

O ensino tradicional na disciplina Percepção Musical: principais aspectos em destaque por autores da área nos últimos anos¹

Cristiane H. Vital Otutumi²

Resumo: Este artigo tem a finalidade de expor os principais aspectos problematizados nos últimos anos sobre a diretriz pedagógica dominante na disciplina Percepção Musical, ou seja, a da escola tradicional. Professores e pesquisadores da matéria tem argumentado questões importantes para uma nova perspectiva no campo, contrapondo-se ao ensino musical fragmentado, o forte direcionamento aos ditados, à pouca flexibilidade de repertório, entre outros. A partir do estudo de sete dissertações e teses defendidas entre 1999 e 2011, e artigos publicados nos anais da Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM, de 2001 a 2011, são expostos neste texto cinco principais tópicos que se destacam durante as argumentações e reflexões sobre a disciplina. Tais documentos foram tratados sob a ótica da Análise de Conteúdo e propiciam um diálogo significativo sobre a relação ensino e aprendizagem na disciplina no âmbito do ensino superior de Música.

Palavras-chave: Percepção musical, ensino tradicional, ensino superior.

¹ The traditional education in the discipline Musical Perception: main aspects highlighted by authors in last years.

² Doutora em Música pela Universidade Estadual de Campinas com foco no ensino da Percepção Musical. Desde 2003 atua no ensino superior em disciplinas e atividades voltadas à Percepção Musical e Educação Musical. Atualmente é docente da Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR/EMBAP. E-mail: crisotutumi@gmail.com

Abstract: This paper aims to present the main aspects problematized in recent years about the dominant pedagogical discipline guideline in Musical Perception, that is the traditional school. Teachers and researchers have argued important issues relating to a new perspective on the field, opposing the fragmented musical education, strong direction to the dictates, the limited flexibility of the repertoire, among others. From the study of seven dissertations and theses between 1999 and 2011, and articles published by Association of Music Education - ABEM, 2001-2011, are exposed in this text five main topics that stand out during arguments and reflections on the discipline. These documents were treated from the perspective of Content Analysis and provide a meaningful dialogue about the relationship between teaching and learning, well as raising some interesting items for future research in higher education music.

Keywords: Music perception, traditional education, higher education.

J á há alguns anos tenho me dedicado ao estudo da disciplina Percepção Musical no ensino superior, buscando compreender melhor sobre sua realidade estrutural, pedagógica, a relação ensino-aprendizagem e as principais dificuldades encontradas por docentes. No panorama que realizei sobre a matéria em 2008³, professores de diferentes regiões do Brasil puderam contribuir no levantamento de uma grande gama de aspectos, que trouxeram à tona as condições e as principais questões problemáticas em sala de aula – tal como a heterogeneidade de níveis de conhecimento dos alunos e a falta de motivação desses ao estudo.

Os altos índices percentuais para as dificuldades, os comentários precisos dos professores sobre o assunto, aliadas às recorrentes críticas ao modelo tradicional de ensino que encontrei em várias publicações dos últimos anos me chamaram a atenção. A nova busca se tornou compreender mais sobre a relação entre as problemáticas e a diretriz pedagógica escolhida para orientar a matéria. Portanto, esse texto é um recorte da revisão bibliográfica realizada em minha pesquisa de doutorado⁴, defendida na Unicamp neste ano de 2013.

Na literatura brasileira relativa à Percepção Musical especialmente a partir dos anos 2000, autores tem trazido argumentações que destacam críticas à fragmentação no ensino (BERNARDES, 2000, 2001; GROSSI, 1999, 2001, 2003), insatisfações quanto ao uso restritivo de repertório, bem

³ Dissertação intitulada: “Percepção Musical: situação atual da disciplina nos cursos superiores de música”, defendida no Instituto de Artes da Unicamp.

⁴ Intitulada: “Percepção Musical e a escola tradicional no Brasil: reflexões sobre o ensino e propostas para melhoria no contexto universitário”, sob a orientação do prof. Dr. Ricardo Goldemberg.

como fazem comentários reflexivos sobre o uso de ferramentas como ditados e outros recursos metodológicos utilizados em sala de aula (BHERING, 2003; BARBOSA, 2005, 2009; OTUTUMI, 2008; ALCANTARA NETO, 2010; TEIXEIRA, 2011).

Em geral, o ensino tradicional é visto como problemático, sendo que as duas referências mais citadas são os artigos das professoras Virgínia Bernardes (2001) e de Cristina Grossi (2001), ambos publicados na revista da Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM.

Mas, o que é o ensino *tradicional* na disciplina Percepção Musical?

Para contribuir nesse estudo, a base teórica principal foi a leitura de sete trabalhos acadêmicos⁵ (cinco dissertações e duas teses) relativos ao ensino da Percepção Musical, no período de 1999 a 2011. E artigos de outros autores que escreveram sobre suas vivências na disciplina, sendo as fontes de consulta os Anais dos Encontros Nacionais da ABEM, entre 2001 e 2011, disponibilizados na Internet no *site* da organização.

1. Cinco pontos do tradicionalismo na Percepção Musical

Com o olhar sobre os textos que tratam da Percepção Musical, busquei inicialmente uma indicação clara de argumentação a respeito do ensino ou pensamento tradicional. Em seguida, procurei por elementos afins, mesmo não evidenciados por índices como, por exemplo, *tradição, prática ortodoxa ou modelo dominante*, mas que confirmavam aspectos pontuados pelos principais autores definidos nesse texto – com ideias muito próximas, ou, citando referências mais conhecidas como Bernardes (2000, 2001) e Grossi (2001, 2003).

Realizei uma pré-leitura de muitos materiais e, após essa visão geral, fui separando os principais tópicos de assuntos de uma maneira estrutural. Os procedimentos se fundamentaram na Análise de conteúdo de Bardin (2002) e, por meio da categorização surgiram cinco tópicos de assuntos: (1) Repertório e material musical, (2) Concepção pedagógica, (3) Ferramentas de trabalho, (4) Objetivo da disciplina, (5) Atuação do professor.

Dessa forma, pude encontrar várias colocações que explicitam características do ensino da Percepção Musical em uma abordagem tradicional. Essas falas surgem, geralmente, na construção de afirmações que apresentam a disciplina, para então encaminhar experiências e/ou propostas de maior ou menor consistência teórica.

⁵ São os sete trabalhos: Grossi (1999, University of London, Institute of Education), Bernardes (2000, Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Faculdade de Educação), Bhering (2003, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, Centro de Letras e Artes), Otutumi (2008, Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Instituto de Artes), Barbosa (2009, Universidade de São Paulo – USP, Faculdade de Educação), Alcantara Neto (2010, Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Escola de Música), Teixeira (2011, Universidade Federal do Ceará – UFC, Faculdade de Educação).

Especificando melhor cada item, apresento os cinco pontos que notei persistentes nesses textos:

(1) Uso predominante de repertório da música erudita ocidental ou europeia, com ênfase no tonalismo (e conseqüentemente pouco uso de repertório da música popular brasileira); (2) Ensino fragmentado da música; (3) Uso do ditado e solfejo como ferramentas principais das aulas (com práticas fragmentárias e o piano como instrumento referencial); (4) Percepção Musical para o treinamento; (5) Professor corrige por gabarito, privilegia o ouvido absoluto, em uma atuação que dá continuidade ao tradicionalismo.

Ao investigar esses itens observei que alguns discursos já apontam princípios para melhoria desses pontos e/ou para aprimoramento de práticas na disciplina Percepção Musical. E alguns deles são citados aqui.

1.1 Uso predominante de repertório da música erudita ocidental ou europeia

A preferência pela utilização de repertório ocidental, por meio de obras eruditas, especialmente de origem europeia e com parâmetros tonais é enfatizada por autores da área. E, simultaneamente, há o pouco (mesmo que crescente) uso da música popular nas aulas de Percepção Musical e nos cursos superiores de música brasileiros em geral.

