

O ensino de percepção musical como prática

Uma análise a partir de conceitos de Pierre Bourdieu¹

Suelena de Araujo Borges Horn²

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

Campus Porto Alegre | Brasil

Resumo: Sob a perspectiva dos conceitos de Pierre Bourdieu, este trabalho analisa a produção acadêmica brasileira realizada entre os anos 1993 e 2015 sobre o tema do ensino de percepção musical. Situando o ensino de percepção musical como uma prática influenciada por valores dos campos artístico-musical e educativo-musical, distinguem-se duas tendências marcadas por *habitus* incorporados em seus agentes e são delineadas as lutas travadas entre eles pela legitimação de suas práticas pedagógicas. A polarização entre as posições dos agentes em relação a esta prática, evidenciada pelos conflitos discutidos na literatura, acaba por delinear a oposição entre uma tendência tradicional de ensino e outra ligada à renovação das práticas pedagógicas em percepção musical.

Palavras-chave: ensino de percepção musical, ensino tradicional de música, campo educativo-musical, *habitus* conservatorial.

¹ *The teaching of music perception as a practice under Bourdieusian thinking tools*. Submetido em 07/10/2017. Aprovado em 22/11/2017.

² Mestre em Educação Musical pela Universidade Federal da Paraíba (2016). Graduada no curso de Licenciatura em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2005), com especialização em Artes e Educação Física na Educação Básica (2008), pela mesma universidade. Desde 2010 é professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, no curso Técnico em Instrumento Musical, onde atua nas disciplinas Percepção Musical e Teoria Musical, e no Programa Prelúdio - Cursos de Extensão em Música, nas atividades Teclado e Laboratório Musical. E-mail: suelenaborges@gmail.com

Abstract: This paper aims to analyze academic works about musical perception teaching developed in Brazil between years 1993 and 2015, addressing Pierre Bourdieu's concepts of field, habitus and practice towards a definition of musical perception teaching as a practice situated between two fields. Practices found in the teaching of musical perception are influenced by a set of dispositions embodied in their agents (*habitus*), deriving both from values present in the artistic-musical field and in the music-education field. The opposition between agents engaged in this practice also creates an opposition between two trends: one attached to traditional teaching procedures and another linked to the renewal of teaching practices in musical perception.

Keywords: musical perception teaching, traditional music teaching, music education field, music conservatory habitus.

* * *

A produção acadêmica sobre o ensino de percepção musical em cursos de graduação no Brasil tem aumentado a partir dos anos 2000, sobretudo na área de Educação Musical. A crescente dedicação dos pesquisadores ao tema é um indício da importância de sua problematização, uma vez que a atividade perceptiva é considerada por diversos autores como central no processo de desenvolvimento musical. Presente transversalmente em toda atividade musical leve (seja dançar ao som de uma música, ouvir música enquanto realiza uma tarefa ou outras situações cotidianas), a percepção musical é especialmente valorizada em espaços dedicados à formação musical e, de maneira mais acentuada, na formação e atuação do músico profissional (OTUTUMI, 2008; GUSMÃO, 2011; PANARO, 2011). Nas etapas iniciais de aprendizagem, geralmente considerando o público infantil, o ensino de percepção musical faz parte da educação musical (OTUTUMI, 2008), tanto na educação básica como em espaços especialmente voltados ao ensino de música.

A percepção musical figura de maneira especializada em espaços disciplinares delimitados por instituições públicas ou privadas dedicadas à formação musical com objetivos profissionalizantes, em cursos de graduação e em cursos técnicos na área de música, guardando entre si suas especificidades. Como disciplina ou componente curricular, Percepção Musical pode ser encontrada em um grande número de cursos de graduação em música (BARBOSA, 2009; OTUTUMI, 2008), o que reflete sua importância para a formação do músico que pretende atingir um nível profissional de desempenho.

Retomamos aqui a revisão da literatura brasileira sobre o ensino de percepção musical realizada na dissertação de mestrado *Ensinando Percepção Musical: um estudo de caso na disciplina do curso técnico de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia* (HORN, 2016), que abrangeu produções acadêmicas

realizadas no Brasil entre os anos de 1993 e 2015. Para seleção dos trabalhos considerados nesta análise, fizemos um levantamento da produção sobre o ensino de percepção musical em publicações científicas nacionais na área de Música e Educação Musical, incluindo periódicos (Revista da ABEM, Revista Opus, Revista Ictus, Revista Vórtex, Revista Per Musi, Musica Hodie, Revista Em Pauta), anais de eventos (congressos da ABEM, ANPPOM, SIMCAM, ISME) e bancos de dissertações e teses (CAPES, bibliotecas de universidades no Brasil). Também contamos com o mecanismo de pesquisa *Google acadêmico*³, que nos conduziu a trabalhos publicados em revistas interdisciplinares a partir da pesquisa simples com a expressão “percepção musical”.

O recorte temporal da produção acadêmica visou abranger desde o primeiro artigo localizado em um periódico nacional que tratou sobre o ensino de percepção musical (GERLING, 1993) até as publicações encontradas durante a realização da revisão de literatura para a elaboração da dissertação mencionada, limitadas ao ano de 2015. A partir dos trabalhos encontrados sobre o assunto geral “percepção musical”, selecionamos aqueles que abordavam especificamente aspectos pedagógicos: métodos, procedimentos e materiais para o ensino, currículos, conteúdos, repertórios e relações entre professores e alunos. Ao final da seleção, elencamos cerca de 40 trabalhos entre artigos em periódicos e anais de eventos, teses e dissertações. O processo de análise dos trabalhos desenvolveu-se de maneira interpretativa, em um “vaivém entre reflexão, observação e interpretação” (LAVILLE; DIONNE, 1999: 288), a partir de aproximações sucessivas entre os textos estudados, a visão da pesquisadora e os pressupostos teóricos que orientam as discussões desenvolvidas, conforme perspectiva sugerida por Tura (2003).

A análise da produção selecionada evidencia a presença de diversos conflitos decorrentes das práticas pedagógicas em Percepção Musical. Partindo de questionamentos sobre a função desse ensino e os modelos pelos quais ele tem sido desenvolvido, os autores abordados nesta revisão tecem críticas às práticas correntes e, em alguns casos, trazem propostas de renovação dessas práticas. Ao longo do estudo, vimos que o conjunto dos trabalhos estudados demonstra uma polarização entre práticas tradicionais e novas propostas, conferindo-lhes força de antagonismo, o que permite analisar a produção acadêmica como um espaço de legitimação de tendências que se estruturam, se reproduzem e se perpetuam ou entram em declínio.

Realizando um recorte da dissertação mencionada (HORN, 2016), este trabalho traz uma discussão sobre o ensino de percepção musical sob a perspectiva da sociologia, mais especificamente com base em conceitos propostos por Pierre Bourdieu. Buscando situar o ensino na disciplina Percepção Musical em cursos técnicos e de graduação como uma prática marcada pela influência de

³<https://scholar.google.com.br>. Acesso em 05 dez 2017.

dois campos distintos, o campo artístico-musical e o campo educativo-musical, analisamos a produção acadêmica sobre ensino de percepção musical como um espaço de lutas pela renovação de práticas pedagógicas marcadas pelo tradicionalismo e buscamos explicitar como as duas principais tendências no ensino de percepção musical são configuradas na intersecção entre o *habitus*, o capital cultural e os valores dos campos que as influenciam.

1. Instrumentos analíticos de Pierre Bourdieu

Na perspectiva de Bourdieu, uma prática é resultado da interação entre aspectos do espaço social no qual os agentes se situam (campo), os valores que as legitimam (capital) e as disposições incorporadas (*habitus*) que marcam as atitudes, concepções e valores desses agentes (BOURDIEU, 2007). Assim, para compreender uma prática é necessário olhar para as relações por meio das quais ela se estrutura ao longo de um percurso histórico, considerando suas forças internas de desconstrução e reconstrução.

