketia, a abordagem mais

apropriada de diversas culturas musicais é a intercultural, que ele define como

" preocupada com problemas teóricos e práticos da comunicação e compreensão em música(...)Ela oferece uma esfera de ação maior e mais flexível para desenvolver programas variados na educação musical, porque pode ser aplicada a qualquer conjunto de culturas musicais" - às do próprio ambiente, às veiculadas pela mídia e às músicas de sociedades mais distantes (Nketia,1988.p.100).

Tillman também usa o termo intercultural referindo-se a uma maior compreensão entre as pessoas e ao fato de que "o diálogo intercultural significa uma abordagem ativa do material" (Tillman,1988.p.141).

Muitos textos ao tratarem de diversas culturas musicais na educação musical referem-se a uma "visão mundial da educação musical". Este, por sinal, foi o tema da XVIII Conferência Internacional da ISME - International Society of Music Education - em 1988. A posição da organização sobre o assunto assim se expõe:

"Em função da ênfase crescente na tecnologia da informação, as culturas estão tornando-se mais e mais internacionais. A homogeneização mundial da música está conduzindo a uma perda de identidade, especialmente entre as minorias. O dever da ISME como organização mundial é encorajar todas as nações a apreciarem sua própria herança nacional, que serviria como um filtro às influências esmagadoras de fora. Nosso dever como educadores musicais é preservar as músicas nacionais e salvar as tradições(...)ao mesmo tempo em que desenvolvemos um músico criativo, de mente

aberta e cooperativa para o mundo em mudança"  
(Dobbs, 1988.p.8).

Para Nketia "o objetivo da uma visão mundial da educação musical vai além do mero reconhecimento da coexistência de culturas musicais. Ele convoca

os educadoradores musicais a abordarem a diversidade de tradições musicais que encontram em seu próprio ambiente, assim como de outras partes do mundo, de forma não paroquial(...)Esta visão reconhece a integridade de todas as tradições musicais em função de suas histórias particulares e do papel que exercem em seus respectivos meios sociais e culturais(...)"(Nketia, 1988.p.106).

A terminologia usada acima apresenta convergências, contradições e imprecisão quanto à definição e ao uso. Ao referir-se às sociedades onde há a convivência de diferentes culturas, os termos multicultural, pluricultural e pluralista têm o mesmo significado, tanto que são por alguns autores usados como sinônimos. Apenas Elliott destaca um outro sentido mais preciso ao termo sociedade "multicultural": um ideal de troca, respeito e preservação.

Quanto à terminologia utilizada nas diferentes propostas de uma educação musical a ser desenvolvida nas sociedades acima descritas, as definições são mais problemáticas. A definição para "educação musical multicultural" de Elliott, Anderson e Campbell contradiz a definição do mesmo termo dada por Swanwick e Nketia. Por

outro lado, a significação de "educação musical intercultural" utilizada por estes dois últimos autores coincide em linhas gerais, com a definição de "educação musical multicultural" de Elliott, Anderson e Campbell. Outros autores também utilizam essa terminologia com o mesmo significado: repertório musical culturalmente diverso, reconhecimento da integridade das diferentes culturas musicais, preservação e, ao mesmo tempo, integração dessas diferentes culturas. Esse é também o sentido geral dado à "visão mundial da educação musical".

Dada a imprecisão dessa terminologia, optou-se nesta dissertação por qualificar as sociedades caracterizadas pela convivência de diferentes culturas pelo termo "pluricultural" por tratar-se de vocabulário presente na literatura brasileira consultada (Bispo, 1984, p.55). No caso dos termos usados para caracterizar as propostas de educação musical, optou-se por "educação musical intercultural" pois o prefixo "inter" parece definir mais claramente os citados ideais de uma educação adequada a uma sociedade pluricultural. Essa opção encontrará exceção nos casos de citação, quando, para manter a fidelidade ao texto, serão citados os termos utilizados pelos respectivos autores.

Num curso realizado na Universidade do Hawai para

alunos de graduação ( não específicos de música )  
 e intitulado "Music in World Cultures", Trimillos adotou  
 uma "abordagem conceitual" ao lidar com diversas músicas.  
 Essa abordagem parte da premissa de que há "princípios  
 sociais e musicais comuns à maioria das  
 músicas" (Trimillos,1972.p.91), e na prática isso se  
 reflete no trabalho com conceitos comuns à diversas  
 músicas. Por exemplo, numa sessão de música africana foram  
 introduzidos princípios musicais tais como:"organização  
 antifonal (pergunta e resposta), contorno melódico,  
 ostinato, complexidade rítmica, polifonia e  
 "swinging" (Trimillos,1972.p.93). Já explorando os  
 parâmetros "estabilidade, instabilidade, ocorrência e  
 permutação, os estudantes tornaram-se habilitados para  
 discutir e comparar exemplos de música contemporânea"  
 (Trimillos,1972.p.93). Sobre essa música cita Trimillos o  
 comentário de um aluno:

"o material moderno é essencialmente uma  
 'música étnica', uma vez que ele pertence a  
 uma subcultura particular(...)" (Trimillos,  
 1972.p.93).

A música no curso foi tratada como "objeto cultural  
 e como organização sonora" e as atividades  
 compreenderam:"ouvir música, assistir à apresentação de  
 trabalhos, discutir, observar apresentações ao vivo,  
 participar de apresentações,fazer investigações

individuais e construir instrumentos" (Trimillos, 1972.p.91).

Para um programa de educação musical intercultural, Nketia propõe que "o ponto de partida" seja "a suposição de que toda música tem validade contextual" (Nketia, 1978.p.108), e que portanto, "o desenvolvimento de materiais curriculares deve recorrer às expressões musicais do mundo em termos de sua validade funcional dentro de seus respectivos contextos" (Nketia, 1978.p.109).

Como não se pode abarcar muitas expressões musicais simultaneamente num processo educacional, Nketia sugere que os educadores musicais se guiem "pela escolha de objetivos educacionais porque

a educação musical não está preocupada somente com o conhecimento sobre música, mas também com a instrução sistemática que auxilia a aquisição de habilidades, compreensão e apreciação (...) (Nketia, 1978.p.109).

Nesse contexto, um programa intercultural de educação musical procura "o desenvolvimento do indivíduo em termos de seu funcionamento dentro de sua cultura imediata e a apreciação das músicas do mundo". Assim, o aluno continua a desenvolver "habilidades e conhecimento" de sua própria música e também entra em contato com outros "materiais sonoros, conceitos musicais, estruturas e técnicas que ampliarão e formarão sua

musicalidade sem aliená-lo (Nketia, 1978.p.109).

Em seu artigo "Music Education and Music Languages", Vulliamy demonstra uma preocupação especial com o espaço da música popular na educação musical. Apontando posturas que devem ser evitadas ao abordar tal música (jazz, rock) - "usá-las como incentivo para mais tarde trabalhar uma música "melhor" ou submeter a música popular a exames que a transformem em "academicismo tanto a nível do conhecimento quanto ao nível da abordagem musical" - o autor aponta uma maneira ideal de proceder:

"(...)os professores deveriam ter um genuíno compromisso de seguir o interesse dos alunos, e no processo, estarem preparados para aprender deles, assim como ensiná-los. Portanto, produzir diálogo" (Vulliamy, 1980.p.167).

Para Dobbs, uma educação musical intercultural deve começar pelo som do ambiente dos alunos. "As diferenças entre os vários sistemas podem ser apreciadas mais tarde, assim como o contexto onde foram concebidos e as razões de sua criação(...)" (Dobbs, 1983.p.33). Nessa proposta há que se explorar "altura, ritmo, textura, timbre e estrutura(...)" e enfatizar mais a criação do que a imitação, a recriação ou a transmissão " (Dobbs, 1983.p.33).

Hoffer admite que há obstáculos à operacionalização da educação musical intercultural. Entre elas está a

dificuldade de ensinar mais do que um tipo de música porque, em primeiro lugar, há a questão do limite de tempo -o número de horas-aula por semana é pequeno no que diz respeito à música -; em segundo lugar, o professor deve ter a "habilidade de ensinar tipos de música que ele conhece pouco" e por fim, deve-se ter o cuidado para não tornar a vivência da música de outra cultura "uma paródia, ao invés de uma útil experiência educacional" (Hoffer, 1988.p.126).

Apesar dessas dificuldades, o autor reconhece a necessidade de se "ensinar mais do que as músicas da própria cultura" e faz sugestões para a concretização de tal proposta:

- "selecionar uma amostra representativa de vários tipos de música (...) [de maneira a formar] um microcosmos da música do mundo;
- escolher um número limitado de obras para servir como modelos ou exemplos. A idéia é estudar poucas obras, mas em profundidade (...);
- apresentar a música de outras culturas tão autenticamente quanto possível, (sendo) que na maioria dos casos isto significa o uso de gravação;
- a execução de tais músicas pelos alunos deveria ser realizada "somente após o verdadeiro som da música ter sido apresentado por gravação ou performance competente;
- os estudantes deveriam ser conscientizados de que eles não podem executar a música de uma determinada cultura como o faria um membro daquela cultura. O objetivo aqui é o estudo" (Hoffer, 1988.p.128).

A proposta de Swanwick caracteriza-se pela

necessidade de transcender os limites da própria cultura em função das sociedades pluriculturais contemporâneas. Diferentemente de outros autores que destacam como objetivo da educação musical intercultural a compreensão entre as diferentes culturas, Swanwick aponta como objetivo promover um maior desenvolvimento do indivíduo, "transcendendo seu ambiente local e temporal" (Swanwick, 1988b.p.107).

Nessa proposta Swanwick tenta relacionar "à natureza da própria música, à psicologia humana e ao contexto social", aspectos relativos a uma teoria da música e da educação musical, a uma psicologia da música e a uma educação musical intercultural, respectivamente (Swanwick, 1988b.p.17).

A teoria da educação musical na qual o autor fundamenta-se, aponta a música como um "elemento essencial na experiência humana" e a amplitude cultural como um embasamento necessário à educação musical no século XX (Swanwick, 1988b.p.17 e 139). Delimitar esse ponto de partida é, segundo Swanwick, importante porque proporciona uma utilização mais eficiente da pesquisa na área da psicologia da música.

A mencionada teoria conduz o autor a buscar, na pesquisa psicológica, respostas às questões: o que é o conhecimento musical? Como ele se desenvolve ao longo do desenvolvimento humano? No primeiro caso, Swanwick

recorre às pesquisas que concebem a música como "gestos sonoros expressivos que incorporam formas coerentes", isto é, concebem a música como relações e não como sons isolados. Nessa perspectiva, consideram o caráter expressivo e a estrutura de uma passagem musical (Swanwick, 1988b.p.24).

Por caráter expressivo o autor quer dizer:

"(...)construções formuladas dentro de um contexto musical particular", que envolvem significados específicos, " que nenhuma análise de mudança psicofisiológica ou medidas de habilidades auditivas (aural) isoladas ajudarão a entender" (Swanwick, 1988b.p.29),

e por estrutura musical:

" não a construção fixa, mas a eficiência com que um gesto expressivo é relacionado a outro" (Swanwick, 1988b.p.30).

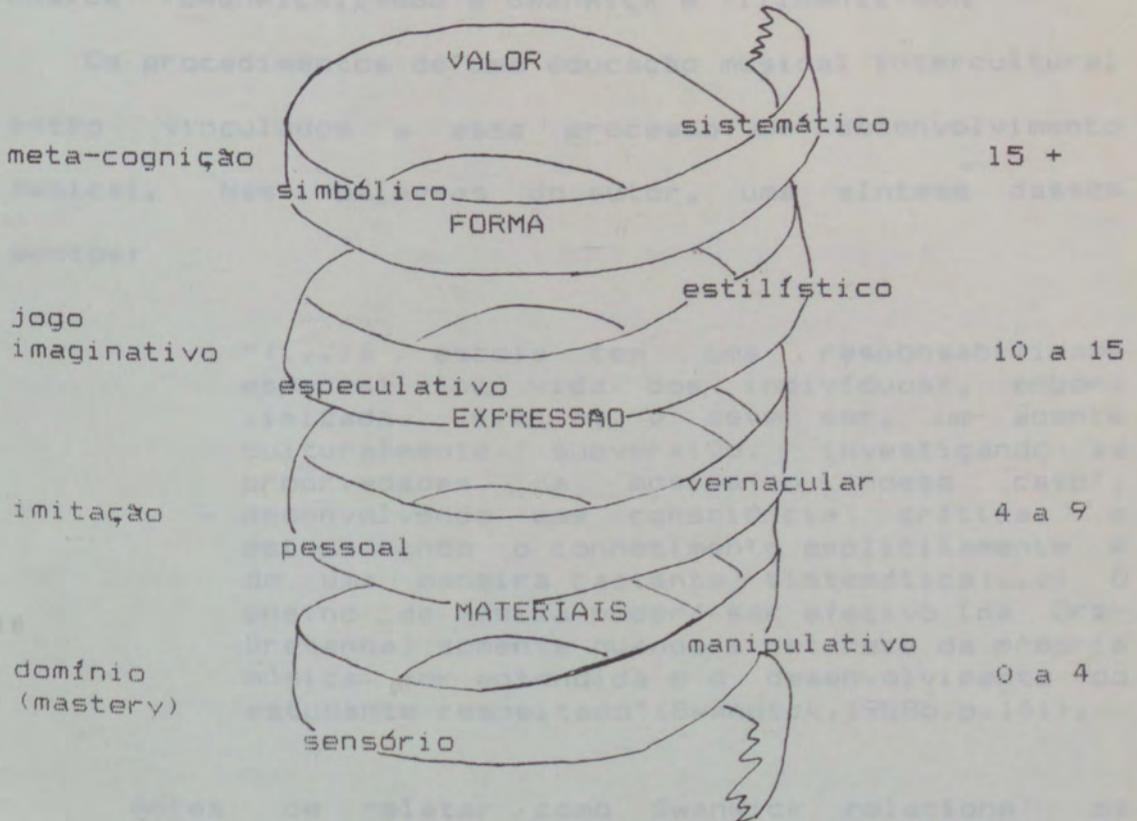
Swanwick cita que Meyer, em "Emotion and Meaning in Music" (1956), explica com clareza "como a estrutura musical pode ser vista como um processo dinâmico" (Swanwick, 1988b.p.31).

A questão referente ao desenvolvimento do conhecimento musical ao longo da vida de um indivíduo foi abordada a partir da análise de cerca de 700 composições de crianças britânicas de 3 a 15 anos. A análise segue, como critério, a concepção da arte como jogo no sentido de uma forma de pensamento representativo. Swanwick toma como

referência nesse sentido as considerações de Piaget a respeito das funções do jogo e seu desenvolvimento na vida humana (Swanwick,1988b.p.41).

O roteiro de desenvolvimento sobre a concepção da música que resultou da análise acima citada, menciona "oito modelos de desenvolvimento: sensório, manipulativo, pessoal, vernacular, especulativo, estilístico, simbólico e sistemático. Estes estão relacionados às fases do jogo (domínio, imitação, jogo imaginativo e metacognição) e aos elementos musicais (material sonoro, caráter expressivo, estrutura musical e valor da experiência musical vinculada a um significado pessoal) (Swanwick,1988b.p.64 a 74). Swanwick representa esse roteiro através de uma espiral:

(Fases ligada (8 modelos de desen- idades  
ao jogo) (8 modelos de desen- idades  
volvimento)



Sensório: envolve respostas a impressões sonoras.

Manipulativo: envolve o controle básico do material sonoro.

Pessoal: a expressividade pessoal evidencia-se.

Vernacular: envolve o uso de algumas convenções musicais.

Especulativo: apresenta algum domínio de convenções.

Estilístico: requer grande controle de um determinado estilo.

Simbólico: há uma conscientização do poder afetivo da música.

Sistemático: envolve uma relação intelectual com a música (Swanwick, 1988b e Swanwick e Tillman, 1986).

Os procedimentos de uma educação musical intercultural estão vinculados a esse processo de desenvolvimento musical. Nas palavras do autor, uma síntese desses pontos:

"(...)a escola tem uma responsabilidade especial (na vida dos indivíduos), embora limitada. Ela é, e deve ser, um agente culturalmente subversivo, investigando as propriedades da música (no nosso caso), desenvolvendo uma consciência crítica, e estruturando o conhecimento explicitamente e de uma maneira bastante sistemática(...) O ensino de música poderá ser efetivo [na Grã-Bretanha] somente quando a natureza da própria música for entendida e o desenvolvimento do estudante respeitado" (Swanwick, 1988b.p.141).

Antes de relatar como Swanwick relaciona os aspectos de desenvolvimento a uma educação musical intercultural, serão apresentadas algumas considerações do próprio autor sobre alguns problemas envolvidos na abordagem de diferentes culturas musicais na educação musical. Para Swanwick, os três elementos musicais já mencionados podem funcionar como "barreiras estilísticas". São eles: o material sonoro, o caráter expressivo e a estrutura musical. Mais especificamente

"a música pode alienar as pessoas se estas percebem o material musical como novidade, curiosidade ou ameaça: o caráter expressivo como identificado a uma cultura não-aceita; e

a estrutura musical como incoerente ou confusa porque as expectativas estruturais foram impróprias" (swanwick,1988a.p.3).

Como esses elementos são sensíveis à experiência e à educação, o autor propõe como superar aquela alienação: no caso do material sonoro, a saída estaria no acostumar-se ao novo espectro sonoro, através de uma familiarização inconsciente e/ou manejo pelos estudantes de instrumentos, diferentes escalas, diferentes sistemas de afinação ou material sonoro construído por eles mesmos. Quanto ao caráter expressivo, as implicações são mais sérias, porque a música está profundamente ligada a uma maneira local de dar sentido ao mundo, parecendo inaccessível às pessoas de outra cultura. O autor propõe que uma possibilidade de superar esse preconceito seria "tentar entender o porquê e sob que condições a música é feita" (Swanwick,1988a.p.3).

A terceira barreira estilística -a estrutura musical-pode ser superada com a familiarização do estudante a "normas diferentes através de um engajamento ativo - explorações e observações das idéias musicais que tornam-se estabelecidas e transformadas através dos processo básicos de variação, transformação e retorno(...)" (Swanwick,1988a.p.4).

Esses três elementos,"especialmente o caráter expressivo,

podem ser amplificados [como barreiras estilísticas] pelos rótulos e estereótipos culturais. É tarefa da educação reduzir o poder de tais estereótipos através de uma exploração ativa dos procedimentos musicais, fenômeno que pode ser relativamente independente do domínio cultural pois a própria música apresenta independência dos limites culturais" (Swanwick, 1988b.p.140).

Ao relacionar os aspectos do desenvolvimento musical e os elementos musicais (material sonoro, caráter expressivo e estrutura musical) à educação musical intercultural, Swanwick ressalta a importância de se enfatizar experiências musicais "totais" e não experiências musicais fragmentadas (só técnica ou só detalhes composicionais) (Swanwick, 1988b.p.127). É também interessante estimular uma atitude ativa do aluno.

Nesse contexto, um currículo intercultural pode ser gerado

"identificando 'conjuntos de sons' numa seqüência progressiva(...), aqueles sempre escolhidos pelo seu impacto sonoro, expressivo e estrutural. Estes 'conjuntos de sons' constituem-se em intervalos, escalas, ragas, acordes, ostinatos (...) a serem transformados interculturalmente através de composições, audições e execuções" (Swanwick, 1988b.p.116).

Tal currículo pode ser organizado através da espiral de desenvolvimento. Por exemplo, ao entrar em contato com um novo material musical, uma criança de 9 ou 10 anos passaria por diferentes níveis qualitativos de

controle do material musical. Tratando-se de um estilo vinculado ao idioma pentatônico

"a criança poderia manipular uma escala pentatônica, primeiro explorando a série como um tipo especial de coleção sonora (sensorial). A seguir manipularia o material talvez realizando ostinatos ou frases em eco. A seguir, inventaria uma peça (expressão pessoal) e realizaria um acompanhamento a uma nova canção (vernacular). Também poderia usar, como uma base para uma composição, material contrastante (especulativo)" (Swanwick, 1988b.p.116).

Assim, busca-se que toda experiência musical seja relevante para os alunos porque ela leva em conta a música como um todo, promove experiências musicais novas (outros estilos) e é vivenciada, respeitando o desenvolvimento do aluno.

Elliott analisa seis modelos curriculares de "educação musical multicultural" baseado nas "ideologias multiculturais" formuladas por Pratte (Elliott, 1989.p.14):

1. "Currículo assimilacionista": "preocupa-se com os estilos musicais da tradição erudita da Europa Ocidental". Procura a "elevação do gosto" e os "clássicos são considerados produtos musicais superiores" (Elliott, 1989.p.15).

2. "Currículo amalgamacionista": inclui "âmbito limitado de músicas étnicas e (outros estilos) em função

de sua ocorrência no repertório "erudito". Por exemplo, o jazz é utilizado porque foi incorporado a obras de compositores "legítimos" como Ravel, Milhaud, Strawinsky, Coplan, Ives, Gershwin e Bernstein(...) As músicas do mundo por elas próprias, não são consideradas" (Elliott.p.1989.p.16).

3. "Currículo "open society": "a vinculação à herança cultural representa um obstáculo à unidade social atrasando o desenvolvimento(...)". Na educação musical, isso se reflete na valorização da "moda musical" (Elliott.1989.p.16).

Esses três currículos têm como objetivo a "eliminação da diversidade cultural, visando à unificação da cultura. Elliott comenta que

"embora estas ideologias freqüentemente são apresentadas como legítimas variações do multiculturalismo, não o são de todo. Só aparentemente elas sustentam os equivalentes musicais e educacionais de liberdade de associação, competição de valores e preservação das diferenças" (Elliott,1989.p.15).

4. "Currículo limitado": "é construído sobre um ou dois estilos musicais de minorias de acordo com a comunidade". Para Elliott, ele só é considerado multicultural em virtude "de oferecer um sabor musical exótico dentro (...) de programas musicais designados pela maioria dominante" (Elliott,1989.p.16).

5. "Currículo modificado": aqui as músicas são "selecionadas tendo por base limites regionais e/ou nacionais; abordadas a partir de uma perspectiva conceitual, isto é, elementos, processos, papéis e comportamentos musicais; e ensinadas e aprendidas como o são nas culturas de origem". Também há a preocupação de se verificar "como estas músicas têm sido modificadas pelo contato com estilos dominantes da cultura anfitriã." "O foco deste currículo está no processo adaptativo das diversas músicas étnicas" (Elliott, 1989, p.17).

6. "Currículo dinâmico": para Elliott este reflete a "verdadeira educação musical multicultural" que, além dos critérios já citados, apresenta outros aspectos: no currículo dinâmico, "conceitos e experiências são reciclados numa variedade de contextos musicais": "os estudantes desenvolvem habilidades para discriminar e apreciar as diferenças e as similaridades entre as culturas" e promove "no mínimo a bi-musicalidade e no máximo a multi-musicalidade" (Elliott, 1989, p.18).

A última proposta de procedimento a ser citada diz respeito ao livro "Multicultural Perspective in Music Education" (Anderson e Campbell, 1989), que apresenta uma "abordagem prática para a integração das tradições musicais do mundo nas aulas de música" ministradas, ao que corresponde no Brasil, aos 1º e 2º graus. Tal abordagem está baseada num projeto integrado onde

"especialistas de música e professores de classe trabalham conjuntamente, desenvolvendo atividades que compreendem execução, improvisação, composição, movimento e audição, sendo que tais atividades são por sua vez integradas às disciplinas Literatura, Teatro, Artes Plásticas, Estudos Sociais, Geografia e História. Dessa forma, "o estudo das músicas dos vários povos ocorre num contexto cultural o mais amplo possível" (Anderson e Campbell, 1989.p.4). O aprendizado integrado se desenrola a partir de "unidades" que organizam todas as informações de maneira significativa" (Anderson e Campbell, 1989.p.5).

Em termos musicais, o currículo focaliza conceitos musicais, aspectos da execução e elabora um guia para escuta. Os conceitos musicais trabalhados são: "melodia, ritmo, textura, timbre, dinâmica e forma". Estes são explorados como uma "estrutura que vai organizar o amplo espectro das experiências musicais".

As diferentes maneiras de organização dos eventos musicais nas diferentes culturas proporcionam a observação de similaridades e diferenças das várias músicas e "como estes diferentes tratamentos conduzem a um estilo específico" (Anderson e Campbell, 1989.p.5).

A execução musical na abordagem do material "multicultural" compreende o canto, a execução instrumental e o movimento. "Através desta prática -canto nas línguas de

origem das canções, execução de instrumentos específicos das diferentes culturas, construção de instrumentos e movimentos corporais que exploram o ritmo e a forma das diversas músicas - os alunos tornam-se envolvidos ativamente na descoberta de como as músicas de várias culturas são construídas". (Anderson e Campbell, 1989.p.5).

Finalmente,

"Depois de experienciar os princípios fundamentais estruturais das outras músicas através de uma participação ativa, os estudantes estão prontos para ouvir perceptivamente gravações das música do mundo" (Anderson e Campbell, 1989.p.6).

## NOTAS EXPLICATIVAS

1. A tradução dos textos são de responsabilidade da autora da dissertação.

2. J.H. Kwabena Nketia é pesquisador da área de Etnomusicologia e professor no Departamento de Música da Universidade de Pittsburgh.

David J. Elliott é professor e diretor dos Estudos de Pós-Graduação em Educação Musical da Faculdade de Música, Universidade de Toronto, Canadá.

Keith Swanwick é, com John Paynter, editor da revista "British Journal of Music Education" e diretor do curso de Educação Musical da Universidade de Londres.

3. William M. Anderson é professor de música no "Graduate College - Kent State University" e diretor do Centro para Estudos das Músicas do Mundo.

Patricia Shehan Campbell é professora de Música na Universidade de Washington.

4. Ricardo D. Trimillos é professor de Etnomusicologia na Universidade do Hawaii. Tem desenvolvido material curricular sobre as música do mundo e sobre teoria musical.

5. Jack P.B. Dobbs é, juntamente com Antony Kemp, editor da revista "International Journal of Music Education" e professor na "Dartington College of Arts - Totnes, Inglaterra.

Charles Hoffer é professor do Departamento de Música da Universidade da Flórida.

...influência de culturas  
culturais representas" (Dobbs, 1950, p. 140).