Uma das evidências disso, segundo Bernardes (2000), é o exame dos programas de repertório exigidos e divulgados nos manuais de candidatos de cursos de música pelo país, além dos currículos e do cotidiano institucional, pois “[...] o repertório estudado também é, em sua grande maioria, **estrangeiro**, privilegia a produção musical dos séculos **XVII a XIX** e escolhe como centro do fazer musical o **tonalismo**” (BERNARDES, 2000, p.27, grifos meus).

Barbosa (2009), por exemplo, nos revela sua experiência com repertório nas salas de Percepção quando estudante da graduação⁶, e observa que alunos que obtinham sucesso nos estudos possuíam em comum “[...] um contato razoável com a chamada '**música de concerto**' – repertório que trabalhamos preferencialmente em nossas aulas; ouviam essa música fora das aulas, frequentavam salas de concerto etc.” (BARBOSA, 2009, p.16, aspas da autora; grifo meu).

E, depois de analisar ementas e programas de Percepção Musical de cursos superiores de música em sua tese de 2009, a autora observa que nesses documentos o percurso em termos de repertório é seguir “a linha do tempo”, em geral, da Idade Média para o séc. XXI (BARBOSA, 2009, aspas da autora).

Sobre a ênfase no tonalismo, na dissertação de Teixeira (2011) é possível verificar o relato franco de um professor ao comentar sobre os materiais musicais mais contemplados nas aulas de Percepção e Solfejo:

⁶ 1991 a 1994, Barbosa (2009, p.16).

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

Há anos afirma-se sobre esse aspecto nos cursos de graduação em Música, ou seja, da busca de aprimoramento auditivo por meio de exercícios originários ou tirados preferencialmente do sistema tonal. Assim, “[...] ainda quando são apresentados outros tipos de modelos a serem “percebidos”, o centro do processo, ou seu ponto de partida é o tonalismo [...]” (FREIRE, 1992, p.128, apud BERNARDES, 2000, p.50).

Aos olhos de Martins (1993, p.45), o ensino formal de música tem seu esforço dirigido a um único tipo de escuta, algo que pode eliminar “a priori” modalidades de apreensão e realização auditiva, além de antecipar um valor, “[...] sinalizando silenciosamente qual o gênero de música deve ou não ser ouvido, qual o estilo mais adequado ou menos adequado. Em outras palavras, qual o repertório recomendado para uma aprendizagem musical “eficiente”” (aspas do autor).

Sob outra ótica, professores de Percepção reafirmam esse aspecto do intenso uso do repertório ocidental-europeu quando observam a pouca presença da música popular nas universidades e, por consequência, na abordagem em Percepção Musical. Bhering (2003), em sua pesquisa em que apresenta a contextualização de conteúdos da disciplina por gêneros e obras da música popular, diz:

[...] podemos observar uma **carência** em abordagens que procuram aprimorar a percepção musical através de um material inspirado em estilos como o **samba**, o **choro** e a **bossa-nova**. A maioria das propostas de incremento da **percepção** utiliza uma visão **fragmentada**. Muitos músicos consagrados, que se inserem no “mundo do samba, do choro ou da bossa-nova”, ressentem-se da dificuldade que tiveram em seu processo de aprendizado e aprimoramento musicais, justamente devido à **falta** de abordagens voltadas para o repertório da **música popular** (BHERING, 2003, p.45, aspas da autora, grifos meus).

A abertura para outras formas de música na Percepção Musical mostra-se um tópico comum para a maioria dos autores que tratam desse assunto. Mas, além da pouca frequência na utilização de diferentes contextos musicais, Marques (2006) levanta ainda uma visão de advertência quando práticas alternativas e uso da música popular são requeridas como recurso pedagógico:

Práticas e objetivos alternativos na aula de **percepção**, tais como o estudo das relações entre padrões sonoros significantes e a compreensão de seus ouvintes [...] – para além dos repertórios “eruditos” da chamada “alta cultura” ocidental, para incluir outras práticas musicais, tais como aquelas provenientes das culturas **populares** – são não apenas **incomuns**, como costumam ser tidas como um uso **indevido** e mal concebido dos meios **pedagógicos** (MARQUES, 2006, p.215, aspas do autor, grifos meus).

Mesmo com a revelação de certas restrições e cientes da conquista gradativa da música popular nos espaços formais de aprendizagem – o que representa, em minha visão, o início de uma modificação nos parâmetros tradicionais de ensino –, autores têm alertado sobre o seu tratamento (nas classes de Percepção Musical) segundo critérios analíticos da música clássica de tradição europeia (GROSSI et al, 2001; GROSSI et al, 2007).

Na investigação de Alcantara Neto (2010) é visto o aprofundamento dessa questão, por meio do diálogo entre aprendizagens (informal e formal) no ambiente acadêmico, no qual lembra que uma educação musical comprometida com a música popular deve contemplar “[...] um amplo universo de estratégias (etno)metodológicas, de conteúdos, de competências, atitudes e habilidades na formação dos executantes e praticantes da música” (QUEIROZ, 2005, p.62 apud ALCANTARA NETO, 2010, p.101).

Autores da área, embora tenham enfoques diferentes sobre a questão do repertório nas salas de Percepção, dão destaque às aquisições que a música popular tem trazido ao contexto acadêmico. Tanaka (2010) cita a presença da música popular nas atividades em sala de aula em cursos de licenciatura. E, a possibilidade de ingresso de alunos da música popular na educação superior pela criação de novos cursos de graduação nessa área é observada por Alcantara Neto (2010) e Grossi (2010).

Mesmo que se verifique, ainda hoje, a predominância de um material musical específico, é lembrado por Tanaka (2010) a necessidade de considerar práticas que se complementem, em vez de segregá-las em um “*apartheid* musical”. Lembra ela que colaborando com a quebra de mitos “românticos, como talento e dom” nos tornamos mais atentos para o cenário cultural. Essas considerações apontam para uma ação de melhoria na atuação frente à matéria, por meio da mediação e complementação, e não de exclusividade.

1.2 Ensino fragmentado da música

Esse é um dos tópicos mais comentados entre professores de Percepção Musical com relação à problemática do ensino tradicional, pois geralmente vem mencionado como central ou junto a alguns outros aspectos dos quais cito nesse artigo. A intensidade de referência em relação ao tema talvez se faça pela contraposição entre a *fragmentação* e os pensamentos sobre a *música como linguagem* – sendo que, essa última, parece ter uma aceitação significativa entre professores de Percepção Musical que estão dialogando em publicações nos últimos anos.

Em minha dissertação, fiz uma rápida consideração sobre essas duas principais concepções de trabalho, que, na ocasião, chamei de *treinamento auditivo* e de *compreensão da música*, respectivamente,

termos esses que recolhi de artigos e pesquisas de autores da área (OTUTUMI, 2008). Teixeira (2011) também vê em sua prática em sala de aula as duas vertentes, mas reconsiderou tais nomenclaturas. Com fundamentação em estudos sociológicos, e referências na Educação Musical e na Percepção Musical, traz os termos *mecanicista* e *complexa* para citar essas diretrizes. Assim, de acordo com ele:

Através da Percepção **Mecanicista fragmenta-se** o conhecimento em disciplinas, o que dificulta uma percepção integralizante da linguagem musical, e secciona-se o texto musical a ponto de restringir a percepção a aspectos elementares da música. Enquanto na Percepção **Complexa**, existe abertura para **reintegração** das disciplinas em educação musical e à ponderação da Percepção Musical como disciplina através da qual esse processo pode ser vivenciado (TEIXEIRA, 2011, p.64; grifos meus).

Como apresentado antes, as duas principais referências no Brasil, Bernardes (2000, 2001) e Grossi (1999, 2001, 2003) há anos discutem sobre a fragmentação no ensino da música no contexto da Percepção Musical. Tal prática pode ser observada, de acordo com Bernardes (2001), especialmente por meio dos ditados e solfejos, que “separam, discriminam, fragmentam e linearizam” a música, seja desde o processo de composição dos exercícios ou exemplos, até ao modo como é executado para audição dos alunos.