O *campo*, na teoria de Bourdieu, pode ser definido como um espaço social situado em um ramo da atividade humana, caracterizado pela presença de agentes – indivíduos e grupos – que desenvolvem práticas sob a influência de interesses, ideais ou concepções em comum, visando ao acúmulo de algum tipo de *capital*. Este, por sua vez, constitui-se em um conjunto de bens materiais ou simbólicos que atribui valor de legitimação ao grupo que o detém. Conforme explica Ortiz,

O campo se define como o *locus* onde se trava uma luta concorrencial entre os atores em torno de interesses específicos que caracterizam a área em questão. Por exemplo, o campo da ciência se evidencia pelo embate em torno da autoridade científica; o campo da arte, pela concorrência em torno da questão da legitimidade dos produtos artísticos. (ORTIZ, 1983: 19)

Enquanto espaço social, o campo possui uma estrutura própria baseada em crenças e regras sobre seu funcionamento. Essas regras se manifestam na forma de *nomos*, uma lei tácita que “fundamenta o consenso sobre o sentido do mundo social”, e *doxa*, uma opinião comum dada como universal, compartilhada e aceita por todos dentro do campo (BOURDIEU, 2008: 127). Quando a *doxa* é incorporada às práticas e passa a ser reproduzida por um grupo, configura-se um *habitus*. Este pode ser definido como um conjunto de disposições construídas histórica e coletivamente, de forma não intencional ou não organizada, estruturadas a partir das práticas desenvolvidas ao longo do tempo, mas também estruturantes das práticas correntes. O *habitus* engloba atitudes, pensamentos e preferências das pessoas (BURNARD, 2012), e se reflete sobre ações e práticas desenvolvidas em um espaço social, mas

não se trata de um sistema de regras, pois ele é incorporado e reproduzido de maneira inconsciente (BOURDIEU, 1983).

Dentro do campo, são estabelecidas lutas entre grupos distintos em disputa por um determinado posicionamento em relação à *doxa*. Quando surgem discordâncias, passam a existir tensões entre os que a conservam e os que a questionam, gerando posições respectivamente ortodoxas e heterodoxas (BOURDIEU, 2003). A acumulação de *capital* é o que leva um grupo a atingir maior nível de legitimação dentro de um campo e a assumir uma posição dominante – ortodoxa. O grupo ortodoxo tende a exercer forças para perpetuar-se em posição hegemônica, mantendo ou ampliando seu capital por meio de instituições e mecanismos de reprodução, enquanto o grupo dominado assume uma posição heterodoxa, buscando enfraquecer o capital do grupo dominante a fim de reforçar o seu próprio (ORTIZ, 1983).

Assim, a existência de tensões entre práticas ortodoxas e heterodoxas reforça o campo, uma vez que sustenta uma dinâmica de produção e reprodução de práticas em busca de renovação ou manutenção da ordem interna de um determinado espaço social. Por outro lado, as tensões entre posições ortodoxas ou heterodoxas contribuem tanto para a afirmação individual de cada uma enquanto prática como para a transformação do conjunto de práticas existentes, e podem interagir com outros campos, sendo por eles influenciados (BOURDIEU, 2008).

2. Os campos educativo-musical e artístico-musical: perspectivas no ensino de música

O campo da música, conforme Bourdieu (1996), configura-se como um dos campos artísticos situados no campo da produção cultural. Para Söderman, Burnard e Hofvander-Trulsson (2016), a educação musical como campo (educativo-musical) configura-se a partir da intersecção entre os campos da música e da educação, enquanto o campo musical tem intersecções com os campos cultural e artístico associados à música. Schroeder (2006) considera que o campo da educação musical é muito recente e passa por um processo de autonomização, por isso permanece muito ligado ao campo artístico-musical e suas características, conflitos e valores. A mesma autora (SCHROEDER, 2009) afirma que as concepções do campo artístico-musical têm prevalecido sobre valores do campo da educação dentro do *habitus* dominante nas práticas tradicionais de ensino de música. Uma vez que os valores desses campos convivem na configuração de novos campos, seus agentes tendem a apresentar práticas imbuídas de suas características e valores, em diferentes configurações. Assim, mesmo que situados no campo educativo-musical, seus agentes tendem a reproduzir valores e práticas dominantes no campo artístico-musical. Portanto, conflitos próprios do campo artístico-musical, tais como as disputas entre a permanência de repertórios da música eurocêntrica de tradição escrita e a ascensão da

música popular nos ambientes acadêmicos, encontram ressonâncias nas práticas pedagógicas e musicais desenvolvidas no campo educativo-musical.

Diversos agentes interagem no campo educativo-musical: músicos, estudantes de música, professores e pesquisadores. As trajetórias e valores presentes nos espaços sociais pelos quais os agentes transitam influenciam a tomada de posições no campo, participando do *habitus* e, conseqüentemente, da reprodução ou renovação de práticas existentes nos campos em que se inserem. Músicos e estudantes de música estão inseridos nas práticas de ensino e colaboram para sua validação, aprovando ou reprovando as práticas desenvolvidas por seus pares ou por seus professores.

Ainda segundo Söderman, Burnard e Hofvander-Trulsson (2016: 1), muitos professores de música tiveram formação musical em instituições que reproduzem um discurso que considera a música como uma forma de “arte pura”, adotando uma perspectiva pedagógica que privilegia a dimensão estética e técnica da música em detrimento de aspectos contextuais da produção e da aprendizagem musical. A permanência de professores vinculados ao discurso legitimado por essas instituições ajuda a reforçar no campo da educação musical uma posição caracterizada pelo predomínio de aspectos do campo artístico-musical, uma vez que

Professores de música em sala de aula também representam seus próprios valores (e gostos) musicais, que se refletem em suas pedagogias pessoais [...], são confrontados diariamente com diferentes perspectivas musicais, que se harmonizam ou desarmonizam com seus próprios valores. Conseqüentemente, é importante que professores de música reflitam sobre seus próprios valores musicais (SÖDERMAN, 2012, apud SÖDERMAN; BURNARD; HOFVANDER-TRULSSON, 2016: 5, tradução nossa)⁴

Penna (2007) discute a formação do professor de música, a partir da ideia disseminada no campo de que “para ensinar música, basta tocar”. Essa ideia encontra-se associada a um modelo tradicional de ensino, com foco na formação de instrumentistas solistas, caracterizada pelo predomínio da música erudita europeia e do trabalho sobre a notação musical. Nesta perspectiva, o aluno é ensinado por um músico dotado de desempenho instrumental exemplar e, ao adquirir fluência no instrumento, passa a ser também professor, ensinando com base na maneira como aprendeu. Söderman, Burnard e Hofvander-Trulsson referem-se a esse formato pedagógico como “modelo mestre-aprendiz” (2016: 1). O ciclo de reprodução de modelos – de ensino, de fazer musical e de música – contribui para a perpetuação de práticas pedagógicas carentes de reflexão embasada em aspectos educativo-musicais.

Da mesma forma, os pesquisadores da área têm contribuído de maneira expressiva ao analisar as estratégias de ensino existentes e seus resultados, elaborando discursos que defendem ou questionam,

⁴ Music teachers in classrooms also represent their own musical (and taste) values, which are reflected in their personal pedagogies [...], are confronted on a daily basis with musical standpoints, which harmonise or disharmonise with their own values. Therefore, it becomes important for music teachers to reflect on their own musical values.

de maneira científica, a realidade estudada. Resultado dessas contribuições é a intensificação da produção acadêmica sobre ensino de percepção musical que tem ocorrido no Brasil desde o início dos anos 1990, a partir do estudo e reavaliação de práticas pedagógicas.

