

A FUNÇÃO DA ANÁLISE NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM EM MÚSICA

Raimundo Martins*

Prelúdio

A literatura sobre música produzida na última década tem delineado uma preocupação cada vez mais acentuada com as diferenças em relação à maneira como as pessoas pensam a música, como falam sobre música e, principalmente como experienciam a música. Essa preocupação tem contribuído para uma retomada da discussão sobre os métodos, as técnicas e as funções da análise, atualizando a questão e colocando a discussão no contexto das transformações, das necessidades e perspectivas que caracterizam a música neste final de século.

Tradicionalmente a análise tem sido identificada como uma coluna de sustentação na estrutura da formação musical, estabelecendo as condições suficientes para que o músico desenvolva a sistematicidade e logicidade metodológicas necessárias à compreensão e geração de conhecimento de maneira independente e autônoma.

De acordo com Cook, as discrepâncias existentes entre a experiência de um indivíduo ao ouvir música e a maneira como tal experiência é explicada em termos teóricos, não podem ser simplesmente

* Doutor em Educação Musical, Southern Illinois University, USA; Professor Titular do Departamento de Música do Instituto de Artes da UFRGS; Prof^o. Orientador do Curso de Pós-Graduação em Música - Mestrado e Doutorado da UFRGS; Coordenador do Curso de Pós-Graduação em Música - Mestrado e Doutorado da UFRGS.

atribuídas ao modo como o indivíduo pensa e processa a música. É necessário que sejam levados em consideração os pressupostos, as influências, os interesses e preconceitos que constituem uma cultura musical e que estabelecem concomitantemente os limites dentro dos quais os indivíduos operam (COOK, 1992, p.3).

Em contraste com a posição adotada por Cook podemos colocar a abordagem proposta por White, advogando a importância dos modelos formais de análise como os instrumentos mais adequados para desenvolver a compreensão e possibilitar a construção autônoma do conhecimento em música. Ao detalhar o arcabouço que serve de referência para essa visão formal, White oferece como postulado a sua constatação de que *a compreensão de diferenças estilísticas na música de dois compositores, de dois períodos ou de dois movimentos em história da música é tão importante para o executante quanto para o compositor e o musicólogo* (WHITE, 1976, p.1).

Tomando a abordagem de White como referência, observa-se que o domínio da análise é considerado fundamental na formação do executante, do compositor e do musicólogo, mas torna-se quase irrelevante quando considerado em relação à formação do educador musical. Essa discrepância revela alguns sintomas da área, alguns preconceitos que dissecados de maneira crítica expõem algumas das dicotomias, distorções e equívocos que contribuem para explicitar uma caricatura de concepção do processo de conhecimento e sobretudo dos objetivos e funções da educação musical.

Se adotarmos a abordagem proposta por Cook, vamos trafegar por espaços potencialmente criativos onde a função da análise passa a ser a realização de uma crítica musical e estética, providenciando e adequando as ferramentas para um estudo que inclua a interação discurso musical-ouvinte. Tal abordagem trabalha com o conceito de percepção imaginativa, envolvendo uma interpretação voluntária que contextualiza vários elementos realizando uma espécie de síntese entre percepção sensorial e interpretação racional (COOK, 1992, p.20-21).

Esses espaços potencialmente criativos têm estado vazios, pobres de idéias e de experiências musicais, quase sem tráfego devido à ausência crítica. Para que um estudo possa abordar a análise como um procedimento operacional tendo como objetivo a compreensão do significado na relação discurso musical-ouvinte, é necessário que revele algo que vá além de uma abstração - a partir de um modelo teórico - da música que está sendo analisada. É imprescindível que tal

procedimento analítico possa revelar uma compreensão perceptiva da música e que essa compreensão esteja de alguma maneira vinculada à experiência musical ou, à algum aspecto estético da experiência vivenciada pelo indivíduo ao ouvir música. O processo que possibilita que uma seqüência de sons seja percebida auditivamente e simultaneamente transformada, de forma imaginativa, em um discurso musical com significado e valor estético, é um processo complexo que envolve várias modalidades de conhecimento e que com certeza extrapola os requisitos e elaborações técnicas que caracterizam os modelos teóricos.