Barbosa (2009, p.23) diz que a fragmentação do discurso musical acontece quando se baseiam as atividade de Percepção Musical “[...] em reconhecimento e reprodução dos parâmetros musicais (notas, ritmos, dinâmica, etc.), através de exercícios estereotipados, desprovidos de sentido musical”, e, segundo ela, esse é o problema fundamental levantado por Bernardes (2001).

A fragmentação também pode ser vista nos testes de avaliação musical – de seleção no ingresso ao ensino superior, ou mesmo durante o curso – tema de estudo de Grossi (2003, p.124), que alerta sobre a frequência dos testes em privilegiar “[...] o conhecimento dos aspectos técnicos dos materiais da música e o pensamento analítico e compartimentalizado” dos estudantes.

Por essas características principais, Grossi e Montandon (2005, p.121) argumentam que a Percepção permanece a “[...] enfatizar as habilidades discriminatórias entre sons, acordes e frases, sem relação com um pensar musical integrado que inclui o caráter expressivo da música, as relações estruturais entre os eventos [...]”, e seus contextos em que são compostas, interpretadas e ouvidas.

Assim, vê-se uma síntese nas indagações de Bhering (2003, p.39, grifos meus):

Quanto mais o aluno percebe a música num sentido total, mais desenvolvida sua **percepção** musical está. Ora, se esta afirmação faz algum sentido, porque o dia a dia do trabalho trata a música de uma forma tão **fragmentada**? Porque não há reflexão e discussão sobre música? Por que a harmonia é trabalhada auditivamente depois da melodia? Por que pouco se fala de forma?

Reafirmando Teixeira (2011), o termo *mecanicista* é utilizado no entendimento e na indicação sobre essa fragmentação⁷, e teve repetidas inserções em meu trabalho de mestrado pelo fato de um dos professores entrevistados (SB⁸) ter referenciado tal aspecto em seu depoimento. Essa fala teve uma importância expressiva pois mencionava as dificuldades de docentes para com o ensino da Percepção Musical, uma das categorias levantadas na análise dos dados, e que faz sentido especial nessa discussão:

[...] essa disciplina tem **essa tendência de ficar uma coisa mecanicista**: “Faça ditado, bata o ritmo!” E não sai disso, solfejo e etc. [...] Acho que a **principal dificuldade da disciplina é essa, de você realmente não se deixar levar pela mecanicidade da disciplina**. [...] e conseguir ligar essa disciplina o máximo possível com a realidade musical. Contextualizar o máximo possível (Entrevistado SB. In: OTUTUMI, 2008, p.69, aspas do autor, grifos meus).

De forma objetiva, SB revela sua preocupação com essa ótica mecanicista, apontando um modo de ação para evitar essa tendência, ou seja, a contextualização. Embora nesse trecho não detalhe o que seja contextualizar, é possível verificar o seu compromisso com a resistência a essas práticas fragmentárias, em um esforço para “não se deixar levar”, por algo que demonstra ser rotineiro na disciplina.

Em outra seção, SB comenta sobre a ideia de Percepção, sobre o contexto, expondo a utilização de repertório e o treino de elementos “fragmentados” na aula, revelando em sua entrevista de 2007 a dedicação para congregar os aspectos musicais em sua maneira de ensinar:

[...] na verdade, tudo é percepção. Eles estão tocando música de câmara, estão desenvolvendo a percepção. Está compondo, está desenvolvendo a percepção. [...] É essa visão que eu acho, essa ligação que tem que se dar nas aulas. [...] enfim, procuro fazer o máximo de música. Sempre canto com eles obras de Palestrina, Bach, a gente faz corais. [...] Sempre **procuro fazer alguma atividade que vá congregar**, que eles vão se dar conta que aquilo é uma prática musical, **mesmo que ela esteja fragmentada dentro da aula** (Entrevistado SB. In: OTUTUMI, 2008, p.85, grifos meus).

Um ponto que observo significativo nas falas de SB e que não se tem dado tanto destaque nas discussões na literatura nacional, é a consideração de uma esfera de atuação entre um ensino “tradicional” e um ensino “progressista” – usando os termos encontrados nos depoimentos de SB.

Mesmo diante da oposição teórica de uma e outra linha, possivelmente há aí uma conversação existente nas práticas cotidianas, na qual ambas se encontram. Por isso, embora seja preciso muito cuidado na revelação sobre “qual linha eu sigo” ou na categorização da ideia de trabalho realizada, vejo aqui a importância que SB dá à sua base tradicional e às formas que reflete para sua atualização profissional (cf. OTUTUMI, 2008, p.87, 88 e 130-133).

⁷ Outra maneira de se citar esse aspecto é pelo termo *atomístico*, utilizado por Grossi (2001), e referenciado por autores subsequentes.

⁸ Abreviatura de Sujeito B.

Aliar treino e compreensão também foi um dos aspectos citados por SA⁹ quando do tema “ensino de Percepção Musical”:

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

Essas preocupações de SA parecem ser válidas também para Campolina e Bernardes¹⁰ (2001, p.09), pois ao apresentarem seu material didático afirmam querer que nele fosse refletida sua concepção de trabalho na percepção, que é: “[...] a possibilidade de integração do treinamento auditivo à compreensão da música enquanto fenômeno global”.

Em Otutumi (2008), ainda é possível ver que dados dos questionários¹¹, direcionados a docentes das diferentes regiões do país trouxeram informações que confirmam esse pensamento de abertura para novas propostas, apesar do forte viés tradicional:

Grande parte dos docentes consultados 55% diz unir uma linha de trabalho tradicional a outros conteúdos e disciplinas, numa maior integração entre conhecimentos¹². Já 16,7% se mantém na concepção tradicional e 10% dos professores têm uma concepção muito diferente da tradicional, com utilização de material próprio e ênfase no potencial criativo dos alunos. Em *Outro* (18,3%) há diferentes posições [...] (OTUTUMI, 2008, p.170-171).

O índice de 18,3%, relativo à alternativa que denominei *Outro* na qual os professores poderiam acrescentar detalhes de seu modo de trabalho, apresentou mais ações que trazem a presença da linha tradicional. Portanto, em uma reorganização dos dados tem-se uma pequena variação nos percentuais gerais, que respectivamente ficam 58,3%, 20,1%, 11,7% e representando mescla de duas ou três linhas 9,9% (cf. OTUTUMI, 2008, p.110, 170-171, 189-190, 193, 195, 203, 206).

Assim, diferentemente das críticas opositivas e aparentemente até excludentes entre uma e outra linha de trabalho – lembrando os termos “mecanicista” e “treinamento” *versus* “complexa” e

⁹ Abreviatura de Sujeito A.

¹⁰ Nos trabalhos individuais de Bernardes (2000, 2001) são pontuadas de forma breve afirmações semelhantes, mas em menor intensidade a que se refere às críticas ao ensino tradicional ou ao uso inadequado de ditados e solfejos, por exemplo. Devido a isso, vejo que é quase ausente em citações e muito mais desconhecida a sua concepção de integração desses aspectos.

¹¹ Questionários de respostas fechadas, com alternativas de a) a d), sendo essa última com possibilidade de citar algo diferente ou fazer algum breve comentário. Essa pesquisa trabalhou com dados qualitativos e quantitativos.

¹² Em 2008, denominei “tradicional contextualizada” essa linha de trabalho que tenta aliar outros conteúdos – pela tendência à congregação de itens em contraposição à fragmentação, mas considerando a linha tradicional como base. A intenção foi levantar dados e não formalizar uma nomenclatura oficial. Enfim, é um dado para ser estudado e “renomeado”.

“compreensão” – esses resultados indicam a iniciativa docente em reconsiderar alguns pontos no ensino tradicional e flexibilizar as fronteiras entre conteúdos e atividades.

