

Problematizando o ensino de Percepção Musical no Brasil a partir da produção acadêmica sobre o tema na área de Educação Musical

Comunicação

Suelena de Araujo Borges Horn
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Porto Alegre
suelena.borges@poa.ifrs.edu.br

Resumo: Este trabalho traz reflexões sobre o ensino de percepção musical elaboradas a partir da revisão da produção acadêmica no Brasil entre os anos 2000 e 2015 sobre o tema, consistindo em um recorte da revisão de literatura elaborada em pesquisa de mestrado defendida em 2016. Os trabalhos analisados permitem identificar como principais dificuldades enfrentadas no ensino da disciplina a descontextualização dos elementos musicais e dos repertórios utilizados nas aulas, o foco no treinamento auditivo estrito, o distanciamento entre a prática pedagógica e a realidade musical dos alunos e a excessiva ênfase no trabalho sobre a leitura e escrita de partitura, em detrimento do trabalho sobre o som estruturado na forma de discurso musical. Segundo os autores contemplados, essas características consolidam um modelo tradicional de ensino que tem se perpetuado nos diferentes espaços onde está presente a disciplina Percepção Musical, ainda que sua eficácia venha sendo questionada. Assim, as pesquisas apontam para a necessidade de revisão desse modelo e de elaboração de novas propostas que promovam um ensino contextualizado em Percepção Musical, centrado na vivência dos alunos e comprometido com a abordagem integrada da música.

Palavras chave: ensino de percepção musical; ensino tradicional; treinamento auditivo.

Introdução

A revisão da literatura sobre o tema do ensino de percepção musical, no âmbito da área de Educação Musical, demonstra um crescimento na produção acadêmica a partir dos anos 2000, representada por trabalhos como dissertações, teses e artigos científicos. A análise das publicações compreendidas nesse período permite identificar a situação do ensino de Percepção Musical nos cursos especializados no Brasil, bem como seus principais conflitos e dificuldades, alimentando algumas reflexões sobre seus rumos. Este trabalho parte da revisão de literatura realizada na dissertação *Ensinando Percepção Musical: um estudo de caso na*



XI Conferência Regional Latino-Americana de Educação Musical da ISME

Educação musical latino-americana: tecendo identidades e fortalecendo interações

Natal, 08 a 11 de agosto de 2017



disciplina do curso técnico de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (HORN, 2016), sob orientação da professora Maura Penna, e pontua algumas das discussões nela desenvolvidas.

O lugar do ensino de percepção musical

Enquanto disciplina, Percepção Musical pode ser encontrada na maioria dos cursos de graduação em música oferecidos no Brasil (BARBOSA, 2009; OTUTUMI, 2008), com denominações e concepções variadas, apresentada como disciplina autônoma ou integrada a Teoria Musical. Essa presença intensiva da disciplina em cursos de graduação em música no Brasil reflete a importância que lhe é atribuída na formação do músico que busca a profissionalização. Dessa importância decorre também sua relevância como tema de pesquisa, o que tem se refletido no crescimento da produção acadêmica sobre percepção musical no Brasil ao longo dos anos 2000 (OTUTUMI, 2008). Diversas teses e dissertações elaboradas em cursos de doutorado e mestrado no país tratam do ensino de percepção musical, sendo a maioria no contexto de cursos superiores de graduação em música.

Mesmo que a percepção musical, em diferentes manifestações, se faça presente em toda atividade que envolve música, ela é especialmente valorizada na formação e atuação do músico profissional (OTUTUMI, 2008, p. 5; GUSMÃO, 2011, p. 122; PANARO, 2011, p. 13-15). Por sua importância, o ensino de percepção musical figura em espaços educativos específicos, em escolas dedicadas à formação musical, em cursos de graduação e em cursos técnicos na área de música, em diversas configurações. Nas etapas iniciais de aprendizagem de música, especialmente considerando o público infantil, a percepção musical está compreendida no processo de educação musical (OTUTUMI, 2008, p. 15-18), tanto na educação básica como em espaços exclusivamente dedicados ao ensino de música.