Intermezzo

Todo sistema ou modelo de análise está alicerçado em normas que estabelecem padrões lógicos de procedimento. A função de tais normas é garantir consistência e coerência aos procedimentos analíticos, mantendo ao mesmo tempo um padrão de unidade e de funcionalidade aceitáveis. Todavia, o uso inadequado das normas e modelos ou uma concepção dogmática dos mesmos pode contribuir, para uma visão estreita e conseqüentemente para uma abordagem pouco criativa, burocrática da análise musical. É necessário cuidado para evitar que um modelo teórico venha a subjugar o músico, impondo normas e procedimentos como a *única* ou como a *melhor* maneira de compreender o discurso musical. As normas e procedimentos analíticos devem ser vistos como uma opção, como uma referência a ser adotada de acordo com a sua consistência, tornando viável a tentativa consciente de compreender e interpretar um discurso musical. Agindo dessa maneira o músico estará aprendendo e aplicando o conhecimento adquirido para enriquecer e ampliar a sua compreensão musical.

Em se tratando de análise, o domínio e a aplicação de técnicas, normas e procedimentos vigentes, reflete o grau de aproximação do músico com as tendências de sua época, estabelecendo uma relação que o identifica, direta ou indiretamente, com referenciais estéticos. Quando ocorre uma ruptura com tais técnicas e procedimentos, surge o que pode ser caracterizado como um momento significativo no processo de construção do conhecimento musical. De maneira geral, a compreensão e o domínio das normas funciona como o fator de equilíbrio nesse processo. Elas podem ser identificadas como a referência

confiável que - através de domínio e aplicação - refletem uma competência musical, ou como a ousadia criativa que despreza os padrões vigentes criando novos parâmetros. Em ambas as situações, pela observância ou pelo desprezo, as normas estão em jogo e são um fator importante.

A música como manifestação de uma expressão intencional é, na sua essência, um sistema normativo em que eventos sonoros organizados e integrados psicologicamente constituem uma experiência. No contexto desses eventos sonoros, a noção de análise emerge como uma necessidade psicológica de explicar as diferentes modalidades através das quais são abordados os eventos que caracterizam a música como experiência. Essas diferentes modalidades cobrem um spectrum paradoxal que pode incluir desde análises que focam a objetividade rigorosa de conteúdos técnicos até a subjetividade especulativa de conteúdos interpretativos. A ausência de uma delimitação adequada desses extremos paradoxais, acoplada à falta de uma compreensão metodológica dos diferentes conteúdos - técnico e interpretativo - tem comprometido a qualidade e a continuidade no ensino de música gerando muitos problemas e poucas soluções, gerando uma falsa cientificidade que confunde processos de informação com processos de conhecimento musical.

A importância da análise para a educação musical repousa sobre uma premissa: como método de desconstrução que desvende a unidade e organização das partes entre si e das partes em relação ao todo, a análise é um processo importante para a aprendizagem possibilitando a compreensão do discurso no contexto como experiência musical. Essa imersão do discurso no contexto da experiência musical mantendo-o livre de qualquer assepsia técnica e analítica, acentua consideravelmente a atração da música como objeto de interesse de crianças, de jovens, e até mesmo de adultos. Em outras palavras, a compreensão do discurso no contexto da vivência da experiência musical configura simultaneamente uma íntima conexão do aspecto concreto da música (a trama dos seus eventos sonoros nas suas relações) com uma delimitação perceptiva dos seus significados.

A experiência musical funciona como uma espécie de moldura para o discurso. A relação dialética entre discurso e experiência musical possibilita a compreensão das construções sintáticas que advêm das relações entre intervalos, motivos, acordes, figuras rítmicas, constituindo os elementos objetivos que, organizados de maneira inteligível, possibilitam a evocação de uma condição pessoal subjetiva através da

