

A percepção musical sob a ótica da linguagem

Virginia Bernardes

RESUMO: O objeto desse trabalho é a Percepção Musical entendida como uma das disciplinas eixo da formação musical de graduação nas escolas de música das universidades advindas dos antigos conservatórios de música. Através de uma abordagem crítica explorou-se de forma geral a concepção de música e ensino que gera e norteia os currículos e programas que orientam a formação musical dos alunos. A pedagogia que serve a tais modelos curriculares privilegia ações que se baseiam em atividades repetitivas e que têm no reconhecimento e na reprodução o seu fundamento e principal veículo metodológico. De forma específica discute-se, através da análise do material produzido nas entrevistas semi-estruturadas e nos Grupos Focais, questões pedagógicas e metodológicas aqui consideradas fundantes da Percepção Musical. Foi constatado que a concepção de música que estaria ancorando o ensino e que acaba por determinar o enfoque pedagógico que tradicional e preferencialmente é empregado, não dá conta de promover a compreensão e o domínio da linguagem musical. Aponta-se então, a criação aliada à análise auditiva e à interpretação (execução), como sendo um caminho e uma das escolhas pedagógicas possíveis para se atingir tal objetivo. Esta proposta pedagógica, além de permitir a socialização do aprendizado musical de forma mais democrática, mostra-se capaz de propiciar ao aluno a necessária autonomia de pensamento através da percepção consciente e reflexiva do que seja a música entendida como linguagem, resgatando sua dimensão de saber e fonte de conhecimento.

O objeto deste texto é a disciplina Percepção Musical enfocada pelo viés da linguagem. Ao nosso ver o modelo tradicional de ensino e aprendizagem dessa disciplina não comporta esse tipo de abordagem, na medida em que se vale de práticas pedagógicas que alienam a música entendida como linguagem, como será oportunamente discutido neste artigo. Entendemos que essa disciplina possa ser considerada como um dos eixos na formação musical da graduação, não só pela sua longa duração (de dois a seis semestres, dependendo de cada escola), mas também pelo seu significado para a formação musical dos alunos.

Sendo assim, o objetivo principal deste trabalho é contribuir para a discussão e o fomento de outras metodologias de ensino (da música em geral, e da Percepção em particular) na graduação,

que privilegiem o enfoque da música como linguagem, como um saber em si e como fonte geradora de conhecimento. Por isso, uma discussão conceitual acerca do modelo teórico que sustenta essa disciplina nas escolas parece ser oportuna na medida em que, hoje em dia, estão em curso nas universidades a discussão e a busca de novas direções curriculares, flexibilização de cursos, e as inter e transdisciplinaridades.

Pretendemos, também, propor uma prática pedagógica mais adaptada à realidade brasileira. Até hoje, tanto os currículos quanto as pedagogias são "importados" da Europa e da América do norte, culturas essas notadamente diversas da nossa no que tange à questão musical e que têm, entre outras coisas, o estudo da música incorporado, de uma ou de outra forma, ao seu cotidiano e ao seu processo escolar.

Deve-se dizer que a origem dessa importação reside no fato de que, no Brasil, as escolas de música das universidades (bem como quase a totalidade das escolas de música formais ou não) advêm dos conservatórios que foram por elas encampados. Os conservatórios brasileiros, por sua vez, basearam-se no modelo europeu de ensino musical.

Ainda hoje, o modelo preponderante de ensino da Percepção Musical elege os ditados, solfejos e suas múltiplas variações, como as práticas pedagógicas mais eficientes para conduzir o aluno à leitura e à escrita musicais. Atente-se aqui para o fato de que essas práticas ainda são costumeiramente realizadas como procedimentos de reconhecimento e reprodução, sendo referendadas e muitas vezes compreendidas, o que é mais grave, como a finalidade dessa disciplina.

Aí reside a hipótese que orienta este estudo. Acreditamos que a proposta pedagógica que sustenta e rege a metodologia tradicional de ensino de Percepção Musical está alicerçada numa concepção de música e ensino musical que compromete a formação musical e auditiva dos alunos por não pensar a música como uma totalidade, algo vivo, fonte de conhecimento e por isso, um saber em si.

Assim sendo, a pergunta principal deste trabalho é: ouvir para escrever, ou compreender para criar e interpretar? Entende-se que o criar, aqui, vai além da própria criação em si mesma, expandindo-se às dimensões da audição e da execução, o que estaria estabelecendo um outro enfoque, de cunho qualitativo, à discussão da questão pedagógica da Percepção Musical. Entende-se, também, que a música deva ser sempre vivenciada e que a reflexão esteja a serviço dessa experiência, para que, dessa maneira, ela possa ser realmente compreendida.

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 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. Busca-se a correta

entonação das notas e a precisão rítmica como as formas mais eficientes, quase absolutas, da medição do “saber” e, por conseqüência, do “talento”. Essas questões são de importância fundamental pois estão, por certo, ancorando as concepções de música, ensino e percepção musical que vigoram nas escolas.

Segundo Freire (1992), existe prevalência e uma supervalorização dos procedimentos técnicos e dos aspectos visuais da leitura e escrita. Em conseqüência, restringe-se a função de comunicação da música. Estando restrita essa sua dimensão, estaria também comprometido o seu entendimento como linguagem. Sendo assim, a reprodução estaria significando a restrição das atividades criativas, que seriam comunicadoras por excelência, e, mais grave, assim se estaria tentando cristalizar a linguagem, “...desprovendo-a de seu potencial dinâmico, de sua recriação permanente, de sua atualização...”. (p.123).

É preciso que, neste momento, se apresentem ao leitor, mesmo que de modo sintético, as concepções de música, linguagem musical, ensino e Percepção Musical que estarão norteando este trabalho. Tomo a Koellreutter (1990) os conceitos de linguagem: “Sistema de signos, estabelecido naturalmente ou por convenção, que transmite informações ou mensagens de um sistema [...] a outro...” e de música: “... sistema de signos sonoros, ou seja, linguagem” (p. 90). Então, a música é uma linguagem.

Desdobrando-se essa idéia, tem-se a linguagem musical como um sistema de signos que estabelecem relações entre si e com o todo e que, fundamentalmente, não tem (necessariamente) representação fora de si mesma. A significação não extrapola o fato musical e pode variar a partir do ato de apreciação, quando são articulados e doados os sentidos que transcendem a estruturação lógica da linguagem.¹

A partir dessa compreensão do que sejam música e linguagem, entendemos que o ensino musical deveria, necessariamente, considerar a música como esse objeto multifacetado, inteligível em vários níveis inter-relacionados, e que, por lhe ser inerente esta natureza complexa, demanda uma abordagem globalizante e contextual. Nesse enfoque, compreendemos a Percepção como a disciplina que vai trabalhar no aluno sua capaci-

¹ Esse conceito de linguagem musical aplica-se à música que preferencialmente se estuda nas escolas de música, ou seja, a música ocidental, de origem européia, e entendida como arte, mas não corresponde, por exemplo, ao conceito que os povos orientais ou indígenas têm de música.

dade de, não necessariamente nessa ordem, perceber auditivamente, refletir e agir criativamente sobre a música.