Na perspectiva da formação profissional institucionalizada, o ensino de percepção musical passa a assumir um papel específico, devido a sua situação no contexto de um curso e seu currículo, o que impacta as práticas que são propostas em seu programa. Em cursos de

música com organização disciplinar, a expressão Percepção Musical refere-se a uma disciplina que tem como objetivo trabalhar de maneira especializada um conjunto de habilidades perceptivo-musicais que amparem a prática musical (instrumental ou vocal) e o estudo de elementos teóricos, integrando-se às demais disciplinas. Assim, atua como um elo entre teoria e prática, entre a “música-som”, e a conscientização sobre seus elementos, promovendo o aprofundamento da escuta no plano puramente musical (sonoro) ou ampliando o domínio do conhecimento musical. Essa constatação dialoga com os objetivos identificados por Barbosa (2007, p. 5) como recorrentemente atribuídos à disciplina: (1) auxiliar o desempenho no instrumento musical ou o estudo de análise musical, a partir do treinamento auditivo (voltado especialmente ao domínio da leitura e execução de estruturas rítmicas e melódicas); (2) desenvolver a leitura e a escrita musicais através de ditados e solfejos; e (3) possibilitar um desenvolvimento progressivo no domínio de repertórios e de elementos melódicos, harmônicos, rítmicos e estruturais, seguindo uma gradação de complexidade (por exemplo, intervalos, escalas, células rítmicas, texturas, etc.).

Tendências pedagógicas no ensino de Percepção Musical em cursos superiores são observadas por Otutumi (2008, p. 19), que identifica dois enfoques gerais: um que se organiza em torno da ideia de treinamento auditivo e outro que se volta à compreensão da música. O primeiro enfoque refere-se a um estereótipo de ensino associado a uma concepção de treinamento como ação mecanizada¹, que adota uma abordagem fragmentada dos elementos musicais, fortemente dirigida à aprendizagem da partitura. O segundo enfoque identificado por Otutumi trata a percepção musical como uma ferramenta para a compreensão dos elementos musicais de maneira global. Nesta perspectiva, as abordagens recorrentes oferecem analogias entre música e linguagem (verbal ou escrita) em relação a suas formas de aprendizagem e práticas pedagógicas correspondentes, enfatizando a existência de um tratamento integrado

¹Sobre o termo “treinamento”, a autora faz uma ressalva, destacando que, além do estereótipo, há também a concepção de treinamento como exercício que faz parte da aprendizagem de qualquer habilidade, com diferentes níveis de aprofundamento e conscientização.

dos elementos musicais em oposição à excessiva fragmentação presente na perspectiva do treinamento estereotipado (OTUTUMI, 2008, p. 24).

Diante dessas observações, dirigimos nosso foco ao ensino desenvolvido na disciplina Percepção Musical em cursos de formação profissional, em nível médio (técnico) ou superior, conforme as discussões mais expressivas encontradas na literatura. A partir dessa delimitação, passamos a analisar dificuldades e conflitos presentes nesses espaços educativos, envolvendo as concepções que norteiam as práticas pedagógicas e os modelos de ensino decorrentes delas.

Dificuldades e conflitos

Autores incluídos nesta revisão de literatura (ALCÂNTARA NETO, 2010; ANJOS, 2011; BARBOSA, 2007; 2009; BERNARDES, 2000; 2001; BHERING, 2003; CAMPOLINA; BERNARDES, 2001; CAREGNATO, 2015; LIMA, 2011; OTUTUMI, 2008; 2013a; 2013b; PANARO, 2010; 2011) relatam inquietações despertadas pela disciplina Percepção Musical, evidenciando a necessidade de reavaliações sobre as concepções e práticas vigentes. Os relatos encontrados contemplam o ponto de vista de alunos e de professores, sendo que estes últimos oferecem não apenas suas experiências docentes, mas também suas memórias de quando participaram da disciplina como alunos.