1.3 Uso do ditado e solfejo como ferramentas principais das aulas

Outro ponto bastante frequente entre os docentes e autores que escrevem sobre a Percepção Musical é a utilização e realização de ditados e solfejos nas aulas com as turmas. A grande maioria dos discursos mostra essas ferramentas como principais, mas também como recursos não musicais e fragmentários, resultantes de uma visão rígida e tradicional de ensino.

Na pesquisa realizada por Bernardes (2000), professores de Percepção Musical com atuação em instância particular e autônoma ou em instituição formal¹³, narram sobre a sua formação universitária. Nesses depoimentos, é possível verificar uma forte recorrência do ditado e solfejo nas aulas da disciplina. Em um trecho da análise das entrevistas, Bernardes (2000) revela:

Observa-se que o esquema das aulas era rígido, previsível. A palavra “tradicional” tem peso expressivo nesses relatos e na verdade parece significar que **solfejos, ditados** e “**teoria**” eram as atividades convencionais e suficientes para o aprendizado da disciplina. Explicita uma rotina de ensino que vem sendo mantida há muitas gerações, visto estar presente em **todos os depoimentos** (BERNARDES, 2000, p.93, aspas da autora, grifos meus).

Em datas posteriores, também é possível ver semelhanças significativas, quando professores relatam fatos sobre sua experiência com a matéria no período de sua graduação. Com maior e menor intensidade de referências sobre como se realizavam as aulas, observo relatos importantes em Bhering (2003, p.1), Marques (2006, p.214-215), Barbosa (2009, p.16), Alcantara Neto (2010, p.19-21), Teixeira (2011, p.20), Campolina e Bernardes (2001, p.9), Bernardes (2000, p.12-14), Grossi (1999, introdução), para citar alguns.

Mudando o foco do tempo e da realidade contextual, busquei nos relatos de estudantes do primeiro ano do curso de Música Popular da Escola de Música da UFMG, entrevistados¹⁴ por Alcantara Neto (2010), alguma outra informação sobre as atividades desenvolvidas nas aulas de Percepção durante o período pré-universitário. Nesses, é igualmente significativo o destaque a ditados e solfejos, a saber:

Quanto à metodologia, em resposta à pergunta “*Quais atividades eram realizadas com mais frequência nas aulas? Descreva três delas*”, **90% das respostas mencionaram apenas solfejos e/ou ditados (rítmicos e melódicos)** e, em menor número, *análises de músicas*. Apenas 4 atividades diferentes foram citadas (10% das respostas): “criações em grupo” (Carla), “apreciação musical” (Pablo), “tirar músicas

¹³ Em sua maioria, originária dos conservatórios de música, observa Bernardes (2000, p.14).

¹⁴ Esses estudantes foram participantes de grupo focal e responderam a questionário e entrevista.

de ouvido” (Marília) e “vivências corporais” (Eduardo). Em relação à maneira como se realizava a *avaliação das aulas*, o tipo de resposta mais comum mencionou “Provas no final do semestre com **parte teórica, solfejo e ditado**”, ou algo próximo disso. Também foram comuns respostas como “Em provas semelhantes às do **vestibular**” (ALCANTARA NETO, 2010, p.67, aspas do autor, grifos meus).

Essas últimas declarações, mesmo sendo experiências anteriores ao ingresso no ensino superior, retratam algumas das práticas atuais vigentes, com ênfase nas ferramentas citadas, mas também colaboram no perfil exposto pelos docentes (citados por Bernardes) em suas formações, e na observação desses recursos ditos tradicionais também para com público que pretende se aprimorar na música popular¹⁵.

Retomando os resultados de Otutumi (2008) sobre a questão da linha de trabalho dos professores de Percepção Musical participantes – já visto no item sobre a fragmentação – as alternativas que referenciavam o ensino tradicional tinham como indicadores “ditados e solfejos”.

Vê-se aqui duas das alternativas de respostas do questionário e seus percentuais: “a) Sigo a linha mais **tradicional** através da prática de intervalos, **solfejo, ditados e treinamento** da percepção em geral” que recebeu 16,7% das respostas; a alternativa: “b) Atuo **unindo** atividades **tradicionais** (a exemplo das citadas acima) aos conhecimentos de composição, apreciação, análise ou canto coral”, com 55,0% (OTUTUMI, 2008, p.110). Ou seja: pelos resultados parciais é possível ver que a grande maioria dos docentes utiliza essas ferramentas nas aulas, sendo um índice total de 71,7%.

Entretanto, além da forte presença desses recursos, também fala-se muito da fragmentação e da falta de musicalidade em seu uso na sala de aula. Dos músicos profissionais da pesquisa de Bhering (2003, p.51, grifos meus), um deles cita essa questão: “[...] A impressão que eu tinha, às vezes, era que eu **treinava** um repertório de **ritmos e solfejos** que nunca vi em nenhuma música real”.

Um outro ponto mencionado na crítica sobre a fragmentação é a forma “não fluente” de se tocar o ditado, algo que pode ser explicado nos exercícios “[...] 'batidos' de compasso em compasso, de dois em dois compassos ou por frases [...]. Muitas vezes as notas são **separadas** dos ritmos no intuito de possibilitar uma melhor compreensão e **memorização**” (BERNARDES, 2001, p.75, aspas da autora e grifos meus).

Em continuidade a esse aspecto, Teixeira (2011) faz uma reflexão sobre o que chamou de “metodologia dos ditados”, apontando duas observações mais proeminentes em sua ótica:

[...] sempre tive aulas de Percepção Musical através da metodologia dos **ditados**. Identifico dois problemas nesta abordagem. Primeiro, a percepção que se trabalha refere-se mais ao aspecto sonoro restrito do que à dimensão discursiva devida à alusão de relações sonoras **isoladas** em detrimento da compreensão [...]. Segundo, a impressão que formei foi que os alunos mais adiantados encaravam o

¹⁵ Isso pode sugerir relações próximas com os argumentos já mostrados, por exemplo, por Grossi et al (2001) no tópico 2.1.

trabalho redundante e os menos experientes não conseguiram tirar proveito da aula a partir desse método **tradicional** (TEIXEIRA, 2011, p.20, grifos meus).

E a professora Maria Cristina Costa (2004) diz respeito à recepção defensiva¹⁶ dos alunos ao trabalho na matéria, a partir desse cenário:

Sabe-se tradicionalmente que os alunos dos cursos de graduação têm uma certa **resistência** à disciplina percepção pela dificuldade e **aridez** dos treinamentos feitos através de **solfejos e ditados** e mesmo pela baixa musicalidade de suas ações. Se não isso, pela **descontextualização** musical de seus conteúdos, pela **fragmentação** (COSTA, 2004, p.757 CD ROM, grifos meus).

Entendo que certas atividades possam ser desgastantes, mas creio que a intensidade das queixas diante dos ditados e solfejos estejam encobrindo alguns aspectos importantes de questionamento e de direções práticas. Primeiro, seria interessante pensar estratégias de leitura, de leitura à primeira vista e resolução de problemas, de organização da escrita, bem como investigar melhor quanto às motivações e resistências dos alunos para com o estudo de percepção – cientes de que sempre haverá opiniões contrárias, apesar dos cuidados pedagógicos, técnicos e até mesmo estrutural-institucional.

Segundo, considerando a premissa de que essas ferramentas necessitam ser complementadas com outras atividades nas aulas de Percepção, penso que sua utilização, na maioria dos casos, ainda está aquém do que elas poderiam oferecer, salvo algumas propostas – o que resulta, naturalmente, em queixas e desconfortos. É preciso incentivar a turma a escrever e a pensar sobre o que se escreve, bem como cantar e perceber cada vez mais sua voz. São práticas importantes e que devem sim ser cuidadas em seu tratamento e difusão nos ambientes de aprendizagem musical.