## 2 - UMA EDUCAÇÃO MUSICAL ADEQUADA AS SOCIEDADES PLURICULTURAIS CONTEMPORÂNEAS

A situação atual do mundo contemporâneo, que tem como uma de suas características a existência de diversas sociedades pluriculturais, vem suscitando discussões sobre que tipo de educação musical seria mais adequada para responder a este quadro. O desenvolvimento dos cada vez mais eficientes meios de comunicações e transporte, os movimentos imigratórios, as novas relações político-econômicas têm posto em contato estreito culturas muito diferentes. A música, como parte do processo dinâmico que é a cultura, responde também a essas mudanças -aspectos da música oriental são integrados à música ocidental e diversas outras fusões ocorrem favorecendo o surgimento de novas formas de expressão tais como a música afro-americana e a bossa-nova. A educação musical deveria também levar em consideração, na sua abordagem, a multiplicidade das músicas que fazem parte do meio ambiente. Dobbs comenta sobre a situação:

"A música que [os alunos] escutam no rádio, nos discos e fitas, na televisão, nos concertos não é de tipo uniforme, e boa parte

desta mostra influência de muitas culturas diferentes" (Dobbs,1990.p.140).

O mesmo autor chama a atenção para uma quantidade de música que se faz e se ouve, mas que fica fora da escola. (Dobbs,1990.p.141).

Quando referências ao mundo como uma "aldeia global" são feitas (Smith,1972.p.23), surge a preocupação quanto à preservação das diferenças nessa tendência globalizante, ainda que "hoje o isolamento não seja só indesejável, mas provavelmente quase impossível" (Hoffer,1989.p.129). Sobre os processos de aculturação, estudos recentes aponta-os como sendo ativos, isto é, entre as culturas envolvidas ocorre um processo de interação, e não a passividade de uma cultura sob a outra. Gieseler fala sobre "comunicação e integração onde uma cultura regional deveria examinar cuidadosamente seus limites e permanecer aberta aos impulsos do resto do mundo(...)" (Gieseler,1986.p.16).

Tomando cultura como a "parte feita pelo homem" no meio ambiente (costumes, tradições, instrumentos, crenças, valores) a música é parte dessa produção simbólica, "expressando e organizando o pensamento" (Elliott,1989.p.12). Elliott ressalta, porém, que muitos não percebem que o "mesmo ocorre com o processo de educação musical;isto é, o processo educacional é um

## 3

poderoso meio de enculturação. Os valores essenciais de uma cultura estão freqüentemente refletidos na maneira como a música é aprendida e ensinada" (Elliott, 1989.p.13).

Sobre a relação cultura, música e aprendizagem, diz Merriam:

"Considerar o som musical como o resultado final de um processo dinâmico, implica em que conceitos subjacentes conduzem a comportamento real, que por sua vez resulta em forma e estrutura. É óbvio que conceitos e comportamentos precisam ser aprendidos, porque a cultura, como um todo, é comportamento aprendido, e cada cultura forma o processo de aprendizagem de acordo com seus próprios valores e ideais(...) Portanto os sons musicais alimentam-se de conceitos mantidos sobre a música, que por sua vez reforça o comportamento e eventualmente muda ou fortalece a prática musical. A aprendizagem, então, é vital não somente no sentido de que o comportamento musical precisa ser aprendido, mas também porque ela forma o elo que torna o fazer musical dinâmico e mutante" (Merriam, 1964.p.145).

Dentro do processo de enculturação, Merriam chama a atenção para alguns aspectos mais específicos que podem auxiliar a ampliar a visão do processo de aprendizagem em música. Estes aspectos são: a socialização - "processo de aprendizagem social conduzido nos primeiros anos de vida; a educação - um processo de aprendizagem direcionada, realizada tanto formalmente quanto informalmente(...); e a instrução - processo de ensino e aprendizagem conduzido num período específico, em local fora de casa(...) por pessoas especialmente treinadas e

preparadas para a tarefa" (Merriam, 1964.p.146). Merriam destaca que é interessante observar que "a maioria dos ocidentais confundem educação com instrução(...) e completa que a falta de instituições formais de maneira alguma sugere que a educação, no seu sentido mais amplo, esteja ausente" (Merriam, 1964.p.146). As observações de Merriam parecem particularmente interessantes quando se concebe uma educação musical mais abrangente, despreconceituosa e consciente de seus limites. Sobre esses limites Swanwick fala: "a escola constitui apenas uma parte da experiência de vida das pessoas" (Swanwick, 1988b.p.140).

O aprofundamento nas relações entre culturas, música e aprendizagem musical (ou aquisição de conhecimento) pode conduzir à ampliação do conceito da própria música levando a admitir que "o universo de feitos humanos apóia-se nas tendências fundamentais do homem e não em suposições estéticas ou idiosincrasias musicais de uma cultura particular" (Elliott, 1990.p.11). Já é consenso o fato de que a música não constitui uma linguagem universal, "mas um meio de expressão da humanidade" (Dobbs, 1990.p.140), ou "um comportamento no sentido de uma tendência humana universal enraizada nas características da natureza e funcionamento do próprio homem" (Elliott, 1990.p.12). Aponta Leonard Meyer que "as linguagens e os dialetos da música são muitos e variam de cultura para cultura, de época a

época dentro de uma mesma cultura, e até dentro de uma única época e cultura" (Meyer, 1956.p.62).

Observa-se, então, que uma das características do mundo contemporâneo -a existência de sociedades pluriculturais- tem gerado questões como: que educação musical seria adequada a este contexto?

## **2.1 - ESTUDOS E PROPOSTAS**

Dos estudos e propostas sobre uma educação musical intercultural, princípios e objetivos serão vistos. Estes serão descritos a partir de uma série de aspectos citados por vários autores.

### **2.1.1 - Princípios**

a) A MÚSICA ERUDITA EUROPEIA NUMA SOCIEDADE PLURICULTURAL:

Em artigo referente à educação musical na Nova Zelândia, John Drummond coloca como sub-título "European Musica Education in a Multicultural Society", e parte de questões como: que tipo de currículo educacional deveria ser oferecido numa sociedade multicultural? Que músicas diferentes deveriam ser oferecidas? O que seria essencial para um currículo multicultural equilibrado? Se seria possível misturar música européia num mesmo processo? (Drummond, 1988.p.47). A partir dessas questões foi proposto um novo currículo de música para a Nova Zelândia.

"Esta parte do princípio de que a educação musical neozelandesa deveria ser composta de muitas músicas: a erudita européia, a popular, a Maori, a das Ilhas do Pacífico". O pensamento subjacente é que "os jovens neozelandeses deveriam obter alguma compreensão do mundo bi-cultural e multicultural em que vivem". Neste contexto, o autor destaca que desta postura vem "o respeito, a consideração, a cooperação e o benefício mútuo" (Drummond, 1988.p.45).

Drummond situa a problemática sobre como desenvolver uma educação "multicultural" numa instituição como a universidade neozelandesa, fundamentada nos moldes europeus, que enfatiza a especialização, e cujo duplo papel é buscar novas descobertas e preservar a cultura. Nesta dupla função, ela é monocultural pois privilegia uma só cultura, mesmo estando num meio "multicultural" (Drummond, 1988.p.48). Como possibilidade de mudança de postura da universidade, sem negar seus valores ocidentais, Drummond propõe um plano etnomusicológico para sustentar a abordagem "multicultural" da educação musical. Baseado nos níveis analíticos da etnomusicologia apontados por Merriam - conceitualização sobre a música, comportamento em relação à música e o próprio som musical-, vê neles vantagens: "estes três níveis interagem continuamente(...) e ao invés de focalizar a atenção sobre um único aspecto da música, eles

possibilitam e até forçam o investigador a procurar uma compreensão integrada do fenómeno humano chamado "música" (Merriam apud Drummond, 1988.p.,53). Para Drummond isto possibilita o estudo da música de qualquer cultura, inclusive a europeia. Continua o autor:

"A maior vantagem desta abordagem etnomusicológica é que ela não parte da suposição de que uma cultura tem valor superior a outra. Ela procura os valores daquela música pela cultura que habita(...)reduzindo, portanto, o perigo de começar uma educação multicultural" de uma posição de confrontação na questão dos valores" (Drummond, 1988.p.54).

Klocko aponta que o currículo universitário nos EUA "não reflete a realidade do mundo de hoje; ele necessita de uma perspectiva global" (Klocko, 1988.p.39). A maioria dos cursos de música estão limitados à tradição europeia que torna-se "impraticável para os futuros professores " em função do ambiente musical americano -a música está presente em todos os lugares e é diversificada (rock, jazz, soul, e a música de diferentes culturas imigrantes). "A omissão destas músicas no currículo universitário implica em que professores ignorem e desvalorizem muitas das experiências prévias dos estudantes" (Klocko, 1988.p.39). Aos que argumentariam que o estudo da música erudita europeia sofreria perdas com um currículo mais amplo, Klocko afirma que ele alcançaria um significado maior ao ser visto com outros

estilos musicais (Klocko, 1988.p.40).

Tait concorda com a posição de Klocko afirmando que "não se deve presumir que explorar as músicas não ocidentais levaria a ignorar a nossa própria música" (Tait, 1972.p.88).

#### b) ALÉM DOS LIMITES DA PRÓPRIA CULTURA MUSICAL

Ao referir-se a uma educação musical numa sociedade pluralista, Swanwick aponta que é papel da escola, além de ser um lugar para a enculturação, instruir, desenvolver a mente, quebrar esteriotipos culturais e desenvolver habilidades que vão além de uma única prática estilística. Tais habilidades devem levar a um desenvolvimento mental não mecânico, mas criador de novos valores humanos, o que será proporcionado pela transcendência de limites estilísticos (Swanwick.1988a.p.5).

Swanwick destaca que a própria música tem alguma independência das influências sócio-culturais. Segundo o autor, isso está evidente na sua capacidade de reinterpretação e transformação: a música de um tempo e local pode ser utilizada em outra época e lugar. Swanwick dá alguns exemplos: o "vocabulário harmônico" do início do jazz, que era considerado "imoral", originou-se em grande parte de hinos vitorianos; a "quadrilha" jamaicana de origem aristocrática européia, tornou-se

folclórica; "as marchas militares e missas latinas reminiscentes de Mozart e Schubert viajaram para o Brasil no século XIX" (Swanwick, 1988a.p.5). Continua o autor:

"O fato de que os procedimentos musicais podem, até certo ponto, ser livremente estabelecidos, transferíveis e negociáveis, é vital para o sentido de liberdade individual, liberdade para romper os moldes feitos pelas culturas locais e pelas próprias limitações pessoais" (Swanwick, 1988a.p.6).

Nketia vê na educação musical que busca ir além "dos estreitos, mas importantes limites das culturas étnicas e nacionais", uma solução mais adequada ao mundo contemporâneo. Ao referir-se à abordagem de heranças culturais, com um objetivo marcante nos processos educacionais, o autor ressalta que "este foco não apenas restringe o horizonte do indivíduo, mas frequentemente impede-o de participar de outras músicas, não apenas por falta de contato e compreensão, mas também porque a música é uma expressão de identidade do grupo" (Nketia, 1978.p.104). Considerar somente a herança cultural mostra-se também insuficiente quando não incorpora outras modalidades de expressão musical presentes na comunidade.

A abordagem intercultural que o autor propõe pretende contribuir para que o indivíduo possa atuar dentro de sua própria cultura e compreender e apreciar a música de outras culturas (Nketia, 1978.p.109).

### c) A SINGULARIDADE DAS CULTURAS MUSICAIS:

De acordo com Trimillos, a "visão mundial da educação musical" sofreu ao longo do tempo algumas transformações que podem ser discriminadas em dois estágios: o primeiro tomou o ensino da música erudita européia como a meta de uma educação musical mundial, não importando o local onde ocorreria. O segundo, buscou incorporar materiais de várias culturas musicais, mas ainda dentro de um formato da educação ocidental. O autor propõe, então, o exame de um terceiro estágio que abordaria uma visão mundial da educação musical a partir de "como" ocorre o sistema de transmissão musical nas diferentes culturas (Trimillos, 1988.p.10).

Segundo Trimillos, para que uma cultura mantenha a continuidade de sua vida musical "ela desenvolve um sistema efetivo de transmissão, passando o conhecimento musical de uma geração a outra. Sendo cada sistema tendencioso culturalmente, ele será eficiente em passar sua própria música e para isso irá concentrar-se nos elementos mais críticos do estilo musical" (Trimillos, 1988.p.12).

Trimillos desenvolveu um modelo de observação de estruturas tradicionais baseado em aspectos da música que são críticos, desejáveis e incidentais. Por exemplo, na tradição sinfônica ocidental, a orquestra apresenta como aspecto crítico a afinação. Segundo o autor, um aspecto

desejável seria o movimento uniforme dos arcos da seção dos primeiros violinos. "Isto não invalidaria ou comprometeria a identidade da obra, mas sim a avaliação da performance e do conjunto". O aspecto incidental seria a vestimenta dos instrumentistas, com a cor preta predominando (Trimillos,1988.p.12).

Estes mesmos elementos - roupa, coordenação de movimentos e afinação podem ser observados em outras tradições musicais. Na corte "gagaku" (Japão), a roupa é crítica porque seu estilo e cor são determinantes para atribuir a composição a fontes chinesas ou japonesas. No "lakalaka" (Tonga), peças para vários coros, o aspecto crítico é a uniformidade dos movimentos que são direcionados para cada frase do texto musical. Na música clássica indiana, o fato da frequência de altura variar de executante a executante torna a uniformidade de altura um aspecto incidental. O que é crítico é a precisão intervalar de uma altura básica escolhida pelo executante (Trimillos,1988. p.12). Trimillos conclui:

"Um sistema de transmissão para músicos numa cultura de altura absoluta parece qualitativamente diferente de um sistema de transmissão que serve a uma cultura de altura relativa. Como consequência tem-se que o treino de músicos para uma música baseada na altura absoluta envolve diferentes abordagens do treino de músicos numa cultura de altura relativa" (Trimillos,1988.p.13).

Baseado nessas observações, Trimillos estudou quatro

sistemas de transmissão musical em culturas diferentes: no Havai, o "halau" - um sistema de ensino do canto e "hula"; na Alemanha, o "Musikhochschule" - sistema de ensino da música erudita; nas Filipinas o "Maystro" - sistema para o ensino da música em conjunto; e no Japão, o "Ryū-ha" - sistema para ensinar música clássica. Tais sistemas foram analisados segundo cinco critérios de descrição e comparação: "aspectos musicais enfatizados, relação de status no contexto de aprendizagem, desenvolvimento da técnica de execução, áreas para expressão criativa e individual, e rituais, cerimônias e ritos sociais de passagem" (Trimillos, 1988.p.13). Dessa análise, Trimillos conclui que, na música étnica, o "processo de aprendizagem é tão importante quanto o produto". No ensino destas tradições deve-se ser cuidadoso para não utilizar estruturas de "produto-orientado" (conservatórios, exames finais, notação para o ensino de improvisação) nas estruturas de "processo-orientado"; e, finalmente, "o estudo dos sistemas tradicionais de aprendizagem é crítico" no contexto da educação musical contemporânea, pois:

"cada sistema origina-se de um 'conjunto mental' operando dentro da sociedade, e reflete modos preferidos culturalmente para realizar objetivos musicais. Então uma estratégia educacional inovadora teria a possibilidade de sucesso se estivesse em ressonância com este 'conjunto mental' e com estes modos estabelecidos de aprendizagem"

(Trimillos,1988.p.21).

d) SIMILARIDADES E DIFERENÇAS ENTRE AS DIVERSAS  
CULTURAS MUSICAIS

Nketia ressalta que o desafio atual dos educadores musicais é entender a diversidade que as músicas do mundo apresentam (Nketia,1988.p.96). Com o objetivo de entender essa diversidade o autor apresenta três abordagens conceituais. São elas: a dos relativistas culturais, a dos musicólogos comparativos e a dos educadores, artistas e outros preocupados com os problemas teóricos e práticos da comunicação e compreensão intercultural.

A primeira abordagem estipula que toda cultura deveria ser vista sob seus próprios termos - "sua própria lógica interna e valores estéticos, artísticos e culturais". Nenhuma tradição musical deveria ser julgada por padrões críticos e valores de outras tradições. Aceita o fato de que a música é cultura universal, mas seu foco analítico está no que faz cada tradição musical ser o que é, e ser única sob certos aspectos. A visão relativista tenta evitar comparações sistemáticas que procuram estabelecer tipologias, assim como afinidades estruturais e outras relações, fundamentada em que elementos isolados são abstrações não significativas. (Nketia,1988.p.97)

A visão comparativa enfoca os elementos universais

da música porque, enquanto a música tem características específicas de uma cultura, ela também tem aspectos que são partilhados por diferentes culturas, aspectos que podem não ser consequência de interação histórica(...). Os comparativistas têm interesse no levantamento de tipologias, nos aspectos interculturais, sendo portanto útil para os interessados numa visão panorâmica das culturas musicais" (Nketia, 1988.p.99).

Enquanto as abordagens relativista e comparativa preocupam-se com áreas de conhecimento específico e amplo respectivamente, a abordagem intercultural poderia ser vista como sendo uma síntese daquelas," uma vez que concentra-se no fato de que tanto similaridades quanto diferenças desempenham um papel na comunicação e compreensão intercultural" (Nketia, 1988.p.100). Segundo Nketia, a similaridade diz respeito aos graus de congruência entre as culturas; e as diferenças definem áreas de assimilação e acomodação. Nas áreas de assimilação, ocorre a interação de novos elementos e experiências dentro do próprio "background" de conhecimento, e nas áreas de acomodação são estabelecidos novos âmbitos de tolerância. "Estas diferenças não são vistas como barreiras, mas como alternativas determinadas pela escolha que sociedades particulares fazem a respeito dos materiais, procedimentos e modos de expressão" (Nketia, 1988.p.100).

e) UNIVERSAIS NA EDUCAÇÃO MUSICAL INTERCULTURAL:

Segundo Nketia, além de um programa de educação musical intercultural reconhecer a singularidade de cada cultura, deveria também interessar-se pelos universais da música baseado no "reconhecimento de nossa humanidade e de padrões comuns de respostas humanas que persistem a despeito da variabilidade de culturas" (Nketia, 1978.p.110). O autor define "universais" como:

"recorrências de elementos, unidades, relações ou qualquer abstração ou conjunto de abstrações definíveis dos fenômenos ou contextos musicais. Tais recorrências podem ter uma origem limitada a um grupo de culturas musicais relacionadas ou não, mas não precisam ser globais no sentido geográfico" (Nketia, 1978.p.110).

Para Nketia, esses universais podem ser usados na educação musical no sentido de "manipular materiais interculturais em termos de identidades, similaridades e diferenças, ou em termos de modos alternativos de expressão musical" (Nketia, 1978.p.100).

Leonard Meyer afirma que, mesmo "reconhecendo a diversidade das linguagens musicais, é preciso ver que estas têm aspectos comuns". Entre estes o autor cita como o mais importante a "natureza sintática dos estilos musicais, ou seja, a organização dos sons dentro de um sistema de relações de probabilidade (...)" (Meyer, 1956.p.62-63).

Malcolm Tait considera que conceitos possivelmente universais seriam uma fundamentação natural para um curso que enfocasse diversas culturas musicais, e cita alguns deles baseado em William Malm: "desenvolvimento e retorno; expectativa e resolução; ordenamento; tensão e relaxamento; necessidade de marcar distâncias temporais com diferentes cadências, tendências para achar uma orientação tonal e princípio de unidade e variação" (Malm apud Tait, 1972.p.85).

Elliott alega que seria mais interessante para a modernização da educação musical (num enfoque multicultural) deixar de lado "detalhes estilísticos, para concentrar-se na tomada de consciência das tendências comuns que estão em toda experiência humana", alcançando assim uma explicação mais completa para o "papel da música e da experiência musical na sociedade moderna" e uma filosofia global para a educação musical (Elliott, 1990b.p.12).

Elliott coloca como incompatível à atividade musical na sociedade moderna, considerar a experiência musical a partir da estética ocidental que

"tende a concretizar a música como uma história limitada de objetos e práticas: sons congelados em notações e gravações, técnicas de execução sistematizadas, peças analisadas com metáforas acadêmicas(...)" (Elliott, 1990b,p.12).

Para Elliott, "as necessidades modernas da educação musical requerem um enfoque contemporâneo relevante e mais flexível" (Elliott, 1990b, p.13). O autor sugere:

- "conceber a música como um comportamento (...) no sentido de uma tendência humana universal enraizada na característica e funcionamento da humanidade";

- "(...) tomar consciência das tendências comuns que subjazem em toda experiência musical humana";

- Consultar pesquisas recente que iluminem os problemas centrais da universalidade da música;

- "Neutralizar o etnocentrismo" (Elliott, 1990b, p.12).

Partindo do princípio de que "as semelhanças entre os seres humanos são tão eloqüentes quanto as disparidades (...) (Elliott, 1990b, p.11), o autor expõe sua idéia central:

"sob a diversidade de objetos, práticas, atitudes e efeitos com que rotulamos a música e a experiência musical, existe uma tendência humana universal para transferir qualidade imagens, sentimentos, metáforas, conceitos e ou expectativas aos sons (...)", ou seja, "impregnar o som com significado" (Elliott, 1990b, p.15).

Elliott constrói seu conceito sobre a música como comportamento a partir de estudos realizados por Roger Scruton. De forma geral esses estudos apontam que "não há música ou experiência musical num sentido material, mas que a música é criada por uma aplicação de um

indivíduo de uma constelação de metáforas a sons inertes". Isso resulta em conceber a música como

"um modo de ouvir os sons poderosamente moldados sobre metáforas impostas por nossas respectivas culturas e experiências psicofisiológicas" (Elliott, 1990b, p. 13).

Fundamentando tal concepção da música, Elliott busca informações sobre a origem daquelas tendências à simbolização em estudos recentes da psicologia clínica e evolutiva e na teoria bioevolutiva. Em síntese, esses estudos expõem que a dualidade psicológica básica "unicidade e particularidade", segundo L. Kaplan, acha-se "presente no sentimento e em todos os níveis do processo mental" (Kaplan apud Elliott, 1990b, p. 15). Nesse conflito dual ocorrem, de acordo com Schachtel, "afetos de dependência" -estados de satisfação unicista- e "afetos de atividade" -comportamentos que levam à diferenciação. (Schachtel apud Elliott, 1990b, p. 16)

É nesses "afetos de atividade" que ocorre a relação do indivíduo com o mundo e onde o uso simbólico origina-se. Sobre este último diz Gardner:

"O crescimento de sentimento de permanência dos objetos, essencial para todo uso simbólico, não somente constitui uma característica do desenvolvimento cognitivo, mas também é um produto de expansão dos sentimentos, ações e percepções" (Gardner apud Elliott, 1990b, p. 16).

O fundamento da atividade estética estudado por H.

Gardner - integração e maturação apresentadas nas etapas "projetiva e ejetiva" do desenvolvimento infantil com relação ao uso simbólico -apresenta aquela dualidade psicológica básica, pois "na raiz de toda variação de percepção, afeto e produção musical está a experiência universal de unidade (unicidade) e individualidade (particularidade)..."(Elliott,1990b.p.17).

O modelo de Gardner foi ampliado por E. Dissanayake - representante da teoria bioevolutiva - no sentido de que "aquelas experiências infantis podem ser denominadas protótipos estéticos humanos universais, sobre as quais as posteriores expectativas culturais e, portanto, o repertório de condutas pode consolidar-se" (Dissanayake apud Elliott,1990b.p.17).

Para Elliott, considerar esses dados,significa cumprir as necessidades modernas da educação musical, em especial da educação musical "multicultural", pois

"Negar um lugar na educação musical para as metáforas musicais, formas e comportamentos de outras culturas, é negar aos estudantes o acesso a fontes particularmente qualificadas e que têm influenciado na intergração de experiências fundamentais da vida mental humana.

Conceber o ensino e a aprendizagem musical como princípios e fim no conhecimento de um único conjunto de objetos culturais, em oposição a uma gama de comportamentos humanos inatos, orienta a prática musical a uma compreensão musical distante de um 'ser' musical" (Elliott, 1990b,p.21).

Em resumo, Elliott aponta que "os sentimentos de tensão e alívio, de permanência e mudança, de unidade e variação considerados universais da música e da experiência musical, originam-se em nossas experiências psicofisiológicas de unicidade e particularidade" (Elliott, 1990b.p.17). Ao chamar a atenção sobre todos esses aspectos, o autor procura, através da proposta de considerar a música como "comportamento (como tendência humana universal), "mudar momentaneamente seu enfoque tradicional (a música como produto estruturado no sentido material- acordes, harmonias) para examinar a outra metade da equação: a música como internalização humana (como processo dinâmico de crescimento: a organização das mudanças no tempo) (Elliott, 1990b.p.20).

### 2.1.2 - Objetivos

Além dos objetivos a serem atingidos por uma educação musical intercultural já assinalados - "aguçar a consciência do aluno para a sua própria cultura e a de prepará-lo para uma atitude de receptividade e de tolerância com relação a outras tradições ou correntes musicais e formas de sua prática" (Bispo, 1984.p.55); "desenvolver a compreensão de que há muitas formas diferentes e igualmente válidas de expressão musical e artística" (Anderson e Campbell, 1989.p.1); e "evitar

transmitir uma visão restrita da música e auxiliar a romper preconceitos e ignorância" (Swanwick, 1988a.p.8) -

Tait afirma que

"um curso sobre as músicas do mundo deveria proporcionar um enriquecimento das experiências musicais para os estudantes, que se beneficiariam em termos de aumento de consciência e sensibilidade." (Tait, 1972.p. 85).

Desta forma "os horizontes artísticos seriam ampliados e a capacidade para respostas estéticas aprofundada" (Tait, 1972.p.86).

Dobbs concorda com os objetivos levantados por Tait e acrescenta outros:

- Apreciar diversidades e semelhanças(...) através de um repertório mais amplo(...);
- Participar de diferentes formas do fazer musical em conjunto que dependem da interação entre os membros do grupo(...) como no jazz, folclore e outras formas de música popular;"
- Vivenciar a afinidade entre as artes na medida em que "divisões entre a música, a dança e outras artes são menos marcantes ou não existem em outras culturas;
- Estimular a participação social (...) restituindo à música sua função de reunir as pessoas;
- Estimular intelectualmente através da exploração de sistemas pouco habituais;
- Desenvolver a tolerâncias e o respeito nos alunos (...) com relação a outras raças e culturas" (Dobbs, 1990.p.143).

Ao entrar em contato com diversas músicas, os alunos "compreendem a variedade assombrosa de eventos sonoros

e entendem que muitas áreas do mundo têm música tão sofisticada quanto a música ocidental" (Anderson e Campbell, 1989.4).

