

Percepção musical no ensino superior: Avaliação de métodos de rítmica sob a ótica da cognição musical

LETÍCIA DIAS DE LIMA*

Resumo:

Este artigo sintetiza a avaliação de quatro métodos de rítmica utilizados na graduação em música das universidades estaduais de São Paulo, sendo eles: Starer (1969), Hindemith (1988), Hall (2005) e Gramani (2013). Inicialmente, contextualizamos o objeto de pesquisa, apresentando questões mais abrangentes a respeito da disciplina de Percepção Musical. Então, à luz de teorias e experimentos na área da cognição musical, analisamos as formulações dos autores no decorrer de seus métodos, e avaliamos de que forma são trabalhados elementos musicais como pulsação, acento, metro, e o agrupamento de padrões rítmicos. Demonstramos que os métodos se encaixam em um modelo de treinamento auditivo, fornecendo materiais para a prática repetida de solfejo de padrões rítmicos. Podemos concluir que os métodos avaliados não trabalham a percepção rítmica diretamente, pois não levam o aluno a desenvolver os processos perceptivos da forma como eles ocorrem na escuta e prática interpretativa real da música.

Palavras-chave: percepção musical, cognição, ritmo, treinamento auditivo, ensino superior

Music perception in higher education: Evaluation of rhythmic methods from the perspective of music cognition

Abstract:

This paper summarizes the evaluation of four rhythmic methods used in undergraduate music courses from the state universities of São Paulo: Starer (1969), Hindemith (1988), Hall (2005) and Gramani (2013). Initially, we present broader issues regarding the discipline of Ear Training. Then, in the light of theories and experiments in the field of music cognition, we analyze the authors' statements in the course of their methods, and evaluate how musical elements such as beat, accent, meter, and grouping are presented. We show that the methods fit into an ear training model, providing materials for repeated practice of solfege. We can conclude that the evaluated methods do not approach rhythmic perception directly, since they do not lead the student to develop perceptual processes in the way they occur in real listening and music performance.

Keywords: music perception, cognition, rhythm, ear training, higher education

* Universidade Estadual Paulista - UNESP
Email: leticiadspiano@gmail.com

1 Percepção musical

Com base em teorias e experimentos que discutem os processos cognitivos de nossa percepção, realizamos uma avaliação crítica de métodos utilizados hoje na graduação em música das universidades estaduais paulistas. Introduziremos esta avaliação apresentando algumas questões relevantes a respeito do ensino e aprendizado musical—especialmente no contexto da disciplina de Percepção Musical—para contextualizar nosso objeto de pesquisa. Não pretendemos nos aprofundar em questões sobre as práticas pedagógicas, as formas como o professor pode ou deve conduzir suas aulas ou o papel do aluno durante o aprendizado; tampouco é o foco deste artigo o questionamento, sob estes pontos de vista, das ementas e bibliografias. Algumas destas questões—de suma importância para o aprimoramento da disciplina—têm sido discutidas na área de educação musical¹. Nosso objetivo principal é complementar as pesquisas desta área com uma avaliação crítica dos métodos em si, buscando entender *se* e *como* eles trabalham nossa percepção rítmica.

18

Segundo Otutumi (2013), a disciplina de Percepção Musical, no ensino superior, costuma seguir a chamada "abordagem tradicional", que enfatiza o uso de repertório tonal ocidental, o ensino fragmentado da música, ditado e solfejo como ferramentas principais, avaliação por gabarito e o treinamento como suporte do ensino. A concepção da disciplina de Percepção Musical enquanto treinamento auditivo, aparentemente implícita nos livros e métodos norte-americanos, tem sido questionada em muitas pesquisas brasileiras². O treinamento—entendido como fundamental para a formação do músico—costuma se apresentar como o conteúdo e a finalidade da disciplina (Barbosa, 2009), e está mais ligado "à atividade repetida de exercícios que, na maioria das vezes, requer do estudante alto domínio da escrita e da audição discriminada [...]" (Otutumi, 2008, p. 19).

Esta abordagem se encaixa no que Covington e Lord (1994) descrevem como "modelo objetivista", que consideram o modelo mais utilizado no ensino da música em geral. Nesta perspectiva, o objetivo da instrução deve ser o desenvolvimento de redes esquemáticas³.

Se o objetivo da instrução é desenvolver uma rede esquemática bem estruturada, [...] o método ideal seria [...] ensinar cada um [dos elementos] isoladamente até que

¹ Para constatar o crescente corpo de pesquisa sobre percepção musical na área de educação musical, ver Tomás (2015) e consultar os anais da ANPPOM (<https://anppom.com.br/noticias/anais>), da ABEM (http://abemeduacaomusical.com.br/anais_abem.asp) e também a revista da ABEM (<http://www.abemeduacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/index>).

² Ver o panorama das pesquisas brasileiras sobre percepção musical feito por Otutumi (2008). Segundo a autora, tem havido um crescimento no número de pesquisas, artigos em periódicos e livros em geral, com maior consistência a partir da década de 1990.

³ Esquema é a estrutura cognitiva responsável por organizar nossas percepções e experiências (Hargreaves & Zimmerman, 2013) e, portanto, determinar como processamos situações. Os esquemas são conjuntos de memórias que "funcionam como normas [...] sobre como as coisas *normalmente* são [...]". A operação de contextos de memória esquemática durante a percepção é o que faz o mundo parecer familiar" (Snyder, 2000: pp. 95-96, grifo do autor).

fossem aprendidos. [...] E, de fato, o exercício isolado de intervalos, padrões de altura, ritmos, sonoridades e assim por diante, tem sido uma característica de nossa tradição [...] por décadas. (Covington & Lord, 1994, p. 161)

A aplicação do modelo objetivista em sala de aula, segundo estes autores, acarreta em algumas frustrações, vivenciadas tanto por alunos quanto por professores. Do ponto de vista do aluno: a) o treino parece não corresponder ao dia a dia profissional (ênfase em elementos isolados de seus contextos naturais; respostas em notação musical); b) é dada mais importância a aspectos de altura e ritmo, sendo pouco considerados outros fatores, como dinâmica, articulação, timbre e textura; c) é difícil transferir os conhecimentos da disciplina para outros contextos do curso—e da vida profissional—como performance solo e em grupo.