Embora seja mais evidente a crítica contra a realização de solfejos e especialmente de ditados, alguns autores ponderam sobre seu uso e parecem encaminhar as argumentações ao não exclusivismo dessas ferramentas nas aulas, e ainda mais no sentido de “reprodução, memorização e transcrição” sem reflexão – que tanto mostram as inquietações de Bernardes (2000, 2001) e Grossi (1999, 2001, 2003). Assim, o professor Rogério Costa (2001) diz:

[...] A habitual forma de se trabalhar a percepção **unicamente** através da utilização de livros com leituras cantadas e/ou **solfejadas** e **ditados** parece **não dar conta** da múltipla **complexidade** da produção musical contemporânea, das vivências que emanam do fazer musical e que o músico (pensado enquanto um ativo agente no fazer musical) deve experimentar para, aos poucos se habilitar como **formulador de ideias musicais, tanto enquanto compositor quanto como intérprete** (COSTA, 2001, p.255 do arquivo pdf, Anais da ABEM, site da associação. Grifos meus).

¹⁶ À parte das reflexões, anos antes a professora (COSTA; PAIVA, 2002) publicou o relato de um projeto de modificações no ensino de Teoria e Percepção Musical (2o.grau) do Conservatório Estadual de Música de Uberlândia – MG, cujas observações sobre a desistência de alunos é detalhada e desenvolvida. Sua queixa tem base nos resultados dessa realidade, e que se mostra próximo das situações no ensino superior.

Barbosa (2009, p.107), analisando ementas de Percepção Musical de universidades brasileiras, além de outros materiais utilizados na disciplina, é categórica ao destacar que: “Em todo o material analisado (tanto nas ementas e programas, como nos livros) foi possível detectar, ora mais, ora menos explicitamente, que as práticas de solfejo, ditado e exercícios rítmicos são os modos privilegiados de se levar a cabo o treinamento auditivo”.

Por isso, é sugerido concluir que “[...] o modelo preponderante de ensino da Percepção Musical elege os ditados, solfejos e suas múltiplas variações¹⁷, como as práticas pedagógicas mais **eficientes** para conduzir o aluno à leitura e à escrita musicais” (BERNARDES, 2000, p.14, grifo meu), especialmente pela proporção dessa utilização no cotidiano das aulas.

Dessa forma, iniciativas como o material de Campolina e Bernardes (2001) e a proposta de Bhering (2003), que partem de investigações para fins de uso como material didático em sala de aula, têm grande importância em nossa realidade no Brasil. Embora possam inicialmente ser utilizados de modo diferente do proposto pelos autores¹⁸, já mobilizam outras ideias e proposições nas turmas, modificando o cenário das aulas.

Uma observação interessante é que ao se mencionar os ditados, vê-se conjuntamente uma crítica à forma restritiva de apresentação timbrística, com o uso quase exclusivo do piano como instrumento referencial. Por exemplo, Bhering (2003, p.34) diz que isso acaba empobrecendo “[...] o trabalho, na medida em que não desenvolvem o ouvido para diferentes **timbres**, diferentes formações, enfim, não desenvolve a percepção dos diversos '**sotaques**' dos diferentes estilos de música” (aspas da autora e grifos meus).

Com argumentação direta, Bernardes (2000) nos traz:

[...] o que é um ditado musical na concepção **tradicional**? Seria o professor tocar, geralmente ao **piano**, para serem escritos pelo aluno, melodias a uma, duas ou mais vozes, intervalos melódicos e/ou harmônicos, acordes isolados ou encadeados, enfim, toda sorte de signos musicais **isolados** ou na forma de **fragmentos** musicais geralmente criados por ele ou tomados ao repertório musical e que apresentem determinadas questões que necessitam ser trabalhadas auditivamente (BERNARDES, 2000¹⁹, p.95, grifos meus).

Neste trecho vemos contemplados vários aspectos postos em questão ao se falar sobre ditados, inclusive evidenciando o piano. E, revisitando os dados de questionários a docentes recolhidos por Otutumi (2008), observamos que os índices percentuais mostraram mesmo que:

¹⁷ Pela leitura que fiz do trabalho de Bernardes (2000 e outros), imagino que as “múltiplas variações” a que a autora se refere possam ser, entre os ditados, os realizados com diferentes materiais da música, como: ditados de intervalos, de acordes, de melodias, de figuras de duração, de ritmos, entre outros.

¹⁸ Bernardes e Campolina (2001, p.11) se preocupam e desejam que o material não se transforme em um “manual de ditados”; e, Bhering (2003, p.4), ao contrário, dispõe seu trabalho como possibilidade de uso nos ditados e solfejos.

¹⁹ Esta citação já bastante conhecida pode ser encontrada também em seu artigo posterior, sob a referência de Bernardes (2001, p.75).

[...] o instrumento referencial mais utilizado pelos docentes é o **piano** com 68,3% do total, sendo que 15,0% usam o teclado e nenhum dos professores participantes diz fazer uso do violão como instrumento principal nas aulas. [...] Já em *Outro* (16,7%) é possível perceber que grande parte desse número optou por detalhar o uso dos instrumentos de apoio, apesar da ênfase ainda estar com o piano (OTUTUMI, 2008, p.172).

É possível notar ainda essa preferência pelo piano por professores da área, pois esse instrumento é citado também como o referencial quando o assunto é “Qualidades para um bom professor da disciplina”, uma categoria surgida dos relatos de cinco docentes entrevistados (OTUTUMI, 2008, p.79, 120).

1.4 Percepção Musical para o treinamento

Tratar do objetivo de uma disciplina é uma tarefa complexa, mas, neste caso, a proposta central é levantar algumas das principais afirmações de autores, do que tecer uma discussão conclusiva.

É relativamente claro verificar que o termo *treinamento auditivo* está presente no diálogo sobre as atividades que acontecem em sala de aula. Marques (2006, p.214), por exemplo afirma que a Percepção Musical é “[...] normalmente concebida como uma disciplina instrumental, destinada primordialmente ao 'treinamento' e desenvolvimento de habilidades de solfejo e de discriminação auditiva [...]”.

Revisitando os tópicos anteriores é possível encontrar depoimentos de docentes que articulam suas explicações confirmando o perfil de treinamento na matéria. Aliás, esse é um dos aspectos que parece incomodar professores, tal quando citam a questão do mecanicismo, da fragmentação, da exclusividade de ferramentas de trabalho como ditados e solfejos, entre outros. Mostra-se, então, o viés do treinamento correlacionado a outros assuntos da matéria.

Em uma entrevista de uma docente sobre a disciplina, além de se confirmar o aspecto do treinamento, é aberta outra reflexão, mais conceitual:

[...] eu já começo a questionar o próprio nome da disciplina, sabe? Acho que o nome não deveria ser Percepção. **Acho que o que a gente faz é um treinamento para músicos, de coisas que a gente considera importantes.** E quem não tem esse treinamento ou não consegue acompanhar, eu não posso dizer que não tenha percepção (Entrevistado SC. In: OTUTUMI, 2008, p.82 sobre o nome da disciplina Percepção Musical. Grifos meus).

Apesar do nome da disciplina não ser critério decisivo para dimensionar os caminhos e objetivos seguidos pelos docentes, talvez possa ser um objeto importante de observação e de reflexão. Verifica-se nesse relato a preocupação em adequar a nomenclatura²⁰ da disciplina com as atividades

²⁰ Não vejo esse depoimento como argumento em prol da mudança do nome para *Treinamento auditivo*, mas como afirmação reflexiva e provocadora de novos pensamentos sobre a matéria.

realizadas em sala de aula. Outro ponto é a necessidade de se pensar uma atitude mais coerente sobre as dificuldades apresentadas pelos alunos que não “foram treinados” ou “não conseguem acompanhar” o ritmo do estudo.

Após esse questionamento, foi visto em Otutumi (2008, p.161) que *Percepção Musical* é a nomenclatura mais usada em nosso país para denominar a disciplina, com um percentual de 65,4% das instituições brasileiras participantes da pesquisa. No entanto, há instituições em que o título de *Treinamento Auditivo* é considerado para referenciar esse estudo, sendo um índice bem menor, de 5,8% (ibid.), entre outras denominações que relacionam a matéria com o ensino de teoria musical.

