**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Maria Flávia Silveira Barbosa

**Percepção musical como
compreensão da obra musical:
contribuições a partir da perspectiva histórico-cultural**

**São Paulo
2009**

MARIA FLÁVIA SILVEIRA BARBOSA

**Percepção musical como
compreensão da obra musical:
contribuições a partir da perspectiva histórico-cultural**

Tese apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade de
São Paulo para obtenção do
título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Psicologia e Educação
Orientador: Prof. Dr. Marta Kohl de Oliveira

São Paulo
2009

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

375.75
B238p

Barbosa, Maria Flávia Silveira

Percepção musical como compreensão da obra musical : contribuições a partir da perspectiva histórico-cultural / Maria Flávia Silveira Barbosa ; orientação Marta Kohl de Oliveira. São Paulo : s.n., 2009.
149 p. il.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração : Psicologia e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Vygotsky, Lev Semenovich, 1896-1934 2. Bakhtin, Mikhail M., 1895-1975 3. Música- Estudo e ensino 4. Percepção musical 5. Linguagem musical I. Oliveira, Marta Kohl, orient.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Maria Flávia Silveira Barbosa

**Percepção musical como compreensão da obra musical:
contribuições a partir da perspectiva histórico-cultural**

Tese apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade de São
Paulo para obtenção do título de
Doutor em Educação.

Área de concentração: Psicologia e Educação

Aprovado em: _____

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

CAMARGO GUARNIERI: *Ponteio n. 49* (trecho)

*Para
Fernando*

Homenagem especial:

Tutu

AGRADECIMENTOS

“Nossos enunciados estão repletos de palavras dos outros”

(Mikhail Bakhtin – Estética da criação verbal)

À Marta Kohl de Oliveira, pela orientação e pelo crédito que me concedeu ao aceitar-me como orientanda.

À Anna Maria Lunardi Padilha e Ivone Martins de Oliveira, minhas amigas e mentoras desde os tempos do mestrado.

À Sílvia Schroeder e Jorge Schroeder, pela amizade e rica interlocução.

Ao Estércio Marquez Cunha e Annunziata Spencieri de Oliveira, “outros” sempre presentes.

À Adriana Lopes da Cunha Moreira, Ana Paula Renesto, Cláudia Deltrégia, Flávio Carvalho, Luciana Carrilo, Maria Angélica F. O. Lucas, Maria de Fátima Carvalho, Walter Leão Asvolinsque, por diversas razões, entre elas, a amizade.

Ao Celso Favaretto, pela leitura e sugestões no exame de qualificação.

À Regina da Silva, porque fazendo o que eu não gosto, deixou meu tempo mais livre para fazer o que gosto.

Aos meus alunos, com quem tenho aprendido tanto.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pelo apoio financeiro.

*É somente graças à riqueza objetivamente desenvolvida da essência humana que a riqueza da sensibilidade **humana** subjetiva é em parte cultivada, e é em parte criada, que o ouvido torna-se musical, que o olho percebe a beleza da forma, em resumo, que os **sentidos** tornam-se capazes de gozo humano, tornam-se sentidos que se confirmam como forças essenciais **humanas**. Pois não só os cinco sentidos, como também os chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor, etc.), em uma palavra, o sentido **humano**, a humanidade dos sentidos, constituem-se unicamente mediante o modo de existência de **seu** objeto, mediante a natureza **humanizada**. A **formação** dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história universal até nossos dias.*

(Karl Marx – Manuscritos econômico-filosóficos)

RESUMO

BARBOSA, M. F. S. **Percepção musical como compreensão da obra musical: contribuições a partir da perspectiva histórico-cultural**. 2009. 164p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

Este trabalho toma como objeto de estudo a percepção musical. Apresenta uma análise crítica de ementas, programas e livros usados na disciplina Percepção Musical, em cursos brasileiros de graduação em Música, através da qual busca desvelar as concepções sobre a percepção musical e seu desenvolvimento que servem de fundamento a esse material. O referencial teórico adotado, a perspectiva histórico-cultural – que postula a natureza social e histórica do desenvolvimento humano e a percepção humana como um processo estrutural e semiótico –, permitiu identificar, através dessa análise, um entendimento da percepção musical como um *processo atomístico* baseado no reconhecimento e reprodução dos elementos formadores da linguagem musical. Assumindo a música (“efetivamente”) como uma forma de linguagem e uma concepção enunciativo-discursiva da linguagem, procura, então, trabalhar com a idéia de que os processos perceptivos em música podem ser considerados como “sinônimo” de *compreensão da obra musical* e tenta desenvolver concretamente algumas idéias que possam orientar uma proposta metodológica alternativa para a Percepção Musical.

Palavras-chave:

Percepção Musical. Educação Musical. Perspectiva histórico-cultural.

ABSTRACT

BARBOSA, M. F. S. **Musical Perception as understanding of musical workmanship: contributions from historical-cultural perspective**. 2009. 164p. Thesis (Doctoral) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

The study object of this work is musical perception. It presents a critical analysis of summaries, programs and books used in the Musical Perception subject, in Brazilian courses of graduation in Music, through which it searches to reveal the conceptions about musical perception and its development that serve as footing for this material. The adopted theoretical referential, the historical-cultural perspective - that claims the social and historical nature of the human development and the human perception as a structural and semiotic process -, allowed to identify, through the analysis, an agreement of musical perception as an *atomistic process* based in the recognition and reproduction of the formative elements of musical language. Assuming music (“effectively”) as a form of language and an enunciative-discursive conception of language, it searches, then, to work with the idea that the perceptive processes in music can be considered as “synonymous” of *understanding of musical workmanship* and tries to concretely develop some ideas that can guide an alternative methodological proposal for Musical Perception.

Key-words:

Musical Perception. Musical Education. Historical-cultural Perspective.

SUMÁRIO

Considerações iniciais	15
1. Percepção Musical: problematização	21
2. Estudos sobre percepção	33
2. 1. A percepção segundo a Psicologia Associacionista	34
2. 2. A percepção segundo a Psicologia da Gestalt	37
2. 3. A percepção segundo a Psicologia Histórico-cultural	43
2. 3. 1. O desenvolvimento histórico do homem	43
2. 3. 2. O desenvolvimento histórico da percepção	47
2. 3. 3. Contribuições para o entendimento da percepção musical	60
3. Percepção musical como compreensão da obra musical	63
3. 1. Música como linguagem	64
3. 2. Aspectos da concepção bakhtiniana de linguagem	68
3. 2. 1. Descodificação <i>versus</i> identificação e questão do contexto	68
3. 2. 2. A interação verbal	73
3. 2. 3. O enunciado como unidade da comunicação verbal	75
3. 3. Análise material <i>versus</i> análise estética	83
4. A percepção Musical nos cursos de graduação	97
4. 1. O material analisado	98
4. 2. Idéias predominantes	101
4. 2. 1. Treinamento auditivo	101
4. 2. 2. Solfejos, ditados e exercícios rítmicos	107
4. 2. 3. Identificação e reprodução	111
4. 2. 4. Intervalos, escalas, acordes, cadências etc.	115
4. 2. 5. Das partes para o todo	118
4. 2. 6. Grau crescente de complexidade	121
5. Elementos para uma nova perspectiva metodológica	127
Considerações finais	151
Referência bibliografias e bibliografia consultada	155

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Percepção Musical¹ é uma disciplina bastante presente nos currículos dos cursos de graduação em Música², quer sejam bacharelados quer sejam licenciaturas. Embora em alguns casos, nas licenciaturas a carga horária seja um pouco menor, é freqüente que a Percepção Musical aconteça durante todos os anos (ou semestres) do curso. Configura-se, geralmente, como o “lugar” de um *treinamento auditivo* baseado na realização de solfejos, ditados e exercícios rítmicos. Na elaboração do material para esse treinamento (melodias a serem lidas ou anotadas e frases rítmicas a serem executadas), observa-se a peculiar característica de se tomar os *elementos* constitutivos da linguagem musical (notas, intervalos, acordes, cadências, casos particulares da rítmica etc.), como significativos em si mesmos; o resultado são melodias estereotipadas que, a nosso ver, têm muito pouco valor musical. Através dessas melodias é que se realiza o treinamento auditivo, cujo objetivo principal seria justamente levar o aluno a desenvolver uma capacidade apurada para identificar e reproduzir *elementos*.

Embora seja considerada pelos profissionais da área como de importância fundamental para a formação do músico, educadores musicais que têm pesquisado os dizeres e fazeres nessa disciplina, aqui no Brasil, mostram a necessidade de se repensar as metodologias usuais. Campolina e Bernardes, por exemplo, perguntam-se: “*por que os alunos tão freqüentemente têm tantas dificuldades nessa disciplina, a ponto de chamá-la de ‘decepção musical’ ou ‘persigação musical’? Quais seriam as causas desses apelidos tão carregados de desgosto?*” (2001, p. 9).

¹ Sempre que usarmos Percepção Musical (com as iniciais em letras maiúsculas) estaremos nos referindo à disciplina. Quando aparecer percepção musical (em minúsculas), referimo-nos, de um modo mais amplo, aos processos de percepção ou compreensão da obra musical.

² De fato, as atividades trabalhadas em Percepção Musical (como veremos, principalmente, solfejos, ditados e rítmica) são objeto de estudo desde os níveis mais elementares do aprendizado musical, pelo menos nos tradicionais conservatórios. Na maioria das vezes, é incluído nas aulas de Teoria Musical.

Também de nossa experiência como aluna, tanto dos tempos da graduação em Música (1991-1994), como nos anos de conservatório (1972-1982), não guardamos boas lembranças da Percepção Musical³. Da mesma forma que a maioria dos nossos colegas da graduação, nos questionávamos sobre os objetivos e a relevância da disciplina, nos moldes em que era levada. Era comum um certo sentimento de que aquela Percepção Musical estava completamente desvinculada do nosso “fazer” musical, como estudantes instrumentistas ou cantores. Talvez a causa mais provável desse “sentimento” fosse a estranheza das melodias estereotipadas (às vezes, complicadíssimas), que precisávamos memorizar e anotar, nos ditados, ou ler à primeira vista e cantar, nos solfejos, e dos não menos difíceis exercícios rítmicos a serem executados fora de um instrumento musical, usando as mãos, os pés e a voz. Pareciam muito distantes das músicas (de verdade) que tínhamos que estudar ou gostávamos de ouvir. Embora reconhecêssemos a importância dos solfejos para os cantores, pessoalmente, não víamos como aqueles exercícios poderiam nos ajudar a tocar melhor o piano.

Depois de vários anos como professora de música e musicalização infantil, começamos a formular o problema de um outro modo: no contato prolongado e sistemático com crianças e adolescentes estudantes de música⁴, fomos observando que a diferença mais importante entre os alunos que conseguem e os que não conseguem “tocar bem” não é exatamente a sua capacidade (ou dificuldade) em reconhecer auditivamente os *elementos* da linguagem musical⁵. Quer dizer, não é exatamente o fato de tocar de modo correto as notas e os ritmos aquilo que distingue uma boa execução de uma execução medíocre. Fomos observando ainda que aqueles que mais obtinham sucesso em seus estudos partilhavam algumas características importantes: interessavam-se pela música aprendida nas aulas de piano; tinham um contato razoável com a chamada “música de concerto”⁶ – repertório que trabalhamos preferencialmente em nossas aulas; ouviam essa música fora das aulas, freqüentavam salas de concertos etc. Foi se delineando, então, a idéia de que talvez a diferença entre as *performances* dos alunos se desse por conta dos diferentes graus de aproximação com a linguagem musical – que, naturalmente, engendravam diferentes níveis de

³ Mais precisamente, na graduação que cursamos, essa disciplina era denominada “Ritmo e som”.

⁴ Naturalmente, não foi só através da prática que pudemos engendrar essas reflexões, mas também pela adoção de uma perspectiva histórico-cultural do conhecimento. De fato, acreditamos no movimento dialético: *prática – teoria – prática*.

⁵ Já tivemos alunos cuja leitura (considerando-a agora apenas como decifração da partitura musical), depois de dois ou três anos de estudo, era extremamente eficiente, mas que se revelavam ainda incapazes de “dar vida” a uma frase musical; apenas acionavam mecanicamente as teclas do piano correspondentes às notas que identificavam, sem se preocupar em *dizer algo* através delas.

⁶ A partir desse “insight” começamos a reservar alguns minutos das aulas para ouvir e comentar músicas.

compreensão em música. Talvez devesse ser esse um assunto a ser tratado nas aulas de Percepção Musical.

Nossa hipótese é, portanto, que o modo como tem sido entendida a percepção musical – que se concretiza, pelo menos em parte, nos objetivos traçados, nos conteúdos e nas metodologias propostas para as aulas de Percepção Musical – não contribui verdadeiramente para a *compreensão da obra musical*, o que consideramos seja o ponto chave para um bom desempenho em música, seja como instrumentista, cantor ou mesmo ouvinte⁷. Pensamos que a análise do *corpus* delimitado para esta pesquisa – a saber: ementas, programas e livros da disciplina Percepção Musical de cursos brasileiros de graduação em Música – revelará um entendimento da percepção musical como um processo eminentemente analítico (atomístico) que se baseia, quase que exclusivamente, no reconhecimento e na reprodução dos elementos formadores da linguagem musical. A nosso ver, o modo com tem sido pensada a disciplina Percepção Musical, sobretudo nos cursos de graduação, apenas desenvolve uma habilidade bastante específica: a de distinguir elementos; essa habilidade, entretanto, fecha-se em si mesma: solfejos ajudam a solfejar melhor, ditados desenvolvem a capacidade de anotar melodias e exercícios rítmicos apenas aprimoram a capacidade de decifrar a escrita rítmica e executá-la com destreza. O objetivo principal de nossas análises será, portanto, desvelar as concepções sobre a percepção musical e seu desenvolvimento que subjazem a esse material.

Nossa fundamentação teórica é a perspectiva histórico-cultural, cujo referencial já adotamos há algum tempo em nossas reflexões e prática. Inicialmente, nossa idéia era nos basearmos apenas nos autores do campo da Psicologia – Lev S. Vygotski, Alexander R. Luria e Alexis N. Leontiev –, sobretudo, na questão da historicidade do desenvolvimento humano e na atividade como móvel desse desenvolvimento. Entretanto, a partir do exame de qualificação ficou clara a necessidade de somar a esses autores as contribuições do filósofo da linguagem Mikhail M. Bakhtin, no que tange às questões do signo e da significação. Assumimos, então, com esses estudiosos a natureza sócio-histórica e semiótica dos processos de desenvolvimento psíquico no homem.

Para Vygotski (1987), as funções psicológicas superiores não são dados *naturais* no indivíduo, mas resultado de um desenvolvimento *histórico*. No curso do desenvolvimento,

⁷ Neste trabalho, nosso foco será sempre o ensino especializado, quer dizer, aquele voltado para a formação de músicos profissionais (intérpretes ou professores de música), mais especificamente, as graduações em Música. Entretanto, acreditamos no alcance dessas reflexões mesmo para os outros níveis do ensino musical, seja ele realizado em escolas especializadas ou no ensino regular.

tais funções acontecem, primeiramente, como algo social; quer dizer, como uma relação entre as pessoas. Só posteriormente é que se interiorizam, “*fundindo-se no indivíduo o que antes acontecia coletivamente, de modo partilhado com outra(s) pessoa(s)*” (BARBOSA, 2001, p. 7). O mecanismo que rege essa passagem – do exterior ao interior – é semiótico; isto é, tal passagem não pode se dar a não ser através da *apropriação* pelo indivíduo (da significação) dos sistemas sógnicos criados pelo homem, ao longo dos séculos. Bakhtin (1999, p. 117-118) corrobora essa idéia quando diz:

fora de sua objetivação, de sua realização num material determinado (o gesto, a palavra, o grito), a *consciência é uma ficção*. Não é senão uma construção ideológica incorreta, criada sem considerar os dados concretos da expressão social. Mas, enquanto **expressão material estruturada** (através da palavra, do signo, do desenho, da pintura, do som musical, etc.), a consciência constitui um fato objetivo e uma força social imensa (itálicos do autor, negritos nossos).

Para o filósofo russo, portanto, a atividade mental estrutura-se a partir do exterior, através do signo (palavra, desenho, música etc.), no âmbito das relações sociais. E todo signo é ideológico e marcadamente social e histórico – quer dizer, possui características peculiares ao grupo social e à época em que foi criado. Essa perspectiva teórica permite entender o aprendizado musical (e no seu bojo a percepção musical) como algo que não pode acontecer fora de processos sociais de interação e fora de um contato intenso e sistemático com as obras musicais.

Alguns educadores musicais brasileiros, que têm refletido sobre a questão da percepção musical, também foram chamados ao diálogo; em certos casos, acrescentaram elementos às nossas reflexões, noutros, tornaram-se objetos de análise, sobretudo no que se refere à fundamentação de suas propostas. Não fizemos questão de eliminar essa dubiedade porque, muitas vezes, um autor pode trazer contribuições importantes, por exemplo, para a identificação e análise dos problemas ou apresentar propostas práticas interessantes, apesar de um embasamento teórico diferente do que assumimos. Buscamos assim, fugir dos dogmatismos e nos apropriar *dialeticamente* – como disse Vygotski acerca dos estudos da Gestalt –, dessas contribuições.

Este trabalho configura-se da seguinte forma: primeiramente, buscamos nos aproximar da temática da percepção musical e dos problemas a ela afeitos através do diálogo com educadores musicais brasileiros que têm tratado dessa questão. Tentamos também identificar

nas propostas desses autores algumas possibilidades para um entendimento diferente da percepção musical. Seguem-se dois capítulos teóricos⁸: em um trazemos estudos sobre a percepção humana e seu desenvolvimento, elaborados por Luria, Leontiev e Vygotski, e reflete a nossa tentativa de compreender as especificidades desse processo no homem. E no outro tratamos da concepção de linguagem (musical) por nós assumida, a qual revela a aproximação com Bakhtin e, depois, apresentamos justamente os conceitos bakhtinianos dos quais estamos nos apropriando. Com base nesses autores (os russos e os brasileiros), empreendemos, então, no capítulo quatro, a análise das ementas, programas e livros, conforme já falamos, acima. Para finalizar, apresentamos algumas idéias práticas para a Percepção Musical, de acordo com o entendimento que viemos esboçando; uma tentativa de concretizar a idéia da *percepção musical como compreensão da obra musical*.

⁸ Optamos por apresentar esses dois capítulos eminentemente teóricos, mesmo correndo o risco de acrescentar um certo “peso” ao trabalho, porque acreditamos que é justamente essa a nossa contribuição mais significativa: um estudo teórico sobre a percepção, a partir de uma perspectiva histórico-cultural, trazendo esse conteúdo para o campo da Percepção Musical. Também com relação à concepção bakhtiniana de linguagem e seus desdobramentos, a intenção foi a mesma.

1. PERCEPÇÃO MUSICAL: problematização

Este primeiro capítulo reflete a nossa tentativa de aproximação mais objetiva ao tema em estudo; para isso, propomo-nos analisar textos de educadores musicais brasileiros⁹ que têm, direta ou indiretamente, tratado da questão da percepção musical. Nosso objetivo é sobretudo tentar assimilar a problemática colocada por esses autores, aprofundando-nos, com a ajuda deles, em problemas que apenas observamos através de nossa vivência como aluna e professora de música. Desejamos também conhecer as concepções sobre a percepção musical e seu desenvolvimento nas quais esses autores se fundamentam e as alternativas metodológicas que propõem¹⁰.

Uma educadora musical que muito contribuiu para a formulação dos problemas em Percepção Musical, a nosso ver, foi Virgínia Bernardes (2001), em seu artigo *“A percepção musical sob a ótica da linguagem”*. Em sua dissertação de mestrado, cuja síntese o referido artigo apresenta, a autora analisa as concepções de música e ensino que tem norteado os currículos nos cursos de graduação em Música, e, sobretudo, que orientam os fazeres na disciplina Percepção Musical, concluindo que as metodologias decorrentes de tais concepções não promovem a compreensão da linguagem musical (objetivo a ser alcançado, no seu entender). Segundo Bernardes, as concepções subjacentes às práticas em Percepção Musical, nas graduações em Música, no Brasil, privilegiam *“ações que se baseiam em atividades repetitivas e que têm no **reconhecimento** e na **reprodução** o seu fundamento e principal*

⁹ Também foram objeto de análise artigos de autores estrangeiros (cf. referências bibliográficas, BROWN; COOK, 1994; GEAKE, 1997; MOELANTS, 1999; NOORDEN; MOELANTS, 1999; SEIFERT et al., 1995; TODD et al., 1999). Entretanto, observamos neles um enfoque predominantemente “laboratorial” – testes, equações matemáticas, algoritmos, modelos computacionais – que em muito se distanciava da abordagem que pretendíamos assumir ao estudar o problema da percepção musical.

¹⁰ Diz K. Koffka (1975, p. 12-13), no prefácio de *“Princípios da Psicologia da Gestalt”*: *“as polêmicas pessoais estavam muito longe de minhas intenções. Escolhi meus opositores por causa do valor de suas contribuições [...] e, com muita frequência, a crítica a suas opiniões ajudou-me no desenvolvimento de minhas hipóteses”*. Foi exatamente esse o sentido de trazermos os autores a seguir e não outros.

veículo metodológico” (2001, p. 73 – negritos nossos). Mais adiante, esclarecendo quais seriam essas atividades, diz: *“ainda hoje, o modelo preponderante de ensino da Percepção Musical elege ditados, solfejos e suas múltiplas variações, como práticas pedagógicas mais eficientes para conduzir o aluno à leitura e à escrita musicais”* (Ibid., p. 74 – negritos nossos).

A metodologia comumente adotada nas aulas de Percepção Musical, conforme Bernardes, baseia-se no reconhecimento e na reprodução dos parâmetros musicais (notas, ritmos, acordes, indicações de compasso e dinâmica etc.), de modo descontextualizado, através de atividades como solfejo e ditado. O *treinamento auditivo* levado a cabo por tal metodologia, segundo a autora, esvazia a música de sentido e tolhe a imaginação e a criatividade do aluno; tem mais que ver com *“adestramento para ouvir, reconhecer e reproduzir”* (Ibid., p. 75) do que com a compreensão da linguagem musical. Afirma que *“essa metodologia que separa e trabalha os elementos musicais antes de percebê-los integralmente no todo, sem se dar conta de suas relações, deforma a música, o músico e compromete seu aprendizado em vários níveis”* (Ibid., p. 75).

Fundamentada nas concepções de Hans-Joachim Koellreutter¹¹ sobre música, linguagem musical e percepção musical, Bernardes sugere um outro caminho em oposição a essa metodologia que fragmenta o discurso musical: *“partir do todo, da percepção global, para daí perceber as relações desse todo com as suas partes e, nessas partes buscar as estruturas que as sustentam e, por conseguinte, sustentam o todo”* (Ibid., p. 77). Sua proposta para a realização da Percepção Musical, como uma disciplina fundamental para o desenvolvimento da compreensão da linguagem musical, prioriza a criação, cujo conceito expande para incluir também a execução e a interpretação. Segundo a autora,

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 (Ibid., p. 79).

¹¹ Hans-Joachim Koellreutter (1915-2005), compositor e educador musical alemão radicado no Brasil desde 1937. Fundamentava-se na Psicologia da Gestalt – que, como veremos mais adiante, nasceu no início do século XX, na Alemanha, em oposição à velha Psicologia Associacionista – para a elaboração de algumas de suas idéias. Pode-se dizer que foi Koellreutter quem introduziu as premissas gestaltistas no campo da Educação Musical, aqui no Brasil.

Essa proposta metodológica implica: análise auditiva, realização de audiopartitura (elaboração de formas de escrita musical alternativas), criação e execução¹²; através dessas etapas a autora pretende garantir a *inteireza* do fazer musical – ouvir, criar, interpretar.

Sem negar o valor das reflexões e da proposta prática de Bernardes, discordamos da autora quando focaliza o problema na questão do aprendizado da escrita musical tradicional. Do nosso ponto de vista, o fato de que nas aulas de Percepção Musical o enfoque venha sendo o material escrito, a leitura e a escrita musical – com o que, de fato, não se alcança a *compreensão da linguagem musical*, como diz Bernardes –, não invalida que o código musical convencional seja um objeto de estudo relevante, mormente no ensino especializado e graduações em Música. Pensamos que o equívoco está em considerar “isso” como percepção musical. Quando diz, por exemplo, que “*a notação musical* [referindo-se à escrita tradicional] *é muitas vezes muito limitada para dar conta do pensamento, idéia e gesto criativos*” (Ibid., p. 80), podemos concordar, mas somente se o mesmo valer para as formas de escrita não convencionais (ou as audiopartituras – cuja elaboração seria parte do processo de percepção em música, segundo a sua proposta). Parece-nos que a autora desvia a atenção do que seria, a nosso ver, um aspecto muito mais importante na análise dos problemas em Percepção Musical: desconsiderar a música como linguagem, tratando-a como um conjunto de elementos associados que devem ser identificados auditivamente.

O problema fundamental que se revela no trabalho de Bernardes é, a nosso ver, a *fragmentação do discurso musical* que se promove ao basear as atividades de Percepção Musical em reconhecimento e reprodução dos parâmetros musicais (notas, ritmos, dinâmica etc.), através de exercícios estereotipados, desprovidos de sentido musical. Pois bem, chamaremos, então, uma outra educadora musical – Cecília Nazaré de Lima – em cujas reflexões sobreleva a necessidade de que as atividades em Percepção Musical devam partir justamente das obras musicais.

Em artigo intitulado “*Percepção Musical: duas propostas pedagógicas*”, Lima (s. d.) se refere a um projeto maior em que propõe “*a coleta, seleção, análise e adaptação de peças do repertório musical do século XX*” (Ibid., p. 88), para uso em disciplinas de graduação em Música; mais especificamente, trata-se, nesse caso, de conhecer o “pensamento musical” do compositor húngaro Béla Bartók, através das peças de seu “*Mikrokosmos*”¹³. Segundo a autora, todo conhecimento (teórico e técnico) em música só pode se realizar quando dela se

¹² Em momento oportuno, apresentaremos a proposta de Bernardes mais detalhadamente.

¹³ O “*Mikrokosmos*” de Béla Bartók é um conjunto de seis livros de peças para piano, apresentadas em nível crescente de dificuldade.

aproxima; propõe, então, que nas aulas de Percepção Musical, os conteúdos sejam trabalhados a partir de exemplos extraídos da literatura musical, o que contribuiria para a formação de “*referenciais estéticos*” no aprendiz (s. d., p. 88). Além disso, afirma que a intenção do estudo que propõe é, sobretudo, “*extrair [das peças do repertório] aspectos relevantes que nos permitam uma maior aproximação com o pensamento musical do compositor*” (Ibid., p. 94-95). Parece-nos que aqui não se trata de desenvolver no aluno a habilidade de distinguir auditivamente e grafar notas, ritmos, acordes – pelo menos, não se parte daí –, mas de uma proposta que objetiva a compreensão da linguagem musical, a partir *da obra musical* e não de seus elementos ou parâmetros.

A primeira proposta, apresentada no artigo referido, envolve quatro passos: “1. *Primeiras audições*; 2. *Direcionando a percepção*; 3. *Outras audições*; e 4. *Conclusões sobre a peça*” (Ibid., p. 90). O primeiro passo consiste – evidentemente, depois de ouvir a peça algumas vezes e fazer algumas anotações –, em comentar aspectos como: material temático, tratamento da melodia, estruturação da forma e articulações, compasso etc. Segue-se buscando mais informações sobre a peça: tonalidade, modalidade, modulações. No terceiro passo, “*outras audições*” acrescentarão mais dados e comentários e, finalmente, nas conclusões, pode-se chegar a uma análise da peça, organizando-a em grupos de compassos, conforme o exemplo trabalhado no artigo. Parte-se, então, de uma percepção inicial do todo da obra – percepção primária, pobre, sincrética; nos itens dois e três, procura-se aperfeiçoar, “afinar” essa percepção, buscando a cada audição compreender novos *aspectos composicionais* da obra (rítmicos, temáticos, timbrísticos etc.); e, só no final, um momento mais analítico.

Na segunda proposta, o foco são os aspectos rítmicos da peça e o objetivo é, mais especificamente, escrever (em notação tradicional) a frase rítmica inicial e depois executá-la – acrescida de um baixo *ostinato* de notas longas, em compasso contrastante – usando a voz, as mãos (regência) e os pés. As audições devem ser direcionadas para os aspectos rítmicos mais relevantes da peça.

Uma outra educadora musical que traz contribuições importantes para a temática que estamos tratando é Cristina Grossi (2001), no artigo intitulado “*Avaliação da percepção musical na perspectiva das dimensões da experiência musical*”, em que analisa o problema do caráter restritivo e quantitativo dos testes de Percepção Musical, aplicados a vestibulandos e alunos dos cursos de graduação em Música, nas universidades brasileiras.

Diz a autora que, nos testes em questão, a compreensão musical do aluno é avaliada, sobretudo, por suas habilidades de discriminação, reconhecimento e identificação dos

parâmetros musicais, isoladamente. Essa ênfase nos aspectos técnicos e no pensamento analítico seria reflexo da influência dos testes psicológicos na área da Percepção Musical, centrados, geralmente, na discriminação sensorial. Tais testes procuram mensurar “*a habilidade do estudante para discriminar, normalmente, entre pares de estímulos musicais*” (2001, p. 50); em outras palavras, partem do princípio de que “*a ‘base’ para a compreensão musical encontra-se na competência dos estudantes em examinar a música (ouvir e pensar sobre) de forma compartimentalizada*” (Ibid., p. 51).

De acordo com Grossi, o foco nas habilidades de discriminação auditiva neutraliza “*a dimensão expressiva **para com** a música (respostas pessoais/ emotivas) e **na** música (reconhecimento de gestos expressivos)*” (Ibid., p. 55 – negritos da autora). É por essa razão que busca, em seu estudo – com base, sobretudo, nas elaborações do educador musical inglês Keith Swanwick –, desvelar as várias dimensões da experiência musical, organizando categorias de respostas através das quais se possa incrementar qualitativamente a elaboração e a avaliação nos tais testes de percepção. Em sua pesquisa empírica, a autora buscou organizar em categorias os diferentes modos de resposta à experiência musical, verificando, posteriormente, a confiabilidade dessas categorias nos testes avaliativos de Percepção Musical, em oposição à medição de habilidades em discriminar aspectos técnicos e materiais da música. Foram seis as categorias formuladas por Grossi:

- 1) materiais do som – têm que ver com a identificação de notas, escalas, acordes, timbres, instrumentos etc.;
- 2) caráter expressivo – referência a sentimentos e estados de espírito, que podem ser expressos através de desenhos, associações, descrições etc.;
- 3) relações estruturais – “*envolve comentários a respeito do desenvolvimento estrutural/ formal, modificações e transformações, referências a repetições e contrastes, tensão e repouso, normas e desvios que ocorrem no tempo e/ ou simultaneamente*” (Ibid., p. 53);
- 4) contextual – refere-se a comentários sobre gênero, estilo, período da história e compositor;
- 5) composta – porque essas categorias não são estáticas, independentes umas das outras, ao contrário, seu caráter é interativo e relacional; quer dizer, é bastante provável que se encontre mais de uma categoria em cada resposta individual;
- 6) ambíguo – quando não se pode compreender o que o aluno quer dizer.

Embora uma avaliação baseada nessas categorias possa parecer um tanto subjetiva, Grossi afirma a viabilidade e eficácia de sua proposta em contraposição aos tradicionais testes de percepção musical.

Ao apontar um dos problemas concretos das práticas em Percepção Musical – a saber, desconsiderar a experiência musical dos alunos – e formular sua proposta prática, Grossi redimensiona a importância das vivências musicais dos indivíduos no processo de aprendizagem musical¹⁴. Entretanto, em nossa opinião, esse problema é secundário. Pensamos que a falha primordial nos testes analisados pela autora – e que dá a eles um irremediável caráter restritivo¹⁵ – é fragmentar o discurso musical (desconsiderar a música como linguagem), de modo que sua compreensão fique entendida como habilidade de discriminar auditivamente os materiais (ou os elementos) musicais.

Também Yara Caznok (2008), em seu livro *“Música: entre o audível e o visível”*, desenvolve a idéia de que a percepção da obra musical não se dá exclusivamente através dos órgãos auditivos. Propõe, fundamentando-se na fenomenologia de Maurice Merleau-Ponty, que os sentidos se *intercomunicam*. Vasculhando a história da música ocidental, encontra elementos que mostram o quanto o interesse em relacionar cores e sons é antigo e o quanto referências visuais estão presentes na obra de certos compositores [para N. Rimsky-Korsakov (1844-1908), por exemplo, as tonalidades sugeriam determinadas cores; para A. Scriabin (1872-1915), os próprios sons correspondiam a cores]. Mais especificamente, Caznok analisa a obra do compositor húngaro György Ligeti (1923-2006) tentando desvelar a dimensão visual presente em sua música, desde o processo de composição até o momento da fruição ou, em suas palavras, *“buscou-se verificar como o compositor [...] constrói, em uma obra instrumental, relações multissensoriais que propiciam o aparecimento de um ‘ouvido vidente’”* (Ibid., p. 20).

A hipótese de Caznok – a saber, que tanto na criação como na fruição musical, os sentidos da audição e da visão se inter-relacionam – é bastante interessante e significativa para a problemática tratada em nosso trabalho. Discordamos, entretanto, de um certo entendimento sobre os processos perceptivos que parece emergir de algumas de suas afirmações. Se bem entendemos, a autora localiza os processos perceptivos nos órgãos dos

¹⁴ De fato, sob uma perspectiva histórico-cultural, como a que adotamos, tais vivências/ experiências assumem um sentido muito mais fundamental: *são constitutivas*.

¹⁵ De acordo com Grossi (2001, p. 50), encontramos nesses testes questões tais como: *“compare o segundo som em relação ao primeiro; [...] reconheça a escala executada; [...] ouça a seguinte passagem rítmica de duas partes e a transcreva”*.

sentidos, mesmo que esses não estejam sendo considerados isoladamente. Por exemplo, quando afirma que a obra de Ligeti põe em relevo a idéia de que

a percepção musical não se restringe apenas a ouvir sons. Trata-se de uma nova forma de conceber o ouvir, que abrange uma série de cruzamentos e transferências dos **domínios sensoriais**: imbricam-se, contaminam-se e misturam-se **diferentes modalidades perceptivas** tais como as **sensações** visuais, táteis, corporais, cinestésicas (de movimentos), entre outras, de modo que a polissensorialidade aflore em sua totalidade (CAZNOK, 2008, p. 138 – negritos nossos).

Da perspectiva que assumimos¹⁶, por outro lado, a percepção é uma função que, no homem, desenvolve-se em inter-relação com outras *funções psicológicas* (a linguagem, o pensamento, a memória, a imaginação). Os órgãos dos sentidos *captam* os estímulos exteriores (sonoros, visuais etc.), não sendo esse processo suficiente para a *compreensão* do objeto; o que se dá pela percepção. Pode parecer apenas jogo de palavras, mas trata-se, em nossa opinião, de uma distinção importante a ser feita se se deseja superar, por exemplo, as idéias que fundamentam os tais “testes de percepção” analisados por Grossi. A captação de estímulos sonoros – ainda que por outros sentidos, além da audição – não garante a compreensão de *obras musicais*. Mesmo postulando que a percepção musical deva ir além da apreensão de sons pelos órgãos auditivos (a “audição multissensorial”), a autora fica ainda, a nosso ver, no campo da *sensação*.

Em seu artigo “*Usos e funções da Música na escola pública de primeiro grau*”, Irene Tourinho (1993), apesar de não tratar diretamente da questão da disciplina Percepção Musical, traz importantes considerações acerca da temática, ao analisar algumas das funções das atividades musicais, nas escolas da rede pública de primeiro grau. Vejamos algumas de suas formulações. A autora pergunta-se, por exemplo, acerca da *fragmentação* da percepção e da experiência musical em algumas atividades propostas por professores de música¹⁷, as quais descreve como “ações imitativas, desintegradas e desvinculadas”:

que sentido há nessas experiências onde a percepção isola-se de uma sensação global? Não é o som um fenômeno intrinsecamente aural e relacional? De que maneira essas reações provocadas pelos pedidos da professora vão se tornar respostas à essência sintética da audição/

¹⁶ Nos dois capítulos próximos, trataremos das concepções sobre a percepção e seu desenvolvimento, sobre linguagem e linguagem musical que tomamos como fundamento, neste trabalho.

¹⁷ A autora está se referindo a certas atividades muito comuns nos anos iniciais da musicalização em que a proposta do professor resume-se a solicitar ao aluno que toque, geralmente com instrumentos de percussão, um som forte, ou toque um som suave, ou alguns sons rápidos, ou lentos etc., estando esses sons completamente *fora* de um contexto musical significativo.

produção musical? [...] A mutilação da capacidade de percepção começa cedo (1993, p. 105-106).

Embora não concordemos com o modo como Tourinho distingue *percepção* e *sensação* – pensamos que nessas atividades o que se consegue é antes uma apreensão pela sensação auditiva e que a percepção é que tem uma característica mais global –, pode-se notar o quanto suas colocações são pertinentes, não só para o nível do aprendizado musical que analisa, como também para o ensino superior, se nos lembrarmos dos outros educadores musicais anteriormente chamados ao debate. A fragmentação do discurso musical, cujo objetivo seria o desenvolvimento de uma percepção que resulta, naturalmente, também fragmentada (mutilada), foi apontada reiteradamente como um problema importante da disciplina Percepção Musical e denota, em nossa opinião, uma certa concepção *analítica* sobre o desenvolvimento da percepção.

Em outro momento de seu artigo, quando trata da avaliação em Educação Musical, diz Tourinho:

qualquer um de nós pode perceber, por exemplo, o reaparecimento de temas em segmentos melódicos; a predominância de timbres em certas composições; a dinâmica que caracteriza certa peça ou a combinação métrica que se emprega numa canção. Esses tipos de percepção não foram, e são, importantes para a nossa compreensão, fruição e julgamento musical? Não serão também importantes para o ensino/ percepção e passíveis de verificação? (Ibid., p. 125).

Aqui, onde a autora pretende dar pistas sobre o que poderia ser objeto de avaliação nas aulas de música no ensino não-especializado, mais que isso, indica, a nosso ver, o que poderia ser também *conteúdo* da disciplina Percepção Musical, em todos os níveis do ensino musical: temas, timbres, dinâmica, rítmica e métrica *global das obras musicais*. E, ainda, quando fala em “*compreensão, fruição e julgamento musical*” postula, de certo modo, o que poderiam ser os *objetivos* dessa disciplina.

Não poderíamos finalizar essas nossas análises sem trazer o compositor e educador musical Hans-Joachim Koellreutter, cujo legado é bastante significativo em termos de reflexões sobre o ensino de música e, por assumir os pressupostos gestaltistas, particularmente importante para as questões da percepção musical. No artigo intitulado “*Por uma nova teoria da música, por um novo ensino da teoria musical*”, Koellreutter (1997a) afirma que o modelo mecanicista newtoniano de Universo “*forneceu o fundamento firme e aparentemente inabalável à estética musical, à teoria musical, ao treinamento auditivo e à análise musical*” (Ibid., p. 45); seria, portanto, essa base filosófica racionalista que sustentaria a música (ou a

linguagem musical) tradicional e seu ensino, tendo constituído, ao longo dos anos, os nossos hábitos perceptivos. Como a música do século XX procura romper com esses paradigmas, para o autor, a teoria musical deve seguir também esse caminho. Diz Koellreutter (1997a, p. 48),

a teoria da música desta segunda metade do nosso século, no entanto, transcende o mundo tradicional das divisões, das distinções intelectuais e dos opostos unificando conceitos que, até agora, se afiguravam contraditórios e irreconciliáveis. Assim como os de melodia e acorde, de harmonia e contraponto, tônica e dominante, consonância e dissonância, tempo forte e fraco, etc. desapareceram ou fundiram-se, originando novos conceitos ou elementos musicais como sejam a unidade estrutural ou *gestalt* multidirecional, o campo sonoro multidimensional, os complexos sonoros regulares e irregulares, estatísticos ou de textura, e a forma aberta [...].

Configura-se, a partir dessa elaboração, o que consideramos ser uma idéia bastante inovadora para a Percepção Musical, em comparação com as que têm sido veiculadas nessa disciplina, e que ficamos conhecendo, ao menos em parte, através dos outros autores analisados. Segundo Koellreutter, a nova estética musical exige um “*novo tipo de audição e percepção*” (1997, p. 40), diferente da implicada na composição, fruição e execução da música tradicional; a percepção dessas novas formas musicais “*necessita de um treinamento auditivo sistático que **integra os elementos em um todo**, e que consiste num processo de integração que reúne, junta, unifica as partes por todos os lados e ao mesmo tempo*” (Ibid., p. 49 – negritos nossos). Apesar de não dispensar o termo “treinamento auditivo”, sua proposta para esse treinamento nos parece bem distante daquele a que se refere Bernardes, em seu artigo, e que consiste fundamentalmente em identificar e reproduzir os materiais sonoros musicais.

Campolina e Bernardes (1994), seguidores de Koellreutter, ajudam a compreender melhor a idéia de “audição estrutural sistática”:

- estrutural é a audição entendida como a percepção de unidades estruturais e
- sistática é a percepção dos signos e ocorrências musicais como um todo.

Pois, como diz Koellreutter (1997b, p. 56) em outro artigo, “*o traço fundamental da experiência artística é a compreensão, **a compreensão do todo**, da dialética das relações de tudo com tudo*” (negritos nossos). O educador musical postula ainda uma outra característica para a compreensão da obra de arte (musical, mas não somente): além de ser estrutural, quer dizer, dar-se a partir do todo e suas relações com as partes, a compreensão tem que ver com a “*bagagem sócio-cultural*” (1997d, p. 71) do indivíduo – cada um compreende e valoriza

diferentemente os vários gêneros e estilos artísticos¹⁸, a depender de suas próprias experiências, do grupo social do qual faz parte, da época em que vive etc.

Conquanto tenha elaborado essas idéias pensando na “nova estética musical”, acreditamos na sua validade em âmbito maior; de fato, pensamos que valem para a percepção/compreensão de quaisquer obras musicais.

Em síntese, podemos afirmar que os problemas da disciplina Percepção Musical apontados pelos autores que chamamos aqui ao diálogo foram:

- não entendimento da música como linguagem;
- fragmentação do discurso musical, da percepção e da experiência musical;
- ênfase nos elementos constitutivos da linguagem musical, de modo atomizado;
- uso de exemplos estereotipados, ao invés dos da literatura musical;
- supervalorização do material escrito;
- identificação e reprodução dos elementos (ou parâmetros) musicais como fundamento básico das atividades;
- entendimento da percepção musical como algo que se dá somente através dos órgãos receptores auditivos;
- ênfase no desenvolvimento do pensamento analítico.

Tais práticas, segundo os autores, não têm contribuído para o desenvolvimento da percepção musical nos alunos; têm, quando muito, criado hábitos musicais específicos, como a capacidade de reconhecer e reproduzir, oralmente ou por escrito, alturas e ritmos determinados. A compreensão da linguagem musical, entretanto, envolve muito mais que a apreensão auditiva de seus elementos formadores.