Pereira (2012), ao analisar a constituição do campo da educação musical, demonstra a existência de posições antagônicas dentro do próprio campo. Para ele, a posição ortodoxa é marcada pela institucionalização de um tipo de ensino no qual predominam valores do campo artístico-musical, tais como ideais românticos que exaltam a figura do músico de alto desempenho técnico e defendem a música como uma forma de “arte pura”. A principal instituição representante da posição ortodoxa no campo educativo-musical é o conservatório, que legitima e reproduz práticas dessa natureza no ensino de música. Ao mesmo tempo em que atua no estabelecimento de um modelo fundamentado em ideais do campo artístico-musical, o conservatório adota elementos próprios do campo da educação, tais como o ensino com estruturação escolar e disciplinar e a divisão dos agentes em professores e alunos. O capital específico no conservatório é a música erudita, que carrega em si implicações pedagógicas

[...] [que vão] desde a difusão de propostas metodológicas que, desconhecendo a natureza semiótica da música, são construídas apenas com base em critérios acústicos (como em muitos métodos de percepção musical e musicalização) até a incorporação desses mitos nos próprios objetivos estabelecidos para o ensino de música. Assim, por exemplo, a consideração de que a música erudita é intrinsecamente superior às demais formas de linguagem musical, muitas vezes acaba levando a uma busca desenfreada por um ideal estético musical totalmente alheio e inalcançável para maior parte dos alunos, já que exige condições (instrumentos musicais dispendiosos, acesso a concertos etc.) e disposições (como, por exemplo, uma dedicação intensa por muitos anos) que a grande maioria deles não vai poder cumprir. Além disso, mesmo quando outras linguagens musicais (além da erudita) são introduzidas, muitas vezes o modo de abordá-las segue o modelo erudito, não respeitando as particularidades dessas outras linguagens (este é o caso quando se privilegia a escrita ao ensinar uma música cujo modo de produção é tradicionalmente oral). (SCHROEDER, 2006: 73-74)

Por outro lado, a posição heterodoxa (PEREIRA, 2012: 228), é representada por uma visão idealizada do ensino de música, na qual são valorizados o discurso musical, a contextualização dos fazeres musicais, a diversidade cultural e a visão do professor de música como um agente que conduz a uma compreensão da música como um fenômeno integral e multifacetado. A abordagem integral e contextualizada da música é defendida em espaços onde há predominância de valores do campo da educação, em contraste com a fragmentação e artificialização presentes em espaços institucionais nos quais são disseminados valores do campo artístico-musical, seguindo o modelo conservatorial.

Quanto à estruturação das práticas, que leva ao estabelecimento de posições antagônicas no campo, consideramos relevante o pensamento de Saviani (2005). Partindo do ponto de vista do campo da educação, o autor vislumbra dois posicionamentos decorrentes da divisão geral dos fazeres educativos:

[...] as diferentes concepções de educação podem ser agrupadas em duas grandes tendências: a primeira seria composta pelas concepções pedagógicas que dariam prioridade à teoria sobre a prática, subordinando esta àquela sendo que, no limite, dissolveriam a prática na teoria. A segunda tendência, inversamente, compõe-se das concepções que subordinam a teoria à prática e, no limite, dissolvem a teoria na prática. No primeiro grupo estariam as diversas modalidades de pedagogia tradicional, sejam elas situadas na vertente religiosa ou na leiga. No segundo grupo se situariam as diferentes modalidades da pedagogia nova. (SAVIANI, 2005: 1)

Consideramos possível realizar a transposição dessa divisão à nossa discussão sobre o antagonismo de posições dentro do campo da educação musical, afirmando que as concepções que priorizam a teoria sobre o fazer correspondem a uma posição ortodoxa, enquanto aquelas que partem do fazer para a teoria representam uma posição heterodoxa no campo em análise. No entanto, é necessário evitar o juízo de valor sobre uma ou outra, pois uma prática não ocupa uma posição absolutamente ortodoxa ou heterodoxa, senão por comparação com práticas contrastantes, existentes no espaço social em disputa.

Para Bourdieu (1996: 261), “[...] cada posição é objetivamente definida por sua relação objetiva com outras posições ou, em outros termos, pelo sistema das propriedades pertinentes, isto é, eficientes, que permitem situá-la com relação a todas as outras na estrutura”, portanto práticas consideradas ortodoxas em um campo podem ser vistas como heterodoxas em outro. Tomando como exemplo o modelo tradicional mencionado neste trabalho, suas práticas podem ser consideradas ortodoxas ou heterodoxas, a depender do campo no qual se origina a análise desse posicionamento. Práticas afins a modelos tradicionais encontram-se amplamente legitimadas em espaços marcados pelos valores e crenças do campo artístico-musical, como escolas voltadas ao ensino especializado de música, nos quais são consideradas ortodoxas. Por outro lado, em espaços onde predominam valores e crenças do campo educativo-musical, a exemplo da educação musical escolar ou da iniciação musical, tais práticas encontram muitas críticas e passam a ser tratadas como posicionamentos heterodoxos.

É necessário lembrar que o campo educativo-musical ainda é recente e carece de maior autonomia, permanecendo influenciado por valores do campo artístico-musical. O ensino de percepção musical enquanto prática também é afetado pela ambiguidade dos posicionamentos entre os campos artístico-musical e educativo-musical, com o predomínio das disposições do primeiro, uma vez que se manifesta no contexto do ensino especializado de música, ainda muito atrelado a esse campo.

A literatura analisada sobre ensino de percepção musical identifica-se com o campo educativo-musical e revela que as lutas têm ocorrido em torno da legitimação de repertórios e práticas pedagógicas que se propõem a substituir ou complementar um modelo tradicional. A seguir, buscamos demonstrar alguns dos posicionamentos e conflitos evidenciados pela literatura, partindo do ponto de vista do campo educativo-musical.

3. Conflitos e inquietações no ensino de percepção musical

Colhemos na literatura estudada relatos que questionam o ensino de percepção musical, enunciando conflitos e inquietações vivenciados por alunos e professores da disciplina. Os questionamentos aqui expostos são argumentos apresentados pelos agentes envolvidos no ensino de percepção musical para mobilizar ações de vanguarda em resposta aos fazeres educativos cristalizados pelo modelo tradicional de ensino.

Barbosa (2009) traz sua experiência como ex-aluna de um conservatório e de um curso de graduação em música, relatando que tinha muitos questionamentos sobre os objetivos e a utilidade da disciplina Percepção Musical, nos moldes em que era desenvolvida. A autora sentia uma desvinculação entre a disciplina e sua atividade musical, o que atribui a um estranhamento causado pelo uso de melodias estereotipadas em atividades de ditado e solfejo, muito distantes das músicas que costumava ouvir ou tocar. Somando-se a essas atividades, a realização de complexos exercícios rítmicos, executados com mãos, pés e voz, sem o auxílio de instrumento musical, reforçava essa impressão de distanciamento, levando-a a questionar o papel da disciplina em sua formação musical (BARBOSA, 2009). Neste relato é possível identificar que as principais inquietações dizem respeito ao tratamento inexpressivo do repertório e à realização de atividades que aparentam ter pouca relação com o desempenho em canto ou instrumento. Esses aspectos apontam para um distanciamento entre o ensino desenvolvido em Percepção Musical e as atividades musicais de seus alunos.

Corroborando as impressões relatadas por Barbosa, a pesquisa realizada por Alcântara Neto (2010) apresenta dados coletados entre alunos de um curso de graduação a respeito das aulas de Percepção Musical. Segundo o autor, os alunos reconhecem a importância das atividades de solfejo e ditado para o desenvolvimento da percepção musical, mas as consideram difíceis e desmotivadoras quando conduzidas de forma repetitiva e mecânica. O autor aponta que há uma descontextualização musical em dois sentidos, que prejudica o desenvolvimento musical dos alunos: a *descontextualização dos elementos musicais* diz respeito a uma abordagem da música a partir de seus elementos constitutivos, exemplificando-os a partir de pequenas unidades sonoras, desvinculadas de quaisquer repertórios musicais; já a *descontextualização das habilidades musicais* consiste em um conflito entre os objetivos das aulas de Percepção Musical e as atividades musicais desempenhadas pelos diferentes perfis de músicos.