Para Anderson e Campbell, "estudar a variedade de música do mundo

desenvolve uma grande flexibilidade nos estudantes, aspecto chamado por alguns como "polimúsicalidade". Este estudo, proporciona um aumento na habilidade de execução, e audição inteligente(...) Adquirindo um atitude positiva com relação a outras músicas, a capacidade dos alunos para aprender diferentes músicas cresce" (Anderson e Campbell, 1989.p.4) •

Diversos:

Para Swanwick, o objetivo de uma educação intercultural é "impedir a transmissão de seleção limitada e arbitrária de valores estilísticos e promover novas idéias, questionamentos, e busca de outras possibilidades" (Swanwick, 1988b.p.115 e 117).

Refletir o mundo de hoje e ter um perspectiva global são as metas apontadas por Klocko, metas que "deveriam romper as muitas barreiras artificiais entre a música apresentada na escola e a música experienciada fora da escola" (Klocko, 1989.p.41).

"Neutralizar o etnocentrismo", promover a "bi-músicalidade" (estimular a realização das próprias músicas e das músicas de fora), incorporar a tradição auditiva (aural)/oral da música popular e do jazz são objetivos a serem atingidos segundo Elliott (1990b.p.13),

Nketia(1978.p.108) e Vulliamy(1980.p.168) respectivamente.

As respostas sobre que tipo de educação musical seria adequada às sociedades pluriculturais contemporâneas, e portanto à diversidade de culturas musicais que fazem parte do cotidiano de muitas populações, propõem, como foi visto, alguns caminhos:

-A educação musical deve evitar transmitir uma visão restrita do fenômeno musical;

-Deve trabalhar com um repertório culturalmente diverso;

-Deve ter um posicionamento relativista e amplo com relação às diversas culturas musicais, reconhecendo a integridade de cada uma em função de seu contexto sócio-cultural;

-Deve desenvolver a capacidade dos indivíduos para atuarem na sua própria cultura musical e serem receptivos a outras manifestações musicais;

-Deve, ao mesmo tempo em que preserva a cultura musical local, promover condições para a integração com outras músicas.

Ao seguir todos esses caminhos ou alguns deles, depara-se com problemas:

-Como trabalhar com a diversidade musical?

-Como transcender os limites culturais?

-Como lidar com a singularidade de cada cultura musical?

-Como trabalhar com as similaridades e as diferenças entre as diversas músicas?

#### NOTAS EXPLICATIVAS

Alguns autores procuram resolver esses problemas fundamentando-se em alguma área do conhecimento. Bispo, Drummond, Nketia e Trimillos, por exemplo, tomam como base a etnomusicologia. Swanwick considera as etapas do desenvolvimento musical dos indivíduos. A recorrência à psicologia da música talvez possa auxiliar a buscar bases para aspectos como: a comunicação e a compreensão intercultural, a música como um fenômeno simbólico, a compreensão da natureza da própria música, e o desenvolvimento de um processo educacional intercultural sistematizado.

## 3 - FUNDAMENTOS DE NOTAS EXPLICATIVAS NA EDUCAÇÃO MUSICAL

### INTERCULTURAL

1. Sociedades pluriculturais: sociedades compostas por diferentes culturas. Alguns exemplos seriam os centros urbanos e países cuja população é composta por imigrantes oriundos de diferentes localidades.

2. Aculturação: "processo dinâmico que marca o contato entre culturas" e resulta em mudanças. (Merriam, 1964.p.33).

3. Enculturação: "a realização da competência cultural" segundo Elliott (Elliott, 1989.p.13) ou "o processo pelo qual o indivíduo aprende a sua cultura(...)" segundo Merriam (Merriam, 1964.p.146).

### 3 - FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS PARA UMA EDUCAÇÃO MUSICAL INTERCULTURAL

O papel fundamental que exerce a psicologia na área da educação já é conhecido. Na educação musical em especial, a psicologia tem sido básica como força propulsora.

Sobre a relação Música e Psicologia, Dowling e Harwood comentam que :

"A música e a psicologia iluminam-se mutuamente: os estudos dos padrões musicais nos dizem algo sobre a mente, e os estudos da mente nos dizem algo sobre as formas de música. A forma musical ilumina nossa compreensão da mente porque os povos em todos os lugares parecem sempre ter tido música. Desta maneira, a música tem seu lugar ao lado da linguagem verbal como um padrão cultural básico e universal(...)A variedade das estruturas encontradas nas músicas do mundo proporcionam alguma idéia dos limites da capacidade mental humana - das organizações mentais possíveis" (Dowling e Harwood, 1986.p. 1x).

A psicologia da música na década de 1980 foi alvo de grande produção, resultando numa maior especialização no campo. Desta maneira, é possível, segundo Hargreaves, fazer menção mais específica como:

Música e  
elementos da  
mente

psicologia cognitiva da música, psicologia social da música ou psicologia cognitivo-desenvolvimentista da música. Para o autor, estas "sub-disciplinas não são novas coleções de fatos, mas novas perspectivas teóricas da matéria" (Hargreaves, 1986a.p.85). Destas especificidades, recorre-se, nesta dissertação, à psicologia cognitiva em música, e a seu campo mais específico, a psicologia cognitivo-desenvolvimentista.

Sobre o conceito geral da psicologia cognitiva, Hargreaves aponta que "ele é muito usado atualmente e em sentidos bastante diversos que abrangem a maior parte da psicologia experimental humana" (Hargreaves, 1986a.p.87). Entre os diversos usos, o mencionado autor opta, em seu livro "The developmental psychology of music", "por um sentido mais restrito que se refere a tópicos que agrupados delineiam o "comportamento humano. São eles: a percepção, a linguagem, o pensamento, a memória, o aprendizado, a atenção e as habilidades" (Hargreaves, 1986b.p. 15).

Moreira e Masini colocam que a psicologia cognitiva, em linhas gerais, "procura descrever o que sucede quando o ser humano se situa, organizando o seu mundo, de forma a distinguir sistematicamente o igual do diferente". Os autores definem "cognição" como sendo

"o processo através do qual o mundo de significados tem origem. À medida que o ser

se situa no mundo. estabelece relações de significação, isto é, atribui significados à realidade em que se encontra. Esses significados não são entidades estáticas, mas pontos de partida para a atribuição de outros significados" (Moreira e Masini, 1982.p.3).

Os enfoques dados à psicologia cognitiva por Hargreaves, Moreira e Masini serão os adotados nesta dissertação. O mesmo ocorrerá com o sentido de "cognição" assumido pelos dois últimos autores.

Em música, a psicologia cognitiva estuda a psicofísica do som, intervalos e escalas, a percepção melódica e modelos de representação da estrutura musical (Hargreaves, 1986a.p.87). Como um interesse desta área também estão questões desenvolvimentistas que são por Hargreaves especificadas como o campo da "psicologia cognitivo-desenvolvimentista" (Hargreaves, 1986b.p.90) e que está estritamente associada à teoria piagetiana que "é cognitiva na sua proposição de que as crianças entendem seu ambiente por meio de esquemas internos, os "building blocks" da cognição, que constantemente evoluem e mudam quando a criança assimila novos objetos e eventos: e é desenvolvimentista na sua preocupação com as mudanças relacionadas à idade(...) (Hargreaves, 1986b.p.90).

As mudanças que ocorrem ao longo do tempo desencadeiam entre os psicólogos desenvolvimentistas preocupações como: "as causas da mudança: como a mudança é melhor caracterizada (gradual, súbita, uniforme, em

estágios); o grau de estabilidade de um estágio e o grau no qual a mudança pode ser considerada como totalmente cumprida" (Serafine, 1988.p.89). Para Serafine, o objetivo em levantar tais questões é epistemológico. "Pretende-se determinar de onde o conhecimento vem, e se sua fonte está principalmente dentro ou fora do organismo" (Serafine, 1988.p.90). No caso da música, tenta-se determinar se esta é "uma questão de percepção ou de cognição, ou colocando em outras palavras, se a música reside dentro ou fora do indivíduo" (Serafine, 1988.p.92). Para Serafine, quando a origem do conhecimento é externa, ela ocorre de duas maneiras: "através da percepção de estímulos ou como resultado de aprendizagem". Quando um conhecimento é "substancialmente diferente na criança e no adulto, e ainda resiste ao treino, então ele tem sua origem nas operações cognitivas internas do sujeito e não no meio externo" (Serafine, 1988.p.90-91).

Hargreaves aponta que há dificuldades de aplicação dos resultados das investigações em psicologia da música na prática educativa (Hargreaves, 1986a.p.85). Apesar disso, o autor cita a psicologia cognitivo-desenvolvimentista em música como um campo que "poderia trazer uma contribuição direta à educação musical" (Hargreaves, 1986a.p.83); mais que isso, para o referido autor, "a educação musical precisa ter uma firme fundamentação na psicologia do desenvolvimento"

(Hargreaves, 1986b, p. 226).

Quanto à aplicação dos resultados das pesquisas, cabe ao educador a tarefa decisiva de juntar as peças espalhadas do "quebra-cabeças" <sup>1</sup> das investigações em educação musical e das áreas do conhecimento que se vinculam ao processo educacional, principalmente porque a educação é um campo interdisciplinar e integrador.

Leonard Meyer e Mary Louise Serafine desenvolvem estudos vinculados às áreas da psicologia cognitiva e psicologia cognitivo-desenvolvimentista, respectivamente. Além das justificativas já feitas sobre a presença das idéias destes autores nesta dissertação, há outros pontos a ressaltar a respeito: ambos tratam de questões musicais interculturais, apesar de Meyer enfatizar os processos cognitivos que ocorrem nos estilos específicos. Esclarecendo a dupla perspectiva neste autor está o fato de que as normas que regem a origem dos significados musicais (afetivos e intelectuais) estudados por ele, diferem de cultura para cultura e de estilo para estilo, mas

"o que permanece constante no fluxo da história da música não é qualquer organização particular dos materiais sonoros, [mas sim] a natureza das respostas humanas e os princípios de percepção, as formas nas quais a mente, operando dentro das estruturas de um estilo, seleciona e organiza os dados apresentados a ela" (Meyer, 1956, p. 73).

Educação  
interdisciplinar  
e integradora  
"quebra-cabeças"

justificas  
teóricas do  
grupo obtendo  
uma instância  
de realidade

A proposição de Serafine de que "a tarefa central de uma teoria da música é assegurar com fatos" a universalidade da música, sua diversidade, seu caráter de mudança e o processo pelo qual é aprendida (Serafine, 1988.p.27), reforça a congruência das idéias abordadas nesta dissertação. Além disso, o conjunto de processos cognitivos genéricos que propõe com a visão da "música como cognição", "satisfazem duas condições: "aplicam-se através de um âmbito amplo de estilos e empregam-se tanto na composição quanto na escuta". Em síntese, eles são "compatíveis com uma definição construtivista" da música e "com os múltiplos e divergentes" estilos musicais" (Serafine, 1988.p.7 e 67).

Meyer e Serafine apresentam vários pontos de convergências de idéias, mas as divergências também são muitas. Esses aspectos serão analisados após serem descritas as perspectivas de cada autor com relação aos temas já delimitados - significado musical e estilos específicos (Meyer) e processos cognitivos genéricos - pan-estilísticos (Serafine).

### 3.1 - A PERSPECTIVA DE LEONARD B. MEYER

Objetivando "estabelecer e explicar as causas e condições para a resposta estético-afetiva à música", Meyer estuda o significado musical e o processo pelo qual ele é comunicado. O autor desenvolve esse estudo - cuja

idéia central, acima colocada, baseia-se em duas hipóteses. A primeira refere-se ao fato de que "afeto ou emoção sentidos originam-se quando uma expectativa - uma tendência à resposta - ativada por uma situação de estímulo musical é temporariamente inibida ou permanentemente bloqueada" (Meyer, 1956.p.31). A segunda, vê na expectativa a base das respostas estéticas afetivas e intelectuais à música. (Meyer, 1956.p.43).

Para Meyer, o interesse por tal estudo justifica-se pelo fato de que, diferentemente de outros sistemas, a "música não usa signos linguísticos"; mais ainda, "não emprega signos ou símbolos referentes ao mundo não musical". Por outro lado, "ao contrário de outros sistemas também não referenciais como a matemática, diz-se que a música comunica significados emocionais e estéticos, assim como puramente intelectuais". Segundo Meyer, "esta combinação de abstração com a experiência emocional e estética concreta, pode, se entendida corretamente, produzir uma compreensão dos problemas mais gerais do significado e comunicação, especialmente aqueles envolvidos com a experiência estética" (Meyer, 1956.p.vii). Além disso, os problemas do significado musical e sua comunicação estão presentes no mundo atual - nos campos da estética, psicologia, musicologia, etnomusicologia e pedagogia (Meyer, 1956.p.vii).

Ao desenvolver o estudo Meyer considera "a

natureza dos significados emocionais e intelectuais, sua inter-relação e as condições que dão origem a eles"; averigua "como, no geral, estas condições são utilizadas nas respostas ao estímulo musical"; faz "um exame detalhado das condições sociais e psicológicas sobre os quais o significado musical tem origem e a comunicação acontece na resposta à música"; e apresenta "evidências de vários tipos, tomadas de várias culturas e níveis culturais, com o objetivo de sustentar" as hipóteses enunciadas (Meyer, 1956.p.1x).

Sobre o significado musical e seu processo de comunicação, Meyer estabelece o âmbito em que serão abordados. Contrariamente às posições de referencialistas - que defendem que o "significado musical reside na relação entre símbolo e signo musical e as coisas extra-musicais que eles designam" (Meyer, 1956.p.33) -, o autor posiciona-se de maneira a admitir que "o significado absoluto e o significado relativo não são mutuamente excludentes. Eles podem coexistir numa peça musical (...) (Meyer, 1956.p.1). Como o estudo de Meyer trata dos significados musicais que estão contidos nas obras, o autor comenta que tal limitação não implica na negação da existência de outros tipos de significado. Também assinala que "nem o significado nem a comunicação podem ser separados do contexto cultural no qual eles têm origem, pois fora deste contexto nem um, nem outro

pode existir" (Meyer, 1956.p.ix).

### 3.1.1 = O significado musical

Para definir o termo "significado", Meyer recorre a Cohen para quem "(...) qualquer coisa adquire significado se estiver conectada com, ou indicar, ou referir-se a alguma coisa além de si própria. Portanto, a sua natureza [do significado] aponta para e é revelada naquela conexão" (Cohen apud Meyer, 1956.p.34). Para Meyer, o significado não é propriamente uma coisa, nem pode ser localizado somente no estímulo, uma vez que um estímulo pode ter vários significados. Ele também não está na mente do observador. O significado é definido pelo autor como uma "relação triádica entre: (1) um objeto ou um estímulo; (2) aquilo para o qual o estímulo aponta - a sua consequência; e (3) o observador" (Meyer, 1956.p.34). Pode ser de dois tipos: significado designativo e significado incorporado. O primeiro refere-se a estímulos que indicam eventos diferentes de sua própria natureza, por exemplo: "uma palavra que indica um objeto ou ação e não outra palavra". Quando, como neste último caso um estímulo "indicar ou implicar eventos ou consequências de seu próprio tipo", ele será denominado significado incorporado. Para Meyer, o significado musical é do tipo incorporado porque "os estímulos musicais indicam e apontam não para conceitos e objetos extra-musicais, mas

para outros eventos musicais que estão para acontecer" (Meyer, 1956, p. 35). O significado musical incorporado é produto de uma expectativa que tem por base uma experiência passada - uma experiência estilística. Dessa forma, esta experiência conduz àquela expectativa, dando ao estímulo significado.

Meyer levanta dois tipos de significado musical: o significado emocional e o significado intelectual. Sobre o primeiro, o autor destaca que as evidências da sua existência são muitas, mas falham em precisar "a natureza das respostas emocionais ou a conexão causal entre o estímulo musical e a resposta afetiva que ele evoca nos ouvintes" (Meyer, 1956, p. 6).

Baseado na teoria psicológica das emoções, cuja tese central é que "emoção ou afeto originam-se quando uma tendência à resposta é interrompida ou inibida" (Meyer, 1956, p. 14), o autor assinala que para a identificação dessa resposta emocional não basta recorrer-se somente ao estímulo porque, como já foi visto, um estímulo pode ter diferentes significados: nem é suficiente recorrer-se à reação do indivíduo, pois este terá respostas emocionais diversas a um estímulo, dependendo da situação em que se encontrar. O que vai identificar a resposta emocional é a relação entre os estímulos e as respostas individuais e nesta relação,

deverá haver uma tendência de reação no indivíduo. "Se um objeto ou situação não evocar nenhuma tendência, deixando o indivíduo indiferente, o resultado será um estado não emocional da mente" (Meyer, 1956.p.13).

Supondo que a teoria psicológica das emoções é "relevante à psicologia humana em todos os domínios da experiência", Meyer relaciona-a à experiência musical (Meyer, 1956.p.22). Primeiramente, ressalta que tal abrangência não implica em que a experiência afetivo-musical seja igual à experiência afetiva não musical, não estética. Enquanto na experiência afetivo-musical ou estética as tendências são resolvidas - e é nessa relação entre a tendência e a sua resolução que o significado tem origem -, na experiência afetiva não estética, não musical, "a tensão criada pela inibição das tendências é dissipada, e portanto não resolvida". Outra diferença está na natureza das condições que criam a experiência afetiva (estímulo, expectativa, tendência). No caso das experiências não estéticas, a natureza destes elementos pode diferir. Por exemplo:

"o estímulo que ativa uma tendência pode ser uma necessidade física ou psíquica do organismo, enquanto os fatores de inibição podem ser de circunstâncias externas. Na música, um mesmo estímulo, a música, ativa tendências, inibe-as, e proporciona resoluções significativas e relevantes" (Meyer, 1956.p. 23).

### 3.1.2 - Significado musical, tendências e expectativas

Buscando explicar a relação entre estímulo, percepção e processos mentais dos ouvintes e suas respostas, Meyer demonstra como o estímulo musical desperta ou inibe tendências e dá origem às emoções. Antes, porém, o autor define os conceitos presentes nesta demonstração.

Por tendência, entende-se "uma reação padrão que opera, ou tende a operar, quando ativada, de uma forma automática" (MacCurdy apud Meyer, 1956.p.24). Continua Meyer:

"Uma reação padrão consiste de uma conjunto ou série de respostas mentais e motoras coincidentes que, uma vez acionadas como parte de resposta a um dado estímulo, segue um curso ordenado previamente, a menos que inibido ou bloqueado de alguma forma (...). O termo "tendência" usado neste estudo compreende todos os padrões de resposta automática, sejam naturais ou aprendidas. Incluem-se também os hábitos" (Meyer, 1956.p.24).

A tendência à resposta pode ocorrer de duas maneiras, dependendo se a reação segue seu curso normal de complementação ou se uma inibição interrompe o processo. No primeiro caso, a tendência será inconsciente, e no segundo caso, consciente. "Estas tendências conscientes são freqüentemente pensadas e referidas como "expectativas" (Meyer, 1956.p.24).

Tais expectativas são, por sua vez, "um produto de respostas habituais, desenvolvidas em conexão com um estilo musical particular e com os modos de percepção, cognição e respostas humanas". Frequentemente, envolvem uma alta taxa de atividade mental, resultantes da necessária relação que um estímulo, a nível de comportamento, tem que ter com a mente perceptiva.

A expectativa também pode ser consciente ou inconsciente. No caso da música, quando um ouvinte permanece consciente de suas próprias expectativas ou de tendências musicais, a expectativa é consciente. Ocorre aí uma experiência intelectual, e isto pode ser resultado de treino ou de inclinações psicológicas. Em outros ouvintes, a "atividade mental permanece inconsciente, e aí a tensão mental e as deliberações envolvidas, quando uma tendência é inibida, são experienciadas como sentimento ou afeto, mais do que como cognição" (Meyer, 1956.p.30-31).

Em síntese, os aspectos do significado emocional da música são: um estímulo terá uma tendência consciente de resposta quando esta tendência sofrer algum tipo de bloqueio. Este mecanismo gera uma expectativa que, se for inconsciente, dará origem ao significado emocional. Dessa maneira, uma das hipóteses básicas enunciadas no início da explanação é que o

"afeto ou emoção sentidos têm origem quando uma expectativa - uma tendência à resposta -

ativada por uma situação de estímulo musical é temporariamente inibida ou permanentemente bloqueada" (Meyer, 1956.p.31).

Quanto aos significados intelectuais da música, os mesmos têm origem quando da ocorrência da expectativa consciente.

Vê-se, então, que um mesmo processo dá origem aos significados emocionais e intelectuais. "Eles não precisam ser vistos como polaridades opostas, mas como manifestações diferentes de um mesmo processo psicológico" (Meyer, 1956.p.39).

Conclui Meyer:

"Não há qualquer oposição diametral, nenhuma barreira intransponível entre as respostas afetivas e intelectuais à música. Ambas dependem de um mesmo processo perceptivo, dos mesmos hábitos estilísticos, dos mesmos modos de organização mental e do mesmo processo musical que origina e forma ambos os tipos de experiência(...) Uma peça musical dá origem à experiência afetiva ou intelectual dependendo da disposição e do treino do ouvintes" (Meyer, 1956.p.39-40).

A segunda hipótese levantada - "a expectativa é a base das respostas estético-afetivas e intelectuais à música" - fica aqui explicitada.

### 3.1.3 - Significado musical e processo de comunicação

Vista a natureza dos significados musicais emocionais e intelectuais, as condições que lhes deram

origem e o seu inter-relacionamento, passa-se agora a considerar os processos pelos quais eles são comunicados.

Meyer enfatiza que, para a comunicação ocorrer, "há a necessidade de um universo de discurso(...), que a comunicação depende, pressupõe e origina-se do universo do discurso que na estética da música é chamado "estilo" (Meyer, 1956.p.42). O autor esclarece que o significado musical pode "originar-se sem que a comunicação aconteça. Para isto basta que a mensagem emitida por uma das partes seja interpretada pela outra parte não a partir da intenção original, mas a partir de outro universo de relações. Meyer dá como exemplo o caso de um observador "A" que interpreta um piscar de olhos de um indivíduo "B" como "um gesto amigável", mas a intenção de "B" não era essa, uma vez que era acometido por um tique nervoso. "Então, nenhuma comunicação ocorreu porque para "B" a ação não tinha nenhum significado". Aqui o autor define comunicação:

"A comunicação ocorre somente quando o gesto feito tem o mesmo significado para o indivíduo que o fez e para o indivíduo que responde a ele" (G.H.Mead apud Meyer, 1956.p.40).

É a internalização do gesto, este "tomar a atitude do outro", segundo G.H.Mead, que possibilita a comunicação entre compositores, intérpretes e ouvintes (Meyer, 1956.p.40). Essa possibilidade de assumir o papel

do outro "ênfatisa a necessidade absoluta de um universo comum de discurso(...)" (Meyer, 1956.p.42).

#### 3.1.4 - Significado musical e processos sociais

Ao fazer considerações sobre as condições sociais e psicológicas sob as quais o significado tem origem e sua comunicação ocorre, Meyer analisa diversos aspectos: expectativas, estilo, aprendizagem, pluralidade de estilos musicais, mudança de estilos e forma.

Na relação expectativa-aprendizagem o autor discrimina a expectativa originada da aprendizagem, da expectativa originada do "processo mental natural humano - perceber, agrupar e organizar", e ressalta que o primeiro antecede ao segundo em função de que percepção e pensamento musical ocorrem em termos de uma linguagem musical específica, tal qual se pensa na linguagem verbal em termos de um vocabulário específico e de uma gramática. Para Meyer, a linguagem musical específica "condiciona a operação de nossos processos mentais e, portanto, das expectativas que estão na base destes processos" (Meyer, 1956.p.43-44). Clarificando a relação entre expectativa, processo mental humano, condicionamento a uma linguagem e estilo musicais o autor expõe:

"As expectativas que resultam da natureza dos processos mentais humanos são sempre condicionadas por possibilidades e probabilidades inerentes aos materiais e sua

organização, como quando apresentados num estilo musical particular" (Meyer, 1956.p.44).

O conceito de estilo musical é definido pelo autor como

"Um sistema complexo de relações sonoras de probabilidades - prováveis seqüências a um determinado estímulo- nas quais, o significado de um gesto musical ou gestos musicais depende de sua relação com outros gestos possíveis dentro do sistema" (Meyer, 1956.p.54).

Meyer define "gesto musical" como grupos de sons que conduzem à expectativa. "Um mesmo estímulo sonoro pode dar origem a diferentes gestos musicais dentro de um sistema estilístico ou em sistemas estilísticos diferentes" (Meyer, 1956.p.45). Segundo o autor, os estilos são um fenômeno social, onde os gestos musicais estão relacionados e ordenados, e são compreendidos e usados de modo semelhante por grupos de indivíduos. As relações estabelecidas dentro de um sistema de estilo assim se apresentam:

- somente alguns sons ou combinações sonoras são possíveis;
- estes sons possíveis podem ser pluri-situacionais dentro de limites definidos;
- os sons possíveis dentro do sistema podem ser combinados somente de certa maneira para formar grupos sonoros compostos;
- as condições anteriores estão sujeitas às relações de probabilidade dentro do sistema;
- as relações de probabilidade que prevalecem dentro do sistema são uma função tanto do contexto de uma obra particular, como do sistema geral do estilo. (Meyer, 1956.p.45).

Como para Meyer, o significado musical, "como outro gesto significativo ou simbólico, pressupõe a experiência de processos sociais, processos estes que constituem o universo do discurso", a percepção e as respostas prováveis num sistema de estilo não são reflexos naturais nem universais. "Tanto a resposta à música quanto a percepção, dependem de respostas aprendidas pelo hábito" (Meyer, 1956.p.60). Assim, Meyer relaciona sistema de estilo e processos de aprendizagem ao localizar o primeiro como "construções artificiais desenvolvidas por músicos dentro de uma cultura específica" (Meyer, 1956.p.6), e o segundo, ressalta que "normas e desvios" nos estilos são apreendidos através de uma prática "constante de audição e execução que deveria começar na infância" (Meyer, 1956.p.61). Por "norma" o autor entende a não interrupção de uma tendência, possibilitando a "continuação do processo". "Desvios" são bloqueios no processo de tendência, ocasionando "distúrbios na continuação da processo" (Meyer, 1956.p.93).

Feitas essas colocações, fica clara a afirmação de Meyer de que "a música não é um linguagem universal", mas sim "um fenômeno caracterizado por muitas línguas e dialetos" (Meyer, 1956.p.62). Porém, apesar da diversidade, "estas linguagens têm importantes características em comum, entre elas a natureza sintática dos diferentes estilos musicais. Essa natureza sintática

refere-se mais especificamente à: para a noção de novos desvios... (Meyer, 1956.p.63).