Era também nossa intenção, neste capítulo, conhecer as propostas de solução apresentadas por esses educadores musicais. Nesse sentido, destacamos:

- tratar a música como linguagem e, conseqüentemente, a percepção musical como percepção do discurso musical e não percepção de elementos musicais;
- partir do estudo de peças da literatura musical e não de melodias estereotipadas;
- considerar a experiência musical anterior dos alunos;

¹⁸ Mesmo baseando-se em outra perspectiva teórica, nesse entendimento, em particular, Koellreutter se aproxima bastante do referencial que adotamos, o qual postula a *historicidade* do desenvolvimento da percepção no homem, como veremos adiante.

- basear o ensino musical em processos criativos e não em reprodução;
- desenvolver junto ao aluno uma “audição multissensorial”;
- trabalhar o treinamento auditivo como desenvolvimento de uma “audição estrutural sistática”.

Sem dúvida, os educadores musicais aqui chamados ao diálogo em muito contribuíram, com suas reflexões e propostas, para o entendimento da temática que nos propusemos estudar. Entretanto, em nossa opinião, algumas questões ainda precisam ser respondidas: qual a natureza dos processos perceptivos no homem? Quais as suas características? Como surgem? Qual a diferença entre sensação e percepção? Em que uma perspectiva histórico-cultural poderia contribuir para a superação dos problemas apontados pelos autores? Qual é, efetivamente, o lugar da experiência individual no desenvolvimento da percepção Musical? Para a Percepção Musical, em que implica adotar (ou não) a idéia da música como uma forma de linguagem? E que concepção de linguagem poderia fundamentar uma metodologia diferente para a Percepção Musical?

2. ESTUDOS SOBRE PERCEPÇÃO

Neste capítulo, apresentaremos uma síntese dos estudos que realizamos sobre a percepção. Através desses estudos buscamos conhecer o modo como a percepção e seu desenvolvimento no homem tem sido compreendida, no campo da Psicologia, ao longo dos anos; não somente de acordo com o referencial que assumimos – a Psicologia Histórico-cultural –, mas também, através das formulações de outras escolas psicológicas que se preocuparam com essa questão. Tais estudos constituir-se-ão em uma das bases para a análise do material empírico que delimitamos para a nossa pesquisa – a saber, programas e ementas da disciplina Percepção Musical de cursos brasileiros de graduação em Música e livros citados nas bibliografias desses programas.

Gostaríamos de deixar claro que esses não foram estudos específicos sobre a *percepção musical*. Não que inexistam estudos de psicólogos sobre a questão da percepção musical, mas era nosso intuito conhecer, primeiro, as concepções gerais de diferentes escolas psicológicas sobre a percepção – sobretudo, a partir de textos de seus elaboradores principais, mas também, através de autores que lhes fazem críticas e apontam suas limitações – para, posteriormente, tentar identificar as concepções sobre a percepção e seu desenvolvimento subjacentes ao material que nos propusemos analisar. Pensamos que tais concepções gerais é que fundamentam os entendimentos veiculados na disciplina Percepção Musical, quer se tenha consciência disso, quer não.

2. 1. A percepção segundo a Psicologia Associacionista

A origem da idéia de que a vida mental humana seria constituída a partir da *associação* de elementos remonta a Aristóteles, no século IV a.C. O filósofo estagirita estabeleceu três leis que regulariam a associação – entendida aqui como a relação de simultaneidade ou sucessividade que se estabelece entre dois ou mais conteúdos da consciência. São elas: 1. a *lei da contigüidade* = tendo duas idéias (ou estados ou elementos ou objetos) coexistido, espacial ou temporalmente, na consciência, se uma delas retorna, possivelmente trará consigo também a outra idéia; 2. a *lei da semelhança* = um elemento tende sempre a evocar outros que lhe sejam semelhantes – tal semelhança pode referir-se à forma, às relações ou emoções entre eles estabelecidas; 3. a *lei do contraste* = uma idéia pode também evocar outra que lhe seja contrastante ou antagônica. Durante muito tempo essas idéias pareceram suficientes para explicar o funcionamento psíquico do homem. Entretanto, atribui-se a fundação propriamente da *Psicologia Associacionista*, no início do século XIX – mantendo-se como principal corrente da Psicologia até meados do mesmo século –, a filósofos como Thomas Hobbes, David Hume, John Mill e seu filho John Stuart Mill. Estão também ligados a ela, nomes como, John Friedrich Herbart, Hermann Ebbinghaus e Alexander Bain (LIBARDI, 2005; VYGOTSKI, 1998; GUILLAUME, 1966).

A lei geral fundamental do Associacionismo postulava o psiquismo humano como constituído de *elementos isolados* (na percepção, sensações isoladas); tais elementos ou sensações conectar-se-iam, na consciência, pelas leis da associação de idéias para formar, ou dar origem ao pensamento coerente. O objetivo principal de estudo, nessa escola da Psicologia, era, portanto, a busca dos fatos (elementares e independentes) da consciência ou das condutas, através da *análise*, e a descoberta das suas *leis de combinação* ou *leis associativas* (tais leis eram consideradas a base explicativa de toda a vida psíquica). Esse era o método de várias outras ciências – como a química, a física, a fisiologia; parecia, então, adequado à Psicologia, da mesma forma, dividir, isolar, dissociar.

A ambição do psicólogo era fazer um completo inventário delas [das sensações], descrever ou medir as suas propriedades – qualidade específica, intensidade e sinal local [...]. /Mas, depois de ter descrito os elementos, era necessário justificar sua ordem e seu agrupamento, explicar a organização dos todos e as funções das suas partes. Durante muito tempo este problema pareceu resolvido pelo associacionismo. Na forma mais sistemática desta teoria, a *associação* se estabelece pela contigüidade dos elementos no tempo, e se reforça pela repetição desses contatos (GUILLAUME, 1966, p. 1-2).

Em outras palavras, se o psiquismo humano constitui-se de elementos isolados, como explicar a unidade do pensamento? Como explicar que o pensamento humano seja mais que um caleidoscópio de idéias desconexas? Como explicar sua coerência, ordenação e organização? Para a Psicologia Associacionista, a coerência decorre da *associação* desses elementos, no tempo ou no espaço; quer dizer, cada idéia (ou elemento) chama uma outra (ou outro) que eventualmente lhe esteja próxima, de acordo com a experiência de cada indivíduo, e assim por diante. Vê-se, então, que as conexões que podem ser estabelecidas entre os elementos são acidentais, aleatórias; quaisquer idéias podem associar-se entre si.

A faculdade de associar é, segundo o Associacionismo, o fator chave do psiquismo humano e está presente desde o nascimento, embora sua atuação seja ainda incipiente na criança. Alguns associacionistas acreditavam que o seu completo desenvolvimento dar-se-ia por volta do 4º mês de vida, outros entre o 7º e o 8º. O desenvolvimento é entendido, nessa corrente, como a acumulação de materiais (experiências) ao longo da vida – seria pela repetição freqüente de determinadas combinações que o indivíduo começaria a *perceber* de forma global.

Paul Guillaume (1966) apresenta duas críticas às idéias associacionistas: a primeira, por não se prestarem a uma *descrição* eficiente dos conteúdos da consciência e a segunda, por tampouco se prestarem a uma *explicação* eficiente. Pelo que entendemos do comentário desse autor, no que respeita à *descrição*, pode-se dizer que as leis aristotélicas são perfeitamente aplicáveis a certas sucessões de idéias ou pensamentos, mas na percepção tornar-se-ia muito difícil separar os elementos e designar sua origem. Por exemplo, como separar os *elementos* envolvidos na percepção de algum objeto que se tenha em mãos? Parece-lhe mais que tais elementos – visuais, táteis, significativos – estão como que fundidos, tornando-se irreduzíveis pela análise. Quanto à questão da *explicação* dos conteúdos da consciência, diz Guillaume (Ibid., p. 5-6):

a doutrina associacionista foi criticada, desde suas origens, por não conhecer senão ligações extrínsecas entre os elementos e por não poder explicar o pensamento lógico, cujos momentos se encadeiam em virtude de uma necessidade interna. Mais geralmente, não permite compreender a organização e a finalidade, que são caracteres tão notáveis do pensamento. De que maneira um mecanismo como o da associação poderia subordinar meios a fins, adaptar harmoniosamente atos a situações novas?

Crítica semelhante formula Lev S. Vygotski (1998), em uma de suas conferências sobre o desenvolvimento da criança, ao dizer que essa teoria não explica, por exemplo, como se dá o planejamento, como surge a estrutura e a lógica na solução de tarefas. De acordo com

o pensador bielo-russo, o Associacionismo precisou introduzir conceitos complementares na tentativa de compreender esses fatos da vida psíquica; um deles foi o “*conceito de perseverança ou de tendência perseverante*” que veio juntar-se à tendência associativa na explicação dos processos do pensamento (1998, p. 49-50). Se, na tendência associativa, uma idéia chama outra a ela relacionada; na tendência perseverante, a idéia tende a fixar-se, rechaçando todas as outras, mesmo que lhe estejam relacionadas. Foi Hermann Ebbinghaus, explica Vygotski, quem definiu o pensamento como algo intermediário entre essas duas tendências: “*algo intermediário entre a obsessão e o turbilhão, a fuga de idéias*” (Ibid., p. 50), caracterizando os extremos como patológicos.

Como vimos anteriormente, de acordo com os psicólogos associacionistas, essas duas tendências manifestam-se na criança desde cedo, porém, não trabalham nela de forma unida, não colaboram entre si, daí as diferentes características do pensamento infantil em relação ao adulto. Assim resume Vygotski, a questão do desenvolvimento do pensamento para o Associacionismo:

o processo de desenvolvimento do pensamento infantil se reduzia ao fato de que os elementos, a partir dos quais se cria a função do pensamento – a tendência associativa e a perseverante –, não estão unidos desde o princípio, e somente durante o processo de desenvolvimento ambas tendências se unem, se cimentam, o que constitui a linha fundamental de evolução do pensamento infantil (Ibid., p. 52).

No que respeita especificamente ao desenvolvimento da percepção, encontramos esclarecimentos, ainda uma vez, em Vygotski. Segundo o autor, no Associacionismo, o modelo fundamental de construção e interpretação do psiquismo humano foi a função da memória; a partir do modo como se entendia que se formava a memória, eram concebidas as outras funções psíquicas. Sendo assim, a percepção era também entendida como um conjunto de sensações associadas.

Supunha-se que a percepção se compusesse da soma de sensações isoladas mediante a associação destas entre si, seguindo a mesma lei segundo a qual idéias ou lembranças isoladas associadas, unidas entre si, criam o harmonioso quadro da memória. Era a partir deste fator que se explicava a fonte da coerência na percepção (Ibid., p. 4).

A insuficiência desses postulados levou ao desenvolvimento de outras correntes psicológicas, algumas ainda vinculadas aos fundamentos associacionistas, como é o caso do behaviorismo de James Watson, outras procurando definitivamente opor-se a eles, como é o caso da Psicologia da Gestalt.

2. 2. A percepção segundo a Psicologia da Gestalt

No início do século XX, a Psicologia Fisiológica (Experimental) de Wilhelm Wundt era a herdeira direta das idéias associacionistas e utilizava o método introspectivo no estudo das sensações. O psicólogo treinado nesse método deveria perceber o mundo à sua volta como um conjunto de estímulos visuais, auditivos, táteis, isolados – ao invés de uma melodia, por exemplo, perceberia uma seqüência de sons; ao invés de um quadro, uma profusão de pontos coloridos. As formas percebidas seriam nada mais que a “*soma das sensações*”; o fator que organizaria as sensações, transformando-as nos objetos que vemos, ouvimos, etc., seria a experiência prévia do indivíduo (ENGELMANN, 1978. In: KÖHLER, 1978, p. 11).

Já em 1890, Christian von Ehrenfels contestava esse ponto de vista e *acrescentava* às sensações uma “*qualidade de forma*” (*gestaltqualitäten*); sem desprezar, entretanto, a idéia de sensação. De acordo com Wolfgang Köhler (1980, p. 102), que, posteriormente, retomou, junto com seus colaboradores Max Wertheimer e Kurt Koffka, os estudos de Ehrenfels para a elaboração da Psicologia da Gestalt,

o verdadeiro ponto de partida [para o problema da gestalt] foi a observação de que os campos sensoriais apresentam características que são genericamente diferentes das sensações da teoria tradicional. Foi Christian von Ehrenfels que, precedido por uma observação de Ernst Mach, chamou a atenção dos psicólogos para o fato de que talvez os mais importantes dados qualitativos dos campos sensoriais tinham sido desprezados pela análise costumeira.

Paul Guillaume (1966), no excerto a seguir, esclarece melhor os questionamentos que se fazia Ehrenfels; por se tratar de um exemplo musical, decidimos transcrevê-lo aqui, apesar de um tanto longo.

Uma melodia compõe-se de sons, uma figura, de linhas e pontos. Porém esses complexos possuem uma unidade, uma individualidade. A melodia tem princípio, meio e fim, tem partes [...]. Do mesmo modo, a figura limita-se, em nosso campo visual, em relação às outras figuras; tais pontos e linhas fazem parte dela, enquanto tais outros são excluídos. A melodia e a figura são formas. [...] / Uma forma é *outra coisa ou algo mais que a soma de suas partes*. Tem propriedades que não resultam da simples adição das propriedades de seus elementos. É o que Ehrenfels torna sensível da maneira seguinte. Seja um tema composto de n sons consecutivos, e seja um número igual de pessoas; façamos cada um ouvir um dos sons; essas percepções nada contêm das qualidades da melodia em si, nenhuma das qualidades estruturais ou qualidades de complexo, que aparecem quando todos esses sons são dados a uma mesma consciência, sucessivamente. / Um desses caracteres é muito digno de nota: a melodia pode ser *transposta* em outro tom. Para nós, continua sendo a mesma melodia, tão fácil de reconhecer que às vezes, não nos apercebemos da mudança. Não obstante, todos os seus elementos estão alterados, seja porque todos os sons são novos, seja porque alguns dentre eles

ocupam outros lugares, com outras funções. Ao contrário, se uma única nota da melodia original é alterada, temos outra melodia, com qualidades formais diferentes [...]. / Todas essas noções são banais; mas propõem, para a psicologia, um problema que não foi suficientemente notado. As sensações correspondentes aos sons isolados pareciam constituir a realidade mesma da percepção. Mas a melodia guarda sua identidade e suas qualidades próprias, quando todos os sons e, por conseguinte, todas as sensações, mudaram de certo modo; inversamente, esses mesmos sons, nas transposições, assumem outra função, embora as sensações correspondentes tenham permanecido idênticas. O todo é, então, uma realidade, tal e qual os elementos. A análise de uma percepção em sensações negligencia, então, um aspecto muito importante do real, aspecto esse que possui, em relação a esses elementos, originalidade incontestável (1966, p. 8-9).

Tomemos algum tempo observando detalhadamente esse exemplo. “Uma melodia compõe-se de sons, uma figura, de linhas e pontos” – Ehrenfels não nega, portanto, aos elementos o seu caráter primordial. Mas mesmo os fatos corriqueiros que observa levam-no a concluir que “a melodia e a figura são formas”, mais que a simples *soma* de sensações isoladas; possuem características/ propriedades que não resultam, que estão além, da adição de seus elementos. Perceber uma única nota diferente em uma melodia conhecida (quer dizer, um único estímulo, uma única sensação foi alterada) e/ ou reconhecer essa mesma melodia transposta (quando todos os estímulos foram alterados), significa que cada sensação isolada *não* guarda consigo as características da melodia e, também, que a simples alteração de um de seus elementos pode resultar estranha para o ouvinte. Significa que a “realidade [da nossa] percepção” é outra coisa que não um mosaico (*soma*) de sensações; porque, se assim não fosse, a transposição deveria soar para o ouvinte como uma *outra* melodia, pois afinal, mudaram todas as notas (todas as sensações) e também as suas funções.

De acordo com Guillaume, o mérito de Ehrenfels foi mais formular o problema, do que apresentar a solução. Embora o psicólogo vienense e seus seguidores tentassem responder questões como: quais seriam, por exemplo, no caso da melodia, as tais “qualidades formais”?, a possibilidade que apontaram – a saber, a de que corresponderiam às *relações* entre os sons ouvidos – não foram consideradas plausíveis. Procurar uma explicação para algo que mantenha unidos os elementos de uma forma é ignorar que tais elementos *não existem* fora da forma; que a forma é *anterior* aos elementos. É, portanto, um ponto de partida equivocado.

Em 1910, Max Wertheimer ao observar o *movimento* produzido pelo acender e apagar alternado de duas lâmpadas em um sinal ferroviário, idealizou o experimento que é considerado o ponto primordial da Psicologia da Gestalt: os estudos sobre a percepção do fenômeno estroboscópico. Para a psicologia daquela época, de base associacionista, esse fenômeno era considerado não mais que uma *ilusão*, por não corresponder aos fatos físicos e

também porque “*perturbava a crença de que as ‘sensações locais independentes’ eram o verdadeiro conteúdo do campo perceptivo*”¹⁹ (KÖHLER, 1972, p. 62).

O experimento proposto por M. Wertheimer consistia no seguinte: com um estroboscópio e figuras duplas feitas em cartolina, ao acender-se e apagar-se a luz, em determinado intervalo de tempo, sobre uma figura e depois sobre a outra, alternadamente, o que se vê é uma única figura movimentando-se de um lugar para outro²⁰. Repetiu, posteriormente, esse experimento com diferentes sujeitos, entre eles Köhler e Koffka, sendo convidado a trabalhar com esses no Instituto de Psicologia da Academia Comercial, em Frankfurt (ENGELMANN, 2002). Em 1912, Wertheimer publicou um artigo em que analisava as teorias que, até então, tentavam explicar o fenômeno estroboscópico (ou movimento *phi* ou movimento aparente), descartando-as e apresentando a sua solução: “*tratar-se-ia de um processo total e contínuo visto como **uma** Gestalt*” (ENGELMANN, 2002, p. 2 – negrito do autor).

Mas afinal, o que é Gestalt? De acordo com Köhler (1980, p. 104), a palavra alemã *gestalt* é muitas vezes usada como “*sinônimo de forma ou feitiço como atributo das coisas*” – essa foi a acepção assumida por Ehrenfels. Além desse sentido, “*tem a significação de uma unidade concreta ‘per se’, que tem, ou pode ter, uma forma como uma de suas características*” (os três iniciadores da Psicologia da Gestalt adotaram esse último sentido). Pode-se dizer, então, que o problema colocado por essa escola psicológica não está limitado à questão da *forma* como característica dos objetos percebidos, mas abrange, sobretudo, a questão da *organização* dos campos sensoriais, cuja forma é *uma* das características, entre outras.

A célebre frase “o todo é mais que a soma das partes”, atribuída aos gestaltistas, não corresponde ao pensamento de seus principais elaboradores; de fato, segundo Köhler, o todo é *diferente* da soma de suas partes ou de seus elementos. Pode parecer apenas jogo de palavras, mas, segundo Engelmann (2002, p. 2), a Psicologia da Gestalt nada tem que ver com outras escolas que falam em *soma* de elementos: “*a gestalt é anterior à existência das partes*”. Assim, considera-se que “*as propriedades e funções de uma parte **dependem do todo, em termos de sua relação com este***” (KÖHLER, 1978, p. 60 – negritos nossos).

¹⁹ No original: “*perturbaban la creencia de que las ‘sensaciones locales independientes’ eran el verdadero contenido del campo perceptivo*”.

²⁰ Segundo Engelmann (2002), esse movimento já fora observado anteriormente pelo físico Plateau, na primeira metade do século XIX; sendo seus experimentos repetidos várias vezes, de diferentes formas, por outros pesquisadores, mas sem trazer grandes avanços para a Psicologia.

Segundo Köhler, até 1920, psicólogos gestaltistas não haviam conseguido *explicar* os fenômenos que tinham descoberto (o fenômeno estroboscópico e, também, o fenômeno da post-imagem negativa, estudado por Wertheimer e o movimento gama, estudado por Koffka; outros estudiosos fizeram experimentos com cores, ilusões geométricas e formas de agrupamentos). A *interação* era uma suspeita: os processos perceptivos não são iguais a sensações locais independentes, eles *interagem*; mas qual a natureza desse processo? Elaboraram, então, a hipótese do *isomorfismo psicofísico*, que postulava o seguinte: “*os fatos psicológicos e os acontecimentos que os sustentam no cérebro se parecem em todas as suas características estruturais*”²¹ (KÖHLER, 1972, p. 96). Köhler entendia que para conhecer ou explicar as forças e processos implicados na interação, isto é, conhecer sua natureza, seria preciso – já que tais forças e processos não estão representados no mundo fenomênico²², perceptivo – conhecer a única parte do mundo “*cujos processos estão em contato íntimo com as experiências perceptivas do ser humano*”²³ (Ibid., p. 94): o cérebro humano, o córtex cerebral.

A idéia de que a percepção de um objeto depende da *configuração* em que esteja inserido, levou Wertheimer a formular três princípios organizadores dos agrupamentos ou dos campos perceptivos. De acordo com Engelmann (2002, p. 3), tais princípios estão subordinados à *lei da pregnância*, entendida como “*uma organização psicológica que pode ser tão **boa** quanto as condições o permitirem*” (negrito do autor), e que envolve propriedades como regularidade, simetria e simplicidade. Vamos aos princípios: 1. *princípio da proximidade* = tende-se a perceber como unidade aquelas partes que estão mais próximas, no tempo e no espaço; 2. *princípio da semelhança* = da mesma forma, objetos similares, quanto à cor, forma ou ambos, tendem se agrupar; e 3. *princípio do fechamento* = tendência a completar, a delimitar figuras incompletas. Tais são os princípios que regem a nossa percepção dos objetos no mundo; são considerados pelos gestaltistas como *respostas adaptativas do organismo ao meio*.

O trecho de Köhler, que transcrevemos abaixo, sintetiza a principal idéia da Psicologia da Gestalt, acerca da percepção, demonstrando o quanto essa escola psicológica é a antítese do Associacionismo.

²¹ No original: “*los hechos psicológicos y los acontecimientos que los sustentan en el cerebro se parecen en todas sus características estructurales*”.

²² Ao contrário dos associacionistas que utilizavam o método introspectivo, os estudiosos da gestalt adotavam o método fenomenológico, cujo objetivo era descrever os fenômenos diretamente acessíveis do mundo. O filósofo E. Husserl é considerado o fundador da Fenomenologia.

²³ No original: “*cuyos procesos están en contacto íntimo con las experiencias perceptivas del ser humano*”.

Nosso ponto de vista será que, em vez de reagir aos estímulos locais por meio de fenômenos locais e mutuamente independentes, o organismo reage ao *padrão* de estímulos aos quais está exposto, e que essa reação é um processo unitário, um todo funcional, que oferece, na experiência, uma cena sensorial e não um mosaico de sensações locais (1980, p. 64).

Sem dúvida, a Psicologia da Gestalt trata o problema da percepção de maneira muito diferente das escolas anteriores: ao invés de um conjunto de sensações, cujo sentido seria derivado da experiência passada do indivíduo, a percepção é entendida como um *fenômeno estrutural*, “um processo unitário, um todo funcional”, em cuja organização a experiência passada (ou a aprendizagem) *não* ocupa lugar preponderante.

Na introdução do livro *Köhler*, de 1978, afirmava Engelmann que muitos dos princípios da Gestalt foram incorporados pela Psicologia como um todo, especialmente às idéias cognitivistas; entretanto, como escola, estaria praticamente morta. Entretanto, em artigo mais recente, o mesmo Engelmann (2002, P. 10) diz: “*desde mais ou menos 1985, houve um renascimento da Psicologia da Gestalt em países de língua inglesa. Trechos dos três autores clássicos voltam a ser ‘descobertos’ e daí vieram a guiar pesquisas atuais*”.

A Psicologia da Gestalt influenciou também a Psicologia Russa, principalmente, os trabalhos experimentais do grupo de Vygotski. Segundo o autor bielo-russo, por contrapor-se tanto à Psicologia Empírica Tradicional (Associacionismo e Escola de Wurtzburg) quanto ao Behaviorismo, a Psicologia da Gestalt apresenta pontos de convergência em relação à Psicologia Marxista; por exemplo, o materialismo monista [que postula a unidade entre o interno e o externo – que “*parte da identidade fundamental das leis que constroem os ‘conjuntos’ (Gestalten) na física, na fisiologia, na psique*”²⁴ (VYGOTSKI, 1997, p. 63)] e uma metodologia sintética e funcional de investigação (que busca superar, tanto a “introspecção analisadora” praticada pela escola Associacionista, como o “objetivismo puro” behaviorista).

Entretanto, vários são os pontos de divergência: como, por exemplo, a excessiva assimilação dos problemas da psique aos problemas e dados da física e a falta de um ponto de vista social (Ibid., p. 64). A principal divergência é, contudo, a questão do desenvolvimento; Vygotski compartilha a idéia da estruturalidade ou integralidade do pensamento, mas, diferentemente dos gestaltistas, acrescenta, necessariamente, a essa característica a *historicidade* do psiquismo humano. Detenhamo-nos ainda um pouco nessa questão, através

²⁴ No original: “*parte de la identidad fundamental de las leyes que construyen los ‘conjuntos’ (Gestalten) en la física, la fisiología, la psique*”.

das considerações de Vygotski acerca do problema do desenvolvimento na Psicologia Estrutural²⁵. Segundo o autor, a hipótese principal dessa escola é que

os processos psíquicos constituem *desde seus começos* configurações fechadas, organizadas, integrais, com significado interno, que determinam o significado e o peso específico das partes que a compõem. Esses processos integrais obtiveram na psicologia a denominação de estruturas ou formas (*Gestalten*), contrapostas desde o princípio ao conglomerado de átomos psíquicos unidos por simples adição (VYGOTSKI, 1998, p. 248 – itálicos do autor).

Ora, pode-se dizer, então que, para a Psicologia da Gestalt, o fator chave do psiquismo humano é seu *caráter estrutural primário*, quer dizer, existente desde o princípio (“desde seus começos”). A percepção, por exemplo, já se configuraria de modo integral, no ser humano, no primeiro mês de vida, isso significa dizer que não há desenvolvimento na percepção, a partir dessa idade – ou, pelo menos, não um desenvolvimento entendido como surgimento de algo novo, como transformação. No caso dessa escola da Psicologia, o desenvolvimento fica reduzido a maturação e adestramento (ou instrução); ambos processos influenciando-se mutuamente, mas nenhum deles determinante sobre o outro. O que, segundo o Associacionismo, era entendido como a união de elementos isolados, agora é entendido como formação e aperfeiçoamento de estruturas que já estão presentes no psiquismo humano desde o nascimento; no curso do desenvolvimento psicológico, apenas acontecem modificações, recombinações, diferenciações e aperfeiçoamento de estruturas inatas (VYGOTSKI, 1998). É possível afirmar que, *grosso modo*, nada surge de efetivamente novo, na mente da criança, com o passar dos anos; por isso, todo o problema do desenvolvimento para a Psicologia Estrutural, concentra-se na fase inicial da infância.

Mais especificamente, no texto da conferência sobre o desenvolvimento da percepção na infância, Vygotski (1998) faz outras críticas à Psicologia da Gestalt: 1. discorda da posição de Köhler, para quem as leis que regem a percepção humana são as mesmas que regem a percepção dos animais, só que de forma melhorada; 2. indica que um dos maiores problemas da Gestalt é o *caráter metafísico*, eterno, invariável, que se atribui ao conceito de estrutura; 3. afirma que o caráter estrutural da percepção humana é fruto de um longo processo de desenvolvimento; 4. e que, portanto, justamente uma das características mais importantes da percepção humana – a saber, sua natureza ortoscópica – surge ao longo do desenvolvimento, não é um dado *a priori*.

²⁵ A Psicologia da Gestalt é também conhecida como Psicologia da Forma ou Psicologia Estrutural.

De acordo com Vygotski, não se trata, porém, de voltarmos à escola Associacionista, negando o princípio da estruturalidade do pensamento humano. Segundo o psicólogo russo, “o princípio estrutural precisa ser **negado dialeticamente**, o que significa, ao mesmo tempo, *conservá-lo e superá-lo*” (Ibid., p. 319 – negritos nossos). Conservar a idéia do caráter estrutural do pensamento humano, mas superar a de que esse seja dado desde o começo. Para Vygotski, trata-se de introduzir uma concepção histórica na Psicologia infantil; o que é o mesmo que afirmar uma *concepção histórica* do desenvolvimento humano.

Também alguns comentários de Alexander R. Luria (1990), no livro intitulado “*Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais*”, permitem compreender melhor as diferenças entre as idéias e métodos gestaltistas e a psicologia que se buscava desenvolver na Rússia, à mesma época (início do século XX). De acordo com Luria, os psicólogos da Gestalt vêem a psicologia como uma ciência natural, próxima da fisiologia, assim como os behavioristas. Os processo elementares e complexos do psiquismo humano tem sua origem dentro do organismo e são regidos pelas mesmas *leis naturais*; o colaborador de Vygotski inscreve, então, a Psicologia da Gestalt numa tradição naturalista.

No que toca à percepção, diz Luria que os psicólogos tradicionais tentaram descobrir as leis fisiológicas e físicas subjacentes aos processos perceptivos; viam a percepção como um processo natural, portanto, imutável (independente do desenvolvimento histórico) e imediato. E que, para os gestaltistas, as leis da percepção seriam invariantes em todos os períodos históricos. Luria faz uma crítica, também, ao tipo limitado de sujeitos usados nos experimentos dos psicólogos da Gestalt – em geral, eram universitários. Na Psicologia Russa, ao contrário, buscou-se demonstrar a validade das leis da percepção descritas pelos gestaltistas em “*sujeitos criados em diferentes sistemas sócio-econômicos*” (Ibid., p. 49). Suas conclusões foram negativas a esse respeito, mas sobre elas falaremos oportunamente.

2. 3. A percepção segundo a Psicologia Histórico-Cultural

Antes de falar sobre a percepção segundo a Psicologia Histórico-cultural, é necessário elucidar um conceito ao qual já nos referimos algumas vezes de passagem, mas que agora exige esclarecimento: o caráter histórico ou a historicidade do desenvolvimento humano.

2. 3. 1. O desenvolvimento histórico no homem

Em seu texto “*A ‘démarche’ histórica no estudo do psiquismo humano*”, Alexis Leontiev (1978) explica que são várias as teorias que assumem a “influência” das condições histórico-sociais no desenvolvimento da psique humana. Entretanto, a importância que se lega a tal influência é muito diferente entre as diversas posições teóricas. Nas teorias naturalistas, por exemplo, o homem é o resultado da soma entre os aspectos naturais e sociais do ambiente em que vive; “*a passagem do animal ao homem provoca simplesmente uma complexificação quantitativa dos processos de adaptação tanto específica como individual*” (LEONTIEV, 1978, p. 146) e o fator que distingue o modo de adaptação do homem, em relação à adaptação nos outros animais, é a palavra. Outras correntes (tendências históricas e sociológicas da Psicologia) consideram o homem com ser social e buscam suas particularidades intelectuais na História da sociedade, que *formaria* a natureza humana. Entretanto, segundo Leontiev, mesmo essas correntes não superam o dualismo biológico *versus* histórico-cultural, por assumirem uma concepção idealista sobre o desenvolvimento da sociedade e o processo de socialização. A única possibilidade de superar esse dualismo, segundo o colaborador de Vygotski, é a filosofia do *materialismo dialético*.

De acordo com Leontiev (1978, p. 153), desde o princípio a preocupação dos psicólogos soviéticos foi a elaboração de uma Psicologia fundamentada no marxismo. Os primeiros trabalhos defendiam as teses do psiquismo como função do cérebro, do papel do meio social e da determinação histórica do psiquismo. Mas apesar das críticas que faziam às concepções idealistas, nesses trabalhos, ainda não se havia logrado superar o dualismo. Foi somente em 1927, que Lev S. Vygotski

introduziu na investigação psicológica concreta a ideia de historicidade da natureza do psiquismo humano e a da reorganização dos mecanismos naturais dos processos psíquicos no decurso da evolução sócio-histórica e ontogénica. Vygotski interpretava esta reorganização como o resultado necessário da **apropriação pelo homem dos produtos da cultura humana** no decurso de seus contactos com os seus semelhantes²⁶ (negritos nossos).

Para formular a ideia da natureza histórica dos processos psíquicos humanos, Vygotski fundamentou-se na concepção marxiana de *história*. Para Karl Marx (1974; 1998; 2001; 2004), a história é o movimento de auto-transformação ou de produção do homem pelo próprio homem, através do *trabalho* socialmente organizado; no surgimento do novo, a

²⁶ Optamos por manter a grafia original em todos os excertos do livro “*O desenvolvimento do psiquismo*”, de Alexis Leontiev.

história não é um processo linear, mas comporta preparação, desenvolvimentos e revoluções, através da negação, incorporação e superação do velho. O psicólogo russo toma esse conceito marxiano e aplica-o ao desenvolvimento humano, elaborando a idéia de que a humanidade no homem é constituída pelo trabalho do próprio homem, em conjunto com outros homens, no âmbito da vida social organizada (VYGOTSKI, 2000). As capacidades psíquicas humanas, aquelas que diferenciam o homem dos outros animais, não são algo com que se nasce, mas algo que só se produz no indivíduo por um processo de apropriação (incorporação, interiorização) dos produtos da vida social. O processo de apropriação pelo indivíduo dos produtos culturais da humanidade promove nele uma “reorganização” dos processos psíquicos naturais; e esse processo não pode acontecer fora das inter-relações estabelecidas na vida em sociedade. Os produtos culturais (sistemas sógnicos como a linguagem, os sistemas numéricos, as obras de arte, as regras de comportamento social etc.), não sendo naturais, mas construídos pelos homens, ao longo dos séculos – quer dizer, sendo *históricos* – só podem *tornar-se parte* do indivíduo através de um processo igualmente histórico. E esse processo implica um *trabalho* intencional, organizado e em conjunto com os semelhantes.

O processo de apropriação implica em duas das principais hipóteses vygotskianas. Primeira, a do caráter mediado das funções psíquicas no homem: o que significa dizer que a atividade psíquica humana é *estruturalmente* diferente da dos outros animais (é mediada pelo *signo* – em especial, a palavra – e pelo outro). E segunda, a de que o *interpsicológico* precede e fundamenta o *intrapicológico*; os sistemas de signos são inicialmente exteriores e, posteriormente, interiorizados através da *apropriação* pelo indivíduo das formas de comportamento sociais. A nova idéia trazida, então, para a Psicologia é

a tese de que o principal mecanismo do desenvolvimento psíquico do homem é o **mecanismo da apropriação** das diferentes espécies e formas sociais de actividade, historicamente constituídas. Uma vez que a actividade só pode efectuar-se na sua expressão exterior, admitiu-se que os processos apropriados sob a sua forma exterior se transformavam posteriormente em processos internos, intelectuais (LEONTIEV, 1978, p. 155 – negritos nossos).

Mas como se daria concretamente essa *apropriação*? Como funcionaria esse mecanismo? Leontiev procura responder a essas questões sob uma perspectiva histórica e localiza, no curso do desenvolvimento da história social humana, o momento em que tal processo foi possibilitado: o caráter produtivo da atividade especificamente humana (atividade do *trabalho*) permitiu uma nova forma de acumulação e transmissão da experiência filogênica. Foi através da transformação do trabalho em processo de produção que as *forças e faculdades mentais* do homem foram sendo *objetivadas* (quer dizer, foram sendo transferidas

para os objetos, foram sendo encarnadas nos objetos) e, então, seguindo as leis histórico-sociais que regem o desenvolvimento da humanidade a partir de certo momento no curso da evolução, torna-se necessário ao homem que se *aproprie*, como que no processo inverso ao anterior, dessas objetivações.

No decurso do seu desenvolvimento ontogénico o homem entra em relações particulares, específicas, com o mundo que o cerca, mundo feito de objectos e de fenómenos criados pelas gerações humanas anteriores. Esta especificidade é antes de tudo determinada pela natureza destes objectos e fenómenos. Por outro lado, é determinada pelas condições em que se instauram as relações em questão. / O mundo real, imediato, do homem, que mais do que tudo determina a sua vida, é um mundo transformado e criado pela actividade humana. Todavia, ele não é dado imediatamente ao indivíduo, enquanto mundo de objetos sociais, de objetos encarnando aptidões humanas formadas no decurso do desenvolvimento da prática socio-histórica; enquanto *tal*, apresenta-se a cada indivíduo como um problema a resolver (LEONTIEV, 1978, p. 166 – itálico do autor).

Ora, parece-nos que aqui Leontiev estabelece uma diferença fundamental entre as condições animais de adaptação à vida (naturais, dadas hereditariamente) e as condições humanas, que se entende como *apropriação* das aquisições (propriedades e aptidões) do desenvolvimento sócio-histórico do homem. No processo de adaptação biológica, ou em outras palavras, no curso da evolução das espécies, “*as propriedades e faculdades específicas do organismo bem como o seu comportamento de espécie*” (Ibid., p. 169) se transformam. O desenvolvimento no homem respondeu por esse processo somente até o momento da fixação das características específicas do *Homo sapiens*, desde então, é o processo de apropriação, através do qual “*as aptidões e funções humanas, historicamente formadas*” são reproduzidas pelo indivíduo (Ibid., p. 169), o mecanismo desse processo. No homem, portanto, o biológico é a base, a possibilidade, mas não o determinante no desenvolvimento psicológico.

Antes de finalizar esse item, traremos mais um trecho de Leontiev (citando Marx, nos “*Manuscritos de 1844*”), que permite antever a importância dessa concepção histórica do desenvolvimento humano para a problemática que estamos estudando e anuncia as bases sobre as quais fundamentaremos não só as análises do material empírico, como também as nossas propostas para a Percepção Musical. Diz Leontiev (Ibid., p. 167-168):

só através da riqueza objectivamente desenvolvida do ser humano, escrevia Marx, é que em parte se cultiva e em parte se cria a riqueza da sensibilidade subjectiva humana (que o ouvido se torna musical, que um olho percebe a beleza da forma, em suma que os sentidos se tornam sentidos e se afirmam como faculdades essenciais do homem). De facto, não são apenas os cinco sentidos, mas também os sentidos ditos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor etc.), a sensibilidade humana e o carácter humano dos sentidos, que se

formam graças à existência do seu *objecto*, através da natureza *humanizada*. A *formação* dos cinco sentidos é obra de toda a história passada (itálicos do autor, negritos nossos).

Em resumo, diríamos, então, que todo o desenvolvimento das funções psíquicas características do homem são resultado, são produto da *história* (da história particular de cada indivíduo e da história conjunta da humanidade e suas conquistas); não é um dado *a priori*, mas o resultado do trabalho ou das atividades que o indivíduo desenvolve ao longo da vida, não de maneira solitária, mas em contato estreito com seus pares e com o conhecimento (os diversos sistemas sógnicos produzidos ao longo dos séculos).

Passemos, a seguir, aos estudos específicos sobre a percepção. Veremos como a historicidade se reflete na compreensão dos processos perceptivos no homem.

2. 3. 2. O desenvolvimento histórico da percepção

Os estudos que realizamos no âmbito da Psicologia Histórico-cultural²⁷, com o objetivo de conhecer o modo como os autores dessa perspectiva analisam a questão da percepção e seu desenvolvimento, permitiram vislumbrar as características gerais da percepção, de acordo com o pensamento dessa escola e, no caso de Alexander R. Luria (1991), em seu “*Curso de Psicologia Geral*” (volume II) e Alexis Leontiev (1978), no artigo “*O biológico e o social no psiquismo do homem*”, também alguns aspectos fundamentais da percepção auditiva.

No livro referido acima, Luria inicia o capítulo em que trata da percepção descrevendo a atividade perceptiva humana como uma forma complexa de reflexo da realidade e diferenciando-a das sensações (formas mais elementares de reflexo da realidade). Diz ele:

o homem não vive em um mundo de pontos luminosos ou coloridos isolados, de sons ou contatos, mas em um mundo de coisas, objetos e formas, em um mundo de situações complexas; [...] ele está invariavelmente em contato não com sensações isoladas mas com *imagens inteiras*; o reflexo dessas imagens ultrapassa os limites das sensações isoladas, baseia-se no *trabalho conjunto dos órgãos dos sentidos*, na *síntese de sensações isoladas* e nos complexos sistemas conjuntos (LURIA, 1991, p. 38 – itálicos do autor).

²⁷ Pode parecer um tanto fragmentada e repetitiva a forma como apresentaremos tais estudos. Mas, de fato, nossa intenção foi rastrear e trazer para o corpo deste trabalho, ainda que sinteticamente, o maior número possível de estudos referentes à temática da percepção, sobretudo, os realizados pelos principais elaboradores da Psicologia Histórico-cultural. Acreditamos que cada um deles acrescenta uma contribuição ao entendimento da percepção e seu desenvolvimento segundo a perspectiva assumida.

A percepção é, portanto, um processo unificado, integral, que requer, segundo Luria:

a) a discriminação inicial, dentro de um conjunto de indícios, daqueles *básicos* para a identificação do objeto (ou situação) em questão, e que sejam, ainda, descartados os indícios inexistentes; esse processo é mais ou menos complexo a depender do conhecimento que se tem do objeto;

b) a “*reanimação dos remanescentes da experiência anterior*” (Ibid., p. 40), que consiste na comparação das informações que chegam aos órgãos receptores, em um determinado momento, com outras concepções anteriores, criação de hipóteses a partir das informações, sintetização dos indícios percebidos como um todo e categorização do objeto;

c) a designação (categorização) do objeto percebido: “*ao discriminar e reunir os indícios essenciais, [o homem] sempre **designa pela palavra os objetos perceptíveis, nomeando-os, e deste modo apreende-lhes mais a fundo as propriedades e as atribui a determinadas categorias***” (LURIA, 1991, p. 41 – negritos do autor).

Luria enumera, ainda, certas particularidades de todas as formas de percepção, no homem:

a) seu caráter ativo e mediado: “*a percepção do homem é mediada pelos seus conhecimentos anteriores, decorrentes da experiência anterior e constitui uma complexa atividade de análise e síntese*” (Ibid., p. 41);

b) seu caráter material e genérico: no processo da percepção, o homem não se limita a captar um estímulo, através de órgãos receptores, mas sempre analisa esse estímulo como um objeto, colocando-o em determinada categoria;

c) sua constância e correção (ou ortoscopia): durante o processo de desenvolvimento, que vai da criança ao adulto, a percepção passa a ser “corrigida” pelo conhecimento ou pela experiência anterior que se teve com o objeto – mesmo a longa distância, sabemos que um navio é grande, embora o reflexo produzido na retina possa ser mínimo;

d) sua mobilidade e dirigibilidade: “*o processo da atividade perceptiva é sempre determinado pela tarefa que se coloca diante do sujeito*” (Ibid., p. 42); isso torna a nossa percepção muito mais flexível que a dos outros animais; entretanto, depende em alto grau

da “*experiência prática do sujeito e [d]o seu discurso interior, que permite formular e mudar as tarefas*” (Ibid., p. 43).

Embora em seu texto Luria faça uma clara descrição das bases fisiológicas e morfológicas da audição, não nos deteremos nesses aspectos, preferindo relatar aqui o modo como trata a *organização psicológica* da percepção auditiva. Luria pergunta-se, a esse respeito: “*quais são os fatores que levam à organização dos processos auditivos no complexo sistema de percepção auditiva?*” (Ibid., p. 89). Ao que responde explicitando as características da audição dos animais – ditadas por programas congênicos – e afirmando: “*o mundo das excitações sonoras do homem é determinado por outros fatores de origem não biológica, mas histórico-social*” (Ibid., p. 90). O autor distingue dois sistemas objetivos formados ao longo da história social da humanidade e que implicam diretamente nas diferenças de complexidade, flexibilidade e riqueza entre a audição humana e a audição animal²⁸: o sistema rítmico-melódico (musical) e o sistema fonemático (língua) de códigos – “*são esses dois fatores que organizam em **complexos sistemas de percepção auditiva** os sons percebidos pelo homem*” (LURIA, 1991, p. 90 – negritos do autor). Então, é nesse sentido que Luria postula a origem histórico-social da organização dos processos auditivos humanos: não são dados pela natureza, mas estruturam-se a partir dos sistemas criados pelos próprios homens, ao longo dos séculos. O indivíduo humano não nasce com as características descritas por Luria, as quais resumimos acima; apropriando-se dos sistemas musical e lingüístico, pelo processo já descrito no item anterior, é que tem a possibilidade de desenvolver tais características.