Lembramos que as escolas de música, na qualidade de instituições, surgiram e se constituíram depois do advento da escrita. O escrever música tornou-se fundamento do saber música e o representante tornou-se mais importante que o representado, gerando uma primeira deformação. Uma outra deformação, decorrente da crença de que quem escreve música sabe música, é a confusão que se cria entre o escrever música e a efetiva aprendizagem e o conseqüente domínio da linguagem. Antônio Jardim (1988) explicita com clareza essa questão:

... A maior parte do que, nas escolas de música, é apontado como erro está vinculado às formas de representar o som. O escrever é, dessa forma, convertido em fundamento do saber música. Assim, o representante passa a ter maior importância que o representado, o que é, certamente, uma deformação. (p.131)

É ainda comum a iniciação musical se dar de uma forma na qual a música é divorciada de sua realidade, isto é, não se ouve, não se faz. Lida-se com um amontoado de conceitos ditos “teóricos”, que pretendem introduzir o aluno no “reino musical”. A maioria dos livros de “teoria musical”, inicia o aluno definindo o que é isto ou aquilo.

Ora, nada pode ser mais alienante e deformante que esse tipo de iniciação musical, que tira do aluno a possibilidade de vivenciar a música de forma global e sensível. Cai-se numa racionalização que lhe esvazia o sentido, ao mesmo tempo que em que se reduz a capacidade imaginativa e criativa do aluno. Este se vê enredado por uma série de dados que, longe de lhe permitirem a percepção musical, constroem-no e roubam-lhe o prazer de experimentar.

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.²

Verticalizando um pouco essa questão, o que é um ditado musical na concepção pedagógica 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. Quando um professor faz (toca) um ditado espera que o aluno escreva exatamente aquilo que ele tocou. Normalmente o que não é literalmente decodificado, de acordo com a versão que o professor tem em mãos, é considerado errado. Cada nota, ritmo, cifra, enfim, o que for objeto do ditado, vale pontos.

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.

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, pseudo-virtuosísticos, e que, na verdade, estariam impedindo o músico de perceber e apreender o significado real do fenômeno musical.

Dessa forma, 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

² A despeito de toda a polêmica que possa existir em torno dessa questão, é a partir da ótica que considera a música como linguagem, um todo articulado e relacional, um saber em si, e por isso, uma forma de arte capaz de produzir conhecimento, é a partir desse olhar, que se constrói este estudo.

musical, o que, por conseguinte, os tornam esteticamente descomprometidos da concepção de música como linguagem artística.

Pode-se depreender desse quadro que notas, ritmos e harmonia ainda são considerados os parâmetros musicais mais importantes e, por si sós, eficientes e suficientes para o desenvolvimento adequado do ouvido e aprendizado musicais.

Cabe aqui perguntar: o que sente, pensa e faz um aluno que experimenta tal abordagem musical, em confronto com o que ele ouve, toca, canta, rege ou compõe? O que ele faz com o que aprendeu na aula de Percepção Musical? Onde e quando vai fazer a música assim concebida, se a música que ele vivencia no seu dia a dia é outra?

Uma das premissas básicas da disciplina Percepção Musical diz respeito ao desenvolvimento da leitura e da escrita musicais. E de fato, o treinamento auditivo leva os alunos a ouvirem, a lerem e a escreverem. Mas a grande questão, é a qualidade dessa audição e dessa leitura, ou seja, até que ponto a linguagem musical estaria sendo introjetada, assimilada e compreendida através desse treinamento? Ditados e solfejos, quando trabalhados assim, de modo restrito, são essencialmente atividades de reconhecimento e reprodução, que não aprofundam nem abrangem as possíveis significações e sentidos articulados pela linguagem. Estariam então sendo suficientes para garantir sua compreensão e domínio?

Ehrenzweig (1977) diz que a nossa percepção se processa em dois níveis distintos: o da mente de superfície, onde percebemos os eventos musicais claramente articulados - as *gestalten* ou unidades estruturais - que seriam, por exemplo, as seqüências escalares, acordes cadenciais, seqüências rítmicas, dinâmicas. O outro nível seria o da mente profunda, onde se registra o que não é captado pela percepção de superfície. São ocorrências não evidentemente articuladas, chamadas por ele de transitivas, tipo os *glissandos* e *vibratos* entre uma nota e outra, acordes e fragmentos melódicos de passagem ou os procedimentos como inversões, espelhamento, retrogradações ou ainda as idéias e motivos musicais, suas variações e elaborações existentes no decorrer da peça.

Essa mente, que “supera em sua realização puramente técnica as funções articuladas em Gestalt da mente de superfície [...] pode, portanto, ter utilidades que a mente racional de superfície é

incapaz de ter” (p.163). Essa mente profunda seria muito mais criativa e flexível que a mente de superfície que tende a ser mais rígida e estática.

As alternâncias entre uma e outra podem ser vistas como “...mudanças dinâmicas entre diferentes camadas de percepção” (p.168). Em vista disso, pode-se pensar a percepção como sendo um processo de múltiplas entradas conscientes e inconscientes de informação. “...Podemos dizer que novos elementos das escalas, dos sistemas rítmicos, ou harmônicos ocorreriam primeiro escondidos em passagens transitivas e inarticuladas e a partir daí, seriam gradualmente escolhidos por nossa audição consciente”. (p.169) Daí, pretender que solfejos e ditados dêem conta da apreensão e compreensão dessas relações estruturais é desconhecer a gama significativa de possibilidades de articulação entre essas duas instâncias perceptivas, privilegiando e elegendo a audição de superfície como instância competente na apreensão e domínio da linguagem.

As notas musicais podem ser vistas como ilhas, *icebergs*. Há um vasto mundo de relações submersas, não aparentes na escrita musical. Isto é, essas relações podem não estar presentes de forma codificada ou “mapeada” nas partituras. O músico, ao “fazer a música” é quem vai explicitá-las, mais ou menos, de acordo com sua percepção, criatividade, reflexão e saber musicais. Enfim, bem ou mal, as notas serão lidas de acordo com a musicalidade e com o conhecimento do músico. Portanto, saber ouvir, ler e escrever notas, ritmos, compassos, acordes, sinais de dinâmica, indicações de andamento etc. não garante necessariamente a compreensão das relações musicais implícitas nas partituras.

Os diversos parâmetros musicais e todos os demais aspectos que formam a complexa rede de inter-relações musicais não são captados e muito menos compreendidos pela prática usual de solfejos e ditados. Ler e cantar, ouvir e grafar notas e ritmos nos lugares e durações certos é como avistar essas ilhas. O que vemos, reconhecemos e reproduzimos são, como já foi dito, os cumes dessas grandes montanhas submersas, cuja maior parte está escondida. Para bem conhecê-las, precisamos explorar o que está abaixo da sua superfície e mergulhar nas águas profundas. Acreditamos que ditados ou solfejos, objetivando assuntos específicos do treinamento auditivo, apenas condicionam, adestram e, por isso, são práticas superficiais e alienantes. Não formam músicos conscientes da linguagem.

