

# BASES PARA UMA METODOLOGIA DE PERCEPÇÃO MUSICAL E ESTRUTURAÇÃO NO 3º GRAU

Cristina Capparelli Gerling

## Percepção

O processo de aprendizagem inicia-se pela percepção sensorial de um estímulo e desenvolve-se em estágios que compreendem o reconhecimento, a armazenagem e a comparação da informação recebida. O processo continua com a interpretação e codificação do estímulo. O caminho percorrido entre a percepção do estímulo e seu reconhecimento é no entanto, muito complexo. Os processos associados à percepção auditiva são ainda mais complexos e não existem estudos tão desenvolvidos sobre este assunto quanto os da percepção visual<sup>1</sup>. O ouvido transforma o estímulo sonoro em estímulo neural num processo de transferência mecânica. Quando o som alcança a membrana basilar da cóclea, partes desta são estimuladas por frequências diferenciadas. Um dos aspectos mais importantes associados com a percepção auditiva, é o da percepção das alturas. A altura é o atributo subjetivo do som que mais se relaciona com a frequência, um fenômeno acústico, portanto físico. A altura tem sido

\* Pianista. Doctor of Musical Arts em piano, Boston University, USA; Professora Adjunto do Departamento de Música do Instituto de Artes da UFRGS; Professora Orientadora do Curso de Pós-Graduação em Música - Mestrado e Doutorado da UFRGS.

<sup>1</sup> Existem avanços no entendimento da percepção auditiva, veja os artigos de Diana Deutsch em MUSIC PERCEPTION, publicados a partir de 1982.

um dos assuntos mais estudados na teoria da audição, mas continuam existindo lacunas no entendimento de como a frequência é representada ou codificada no sistema nervoso. Não temos ainda uma explicação totalmente satisfatória de como o sistema nervoso detecta diferenças mínimas em altura, nem como este sistema nos permite ouvir simultaneamente sons diferentes. Recentemente alguns músicos e psicólogos têm conseguido esclarecer alguns dos pontos obscuros do processamento cognitivo em música, ou seja, têm buscado entender, através de pesquisas experimentais fatores tais como atenção, memória, a audição propriamente dita e a reação a estímulos au-ditivos, processos de agrupamento e de compreensão musical (SLOBODA, 1985). Acredito ser o papel do educador musical assegurar os meios pelos quais a percepção do estímulo sensorial possa vir a ser reconhecida, armazenada, codificada e interpretada, deixando de ser mero estímulo e passando a ter significado musical.

## **Estruturação**

Claude Palisca afirma (GROVE, 1980, XVIII, p. 741) que "teoria é agora entendida principalmente como o estudo da estrutura da música. Isto pode ser dividido em melodia, ritmo, contraponto, harmonia e forma, mas estes elementos são difíceis de serem distinguidos uns dos outros e separados dos seus contextos. Num aspecto mais fundamental teoria inclui considerações sobre sistema tonal, escalas, sistemas de afinação, intervalo, consonância, dissonância, proporções de durações e a acústica dos sistemas de alturas. Um corpo teórico existe também sobre outros aspectos da música, tais como composição, performance, orquestração, ornamentação, improvisação e produção eletrônica dos sons". Esta definição oferecida por Palisca dá uma amostra da abrangência e complexidade do campo de estudo. Já no segundo século Aristides Quintilianus, (GROVE, 1980, XVIII, p. 741) ao estabelecer um plano de conhecimento musical, incluiu de um lado os estudos teóricos e de outro a prática da composição e da execução. Estabeleceu neste plano uma separação entre saber sobre música e saber executar e escrever música. Uma revisão da história da teoria foge do escopo deste trabalho mas saber sobre música - ter um conhecimento teórico ou factual e saber música - ter a habilidade de tocar um instrumento, cantar ou compor, tem sido mantido numa separação

em graus variados, de acordo com a vigência pedagógica, mas de maneira geral deletéria. Mais recentemente o intérprete especializa-se em executar músicas escritas por outros. Quanto ao conhecimento da estrutura da música que executa, ou seja, o que Palisca chama de estrutura, o intérprete nem sempre valoriza este tipo de conhecimento. Esta é a situação vigente na escola de música, onde se prepara não só o futuro executante, mas também o regente, o pesquisador, o professor ou todas as combinações decorrentes das atividades de um músico profissional.