Campolina e Bernardes (2001, p. 1) identificam em suas experiências que os alunos apresentam dificuldades em desenvolver sua percepção musical a partir do trabalho realizado nas aulas e refletem sobre os impactos de Percepção Musical sobre a aprendizagem musical dos alunos, questionando a eficácia das práticas pedagógicas na disciplina:

Seriam as práticas quase sempre baseadas no reconhecimento e na reprodução, e que são frequentes nas aulas de Percepção, adequadas para desenvolver no aluno a proficiência em ouvir, ler e escrever música de forma a compreender e dominar a linguagem musical? Por que os alunos tão frequentemente têm tantas dificuldades nessa disciplina ao ponto de chamá-la de “decepção ou persignação musical”? Quais seriam as causas desses apelidos tão carregados de des-gosto? (CAMPOLINA; BERNARDES, 2001, p. 1)

Sob o ponto de vista do aluno, são recorrentes os questionamentos sobre os objetivos e a utilidade da disciplina, quando desenvolvida sem uma contextualização musical das atividades. O relato de Barbosa (2009, p. 16) evidencia que as principais inquietações do aluno estão relacionadas ao tratamento inexpressivo do repertório, ao solfejo e ditado restritos a melodias estereotipadas e à realização de atividades que fragmentam excessivamente a música em seus elementos constitutivos, as quais parecem gerar um grande distanciamento do fazer musical. Embora alunos reconheçam a importância de atividades de solfejo e ditado para o desenvolvimento da percepção musical, consideram-nas difíceis e desmotivadoras quando conduzidas de forma repetitiva e desprovida de reflexão ou contextualização, nos moldes do treinamento estereotipado (ALCÂNTARA NETO, 2010, p. 70-77). Diante das reflexões desses autores, podemos afirmar que as principais dificuldades sentidas pelos alunos referem-se às estratégias de ensino e ao repertório utilizado, que encontram-se demasiadamente distantes de sua realidade de estudo e de vivência musical.

Paralelamente às insatisfações manifestadas pelos alunos, os professores da disciplina também se deparam com dificuldades, questionando os modelos de ensino comumente adotados e as relações entre esses modelos e a realidade do aluno. Panaro (2011) relaciona o desempenho dos alunos em Percepção Musical a suas vivências musicais externas à disciplina, afirmando que as experiências prévias dos alunos devem ser consideradas na realização das atividades em aula. Enquanto Campolina e Bernardes (2001) preocupam-se com a relação entre Percepção Musical e a prática musical, no sentido da disciplina para a prática, Panaro (2011) questiona a relação inversa: da prática para a disciplina. Os primeiros questionam o aproveitamento de Percepção Musical no trabalho musical externo à disciplina; já o segundo reflete sobre as possibilidades de trazer as experiências musicais dos alunos para as aulas da disciplina. Em ambos os casos, os autores defendem a integração entre a prática musical dos alunos e as atividades desenvolvidas em Percepção Musical, sugerindo uma relação de contribuição mútua e defendendo a centralidade da figura do aluno no processo de construção da prática pedagógica. Essa integração entre a disciplina Percepção Musical e a prática musical

dos alunos é uma inquietação que exerce forte motivação sobre pesquisadores a buscarem novas abordagens para o ensino de percepção musical.

Docentes participantes da pesquisa de Otutumi (2013a, p. 9-22) mencionam a heterogeneidade das turmas como um fator que dificulta o planejamento, a seleção de materiais didáticos e o acompanhamento do desenvolvimento dos alunos. Conforme sugerido por Lima (2011, p. 113), ver a heterogeneidade como um aspecto negativo reflete a dificuldade dos docentes em lidar com a diversidade dos alunos e aponta para a existência de uma preferência por abordagens homogeneizantes, quando não excludentes, nas quais pode haver uma tendência à seleção dos alunos que mais se ajustam aos moldes de uma aprendizagem ideal na disciplina. Em relação a esse aspecto, Lima alerta que