Tais questões estão profundamente relacionadas aos problemas observados por professores, como: a) a necessidade de avaliar o desempenho do aluno quantitativamente (o que pode justificar a conveniência do uso de trechos musicais curtos e isolados de contexto); b) centralização em uma pedagogia tradicional, atrelada a uma abordagem "da parte para o todo" (*bottom-up approach*), "na qual os elementos são tratados de forma isolada, até que sejam bem dominados para integração em contextos maiores"; já que o domínio de todos os elementos pode levar muitos anos, "a escuta totalmente contextual, integrando todos os aspectos ao tipo de escuta que os alunos precisam enquanto profissionais, raramente é desenvolvida dentro do currículo" (Covington & Lord, 1994, p. 160); c) falta de compatibilidade entre o que é ensinado e a forma como os alunos já percebem e se relacionam com a música – exemplificada pelo dilema sempre presente do intérprete altamente habilidoso que não tem sucesso nas atividades de treinamento auditivo.

Segundo Barbosa (2009), as atividades de solfejo e ditado do treinamento auditivo tradicional, justamente por não estarem contextualizadas com o repertório, "muito pouco acrescentam à *compreensão da obra musical*. [...] Não se ouvem ou reproduzem (não são percebidas) essas pequenas melodias e frases rítmicas como se fossem *músicas* [...] pelo simples fato de que não o são" (Barbosa, 2009, p. 105, grifos da autora). Pelas mesmas razões, a autora critica também os processos de "identificação e reprodução", situando-os como úteis apenas "no nível da captação dos sinais sonoros" (Barbosa, 2009, p. 108).

Veremos que a aquisição de habilidades específicas, nos moldes tradicionais de treinamento citados anteriormente, é considerada—pelos autores dos métodos—a principal ferramenta para que a percepção musical se desenvolva (ou, no mínimo, uma importante *etapa* de seu desenvolvimento). Isso não significa que suas propostas excluam a percepção musical de forma mais abrangente—para além de um treinamento auditivo—mas certamente revelam qual é a concepção de percepção musical implícita em suas formulações.

2 Avaliação dos métodos

Os métodos foram selecionados a partir da bibliografia contida nos programas⁴ das disciplinas, conforme o quadro 1.

Quadro 1 – Instituições e disciplinas cujos programas foram acessados.

Instituição	Disciplinas
Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP)	Percepção Musical I-VIII e Rítmica ⁵
Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (IA/Unesp)	Percepção e Rítmica I e II
Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas (IA/Unicamp)	Percepção Musical I-VI e Rítmica II-V ⁶

A partir destas bibliografias, selecionamos quatro métodos em comum (quadro 2), focados em ritmo⁷.

20

Quadro 2 – Métodos selecionados a partir das bibliografias das disciplinas.

Ano	Título	Autor	Tradução	Cidade/Editora
1969	<i>Rhythmic Training</i>	Starer, Robert	Não traduzido	Milwaukee/ Hal-Leonard
1988 (4a ed.)	Treinamento Elementar para Músicos ⁸	Hindemith, Paul	Mozart Camargo Guarnieri	São Paulo/ Ricordi
2005 (3a ed.)	<i>Studying Rhythm</i>	Hall, Anne Carothers	Não traduzido	Nova Jersey/ Prentice-Hall
2013 (4a ed.)	Rítmica	Gramani, José Eduardo		São Paulo/ Perspectiva

No primeiro momento da análise, utilizamos as formulações de cada autor—realizadas no prefácio, em enunciados ou outras observações no corpo do método—para investigar suas convicções a respeito do desenvolvimento de habilidades e da utilidade dos exercícios para a prática musical; ou seja, buscamos as concepções que fundamentam suas propostas. A organização e estruturação dos métodos, bem como o

⁴ As informações sobre as disciplinas foram acessadas pela Internet nos seguintes endereços eletrônicos: <http://www3.eca.usp.br/cm/ Disciplinas> (todas as disciplinas – USP), <http://www.ia.unesp.br/Home/Graduacao/percepcao-e-ritmica-i.pdf> (Percepção e Rítmica I – Unesp), <http://www.ia.unesp.br/Home/Graduacao/percepcao-e-ritmica-ii.pdf> (Percepção e Rítmica II – Unesp). Os programas da Unicamp não estavam disponíveis na Internet; foram obtidos através de comunicação pessoal direta (e-mail) com a coordenadoria de graduação do Instituto de Artes da Unicamp.

⁵ O programa não especifica o número desta disciplina (ex.: "Rítmica I"), e inclui em sua bibliografia principal apenas "as propostas elaboradas por José Eduardo Gramani" (Rítmica – USP).

⁶ O programa da disciplina Rítmica I não foi fornecido. familiar" (Snyder, 2000: pp. 95-96, grifo do autor).

⁷ Apesar de não tratar exclusivamente de ritmo, Hindemith (1988) determina uma seção exclusiva para este parâmetro.

⁸ Título original: *Elementary Training for Musicians*.

conteúdo dos exercícios, também foram detalhados⁹. Destacamos, neste artigo, de que forma os métodos trabalham elementos musicais como pulsação, acento, metro, e o agrupamento de padrões rítmicos.

2.1 Concepções dos autores

No prefácio de *Rhythmic Training*, Starer afirma que a transformação de símbolos visuais de notação rítmica em sons é uma capacidade que envolve não só questões musicais, mas também fatores físicos e psicológicos; e que, por isso, o desenvolvimento desta habilidade não se limita à compreensão dos símbolos musicais (Starer, 1969). Hindemith argumenta que a teoria "não pode ser aprendida simplesmente por informação superficial [...] ou sem o exercício contínuo das faculdades intelectuais do aluno" (Hindemith, 1988, p. X).

Para Hall, uma boa performance musical não é possível sem a compreensão dos processos básicos do ritmo: "A familiaridade com padrões rítmicos, juntamente com o hábito de compreender o ritmo em estruturas fraseológicas, deve facilitar a performance musical real, em que devemos nos preocupar com todos os parâmetros da música" (Hall, 2005, p. 1). Gramani afirma ainda que é muito difícil alcançar a musicalidade levando em conta apenas o raciocínio aritmético, e que os exercícios servem como veículos para que o aluno possa "trazer o ritmo musical mais próximo de sua realização total" (Gramani, 2013, p. 11), vencendo "'desafios aritméticos' através da sensibilidade musical" (Gramani, 2013, p. 12).