Graças a Freud, Piaget e muitos outros, sabemos que os seres humanos desenvolvem-se como indivíduos em mudança, num mundo em mudança, através de uma interação contínua e dinâmica. A minha pergunta como professora de música no terceiro grau é: Como facilitar da maneira mais eficiente a realização de processos constantes de adaptação em cada um dos meus alunos? Como assegurar que as necessidades de cada aluno sejam supridas e o processo de aprendizagem possa ser desencadeado com um mínimo de lacunas ou dificuldades? Ao considerar que estas perguntas surgem em uma escola de música oficial, tenho que situá-las no contexto de uma instituição que prevê entre outros itens o estabelecimento de objetivos gerais, a normalização de conteúdos, o estabelecimento de um vocabulário técnico instrumental e critérios definidos de avaliação. É possível fazer a minha indagação inicial conviver com moldes e formatos menos flexíveis?

Conforme pude detectar num trabalho lido na reunião da ANPPOM em 1992<sup>2</sup>, os alunos buscam o preparo, a competência e a autonomia para que possam sobreviver às incertezas e às exigências do mercado de trabalho. Na 3ª Jornada de Pesquisa em 1993<sup>3</sup>, mostrei de maneira sucinta o esboço de um programa no qual procuro integrar a audição, visão, leitura, compreensão, reflexão e apreciação estética. Procurei mostrar também que um grande número de alunos estão despreparados, entram no terceiro grau apresentando graves falhas e lacunas na sua educação musical. Os alunos que entram no Curso de Graduação em Música via de regra não têm uma leitura musical fluente e isto é um forte indício de uma educação musical deficitária em vários aspectos perceptivos e conceituais. Cabe aos

---

2 Gerling, Cristina C. "A Interrelação dos processos percepto-auditivos e sua função no desenvolvimento da compreensão musical." Reunião da ANPPOM em Salvador, 1992.

3 Gerling, Cristina C. "Percepção Auditiva e Teoria Musical no Departamento de Música da UFRGS - A Implantação de um Programa". III Jornada de Pesquisa em Música, CPG Música, UFRGS, 199

professores de matérias ditas teóricas dar a estes alunos condições de suprir muitas lacunas em um curto espaço de tempo, habilitando-os para uma atuação plena como músicos em futuro próximo. Consciente desta responsabilidade, tenho procurado alicerçar minha atuação em consultas à textos que considero elucidativos. Encontrei em White (1981) os pontos que considero importantes na objetivação de um programa de matérias *teórico-práticas* no curso de graduação.

- I) O professor de música desenvolve *habilidades* e portanto precisa determinar em cada disciplina ou curso:
  - a) Qual é o nível de perícia ou habilidade a ser alcançado?
  - b) Quais são os conceitos teóricos mais importantes/esenciais?
  - c) Qual é a relação entre a aquisição de habilidades e conceitos?
  - d) Qual é o repertório utilizado para atingir estes objetivos?
- II) O professor procura facilitar um processo de estabelecimento de *relacionamentos* com os demais cursos oferecidos no departamento:
  - a) Como complementar ou fundamentar outras disciplinas?
  - b) Como conhecer e discutir as expectativas dos outros professores?
  - c) Como evitar a duplicação desnecessária de conteúdos?
- III) O professor procura *valorizar* o conhecimento ao estabelecer metas:
  - a) Procura desenvolver o pensamento autônomo a cada etapa,
  - b) Procura incrementar valores musicais,
  - c) Encoraja atividades criativas com tarefas gratificantes,
  - d) Procura desenvolver uma atitude de respeito pelo estudo da música e do fazer musical como parte integrante dos valores humanos.

Assim como Rogers (1984) acredito que a distinção ou compartimentalização do estudo de música em assuntos estanques é nefasta ao desenvolvimento do músico. Por esta razão venho buscando estratégias que visam assegurar a integração entre *saber que*: conceitos teóricos estudados em disciplinas tais como harmonia, contraponto, orquestração, análise, e *saber como*: conjunto de habilidades desenvolvidas através do fazer musical. Por esta razão acredito que as propostas de Swanwick (1992) explicitam os benefícios de uma síntese entre estes dois tipos de saber. O desenho de um currículo que incorpore esta proposta pode ser decisivo na formação de músicos compe-

tentes e autônomos, pois entende o estudo da teoria como: "... a forma de organização do conhecimento; estruturas ou fundamentações lógicas para a prática" (HARGREAVES, 1992, p. 17-23).

