

# A audiação em músicos profissionais: um estudo de caso

THE AUDIATION IN PROFESSIONAL MUSICIANS: A CASE STUDY

**RONALDO DA SILVA** Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) ▶ronalldu@gmail.com

**RICARDO GOLDEMBERG** Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) ▶rgoldem@iar.unicamp.br

## resumo

Este artigo apresenta os resultados de um estudo de caso a respeito da relevância da leitura cantada e das práticas de “audiação notacional” (Gordon, 2000) na vida do músico profissional. Foram realizadas entrevistas com seis músicos profissionais no intuito de identificar suas experiências nessa área no decorrer da sua formação e vida profissional. Os dados coletados foram analisados a partir da perspectiva de análise de conteúdo de Bardin (2008), acrescidos de uma exposição final pautada no discurso do sujeito coletivo de Lefevre e Lefevre (2005). Constatou-se que a leitura cantada tem papel primordial na construção dos processos de “audiação”, afora a necessidade de se ressaltar permanentemente o ensino das competências musicais auditivas em uma formação musical integral na qual se torna realidade a capacidade de refletir e agregar valores musicais a uma crescente consciência de si mesmo.

**PALAVRAS-CHAVE:** audiação notacional, leitura musical cantada, percepção musical

## abstract

This article presents the results of a case study regarding the importance of sight-singing and the practice of notational audiation (Gordon, 2000) in the life of professional musicians. Interviews were conducted with six professional musicians in order to identify their experiences in this area during the course of their training and professional life. Data were analyzed from the perspective of the content analysis by Bardin (2008), added by a final exposure under the perspective of the collective subject discourse by Lefevre and Lefevre (2005). It was found that sight-singing has a leading role in the construction of audiation processes, apart from the need to constantly emphasize the teaching of aural skill in a comprehensive formation where the ability to reflect and add musical values to a growing awareness of himself becomes reality.

**KEYWORDS:** notational audiation, sight singing music, musical perception

## introdução

A aquisição da competência aural pelos estudantes de música tem sido vista por muitos educadores musicais, sejam professores de instrumento, de canto coral ou de percepção musical, como uma conquista fundamental para a solidificação da *performance* musical. Em busca de auxílio para atingir esse objetivo, a prática da leitura musical cantada poderá ser considerada uma ferramenta útil para a construção de habilidades aurais e, por outro lado, também poderá revelar o grau de compreensão auditiva que o músico detém (Goldemberg, 1995, p. 2).

De acordo com Piaget (1977), os termos fazer e compreender assumem papéis distintos, pois o primeiro aplica-se à realização da ação no plano prático, enquanto o segundo refere-se à realização da ação no pensamento. Durante o estudo e prática musical, essas duas ações adquirem relevância para o aprendizado global da obra sonora. No entanto, é sabido por muitos músicos profissionais experientes que, num passado recente, as estratégias de ensino na educação musical brasileira privilegiavam o fazer em detrimento do compreender. A busca pelo virtuosismo instrumental era a razão pela qual muitos professores priorizavam métodos de ensino que focavam a repetição maciça e mecânica de trechos musicais (Fonterrada, 2005), ao invés de uma ação integrada da técnica com as habilidades aurais.

Gordon (2000) atribuiu importância ao desenvolvimento da compreensão musical com a formatação do termo *audiação*.<sup>1</sup> Segundo Gordon, essa competência não deveria ser comparada à imagética musical, à audição interna, ou à subvocalização, por exemplo, porque essas atividades não estão, necessariamente, engajadas no processo de assimilação e compreensão do som musical. Ele acrescenta que o “*som em si mesmo não é música*. O som só se converte em música através da audiação, quando, como na linguagem, os sons são traduzidos na nossa mente, para lhes ser conferido um significado” (Gordon, 2000, p. 18, grifo do autor). Dessa forma, a audiação é sinônimo de reflexão e difere-se da imitação, pois audiar é aprender por meio dos seus próprios recursos aurais.

Silva e Goldemberg (2009, p. 737) relatam que “um dos aspectos da audiação [...] é levar à consciência o que se lê na partitura e refletir sobre isso”. A compreensão da partitura musical é um dos tipos de audiação, como se pode verificar:

Se você é capaz de ouvir um som musical e de dar um significado sintático ao que você vê na notação musical antes mesmo de você tocá-la, antes que alguém a toque, ou antes mesmo de você escrevê-la, então você está procedendo à *audiação notacional*. (Gordon, 1999, p. 42, tradução nossa, grifo nosso).