"organização de gestos musicais dentro de um sistema de relações de probabilidade e das limitações impostas sobre as combinações de sons(...)"(Meyer, 1956.p.63).

Também certas "relações parecem ser quase universais. Em quase todas as culturas a oitava, a quinta e a quarta são tratadas como estáveis, como sons focais para onde outros sons se movem"(Meyer, 1956.p.63). Embora se tente explicar a presença de sons normativos em alguns sistemas de estilos através de teorias psicológicas e acústicas, uma explicação satisfatória para Meyer não estaria aí, mas "na natureza do processo mental humano"(Meyer, 1956.p.278).

Outra característica presente nos estilos é o seu estado de permanente mudança. Para Meyer, os fatores sócio-políticos explicam só em parte essas mudanças. O autor, então, procura explicações na natureza da experiência estética, "uma vez que tanto para o compositor quanto para o ouvinte, o estilo é simplesmente o veículo para tal experiência"(Meyer, 1956.p.65). Nesta experiência estética dois elementos estão na base da mudança: a norma e o desvio. Meyer esclarece:

"O desvio, originando uma expressão, pode, depois de um tempo, tornar-se normativo, e quando isto ocorre, é necessário inventar novos desvios(...). Isto significa que, uma vez que um estilo está estabelecido, há uma

tendência constante para a adição de novos desvios(...)" (Meyer, 1956.p.65).

Segundo Meyer, "este processo de gênese estilística" não é privilégio da música ocidental, mas ocorre também na música de outras culturas (Meyer, 1956.p.66).

### 3.1.5 - Significado musical e processo psicológico

A seleção e os agrupamentos que o processo mental humano realiza não são arbitrários, mas sim, sujeitos a leis. Meyer refere-se aqui à psicologia da forma - Gestalt -, teoria que, em parte, sustenta as perspectivas do autor, mas que é por este criticada no tocante ao pouco espaço que dá ao aspecto da aprendizagem (Meyer, 1956.p.83).

A explicação gestáltica da teoria da percepção afirma que esta ocorre a partir de uma "organização espontânea", não considerando, portanto, os fatos da experiência (Meyer, 1956.p. 84). Apesar da discordância, Meyer recorre às evidências empíricas da Gestalt e, em parte da lei da "Fragnanz" - axioma fundamental da teoria da forma que afirma que "a organização psicológica será sempre tão boa (simples, regular e simétrica) quanto as condições o permitir" - para sustentar todo o processo de expectativa já descrito (Meyer, 1956.p.86). O autor sintetiza o que vai usar da Gestalt, com sua (Meyer) ênfase no processo de

aprendizagem:

"Embora a mente organize e agrupe os estímulos que percebe dentro das formas mais simples possíveis, ou das figuras mais satisfatórias e completas, o que é, de fato, a organização mais satisfatória, é o produto da experiência cultural" (Meyer, 1956.p.85).

A relação que Meyer estabelece entre a lei da "boa forma" e a expectativa é que aquela organização psicológica descrita acima é uma tentência do processo mental humano, porém, nem sempre satisfeita. "É esta falha da satisfação (...) que dá origem aos modos naturais de expectativa, porque a mente está constantemente empenhada na complementação e estabilidade da forma" (Meyer, 1956.p.86). A tendência da mente à regularidade e à simplicidade de organização é que foi levantada através de evidências empíricas.

Lembrando que o pensamento e memória são essenciais à experiência musical, e que ambos são fundamentais no processo de expectativa, Meyer relaciona lei da "Pragnanz", pensamento, memória, expectativa e resposta afetiva e estética.

Para a Gestalt, o pensamento é um produto dinâmico que parte de uma estrutura incompleta para uma estrutura melhor, mais completa, que por sua vez, levará a outra estrutura mais completa ainda. (Meyer, 1956.p.88) Este também é o mecanismo do pensamento estético, e; "é

evidente que pensar, que vencer dificuldades e expectativas são um mesmo processo" (Meyer, 1956.p.88).

Então,

"Se a expectativa resulta de uma falha estrutural, o atraso na complementação do processo de pensamento resultará em afeto (...) Também uma situação de confusão ou dúvida resultará numa expectativa de clarificação, o que dará origem a sentimentos de suspense e respostas afetivas" (Meyer, 1956.p.88).

Foi citado que a expectativa depende muito da memória. Isto ocorre porque "experiências e expectativas são organizadas tanto em termos do passado de uma obra particular, que começou depois do primeiro estímulo, quanto em termos da memória de experiências musicais relevantes do passado" (Meyer, 1956.p.88).

Sobre a memória, Meyer faz várias colocações. Define-a como não sendo simplesmente uma máquina de gravar que armazena de forma imutável eventos e experiências passadas, mas estes sinais gravados estão mudando constantemente" (Meyer, 1956.p.89). Neste processo de mudança, ocorre, entre outros mecanismos, o reagrupamento em classes de elementos lembrados. Estas "classes" formam "normas que são a base da percepção estilística e da expectativa" (Meyer, 1956.p.90).

Sobre o funcionamento da lei da "Pragnanz" no processo da memória, o autor destaca que como é tendência

da mente completar o incompleto, regular o irregular, "as formas que não são bem figuradas e que impossibilitam a memória de pô-las em ordem, completá-las ou torná-las simétricas, tenderão a ser esquecidas" (Meyer, 1956.p.89).

### **3.1.6 - As leis que regem a organização psicológica**

As condições de organização psicológica satisfatória e insatisfatória são a base da lei da "Pragnanz", e "estão expressas num conjunto de leis e princípios formulados pela psicologia da Gestalt(...)" (Meyer, 1956.p.91): lei da boa continuação, lei da complementação e finalização ("completation" e "closure"), princípio da saturação, princípio do retorno, enfraquecimento da forma, uniformidade, diferenças mínimas e textura (estes quatro últimos princípios dizem respeito à forma musical).

"Lei da boa continuação": estipula que "uma forma ou padrão tende a continuar como seu modo inicial de operação. Ao fator de boa continuação numa organização puramente espacial, corresponde o fator de curva suave de movimento e velocidade contínua na organização espaço-temporal" (Meyer, 1956.p.92). Isto explica "a possibilidade de se ouvir estímulos separados, como movimentos e formas contínuos." Continua Meyer:

"Na realidade, uma linha ou movimento, não perpetuam-se no tempo. Eles são somente uma série de estímulos sem vida. O que acontece é que a percepção de uma linha ou movimento

inicia um processo mental, e é este processo que tende a ser perpetuado ou continuado. [Então], uma linha ou movimento são realmente um processo da mente, mais do que um objeto" (Meyer, 1956.p.92).

Meyer alega que é esse processo mental que precisa ser examinado. O exame revela que "a continuação do processo é uma norma da progressão musical, e distúrbios na continuação são pontos de desvio". Este pontos podem ser resultantes de uma falha no processo - "o processo é temporariamente alterado"; ou mudança - "uma linha é interrompida e uma forma de progressão toma o lugar de outra" (Meyer, 1956.p.93). Essa continuidade "sempre opera dentro de um contexto cultural particular" que condiciona e determina as expectativas de continuação" (Meyer, 1956.p.101).

"Lei da complementação e finalização": a tendência para a complementação de um estímulo é produto dos modos naturais de organização mental". Tanto dentro de um estilo quanto de uma obra particular, "a mente, governada pela lei da "Pragnanz", está continuamente lutando para a complementação, para a estabilidade e para o repouso" (Meyer, 1956.p.128).

"Princípio da saturação": este princípio está, por um lado, relacionado às leis da boa continuação e complementação porque, como foi visto, "o significado de um gesto musical é uma função de sua relação com gestos

conseqüentes". Portanto, espera-se que ele progrida e mude. "Uma figura que é repetida ostensivamente origina uma forte expectativa de mudança porque a continuação foi inibida e porque a figura não alcançou a complementação". Por outro lado, o princípio da saturação está relacionado à crença do ouvinte nos "propósitos da arte e na intenção séria e integridade do compositor", na crença de que ele efetuará a mudança (Meyer, 1956.p.135).

"Princípio do retorno": estipula que "é melhor retornar a qualquer ponto inicial do que não retornar". Esse princípio depende, para a sua operação, de um tipo de repetição denominada "recorrência", que "acontece depois que se abandonou " o padrão inicial. "Só pode haver retorno a um padrão inicial depois que algo diferente, entendido como um abandono daquele padrão, ocorre" (Meyer, 1956.p.151).

Os próximos princípios estão relacionados à forma. Antes de defini-los, porém, serão abordados alguns pontos relativos àquela articulação mais ampla da estrutura musical.

Meyer define forma como "um gesto sonoro(...) que é significativo, porque seus conseqüentes podem ser previstos com algum grau de probabilidade" (Meyer, 1956.p.157). O autor destaca que "para uma impressão de forma surgir, uma ordem precisa ser

percebida na qual os estímulos, individuais tornam-se parte de uma estrutura maior (...) "Esta habilidade para perceber estímulos diferentes, como constituindo uma forma ou padrão, é atribuída à mente humana (Meyer, 1956.p.157).

Como condições necessárias para a apreensão da forma estão a existência tanto de similaridades quanto de diferenças entre os estímulos; articulações suficientemente claras e salientes entre séries de estímulos e um relacionamento consistente e ordenado entre estes. Este relacionamento e ordenamento ocorrem em função do "fenômeno chamado estilo " (Meyer, 1956.p.160).

Voltando às definições das leis que regem a organização psicológica na música, tem-se:

"Lei do enfraquecimento da forma": o termo "enfraquecimento" não tem qualquer conotação de julgamento de valor. Ao contrário,

"formas ambíguas, fracas, podem exercer uma função vital e de valor na criação e molde da experiência musical estético-afetiva, porque a falta de formas claras, tangíveis e modos bem articulados de progressão são capazes de despertar desejos poderosos e expectativas de clarificação e aperfeiçoamento" (Meyer, 1956.p.160).

O que torna uma forma enfraquecida "é o exagero ou intensificação das similaridades ou diferenças" entre as séries de estímulos, isto é, o desequilíbrio entre aquelas duas possibilidades (Meyer, 1956.p.161). Sob este

ponto de vista, "a forma pode ser considerada como um tipo de significado estilístico situado entre os extremos da super-diferenciação caótica e da homogeneidade primordial" (Meyer, 1956.p.161).

Prossegue Meyer alegando que "é difícil, se não impossível enfraquecer a impressão da forma através do exagero das diferenças, sem destruir a forma - sem produzir o caos sem significado. " Esta dificuldade é ocasionada

- pelo próprio estímulo musical - as similaridades destes estímulos em muitos aspectos, por exemplo, nas características física como altura, amplitude, timbre;  
 - pela capacidade do ouvido humano - a diferença daquelas características do estímulo musical "são limitadas pelas habilidades psicofísicas do ouvido";  
 - pela natureza mental humana - "Se a diferenciação não for extrema (...), então algum tipo de forma provavelmente surgirá" porque a mente humana, operando sob a égide da lei da "Pragnanz", irá a quase qualquer limite para evitar a dúvida e a ansiedade que são criadas pela ambigüidade. Isto é, a mente tenderá a apreender um grupo de estímulos como uma forma ou padrão, se há alguma possibilidade de relacionar um estímulo a outro" (Meyer, 1956.p.162).

"Princípio da uniformidade": "A uniformidade tem origem quando vários elementos da organização musical - progressão de altura, ritmo, harmonia e timbre - combinam-se para criar igualdade, similaridade e equidistância entre estímulos no mesmo nível arquitetônico" (Meyer, 1956.p.163). Por exemplo, na progressão de altura,

uma série de sons eqüidistantes e não diferenciados por qualquer outro aspecto (rítmico ou harmônico) produzirão a uniformidade. A explicação psicológica é que "a série uniforme, com falta de articulação interna, não estabelece qualquer ponto de atividade ou repouso" (Meyer, 1956.p.163).

Desta maneira,

"dúvida e incerteza surgirão porque o ouvinte não sabe onde o estímulo chegará(...)O ouvinte está impossibilitado de:imaginar onde a série de estímulos terminará; de controlar seu destino mentalmente" (Meyer, 1956.p.163).

Outros exemplos de uniformidade e conseqüente ambigüidade são as escalas cromáticas e por tons inteiros e as tríades aumentadas e diminutas. (Meyer, 1956.p.164)

."Diferenças mínimas": dizem respeito à "uniformidade que tem origem através de diferenças mínimas" (Meyer, 1956.p.178). Na harmonia, por exemplo, a uniformidade pode originar-se "porque as diferenças entre os termos harmônicos não criam um sentido de progressão suficientemente forte" (Meyer, 1956.p.178).

."Princípio da textura": as formas de organização psicológica satisfatória e insatisfatória a nível da textura também farão surgir ou não expectativas. A textura é definida por Meyer como "formas nas quais a mente agrupa estímulos musicais que agem juntos dentro de figuras simultâneas(...)" (Meyer, 1956.p.185). Meyer contrapõe aspectos da textura na experiência auditiva (aural) a

aspectos da textura na experiência visual. Enquanto no segundo caso há uma "tendência à ênfase figura/fundo", no primeiro - música - "não há nenhum fundo dado: não há estímulo contínuo contra o qual toda figura precisa ser percebida. O único aspecto que é contínuo na experiência auditiva (aural) é o silêncio eterno, não organizado - a ausência de qualquer estímulo" (Meyer, 1956.p.186). Continua Meyer:

Figura/Fundo

"Em função da ausência de um fundo dado na experiência auditiva (aural), a mente do ouvinte está habilitada a organizar os dados apresentados a ela, por meio dos sentidos, em várias formas diferentes. O campo musical pode ser percebido como contendo:

- uma figura sem qualquer fundo (peça solo);
- muitas figuras sem qualquer fundo (peça polifônica);
- uma ou mais figuras acompanhadas por um fundo (peça homofônica);
- um fundo sozinho (como uma introdução a uma canção);
- superposição de pequenos motivos que são similares, mas não exatamente iguais (peça heterofônica)" (Meyer, 1956.p.186).

Essas várias possibilidades estão sob operação da lei da "Pragnanz" - necessidade psicológica da boa forma - e sob a influência "da atitude e expectativa do ouvinte" (Meyer, 1956.p.186).

A natureza dos significados emocionais e intelectuais caracteriza-se por um mesmo processo psicológico baseado no mecanismo da expectativa - um estímulo aciona um tendência que, se for consciente, é

configurada como expectativa.

A expectativa dá origem ao significado musical, cujas condições de origem são as formas de organização da mente - leis da "Pragnanz" e o contexto social.

Nas condições sociais vinculadas ao significado musical e sua comunicação, Meyer aponta como elemento fundamental a existência de um universo de discurso - o estilo musical.

As formas de organização mental que funcionam na apreensão do significado musical presente nos estilos são condicionadas pelos processos de aprendizagem e hábitos.

As condições psicológicas mostram que, mesmo condicionadas pelo meio cultural - no caso a música -, a mente faz seleções e agrupamentos que estão sujeitos a leis (as leis da "Pragnanz").

Dos pontos que Meyer considera em seu estudo, resta citar o referente às "evidências tomadas de várias culturas", cujo objetivo é o de sustentar as hipóteses que o autor levanta. Estas evidências serão abordadas no capítulo 4 que explora os processos cognitivos presentes nos diferentes estilos musicais.

### **3.2 - A PERSPECTIVA DE MARY LOUISE SERAFINE**

A tese central de Serafine está na música como cognição e como pensamento, diferente das "concepções

tradicionais que enfatizam, entre outras coisas, que a música nasce da necessidade de comunicação, de uma ordem matemática inerente, ou do prazer que os sons proporcionam" (Serafine,1988.p.1).

A música é definida pela autora como "uma forma de pensamento no som ou com o som" (Serafine,1989.p.31). Por pensamento musical Serafine entende

"uma atividade auditivo(aural)-cognitiva que resulta na incorporação da obra de arte de conjuntos finitos e organizados de eventos temporais descritos em som" (Serafine,1988.p.69).

Sendo a música uma forma de pensamento, "quais os processos de pensamento que dão origem a ela?" (Serafine,1989.p.31). Na tentativa de responder à questão, Serafine faz algumas suposições:

"Devem existir alguns processos que são comuns tanto aos compositores quanto aos ouvintes (e ao híbrido destes - o intérprete), ou esta forma de arte não existiria (...) Devem também existir alguns processos que são universais, presentes na maioria dos estilos de música(...)aos quais o equipamento cognitivo humano dá origem(...)" (Serafine,1988.p.32).

Discriminando dois tipos de processos cognitivos em música, um restrito a estilo particular - processos cognitivos específicos de estilo - e outro abrangendo vários estilos, talvez todos (Serafine,1988.p.39) - processos cognitivos genéricos ou pan-estilísticos, a

autora faz ainda outras suposições:

"É preciso presumir que as pessoas empregam processos cognitivos genéricos na produção de um estilo musical particular, porque certamente elas não alterariam suas mentes toda vez que um novo estilo aparecesse. Na realidade, os estilos mudam continuamente, e ao menos nos tempos atuais, as pessoas estão expostas a uma variedade deles ao mesmo tempo. Se não houvesse processos genéricos, seria possível entender apenas um estilo de cada vez, talvez somente um durante toda uma vida" (Serafine, 1988.p.73).

Em síntese, a autora quer chegar a uma "lista de <sup>4</sup> processos cognitivos em música que são universais, que se desenvolvem ao longo da vida, e que são comuns às duas atividades centrais do fazer musical: composição e escuta" (Serafine, 1989.p.32).

Para entender a cognição musical, Serafine desenvolve um estudo a partir da interação de duas abordagens. A primeira -teórico-analítica da música- "é dirigida ao objeto musical e tenta descobrir através da análise de composições os princípios gerais pelos quais as composições são organizadas". A segunda, psicológica, "é dirigida ao sujeito humano e aos processos que são aplicados na atividade musical" (Serafine, 1988.p.27).

Segundo a autora, quatro fatos dão origem à tese da música como cognição. São eles:

- a universalidade da música: "todas as culturas possuem música e todas as pessoas têm conhecimento dela num grau considerável" (re-

conhecem diferentes estilos musicais, por exemplo;

- a diversidade da música: "há muitos e diferentes tipos de música;

- a música muda: velhos estilos dão lugar a novos estilos; (Serafine, 1988.p.3-5)

- a aquisição do conhecimento musical: além das habilidades que são adquiridas por algumas pessoas (habilidades para poesia, música, esporte), há habilidades que são universais como correr, expressar-se verbalmente. O objetivo aqui é "determinar os aspectos da música que são adquiridos universalmente(...) e que formam o cerne da compreensão musical comum aos membros de uma comunidade musical" (Serafine, 1988.p. (224).

A partir dessas colocações, Serafine destaca como tarefas da teoria da música: "discutir quão amplo é o conhecimento da música, para dirigir não somente as habilidades óbvias de uns poucos, mas também a habilidade mais sutil da maioria: lidar com as múltiplas, diversas e coexistentes músicas; questionar como a compreensão da música acontece; e traçar a rota do desenvolvimento da concepção musical da criança ao adulto" (Serafine, 1988.p.4). Em suma, sua reivindicação é de que a "música é uma forma de pensamento que se desenvolve ao longo da vida tal qual outras formas de pensamento" (linguagem, matemática, física) (Serafine, 1988.p.5).

### 3.2.1 - Conceitos básicos

No desenvolvimento da música como cognição, Serafine aborda alguns pontos que vão esclarecer sua tese central. Partindo da música como um fenômeno cultural, ela passa

pelo conceito de "comunidade musical" que partilha estilos de música. Esta "comunidade musical" é definida como "compositores, executantes e ouvintes associados a um estilo particular" (Serafine, 1988.p.33), enquanto estilo é descrito como um "conjunto de princípios (cognitivos) pelos quais uma comunidade musical entende sua música" (Serafine, 1988.p.4).

Um aspecto crítico, porém, não suficientemente esclarecido, é o fato de os estilos mudarem. Para Serafine esta transformação "significa que os princípios (cognitivos) usados por compositores e ouvintes mudam de forma lenta mas contínua ao longo do tempo" (Serafine, 1988.p.31), e que "esta mudança de estilo é inerente à cognição musical" (Serafine, 1988.p.33). Outros aspectos da comunidade musical são a reflexão, a transmissão e a pedagogia musical. A reflexão surge a partir de considerações tais como: "qual a estrutura de determinada música?, o que justifica sua coerência e interesse?". Esta reflexão tem como um de seus principais objetivos o auxílio à pedagogia e à transmissão de princípios estilísticos (Serafine, 1988.p.5).

Vistas as noções de estilo e comunidade musical, o papel da reflexão na transmissão de estilos e a mudança contínua destes, Serafine chama a atenção para o fato de que esta mudança de estilo "implica numa concomitante

mudança dos processos cognitivos específicos de estilo, partilhados por compositores e ouvintes". Isto leva a autora supor que, "além desta mudança, deve haver alguns processos cognitivos genéricos - pan-estilísticos, que permanecem estáveis através dos vários estilos" (Serafine, 1988.p.39).

Exemplificando os dois tipos de processos (específicos de estilo e genéricos), Serafine argumenta que, "enquanto o apoio na tônica é um princípio estilístico, o fato da música ser divisível em pontos temporais de apoio, é um processo cognitivo genérico". Outro exemplo seria o "equilíbrio entre salto e grau conjunto no movimento contrapontístico, também um princípio estilístico. Mas, a formação de uma linha melódica coerente, organizada e facilmente retida pela memória é um processo genérico." "Tocar uma melodia de maneira retrógrada é uma questão de estilo, enquanto que o ato de fazê-lo com o objetivo de transformar ou mudar o material musical é um processo cognitivo genérico" (Serafine, 1988.p.40). É interessante observar também como os processos genéricos passam a ser específicos de estilo. "As atividades de "quebrar" a música em pedaços, formando linhas e unidades coerentes, ou a transformação do material musical pode dar origem a uma variedade de manifestações

estilísticas" (Serafine, 1988.p.40). Serafine concorda que a distinção dos dois processos é muitas vezes difícil, mas que ela precisa ser feita, "porque uma confusão entre eles conduz a noções etnocêntricas sobre o que é cognição musical" (Serafine, 1988.p.40).

Sobre tal confusão, a autora cita que parte da pesquisa psicológica tem "erroneamente focalizado e também interpretado mal os resultados da reflexão sobre a música". Retomando um dos aspectos de comunidades musicais apontados anteriormente - a reflexão e seu papel na transmissão de estilos -, Serafine defende a idéia de que esta reflexão tem conduzido a pesquisa psicológica a erros, porque, no caso da música ocidental, os resultados da reflexão são acordes, escalas, alturas distintas (Serafine, 1988.p.40). Como estes elementos são levantados depois do estilo estar estabelecido, a autora considera-os "artefatos da análise musical", e não "elementos da cognição humana". Eles são "sub-produtos de séculos de estudo analítico(...) que promoveram o desenvolvimento da notação, e tornaram mais fácil a questão da pedagogia musical e da transmissão de um estilo. Ater-se a esses "artefatos" implica em não explicar "fatos centrais do fazer humano: que a compreensão musical é universal; que há múltiplos estilos de música; e que estes estilos mudam" (Serafine, 1988.p.59). Considerar uma obra musical como cognição, significa

focalizar os processos cognitivos genéricos que dão origem à própria obra, e não acordes e escalas que são resultado de reflexão. Então, "a obra de arte precisa ser definida em termos de processos humanos que dão origem a ela. Esta não é um objeto externo e fixo, mas um objeto fluido e abstrato em construção pela cognição humana em todas as suas fases de existência - composição, execução e audição" (Serafine, 1988.p.67).

### 3.2.2 - Processos cognitivos genéricos

Definir o pensamento musical como "uma atividade cognitivo-auditivo(aural) que resulta na incorporação da obra de arte de conjuntos organizados e finitos de eventos temporais descritos em sons" (Serafine, 1988.p.69), implica em considerar alguns aspectos:

1. "A ênfase está na organização de um contexto e fluxo temporal, mais do que na percepção de entidades físicas de sons ou silêncio(...) A principal característica da música é mover-se no tempo(...);
2. A relação sujeito/objeto é salientada no empreendimento musical, (isto é), há o apoio no sujeito, porque aí está localizada a organização dos eventos musicais - a organização reside na mente e não na peça. Mas por outro lado, o empreendimento musical também presume a existência-como-objeto de uma coleção finita de sons musicais no ambiente;
3. A atividade cognitivo-auditiva(aural) - o pensar feito com sons - exclui todo pensamento que não envolve som (descrições verbais por exemplo);
4. (Três atividade compõem a obra de arte

musical): composição, audição e execução. Compor refere-se a todo ato deliberado de combinar sons dentro de uma estrutura de tempo específica(...) Ouvir diz respeito a uma organização e construção ativa de eventos temporais ouvidos na composição. Execução refere-se a uma atividade híbrida envolvendo tanto a audição quanto a composição. Estas atividades estão enraizadas num conjunto comum de processos cognitivos musicais básicos, e são "a manifestação externa da cognição musical" (Serafine, 1988.p.69-73).

O pensamento musical é um fenômeno em constante movimento, onde "o trabalho de pensar não é apenas seguir eventos, mas construí-los". Todo este processo ocorre através de um estilo musical que segue regras e princípios básicos próprios. Cada estilo tem os seus procedimentos particulares que também são cognitivos porque "descrevem como os participantes de uma determinada comunidade musical entendem o estilo específico que partilham" (Serafine, 1988.p.73).

Como foi visto, os diversos estilos construídos sobre o que Serafine denomina "processos cognitivos específicos de estilos" devem apresentar "processos cognitivos genéricos" para justificar a possibilidade da convivência de diversos estilos e sua mudança constante.

Em função de seus objetivos, Serafine concentra sua pesquisa nos processos cognitivos genéricos. Estes estão divididos em dois tipos: os processos temporais -

"concernentes às relações de diferentes eventos sucessivos e simultâneos" e os processos não-temporais - concernentes às propriedades mais gerais e formais de seções maiores de uma peça musical" (Serafine, 1988.p.74). As categorias dos processos temporais são: sucessão e simultaneidade; e dos processos não temporais : finalização ("closure"), abstração, transformação e estrutura hierárquica. Alguns desses seis processos são subdivididos em sub-processos.

A autora chegou a estes processos através da análise de músicas e da observação de processos que os indivíduos aplicam na atividade musical. A citada seleção segue os seguintes critérios:

- "que processos pareciam ser constantes (presumivelmente universais) em face de dois tipos de diferenças ou mudanças:
  - (1) diferenças nos estilos que podem ser vistas historicamente dentro de uma cultura;
  - (2) diferenças interculturais(...)"
 (Serafine, 1989.p.33).