Geralmente, como já foi dito, quando se faz um ditado ou um solfejo numa aula tradicional, deve-se escrever estritamente o que foi tocado (notas, ritmos ou o que for que estiver sendo feito). Escrever algo semelhante é errar; o objetivo é fazer a "cópia" do que se ouviu ou leu. As notas devem ser as mesmas que foram tocadas, os ritmos também (apesar da própria notação musical não dar conta de tanta precisão). Normalmente, nas avaliações, para cada nota ou ritmo, é atribuído um valor em pontos. Entende-se que isso seja reduzir a música e o seu estudo, a um sistema estreito e perverso de avaliação. É imputar-lhe uma objetividade inexistente na realidade de sua *praxis*. Não se quer dizer com isso que a afinação ou a precisão rítmica sejam dispensáveis; há que se relativizar também essa questão; em determinados contextos musicais são mais que desejáveis, até imprescindíveis. Sabemos que a música é maior que notas, ritmos e harmonias e que estes não podem continuar a ser os parâmetros de avaliação do aprendizado musical na Percepção Musical. A música está estruturada sobre a ordem da linguagem, ela é uma linguagem. Uma vez que esta seja compreendida, as notas e os ritmos se afinarão e serão precisos pela necessidade da sua própria expressão.

A música é complexa e rica de potenciais significações e sentidos. Tudo acontece ao longo do tempo, simultaneamente, de forma articulada e relacional ao contrário do que acontece na "música" dos ditados e solfejos. Parece-nos ser um caminho mais interessante partir do todo, da percepção global, para daí perceber as relações desse todo com suas partes e, nessas partes, buscar as estruturas que as sustentam e, por conseguinte, sustentam o todo. Ir "adentrando o universo da música", desconstruindo-o para compreendê-lo. Fazer isso no tempo do ouvinte, respeitar e direcionar o processo de escuta de acordo com a demanda de quem ouve e validá-lo da forma como ele acontece. Ao contrário, nos ditados, solfejos e coisas do gênero, quando empregados da maneira usual, parte-se do pressuposto de que todos ouvem e lêem a mesma coisa, da mesma forma, no mesmo tempo. São procedimentos pedagógicos que subentendem um movimento de cima para baixo e de fora para dentro, portanto, de alguma forma autoritários e que excluem tanto quem se sente inibido ou ansioso por não dar conta do que se propõe naquele momento, quanto quem já deu e se refugia no sono enquanto espera.

Democratizar esses procedimentos seria o mesmo que torná-los socializáveis, o que significa torná-los mais incluídos, respeitando as

diferenças e até mesmo buscando-as como um fator de crescimento, não de exclusão. Acreditamos também que a interação propicie a expansão das fronteiras da percepção musical em si, porque a cada troca o painel perceptivo se amplia.

O desafio do conhecimento musical passa pela escolha consciente de tudo o que possa propiciá-lo de forma abrangente e aberta a todos que queiram buscá-lo. A Percepção deixa de ser o território de uns poucos privilegiados possuidores do "ouvido absoluto", para ser possível a qualquer um que se habilite a desenvolver um bem trabalhado ouvido relativo. Essa possibilidade de construir o conhecimento, a partir da própria capacidade e dos próprios recursos, democratiza o saber e torna o aprendizado vivo e interessante, além de estabelecer o sentimento de inclusão.

O recurso pedagógico da análise auditiva, por exemplo, trabalha sempre com a inteiridade do fenômeno musical, isto é, tendo como foco de trabalho o objeto sonoro (a música realizada) e não a sua representação (a partitura), possibilitando que a música não se fragmente: todos os elementos musicais percebidos mantêm sempre relação entre si e com esse todo. A experiência auditiva é integradora e nisso se diferencia da visual. Daí a percepção do contexto. Essa forma de percepção, dita sistática (Koellreutter, 1990, p.120), busca integrar e inter-relacionar as partes e o todo, evidenciando a estrutura da linguagem, e ainda permite que a música seja compreendida como um objeto vivo, portador de tantos sentidos quantos forem os percebidos e articulados pelo ouvinte ou pelo intérprete.

Essa forma de percepção é muito diferente da que separa, discrimina, fragmenta e lineariza a música tal como nos ditados e solfejos. Segundo Moraes (1989), "...a música é feita de sons que se encadeiam - horizontalmente, verticalmente e transversalmente..." (p.79). Extrapole-se isso para os diversos parâmetros, elementos, ocorrências e suas relações e teremos uma idéia aproximada da complexidade do fenômeno musical. Acreditamos que essa forma de apreensão passe, de forma deliberada, pela interação das "duas mentes" e que possa ser intentada pela análise auditiva, seguida da criação e execução.

Ficar o tempo todo ligado na própria sensação. "Sentir" e assim "perceber"; não escutar as notas mas ouvir a música. Mas, como ouvir a música sem escutar as notas, saber quais foram e quanto cada uma durou? A princípio isso pode parecer impossível ou nada plausível na ótica da pedagogia tradicional.

Obviamente, altura e duração são fundamentais, essenciais à música; mas não são a música. Não reconhecê-las, reproduzi-las ou anotá-las de imediato não significa necessariamente não a ter percebido. Antes disso, questões estruturais como as relações entre os materiais, o reconhecimento dos gestos, dos motivos, a organização micro e macro formal, os procedimentos de elaboração, geração de tensões, condução de forças e toda sorte de articulações entre vozes, timbre, movimento melódico, rítmica, movimento harmônico, ritmo harmônico precisam estar compreendidas. Assim, a música fará sentido e não se dependerá tanto das inúmeras repetições para forçar a memorização dos trechos. A fluência, o nexos do que foi ouvido se farão presentes e a música será percebida e compreendida sem desgastes. Como num tear, onde cada fio, sustentado pela estrutura, tem seu lugar próprio e só faz sentido e expressa sua beleza quando junto dos demais.

Quando o trabalho de percepção musical parte do todo e busca saber como esse todo foi engendrado, urdido, a música assume sua real dimensão de existência no mundo e passa a ser percebida tal qual é ouvida na vida: na dimensão desse tecido complexo feito de sons e silêncios contínuos e/ou descontínuos; cuja trama comporta densidades e intensidades variadas; cujas cores são dadas pelos timbres; onde o jogo das durações e dos gestos estabelecem o tempo do fluir e do estancar que se estrutura e articula em partes que se expandem na inteireza da forma. Essa cadeia de pensamentos, sentimentos e ações, vivenciada na análise auditiva, é a síntese de um processo de aprendizado que leva ao conhecimento. Isso passa, necessariamente, pela curiosidade e essa, por sua vez, desperta o interesse que é motivador de uma atitude ativa diante do objeto investigado.