qual emerge o significado afetivo do discurso musical. Nessa relação dialética a estruturação em nível linguístico - sintaxe das relações no discurso - se caracteriza como o fator *objetivo* enquanto o significado afetivo corresponde à uma condição *subjetiva*. Para o ouvinte os eventos sonoros existem como uma experiência pré-linguística. A experiência musical à esse nível evoca uma relação espontânea em que a música é a sua própria linguagem, estabelecendo uma espécie de comunhão entre o fator *objetivo* e a condição *subjetiva*, entre o discurso musical e o indivíduo. No contexto dessa relação emerge o que denominamos experiência musical, algo que se desenvolve através de uma intuição cognitiva. Essa experiência musical permeada por uma intuição cognitiva, se caracteriza como uma espécie de imersão perceptual na qual a organização dos eventos sonoros é apreendida de maneira empática configurando um contorno estrutural do seu todo. A experiência musical ao mesmo tempo que constitui, capta esse momento de vivência diferenciando-se gradativamente de momentos posteriores caracterizados por ações reflexivas. Com base nesta constatação, podemos postular que existe uma percepção expressiva que é, de fato, anterior à percepção reflexiva. O momento em que o indivíduo passa a explorar as relações estruturais do discurso musical em busca de compreensão, define a percepção interativa música-indivíduo como fruto de uma ação intencional, deliberada e portanto, posterior. Como exemplo, podemos nos referir à percepção de um movimento musical *rápido* ou *lento*, para demonstrar que tal percepção tem como base uma diferenciação perceptual que confere um caráter temporal à música. Essa diferenciação independe de quaisquer interpretações conceituais do processo temporal.

Aceitar ou reconhecer a música como uma modalidade de conhecimento e, principalmente, como uma modalidade peculiar de expressão, não elimina a necessidade de elucidação verbal. As vinculações que aproximam conhecimento e expressão musical - apesar da peculiaridade - não devem ser consideradas vinculações excludentes nessa relação impedindo que o estudo e a investigação musical venham a ser feitos sem o suporte da linguagem verbal. Por outro lado, é importante ressaltar que a experiência musical *per se* é anterior a qualquer explanação de caráter verbal. A experiência musical, esse momento de imersão perceptual, deve ser tomada como o suporte para a ação reflexiva. Sem esse suporte, sem essa referência, a música se esvaziaria da motivação existencial que lhe confere caráter e significado cultural.

Nestes termos, a análise assume grande importância como procedimento pedagógico capaz de gerar compreensão através do processo de *deconstrução* e *reconstrução* do discurso musical. Nesse contexto a análise também deve ser vista como um instrumento vital na exploração de novas modalidades de cognição e conseqüentemente na ampliação das estratégias de aprendizagem.

Os processos de aprendizagem musical têm como princípio a própria deconstrução, isto é, uma análise. Dessa maneira, a análise pode cumprir a função de decompor, de demonstrar para revelar uma relação funcional das partes na sua engrenagem estrutural, para revelar uma interrelação das estruturas nas suas vocações expressivas, combinando uma visão interna da arquitetura orgânica do discurso com uma visão externa do seu caráter estético. Esse tipo de análise ou decomposição oferece insights valiosos sobre a estrutura do discurso, sobre opções ou sobre decisões internas. Oferece também insights valiosos sobre elementos externos, sobre o caráter estético, sobre novas cognições que podem enriquecer ou facilitar o aprendizado musical de crianças, de jovens e de adultos que venham a adotar a análise como procedimento pedagógico na busca de compreensão musical. Abordada dessa maneira, a análise passa a ter ao mesmo tempo a simplicidade e o fascínio da curiosidade infantil. Vale lembrar o exemplo da criança que ao manipular o brinquedo novo pode ter a sua curiosidade frustrada na tentativa de descobrir como o brinquedo funciona, quais os mecanismos e estruturas que possibilitam o seu movimento ou, porque se configura de maneira tão atraente. Desafiada pela curiosidade e indignada pela frustração, a criança observa, tenta abrir, tenta desmontar o brinquedo numa busca às vezes desordenada e sem compromisso com os padrões especulativos dos adultos. A ação de abrir, de desmontar, é interpretada como intenção de destruir, de violar. O adulto, do alto da sua auto-suficiência cognitiva não é capaz de compreender ou de interpretar diferentemente esse jogo simbólico embutido na ação e representado na atitude da criança.