Tais argumentos revelam o principal ponto em comum nas concepções destes autores: a visão de que exercícios práticos permitem ao aluno desenvolver suas habilidades musicais plenamente, complementando a compreensão de conceitos. Assim, os métodos consistem, basicamente, de exercícios de leitura de padrões rítmicos. O objetivo das leituras é desenvolver a habilidade de executar tais padrões com precisão—por vezes, simultaneamente à regência. Eventualmente, outros elementos musicais são apresentados, como dinâmica, fraseado e variações de andamento.

Os enunciados de Starer são concisos, expondo basicamente a notação musical necessária para o exercício em questão. O autor não fundamenta ou discute os conceitos de elementos trabalhados no método, como pulsação e metro. Com exceção de raros comentários sobre o uso de certas figuras ou padrões no repertório, Starer não demonstra a aplicabilidade dos exercícios em outros contextos da prática musical, nem faz comentários sobre a percepção musical de forma geral.

Hindemith, apesar de assumir o caráter de treinamento de sua proposta, constantemente cita exemplos para legitimar a aplicabilidade deste treinamento à prática musical. No prefácio, comenta sobre como o

⁹ Neste artigo, não apresentamos a descrição detalhada dos exercícios de cada método e não nos aprofundamos nas formulações dos autores. Estes conteúdos podem ser consultados em Autor (ano).

método pode ampliar o horizonte musical, influenciar a habilidade do músico ao interpretar uma composição e trazer um conhecimento mais profundo das obras musicais. Nos enunciados, ele por vezes introduz noções teóricas comentando processos históricos; justifica o uso de certos padrões rítmicos por serem, estes, mais frequentes no repertório; também comenta, à sua maneira, sobre alguns aspectos cognitivos envolvidos na percepção musical. No capítulo VIII, por exemplo, Hindemith introduz os esquemas de regência discutindo a questão do acento, e evidencia processos cognitivos da percepção deste elemento.

Mesmo em séries de sons, idênticos em todos os aspectos, que se repetem a intervalos uniformes, ou ouvido tende a perceber agrupamentos regulares, e dá, a certos sons, mais importância que a outros, ouvindo, portanto, a série completa, como uma ondulação de tempos *acentuados e não acentuados*. Esta espécie de acentos (*acentos métricos*), que é determinada por nossa sensibilidade e não por qualquer outra diferença objetiva entre os sons, é essencialmente diferente de qualquer outra espécie de acento (*dinâmico*) [...], que é causado pela aplicação de um aumento de força. Muitas vezes – especialmente em músicas de estrutura simples – os dois tipos de acentos coincidem e se reforçam mutuamente. A música, em geral, é composta de tal maneira, que nossa faculdade perceptiva não pode duvidar sobre o lugar no qual devem cair os acentos métricos: as proporções da duração rítmica (regularidade), as curvas das linhas melódicas e a distribuição das funções harmônicas servem de guia à nossa percepção analítica. Mas, quando faltam todas estas orientações, como nas séries regulares de sons idênticos, mencionadas acima, temos certa liberdade para dirigir nossa percepção auditiva: podemos imaginar tais séries subdivididas em grupos de dois ou três tempos. (Hindemith, 1988, p. 93, grifos do autor)

Nas considerações acima, temos uma amostra de um ponto bastante positivo deste método, que é o fato de que o autor transmite uma maneira de pensar os conteúdos propostos, contextualizando-os com uma visão mais abrangente do que apenas o treinamento de solfejo e ditado. Ele até mesmo aconselha o aluno a não se limitar a uma execução correta dos exercícios: "[...] nunca comece a escrever, cantar ou tocar qualquer exercício, sem antes ter compreendido totalmente sua finalidade teórica" (Hindemith, 1988, p. X).

Hall concentra suas concepções na introdução relativamente extensa de seu método, *Studying Rhythm*. Ela discute aspectos como regência, fraseado, andamento, dinâmica e memorização. Aponta diferentes formas de execução dos exercícios e apresenta brevemente conceitos de elementos como pulsação, acento e metro. Ainda que estas observações não estejam nos enunciados dos exercícios, podemos afirmar que Hall fundamenta as noções que permeiam o método com mais consistência que os demais autores aqui avaliados¹⁰.

¹⁰ Infelizmente, o aluno de graduação terá relativa dificuldade para acessar as ideias desta autora, já que este livro ainda não foi traduzido, e é utilizado na graduação em sua versão original, em inglês.

Em *Rítmica*, Gramani explica as estruturas dos exercícios, propõe formas de execução e acrescenta sugestões para solucionar possíveis dificuldades. Na introdução do livro, aponta para a necessidade de ativar "a atenção ramificando-a em várias vias, quantas forem necessárias e graduando-as de acordo com a maior ou menor dificuldade da tarefa proposta" (Gramani, 2013, p. 12) e de buscar uma realização mais consciente: "É preciso ativar a criação de novas associações, fruto da dissociação das já existentes, gerando maior consciência na utilização de movimentos, gestos e atitudes" (Gramani, 2013, p. 12). Para o autor, os exercícios são apenas um "meio" para este "fim", que é o desenvolvimento de processos de associação e dissociação. Pode-se perceber que, em outras palavras, Gramani coloca o desenvolvimento de processos cognitivos como o objetivo central de seu método.

2.2 Elementos rítmicos

Os exercícios de Starer são estruturados em duas vozes, sendo que "a linha superior representa o ritmo que o aluno deve executar, e a linha inferior é o pulso" (Starer, 1969, n.p). Antes do primeiro capítulo, ele apresenta três exercícios sem barras de compasso (Exercícios preliminares), em que as pulsações são iguais; ou seja, não há hierarquia de acentuação. Apesar de ser uma seção curta, ela pode representar a concepção do autor de que o aluno deve ser capaz de ler e executar pulsações regulares antes de organizá-las hierarquicamente em estruturas métricas.

O autor sugere o uso do metrônomo para a linha inferior, mas ressalta que "é preferível que o próprio aluno produza o pulso" (Starer, 1969, n.p). Hall também ressalta a importância de manter uma pulsação estável sem tal ajuda mecânica, e acrescenta que a regularidade metronômica não deve ser um objetivo, pois "o ritmo musical não é tão implacavelmente constante como um metrônomo" (Hall, 2005, p. 5). Ela indica seu uso apenas para "verificar a estabilidade do andamento" (Hall, 2005, p. 5).