Para que ocorra a apreensão e a compreensão desse "mosaico" a ser construído como se se estivesse jogando, onde se tem que ligar e inter-relacionar as muitas coisas ouvidas e percebidas, é usada a audiopartitura. O uso da audiopartitura como recurso didático-pedagógico faz dela uma ferramenta que possibilita a concretização do que foi percebido através da análise auditiva. Assim, a partir da criação de uma escrita que pode congrega elementos da notação musical tradicional com uma grafia que sugere por

analogia, cria-se o roteiro gráfico do que foi analisado auditivamente. Por exemplo, se foi percebida uma série descendente de segundas maiores e terças menores, em staccato e *piano*, o aluno pode notar esse evento utilizando uma grafia que sugira a seqüência dos intervalos, o perfil descendente da linha melódica e sua dinâmica. Continuando, se esse fato é uma elaboração do motivo da peça, pode-se registrar essa relação evidenciando também o procedimento usado nessa elaboração, bem como sua localização na estrutura formal. Esse trabalho perceptivo e reflexivo será realizado com todos os estratos que integrem a obra de modo a explicitá-los e interrelacioná-los em diversos níveis.

A audiopartitura será tanto mais eficaz quanto mais claras forem as indicações das ocorrências e eventos musicais de qualquer ordem e natureza e deve explicitar e esclarecer as relações percebidas entre essas ocorrências e eventos. Pode-se dizer que a audiopartitura é um esboço, uma espécie de "mapa multidimensional" da percepção musical onde o aluno poderá adquirir, trabalhar e desenvolver a percepção sistática que leva à *sinérese*.³

Resumidamente, a análise auditiva promove a desconstrução do objeto musical, permitindo, assim, o reconhecimento estrutural de seus elementos e sua inter-relação além de propiciar sua compreensão funcional. Na análise auditiva, reflete-se sobre o processo de criação, revivendo-o e recriando-o. É importante salientar que esse trabalho é realizado coletivamente, isto é, todos ouvem a mesma música ao mesmo tempo e cada um pode expor sua versão sobre o que foi ouvido. Essa troca possibilita-nos alargar e aprofundar nossos horizontes de percepção, descobrir e desenvolver outras possibilidades de realização musical. O professor sai do lugar de "quem tem a verdade e o saber" e passa a ocupar o papel do orientador, daquele que aponta possibilidades e interage com o aluno, respeitando e validando sua aptidão, história, capacidade e ritmos de aprendizagem e, enfim, ocupa o lugar daquele que educa.

O passo seguinte, a criação, permite construir uma música a partir de elementos recolhidos e escolhidos a partir dos dados da análise auditiva. Ao final, a execução possibilitará

³ Sinérese - (do grego *sinairo* = juntar, agrupar, unir, integrar vários elementos) é o resultado de um processo de percepção arracional (que não é contrário nem conforme ao racional) que causa a sensação de unidade, integrando os elementos em um todo; sensação de unidade causada por um processo alógico de relacionamento dos signos musicais; integração de vários elementos por todos os lados e ao mesmo tempo. (Koellreutter, 1990, p.121)

a vivência e a compreensão real, fatural da música por meio de sua realização à luz do que foi antes apreendido e compreendido.

Essas atividades musicais realizadas assim, sempre de forma interativa, tendem a aumentar e a qualificar o espectro do conhecimento musical dos alunos. Costumam trazer à consciência muitos saberes ainda não nominados ou dominados, mas de alguma forma já vivenciados e acabam por ressignificá-los. Dessa maneira, pela aplicação repetida desse processo num repertório variado, a percepção vai ampliando-se e aprofundando-se, tornando a escuta musical cada vez mais viva e abrangente.

A criação, enquanto ferramenta pedagógica, abre a possibilidade de se lidar com a música de uma forma mais aberta, experimental e concreta. O que é imaginado, agora pode ser manipulado, dissecado, improvisado, composto e recomposto, tanto em pensamento quanto no concreto, ou seja, as instâncias do pensar e do fazer musical estariam sendo contempladas. A criação permite o manipular, o “pôr a mão na massa”; constrói-se o aprendizado e o conhecimento é gerado a partir dessa construção. Se a rede de inter-relações é compreendida e realizada, o sentido musical é dado, percebido e flui como que “naturalmente”. Nesse momento, acredito que se dê a compreensão da linguagem musical. O seu domínio virá do trabalho consciente e constante na busca do entendimento e da realização das relações musicais em seus diversos níveis. Na busca do fazer desvela-se o saber, o “ter gosto, ter sabor” imanentes à música. Essa é a diferença entre ouvir para escrever ditados e ouvir para compreender e então criar.

O pensar de quem cria é diferente do pensar de quem toca. O intérprete, geralmente, não concebe nem manipula a obra no sentido que o criador o faz. O criador, como foi visto, torna-se mais livre e autônomo para lidar com a materialidade da música. Nesse sentido, diz Freire (1992) que “...a recriação, que se dá na prática de interpretar obras alheias é também arte, mas não esgota, não atinge a totalidade do fazer artístico.” isto porque “... A realização plena do fazer artístico está na criação, na expressão dos sentimentos, ou de significados, ou de sentidos ...” (p.148).

Então, propiciar ao intérprete o pensamento de quem cria abriria a possibilidade de expandir-se a recriação que ocorre na interpretação, ou seja, a recriação poderia extrapolar a interpretação das idéias do compositor. O intérprete seria ele mesmo

um co-autor apto e instrumentado a penetrar na obra e dela fazer saltarem seus outros sentidos ainda insuspeitos e não articulados. Dessa forma, a interpretação seria sempre uma possibilidade de um fazer musical originário, provinda de uma audição musical profundamente engajada na percepção e compreensão da linguagem.

A linguagem deve ser compreendida porque:

Apreender dá conta da captação da totalidade enquanto totalidade, é um tipo de relação imediata, indispensável ao conhecimento. Apreende-se o sentido de algo mesmo quando não se é capaz de saber o que significa [...] no apreender o movimento é simultâneo, de dentro para fora e de fora para dentro e nessa tensão se apreende. O apreender não é quantificável nem tampouco qualificável; não é redutível nem ampliável; não é, portanto, dimensionável no espaço e, nem tampouco, no tempo. (Jardim, 1988, p.47)

As atividades de análise auditiva e criação traduziriam esse movimento simultâneo da apreensão, na medida em que a análise alimenta o processo criativo e este subsidia novas análises. O aprendizado não seria apenas adquirido, mas construído, assim como o conhecimento. Os processos de apreensão da linguagem musical, por essa via, são muito vivos e dinâmicos. A complexidade do que foi apreendido se revelará na proporção da aptidão, capacidade e conhecimento do aluno. A novidade, o ainda desconhecido vai sendo informado pela própria música que está sendo analisada ou criada. Dessa forma, a apreensão se aprofunda e a prática permite que o conceito seja mais que entendido, vivenciado, e por fim, compreendido.