Ao se relacionar os variados depoimentos e questões anteriores sobre a vontade de mudança na disciplina, talvez fosse possível dizer que modificar o nome da matéria para Percepção Musical tenha sido uma das primeiras ações para promover uma novidade e/ou outras atitudes coerentes com uma perspectiva mais atualizada. Vê-se clara a tendência das argumentações dos últimos anos quanto a necessidade de ampliar o modo de ver a Percepção Musical no ensino superior.

Autores da percepção musical mostram ter bem definido o que seja treinamento. Gerling (1993, p.34) salienta que treinamento “consiste em adquirir uma habilidade ou conjunto de habilidades sem o uso de iniciativa ou criatividade, portanto, sem modificação ou reflexão sobre a habilidade propriamente dita”. Bernardes (2001, p.75, aspas da autora) complementa que o treinamento auditivo é “[...] uma espécie de 'ginástica auditiva', na qual o ouvido musical é formado a partir do adestramento para ouvir, reconhecer e reproduzir”.

Outros autores brasileiros ligados ao ensino de música em diferentes subáreas também observam aspectos semelhantes. De acordo com Fernandes (2001) a pedagogia tradicional utiliza intensamente a cognição, a memória e o pensamento convergente – a repetição e a imitação. Penna (2010) também menciona a presença dominante do modelo tradicional no ensino de música e apresenta cenas de aulas em que são questionados diferentes aspectos advindos dessa perspectiva. Destaca itens como, por exemplo, a leitura e escrita como saberes de excelência, a leitura e a não vinculação com ouvido interno, a questão do treino e repertório, tal como aponta Santos (1990, p.34) “[...] enfatizar o treino de relações isoladas, objetivando sua automatização, é reduzir os elementos musicais a categorias rígidas que não guardam mais nenhuma relação com o fenômeno real [...]”.

Figueiredo (1989), em uma explanação sobre as práticas durante o ensaio coral, também argumenta sobre o treinamento:

O ensaio coral deve ser um momento que promova aprendizagem e não simplesmente um treinamento. O simples treinamento pode ser frustrado, quando as condições externas e/ou internas forem diferentes. Se houver aprendizagem, é possível que haja transferência de conteúdo aprendido para outras situações. [...] Saber quais os melhores procedimentos para promover a aprendizagem,

saber motivar, reforçar, avaliar, deveria ser assunto de domínio de um bom regente coral (FIGUEIREDO, 1989, p.77).

Entre diferentes autores é evidente o pensamento de que o treinamento limita as possibilidades de avanço musical. Figueiredo (1989) destaca as variações de condições como obstáculos aos resultados advindos do treinamento; bem como enfatiza a transferência de conteúdo como aspecto de conquista da aprendizagem, perfil também possível de se comparar com a disciplina Percepção Musical.

Por outro lado, o autor deixa claro que o treinamento é “necessário para suprir o grupo de condições mínimas para a realização musical” e que a qualidade dessa realização está estritamente ligada a compreensão das razões pelo qual se está praticando. Portanto, mostra-se uma argumentação que questiona o treinamento, mas também lhe dá a devida importância.

Essa ótica, apesar de parecer oposta, permite o diálogo entre as diferentes formas de fazer música, promovendo ação complementar e não excludente. É a ideia vista em depoimentos de docentes entrevistados em Otutumi (2008), e também defendida por mim na ocasião e atualmente. Porém, a menção e o teor do treinamento que se vê muito presente nos programas de Percepção Musical, que organizam os conteúdos a serem desenvolvidos, está próxima do que foi inicialmente citado por Gerling (1993).

Bernardes (2000) aponta aspectos e, em tempo mais recente, Barbosa (2009) expõe:

Nossas análises revelaram que o treinamento auditivo aparece como o *eixo central* da disciplina Percepção Musical. Todas as atividades propostas fazem parte de um programa de *treinamento* que visa desenvolver uma acuidade auditiva diferenciada, entendida como fundamental para a formação do músico. Mesmo que em alguns programas e livros encontremos referências ou propostas que busquem fugir das metodologias mais tradicionais, parece quase impossível pensar a Percepção Musical sem usar esse termo. **Ser o treinamento auditivo o conteúdo e a finalidade da disciplina Percepção Musical** tem se configurado como uma premissa inquestionável: a disciplina Percepção Musical **deve tratar sempre nuclearmente da questão do treinamento auditivo** (BARBOSA, 2009, p.1195-1196, itálicos da autora, grifos meus).

A autora cita ainda alguns exemplos em que o termo aparece nas ementas de cursos brasileiros, advertindo que ora podem significar o treinamento como foco principal e ora como meio para conquista de outros conteúdos.

Por isso, reforça Bernardes (2000, p.14), que o “[...] grande equívoco estaria em se confundir treinamento auditivo, concebido inadequadamente como **finalidade dessa disciplina**, com percepção musical, domínio de um entendimento muito mais amplo [...]” (BERNARDES, 2000, p.14, grifos meus). Bhering (2003) também aborda a questão do treinamento, trazendo impressões de insatisfações no cotidiano:

Acreditamos que a percepção musical não pode se reduzir ao treinamento do ditado e do solfejo. Ouvimos de muitos colegas, músicos, professores e alunos de universidades, que suas aulas de percepção estavam afastadas da realidade. Essas pessoas, capazes de perceber o problema, ao chegarem em casa e ouvirem uma música no rádio, com diferentes formações e, conseqüentemente, diferentes timbres, afirmam que se sentem incapazes ou com dificuldade de reproduzi-las ou escrevê-las (BHERING, 2003, p.36).

Alcantara Neto (2010), também quando trata das insatisfações dos alunos quanto aos ditados e solfejos, exemplifica a afirmação do autor norte-americano George Pratt (1998), que também confirma o pensamento semelhante:

Uma proporção alarmante de músicos, questionados sobre suas próprias experiências de treinamento auditivo, admitem que não gostavam delas, pensavam que eram ruins, e as consideravam em grande parte irrelevante para o seu posterior envolvimento na música. **Algo está claramente errado.** A percepção auditiva é evidentemente indispensável na atividade musical, na criação através de composição, recriação na execução e resposta como um ouvinte crítico (PRATT, 1998 apud ALCANTARA NETO, 2010, p.69, grifos meus).

Em uma das leituras de artigos sobre a disciplina Percepção Musical, chamou-me a atenção a proposta de Tanaka (2010), não apenas pelo desenvolvimento de repertório com alunos do curso de licenciatura em Música, mas também pela praticidade em que pôs as ideias em sala, trazendo outras ações e, de certo modo, não se restringindo aos limites da ementa institucional:

A ementa da disciplina - Percepção Musical – foi bastante discutida e procurou-se atrelar, principalmente, atividades não ortodoxas que tivessem a preocupação de melhor preparar os alunos para futuras e efetivas ações profissionais (TANAKA, 2010, s.n.²¹ ou p.2 do arquivo pdf).

Dessa forma, destaco que, embora haja uma tendência de treinamento no ensino, há intensidade de afirmações que tentam impulsionar outras práticas. Reconsiderar as fronteiras da ementa, por exemplo, construindo novos programas, pode ser uma das saídas para essa perspectiva mais ampla.

1.5 Professor corrige por gabarito

Inicialmente, existe uma crítica forte dos autores contra o ditado, como algo “pronto”, que não permite o estímulo do potencial criativo dos alunos, além de ser uma proposta autoritária, que é corrigida por gabarito. Em geral, já foi visto anteriormente o quanto as ferramentas ditados e solfejos são provocadoras de discussões na literatura sobre percepção musical.

De acordo com Campolina e Bernardes (2001, p.11), quando um aluno faz um ditado, “[...] sua atitude é a de quem recebe algo pronto, acabado. Só resta passar para a pauta o que foi ouvido e depois verificar, geralmente no quadro negro, se o que foi escrito 'confere'”.

²¹ Alguns anais da ABEM disponibilizados no *site* da associação em formato pdf não possuem número de página.