No livro em que busca estabelecer os fundamentos culturais e sociais do desenvolvimento cognitivo, Luria relata os experimentos realizados entre 1931 e 1932, no Uzbequistão e na Kirghizia (antiga União Soviética), período em que aí se produziram mudanças radicais na estrutura social. Com essa pesquisa, Luria e seus colaboradores buscavam verificar a tese de Marx e Lenin, de acordo com a qual “*todas as atividades cognitivas humanas fundamentais tomam forma na matriz da história social, produzindo assim o desenvolvimento sócio-histórico*” (LURIA, 1990, p. 7).

Em contraste com as idéias vigentes àquela época, e que em alguns casos perduram até nossos dias, as pesquisas dirigidas por Luria adotaram o ponto de vista de que “as

²⁸ Por outro lado, a audição animal é, sob certos aspectos, muito mais sensível que a do homem. No livro intitulado “*Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança*”, Vygotski e Luria (1996) observam que o processo de desenvolvimento que vai do símio ao homem moderno não é feito apenas de ganhos evolutivos, mas também de perdas.

atividades cognitivas superiores guardam sua natureza sócio-histórica e de que a estrutura da atividade mental – não apenas seu conteúdo específico, mas também as formas gerais básicas de todos os processos cognitivos – muda ao longo do desenvolvimento histórico” (Ibid., p. 22). Em estudo comparativo, em que foram observados grupos em diferentes níveis de envolvimento com as mudanças que ali ocorriam e em diferentes níveis de aproximação com conhecimentos escolarizados²⁹, partiu-se da análise dos processos básicos da percepção, mas também foram realizados experimentos que visavam conhecer os processos de abstração e generalização, dedução e inferência, raciocínio e solução de problemas, imaginação, auto-análise e autoconsciência. Detenhamo-nos um pouco mais nos experimentos sobre a percepção.

Os estudos envolviam a percepção de cores, de formas geométricas e das chamadas “ilusões visuais”, que a psicologia tradicional tratava como processos naturais, quer dizer, universais e independentes de condições histórico-sociais. Ao contrário, Luria e seus colaboradores adotavam justamente a perspectiva vygotskiana do desenvolvimento histórico dos processos psicológicos humanos.

A abordagem histórica requer que prestemos atenção aos **códigos historicamente estabelecidos** envolvidos na percepção, inclusive naqueles referentes a objetos e propriedades relativamente simples. Ela nos força a duvidar de que as leis da cor e da forma permaneçam “imutáveis” para sempre. De fato, essas leis possuem uma natureza historicamente limitada. Por exemplo, as categorias familiares da percepção de cores (vermelho, amarelo, verde, azul) ou da percepção das formas (quadrados, triângulos, trapézios e assim por diante) somente expressam regras perceptuais típicas dos seres humanos, cuja consciência vem sendo formada sob a influência de categorias estabelecidas durante um período particular de tempo, notadamente sob a influência de determinados conceitos aprendidos na escola (LURIA, 1990, p. 38-39 – negritos nossos).

Nesse parágrafo, Luria posiciona-se contrariamente não só aos postulados da Psicologia Tradicional, como também aos da Psicologia Gestaltista, que, embora tivesse trazido muitos avanços para o campo dos estudos perceptivos, não conseguira, contudo, superar o naturalismo e estabelecer certas leis “universais” para o funcionamento da percepção. Entre os objetivos do psicólogo russo estava justamente a comprovação (ou

²⁹ Mais especificamente, foram estudados cinco grupos diferentes: 1. mulheres não alfabetizadas, que viviam isoladas em vilarejos afastados; 2. camponeses não alfabetizados que trabalhavam individualmente e viviam em lugares afastados; 3. mulheres semi-alfabetizadas que freqüentavam cursos de curta duração para trabalhar em creches; 4. trabalhadores de fazendas coletivas (*kolkhoz*), envolvidos com a administração, planejamento e controle da produção no *kolkhoz*; e 5. mulheres que freqüentavam um curso de dois ou três anos para ser professoras (LURIA, 1990). Nos experimentos sobre a percepção, notam-se apenas quatro desses grupos (o segundo não aparece).

não) das leis perceptivas estabelecidas pelos gestaltistas [e por esses consideradas “*invariantes em todos os períodos históricos*” (Ibid., p. 41)] em sujeitos oriundos de diferentes sistemas sócio-econômicos.

A pesquisa envolvia os seguintes procedimentos:

a) no caso da nomeação e classificação de cores: eram apresentados aos sujeitos pequenos novelos de cores diferentes (vinte e sete cores, no total) e solicitava-se que, primeiramente, nomeassem essas cores e, depois, que as agrupassem por critérios de semelhança (tais critérios eram, em um primeiro momento, livres, quer dizer, estabelecidos pelo próprio sujeito, de acordo com suas convicções, e, em um segundo momento, propostos pelo pesquisador);

b) no caso da nomeação e classificação de figuras geométricas: dezenove figuras geométricas eram apresentadas aos sujeitos; as figuras podiam ser completamente desenhadas ou não, somente contornadas ou completamente preenchidas, formadas por uma linha contínua ou por elementos discretos (pontos, estrelas, cruzeiros etc.); da mesma forma que no experimento com cores, inicialmente, solicitava-se que nomeassem as figuras e, posteriormente, que fossem organizadas em grupos;

c) no caso das “ilusões visuais”: eram apresentados vários tipos conhecidos de ilusões visuais (cf. LURIA, 1990, p. 61) aos sujeitos, com o intuito de verificar o quanto estavam suscetíveis a elas, quer dizer, se tais ilusões apareciam ou não nos sujeitos dos diferentes grupos estudados.

Com base nesses três experimentos, Luria conclui que as respostas dos sujeitos dependem diretamente das atividades práticas que desenvolvem e do ambiente cultural no qual se inserem. Observou-se que o modo de nomear e classificar, tanto as cores como as formas geométricas, utilizado sobretudo pelos sujeitos dos grupos 1 e 3 (ver nota 11) tinham que ver especificamente com a experiência prática desses sujeitos e com o lugar que ocupavam em seu contexto social, não correspondendo absolutamente à nomenclatura, digamos, escolarizada. Por exemplo, um triângulo e um quadrado pontilhados ficam juntos, quer dizer, formam um grupo, porque ambos são relógios; um triângulo incompleto é uma moldura de janela e não cabe junto nem com o triângulo pontilhado (que é um relógio) e nem com o triângulo formado por uma linha contínua, por ser, esse último, um *tumar* (amuleto uzbek). No caso das cores, os nomes categoriais (azul, vermelho, amarelo) foram usados apenas pelos sujeitos dos grupos 4 e 5; os sujeitos dos grupos 1 e 3 usaram

nomes de objetos para designar as cores (céu, romã, broto de algodão, mancha de fruta etc.). Vem abaixo, portanto, o postulado gestaltista que afirma serem os processos perceptivos puramente fisiológicos³⁰, quer dizer, universais, invariantes, independentes do contexto sócio-econômico e histórico. Segundo o psicólogo russo,

os fatos sugerem, portanto, que as conclusões das investigações atuais sobre a percepção da cor e da forma se aplicam somente aos indivíduos formados com influências culturais e acadêmicas, isto é, pessoas com um sistema de códigos conceituais para os quais tais percepções estão adaptadas. Em outras condições sócio-históricas, nas quais a experiência de vida é bastante determinada pela experiência prática e onde a influência da escolaridade ainda não chegou a ter efeito, **o processo de codificação é diverso porque a percepção de cor e forma se adapta a um sistema diferente de experiências práticas**, sendo designada por um sistema diferente em termos semânticos e estando sujeita a leis diferentes (Ibid., p. 63 – negritos nossos).

Os processos perceptivos humanos não são, portanto, dados naturais, que vêm prontos com a herança biológica; ao contrário, organizam-se a partir do contexto sócio-econômico e histórico em que o indivíduo vive e pode modificar-se a depender das práticas sociais e do grau de escolaridade. Não é, como já dissemos anteriormente, o desenvolvimento humano em uma *concepção histórica*, como a assume a Psicologia Russa, entendido como o resultado das atividades, ou do trabalho desenvolvido pelo homem, juntamente com outros homens, nas situações concretas da vida social?

Diz Luria, ao final do livro, não só sobre os experimentos com a percepção, mas referindo-se também aos outros processos psíquicos analisados:

percebemos agora a falácia das velhas noções segundo as quais as estruturas fundamentais da percepção, representação, raciocínio, dedução, imaginação e consciência da própria identidade seriam formas fixas da vida espiritual que permanecem inalteradas em diferentes condições sociais. **As características básicas da atividade mental humana podem ser entendidas como produto da história social** – elas estão sujeitas a mudanças quando as formas de prática social se alteram; são portanto sociais em sua essência (LURIA, 1990, p. 218 – negritos nossos).

Passemos agora ao artigo “*O biológico e o social no psiquismo do homem*”, em que Leontiev (1978) trata dessa questão justamente a partir de investigações sobre as particularidades do ouvido humano, feitas em colaboração com dois outros psicólogos

³⁰ A Psicologia Histórico-cultural não descarta o fundamento fisiológico (ou biológico) dos processos psíquicos no homem; esses são a base material sobre a qual se constituem as funções culturais, de origem social e histórica. Entretanto, para Vygotski, mesmo o biológico, no homem, é modificado pela cultura.

soviéticos: I. B. Guippenreiter e O. V. Ovtchinnikova. Sua hipótese – naturalmente, formulada sob uma perspectiva marxiana – é a seguinte:

o desenvolvimento das funções e faculdades psíquicas específicas do homem [constitui] um processo absolutamente particular. / Com efeito, é fundamentalmente distinto tanto do processo de desenvolvimento do comportamento transmitido pela herança biológica como do processo de aquisição da experiência individual. / O desenvolvimento, a formação das funções e faculdades psíquicas próprias do homem enquanto ser social, se produzem sob uma forma absolutamente específica – sob a forma de um processo de apropriação, de aquisição (Ibid., p. 235).

Conforme já tratamos no item 2. 3. 1., o processo de apropriação é o mecanismo do desenvolvimento histórico do homem e dá-se através das “*relações particulares, específicas*” (Ibid., p. 166) que o indivíduo estabelece com os objetos culturais criados pela humanidade ao longo das gerações. Entre esses objetos culturais criados estão a linguagem e a música; e diz Leontiev: “*diferentemente dos sons naturais, os sons verbais e musicais constituem sistemas definidos, com componentes e constantes próprias, que só a eles pertencem*” (Ibid., p. 239). O problema tratado no estudo dos psicólogos russos é justamente a formação das aptidões auditivas específicas para a percepção desses sons não-naturais, no homem. Através de experimentos laboratoriais, em que buscavam verificar o mecanismo de formação dos sistemas funcionais perceptivos, mais especificamente, do *ouvido tonal*, Leontiev e seus colaboradores tentaram provar que as “aptidões sensoriais” correspondentes aos sistemas criados pelos homens, no âmbito da vida social organizada, não são inatas, mas adquiridas através de processos de aprendizagem, ou em outras palavras, *desenvolvem-se historicamente*.

Tais experimentos consistiram em medir em noventa e três sujeitos adultos (com idades entre vinte e trinta e cinco anos) os limiares de discriminação de alturas (frequências fundamentais) através de dois métodos diferentes: *a)* comparar dois sons sucessivos de *mesma* constituição espectral – “método clássico”; e *b)* comparar dois sons sucessivos de constituição espectral *diferente*³¹ – “método comparativo”. Os resultados dividiram os sujeitos em três grupos:

* primeiro grupo – 13% dos sujeitos mantiveram os mesmos limiares tanto no método clássico como no método comparativo, quer dizer, foram capazes de distinguir as alturas

³¹ De acordo com Leontiev (1978, p. 240), “*por certas razões físico-fisiológicas, **todo** o som, mesmo sinusoidal, e obtido com a ajuda de um gerador elétrico, é percebido como possuindo uma nuance de timbre que muda aquando de uma modificação de altura. É assim que os sons mais elevados são percebidos como mais ‘claros’ e os sons mais baixos como mais ‘sombrios’ ou mais ‘pesados’*” (negrito do autor). Justamente por isso, o psicólogo e seus colaboradores desenvolveram o “método comparativo”: desejavam eliminar a variável timbrística, tratando-se em seus experimentos de avaliar somente as frequências fundamentais de dois sons, sem a interferência de componentes de timbre.

independentemente de se variar o timbre ou não [esses sujeitos – cuja familiaridade com a música foi posteriormente comprovada – possuíam um “*bom ouvido tonal*”, segundo Leontiev (1978, p. 241)];

- * segundo grupo – 57% dos sujeitos apresentaram limiares mais elevados quando se usou o método comparativo (nesse grupo alguns dos sujeitos aproximavam-se mais do primeiro e outros do terceiro grupo);

- * terceiro grupo – 30% dos sujeitos mostraram-se incapazes de comparar os sons somente em função de sua frequência [esses sujeitos manifestavam o que Leontiev chama de “*surdez tonal particular*” (Ibid., p. 241)].

A análise dos resultados levou Leontiev e os de sua equipe a formularem a seguinte questão: qual a razão de o ouvido tonal não ter se formado na maioria dos sujeitos? Diz o russo:

partindo da idéia de que o ouvido timbral se forma do decurso do processo de aquisição da língua, e o ouvido tonal no decurso do processo de aquisição da música, emitimos a seguinte hipótese: se uma criança adquirir muito cedo uma língua fundamentalmente de timbre, o que conduz inevitavelmente a um desenvolvimento rápido do seu ouvido especificamente timbral, pode ser refreado o desenvolvimento do seu ouvido tonal (Ibid., p. 242).

Essa hipótese foi confirmada em experimento realizado com vinte indivíduos vietnamitas (cuja língua materna é tonal). “*Mas como provar **directamente** que as aptidões sensoriais que correspondem ao mundo dos fenómenos criado pela sociedade não são inatas no homem, mas se formam a partir de uma aprendizagem destes fenómenos?*” (LEONTIEV, 1978, p. 243 – grifo do autor). Os psicólogos russos propõem, então, um segundo experimento, através do qual buscaram compreender “*o papel dos movimentos vocais na discriminação da frequência fundamental dos sons*” (Ibid., p. 244). Esse experimento consistia em medir nos mesmos sujeitos dos experimentos anteriores os limiares de “precisão de vocalização” de determinadas alturas e através dele foi possível provar que “*a introdução da actividade vocal (canto), no processo de percepção da frequência fundamental dos sons produz uma redução nítida dos limiares de separação*” (Ibid., p. 245); quer dizer, a entoação (atividade do aparelho vocal) desempenha um papel fundamental na discriminação das alturas e dos intervalos, de modo que ao entoar os determinados sons fica mais fácil avaliar acertadamente as diferenças entre eles (mesmo naqueles sujeitos pertencentes ao terceiro grupo). Esse último experimento é similar ao que Leontiev chamou de “*experiências de **formação** activa de um ouvido propriamente tonal*” (Ibid., p. 245 – negrito do autor) sobre as

quais afirma: “*sem aperfeiçoamento da actividade vocal e sem sua introdução no sistema receptor não se forma o ouvido tonal propriamente dito*” (Ibid., p. 248).

Leontiev relata ainda um último experimento bastante esclarecedor em que se propôs “criar” laboratorialmente “*sistemas funcionais perceptivos*” (Ibid., p. 250). A idéia era substituir o aparelho auditivo por outros órgãos receptores na tarefa de captar as diferentes frequências e também substituir o aparelho vocal por outro órgão produtor no processo de emissão sonora. De acordo com o relato, foi possível “criar” esses novos sistemas funcionais artificiais ao final de várias sessões, quer dizer, os sujeitos aprenderam a reagir aos estímulos por meio de outros órgãos que não os habituais; naturalmente, como são produtos laboratoriais, com tais sistemas se pode realizar apenas um número limitado de tarefas simples.

Em suas conclusões gerais, diz Leontiev (Ibid., p. 257):

as propriedades biologicamente herdadas do homem não determinam as suas aptidões psíquicas. As faculdades do homem não estão virtualmente contidas no cérebro. O que o cérebro encerra virtualmente não são tais ou tais aptidões especificamente humanas, mas apenas a aptidão para a formação destas aptidões” (negritos do autor).

Um pouco mais adiante, afirma que são duas as condições para a formação das funções e faculdades psíquicas no homem: a herança biológica da espécie, que é importante, mas não determinante; e o mundo dos objetos e fenômenos, criado pelo trabalho conjunto dos homens, ao longo das gerações, do qual o indivíduo se apropria a depender das relações que estabelece; sendo tais relações “*determinadas pelas condições históricas concretas, sociais, nas quais ele vive, e pela maneira como sua vida se forma nestas condições*” (1978, p. 257).

Traremos ainda Vygotski (1998) que, na conferência “*A percepção e seu desenvolvimento na infância*”, analisa alguns problemas relacionados a essa questão, como, por exemplo, a natureza ortoscópica da percepção, a atribuição de sentido na percepção e a relação entre a percepção e a linguagem. Sobre tais problemas, o autor faz duas afirmações decisivas: 1) que são *produto do desenvolvimento* e não um dado apriorístico – estão presentes no adulto, mas só aparecem paulatinamente na criança e no adolescente; e 2) que as características fundamentais “*da percepção [no homem] nasce[m] não da variação da composição e das propriedades internas da própria percepção, mas do fato de esta começar a atuar no sistema de outras funções*” (Ibid., p. 13). Para compreendermos melhor as conclusões, tomemos algum tempo conhecendo um pouco mais esses problemas abordados por Vygotski.

Primeiramente, o problema da natureza ortoscópica da percepção. Ortoscópico significa, com diz Vygotski, que *“apesar da dependência das condições da percepção, vemos o objeto do tamanho, da forma e da cor que tem”* (Ibid., p. 11); os traços distintivos do objeto não se submetem a variáveis como ângulo de visão, iluminação, movimentação etc., graças a essa característica de ortoscopia da percepção humana. Sabemos que um prédio tem vários metros de altura, mesmo que à distância sua imagem em nossa retina não ultrapasse poucos milímetros. Da mesma forma, acontece com a percepção da cor – que se mantém relativamente constante ainda que sob intensidades diferentes de iluminação – e com a percepção da forma – se observarmos, por exemplo, uma mesa redonda a certa distância e sob certo ângulo, o que, de fato, captaremos através dos olhos será uma forma ovalada, mas ainda assim, sabemos tratar-se de uma mesa redonda.

Vejamos agora o problema da atribuição de sentido na percepção. Diz Vygotski que uma das características importantes da percepção do homem adulto é *“que nossas percepções têm sentido”* (Ibid., p. 15). Isso significa que não se pode separar o objeto percebido do sentido, da significação que se lhe atribui: *“a interpretação da coisa, a denominação do objeto, se dá junto com sua percepção e, como mostram as pesquisas específicas, a própria percepção de aspectos objetivos isolados desse objeto depende do sentido, do significado que acompanha a percepção”* (Ibid., p. 16 – negritos nossos). Ao observarmos a nossa mesa de trabalho, não vemos, primeiramente, um objeto retangular, negro e ao seu lado um outro igualmente retangular, mas branco com pequeníssimas inscrições, para só depois os associarmos a um *notebook* e a um livro. Ao mesmo tempo em que chegam à retina, tais estímulos já são interpretados como um *notebook* e um livro. Não existe, nos processos perceptivos humanos, um momento (mesmo que seja inicial e muito rápido) em que se possa afirmar que o indivíduo se encontra no âmbito da pura captação de estímulos sensoriais. O famoso *teste de Rorschach*, também conhecido como método das manchas de tinta, demonstra essa característica de sempre atribuirmos algum sentido aos objetos percebidos, ainda que sejam apenas manchas “sem sentido”.

A atribuição de sentido, contudo, se nos lembrarmos dos experimentos de Luria sobre os quais falamos antes, depende fundamentalmente do conhecimento particular do sujeito, da experiência que tem com o objeto em questão. No caso do exemplo que demos acima, imaginemos um sujeito que nunca tenha visto ou ouvido falar de algo como um *notebook*: evidentemente, o sentido atribuído por ele ao objeto percebido será outro, mais

próximo dos sistemas semânticos com os quais esteja familiarizado. Não obstante, *algum* sentido será atribuído.

Em seu texto, Vygotski analisa ainda o problema da percepção categorial, intimamente relacionado com a questão da atribuição de sentido – a categorização decorre da atribuição de sentido e tudo isso depende intimamente do desenvolvimento da linguagem, como veremos. Segundo o bielo-russo, inicialmente, foi William Stern, psicólogo alemão, quem estabeleceu as quatro fases do desenvolvimento da percepção a partir da infância – a saber, fase do objeto, da ação, da qualidade e das relações. Observando a descrição de desenhos por crianças de diferentes idades, notou Stern que, a princípio, elas nomeavam apenas os objetos; a seguir, acrescentavam as ações que poderiam realizar com tais objetos; depois, começavam a indicar suas qualidades ou traços distintivos; e, finalmente, descreviam toda a cena do desenho. Embora suas pesquisas tenham sido confirmadas por outros estudiosos da percepção (como, por exemplo, P. P. Blonski, na URSS), o ponto de vista do psicólogo alemão, foi refutado pelos gestaltistas que postulavam, como diz Vygotski (1998, p. 21), que *“já nas primeiras fases do desenvolvimento a estruturação e a integridade são próprias da percepção, que a percepção do conjunto é primária com respeito à das partes”*.

Para Vygotski, era necessário, entretanto, explicar esse paradoxo: por que os dados experimentais apontam para um desenvolvimento da percepção no sentido das partes para o todo, quando se conhece o caráter estrutural da percepção? A que correspondem os fatos observados na descrição de desenhos por crianças? Por que o caminho seguido por elas na descrição de desenhos é oposto ao caminho do desenvolvimento da percepção? O autor responde a essas questões com base nos experimentos realizados por seu grupo de pesquisa, que consistiam em, não somente pedir à criança que descrevesse um desenho determinado, mas, também, que brincasse com a situação proposta no desenho. Contrariando os resultados de Stern, as crianças não brincavam com os personagens do desenho isoladamente – como seria de se esperar se, verdadeiramente, a percepção fosse um processo atomístico –, mas brincavam com a situação total sugerida na figura. Conclui Vygotski (1998, p. 23):

a criança sempre começa pronunciando palavras isoladas; no princípio do desenvolvimento, estas palavras são substantivos; depois, aos substantivos são incorporados verbos, surgindo as chamadas orações de dois termos. No terceiro período, aparecem os adjetivos e finalmente, quando a criança já adquiriu uma determinada reserva de frases, surge o relato com a descrição de desenhos. Ou seja, esta seqüência de fases não se refere a uma sucessão no

desenvolvimento da percepção, mas a uma sucessão de fases no desenvolvimento da linguagem.

Pelo que entendemos, a categorização nos processos perceptivos está intimamente relacionada ao desenvolvimento da linguagem, não significando, entretanto, que a percepção seja, mesmo que em seus momentos iniciais, parcial, segmentada ou atomística.

Sobre todos os problemas analisados, as conclusões fundamentais às quais chega Vygotski em seus estudos são as seguintes: primeiramente, que essas características – ortoscopia, atribuição de sentido, categorização, conexão com a linguagem – aparecem tão somente no processo de desenvolvimento que vai da criança ao homem adulto, quer dizer, são, por natureza, históricas e não apenas dados biológicos; e, em segundo lugar, que

se tomarmos o problema da percepção ortoscópica ou da percepção com sentido ou da conexão entre percepção e linguagem, tropeçaremos em todos os casos com um fato de importância teórica primordial: no processo do desenvolvimento infantil, observamos a cada passo o que se costuma chamar de mudança das conexões e relações interfuncionais. [...] Vemos, a cada passo, que estas conexões interfuncionais existem em qualquer lugar e que graças ao aparecimento de novas conexões, de novas unidades entre a percepção e outras funções, produzem-se importantíssimas mudanças, importantíssimas propriedades diferenciadoras da percepção do adulto desenvolvido, inexplicáveis se considerarmos a evolução das percepções isoladamente e não como parte do complicado desenvolvimento da consciência em sua totalidade (Ibid., p. 25-26).

Assim, de acordo com Vygotski, ao longo do processo de desenvolvimento da percepção, o que se nota é, não tanto uma mudança na própria função da percepção, mas uma mudança nas *conexões* que estabelece, com a memória, com o pensamento, com a linguagem (e, acreditamos que Vygotski não desautorizaria dizer, com a imaginação). Em outras palavras, a percepção do homem adulto não é uma função que possa ser considerada separadamente; ao contrário, as propriedades diferenciadoras que surgem no curso de seu desenvolvimento, só podem ser explicadas através do que o autor chama *sistemas psicológicos* e que define como: novas formações complexas das funções mentais.

Para melhor compreender o que sejam esses sistemas psicológicos, buscamos justamente o artigo intitulado “*Sobre os sistemas psicológicos*”. Nele afirma Vygotski (1997) que, ao estudar a evolução do pensamento e da linguagem na infância, observou que, nesse processo de desenvolvimento, as mudanças que ocorrem *não* são fundamentalmente intrafuncionais. Quer dizer, basicamente, não acontecem mudanças estruturais nas funções isoladamente; o que ocorre são mudanças nos nexos, nas *relações*

entre as diferentes funções; isso caracteriza um processo de desenvolvimento histórico. Denomina, então, sistemas psicológicos “*o aparecimento dessas novas e mutáveis relações nas quais se situam as funções*”³² (Ibid., p. 73).

Apesar de não ter finalizado, no referido artigo, seu posicionamento teórico acerca dessa questão, segundo diz, Vygotski apresenta uma série de fatos através dos quais procura demonstrar e comprovar essa formulação. Começa pelas relações entre processos sensoriais e motores: diz o autor que a geralmente aceita *unidade* entre esses processos só pode ser, de fato, confirmada em animais, crianças pequenas e, às vezes, nas reações afetivas dos adultos. No curso do desenvolvimento individual, “*a motricidade adquire assim um caráter relativamente independente em relação aos processos sensoriais e estes últimos se isolam dos impulsos motores diretos, surgindo entre eles relações mais complexas*”³³ (Ibid., p. 74).

No que toca à percepção, Vygotski (Ibid., p. 75) compara a criança e o animal, afirmando que naquela a percepção adquire uma certa independência:

diferentemente do animal, a criança pode contemplar a situação durante certo tempo e, sabendo o que deve fazer, não agir de imediato [e conclui que o desenvolvimento da percepção] consiste em estabelecer uma complicada síntese com outras funções, concretamente com a da linguagem”³⁴.

Vygotski procura demonstrar sua idéia ainda com relação à memória. Segundo ele, ao longo do processo de desenvolvimento, a memória funde-se ao pensamento de forma que para lembrar, por exemplo, uma lista de palavras com o auxílio de cartões, o indivíduo (adulto) estabelece relações entre o signo, a imagem e o que deve ser lembrado; em outras palavras, não se apóia apenas na memória imediata, natural, mas utiliza novos recursos. Assim, muda a memória e muda também o pensamento; estabelecem-se entre esses processos novas relações, novas conexões.

Novas relações e novas conexões surgem também na criança durante o processo de aquisição da linguagem: no início, uma forma de vínculo com os outros indivíduos, quer dizer, uma função interpsicológica, posteriormente, é internalizada, tornando-se uma

³² No original: “*la aparición de estas nuevas y cambiantes relaciones en las que se situán las funciones*”.

³³ No original: “*la motricidad adquire así un carácter relativamente independiente con respecto a los procesos sensoriales y estos últimos se aíslan de los impulsos motores directos, surgiendo entre ellos relaciones más complejas*”.

³⁴ No original: “*a diferencia del animal, el niño puede contemplar la situación durante cierto tiempo y, sabiendo lo que hay de hacer, no actuar de inmediato. [...] el desarrollo ulterior de la percepción consiste en establecer una complicada síntesis con otras funciones, concretamente con la del lenguaje*”.

função intrapsicológica. Ocorre, então, a *fusão* entre duas funções que estavam inicialmente cindidas entre as pessoas como em um diálogo (pensamento e fala). Em investigações com adolescentes, Vygotski observou também que a característica fundamental dessa idade de transição não é a *formação* de novas funções, mas as mudanças de conexão entre elas; o que exemplifica com o caso das relações entre memória e pensamento na criança e no adolescente:

se antes da idade de transição o pensamento da criança se apoiava na memória, e pensar significava recordar, para o adolescente a memória se baseia fundamentalmente no pensamento: recordar é, antes de tudo, buscar em uma determinada sequência lógica o que necessita”³⁵ (1997, p. 81-82).

Antes da conclusão final de Vygotski, no artigo ao qual vimos nos referindo, traremos mais uma questão colocada por ele: a das diferenças individuais. Diz o psicólogo russo que o que distingue as pessoas não é exatamente ter *a mais* de alguma função, mas que, a depender dos sistemas de conexões que se vão desenvolvendo no indivíduo, a depender de quais e como as funções são interiorizadas, aparecem os traços diferenciais e característicos de cada personalidade. Naturalmente, esse não é um processo espontâneo, mas resultado da atividade do próprio homem, em conjunto com outros homens, na vida social organizada. Ao finalizar, Vygotski assim expressa a sua convicção fundamental acerca dos sistemas psicológicos:

não se trata de que as alterações [das funções psicológicas, ao longo do desenvolvimento] se dêem exclusivamente no seio das funções, mas que há alterações nas conexões e na infinita diversidade de formas de manifestar-se destas; que em uma determinada fase de desenvolvimento aparecem novas sínteses, novas funções cruciais, novas formas de conexões, e que devemos interessar-nos pelos sistemas e pela finalidade dos sistemas³⁶ (Ibid., p. 92-93).

Neste capítulo, apresentamos um panorama histórico dos estudos sobre a percepção humana. Naturalmente, não tivemos a pretensão de esgotar todo o assunto, mas de trazer, pelo menos, as elaborações de escolas psicológicas com as quais dialogaram os autores da

³⁵ No original: “*si antes de la edad de transición el pensamiento del niño se apoyaba en la memoria, y pensar significaba recordar, para el adolescente la memoria se basa fundamentalmente en el pensamiento: recordar es, ante todo, buscar en una determinada secuencia lógica lo que uno necesita*”.

³⁶ No original: “*no se trata de que las alteraciones se den exclusivamente en el seno de las funciones, sino que hay alteraciones en las conexiones y en la infinita diversidad de formas de manifestarse éstas; que en una determinada fase de desarrollo aparecen nuevas síntesis, nuevas funciones cruciales, nuevas formas de conexiones, y que debemos interesarnos por los sistemas y por la finalidad de los sistemas*”.

perspectiva histórico-cultural. Os textos de Luria, Leontiev e Vygotski – tanto aqueles em que são formuladas críticas às outras escolas psicológicas (a saber, a associacionista e a estruturalista), como aqueles em que descrevem seus próprios experimentos na tentativa de demonstrar a historicidade do desenvolvimento da percepção – trouxeram elementos que ajudam a delinear uma concepção histórica acerca da *percepção musical* e seu desenvolvimento. Tal concepção serviu de alicerce tanto para as análises que fizemos dos programas, ementas e livros de Percepção Musical, como para estabelecer os contornos de uma proposta metodológica alternativa para a Percepção Musical.

2. 3. 3. Contribuições para o entendimento da percepção musical

Como se poderia, então, fundamentar uma concepção acerca da *percepção musical*, baseados no que acabamos de aprender com os formuladores da Psicologia Histórico-cultural? Diríamos que um entendimento histórico-cultural da percepção musical seria, pelo menos em parte, assim constituído:

a) se a percepção é uma forma complexa de reflexo da realidade, diferentemente das sensações (formas elementares de reflexo da realidade); se, como diz Luria (1991, p. 38), “*o homem não vive em um mundo de pontos luminosos ou coloridos isolados, de sons ou contatos, mas em um mundo de coisas, objetos e formas, em um mundo de situações complexas*”; então, podemos afirmar que os processos perceptivos em música envolvem não a captação dos *elementos* constitutivos da linguagem musical, separadamente, mas ao contrário, envolvem sempre uma “situação complexa”, integral³⁷; na percepção musical deve-se partir sempre do todo e não das partes;

b) se nos lembrarmos das particularidades da percepção humana, descritas por Luria (1991), sobretudo seu caráter ativo e mediado e sua mobilidade e dirigibilidade, então, a percepção musical fica entendida como uma função que não está presente no indivíduo desde o princípio, não lhe é dada naturalmente, mas que depende dos seus conhecimentos, de suas vivências anteriores (especificamente, musicais, mas também outras), do contexto cultural em que vive, do acesso ao ensino sistemático de música e também da disponibilidade ou do objetivo a que se propõe ante a obra musical;

³⁷ Oportunamente, vamos elaborar melhor a idéia do que sejam essas “situações complexas” em se tratando de obras musicais.

c) é a partir do próprio sistema musical que se organiza a percepção musical³⁸; sendo o sistema musical, assim como o lingüístico, constituído pelos homens ao longo dos séculos, quer dizer, constituído historicamente, o desenvolvimento da percepção musical só pode dar-se por um processo igualmente histórico; e afirmar que o desenvolvimento da percepção musical é um processo histórico significa: 1. que não é um dado natural, apriorístico; 2. que tal desenvolvimento depende da experiência, do contexto social em que vive o sujeito, do grau de aproximação com a música e com o ensino sistemático de música, como já dissemos – em poucas palavras, que sua natureza é *social*; 3. que está sujeito, portanto, a diferentes sistemas semânticos; e 4. que está sujeito também a mudanças, na razão direta de alterações nas variáveis acima;

d) se, como diz Leontiev, o cérebro humano nasce apenas com “*a aptidão para a formação [de] aptidões*” (1978, p. 257); as aptidões musicais são, pois, tão somente *possibilidades* à espera de um trabalho intencional e sistemático;

e) ainda baseando-nos em Leontiev (1978), podemos afirmar que as *condições* para o desenvolvimento de aptidões musicais seriam, então, a herança biológica das potencialidades da espécie³⁹ *reorganizada* através do *processo de apropriação*, por cada indivíduo, desses bens culturais da humanidade que são as obras de arte musicais;

f) destacamos, ainda, nessa tentativa de estabelecer os contornos de um entendimento da percepção musical, de acordo com a Psicologia Histórico-cultural, dois dos problemas tratados por Vygotski, em sua conferência sobre o desenvolvimento da percepção na infância: 1. a atribuição de sentido: como vimos, para Vygotski, a percepção (do homem adulto – já que a percepção é “*produto do desenvolvimento*”) tem sentido e o sentido só é constituído a partir do todo (1998, p. 15-16). Trazendo essas afirmações para o nosso campo de estudo, podemos dizer, então, que perceber, em se tratando de música, é *atribuir sentidos, significados às obras musicais* e que tais significados só podem constituir-se a partir das obras musicais (completas, inteiras) e não de seus elementos formadores; 2. a idéia de *sistemas psicológicos*: de acordo com a formulação vygotskiana, o que é mais característico no desenvolvimento das funções psíquicas humanas é que tal desenvolvimento se dá não necessariamente por mudanças no interior das próprias funções, mas por mudanças nas

³⁸ Aqui, não podemos deixar de notar a consonância entre essas elaborações e as de M. Bakhtin, cujas contribuições para o nosso trabalho apresentaremos a seguir. Diz o filólogo russo: “*o centro organizador e formador [da atividade mental] não se situa no interior, mas no exterior. Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação*” (1999, p. 112). Quer dizer, uma percepção musical diferenciada só se adquire pelo contato (intenso e sistemático) com obras musicais; não é algo com o qual se nasce.

³⁹ Lembramos que, na perspectiva assumida, não se descarta a base biológica.

conexões com outras funções. Pensamos, então, que desenvolver a percepção musical envolve acionar ainda outras funções além daquela desempenhada pelo aparelho auditivo; envolve, por exemplo, inter-relações com a linguagem, com a memória, com a atenção, com a imaginação.

A seguir, com muito cuidado para não fazer aquilo que, segundo José Luiz Fiorin, tem se tornado uma postura comum entre estudiosos de Bakhtin – diz o autor brasileiro que “*a leitura da obra bakhtiniana sofreu toda sorte de vicissitudes. Cada um lê o Bakhtin que serve a seus propósitos*” (2006, p. 60) –, traremos alguns conceitos do filósofo e lingüista russo por acreditar que somam esforços ao entendimento da verdadeira natureza dos processos de percepção da obra de arte musical.

3. PERCEPÇÃO MUSICAL COMO COMPREENSÃO DA OBRA MUSICAL

No capítulo anterior, buscamos compreender a *percepção* humana e seu desenvolvimento sob uma perspectiva histórica⁴⁰, partindo dos estudos da escola associacionista (início a meados do século XIX), passando pelas descobertas gestaltistas (início do século XX) e chegando a Lev S. Vygotski, Alexis N. Leontiev e Alexander R. Luria, cujo referencial teórico – a Psicologia Histórico-cultural – adotamos.

Pois bem, se os autores da Psicologia Histórico-cultural trouxeram subsídios para a compreensão do *caráter histórico* e das características peculiares da percepção humana e seu desenvolvimento, as formulações de Mikhail M. Bakhtin sobre questões lingüísticas (sobretudo sua teoria da enunciação, o dialogismo, o conceito de gêneros do discurso e sua proposta de análise estética das obras de artes literárias) nos servirão de ponte para o entendimento dos processos específicos de percepção da obra musical. Com o intuito de fundamentar essa aproximação – esclarecendo a escolha teórica de um autor do campo da filosofia da linguagem quando o nosso fundamento, neste trabalho, vinha sendo, até agora, somente a psicologia –, antes de passar às apropriações que fizemos das elaborações bakhtinianas para o entendimento dos processos perceptivos em música, trataremos de uma questão, que, a nosso ver, possibilita essa escolha: nossa concepção de música como (uma forma de) linguagem.

⁴⁰ O termo “histórica” aqui tem um duplo sentido: tanto refere-se a uma varredura histórica que procuramos fazer no âmbito dos estudos sobre a percepção, como à característica histórica da percepção humana, na perspectiva que assumimos.

3. 1. Música como linguagem

Já se tornou comum na área musical ouvir que “música é linguagem” ou “uma forma de linguagem”; entretanto, isso não é consenso. Há aqueles que concordam com essa afirmação, como, por exemplo, H. J. Koellreutter (1997a, p. 45), que diz: “*música é uma linguagem, porque é um sistema de signos. De signos sonoros, naturalmente. De signos musicais*”⁴¹. Em contrapartida, outros buscam argumentos para negá-la:

parece, então, que embora nos refiramos muitas vezes aos diferentes meios de representação não-verbal como “linguagens” distintas, trata-se realmente de terminologia frouxa. A linguagem, na acepção estrita, é essencialmente discursiva; possui unidades permanentes de significação combináveis em unidades maiores; possui equivalências fixas que possibilitam a definição e a tradução; suas conotações são gerais (LANGER, 1989, p. 103-104 apud PENNA, 2008, p. 66).

Sem a pretensão de fechar essa questão, o objetivo aqui é apenas delimitar, com a ajuda de alguns autores, a nossa própria posição frente à possibilidade de atribuir à música um caráter de linguagem. No livro “*Música(s) e seu ensino*”, no capítulo intitulado “Contribuições para uma revisão das noções de arte como linguagem e como comunicação”, a educadora musical Maura Penna (2008, p. 65) afirma:

a noção de arte como linguagem tem sido útil, direcionando uma perspectiva de atuação pedagógica, na medida em que permite combater o mito do dom e colocar questões como as condições de familiarização com as linguagens artísticas e o acesso socialmente diferenciado à arte (Forquin, 1982).

Entretanto, a autora nos alerta sobre a maneira imprecisa e ambígua como essa noção tem sido assimilada na área da Educação Musical:

tal noção é freqüentemente utilizada sem uma clareza de definição, sem delimitar o modelo de linguagem que está sendo tomado, sem consciência das implicações conceituais e teórico-filosóficas decorrentes dos diversos posicionamentos que podem estar subjacentes ao uso desse termo” (PENNA, 2008, p. 65).

⁴¹ Os signos musicais estão, de acordo com esse educador musical, em constante transformação: na música tonal, predominante até o século XIX, os sons da escala cromática, melodia, harmonia, contraponto, cadências, modulações; e, na música contemporânea, “*um sem-número de sons de altura definida e não-definida, de ruídos naturais e artificiais, assim como de mesclas, ou seja, a mistura de sons de altura definida e ruídos*” (KOELLREUTTER, 1997a, p. 48).

Justamente para tentar evitar esses deslizos, tomaremos algum tempo elucidando, em primeiro lugar, o modo como se considera possível afirmar a música como uma forma de linguagem e, em segundo lugar, “o modelo de linguagem” no qual estamos nos fundamentando.

A certo ponto de sua tese de doutoramento, intitulada “*Reflexões sobre o conceito de musicalidade: em busca de novas perspectivas teóricas para a educação musical*”, Sílvia Schroeder (2005) – que assume uma perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem – procura verificar a possibilidade de uma sintaxe e de uma semântica musicais: em que seriam semelhantes e quais as suas especificidades, em relação à sintaxe e à semântica na linguagem verbal. A autora propõe, primeiramente, uma reflexão acerca da possibilidade de se falar em uma “sintaxe musical”. Sendo a sintaxe compreendida

como as regras combinatórias que permitem que, dentro de um sistema, unidades menores dêem origem a unidades maiores, [afirma que dois pressupostos são indispensáveis, no nível sintático da linguagem:] a descontinuidade, ou seja, a possibilidade de decomposição em unidades básicas, e a presença de algum tipo de hierarquia que atribua funções às unidades, que lhes regule a possibilidade de aparecimento” (Ibid., p. 125).

Schroeder identifica esses dois pressupostos na música: é possível decompor a música em unidades menores e há regras para a sua combinação, pelo menos, no nível das simultaneidades (as regras da harmonia). Apesar de que nem os modos de combinação e nem o caráter das unidades básicas são os mesmos na música e na língua – a música não possui, por exemplo, um vocabulário, um léxico que possa ser dicionarizado, quer dizer, unidades com significado fixo (mais ou menos) independente de um contexto –, a autora não considera essa uma razão suficiente para descartar a possibilidade de uma sintaxe musical. Afirma, outrossim, “*a existência de uma sintaxe musical, a presença nas músicas de um sistema no qual as unidades menores (células) vão se combinando, formando unidades maiores (frase, períodos etc.) e constituindo a obra como um todo*” (Ibid., p. 133).

Quanto à possibilidade de uma “semântica musical”, o terreno se torna um pouco mais escorregadio. Sigamos com Schroeder. Para a autora, a principal diferença entre uma sintaxe musical e a sintaxe da linguagem verbal é “*a natureza de suas unidades significativas mínimas*” (Ibid., p. 133-134). Uma palavra – unidade da língua – possui certa estabilidade no âmbito das significações a ela atribuídas; conquanto possa variar de um para outro contexto, mantém uma certa unidade de sentido (como já dissemos de passagem, anteriormente, é isso que permite a sua dicionarização). Na música, por outro lado, para atribuir algum sentido às

unidades mínimas⁴² não se pode prescindir absolutamente de um contexto; as unidades musicais mínimas – as “células musicais” – não possuem um sentido “fixo” que possa ser retomado, independentemente de um contexto no qual estejam inseridas.