O compositor Pierre Schaeffer (1993) estabelece quatro modos de audição que seriam ordenados num grau crescente de complexidade dessa forma:

Escutar é prestar atenção (dirigir os ouvidos), se interessar por. Eu me dirijo ativamente para alguém ou alguma coisa que me é descrita ou assinalada por um som.

Ouvir é perceber através dos ouvidos. Por oposição a escutar que corresponde a uma atitude mais ativa, aquilo que eu ouço é aquilo que me é dado à percepção.

Entender, nós reteremos o sentido etimológico: ‘ter uma intenção’. Aquilo que eu entendo, aquilo que me é manifesto, é função desta intenção.

Compreender, trazer consigo, está em uma dupla relação com escutar e entender. Eu compreendo aquilo que eu visio em minha escuta, graças àquilo que eu escolhi entender. Mas, reciprocamente, o que eu já compreendi dirige minha escuta, informa o que eu entendo (p.90,91). (grifos nossos)

Atente-se para o fato de que todos esses níveis seriam interligados e complementares. Quando se ouve algo, ouve-se o que é dado a ouvir: seria o perceber fisiológico do som, comum a todos que tenham essa função ativa. O que se escuta, escuta-se porque se quer, é ato voluntário. Aí já se tem a percepção do sentido ou a possibilidade dele. No entender, há deslocamentos temporais; relações são estabelecidas entre experiências passadas e interesses atuais. Selecionar, apreciar e qualificar são as ações empreendidas quando se entende. Nesse momento quem ouve atribui significado e percebe o sentido ou sua ausência. Sendo assim, o compreender estaria englobando os demais. Nesse estágio, o ouvinte é capaz de orientar as percepções que foram qualificadas no entender, sabendo conscientemente o porquê do sentido ou de sua falta.

Então, ainda segundo Jardim (1988), "...nesse nível [...] o ouvinte é capaz de apreender uma linguagem sonora, não verbal, como linguagem" (p.92). Portanto, pode-se ter a linguagem como sendo constituída ao modo de uma matriz potencial de relações e articulações, a partir das quais seriam constituídos pontos de escuta, sistemas ou "idiomas musicais". No ocidente, seriam três esses grandes sistemas: Modal, Tonal e Não-Tonal. Os compositores, quando enquadrados nos diferentes estilos de época, estariam assim, construindo-os e servindo-se deles. Contudo, nesse movimento, a linguagem musical pode ser sempre transformada.

Cabe concordar com Moraes (1989) quando diz que

... o fenômeno musical é extremamente complexo de ser definido, fantásticamente variado ao ponto de rejeitar abordagens estreitas. Como a vida, a música está em contínuo movimento, áreas inteiras suas mudam de aspecto a cada dia que passa, propondo-nos constantemente informações desconhecidas, provenham elas do presente ou do passado. E diante desses signos novos, é preciso recalibrar-nos continuamente a fim de fruí-los, a fim de trocar informações com eles nesse reciclar. (p.56)

Isso nos dá a idéia de que a música demandaria uma atitude aberta e ágil ao se lidar com sua linguagem. A estagnação do modo de pensá-la, criá-la e executá-la seria a cristalização de sua existência ou a criação e a manutenção de pontos de escuta absolutizantes (Jardim, 1988).

A partitura é a representação gráfica do sistema de signos que foi estabelecido para a música. Como diria Koellreutter, "a partitura é apenas o mapa, não o território". A notação musical, como foi dito anteriormente nesse trabalho, é

incapaz de dar conta da linguagem; existe, na tentativa de organização e socialização das idéias musicais do compositor. Confundi-la com a linguagem é dar-lhe uma dimensão equivocada, reduzir o significado, a compreensão e a importância do domínio da própria linguagem. É o que nos confirma o professor Jardim (1988):

...Ocorre com as instituições de ensino musical um fenômeno semelhante ao que ocorre às demais instituições de ensino, isto é: tomar a representação da coisa pela coisa. No caso da música e do moderno ensino de música isso se dá com a escrita e com a impressão musical, que passaram a ter uma importância tão grande para o desenvolvimento da música que saber música se tornou sinônimo de, ao menos no que diz respeito às escolas de música, saber ler, e às vezes escrever música [...] Em conseqüência, as questões relativas à linguagem musical acabam por serem reduzidas a problemas de escrita... (p.131)

De fato, a escrita ou a leitura de uma partitura apenas no sentido de codificar ou decodificar como já vimos não garantem a compreensão da linguagem. Quando se reduz a linguagem musical à partitura, o que se tem é uma concepção equivocada e reduzida de linguagem e de música. Isto por sua vez estaria levando o aluno ao entendimento de que os ditados seriam suficientemente eficazes para dotarem-no da compreensão dessa linguagem concebida dessa forma, já que fazer ditados é, na maioria das vezes, escrever notas, ritmos e talvez, harmonias.

Uma escrita competente para se notar o que foi criado parece ser importante para o fechamento de uma etapa da criação: a feitura e a concepção da partitura, das idéias musicais colocadas no papel. Essa etapa é importante. Escrever música pode não ser simples em muitos casos.

A notação musical é muitas vezes muito limitada para dar conta do pensamento, idéia e gesto criativos. Por isso, a escrita da música que se cria assume uma dimensão pedagógica importante. A busca da melhor forma de escrita para o que se quer comunicar, poderia levar à compreensão mais aprofundada do que foi criado.

A escrita musical pode ser vista como a tentativa da representação musical, tornando compartilhável e socializável a idéia de um autor. A nota, a "bolinha", a ponta do *iceberg*, mera convenção, não dá conta das relações nem das articulações em qualquer nível. Pretender que, ao ouvi-la e grafá-la na clave, espaço ou linha adequados e com a duração certa o aluno esteja compreendendo a música, é desconhecer o significado de linguagem musical. Daí, a forma estereotipada de se lidar com a música e sua representação escrita.

A música quando vista e concebida de forma estreita impede a transformação do músico e dela própria. Acreditamos mesmo que as relações musicais possam acontecer em outros níveis, mais inconscientes ainda; tanto isso é verdade que é notório o grande número de pessoas que não lêem ou escrevem; “tocam de ouvido”. Se o fazem é porque, de alguma maneira, assimilaram a linguagem e lidam com ela de forma não consciente ou não racional, como quem aprende a falar uma língua estrangeira sem nunca ter lido ou escrito uma sentença. Dessa forma, “... a infra-estrutura da arte é modulada por processos profundamente inconscientes e pode expor uma organização complexa superior à estrutura lógica do pensamento consciente.” (Ehrenzweig, 1977, p.30). De outra maneira, como explicar a formação de grupos musicais os mais diversos, cujos integrantes não lêem nem escrevem uma só nota, ou os compositores de música popular que reiteradamente declaram não saberem ler nem escrever música e mesmo assim compõem ou, ainda, os arranjadores que “montam” seus arranjos nos estúdios de gravação?