Campolina e Bernardes (2001) questionam a eficácia das práticas pedagógicas na disciplina, após identificar em suas experiências que os alunos apresentam dificuldades em desenvolver sua percepção musical a partir do trabalho realizado nas aulas tradicionais. Estes autores situam as habilidades musicais em relação à linguagem musical, sugerindo que a disciplina Percepção Musical deve participar de um trabalho que não se feche sobre si mesmo:

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

Partindo da própria experiência como docente da disciplina, Panaro (2011) defende que o desempenho dos alunos em Percepção Musical tem relação com as vivências musicais externas à disciplina e, portanto, as experiências prévias dos alunos devem ser consideradas na realização das atividades em aula. Sua preocupação central são as formas pelas quais aspectos da prática musical exteriores às aulas de Percepção Musical influenciam o desempenho dos alunos na disciplina:

Com o passar do tempo, fui observando que o que determinava, em grande parte, a “facilidade” ou a “dificuldade” de certos estudantes na disciplina, dizia respeito às suas experiências musicais anteriores, desenvolvidas no decorrer de sua formação musical. De certo modo, alguns alunos tiveram vivências musicais que contribuíam para um desempenho mais profícuo nas aulas de Percepção Musical, enquanto outros pareciam não ter desenvolvido tanto esse tipo específico de “bagagem” musical anterior. Dessa constatação, naturalmente, surgiram inúmeras questões, três das quais me acompanharam ao longo de minha atuação docente por todos esses anos: 1) Qual a natureza das experiências musicais que contribuem para o desenvolvimento das especificidades da audição trabalhada nos exercícios de reconhecimento e reprodução? 2) É possível para a disciplina Percepção Musical proporcionar ao aluno tais experiências de maneira eficaz, utilizando os instrumentos didáticos que convencionalmente dispõe, os exercícios de ditado e solfejo? 3) Como essas experiências musicais podem ser trabalhadas nas aulas de Percepção Musical? (PANARO, 2011: 9)

Enquanto Campolina e Bernardes (2001) preocupam-se com a relação entre Percepção Musical e a prática musical, no sentido da disciplina para a prática, Panaro (2011) questiona a relação contrária: da prática para a disciplina. Enquanto os primeiros questionam como tornar as atividades de Percepção Musical úteis ao trabalho musical externo à disciplina, o segundo reflete sobre as possibilidades de trazer as experiências musicais dos alunos para a sala de aula da disciplina. Em ambos os casos, os autores demonstram a preocupação com a integração entre os fazeres musicais dos alunos e as atividades desenvolvidas em Percepção Musical, admitindo que entre elas deva existir uma relação de contribuição mútua. Assim, vemos a integração entre a disciplina Percepção Musical e a atuação musical como uma das inquietações que tem motivado pesquisadores a buscarem novas abordagens para o ensino de percepção musical.

Sob a perspectiva dos docentes da disciplina Percepção Musical, segundo Otutumi (2013a), a principal inquietação diz respeito à existência de turmas muito heterogêneas, cujos alunos apresentam níveis muito distintos de conhecimentos prévios (por exemplo: qualidade da leitura de partitura, compreensão de aspectos teórico-musicais). Segundo Otutumi, a heterogeneidade é apontada pelos professores como um obstáculo, pois dificulta o planejamento, a seleção de materiais didáticos e o

acompanhamento do desenvolvimento dos alunos. A autora enfatiza que esses dados devem ser considerados como “resultantes de uma perspectiva de ensino tradicional, algo predominante na disciplina” (OTUTUMI, 2013a: 9), que discutiremos adiante neste trabalho. Em relação a esse aspecto, Lima alerta que

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

Tal constatação aponta para a dificuldade dos docentes em lidar com a diversidade e a preferência por abordagens homogeneizantes, nas quais pode haver uma tendência à seleção dos alunos que mais se ajustam aos moldes de uma aprendizagem ideal na disciplina. Como veremos adiante, esses aspectos decorrem da influência de ideias presentes no modelo tradicional de ensino, cristalizado na forma conservatorial de formação de instrumentistas.

As inquietações em relação à disciplina concentram-se em uma insatisfação sentida pelos alunos, que questionam sua utilidade por não conseguirem identificar vínculos entre as atividades desenvolvidas e sua vivência musical externa à disciplina nos formatos em que é comumente realizada. Por outro lado, as pesquisas realizadas sobre o assunto revelam que essa insatisfação está relacionada à existência de práticas pedagógicas que fragmentam a música em seus elementos constitutivos, a descontextualizam e comprometem o desenvolvimento perceptivo-musical dos alunos. Mesmo diante dessas constatações, elas seguem sendo reproduzidas devido a sua forte incorporação entre os docentes, na forma de *habitus*. A perpetuação dessas práticas contribui para que a disciplina permaneça deficiente em atingir os objetivos a que se propõe, perpetuando questionamentos sobre sua utilidade diante do processo de formação musical. Conforme adverte Panaro,

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

Esta afirmação torna-se mais significativa quando trazemos à tona essas inquietações e identificamos sua relação com determinadas práticas pedagógicas. Ainda que a literatura recente sobre o assunto venha se dedicando a reavaliações no ensino de percepção musical, modelos de ensino consolidados permanecem sendo reproduzidos graças à perpetuação de valores incorporados nos

agentes, o que gera um conflito entre o discurso emergente na vanguarda e a prática efetiva dos agentes do campo.

4. Tendências pedagógicas em percepção musical: lutas no campo educativo-musical

Para a análise realizada aqui, consideramos os 28 autores dos cerca de 40 trabalhos abrangidos por nossa pesquisa como um grupo de agentes dedicados ao estudo sobre o ensino de percepção musical dentro do campo educativo-musical. Ao propor questionamentos sobre um modelo pedagógico consagrado, em busca de novas propostas, o conjunto desses agentes pode ser visto como um grupo de vanguarda no campo em questão, em luta por uma maior autonomia em relação ao campo artístico-musical. Reunido em torno de interesses em comum, em linhas gerais o grupo apresenta um discurso em uníssono, ainda que em algumas particularidades possam ocorrer nuances. Bourdieu (1996) explica que no início da formação da vanguarda é comum que um grupo apresente um discurso aparentemente homogêneo, a fim de criar uma identidade e concentrar esforços na luta pela acumulação inicial do capital em disputa. Quando o grupo passa a ter maior expressão no campo, aos poucos começa a se diferenciar internamente, dividindo-se em novos grupos que atingem diferentes níveis de reconhecimento, dando continuidade à dinâmica do campo em contínuo processo de estruturação e reestruturação de práticas.

O discurso geral encontrado na literatura sobre ensino de percepção musical revela a divisão das práticas em duas grandes tendências: o modelo tradicional e as propostas de renovação do ensino de percepção musical. A seguir abordamos as características de cada uma dessas tendências, buscando relacioná-las ao conceito de *habitus* a fim de compreender como se manifestam no ensino de percepção musical como prática.