Essa pequena diferença que, do ponto de vista estrutural, parece não ser tão significativa, cria, contudo, um abismo intransponível entre as possibilidades de significação da língua e da música. Se aqui não dispomos de um léxico, também não teremos, por exemplo, referências fixas ou qualquer possibilidade de tradução para um outro sistema semiótico (SCHROEDER, 2005, p. 134).

Para Schroeder, entretanto, essa característica peculiar das unidades musicais mínimas, ao invés de limitar as possibilidades significativas da música, contribui para ampliá-las; e é por essa razão que, ao longo dos séculos, teóricos de vários campos têm discutido longamente a questão da significação ou da semântica musical. A autora, fundamentada em Vygotski e Bakhtin – sobretudo no modo como esses autores assumem o “*caráter relacional e convencional do signo*” (Ibid., p. 147) –, estabelece a sua posição, com a qual concordamos: “*a música, enquanto uma forma simbólica que produz sentidos, o faz a partir de relações e convenções sociais [...]*” (Ibid., p. 149). Não se trata, portanto, de que possa expressar univocamente essa ou aquela significação; que possa produzir sempre, em todos os indivíduos de todos os tempos e grupos sociais, a mesma sorte de sentidos. Ao contrário, “*a música é essencialmente polissêmica e seus sentidos totalmente ligados às condições históricas de sua produção e/ ou reprodução*” (Ibid., p. 149)⁴³.

Considerar (ou não) a música como uma forma de linguagem é uma questão extremamente complexa que exigiria um estudo aprofundado dos domínios da lingüística, o que consideramos extrapolaria os limites de nossa proposta de estudo. Restringimo-nos a apresentá-la aqui, seguindo as elaborações de Schroeder, porque o nosso intuito é tão somente nos colocarmos ao lado daqueles que afirmam essa possibilidade. Falta agora explicitar o “modelo de linguagem” ao qual nos filiamos.

Assumimos, com Vygotski e Bakhtin, a natureza sócio-histórica e semiótica do psiquismo humano. Isso significa assumir também a função organizadora e estruturante da linguagem (da palavra, dos signos) na constituição das funções psicológicas superiores (como

⁴² A autora considera unidade significativa, em música, a “célula musical”, que assim define: “*pequeno grupo de notas, correspondendo a aproximadamente um compasso, que geralmente encabeça um tema, podendo aparecer em outros contextos numa mesma música*” (SCHROEDER, 2005, p. 129). Voltaremos à questão das unidades significativas no momento oportuno.

⁴³ De acordo com as elaborações de Schroeder (2005), entretanto, existe um certo limite de possibilidades para essa produção de sentidos que depende diretamente da materialidade sonora, quer dizer, das características estruturais da própria obra musical.

diria Vygotski) ou da atividade mental (como diria Bakhtin). Para Vygotski (2001, p. 346-347),

a consciência se reflete na palavra do mesmo modo que o sol em uma pequena gota de água. A palavra é para a consciência o que o microcosmos é para o macrocosmos, o que a célula é para o organismo, o que o átomo é para o universo. É o microcosmos da consciência. A palavra significativa é o microcosmos da consciência humana”⁴⁴.

E Bakhtin (1999, p. 112) corrobora essa idéia quando diz, por exemplo: “*o conteúdo [do pensamento, da atividade mental] a exprimir e sua objetivação externa são criados, como vimos, a partir de um único e mesmo material, pois não existe atividade mental sem expressão semiótica*”.

Outra característica importante da linguagem, segundo esses autores, é que ela não surge espontânea e naturalmente no indivíduo, mas somente “*num sistema de **relações e significações sociais***” (SMOLKA, 1993, p. 09 – negritos nossos). Relações inter individuais, discursivas, dialógicas: “*toda palavra comporta **duas faces**. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede **de** alguém, como pelo fato de que se dirige **para** alguém. Ela constitui justamente **o produto da interação do locutor e do ouvinte**. Toda palavra serve de expressão a **um** em relação ao **outro***” (BAKHTIN, 1999, p. 113 – negritos do autor).

Em uma perspectiva histórico-cultural, portanto, a linguagem não é nem meramente um sistema de códigos (um objeto exterior, fixo e imutável) a ser assimilado, decifrado pelo indivíduo em uma relação biunívoca, quase solitária; nem algo que se origina no próprio interior (psiquismo) do indivíduo, sendo exteriorizado posteriormente de alguma forma, para si ou para os outros. Pelo contrário, tal sistema só pode ser apreendido (apropriado/ internalizado), compreendido e significado, no âmbito das relações que se estabelecem entre os indivíduos, na vida social organizada. Mas como se daria tal processo? Vygotski postula a natureza semiótica dos processos de apropriação: não é o próprio objeto (coisas, pessoas, relações, acontecimentos) em sua materialidade que será apropriado pelo indivíduo, mas sua significação, que é dada, inicialmente, pelo outro. A *significação* – que segundo Pino (1995, p. 35), “*perpassa todas as formas de atividade humana (lingüística, técnica, científica, artística e social)*” – é justamente o território comum partilhado pelo indivíduo e pelo outro e que permite a apropriação pela criança dos sistemas de signos criados pela humanidade ao

⁴⁴ No original: “*La conciencia se refleja en la palabra lo mismo que el sol en una pequeña gota de agua. La palabra es a la conciencia lo que el microcosmos al macrocosmos, lo que la célula al organismo, lo que el átomo al universo. Es el microcosmos de la conciencia. La palabra significativa es el microcosmos de la conciencia humana*”.

longo de sua história (esse processo caracteriza o desenvolvimento cultural do homem, de acordo com a perspectiva assumida).

Diz Pino (1995, p. 37), que

a significação é obra dos homens e traduz as condições reais de funcionamento da sociedade: das suas estruturas de relação e das práticas sociais que decorrem dessas estruturas. Mas como a sociedade não é nem homogênea nem consensual, a produção de significação, embora seja convencional, não é, necessariamente, consensual e transparente.

Dá o *caráter ideológico do signo*, como fala Bakhtin (1999). Para o filósofo russo, todo signo é marcadamente histórico e traz sempre as características peculiares do grupo social e da época em que foi produzido.

Passemos, a seguir, às contribuições bakhtinianas mais específicas para a temática de nosso trabalho.

3. 2. Aspectos da concepção bakhtiniana de linguagem

Em primeiro lugar, gostaríamos de esmiuçar um pouco mais alguns pontos da concepção bakhtiniana de linguagem que, a nosso ver, contribuem para o entendimento sobre a percepção musical que queremos delinear – a saber, percepção musical como “sinônimo” de compreensão da obra musical.

3. 2. 1. Descodificação versus identificação e questão do contexto

Em seu livro “*Marxismo e Filosofia da linguagem*”, buscando justamente fundar as bases para uma perspectiva marxista da filosofia da linguagem, Bakhtin (1999) critica duas das principais orientações do pensamento filosófico lingüístico de sua época⁴⁵ – o “subjativismo idealista” (ligado ao Romantismo) e o “objetivismo abstrato” (ligado ao Racionalismo e ao Neoclassicismo). Especificamente, ao opor-se ao objetivismo abstrato no que toca ao uso concreto que fazem locutor e receptor do sistema da língua, diz Bakhtin:

⁴⁵ A primeira edição do referido livro data de 1929.

é impossível reduzir-se o ato de decodificação ao reconhecimento de uma forma lingüística utilizada pelo locutor como familiar, conhecida [...]. Não; o essencial na tarefa de decodificação não consiste em reconhecer a forma utilizada, mas compreendê-la num contexto concreto preciso, compreender sua significação numa enunciação particular. [...] / O processo de decodificação (compreensão) não deve, em nenhum caso, ser confundido com o processo de identificação. Trata-se de dois processos profundamente distintos. O signo é decodificado; só o sinal é identificado (BAKHTIN, 1999, p. 93).

Dessa formulação, destacamos dois pontos (que não deixam de estar conectados): 1. a natureza do processo de decodificação da linguagem e 2. a questão do contexto na compreensão da enunciação. Sobre o primeiro ponto, Bakhtin deixa claro que, para ele, tal processo (de decodificação) envolve mais que o reconhecimento de formas e normas lingüísticas e requer, sobretudo, a compreensão da forma da língua inserida em um contexto específico. Considerar que o uso da linguagem pelos homens limita-se à identificação e reprodução de um sistema de regras torna a linguagem, ou as formas lingüísticas, *sinais* de conteúdo imutável⁴⁶; por outro lado, as formas lingüísticas são *signos*: refletem e refratam algo diferente da sua própria realidade.

Trazendo essas reflexões para o nosso campo de estudo neste trabalho, podemos dizer que também o “ato de decodificação” da obra musical não pode reduzir-se ao reconhecimento e identificação de sons (ou outros elementos formadores da linguagem musical), que, nesse caso, tornam-se meros sinais. Ao contrário, envolve processos muito mais complexos de aproximação, de compreensão, de construção de significação. Entretanto, na área da Educação Musical é comum aceitar-se a premissa de que, inicialmente, a criança ouviria apenas os sons puros⁴⁷ (não só os musicais, como também os da linguagem e os do ambiente) e só posteriormente é que esses sons adquiririam algum sentido. Se nos guiarmos pelo pensamento bakhtiniano, veremos que tal premissa é falsa mesmo aplicada à mais tenra infância; diz o autor russo, que “*a pura ‘sinalidade’ não existe, mesmo nas primeiras fases da aquisição da linguagem. Até mesmo ali, a forma é orientada pelo contexto, já constitui um*

⁴⁶ De acordo com Pino (1995 e 2000), cada espécie animal possui um *sistema sinalético* que desempenha papel fundamental na relação entre os indivíduos e o meio em que vivem. A vantagem desses sistemas está justamente em seu caráter *fixo* e *unívoco*, o que assegura uma “interpretação” sempre objetiva dos sinais por parte dos indivíduos de uma mesma espécie. Os *sistemas de signos* (linguagem falada e escrita, sistemas numéricos, mapas, obras de arte etc.) criados pelo homem são considerados por Pino como “ganhos evolutivos” da espécie humana cuja base material é a sinalética animal; diferentemente dos sinais, que são reconhecidos/ identificados por mecanismos biológicos particulares de cada espécie, os signos precisam ser interpretados, significados dentro de um contexto sócio-cultural e histórico.

⁴⁷ Naturalmente, essa premissa advém de certas concepções sobre música, musicalidade e ensino musical muito veiculadas na área da Educação Musical. S. Schroeder (2005), em sua tese de doutoramento, toma como ponto de partida justamente o conceito de “musicalidade” e procura desvelar as concepções que têm fundamentado a pedagogia musical ao longo do século XX (sobretudo as “propostas inovadoras”, baseadas nos pressupostos escolanovistas), mostrando o quanto essas concepções são ainda tributárias de antigos preconceitos acerca do ensino/ aprendizado de música, muitos dos quais procuravam explicitamente combater.

signo, embora o componente de ‘sinalidade’ e de identificação que lhe é correlata seja real” (BAKHTIN, 1999, p. 94)⁴⁸.

Para passarmos ao segundo ponto – a questão do *contexto* nos processos de significação da linguagem, ou, em outras palavras, a questão do *contexto* na compreensão das enunciações –, traremos mais uma afirmação de Bakhtin:

na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial*. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (Ibid., p. 95 – itálicos do autor).

Ora, não poderia ser mais clara a idéia bakhtiniana: cotidianamente, o indivíduo não utiliza a língua como um conjunto de regras a serem identificadas e seguidas; por outro lado, toma “*a linguagem no sentido de conjunto de contextos possíveis de uso de cada forma particular*” (Ibid., p. 95). O indivíduo usa a língua em função do contexto em que se encontra, dos sentidos que deseja produzir, dos conteúdos a serem transmitidos e das relações que estabelece com o seu interlocutor. Essas questões são similares àquelas de que trata Lev Vygotski (1998) em sua conferência sobre o desenvolvimento da percepção na infância, quando postula a *estruturalidade* e a *atribuição de sentido* como características da função perceptiva no homem.

Em se tratando da obra musical, como vimos anteriormente com S. Schroeder (2005), não poderíamos apontar objetivamente os conteúdos, os sentidos (conceitos) que veicula, mas limitar a sua compreensão ao reconhecimento, identificação e reprodução de sinais sonoros é negar completamente que tenha *algum* conteúdo, que produza algum sentido. Pensamos que reconhecimento, identificação e reprodução de sinais sonoros são ações restritas ao campo da pura sensorialidade; trata-se da captação imediata de formas elementares de reflexos da realidade (LURIA, 1991). Assim, poderíamos parafrasear Bakhtin; poderíamos dizer que, na realidade, não são intervalos ou acordes ou ritmos (elementos da linguagem musical) o que produzimos (executamos) ou escutamos, “mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc.”.

⁴⁸ Também Pino (2005), em seu livro “*As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*”, identifica logo nos primeiros (três) dias de vida da criança o marco de seu “nascimento cultural”; quer dizer, segundo o autor, o momento em que já não se pode mais pensar no indivíduo como um organismo puramente biológico. É bem cedo que se inicia na criança, pela ação dos indivíduos que a rodeiam, o processo de apropriação dos bens culturais, simbólicos, humanos (entre eles, a linguagem).

Em Bakhtin, encontramos a possibilidade de delinear um entendimento sobre a percepção musical em que percepção poderia ser “sinônimo” de *compreensão*; e o objetivo de uma disciplina chamada Percepção Musical seria a compreensão de obras musicais e não o reconhecimento, a identificação e a reprodução de elementos formativos (abstratos, imediatos) da linguagem musical, tomados fora de um contexto real, vivo. Quando esses elementos são destacados de seu contexto, eles perdem seu sentido, sua concretude, tornando-se abstratos, mesmo se forem recolocados em contextos (artificiais) como se vê com muita frequência nas melodias inventadas que, geralmente, compõem os livros de Percepção Musical⁴⁹. Perguntamo-nos: que diferença faz identificar auditivamente, nomeando um encadeamento de acordes, por exemplo, V – I graus como cadência perfeita, se, de fato, na realização concreta da obra musical, tal encadeamento pode ou não adquirir esse sentido – de uma cadência perfeita, quer dizer, de uma conclusão definitiva – a depender do contexto em que for colocado? Pensamos, por exemplo, nos diferentes sentidos musicais que esse encadeamento adquire quando aparece no decorrer de uma fuga de Bach, quando finaliza um movimento de uma sonata de Mozart ou quando se estende por uma longa *coda*.

BACH: *Fuga VI em ré menor* – O cravo bem-temperado vol. I (comp. 12-15). Pode-se observar um encadeamento V – I entre a segunda metade do último tempo do compasso 14 e o primeiro quarto do primeiro tempo do compasso 15.

MOZART: *Sonata KV 189h (283) em Sol Maior* – 3º movimento (trecho final)

⁴⁹ Trataremos dessa questão em outro capítulo, mais adiante.

BEETHOVEN: 32 *Variações em dó menor* (Coda – comp. 41-50)

Lembramo-nos de ter estudado uma determinada *Sonata* de L. van Beethoven (Op.10 n.2, em Fá Maior), em cujo início se ouvem dois acordes de tônica (I grau) em posições diferentes – mais explicitamente, no baixo (mão esquerda) acordes idênticos, em estado fundamental, sem a terça, baixos dobrados e nas vozes superiores (mão direita), o mesmo acorde, na primeira e depois na segunda inversão. Dizia nossa professora que tais acordes *não* poderiam soar iguais, mas sim como uma indagação, o primeiro e como uma resposta, o segundo. Ora, tal percepção (compreensão) não é consequência da mera identificação auditiva dos acordes, pois eles são tão somente o mesmo acorde. Tanto na compreensão/ percepção de que deve ser dessa forma, como na compreensão/ percepção de como realizá-la, de pouca ajuda seria distinguir auditivamente o grau e a posição de tais acordes. O conhecimento que se requer aqui é outro, e envolve, segundo pensamos, uma profunda familiaridade com o todo da obra do compositor alemão e desse todo em relação com as outras obras musicais que vieram antes e depois da sonata a que nos referimos; e, mais especificamente, requer a compreensão/ percepção de como seria a *realização sonora* desses dois acordes *em interação*, nunca isolados: qual a função (sentido) de um em relação ao outro e em relação ao que se ouve a seguir, nessa mesma *Sonata*? Pensamos que seja essa uma das qualidades que mais verdadeiramente diferenciam o ouvido de um profissional de música do daqueles que não o são: a possibilidade de acionar uma *imaginação auditiva* fundamentada em um conhecimento

que se adquiriu, a fim de elaborar uma idéia musical e realizá-la através de técnicas instrumentais ou vocais. O que melhor diferencia o músico do não músico e do mau músico, no que toca a suas habilidades auditivas, *não é* a destreza em identificar e classificar elementos.

BEETHOVEN: Sonata op. 10 n. 2 em Fá Maior – 1º movimento (trecho inicial)

3. 2. 2. A interação verbal

Ainda em “*Marxismo e filosofia da linguagem*”, Bakhtin (1999) analisa criticamente o uso que faz a orientação subjetivista idealista da “enunciação monológica” como ponto de partida para os estudos sobre a língua (segundo o autor, também a orientação objetivista abstrata se baseia na “enunciação monológica”, mas sob uma perspectiva diferente, a qual ele igualmente rejeita). O subjetivismo idealista entende a enunciação monológica “*como um ato puramente individual, como uma expressão da consciência individual, de seus desejos, suas intenções, seus impulsos criadores, seus gostos, etc.*” (Ibid., p. 110-111). A expressão (enunciação) é, então, algo que se origina, que toma forma no interior (psiquismo) do indivíduo e é exteriorizado (objetivado), através de diferentes sistemas sógnicos, para si ou para os outros; seu conteúdo, suas fontes são, portanto, essencialmente interiores.

Ao contrário, para o autor russo, é o exterior que dá forma ao interior: a expressão (enunciação) não resulta da atividade interior; por outro lado, é ela que organiza, modela, determina o conteúdo e dá forma à atividade interior. Em outras palavras, a enunciação só pode encontrar seu conteúdo e elaborar sua forma a partir das condições reais vividas pelo indivíduo, condições de *interação* na sociedade humana organizada. (Já falamos anteriormente sobre a natureza relacional dos signos). Toda enunciação, por mais completa que possa parecer, é apenas um elo na cadeia da comunicação verbal: tanto é resposta ao enunciado de outrem, como aguarda também que alguém se lhe responda. Pode-se dizer que a enunciação é resultado (e também, de certa forma, condição) da interação verbal (*social*) e não da atividade mental do indivíduo consigo mesmo. Assim, para compreender a verdadeira

natureza dos fenômenos da linguagem, não podemos tomar um único enunciado como objeto de análise, mas é preciso considerar fundamentalmente os outros elos da cadeia na qual ele se insere (mesmo porque, tomado assim, isoladamente, fora de contexto, o enunciado perde sua própria condição de enunciado, como veremos adiante).

Pois bem, cabe agora perguntar: como entendemos que a *interação verbal* – que se concretiza através da enunciação e cuja natureza é social – pode fundamentar uma visão diferente acerca da disciplina Percepção Musical? Essas formulações bakhtinianas reforçam, em nossa opinião, a necessidade de repensarmos qual poderia ser o foco das atividades em Percepção Musical: elementos constitutivos da obra musical, tomados de forma isolada, abstratamente, ou enunciados concretos em interação com outros enunciados? Da mesma forma que a língua, também a música é um objeto social, cultural e histórico que se produz em (ou, a partir da) interação não só com outros objetos culturais da mesma natureza, mas com o todo da vida nas sociedades humanas. Sendo assim, para estudar a obra musical, não podemos destacá-la dessa rede de relações (interações) ao qual pertence, eximindo-nos de conhecê-las; também não podemos segmentá-la em elementos constituintes, que, fora do contexto, do todo de uma obra, perderão o sentido. A nosso ver, a Percepção Musical deve ser encarada como *estudo de obras musicais*; e as aulas dessa disciplina, não devem resumir-se à análise auditiva de materiais musicais: intervalos, acordes, ritmos, cadências etc. O que se deveria procurar perceber seria justamente a obra no contexto em que foi criada; a relação entre seus antecessores e sucessores; a quem responde, a quem provoca; com quem dialoga e como; em que inova e em que se prende a antigas tradições.

Vejamos um exemplo. Sempre nos intrigou o fato de Heitor Villa-Lobos ter intitulado algumas de suas mais conhecidas e belas obras como “*Bachianas brasileiras*”. Ainda pouco conhecedores tanto da obra do brasileiro como da de Johann Sebastian Bach, das características do estilo de cada um, do “estilo” (em um sentido mais amplo) da época em que cada um viveu e das temáticas que os moveram, não conseguimos durante muito tempo *perceber* o que tinham de Bach aquelas obras? Naturalmente, partilham os compositores de praticamente os mesmos elementos/ recursos da linguagem musical⁵⁰; não teria sido, portanto, esse o motivo da homenagem. Sob uma perspectiva dialógica, imaginamos hoje que o importante nesse caso seria compreender justamente as particularidades da *interação* entre esses dois autores: como Villa-Lobos conversa com Bach, em suas “*Bachianas Brasileiras*”?

⁵⁰ Embora seja um compositor do século XX, em que, como vimos anteriormente nas palavras de H. J. Koellreutter (1997a), os músicos procuraram ampliar o espectro sonoro de possibilidades, incluindo em suas obras outros sons que não os da escala musical, Villa-Lobos não era afeito, pelo menos não especificamente nas obras em questão, a esses experimentalismos.

Quais aspectos assimila e como: integralmente, introduzindo inovações? A quais aspectos se contrapõe? Pensamos que essas sejam questões importantes para a Percepção Musical.

3. 2. 3. *O enunciado como unidade da comunicação verbal*

Uma vez que estamos reiteradamente afirmando que o objeto da percepção musical *não* deve ser os elementos constitutivos da linguagem musical, tomados isoladamente, fora do contexto da obra musical ou mesmo recolocados em contextos artificiais, é forçoso perguntar: qual seria, então, seu objeto? Em outras palavras, poderíamos assim formular: o que poderia ser considerado como *unidade significativa* em música? Para elucidar essa questão tentaremos justamente compreender o que seja o enunciado como unidade da comunicação verbal, a partir das fronteiras traçadas por Bakhtin.

Em “*Estética da criação verbal*”, no capítulo em que trata dos “Gêneros do discurso”, Bakhtin (1997) distingue entre *unidade da comunicação verbal* (enunciado) e *unidades da língua* (palavras, orações), afirmando que o estudo da primeira ajuda a compreender melhor a natureza das segundas. De acordo com o filósofo russo, embora palavras e orações possuam uma certa significação que lhes é peculiar (lingüística, gramatical), não é com esse tipo de significação que o indivíduo lida ao elaborar enunciados no processo da comunicação verbal⁵¹. O autor critica ainda a visão da lingüística que reduz o processo da comunicação verbal ao esquema *locutor* → *ouvinte*, legando ao primeiro e ao seu objeto de discurso toda a importância nesse processo e ao segundo uma atitude meramente passiva, e afirma que tal esquema não reflete o “*todo real*” da comunicação verbal.

De fato, o ouvinte que recebe e compreende a significação (lingüística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude *responsiva ativa*: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc. e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor. A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude *responsiva ativa* (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se locutor (Ibid., p. 290 – itálicos do autor).

A atitude ou compreensão responsiva ativa – lugar do ouvinte (receptor) na cadeia da comunicação verbal –, que, segundo a formulação bakhtiniana, está contida no próprio

⁵¹ Angel Pino (1993), baseando-se na distinção que faz Vygotski entre sentido e significado, coloca essa questão nos termos de uma “oposição”: o significado socialmente estabelecido *versus* o sentido pessoal das palavras. O indivíduo se constitui na intersecção desses dois campos.

enunciado do locutor e já é esperada por ele⁵², provoca, então, uma alternância de locutores que se constitui na primeira particularidade do enunciado, entendido como unidade da comunicação verbal: a “alternância dos sujeitos falantes”:

todo enunciado – desde a breve réplica (monolexemática) até o romance e o tratado científico – comporta um começo absoluto e um fim absoluto: antes de seu início, há os enunciados dos outros, depois de seu fim, há os enunciados-respostas dos outros [...]. O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, estritamente delimitada pela alternância dos sujeitos falantes, e que termina por uma transferência da palavra ao outro, por algo como um mudo “*dixi*” percebido pelo ouvinte, como sinal de que o locutor terminou (BAKHTIN, 1997, p. 294 – *itálico do autor*).

Assim, um enunciado não tem dimensões fixamente estabelecidas e não conta com um número específico e determinado de elementos: pode ser tanto uma única oração⁵³ de um locutor em diálogo com outro, como várias orações proferidas em um mesmo contexto por um mesmo locutor, ou uma carta ou um tratado científico ou um romance. Importa dizer o que se tem a dizer em um dado momento: começo, meio e fim de um pensamento; e dar a esses dizeres uma característica de “finalização”, mesmo que apenas momentânea, abrindo espaço aos comentários e/ ou ações do outro.

Segundo o autor russo, é no “diálogo real”, nas réplicas de um locutor ao outro, que se pode observar melhor essa alternância dos sujeitos falantes: por mais breve que seja, cada réplica possui um “acabamento” (outra característica do enunciado que veremos a seguir) que delimita o lugar do locutor e dá espaço ao outro (locutor respondente, ouvinte locutor), incitando sua participação no processo da comunicação verbal – processo esse que pressupõe o *outro*; isso não acontece entre as unidades da língua (diz Bakhtin que não trocamos palavras ou orações, mas enunciados constituídos por palavras ou orações).

Voltemo-nos, então, para o nosso objeto de estudo. Como poderíamos perceber tais características na obra musical? Parece-nos lícito afirmar, fazendo analogia com o pensamento bakhtiniano, que intervalos, escalas, cadências (elementos formadores da linguagem musical) são similares às *unidades da língua* (palavras, orações), mas não se constituem em *enunciados*. Mas seria possível identificar, em música, o momento em que um locutor dá lugar ao outro? Seria o enunciado em música, a obra inteira do começo ao fim? Ou

⁵² Para Bakhtin (1997, p. 291), “*o próprio locutor como tal é, em certo grau, um respondente, pois não é o primeiro locutor, que rompe pela primeira vez o eterno silêncio de um mundo mudo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que utiliza, mas também a existência dos enunciados anteriores [...]*”.

⁵³ Não trataremos aqui das diferenças que se estabelecem entre a oração enquanto uma unidade da língua (não engendra uma atitude responsiva ativa) e enquanto um enunciado completo (implica uma atitude responsiva ativa); basta dizer que, segundo Bakhtin, um enunciado pode ser constituído de uma única oração, mas nem toda oração constitui-se em um enunciado.

talvez o enunciado fosse um determinado tema ou motivo que, depois de ser executado por um instrumento, “dá voz” a um outro? Ou as frases musicais, sucedendo-se umas às outras? Não responderemos agora a essas questões. Prossigamos com Bakhtin: a segunda particularidade do enunciado é o “acabamento”.

O acabamento do enunciado é de certo modo a alternância dos sujeitos falantes vista do interior; essa alternância ocorre precisamente porque o locutor disse (ou escreveu) *tudo* o que queria dizer num preciso momento e em condições precisas. Ao ouvir ou ao ler, sentimos claramente o fim de um enunciado, como se ouvíssemos o “*dixi*” conclusivo do locutor (1997, p. 299 – itálicos do autor).

O acabamento do enunciado é determinado por um importante critério: enseja a possibilidade de responder; provoca no *outro* uma reação, uma atitude responsiva ativa. Tal critério é por sua vez determinado por três fatores que segundo Bakhtin estão “*indissociavelmente ligados no todo orgânico do enunciado: 1) o tratamento exaustivo do objeto do sentido; 2) o intuito, o querer-dizer do locutor; 3) as formas típicas de estruturação do gênero do enunciado*” (Ibid., p. 299).

A terceira particularidade do enunciado como unidade da comunicação verbal é “*concernente à relação do enunciado com o próprio locutor (com o autor do enunciado) e com os outros parceiros da comunicação verbal*” (Ibid., p. 308 – negritos do autor). Essa terceira particularidade requer que nos detenhamos um pouco na problemática maior que vem tratando Bakhtin no texto referido: os gêneros de discurso. Pois é justamente no âmbito dos diversos gêneros, constituídos nas sociedades a partir das diferentes esferas da atividade humana, que as relações entre enunciado, locutor e ouvinte se estabelecem. De acordo com José Luiz Fiorin (2006, p. 61),

os seres humanos agem em determinadas esferas de atividades, as da escola, as da igreja, as do trabalho num jornal, as do trabalho numa fábrica, as da política, as das relações de amizade e assim por diante. Essas esferas de atividade implicam a utilização da linguagem na forma de enunciados. Não se produzem enunciados fora das esferas de ação, o que significa que eles são determinados pelas condições específicas e pelas finalidades de cada esfera.

Quer dizer, a depender das esferas da atividade humana que regem as relações entre locutor e ouvinte, diferentes gêneros discursivos (relativamente estáveis) se estabelecem e nessas condições (ou contextos) são produzidos os enunciados⁵⁴. Depende, pois, da esfera de

⁵⁴ Essa particularidade da enunciação é bastante visível no campo musical. Podemos observar, por exemplo, os diferentes enunciados (musicais) produzidos em diferentes esferas como a religiosa e a popular. Como, na maioria das vezes, os elementos trabalhados nessas duas esferas são os mesmos, conseguimos mais um ponto a

atividade o aparecimento de gêneros mais ou menos criativos, o que permitirá (ou não) que se desenvolvam estilos pessoais. Ao se dirigir a um seu superior, em um ambiente de trabalho excessivamente formal, por exemplo, será melhor que o locutor elabore seus enunciados seguindo certas regras de formalidade e evite gracejos ou algum outro modo de falar que indique a pretensão de “amizade” com o chefe. Já nas esferas artísticas, o esperado é que o locutor seja o mais “espontâneo” possível, dando asas à criatividade e à imaginação.

Essa terceira particularidade diz respeito, nos termos de Bakhtin, à *expressividade*, à busca pelo locutor dos aspectos expressivos que irão determinar o estilo individual do enunciado – seria como que o reflexo da escolha dos recursos lingüísticos, lexicais, gramaticais etc.; tais escolhas têm muito que ver com o objeto do sentido, com o ouvinte a quem se dirige e com a esfera da comunicação verbal (ou da atividade humana) em que se insere o enunciado. Segundo as formulações bakhtinianas, a *expressividade* não é uma característica das unidades da língua, mas do enunciado. “*As palavras não são de ninguém e não comportam um juízo de valor. Estão a serviço de qualquer locutor e de qualquer juízo de valor, que podem mesmo ser totalmente diferentes, até mesmo contrários*” (1997, p. 309).

Naturalmente, Bakhtin não ignora que as palavras possuem uma significação “determinada” (lexicográfica, dicionarizada) que é, sem dúvida, necessária à utilização e compreensão da língua pelos seus usuários, apenas afirma que tais significados são *neutros* no que respeita às possibilidades expressivas das palavras em cada enunciado diferente. Mesmo uma oração (unidade da língua), tomada isoladamente, fora do seu contexto, comporta uma certa significação; mas, nessas condições, nada se poderá dizer sobre sua *entonação expressiva* – aquela que designará se se trata de um contexto alegre, triste, jocoso etc.; essa última é uma característica tão somente do enunciado.

Buscando mais uma vez estabelecer analogias entre as formulações bakhtinianas e a nossa temática, neste trabalho, acreditamos que o filólogo russo não desautorizaria a seguinte reflexão: um acorde, por exemplo, possui uma certa significação: três ou mais notas soando juntas podem se configurar em um acorde; podem *significar* um acorde. Mas essa significação pura e simplesmente, isolada de um contexto, só encontra lugar no âmbito da Teoria Musical. Não diz nada sobre o modo como deve *soar* o acorde em um determinado contexto⁵⁵; nada acrescenta, por exemplo, à Percepção Musical, que visa, em última instância, a execução musical (instrumental ou vocal). Um acorde isoladamente não possui *entonação expressiva*,

favor da idéia de que o “enunciado musical”, quer dizer, a menor unidade com sentido, *não* são intervalos, ritmos, acordes.

⁵⁵ Lembremo-nos do exemplo, anteriormente citado, da *Sonata* de Beethoven.

assim como as palavras que, sem dúvida, possuem um significado, mas que podem expressar até mesmo sentidos contrários, a depender do contexto em que se formula o enunciado⁵⁶.

Resumidamente, são essas as principais particularidades do enunciado como unidade da comunicação verbal – aquelas que o distinguem das unidades da língua (palavras, orações) –, elencadas por Bakhtin. Diz o autor que o enunciado “*é um fenômeno complexo, polimorfo, desde que o analisemos não mais isoladamente, mas em sua relação com o autor (o locutor) e enquanto elo na cadeia da comunicação verbal, em sua relação com outros enunciados*” (BAKHTIN, 1997, p. 318-319).

Perguntamo-nos agora: poderíamos tirar daqui elementos que nos ajudassem a estabelecer, ainda que de modo preliminar, o que seria uma *unidade significativa* em música, diferente dos elementos (ou materiais) formadores da linguagem musical? Poderíamos encontrar nas obras musicais algo como um “enunciado musical”? Sem dúvida, alguns pontos podem ser levantados. Antes, porém, gostaríamos de transcrever as últimas colocações que faz Bakhtin, no texto ao qual vimos nos referindo. Elas nos parecem definitivamente esclarecedoras.

Quando se analisa uma oração isolada, tirada de seu contexto, encobrem-se os indícios que revelariam seu caráter de dirigir-se a alguém, a influência da resposta pressuposta, a **ressonância dialógica** que remete aos enunciados anteriores do outro, as marcas atenuadas da alternância dos sujeitos falantes que sulcaram o enunciado por dentro. Esses fenômenos se relacionam com o todo do enunciado e deixam de existir desde que esse *todo* é perdido de vista. [...]. Uma análise estilística que queira englobar todos os aspectos do estilo deve obrigatoriamente analisar o *todo* do enunciado e, obrigatoriamente, analisá-lo dentro da cadeia da comunicação verbal de que o enunciado é apenas um *elo* inalienável (Ibid., p. 326 – itálicos do autor, negritos nossos).

Uma Percepção Musical focada no reconhecimento, identificação e reprodução de elementos musicais⁵⁷ encobre duas coisas, a nosso ver: a primeira, de caráter geral, a fundamental importância dessa disciplina na formação de músicos e a segunda, mais especificamente relacionada à obra musical, a possibilidade de entendimento da música como uma forma de linguagem, cujos elementos formadores (intervalos, escalas, acordes etc.), assim como as palavras de um enunciado, apenas estão a serviço de um locutor que deseja dizer *algo* a alguém. É esse *algo* e não os elementos que o constituem que importa conhecer/

⁵⁶ Observemos, por exemplo, a palavra *saudade*, em dois contextos diferentes: na frase, “Não sinto nenhuma saudade daqueles tempos.”; e em outra, “Quanta saudade daqueles tempos!”. Certamente, não será com a mesma *entonação* que reproduziremos oralmente essa mesma palavra, nesses dois contextos. Parece-nos que também em música, se tomarmos os elementos isoladamente, cairemos nessa problemática.

⁵⁷ Como vimos, Bernardes (2001) e Grossi (2001) apontam, nos artigos que analisamos no capítulo 1, reconhecimento e reprodução dos materiais musicais como um dos problemas fundamentais em Percepção Musical.

compreender/ perceber, em primeiro lugar. Perceber é diferente de captar sinais (processo sensorial) e envolve compreender “a influência da resposta pressuposta, a ressonância dialógica”, “as marcas atenuadas da alternância dos sujeitos falantes”, no todo dos enunciados; envolve compreender como cada enunciado é parte de processos mais amplos (o todo de uma obra musical, o estilo de um compositor, a história da música, a história social dos homens).

Mas, voltemos àquela pergunta fundamental: em música, o que poderia ser considerado como *enunciado*? Naturalmente, não temos a pretensão de apresentar aqui uma solução definitiva. Com Bakhtin, pelo menos alguns pontos são iluminados; entretanto, é impossível estabelecer paralelos estritos, dadas as diferenças entre música e linguagem, como vimos anteriormente. Mas, por conta das semelhanças, podemos delinear algumas possibilidades. Primeiramente – e parece-nos que esse aspecto já está claro –, podemos afirmar que os elementos constitutivos da obra musical, tomados isoladamente, fora de um contexto específico, *não* são enunciados, não se constituem em *unidades significativas* e não será através deles que se poderá compreender a obra musical; pelo contrário, é através da obra que compreenderemos os elementos, caso isso seja necessário. Os elementos são sinais, as obras musicais são signos. Os sinais são somente identificados e os signos precisam ser compreendidos, significados. Tomada essa “premissa”, chamaremos alguns autores do área musical que, refletindo especificamente sobre essa questão ou não, ajudam a configurar um outro entendimento acerca das unidades significativas em música.

Eduardo Seincman (2008), em seu livro “*Estética da comunicação musical*”, afirma que tais unidades constituem-se diferentemente, nos diferentes períodos da história da música (ocidental). Segundo ele, por exemplo, as unidades significativas no período barroco são *células e motivos*, já no período clássico são *frases*; no barroco, *semelhança e repetição* garantem a unidade do todo, no clássico, operam *contraste e conflito* e isso afeta o modo de os ouvintes perceberem a obra musical. Em termos de técnicas de composição, temos principalmente, no barroco, a *fuga* e no período clássico, o *desenvolvimento* (ou “elaboração temática”), da forma sonata. Células, motivos e frases, entretanto, não são criações autônomas de cada período histórico; pelo contrário, um engendra o outro, e só pode ser entendido em *relação* ao outro. Diz Seincman:

o classicismo não pode ser visto apenas como ruptura, pois muitos de seus procedimentos são uma continuidade na busca de soluções formais e estruturais que o Barroco já havia posto em prática. Dentre as conquistas do Barroco, a *fuga* é exemplar: mais que uma “forma”, ela é, conforme salientou Charles Rosen, um *processo* que, gestado no âmbito da polifonia vocal,

desvincula-se gradualmente do texto e se desloca para o gênero instrumental. Ela já havia alcançado a unidade e coerência internas que o Classicismo iria tanto almejar. A fuga foi igualmente essencial para o estabelecimento definitivo das relações de força tonais e introduziu, de forma inequívoca, o processo de modulação. Além disso, o emprego de motivos conflitantes (*sujeito* e *contra-sujeito*), de resposta na Dominante, de “digressões” e “desenvolvimentos” (*episódios*) e da própria forma ternária, constituíram, sem dúvida, os embriões do futuro allegro-de-sonata (SEINCMAN, 2008, p. 135 – itálicos do autor).

Embora no referido livro o autor não esteja falando propriamente sobre a percepção musical e nem mesmo seu objetivo seja definir as unidades significativas que se constituíram ao longo da história da música ocidental, é interessante observar como em momento algum de suas reflexões identifica unidades significativas com intervalos, acordes etc. Por outro lado, observamos termos como: “*tensão dialógica*”, “*sentido de direção*”, “*dispositivos discursivos*” (Ibid., p. 64-65). Autoriza-nos a pensar que sejam esses os aspectos relevantes a tratar no entendimento da obra musical.

Mas não fechemos ainda essa questão. O educador musical inglês Keith Swanwick (2003, p. 57) – cuja perspectiva teórica é de base piagetiana – diz: “*a menor unidade musical significativa é a frase ou gesto, não um intervalo, tempo ou compasso*”. Conquanto o autor não explique o que vem a ser o “gesto”, fica claro que não se trata meramente de materiais musicais. Mais adiante, afirma que “*embora as melodias sejam feitas de notas, uma atenção exclusiva às notas nos afasta das melodias*” (Ibid., p. 62).

Ainda uma outra possibilidade. No livro “*Ouvir para escrever ou compreender para criar?*” pretende-se especificamente apresentar uma concepção de percepção musical diferente daquela que privilegia a identificação e reprodução de elementos como altura e duração, através de ditados e solfejos. Seus autores, Eduardo Campolina e Virgínia Bernardes⁵⁸ (2001), preconizam a “percepção do contexto” e propõem uma metodologia alternativa às aulas tradicionais de Percepção Musical, cujo processo comporta três etapas: análise auditiva, elaboração de audiopartitura⁵⁹ e escrita da partitura em notação tradicional. Tomando a obra musical em sua “*inteiridade*” e “*realização sonora*”, busca-se compreender as *relações* entre os elementos e as ocorrências musicais (Ibid., p. 11). Embora não nomeiem assim, é possível dizer que, para os autores, o significativo (talvez não chamemos aqui de

⁵⁸ Embora fundamentados em referenciais diferentes (a Psicologia da Gestalt e o construtivismo piagetiano) e até mesmo conflitantes com aquele que assumimos e que orienta este trabalho, não podemos negar a proximidade das idéias de Campolina e Bernardes com as que defendemos aqui, sob esse aspecto particular.

⁵⁹ Campolina e Bernardes (2001, p. 12 – nota de rodapé) emprestam esse termo de H. J. Koellreutter e assim o definem: “*audiopartitura – partitura formulada a partir da audição da obra musical, utiliza símbolos, gráficos, vozes, tirando os componentes sonoros mais importantes e decisivos para a audição e percepção da obra*”.

unidades) sejam justamente essas *relações* estabelecidas entre os elementos e percebidas somente através da audição do todo da obra.

Observemos mais detalhadamente as etapas do processo perceptivo, conforme a proposta de Campolina e Bernardes. Inicia-se pela análise auditiva, através da qual se busca “*ouvir e compreender as **relações de diversas naturezas e ordens que estão presentes na estrutura musical** e que são articuladas num nível mais profundo do que aquele onde são percebidas as notas, os ritmos ou mesmo a harmonia*” (2001, p. 11-12 – negritos nossos). A idéia dos autores é que o aluno escreva – utilizando-se dos recursos que bem entender; não necessariamente através da escrita musical tradicional – tudo o que puder perceber, tudo o que considerar musicalmente importante na obra ouvida. A seguir, vem a elaboração da audiopartitura, “*para que ocorra essa compreensão e essa apreensão desse ‘mosaico’ que o aluno constrói como se estivesse jogando, isto é, ligando, inter relacionando e compreendendo as articulações micro e macro formais das muitas coisas ouvidas*” (Ibid., p. 12). A etapa final consiste em grafar a peça ouvida em escrita musical tradicional, baseando-se nas anotações feitas nos momentos anteriores. A perspectiva assumida por Campolina e Bernardes permite-lhes pensar a percepção musical não como a habilidade de distinguir os elementos da linguagem musical, mas como “*compreensão e domínio [dessa] linguagem*” (Ibid., p. 14).