Apesar das frequentes observações sobre a necessidade de manter uma pulsação estável, o conceito de pulsação é pouquíssimo abordado, e sua percepção e execução não são trabalhadas separadamente¹¹. É possível que os autores entendam a percepção da regularidade como uma habilidade "natural"; ou então, uma vez que os alunos já possuem certa vivência musical, não parece haver necessidade de uma prática mais aprofundada desta habilidade tão "básica".

De fato, muitos autores reforçam esta ideia. Para Karpinski, "de todas as habilidades envolvidas em aspectos temporais da escuta musical, a percepção do pulso é talvez a mais fundamental" (Karpinski, 2000, p. 20). Nossa resposta motora à percepção de pulsações é uma evidência da

¹¹ Com exceção dos breves exercícios preliminares de Starer e das sugestões de Hall para que a regência seja praticada separadamente, caso o aluno sinta dificuldades em realizá-la simultaneamente aos exercícios.

"sensibilidade do ouvinte a regularidades do tempo musical" (Jones, 2009, p. 81) e pode ser avaliada—tanto em laboratório quanto em uma aula de música—através de ações simples, como bater o dedo ou a mão em uma superfície, bater palmas ou os pés e até mesmo dançar (Eck, 2001; Jones, 2009; Karpinski, 2000; Noorden & Moelants, 1999; Nozaradan et al., 2011; Patel & Iversen, 2014). Pesquisas recentes mostram que o cérebro sincroniza com os ritmos do ambiente, respondendo a padrões de regularidade (Tan, Pfordresher & Harré, 2010).

Mas é preciso considerar que a performance musical—ainda que seja apenas a execução de um exercício—não se limita à sincronização de nossos movimentos com estímulos regulares. Devemos manter a pulsação estável *enquanto* executamos padrões rítmicos. Não é raro que o aluno seja capaz de produzir pulsações relativamente regulares até o surgimento de um padrão rítmico complexo, irregular ou mesmo inesperado, quando sua execução como um todo é desestabilizada.

Se a prática musical requer não apenas uma percepção acurada de pulsações, mas um desenvolvimento considerável de coordenação motora, de que maneiras o aluno pode, na prática, aprimorar sua capacidade de sentir as pulsações e executá-las de forma mais natural? Basicamente, os autores orientam o aluno a produzir pulsações com regularidade, mas não se aprofundam em *como* isso pode ser feito ou melhorado, especialmente ao executar padrões rítmicos simultaneamente.

Em relação ao acento, Starer faz apenas comentários superficiais sobre acentos métricos, recomendando que o aluno sempre diferencie as pulsações, da forma como estão notadas nos exercícios¹². É importante lembrar que inferimos os acentos métricos com base nos padrões de acentuação da música, levando em conta todos os seus parâmetros. Os eventos musicais nos dão informações sobre quais pontos temporais são significativos (acentuados); portanto, não ouvimos—literalmente—o grau de acentuação métrica destes pontos, mas o inferimos: "a própria música determina o padrão de acentos que nós interpretamos como metro. [...] A música não apenas estabelece, mas também reforça e às vezes redefine o metro" (Kramer, 1988, p. 82). O que ouvimos, literalmente, são os acentos da superfície musical¹³, que exigem um evento particular para criá-los, como alterações de duração, dinâmica, articulação, textura, timbre etc.

A leitura de padrões exclusivamente rítmicos impõe uma certa tendência de acentuar os tempos fortes indiscriminadamente, já que a própria "música" ali presente carece de elementos sonoros que possam sugerir uma estrutura métrica de forma mais evidente. Nos exercícios dos métodos, esta estrutura é pré-determinada pela notação musical, através das fórmulas de compasso. Uma vez que os autores não sugerem uma contextualização auditiva, seria interessante que o professor assumisse esta

¹² A partir do capítulo I, todos os exercícios possuem fórmula de compasso, e a notação da linha inferior faz uma distinção entre as pulsações a partir de suas localizações no pentagrama. A forma como o aluno deve diferenciá-las não é clara, uma vez que o autor determina que a linha inferior pode ser batida com as mãos ou pés, *ou* pode ser regida.

¹³ Acentos fenomenais, para Lerdahl e Jackendoff (1983), ou acentos enfáticos, para Kramer (1988).

função, promovendo uma escuta real do repertório, e também incluindo mais parâmetros aos exercícios propostos (diferentes melodias e suas harmonias subjacentes, articulações e dinâmicas, por exemplo). Assim, os alunos teriam a oportunidade de, em primeiro lugar, compreender a hierarquia métrica auditivamente—isso poderia tornar a acentuação métrica um procedimento menos artificial.

Este problema é apontado por Hall, que alerta para que os acentos dinâmicos sejam inseridos com cautela, evitando a tendência de acrescentá-los a acentos métricos sistematicamente. Segundo a autora, para determinar o quanto de acento dinâmico deve ser acrescentado ao acento métrico, o intérprete deve considerar o contexto musical. Assim, evita-se que notas longas, por exemplo, sejam evidenciadas demais, "quebrando" a frase musical em pedaços.

Gramani alerta para que a acentuação natural de cada célula rítmica seja respeitada, ou seja, os apoios deverão recair sempre sobre as longas. Podemos relacionar a "naturalidade" que Gramani atribui às notas longas com a noção de acentos duracionais. Em uma sequência rítmica—sendo iguais os elementos de outras dimensões, como altura, intensidade e articulação—o agrupamento é determinado pelo intervalo entre seus eventos; portanto, ele ocorre sob influência da proximidade temporal (Todd, 1994). Povel e Okkerman (1981) realizaram experimentos para avaliar o processo perceptivo de acentuações em sequências equitonas¹⁴, e observaram que os ouvintes, de fato, atribuíram acentuações subjetivas a certos estímulos com base nos intervalos de tempo entre eles.