Assim sendo, pode-se dizer que a constituição da linguagem musical é anterior e independe do processo de alfabetização. É dada de forma inconsciente e, a rigor, não necessita da notação, da escrita ou da leitura para que se realize. O processo de escolarização da música necessita, sem dúvida, tê-la representada sob a forma de escrita, para que possa, entre outras coisas, ser socializada. Mas daí a tomar a partitura pela linguagem ou o processo de decodificação por sua compreensão e aprendizado, é, como já dissemos, ignorar ou desconhecer o que significa linguagem, bem como os processos que a constituem e estruturam.

Para Moraes (1989), há pelo menos três categorias no ouvir música: com o corpo, com a emoção e com o cérebro. Por certo, a terceira, o ouvir intelectual, engloba as duas anteriores, já que somos uma integração. Complementaríamos dizendo que essas três categorias se estenderiam também ao fazer. No caso dos músicos, parece-nos que esse ouvir/fazer racional, que investiga, procura, pergunta e inter-relaciona, executa e frui, é fundamental para desvendar e compreender a linguagem.

Mas para que desvendar a linguagem? Para dominá-la e, a partir daí, recriá-la, emprestando à música (um objeto que só se consoma de fato no momento da execução) novas trajetórias e possibilidades.

A linguagem não é mecânica. Não pode sê-lo na medida em que possibilita a articulação e a doação de sentidos à música, como disse Jardim (1988). Interrompê-la de compasso em compasso é mecanizá-la além de, obviamente, fragmentá-la, tornando-a incompreensível. Segundo Langer (1989) “... a melodia se iguala ao pensamento, se detidos ao meio, no transcurso, perdem o sentido...” (p.94). Seria como se o belo verso de Gertrud Stein, “...Uma rosa... é uma rosa ...é uma rosa...” pudesse ser melhor percebido e apreendido, soletrando-se U...maro...s.... O movimento do todo à parte e da parte ao todo, sem que se percam a organicidade, a sensação de inteireza e as referências contextuais é um dos caminhos que podem levar à compreensão e ao aprendizado, sem que se percam nesse percurso, as dimensões estética e simbólica imanentes à música.

Se para Langer (1989), “... a linguagem é o único meio de pensamento articulável, e [...] tudo que não é falável, é sensação.” (p.95) Para nós a linguagem musical pode ser apreendida porque é articulada; é possível sobre ela, de suas estruturas e relações. A música em si não é falável, porque não tem representação fora dela; é da ordem do sensível, e do simbólico, portanto, não é “dizível”. Segundo Langer (1989), a música é “Forma Significante”, o que quer dizer que pode ser apreendida e sentida, mas não definida, “...a articulação é sua vida, mas não a asserção; a expressividade, não a expressão.” (p.238).

Talvez seja na escrita que a música alcance o seu mais alto grau de racionalidade. Por isso, um trabalho desse tipo esbarra nessa questão que é polêmica para a área. Uma música totalmente racional seria baseada em escolhas puramente intelectuais. Evidentemente, há uma dimensão de racionalidade que é intrínseca ao fazer música e que não há como ter sua existência negada, apesar de muitos músicos assim o afirmarem. Ainda segundo Langer (1989):

A musicalidade é amiúde considerada uma característica essencialmente não intelectual [...] Por isso, talvez, os músicos [...] sentem-se tão freqüentemente levados a desprezar as formas mais óbvias de entendimento [...] Mas, na realidade, o entendimento musical não é estorvado pela posse de um intelecto ativo, nem mesmo por aquele amor à razão pura conhecido como racionalismo [...] e vice-versa, o bom senso e a agudeza científicos não precisam defender-se contra qualquer ‘emocionalismo’ que se supõe ser inerente ao que diz respeito à música. (p.108)

É bastante comum ouvir-se, nas escolas, que a “música é para se fazer, não para se falar sobre”.

Mas, ter idéias musicais, pensá-las e imaginá-las soando organizadas é ao mesmo tempo da ordem do racional, do sensível e do musical. Falar sobre elas e mesmo discuti-las não torna a música menos musical, ao contrário, acrescenta-lhe uma outra dimensão de existência, qual seja, a do plano das idéias, onde pode-se construir os referenciais estéticos que lhe trarão solidez, convicção e um outro nível de fruição.

Sintetizando as idéias até aqui discutidas, pode-se dizer que a análise auditiva propicia ao aluno a compreensão das relações, articulações e estruturas, das micro e macro formas aí presentes e dos procedimentos composicionais realizados a partir da identificação dos materiais escolhidos pelo compositor. Todo esse movimento de desconstrução gera conhecimento, além de permitir-lhe experimentar a emoção estética ao fruir a obra por esse viés.

O conhecimento expresso por essa compreensão vai ser organizado na forma da audiopartitura, um "mapa auditivo" que registra de forma gráfica todas as ocorrências musicais percebidas pelo aluno e suas inter-relações. A audiopartitura não está, necessariamente, comprometida com a notação musical tradicional (mesmo porque nesse momento não há necessidade nem interesse pelo registro absoluto das alturas e durações) há, sim, a busca do desenvolvimento da audição que relativiza, interrelaciona e articula as ocorrências musicais. A escritura de uma audiopartitura é um sinal evidente de que a linguagem está sendo apreendida na medida da possibilidade de quem a está realizando. A notação da partitura tradicional virá a seguir, como exercício de tornar exequível e socializável o que foi compreendido.

Quando se propõe um exercício de criação, dá-se aos alunos a oportunidade de, com os próprios meios somados aos conhecimentos gerados na análise auditiva, construir a própria música além de instrumentá-los para perceberem, estruturalmente, a linguagem musical. Nesta fase, são vivenciadas as questões percebidas e apreendidas. É uma forma de materializá-las, de torná-las passíveis de serem pensadas, manipuladas e estruturadas de acordo com as idéias musicais dos alunos.

Ao se analisar a peça musical composta pelos alunos, nota-se com clareza o nível de compreensão musical. A prática desse processo tem evidenciado que o exercício de criação traz, em si, o que de alguma maneira já estava sedimentado como conhecimento. O ato de escrever a

música (colocar a idéia sonora no papel, fazer uma partitura) denota a existência de idéias musicais consolidadas. Na criação, expande-se a capacidade de apreender, atinge-se a compreensão e exercita-se o domínio da linguagem que vai se concretizar na execução.

O fazer a música que se criou é a expressão culminante desse processo, que se pretende inteiro: ouvir, criar, interpretar. Nesse momento, os alunos fecham para si um ciclo de aprendizado construído por eles mesmos a partir de seus conhecimentos anteriores, dos estímulos dados e da troca de informações possibilitada pela interação, provocada pela discussão acerca de uma mesma questão percebida de maneiras diferentes. Esse ciclo se repete, noutro nível, a cada nova proposta. Cada ciclo realimenta outro e novos patamares vão sendo alcançados. O aluno como que desvela da própria música todo o saber inerente a ela mesma e, daí, pode alçar seus próprios vôos.