Sem dúvida, essas possibilidades – a de Seincman, a de Swanwick e a de Campolina e Bernardes – ajudam a compor um entendimento diferente acerca do que seriam as *unidades musicais significativas* e, conseqüentemente, o que poderia ser objeto de estudo nas aulas de Percepção Musical. Mas, com a ajuda do autor russo, arriscaremos nós mesmos algumas suposições. Considerando que o enunciado pode ser desde “*a breve réplica (monolexêmica) até o romance e o tratado científico*” (BAKHTIN, 1997, p. 294) – sendo que o mais relevante é que tenha um começo, um meio e um fim, que seja entendido como um elo na cadeia de outros enunciados, com todas as particularidades definidas por Bakhtin –, pode-se dizer, então, que *tamanho* não é parâmetro decisivo para definir o enunciado. É por isso que vamos nos ligar à alternância dos sujeitos, ao acabamento e à expressividade – características do enunciado como unidade da comunicação verbal – para tentar encontrar ainda uma outra *possibilidade* para o enunciado em música. Tomando novamente a *Sonata op. 10 n. 2*, de Ludwig van Beethoven, observemos o trecho que vai dos compassos 1 ao 12. Acreditamos que seja possível dizer que estamos diante de dois enunciados: o primeiro, nos compassos 1 ao 4 e o segundo, de 5 a 12. Nesse trecho, podemos “identificar” as características formuladas por Bakhtin: a alternância dos sujeitos (os dois enunciados que delimitamos), o acabamento

(lembrando que acabamento não significa, necessariamente, conclusão, de modo que o primeiro enunciado denota uma interrogação e o segundo uma resposta) e a expressividade (que poderíamos dizer que se reflete nas diferentes peculiaridades de cada um desses enunciados: o primeiro é mais rítmico; o segundo é melódico e doce).

BEETHOVEN: *Sonata op. 10 n. 2 em Fá Maior* – 1º movimento (trecho inicial)

3. 3. *Análise material versus análise estética*

texto é de 1924 –, grande parte dos trabalhos russos, nessa área. Segundo Bakhtin, foi a recusa em orientar-se por uma estética sistemático-filosófica geral que levou a referida escola aos seus principais equívocos. Os formalistas buscavam estabelecer uma postura “científica” nos trabalhos sobre arte que fosse independente “*dos problemas da essência da arte em geral*” (BAKHTIN, 1990, p. 15); sua tentativa – louvável, de acordo com Bakhtin – era distanciar-se de uma compreensão “metafísica” (da essência) da arte. Entretanto, para o filósofo russo, essa era uma tarefa impossível “*sem uma concepção sistemática do campo estético*” (Ibid., p. 15). Propõe, então, que se compreenda a obra de arte em sua singularidade e sua relação com os aspectos ético e cognitivo, no todo, ou na unidade, da cultura humana; e para isso não se pode prescindir de uma metodologia filosófica sistemática.

A nosso ver, aqui Bakhtin ajuda a estabelecer os limites e as funções da obra de arte no conjunto da cultura (da história) humana, bem como o papel que desempenha na formação do indivíduo – diferente, evidentemente, do papel desempenhado pelos aspectos cognitivo e ético, mas não independente, inferior ou superior a eles. Tais limites, funções e papel não podem ser entendidos sem a ajuda de uma filosofia estética geral e sistemática, da qual se distanciam os formalistas, que, por outro lado, aproximam-se da lingüística. Essa aproximação à lingüística e oposição à estética leva, nas análises e críticas formalistas, a uma supervalorização do *material* da obra de arte – a essa tendência Bakhtin chama *estética material*. Diz ele:

na sua ambição de elaborar um juízo científico sobre a arte, independentemente da estética filosófica geral, a crítica vê no material a base mais estável para a discussão científica: pois a orientação para o material estabelece uma proximidade tentadora com o positivismo empírico. De fato: o crítico de arte (e o artista) recebe o espaço, a massa, a cor, o som, dos devidos setores da física e da matemática, e a palavra da lingüística. E eis que no domínio da teoria da arte surge uma tendência no sentido de *compreender a forma artística como forma de um dado material, não mais como uma combinação nos limites do material, dentro de sua definibilidade e conformidade físico-matemáticas e lingüísticas*; isto permitiria aos juízos da crítica de arte serem científico-positivos, e, em alguns casos, diretamente demonstráveis pela matemática (Ibid., p. 17-18 – itálicos do autor).

Sem negar as possibilidades da estética material quando o interesse for o estudo do *aspecto técnico* da obra de arte, Bakhtin aponta os impedimentos e limitações que surgem quando se trata de “*compreender e estudar a obra de arte como um todo, na sua singularidade e significação estéticas*” (Ibid., p. 19). Os principais problemas da estética material seriam, então: 1. incapacidade de fundamentar a forma artística, “*porque desconsidera o elemento axiológico da forma, a sua tensão emocional e volitiva*” (TEZZA, 2003, p. 39); 2. impossibilidade de estabelecer a diferença fundamental entre objeto estético e

obra exterior; 3. confusão entre forma arquitetônica [“*que contém visões de mundo*” (TEZZA, 2003, p. 39-40)] e forma composicional; 4. incapacidade de explicar uma visão estética fora da arte; e 5. impossibilidade de fundamentar a história da arte. Comentaremos mais longamente apenas os três primeiros problemas apontados pelo filólogo, que tocam de modo mais direto a nossa temática.

Para a estética material, *forma* é a ordenação exterior do material, entendido somente em sua definição científica, matemática ou lingüística (o espaço, a massa, a cor, o som, a palavra). Bakhtin, por outro lado, considera que forma e conteúdo são indissociáveis; forma é sempre a forma de um conteúdo – que para ele não significa o material, mas as relações valorativas, emocionais e volitivas expressas através de uma determinada forma. Na estética material, essas relações permanecem incompreendidas, justamente por estarem muito além do material como um dado físico, matemático ou lingüístico puro. *A forma artística é, portanto, mais que a organização do material.* Além disso, não é sobre o material que se dirige a atividade criadora do artista, não é a ele que se refere a obra de arte, embora não se realize sem ele, como explica Bakhtin (1990, p. 20):

quando um escultor trabalha o mármore, indiscutivelmente ele também o prepara em sua determinação física, mas não é sobre ele que está dirigida a atividade artística valorizante do criador, e não é a ele que se refere a forma realizada pelo artista, ainda que a própria elaboração não se realize em um único momento sem o mármore; aliás, também é impossível se realizar sem o cinzel, que de forma alguma entra no objeto artístico como seu elemento; a forma escultural criada é a forma esteticamente significativa *do homem e do seu corpo*; a intenção da criação e da fruição caminha nesse sentido; mas a relação do artista e do espectador com o mármore, como com um corpo físico definido, tem um caráter secundário, derivado, regido por uma certa relação primária com os valores objetivos, no caso em questão, com os valores do homem corpóreo (itálicos do autor).

Tentaremos mais uma transposição para o campo que nos interessa aqui: de acordo com as formulações bakhtinianas, pode-se dizer, então, que a forma musical não é o resultado direto da organização do material sonoro; não prescinde, mas também não se resume a ela. Diz o autor russo que “*a forma artisticamente significativa se refere na realidade a **algo**, ela está orientada sobre um **valor além do material** ao qual se prende e com o qual está indissoluvelmente ligada*” (Ibid., p. 21 – negritos nossos). Pensamos que seja esse conteúdo (o “valor além do material”) um aspecto importante a ser tratado nas aulas de Percepção Musical. Segundo Bakhtin, “*a música é desprovida de determinação objetiva e de diferenciação cognitiva, mas ela tem muito conteúdo: sua forma nos conduz à sonoridade acústica, e absolutamente não a um vazio axiológico; aqui o conteúdo, em sua base, é ético*” (Ibid., p. 21). O filólogo russo não dá maiores explicações acerca do que seria esse valor ético,

conteúdo e foco da compreensão da obra de arte musical, em contraposição ao material sonoro, tomado fora de um contexto; por isso, traremos mais uma elaboração de E. Seincman (2008), que acreditamos lança luz sobre essa questão. No trecho que vamos transcrever o autor fala sobre as peças para piano “*Trois gymnopédies*”, de Eric Satie. Diz ele:

simples em sua aparência material, colocam em cheque a complexidade épica da música do Romantismo tardio; recolocam a questão da polissemia gerada a partir da economia de elementos; propõem uma escuta moderna “cubista”, apresentando três movimentos em um só; questionam o modo ocidental de recepção das obras e introduzem novas questões sobre a dialética entre memória e esquecimento (Ibid., p. 30).

Trata-se, sem dúvida, de um comentário sobre *relações e valores* estabelecidos em um dado campo de conhecimento, em um dado período da história social humana e não exclusivamente sobre os aspectos materiais da obra; não se pode esquecer, sem dúvida, que tais comentários tiveram como base uma realização material, provavelmente sonora. Não se descarta o material, na perspectiva bakhtiniana; somente ele não dá conta do objeto estético, que é mais que a organização do material da obra.

Passemos agora ao segundo problema da estética material apontado por Bakhtin: a impossibilidade de estabelecer a diferença essencial entre o objeto estético (conteúdo da atividade estética) e a obra exterior [“*objeto em si*” (TEZZA, 2003, p. 39); realidade sensível, material]. Segundo o autor russo, “*a análise estética não deve estar diretamente orientada sobre a obra na sua realidade sensível, e ordenada somente pela consciência, mas sobre o que representa a obra para a atividade estética do artista e do expectador, orientada sobre ela*” (BAKHTIN, 1990, p. 22). Ora, também a percepção da obra musical não deveria ser orientada exclusivamente sobre a “realidade sensível”, como se a obra musical pudesse resumir-se, tão somente, a realização sonora no tempo. Acreditamos que a obra musical é muito mais do que isso: estabelece relações muito mais significativas com o ouvinte, com o intérprete e com o compositor do que a mera captação, produção ou organização de sons.

Bakhtin propõe os seguintes passos para uma *análise estética*, em contraposição à análise material que fazem os formalistas:

1. compreender o objeto estético na sua singularidade e estrutura puramente artística;
2. abordar a obra em sua realidade puramente cognitiva, independente do objeto estético (no caso, da música, por exemplo, como um fenômeno puramente acústico);
3. finalmente, (poderíamos dizer, dialeticamente), “*compreender a obra exterior, material, como um objeto estético a ser realizado, como aparato técnico da realização estética*” (Ibid., p. 22).

A estética material apenas dá conta do segundo passo, limitando-se ao julgamento cognitivo e avaliação técnica do material da obra; sendo esse o aspecto mais importante, o objeto estético acaba confundido com a obra exterior. Observemos a proposta bakhtiniana: para a compreensão da obra de arte deve-se partir do todo (objeto estético), depois, se voltar para os elementos formadores (material constituinte, obra exterior) e, finalmente, retornar ao todo, quer dizer, compreender a obra exterior *como* objeto estético (em seus aspectos valorativos, relacionais e técnicos). Configura-se aqui uma idéia bastante interessante para as aulas de Percepção Musical, muito diferente das propostas de privilegiar o reconhecimento auditivo de sinais sonoros.

O terceiro problema da estética material que analisa Bakhtin é a confusão entre formas arquitetônicas e formas composicionais. Explica o autor:

as formas arquitetônicas são as formas dos valores morais e físicos do homem estético, as formas da natureza enquanto seu ambiente, as formas do acontecimento no seu aspecto de vida particular, social, histórica etc.; todas elas são aquisições, realizações, não servem a nada, mas se auto-satisfazem tranquilamente; são as formas da existência estética na sua singularidade. / As formas composicionais que organizam o material têm um caráter teleológico, utilitário, como que inquieto, e estão sujeitas a uma avaliação puramente técnica, para determinar quão adequadamente elas realizam a tarefa arquitetônica. A forma arquitetônica determina a escolha da forma composicional: assim, a forma da tragédia (forma do acontecimento, em parte, do personagem – o caráter trágico) escolhe a forma composicional adequada – a dramática (BAKHTIN, 1990, p. 25).

As formas arquitetônicas realizam-se pelas formas composicionais, mas não são a mesma coisa; entretanto, na estética material é impossível distingui-las. O composicional é relativo à organização do material e o arquitetônico refere-se aos valores éticos e tensões emocionais inerentes ao objeto estético. O romance, o drama e a poesia, por exemplo, são formas composicionais de organização do material verbal; já o épico, o trágico, o cômico e o lírico são formas arquitetônicas que se realizam através das primeiras. O ritmo⁶⁰, outro exemplo que encontramos no texto bakhtiniano, pode ser compreendido tanto como forma arquitetônica, quanto como forma composicional: *“como forma de ordenação do material sonoro, empiricamente percebido, audível e cognoscível, o ritmo é composicional; controlado emocionalmente, relativo ao valor da aspiração e da tensão interiores que realiza, o ritmo é arquitetônico”* (Ibid., p. 24).

O ritmo como forma composicional está presente em todas as obras musicais, como forma arquitetônica, observa-se, por exemplo, na *“Congada”*, de Francisco Mignone e nas

⁶⁰ Naturalmente, o autor refere-se ao ritmo na literatura, mas consideramos o exemplo bastante pertinente mesmo para o ritmo musical.

“*Danças Romenas*”, de Béla Bartók; nessas peças, é o ritmo, mais que a melodia, que imprime tensão emocional, que veicula certos valores (culturais, éticos). O ritmo arquitetônico, em música, é diferente do ritmo medida, duração (que seria o seu aspecto composicional); e é ele que importa na compreensão da obra musical.

Depois de apontar os problemas da estética material – que são reflexos da tentativa de afastar-se da filosofia e da estética no julgamento da obra de arte; tentativa de afastar-se justamente dos “subjetivismos” e tornar-se “científica” –, o autor russo analisa o problema do conteúdo, do material e da forma, estabelecendo limites e possibilidades metodológicas para uma *análise estética* da obra de arte. Segundo Bakhtin, não se pode opor a realidade à arte, pois essa última extrai seu conteúdo justamente dos domínios cognitivo e ético da vida – a forma estética (a obra de arte) submete a realidade a uma nova ordenação, a um acabamento peculiar⁶¹, enriquecendo os outros domínios e o homem em relação a eles. Diz o autor:

nós, de pleno acordo com o uso tradicional da palavra, chamamos de conteúdo da obra de arte (mais precisamente, do objeto estético) à realidade do conhecimento e do ato ético, que entra com sua identificação e avaliação no objeto estético e é submetida a uma unificação concreta, intuitiva, a uma individualização, a uma concretização, a um isolamento e a um acabamento, ou seja, a uma formalização multiforme com a ajuda de um material determinado./ O conteúdo representa o momento constitutivo indispensável do objeto estético, ao qual é correlativa a forma estética que, fora dessa relação, em geral, não tem significado nenhum./ Fora da relação com o conteúdo, ou seja, com o mundo e seus momentos, mundo como objeto do conhecimento e do ato ético, a forma não pode ser esteticamente significante, não pode realizar suas funções fundamentais (BAKHTIN, 1990, p. 35 – itálicos do autor).

Em primeiro lugar, observemos o modo como Bakhtin deixa claro, no início da passagem acima, que está tratando de algo *diferente* de material sensível; que o conteúdo do qual está falando é o conteúdo do objeto estético e não da obra exterior (já falamos anteriormente sobre essa distinção). Parece-nos que o autor aqui nos indica que não só conteúdo não é sinônimo de material (elementos formadores), mas que o objeto de uma análise verdadeiramente estética deve ser o conteúdo como realidade cognitiva e ética unificada, individualizada, concretizada, acabada na obra, *através* do material. Essa formulação bakhtiniana nos mostra também que forma e conteúdo são indissociáveis, na obra artística; o conteúdo está sempre sob alguma forma e a forma é sempre a de algum conteúdo. O conteúdo é *encarnado* pela forma, de acordo com o filósofo russo, mas não se confunde com ela e tampouco se confunde com o material da obra.

⁶¹ Não se trata, entretanto, de considerar a obra de arte como “reflexo” da realidade.

Perguntamo-nos, então: seria possível identificar objetivamente o conteúdo, entendido como “realidade do conhecimento e do ato ético”, na obra musical? Em momento algum nos esquecemos que o objeto das reflexões de Bakhtin é a literatura; e que, no caso da música, seria difícil *transcrever* inequivocamente os elementos cognitivo e ético, conteúdo de alguma determinada obra [vimos, com S. Schroeder (2005), as dificuldades e possibilidades de uma semântica musical]. Entretanto, acreditamos que exista, sim, um conteúdo na obra musical, cujo *sentido* pode ser compreendido/ percebido – talvez não sem uma dose de subjetividade⁶² –, mas até certo ponto concretamente.

Durante nossos anos de estudos pianísticos, ouvimos mais de um professor afirmar que um aluno, aos quinze anos de idade, não teria condições de executar satisfatoriamente, por exemplo, as “*Baladas*”, de Frederic Chopin. Hoje, entendemos que tais professores provavelmente estavam se referindo à impossibilidade de um aluno jovem, com pouca experiência de vida, compreender justamente esses conteúdos dos quais fala Bakhtin; pois não há razão para crer que a essa idade, tendo iniciado seus estudos, suponhamos, aos seis ou oito anos, um aluno não consiga decifrar as notas e os ritmos dessa ou de quaisquer outras peças musicais, chopinianas ou não. Era a um conteúdo que não está explícito na escrita musical que esses professores estavam se referindo: “*os sofrimentos, os atos e os acontecimentos que encontraram um acabamento artístico na obra*”, como diz Bakhtin (1990, p. 42). Hoje, parece-nos claro, também, que não consideravam a capacidade de percepção desses conteúdos como algo com o qual o aluno já nasce, mas sim como algo que deve ser aprendido. Acreditamos que as aulas de Percepção Musical sejam um lugar privilegiado para esse aprendizado; que se alcançaria não pela identificação e reprodução do material da música, mas por um envolvimento direto com a obra musical. Acrescentamos ainda que a percepção do conteúdo (cognitivo e ético) de uma determinada peça musical só poderá advir de um profundo conhecimento do todo da obra do compositor, relacionado com toda a história (humana e musical) que o antecedeu e sucedeu.

O musicólogo Jean-Jacques Nattiez (2005), que procura estabelecer as fronteiras de uma *semiologia musical*, baseando-se no modelo tripartite de Jean Molino, expressa preocupação e posicionamento interessantes acerca dessa questão do conteúdo em música. Para compreendê-lo melhor, explicaremos em poucas palavras de que se trata esse modelo tripartite. De acordo com Jean Molino, são três os níveis de análise semiológica: o nível neutro (imanente, descritivo; mais ou menos similar à análise material criticada por Bakhtin),

⁶² Mas, afinal, o entendimento de qualquer objeto passa por uma dose de subjetividade: questões históricas e sócio-culturais individuais, como familiaridade com o objeto de conhecimento, bagagem anterior etc.

o nível poiético (das estratégias de produção da obra; ligado à atividade criativa do compositor) e o estésico (relacionado às formas de percepção estrutural e semântica; tem mais que ver com o ouvinte); esses três níveis constituem *toda* forma simbólica. Pois bem, sem descartar a base material da obra – o nível neutro que trata “*apenas das relações paradigmáticas e lineares sem intervenção da semântica, sem fazer alusão quer às estratégias de produção quer às de percepção e, menos ainda à história e à cultura*” (NATTIEZ, 2005, p. 37) –, Nattiez afirma que é preciso ir além para se conhecer uma peça musical: “*fica difícil dizer do que se trata enquanto não ‘sairmos’ do texto imanente da peça*” (Ibid., p. 38).

Na análise estésica que propõe mistura “*comentários concernentes à percepção das estruturas da peça e à caracterização semântica que se possa dar a elas, pois não [crê] que se separam entre si durante a audição*” (Ibid., p. 37). Os comentários que apresenta enfocam: os contrastes entre as frases musicais, os efeitos causados pelo uso de certos recursos composicionais (no caso, os efeitos humorístico causado pelas várias repetições do tema), impressões gerais e subjetivas sobre a melodia etc. Segundo o autor é necessário, ainda, inserir a obra em um contexto cultural e histórico e (talvez até) apoiar-se em textos escritos dos compositores para poder “*penetrar ainda mais na [sua] poiética*” (Ibid., p. 40). Finalizando a análise que faz de uma pequena peça, intitulada “*Tombeau de Socrate*”, composta por Paul Hooreman e André Souris, em homenagem a Erik Satie, por ocasião de sua morte, diz Nattiez:

musicalmente, portanto, este *Tombeau de Socrate* faz alusão a dois aspectos do trabalho de Satie: com a imitação humorística de uma valsa, Souris e Hooreman prestam homenagem ao compositor que, entregando-se a gêneros considerados inferiores, não desprezava divertir-se com a música e até mesmo desdenhar as convenções da notação musical; porém, com a imitação do estilo de *Socrate* [outra obra de E. Satie], é ao compositor de música séria que faz alusão. A dualidade estrutural do *Tombeau de Socrate* oferece-nos um retrato musical das duas facetas de Erik Satie, retrato que, mesmo dentro do contexto de sua morte recente, termina com uma pirueta cômica [refere-se ao caráter humorístico da peça em questão] (Ibid., p. 41 – itálicos do autor).

Foi preciso mais que uma análise da composição intervalar e rítmica da melodia, mais que a medição e divisão em frases e semi-frases, mais que a contagem das notas dos motivos para que Nattiez pudesse elaborar esses comentários. Por outro lado, foi preciso localizar os compositores no seu tempo e em relação ao homenageado, foi preciso conhecer, pelo menos em parte, a obra de Eric Satie, em suas diferentes facetas (séria e cômica) e seus embates com

colegas “tradicionalistas”. Como se vê foi necessária uma proximidade/ familiaridade *significativa* com as obras musicais.

Vejamos a seguir o que diz Bakhtin acerca do problema do *material*.

Isso ocorre em todas as artes: a natureza extra-estética do material (à diferença do conteúdo) não entra no objeto estético: não entram o espaço físico-matemático, as linhas e figuras da geometria, o movimento da dinâmica, o som da acústica, etc.; com eles relacionam-se o artista-artesão e a ciência estética, mas não a **contemplanção estética** em primeiro grau. É preciso distinguir claramente estes dois momentos: no processo de trabalho, o artista necessita relacionar-se com a física, a matemática, a lingüística, o esteta também necessita fazer o mesmo com a física, a matemática e a lingüística, mas todo esse enorme trabalho técnico realizado pelo artista e estudado pelo esteta, sem o qual não existiria a obra de arte, não entra no objeto estético criado pela contemplação artística, ou melhor, na existência estética enquanto tal, no objeto último da obra: tudo isso desaparece no momento da **percepção artística**, como desaparecem os andaimes quando o prédio é concluído (1990, p. 48-49 – negritos nossos).

Sem desmerecer o trabalho técnico do artista, nem secundarizar a importância do material em sua natureza extra-estética (puramente física, matemática ou lingüística) – “sem o qual não existiria a obra de arte” –, o filósofo russo afirma que tais elementos “desaparecem no momento da percepção artística”, não entram no objeto estético. De fato, pode-se dizer que o objeto estético só ganha concretude no momento mesmo da percepção, da contemplação, da fruição; e o indivíduo que percebe, contempla, frui a obra de arte, não se relaciona com o material em si, mas com os *valores ético-cognitivos* que encontraram formalização e acabamento na obra artística. Entretanto, Bakhtin não elimina completamente

o estudo da estrutura material da obra, como propriamente técnica” [na análise estética, pois] o objeto estético só pode realizar-se por meio da criação da obra material [...]; o objeto estético não existe antes dessa criação e independentemente dela. Ele realiza-se pela primeira vez junto com a obra (Ibid., p. 55).

Afirma, por outro lado, que tal estudo (fundamentado na estética material) não dá conta plenamente da compreensão da obra de arte; não deve pretender determinar o *conteúdo* da obra artística, porque seu alcance é tão somente *técnico*. [Como vimos acima, J. J. Nattiez (2005), chega a conclusão semelhante, mesmo tendo como fundamento um referencial teórico diferente].

Passemos, então, ao problema da *forma*. Como já dissemos anteriormente, de acordo com Bakhtin, a forma é sempre a forma de um conteúdo, realizada através do material (considerado em sua natureza extra-estética); quer dizer, o que delimita a forma da obra

artística é o *conteúdo*, *expresso através do material*, e não propriamente o modo como esse material (elementos formadores) está organizado. Diz o autor:

só porque vemos ou ouvimos algo não quer dizer que já percebemos sua forma artística; é preciso fazer do que é visto, ouvido e pronunciado a **expressão da nossa relação axiológica**, é preciso *ingressar como criador no que se vê, ouve e pronuncia*, e desta forma superar o caráter determinado, material e extra-estético da forma, seu caráter de coisa: ela deixa de existir no nosso exterior como um material percebido e organizado de modo cognitivo, transformando-se na expressão de uma atividade valorizante que penetra no conteúdo e o transforma (BAKHTIN, 1990, p. 58-59 – itálicos do autor, negritos nossos).

Parece-nos claro que, de acordo com a passagem acima, a “forma artística” não pode ser percebida meramente no nível da captação de estímulos pelos órgãos dos sentidos; ou, em outras palavras, através da identificação auditiva, visual etc. do material da obra, no caso da música, os sinais sonoros – “*na percepção não viso as palavras, os fonemas, o ritmo, mas com as palavras, com os fonemas e com o ritmo viso ativamente um conteúdo*” (Ibid., p. 59). Embora Bakhtin não negue a possibilidade de estudos *técnicos* do material, a percepção da obra de arte é mais complexa: é preciso estabelecer com o conteúdo uma relação axiológica, valorizante; “é preciso *ingressar como criador no que se vê, ouve e pronuncia*”. Mas o que significa dizer que “é preciso *ingressar como criador naquilo que se vê, ouve e pronuncia*”? Tentemos compreender. Para Bakhtin, é justamente através da relação axiológica ativa e criativa que o autor/ criador estabelece com o *conteúdo*, que um determinado material pode ser transformado em obra de arte. Em sua atividade criadora, o autor *isola* um determinado conteúdo (acontecimento ou valor ético ou cognitivo) e, através desse isolamento, determina o material a ser trabalhado (*formalizado*) – esse trabalho, entretanto, não se limita ao uso do material em sua materialidade pura e simples, mas envolve todos os seus aspectos característicos e relacionais⁶³. Pois bem, essa mesma atitude/ atividade deve assumir o indivíduo no momento da percepção: *perceber a forma artística é compreender o modo como o material organizado realiza a forma de determinado conteúdo*.

Ora, é possível dizer que, de maneira geral, em música, entende-se forma tão somente como o modo de organização/ estruturação do material sonoro. Vejamos o que dizem dois dicionários de música para o verbete *forma*:

⁶³ Explicando melhor: no caso da música, por exemplo, o compositor trabalharia não só com as sonoridades em si mesmas, mas com todas as relações, inter-relações e articulações que estabelecem dentro de um determinado sistema (tonal, atonal, dodecafônico etc.) e com todas as possibilidades entonacionais e significantes a favor de um determinado contexto (acontecimento ético ou cognitivo).

1. “a forma de uma composição musical definida por suas alturas, ritmos, dinâmicas e timbres. Nesse sentido, não pode haver distinção entre forma musical e conteúdo musical especificamente [...]”⁶⁴ (RANDEL, 1986, p. 320).

2. “a estrutura e o desenho de uma composição” (KENNEDY, 1994, p. 262).

Para Arnold Schoenberg (1991, p. 27),

o termo *forma* é utilizado em muitas acepções: nas expressões “forma binária”, “forma ternária” ou “forma-rondó”, ele se refere, substancialmente, ao número de partes; a expressão “forma-sonata” indica, por sua vez, o tamanho das partes e a complexidade de suas inter-relações; quando nos referimos ao “minueto”, ao *scherzo*, e a outras “formas de dança”, pensamos nas características rítmicas, métricas e de andamento, que identificam a dança. / Em um sentido estético, o termo *forma* significa que a peça é “organizada”, isto é, que ela está constituída de elementos que funcionam como um *organismo* vivo (itálicos do autor).

Comparando essas três fontes, podemos observar o quanto a concepção de Schoenberg é mais rica, pois inclui no conceito de forma o caráter distinto das diversas “formas de dança” e as “inter-relações” que se estabelecem entre as partes de uma mesma peça. Não escapa, entretanto, à idéia comum às duas outras fontes – a saber, que a forma diz respeito ao modo de organizar os elementos musicais. O entendimento de percepção musical, decorrente de tais definições, resume-se, pois, ao *reconhecimento* dos modos de organização do material composicional empregados pelos compositores. Comparando com as formulações bakhtinianas, parece-nos um entendimento apenas parcial (técnico), em relação à forma musical.

Essas idéias bakhtinianas das quais nos apropriamos aqui – sua concepção de linguagem, a questão da interação verbal, do enunciado como unidade da comunicação verbal, sua proposta de *análise estética* das obras literárias – complementam e enriquecem o entendimento sobre a percepção musical que veio se delineando a partir dos estudos de Luria, Leontiev e Vygotski. Em linhas gerais, diríamos que:

1. a natureza complexa dos processos perceptivos humanos, diferentemente das sensações (captação de formas elementares de reflexos da realidade), que aprendemos com Luria (1991), pode ser colocada em paralelo com o que diz Bakhtin (1999) sobre serem os processos de descodificação (compreensão) da língua diferentes dos processos de identificação: *sinais* (elementos: sons, cores) estão no campo da sensorialidade e são passíveis de identificação; *signos* (linguagem escrita e falada, obras musicais) são lugar de significação/

⁶⁴ No original: “The shape of a musical compositional as defined by all of its pitches, rhythms, dynamics, and timbres. In this sense, there can be no distinction between musical form and specifically musical content [...]”.

compreensão/ percepção. Essa distinção leva diretamente, a nosso ver, à questão da *estruturalidade* da percepção (VYGOTSKI, 1998) – característica segundo a qual os processos perceptivos no homem acontecem do todo para as partes e não ao contrário (essa só pode ser uma característica do signo, isto é, de uma situação complexa);

2. os autores da Psicologia Histórico-cultural nos ajudaram a compreender a natureza histórica da percepção humana e seu desenvolvimento; da mesma forma, a linguagem (tanto para eles como para Bakhtin) é resultado das relações sociais humanas e não um dado *a priori*. O que nos leva à conclusão de que uma percepção musical diferenciada só pode advir de uma profunda familiarização com a obra de arte musical; entendendo-se essa última como um produto da vida social humana que mantém, evidentemente, complexas relações com o contexto cultural e histórico em que foi concebida;

3. a questão da significação (sua constituição nas relações e, sobretudo, a diferença entre *significado* e *sentido*), presente em Vygotski e em Bakhtin, revela-se, a nosso ver, como fundamental para o entendimento dos processos perceptivos em música (sobrelevar, aqui, a questão do *contexto*, do modo como foi tratada por Bakhtin).

Poderíamos dizer que a idéia da percepção musical como *compreensão da obra musical*, envolveria, então:

1. promover no indivíduo uma familiarização profunda e consciente com obras musicais de diferentes compositores, de diferentes gêneros e estilos, de diferentes países, de diferentes períodos etc.;

2. partir sempre do todo da obra musical, embora não se prescinda dos momentos de análise em que se busca compreender as *unidades significativas* – como vimos, não notas, intervalos, acordes, mas células, motivos, frases, relações estruturais ou aspectos arquitetônicos das obras – para, finalmente, voltar ao todo, agora compreendido, significado, percebido de modo diferente;

3. enfocar o *conteúdo* (valores ético-cognitivos), ao invés dos elementos formadores (material) da obra musical.

No próximo capítulo, apresentaremos as análises que fizemos de ementas, programas e livros da disciplina Percepção Musical, de cursos brasileiros de graduação em Música, com o objetivo de desvelar as concepções sobre a percepção musical e seu desenvolvimento que fundamentam esse material. Essas análises, ao mesmo tempo em que são iluminadas pela perspectiva teórica assumida, lançam também luz sobre essa mesma teoria, permitindo perceber o quanto são diferentes as concepções de percepção musical e de linguagem musical

veiculadas em um e outro caso. Permite também compreender a dimensão dos possíveis reflexos dessas diferentes concepções no desenvolvimento da percepção musical dos indivíduos.

4. A PERCEPÇÃO MUSICAL NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO

Nosso objetivo, neste capítulo, é, através da análise de programas e ementas da disciplina Percepção Musical, de cursos brasileiros de graduação em Música (bacharelados e licenciaturas), e dos livros mais citados nas bibliografias desses programas, desvelar as concepções acerca da percepção musical e seu desenvolvimento que subjazem aos discursos nessa disciplina. Procuramos, então, identificar e compreender, no material analisado, as “idéias predominantes”⁶⁵ em torno das quais se constrói a disciplina Percepção Musical, problematizando-as com base no referencial por nós assumido – a teoria histórico-cultural da Psicologia, sobretudo, nos trabalhos de Lev S. Vygotski, Alexander R. Luria e Alexis N. Leontiev, aliada às formulações do filósofo da linguagem Mikhail M. Bakhtin. Foi imprescindível também a ajuda de autores da Educação Musical que têm contribuído com reflexões e propostas para o campo da percepção musical.

⁶⁵ Essas idéias que apresentaremos aqui destacadas, separadamente, aparecem sempre bastante interligadas no material que analisamos.

4. 1. O material analisado

Consideramos fundamental para a discussão a qual nos propusemos, neste trabalho, aproximarmo-nos da realidade a ser estudada, pelo menos sob alguns aspectos⁶⁶. Assim, procuramos delimitar um material de análise que pudesse nos dar uma idéia razoavelmente clara sobre o modo como tem sido pensada a Percepção Musical, nos cursos de graduação em Música, em nosso país. Inicialmente, a intenção era analisar somente programas e ementas da disciplina Percepção Musical; entretanto, esse material, por si só, se revelou insuficiente para o nosso propósito de mapear as concepções sobre a percepção musical e seu desenvolvimento. Acrescentamos, então, a análise dos livros mais citados nas bibliografias dos programas, por acreditar que neles encontraríamos indícios mais consistentes para responder aos nossos questionamentos.

Foram analisados quatro ementas e nove programas⁶⁷, a saber:

Ementas:

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) – licenciatura e bacharelado;
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) – licenciatura e bacharelado;
Universidade Estadual de Londrina (UEL) – licenciatura;
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) – licenciatura e bacharelado.

Programas:

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) – licenciatura e bacharelado;
Universidade Estadual de Maringá (UEM) – licenciatura e bacharelado;

⁶⁶ Inicialmente, buscamos nos aproximar da questão através das reflexões de alguns educadores musicais brasileiros (cf. capítulo 1).

⁶⁷ É importante esclarecer que consideramos a elaboração dos planos (ou programas) de ensino como uma etapa fundamental da prática docente; por isso entendemos que seria pertinente e esclarecedor, analisá-los, nesta pesquisa. Longe de pretendermos uma volta aos tempos tecnicistas – “a uma tecnologia de ensino determinista, baseada em predição e controle”, como diz Soares (2001, p. 79-93), cujos procedimentos fundamentam-se na Psicologia Behaviorista e que, ainda segundo essa autora, nos incitava a *classificar* os objetivos educacionais ao invés de *pensar* neles, a preocuparmo-nos mais com o discurso *sobre* a educação do que com o discurso *da* educação –, acreditamos ser a elaboração dos planos o momento de *sistematização dos fazeres* que deve preceder a prática em si, mas que vem sempre depois do momento de reflexão teórica, de estudo, onde são forjadas as nossas concepções, de modo claro ou mesmo subliminar. Um programa precariamente elaborado revela, em nossa opinião, uma prática descomprometida que também é fruto de certas concepções (sobre Homem, Educação, ensino e aprendizado), quer tenhamos consciência disso, quer não.

Universidade Federal de Uberlândia (UFU) – licenciatura e bacharelado;
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) – bacharelado;
Universidade de São Paulo (USP) – licenciatura e bacharelado;
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) – bacharelado;
Universidade Federal da Bahia (UFBa) – licenciatura e bacharelado;
Universidade de Brasília (UnB) – licenciatura e bacharelado;
Conservatório Brasileiro de Música (CBM) – licenciatura e bacharelado⁶⁸.

Procuramos nos aproximar desse material por diferentes ângulos: inicialmente, analisamos cada programa e ementa separadamente, na tentativa de compreender as informações que traziam – se mais voltadas para os conteúdos ou para as metodologias, se os conteúdos estavam mais ou menos detalhados, como estavam constituídas as bibliografias, se por autores recentes ou mais antigos, se apenas por livros de exercícios ou se continham referências a livros reflexivos sobre a percepção, por exemplo. Depois, foi feita uma análise comparativa quanto às ementas (entre os programas que as continham), objetivos, conteúdos, metodologias e bibliografias, numa tentativa de aproximar os programas entre si – o que tinham em comum e o que traziam de diferente. E, por último, buscamos destacar os termos e/ou idéias que pudessem nos dar pistas acerca das concepções sobre a percepção musical e seu desenvolvimento veiculadas nesse material.

Nas bibliografias dos nove programas obtidos, foram citados ao todo cinquenta e dois livros diferentes⁶⁹. Desses, a grande maioria só aparece uma vez (trinta e dois livros) ou duas (dez livros). Dentre os demais: dois aparecem em seis programas, um em cinco programas, quatro em quatro programas e os outros três aparecem três vezes. Os números poderão ser mais bem visualizados na tabela que se segue:

⁶⁸ Nossa intenção inicial era obter um número bem mais significativo de programas de universidade públicas, que pudessem representar as realidades de diferentes regiões do Brasil. Entretanto, não foi tarefa fácil o acesso a esses programas. Enviamos e-mails a várias universidades e somente recebemos *uma* resposta (da Universidade Federal da Bahia). Outros três programas, conseguimos através de amigos professores (da Universidade Estadual de Maringá, da Universidade Federal de Santa Maria e da Universidade Federal de Uberlândia). Todos os outros e, inclusive, as ementas, obtivemos através de pesquisa pela Internet.

⁶⁹ Estamos computando aqui somente os livros de exercícios: livros com propostas de atividades para as salas de aula, que, geralmente, são fruto da própria experiência prática dos autores como professores de Percepção Musical. Neste trabalho, não vamos abordar diretamente os livros reflexivos sobre a percepção, que aparecem indicados em apenas quatro dos programas obtidos.

Livros citados	Número de citações
32	1
10	2
3	3
4	4
1	5
2	6

Esse “estudo estatístico” nos levou a formular algumas questões: será que esse número tão significativo de autores diferentes citados indica, de modo concreto, uma igualmente grande diversidade de propostas para a Percepção Musical? Quais seriam as diferenças conceituais entre os autores? Diferentes concepções sobre a percepção musical e seu desenvolvimento estariam aí implicadas? Na tentativa de responder a pelo menos algumas dessas questões, selecionamos alguns dos livros para análise mais detalhada, a saber: os seis mais citados [cf. as referências bibliográficas: Hindemith (1988), Gramani (1992), Pozzoli (1983), Med (1980 e 1980a), Prince (1993) e Edlund (1963)] e, também, alguns outros aos quais tivemos acesso [cf. as referências bibliográficas: Alonso (s. d.), Benward (1980), Benward e Kolosick (2000), Campolina e Bernardes (2001), Herder (1973) e O’Brien (1987)].

Tomamos como foco principal na análise as formulações dos autores ao apresentarem seus livros (em geral, explicações acerca do “método”), por acreditar que através delas poderíamos encontrar pistas mais claras acerca das concepções (sobre a percepção e seu desenvolvimento) que fundamentam suas propostas. Os exercícios foram analisados apenas como foco secundário, a fim de verificar a coerência entre teoria e proposta prática. Nossas análises revelaram, sob vários aspectos, uma certa consonância conceitual entre o que se diz e propõe nos livros e o que se estabelece – pelo menos em linhas gerais, acreditamos –, nos programas e ementas, como procuraremos demonstrar.

4. 2. Idéias predominantes

4. 2. 1. Treinamento auditivo

Logo de início, observamos, no material analisado, que o treinamento auditivo aparece como o *eixo central* da disciplina Percepção Musical. Todas as atividades propostas fazem parte de um programa de *treinamento* que visa desenvolver uma acuidade auditiva diferenciada, entendida como fundamental para a formação do músico. Mesmo que, como notamos em análises posteriores, em alguns programas e livros, encontremos referências ou propostas que busquem fugir das metodologias mais tradicionais, parece quase impossível pensar a Percepção Musical sem usar esse termo. Ser o treinamento auditivo o conteúdo e a finalidade da disciplina Percepção Musical tem se configurado como uma premissa inquestionável. Observemos a presença dessa idéia, nos excertos abaixo:

- a) “[...] O treino da percepção auditiva é desenvolvido com base na execução de exercícios formulados a partir de peças do repertório e organizadas em um grau crescente de dificuldade, desenvolvendo, de maneira consciente: a identificação dos elementos formativos da música, através da análise de sua estrutura sonora [...]” (PM II⁷⁰ – USP).
- b) “Teoria geral da música e treinamento auditivo: leitura e escrita da linguagem musical, por meio de solfejos e ditados diversos; apreciação de obras em variados estilos históricos e técnicos” (PM I – UEM – ementa).

O treinamento auditivo pode ser tanto o objetivo principal da disciplina como meio para alcançar outros objetivos, entre os quais: fundamentar a execução instrumental e vocal através do treino de certas habilidades específicas; implementar a leitura e escrita musical; auxiliar ou preparar para o estudo da análise musical e/ ou harmonia. Pode-se dizer que, nesses casos, revela-se um entendimento *instrumental* da disciplina Percepção Musical: seus conteúdos estão em função de outros conteúdos. Vejamos alguns exemplos:

- a) “Desenvolver as habilidades perceptivas musicais, rítmicas, melódicas e harmônicas, visando fundamentar a execução instrumental/ vocal. Capacitar o aluno a registrar sons musicais em partituras” (PM II – UEM).

⁷⁰ PM I = Percepção Musical I; PM II = Percepção Musical II etc. Quando se tratar de citação retirada das ementas, indicaremos; quando não houver indicação, é que foi retirada dos programas.

- b) “Aprimorar e intensificar a percepção de estruturas musicais. A importância desse estudo está associada ao fato dessa prática constituir tanto um subsídio como uma finalidade do estudo da análise musical” (PM II – USP).
- c) “Conduzir o aluno ao uso expressivo dos conceitos aprendidos; preparar o aluno para vivências de níveis mais profundos e amplos; levar o aluno a escrever música com diligência e prontidão necessária ao prosseguimento de estudos em outras disciplinas da música (harmonia, análise musical, instrumento, canto etc.)” (PM II – CBM).

Parece-nos legítimo afirmar, portanto, que a disciplina Percepção Musical trata sempre *nuclearmente* da questão do treinamento auditivo. Conquanto tenhamos observado uma falta de clareza sobre ser o treinamento auditivo o fim último ou o meio para alcançar outros objetivos, é certo que se considera imprescindível tal treinamento. Formulemos algumas questões: será mesmo esse o objetivo principal de uma disciplina chamada Percepção Musical? Qual a possibilidade de formular outros objetivos? O que, de fato, se treina nessa disciplina: a audição, a percepção? Como se entende o desenvolvimento da percepção musical quando se pensa em treinamento auditivo?

Também nos livros que analisamos foram encontradas referências, explícitas ou não, a essa idéia de treinamento auditivo como objetivo central da Percepção Musical, embora, às vezes, esse treinamento vise atingir alvos diferentes dos indicados na maioria dos programas, como, por exemplo, em “*Treinamento elementar para músicos*”, de Paul Hindemith (1988). No prefácio da primeira parte do referido livro, Hindemith esclarece sua proposta: um treinamento básico para futuros músicos profissionais⁷¹. Esse treinamento é considerado importante para a formação geral do músico – seja ele instrumentista, cantor ou compositor –, mas objetiva fundamentalmente estabelecer alicerces sólidos para o *estudo da harmonia*. Outro livro no qual encontramos referência à necessidade do treinamento auditivo na formação dos músicos é “*Modus Novus*”, de Lars Edlund (1963). O objetivo de tal treinamento, entretanto, difere tanto daqueles formulados na maioria dos programas e ementas, como também do formulado por Hindemith. Afirma Edlund que se deve treinar a percepção auditiva com o principal objetivo de “*desenvolver a sensibilidade*”, entendida como “*a capacidade humana de se obter uma consciência e uma compreensão clara das estruturas musicais*” (Ibid., p. 13). Essa nuance entre ser o treinamento auditivo um meio para

⁷¹ É interessante notar que, mesmo sendo considerado pelo próprio autor como um livro dedicado ao treinamento “básico”, esse livro, que é um dos dois mais citados nas bibliografias, tenha presença tão marcante em cursos de graduação; além disso, o objetivo principal declarado – fundamentar o estudo da harmonia – contrasta com aqueles propostos pela maioria dos programas – um apoio ao estudo da análise ou da execução instrumental e ao aprendizado da leitura e escrita musicais.

se alcançar certos objetivos ou o objetivo principal em si não se reflete claramente nos programas analisados.