A regência, que "combina a percepção do pulso com a organização hierárquica de pulsos dentro do metro" (Karpinski, 2000, p.20), é valorizada pelos quatro autores. Considerando a ideia de que não ouvimos pulsações literalmente na música, mas as inferimos, o gesto da regência é bastante apropriado, pois traz a possibilidade de sentirmos as pulsações dos exercícios sem precisarmos ouvi-las; é, portanto, "um meio prático e musical de responder ao metro e representá-lo" (Karpinski, 2000, p.22). Hall observa que a regência é um recurso muito importante para a interpretação, porque "nos ajuda a sentir a pulsação e o movimento contínuo de uma pulsação à outra fisicamente" (Hall, 2005, p.4).

Ainda assim, a forma de execução das pulsações é um tópico relativamente arbitrário no decorrer dos métodos, variando constantemente entre bater com as mãos, com os pés e reger. Os autores não dão importância às justificativas de suas escolhas. A produção de pulsações por meio de movimentos corporais é uma constante, mas, do ponto de vista musical, é claro que é muito diferente ouvir pulsações (batidas) ou apenas senti-las (regência ou nenhum movimento). Se o autor não considera estas diferenças ao conduzir a execução dos exercícios (como é o caso de Starer), revela que o resultado sonoro do exercício não é tão

¹⁴ Neste tipo de sequência, o único parâmetro que varia é o intervalo de tempo entre os sons (Povel & Okkerman, 1981).

relevante quanto o desenvolvimento da coordenação motora, da precisão e da velocidade.

Starer, Hall e Hindemith apresentam seus exercícios sempre subordinados a uma fórmula de compasso. O próprio conceito de metro e sua estrutura hierárquica não são exatamente apresentados¹⁵. Subentende-se que o aluno já tem este conhecimento (e esta percepção), e há apenas uma introdução às fórmulas de compasso, em termos de notação musical. O único autor que faz comentários sobre aspectos métricos é Gramani. A visão eurocêntrica do ensino do ritmo, baseado na leitura de padrões rítmicos subordinados a divisões métricas, é considerada restritiva pelo autor, por não permitir uma prática empírica e criativa. Na introdução do método, ele esclarece que sua proposta se relaciona "muito mais com Contraponto do que com Harmonia" (Gramani, 2013, p. 11). Ele não nega a existência da relação vertical que permite "uma perfeita medição das durações" (Gramani, 2013, p. 11); no entanto, pondera que "a frase rítmica não se subordina ao tempo; ela acontece sobre ele, horizontalmente, conservando assim suas características básicas" (Gramani, 2013, p. 11).

26

Seus exercícios foram construídos "explorando a contraposição de elementos rítmicos irregulares a sequências rítmicas regulares" (Gramani, 2013, p. 12), gerando padrões polirrítmicos e polimétricos. De forma geral, a medida do tempo é baseada nos agrupamentos das figuras e em suas acentuações. A noção de frases que não se subordinam ao tempo é simbolizada pelo uso de unidades de pulsações – como é o caso das Séries—no lugar de padrões rítmicos subordinados a uma fórmula de compasso.



Fig. 1 – Comparação entre (a) a Série 2-1, ex. 3, primeiro período e (b) o mesmo período transcrito para compasso ternário.

Podemos ver na figura 1(a) que as barras de compasso dividem as chamadas "estruturas", que são os padrões de cada período da série. Assim, as barras dividem, na verdade, o que o autor chama de "compassos desiguais". Observamos o contraste da linearidade das Séries com sua

¹⁵ Observamos apenas uma certa preocupação com a concepção e execução de acentos métricos.

¹⁶ Se fôssemos inserir fórmulas de compasso no primeiro exercício da série 2-1, por exemplo, respeitando as barras de compasso da forma que foram escritas, teríamos uma alternância constante de compassos com a mesma pulsação: 3/16, 4/16, 5/16, 6/16; 5/16, 6/16, 7/16, 8/16; 7/16, 8/16, 9/16, 10/16. Definitivamente, esta interpretação não é a proposta do exercício.

subordinação a uma fórmula de compasso. Gramani utiliza esta comparação para argumentar que a escrita da *Série* em compassos desiguais valoriza a autonomia das vozes: "Cante esta música [figura 1], com as acentuações correspondentes ao compasso ternário, e compare o resultado musical com a série como ela é escrita. Você verá que é outra música, apesar dos valores iguais" (Gramani, 2013, p. 18). Tradicionalmente, os agrupamentos rítmicos não obedecem às barras de compasso, que apenas marcam as unidades métricas. A função atípica que Gramani atribui às barras de compasso durante a maior parte do método respeita os agrupamentos rítmicos.

Gramani, na última seção do livro, se manifesta de forma clara a respeito da fórmula de compasso: "Estes esquemas ou fórmulas talvez produzam um efeito mais imediato em termos de execução. Porém, a ideia musical geralmente é descaracterizada. São uma verdade aritmética, mas musicalmente não se pode dizer o mesmo" (Gramani, 2013, p. 191).

Em relação aos demais métodos, avaliamos o que os autores consideram como "fácil" ou "difícil" em termos de metro – visto que eles declaram estruturar os exercícios em ordem crescente de dificuldade. Os compassos simples são mais recorrentes (86,6%) nas obras musicais da tradição clássica ocidental (Huron, 2006). Portanto, as estruturas destes compassos devem ser facilmente compreensíveis para ouvintes enculturados¹⁷ neste repertório. E, de fato, os métodos iniciam os exercícios com compassos simples com a semínima como unidade de tempo. Os compassos compostos só são introduzidos depois. O quadro 3 apresenta a sequência em que estes autores introduzem os conteúdos.

Apesar de o conteúdo ser semelhante, observamos uma relativa inconsistência quanto ao que os autores consideram a ordem crescente de dificuldade ideal. Algumas diferenças se destacam, como a introdução de compassos irregulares e padrões polirrítmicos, especialmente entre Starer e Hall. Um importante argumento apresentado no prefácio de Starer é o de que a "falta de familiaridade com 5 e 7 pulsações por compasso e compassos alternados, particularmente nos estágios iniciais de treinamento musical, tem contribuído muito para os medos injustificados de se interpretar a música do século XX" (Starer, 1969, n.p).