4.1. Modelo tradicional de ensino de percepção musical

Em uma aproximação da teoria de Bourdieu ao campo da música, Pereira (2012) elabora o conceito de *habitus conservatorial*, segundo o qual as concepções de música e ensino ligadas ao conservatório encontram-se incorporadas na formação de professores nos cursos de licenciatura em música. Pereira analisa como esses cursos, apesar de destinados à formação de professores para atuação no ensino de música em espaços diversos, permanecem configurados em torno do ensino de instrumento e de teoria musical nos moldes do ensino praticado nos conservatórios. O autor busca compreender por que as licenciaturas em música permanecem imbuídas de valores tradicionais, apesar da constatação da necessidade de mudanças nos currículos e práticas pedagógicas para uma melhor adequação ao perfil profissional exigido – um professor de música que dê conta da diversidade das

práticas musicais na educação básica. A resistência à mudança estaria relacionada ao *habitus conservatorial*, uma construção incorporada nos agentes por meio do contato com o modelo de ensino conservatorial e por eles reproduzida ao longo do tempo:

[...] compreendemos o conceito de *habitus conservatorial* como uma descrição típico-ideal das modalidades de valoração musical que organizam as práticas de seleção e distribuição de conhecimento musical. O conceito abrange ainda a concepção de formação de professor de música, baseada nestes esquemas de valoração e organização das práticas, que legitimam a música erudita ocidental e seu valor inerente como conhecimento oficial específico a ser incorporado pelos agentes. (PEREIRA, 2012: 135)

Entre as características do *habitus conservatorial* enumeradas por Pereira (2012), encontramos algumas que se relacionam estreitamente com as características de um modelo tradicional de ensino de percepção musical, o qual tem sido alvo de críticas na literatura analisada. Entre elas, destacamos a hierarquização do repertório, privilegiando a música erudita de tradição europeia (especialmente dos períodos Barroco, Clássico e Romântico), com o consequente foco na notação musical (como se a música fosse visual e não sonora) e nos princípios de organização formal (teoria musical, contraponto, harmonia). Destacamos também alguns aspectos gerais da prática pedagógica característica do ensino permeado pelo *habitus conservatorial*, os quais consideramos que geram impactos sobre as concepções e práticas envolvidas no ensino de percepção musical:

[...]- forte propensão a compreender este processo de formação aos moldes dos ofícios medievais, onde a figura do professor é atribuída ao mestre, máximo conhecedor de sua arte;
- inclinação para o favorecimento do individualismo, tanto no processo de ensino quanto na atuação musical (fábrica de solistas virtuosos);
- tendência a forte enquadramento e forte classificação na organização curricular;
[...]
- tendência à valorização da performance em detrimento de outras áreas de formação (disposição ligada intrinsecamente à formação do músico como objetivo final do processo);
- inclinação à separação disciplinar da teoria e da prática, mantendo-se a posição propedêutica da primeira em relação à segunda;
- propensão à seletividade. (PEREIRA, 2012: 146)

Consideramos que o conceito de *habitus conservatorial* não se restringe ao âmbito da licenciatura em música, contexto no qual Pereira (2012) o formula, manifestando-se também em espaços de formação musical onde existam modelos de ensino afins a pedagogias tradicionais, tais como cursos técnicos ou bacharelados em música. Também é possível identificar o *habitus conservatorial* no campo educativo-musical, devido à presença de práticas por ele impregnadas em seus espaços sociais. Como afirma o autor do conceito, “[...] estas disposições nada mais são do que a história do ensino musical – institucionalizada pelos conservatórios – incorporadas na forma de *habitus*” (PEREIRA, 2012: 146).

Identificamos a manifestação do *habitus conservatorial* no ensino de percepção musical em correspondência com práticas estruturadas sobre um modelo tradicional. O trabalho de Otutumi

(2013b) busca esclarecer as características desse modelo de ensino de percepção musical, enunciando cinco características principais: (1) utilização de repertório de música tonal predominantemente europeia, ignorando-se linguagens não-tonais ou repertórios de música popular ou de outras regiões do mundo; (2) ensino fragmentado de música, tratando seus elementos isoladamente (ritmo, alturas, harmonia); (3) uso do solfejo e do ditado como principais atividades em aula; (4) ensino restrito ao treinamento auditivo, focado na aprendizagem por meio de repetição e memorização de padrões e estruturas; e (5) o “professor corrige por gabarito”, ou seja, as possibilidades de resposta são limitadas e são avaliadas fora de contexto, sem que o professor realize uma análise compreensiva das respostas fornecidas pelos alunos (OTUTUMI, 2013b: 170-186).

Práticas pedagógicas associadas a esse modelo têm sido alvo de críticas por diversos pesquisadores nas áreas de Educação e Música e subáreas como Educação Musical e Fundamentos Teóricos (ALCÂNTARA NETO, 2010; ANJOS, 2011; BARBOSA, 2009, 2007, 2005, 2004; BERNARDES, 2001, 2000; BHERING, 2003; CAMPOLINA; BERNARDES, 2001; OTUTUMI, 2013a, 2013b; TEIXEIRA, 2010a; 2010b; 2011), pois eles consideram que algumas de suas características podem trazer consequências negativas para o desenvolvimento musical dos estudantes.

O domínio da música erudita de tradição europeia é o primeiro aspecto criticado, que também é alvo de estudos em outros contextos na área de Educação Musical. Penna (2015) assinala que a dicotomia entre música erudita e música popular, reproduzida histórica e culturalmente, carrega consigo práticas culturais e valores sociais distintos que se relacionam a formas e espaços próprios de ensino e aprendizagem. Esses valores são reproduzidos de maneira inconsciente e incorporada (*habitus*), mesmo que nem sempre sejam favoráveis ao contexto de ensino em que se inserem. Autores como Foloni (2005), Tanaka-Sorrentino (2009; 2010) e Alcântara Neto (2010) se dedicaram a refletir sobre possibilidades de diferentes repertórios nas aulas de percepção musical, abrindo perspectivas para além da tradicional utilização do repertório europeu erudito. Da mesma maneira, tem crescido o movimento de valorização e legitimação da música popular em espaços acadêmicos, de maneira mais notável por sua inserção em cursos de graduação, admitindo a possibilidade de uma relação dinâmica entre repertórios de diferentes origens. Ainda assim, mantemos em vista a existência de um padrão de ensino que se relaciona, nas palavras de Penna (2015), “às visões de mundo e às representações de música dominantes”. Portanto, mesmo que repertórios diversos tenham encontrado espaço no ensino formal de música, muitas vezes eles permanecem sendo abordados por meio de um modelo de ensino cristalizado nos padrões da música erudita.

Ainda conforme Penna (2015), a estreita relação entre o repertório erudito e a notação musical tradicional acaba levando a uma supervalorização do trabalho sobre o ensino da leitura de partitura, o que se reflete em um ensino de percepção musical focado em atividades que fragmentam a música em

seus elementos em prol da compreensão do sistema de notação. Dessa supervalorização também decorre a noção de que saber música corresponde à capacidade de ler uma partitura, o que pode contribuir para deslegitimar os fazeres musicais que não dependem da notação e gera uma separação entre o músico letrado (“músico de verdade”) e o não-letrado (“músico amador”). Uma vez que os espaços educativos privilegiam o repertório de notação tradicional, legitimando-o como a “boa música”, práticas musicais diversas (sobretudo aquelas emancipadas da partitura) acabam por ocupar uma posição marginal no ensino de música.

No entanto, é necessário esclarecer que não se está defendendo a exclusão da notação musical do conjunto de conhecimentos relevantes para a formação musical. Nesse sentido, Barbosa observa que

[...] 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 [...] –, 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. (BARBOSA, 2009: 21)

A intensa presença do repertório de música notada traz o risco de que as atividades em Percepção Musical fiquem restritas ao ensino de leitura de partitura, como aponta Barbosa. Nesse caso, “[...]a música-som em muitos momentos quase desaparece, sob o aprendizado de definições, da ‘matemática’ de regras de estruturação no papel” (PENNA, 2015: 65), tratando o som a uma consequência da representação gráfica - o que, na realidade, seria o contrário. Por sua tradicional vinculação com a partitura, a adoção exclusiva da música erudita nas aulas de Percepção Musical priva os alunos do estudo de “outras percepções musicais” ligadas a repertórios diversos, a exemplo da música popular, cujas aprendizagens ocorrem em estreita relação com o fazer sonoro, por meio de exploração, improvisação e expressão.