### **3.2.3 - Processos cognitivos genéricos temporais**

Dada a sua natureza temporal, o pensamento musical em toda cultura engloba duas categorias : categoria sucessiva e categoria simultânea (Serafine, 1988.p.74).

A categoria sucessiva caracteriza-se pela

"operação mental de encadeamento, agrupamento ou adição de eventos(...) Ela desdobra-se no tempo, começando com unidades curtas que se estendem para criar unidades novas e maiores" (Serafine, 1988.p.74).

São sub-processos dos processos temporais sucessivos:

- (1) Fraseado (phrasing): agrupamento de eventos musicais a partir de "pedaços" ou frases;
- (2) Padrões ("patterning"): são motivos ou unidades encadeadas sucessivamente, principalmente por repetição e alternância;
- (3) Encadeamento motivico: "processo cumulativo pelo qual duas ou mais unidades (motivos) são combinadas sucessivamente em unidades maiores";
- (4) Construção idiomática: trata-se da coerência presente numa peça musical. Esta coerência é proporcionada por unidades básicas (motivos rítmicos, padrões melódicos, seqüências harmônicas) que, obedecendo a regras de organização de algum idioma musical, dão coerência ao discurso musical. Em termos psicológicos isto implica em que: "eventos sonoros que são logicamente diferentes e isolados (por exemplo alturas), de fato são percebidos como um gesto contínuo" porque têm um padrão comum de construção (Serafine, 1988.p.74-76).

A categoria simultânea caracteriza-se por "combinar e sintetizar eventos musicais sobrepostos (verticalmente)" (Serafine, 1988.p.77). Seus sub-processos são:

- (1) Abstração de textura: "envolve a organização de áreas simultâneas de atividades". Como exemplo há a polifonia, a melodia e o acompanhamento;

(2) Síntese motívica: "a combinação de dois ou mais motivos ou unidades, tais como melodias ou padrões rítmicos múltiplos";

(3) Síntese tímbrica: "a combinação de dois ou mais timbres" (Serafine,1988.p.78).

### 3.2.4 - Processos cognitivos genéricos não-temporais

Os processos não-temporais referem-se a operações a nível abstrato, lógico e formal do material musical. Diferentemente da organização nota-por-nota, ou frase-por-frase, os processos não-temporais articulam organizações mais amplas e diferem dos temporais em quatro categorias:

1. finalização ("closure"): "refere-se ao ponto de estabilidade que implica no cessar de um movimento. O movimento conduz para frente no tempo e a "finalização" conduz a parar, a terminar uma parte, seção ou peça" (Serafine,1988.p.80);

2. transformação: refere-se à compreensão de similaridades e diferenças. (Serafine,1988.p.171). "De maneira mais ampla, a transformação é responsável por muitos efeitos geradores de unidade em música, porque ela resulta na consciência de similaridades em face das diferenças ostensivas (...)As transformações são uma fonte ou causa geral das relações de similaridade e diferença" (Serafine,1988.p.88). Como sub-processos do processo de transformação há:

- a repetição relativa que inclui duas modalidades: a repetição exata ("somente o deslocamento temporal") e a repetição com mudança figurativa ("transposição de tonalidade ou de registro, mudança de modo, tempo, acompanhamento ou dinâmica") (Serafine, 1988.p.81);

- a ornamentação: "este processo envolve a alteração de um evento musical através da adição ou sobreposição, geralmente com um resultado que é substancialmente mais modificado do que a repetição relativa" (Serafine, 1988.p.82);

- a transformação substantiva - diferentemente da repetição relativa e da ornamentação, este sub-processo não mantém a presença evidente do evento original, mas sim de maneira mais abstrata (só o contorno) (Serafine, 1988.p.80). É importante ressaltar que "a transformação como um processo cognitivo, tanto na composição quanto na escuta, ocorre, e é um dos processos que contribuem para a compreensão da música e das mudanças que ocorrem de um evento ao próximo" (Serafine, 1988.p.83);

3.abstração: "é o processo pelo qual algum aspecto de um evento musical é removido ou considerado a parte de seu contexto original e é recolocado em outro lugar da composição" (Serafine, 1988.p.83). Como sub-processo do processo não-temporal "abstração" estão:

- a abstração motívica: "uma sub-unidade ou fragmento de um tema é removido e reutilizado em novo tema" (Serafine,1988.p. 83);

-a abstração de propriedade:"alguma propriedade geral (somente os padrões rítmicos e tonais e a progressão harmônica) é abstraída de uma seção e repetida em outra"(Serafine,1988.p.83 );

O processo de abstração "é em alguns casos um pré-requisito para o processo de transformação, porque para uma seqüência ser transformada deve haver um processo que permita que aquela seqüência seja abstraída de seu contexto original e conectada ou comparada com sua versão transformada mais tarde". A abstração é um dos processos unificadores da composição musical (Serafine,1988.p.84);

4.níveis hierárquicos: trata-se de níveis estruturais numa peça, diferenciados por serem mais ou menos fundamentais na estrutura. Na prática auditiva, o ouvinte organiza a audição em níveis de maior ou menor importância em termos da organização estrutural. "O processo cognitivo de estruturação hierárquica envolve a imposição de uma estrutura reduzida, mais simplificada, na vasta quantidade de sons de uma peça musical" (Serafine,1988.p.85).

### **3.2.5 - Mapeamento do desenvolvimento dos processos cognitivos genéricos**

Serafine realizou uma série de experiências objetivando apurar o desenvolvimento dos processos de sucessão, simultaneidade, finalização, transformação, abstração e níveis hierárquicos desde a infância até a idade adulta. O interesse desta em deter-se nos processos cognitivos genéricos - pan-estilísticos - ocorre em função de que neles está a possibilidade de resposta à questão central enfocada pela autora: "se a música é uma forma de pensamento, quais são os processos de pensamento que dão origem a ela?" (Serafine, 1988.p.31). Estes processos são uma possibilidade de resposta a esta questão porque "devem existir alguns processos cognitivos comuns tanto a compositores quanto a ouvintes e executantes" independentemente dos processos cognitivos específicos de estilo. Também estes processos pan-estilísticos interessam na medida em que o equipamento cognitivo humano dá origem a muitos estilos de música" (Serafine, 1989.p.32).

Os pesquisadores da área cognitivo-desenvolvimentista têm procurado resolver problemas tais como

"delinear as idades aproximadas em que um desenvolvimento cognitivo especial ocorre e fazer comparações diretas entre crianças e adultos (ou entre crianças mais jovens e crianças mais velhas) na tentativa de averiguar se as mudanças que acontecem são verdadeiras ou superficiais" (Serafine, 1988.p.89).

A pesquisa que Serafine faz em relação aos processos cognitivos genéricos tenta resolver também essas questões.

Tendo como suporte a teoria do desenvolvimento de Jean Piaget, a autora aborda desta diversos conceitos, entre eles os de "mudança qualitativa" e "mudança quantitativa" que ligam-se ao seu objetivo central: "determinar de onde o conhecimento e a compreensão musical vêm: se sua fonte está principalmente dentro do organismo ou no ambiente" (Serafine, 1988.p.90). Mais especificamente, de onde o conhecimento vem: da percepção ou da cognição?

Serafine reconhece que a percepção é "uma companheira necessária à compreensão da música", mas defende a idéia de que "o seu estudo não desvende como a compreensão musical ocorre" (Serafine, 1988.p.92). Mais do que isto, a autora relaciona à percepção às atividades que cotidianamente são mencionadas como arte: culinária e perfumaria, por exemplo. À verdadeira arte - música, dança, plástica- Serafine relaciona a cognição, isto é, ela tem a ver com "pensamento e idéia", enquanto culinária e perfumaria têm a ver com sensação. "Colocar a música no mesmo grupo destas (falsas artes), representa descategorizá-la" (Serafine, 1989.p.31).

Os experimentos realizados pela autora contaram de 15 tarefas assim discriminadas:

#### a) TEMPORALIDADE

Compreensão da dimensão sucessiva: (1) fraseado, (2) padrões, (3) encadeamento motivico, (4) construção idiomática.

Compreensão da dimensão simultânea: (1) abstração de textura, (2) síntese motivica, (3) síntese tímbrica.

#### b) NAO-TEMPORALIDADE

(1) finalização, (2) transformação (compreendendo três experimentos - "Block, Echo, Bead e Minueto), (3) abstração motivica, (4) abstração tímbrica e (5) níveis hierárquicos.

Tais tarefas foram aplicadas para um total de 168 sujeitos divididos em grupos de cerca de 15 indivíduos cada. A distribuição por faixa etária foi: 32 sujeitos de 5 anos, 30 de 6, 31 de 8, 30 de 10, 30 de 11 e 15 estudantes universitários.

Os critérios empregados na confecção das tarefas foram:

1. "que as tarefas tivessem integridade musical e utilizassem composições curtas, frases e fragmentos que legitimamente fossem chamados música;
2. que fossem acessíveis às crianças de 5 anos sem que houvesse mudanças nas suas formas para as crianças maiores e adultos" (Serafine, 1988. p.95).

Além destas tarefas, foram realizados testes para medir a maturidade intelectual dos sujeitos (desenho de uma figura humana): o estágio cognitivo das crianças de 5

a 8 anos (experimento piagetiano de conservação -número e peso) e uma tarefa de discriminação de altura (Serafine, 1988.p.100-102).

Deste 168 sujeitos, uma quantidade considerável tinha ou teve treino formal em música, comum à classe média americana, isto é, "aulas individuais no instrumento ou voz, realizadas tanto no espaço privado quanto nos programas das escolas" (Serafine, 1988.p.99).

Além destes 168 indivíduos, Serafine também testou em três tarefas (finalização, transformação e níveis hierárquicos) 34 crianças de 4 a 11 anos que estavam recebendo treino musical intensivo através do método Suzuki. O objetivo de tal testagem foi o de medir se a aquisição dos processos em questão pode ser aumentada por um treino instrumental iniciado nos primeiros anos de vida e realizado intensivamente. (Serafine, 1988.p.229) A estas crianças também foram ministrados os testes do desenho de figura humana e da conservação, cujos resultados, quando comparados com os mesmos testes feitos pelas outras crianças, não apresentaram diferenças significativas. "Os dois grupos (Suzuki e não-Suzuki) não diferem nas medidas empregadas para os estágios cognitivos não musicais e para a maturidade intelectual" (Serafine, 1988.p.106).

De forma geral, as tarefas realizadas consistiram de:

#### a) TEMPORALIDADE

Compreensão da dimensão sucessiva: dado que a "experiência central da música é seu desenrolar no tempo", quatro experiências foram realizadas procurando "comparar a compreensão da criança e do adulto desta dimensão sucessiva" (Serafine, 1988.p.107).

(1) Experiência sobre fraseado: solicitou-se aos sujeitos que dividissem um trecho musical em duas partes (ou frases), enquanto a música era ouvida. O interesse central aqui é verificar se "as crianças das várias idades atendem sistematicamente e intencionalmente à dimensão sucessiva (se elas dividem uma peça nos mesmos lugares, e se elas dividem a peça de acordo com os mesmos critérios usados pelos adultos)" (Serafine, 1988.p.108).

(2) Experiência sobre padrões: além de avaliar a compreensão dos sujeitos sobre a progressão de frases, a experiência com padrões exigiu também uma atenção dirigida para um fragmento curto de 3 a 5 notas, e alternando-se ora por imitação, ora por seqüência (Serafine, 1988.p.112).

(4) Experiência sobre encadeamento motivico: dois motivos são apresentados aos sujeitos que são "solicitados a determinar se, quando combinados os motivos A e B, produziriam uma frase subsequente" (Serafine, 1988.p.117).

(4) Experiência com construção idiomática: "O objetivo deste experimento foi determinar o grau no qual os sujeitos de várias idades são sensíveis à coerência

incorporada nas melodias, coerência baseada na convenção musical" (Serafine,1988.p.123). O experimento procura verificar "se a familiaridade com um idioma musical (familiaridade resultante do ambiente) desempenha um importante papel no processo cognitivo musical de construção idiomática" (Serafine,1988.p.124).

Compreensão da dimensão simultânea:

(1) Experiência com abstração de textura:"o objetivo desta tarefa foi determinar se e quando as crianças adquirem uma consciência das várias partes simultâneas que constituem uma peça musical"(Serafine,1988.p.135).

(2) Experiência com síntese motivica: esta tarefa é semelhante à tarefa de encadeamento motivico, sendo que aqui a combinação simultânea de motivos foi testada (Serafine,1988.p. 145). A tarefa dos sujeitos foi identificar dois motivos soando simultaneamente.

(3) Experiência com síntese tímbrica: procurou testar a percepção das crianças a combinações simultâneas de timbre (Serafine,1988.p.151).

#### b) NAO-TEMPORALIDADE

Em virtude de os processos envolverem características mais formais e abstratas da música, seria de se esperar que eles ocorressem posteriormente aos processos temporais, mas os experimentos descritos abaixo mostram o contrário (Serafine,1988.p.157).

(1) Experiência com finalização: Serafine considera tanto o processo de construção idiomática quanto o processo de finalização como ligados diretamente a um idioma estilísticos. Na tarefa de finalização, a autora está "interessada somente na forma de finalização que está associada (construção idiomática) ao idioma tonal ocidental" (Serafine, 1988.p.157).

(2) Experiência com transformação: nas experiências com os processos temporais, os fragmentos ou motivos musicais não sofriam mudanças. Nas experiência com transformação, a "preocupação está na percepção de motivos que sofrem mudanças internas". Por exemplo, é testada "a compreensão da relação entre dois motivos, quando um deles é uma transformação ou variação do outro, isto é, um motivo é transformado em outro motivo similar, porém diferente, em virtude de mudanças impostas ao original: adição ou omissão de sons, expansão, contração, inversão de intervalos e revisão do acompanhamento harmônico" (Serafine, 1988.p.171).

(3) Experiência com abstração motívica: testa a habilidade de reconhecer alguma parte, no caso um motivo melódico, de uma unidade maior em outro lugar da composição (Serafine, 1988.p.196).

(4) Experiência com abstração rítmica: busca o reconhecimento ou não de "padrão rítmico quando ele ocorre numa melodia diferente" (Serafine, 1988.p.196).

(5) Experiência com níveis hierárquicos: compreensão da estrutura musical. Este níveis hierárquicos - "representativos da estrutura musical - têm sido demonstrados através da análise das composições", o que leva Serafine a observar que "a realidade cognitiva destes níveis não têm sido verificada (...) tornando os dados colhidos nesta experiência "sugestivos", mas não definitivos" (Serafine, 1988.p.213).

Os resultados principais desses experimentos são:

Estes processos estão geralmente bem localizados na cognição humana por volta da idade de 10 ou 11 anos, e não estão fortemente em evidência ao redor dos 5 anos. As tendências de desenvolvimento da maioria das tarefas parecem indicar um rápido período de crescimento na compreensão musical entre as idades de 8 e 10 ou 11 anos. Os processos cognitivos genéricos demonstraram não depender de ensino formal intensivo, e contrariando as expectativas, os processos temporais parecem desenvolver-se depois, e não antes dos processos não-temporais" (Serafine, 1988.p. 224).

Foram evidenciadas as seguintes tendências de desenvolvimento:

a) As crianças de 5 e 6 anos não mostram evidências de possuir a maioria dos processos. Apresentam problemas tanto com os processos temporais quanto com os processos não-temporais. Os resultados gerais dos experimentos com os processos temporais

sucessivos nesta idade foram:

(1) fraseado: mostraram habilidade em dividir uma peça musical em duas frases quando esta divisão era óbvia (Serafine, 1988.p.228);

(2) padrões: tiveram dificuldades em seguir padrões repetidos e alternados, e indicar qual seria a próxima série (Serafine, 1988.p.113);

(3) encadeamento motivico: apresentaram dificuldades (Serafine, 1988.p.122);

(4) construção idiomática: pouco sensíveis à coerência baseada em convenções musicais (Serafine, 1988.p.131).

Os resultados com os processos simultâneos registraram:

(1) abstração de textura: resultado muito pobre - abaixo da estimativa. "Embora a crianças não tenham sido capazes de identificar o número de partes simultâneas numa textura(...), mostraram sinais de tentar decifrar a textura (grossa, fina, complexa ou simples)". São capazes de perceber uma só voz (Serafine, 1988.p.145 e 228);

(2) síntese motivica: demonstraram uma fraca compreensão da relação entre dois motivos simultâneos (Serafine, 1988.p.150);

(3) síntese timbrica: não identificaram corretamente

Os experimentos com os processos não-temporais nas crianças de 5 e 6 anos evidenciaram:

- (1) finalização: não foram bem sucedidos;
- (2) transformação: cerca de 50% foram bem sucedidos;
- (3) abstração motivica : não foram bem sucedidos;
- (4) abstração rítmica: 1/5 saiu-se bem;
- (5) níveis hierárquicos: não foram bem sucedidos.

b) Poucos processos cognitivos são aparentes aos 8 anos.

Os experimentos com processos temporais revelaram:

- (1) fraseado: obtiveram sucesso;
- (2) padrões: tiveram dificuldades;
- (3) encadeamento motivico: 50% mostraram facilidade;
- (4) construção idiomática: 50% responderam idiomáticamente.

"Um ponto decisivo no desenvolvimento das respostas idiomáticas parece ser os 8 anos" (Serafine, 1988.p.131).

Experimentos com processos temporais simultâneos:

- (1) abstração de textura: performance pobre;
- (2) síntese motivica: 50% saíram-se bem;
- (3) síntese tímbrica: 77% realizaram a tarefa.

Nas tarefas com os processos cognitivos não-temporais, as crianças de 8 anos obtiveram os seguintes resultados:

- (1) finalização: tiveram dificuldades;
- (2) transformação: 60% passaram em duas das tarefas de transformação (transformação de um fragmento melódico -

Block- e transformação sobre duas melodias -Bead-) .  
 Poucos saíram-se bem "quando a transformação tinha que  
 ser identificada ao longo de uma composição (Minueto)"  
 (Serafine,1988.p.227);

(3) abstração motívica: não reconhecem a parte  
 removida de um contexto a outro (Serafine,1988.p.204);

(4) abstração rítmica: pouco mais de 50% passaram  
 nesta tarefa. "Eles corresponderam frases diferentes que  
 partilhavam somente o ritmo" (Serafine,1988.p.227);

(5) níveis hierárquicos: 70% realizaram a tarefa.  
 Isto é comparável aos resultados das crianças mais velhas.  
 Esta foi a única tarefa não-temporal cujos resultados  
 foram semelhantes aos das crianças maiores.  
 (Serafine,1988.p.227)

#### c) Crianças de 10 e 11 anos

Os resultados demonstraram que estas crianças  
 aparentam possuir a maioria dos processos temporais e  
 não-temporais. Na dimensão sucessiva apresentaram os  
 seguintes resultados:

(1) fraseado: foram capazes de perceber mesmo  
 quando assimétricos;

(2) padrões: saíram-se bem;

(3) encadeamento motívico: foram capazes de perceber  
 que "motivos encadeados constituem melodias mais longas"  
 (Serafine, 1988.p.224);

(4) construção idiomática: "têm a noção do que constitui um motivo ou unidade coerente, ao menos quando está definida no idioma tonal" (Serafine,1988.p.224).

A dimensão simultânea também é clara nesta idade. As crianças compreendem:

(1) abstração de textura: aqui apresentam alguma limitação na identificação do número simultâneo de partes que constituem uma textura complexa" (Serafine,1988.p.224).

"O presente experimento mostrou que enumerar seqüências múltiplas e simultâneas de eventos é uma aquisição tardia. A habilidade não aparece antes dos 10 anos, e até então está restrita a somente duas partes simultâneas" (Serafine,1988.p. 145).

(2) síntese motívica e tímbrica

As tarefas com processos não-temporais indicaram:

(1) finalização: "não tiveram problemas para compreender a idéia de finalização em música" (Serafine,1988.p.225);

(2) transformação: "eles podem corresponder dois fragmentos, onde um é a transformação de outro; podem identificar transformações derivadas de um ou outro motivo; podem identificar transformações em composições maiores (Minueto)" (Serafine,1988.p.225);

(3) abstração motívica: saíram-se bem;

(4) abstração rítmica: idem;

(5) níveis hierárquicos: foram bem sucedidas aos menos nas melodias simples. Em músicas mais complexas, a percepção dos níveis hierárquicos é equivocada.

Uma observação que Serafine considera importante e que aguarda ainda pesquisa adicional é o fato de as crianças de 11 anos apresentarem, em algumas tarefas, um declínio com relação às crianças de 10 anos. O declínio foi verificado na discriminação de altura, na construção idiomática e na síntese motivica (Serafine, 1988.p.225-226).

d) Os adultos saíram-se bem em todas as tarefas exceto na abstração de textura. Aí, o alto grau de sucesso não foi verificado (Serafine, 1988.p.224).

O resultado das tarefas realizadas pelas 34 crianças com treinamento musical intensivo através do método Suzuki foram:

(1) finalização: as crianças mais adiantadas no método tiveram resultados superiores às crianças do outro grupo (não treinadas no referido método) cujas idades eram correspondentes. Já as crianças de nível médio e iniciantes não foram melhor do que as crianças não treinadas neste método;

(2) transformações: as tarefas de transformação que exigiam o uso da memória obtiveram entre as crianças "Suzuki" mais jovens, resultados altos. Serafine,

entretanto aponta "que os sujeitos treinados neste método não foram superiores na compreensão das transformações em si, pois quando a memória não era exigida, os resultados foram compatíveis aos das crianças não treinadas naquele método" (Serafine, 1988.p.229);

(3) níveis hierárquicos: o sucesso foi grande. A diferença a favor das crianças treinadas no método Suzuki aumentou com a idade em relação às "crianças de outro grupo" (Serafine, 1988.p.229).

A tarefa de discriminação de altura realizada por todos os 168 sujeitos, inclusive os do "grupo Suzuki", teve por objetivo determinar se a "habilidade de perceber se duas alturas eram iguais ou diferentes, emergia como um bom prognóstico do sucesso na maioria das tarefas". Os resultados mostraram que não, exceto para alguns processos temporais. Abstração de textura, síntese motívica, síntese tímbrica e encadeamento motívico tiveram uma correlação significativa com a discriminação de altura (Serafine, 1988.p.230).

### 3.2.6 - Síntese da pesquisa sobre processos cognitivos genéricos

A tese da música como cognição, isto é, da música "considerada como um objeto interno, como uma entidade que nasce de operações mentais" está evidenciada no "fato de que a compreensão musical muda da infância até a idade

adulta(...) É a diferença na cognição (portanto "mudança qualitativa") que distingue quão diferente é uma composição para a criança e para o adulto" (Serafine, 1988.p.223).

A diferenciação qualitativa ficou evidenciada nos seguintes pontos:

.somente aos 10 ou 11 anos os processos temporais e não-temporais estão na sua maioria presentes;

.os processos não-temporais precedem os temporais no desenvolvimento cognitivo: as crianças de 5 e 6 anos saíram-se bem nas tarefas de transformação e abstração rítmica, enquanto nas tarefas referentes aos processos temporais, os resultados foram quase todos inexpressivos.

As crianças de 8 anos demonstraram compreender a maioria dos processos não-temporais e já obtiveram bons resultados nos processos temporais que, aos 10 e 11 anos estarão totalmente presentes juntamente com os processos não-temporais. Segundo Serafine, este preceder dos processos não-temporais surpreendeu as expectativas, uma vez que caracterizam-se por "propriedades formais e abstratas" (Serafine, 1988.p.232). A autora interpreta o resultado como : "as crianças primeiramente entendem os aspectos globais da música e somente mais tarde desenvolvem as idéias temporais. Os processos temporais são certamente mais difíceis porque (...) exigem uma estratégia analítica quase que nota-por-nota (tarefas de

padrão, de encadeamento motivico, por exemplo). Já os não-temporais, embora envolvam um conhecimento mais sofisticado, dependem mais da estratégia global" (Serafine, 1988.p.232).

Outros pontos importantes resultantes da pesquisa são:

.Os sujeitos com treino instrumental não executaram melhor a maioria das tarefa do que os sujeitos sem aquele treino. As exceções seriam: finalização e encadeamento motivico em função do treino propiciar um conhecimento das convenções do idioma musical, no caso tonal (Serafine, 1988.p.229).

.Decorrente deste resultado, "uma conclusão inescapável é que parece que o treino instrumental formal não é nem necessário e nem suficiente para o desenvolvimento dos processos cognitivos genéricos" (Serafine, 1988.p.229).

.Tendo a idade como prenúncio do sucesso nas tarefas, o fator mais potente no desenvolvimento dos processos cognitivos genéricos pode ser "o crescimento geral (não-musical) e normal". Desta forma, são experiências musicais cotidianas que influenciarão no desenvolvimento dos processos cognitivos genéricos. Serafine, entretanto, adverte que "isto não quer dizer que as experiências educacionais não contribuam. Na verdade, a

experiência com música nas escolas pode ser parte da experiência normal, cotidiana que contribui para a aquisição daqueles processos". É o treino instrumental que se mostrou na pesquisa não ser necessário àquela aquisição. Apenas um treino instrumental intensivo e desde muito cedo pode resultar num aumento da aquisição de alguns processos cognitivos genéricos. Isto ficou evidenciado nos resultados com as crianças do "grupo Suzuki" (Serafine, 1988, p.229).

O fato de os resultados com a tarefa de discriminação de altura indicarem que a capacidade de discriminação não é um bom determinante de sucesso na maioria das tarefas, foi interpretado por Serafine como:

"indicativo de que a discriminação de altura não está altamente relacionada com os processos cognitivos de alto nível em música. O que ela pode representar, entretanto, é um tipo de acuidade auditiva analítica(...)" (Serafine, 1988, p.230).

A correlação entre os resultados obtidos nas tarefas de discriminação auditiva e o papel do treino formal levou a autora a remeter-se a outros conceitos piagetianos. Trata-se das habilidades figurativas e operativas. Coloca Serafine:

"Os resultados no presente estudo indicam que o treino formal aumenta dois tipos de habilidade: habilidade figurativa (discriminação de altura e memória) e conhecimento do idioma tonal convencional

(por exemplo na tarefa de finalização). Entretanto, o treino não pode afetar as habilidades operativas representadas na maioria das tarefas. [Em síntese] o treino musical afeta as habilidades figurativas, mas não as operativas, exceto as tarefas de níveis hierárquicos. Aqui o treino é mais significativo do que a idade" (Serafine, 1988, p.231).