Huron (2006) afirma que o metro é um esquema preditivo para eventos temporais constituído por pulsações—idealizações—e não notas (*tones*); ou seja, processos cognitivos em vez de elementos puramente musicais. Lester corrobora este entendimento ao afirmar que "a

¹⁷ Enculturação é uma forma de absorção de informações encontradas no ambiente (em oposição a predisposições inatas). Caracteriza-se pela ausência de esforço autoconsciente e de instruções explícitas (Sloboda, 2008). Hannon e Trehub (2005) afirmam, a partir de seus experimentos, que anos de exposição às categorias métricas que dominam em uma cultura musical específica devem provocar reorganizações perceptivas e o estreitamento de estruturas métricas que podem ser manipuladas com facilidade. Essas descobertas refletem a influência de processos de enculturação sobre as preferências métricas de ouvintes adultos. Huron corrobora esta ideia: "a percepção e a reprodução de figuras rítmicas por ouvintes ocidentais enculturados combinam muito bem com a distribuição real de ritmos na música ocidental" (Huron, 2006, p. 201).

Quadro 3 – Comparação da sequência de introdução de conteúdos (metro).

Starer	Hindemith	Hall
Compasso simples, semínima como unidade de tempo (de 2 a 7/4)	Compasso simples, semínima como unidade de tempo (2/4, 4/4 e 3/4)	Compasso simples, semínima como unidade de tempo (2/4, 3/4 e 4/4)
Compassos alternados (mesma pulsação)	Compassos alternados (mesma pulsação)	Compasso composto (6/8, 9/8 e 12/8)
Compasso composto (6/8, 9/8, 12/8 e 15/8)	Colcheias e mínimas como unidade de tempo (2/8, 3/8, 4/8, 2/2, 3/2 e 4/2)	Polirritmia (2 contra 3)
Mínima como unidade de tempo (2/2, 3/2 e 4/2)	Compasso composto (6/4, 6/8, 9/4, 9/8 e 12/8)	Outras figuras como unidade de tempo (4/2, 2/2, 6/4, 9/4, 4/8, 9/16)
Compassos alternados (pulsação diferente)	Polimetria (9/8 + 3/4, 4/2 + 12/4, 2/4 + 6/8)	Compassos simples alternados
Polirritmia (2 contra 3 etc.)	Compassos irregulares (7/4, 5/8, 5/2, 8/4, 15/8, 5/4 e 15/16)	Compassos compostos alternados
		Compassos simples e compostos alternados (subdivisão constante)
		Compassos simples e compostos alternados (pulsação constante)
		Compassos irregulares (5/8 e 7/8)
		Compassos alternados (pulsação diferente)

regularidade da acentuação na hierarquia métrica [...] cria expectativas de acordo com as quais esperamos que certos pontos no tempo sejam acentuados" (Lester, 1986, p. 42). Lerdahl e Jackendoff (1983) estabelecem que a estrutura métrica tem a função de marcar o fluxo musical, na medida do possível, em pulsações igualmente espaçadas. Desta forma, o metro, que "pode ser entendido [...] como fundamentalmente regular" (Kramer, 1988, p. 102), permite ao ouvinte criar expectativas; estas, por sua vez, "guiam pulsos antecipatórios de atenção que facilitam a percepção de eventos" subsequentes (Large & Kolen, 1994, p. 183). Vale destacar a noção trazida por Huron de que a periodicidade é "apenas um caso especial de um fenômeno mais geral—a previsibilidade" (Huron, 2006, p. 201), que é a base temporal da nossa percepção. Desta forma, a função do metro está ligada à organização perceptiva da música.

A percepção musical envolve a codificação e organização do material musical através de referências a um sistema mais abstrato de conhecimento da estrutura musical. Este conhecimento abstrato costuma representar as regularidades subjacentes encontradas na própria cultura musical do ouvinte, como um sistema tonal particular ou propriedades

métricas comuns. Essas estruturas mentais podem facilitar a compreensão de aspectos globais da estrutura musical e levar a expectativas sobre eventos futuros. Assim, [...] o metro pode fornecer uma estrutura (baseada no tempo) a partir da qual expectativas temporais são formadas (Palmer & Krumhansl, 1990, p. 728).

Uma vez que tendemos a criar expectativas a partir de uma percepção métrica inicialmente estabelecida, qualquer alteração que quebre esta expectativa se torna um desafio, do ponto de vista cognitivo. Este é o ponto mais consistente da sequência de introdução de conteúdos nos métodos: Starer, Hindemith e Hall consideram os compassos alternados, especialmente com alteração na proporção de pulsações, mais difíceis de executar.

Padrões rítmicos agrupados compõem o conteúdo mais e melhor trabalhado nos métodos; especialmente em Starer, Hall e Gramani, em que o objetivo principal é a busca de uma execução precisa e musical dos exercícios—desenvolvimento essencial para o músico em seu papel de intérprete. Entendemos que a proposta dos autores é apresentar ao aluno os diferentes agrupamentos de figuras e subdivisões que fazem parte do repertório, ou seja, fornecer um vocabulário dos padrões com que ele pode se deparar em sua prática musical. E o estudo isolado do solfejo rítmico seria apenas uma etapa no desenvolvimento da performance, para que o aluno esteja com "o ritmo bem resolvido" quando tiver que lidar com vários parâmetros musicais ao mesmo tempo.

Hall é a única autora que valoriza claramente a noção de frases para a execução dos exercícios. Ela associa uma frase musical a "um grupo de notas que gostaríamos de cantar em uma respiração" (Hall, 2005, p. 1), sendo esta a maneira correta de cantá-la. "[...] o objetivo deve ser sempre compreender o ritmo da frase como um todo. [...] Quebrar uma frase, hesitando ou repetindo um fragmento, é destruí-la" (Hall, 2005, p. 2). Ao mesmo tempo, respirar entre frases também é importante, pois "um fluxo sonoro ininterrupto [...] deixa tanto o intérprete quanto o ouvinte fisicamente desconfortáveis" (Hall, 2005, p. 2). No método, as frases são claras por estarem separadas por pausas ou vírgulas, que indicam "onde o intérprete deve respirar sem atrasar significativamente a pulsação" (Hall, 2005, p. 1).