Essa postura do professor com relação à heterogeneidade revela a negação de um relevante aspecto da nossa sociedade. Se ela – a heterogeneidade – é colocada como agente responsável pelo não sucesso do programa em sala de aula, passando a ser vista e sentida também por parte dos alunos como um entrave ao processo de aprendizagem, reveste-se, dessa forma, o ensino de valores deturpados, como a intolerância e a exclusão. Por este motivo, é preciso revisitar, em caráter de urgência, os modelos pelos quais são conduzidas disciplinas como a Percepção Musical. (LIMA, 2011, p. 113)

As pesquisas analisadas sugerem que a insatisfação de alunos e professores com a disciplina Percepção Musical deve-se ao baixo rendimento dos alunos, que por sua vez atribui-se, em parte, à adoção de modelos pedagógicos baseados em abordagens que fragmentam e descontextualizam a música. A perpetuação dessas práticas contribui para que a disciplina permaneça com dificuldades para promover o desenvolvimento pretendido, gerando questionamentos sobre sua utilidade diante do processo de formação musical. Conforme adverte Panaro,

[...] a reprodução das práticas pedagógicas em Percepção Musical ao longo de todos esses anos não é um indicador positivo para a disciplina, mas denota que suas metodologias podem estar engessadas em esquemas carentes de reflexão, cuja efetiva contribuição ao desenvolvimento da percepção musical é questionável. (PANARO, 2011, p. 16)

Esta afirmação torna-se mais significativa quando a literatura aponta relações entre essas inquietações e a permanência do ensino realizado segundo modelos pedagógicos cristalizados. A frustração das expectativas dos docentes em relação ao cumprimento dos modelos está no centro de suas inquietações sobre a heterogeneidade das turmas, que dificulta a operacionalização do ensino dentro do padrão almejado, e sobre a ineficácia do ensino, decorrente da falta de contextualização oferecida por esses modelos. Revela-se, assim, uma crise dos modelos pedagógicos utilizados no ensino de Percepção Musical, desencadeando a necessidade de novas propostas pedagógicas. A pesquisa recente sobre o tema, considerada nesta revisão de literatura, demonstra que a área de Educação Musical tem buscado responder a essas inquietações, por meio de trabalhos que elaboram críticas e reavaliações sobre as práticas pedagógicas disseminadas em Percepção Musical.

Problematização do modelo tradicional de ensino

Otutumi (2008; 2013a; 2013b), Barbosa (2009) e Bernardes (2001) identificam a existência de um modelo tradicional de ensino praticado em instituições como conservatórios, cursos técnicos e de graduação em música. A partir de seus trabalhos, podemos resumir o modelo tradicional de ensino de percepção musical como um conjunto de concepções e estratégias marcado pela influência da música erudita, de origem europeia e de tradição escrita, e pela hegemonia do trabalho sobre a partitura, viabilizado por meio de formas estereotipadas de treinamento auditivo pautadas em atividades de solfejo e ditado. Em geral, seus objetivos compreendem primordialmente a apreensão dos padrões sonoros correspondentes a conteúdos musicais estudados em disciplinas teóricas e o domínio da leitura e escrita musicais. As principais críticas a este modelo encontram-se na problematização em torno das atividades comumente adotadas, principalmente ao formato de treinamento estereotipado, e dos paradigmas impostos pela primazia do repertório de tradição escrita, gerando um distanciamento entre a disciplina e a prática musical dos alunos.

Ênfase na música de tradição escrita



Nos espaços onde se desenvolve o modelo tradicional de ensino de percepção musical, geralmente predomina a formação voltada para a música erudita, de tradição escrita, o que legitima a manutenção de estratégias que busquem satisfazer as demandas relacionadas ao estudo desse repertório. Contudo, a crescente presença de repertórios diversificados nesses espaços, a exemplo da música popular, traz a necessidade de abordagens que dêem conta de habilidades que não se restringem a leitura e escrita de partitura. Penna (2015) afirma que a excessiva valorização do manejo da notação musical, tanto na educação musical como nos processos de legitimação da figura do músico, acaba por gerar uma confusão entre o que é música e o que é apenas a sua representação, o que desloca o foco do ensino de música do fenômeno sonoro para o sistema de notação.