Serafine considera sua tese como uma "postura cognitiva radical sobre música". Ela parece estar convencida de que "tomar a descrição dos estímulos musicais (métrica, melodia, acordes ou alturas) como descrição dos processos cognitivos não resulta numa teoria da música psicologicamente útil" (Serafine, 1988, p.37). Portanto, à "música como estímulo" a autora apresenta a alternativa da "música como cognição" (Serafine, 1988, p.37), como "atividade auditivo(aural)-cognitiva" que organiza, através do som, o "fluxo temporal".

### **3.3 - Divergências e convergências entre as perspectivas de Leonard Meyer e Mary Louise Serafine**

Focalizando diferentes aspectos do fenômeno musical, Meyer detém-se no processo cognitivo que gera o significado musical em cada estilo, e Serafine detém-se nos processos cognitivos pan-estilísticos e que se tornam relevantes à medida em que a música é vista como um

fenômeno universal, tendo diferentes estilos, que mudam constantemente.

As divergências que, à primeira vista, chamam a atenção são:

a) A música tem origem na percepção ou na cognição? Para Meyer o ponto de partida está na percepção. Para Serafine, isto significa que a origem do conhecimento musical é externa ao indivíduo, ocorrendo principalmente "através da percepção de estímulos e como resultado de aprendizado" (Serafine, 1988, p.90). Percepção de estímulo e aprendizagem são aspectos relevantes no processo de significação musical investigado por Meyer.

Já Serafine defende e propõe, através de resultados de pesquisas, que a música tem sua origem na cognição. Constata que o conhecimento musical é substancialmente diferente entre crianças e adultos, e resiste ao treino. Tais constatações conduzem à origem da música nas operações mentais dos indivíduos, portanto em fontes internas (Serafine, 1988p.91).

Entretanto há alguns outros pontos a considerar:

(1) Para Meyer, o significado musical não pode ser localizado somente no estímulo (meio externo), mas ele nasce de uma relação triádica envolvendo o estímulo, para onde este estímulo aponta (a tendência) e o indivíduo; portanto um processo que abarca um estímulo, a percepção e processos mentais, ou seja, eventos externos e internos ao

indivíduo. Nessa análise, Meyer vai além do que estava enunciado na sua primeira hipótese: a expectativa é ativada por uma situação de estímulo musical.

(2) A própria expectativa (uma tendência consciente), produto de respostas habituais desenvolvidas em conexão com um estilo musical particular, abrange percepção e cognição na medida em que a expectativa tanto pode originar-se de um processo de aprendizado, como de um processo mental (a lei da Pragnanz). Meyer ressalta que a expectativa envolve uma alta taxa de atividade mental, resultante da necessária relação que um estímulo, a nível de comportamento, tem que ter com a mente perceptiva.

(3) Serafine, por outro lado, reconhece que a percepção é uma "companheira necessária à compreensão da música", mas afirma que "o estudo da percepção não desvenda como a compreensão musical ocorre" (Serafine, 1988, p.92).

(4) Dessas colocações sobre a percepção musical, ora considerada como um aspecto externo ao indivíduo, e ora como um aspecto interno - surge a questão de que talvez esta aparente confusão entre percepção como aspecto interno ou externo decorra de duas interpretações diferentes: se a percepção seria o perceber de um estímulo (aspecto externo), ou o como um estímulo é percebido (aspecto interno). As duas

possibilidades não são excludentes, mas posições que se complementam.

(5) A questão da percepção como fator de divergência entre as perspectivas de Meyer e Serafine parece estar vinculada aos diferentes objetos de estudo de cada autor. O estudo dos processos cognitivos específicos de estilo que Meyer realiza através da investigação sobre o significado musical, depende tanto dos processos de aprendizagem, e portanto da percepção de estímulos, quanto de processos mentais -lei da Pragnanz- e portanto de como o estímulo é percebido. Os processos cognitivos genéricos estudados por Serafine, não dependem da aprendizagem formal, mas sim do desenvolvimento cognitivo.

Os argumentos apresentados apontam a percepção como um fator de divergência aparente entre Meyer e Serafine. Todavia, as posições que vêem a origem do conhecimento musical na percepção ou na cognição não são excludentes, mas se complementam.

b) Música como "organização de eventos sonoros" ou "organização do fluxo temporal através do som"?

Para Meyer, a psicologia gestáltica tem mostrado que "a compreensão musical não é uma questão de percepção de estímulos ou combinações sonoras simples isolados, mas sim uma questão de estímulos agrupados em padrões relacionados a outros padrões" (Meyer, 1956.p.6). A observação de

Meyer parece deixar claro que o autor refere-se à música como uma organização de eventos sonoros.

Ao definir a música como cognição, Serafine descreve-a como uma "atividade cognitivo-auditiva (aural)" que organiza eventos temporais através de sons. Então, não se trata de organização dos sons, mas de organização do "fluxo temporal".

No caso de Serafine considerar a música como organização temporal significa não negar a música como organização sonora, mas transcender a questão sonora para chegar à questão cognitiva. A autora deixa clara essa posição ao comentar que a perspectiva da música como organização do fluxo temporal traz implicações em que os processos cognitivos aí envolvidos têm mais a ver com a psicologia de uma forma geral (com a cognição humana), do que com a própria música (Serafine, 1989, p. 32).

c) A compreensão musical e a aprendizagem:

No estudo dos processos cognitivos específicos de estilo que Meyer realiza, o processo de aprendizagem é fundamental para a geração de significados musicais.

Para Serafine, estudando processos cognitivos pan-estilísticos, a experiência musical nas escolas contribui, como qualquer outra experiência musical, para o desenvolvimento de tais processos. O que os resultados das pesquisas que realizou demonstraram é que o treino

instrumental não é necessário para aquisição daqueles processos.

Ao contrário de Serafine, Meyer não especifica o tipo de aprendizado musical a que se refere. Mais uma vez a divergência dá-se em função dos diferentes objetos de estudo.

d) A música como cognição ou a música como comunicação?

Outra divergência diz respeito à "visão da música que se tem expectativa para o significado musical, a como processo de transmissão, através do qual significados musicais de algum tipo são comunicados" (Serafine, 1980.p.85).

Serafine concorda com as "relações implicativas" descritas por Meyer (eventos musicais implicam e apontam para outros eventos musicais que provavelmente ainda virão), mas somente na medida em que as expectativas ("hipóteses conseqüentes") "não são vistas como uma função de transmissão de significado, mas como um tipo de operação cognitiva ligada ao período do pensamento operacional formal". Para Serafine, a expectativa "tem como origem(...) não a transmissão de um significado, mas o funcionamento independente (...) de estruturas cognitivas operacionais formais" (Serafine, 1980.p.87). Assim, a autora afirma que a verificação feita por Meyer da transmissão do significado musical (como ele é

percebido ou recebido) "é desnecessária porque a geração de conseqüentes hipotéticos é quase um resultado natural e necessário da atividade das estruturas cognitivas operacionais formais" (Serafine, 1980.p.88).

Algumas críticas a fazer a Serafine sobre suas observações: primeiramente, Meyer não afirma que a música nasça da necessidade de comunicação, apenas parece estar interessado no processo de comunicação que está envolvido no fenômeno musical. Em segundo lugar, Meyer deixa claro que a expectativa gera o significado musical. A comunicação ou não deste significado vai depender do universo comum de discurso.

e) Aspectos do desenvolvimento musical presentes nos processos de significado musical e nos processos cognitivos genéricos:

No item recém exposto, Serafine vincula às "relações implicativas" apontadas por Meyer, estruturas operacionais formais. Na crítica que faz, Serafine alega como fator importante da divergência, as influências das respectivas posições na educação. Para a autora, trabalhar com sistemas de probabilidade "simplesmente não ocorre antes do estágio das operações formais" (Serafine, 1980.p.88). Por outro lado, Meyer "recomenda" que como as normas e os desvios nos estilos são apreendidos através de uma prática "constante de

audição e execução, esta prática deveria começar na infância" (Meyer, 1956.p.61).

Uma das preocupações centrais de Serafine recai sobre a questão do desenvolvimento em música, aspecto que não é evidenciado nos trabalhos de Meyer (Meyer, 1956 e 1967).

São pontos convergentes entre as perspectivas de Meyer e Serafine:

a) A ênfase nos processos mentais:

Serafine vê a ênfase nos processos mentais, um ponto de similaridade entre sua perspectiva e a de Meyer. Diz a autora:

A teoria de Meyer "ênfatisa processos mentais internos do indivíduo, e não, por exemplo, características pessoais ou forças externas" (Serafine, 1988.p.15).

Os processos mentais envolvidos na cognição musical também são considerados -tanto por Meyer, como por Serafine- aspectos universais na música.

b) Processos pan-estilísticos:

Tomando a teoria de Meyer como uma teoria da "comunicação emocional que acomoda todas as músicas", Serafine destaca:

Apesar de Meyer enfatizar processos cognitivos específicos de estilo, pode-se apontar como um processo pan-estilístico na sua teoria, as

"expectativas, uma vez que tendência, e portanto expectativas ocorrem em todos os estilos (Serafine, 1988.p.15).

A recorrência à psicologia cognitiva em música para fundamentar uma educação musical intercultural parece encontrar, já a partir da definição de cognitivo e de cognição -pensamento, linguagem, percepção, memória, aprendizado e significado- alguma viabilidade.

Ao buscar estes fundamentos de maneira mais específica em Meyer e em Serafine, a viabilidade mostrou-se ainda maior em função dos objetos de estudos dos dois autores- processos cognitivos presentes nos estilos musicais e os desafios colocados pela educação musical intercultural -lidar com diversas culturas musicais simultaneamente, promover a transcendência de limites culturais, viabilizar a comunicação e compreensão intercultural, entre outros.

## NOTAS EXPLICATIVAS

1. Esta analogia foi utilizada por Hoffer ao referir-se à situação da pesquisa na área da educação musical. Segundo o autor, grande parte das pesquisas compõe-se de estudos isolados, com uma quantidade reduzida de "investigações que se complementam para proporcionar uma informação significativa" (Hoffer, 1990.p.54).

2. Meyer refere-se aos significados emocionais e intelectuais como respostas à música (Meyer, 1956.p.6 e 39). Para significados ou respostas emocionais o autor também usa o termo afetivo (Meyer, 1956.p.7).

3. Visto que os significados emocionais e intelectuais desenvolvem-se a partir de um mesmo processo psicológico e musical, e sendo a ênfase desta dissertação os processos cognitivos, todas as referências que Meyer fizer ao significado emocional, estarão sendo também interpretadas como significado intelectual. O pensamento de Piaget acerca da não oposição entre emoção e intelecto reforça a observação de Meyer e a citada consideração feita a respeito desses aspectos nesta dissertação. Diz Piaget: "O aspecto cognitivo das condutas consiste na sua estruturação, e o aspecto afetivo na sua energética (...) Estes dois aspectos são, ao mesmo tempo, irreduzíveis, indissociáveis e complementares(...)" (Piaget e Inhelder, 1982.p.24).

4. Esclarece a autora que "enquanto é difícil provar que estes processos são universais, eles certamente englobam uma boa quantidade de estilos" (a música erudita europeia, o jazz e a música primitiva) (Serafine, 1988.p.73).

5. O Anexo traz quadros-síntese dos processos cognitivos genéricos e suas tendências de desenvolvimento.

#### 4 - PROCESSOS COGNITIVOS PRESENTES NA CRIAÇÃO, COMPREENSAO E FRUIÇÃO DOS ESTILOS MUSICAIS

A síntese das perspectivas de Meyer e Serafine deixa claro que, embora ambos os autores refiram-se a processos cognitivos presentes tanto num estilo específico quanto em diversos estilos, Meyer enfatiza os processos cognitivos específicos de estilo e Serafine enfatiza os processos cognitivos pan-estilísticos.

Um dos elementos cognitivos básicos do estudo sobre significado musical, a expectativa, é um produto tanto de respostas musicais desenvolvidas num estilo particular, quanto de respostas musicais resultantes dos modos de percepção e cognição humanas, estes últimos, aspectos interculturais. Isto quer dizer que, o que causará a expectativa divergirá de estilo para estilo, de cultura para cultura; mas o mecanismo que rege este processo - processamento mental humano que tende a superar a ambiguidade em favor da regularidade e simplicidade - é intercultural. Sendo que o citado estudo tem a preocupação de apontar como a expectativa e os outros elementos cognitivos presentes no processo que dá origem ao

significado musical (tendências, hábitos aprendidos, universos comuns de discurso, normas e desvios) são despertados nos estilos específicos, a ênfase de Meyer recai sobre este ponto. O autor vai buscar evidências deste processo de significação musical nas diferentes culturas musicais.

Serafine concentra seus estudos nos processos cognitivos pan-estilísticos ou processos cognitivos genéricos, com o fim de apontar processos cognitivos que são comuns a compositores, executantes e ouvintes e que estão presentes na maioria dos estilos musicais.

Lidar com estas duas dimensões -processos cognitivos específicos de estilo e pan-estilísticos- implica em considerar a realidade das sociedades contemporâneas: a convivência cotidiana com diversos estilos musicais e a resultante exigência de se ativar tanto os processos característicos a um estilo particular, quanto os processos comuns a vários estilos. Nketia também ressalta este aspecto, ao comentar que um programa de educação musical intercultural procura o desenvolvimento do indivíduo em termos de sua atuação dentro de sua própria cultura musical e da cultura musical do mundo (Nketia, 1978.p. 109). Vale lembrar a seguinte observação de Serafine: ter clara esta distinção entre as duas dimensões é uma necessidade no sentido de se evitar uma visão etnocêntrica da cognição

musical. (Serafine, 1988.p.40)

#### 4.1 - O significado musical e os diferentes estilos musicais

Meyer busca "evidências" para as suas hipóteses na música de diferentes culturas - "música folclórica, música primitiva, música oriental, jazz e música da Europa Ocidental" (Meyer, 1956.p.197). Estas evidências são oriundas, no caso das músicas não ocidentais, de:

1. "Declaração de compositores, executantes, teóricos e críticos competentes que relacionam a prática musical específica a afeto ou a prazer estético;
2. declarações que relacionam uma passagem musical específica a afeto ou a prazer estético" (Meyer, 1956.p.197).

No caso da música ocidental somam-se aos dois itens anteriores:

3. "Processos musicais na música ocidental que são, no senso comum, considerados afetivos (por exemplo, o cromatismo)
4. exemplos musicais de estilo conhecido da música ocidental, onde respostas habituais permitirão a suposição de compreensão e interpretação comuns" (Meyer, 1956.p.197).

Ao utilizar somente os dois primeiros itens para evidências nas músicas não-ocidentais, Meyer descarta o risco de "supor respostas comuns", quando isto é "impossível" e evita o "perigo de ler significados e expectativas ocidentais em passagens onde elas não são

relevantes" (Meyer, 1956.p.197). Tais músicas e também a música ocidental anterior ao século XVII serão abordadas segundo declarações de pessoas familiarizadas e sensíveis "às nuances e tendências dos estilos particulares em questão" (Meyer, 1956.p.189).

Como o objetivo de Meyer neste estudo é "estabelecer e explicar as causas e condições para as respostas estético-afetivas à música" (Meyer, 1956.p.31), o autor ressalta que para as respostas afetivas terem valor, "as declarações (de compositores, executantes, teóricos, críticos) sobre a afetividade precisam conectar emoção ou satisfação estética com um processo musical específico na passagem citada - um processo no qual a relação de desvio e normas para a resposta estético-afetiva possa ser examinada e discutida" (Meyer, 1956.p.198).

Outro aspecto para o qual Meyer chama a atenção nestas evidências é o fato de que como a fonte destas evidências são as declarações de "pessoas com um interesse técnico na música, pessoas que tendem a racionalizar o processo musical" e portanto tendem a respostas intelectuais, muitas destas declarações serão conectadas com "satisfação estética e afeto somente por implicação" (Meyer, 1956.p.198).

Lembrando a definição dada por Moreira e Masini ao termo cognição - processo através do qual o ser humano

atribui aos fenômenos que os cercam significado, e relacionando-o ao processo que resulta no significado musical, tem-se que a busca de significado é um fato básico na relação do ser humano com o mundo. Os elementos cognitivos presentes na perspectiva de Meyer -estímulo, normas, desvios, tendências, respostas, universos comuns de discurso (estilo), aprendizagem (condicionamento a uma linguagem específica) - articulados resultarão no processo cognitivo que dará origem ao significado musical (afetivo e intelectual). Um processo cultural e um processo mental (seleção e agrupamento regidos pelas leis da Fragnanz), este, condicionado por aquele contexto cultural, serão a base do significado musical.

As evidências apresentadas por Meyer enfocam o "desvio", elemento crítico no processo que resulta em significado musical, organizado nos seguintes tópicos:

a) Execução e desvio:

Meyer descreve o executante como

"um criador que traz à vida, através de sua sensibilidade e imaginação, as relações apresentadas na partitura musical ou transmitidas por tradição auditiva (aural) (...)" (Meyer, 1956.p.199).

Para o autor, tanto a partitura quanto a transmissão oral/auditiva (aural) não constituem manifestações rígidas, mas "indicações mais ou menos precisas do que o

compositor pretendeu ou a tradição estabeleceu" (Meyer, 1956.p.199).

Cabe então ao executante, criar em cima destas orientações, sendo que esta liberdade "varia de cultura para cultura". Na música erudita ocidental do final do século XIX, essa liberdade era bastante restrita na medida em que os "compositores indicavam com detalhes como aquela música deveria ser executada". Já em músicas não-ocidentais, folclóricas e na música erudita ocidental dos séculos XVII e XVIII, os executantes gozam de liberdade maior (Meyer, 1956.p.199).

(1) Desvio de execução na música ocidental:

Os desvios nesta cultura musical obedecem a dois aspectos: "como uma tentativa de dar ênfase à tendências de sons cujo movimento é fortemente direcionado a sons que funcionam como desvios dentro do sistema tonal empregado"; e como "intenção expressiva do próprio intérprete" (Meyer, 1956.p.201). Alguns exemplos destes desvios são: violação do pulso, prolongação e antecipação e vibrato (Meyer, 1956.p.201).

(2) Desvio de execução na música não-ocidental:

vibrato em cantores de cultura primitiva e flutuação expressiva da entoação na música folclórica.

A importância do desvio na música oriental pode, segundo Meyer, ser verificado nesta citação de livro

chinês do século XIII: "se a música é tocada como está escrita, não será possível expressar os sentimentos do compositor" (R.H.van Gulik apud Meyer, 1956.p.204).

#### b) Ornamentação e desvio:

Aqui Meyer trata de desvios mais profundos como alterações e adições de padrões" (Meyer, 1956.p.200). Antes, porém, faz algumas considerações sobre ornamentos:

"(...) eles precisam ser considerados como inseparáveis dos sons estruturais básicos que ornamentam(...) pois de outro modo ficariam sem sentido se separados daquela base. Sob este ponto de vista a estrutura básica de uma passagem ou composição pode ser considerada como uma norma, e o ornamento (...) como um desvio" (Meyer, 1956.p.205).

A ornamentação, de forma geral, "envolve a inibição de um tendência ou hábito" e funciona de duas maneiras na criação de inibição ou tensão:

1. "como a maioria dos ornamentos não são sons estruturais, eles atrasam a chegada do dom estrutural esperado(...);
2. muitos ornamentos tendem a criar dúvida e incerteza, mesmo que momentânea, sobre que som é estrutural". Um exemplo seria ornamentos, tipo improvisação, que se mantém por um tempo considerável, como ilustra este comentário sobre a performance do clarinetista de jazz Sidney Bechet: "seus mais arrojados vôos de improvisação podem momentaneamente deixar o ouvinte um pouco nervoso, um pouco em dúvida sobre o que virá(...)" (Meyer, 1956.p.207 e 208).

#### (1) Ornamentação na música ocidental:

No período barroco, quando os ornamentos tornaram-se sistematizados e quando a preocupação de compositores e teóricos centrava-se na expressão emocional, "a relação entre ornamentação e experiência estético-afetiva é mais clara e explícita nos escritos deste período do que em outras épocas" (Meyer, 1956.p.206).

Na Idade Média, o processo de ornamentação foi "considerado importante, mas sua relação com a experiência estético-afetiva não era explícita". Na Renascença, "o ornamento não é geralmente discutido em detalhes, nem é claramente relacionado à considerações estéticas" (Meyer, 1956.p.206).

No período posterior ao barroco, "quando compositores e intérpretes tornaram-se especialistas, os compositores detalhavam seus ornamentos na partitura(...)" (Meyer, 1956.p.206)

(2) Ornamentação na música oriental: pelo fato de os estilos da música oriental, folclórica e primitiva serem em grande parte improvisados, "mesmo onde há algo escrito -geralmente só um plano básico-", a criação do intérprete "poderia ser considerada estar no campo da ornamentação".

(3) Indonésia: "a tarefa do cantor é criativa". Por exemplo, "a cada vez que um "lagu" é cantado, a canção floresce novamente a partir de um núcleo melódico inalterável" (Meyer, 1956.p.209).

(4) Índia: não havendo diferença entre executante e

artista criativo, o cantor improvisa, por exemplo sobre a "raga" (Meyer, 1956.p.209).

Meyer cita comentário de Curt Sachs sobre a melodia oriental:

"a 'melodia' no oriente, significa um padrão flexível que os árabes classificam como 'magamât' e os hindus 'ragas', que impõem sobre o cantor seu gênero, escala, altura, acento, tempo e caráter específico, mas admitem liberdade ao executante na sua elaboração" (Sachs apud Meyer, 1956.p.211).

(5) Ornamentação na música folclórica e primitiva:

Para Meyer "o que diferencia a música folclórica e os tipos de improvisação na música erudita parece estar mais a nível teórico do que prático" porque o cantor folclórico, como o "intérprete-criador da música oriental ou do período barroco na tradição ocidental, também executa sua tarefa criativa, variando e ornamentando o plano básico da obra." Uma outra diferença entre cantor folclórico e o músico treinado reside no fato de que "a música folclórica é transmitida pela tradição oral e os ornamentos não estão codificados, mas são tradicionais ou inventados pelo próprio cantor" (Meyer, 1956.p.211).

Recorrendo a registro de especialistas na área da música folclórica, Meyer levanta os seguintes dados:

(6) Música folclórica da Iugoslávia: "as estruturas básicas são sobrepostas por rubatos e ornamentação luxuriante(...)" (G.Herzog apud Meyer, 1956.p.212).

(7) Música folclórica da Bulgária e Servo-Croácia:

"um aspecto que caracteriza as melodias folclóricas desta região é a linha e as interrupções silábicas efetuadas por pausas curtas e longas que não têm função de articulação, mas sim de decoração - pode-se dizer de expressão" (B. Bártok e A. Lord apud Meyer, 1956.p.212).

(8) Jazz: "O jazz é um tipo de música folclórica envolvendo a improvisação e a ornamentação de uma estrutura básica". Os executantes na improvisação (...) introduzem 'breaks' que são vistos por Meyer como desvios das frases que constantemente se repetem (norma). Para Rex Harris, "(...) a série de distorções artísticas é que dão ao som aquela marca de jazz" (Waterman apud Meyer, 1956.p.213).

(9) A "música primitiva": Segundo Meyer, pelo fato de estar "conectada com rituais e cerimônias mágicas", ela está menos sujeita a variações e ornamentações. Portanto, "os desvios criativos do executante são proibidos". Quando ela está desvinculada de rituais e magia, "a tendência para a ornamentação ocorre tal qual na música folclórica e na música erudita" (Meyer, 1956.p.213). Esta ornamentação vem elaborar um plano básico.

(10) Música Africana:

Citando observação de A.M.Jones, Meyer aborda alguns aspectos da música africana:

"O executante individual tem completa liberdade para sua própria variação dentro de limites fixos. [Desta maneira] ele introduz sutis variações(...)e todas concebidas de improviso. Trata-se de música espontânea e nunca a mesma canção será ouvida do mesmo modo" (Jones apud Meyer, 1956.p.214).

Mesmo tratando-se de música funcional, tanto na África (linguagem dos tambores) quanto na Libéria (linguagem "jabo"), "a variação livre do tempo e a prosódia injetam um elemento de jogo semi-estético" (G. Herzog apud Meyer, 1956.p.214).

#### c) Tonalidade e desvio:

Meyer define tonalidade como "relações existentes entre sons ou esferas de sons dentro do contexto de um sistema de estilo particular" (Meyer, 1956.p.214). Desta definição decorrem algumas implicações:

- "sons ativos do sistema tendem a mover-se para pontos mais estáveis (sons estruturais);
- a atividade e o repouso são relativos na medida em que os sistemas tonais são geralmente hierárquicos";
- a tonalidade, mais do que as frases ou melodias, desempenha uma parte na articulação das formas musicais maiores e, obedecendo à estrutura arquitetônica, "uma seção musical de considerável tamanho pode ser numa esfera tonal, em relação a esferas tonais de outras seções, estruturalmente ativa, de maneira que tenderá à outra seção(...)";
- "se a estrutura arquitetônica de níveis tonais é vista como portadora de desvios menores para desvios maiores, pode-se argumentar que a estrutura total pode ser entendida como uma hierarquia de ornamentos". Assim, "microtons seriam ornamentos de sons para os quais eles se dirigem; sons cromáticos podem ser vistos como ornamentos de sons diatônicos; sons diatônicos podem ser vistos

como ornamentos de sons diatônicos efetivos";  
 -"o essencial é apontar que os sons auxiliares, seja desvios expressivos num baixo nível arquitetônico, seja seções inteiras num nível mais alto, são tão vitais e importantes à comunicação musical como o são os sons efetivos para os quais eles se movem(...)A importância de tais sons é freqüentemente indicada tanto pelo nome que recebem, quanto pelas restrições que governam seu uso". Há exemplo disso na música javanesa, chinesa e japonesa (Meyer, 1956.p.214-216).

(1) Cromatismos:

Meyer assinala que a maioria dos sistemas tonais presentes nas músicas de diferentes culturas são diatônicos e que "o cromatismo é por definição uma alteração, uma interpolação, um desvio destas organizações diatônicas básicas" (Meyer, 1956.p. 217). Estes cromatismos vão ocorrer sob direntes circunstâncias:

-se ele for apenas temporário, "será interpretado como desvio , se persistir, será interpretado como mudança de modo ou transposição" (Meyer, 1956.p.217);

-"os intervalos microtonais empregados na música oriental, embora feitos por esta de maneira mais consciente do que o realizam os intérpretes ocidentais ou a música primitiva e folclórica, não são eles próprios realmente estandardizados, e parece não terem recebido nenhuma codificação teórica" (Meyer, 1956.p.218);

-na prática, o cromatismo está conectado com outras formas de desvios como atrasos, irregularidades rítmicas,

estrutura melódica fracamente articulada  
(Meyer, 1956.p.219).