Segundo Temperley (2001), frases geralmente se referem a grupos básicos de notas contidas em alguns compassos. Rothstein expõe um conceito mais amplo, que implica em direção: "[...] uma frase deve ser entendida como, entre outras coisas, um movimento direcionado no tempo de uma entidade tonal para outra; [...] *Se não há movimento tonal, não há frase*" (Rothstein, 1989, p. 5, grifo do autor). Do ponto de vista cognitivo, podemos entender uma frase como o agrupamento de notas mais básico da estrutura musical: "[...] na música, uma unidade categórica de nível básico seria uma *frase*, em vez de uma *nota* ou uma *seção*" (Zbikowski, 1991, p. 88 como citado em Snyder, 2000, p. 85, grifos do autor). Tendemos a ouvir as notas agrupadas—e não isoladas—

porque, entre uma unidade e outra, percebemos uma divisão. Agrupamento se refere à percepção dessas divisões (Patel, 2008) ou, em outras palavras, "à maneira como uma série de notas é agrupada pela percepção" (McAuley, 2010, p. 166). É um processo perceptivo que tem a função cognitiva de contenção. Ele reduz a quantidade de informações que devem ser reconhecidas, armazenadas e recuperadas pela memória (Temperley, 2001).

Hall estimula este processo ao apresentar um estudo motivico antes de cada exercício, que resume os padrões de agrupamento presentes no capítulo. Acrescenta que a repetição é uma prática necessária para garantir a compreensão completa do padrão rítmico: "[...] a menos que possamos realizar um padrão três ou quatro vezes consecutivas, não o dominamos" (Hall, 2005, p. 1). Em Gramani, a memorização de agrupamentos é valorizada ao ponto de o autor recomendar que o aluno tenha em mente a construção do exercício e, assim, deixe de ler.

Neste ponto, Starer se distancia dos demais autores. No prefácio, ele esclarece que "nenhuma tentativa foi feita para moldar esses exercícios em frases musicais, ou dar-lhes forma por meio de repetição e desenvolvimento de motivos rítmicos" (Starer, 1969, n.p), e justifica sua escolha reconhecendo que este procedimento tornaria os exercícios facilmente memorizáveis através da prática repetida. É evidente que as numerosas repetições dos exercícios levariam à automatização de certos padrões. Especulamos que isso seria prejudicial se fosse um problema o aluno estar familiarizado com os padrões rítmicos que executa. No entanto, entendemos que esta familiaridade faz parte justamente do processo que encaramos na leitura de partituras: o reconhecimento de padrões e seus consequentes agrupamentos. A observação do autor quanto à inconveniência da memorização é contestável se considerarmos proveitosa a habilidade de recuperar rápida e automaticamente os padrões rítmicos no momento de transferi-los ao repertório e à prática musical de forma geral.

3 Reflexões

Acrescentamos algumas reflexões mais abrangentes à nossa avaliação, que alcançam a disciplina de Percepção Musical de forma geral.

A questão da expressividade, de suma importância para a performance, não é discutida nos métodos. Starer não faz nenhum comentário a esse respeito. Seus exercícios também não incluem notações de andamento, dinâmica ou articulação. As formulações de Hindemith, Hall e Gramani demonstram, de forma geral, certa preocupação com uma execução dos exercícios que seja musical, e não apenas mecânica. Mas se considerarmos apenas a própria estrutura dos exercícios, é apenas em Hall e Gramani que encontramos elementos *musicais* que lidam com a expressividade diretamente. Hall inclui notações diversas

de andamento e dinâmica; os exercícios de Gramani, como vimos, levam o aluno a solucionar questões de acentuação e agrupamento de forma intuitiva e musical. No entanto, lembramos que a expressividade rítmica está diretamente relacionada a questões mais amplas do que indicações de andamento, dinâmica ou articulação na partitura. Os autores parecem se preocupar, fundamentalmente, como o que Clarke (1987) classifica como "unidades estruturais essenciais", sendo as "informações não estruturais" do tempo expressivo praticamente ignoradas.

Não encontramos nos métodos discussões sobre questões estilísticas e organológicas. As diferentes estratégias interpretativas exigidas por cada estilo musical desafiam o intérprete em seu dia-a-dia. No caso da música erudita, diferentes alterações rítmicas caracterizam determinado estilo—conforme o período histórico—como "distorções" rítmicas que podem valorizar um contorno melódico ou oscilações de andamento no decorrer da peça. A música popular também encontra no ritmo ferramentas importantes de expressão. As articulações de figuras rítmicas no jazz e no choro, por exemplo, diferem consideravelmente, e os intérpretes devem sempre se preocupar em transmitir o "sotaque" típico de cada estilo. A execução de um mesmo padrão, dependendo do instrumento utilizado, trará questões interpretativas diversas, que também não são apresentadas.

Os métodos sintetizam materiais para o solfejo e, eventualmente, para o ditado. Sendo esta sua verdadeira função, eles cumprem o objetivo a que se propõem. No entanto, podemos concluir que os métodos avaliados não trabalham a percepção rítmica diretamente, pois não levam o aluno a desenvolver os processos perceptivos da forma como eles ocorrem na escuta e prática interpretativa real da música. Ou seja, as propostas dos exercícios não se assemelham à percepção musical que o músico já possui e desenvolve em suas atividades cotidianas. A música "real" é contextualizada, tanto no momento da escuta quanto no momento da interpretação individual ou em grupo.

Os métodos se encaixam em um modelo tecnicista de ensino, em que o aprendizado consiste em treino e prática repetida de exercícios cujo foco é a emissão—em oposição à percepção—musical. Os exercícios fornecem materiais para que o aluno construa um vocabulário rítmico, com base em atividades de solfejo e de desenvolvimento da coordenação motora. Fica subentendida a premissa de que tal vocabulário será incorporado à prática do aluno e poderá auxiliar sua compreensão e percepção musical de forma geral.

Entendemos que o desenvolvimento da percepção musical fica limitado se estiver restrito à execução dos exercícios da forma como estes são apresentados. Não encontramos, nos métodos, aprofundamentos teóricos, discussão de conceitos, tampouco contextualização musical com qualquer consistência. Pode-se investigar, então, como o professor escolhe lidar com estas questões. Ao preparar as aulas e avaliar as execuções dos alunos, o professor leva em consideração as formulações

dos autores? O aluno tem contato com essas formulações, ou somente com os exercícios? Quais são as atividades que vão além da bibliografia da disciplina, que não encontramos nos programas? O que tem sido realmente feito em sala de aula? E o que tem sido feito em termos de produção de novos materiais didáticos em português, que ofereçam uma visão mais abrangente da percepção musical?