Existe uma outra questão que merece cuidado devido a maneira ambígua como tem sido abordada. Os princípios que embasam e orientam a ação pedagógica em música devem ser claramente distinguidos dos problemas que surgem em decorrência da prática musical. Em não havendo este cuidado, a análise pode gerar dúvidas e problemas artificiais confundindo questões técnicas de condução da ação pedagógica com os princípios que a constituem. A aplicação de um procedimento analítico, por melhor que seja a sustentação, não tem como

eliminar dificuldades geradas por equívocos conceituais anteriores, da mesma maneira que não tem como prover e evitar interferências causadas por uma ação pedagógica inadequada. Em educação musical, a preocupação com o *desenvolvimento musical* da criança tem, em várias situações, gerado ambiguidade, mais problemas do que soluções. O conceito de *desenvolvimento musical* surgiu em função da necessidade de se encontrar uma solução para vários problemas que emergem na prática do ensino em música; todavia, estes problemas não têm como ser resolvidos apenas através de técnicas ou do uso adequado da nomenclatura. O foco do problema deve ser na conduta pedagógica do professor e não apenas no domínio de técnicas e/ou conceitos musicais, na capacidade de diagnosticar os problemas propondo alternativas ou soluções. Muitas discussões, muitas disputas surgem desses equívocos aparentemente simples escondendo de maneira indevida profundas diferenças de competência técnica e de concepção sobre a ação pedagógica. (KNELLER, 1966, p.212).

É importante ressaltar que os problemas de filosofia educacional são, em geral, problemas oriundos da aprendizagem musical, da prática educacional. Por esta razão a análise assume grande importância, porque pode nos habilitar a pensar a partir do contexto e da lógica do problema, dando-nos a opção de ignorar questões artificiais geradas por ambiguidades técnicas ou conceituais.

A análise não substituiu o conhecimento factual. Se quisermos discutir ou considerar o interesse musical dos alunos como subsídio para o ensino de música, necessitamos saber quais são estes interesses nas diferentes faixas etárias, como eles se caracterizam em diferentes regiões, em diferentes classes sociais e como são expressados musicalmente. Esta informação pode somente ser adquirida através de levantamento de dados, de fatos.

Na prática da educação musical, a análise deve ser vista como o procedimento pedagógico que possibilita a localização das implicações funcionais de eventos sonoros nas suas relações sintático-expressivas, contextualizando a construção temporal do discurso no âmbito da experiência musical. Para o educador musical, analisar deve ser interpretar funcionalmente, expressivamente e culturalmente eventos sonoros ou discursos musicais, a partir da rede de relações internas e externas que possibilitam a sua existência e a sua manifestação como forma de conhecimento e expressão.

Póslúdio

Retomando o contraste estabelecido no início do artigo entre as duas abordagens analíticas, podemos constatar que White caracteriza a análise como um procedimento técnico reforçando a importância de um conhecimento musical que privilegia o estudo do discurso de maneira isolada, fora do contexto onde foi gerado. Cook, por sua vez, aborda a função da expressão musical usando como suporte o conceito de percepção imaginativa. Configura esse tipo de análise no contexto da interação discurso musical-ouvinte, realizando o que considera uma síntese entre percepção sensorial e interpretação racional.

No contexto da educação musical, por razões que podemos considerar pertinentes, damos preferência à abordagem de Cook. A análise deve se caracterizar como uma possibilidade consciente, como uma possibilidade reversível da síntese. Em outras palavras, passa a ser um procedimento pedagógico em que a síntese é revista no seu processo de desconstrução. Através da análise, a aprendizagem musical deve ser vista como uma possibilidade de desenvolvimento analítico de significados, de percepções e de expressões desses significados possibilitando, através da síntese, a construção e a reconstrução de novos significados. Neste contexto e tendo por base estas premissas, podemos chegar a proposição de que a análise é um processo cujo objetivo é decompor para recompor, desmontar para remontar. O procedimento analítico pode tornar-se um instrumento pedagógico se otimizarmos a função da análise no processo de aprendizagem musical.

Referências Bibliográficas

- COOK, N. *Music, Imagination, and a Culture*. Oxford : Clarendon Press, 1992.
- KNELLER G. *Logic and Language of Education*. New York : John Wiley and Sons, Inc., 1966.
- WHITE, J. *The Analysis of Music*. Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice Hall, Inc., 1976.