A excessiva valorização do trabalho com a partitura também contribui para que as atividades em percepção musical dediquem-se a elementos musicais isolados, subordinando-as a disciplinas teóricas. Ao propor um programa de ensino integrando percepção e estruturação musical, Gerling (1995: 26) defende “[...]o desenvolvimento de atividades integradas, anulando, tanto quanto possível, a distinção entre os processos da escrita, audição e execução”. No entanto, em muitos casos, como analisam Grossi (2001), Bernardes (2001), Barbosa (2009) e Otutumi (2013a; 2013b), a intenção de integrar a disciplina Percepção Musical a disciplinas teóricas pode ser confundida com uma abordagem utilitária que, ao focar nos conteúdos, fragmenta a música em seus elementos constitutivos e os aborda a partir de exemplos áridos e descontextualizados. Assim, o ensino de percepção musical acaba dissociando os elementos musicais de seu contexto sonoro-musical e assume a concepção estereotipada de treinamento auditivo. O repertório passa a ser formado por “exemplos musicais”, ou “exercícios

musicais” na forma de solfejos ou ditados e perde-se de sua fonte original – a música, apresentada em sua realização sonora – e passa a ser apresentado de maneira estereotipada, desvinculado de seu contexto sonoro. Para Bernardes, essa redução do repertório utilizado em Percepção Musical é insuficiente para a formação perceptivo-musical do aluno:

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

No mesmo sentido, também encontramos o pensamento de Swanwick:

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

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

O caráter de treinamento estereotipado, mecanizado, atribuído à disciplina de Percepção Musical é outro aspecto criticado no modelo tradicional de ensino (BERNARDES, 2001; BARBOSA, 2009; OTUTUMI, 2013a; 2013b). Para Barbosa (2007), o que compromete o treinamento auditivo está relacionado à fragmentação musical em sons isolados e, por consequência, à falta de vínculo entre esses sons e um contexto musical. Logo, o foco do problema não é o treinamento em si, mas a abordagem fragmentada e descontextualizada pela qual ele ocorre:

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

O estereótipo de treinamento que tem sido alvo de críticas encontra um esboço consistente na definição elaborada por Bernardes (2001). Assim, ao nos referirmos ao treinamento auditivo estereotipado, temos em mente as seguintes características:

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

Segundo Otutumi (2013a), solfejos e ditados estão entre as principais ferramentas utilizadas nas aulas de Percepção Musical e também sofrem críticas ao serem associadas ao modelo tradicional de ensino. Barbosa (2009) ressalta que educadores musicais consagrados, como Kodály e Villa-Lobos, contribuíram para a consolidação de uma concepção tradicional de solfejo – cantar/reproduzir a partir da partitura – como forma de aprimorar o ouvido musical, mas chama atenção para concepções diversas, como a proposta de Murray Schafer, de cantar/reproduzir a partir do que se ouve. As críticas da autora ao solfejo dirigem-se à primeira concepção, na qual são propostas melodias estereotipadas e altamente complexas, com intervalos e células rítmicas de difícil entoação muito distantes das atividades musicais dos alunos. Bernardes (2001) caracteriza o modelo tradicional de solfejo, criticando-o:

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

Bernardes (2001) critica também os ditados realizados em um modelo tradicional, caracterizando-os como uma atividade que consiste na transcrição de uma série de sons à partitura, que podem ser sequências rítmicas, intervalos harmônicos ou melódicos, acordes isolados ou encadeados, melodias e outros fragmentos musicais extraídos de algum repertório musical ou especialmente criados pelo professor para enfatizar algum conteúdo de interesse. A atividade é conduzida pelo professor, que toca (geralmente ao piano) a série de sons, e os alunos devem anotá-la exatamente como o proposto. Discrepâncias entre a anotação do aluno e o som que o professor tocou são computadas como erros, procedimento que corresponde à “correção por gabarito”, identificada por Otutumi (2013b) entre as características do ensino tradicional. Juntamente com esses aspectos, Bernardes enfatiza que a forma pela qual as sequências sonoras são propostas pelo professor fragmenta a percepção e compromete a compreensão musical:

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

Panaro (2011: 23) constata em Barbosa (2009) e Bernardes (2001) a adoção de uma postura crítica às atividades de solfejo e ditado, acompanhada do reconhecimento de que bani-las das aulas de Percepção Musical é uma solução superficial para os problemas da disciplina. As críticas são endereçadas a estereótipos dessas atividades e, portanto, a cautela com que as autoras se posicionam sobre seu banimento deve-se à impossibilidade de realizar generalizações sobre sua ineficácia. Trabalhos como os de Freire (2003), Santos (2003), Santos, Hentschke e Gerling (2003; 2005) e Santos e Del Ben (2004) apontam para utilizações alternativas dessas atividades, que buscam torná-las mais reflexivas e contextualizadas. Para Otutumi (2013b), tais atividades oferecem bons recursos quando realizadas com uma atitude reflexiva e compreensiva, mas complementadas por outras atividades e não como recurso exclusivo nas aulas.

4.2. Propostas de renovação

A identificação das lacunas geradas pela adoção do treinamento auditivo e pela descontextualização e fragmentação da música no ensino de percepção musical indica a necessidade de uma abordagem alternativa, equilibrando a presença da música de forma integral, como discurso sonoro expressivo, e a exemplificação pontual a partir do contexto de uma peça musical. Propostas de renovação no ensino de percepção musical têm encontrado espaço em trabalhos acadêmicos no Brasil ao longo das décadas de 2000 e 2010, e embora ainda não estejam caracterizadas de maneira tão definida como no modelo tradicional, permitem a identificação de algumas características recorrentes.

Em geral, essas propostas partem de reflexões que buscam passar em revista o ensino de percepção musical, buscando contribuir para a superação das dificuldades e limitações oferecidas pelo modelo tradicional. Como afirma Bourdieu (1996: 271), “quanto mais se avança na história, isto é, no processo de autonomização do campo, mais os manifestos [...] tendem a reduzir-se a manifestações puras da diferença”. Assim, posicionamentos de vanguarda são reforçados pela negação de modelos vigentes cuja substituição é vista como necessária, de maneira que quanto mais diversos do posicionamento ao qual se antagonizam, mais definidos.

As propostas de renovação apresentam em comum concepções de ensino voltadas a uma visão holística do fenômeno musical e à aprendizagem contextualizada, apontando para a necessidade de que

a disciplina dialogue com outras instâncias do processo de formação musical e não se feche sobre si mesma. São passados em revista conceitos de música e de percepção musical, questões pedagógicas como os objetivos do ensino, as metodologias e as práticas adotadas no ensino de percepção musical. O conceito de música, nesta perspectiva, passa pela visão do fenômeno musical em sua apresentação integrada, em oposição à visão fragmentada presente no modelo tradicional. Penna (2015) destaca o caráter expressivo da música e a função da organização dos elementos da obra musical nessa dimensão, justificando a necessidade de uma abordagem que preserve a expressividade e, simultaneamente, dê conta dos elementos musicais:

Como linguagem artística, a música caracteriza-se por sua função expressiva. A própria forma de organização de seus elementos de linguagem – que segue princípios e padrões diferenciados, conforme o tempo (histórico) e o espaço (social) – determina o conteúdo expressivo da obra. Assim, o desafio é trabalhar os elementos musicais básicos em sua função expressiva, preservando, mesmo nas práticas mais elementares, o caráter artístico-expressivo da música. (PENNA, 2015: 60)

No âmbito da Educação Musical, Keith Swanwick (2003; 2014) defende que o ensino de música não deve estar limitado aos elementos constitutivos da música, relativos a seus parâmetros acústicos (dimensão dos materiais), uma vez que são insuficientes para suscitar experiências significativas no processo de aprendizagem musical dos alunos. Para Swanwick (2003), diferentes dimensões de experiência delineiam níveis metafóricos que atribuem expressividade à música, envolvendo os sons entre si e o indivíduo em seu contexto musical. Assim, a concepção da música como discurso parte do fenômeno sonoro integral e suas relações expressivas com o indivíduo.