A partir dessa afirmação e retomando a questão da permanência de modelos educacionais, Grossi (2001), observa que esse perfil técnico dá privilégio aos “materiais do som” - o que em seu trabalho considera a descrição da música, por meio de identificação de notas, escalas, tonalidades, acordes entre outros.

Neste artigo a autora faz críticas ao uso restritivo dos testes a esse aspecto, pois “[...] utilizando apenas essas mensurações quantitativas, os testes de audição inibem os estudantes de serem criativos ou de responderem criativamente ou qualitativamente (GROSSI, 2001, p.55-56). Mas é interessante ver que em outro texto, Grossi (2003) esclarece sobre a realização dos testes na área apresentando historicamente diferentes autores e maneiras de se estabelecer critérios de avaliação.

Para Bernardes (2000) parece existir uma relação proximal entre virtuosismo instrumental e virtuosismo auditivo, situação essa em que o docente toma como base de desempenho o maior número de notas e ritmos, além de, com isso, criar um modelo que privilegia aqueles que tem ouvido absoluto. Ademais, a autora também vê a avaliação como tópico central de atenção:

Nas escolas de música, de modo geral, saber música é saber ler e escrever música. Tanto que a noção de erro está vinculada à 'correta' representação gráfica do som. Evidência disso são as formas de avaliação mais correntes na Percepção Musical. Em provas e/ou concursos, os solfejos e ditados são os instrumentos privilegiados para verificação e avaliação da leitura e escuta musicais, que, por sua vez, são os indicadores preferenciais de aprendizado. [...] Essas questões são de importância fundamental pois estão, por certo, ancorando as concepções de música, ensino e percepção musical que vigoram nas escolas (BERNARDES, 2001, p.74).

Aqui se traz novamente indicadores do modelo tradicional à tona, tal como alto valor oferecido ao ato de ler e escrever e, sobretudo, é levantado o aspecto das avaliações como manutenção desse pensamento – o que vejo como ponto relevante, considerando as solicitações de mudanças na área.

Compreendo e me identifico com o que argumentam os autores, pelo fato do mau uso das ferramentas de trabalho em música. Mas, por outro lado, considerando as perspectivas da educação musical brasileira de hoje, acredito que se deva redimensionar as afirmações tendo em vista que sabemos da importância do conhecimento técnico e da leitura e escrita musical no ensino superior. Noto que as discussões podem ser ampliadas.

Após citar fatores problemáticos no universo da Percepção Musical, Bhering (2003) reflete sobre as habilidades dos professores de música, destacando que:

Num sentido mais geral, podemos dizer que os músicos, tanto os que trabalham com a música popular como os que trabalham com a música de concerto, e mesmo aqueles que transitam em vários universos musicais, necessitam de uma série de habilidades e conhecimentos para um bom desempenho no seu ofício. Quanto mais abrangentes forem essas habilidades e conhecimentos, mais eles terão recursos para vivenciar as diferentes situações da vida profissional (BHERING, 2003, p.39).

É importante reconhecer a necessidade de versatilidade e da busca de conhecimentos para atualizar e aprimorar práticas docentes. Entretanto, vale a pena lembrar que a atuação docente é desafiante, pois envolve situações complexas que se relacionam com o conteúdo, com corpo discente e docente, com a instituição, a academia, a sociedade e o mercado de trabalho, por exemplo.

Ainda sobre a questão da avaliação, foi visto em Otutumi (2008) que uma das dificuldades citadas por professores de Percepção Musical foi exatamente em relação às formas de avaliação dos alunos, à definição dos critérios e se avaliar em grupo ou individualmente. O entrevistado SB relata em seu depoimento a escolha por diferentes focos no sistema de avaliação:

[...] procuro fazer uma avaliação assim bem variada, justamente para dar oportunidade para o indivíduo, dar o mesmo peso para várias atividades ali da ficha [...]. Eu faço três avaliações na verdade. Tem nota de participação em aulas e alguns exercícios que eles fazem em casa. Mas a avaliação frente a frente com o professor, duas (Entrevistado SB. In: OTUTUMI, 2008, p.71).

Já a entrevistada SA enfatiza sua reflexão sobre o formato das provas:

No primeiro semestre eles fazem essa parte da prova em grupo [...] grupos de 5 alunos entram e fazem só um exercício do Gramani, uma leitura rítmica, uma leitura melódica e já dá para saber se eles conseguem fazer. Eu fazia tudo em grupo, mas desde o início desse ano montei o calendário assim: eles vão fazer avaliação dos 3 últimos tópicos durante o mês de novembro inteiro, em uma avaliação individual [...]. (Entrevistado SA. In: OTUTUMI, 2008, p.72).

Definir o modo de avaliação dos alunos, se escrita ou prática, se em grupo ou individual, além de pensar qual o percentual da nota final se estabelece para cada atividade e por qual periodicidade se deve acompanhá-los é realmente um assunto que merece mais discussões. Em minha experiência tenho tentado mesclar provas práticas e escritas, coletivas e individuais, com leituras de textos, trabalhos ou ainda a participação em monitoria como atividades que podem ser obrigatórias dependendo do grupo. E, os critérios mudam conforme a quantidade de turmas, quantos alunos há na classe e o perfil dos ingressantes e dos cursos da instituição. Observo como positivas essas iniciativas integradas, embora note também o intenso trabalho, já que se trata de um universo numeroso de alunos.

Aproveitando a oportunidade do assunto, destaco a seguir as dicas de Grossi (2001, p.55-56) sobre como reconsiderar ou ampliar o espectro de possibilidades em uma situação de avaliação (escrita):

[...] Testes auditivos podem propor exercícios para a avaliação da capacidade dos estudantes em reconhecer diferentes aspectos da música e, também, o que é mais importante, discernir como esses aspectos interagem no todo do contexto musical [...]. Os testes podem também, avaliar a capacidade dos estudantes em “contextualizar” a música em relação ao estilo, gênero, compositores, técnicas de composição e assim por diante. As questões podem também avaliar a capacidade de identificar “materiais do som”, assim como o reconhecimento do “caráter expressivo” e das “relações estruturais”. [...] Solicitar descrições ou comentários sobre peças ou extratos de peças musicais pode ser uma boa opção ou uma opção mais qualitativa (GROSSI, 2001, p.55-56, aspas da autora).

Ao organizar essa categoria uma das preocupações que se evidenciou dos textos foi a difusão desse tipo de atuação (de correção por gabarito, além dos demais aspectos já citados) por futuras gerações, criando obstáculos para uma renovação de atitudes na área. Porém, é possível verificar que o percurso na sala de aula é mais lento, mas já demonstra movimento. A seguir vejamos alguns dados percentuais:

- ♣ 78,4% dos professores de Percepção Musical dizem seguir a linha tradicional, em uma metodologia com maior perfil de treinamento (20,1%) ou em contextualização com demais disciplinas da graduação (58,3%) (OTUTUMI, 2008, p.171, fig.49);
- ♣ Quanto ao uso de recursos materiais, 61,7% utilizam o CD de áudio, 5,0% utilizam softwares especializados em Percepção Musical/Treinamento Auditivo, 3,3% CD-ROM em suas aulas. Sendo que 16,8% dos professores não utilizam materiais tecnológicos, citam apenas o uso de impressos e instrumento (OTUTUMI, 2008, p.174);
- ♣ Dos docentes, 20,0% disseram ter até dois anos de experiência; 16,7% de três a quatro anos; 23,3% de 5 a 9 anos; 28,3% dez a vinte anos e 11,7% com vinte e um a vinte e nove anos (OTUTUMI, 2008, p.169). Ou seja, há uma boa parte de professores com experiência e uma nova geração iniciando, de maneira que há um potencial para discussões diferenciadas e com oportunidade de aprimoramento das práticas já relatadas.

Considerações finais

No período de um pouco mais de dez anos vários trabalhos acadêmicos e artigos tem revelado questões importantes no cotidiano da disciplina Percepção Musical em publicações pelo país. Autores tem se dedicado a discutir situações desafiantes que entremeiam problemáticas de diferentes ordens.