A notação musical é produto de uma abstração, permitindo registrar a estruturação musical, sendo útil para pensar a organização dos sons na sua ausência, mas *não é música*, pois esta só se realiza em sua concreticidade sonora, com profunda característica temporal. A música, como fato empírico, só existe enquanto soa. A partitura não soa por si só; ela *representa* os sons. No entanto, só os representa efetivamente quando se liga a um significado sonoro, correspondendo a uma imagem auditiva; quando, ao ser lida, pode “soar na cabeça”. (PENNA, 2015, p. 61)

Tomar a partitura como música de fato, colocando o fenômeno sonoro em segundo plano, reduz o ensino tradicional de Percepção Musical a atividades ligadas ao domínio da escrita e da leitura musicais. No entanto, Barbosa (2005) faz uma ressalva em relação à avaliação do ensino da notação musical tradicional em Percepção Musical. Para essa autora, o centro do problema não está no uso da notação tradicional, mas sim na forma como é trabalhada, por meio do treinamento e da fragmentação da música:

[...] não é a escrita musical que é “tradicional” (naquele sentido do qual todos querem se afastar), mas o modo de ensiná-la. O sistema de escrita musical, como conhecimento construído pela humanidade ao longo dos séculos, pode e deve sim ser ensinado nas escolas de música, mormente nas graduações em Música. O modo como isso tem sido feito é que é restritivo e alienante. E a solução não passa por inventar/criar novos modos de escrita, a não ser que

essa seja uma necessidade surgida no próprio âmbito da composição, no ato legítimo de criação musical. (BARBOSA, 2005, p. 94)

Diante dessa ideia, o problema do ensino tradicional não está apenas na primazia da música notada, mas envolve também as atividades e estratégias desenvolvidas nas aulas. Neste caso, o problema passa pelo ensino baseado no treinamento estereotipado, na fragmentação da música em seus elementos constitutivos e na realização exclusiva de solfejos e ditados.

Treinamento auditivo e fragmentação da música

Conforme apontado em alguns dos trabalhos analisados (BERNARDES, 2001; BARBOSA, 2009; OTUTUMI, 2013a; 2013b), um dos principais problemas é o caráter de treinamento atribuído à disciplina de Percepção Musical. O estereótipo de treinamento que tem sido alvo de críticas encontra um esboço consistente na definição elaborada por Bernardes (2001). Assim, ao nos referirmos ao treinamento auditivo estereotipado, temos em mente as seguintes características:

[...] o treinamento auditivo é visto como uma espécie de "ginástica auditiva", na qual o ouvido musical é formado a partir do adestramento para ouvir, reconhecer e reproduzir. Assim, exercícios são "criados" sem critérios composicionais claros ou apresentam uma dificuldade de leitura e execução que os remete à categoria de "malabarismos musicais" sem sentido, pseudovirtuosísticos, e que, na verdade, estariam impedindo o músico de perceber e apreender o significado real do fenômeno musical. (BERNARDES, 2001, p.75)

Neste contexto, o treinamento aparece relacionado à forma mecanizada e repetitiva de realização de atividades como exercícios, solfejos e ditados durante as aulas, desprovida de reflexão, conscientização e contextualização sobre ações, conteúdos e processos envolvidos. Para Barbosa (2007), no entanto, o treinamento pode ser visto de forma positiva, uma vez que é a fragmentação musical e a falta de vínculo entre os sons e um contexto musical que comprometem a eficácia do processo. Logo, o foco do problema não é o treinamento em si, mas a abordagem fragmentada e descontextualizada pela qual ele ocorre:

[...] o problema não está somente na questão do treino em si, mas especialmente no quê está sendo treinado [...] como poderia a percepção de uma obra musical surgir da habilidade de ouvir intervalos isolados, se sabemos que as relações entre os sons não estão estabelecidas de maneira absoluta? Os intervalos, os acordes, as cadências etc. soam diferentemente a depender do contexto em que foram colocados e uma determinada fórmula rítmica pode ser a alma de alguma peça e passar despercebida em outra. (BARBOSA, 2007, p. 5)