Em diálogo com essas ideias, a noção de linguagem é defendida como o fio condutor da proposta de abordagem em Percepção Musical nos trabalhos de Bernardes (2001) e Barbosa (2009). Mesmo que os conceitos de linguagem adotados por essas autoras guardem particularidades, a noção geral que é defendida no contexto em estudo está ligada à visão integral do fenômeno musical, conforme resume Bernardes:

[...] o ensino musical deveria, necessariamente, considerar a música como esse objeto multifacetado, inteligível em vários níveis inter-relacionados, e que, por lhe ser inerente esta natureza complexa, demanda uma abordagem globalizante e contextual. Nesse enfoque, compreendemos a Percepção como a disciplina que vai trabalhar no aluno sua capacidade de, não necessariamente nessa ordem, perceber auditivamente, refletir e agir criativamente sobre a música. (BERNARDES, 2001: 60-61)

Outra característica dessas tendências é a flexibilização do repertório, abrangendo tanto música popular como erudita e outras manifestações diversas, buscando aproximações com os repertórios dos alunos. Novos repertórios ampliam as possibilidades da disciplina, indo em direção a atividades que

deem conta de procedimentos pedagógicos afins ao contexto de produção dessas músicas, tais como exploração e criação. Admite-se a presença do treinamento, mas com uma concepção ampliada em relação ao estereótipo presente no modelo tradicional. Atividades como solfejos e ditados, assim como o trabalho com elementos musicais isolados, não são banidas das abordagens, mas são retiradas do primeiro plano na disciplina. Sua utilização ocorre a partir de novas estratégias e é integrada a outras atividades que compõem a prática pedagógica, de maneira a enriquecer e diversificar as possibilidades de desenvolvimento da percepção musical, tornando a disciplina mais próxima da vivência musical dos alunos e, assim, revigorando seu papel na formação do músico.

5. Rompendo a herança pedagógica

Para contribuir com o processo de renovação das práticas pedagógicas, os professores de música são responsáveis por rever suas próprias crenças sobre a legitimidade dos fazeres musicais, como forma de modificar e ampliar sua atuação e romper com modelos de ensino cristalizados. Schroeder (2006) sugere que os professores procurem adotar uma visão que considere a multiplicidade de manifestações musicais, a fim de ampliar as possibilidades educativas e, conseqüentemente, legitimar várias formas de ensino musical que correspondam à realidade das inúmeras profissões musicais e às diferentes formas de musicalidade. Assim, percebe-se o esboço de um conjunto de ideias que se posicionam em antagonismo às crenças predominantes, constituindo tensões entre crenças já consolidadas (ortodoxas) e novas propostas de pensamento (heterodoxas) e, conseqüentemente, definindo as disputas internas ao campo.

No entanto, Bourdieu (1996) esclarece que a tomada de posições dentro de um campo não corresponde necessariamente às disposições assumidas dentro de um *habitus*, manifestadas na forma de práticas. Ou seja, mesmo que um docente assuma um discurso afim a determinada posição, conquistando legitimação entre seus pares, as disposições incorporadas decorrentes de sua trajetória podem impedi-lo de desenvolver uma atuação dissociada do *habitus* que estrutura suas práticas.

Panaro (2011: 24), alerta que o ensino de percepção musical não ocorre apenas por meio da reprodução de abordagens prontas, na forma de modelos, pois os professores têm questionado as metodologias existentes e buscado a reflexão sobre sua atuação pedagógica. As práticas disseminadas não são totalmente improvisadas ou desprovidas de reflexão e podem ser cuidadosamente organizadas e estruturadas em torno de objetivos. O que pode ocorrer é que elas sejam pensadas a partir de valores e concepções incorporados e inconscientemente reproduzidos (*habitus*) a despeito do domínio de conhecimentos sobre educação advindos da trajetória de formação musical e docente dos professores.

Uma herança pedagógica se transmite quando o aluno torna-se professor e baseia sua atuação pedagógica na reprodução de valores cultivados durante sua própria formação, que vão desde concepções de música até adesão a metodologias consagradas de solfejo e ditado. Perrenoud (2002) aborda o *habitus* na prática pedagógica e afirma que mesmo a reflexão sobre como se ensina ocorre na moldura de um *habitus*. Em decorrência disso, professores podem não ter total consciência de suas ações, pois geralmente as percebem através do filtro de suas próprias disposições internalizadas:

Qualquer reflexão sobre a própria ação ou sobre a de outra pessoa contém uma reflexão embrionária sobre o *habitus* subjacente, apesar de geralmente não se utilizar esse conceito e, muito menos, essa palavra. Todos sabem que colocamos em jogo disposições estáveis que chamamos caráter, valores, atitudes, personalidade ou identidade. Há um enorme passo, que ninguém dá com boa vontade, até que aceitemos que *não somos conscientes daquilo que subjaz à nossa ação*. (PERRENOUD, 2002: 143 – grifos nossos)

Como afirma Perrenoud (2002: 82), “[...]temos, às vezes, uma ideia exata do que seria conveniente fazer; porém, fazemos o contrário, levados pelo *habitus*”. Mesmo que a prática pedagógica seja desenvolvida pelos docentes com base em uma série de saberes – sobre o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem, sobre o perfil e as expectativas dos alunos atendidos, entre outros – é sob influência do *habitus* que esses saberes são mobilizados. Portanto, a atuação do professor é suscetível a condutas automáticas que podem até mesmo contradizer saberes e reflexões manifestados por ele. Isso aponta para uma explicação sobre por que o modelo tradicional de ensino se mantém, mesmo diante de demandas por renovação de práticas pedagógicas em percepção musical.

Por outro lado, as possibilidades de renovação das práticas encontram-se condicionadas às possibilidades e limites impostos pelo campo em que são travadas as lutas por sua legitimação. A existência de tensões dentro do campo estimula o questionamento e a renovação das práticas, embora não seja suficiente para efetivar mudanças de fato. Campos (ou subcampos) externos também exercem forças sobre as lutas internas e influenciam seus resultados. Bourdieu adverte que

[...] por maior que seja a autonomia do campo, o resultado dessas lutas nunca é completamente independente de fatores externos. Assim, as relações de força entre os "conservadores" e os "inovadores", os ortodoxos e os heréticos, os velhos e os "novos" (ou os "modernos") dependem fortemente do estado das lutas externas e do reforço que uns e outros possam encontrar. (BOURDIEU, 2008: 65)

Desta forma, a existência de demandas provenientes de outras práticas situadas nos campos da música e da educação musical acaba por condicionar a reprodução de práticas ortodoxas ou a renovação por meio de práticas heterodoxas. Como exemplo disso, podemos citar as demandas do ensino e estudo de instrumento musical. Pereira (2012) destaca a primazia dada à performance na formação musical, indicando a centralidade do ensino de instrumento nessa formação e na legitimação do músico dentro do campo. Essa centralização suscita o questionamento de relações entre as práticas

encontradas no ensino de percepção musical e as práticas de ensino de instrumento, sejam elas ortodoxas ou heterodoxas, conforme sua situação em diferentes perspectivas de análise. A relação entre ensino de percepção musical e ensino de instrumento, tendo o segundo dominância sobre o primeiro no contexto do ensino formal de música, faz com que as possibilidades de consolidação das tendências ortodoxas ou heterodoxas desenvolvidas na disciplina Percepção Musical sejam delimitadas pelas tendências do ensino de instrumento. Logo, admitindo-se que exista diálogo entre as disciplinas e demandas por complementaridade entre elas, quanto mais o ensino de instrumento tender à ortodoxia, maior a tendência a práticas ortodoxas em Percepção Musical. Essa orto/heterodoxia pode se manifestar em diversos aspectos, como a seleção do repertório e as práticas pedagógicas desenvolvidas nas aulas.