Ao reconhecermos a necessidade de uma visão mais ampla da disciplina, há sempre o risco de quisermos descartar o que tem sido feito, julgando as atividades de solfejo e ditado como "inúteis" para o desenvolvimento do músico. É improvável que se comprove uma ineficácia completa em atividades que há tanto tempo são escolhidas como os "carros-chefe" da disciplina. O que, de fato, precisa ser questionado – além da inclusão de outras práticas que tragam a escuta para a sala de aula – é de que *forma* essas atividades são aplicadas. Por fim, lançamos uma questão fundamental que as pesquisas em cognição musical podem ajudar a esclarecer: em que medida a percepção musical, o aprendizado e a memória são afetados pela prática de solfejo e ditado?

Referências

- Barbosa, M. F. S. (2009). *Percepção musical como compreensão da obra musical: contribuições a partir da perspectiva histórico-cultural*. (Tese de Doutorado em Educação). São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- Clarke, E. F. (1987). Categorical rhythm perception: an ecological perspective. In: Gabrielsson, Alf (Ed.), *Action and Perception in Rhythm and Music* (pp. 19–34). Estocolmo: Royal Swedish Academy of Music.
- Covington, K., & Lord, c. H. (1994). Epistemology and Procedure in Aural Training: In Search of a Unification of Music Cognitive Theory with Its Applications. *Music Theory Spectrum*, v. 16 (2), 159–170.
- Eck, D. (2001). A Positive-Evidence Model for Rhythmical Beat Induction. *Journal of New Music Research*, [S.l.], v. 30, n. 2, 187–200.
- Gramani, J. E. (2013). *Rítmica*. 1. reimpr. da 4. ed. São Paulo: Perspectiva.
- Hall, A. C. (2005). *Studying Rhythm*. 3. ed. Nova Jersey: Prentice-Hall.
- Hargreaves, D., & Zimmerman, M. (2013). Teorias do desenvolvimento da aprendizagem musical. In: B. S. Ilari (Org.), *Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música - da percepção à produção* (pp. 231–269). Curitiba: Editora UFPR. Cap. 7.
- Hindemith, P. (1988). *Treinamento Elementar para músicos*. 4. ed. São Paulo: Ricordi.

- Huron, D. (2006). *Sweet Anticipation: Music and the Psychology of Expectation*. Cambridge: MIT Press.
- Jones, M. R. (2009). Musical Time. In: S. Hallam; I. Cross; M. Thaut (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Psychology* (pp. 81–92). Oxford: Oxford University Press. Cap. 8.
- Karpinski, G. S. (2000). *Aural Skills Acquisition: The Development of Listening, Reading, and Performing Skills in College-Level Musicians*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramer, J. D. (1988). *The Time of Music: New Meanings, New Temporalities, New Listening Strategies*. Nova Iorque/Londres: Schirmer/Macmillan.
- Large, E. W., & Kolen, J. F. (1994). Resonance and the Perception of Musical Meter. *Connection Science*, [S.l.], v. 6, n. 2-3, 177–208.
- Lerdahl, F., & Jackendoff, R. S. (1983). *A Generative Theory of Tonal Music*. Cambridge/Londres: MIT Press.
- Lester, J. (1986). *The rhythms of tonal music*. Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- McAuley, J. D. (2010). Tempo and Rhythm. In: Jones, M. R.; F., Richard R.; Popper, A. N. (Eds.), *Springer Handbook of Auditory Research: Music Perception* (pp. 165-199). Nova Iorque: Springer. Cap. 6.
- Noorden, L., & Dirk, M. (1999). Resonance in the Perception of Musical Pulse. *Journal of New Music Research*, [S.l.], v. 28, n. 1, 43–66.
- Nozaradan, S.; Peretz, I.; Missal, M.; & Mouraux, A. (2011). Tagging the Neuronal Entrainment to Beat and Meter. *Journal Of Neuroscience*, [S.l.], v. 31, n. 28, 10234–10240.
- Otutumi, C. H. V. (2008). *Percepção musical: situação atual da disciplina nos cursos superiores de música*. (Dissertação de Mestrado em Música). Campinas: Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas.
- Otutumi, C. H. V. (2013). *Percepção musical e a escola tradicional no Brasil: reflexões sobre o ensino e propostas para melhoria no contexto universitário*. (Tese de Doutorado em Música). Campinas: Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas.
- Palmer, C.; Krumhansl, C. L. (1990). Mental Representations for Musical Meter. *Journal Of Experimental Psychology: Human Perception And Performance*, [S.l.], v. 16, n. 4, 728–741.
- Patel, A. D. (2008). *Music, Language, and the Brain*. Oxford: Oxford University Press.
- Patel, A. D.; Iversen, J. R. (2014). The evolutionary neuroscience of musical beat perception: the Action Simulation for Auditory Prediction (ASAP) hypothesis. *Frontiers in Systems Neuroscience*, [S.l.], v. 8, n. 57, 1–14.
- Povel, D.-J.; Okkerman, H. (1981). Accents in equitone sequences. *Perception & Psychophysics*, [S.l.], v. 30, n. 6, 565–572.
- Rothstein, W. (1989). *Phrase Rhythm in Tonal Music*. Nova Iorque/Londres: Schirmer Books.
- Sloboda, J. A. (2008). *A mente musical: psicologia cognitiva da música*. (Trad. Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari). Londrina: EDUEL.
- Snyder, B. (2000). *Music and Memory: An Introduction*. Cambridge/Londres: The MIT Press.
- Starer, R. (1969). *Rhythmic Training*. Milwaukee: Hal-Leonard.

- Tan, S.-L.; Pfordresher, P.; Harré, R. (2010). *Psychology of Music: from sound to significance*. Hove/Nova Iorque: Psychology Press.
- Temperley, D. (2001). *The Cognition of Basic Musical Structures*. Cambridge/Londres: MIT Press.
- Todd, N. P. (1994). The auditory "Primal Sketch": A multiscale model of rhythmic perception. *Journal of New Music Research*, Londres, [S.l.], v. 23, n. 1, 25–70.
- Tomás, L. (2015). *A pesquisa acadêmica na área de música: um estado da arte (1988-2013)*. Porto Alegre: ANPPOM.