Acreditamos que os trabalhos de análise auditiva/criação/interpretação sejam vitais para o desenvolvimento do músico. São, em essência, o verdadeiro sentido de todo esse percurso. Sem eles se correria o risco de cair mais uma vez no treinamento auditivo vazio e divorciado daquilo que julgamos ser essencial - o aprendizado como uma experiência enriquecedora no sentido de despertar, de propiciar o conhecimento maior da individualidade que existe em cada um de nós.

A compreensão da linguagem é fundamental porque é libertadora e propicia o pensar e ser autônomos. Uma vez percebidas, compreendidas e assimiladas as relações musicais nos diversos níveis em que ocorrem, o músico pode "ter a chave" de qualquer música, não importando se é grafada ou não; se feita por Cage, Bach ou por uma tribo do Xingu; se é popular, erudita, folclórica; se foi composta no séc.XV ou no séc.XXI. Não se trata mais de se ensinar ou privilegiar este ou aquele repertório, mas sim de possibilitar a compreensão e o conhecimento dos diversos "idiomas" e até "dialetos" musicais. Essa autonomia auditiva estaria contribuindo para que, independentemente dos repertórios propostos, o aluno se visse estimulado e em condições de ouvir e interagir analítica, crítica e criativamente com qualquer música produzida por qualquer cultura.

Mais do que um trabalho que promova o aluno a estar apto a ouvir, reconhecer, ler ou reproduzir qualquer coisa, aqui busca-se a formação de um ouvido musical aberto e atento. Acredita-se que esse seja um caminho para a formação de um ouvido relativo, visto aqui como

um instrumento flexível e pronto a interagir com as mais diversas manifestações musicais, capaz de perceber não só as estruturas e suas relações, mas, por causa, através e além delas, apreender a linguagem, permitindo então, como já foi dito, a compreensão das músicas.

Crê-se também que quanto mais a percepção sistática for desenvolvida tanto maior será a capacidade de analisar e sintetizar do aluno, possibilitando o trânsito cada vez mais fluente entre as múltiplas relações (sucessivas e/ou simultâneas) que constituem o todo, concretizando, assim, a compreensão da linguagem.

Aponta-se, então, este como um caminho que democratiza a questão da audição, visto que contempla a todos que tenham interesse e potencial musical. O aluno tenderá a sentir-se mais incluído e responsável pelo seu próprio processo de aprendizagem, visto que vai depender dele e das interações que ele for capaz de fazer o seu desenvolvimento musical.

A recorrência dessa prática significa uma ampliação expressiva da capacidade de análise auditiva estrutural o que levaria ao conhecimento e domínio progressivos das leis internas ou dos princípios organizadores da música. O treinamento auditivo seria outro aspecto a ser construído. Nisso, a audição se modifica; sai do corredor estreito do absoluto e desvela a sua própria potencialidade em articular novos sentidos. Da mesma forma, a criação consciente e embasada vai conduzindo o aluno à autonomia de pensamento, à condição de ser perceptivo, reflexivo e ativo com liberdade. Liberdade esta que será construída e conquistada através do saber e do conhecimento, por sua vez também produzidos nos limites próprios de cada um.

O professor nesse caso, não traz o "ponto" pronto de casa, traz, quando muito, a proposta, isto é, apenas sugere, aponta e deixa que o aluno lhe dê o *feedback*. Ele, o aluno, é quem vai dar a medida do que lhe é possível naquele momento. O professor acompanha, orienta, e mostra outras possibilidades. Deixa de ser o instrutor e ocupa o lugar do educador.

Para que isso aconteça, é preciso haver uma prática que seja reflexiva, alimentada por uma concepção de música que compreenda ser ela mesma fonte de conhecimento e um saber em si, o que quer dizer que ela não é estática, pronta e acabada, nem que exista uma única ou melhor maneira de realizá-la. No entender de Moraes (1989) isso significa que a música "percebida por

esse prisma [...] é labirinto, enigma a ser decifrado a cada instante..." (p.92) Mas um labirinto que a cada escuta nos mostra novos percursos a serem seguidos, novas saídas para que, de fora, se tenha dela uma visão diferente, depois de percorrido cada novo itinerário." (p. 93).

Essa plasticidade, esse movimento podem trazer de volta à música o que lhe foi subtraído ao ser escolarizada nas bases do modelo dos conservatórios, ou seja, a vida pulsante, plena de possibilidades de sentidos, algo muito distante desse caráter reprodutivo que lhe rouba a possibilidade da verdadeira existência.

A concepção de música, ensino e percepção musical que orienta essa proposta metodológica abarca essa compreensão, ou seja, a de que não existiria uma só concepção de música que referende seu ensino. Partindo-se do pressuposto de que ela é linguagem, estariam abertas as várias possibilidades de compreensão e leitura de uma obra, bem como seriam diversos os entendimentos sobre as relações musicais e extra-musicais que a engendram. Essa seria a fonte da criação, aqui entendida pelo viés pedagógico, que estaria levando o aluno a vivenciar a linguagem experimentando-lhe a materialidade e construindo e conquistando sua autonomia de pensamento e ação.

Acredita-se, por isso, que a criação seja imprescindível à formação do músico. No ato criativo, tomado como pedagógico, estariam contempladas todas as instâncias do fazer musical. Ou seja, na atividade de criação trabalha-se o ouvido interno e o externo, tem-se a oportunidade de improvisar sobre o material o que significa, além da prática instrumental, o treinamento auditivo feito de forma ativa e reflexiva, uma vez que escolhas terão que ser feitas e para se escolher necessita-se reconhecer e saber reproduzir.

A criação, como já se disse, é uma oportunidade de manipular signos, diferentes maneiras de estruturação, formas de articulação e sobretudo, de vivenciar concretamente conceitos abstratos como a necessidade intrínseca de materiais, adequação das idéias ao sistema, unidade, coesão e coerência. Enfim, a criação musical permite ao aluno experimentar concretamente a linguagem. Acredita-se que o fazer reflexivo propiciado pela criação proporcione uma compreensão musical mais profunda do que a experienciada na recriação ou interpretação. A experiência da criação teria em si a totalidade do fazer artístico, daí, sua importância.

Como decorrência, o ensino personalista existente nas escolas de música poderia ser revisto já que se apoia numa visão paternalista de ensino que faz o aluno dependente dos pensamentos e escolhas dos professores. Isso seria possível na medida em que os alunos se sentissem sustentados e motivados por essa autonomia de pensamento e ação musicais conquistada e embasada num conhecimento que foi conjuntamente construído, que não se arvora em ser definitivo, muito menos absoluto. Ao contrário, “os pontos de escuta” estariam sendo criados, superados e recriados de conformidade com os posicionamentos, escolhas e processos vividos por alunos e professores.

O professor, por sua vez, teria que se dispor a vivenciar, ele próprio, todo esse processo, sendo ao mesmo tempo um participante e um orientador aberto e disponível para o desconhecido e a incerteza que disto advém. Essa nova postura o levaria a sair desse lugar de quem tem o saber e está ali para transmiti-lo *ad infinitum*.