Pois bem, embora se possa argumentar que a palavra *treinamento* – observada desde os mais antigos dentre os livros analisados, que datam do início da primeira metade do século XX, até os mais recentes e também recorrente nos programas e ementas – seja apenas corriqueira no âmbito das elaborações em Percepção Musical, sem carregar um significado conceitual mais profundo (ainda mais, que parece abranger uma ampla gama de sentidos), é preciso considerar também que seu uso não acrescenta muito à compreensão de uma característica fundamental dos processos perceptivos no homem – como já vimos, da perspectiva assumida, seu *caráter histórico*. Quanto aos processos perceptivos especificamente musicais, poderíamos nos perguntar: será que um *treinamento auditivo* levaria ao desenvolvimento da *percepção musical*? A resposta a essa questão requer uma outra: percepção musical é (exclusivamente ou em parte) o mesmo que percepção auditiva⁷²? Em que medida o desenvolvimento de uma pode levar ao desenvolvimento da outra? Acreditamos que o fato de a música ser um fenômeno primariamente captado através da audição, não signifique que a obra musical possa ser compreendida (percebida) somente através desse sentido⁷³.

Vimos com Luria (1991) que é somente por meio de um complexo trabalho conjunto de sínteses e análises por parte dos órgãos dos sentidos que chegamos a perceber integralmente um objeto: “*ao percebermos uma laranja, unimos de fato impressões visuais, táteis e gustativas e acrescentamos os nossos conhecimentos a respeito da fruta*” (Ibid., p. 38). Naturalmente, esse exemplo não nos serve em todos os sentidos, pois entendemos a percepção de uma obra de arte como algo um tanto mais complexo que a percepção de outros objetos materiais, como a fruta em questão. Entretanto, podemos aprimorar esse exemplo, elencando alguns processos que, além da audição, estariam envolvidos na percepção/compreensão da obra musical: atenção, memorização, motivação, comparação, significação e, ainda, conhecimentos musicais anteriores, gosto pessoal, pertencimento cultural etc.

⁷² Alguns dos autores cujos livros analisamos referem-se explicitamente à necessidade ou ao objetivo primordial de sua proposta como o *treino da percepção auditiva* (EDLUND, 1963 e BENWARD; KOLOSICK, 2000).

⁷³ Como vimos no capítulo 1, Yara Borges Caznok (2008), em seu livro “*Música: entre o audível e o visível*”, baseia-se na Fenomenologia de M. Merleau-Ponty para defender justamente a idéia de que a apreensão da obra de arte musical é um processo que está para além da exclusiva captação auditiva.

Virgínia Bernardes (2001), no artigo citado anteriormente – “*A percepção musical sob a ótica da linguagem*” –, pergunta-se se, de fato, seria possível assimilar, compreender a linguagem musical, através do treinamento auditivo⁷⁴, que vê como

uma espécie de ‘ginástica auditiva’, na qual o ouvido 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 da ‘malabarismos musicais’ sem sentido, pseudo-virtuosísticos, e que, na verdade, estariam **impedindo o músico de perceber e apreender o significado real do fenômeno musical** (Ibid., p. 75 – negritos nossos).

A autora constatou em sua pesquisa, relatada nesse artigo, que a concepção de música subjacente às práticas tradicionais em Percepção Musical não dá conta de fundamentar uma metodologia que leve ao desenvolvimento da compreensão da linguagem musical. Em que pesem as nossas divergências conceituais⁷⁵ (sobre questões referentes à linguagem, ao ensino-aprendizado e, em alguns aspectos, mesmo sobre a percepção musical, por exemplo), concordamos com Bernardes que o treinamento auditivo “tradicional” não possibilita a percepção e apreensão do fenômeno musical.

Mas vejamos o que diz o “*Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*” no verbete **treinamento**: “*ação ou efeito de treinar(-se)*”. E em **treino**: “*tornar hábil, destro, capaz, por meio de instrução, disciplina ou exercício; habilitar, adestrar*”. Na etimologia da palavra **treino** mais algumas revelações:

no português o verbo foi usado inicialmente como termo de volataria, significava ‘adestrar o falcão a pegar a sua caça, levando-o a perder o medo de certa ave selvagem ao lhe dar de comer uma galinha sobre uma ave domesticada da mesma espécie daquela selvagem, com isso o falcão se habituava com as características daquela ave e quando fosse lançado à caça da mesma já não mais lhe tinha medo’, na acepção de ‘preparar, adestrar, habilitar (um atleta, um time)’ (acessado em 2007).

Ora, não nos parece que se trate da mesma coisa *treinar* ou adestrar uma ave para a caça e desenvolver em um indivíduo humano a possibilidade de execução e/ ou fruição de obras de arte musicais. Não é preciso aprofundarmo-nos nessa comparação para fazer notar o quão restritiva é a idéia de treinamento no caso do ensino/ aprendizado musical ou, mais especificamente, do desenvolvimento da percepção musical.

⁷⁴ É bem verdade que também essa autora acaba usando o termo *treinamento auditivo* em sua proposta para a Percepção Musical, entretanto, não se pode deixar de notar o quanto o “seu” treinamento se diferencia dos usuais.

⁷⁵ Já dissemos antes que a autora se filia explicitamente à Psicologia da Gestalt, assumindo também, segundo nosso entendimento, uma posição construtivista-interacionista em certos momentos de seu artigo.

Comparemos, então, as definições anteriores com o que diz o mesmo dicionário no verbete **desenvolvimento**: “*ação ou efeito de desenvolver(-se); desenvolução; aumento da capacidade ou das possibilidades de algo; crescimento, progresso, adiantamento*”; e no verbete **desenvolver**: “*fazer crescer ou crescer, tornar(-se) maior, mais forte, mais volumoso; fazer aumentar a capacidade ou possibilidade de; conduzir ou caminhar para um estágio mais avançado ou eficaz; fazer progredir ou progredir*”. Parece-nos que são bastante diferentes as concepções que essas duas palavras – treinar e desenvolver – podem originar e veicular, sendo também diferentes as implicações que trazem para a educação. Treinar, embora possa ser usado, segundo informa o “*Houaiss*”, como sinônimo de ensinar, está muito mais próximo de palavras como adestrar e condicionar; já desenvolver pode ligar-se à idéia de crescimento, modificação, evolução, *tornar(-se)*.

Já vimos que Vygotski (1998, p. 13), afirma ser a percepção um “*produto do desenvolvimento*”. Sendo, para o autor, o desenvolvimento entendido como um processo cujo caráter, no homem, é *histórico* – marcando assim, a diferença fundamental entre as suas posições e a de outras correntes da Psicologia, suas contemporâneas e também atuais –, convém que nos detenhamos um instante a desvelar essa concepção na perspectiva vygotskiana, a fim de que fiquem mais bem esclarecidas as reais implicações que vemos nessa afirmação para o problema do qual estamos aqui tratando – a saber, a validade ou não de um “*treinamento auditivo*” para o desenvolvimento da percepção musical.

O autor russo baseia-se no pensamento marxiano para formular a idéia da historicidade do desenvolvimento no homem. Pois bem, segundo Karl Marx (2001, p. 129), “*a história inteira não passa de uma transformação contínua da natureza humana*”. Longe de pretendermos aqui esgotar toda a riqueza dessa formulação, é possível extrair dela a idéia de que a natureza humana *essencial* não é uma natureza *natural*, exclusivamente um dado biológico, mas uma natureza *histórica*, quer dizer, resultado de um movimento histórico. E esse movimento, para Marx (1974, 1998 e 2004) é de transformação do homem pelo próprio homem, através do trabalho. Assim, para Vygotski, o que torna o homem propriamente humano, o que o diferencia das outras espécies animais, não é algo com o qual ele já nasce, mas algo produzido nele intencionalmente pelos outros homens (isto é, historicamente), através da atividade social organizada.

O processo de tornar-se humano não é resultado do amadurecimento de estruturas já presentes na psique humana ao nascer; ao contrário, a condição de humanidade só pode ser adquirida como resultado da vida em sociedade e da apropriação [pelo indivíduo] das habilidades e saberes criados pelo homem ao longo de sua história (BARBOSA, 2001, p. 8).

Julgamos significativo opor aqui as idéias de “treinamento” e de “desenvolvimento” (segundo a perspectiva vygotskiana), justamente por considerar que treinamento remete a concepções comportamentalistas – ainda que não sejam assumidas conscientemente –, através das quais dificilmente se poderia entender a Percepção Musical como outra coisa além de adestramento, condicionamento. Por outro lado, como já dissemos anteriormente, para Vygotski, a percepção é “produto do desenvolvimento”: segundo ele, todas as características que diferenciam a percepção do humano adulto, tanto em relação à criança como a outros animais, são adquiridas *historicamente*, quer dizer, desenvolveram-se paulatina e intencionalmente. A idéia de desenvolver a percepção musical através de um treinamento auditivo parece-nos, portanto, bastante restritiva; acreditamos que o desenvolvimento da percepção musical é um processo de outra natureza: de natureza histórica.

Mas, perguntemo-nos ainda: qual a origem da idéia de treinamento auditivo em Educação Musical? Seria muito difícil localizar, no tempo e no espaço, a origem dessa idéia, tão arraigada no pensamento dos professores de Percepção Musical que tais expressões configuram-se quase que como sinônimos⁷⁶. Entretanto, segundo Sílvia Schroeder (2005), foi a partir do final do século XIX e início do século XX que educadores, influenciados pelo movimento escolanovista e pelas novas descobertas da Psicologia, trouxeram para o Brasil “*concepções de educação musical totalmente revolucionárias e opostas ao que era então praticado [propondo] um ensino musical baseado em um método que privilegiava a prática em detrimento do conhecimento teórico*” (Ibid., p. 63-64). Em oposição ao método sintético usado até então, que iniciava o ensino de música pela transmissão de conceitos teóricos gerais, os educadores musicais propunham agora o método analítico. A apropriação das novas diretrizes metodológicas trazidas pelo advento da Escola Nova, que enfatizavam a experiência prática antes da conceitualização no processo de aprendizagem, refletiu-se na Educação Musical por uma super valorização da “*‘educação do ouvido’, pois este era considerado o órgão responsável pelo início do processo de compreensão musical*” (Ibid., p. 64).

Pode-se dizer, então, que a ênfase na experiência prática, no que toca ao ensino de música traduziu-se por um sistemático treinamento do ouvido que se baseava, de acordo com Schroeder, na apreensão e reprodução dos intervalos musicais. Não é nosso objetivo aqui provar definitivamente que sejam essas as origens do entendimento do treinamento auditivo

⁷⁶ De fato, a idéia de que ao aluno de música precisa ser oferecido um *treinamento auditivo* está tão sedimentada no pensamento educacional em música, que mesmo autores que apresentam propostas de cunho inovador, alternativas aos métodos tradicionais, não escapam a ela. Tratam, contudo, esse treinamento auditivo sob uma outra perspectiva. Entre esses autores, podemos citar, Koellreutter (1997), Bernardes (2001) e Schafer (1991 e 2001).

como cerne da disciplina Percepção Musical, o que atualmente se configura como uma obrigatoriedade; de qualquer forma, podemos notar que se trata de uma concepção no mínimo centenária. Mas, ao invés de por fim a essa questão, as informações anteriores nos fazem voltar a atenção não só para o uso da palavra treino ou treinamento em si, mas especialmente para *como* se tem realizado esse treinamento e *o quê* está sendo treinado, ou, em outras palavras, importa saber através de quais atividades e de quais conteúdos se pretende treinar a audição. Iniciemos pelo *como*.

4. 2. 2. Solfejos, ditados e exercícios rítmicos

Em todo o material analisado (tanto nas ementas e programas, como nos livros) foi possível detectar, ora mais, ora menos explicitamente, que as práticas de solfejo, ditado e exercícios rítmicos são os modos privilegiados de se levar a cabo o treinamento auditivo. Vejamos alguns exemplos:

- a) “Tópicos abordados: 1. ditados melódicos; 2. solfejos tonais; 3. leitura à primeira vista; [...]” (PM II – UNICAMP).
- b) “[...] 10. ditados: melódicos e rítmicos a uma e duas vozes, nos modos maiores e menores; 11. ditados melódicos e rítmicos ao mesmo tempo (duas vozes); 12. solfejos rítmicos a uma e duas vozes; 13. solfejos melódicos nas claves de sol, fá e dó na 3ª. linha, em tonalidades maiores e menores, a uma e duas vozes [...]” (PM III – UFBa).
- c) “[...] Desenvolver acuidade auditiva e habilidade de execução vocal para: - cantar pentacordes maiores e menores; - cantar escalas maiores e menores; - solfejar canções a uma e duas vozes. Desenvolver a compreensão de estruturas rítmicas bem como a precisão para: - solfejar frases rítmicas em compassos simples e compostos nas diferentes unidades de tempo. [...] Desenvolver a habilidade de escrita rítmica e melódica por meio de ditados” (PM III – UFU).
- d) “Com o solfejo, chega-se ao som, através da leitura do sinal (nota); com o ditado, por intermédio da percepção do som, chega-se ao sinal (nota). [Esses dois mecanismos são complementares e devem] caminhar juntos no ensino fundamental da música” (Pozzoli, 1983, p. 5).
- e) “O treino do solfejo, juntamente com os estudos rítmicos e de ouvido (ditados), é a maneira mais aconselhável para a aprendizagem da imaginação musical e desenvolvimento da musicalidade” (Med, 1980, p. 11).

A idéia de que solfejar (cantar melodias escritas, sobretudo, à primeira vista) aprimora o ouvido musical é bastante antiga⁷⁷ e encontra respaldo mais recente nas propostas de vários educadores musicais (como as do húngaro Zoltan Kodály e do brasileiro Heitor Villa-Lobos). De fato, seria muito difícil defender algo em contrário; entretanto, o educador musical canadense, Murray Schafer (2001, p. 216) afirma que: “*o único modo de conferir percepções é projetar práticas regulares pelas quais os ouvintes possam reproduzir exatamente o que ouvem*”. Parece-nos que essa idéia estabelece uma diferença fundamental em relação ao entendimento tradicional: solfejar (cantar, reproduzir) a partir do que se vê (lê) – a idéia tradicional – *versus* solfejar (cantar, reproduzir) a partir do que se ouve – a idéia de Schafer.

Mas não é exatamente a idéia de solfejo⁷⁸ que queremos questionar, mas a forma estereotipada de praticá-lo e, também, a unanimidade com que aparece no material analisado. Lembramo-nos bem dos verdadeiros “malabarismos vocais” que éramos obrigados a fazer, em nossos tempos da graduação em Música: sendo o objetivo primordial, nas atividades de solfejo, cantar afinado à primeira vista – quer dizer, ter ao mesmo tempo a habilidade de “ouvir internamente” os intervalos escritos e reproduzi-los de pronto, através da voz –, as melodias a serem solfejadas, eram em geral, muito complicadas, cheias de saltos (acima e abaixo, alternadamente, seguidas vezes), modulações e acidentes inesperados etc.; em nossa opinião, nada além de estereótipos musicais. A mesma coisa se pode dizer dos ditados e exercícios rítmicos, esses últimos ainda com mais aparência de malabarismos, pois deviam ser executados com as mãos, os pés e a voz, ao mesmo tempo.

Questionamento semelhante faz Bernardes (2001), no artigo já referido, ao criticar o modo como usualmente se realizam os ditados, nas aulas de Percepção Musical, o que, segundo a autora, demonstra contundentemente uma concepção fragmentária da percepção musical, nas práticas tradicionais. Diz a autora:

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 uma sorte de signos musicais isolados ou na forma de fragmentos musicais geralmente criados por ele ou tomados ao repertório musical e que apresentam determinadas questões que necessitam ser trabalhadas auditivamente. [...] O que ocorre muito comumente nessa prática são os ditados “batidos” de compasso em compasso, de dois em dois compassos ou frases, na melhora das

⁷⁷ De acordo com “*The new Harvard dictionary of music*”, essa prática tem origem no século XVII, inicialmente, na Itália e, depois, na França (1986, p. 758).

⁷⁸ Sem dúvida, acreditamos na importância do solfejo na formação musical. O que estamos questionando aqui é, além da qualidade do material usado nas atividades de solfejo, a idéia de que a *percepção musical* possa se resumir a solfejos, ditados e exercícios rítmicos.

hipóteses. Muitas vezes as notas são separadas dos ritmos no intuito de possibilitar uma melhor compreensão e memorização (BERNARDES, 2001, p. 75).

Segundo Bernardes, através de atividades como essas se desenvolve uma audição que fragmenta e deforma a linguagem musical e dificulta a sua compreensão. (Parece-nos bastante significativo que a autora tenha se referido aqui ao desenvolvimento da *audição* e não da *percepção*.). Diz Bernardes: “*acreditamos que ditados ou solfejos, objetivando assuntos específicos de treinamento auditivo, apenas condicionam, adestram e, por isso, são práticas superficiais e alienantes. Não formam músicos conscientes da linguagem*” (Ibid., p. 76).

Retomemos ainda uma vez a concepção vygotskiana de desenvolvimento humano, que postula a natureza histórica do processo de desenvolvimento no homem. Lembramo-nos de que isso é o mesmo que dizer que o desenvolvimento é resultado do trabalho do próprio homem e depende das atividades desenvolvidas intencionalmente, em conjunto com outros homens. Ao nascer, o indivíduo humano é somente “possibilidades” e, em razão das atividades, do trabalho que junto a ele for realizado, poderá desenvolver-se em um sentido ou em outro. Ora, atividades como solfejos, ditados e exercícios rítmicos, a despeito de todos os esforços de professores e alunos, esgotam-se em si mesmas; em outras palavras, desenvolvem a habilidade para realizar tão somente solfejos, ditados e exercícios rítmicos. Para desenvolver a *percepção musical*, outras atividades precisam ser propostas.

Por isso perguntamo-nos: considerando que seja fundamental para a formação do músico um *certo* treinamento auditivo, será que a única possibilidade de realizá-lo é através de solfejos, ditados e exercícios rítmicos? A nosso ver, um treinamento auditivo baseado exclusivamente em atividades como solfejar melodias e ritmos e anotar ditados excluem das aulas de Percepção Musical o material mais importante a ser trabalhado (percebido/compreendido) pelo aluno: *as obras musicais*. Naturalmente, não estamos afirmando categoricamente que não se tem reservado nenhum espaço para as obras musicais nas aulas de Percepção. Esse espaço parece existir: embora seja sempre uma última referência, dando a idéia de que deva acontecer depois de um certo processo⁷⁹ –, é designado nos programas e ementas como “audições comentadas”, “escuta e análise de repertório”, “análises auditivas” ou “apreciação musical”. Entretanto, as análises que fizemos nos levam a crer que essas últimas não são as atividades principais das aulas de Percepção Musical e que, portanto, nelas o material predominante não são as obras musicais. Isso pode

⁷⁹ Pensamos que aqui se encontra um indicador de certa *concepção associacionista* da percepção musical. A idéia de que devemos inicialmente treinar o aluno a perceber (solfejar, anotar) melodias isoladas, para só depois chegar à percepção de obras inteiras, nos parece consoante com os postulados associacionistas, de acordo com os quais os processos perceptivos humanos vão das partes para o todo.

ser observado também nos livros, quase sempre constituídos por exercícios baseados em melodias *concebidas para serem exercícios*.

Pretender que o aluno desenvolva a percepção musical (percepção de obras musicais), exclusivamente, através do treino de exercícios rítmicos, solfejos e ditados – baseados em idéias estereotipadas ou mesmo em extratos de obras musicais –, é o mesmo que pretender que aprimore seus conhecimentos sobre literatura (sobre obras de arte literárias) fazendo análise sintática de frases isoladas (mesmo que essas frases tenham sido retiradas de obras-primas). O filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin (1999) aponta problema semelhante, ao enfatizar a questão do *contexto* na compreensão (significação) da linguagem. Segundo esse autor, “*o essencial na tarefa de descodificação [da linguagem] não consiste em reconhecer a forma utilizada, mas compreendê-la num contexto preciso, compreender sua significação numa enunciação particular*” (Ibid., p. 93). Os enunciados (elos na cadeia da comunicação verbal) produzidos pelo indivíduo só podem ser compreendidos a partir do contexto em que se realizam; pelo que entendemos, o contexto é, de fato, condição para a produção dos enunciados, que, por essa razão, fora dele, perdem o sentido. A afirmação bakhtiniana de que “o essencial na tarefa de descodificação [da linguagem] não consiste em **reconhecer a forma utilizada** [...]”, imediatamente, nos leva a pensar nessas atividades que estamos questionando. O reconhecimento visual das formas de escrita da linguagem musical e sua reprodução através de solfejos ou execução de ritmos e o reconhecimento auditivo das alturas e ritmos e sua perfeita fixação no papel muito pouco acrescentam à *compreensão da obra musical*.

Definitivamente, não acreditamos que uma percepção diferenciada da obra musical, a que se espera de um profissional de música, possa advir da habilidade de solfejar, anotar ditados e executar ritmos. Em atividades como essas, a atenção do aluno está voltada tão somente para a execução correta de sons e durações. Não se ouvem ou reproduzem (não são percebidas) essas pequenas melodias e frases rítmicas como se fossem *músicas* – mesmo que o professor recomende que se observe, por exemplo, o fraseado ou a dinâmica –, pelo simples fato de que não o são. Acrescentar fraseado e dinâmica a frases isoladas (fora de um contexto específico) não faz delas enunciados (no sentido bakhtiniano que aqui assumimos), inclusive porque essas referências (fraseado, dinâmica) estão estreitamente relacionadas a um terminado contexto: pertence a suposta frase melódica ou rítmica a um contexto alegre, triste, dramático, lírico ou melancólico?

Diz Cecília Nazaré de Lima (s. d., p. 88), que “*todo conhecimento teórico e técnico [...] só se realiza em arte quando se aproxima dela*”. Não se pode compreender música (mesmo que seja teórica e tecnicamente) através de fragmentos musicais; para compreender

(perceber) música é preciso aproximar-se de música. Recomenda a autora: *“o educador musical deve ter sempre em mente que o manancial mais apropriado para o desenvolvimento de habilidades musicais está disponível em forma de arte”* (LIMA, 1998, p. 1). É por isso que, em sua proposta para a Percepção Musical, Lima se apóia na obra *“Mikrokosmos”* do húngaro Béla Bartók; não simplesmente para solfejar e anotar suas melodias – pode até ser que isso aconteça –, mas o objetivo principal é conhecer certos aspectos da linguagem musical desse compositor.

Havíamos comentado anteriormente que em atividades como solfejos, ditados e exercícios rítmicos, o aluno focaliza sua atenção, sobretudo, na execução correta de sons e durações. Essa não nos parece uma conclusão apressada, uma vez que a todo momento observamos, no material analisado, referência a procedimentos de “identificação e reprodução” como fundamento das metodologias adotadas. É justamente esse par, a nossa terceira “idéia predominante”.

4. 2. 3. Identificação e reprodução

Iniciemos por alguns exemplos nos quais podemos observar o uso desses termos ou outros similares (como reconhecimento, execução, distinção, discriminação etc):

- a) “Desenvolver e sedimentar a capacidade do aluno em reconhecer auditivamente, bem como executar e grafar todos os intervalos melódicos e harmônicos, diversas configurações rítmicas e métricas, bem como agrupamentos harmônicos e cadências básicas” (PM I e II – UFRN).
- b) “Exercícios de reconhecimento utilizando escrita e leitura” (PM I e II – UEM).
- c) “Treinamento com a finalidade de desenvolver a capacidade de reconhecer auditivamente melodias, intervalos, harmonias e figurações rítmicas, traduzindo-as para a notação musical, de realizar solfejos e leituras à primeira vista, e também de identificar timbres de instrumentos diversos” (PM I a V – UFBA).
- d) “Reconhecer os elementos da grafia musical a fim de ler música com fluência. Entoar e reconhecer os intervalos de 2ª. a 8ª. [...] ” (PM I – UFSM).
- e) “[Completando o livro com sucesso:] o aluno será capaz de identificar todos os intervalos rapidamente e com exatidão. [...] Após ouvir uma

melodia a duas ou três vozes, o aluno estará apto a notá-la (escrevê-la). [...] O aluno estará apto a ouvir e nomear progressões de acordes. [...] O aluno ficará apto a distinguir padrões rítmicos” (Benward e Kolosick, 2000, p. x-xi).

Embora a idéia “identificação e reprodução” apareça mais explicitamente nas ementas e programas, a nosso ver, está subjacente a todas as propostas que envolvem solfejo (identificação visual e reprodução vocal), ditado (identificação auditiva e reprodução escrita) e exercícios rítmicos (identificação visual e reprodução corporal). A habilidade de reconhecer e reproduzir precisa e rapidamente intervalos, melodias, ritmos etc., através da voz ou por escrito, entendida como fundamental para a formação do músico, é muitas vezes tomada como o objetivo mesmo dessas atividades. Em outros casos, considera-se importante desenvolvê-la, pois “*aumenta a capacidade de criação de imagens auditivas*” (BENWARD, 1980, p. vii); “[*leva*] *ao desenvolvimento máximo da percepção auditiva*” (BENWARD; KOLOSICK, 2000, p. x); “[*desenvolve*] *a escuta interna*” (HERDER, 1973, p. 81), “[*promove*] *um condicionamento de reflexo* [para associar clichês visuais ao seu significado sonoro, no solfejo, e o som aos clichês visuais, no ditado]” (PRINCE, 1993, p. 23) etc. Essa variação nos modos de elaborar os objetivos para atividades de reconhecimento e reprodução e, também, a recorrência dessa idéia no material que analisamos nos leva a pensar que talvez esteja faltando formular uma questão primordial: como se pode afirmar que os processos de percepção da obra musical consistem em identificação e reprodução? E, não estariam aspectos parciais sendo confundidos com a totalidade desse processo? Em outras palavras, o que fundamenta essa idéia?

Luria (1991), em seu “*Curso de Psicologia Geral*” (vol. II), nos ajudou a compreender a diferença entre sensações e percepção: as sensações são formas mais elementares de reflexo da realidade [indícios do mundo exterior (sinais) captados pelos órgãos dos sentidos]; a percepção é um processo mais complexo (é o reflexo de objetos inteiros ou situações) que envolve, entre outras coisas, análises e sínteses e complexos sistemas conjuntos. Segundo o neuropsicólogo russo, a percepção, de fato, envolve processos de discriminação de indícios básicos, unificação desses indícios em grupos e identificação do objeto; e isso basta para a percepção de objetos conhecidos. Entretanto, quando se trata de objetos desconhecidos, são requeridos ainda outros processos.

É natural que a percepção correta dos complexos objetos não depende apenas da precisão do funcionamento dos nossos órgãos dos sentidos, mas também de várias outras condições essenciais. Situam-se entre estas a experiência do sujeito e a amplitude de profundidade das

suas concepções, a tarefa a que ele se propõe ao analisar determinado objeto, o caráter ativo, coerente e crítico da sua atividade receptora, a manutenção dos movimentos ativos que integram a atividade receptora, a capacidade de reprimir a tempo as hipótese do significado do objeto perceptível se estas não correspondem à informação afluyente (LURIA, 1991, p. 43).

Essas outras condições citadas por Luria, poderiam muito bem ser resumidas, a nosso ver, afirmando-se o *caráter histórico* da percepção no homem – todas essas “outras condições” são históricas, quer dizer, não dependem, por exemplo, no caso da percepção musical, de uma habilidade auditiva natural, mas das atividades (do trabalho) realizado anteriormente pelo aluno. No livro “*Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais*”, a pesquisa relatada por Luria (1990), na parte que se refere à percepção, adota justamente esse procedimento metodológico: solicitar a grupos de sujeitos, diferenciados quanto ao grau de escolarização sistemática ao qual haviam sido submetidos e quanto às atividades que desempenhavam na sociedade, que classificassem e nomeassem cores e formas geométricas a eles apresentadas. O objetivo do estudo, entretanto, nos mostra como o autor compreendia a percepção para além desses processos iniciais evidentes: visava comprovar como os processos perceptivos dependem das condições sócio-históricas (escolaridade e experiência prática).

A idéia bastante recorrente de que o treinamento auditivo do músico deve basear-se em exercícios de identificação e reprodução, revela um entendimento demasiadamente simples dos processos perceptivos em música. Parece-nos que ficamos no nível da captação dos sinais sonoros (sensações) e não chegamos à percepção (compreensão, significação) da obra musical. Pensamos que a percepção musical não está garantida pelo funcionamento exemplar do aparelho receptor auditivo, entre outros motivos, porque música não é meramente “sequência de sons organizados” – como tanto se ouve falar, não só entre leigos, mas também entre profissionais da área –, bastando, para que se lhe compreenda, a apreensão correta desses sons. Quando as atividades propostas nas aulas de Percepção Musical objetivam primordialmente a precisão no reconhecimento e reprodução de notas, intervalos, ritmos etc., desconsidera-se a “bagagem” (condições sócio-históricas), especialmente, musical, mas também outros fatores na vida dos alunos: o quanto esse aluno ouve música e qual a música que ouve, o quanto estuda efetivamente o seu instrumento e as outras disciplinas curriculares, o quanto está interessado nessa atividade ou mesmo no curso que frequenta, qual o seu objetivo ao cursar Música etc.

Cristina Grossi (2001), como vimos, em seu artigo “*Avaliação da percepção musical na perspectiva da experiência musical*”, nos mostra que também os modos de avaliar a

percepção musical (lembramos que a autora analisa os testes de avaliação auditiva aplicados aos candidatos a cursos de graduação em Música⁸⁰) se baseiam nessa metodologia. Afirma:

a compreensão musical era, freqüentemente, avaliada estimando-se a habilidade dos estudantes de discriminar, reconhecer e identificar alturas, durações, timbres, dinâmicas e outros aspectos relativos aos materiais da música. A ênfase maior estava nos componentes técnicos da música e no pensamento analítico dos estudantes” (GROSSI, 2001, p. 49).

Segundo a autora, que fundamenta seu trabalho, sobretudo, no pensamento do educador musical Keith Swanwick, essa prática é reflexo da influência dos testes psicológicos (auditivos) na área da Percepção Musical. Centrados, geralmente na “discriminação sensorial”, tais testes, em geral, resumem-se a mensurar, no indivíduo, a capacidade de comparar entre pares de sons (qual o mais agudo, qual o mais grave, qual o mais longo, o movimento entre eles foi ascendente, descendente etc.) e acabam legando a segundo plano, quando não eliminando completamente, a “*dimensão expressiva*” da música [tanto no sentido das possíveis respostas pessoais, significativas, em relação à música, como no sentido de uma apreciação propriamente estética da obra musical, o que a autora chama de reconhecimento dos “*gestos expressivos*” (Ibid., p. 55)].

Quando Grossi fala em “apreciação estética dos gestos musicais”, lembramo-nos de Bakhtin (1990) quando, opondo-se ao método formal de estudos literários, critica justamente o modo como os adeptos desse método procuram se afastar de uma “estética sistemático-filosófica”. Esse afastamento leva os formalistas a buscarem no *material* lingüístico os elementos fundamentais para o entendimento da obra de arte literária; esse procedimento acaba reduzindo o estudo da obra de arte a um aspecto técnico. Ora, parece-nos que coisa similar tem acontecido no campo da Percepção Musical: uma busca por objetividade – Bakhtin fala em “*moda do cientificismo*” (Ibid., p. 14) – na compreensão dos processos perceptivos em música, pode ter levado a essa ênfase nas habilidades de discriminação e reprodução dos elementos (materiais) da música.

Para ir um pouco mais a fundo na análise dessa possibilidade, importaria saber: o que é que, segundo o material que analisamos, deve ser identificado e reproduzido, com vistas ao desenvolvimento da percepção musical?

⁸⁰ Tais testes fazem parte das provas de habilidade específica pelos quais o candidato deve passar por ocasião do concurso vestibular e incluem ainda conhecimentos teóricos e execução instrumental ou vocal.

4. 2. 4. Intervalos, escalas, acordes, cadências etc.

As análises dos programas indicam que os elementos constitutivos da linguagem musical – graus da escala, intervalos, escalas, modos, acordes, funções tonais, cadências, compassos, ritmos etc., algumas vezes chamados, paradoxalmente, de “estruturas” ou “padrões” musicais – são os conteúdos privilegiados, aqueles que devem ser identificados auditivamente, grafados de acordo com as normas da escrita musical convencional, nos ditados, e reproduzidos, na prática do solfejo e dos exercícios rítmicos. Senão vejamos:

- a) “Som: **graus conjuntos**: - movimento ascendente e descendente; - escala geral dos sons; - escalas maiores e menores diatônicas; - tom e semitom (melódicos e harmônicos); **graus disjuntos**: - intervalos simples (maiores e menores, melódicos e harmônicos); - tríades (maiores e menores em tratamento harmônico e melódico, estado fundamental, 1ª. e 2ª. inversões); - tríades aumentadas e diminutas; - ditado melódico a 1 voz” (PM I – UnB – Programa).
- b) “**Melodia**: dosagem do estudo de intervalos: 4ªs, 5ªs e 8ªs justas, 2ªs e 3ªs maiores e menores, 6ªs e 7ªs maiores e menores, 4ªs e 5ªs aumentadas, 5ªs e 7ªs diminutas, 9ªs maiores e menores, 11ªs e 13ªs. Solfejos em todas as tonalidades maiores a uma e duas vozes. Ditados melódicos a uma e duas partes variando o andamento em todas as tonalidades. Escalas maiores em ciclo de quartas. **Harmonia**: acordes de 5ª: perfeito maior e menor, aumentado e diminuto, dobramentos, ordem direta e indireta, posição fechada e aberta, 1ª e 2ª inversões. Harmonização dos tons maiores em tríades. Cadências: perfeita, imperfeita, plagal, à dominante, interrompida. [...]” (PM I – UFRN – Conteúdo programático).
- c) “1. Intervalos nas escalas maiores e menores; 2. Escalas do modo maior; 3. Escalas do modo menor: primitiva, harmônica e melódica; 4. Tríades maiores e menores, aumentadas e diminutas; 5. Identificar as inversões; 6. Tétrades do modo maior; 7. Funções do modo maior; 8. Cadências autêntica, plagal e de engano, perfeitas e imperfeitas; 9. Modos litúrgicos com transposição; 10. Ritmo: subdivisões da semínima até quatro colcheias, com síncopes e pausa; [...]” (PM II – UFBA – Conteúdo programático).

Geralmente, esses elementos aparecem inseridos em *algum* contexto musical, quer dizer, na maioria dos casos, aparecem (forçosamente) organizados em melodias que resultam estereotipadas e, portanto, com pouco valor artístico. Outras vezes, entretanto, encontramos nos livros propostas de exercícios para o treino de alturas, intervalos, escalas, ritmos etc., isoladamente (BENWARD; KOLOSICK, 2000; PRINCE, 1993; HINDEMITH, 1988 e HERDER, 1973).

A idéia de que o aluno deve ser treinado a distinguir, discriminar auditivamente, os elementos musicais constitui-se de tal forma uma premissa em Percepção Musical que até mesmo no livro *“Modus Novus”*, em que o autor, Lars Edlund (1963), postula a necessidade de um método diferente (daquele tradicional) para desenvolver a percepção para a música do século XX, ainda assim, a ênfase do novo método que propõe – através do qual busca romper com as interpretações tonais dos intervalos – recai sobre a identificação de intervalos, tanto que os capítulos em que se divide o livro referem-se sempre a um determinado intervalo ou a um grupo de dois ou três intervalos. Seu método consiste, pois, em identificar, visual e auditivamente, os intervalos e reproduzi-los, oralmente, sem estabelecer relações com as funções que poderiam ter em um ambiente tonal. Em nossa opinião, o que Edlund busca é, ainda mais que nas propostas consideradas tradicionais – nas quais, geralmente, se recomenda que o aluno tente estabelecer relações entre as alturas ouvidas e reproduzidas –, uma desvinculação, uma autonomia, uma independência dos elementos em relação ao todo da obra.

Pensamos que tal entendimento, característico não só em Edlund, mas também em vários outros educadores musicais, revela uma concepção de que a percepção da obra musical surgirá da associação, no psiquismo, de elementos isolados. Parece-nos que tal concepção foi herdada da Psicologia Associacionista⁸¹, mesmo que não de modo consciente. Como vimos anteriormente, a lei geral fundamental do Associacionismo postula o psiquismo humano como constituído de *elementos isolados* que se conectam na consciência pelas leis da associação de idéias, dando origem ao pensamento coerente.

Pois bem, formularemos a seguinte questão: como poderia a percepção de uma obra musical surgir da habilidade de ouvir alturas, intervalos e ritmos isolados? Para Vygotski (1998, p. 15), *“uma das características particulares da percepção do homem adulto é [...] que nossas percepções têm sentido. Demonstrou-se experimentalmente que não podemos criar condições que separem funcionalmente nossa percepção da atribuição de sentido do objeto percebido”*. Que sentido podem ter alturas, intervalos e ritmos (captados) isoladamente, quer dizer, destacados do objeto percebido (uma peça musical)? Um olhar um pouco mais atento mostra que tais elementos não constituem *unidades significativas* em si

⁸¹ José Eduardo Gramani (1992), por exemplo, em seu livro *“Rítmica”*, um dos mais indicados nas bibliografias dos programas que analisamos, assume explicitamente essa idéia: *“sentimos melhor o todo se temos consciência das partes que o completam, cada uma com sua personalidade; [considerado o todo como o resultado da] soma de características, muitas vezes contraditórias”* (Ibid., p. 12). Também afirma mais adiante que as dificuldades apresentadas nos exercícios devem ser *“solucionadas através de processos interiores de associação e dissociação”* (Ibid., p. 12). Felizmente, no caso desse autor, é forçoso admitir que sua proposta pedagógica vai muito além dessa fundamentação teórica equivocada.

mesmos e por isso não podem ser percebidos isoladamente. São o material constitutivo da linguagem musical e as relações entre eles *não* estão estabelecidas *a priori*, de maneira absoluta. Um intervalo ou uma cadência podem soar de modos diferentes a depender do contexto em que estão colocados⁸² e uma determinada fórmula rítmica pode ser a alma de alguma peça e passar despercebida em outra⁸³. Lembramo-nos de Bakhtin (1997, p. 297): “*as pessoas não trocam orações, assim como não trocam palavras (numa acepção rigorosamente lingüística), ou combinações de palavras, trocam enunciados constituídos com a ajuda de unidades da língua – palavras, combinações de palavras, orações*”. Acreditamos que o mesmo se pode dizer sobre a música: os interlocutores (compositores, intérpretes, ouvintes) não trocam sons, combinações de sons ou mesmo frases musicais, mas enunciados⁸⁴ constituídos por sons, frases etc.

A educadora musical Virgínia Bernardes (2001), que, como já vimos, fundamenta sua proposta em postulados gestaltistas⁸⁵ – seguindo, sobretudo, as orientações de Hans-Joachim Koellreutter – também questiona essa idéia de que os elementos formadores da linguagem musical tenham algum sentido autônomo que justifique um “treinamento auditivo” formulado a partir deles. Diz a autora:

notas, ritmos e harmonias ainda são considerados os parâmetros musicais mais importantes e, por si sós, eficientes e suficientes para o desenvolvimento adequado do ouvido e aprendizado musicais./ A grande questão é [...] até que ponto a linguagem musical estaria sendo introjetada, assimilada e compreendida através desse treinamento? [...] Saber ouvir, ler e escrever notas, ritmos, compassos, acordes, sinais de dinâmica, indicações de andamento etc.

⁸² A música tonal ocidental, por exemplo, que é privilegiada nos cursos de graduação – embora haja sempre um esforço para encaixar a música dos séculos XX e XXI (nas quais se procura, em geral, fugir do tonalismo), quase sempre, no último ano –, é baseada justamente em um sistema de relações hierárquicas, estabelecidas entre os sons da escala e um centro definido (chamado, tônica). A tônica é a nota principal à qual se subordinam todas as outras; mas, nesse sistema de relações, existem outras posições importantes, como a dominante, a subdominante e a sensível. Ocorre que, a depender do centro tonal (quer dizer, da tônica, que é a nota inicial da escala), as alturas (notas) que ocuparão cada uma dessas funções serão diferentes. Intervalos, acordes, cadências, portanto, nunca têm um valor musical absoluto (um significado intrínseco); esse é sempre um *valor relacional* estabelecido no âmbito de cada determinada obra.

⁸³ Para exemplificarmos com uma obra bastante conhecida, lembremo-nos da importância vital da célula rítmica do tema inicial do primeiro movimento da “*Quinta Sinfonia*”, de Ludwig van Beethoven: em quantas outras músicas não terá aparecido esse mesmo grupo de três colcheias seguidas de uma nota longa, sem que nelas adquirisse o caráter de *motivo* que adquire nessa emblemática sinfonia? Uma outra questão poderia ser: todas as vezes que esse ritmo aparece deve ser executado com a mesma ênfase, com o mesmo *sentido*?

⁸⁴ Já vimos antes que para Bakhtin (1997), enunciado é a unidade da comunicação verbal e não pode ser compreendido fora do contexto em que foi produzido. Diz ele: “*quando se analisa uma oração isolada, tirada de seu contexto, encobrem-se os indícios que revelariam seu caráter de dirigir-se a alguém, a influência da resposta pressuposta, a ressonância dialógica que remete a enunciados anteriores do outro, as marcas atenuadas da alternância dos sujeitos falantes que sulcaram o enunciado por dentro*” (Ibid., p. 326).

⁸⁵ Lembremo-nos de que a Psicologia da Gestalt opunha-se explicitamente aos postulados associacionistas, à idéia de que a vida mental, no homem, possa se constituir um mosaico de sensações independentes. Para os gestaltistas, o todo é *diferente* da soma de suas partes ou de seus elementos e “*as propriedades e funções de uma parte dependem do todo, em termos de sua relação com este*” (KÖHLER, 1978, p. 60).

não garante a compreensão das **relações musicais** implícitas nas partituras (BERNARDES, 2001, p. 76 – negritos nossos).

Em que pese nossa discordância fundamental a respeito da idéia de que existam relações musicais *implícitas* na partitura, acreditamos que a maior contribuição de Bernardes, nessa passagem, é tentar estabelecer um entendimento diferente sobre o que sejam *unidades significativas* em música: não são as alturas, os intervalos, as escalas, os acordes, as cadências etc.; por outro lado,

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 (Ibid., p. 78).

Conseqüentemente, esses conteúdos é que deveriam ser trabalhados nas aulas de Percepção Musical, objetivando a compreensão da obra musical. No livro “*Ouvir para escrever ou compreender para criar? Uma outra concepção de percepção musical*”, podemos observar o modo como se concretiza a proposta de Bernardes (2001a, p. 11): parte-se da áudio-análise de peças inteiras através da qual se procura “*ouvir e compreender as relações de diversas naturezas e ordens que estão presentes na estrutura musical*”; o aluno deve, então, anotar à sua maneira as observações (auditivas), relativas não às notas ou ritmos que ouviu, mas a questões de organização e procedimentos composicionais, instrumentação e material (idioma, funções harmônicas, articulações, textura etc.); somente ao final desse processo é que o aluno poderá escrever a peça ouvida na forma tradicional de escrita.