(2) Cromatismo na música ocidental:

Na cultura musical, o cromatismo "representa um desvio do modo diatônico normal. Se o cromatismo persistir, tende a criar uma ambiguidade e portanto uma tensão afetiva". Exemplos da conexão "cromatismo e comunicação emocional são comuns na história da música ocidental desde a Renascença" (Meyer, 1956.p. 219).

(3) Cromatismo no Jazz: "A 'blue note' é um exemplo interessante da coincidência da ambiguidade, afeto e um desvio quase cromático" (Meyer, 1956.p.218).

d) Desvios na simultaneidade:

Segundo Meyer, o termo "desvio simultâneo" denota "situações musicais nas quais duas ou mais vozes são 'tocadas' contra outra voz, tanto ritmicamente, quanto melodicamente ou ambos". Esses desvios, assim como os desvios sucessivos, "são num amplo sentido, um tipo de ornamentação(...) rítmica e melódica de uma plano estrutural básico" (Meyer, 1956.p.233).

Exemplos de desvios simultâneos:

(1) Extremo Oriente: aí, estes desvios são muito comuns. Eles consistem freqüentemente de um "tipo de heterofonia onde a própria norma é apresentada juntamente com um ou mais desvios que a ornamenta(...)" Esta

heterofonia é comum tanto em canções acompanhadas, quanto em grande peças instrumentais. Exemplos podem ser encontrados no Japão, como o que vem abaixo:

exemplo 1

voice

i sa na sa ra mi ki mo se zu

samisen

(Meyer, 1956.p.235)

Em Java: "um grupo de instrumentos conduz o tema nuclear e ocasionalmente adiciona um ornamento modesto, enquanto outro grupo constituído de instrumentos mais agudos parafraseia este tema básico, ora fazendo antecipações do tema, ora analisando-o em valores menores, ora imitando-o em oitava, ora criando síncopes(...)" (Meyer, 233-235).

(2) Enquanto no Extremo Oriente os tambores "reforçam os pulsos importantes numa métrica quaternária ("four-square meter"), na Índia, os tambores não somente articulam a métrica da melodia cantada, mas, freqüentemente, fazem variações por meio de ritmos e métricas polirrítmicos ("cross rhythms" e "cross meters")" (Meyer, 1956.p.235). Este tipo de procedimento, que resulta num ritmo extremamente complexo, é encontrado também em algumas partes da Indonésia e na África (Meyer, 1956.p.236).

(3) No jazz a variação simultânea "é a essência. A um pulso básico, um contra ritmo e uma contra métrica são tocados". Estes são desvios àquela norma estabelecida inicialmente. "A expectativa de retorno à regularidade é um princípio de organização básica nesta música" (Meyer, 1956.p.243).

(4) Na música ocidental, "os desvios em forma de métricas polirrítmicas não foram comuns da Renascença até o século XX". Já neste último, a polirritmia tem sido muito utilizada (Meyer, 1956.p.245).

e) Desvios na sucessão:

São "situações musicais nas quais uma norma estabelecida dentro da própria obra, por exemplo, um padrão rítmico ou melódico, é repetida tanto com ornamentos quanto com modificações maiores", portanto incorporando desvios (Meyer, 1956.p.233).

Às vezes, estes desvios sucessivos também ocorrem em função do contexto estilístico no qual a obra foi criada, isto é, determinada obra segue normas de um estilo específico e, objetivando expressão estética, ela incorpora desvios a essas normas. (Meyer, 1956.p.246)

Uma terceira possibilidade refere-se aos casos em que "o universo estilístico de discurso contém normas alternativas, e quando isto ocorre, (...) o modo particular a ser usado é exposto num tipo de prelúdio com o objetivo" de estabelecer claramente a

norma a ser usada como referência. Segundo Meyer, "esta é a função do 'alapa' indiano, do 'maqam' árabe, do 'bebuka' da Indonésia, dos prelúdios da música primitiva, e das tocatas, fantasias e introduções da música ocidental" (Meyer, 1956.p.246-247). Meyer reforça a importância desses prelúdios que "são uma prática encontrada em quase todos os tipos de música":

"A importância e o significado de tais prelúdios está no fato de que eles sustentam, por implicação, a hipótese de que o processo de desvio às normas é uma das forças básicas que formam e articulam a experiência musical. Todas as declarações sobre tais prelúdios deixam claro que eles servem para estabelecer as normas com as quais a peça principal operará e os desvios surgirão. Então, as normas estabelecidas facilitam a percepção e as respostas aos desvios que virão, e são portanto uma condição necessária para a origem do significado" (Meyer, 1956.p.247).

Meyer apresenta outros tipos de desvios sucessivos, entre eles, aqueles que ocorrem não de normas estabelecidas no âmbito da própria obra, mas de hábitos da comunidade musical. Estes tipos são muito citados nos escritos sobre música oriental e também são freqüentes na música folclórica. O fato de as normas, e portanto, os desvios destas músicas estarem vinculados a um contexto estilístico específico torna, segundo Meyer, a interpretação deste material problemática. O autor cita como exemplo a seguinte canção japonesa que, à primeira

vista, "revela a presença de desvios sucessivos (variações) entre os três versos:

Exemplo 2: ♩=50

A voice

-koto

The musical score consists of two systems. The first system has a vocal line (treble clef) and a koto line (treble clef). The vocal line is marked 'A' and the koto line is marked 'A''. The second system also has a vocal line (treble clef) and a koto line (treble clef). The vocal line is marked 'A'' and the koto line is marked 'A''. The score shows various rhythmic and melodic deviations between the two parts.

(Meyer, 1956.p.248)

Comenta Meyer sobre a dificuldade de interpretação:

"Para os ouvidos ocidentais, parece claro que tais desvios sucessivos -o deslocamento do ritmo e da métrica e a variação na ordem das alturas- constitui uma intensificação estético-afetiva. Mas na ausência de testemunho preciso daqueles cujas respostas habituais estão sintonizadas com aquele determinado estilo, uma tal interpretação poderia envolver facilmente uma compreensão equivocada do significado da passagem" (Meyer, 1956.p.249).

Outros tipos de desvios sucessivos:

(1) Música indiana: desvios expressivos de altura, expansão de padrões (Meyer, 1956.p.249);

(2) Oriente Próximo: ornamentação de breves fórmulas melódicas (...) criando novas estruturas. Segundo Meyer, "o

processo de introduzir habilmente uma nova melodia para variar o canto" também ocorre na música folclórica de "todos os países". (Meyer,1956.p.251);

(3) Música folclórica: Aqui, mesmo "um único verso cantado envolve desvio sucessivo porque o tipo normativo ideal nunca é realmente executado, mas existe somente na consciência coletiva do grupo" (Meyer,1956.p.251). Outro desvio é a ornamentação;

(4) Jazz: "envolve improvisação sucessiva e simultânea sobre um plano básico".

"Aqui, o efeito estético da música depende tanto da consciência do ouvinte do plano básico, que é a norma da qual os desvios são feitos, quanto da sua habilidade para comparar variações sucessivas(...)" (Meyer,1956.p.254).

(5) Música primitiva: os desvios são variações. (Meyer,1956.p.254).

#### 4.2 - Processos cognitivos genéricos e os diferentes estilos musicais

Já foi dito que uma das tarefas que Serafine atribui à teoria geral da música é a discussão das "múltiplas, diversas e coexistentes músicas" dentro de uma única cultura musical ou presentes entre as diferentes culturas. Tanto esta diversidade quanto o aspecto da mudança constante de estilos têm constituído uma dificuldade para as teorias psicológicas da música "porque

tem sido difícil conceitualizar processos cognitivos" que se apresentam nas culturas não-ocidentais (Serafine, 1988.p.5).

Apesar da dificuldade, Serafine seleciona processos cognitivos genéricos (sucessão, simultaneidade, finalização, transformação, abstração, níveis hierárquicos) que seriam comuns neste painel de diversificação musical. Vale lembrar que a autora refere-se a eles mais como processos psicológicos do que musicais, pois tenta "conceber os processos cognitivos musicais como produzidos à semelhança da cognição geral, mais do que somente como a percepção de qualidades musicais" (Serafine, 1989.p.32). Ao usar termos como "finalização" e "abstração", ao invés de "a percepção da métrica" ou "a percepção da harmonia", Serafine procura "evitar localizar a cognição musical na mera percepção do que se acredita ser os componentes da música" (Serafine, 1989.p.32). A autora chega a esses processos pan-estilísticos, ao identificá-los como "processos cognitivos musicais que poderiam plausivelmente estar presentes nas diferenças que se observa dentro de uma única tradição musical ou interculturalmente" (Serafine, 1989.p.33).

Respaldada nos resultados de sua pesquisa -os processos pan - estilísticos são gerados pela estrutura interna dos sujeitos ao longo do seu desenvolvimento-

Serafine afirma que esse caráter de desenvolvimento dos processos cognitivos genéricos coloca este tipo de conhecimento como "candidato a um universal humano" (Serafine,1988.p.91). Como fonte preliminar, a autora constata a presença de alguns destes processos nos estilos e sub-estilos da música erudita ocidental, no jazz e em músicas não-ocidentais.

A autora reconhece que "a integridade da metodologia que usa -parcialmente introspectiva e parcialmente baseada em dados- é totalmente dependente de fontes secundárias(...)" (Serafine,1989.p.33).

a) Processos cognitivos genéricos temporais:

Processos sucessivos:

(1) Construção idiomática: no estilo jazz, este sub-processo pode ser identificado através de observação feita por Collier quanto à unidade ou célula que poderá iniciar um projeto composicional, delimitando as relações que virão a se estabelecer. Diz Collier:

"Este passo inicial é referido no jazz 'como começar do nada'. É um ponto de partida, uma unidade de abertura(...) que permanece por toda a peça ou funciona como um trampolim para outros eventos(...)" (Collier apud Serafine, 1988.p.75).

(2) Padrão: na música tonal ocidental, os padrões de repetição e alternância podem ser combinados com modulações para produzir seqüências.

Este sub-processo "padrões" também é evidente em outras culturas musicais como na música folclórica monofônica e no jazz. Reforça ainda mais Serafine:

"O processo geral de encadear uma ou mais unidades repetitivamente, de forma que resulte num padrão, parece ser um procedimento quase universal na compreensão da música" (Serafine, 1988.p.76).

(3) Fraseado: ao agrupar frases, "a preocupação está na natureza dos limites que vão determinar cada uma delas". Na música ocidental esses limites são assinalados por repetições do material prévio, qualquer mudança no tempo, ritmo, textura ou nível de dinâmica, mudança ou resoluções melódicas ou harmônicas."

Na música não-ocidental e na música primitiva, os agrupamentos por frases são evidentes nas canções por repetições ou pontos de mudança de texto, pausas para respiração ou qualquer mudança no timbre ou registro(...) (Serafine, 1988.p.77):

Processos simultâneos:

(4) Abstração de textura: eventos simultâneos que contrastam e interagem, resultando em texturas monofônicas, homofônicas e polifônicas, ocorrem em diversas culturas e em diferentes tipos de música. Por exemplo, no jazz, há a "textura figura/fundo" e o cruzamento de vozes, e na música folclórica, monofonias e as polifonias também estão presentes (Serafine.1988.p.79).

b) Processos cognitivos genéricos não-temporais:

(1) Processo de finalização: Serafine observa que "todos os estilos alternam movimento e 'stasis', sendo que os princípios para finalização variam de estilo para estilo" (Serafine, 1988.p.80). Esses pontos de estabilidade na música ocidental têm sido promovidos "principalmente pela melodia e harmonia (...)" (Serafine, 1988.p.80).

Com relação às músicas não-ocidentais, a autora destaca alguns exemplos:

-canção dos Peyote - "quase todas terminam com "four long", mesmo as notas na tônica" (Serafine, 1988.p.80);

-canção dos índios Plains - "terminam com uma terça ou quarta descendente, seguida de várias repetições do som final" (Nettl apud Serafine, 1988.p.80).

Serafine comenta que "pouca pesquisa tem sido devotada aos aspectos cognitivos do processo de finalização em música" (Serafine, 1988.p. 80).

(2) Processo de transformação:

A transformação por repetição relativa (transposição de tonalidade ou registro, mudança de modo, tempo, acompanhamento ou dinâmica) é "lugar comum" na música tonal ocidental. (Serafine, 1988.p.81); no jazz ocorrem mudança de tonalidade literais e tonais (com certos ajustes nos graus das escalas) (Serafine, 1988.p.82). Nettle observa que na "canção "Cheremis" - são empregadas "transposições a uma altura

mais grave, assim como transposições tonais". (Nettl apud Serafine, 1988.p.82).

A transformação por ornamentação está presente em vários sub-estilos da música tonal ocidental; no jazz, segundo Collier, "é uma das técnicas principais" (Collier apud Serafine, 1988.p.82).

Na transformação substantiva, diferentemente das transformações por repetição relativa e por ornamentação, o evento original pode não ser preservado. Por exemplo, enquanto o contorno de um evento permanece inalterado, o ritmo ou a seqüência tonal são transformados. O jazz apresenta este tipo de transformação, onde a mudança no ritmo ocorre através de "adição de pausas, síncopes, expansão ou retração dos valores de duração" (Serafine, 1988.p.82). Numa canção africana, Nettle constatou que "enquanto um mesmo padrão tonal era repetido, ocorriam transformações no ritmo" (Nettl apud Serafine, 1988.p.82). A música ocidental tonal e atonal apresenta também este tipo de transformação, por exemplo, em variações, inversões, retrógrados e inversão de retrógrados. Outras formas de transformação substantiva encontradas em diferentes culturas musicais são expansão, contração e elisão (Serafine, 1988.p.83).

### (3) Processo de abstração:

Os eventos musicais que são removidos de um lugar a outro da peça caracterizam o processo de abstração, que

dão às composições um sentido de unidade. Ainda requerendo estudos, este processo "parece prevalecer em muitas músicas e algumas evidências rudimentares para a sua compreensão auditiva têm sido encontradas" (Serafine, 1988.p.83-85).

No processo de abstração por propriedade, somente uma propriedade -ritmo, padrão tonal ou progressão harmônica- é removido de uma seção a outra da peça. A música tonal ocidental e o jazz apresentam vários exemplos. Nettl aponta numa canção "Peyote" dos índios Comanche, este processo onde um mesmo ritmo se mantém sobre diferentes melodias. (Nettl apud Serafine, 1988.p.83)

(4) Processo de níveis hierárquicos: esta organização sonora de eventos mais ou menos importantes (relativos aos níveis em que estão) é evidenciada nas estruturas musicais por análise na música tonal ocidental e no jazz. Em canções folclóricas, Nettl também observou "agrupamentos de sons ao redor de um ou dois sons focais" (Nettl apud Serafine, 1988.p.86).

## 5 - CONCLUSÃO

Os estudos e propostas sobre que tipo de educação musical seria adequada às sociedades pluriculturais contemporâneas apresentam princípios, objetivos e procedimentos que poderiam encontrar nos processos cognitivos presentes nos estilos musicais uma fundamentação que norteie critérios de aplicação desta abordagem educacional.

A recorrência a esses processos - e aqui parece importante ter em mente os aspectos que permeiam o conceito de estilo - encontra fundamentos para se abordar tanto os estilos específicos, quanto a diversidade de estilos com que se convive no mundo atual.

O tratamento distinto destes dois tipos de processos apresenta, por um lado, duas necessidades: uma em função de se evitar considerações etnocêntricas da cognição musical, conforme observa Serafine, e outra, objetivos didáticos. Por outro lado, constata-se que esta diferenciação não é tão estanque na medida em que os processos cognitivos específicos de estilo apresentam os processos cognitivos genéricos. Isso fica evidente quando

Meyer aponta "universais" no processo de significação musical: o processamento mental humano como sendo intercultural. Serafine, por sua vez, chama a atenção para processos cognitivos genéricos que passam a ser específicos de um determinado estilo.

### **5.1 - Educação musical intercultural e os processos cognitivos específicos**

A verificação de como este processo específico de estilo descrito por Meyer pode fundamentar uma educação musical intercultural será feita contrapondo os dados da perspectiva de Meyer com os dados dos estudos e propostas de uma educação musical intercultural.

a) Entendendo a diversidade que as músicas do mundo apresentam a partir da comunicação e compreensão intercultural:

Para Meyer, a comunicação só ocorre se houver um universo comum de discurso tanto para o ouvinte, quanto para o executante. Supondo que se trata de trabalhar com um estilo específico que é estranho à própria cultura do aluno, isto implica em que, num primeiro contato com o novo estilo, os universos de discursos não sejam comuns, portanto, a comunicação fica bloqueada.

Por outro lado, Meyer também afirma que o significado musical pode originar-se sem que a comunicação aconteça. Isso ocorre quando o discurso

envolvido no contexto do estímulo e no ambiente do observador não é o mesmo. Um exemplo seria um aluno familiarizado com a música ocidental que, ao ouvir pela primeira vez uma manifestação musical de índios brasileiros, pode julgar o canto presente nesta manifestação como "desafinado" e a música "sem sentido". O estímulo que o aluno recebeu (a música indígena) adquire um significado, porém, relacionado ao seu universo de discurso. Nem a comunicação, nem a compreensão da manifestação musical indígena ocorreram.

Outro aspecto a ressaltar é que um estímulo passa a ser universo comum de discurso após um processo de aprendizagem que resulta na aquisição de hábitos de resposta. Isso possibilita o reconhecimento das "possibilidades e probabilidades inerentes aos materiais e sua organização(...) naquele determinado estilo" (Meyer, 1956.p.44).

Compreender, então, outros estilos musicais implica em aprender as relações sonoras estabelecidas naquele estilo. Entretanto, esta questão não pode limitar-se somente à organização sonora isolada do contexto sócio-cultural que a gerou, pois os estilos são um fenômeno social e a sua compreensão depende também do contato com aquele contexto gerador.

Essa contraposição mostra que o processo de significação musical pode constituir-se em parâmetro para

promover a compreensão e a comunicação interculturais.

b) Transcendendo limites culturais:

A escola, mesmo tendo uma responsabilidade limitada na vida dos indivíduos, carrega o papel importante de ir além da promoção da enculturação; de instruir; de desenvolver a mente; de quebrar estereótipos culturais; de desenvolver habilidades que vão além, no caso da educação musical, de um único estilo musical; de desenvolver a consciência crítica; de estruturar o conhecimento explicitamente e de maneira sistemática; de promover a compreensão da natureza da própria música e respeitar o desenvolvimento do estudante (Swanwick, 1988b).

Para a transcendência das "barreiras estilísticas", três elementos musicais devem ser explorados nos diferentes estilos, porque eles formam a citada barreira: o material sonoro, o caráter expressivo e a estrutura musical. No caso do material sonoro, a transcendência ocorre através da familiarização com o novo espectro sonoro que, na prática, resulta no manejo de instrumentos da cultura específica, das diferentes escalas que este determinado estilo usa, da exploração dos sistemas de afinação e a promoção da construção de materiais sonoros pelos próprios alunos.

O caráter expressivo de uma determinada cultura musical pode ser apreciado se for compreendido o porquê e

sob que condições aquela música é feita.

A familiarização dos estudantes com as estruturas musicais desconhecidas pode ocorrer através de explorações e observações das idéias musicais, através do processo básico de variação e transformação (Swanwick, 1988a.p.3).

(1) Sob o aspecto da expectativa que tem origem na aprendizagem (expectativa/aprendizagem), ou da expectativa que tem origem no processo mental humano (expectativa/processo mental) e os conseqüentes significado musical e sua comunicação:

No processo expectativa/aprendizagem, a familiarização com o universo de discurso é inerente e, portanto, tanto o significado musical quanto a sua comunicação devem ocorrer. O contato com um universo comum de discurso deve conduzir a uma expectativa resultante do aprendido. Esta expectativa, por sua vez, dará significado musical aos estímulos decorrentes daquele estilo e, portanto, a comunicação também ocorrerá. Aí, a transcendência estilística aconteceria, teoricamente, tanto a nível de significado quanto a nível de comunicação. No processo expectativa/processo mental parece que um significado musical tem origem, mas a comunicação não necessariamente. Uma vez que a expectativa aqui não depende de um universo de discurso, mas de um processo mental natural da percepção, a

(3) Normas e desvios nos estilos são aprendidos através de uma "prática constante de audição e execução(...)" (Meyer, 1956.p.61).

Relacionando a posição de Meyer com a superação das três barreiras estilísticas (material sonoro, caráter expressivo e estrutura musical), observa-se que a proposta de Swanwick encontra respaldo na posição de Meyer, sendo que a execução acrescida de audição é a estratégia mais adequada.

De acordo com o processo de significação musical, a transcendência estilística depende principalmente do aprendizado do novo estilo. Essa transcendência ocorre parcialmente quando o contato com o novo estilo baseia-se apenas nos processos mentais "universais".

c) Trabalhando com a singularidade das culturas musicais:

Contrapondo a posição de Trimillos a este respeito com a perspectiva de Meyer, observa-se que todo o processo envolvido na significação musical reforça os pontos destacados por Trimillos, pois o contexto sócio-cultural é essencial para que o significado intrínseco ao estilo e a sua comunicação ocorram.

d) Sobre a aculturação musical:

Bispo menciona o estudo sobre "a aculturação musical dos diversos grupos europeus e asiáticos(...)" em São Paulo

como um procedimento adotado na formação de educadores musicais. No texto consultado, o autor não esmiuça que critérios nortearam o procedimento (Bispo, 1984). Todavia, os aspectos da perspectiva de Meyer fornecem alguma orientação àquela estratégia.

O processo de aculturação musical implica numa mudança estilística que tem como consequência a criação de novas normas e desvios. O estudo destes elementos pode constituir-se num critério para nortear a abordagem do processo de aculturação musical.

## 5.2 - Educação musical intercultural e processos cognitivos genéricos

Para Serafine, uma definição do pensamento musical é o primeiro aspecto determinante da concepção de uma educação musical, pois

"A ênfase na mera transmissão e percepção musicais que tem dominado todos os aspectos da educação musical, tem influenciado não somente a natureza da prática instrucional, mas também os tipos de justificativas para a educação musical (...) Tradicionalmente tem-se enfatizado a execução (...) de música pré-composta (...), a reprodução e transmissão do que já estava escrito ou na mente do professor" (Serafine, 1980 p.91).

Numa educação musical voltada para a cognição,

"a ênfase está na construção ativa que requer programas musicais que tenham como principal alvo a composição, mais do que a execução ou a percepção musical" (Serafine, 1980.p.94).

Os processos cognitivos genéricos e os resultados obtidos por Serafine têm, de acordo com Betty Atterbury, implicações e aplicações na educação musical (Atterbury, 1990.p.91). A contraposição entre os estudos e propostas de uma educação musical intercultural e os dados da perspectiva de Serafine confirmam isto:

a) Os universais como um dos fundamentos para uma educação musical intercultural:

(1) A música como internalização (processo dinâmico de crescimento):

Os termos "internalização", "crescimento" e "mudança no tempo" utilizados por Elliott, e vinculados à tendência universal humana para a unicidade e a particularidade, conduzem de imediato à tese central de Serafine: a música como cognição, como forma de pensamento feito de sons que articulam e organizam o fluxo temporal. Esse pensamento ocorre através de processos cognitivos e desenvolvem-se ao longo do crescimento humano.

Num exame mais detalhado desta confluência entre os dois autores, é possível observar que Elliott refere-se a processos mais abrangentes do que os especificados por Serafine. Elliott refere-se a projeções de processos psicológicos amplos nas manifestações musicais, e Serafine aborda aspectos bem específicos, referindo-se

claramente para a processos cognitivos relacionados ao conceito "tempo" no qual a música é uma manifestação. As duas visões complementam-se.

(2) A abordagem conceitual de princípios musicais comuns:

Esta prática pedagógica proposta por Trimillos (1972), articulada com os processos cognitivos genéricos concede mais flexibilidade e adequação à educação musical intercultural ao trabalhar também com conceitos, ao invés de limitar-se somente a abordar organizações sonoras:

- organização antifonal: pode ser tomada como um processo cognitivo genérico temporal sucessivo porque trata da articulação de frase por frase no fluxo temporal. Como um agrupamento de eventos musicais a partir de frases, este conceito corresponde ao processo "fraseado";

- complexidade rítmica: este conceito pode ser classificado como processo cognitivo genérico temporal simultâneo, mais especificamente, como síntese motívica;

- polifonia: trata-se do processo simultâneo de abstração de textura;

- ostinato: por tratar de relações de similaridade e diferença, e de processo de transformação [que na realidade não ocorre], este conceito pode ser classificado como processo cognitivo genérico não-temporal

de transformação; estabilidade e instabilidade: relaciona-se a um cessar ou não de movimento. Vincula-se ao processo de finalização; ocorrência e permutação: são conceitos que exigem uma capacidade de abstração do tipo que percebe a remoção de um evento musical de um lugar a outro da peça. Ocorrência -abstração motivica ; permutação -abstração de propriedade.

Das atividades propostas por Trimillos para explorar esta abordagem conceitual (ouvir, discutir, construir instrumentos), Serafine acrescenta atividades que envolvam construção como, por exemplo, composição.

b) Evitar transmitir uma visão restrita da música, desenvolvendo a compreensão de que há muitas formas diferentes e igualmente válidas de expressão musical, auxiliando a romper preconceitos e ignorância:

O trabalho, a partir dos processos cognitivos genéricos, pode auxiliar no cumprimento destes objetivos ao abordar, por exemplo, conceitos e não somente material sonoro, como na observação feita no item anterior. Explorar o conceito "finalização", processo que estabelece pontos de estabilidade, possibilita observar, nos diversos estilos musicais, diferentes formas de expressão para uma mesma forma de pensamento.

c) A necessidade de sistematização no processo educacional:

A constatação de que os processos cognitivos genéricos desenvolvem-se ao longo da vida dos indivíduos, e o mapeamento realizado por Serafine deste desenvolvimento podem servir de fundamento para uma proposta sistematizada de educação musical intercultural.

(1) Quando explorar de maneira mais específica as diferenças estilísticas:

Segundo o mapeamento sobre o desenvolvimento dos processos cognitivos genéricos apresentado por Serafine, somente aos 10 ou 11 anos o processo de construção idiomática está presente. Antes desta idade, o contato com outros estilos deve pautar-se na exploração de aspectos globais destes estilos como, por exemplo, processos de transformação do material sonoro. Mas, o mais importante é preceder esses contatos com audições e apreciações ao vivo ou em vídeo das manifestações musicais a serem trabalhadas.