Em passado ainda recente Teoria foi equacionada com a aquisição de certas informações rudimentares. Ainda que informação, fatos e dados sejam parte de um corpo teórico e sem dúvida essenciais para o entendimento dos processos musicais, é mais importante direcionar a aprendizagem para os questionamentos. O que o aluno pergunta demonstra melhor o seu entendimento, ou a falta deste, sobre o desenvolvimento dos processos musicais. Para isto proponho que no estudo da teoria o texto é a partitua musical. Tudo que for inferido a partir do texto poderá vir a se constituir no corpo teórico por dedução, constatação e avaliação, chegando-se então a possíveis conclusões. Esta proposta é menos confortável já que abandona a segurança da memorização de chavões e das certezas absolutas. Esta proposta prevê um período de especulação, formulação de hipóteses e controvérsias. Por outro lado, oportuniza um processo de auto aprendizagem, de participação ativa, do desenvolvimento de padrões de pensamento e de descoberta. É falso tentar fazer com que o estudo de música seja a busca de uma exatidão, tal qual na aritmética. É mais proveitoso fazer com que os alunos descubram quais são os problemas mais instigantes em cada tópico abordado. Por exemplo, é falso reduzir as variantes da escala menor a três ou quatro fórmulas ou rótulos. A utilização do modo menor enseja mais nuances e sutilezas do que as quatro alternativas apresentadas em compêndios. Em vez de fazer disto uma questão fechada, é mais interessante estudar as manifestações do modo menor em vários autores, períodos e estilos da música, conduzindo a questão até um ponto considerado satisfatório. Qual é este ponto? Quando o aluno distingue pelo ouvido, olho, escrita e execução as várias alternativas usadas ao longo dos últimos séculos? O fechamento da questão é menos importante e pouco provável. A qualidade das perguntas é o termômetro do aprendizado ou seja, a busca de soluções cada vez mais refinada. Seguindo este raciocínio cabe dar aos alunos:

- 1) Ferramentas mínimas na manipulação de problemas que envolvem a aquisição de vocabulário - enquanto vocabulário e não como meta final do estudo.
- 2) Objetivos de longo alcance tais como a habilidade de formular hipóteses, isto é, pensar sobre o que se ouve e ouvir o que se pensa.

A meta principal do estudo de música é propiciar a aquisição da compreensão musical que envolve perceber, organizar e conceituar o que é ouvido, executado e escrito. Através de um paralelo com a linguagem, sabemos que podemos de alguma maneira prever o que vai ser dito dentro de um assunto da nossa competência. O mesmo princípio é operante na música quando o treinamento é apropriado. Na audição de uma nova peça musical, se situamos o conteúdo e estabelecemos uma comparação com peças semelhantes que já conhecemos, podemos estabelecer um período e prever o que vai ser ouvido, como o discurso musical vai se desenrolar. Há uma expectativa que será confirmada ou não. Esta expectativa ou a capacidade de fazer uma previsão do que vai ser ouvido é o encontro entre a percepção e a cognição. O estabelecimento de um programa de estruturação e percepção compreende o desenvolvimento de atividades integradas, anulando, tanto quanto possível, a distinção entre os processos da escrita, audição e execução. As conclusões teóricas sucedem a observação do fenômeno, do dado concreto. No final do século XX está claro para os educadores musicais que somente abordagens multidimensionais e interdisciplinares, que levem em conta histórias e culturas diversas, que desenhem estratégias capazes de absorver a complexidade dos fenômenos musicais, podem ter a chance de preparar os alunos para as exigências e demandas do mercado de trabalho.

### **Referências Bibliográficas:**

- HARGREAVES, D. Teoria e Prática em Educação Musical: Uma Perspectiva Britânica. *Anais do I Encontro Anual da ABEM*, 1992, p.17-23.
- ROAGERS, M. *Teachings Approaches in Music Theory*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1984.
- SLOBODA, J. *The Musical Mind - The Cognitive Psychology of Music*. Oxford : Clarendon Press, 1985.
- SWANWICK, K. *Music Education and the National Curriculum*. London : Tufnell Press, 1992.
- WHITE, J. *Guidelines for College Teaching of Music Theory*. New York : Scarecrow Press, 1981.