O repertório formado por “exemplos musicais”, ou “exercícios musicais” na forma de solfejos ou ditados, leva à perda da fonte original da experiência musical (música, enquanto peça ou obra musical vinculada a uma *performance* ao vivo ou gravada, apresentada em sua realização sonora) e passa a ser apresentado de forma estereotipada, desvinculada de seu contexto sonoro. Para Bernardes (2001), essa redução do repertório utilizado em Percepção Musical pode comprometer a formação perceptivo-musical do aluno:

Fica evidente a dificuldade criada a partir do aprendizado descontextualizado da música. Exercícios musicais, quando nada têm a ver com uma realidade musical que os contextualize, dão uma falsa dimensão da linguagem. Ao contrário, quando estes se apresentam contextualizados, a compreensão da linguagem se realiza, propiciando o aprendizado e o fazer orgânico da música. Parece-nos estar aí a diferença. Assim é a música, esse todo, essa globalidade complexa, porém plena de sentido. Essa metodologia que separa e trabalha os elementos musicais antes de percebê-los integradamente no todo, sem se dar conta de suas relações, deforma a música, o músico e compromete seu aprendizado em vários níveis. (BERNARDES, 2001, p. 75)

Procedimentos que fragmentam a música em conteúdos ou em elementos constitutivos são demonstrados no trabalho de Grossi (2001, p. 49-51) sobre processos de avaliação usuais no modelo tradicional de ensino de percepção musical. Sob influência de testes psicológicos de discriminação sensorial, instrumentos de avaliação da percepção musical passaram a adotar procedimentos de verificação da discriminação auditiva de intervalos, células rítmicas e outros elementos sonoros pontuais. Nesses testes, privilegia-se a compreensão de componentes técnicos da música, e os alunos são solicitados a comparar, reconhecer e classificar sons organizados de acordo com parâmetros sonoros. No entanto,

como comentado por Bernardes (2001), a redução do trabalho perceptivo-musical à assimilação de estruturas pontuais organizadas em parâmetros musicais é insuficiente para o desenvolvimento musical. A esse respeito, expressa-se também Swanwick:

Precisamos evitar uma atitude reducionista, imaginando que construímos a experiência musical a partir de átomos rudimentares: que, por exemplo, primeiro percebemos intervalos ou tons isolados e que linhas ou texturas musicais são formadas em nossa mente apenas depois que uma análise das partes componentes tenha sido feita. O oposto certamente é verdadeiro. A descrição analítica é um modo perceptivo e conceitual diferente que pode ter algum valor, mas pode nos desviar da frase, do gesto expressivo, do jogo da estrutura musical, da coerência e da abrangência de passagens musicais. (SWANWICK, 2014, p. 43)

Nesse sentido, Levitin (2006, p. 16) também considera que em muitos casos é necessário tratar os elementos musicais de maneira pontual, a fim de observar detalhes e aprofundar conhecimentos, mas ao mesmo tempo é imprescindível que a música seja abordada na sua integralidade.

Solfejos e ditados

Segundo Otutumi (2013a), as atividades de solfejo e ditado estão entre as principais ferramentas utilizadas nas aulas de Percepção Musical e também sofrem críticas ao serem associadas ao modelo tradicional de ensino. Barbosa (2009, p. 105) afirma que vários educadores musicais consagrados, a exemplo de Kodály e Villa-Lobos, contribuíram para a ideia de que o solfejo aprimora o ouvido musical, e confronta a concepção tradicional de solfejo – cantar/reproduzir a partir da partitura – à concepção proposta por Murray Schafer – cantar/reproduzir a partir do que se ouve. As críticas feitas por Barbosa à adoção do solfejo nas aulas de Percepção Musical dirigem-se à primeira concepção, levada ao seu extremo com a proposição de melodias estereotipadas e altamente complexas, que apresentavam intervalos e células rítmicas de difícil entoação e se distanciavam muito das práticas musicais efetivas dos

alunos. Bernardes (2001) enumera características das atividades de solfejo que possibilitam uma melhor compreensão do estereótipo que tem sido alvo de críticas na literatura:

[...] o professor cria solfejos que nada mais são que "charadas musicais"; exercícios labirínticos, cuja compreensão é toldada pela falta de critérios composicionais claros. O mesmo se dá com o estudo da rítmica; com o intuito de trabalhar a precisão e a coordenação motora, são feitos estudos rítmicos desprovidos de qualquer sentido musical, o que, por conseguinte, os tornam esteticamente descomprometidos da concepção de música como linguagem artística. (BERNARDES, 2001, p. 75-76)

A respeito dos ditados, Bernardes (2001, p. 75) detalha características que correspondem a um modelo estereotipado da atividade, que contribuem para que ela se torne alvo de críticas. O ditado consiste na transcrição de uma série de sons à partitura, que podem ser sequências rítmicas, intervalos harmônicos ou melódicos, acordes isolados ou encadeados, melodias e outros excertos musicais advindos de algum repertório musical ou criados pelo professor para enfatizar algum conteúdo de interesse. A atividade é conduzida pelo professor, que toca (geralmente ao piano) a série de sons, e os alunos devem anotá-la exatamente como o proposto – qualquer discrepância entre o que o aluno conseguiu anotar e o que foi tocado é computado como erro. A forma pela qual as sequências sonoras são propostas pelo professor fragmenta a percepção e compromete a compreensão musical:

O que ocorre muito comumente nessa prática são os ditados "batidos" de compasso em compasso, de dois em dois compassos ou por frases, na melhor das hipóteses. Muitas vezes as notas são separadas dos ritmos no intuito de possibilitar uma melhor compreensão e memorização. Desse modo cria-se uma espécie de audição que discrimina, seleciona arbitrariamente, deforma, reduz e desqualifica a linguagem, além de dificultar (senão impedir) sobremaneira sua compreensão. (BERNARDES, 2001, p. 75)

Ao analisar os trabalhos de Barbosa (2009) e de Bernardes (2001), Panaro (2011, p 23), destaca que, apesar dessas autoras adotarem uma postura crítica às atividades de solfejo e ditado, reconhecem que bani-las das aulas de Percepção Musical não soluciona os problemas da disciplina em relação à abordagem fragmentada e ao treinamento estereotipado. Alguns

trabalhos (FREIRE, 2003; SANTOS, 2003; SANTOS; HENTSCHEKE; GERLING, 2003; 2005; SANTOS; DEL BEN, 2004) indicam utilizações alternativas dessas atividades, buscando torná-las mais reflexivas e contextualizadas. Otutumi (2013b, p. 179) considera que, apesar de oferecerem bons recursos, solfejos e ditados são subaproveitados e devem ser empregados de maneira a promover uma atitude reflexiva e compreensiva durante sua realização. Sua utilização precisa ser complementada por outras atividades nas aulas da disciplina, evitando-se que sejam o único tipo de atividade realizada nas aulas.

Considerações finais

O ensino de Percepção Musical é um tema emergente na área de Educação Musical e tem sido contemplado em pesquisas que discutem seus problemas e buscam soluções. Destaca-se na literatura a existência de críticas sobre o modelo tradicional de ensino de Percepção Musical, problematizando aspectos como a primazia da música notada, o treinamento auditivo estereotipado, a abordagem fragmentada e a utilização indiscriminada de solfejos e ditados. Tais críticas sugerem a necessidade de estudos que desenvolvam abordagens alternativas, que tratem a música de forma integral, como discurso sonoro expressivo. Além disso, os conflitos existentes nos relatos de professores e alunos em relação à disciplina de Percepção Musical refletem a necessidade de abordagens que considerem aspectos da vida musical dos alunos e seus objetivos formativos. Em trabalhos futuros pretendemos dirigir nosso foco para a produção acadêmica que tem se dedicado a elaborar e avaliar novas abordagens.

Referências

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

ANJOS, João Johnson. A Disciplina Percepção Musical no contexto do Bacharelado de Música da UFPB: uma investigação à luz de perspectivas e tendências pedagógicas atuais. 2011. 142 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

BARBOSA, Maria Flávia Silveira. Percepção musical como compreensão da obra musical: contribuições a partir da perspectiva histórico-cultural. 2009. 149f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

_____. Percepção musical: aproximações. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 16., Campo Grande, 2007. Anais... Campo Grande: ABEM, 2007. p. 1-8.