Discorreremos nesse item sobre a idéia de que os elementos formadores da linguagem musical (alturas, intervalos, escalas, ritmos etc.) constituem-se, a julgar pelo material analisado, como as *unidades significativas*, para as quais se deve voltar o treinamento do ouvido nas aulas de Percepção Musical. Pois bem, é possível afirmar que tal idéia esteja conectada a uma outra: a de que o “caminho” da percepção musical vai *das partes para o todo*. Vejamos a “idéia predominante” a seguir.

4. 2. 5. Das partes para o todo

A concepção de que os processos perceptivos acontecem no sentido “das partes para o todo” nem sempre aparece formulada explicitamente no material que analisamos, mas pode-se

dizer que está subjacente à idéia de que a audição (não a percepção) deva ser treinada a distinguir os elementos formadores da linguagem musical. Observemos o modo como vêm organizados os dizeres nos exemplos abaixo – parecem dar pistas, ainda que de modo apenas subliminar, desse entendimento:

- a) “Objetivos: consolidar os conhecimentos prévios do estudante quanto aos parâmetros sonoros e musicais e teoria geral da música. Desenvolver as habilidades de percepção, execução e notação de padrões musicais, em aspectos rítmicos, melódicos e harmônicos, visando fundamentar a execução instrumental/ vocal. Proporcionar o reconhecimento perceptual de diferentes estilos musicais tanto históricos como técnicos” (PM I – UEM).
- b) “Estudo melódico dos aspectos relacionados a modulações simples. Estudo dos aspectos rítmicos envolvendo polirritmia e independência motora, bem como sincopas e pausas em compassos compostos. Apreciação de timbres de trios compostos por instrumentos diferentes. Estudo dos aspectos harmônicos envolvendo a identificação de acordes complexos e encadeamentos de I, ii, IV e V graus. Audições comentadas com ênfase na música de câmara e em grupos instrumentais de diferentes culturas” (PM III – UDESC – Ementa).
- c) “Desenvolvimento da leitura musical em quatro claves de referência: sol, fá na 4ª linha, dó na 3ª linha, dó na 4ª linha. Desenvolvimento da percepção auditiva. Sistema tonal. Funções harmônicas: função e contextualização de intervalos e acordes. Modulações para tons vizinhos. Sistema modal. Compassos simples e compostos. Sincopações e contratempo. Solfejo, composição/ improvisação e transcrição de melodias. Apreciação musical: audição e análise de obras representativas de diferentes gêneros, períodos históricos e tradições musicais” (PM II – UFRGS – Ementa).

Como já dissemos anteriormente, consideramos o fato de as “apreciações” e “audições comentadas” – algumas vezes, “análise de repertório” ou “reconhecimento de formas, gêneros e estilos” – virem sempre depois das especificações dos elementos seja indicativo de um entendimento sobre a percepção musical que considere que primeiro o aluno deva ser treinado a ouvir (identificar, reconhecer, discriminar) os elementos e somente depois de trabalhada essa habilidade é que se torna apto a ouvir obras musicais inteiras. Nossa afirmação pode parecer um tanto inconsistente, por isso, observemos também os indícios dessa idéia em alguns dos livros analisados.

Benward e Kolosick (2000, p. x), por exemplo, afirmam: *“os elementos mais básicos da música são os intervalos, as melodias simples, as tríades simples, as escalas e os ritmos simples. [...] Enquanto esse conhecimento básico não for adquirido, os idiomas complexos da*

composição não podem ser apreendidos”. Seu livro, intitulado “*Ear training*”, estrutura-se de modo a corroborar essa idéia: os capítulos tratam, independentemente, de graus da escala, intervalos, frases, funções harmônicas, cadências, ornamentos etc. Outra não parece ser a concepção subjacente à proposta do “*Método Prince*”: os “clichês visuais” são partículas de ritmos nas quais se pode dividir a frase musical, cuja realização sonora o aluno deve memorizar para, a seguir, identificar e reproduzir através do ditado ou do solfejo (PRINCE, 1993). Também Paul Hindemith (1988) assume a idéia de que os processos perceptivos em música se iniciam pelas partes, em seu “*Treinamento elementar para músicos*”. Na verdade, afirma Hindemith que existem *dois* métodos de percepção usados pelos músicos de acordo com suas preferências: em um deles, parte-se do entendimento estrutural da obra e só em um segundo momento é que se realiza uma “reflexão analítica”; no outro, trabalha-se com a *associação* de impressões auditivas. O professor deve se valer de ambos os métodos nas aulas de Percepção Musical. Segundo o autor, então, a percepção da obra musical pode dar-se tanto em um sentido como em outro: tanto do todo para as partes, como das partes para o todo. Sem contar esse visível paradoxo conceitual, observando o conteúdo de seu livro (o modo como os exercícios estão propostos) notamos que trata principalmente do segundo método.

Ora, no capítulo 2 deste trabalho, vimos que, já no começo do século XX, estudos demonstraram o quão equivocada é a concepção oriunda da Psicologia Associacionista, que entende a percepção humana como um conjunto de estímulos visuais, auditivos, táteis isolados. Nossa percepção é, ao contrário, estrutural e *o todo é diferente da soma das partes*, como afirmava Köhler (1972). Embora Vygotski (1998) e Luria (1990) discordem de algumas das premissas gestaltistas – por exemplo, a universalidade das leis que regem a percepção nos homens e nos outros animais, o problema do desenvolvimento (segundo a Gestalt, o princípio estrutural é um dado *a priori*, quer dizer, natural, não histórico) –, o caráter estrutural da percepção é, pelos autores russos, *dialeticamente* assumido.

Já mencionamos anteriormente que Virgínia Bernardes (2001 e 2001a) assume alguns postulados gestaltistas em sua proposta, por exemplo, quando afirma que no processo de desenvolvimento da percepção musical deve-se “*partir do todo, da percepção global, para daí perceber as relações desse todo com as partes, buscar as estruturas que as sustentam e, por conseguinte, sustentam o todo*” (Id., 2001, p. 77). Falamos também que essa filiação advém, principalmente, da influência de Hans-Joachim Koellreutter. Em que pese um certo ecletismo em sua fundamentação teórica – Koellreutter possuía interesses variados: além da música, a filosofia, a antropologia cultural, a física, por exemplo, somados a preocupações de ordem sócio-econômica e política –, segundo S. Schroeder (2005), foi a sua filiação à

Psicologia da Gestalt que o levou a introduzir “*explicitamente a idéia de contexto no trabalho de manipulação sonora, [...] E é nesse sentido que ele parte sempre de unidades estruturais significativas e nunca de sons ‘puros’, como o fazem alguns educadores*” (SCHROEDER, 2005, p. 98 – negritos do autor). O compositor e educador musical considerava como traço fundamental da experiência artística “*a compreensão do todo, da dialética das relações de tudo com tudo*” (KOELLREUTTER, 1997b, p. 56). Seu conceito de “audição estrutural sistática”, ao qual nos referimos no capítulo 1 deste trabalho, tem muito que ver com sua fundamentação gestaltista. A razão da impermeabilidade que observamos em nosso material de análise – nem ao menos uma única referência, entre os programas que obtivemos – às contribuições de Hans-Joachim Koellreutter, tão relevantes para a disciplina Percepção Musical, nos foge completamente.

Passemos à última das “idéias predominantes”.

4. 2. 6. Grau crescente de complexidade

É recorrente a idéia de que o treinamento auditivo do aluno deva ser realizado em um grau crescente de complexidade (ou dificuldade). Senão vejamos:

- a) “O treino da percepção auditiva é desenvolvido com base na execução de exercícios formulados a partir de peças do repertório e organizadas em grau crescente de dificuldade, desenvolvendo de maneira consciente: a identificação dos elementos formativos da música através da análise de sua estrutura sonora; a audição crítica; a audição seletiva; a concentração; e a sensibilidade sonora” (PM I e II – USP).
- b) “Treinamento auditivo para músicos. Codificação e decodificação de eventos musicais melódicos e harmônicos apresentados de maneira gradual, por ordem de dificuldade” (PM III e V – UNICAMP – Ementas).

Essa idéia significa, segundo os programas, ementas e livros que analisamos, que o material sonoro a ser trabalhado nas aulas de Percepção Musical – as melodias propostas para solfejos e ditados, os exercícios rítmicos, os (poucos) exemplos extraídos da literatura musical etc. – precisa ser apresentado ao aluno partindo-se “do simples para o complexo”. Mais especificamente: em termos melódicos, trata-se de partir de melodias simples (sem saltos) para as mais complexas – quer dizer, das constituídas somente por intervalos de 2ª, depois acrescentado intervalos de 3ª e assim por diante, até as constituídas por intervalos combinados. Em termos de modos, inicia-se, em geral, por músicas modais, depois tonais e

atonais ou pós-tonais. Em termos de textura, começa-se por melodias a uma, duas, três e quatro vozes, sequencialmente. Em termos de harmonia, parte-se de acordes de três, depois quatro sons e assim por diante. Em termos de rítmica, de compassos simples (binário, ternário e quaternário) para os compostos, de subdivisões simples de tempo para as subdivisões irregulares (quíalteras). Em termos de repertório, costuma-se seguir uma “linha do tempo”, em geral, da Idade Média em direção ao século XXI.

Alguns equívocos acerca desse entendimento poderiam ser assinalados. Por exemplo: é muito mais fácil distinguir entre dois sons distantes do que entre dois muito próximos – basta chamar um indivíduo leigo e fazer com ele esse teste, perguntando-lhe, qual dos sons é mais grave ou mais agudo, para pares distantes e, também, próximos; certamente, irá conseguir responder mais corretamente aos sons distantes. Em relação ao repertório, lembramo-nos de que propostas consideradas inovadoras em musicalização infantil privilegiam a música contemporânea ao invés das dos séculos anteriores. Em que pesem as possíveis diferenças conceituais (as propostas para musicalização às quais nos referimos procuram se distanciar do ensino tradicional, conservatorial; já nas graduações em música, ocorre o contrário), nesses dois casos, o que queremos enfatizar é como o entendimento sobre a percepção musical se mostra contraditório (para uns a percepção da música dos séculos XX e XXI deve ser o princípio, para outros o fim do processo). Também duvidamos que exista algum fundamento na crença de que se deve tratar inicialmente da música modal, depois, da tonal e, finalmente, da atonal, considerando-se que possivelmente um aluno de graduação já esteja em contato com as músicas modais, tonais e atonais, há algum tempo.

Mas vejamos, ainda, outros exemplos que confirmam a presença dessa idéia:

- a) “Estudo dos aspectos rítmicos em compassos simples (binários, ternários quaternários) [...]” (PM I). “Estudo dos aspectos rítmicos em compassos simples e compostos (binários, ternários e quaternários), síncopas e pausas [...]” (PM II). “Estudo dos aspectos rítmicos envolvendo polirritmia e independência motora bem como síncopas e pausas em compassos compostos [...]” (PM III). “Estudo dos aspectos rítmicos envolvendo mudança métrica em compassos simples [...]” (PM IV). “Estudo dos aspectos rítmicos envolvendo mudança métrica entre compassos compostos e simples e composto com divisão constante [...]” (PM V). “Estudo dos aspectos rítmicos envolvendo a polirritmia [...]” (PM VI – UDESC – Ementas).
- b) “Identificação pela audição: de melodias formadas com base em escalas maiores e menores, pelos intervalos de 2ª m, 2ª M, 3ª m, 3ª M, 4ª J e 5ª J [...]; do modo maior e menor; de graus de uma escala maior, desenvolvendo o ouvido seletivo; dos intervalos 2ª m, 2ª M, 3ª m, 3ª M, 4ª J e 5ª J [...]” (PM I). “Identificação pela audição: de melodias formadas com base em escalas e

arpejos sobre os graus I, IV, V e vii dim 6; de graus da escala maior, desenvolvendo o ouvido seletivo; dos intervalos 2ª m, 2ª M, 3ª m, 3ª M, 4ª J, 5ª J, trítone, 6ª m, 6ª M, 7ª m e 7ª M [...]” (PM II). “Identificação pela audição: de melodias com saltos amplos; de melodias da literatura – com ênfase em passagens escritas por compositores como Haendel, Chopin e Franck; de todos os intervalos diatônicos [...]” (PM III – USP).

- c) “Tríades maiores, menores, aumentadas e diminutas; funções do modo maior [...]” (PM I). “Tríades maiores, menores, aumentadas e diminutas: identificar as inversões; tétrades do modo maior; funções do modo maior [...]” (PM II). “Tríades e tétrades do modo maior e menor; funções do modo maior e menor [...]” (PM III). “Tétrades do modo maior e menor; sextas: napolitana, francesa, italiana e alemã; encadeamentos harmônicos tonais do modo maior [...]” (PM IV). “Tétrades; sextas: napolitana, francesa, italiana e alemã: encadeamentos harmônicos tonais no modo maior e menor [...]” (PM IV – UFBa).

Também na maioria dos livros analisados pudemos identificar a idéia “grau crescente de complexidade” ou “do simples para o complexo”. Benward e Kolosick (2000, p. x), por exemplo, afirmam: “*no início deste livro, melodias simples são apresentadas. Gradativamente, melodias mais complexas vão sendo expressas*”. Em “*Ritmo*”, de Bohumil Med (1980), observamos nos exercícios iniciais uma rítmica constituída basicamente por tempos inteiros; seguem-se as subdivisões binárias cada vez menores e depois as quáteras (subdivisões irregulares). A princípio, os compassos são binários, depois ternários e desiguais e, ao final, compassos alternados. Acrescentam-se gradualmente sobre cada um desses conteúdos outras particularidades (consideradas mais complexas) da rítmica musical: notas pontuadas, ligaduras e síncopas. Em resumo, pode-se dizer que se considera fácil, o inteiro e regular e difícil, a subdivisão e a irregularidade. Mesmo nos livros em que se pretende partir de um princípio diferente, essa idéia está subjacente. É o caso do “*Método Prince: leitura e percepção – ritmo*”, de Adamo Prince (1993), que propõe desenvolver no aluno um reflexo apurado para associar “clichês visuais” – pequenas células rítmicas que o aluno deve memorizar – à sua realização sonora, na leitura à primeira vista (solfejo) e, ao contrário, associar o som ao clichê, na escrita musical (ditado). Ainda aqui, observamos que os clichês vêm organizados “do simples para o complexo”, conforme o entendimento explicitado acima.

Pode-se observar o modo unânime como alguns elementos musicais são considerados simples e outros complexos: por exemplo, melodias sem saltos (distâncias intervalares pequenas, como 2ª M, 2ª m, 3ª M e 3ª m) são sempre consideradas simples em relação àquelas com saltos (distâncias intervalares maiores); rítmicas elaboradas sob apenas duas durações diferentes (uma inteira e outra o seu dobro ou metade) também são consideradas mais

simples, em comparação com aquelas formadas por três ou mais durações diferentes ou que contenham subdivisões irregulares. Entretanto, não parece haver nenhuma referência que, no material analisado, possa fundamentar coerentemente essa idéia; por isso, perguntamo-nos: o que é simples e o que é complexo, em música?

Não é propriamente à idéia de que o professor deva organizar suas ações tendo em perspectiva algum critério de gradação que nos opomos. Discordamos, outrossim, do modo como “grau crescente de dificuldade”/ “do simples para o complexo” tem sido compreendido apenas com base nos *elementos* formadores da linguagem musical (mais uma vez, intervalos, acordes, ritmos etc.), constituindo-se como a única possibilidade de organizar as ações em Percepção Musical. Parece-nos que também essa concepção pode ser reflexo de um certo associacionismo. Diz Vygotski (1998, p. 07):

do ponto de vista da psicologia associacionista, o desenvolvimento psíquico consiste, em primeiro lugar, na constante acumulação [de] materiais, e em decorrência disso se formam na criança cada vez mais nexos, progressivamente mais amplos e mais ricos, entre objetos isolados. De modo parecido se desenvolve e se organiza sua percepção: de sensações isoladas, a criança passa a perceber grupos de sensações relacionadas entre si, depois objetos isolados relacionados entre si e, finalmente, uma situação global.

Ora, a proposta de trabalhar com o aluno, inicialmente, apenas melodias formadas por intervalos de 2^{as} e ritmos “simples” (quer dizer, compreendendo no máximo duas durações diferentes), e depois, sucessivamente, com intervalos de 3^{as} e assim por diante, não deixa de trazer subjacente uma idéia “cumulativa” em relação ao desenvolvimento da percepção musical. Como dissemos anteriormente, achamos difícil que concepções associacionistas sejam, atualmente, assumidas de modo consciente, em Percepção Musical ou em qualquer outra área do conhecimento. Pensamos tratarem-se, por outro lado, de concepções há muito tempo instituídas que, mesmo com o passar dos anos e o confronto de novas idéias, tornaram-se inquestionáveis. Tudo indica que também essa idéia tem sido assumida como uma premissa, não suscitando maiores reflexões.

Consideramos ser necessário avaliar outros aspectos, além daqueles referentes ao material constitutivo da obra musical – como, por exemplo, a vivência musical dos alunos (talvez, jamais determinar *a priori*, antes de conhecer os alunos, o que seja simples ou complexo) e os sentidos que possam ser constituídos a partir de uma dada obra musical –, para delimitar o que seja simples ou complexo, na disciplina Percepção Musical. A esse respeito, pensamos nos candidatos ao curso de graduação (sobretudo dos bacharelados em instrumento), que devem apresentar, na prova de habilidade específica do vestibular, peças já

bastante complexas. Parece haver aqui uma certa defasagem entre o que se espera desse indivíduo em termos de execução instrumental e em termos do desenvolvimento da percepção musical. Parece que se tem entendido que o aluno, apesar de já em nível adiantado quanto ao repertório de obras que deve realizar, encontra-se ainda em nível elementar no desenvolvimento da percepção; daí a necessidade de um treinamento auditivo que parta do simples, de melodias simples, com ritmos simples, texturas simples etc. Perguntamo-nos: seria possível executar a contento uma obra musical sem que esse resultado tenha tido como ponto de partida uma percepção qualificada (não vulgar, não superficial) dessa mesma obra? A nosso ver, a resposta é não. De fato, acreditamos mesmo que *o desenvolvimento da percepção musical se dê por outras vias diferentes daquelas propostas pelos programas e pelos livros que analisamos*.

Antes de terminar, retomemos as “idéias predominantes”, sintetizando-as: a disciplina Percepção Musical, nos cursos de graduação em Música, tem tratado, sobretudo, do treinamento auditivo baseado na identificação e reprodução dos elementos da linguagem musical, apresentados sempre em grau crescente de dificuldade, através de exercícios rítmicos, solfejos e ditados; revelando um entendimento de que os processos perceptivos em música acontecem “das partes para o todo”⁸⁶.

Com base na perspectiva assumida, não podemos acreditar que a Percepção Musical (disciplina), revelada pelo material que analisamos, contribua, efetivamente, para o desenvolvimento da percepção musical (processo psíquico especificamente humano). As atividades propostas, em nossa opinião, encerram-se em si mesmas: o solfejo, o ditado, os exercícios rítmicos ajudam a melhorar o desempenho em solfejos, ditados e exercícios rítmicos; reconhecer e reproduzir elementos ajuda, tão somente, a reconhecer e reproduzir elementos com mais eficiência. Por outro lado, queremos, fundamentando-nos na perspectiva histórico-cultural, propor um entendimento da percepção musical que trate, não de solfejos, ditados e exercícios rítmicos, mas da **obra musical**; que vise, não a identificação e reprodução de intervalos e ritmos, mas, fundamentalmente, a **compreensão da obra musical**; que parta, não dos elementos formadores da linguagem musical, mas sempre da compreensão da obra

⁸⁶ Em sua dissertação de mestrado – intitulada “*Percepção Musical: situação atual da disciplina nos cursos superiores de música*” e defendida no início de 2008, no Instituto de Artes da Unicamp –, Cristiane Hatsue V. Otutumi refere-se a cinco ementas de outras instituições de ensino superior, diferentes das que conseguimos (a saber, Universidade Federal de Pelotas – UFPel, Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS, Universidade Regional de Blumenau – FURB e Rede Metodista da Educação do Sul – Centro Metodista – IPA). Ao observarmos o conteúdo de tais ementas, entretanto, concluímos que não é muito diferente do que acabamos de apresentar; predominam as mesmas idéias.

musical em sua *inteiridade*. A isso chamaríamos, não treinamento auditivo, mas *desenvolvimento da percepção musical*.

5. ELEMENTOS PARA UMA NOVA PERSPECTIVA METODOLÓGICA

Começamos retomando rapidamente algumas das formulações de Mikhail Bakhtin (1990) sobre a *análise estética* como ele a propõe. Segundo o autor russo, “*a análise estética não deve estar diretamente orientada sobre a obra na sua **realidade sensível**, e ordenada somente pela consciência, mas sobre o **que representa** a obra para a atividade estética do artista e do expectador, orientada sobre ela*” (Ibid., p. 22 – negritos nossos). Ao afirmar que a análise estética não deve se orientar diretamente sobre a “realidade sensível” da obra de arte, Bakhtin estabelece de modo bastante claro a diferença fundamental entre a sua proposta e a de outros autores que, ao contrário, vêm no *material* o campo seguro (objetivo; a salvo de subjetivismos) para a análise artística. Em se tratando de obras musicais, podemos dizer que o foco de uma análise estética⁸⁷, baseada na perspectiva bakhtiniana, não será dirigido sobre os elementos formadores da linguagem musical (notas, intervalos, acordes etc.). No mínimo, a

⁸⁷ A essa altura, alguém pode estar se perguntando porque falamos em “análise” quando a nossa temática é a “percepção”. Estaríamos postulando que se lida com os mesmos conteúdos nas aulas de Análise Musical e nas de Percepção Musical? Nossa resposta é não e para explicá-la temos que voltar um pouco antes da pergunta. Viemos o tempo todo, neste trabalho, nos contrapondo à idéia de que a percepção musical seja um processo atomístico baseado no reconhecimento auditivo e reprodução (vocal ou escrita) de elementos. Se estamos agora fundamentando nossa proposta metodológica em *um certo tipo de análise*, é por acreditar que se trata de coisa bastante diferente a análise auditiva de elementos e a análise estética como a fórmula Bakhtin. Os processos perceptivos em música podem envolver análise, mas considerar (ou não) como *unidades significativas*, no referido processo, notas, intervalos, cadências, ritmos etc. faz, a nosso ver, toda a diferença. Voltemos agora à pergunta inicial: Percepção Musical e Análise Musical seriam, então, a mesma coisa? Certamente, não; mas como nosso estudo aqui se restringiu à disciplina Percepção Musical, o que responderemos a seguir baseia-se mais em nossas vivências pessoais do que em uma reflexão sistemática. Acreditamos na intercomunicação entre essas disciplinas, cada qual mantendo as suas especificidades. A nosso ver, por exemplo, percepção musical é um processo que deve partir sempre de audições integrais das obras musicais, o que não é uma necessidade absoluta em Análise Musical (pode-se propor, por exemplo, uma análise a partir da partitura). Uma outra diferença que poderíamos apontar diz respeito ao fato de que nas aulas de Percepção Musical a análise é feita apenas como um foco secundário, como parte de um processo estrutural (a percepção); já nas aulas de Análise, o foco é, obviamente, a própria análise. Em outras palavras, a análise que propomos para as aulas de Percepção Musical é, com base em Bakhtin, uma *análise estética*, dentro dela uma análise técnica é apenas parte do processo. Em aulas de Análise, o foco das atividades é a *análise técnica*.

análise estética não deverá levar em conta *apenas* esses elementos “puros”, que podem, por outro lado, ser entendidos como *partes* (ou a partir) *de um todo* que é significativo. Como vimos com Vygotski (1998), é impossível separar o objeto percebido dos sentidos que o constituem, que estão (cultural e historicamente) agregados a ele. Sentido e objeto vêm juntos na percepção; quer dizer, não há um momento, no processo de percepção musical, em que nossos ouvidos estejam captando apenas os sons isolados.

Voltemos à citação anterior. A análise estética preocupa-se com aquilo que “representa” a obra de arte para o artista e para o contemplador. Mas como se pode entender o termo “representa”, nesse caso? Diz Bakhtin (1990, p. 22) que “***é o conteúdo da atividade estética (contemplação) orientada sobre a obra que constitui o objeto da análise estética***” (negritos do autor). Parece-nos que “representa” tem que ver, então, com o *conteúdo* da obra de arte (entendida como *objeto estético* – o que é diferente, para Bakhtin, de *obra exterior*, material); encerra valores éticos e cognitivos, tensão emocional e volitiva, relação axiológica com acontecimentos da vida. Nas aulas de Percepção Musical, é principalmente esse conteúdo que importa conhecer.

Bakhtin “prescreve” os seguintes os passos para a compreensão da obra de arte: primeiro, compreender o objeto estético na sua singularidade e estrutura puramente artística, como “*objeto estético arquitetônico*” (Ibid., p. 22); depois, abordar a obra em sua realidade puramente cognitiva, independente do objeto estético, apenas como *obra exterior* – uma certa análise *técnica* é, portanto, imprescindível, para o autor; e, finalmente, “*compreender a obra exterior, material, como um objeto estético a ser realizado, como aparato técnico da realização estética*” (Ibid., p. 22).

Neste capítulo final, buscaremos seguir esse caminho delineado por Bakhtin – com certa liberdade, mas, acreditamos, sem distorcer as idéias do autor –, tomando como objeto de reflexão algumas peças musicais⁸⁸ de diferentes compositores e diferentes períodos da história. Esses exemplos que tentamos elaborar foram pensados para classes de graduação em Música, uma vez que foi esse o nosso foco principal, neste trabalho; isso, entretanto, não invalida a proposta para outros níveis do ensino musical, em nossa opinião.

A escolha do repertório tem, naturalmente, muito que ver com a nossa própria trajetória como estudante e professora de música, daí a prevalência de peças para piano. Evidentemente, ao planejar um curso de Percepção Musical deve-se procurar abranger a maior diversidade possível em termos de gêneros e estilos musicais. Mas como a nossa

⁸⁸ Essas peças encontram-se gravadas em CD anexo e suas partituras podem ser consultadas sempre ao final do trecho ao qual se referem.

intenção aqui não é apresentar uma proposta fechada para a disciplina, mas apenas exemplificar, mais ou menos “concretamente”, a idéia da percepção musical como *compreensão da obra musical*, trazendo elementos para a elaboração de uma metodologia alternativa, acreditamos que essa limitação não produzirá grandes danos.

Prelúdio V (O cravo bem-temperado vol. I)

– Johann Sebastian Bach (1685-1750)

**** Primeiras audições***

Um movimento perpétuo, como uma roca que não quisesse parar de fiar (ou como abelhas trabalhando sem cessar). Um turbilhão de notas; quase um estudo de velocidade. Duas vozes realizando duas idéias contrastantes (notas rápidas em *legato*, em um registro mais agudo e notas curtas, espaçadas, mais graves), em um só fôlego, do começo até bem próximo do fim. Então, um longo e calmo arpejo é um inspirar profundo pelo qual já se ansiava há algum tempo. Mais uma rápida cascata de notas e acordes anunciam o fim. Essa peça tem um caráter alegre e divertido.

**** Conhecendo autor e obra***

O volume I de “*O cravo bem-temperado*” foi completado por volta de 1722, quando Bach residia em Köthen; o volume II é dos anos de 1740 a 1744, quando em Leipzig. Cada um deles consiste em vinte e quatro prelúdios e fugas, sendo um prelúdio e uma fuga para cada uma das tonalidades maiores e menores. A maioria dos prelúdios apresenta apenas um aspecto técnico a ser trabalhado pelo instrumentista; mas são exemplos de diferentes tipos de composição para teclado (podem configurar-se como tocatas, como variações etc.) e podem ou não antecipar as idéias temáticas das fugas que as sucedem. As fugas são, “*incrivelmente variadas em termos de assuntos, textura, forma, e tratamento, constituem um compêndio de todas as possibilidades de escrita fugal monotemática, concentrada*”⁸⁹ (GROUT; PALISCA, 1988, p. 506).

Segundo Luc-André Marcel (1990), Bach se preocupava muito com a educação musical de seus filhos, os quais considerava bastante bem dotados. Especialmente para Wilhelm Friedmann, “*compôs o célebre **Klavierbüchlein**, que tanto contribuiu para a sua*

⁸⁹ No original: “*the fugues, wonderfully varied in subjects, texture, form, and treatment, constitute a compendium of all the possibilities of concentrated, monothematic fugal writing*”.

glória, e que agrupa o *Orgelbüchlein*, as *Invenções a duas vozes e a três vozes* e *O cravo bem temperado*” (MARCEL, 1990, p. 73 – negritos do autor). “*O cravo bem-temperado*” é, portanto, uma obra com específicas intenções didáticas: além do desenvolvimento da técnica instrumental, propriamente dita, Bach desejava demonstrar as possibilidades do novo sistema de temperamento igual.

** Análise de “enunciados”*

Uma possibilidade de analisar o *Prelúdio V* (Ré Maior) é considerar que se baseia fundamentalmente em duas células contrastantes: a primeira, na voz superior, quatro semicolcheias em impulso anacrústico (as três primeiras em movimento ascendente e a última em salto descendente) seguidas do seu contrário (quer dizer, as três primeiras em movimento descendente e a última em salto ascendente). A segunda célula aparece na voz mais grave, colcheias e pausas de colcheias em impulso tético, podem ser agrupadas duas a duas, sempre uma mais grave e a outra mais aguda, marcando os tempos como um relógio muito preciso. Praticamente tudo na peça [o sentido do movimento, as tensões e distensões, a inflexão dinâmica (“entonação expressiva”)] é gerado por essas duas células, que se desenvolvem ininterruptamente, até o compasso 30, quando uma nota longa aparece subitamente na voz inferior. Mais uma chance para a célula motívica da voz aguda e um arpejo na subdominante prenuncia o final. Qual a voz principal? É difícil dizer. Talvez a voz superior encerre uma melodia, mas parece-nos que são tão somente *ornamentos* que se desenrolam sobre o tempo marcado pela voz grave; ambas são importantes, cada qual com sua função.

** Outras audições*

O sentido dessas “outras audições” será justamente agregar as informações históricas e técnicas (obra exterior) ao objeto estético, buscando compreender como Bach se apropriou de certos elementos (materiais) a favor de uma idéia musical. Agora poderia ser o momento ainda de conhecer outras obras de Bach: por exemplo, outros prelúdios que tenham um caráter diferente (como o *Prelúdio VIII* do mesmo volume I: mais pesado e eminentemente polifônico – um coral), ou a *Fuga V* (tentando verificar se alguns de seus elementos já estavam presentes no *Prelúdio*) etc.

PRAELUDIUM V

BWV 850

The musical score for Praeludium V, BWV 850, is presented in a two-staff format (treble and bass clef). The key signature is D major (two sharps) and the time signature is 2/4. The piece consists of 15 measures, with measures 1 through 15 numbered at the beginning of each system. The notation includes various musical symbols such as eighth and sixteenth notes, rests, and fingerings (e.g., 1, 2, 3, 4, 5). The score is written on a yellowed, aged paper background.

25

This image shows a page of a musical score for J.S. Bach's Preludio V from the Notebook for Anna Bach. The page is numbered 25 in the top right corner. The score is written for a single melodic line on a five-line staff, with a key signature of one sharp (F#) and a common time signature (C). The music is divided into measures, with measure numbers 19, 21, 24, 27, 30, and 33 indicated at the beginning of their respective lines. The notation includes various musical symbols such as eighth and sixteenth notes, rests, and fingerings (e.g., 1, 2, 3, 4, 5). The piece concludes with a final cadence in measure 33.

BACH, *Prelúdio V* (O cravo bem-temperado vol. I)

Sonata em Fá Maior – KV 189 (1º movimento)

– Wolfgang Amadeus Mozart (1756-1791)

** Primeiras audições*

Graciosidade e elegância. Idéias musicais (enunciados), em diálogo, vêm e vão; aparecem, desaparecem, algumas retornam. São idéias contrastantes sob certos aspectos, mas não de um modo agressivo; mantêm um certo equilíbrio entre diversidade e unidade.

** A ‘forma-sonata’*

Sobre a forma-sonata, vejamos o que diz José Miguel Wisnik (1989, p. 150-151):

o estilo barroco, quando não é polifônico (fugal), é de um homofonismo monotemático. Ele não trabalha pelo desenvolvimento de um tema no sentido de explorar suas possibilidades, fundi-lo com outro, transformá-lo ou, em uma palavra, dramatizá-lo. Ele não trabalha com a articulação integrada de vários temas e não desdobra a homofonia (isto é, a melodia acompanhada, que dispensara a polifonia) através de um direcionamento evolutivo. / A forma pela qual o estilo clássico elaborou esse processo de transformação dos temas é, reconhecidamente, a *sonata*. Ela veio sendo trabalhada em Pergolesi, Domenico Scarlatti, Johann Christian Bach e Carl Philipp Emanuel, antes de desembocar com todo o brilho no classicismo vienense de Haydn, Mozart e Beethoven, onde se consuma no período de sessenta anos que vai aproximadamente de 1760 a 1820. / O que se chama de forma sonata é encontrável comumente no primeiro movimento, mais longo e denso, seja de sonatas solistas propriamente ditas, seja de trios, quartetos, concertos e sinfonias do período. Esquemáticamente, a sonata clássica foi descrita pelos românticos de uma maneira que ficou cristalizada no ensino musical: trata-se de uma forma que começa por uma exposição de dois temas, seguidos de um desenvolvimento de relações entre os dois, que desemboca por sua vez na sua reexposição. Esse esquema triádico, de uma simetria do tipo A-B-A', teria ainda, como mostram os manuais, uma particularidade indispensável: depois da exposição do primeiro tema, e ainda na parte A, ocorre uma ponte modulatória para a área da dominante, onde se dá o segundo tema, numa nova tonalidade que entra em tensão com a tonalidade inicial, na qual ocorrera o primeiro tema. O desenvolvimento (B), que corre por fora da região da tônica, só reconduz de volta a ela na entrada da reexposição (A'), quando os dois temas são expostos agora na tonalidade original. Com isso a sonata dá lugar a um drama tonal de cunho modulatório, pois através do seu desenvolvimento ela leva elementos que estão em regiões harmônicas diferentes a se encontrarem, “conciliados”, numa região comum. / O olhar mais atento dirá que esse esquema reduz a sonata a uma fórmula fixa, quando na realidade ela vigorou de maneira muito mais plástica e variável, segundo as necessidades de cada obra singular em confronto com o estilo, sem nunca ter funcionado como um padrão normativo (itálico do autor).

Ao mesmo tempo em que descreve academicamente a forma-sonata, Wisnik nos alerta sobre os perigos de concebê-la de maneira estática, fechada, “cristalizada”. A “*Sonata KV 189*”, entretanto, encaixa-se com certa facilidade no esquema formal (e foi propositalmente escolhida por esse motivo), de modo que podemos encontrar seus dois temas: o *primeiro*, em

Fá Maior, dos compassos 1 ao 12 e o *segundo*, em Dó Maior, entre os compassos 27 ao 43 (primeiro tempo) – pode-se dizer que o segundo tema tem dois elementos ou duas idéias: *a)* do compasso 27 ao 34 e *b)* do compasso 35 ao 43. A fazer-lhes a ponte, uma transição que vai do compasso 13 ao 26. Do compasso 43 ao 56 (final da exposição: A), temos a *coda*. O desenvolvimento (B) começa no compasso 57 e termina no 82 (Mozart trabalha aqui, sobretudo, as idéias do segundo tema, deixando o primeiro um tanto esquecido, a não ser por uma rápida referência à transição – compasso 78 e 79 – antes da cadência que leva à reexposição). Do compasso 83 ao fim, temos a reexposição (A'), em que aparece novamente, na íntegra, o primeiro e, no compasso 109, o segundo tema agora em Fá Maior, “de acordo com as normas”. São poucas as modificações que o compositor faz nessa reexposição em relação à exposição e podemos dizer que se tratam mais de acréscimos do que de transformações (compassos 101 a 103 e 117 a 122).

* *Outras audições*

Mais que apenas identificar auditivamente esses limites – entre temas, retorno de temas, pontes, desenvolvimentos –, consideramos importante agora, através de novas audições, tentar perceber o caráter diferente de cada um desses elementos: quais são mais rítmicos, quais são mais líricos? O contraste entre eles é grande ou sutil? Como um tema engendra outro? Há uma mudança substantiva no caráter do segundo tema ao ser reapresentado em tonalidade diferente?

Uma outra possibilidade interessante seria comparar esse *Allegro* de Mozart em diferentes interpretações como, por exemplo, a de Alicia de Larrocha, a de Ingrid Haebler, a de Maria João Pires e a do polêmico Glenn Gould: em que se aproximam, em que se distanciam? Que tipo de entendimento sobre questões como andamento, dinâmica, ornamentos, uso do pedal etc. revelam esses pianistas? E que nuances de sentidos produzem as diferentes formas de realizar esses recursos técnicos? Outra possibilidade seria a comparação dessa obra mozartiana com sonatas de outros compositores e períodos históricos; por exemplo, os opp. 106, 109, 110 e 111, de Ludwig van Beethoven ou a “*Sonata em si bemol menor*”, de Franz Liszt: quais relações permanecem, quais se alteram, como se alteram? Pode-se falar em *evolução* da forma-sonata?

SONATE

KV 189 e (280)

vermutlich Herbst 1774, Salzburg

Allegro assai

Handwritten musical score for a sonata, page 14. The score is in 3/4 time, B-flat major, and consists of six systems of music. The first system starts with a treble clef and a bass clef, with a key signature of one flat and a 3/4 time signature. The tempo is 'Allegro assai'. The first system includes a trill (tr) and a forte (f) dynamic. The second system includes a forte (f) dynamic. The third system includes a piano (p) dynamic. The fourth system includes a piano (p) dynamic. The fifth system includes a piano (p) dynamic. The sixth system includes a piano (p) dynamic. The score is written for piano and includes various musical notations such as notes, rests, and fingerings.

Handwritten musical score for "Der Schwanenreiter" by Franz Liszt, Op. 10, No. 10. The score is in G major, 2/4 time, and consists of 32 measures. It features a treble and bass staff with various musical notations including slurs, ties, and dynamic markings like "f" and "p". The manuscript is on aged paper with some staining and handwritten annotations.

Handwritten musical score on page 16, measures 57-84. The score is written in treble and bass staves with various musical notations, including dynamics (*p*, *f*), articulation (accents), and fingerings (1, 2, 3, 4, 5). The key signature is one flat (B-flat).

Measures 57-61: Treble staff has chords and eighth notes. Bass staff has triplets of eighth notes. Dynamics: *p* (57), *f* (61). Fingerings: 1 3, 1 3, 1 3, 1 3, 1 3.

Measures 62-66: Treble staff has eighth notes and chords. Bass staff has chords. Dynamics: *p* (64). Fingerings: 5, 2, 1 3, 2, 1 3, 2.

Measures 67-71: Treble staff has eighth notes and chords. Bass staff has chords. Dynamics: *f* (67).

Measures 72-76: Treble staff has eighth notes and chords. Bass staff has chords. Dynamics: *p* (74), *f* (75), *p* (76), *f* (77), *p* (78). Fingerings: 2 3, 1, 2 3, 1, 2 3, 1.

Measures 77-81: Treble staff has eighth notes and chords. Bass staff has chords. Dynamics: *f* (77), *p* (78), *f* (79), *p* (80), *f* (81). Fingerings: 1 5 2 1, 5, 4.

Measures 82-84: Treble staff has eighth notes and chords. Bass staff has chords. Dynamics: *p* (82). Fingerings: 4, 2, 2.

Handwritten musical score on page 17, measures 89-110. The score is written in treble and bass staves with various musical notations, including dynamics (*f*, *p*), articulation (*m.s.*), and fingerings. The key signature is one flat (B-flat).

Measures 89-92: Treble staff has a triplet of eighth notes (3, 4, 4) and a quarter note (2). Bass staff has a half note chord, a quarter note, and a half note. Dynamics: *f*, *p*, *f*.

Measures 93-96: Treble staff has a quarter note, a half note, and a quarter note. Bass staff has a half note, a quarter note, and a half note. Dynamics: *p*, *f*.

Measures 97-100: Treble staff has a quarter note, a half note, and a quarter note. Bass staff has a half note, a quarter note, and a half note. Dynamics: *f*.

Measures 101-104: Treble staff has a half note, a quarter note, and a half note. Bass staff has a half note, a quarter note, and a half note. Dynamics: *f*.

Measures 105-108: Treble staff has a half note, a quarter note, and a half note. Bass staff has a half note, a quarter note, and a half note. Dynamics: *p*.

Measures 109-110: Treble staff has a half note, a quarter note, and a half note. Bass staff has a half note, a quarter note, and a half note. Dynamics: *f*, *p*.

18

Handwritten musical score for Mozart's Sonata in F major, first movement. The page contains six systems of music, numbered 115 to 140. The notation includes treble and bass staves with various musical symbols such as notes, rests, and ornaments. Fingerings are indicated by numbers 1-4. Dynamics like 'f' (forte) and 'p' (piano) are present. There are also handwritten annotations in blue ink, including 'mp' and 'tr'.

MOZART, Sonata em Fá Maior (1º movimento)

Kinderscenen op. 15 n. 12 – Kind im einschlummern

(Criança adormecendo)

– Robert Schumann (1810-1856)

** Primeiras audições*

Uma cadeira de balanço, “criança adormecendo”. A certa altura, ouve-se uma voz cantando, em um registro um pouco mais agudo, uma melodia muito simples e suave. Ao final, a voz se cala e fica, novamente, só o balanço da cadeira, cada vez mais lento, esmorecendo. A criança adormece.

** Conhecendo autor e obra*

“Kinderscenen” (Cenas Infantis) é uma suíte de treze peças curtas e simples para piano, composta no ano de 1838. São como lembranças da infância e, de acordo com o próprio compositor, “*elas explicam-se a si mesmas*” (Schumann em carta a Clara, apud CHISSEL, 1986, p. 74). Segundo Chissel, embora Schumann afirmasse ter colocado os títulos posteriormente, “*a ligação entre as notas e o assunto não poderia ser mais íntima*” (Ibid., p. 74). De nossa parte, não diríamos que são as “notas”, mas que as *idéias musicais* trabalhadas pelo compositor dão às peças de “*Kinderscenen*” um caráter quase descritivo. É possível, por exemplo, ouvir o galope do cavalo em *Ritter vom steckenpferd* (Cavaleiro do cavalo de pau) através repetição da célula rítmica (semínima – colcheia – semínima, em impulso acéfalo); ou a interrogação deixada pela criança no acorde final inconclusivo⁹⁰ de *Bittendes kind* (Criança que pede), como podemos ouvir a cadeira de balanço e a cantiga de ninar em *Kind im einschlummern* (Criança adormecendo).

** Análise de “enunciados”*

A célula rítmica colcheia-semicolcheia-semicolcheia-semicolcheia-colcheia pontuada, descrevendo um movimento melódico ascendente-descendente-ascendente – e a variação (colcheia-semicolcheia-semicolcheia-semicolcheia-colcheia-semicolcheia, que aparece na voz grave das duas partes centrais) –, sustentam a peça do início ao fim. Célula e variação dão,

⁹⁰ Aqui, pode parecer contraditória a nossa afirmação, uma vez que estamos o tempo todo, neste trabalho, nos opondo à idéia de que elementos, como o são os acordes isolados, sejam significativos em si mesmos. De fato, a idéia de inconclusão surge não do acorde isolado, mas de todas as *relações* que o constituem, dentro do sistema tonal, como um acorde de subdominante. Relações essas que não são universais, imanes, mas histórica e culturalmente determinadas.

não somente através da audição, mas também através do movimento das mãos do pianista, a idéia de uma cadeira balançando.