Mas, um fator se sobressai dos demais, ou seja, as críticas referentes ao modelo tradicional de ensino. Fica evidente nos últimos anos a frequência a essa temática, especialmente como uma introdução ao tema Percepção.

Vejo essa ressonância como algo significativo, primeiramente, por gerar um chamamento a uma renovação de atitudes na área. E, por outro lado, também interpreto como ponto a ser cuidado. Até que medida um modelo, no qual fomos educados, deve ser considerado ou excluído nas nossas ações de ensino? Estamos avançando nas questões e propostas sobre a matéria?

As contraposições à linha pedagógica tradicional tem sido fortes e recorrentes na literatura, e, em geral, tratam de questões conhecidas pela maioria dos docentes. Refletir sobre as razões do uso de um segmento de repertório, da forma de condução da ideia musical, da realização de ditados, solfejos,

de organizar os objetivos da matéria e a atuação docente parece ser um rol de itens essenciais quando um professor intenta ministrar a disciplina. Mas, sempre aprendemos mais com o diálogo.

Trazer abertamente os relatos de professores da área, em suas inquietações e argumentações, proporciona um outro âmbito de discussão, que além de fazer interagir por uma certa identificação com essas realidades, pode estimular outras ideias e conexões.

Por isso, o intuito aqui foi expor de forma breve os principais aspectos destacados por autores, apesar desses temas serem extensos e merecerem uma discussão aprofundada. Um viés positivo para a Percepção Musical já teve início há algum tempo e se consolida gradativamente no crescente interesse de novos pesquisadores.

Referências

ALCANTARA NETO, Darcy. **Aprendizagens em percepção musical**: um estudo de caso com alunos de um curso superior de música popular. Dissertação (mestrado em Música). 243p. Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

BARBOSA, Maria Flávia. Percepção Musical sob novo enfoque: a escola de Vigotski. **Revista Hodie**, vol. 5, no.2, p.91-105, 2005.

_____. **Percepção musical como compreensão da obra musical**: contribuições a partir da perspectiva histórico-cultural. Tese (Doutorado em Educação). 149p. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: edições 70, 2002.

BERNARDES, Virgínia. **A música nas escolas de música**: a linguagem musical sob a ótica da percepção. 2000. 215p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

_____. A percepção musical sob a ótica da linguagem. **Revista da ABEM**, Porto Alegre / RS, ano VI, n. 6, p. 73-85, setembro de 2001.

BHERING, Maria Cristina Vieira. **Repensando a Percepção Musical**: uma proposta através da música popular brasileira. 2003. 105p. Dissertação (Mestrado em Música) – Centro de letras e artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

CAMPOLINA, Eduardo; BERNARDES, Virgínia. **Ouvir para entender ou compreender para criar?** Uma outra concepção de percepção musical. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

COSTA, Maria Cristina Souza. Ações de uma professora de percepção musical: uma cena de aula. In: Encontro Anual da ABEM, XIII, 2004, Rio de Janeiro. **Anais XIII Encontro Anual da ABEM**. Rio de Janeiro: UNIRIO, CBM, 2004, p.753-760. 1 CD ROM. Disponível também:

http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2004/ABEM_2004.pdf

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

COSTA, Maria Cristina Souza; PAIVA, Simone Helena. Re-significando as aulas de teoria da música e percepção musical. In: Encontro Anual da ABEM, XI, 2002, Natal. **Anais XI Encontro Anual da ABEM**. Natal: UFRN, 2002, p.508-515. 1 CD ROM. Anais em pdf disponível em:

http://www.abemeducaomusical.org.br/Masters/anais2002/ABEM_2002.pdf

FERNANDES, José Nunes. Caracterização da didática musical. **Debates** – Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Música do Centro de Letras e Artes da UNIRIO, n.04, Rio de Janeiro, 2001. p.49-74.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. A função do ensaio coral: treinamento ou aprendizagem? **Revista Opus**, v.1, p. 72-78, Dez., 1989. Acesso em dezembro de 2013. Disponível: <http://www.anppom.com.br/opus/en-us/issues/1>

GERLING, Cristina Capparelli. Treinamento auditivo e teoria musical no Departamento de Música da UFRGS: implantação de um programa integrado. **Revista Em pauta**, Porto Alegre, UFRGS, ano V, no 8, p.34-40, dezembro de 1993.

GROSSI, Cristina de Souza. **Assessing musical listening**: musical perspective of tertiary students and contemporary brasilian composer. PhD Thesis. Institute of Education, University of London, 1999.

_____. Avaliação da percepção musical na perspectiva das dimensões da experiência musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre / RS, ano VI, n. 6, p. 49-58, setembro de 2001.

_____. Questões emergentes na avaliação da percepção musical no contexto universitário. In: HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara (Orgs). **Avaliação em Música: reflexões e práticas**. São Paulo: Moderna, 2003, p.124-139.

GROSSI, Cristina; CORREIA, Lucilena P.; SCHMIDT, Luciana A.; SANTOS, Tatiana M. Música Popular na Percepção musical. In: Encontro Anual da ABEM, X, 2001, Uberlândia. **Anais X Encontro Anual da ABEM**. Uberlândia: UFU, 2001, p.60-64 CD ROM e p.254- 257 do arquivo pdf, dos Anais da ABEM. Disponível em:

http://www.abemeducaomusical.org.br/Masters/anais2001/ABEM_2001.pdf

GROSSI, Cristina de Souza; MONTANDON, Maria Isabel. Teoria sem mistério – questões para refletir sobre a aprendizagem da grafia musical na prática. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 1, 2005, Curitiba. **Anais 1o Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais**. Curitiba: UFPR, 2005. p. 120- 127.

GROSSI, Cristina S. ; NARITA, F. ; FERLIM, U. ; BLEGGI, L. . Música popular na educação musical: um projeto de pesquisa-ação. In: VII Seminário Nacional de Pesquisa em Música - SEMPEM, 2007, Goiânia. **Anais do VII SEMPEM** - Versão Online. Goiânia : Música - Universidade Federal de Goiás, 2007. v. 01. p. 103-109.

MARQUES, Eduardo Frederico Luedy. Batalhas culturais: concepções de cultura e o popular na perspectiva das teorias críticas em educação. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, XV, 2006, João Pessoa. **Anais do XV Encontro Anual da ABEM**. João Pessoa: UFPB, 2006. p 211– 218. 1 CD-ROM.

MARTINS, Raimundo. A função das múltiplas escutas no processo de aprendizagem musical. **Em pauta**. Porto Alegre, ano V, no.8, dez. 1993. p.41-47.

OTUTUMI, Cristiane Hatsue Vital. **Percepção Musical**: situação atual da disciplina nos cursos superiores de música. Dissertação (Mestrado em Música). 240p. Instituto de Artes, UNICAMP, Campinas / SP, 2008. Disponível em:

<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000436215>

_____. **Percepção Musical e a escola tradicional no Brasil**: reflexões sobre o ensino e propostas para melhoria no contexto universitário. Tese (Doutorado em Música). 368p. Instituto de Artes, UNICAMP, Campinas / SP, 2013. Disponível em:

<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000912343>

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2010, 2^a.ed.

SANTOS, Regina Márcia Simão. Repensando o ensino da música (pontos fundamentais para o ensino da música nas escolas de 1^o. graus e nos institutos de música). **Cadernos de Estudo – Educação Musical**, Belo Horizonte, n.1, p. 31-52, 1990. Disponível em:

http://www.atravez.org.br/ceem_1/repensando_ensino.htm

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

_____. Pensando 'todas as músicas' em Percepção Musical (parte 2). In: ENCONTRO REGIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL - NORDESTE, IX, 2010, Natal. **Anais do IX Encontro Regional da ABEM Nordeste**. Natal: UFRN, 2010, [s.p].

TEIXEIRA, Jaderson. **Pensando o ensino de teoria musical e solfejo**: a percepção sonora e suas implicações políticas e pedagógicas. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011. 98p.