_____. Percepção musical sob novo enfoque: a escola de Vygotsky. Música Hodie, Goiânia, v. 5, n. 2, p. 91-105, 2005.

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

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

BHERING, Maria Cristina Vieira. Repensando a Percepção Musical: uma proposta através da música popular brasileira. 2003. 105f. 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 escrever ou compreender para criar? In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 10., Uberlândia, 2001. Anais... Uberlândia: ABEM, 2001. p. 1-5.

CAREGNATO, Caroline. Estratégia métrica versus estratégia mnemônica: posições contrastantes ou complementares no ensino do ritmo? Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 19, n. 25, p. 74-86, 2011.

FREIRE, Ricardo Dourado. A metodologia do solfejo rítmico pela função métrica adaptada à realidade brasileira. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12., 2003, Florianópolis. Anais... Florianópolis: UDESC, 2003, p. 729-735.

GROSSI, Cristina. Avaliação da percepção musical na perspectiva das dimensões da experiência musical. Revista da ABEM, Porto Alegre, ano VI, n. 6, p. 49-58, 2001.

GUSMÃO, Pablo da Silva. A aprendizagem autorregulada da percepção musical no ensino superior: uma pesquisa exploratória. Opus, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 121-140, dez. 2011.

HORN, Suelena de Araujo Borges. Ensinando Percepção Musical: um estudo de caso na disciplina do curso técnico de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, 2016.

LEVITIN, Daniel. This is your brain on music: the science of a human obsession. New York: Dutton, 2006.

LIMA, Larissa Martins. Levantamento dos aspectos recorrentes na disciplina de percepção musical no ensino superior no Brasil. Ictus, Salvador, v. 12, n. 1, p. 110-125, 2011.

OTUTUMI, Cristiane Vital. Percepção musical: situação atual da disciplina nos cursos superiores de música. 2008. 240 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade de Campinas, Campinas, 2008.

_____. Percepção musical e a escola tradicional no Brasil: reflexões sobre o ensino e propostas para melhoria no contexto universitário. 2013. 368 f. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade de Campinas, Campinas, 2013a.

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

PANARO, Pablo. O processo de percepção musical como processo de representação social. 2011. 119f. Dissertação (Mestrado em música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

_____. Percepção Musical: principais críticas e propostas metodológicas. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA, 1., 2010, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: UNIRIO, 2010, p. 360-369.

PENNA, Maura. Música(s) e seu ensino. 2. ed. rev. ampl. 3. reimp. Porto Alegre: Sulina, 2015.



XI Conferência Regional Latino-Americana de Educação Musical da ISME

Educação musical latino-americana: tecendo identidades e fortalecendo interações



Natal, 08 a 11 de agosto de 2017

SANTOS, Regina Antunes Teixeira dos. Proposta de desenvolvimento de leitura musical de Davidson & Scripp: uma análise teórico-interpretativa. 2003. 186f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2003.

SANTOS, Regina Antunes Teixeira dos; DEL BEN, Luciana. A improvisação na prática de solfejo: um relato de experiência. ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL,13., Rio de Janeiro, 2004. Anais... Rio de Janeiro: ABEM, 2004. [s/p.]

SANTOS, Regina Antunes Teixeira dos; HENTSCHE, Liane; GERLING, Cristina Capparelli. A aula de solfejo e as estratégias de resolução de problemas a proposta de solfejo de Davidson e Scripp. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 16., 2005, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: UFRJ, 2005. p. 370-377.

_____. A prática de solfejo com base na estrutura pedagógica proposta por Davidson e Scripp. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 9, p. 29-41, 2003.

SWANWICK, Keith. Música, mente e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.



XI Conferência Regional Latino-Americana de Educação Musical da ISME

Educação musical latino-americana: tecendo identidades e fortalecendo interações



Natal, 08 a 11 de agosto de 2017