Então se instalaria uma necessidade saudável de constante reciclagem do corpo docente, uma vez que esse processo, por ser ele mesmo aberto, demandaria uma postura condizente, isto é, uma disponibilidade atenta e constante para interagir e reagir às demandas que viessem a ser criadas. Seria uma concretização da proposta de ensino pré-figurativo, proposto por Koellreutter (1997). Dessa forma, a Percepção Musical estaria *pari e passu* com um processo de entrosamento disciplinar, o que é há muito pretendido.

Talvez assim a “sensação de conservatório” pudesse ser enfim substituída pela sensação de Universidade, lugar do “...pensar transitivo e do criar originário...”, como disse Jardim (1988, p.126).

No rastro dessa transformação, poderia estar também o início de uma mudança muito significativa, qual seja, a ruptura de um modelo de ensino musical que é secular e que se baseia na cisão entre o fazer do intérprete e o fazer do compositor.⁴ Cisão essa que teve início a partir do surgimento da notação musical e acirrou-se com o seu desenvolvimento, criando um tipo de intérprete que recriaria a idéia do compositor na interpretação, mas que, por isso, ficaria limitado à uma realização artística parcial.

Sabe-se que a música existe plenamente, quando é feita, executada. Por isso, a prática interpretativa precisa ser densa, embasada numa compreensão que lhe dê substância e identidade, para que deixe de ser repetitiva e reprodutora. Tocar como o professor diz ou sugere, fazer tudo o que o editor prescreve na partitura ou mesmo tentar imitar o que o “grande” intérprete faz no palco ou no CD premiado são escolhas que repetem e reproduzem. Dialogar e argumentar com o professor, questionar a visão dos editores, produtores fonográficos e críticos de música são escolhas que denotam autonomia e identidade. Assim, a prática interpretativa, seja ela qual for, seria o “estuário” desse processo pedagógico.

Aqui, o que se aventa é a possibilidade desse intérprete crescer ao seu pensamento de recriador o de criador e assim ver-se embasado a ser co-autor. Dessa forma, a repetição e a reprodução seriam substituídas por recriações vivas, impregnadas de identidade e novos sentidos. A música passaria a ser domínio de todos que quisessem desvendar-lhe e compreender-lhe a linguagem e não mais dos poucos “iluminados”.

Essa proposta pedagógica não é fundamentada em práticas ocasionais ou ligeiras. Ao contrário, construiu-se a partir da prática cotidiana na disciplina Percepção Musical, da discussão com os pares, da troca de impressões, informações e sentimentos com os alunos, além das várias leituras. Da mesma forma como se constituiu, encontra-se agora: aberta a questionamentos e ao diálogo.

Na verdade, a questão fundante desse trabalho, encontra-se no papel social da música, das escolas de música das universidades e dos músicos por elas formados. É evidente que as nossas escolas, nos moldes em que hoje existem, não cumprem um papel social relevante ou justo para com a sociedade que as sustenta.

Caberia, então, a nós professores, alunos, músicos e artistas e à própria sociedade apontar caminhos que abrissem as “portas dos corações e mentes” dessas instituições para que a música fosse o seu real objeto de trabalho e os músicos por nós formados tivessem, nos olhos, o brilho dos que vêem a música como um patrimônio da criação humana, isto é, um bem de todos para todos.

⁴ É bom que se esclareça que não se entende, nem aqui se pretende, que todos os alunos venham a ser compositores na estrita compreensão do termo, mas sim, que os estudantes de música, futuros músicos profissionais, possam vivenciar o processo da criação, que em si, traz toda essa riqueza. Isto sem dúvida, lhes garantiria, como foi visto aqui, uma outra dimensão e qualidade de saber musical.

Referências Bibliográficas

- BERNARDES, Virginia. *A música nas Escolas de Música: A Linguagem Musical sob a ótica da Percepção*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da UFMG, 2000.
- FREIRE, Vanda Lima Bellard. *Ensino de Música na Universidade Brasileira*. In: *ANAIS da ANPPOM*. UFGO/CAPES/CNPQ, p.86-89, Ago. 1997.
- _____. *Música e sociedade - Uma Perspectiva Histórica e uma Reflexão Aplicada ao Ensino Superior de Música*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação/UFRJ, 1992.
- FORQUIN Jean Claude. *Escola e Cultura. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993
- GIROUX, Henry. *Escola e Política Cultural*. São Paulo: Cortez e Associados, 1992.
- JARDIM, Antonio. *Música: Por uma Outra Densidade do Real - Para uma Filosofia de uma Linguagem Substantiva*. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) . Conservatório Brasileiro de Música, RJ, 1988.
- KOELLREUTTER, Hans Joachin. *Terminologia de uma Nova Estética da Música*. São Paulo: Movimento, 1990.
- _____. O Centro de Pesquisa de Música Contemporânea da UFMG. In: *Anais do II Encontro Nacional de Pesquisa em Música*. Belo Horizonte: Imprensa, Universitária 1986.
- _____. O Espírito Criador e o Ensino Pré-figurativo. In: *cadernos de Estudo - Educação Musical*. Belo Horizonte: Atravez/ EMUFG, n.6, 1997 .
- _____. Educação Musical no Terceiro Mundo: Função, Problemas e Possibilidades. In: *Cadernos de Estudo - Educação Musical*. 1990, Belo Horizonte: Atravez/EMUFG,n.1,1990.
- KRISHNAMURTI, Jiddu. *Ensinar e Aprender*, Rio de Janeiro: Instituição Cultural Krishnamurti, 1980.
- LEÃO, Emmanuel Carneiro. *Aprendendo a Pensar*. Petrópolis: Vozes, 1977.
- LANGER, Susanne. K. *Filosofia em Nova Chave*. São Paulo: Perspectiva, Col. Debates n. 33, 1989
- _____. *Sentimento e Forma*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1980. Col. Debates nº 44.
- MORAES, Jota .J. *A Música da Modernidade*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- _____. *O que é música?* 6. ed. São Paulo: Ed. Brasiliense. Coleção Primeiros Passos, n.80, 1989.
- NATTIEZ, Jean Jacques, MOLINO, Jean et alii *Semiologia da Música*. Lisboa: Veja, (sd.)
- NACHMANOVITCH, Stephen. *Ser criativo - O Poder da Improvisação na Vida e na Arte*. São Paulo: Summus, 1993.
- SCHAEFFER, Pierre. *Tratado dos Objetos Musicais: Ensaio Interdisciplinar*. Brasília: Edlunb ,1993.
- READ, Herbert. *Arte e Alienação. O papel do artista na sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar , 1983.
- SHOENBERG, Arnold. *Fundamentos da Composição Musical*. São Paulo: Edusp, 1991.
- SCHURMANN, Ernest E. *A Música como Linguagem*. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de Identidade. Uma Introdução às Teorias do Currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