Uma possibilidade interessante para se trabalhar essa peça de um modo mais analítico seria propor aos alunos que anotassem essa célula e, percebendo como o registro agudo, no trecho inicial, caminha ligeiramente “atrasado”, em relação ao registro grave, embora se baseando na mesma célula, anotar, então, as duas frases iniciais. No segundo trecho, esse “atraso” é corrigido e ambas as vozes caminham quase que em uníssono rítmico. Pode-se propor que seja anotada ainda a melodia descrita pela voz mais aguda, nesse segundo trecho.

* Outras audições

Além de ouvir novamente a peça de Schumann, sugerimos ouvir também outras canções de ninar como a de Johannes Brahms, a de Francisco Mignone ou ainda *Aninha faz sua bonequinha “naná”*, da suíte “*Kinderszenen*”, de Almeida Prado e comparar os recursos utilizados por diferentes compositores, de épocas diferentes para expressar uma idéia semelhante – o que têm em comum, em que diferem?

SCHUMANN, *Kinderszenen* op. 15 n. 12

Kinderscenen op. 15 n. 13 – Der dichter spricht

(O poeta fala)

– Robert Schumann (1810-1856)

**** Primeiras audições***

Uma peça contemplativa, tranqüila, em intensidade muito suave. Uma idéia mesmo de últimas palavras, de despedida. Na parte central, um recitativo, quase um devaneio. Volta a seguir a frase inicial e, depois, vai terminando, diminuindo, diminuindo, até silenciar. É como se o compositor nos colocasse uma última questão.

Esse modo reflexivo de terminar as “*Kinderscenen*” nos faz lembrar o final de uma outra peça de Schumann, a “*Arabeske op. 18*”.

**** Ouvindo com Alfred Cortot***

Transcreveremos abaixo um poético comentário que Alfred Cortot⁹¹ faz sobre a última peça de “*Kinderscenen*”. Trata-se de excerto do documentário “*The art of piano*” (DVD, s. d.); nesse trecho, Cortot, assim se expressa a uma aluna:

Sinto que o último fragmento, “O poeta fala”, um dos títulos que Schumann agrega a essa peça imortal, deveria transportar-nos para um plano onírico mais íntimo; não somente de uma bela sonoridade, a tranqüilidade expressiva da frase, mas um sentimento mais sonhador, da verdade que deve sonhar-se e não se interpretar. Permite-me? [Senta-se ao piano e começa a tocar, esclarecendo, a cada pequeno trecho, o seu entendimento da peça]. Isto [compassos 5 e 6] não une as duas frases. São dois elementos diferentes de uma mesma condição musical. [Comp. 11] É como uma interrogação; e com toda ternura interroga o futuro [comp. 12 – recitativo]. [Segundo período] A partir desse ponto, se inscreve, através de um gênio, não na música, mas na imortalidade. [Comp. 19] Permite que os sons se desvançam, se extingam. Encontramo-nos na presença de um sonho que todos perseguimos⁹².

⁹¹ Alfred Cortot (1877-1962), pianista suíço, radicado na França. Professor do Conservatório de Paris entre os anos de 1907-1917. Em 1919, fundou a École Normale de Musique. Editou as obras para piano de Chopin, Schumann e Liszt.

⁹² No trecho referido, A. Cortot fala em francês. Nossa tradução, entretanto, baseou-se nas legendas em espanhol: “*Siento que el último fragmento de ‘El poeta habla’, uno de los títulos que Schumann agrega a esta pieza inmortal, debería transportarse hacia un plano onírico más íntimo; no sólo del bello sonido, la tranquilidad expresiva de la frase, sino de un sentimiento más soñador, de la verdad que debe soñarse, no interpretarse. Me permite? Esto no une las dos frases. Son elementos diferentes de la misma condición musical. Es como un interrogante y con toda ternura interroga el futuro. A partir de ese punto se inscribe a través de un gênio, en la inmortalidad, no en la música. Permite que los sonidos se desvanezcan, se extingan. Quedamos en presencia de un sueño que todos perseguimos*”.

Der Dichter spricht. (*The director speaks*)

Nº 13.

The musical score is written for piano and consists of 13 measures. The key signature is one sharp (F#), and the time signature is 3/4. The score is divided into four systems. The first system contains measures 1-4, the second system contains measures 5-8, the third system contains measures 9-12, and the fourth system contains measures 13-14. The score includes various dynamic markings: *p* (piano) at measure 1, *pp* (pianissimo) at measure 4, *rit.* (ritardando) at measures 5, 6, 7, and 13, *p* at measure 9, *pp* at measure 10, *tar* (tarantella) at measure 11, *dan* (dance) at measure 12, and *do* (do) at measure 13. The score ends with a double bar line and a final cadence.

SCHUMANN, *Kinderszenen* op. 15 n. 13

Mikrokosmos n. 149 vol. VI

– Béla Bartók (1881-1945)

** Primeiras audições*

Parecem dois pianos diferentes e contrastantes em uma mesma peça. Em diálogo acirrado, rápido, sem descanso, mas de modo simples e direto, sem rodeios, alternam-se uma idéia eminentemente percussiva (rítmica, primitiva, como tambores) e a outra simplesmente melódica (mas não como uma melodia a ser cantada, como “ondas de sons”). A última palavra fica com a idéia de percussão – aliás, o tempo todo mais presente – e que vai sumindo aos poucos, se desfazendo. Uma dança ritualística. Ouvindo essa peça, lembramo-nos do “ritmo como elemento arquitetônico” de Bakhtin.

** Conhecendo autor e obra*

O “*Mikrokosmos*” de Béla Bartók é uma coleção para piano com objetivos eminentemente didáticos, dedicada a seu segundo filho, Peter Bartók. São 153 peças progressivas, organizadas em seis volumes e foi composta entre os anos de 1926 e 1939. Encerra uma síntese das possibilidades técnicas do piano, à época em que o compositor viveu; utiliza elementos do folclore húngaro e de outros países da Europa Central e Oriental (Bartók levou a cabo durante muitos anos uma pesquisa sistemática sobre a música folclórica, recolhendo canções populares por diversos países); e traz exemplos dos estilos de diversos compositores, entre os quais Couperin, Bach, Schumann e Gershwin (LIMA, 1998). Em toda a sua obra Bartók (como também outros compositores, seus contemporâneos) buscou fugir aos excessos do pós-Romantismo, elaborando peças simples, expressivas, mas desprovidas de sentimentalismo. Foi nesse sentido que procurou inspiração na música camponesa, a qual considerava “*o melhor ponto de partida para um renascimento musical*” (Bartók, apud LIMA, 1998, p. 05).

A peça *n. 149* integra o grupo de *Seis danças em ritmo búlgaro* que finaliza o “*Mikrokosmos*”. Essas danças baseiam-se em compassos pouco comuns, como, por exemplo, $2 + 2 + 3 / 8$ na peça em questão.

** Exercícios rítmicos*

Por essa peculiaridade rítmica, Lima (1998) em suas “*Propostas pedagógicas sobre peças do Mikrokosmos de Béla Bartók*”, sugere, para as *Seis danças*, atividades sob esse

ênfoque. Uma possibilidade é retirar da peça um trecho (um enunciado) rítmico – pensamos que na dança *n. 149*, esse enunciado vai do compasso 1 ao 7 –, que deve ser executado pelos alunos com a voz, os pés e/ ou as mãos ou, a depender da possibilidade, com diferentes instrumentos de percussão.

** Outras audições*

Seria interessante ouvir tanto outras peças de Bartók em que o compositor fortalece a idéia do piano como instrumento percussivo (por exemplo, “*Música para cordas, percussão e celesta*”), como outras de caráter diferente [por exemplo, *From the diary of a fly* (n. 142 “*Mikrokosmos*” vol. VI – e aqui poderíamos sugerir também um diálogo com a peça “*O vôo do besouro*”, de N. Rimski-Korsakov) ou *Divided Arpeggios* (n. 143, do mesmo vol. VI)].

2
(♩ = 80)
149
mf
(♩)
sf
mf
(♩)
mf cresc.
meno f
f
mf

This image shows a page of handwritten musical notation, likely for piano. The notation is arranged in five systems, each consisting of two staves (treble and bass clef). The music is written in a key signature of one sharp (F#) and a common time signature (C). The notation includes various musical symbols such as notes, rests, beams, and slurs. Dynamics and performance instructions are written throughout the piece, including *cresc.*, *f martell.*, *sf*, *marc.*, *mf*, *dim.*, *mp*, and *p*. The first system begins with a *cresc.* instruction. The second system features a *f martell.* instruction. The third system includes a *sf* instruction. The fourth system has a *mp* instruction. The fifth system starts with a *p* instruction. The notation is written in a clear, legible hand, and the page is otherwise blank.

cresc.

f martell.

sf

marc.

mf

dim.

mp

p

5

mp

mf

rit. *a tempo*

f *p* *più p*

(rit.)

pp

[1 min. 10 sec.]

BARTÓK, *Mikrokosmos n. 149 vol. VI*

Outras idéias

Um ponto relevante no entendimento de obras musicais a ser tratado em aulas de Percepção Musical é compreender o modo como os compositores dialogam com outros, seja para concordar, seja para discordar. Por exemplo, em seu “*Estudo para os cinco dedos*”, Claude Debussy (1862-1918) faz uma crítica bem humorada aos estudos de técnica pura bastante usuais durante muito tempo, no ensino do piano (dois nomes conhecidos dos pianistas até uma certa geração são Hanon e Beringer). Dialoga, portanto, com uma antiga tradição, que preconiza a necessidade de desenvolver habilidades digitais, mecânicas, por meio de exercícios especialmente elaborados para isso, para um bom desempenho ao piano. Tais exercícios pecam pela falta de intenção musical, revelando uma concepção dicotomizada do ensino musical (que trabalha a técnica desvinculada da musicalidade). É possível afirmar que Debussy dialoga também com Frederic Chopin (1810-1849), que, antes dele, já havia composto estudos para piano nos quais a proposta de trabalhar dificuldades técnicas não impede o desenvolvimento de idéias musicais mais elaboradas. Na peça a que nos referimos anteriormente, Debussy faz repetidas “intromissões” nas intermináveis e monótonas seqüências ascendente-descendente de cinco notas – formato comum dos exercícios para os cinco dedos –, como se fosse uma segunda pessoa que quisesse atrapalhar o estudante.

Também Camille Saint-Saëns (1835-1921) faz crítica semelhante na peça *Pianistes* (que integra a obra maior “*Le carnaval des animaux*”). Como se não bastasse a acidez da crítica que se revela pela inclusão dos pianistas entre os animais, Saint-Saëns faz os pianistas e a orquestra, nessa sua obra, tocarem de modo desencontrado e mecânico. Ainda em “*Le carnaval*”, na peça *Fossiles*, Saint-Saëns usa um outro recurso interessante: dialoga consigo mesmo, faz uma “citação” de uma obra anterior sua, o poema sinfônico “*Danse macabre*”, cujo tema parece lembrar “esqueletos dançando”.

A “citação” é, de fato, um recurso bastante utilizado também por outros compositores; entre eles, o brasileiro Heitor Villa-Lobos (1887-1959), por exemplo, nas suas “*Cirandinhas*” e nas “*Cirandas*”. Nas peças que compõem essas coleções, o compositor toma melodias do nosso folclore, transcrevendo-as de modo integral e colocando-as em contextos musicais que lhes servem de ambientação. Por exemplo, nas seções que antecedem e sucedem a melodia folclórica propriamente dita em “*Cai, cai, balão*”, podemos ouvir o vento. Outra forma peculiar de diálogo que Villa-Lobos estabelece com a tradição da música européia é a apropriação do estilo composicional contrapontístico (a fuga, por exemplo) em obras como as

“*Bachianas Brasileira*” n.1 (*Fuga – Conversa*), dando-lhes um sabor caracteristicamente brasileiro.

Em peças cujo recurso composicional seja o *tema com variações* – por exemplo, as “32 variações em dó menor”, de L. van Beethoven (1770-1827), os “*Estudos sinfônicos*” op. 13, de R. Schumann (1810-1856) ou as “*Variações sinfônicas*”, de César Franck (1822-1890) –, consideramos particularmente enriquecedor para o desenvolvimento da percepção musical, tentar compreender o caráter, o “espírito” diferente de cada variação, as relações que elas estabelecem entre si e com o tema e também quais recursos utilizados pelo compositor para imprimir a cada variação o seu caráter peculiar.

Não era nossa intenção, neste capítulo, apresentar uma proposta acabada, como um programa ou plano de curso para a disciplina Percepção Musical. Sabemos que, para organizar um curso completo, vários outros pontos precisariam ser considerados, aos quais não nos prendemos, por enquanto – por exemplo, conhecer os alunos com os quais vamos trabalhar (sob diversos aspectos: quanto ao curso escolhido – bacharelado ou licenciatura –, o instrumento através do qual se expressam e o nível de desempenho em execução musical, seus interesses profissionais futuros etc.), ampliar ao máximo possível o espectro do repertório a ser percebido/ compreendido, tanto em relação aos gêneros quanto aos estilos musicais, encontrar um “novo lugar” para as atividades de solfejo, ditado e exercícios rítmicos⁹³ etc. Nosso objetivo foi tão somente apresentar algumas idéias (alguns elementos) que pudessem ilustrar o que entendemos ser a percepção musical como *compreensão da obra musical*.

⁹³ Sim, porque, embora venhamos negando o tempo todo que solfejos, ditados e exercícios rítmicos contribuam para o desenvolvimento da percepção musical, não se pode ignorar que as habilidades trabalhadas através de tais atividades são “exigidas” de um músico profissional, de tal forma que são necessárias para o ingresso em algumas pós-graduações, aqui em nosso país, e até mesmo integram os conteúdos a serem avaliados em provas de concursos para professores de cursos superiores de Música.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa intenção principal, neste trabalho, foi desvelar a origem e a natureza dos processos perceptivos humanos, de acordo com a perspectiva histórico-cultural do conhecimento, e trazer essas concepções para o campo mais específico da percepção musical. Através de nossos estudos, aprendemos que os processos perceptivos no homem não se dão de forma atomizada; sendo, por outro lado, suas características: a estruturalidade, a atribuição de sentido, a relação com outras funções psicológicas (com o pensamento, a linguagem, a imaginação, a memória, a atenção), a historicidade. Com base nessa perspectiva e através da análise do material empírico, pudemos demonstrar o quanto é equivocada a idéia de que a percepção musical se desenvolve através de processos de identificação e reprodução dos elementos constitutivos da linguagem musical.

Assumir uma concepção enunciativo-discursiva da linguagem permitiu ainda elaborar a idéia de que, considerando a música uma forma de linguagem – isto é, um sistema de signos, produto da história humana –, sua compreensão/ percepção só pode dar-se através de processos de apropriação de significação (e a significação só pode emergir em contextos musicais concretos, nunca a partir de elementos).

Com essa fundamentação teórica, pudemos juntar alguns elementos em favor de uma nova metodologia para a Percepção Musical. Entre eles: 1. partir sempre (da audição) de obras musicais completas, buscando conhecer nelas o *conteúdo* (entendido, não como os materiais sonoros que a constituem, mas como os valores que, tomados da realidade concreta, lhes serviram de “inspiração”); 2. tomar como objeto de análise, como *unidades significativas*, não intervalos, acordes, cadências, mas frases, células, motivos (“enunciados”); 3. tentar localizar a obra e seu compositor, no tempo e no espaço, colocando-a em diálogo com outras obras; 4. buscar compreender como compositores de diferentes períodos da

história se apropriam de certos recursos técnicos para expressar idéias (valores), musicalmente.

A essa altura, alguém pode estar se perguntando se pretendemos banir completamente solfejos, ditados e exercícios rítmicos da disciplina Percepção Musical. Bem, a resposta pode ser não. Definitivamente, considerarmos que tais atividades *não desenvolvem a percepção musical*; entretanto, é preciso ainda – em um outro estudo, talvez – reavaliar os seus fundamentos e redimensionar a sua importância na formação musical dos indivíduos.

Uma ilustração

Certa vez, uma aluna nos disse, a respeito de uma peça musical que começara a aprender havia duas ou três semanas⁹⁴: “*Eu ainda não entendi o tango*”. Surpreendentemente, para nós, essa frase sintetizou, ainda que tenha sido formulada de modo ingênuo, a idéia central sobre a qual trabalhamos em nosso doutorado.

Carina tem dezessete anos e é nossa aluna de piano desde os nove, tendo sido por nós iniciada em seus estudos musicais. Vive em um ambiente muito musical, o que certamente foi decisivo para o seu desenvolvimento, nessa área – sua mãe também é nossa aluna de piano; seu pai e seu irmão participam de atividades musicais; eles vão a concertos, ensaios de concertos, compram e ouvem CDs, lêem livros sobre música. Ao expressar-se daquela maneira sobre uma peça que acabara de tocar, sem ter errado muitas notas ou ritmos – quer dizer, tendo identificado com certa precisão os elementos da linguagem musical, na partitura – demonstrou saber que *fazer música é mais que a execução correta de notas e ritmos* – e que ritmo, especialmente no caso do tango, mas também de outros gêneros musicais característicos, é mais que a execução matemática precisa de certos valores impressos.

Por mais que uma leitura coerente seja fundamental, não é tudo! Em outras palavras, *compreender* uma obra musical é mais que identificar seus materiais constitutivos. Carina *percebeu* que há no tango um certo impulso, um movimento característico, uma entonação apropriada, um *gesto* que ela ainda não havia apreendido. Apesar de já ter estudado e finalizado com bastante qualidade outras peças relativamente difíceis do repertório erudito, com o tango ainda não estava familiarizada.

A afirmativa de nossa aluna, denotando a sua própria insatisfação com o modo como acabara de interpretar a referida peça, poderia ter passado despercebida, em outra conjuntura;

⁹⁴ Trata-se de “Verano Porteño”, um tango do argentino Astor Piazzolla.

para nós, entretanto, sintetizou a idéia que procuramos desenvolver, neste trabalho: a percepção musical como “sinônimo” de *compreensão da obra musical*. Não estamos certos de ter conseguido “desenvolver” essa idéia, mas esperamos, ao menos, ter contribuído para isso.

Últimas palavras

Desde que nos propusemos a realizar este estudo sobre a percepção musical, tivemos em mente que, qualquer que fosse a configuração do texto da tese, nós a finalizaríamos com certo trecho da peça “*Amadeus*”, de Peter Shaffer, que ilustra de maneira extremamente bela o que entendemos ser uma percepção musical diferenciada. Trata-se da cena em que Antonio Salieri (interpretado magnificamente no cinema por F. Murray Abraham, no filme de Milos Forman), vendo pela primeira vez a partitura do *Adagio* da “*Serenata para sopros*” em Si bemol Maior (K. 361), de Wolfgang A. Mozart, descreve-a de modo comovente.

Iniciou-se tão simples quanto possível: somente um pulso nos registros mais graves – fagotes e clarinetas baixo – como uma pianola enferrujada. Seria cômica exceto pelo andamento lento que lhe dava, ao contrário, um tipo de serenidade. E então repentinamente, sobre tudo isso, soou uma única nota no oboé. [*Nós ouvimos.*] / Suspensa, tremulando – trespassando-me – até que a respiração não pudesse mais ser mantida, e a clarineta tomou-a de mim, e docemente em uma frase de puro deleite me fez estremecer. A luz vacilou na sala. Meus olhos escureceram. [*Com cada vez mais emoção e vigor.*] A pianola gemeu mais alto, e sobre ela os instrumentos mais agudos lamentavam-se e trinavam, arremessando linhas de som ao meu redor [...]. Parecia-me que eu tinha ouvido a voz de Deus [...] ⁹⁵ (SHAFFER, 1987, p. 26-27).

Nesse episódio, que muda para sempre a sua vida, Salieri não se refere à tonalidade da peça, nem às notas da melodia, nem aos acordes que formam a harmonia; por outro lado, *percebe* a simplicidade, o caráter quase cômico *versus* a serenidade, a doçura, o deleite, o lamento... Gostaríamos que este nosso estudo contribuísse para que nas aulas de Percepção Musical, ao invés de tratarmos de notas, intervalo, ritmos, acordes, passássemos a ouvir “a voz de Deus”, para usar as palavras de Salieri/ Shaffer; ou, para sermos mais condizentes com a perspectiva histórico-cultural, que passássemos a perceber/ compreender na obra de arte musical o “valor além do material”.

⁹⁵ No original: “It started simply enough: just a pulse in the lowest registers – bassoons and basset horns – like a rusty squeezebox. It would have been comic expect for the slowness, which gave it instead a sort of serenity. And then suddenly, high above it, sounded a single note on the oboe. / [We hear it.] / It hung there unwavering – piercing me through – till breath could hold it no longer, and a clarinet withdrew it out of me, and sweetened it into a phrase of such delight it had me trembling. The light flickered in the room. My eyes clouded! [With ever-increasing emotion and vigour]. The squeezebox groaned louder, and over it the higher instruments wailed and warbled, throwing lines of sound around me [...]. It seemed to me I had heard a voice of God [...]”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

BAKHTIN, Mikhail M. **Questões de literatura e estética: a teoria do romance**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1990.

_____. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Marxismo e filosofia de linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BARBOSA, Maria Flávia S. **Processos de significação da escrita rítmica pela criança**. 2001. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação/ Unicamp, Campinas, 2001.

_____. **Repensando as práticas educacionais: música e desenvolvimento humano**. Palestra proferida no II Colóquio sobre Educação Musical, Campinas: Faculdade de Educação/ Unicamp, set. 2005.

_____. Percepção musical sob novo enfoque: a escola de Vygotski. **Música Hodie**, Goiânia: Revista do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás, vol. 5, n. 2, p. 91-105, 2005a.

_____. Educação musical infantil: uma nova proposta. **Claves**, João Pessoa: Programa de Pós-graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba, n. 3, p. 74-82, maio, 2007.

BATTRO, Antonio M. **Dicionário terminológico de Jean Piaget**. (tradução: Lino de Macedo). São Paulo: Pioneira, 1978.

BENWARD, Bruce. **Sight singing complete**. Dubuque: Wm. C. Brown Company Publishers, 1980.

BENWARD, Bruce; KOLOSICK, Timothy. **Ear training: a technique for listening**. 6. ed. New York: McGraw Hill, 2000.

BERKOWITZ, Sol; FONTRIER, Gabriel; KRAFT, Leo. **A new approach to sight singing**. 4. ed. New York: W. W. Norton Company, 1997.

BERNARDES, Virgínia. A percepção musical sob a ótica da linguagem. **Revista da Abem**, vol. 6, p. 73-85, set., 2001.

BEYER, Ester. A interação musical em bebês: algumas concepções. **Revista do Centro de Educação Musical**, Universidade Federal de Santa Maria, vol. 7, n. 2, p. 87-97, 2003.

_____. Os múltiplos desenvolvimentos cognitivo-musicais e sua influência sobre a educação musical. **Revista da Abem**, ano 2, n. 2, p. 53-67, jun., 1995.

_____. Os múltiplos caminhos da cognição musical: algumas reflexões sobre seu desenvolvimento na primeira infância. **Revista da Abem**, ano 3, n. 3, p. 09-16, jun., 1996.

_____. Fazer ou entender música? In: _____. (org.). **Idéias para a educação musical**. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 09-31.

BRITO, Teca Alencar de. **Koellreuter educador**: o humano como objetivo da educação musical. São Paulo: Fundação Peirópolis, 2001.

BROWN, Guy J.; COOKE, Martin. Perceptual grouping of musical sounds: a computational model. **Journal of New Music Research**, vol. 23, p. 107-132, 1994.

CAMPOLINA, Eduardo; BERNARDES, Virgínia. Ouvir para escrever ou compreender para criar? **Música Hoje**, n.1, p. 37-44, 1994.

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

CASTRO, Maria Tereza M. de; MORTIMER, Eduardo F. A ordem das caixinhas: (cri)ação na musicalização infantil. **Presença Pedagógica**, vol. 6, n. 32, p. 67-75, mar./ abr., 2000.

CAZNOK, Yara. **Música**: entre o audível e o visível. 2 ed. São Paulo: Editora da UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

CHISSELL, Joan. **Schumann**: música para piano. Rio de Janeiro: Zahar, 1986. (Guias Musicais BBC).

CUNHA, Estércio Marquez. Música: mudança de atitude na sociedade atual. **Revista Goiana de Artes**, 3 (2), jul./ dez., 1984.

DELVAL, Juan. **Aprender a aprender**. Campinas: Papirus, 1997.

DICIONÁRIO ELETRÔNICO HOUAISS DA LÍNGUA PORTUGUESA.

DORSCH, Friederich. **Dicionário de Psicologia**. Barcelona: Editorial Herder, 1978.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. (org.) **Sobre o construtivismo**: contribuições a uma análise crítica. Campinas: Autores Associados, 2000a.

_____. **Educação escolar, teoria do cotidiano e escola de Vigotski**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. In: _____. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões**: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados. 2003. p. 5-16.

_____. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Cadernos Cedes/ Centro de Estudos Educação e Sociedade**, vol. 24, n. 62, p. 44-63, abril, 2004.

EDLUND, Lars. **Modus Novus**: studies in reading atonal melodies. Stockholm: AB Nordiska Musikförlaget, 1963.

ENGELMANN, Arno. A psicologia da Gestalt e a ciência empírica contemporânea. **Psicologia: teoria e pesquisa**, vol. 18, n. 1, p. 01-16, jan/ abr, 2002.

ENGELS, Friedrich. Transformação do macaco em homem. In: ENGELS, Friedrich et al. **O homem e a cultura**. Lisboa: Iniciativas Editoriais, 1976. p. 07-20.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

FLUSSER, Victor. Da percepção à concepção: uma abordagem da educação musical. **Cadernos de Estudo: Educação Musical**, vol. 4, n. 5, p. 117-119, s. d.

GEAKE, John. Individual differences in the perception of musical coherence. **Journal of New Music Research**, vol. 26, p. 201-226, 1997.

GERLING, Cristina C. Bases para uma metodologia da Percepção Musical e Estruturação no 3º. Grau. **Revista da Abem**, ano 2, n. 2, p. 21-26, jun., 1995.

GILIOLI, Renato S. P. **“Civilizando” pela música**: a pedagogia do canto orfeônico na escola paulista da primeira república. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

GOMES CARDIM, Carlos A.; GOMES JUNIOR, João. **O ensino de musica pelo methodo analytico**. 6. ed. São Paulo: Typographia Siqueira, 1929.

GRAMANI, José E. **Rítmica**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

GROSSI, Cristina de S. Avaliação da Percepção Musical na perspectiva das dimensões da experiência musical. **Revista da Abem**, vol. 6, p. 73-85, set., 2001.

GROUT, Donald J.; PALISCA, Claude V. **A History of Western Music**. 4. ed. Nova Iorque: W. W. Norton, 1988.

GUILLAUME, Paul. **Psicologia da forma**. (tradução de Irineu de Moura). 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1966.

HERDER, Ronald. **Tonal/ Atonal**: progressive ear training, singing and dictation studies in diatonic, chromatic and atonal music. New York: Continuo Music Press, 1973.

HINDEMITH, Paul. **Treinamento elementar para músicos**. 4. ed. São Paulo: Ricordi Brasileira, 1988.

ILARI, Beatriz. Bebês também entendem de música: a percepção e a cognição musical no primeiro ano de vida. **Revista da Abem**, vol. 7, n. 7, p. 83-90, set., 2002.

_____. A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. **Revista da Abem**, vol. 9, n.9, p. 07-16, set., 2003.

KENNEDY, Michael. **Dicionário Oxford de Música**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1994.

KLEIN, Lígia R. Construtivismo piagetiano: considerações críticas à concepção de sujeito e objeto. In: DUARTE, Newton. (org.) **Sobre o construtivismo**: contribuições a uma análise crítica. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 63-86.

KOFFKA, Kurt. **Princípios da Psicologia da Gestalt**. São Paulo: Cultrix/ Ed. da Usp, 1975.

KÖHLER, Wolfgang. **Psicología de la forma**: su tarea y ultimas experiências. Madri: Biblioteca Nueva, 1972.

_____. Wolfgang Köhler: **Psicologia**/ organizador da coletânea: Arno Engelmann. São Paulo: Ática, 1978. (Coleção Grandes Cientistas Sociais: 4/ coordenador: Florestan Fernandes).

_____. **Psicologia da Gestalt**. 2. ed. Belo Horizonte: Itatiaia Ltda, 1980.

KOELLREUTTER, Hans Joachim. O ensino de música num mundo modificado. **Cadernos de Estudo: Educação Musical**. Belo Horizonte: Atravez/ EM-UFG/FEA, n. 6, p. 37-42, fev., 1997.

_____. Por uma nova teoria da música, por um novo ensino da teoria musical. **Cadernos de Estudo: Educação Musical**. Belo Horizonte: Atravez/ EM-UFG/FEA, n. 6, p. 45-49, fev., 1997a.

_____. O espírito criador e o ensino pré-figurativo. **Cadernos de Estudo: Educação Musical**. Belo Horizonte: Atravez/ EM-UFG/FEA, n. 6, p. 53-57, fev., 1997b.

_____. Educação e cultura em um mundo aberto como contribuição para promover a paz. **Cadernos de Estudo: Educação Musical**. Belo Horizonte: Atravez/ EM-UFG/FEA, n. 6, p. 60-66, fev., 1997c.

_____. Sobre o valor e o desvalor da obra musical. **Cadernos de Estudo: Educação Musical**. Belo Horizonte: Atravez/ EM-UFG/FEA, n. 6, p. 69-75, fev., 1997d.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Moraes, s.d.

LEONTIEV, Aleixei Nikolaevich. O homem e a cultura. In: ENGELS, Friedrich et al. **O homem e a cultura**. Lisboa: Iniciativas Editoriais, 1976. p. 37-72.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIBARDI, Daniel S. **Associacionismo**. Maceió: Universidade Federal de Alagoas/ Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes/ Departamento de Psicologia, 2005. Digitado.

LIMA, Cecília Nazaré de. Percepção musical: duas propostas pedagógicas. **Música Hoje**, n. 4, p. 88-95, s. d.

_____. **Propostas pedagógicas sobre peças do Mikrokosmos de Béla Bartók**. Belo Horizonte: Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais, 1998. Digitado.

LUCAS, Maria Angélica O. F. Temas transversais: novidade na prática pedagógica? In: MACIEL, L. S. B. et al. (orgs.). **Formação de professores e prática pedagógica**. Maringá: EDUEM, 2002.

LUEDY, Eduardo. A dinâmica do conhecimento e o conhecimento em música. **Revista da Abem**, Salvador, ano 4, n. 4, p. 53-59, set., 1997.

LURIA, Alexander R. **Desenvolvimento cognitivo**: seus fundamentos culturais e sociais. 3. ed. São Paulo: Ícone, 1990.

_____. Percepção. In: _____. **Curso de Psicologia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira. vol. II, 1991. p. 37-98.

MARCEL, Luc-André. **Bach**. São Paulo: Martins Fontes, 1990. (Coleção Opus 86).

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Abril Cultural, 1974. p. 07-54.

_____. **Teses contra Feuerbach**. São Paulo: Abril Cultural, 1974a. p. 55-59

_____. **Miséria da Filosofia**: resposta à filosofia da miséria do senhor Proudhon. São Paulo: Centauro, 2001.

_____. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martin Claret, 2004.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O Manifesto Comunista**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

MED, Bohumil. **Solfejo**. Brasília – DF: Thesaurus, 1980.

_____. **Ritmo**. Brasília – DF: Thesaurus, 1980.

MOELANTS, Dirk. Introduction. **Journal of New Music Research**, vol. 28, n.1, p. 03-04, 1999.

NATTIEZ, Jean-Jacques. **O combate entre Cronos e Orfeu**. Ensaios de semiologia musical aplicada. São Paulo: Via Lettera, 2005.

NETTO, João Paulo. Relendo a teoria marxista da história. In: SAVIANI, D. et al. (orgs.). **História e história da Educação**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

NOORDEN, Leon; MOELANTS, Dirk. Resonance in the perception of musical pulse. **Journal of New Music Research**, vol. 28 n. 1, p. 43-66, 1999.

O'BRIEN, James P. **The listening experience**: elements, forms and styles in music. New York: Schirmer Books, 1987.

OLIVEIRA, Betty. **O trabalho educativo**: reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro. Campinas: Autores Associados, 1996.

OTUTUMI, Cristiane H. V. **Percepção musical**: situação atual da disciplina nos cursos superiores de Música. 2008. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

PENNA, Maura. Contribuições para uma revisão das noções de arte como linguagem e comunicação. In: _____. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2008. p. 64-76.

PIAGET, Jean. **Psicologia da inteligência**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

_____. **Seis estudos de Psicologia**. 22. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

_____. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Diefel, 1978.

PIÉRON, Henri. **Dicionário de Psicologia**. Rio de Janeiro: Editora Globo, 1966.

PULASKI, Mary Ann S. **Compreendendo Piaget**: uma introdução ao desenvolvimento cognitivo da criança. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1986.

PINO, Angel. Processo de significação e constituição do sujeito. **Temas em psicologia**. s. L: s. n., n. 1, p. 17-23, 1993.

_____. A questão da significação – perspectiva histórico-cultural. **Temas em neuropsicologia e neurolingüística**. São Paulo: Tecart, 1995. p. 32-38.

_____. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XXI, n. 71, p. 45-78, jul., 2000.

_____. **As marcas do humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

PINO, Angel S. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. **Cadernos Cedes**, n. 24, 3. ed. Campinas, p. 38-51, jul., 2000.

POZZOLI, Heitor. **Guia teórico-prático para o ensino do ditado musical** (I e II partes). São Paulo: Ricordi Brasileira, 1983.

PRINCE, Adamo. **Método Prince**: leitura e percepção – ritmo. vol 1. Petrópolis: Lumiar, 1993.

RANDEL, Don M. **The new Harvard dictionary of Music**. Londres: Harvard University Press, 1986.

REIMER, Bennet. **A philosophy of music education**. 2 ed. new Jersey: Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1989.

RIBEIRO, Claudete. Psicologia e percepção: um olhar para a arte. **ARTEunesp**, São Paulo, 12, p. 43-54, 1996.

RIBEIRO, Maria Luiza S. **Educação escolar**: que prática é essa? Campinas: Autores Associados, 2001. (Coleção Polêmicas do nosso tempo).

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 35. ed. revista. Campinas: Autores Associados, 2002. (Coleção Polêmicas do nosso tempo).

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8. ed., Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 15. ed. Campinas: Autores Associados, 2004. (Coleção Educação contemporânea).

SCHAFER, Murray. **O ouvido pensante**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

_____. **A afinação do mundo**: uma exploração pioneira pela história passada e atual do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

SCHAFER, R. Murray. Eu nunca vi um som. **ARTEunesp**, São Paulo, 9, p. 85-90, 1993.

SCHOENBERG, Arnold. **Fundamentos da composição musical**. São Paulo: Edusp, 1991.

SCHROEDER, Jorge Luiz. **Corporalidade musical**: as marcas do corpo na música, no músico e no instrumento. 2006. 229f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

SCHROEDER, Sílvia Cordeiro N. **Reflexões sobre o conceito de musicalidade**: em busca de novas perspectivas para a educação musical. 2005. 210f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

SEIFERT, Uwe; OLK, Fabian; SCHNEIDER, Albrecht. On rhythm perceptions: theoretical issues, empirical finding. **Journal of New Music Research**, vol. 24, p. 164-195, 1995.

SEINCMAN, Eduardo. **Estética da comunicação musical**. São Paulo: Via Lettera, 2008.

_____. **Do tempo musical**. São Paulo: Via Lettera, 2001.

SHAFFER, Peter. **Amadeus**. Great Britain: Penguin Books, 1987.

SMOLKA, Ana Luiza B. Construção de conhecimento e produção de sentido: significação e processos dialógicos. **Temas em psicologia**. s. l.: s/ n, n. 1, p. 07-15, 1993.

_____. Esboço de uma perspectiva teórico-metodológica no estudo de processos de construção de conhecimento. In: GÓES, Maria Cecília R.; SMOLKA, Ana Luiza B. (orgs.). **A significação nos espaços educacionais**: interação social e subjetivação. Campinas: Papirus, 1997. p. 29-45.

SOARES, Magda. **Metamemória – memórias**: travessia de uma educadora. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

STRAVINSKY, Igor. **Poética musical em seis lições**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.

TODD, Neil P. A McAngus; O'BOYLE, Donald J.; LEE Christopher S. A sensory-motor theory of rhythm, time perception and beat induction. **Journal of New Music Research**, vol. 28, n. 1, p. 05-28, 1999.

TOURINHO, Irene. Usos e funções da música na escola pública de 1º. Grau. **Fundamentos da Educação Musical**, n. 1, p. 91-133, maio, 1993. (Série Fundamentos).

VIGOTSKI, Lev S. A percepção e seu desenvolvimento na infância. In: _____. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998. p. 3-27.

_____. O pensamento e seu desenvolvimento na infância. In: _____. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998a. p. 49-77.

_____. Manuscritos de 1929. **Educação e Sociedade**, ano XXI, n. 71, p. 23-44, julho, 2000.

VYGOTSKI, Lev S. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: _____. **Obras Escogidas**, 2. ed., t. 3. Madrid: Visor, 2000a. p. 11-340.

_____. Sobre el artículo de K. Koffka: “La introspección y el método de la psicología”. A modo de introducción. In: _____. **Obras Escogidas**, 2. ed., t.1. Madri: Visor, 1997. p. 61-64.

_____. Sobre los sistemas psicológicos. In: _____. **Obras Escogidas**, 2. ed., t.1. Madri: Visor, 1997. p. 71-93.

_____. Prólogo a la edición rusa del libro de W. Köhler “Investigaciones sobre la inteligencia de los monos antropomorfos”. In: _____. **Obras Escogidas**, 2. ed., t. 1. Madri: Visor, 1997. p. 177-204

_____. El problema del desarrollo em la psicologia estructural. Estudio crítico. In: _____. **Obras Escogidas**, 2. ed., t. 1. Madri: Visor, 1997. p. 205-255.

VYGOTSKY, Lev S.; LURIA, Alexander R. **Estudos sobre a história do comportamento**: o macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

WEBERN, Anton. **O caminho para a música nova**. São Paulo: Novas Metas, 1984.

WISNIK, José Miguel. **O som e o sentido**: uma outra história das músicas. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

DISCOGRAFIA REFERIDA

BACH, Johann S. **Prelúdio V** (O cravo bem-temperado vol. I – Ré Maior). Intérprete: Bernardo Segal. In: **Grandes Pianistas Brasileiros**: Bernardo Segal (vol. VII), Master Class, 2000. CD. Faixa 11.

BARTÓK, Béla. **Mikrokosmos vol. VI – Six dances in Bulgarian rhythm n. 149**. Intérprete: György Sandor. In: György Sandor toca Béla Bartók: Mikrokosmos – integral, s. l.: s. n., s. d. CD. Faixa 55, CD II.

DEBUSSY, Claude. **Etude n. 1 – “Pour le cinq doigts”**. Intérprete: Walter Gieseking. In: **Debussy Complete Works for Piano**: Walter Gieseking, s. l.: s. n., s. d. CD. Faixa

MOZART: **Sonata KV 189** (Fá Maior – 1º movimento). Intérprete: Ingrid Haebler. In: **Mozart Complete Piano Works**: Ingrid Haebler, s. l.: Philips, s. d. CD. Faixa 4.

MOZART, Wolfgang A. **Serenata para sopros K 361** (Si bemol Maior: Adagio). Intérprete: Moonwinds, Joan Enric Lluna. In: **Mozart: Gran Partita** (Moonwinds, Joan Enric Lluna). Barcelona: Harmonia Mundi Iberica, 2006. CD. Faixa

SAINT-SÄENS, Camille. **Le carnaval des animaux (Pianistes e Fossiles)**. London Symphony Orchestra (regência: Barry Worddsworth), s. l.: s. n., s. d. CD. Faixas 11 e 12.

SCHUMANN, Robert. **Kinderscenen op. 15, n. 12 e 13**. Intérprete: Nelson Freire. In: **Nelson Freire**, s. l.: s. n., s. d. CD. Faixas 45 e 46.

VILLA-LOBOS, Heitor. **Cai, cai, balão**. Intérprete: Roberto Szidon. In: **Villa-Lobos – Cirandas e cirandinhas**, s. l.: s. n., s. d. CD. Faixa 22.

VILLA-LOBOS, Heitor. **Bachianas Brasileiras n. 1**. Intérprete: Rio Cello Ensemble. In: **Villa-Lobos – Bachianas Brasileiras 1, 4, 5**, Rio de Janeiro: Kuarup Discos, s.d. CD. Faixa 03.

PARTITURAS REFERIDAS

BACH, Johann S. **Praeludium V** (Das Wohltemperierte Klavier BWV 846-869 – vol. I). München: G. Henle Verlag, 1950/1978. 1 partitura (02 p.). Piano.

_____. **Fuga VI** (Das Wohltemperierte Klavier BWV 846-869 – vol. I). München: G. Henle Verlag, 1950/1978. 1 partitura (02p.). Piano.

BARTÓK, Béla. **Six dances in Bulgarian rhythm n. 149** (Mikrokosmos – vol. VI). Londres: Boosey & Hawkes, s.d. 1 partitura (03 p.). Piano.

BEETHOVEN, Ludwig van. **Sonate op. 10 n. 2** (Fá Maior). München: G. Henle Verlag, 1952/ 1980. 1 partitura (14 p.). Piano.

_____. **32 Variationen em dó menor** (cópia). 1 partitura (16 p.). Piano.

CAMARGO GUARNIERI, M. **Ponteio n. 49** (Ponteios – 5º caderno). São Paulo: Ricordi Brasileira, 1978. 1 partitura (04 p.). Piano.

MOZART, Wolfgang A. **Sonate KV 189** (Fá Maior). Wien: Wiener Urtext e Schott/ Universal Edition, 1978. 1 partitura (12 p.). Piano.

SCHUMANN, Robert. **Kinderscenen op. 15**. Nova York: Dover Publications, 1972. 1 partitura (10 p.). Piano.

FILMOGRAFIA REFERIDA

AMADEUS. Direção: Milos Forman. Produção: Saul Zaentz. Roteiro: Peter Shaffer. Warner Bros. Entertainment, 1985. DVD.

THE ART OF PIANO. NVC Arts, s. l., s. d. DVD.

CONTEÚDO DO CD

1. **Praeludium V** (O Cravo bem-temperado vol. I) – Bach
2. **Sonate KV 189** (Fá Maior – 1º movimento) – Mozart
3. **Kinderscenen op. 15 n. 12** – Schumann
4. **Kinderscenen op. 15 n. 13** – Schumann
5. **Six dances in Bulgarian rhythm n. 149** – Bartók
6. **Etude n. 1** (Pour le cinq doigts) – Debussy
7. **Pianistes** (Le carnaval des animaux) – Saint-Saëns
8. **Fossiles** (Le carnaval des animaux) – Saint-Saëns
9. **Cai, cai, balão** (Cirandinhas) – Villa-Lobos
10. **Fuga** [(Conversa) – Bachianas Brasileiras n. 1] – Villa-Lobos
11. **Serenata para sopros K 361** (Si bemol Maior – Adagio) – Mozart