(2) Contrapondo o desenvolvimento musical estudado por Swanwick com o desenvolvimento musical estudado por Serafine:

Processo desenvol.  
de Swanwick:

Modos:

1. SENSÓRIO: exploração (0-4 anos)  
imprevisível dos sons

Processo desenvol.  
de Serafine:

Idade não observada

2. MANIPULATIVO: início de algumas formas de organização
3. PESSOAL: há sinais (4-6 anos) de frases elementares; pouco controle estrutural; idéias musicais espontâneas e não-coordenadas
4. VERNACULAR: começam a (7-9 anos) aparecer padrões rítmicos e melódicos; a organização métrica e comum; há ostinatos melódicos e rítmicos; seqüências; aparecem algumas convenções musicais
5. ESPECULATIVO: contro- (10-15 anos) le de pulso e frase; explora contraste e variação; explora diferentes finais
6. ESTILÍSTICO: mais integrados a um estilo determinado
7. SIMBÓLICO: consciência do poder afetivo (acima de 15 anos) da música
8. SISTEMÁTICO: experiência mais intelectualizada da música
- Divisão de frases evidentes; percebem transformações
- Dificuldade com elementos estilísticos; encadeiam motivos; lidam com a simultaneidade; dificuldades com padrões; dificuldades com transformações ao longo de uma peça
- Lidam com elementos estilísticos; percebem encaideamentos, frases, padrões e eventos simultâneos; compreendem a idéia de finalização; percebem transformações abstram motivos
- Idem 10-15 anos

Há claras convergências de observações, o que reforça ainda mais a adequação de estudos do desenvolvimento musical na sustentação de qualquer educação musical, inclusive a intercultural.

A constatação de como um determinado conhecimento desenvolve-se ao longo da vida dos indivíduos é um importante fator para tornar lógica e sistemática a organização do processo educacional que envolve aquele conhecimento. Assim, o mapeamento do desenvolvimento dos

processos cognitivos genéricos pode servir de importante apoio na organização da educação musical intercultural.

### 5.3 - Estratégias para a operacionalização de uma educação musical intercultural

A confrontação dos dados fornecidos pelas perspectivas de Meyer e Serafine e pelos estudos e propostas de uma educação musical intercultural revela que os processos cognitivos presentes nos estilos musicais constituem-se em fundamento relevante para uma educação musical intercultural.

A concepção de educação musical proposta nesta dissertação -abordagem de diversas culturas musicais na educação musical, fundamentada nos processos cognitivos presentes nos diferentes estilos- apresenta como aspecto resultante da articulação destes dois pontos que a norteiam:

- É importante distinguir os processos cognitivos específicos de estilo dos processos cognitivos genéricos;

- É necessário considerar estes dois tipos de processos na educação musical intercultural;

- O processo de significação musical pode constituir-se em parâmetro para promover a compreensão e a comunicação interculturais;

- A transcendência estilística depende principalmente do aprendizado do novo estilo e do contato

com o contexto sócio-cultural que o gerou;

- O aprendizado realizado através da execução e audição desde cedo na infância é necessário para o desenvolvimento do processo de significação musical e sua comunicação;

- Entender diversos estilos é possível em função da existência dos processos cognitivos genéricos;

- Os universais constituem-se em parâmetros importantes para a exploração de similaridades e diferenças entre os diversos estilos musicais e para a exploração de aspectos mais amplos - não limitados a detalhes estilísticos- envolvidos na experiência musical;

- A educação musical formal e em especial o treino instrumental não são determinantes para o desenvolvimento dos processos cognitivos genéricos, exceto no caso que envolve os processos de finalização e encadeamento motivico, em virtude do treino regular propiciar um conhecimento das convenções do idioma musical;

- O treino instrumental formal, intenso e iniciado desde muito cedo (como no caso do método Suzuki) promove o desenvolvimento de alguns processos genéricos: finalização e níveis hierárquicos;

- O treino formal aumenta dois tipos de habilidades: a figurativa (discriminação de altura, memória) e o conhecimento do idioma musical veiculado no treino, mas não afeta as habilidades operativas - processos cognitivos

genéricos, exceto o nível hierárquico no qual o treino mostrou-se mais significativo que a idade;

- Os processos cognitivos genéricos não-temporais iniciam seu desenvolvimento antes que os processos cognitivos temporais;

- Os processos cognitivos genéricos não-temporais exigem uma compreensão global do fenômeno musical e os processos cognitivos temporais uma compreensão mais detalhada;

- A compreensão musical muda com a idade;

- O caráter de desenvolvimento dos processos cognitivos genéricos constitui-se em importante apoio na organização da educação musical intercultural.

Feita essa síntese que envolve a concepção musical proposta nesta investigação, delinea-se o contexto que vai determinar as estratégias a serem propostas. Estas serão apresentadas seguindo uma estrutura básica: um objetivo a ser atingido e procedimentos adequados a diferentes faixas de idade. Com tal adequação pretende-se demonstrar a influência dos dados relativos ao desenvolvimento do pensamento musical na consecução de uma programa educacional sistematizado e lógico.

#### ESTRATÉGIA 1

Objetivo: Entender a diversidade que as músicas do mundo apresentam a partir da comunicação e compreensão

intercultural. A estratégia básica procurará explorar similaridades e diferenças entre os diferentes estilos.

Aos 5 e 6 anos as crianças são capazes de dividir frases, quando a articulação entre elas é evidente; perceber transformação no material sonoro; abstrair ritmos e lidar com aspectos globais, tendo dificuldade com a articulação de eventos temporais menores (nota por nota) (Serafine, 1988).

Como procedimentos que irão explorar a estratégia nesta faixa de idade propõe-se:

a) Explorando processos cognitivos específicos de estilo:

(1) Proporcionar momentos de audição de diferentes estilos musicais presentes no ambiente da criança, objetivando um aprendizado pela convivência. Explorando diferenças e semelhanças entre os diversos estilos, essas audições podem ser realizadas de diferentes formas: simplesmente ouvindo; audição e expressão corporal, plástica ou dramática que expressem a percepção que as crianças estão tendo de determinado estilo.

(2) Assistir a vídeos ou performances ao vivo destas manifestações.

b) Explorando processos cognitivos genéricos:

(1) Promover interferências no repertório trabalhado, no sentido de explorar o fraseado através do

corpo, da voz e de instrumentos e as transformações do material sonoro através da voz e de instrumentos.

(2) Promover improvisações livres e a partir de um padrão rítmico característico de determinado estilo.

Por volta dos 8 anos tem início um período intenso de desenvolvimento musical. Essas crianças são capazes de identificar encadeamento motivico, combinações simultâneas de timbres (síntese tímbrica), combinações simultâneas de motivos (síntese motívica), abstrair ritmos, perceber níveis hierárquicos em melodias simples. Apresentam dificuldade com construção idiomática e finalização.

Procedimentos:

a) Processos cognitivos específicos de estilo:

(1) Ampliar aos poucos o âmbito de culturas musicais, incorporando outros estilos e idiomas que vão além de seu ambiente musical imediato;

(2) Assistir a vídeos e/ou performances ao vivo das manifestações musicais;

(3) Promover execução de repertório vocal e instrumental.

b) Processos cognitivos genéricos:

1) Promover interferências no repertório trabalhado, no sentido de explorarem, através da voz e instrumentos, encadeamento motivico, síntese tímbrica e motívica, transformações, abstrações rítmicas e níveis

hierárquicos;

2) Promover improvisações e composições

Aos 10 e 11 anos, a maioria dos processos cognitivos genéricos já estão adquiridos pelas crianças.

a) Processos cognitivos específicos de estilo:

(1) Ampliar ainda mais o âmbito de culturas musicais a serem apresentadas às crianças;

(2) Explorar de maneira mais específica as diferenças e semelhanças entre os diferentes estilos apresentados. Por exemplo, as diferenças de organização sonora envolvida num mesmo conceito: os conjuntos sonoros -escalas- que permeiam diferentes estilos (jazz, música tradicional japonesa, música tonal europeia); outras características estilísticas como padrões rítmicos;

(3) Assistir a vídeos e/ou performances ao vivo;

(4) Promover a execução de repertório vocal e instrumental.

b) Processos cognitivos genéricos:

(1) Promover interferências no repertório trabalhado, no sentido de, através da voz e de instrumentos, explorar construções idiomáticas, encadeamentos motivicos, padrões, fraseado, síntese tímbrica e motivica, abstração de textura, finalização, transformação e níveis hierárquicos:

(2) Promover improvisações e composições.

## ESTRATÉGIA 2

Objetivo: Desenvolver a compreensão de que há muitas formas diferentes e igualmente válidas de expressão musical.

A estratégia seria explorar a música de diferentes culturas a partir do uso do ostinato.

5 e 6 anos:

a) Processos cognitivos específicos de estilo:

Os procedimentos seriam basicamente os mesmos da estratégia anterior, sendo que o repertório trabalhado estaria baseado em música com ostinato.

b) Processos cognitivos genéricos:

Explorar a noção de repetição através do corpo, voz instrumentos e jogos musicais.

8 anos:

a) Processos cognitivos específico de estilo:

Idem aos procedimentos sugeridos na estratégia 1

b) Processos cognitivos genéricos:

(1) Exploração através do corpo, voz, instrumentos e jogos a noção de repetição e a superposição de dois acontecimentos (duas vozes -um ostinato e um acontecimento sobre ele);

(2) Promover improvisações e composições explorando esta textura de dois acontecimento sobrepostos.

10 e 11 anos:

a) Processos cognitivos específicos de estilo:

(1) Ouvir música de diferentes culturas construídas sobre ostinatos;

(2) Promover a execução de repertório vocal e instrumental diverso culturalmente e baseado em ostinatos.

b) Processos cognitivos genéricos:

(1) Explorar os processos de abstração de textura através da voz, corpo, instrumentos e jogos;

(2) Promover improvisações e composições a partir de ostinatos.

#### **5.4 - Sugestões e indicações para pesquisa futura**

a) Considerar a existência de diferentes formas igualmente válidas de expressão musical, e procurar abordá-las sem preconceitos, implica, entre outros fatores, em reavaliar a terminologia utilizada na referência a estas diferentes manifestações musicais. Essa terminologia deverá evitar interpretações etnocêntricas como, por exemplo, referir-se à música erudita tonal europeia dos séculos XVIII e XIX como "Música Ocidental". Sob uma visão mais abrangente, a música do lado ocidental do mundo é muito mais do que a música europeia acima citada;

b) Esta dissertação caracteriza-se por um estudo teórico. A prática desta proposta depende principalmente de uma reestruturação do currículo e da filosofia dos

cursos de formação de educadores musicais;

c) Sendo a educação uma área interdisciplinar, e tendo esta dissertação limitado-se a investigar especificamente aspectos cognitivos envolvidos na educação musical intercultural, fica para investigação futura outros aspectos igualmente importantes para esta abordagem educacional. Entre eles, estão as contribuições à educação musical intercultural dos estudos em Etnomusicologia, Sociologia da Música e Cultura de Massa.

## QUADRO-SÍNTESE DOS PROCESSOS COGNITIVOS GENÉRICOS

(P.C.G.) LEVANTADOS POR MARY LOUISE BERAFINE

1 - P.C.G. TEMPORAIS: Trata-se de organizações nota-ponto ou frase por frase que ocorre em função da natureza temporal do pensamento musical.

1.1 - P.C.G. TEMPORAIS SUCESSIVOS: Trata-se de habilidade de formular unidades curtas e coerentes. Junta-las na formação de ativos maiores, usando, talvez tais ativos na repetição ou alternância e criando frases mais longas (Berafine, 1989, p. 32).

## ANEXO

Sub-processos ativos  
a) CONSTRUÇÃO: Atividade presente  
na qual se elaboram unidades  
básicas que serão usadas  
para sub-processos de  
alternância e repetição.

b) ENLACE: Processo cognitivo  
pelo qual se unem as unidades  
básicas em estruturas maiores.

c) REVISÃO: Processo cognitivo  
no qual se reexaminam as unidades  
básicas para garantir a  
alternância.

d) FRASEADO: Agrupamento de eventos  
musicais em frases ou  
pedaços.

2 - P.C.G. SIMULTÂNEOS: Combina a  
síntese de eventos musicais  
(Berafine, 1989, p. 77).

Sub-processos simultâneos:

a) SÍNTESE: Atividade na qual se  
combinam as unidades básicas  
em frases.

b) REVISÃO: Processo cognitivo  
no qual se reexaminam as unidades  
básicas para garantir a  
alternância.

c) ENLACE: Processo cognitivo  
pelo qual se unem as unidades  
básicas em estruturas maiores.

QUADRO-SÍNTESE DOS PROCESSOS COGNITIVOS GENÉRICOS  
(P.C.G.) LEVANTADOS POR MARY LOUISE SERAFINE

I - P.C.G. TEMPORAIS: Trata-se de organizações nota-por-nota ou frase por frase que ocorre em função da natureza temporal do pensamento musical.

1.P.C.G.TEMPORAIS SUCESSIVOS: Trata-se da habilidade de formular unidades curtas e coerentes, juntá-las na formação de motivos maiores, usando, talvez tais motivos em repetições ou alternância e criando frases mais longas" (Serafine, 1989.p.32).

Sub-processos sucessivos:

a)CONSTRUÇÃO IDIOMÁTICA:coerência presente numa peça musical proporcionada por unidades básicas que obedecem a algum idioma musical. Este sub-processo está ligado diretamente a um idioma estilísticos.

b)ENCADEAMENTO MOTÍVICO:processo cumulativo pelo qual duas ou mais unidades (motivos) são combinadas sucessivamente em unidades maiores.

c)PADRÃO ("patterning"): são motivos ou unidades encadeadas por repetição ou alternância.

d)FRASEADO: agrupamento de eventos musicais a partir de "pedaços" ou frases.

2. P.C.G. TEMPORAIS SIMULTÂNEOS: "Combinam e sintetizam eventos musicais sobrepostos" (Serafine, 1988.p.77).

Sub-processos simultâneos:

a)SÍNTESE TÍMBRICA: a combinação de dois ou mais timbres.

b)SÍNTESE MOTÍVICA:"a combinação de dois ou mais motivos ou unidades, tais como melodias ou padrões rítmicos múltiplos".

c)ABSTRAÇÃO DE TEXTURA: "envolve a organização de áreas simultâneas de atividade " tais "como polifonias, melodia e acompanhamento.

II - P.C.G. NAO-TEMPORAIS: referem-se a operações mentais a nível abstrato, lógico e formal do material musical.

1.P.C.G. NAO-TEMPORAIS-FINALIZAÇÃO: "Diz respeito ao ponto de estabilidade que implica no cessar de um movimento". Trata-se de um processo ligado diretamente a um idioma estilístico.

2.P.C.G. NAO-TEMPORAL-TRANSFORMAÇÃO: "Este processo é a fonte das relações de similaridade e diferença, porque a natureza e o grau de similaridade e diferença entre eventos musicais pode ser logicamente descrita por passos que acarretariam na transformação de um evento em outro" (Serafine, 1988.p.81).

Sub-processos do processos de transformação:

a) Repetição relativa: é composta de repetição exata (somente o deslocamento temporal) e de repetição com mudança figurativa (transposição de tonalidade ou registro, mudança de modo, tempo...)

b) Ornamento: "Envolve a alteração de um evento através da adição ou sobreposição de outro evento, resultando em transformação mais substancial do que a ocorrida na repetição relativa" (Serafine, 1988.p.82)

c) Transformação substantiva: diferentemente dos itens a e b, este sub-processo não mantém a presença evidente do evento original.

3.P.C.G. NAO-TEMPORAL-ABSTRAÇÃO: "É o processo pelo qual algum aspecto de um evento musical é removido ou considerado a parte de seu contexto original e é recolocado em outro lugar da composição. A abstração é um processo unificador da composição" (Serafine, 1988.p.83 e 84).

Sub-processo do processo de abstração:

a) Abstração motivica: "Uma sub-unidade ou fragmento de um tema é removido e reutilizado em novo tema".

b) Abstração de propriedade: "Alguma propriedade geral é abstraída de uma seção e repetida em outra" (Serafine, 1988.p.83).

4.P.C.G. NAO-TEMPORAL-NÍVEIS HIERÁRQUICOS: "O processo cognitivo de estruturação hierárquica

envolve a imposição de uma estrutura reduzida na vasta quantidade de sons de uma peça musical" (Serafine, 1988.p.85).

QUADRO-SÍNTESE: TENDÊNCIAS DE DESENVOLVIMENTO DOS P.C.G.  
SEGUNDO PESQUISA DE MARY LOUISE SERAFINE

IDADES	TEMPORAIS						
	SUCESSIVOS			SIMULTÂNEOS			
	CONSTRU. IDIOMÁTICA	ENCAD. MOTIVICO	PADRÃO	FRASEADO	SÍNTESE TÍMBRICA	SÍNTESE MOTIVICA	ABSTR. TEXTURA
5 e 6:	Pouco evidências de possuírem a maioria dos P.C.G	Não iden-tificaram a correta mente	Insensi-veis à repeti-ção e alter-ância	Dividem uma peça em duas frases quando a divisão é eviden-te	Não iden-tificaram a correta mente	Fraca compreensão	Resultado abaixo da estimati-va Mostraram sinais de decifrar textura
B:	Sairam-se bem na digri-cri minação do perf-odo de cresci-mento na com-pleen-ção são mu- sical	50% mos-traram facilidade de as construídas ao a- caso ponderam são mu- idiomati- cal mente	Tiveram dificuldade	Obtive-ram sucesso	Obtiveram sucesso	50% foram bem	Perfor- mance pobre
10 e 11:	Sabem o que consti- tui um mo- tivo ou u- nidade co- erente, ao menos no sistema to- nal	Percebem que moti- vos enca- deados formam me- lodias mais lon- gas	Sairam- se bem	Percebe- ram, mes- mo os as- simétri- cos	Compreen- dem	Compreen- dem	Alguma di- ficuldade na identi- ficação do número de partes simultâ- neas numa textura complexa

ADULTOS: Sairam-se bem em todas as tarefa, exceto na abstração de textura

P.C.G. NAO-TEMPORAIS

IDADES	FINALIZA- ÇAO	TRANSFORMAÇÃO	ABSTRAÇÃO		NÍVEIS HIERÁRQUI COS
			Repetição relativa	Ornamen- tação	
5 e 6	Não foram bem sucedi- dos	Cerca de 50% foram bem sucedidos		Não foram bem suce- didos	Não foram bem suce- didos
8	Tiveram di- ficuldades	Foram bem nas transforma- ções envolvendo fragmento melódico e duas melodias. Não foram bem nas transfor- mações ocorridas ao longo de uma composição - Minueto		Não reco- nhecem a parte re- movida de um conte- xto a ou- tro	50% cor- responde- ram fra- ses dife- rentes que parti- lhavam o ritmo
10 e 11	Compreen- dem a idé- ia de fina- lização	Percebem a transformação de um fragmento em outro; Identificam transformações derivadas de um motivo; Identificam transformações numa composição - Minueto		Sairam-se bem	Sairam-se bem em melodias simples; Equívocos em conte- xtos mais complexos
ADULTOS:	Sairam-se bem em todas as tarefas				
CRIANÇAS DO METODO SUZUKI					
INICIAN- TES	Não foram o melhor do que as crianças	Não foram as melhores em resultados altos; Tarefas que não exigem memó- ria: resultados compatíveis			O sucesso foi gran- de e au- mentou com a ida- de
NIVEL MEDIO	da mesma idade não treinadas neste méto- do	aos das crianças não trei- nadas			
ADIAN- TADOS	Melhores do que as crianças não trei- nadas				

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1 - ANDERSON, W. & CAMPBELL, P.S. **Multicultural perspectives in Music Education**. Reston, Virginia, Music Educators Conference, 1989. 354p.
- 2 - ATTERBURY, B.W. Music as cognition: the development of thought in sound by M.L. Serafine. Book Review. **Bulletin of the Council for Research in Music Education**, Urbana, Illinois, (105):88-92, summer. 1990.
- 3 - BEYER, Esther S.W. **A abordagem cognitiva e música: uma crítica ao ensino de música, a partir da teoria de Piaget**. Porto Alegre, UFRGS, Faculdade de Educação, 1988. 151 p. (Dissertação de Mestrado)
- 4 - BISPO, Antonio A. Possibilidades e limites de uma orientação musicológica à educação musical. **Arte**. Salvador, (10):37-62, abr. 1984.
- 5 - DOBBS, Jack P.B. Foreword. **International Music Education**. ISME yearbook, 15:8-9, 1988.
- 6 - ----- La música como educación multi-cultural. In: GAINZA, V. ed. **Nuevas perspectivas de la educación musical**. Buenos Aires, Guadalupe, 1990. p.139-145.
- 7 - DOWLING, W.J. & HARWOOD, D.L. **Music Cognition**. Orlando, Academic Press, 1986. 258p.
- 8 - DRUMMOND, J.D. The gourmet in the cafeteria or professor Q and the natives: european music education in a multicultural society. **International Music Education**- ISME yearbook, 15:45-55, 1988.
- 9 - ELLIOTT, D.J. Key concepts in multicultural music education. **International Journal of Music Education**. (13):11-18, may. 1989.

- 10- ----- Music as culture: toward a multicultural concept of arts education. **Journal of Aesthetic Education**, Urbana, Illinois, 24(1):147-166, spring, 1990a.
- 11- ----- El papel de la música y de la experiencia musical en la sociedad moderna:hacia una filosofía global de la educación musical. In: GAINZA,V. ed. **Nuevas perspectivas de la educación musical**. Buenos Aires, Guadalupe,1990b. p.11-22.
- 12- FLETCHER,P. Teaching music in a British Schools environment Leicestershire's Indian Music Project. **International Music Education-ISME yearbook**,15:117-121,1988.
- 13- GIESELER,W. New perspectives and new tasks. **International Music Education -ISME yearbook**,13:13-19,1986.
- 14- HARGREAVES,D.J. Developmental psychology and music education. **Psychology of music**,14(2):83-96,1986a.
- 15- ----- **The developmental psychology of music**. Cambridge, Cambridge University Press,1986b. 260p.
- 16- HOFFER,Charles R. Estado actual y posibilidades futuras de la investigación en la educación musical. In: GAINZA,V. ed. **Nuevas perspectivas de la educación musical**. Buenos Aires,1990. 53-66.
- 17- KLOCKO,D.G. Multicultural music in the college curriculum. **Music Educators Journal**,Ann Arbor,75(5):38-41,jan.1989.
- 18- MARTINS,R. **Educação musical: conceitos e preconceitos**. Rio de Janeiro, Funarte,1985. 49p.
- 19- MERRIAM,A.P. **The anthropology of music**. Evanston, North Western, University Press,1964. 358p.
- 20- MEYER,Leornad B. **Emotion and meaning in music**. Chicago,University of Chicago Press,1956. 307 p.
- 21- ----- **Music, the arts, and ideas: patterns and predictions in twentieth-century culture**.Chicago, University of Chicago Press,1967. 342p.
- 22- MOREIRA,M.A. & MASINI,E.F.S. **Aprendizagem**

significativa: a teoria de David Ausubel. São Paulo, Ed. Moraes, 1982. 112p.

- 23- MUSIC EDUCATORS NATIONAL CONFERENCE, MENC. Music in world cultures. **Music Educators Journal**, Ann Arbor, 59(2), oct. 1972.
- 24- NKETIA, J.H.K. Exploring intercultural dimensions of music in education. **International Music Education**, ISME yearbook, 15:96-106, 1988.
- 25- ----- New perspectives in music education. **International Music Education**, ISME yearbook, 5:104-111, 1978.
- 26- PIAGET, J. & INHELEDER, B. **A psicologia da criança**. São Paulo, Difel, 1982. 137p.
- 27- SERAFINE, Mary Louise. Against music as communication: implications for education. **Journal of Aesthetic Education**, Urbana, Illinois, 14(4):85-96, oct. 1980.
- 28- ----- **Music as cognition: the development of thought in sound**. Nova York, Columbia University Press, 1988. 247p.
- 29- ----- What music is. **Journal of Aesthetic Education**, Urbana, Illinois, 23(3):31-37, fall. 1989.
- 30- SIMPÓSIO NACIONAL SOBRE A PROBLEMÁTICA DA PESQUISA E DO ENSINO MUSICAL NO BRASIL - SINAPEM. João Pessoa, Universidade da Paraíba, 1987. 125p.
- 31- SMITH, B.B. Music in world cultures. **Music Educators Journal**, Ann Arbor, 59(2):23, oct. 1972.
- 32- SWANWICK, K. Music education in a pluralist society. **International Journal of Music Education**, (12):3-8, 1988a.
- 33- ----- **Music, mind, and education**. Londres, Routledge, 1988b. 169p.
- 34- SWANWICK, K. & TILLMAN, J. The sequence of music development: a study of children's composition. **British Journal of Music Education**, Cambridge, 3(3):305-339, nov. 1986.
- 35- TAIT, Malcolm. Increasing awareness and sensitivity through world music: listening to perceive. **Music**

**Educators Journal**, Ann Arbor, 59(2):85-89, oct. 1972.

36- TILLMAN, J. Some reflections on the collection and use of intercultural materials for British Education. **International Music Education**, ISME, yearbook, 15:141-147, 1988.

37- TRIMILLOS, R. Expanding music experience to fit today's world. **Music Educators Journal**, Ann Arbor, 59(2):90-94, oct. 1972.

38- TRIMILLOS, R. Halau, Hochschule, Maystro, and Ryú: cultural approaches to music learning and teaching. **International Music Education**. ISME, yearbook, 15:10-23, 1988.

39- VULLIAMY, G. Music Education and music languages. **International Music Education**, ISME, yearbook, 7:165-171, 1980.

attainment of an educational conception resultant of the two points that directed this investigation.

### ABSTRACT

This thesis comprises two points. The first one is the diversity of musical cultures with which we live in contemporary society, at national and international level, and its presence in musical education. The cognitive processes present in the musical styles as a basis to an intercultural musical education is the second point.

This educational conception is set up as a proposal to overcome some problems shown by the musical education in Brazil: adequation to the national and world-wide contemporary reality and the necessity of theoretical fundamentation.

Studies and proposals of an intercultural musical education are shown together with Leonard B. Meyer's and Mary Louise Serafine's perspectives about the cognitive processes present in the creation of musical styles, understanding and enjoyment. The counterposition of these ideas has shown that the cognitive processes present in musical styles constitute a basis for an intercultural musical education.

Some pedagogical strategies are suggested for the

attainment of an educational conception resultant of the two points that directed this investigation.

18.07.56  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA  
DISCIPLINA: PSICOLOGIA  
TÍTULO: Processos cognitivos e estilos musicais  
AUTOR: [Signature]  
DATA: 14 de Maio de 1956  
LUGAR: [Signature]

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
Faculdade de Educação de UFRGS

ABRIL - 1956