Diante disso, é possível afirmar que as rupturas com modelos consolidados e a ascensão de novas práticas pedagógicas no ensino de percepção musical encontram-se delimitadas em um “espaço de possíveis”, como explica Bourdieu:

Para que as audácias da pesquisa inovadora ou revolucionária tenham algumas possibilidades de ser concebidas, é preciso que existam em estado potencial no seio do sistema dos possíveis já realizados, como *lacunas estruturais* que parecem esperar e exigir o preenchimento, como direções potenciais de desenvolvimento, caminhos possíveis da pesquisa. Mais do que isso, é preciso que tenham possibilidades de ser recebidas, isto é, aceitas e reconhecidas como “razoáveis”, pelo menos por um pequeno grupo de pessoas, [...] assim também todo ato de produção depende em parte do estado do espaço das produções possíveis que se revela concretamente à percepção sob a forma de alternativas práticas entre projetos concorrentes e mais ou menos completamente incompatíveis [...] constituindo cada um desses projetos, por esse motivo, uma contestação para os defensores de todos os outros. (BOURDIEU, 1996: 266)

6. Considerações finais

Olhar para o ensino de percepção musical por meio dos instrumentos analíticos propostos por Bourdieu contribui para a conscientização sobre o espaço social no qual suas práticas são desenvolvidas e permite compreender quais valores e concepções subjazem a elas, seja na forma de *habitus*, seja na forma de posições relativas assumidas dentro dos campos nos quais essa prática se manifesta. A identificação do *habitus* que estrutura modelos de ensino de percepção musical estimula a reflexão sobre a prática pedagógica em relação aos objetivos musicais dos alunos e da percepção musical no currículo, das possibilidades de diálogo com outras disciplinas, da realidade do mercado regional, entre outras questões. Evitando a reprodução indiscriminada de práticas consolidadas, a atuação docente precisa ser crítica e contextualizada, buscando atender às características que tornam singular o contexto em que o ensino de percepção musical ocorre. Em consonância com essas ideias, Penna propõe que “[...] deixemos para trás as práticas fixas da tradição, buscando construir alternativas que atendam às

necessidades dos diferentes contextos em que a educação musical pode atuar” (PENNA, 2015: 65), aqui incluído o ensino de percepção musical.

Destaca-se nesta colocação o papel dos educadores na superação da reprodução inconsciente de valores e práticas que limitam a experiência musical e perpetuam posturas excludentes entre seus alunos-músicos, agentes nos campos pelos quais transitam. É fundamental que se promova a tomada de consciência sobre os valores dos campos nos quais se ancoram práticas de ensino de percepção musical, especialmente em cursos de graduação, espaços dotados de poder de legitimação tanto de condutas musicais como pedagógicas e, portanto, propícios à estruturação de *habitus*. Torna-se urgente a promoção de uma postura reflexiva no ensino de percepção musical, que conduza a uma efetiva contextualização do ensino praticado, passando pelo processo de tomada de consciência sobre a própria ação e sobre o *habitus* subjacente, a fim de superar a reprodução indiscriminada de modelos pedagógicos, sejam eles ortodoxos ou heterodoxos nos campos em que se desenvolvem.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Professora Maura Penna pelas constantes orientações e diálogos sobre pesquisa durante e após a realização do curso de mestrado em Música na Universidade Federal da Paraíba.

REFERÊNCIAS

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

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

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

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

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

_____. *Percepção musical: contribuições a partir da Psicologia Histórico-cultural*. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 13., Rio de Janeiro, 2004. *Anais...* Rio de Janeiro: ABEM, 2004. p. 1-6.

BERNARDES, Virgínia. A percepção musical sob a ótica da linguagem. *Revista da ABEM*, Porto

Alegre, n. 6, p. 73-85, 2001.

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

BHERING, Maria Cristina Vieira. *Repensando a Percepção Musical: uma proposta através da música popular brasileira*. Dissertação (Mestrado em Música) – Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. 9. ed. Campinas: Papirus, 2008.

_____. *A Distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: EDUSP; Porto Alegre: Zouk, 2007.

_____. *Questões de sociologia*. Lisboa: Fim de século, 2003.

_____. *As regras da arte*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

_____. *Esboço de uma teoria da prática*. In: ORTIZ, Renato (Org.). *Pierre Bourdieu: Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983.

BURNARD, Pamela. *Musical creativities in practice*. Oxford (UK): Oxford University Press, 2012.

CAMPOLINA, Eduardo; BERNARDES, Virgínia. Ouvir para escrever ou compreender para criar? In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 10., Uberlândia, 2001. *Anais...* Uberlândia: ABEM, 2001. p. 1-5.

FOLONI, Taís Helena Palhares. A percepção musical através da música contemporânea. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 14., 2005, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: UFMG, 2005, p. 1-8.

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

GERLING, Cristina Capparelli. Bases para uma metodologia de percepção musical e estruturação no 3º grau. *Revista da ABEM*, ano 2, n. 2, p. 21-26, 1995.

_____. *Treinamento auditivo e teoria musical no Departamento de Música da UFRGS: implantação de um programa integrado*. *Em pauta - Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul*, Porto Alegre, UFRGS, ano 5, n. 8, p.34-40, 1993.

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

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

HORN, Suelena de Araujo Borges. *Ensinando Percepção Musical: um estudo de caso na disciplina do curso técnico de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia*. Dissertação (Mestrado em Música) – Centro de Comunicação, Turismo e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

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

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

ORTIZ, Renato. A procura de uma sociologia da prática. In: _____ (Org.). *Pierre Bourdieu:*

Sociologia. São Paulo: Ática, 1983.

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

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

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

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

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

_____. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 16, p. 49-56, mar. 2007.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. *Ensino superior e as licenciaturas em música (pós diretrizes curriculares nacionais 2004): um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares*. Tese(Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2012.

PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

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

SANTOS, Regina Antunes Teixeira dos; DEL BEN, Luciana. A improvisação na prática de solfejo: um relato de experiência. ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRADE EDUCAÇÃO MUSICAL,13., Rio de Janeiro, 2004. *Anais...* Rio de Janeiro: ABEM, 2004.

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

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

SAVIANI, Dermeval. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. *HISTEDBR 20 anos: navegando na história da educação brasileira*, 2005. p. 1-38. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html>. Acesso em: 25 set. 2017.

SCHROEDER, Sílvia Cordeiro Nassif. O discurso sobre música: reflexos na educação musical. *Revista Claves*, UFPB, n. 2, p. 60-75, nov. 2006.

_____. A educação musical na perspectiva da linguagem: revendo concepções e procedimentos. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 21, p. 44-52, mar. 2009.

SÖDERMAN, Johan; BURNARD, Pamela; HOFVANDER-TRULSSON, Ylva. Contextualising Bourdieu in the field of music. In: _____ (Orgs.). *Bourdieu and the sociology of music education*. Surrey

(Inglaterra); Burlington (Estados Unidos): Ashgate Publishing Limited, 2016. p. 1-12.

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

_____. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.

TANAKA-SORRENTINO, Harue. Pensando 'todas as músicas' em Percepção Musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, XVIII, 2009, Londrina. *Anais...* Londrina: UEL, 2009, p. 999-1007.

_____. Pensando 'todas as músicas' em Percepção Musical (parte 2). In: ENCONTRO REGIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL – NORDESTE, 9., 2010, Natal. *Anais...* Natal: UFRN, 2010, [s/p.]

TEIXEIRA, Jáderson Aguiar. Educação da percepção musical no IFCE. *Revista Eletrônica Multidisciplinar Pindorama*, Salvador, n. 1, p. 1-14, 2010a.

_____. Pedagogia da percepção musical baseada em dois norteamentos filosóficos. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA E COLÓQUIO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA DA UNIRIO, 1, 15., Rio de Janeiro, 2010. *Anais...* Rio de Janeiro: UNIRIO, 2010b. p. 192-201.

_____. *Pensando o ensino de teoria musical e solfejo: a percepção sonora e suas implicações políticas e pedagógicas*. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. A observação no cotidiano escolar. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Orgs.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 183-206.