Seja ativada pelo fenômeno sonoro ou pela notação musical, a audiação é uma competência adquirida por meio do aprendizado e das experiências musicais e que pode ser explicada por modelos teóricos sobre o funcionamento cerebral desenvolvidos, por exemplo, por Baddeley (1985, 1995, 2004), Miller (1956), Alvarez (2011). A audiação é um processo que busca resgatar as informações armazenadas no subconsciente, mediante um estímulo externo, e levá-las ao foco da consciência (Snyder, 2000). Diante disso, é possível sugerir que as informações audiadas nunca são esquecidas; por sua vez, tornam-se cada vez mais complexas<sup>2</sup> (Gordon, 2000).

1. Do original na língua inglesa – *audiation*, termo desenvolvido por Edwin E. Gordon. Neste artigo, seguimos a tradução da palavra para a língua portuguesa por Maria de Fátima Albuquerque para a editora Calouste Gulbenkian de Lisboa, e a utilizamos em suas diversas possibilidades de conjugação verbal.

Uma das formas de exteriorizar o pensamento musical é por meio da leitura cantada. Segundo Knuth (1932 apud Goldemberg, 1995, p. 1), a “leitura cantada é a expressão vocal do ‘pensamento musical’ a partir da sua notação. Envolve um reconhecimento mental preciso da notação musical e é seguido pelo ato físico de cantar.”

A leitura cantada à primeira vista pode ser compreendida como uma ferramenta resultante do processo de audição, que por sua vez é fruto da ação da memória ou, em casos muito mais frequentes do que se gostaria de imaginar, uma ferramenta para resgates de padrões sonoros e rítmicos da memória mediante o *input* visual, e que não representam algum significado ao leitor, isto é, aparenta ser uma leitura cantada “mecânica”, sem compreensão por parte de quem a executa.

Essa tem sido a realidade de muitos estudantes inseridos nas escolas, conservatórios e faculdades de música do Brasil nas últimas décadas. Pode ser percebida uma visão equivocada sobre o papel da leitura cantada nas aulas de percepção musical e canto coral. São recorrentes as questões que abordam a validade do solfejo por parte dos alunos, com perguntas, como: “Por que devo solfejar, sendo que o instrumento está à minha frente? Eu não sou cantor, sou instrumentista. Para que eu vou utilizar isso, lá na frente?” Diante dessa fala, percebe-se uma imagem distorcida sobre o papel da leitura musical cantada como uma ferramenta capaz de auxiliar na construção da audição e de ser um instrumento para a aferição de tal competência.

Nesse artigo iremos abordar essas dúvidas estudantis apoiando-nos na experiência de vida dos músicos profissionais. Verificaremos se o desenvolvimento da capacidade de audição e leitura musical cantada nos anos iniciais do estudo musical são importantes para a vida do músico profissional. Verificaremos, também, como esses profissionais lidam com a audição e a leitura musical cantada no cotidiano.

Foi realizado um estudo de caso a fim de esclarecer esses questionamentos, optando-se por convidar seis músicos profissionais para uma entrevista semiestruturada. Em entrevistas dessa natureza prevê-se “uma lista de questões previamente preparadas [em que o pesquisador as utiliza como guia]” (Lankshear; Knobel, 2008, p. 174). As entrevistas foram realizadas entre os dias 25 de maio e 15 de julho de 2009, com dois instrumentistas (pianista e percussionista), dois regentes (coro e orquestra) e dois compositores de música erudita. As perguntas foram divididas em duas grandes partes. A primeira parte tinha como objetivo apresentar os entrevistados (suas principais experiências no campo profissional). A segunda tinha como finalidade descobrir as opiniões e a vivência dos músicos com a leitura musical cantada e a audição no período de formação musical, durante a vida profissional, sobre os problemas e desafios do ensino da audição e leitura musical cantada e os pré-requisitos para construir tais competências.

Após a coleta de dados, o material foi trabalhado segundo a *análise de conteúdo*, proposta por Bardin (2008, p. 44), que se resume em “um conjunto de técnicas de análise das comunicações”. As etapas para a análise do material são: 1) pré-análise; 2) exploração do material (criação das *unidades de registro*, *unidades de contexto* e *categorização*); 3) tratamentos dos resultados (*inferência* e *interpretação*).

## metodologia de pesquisa

2. Referente ao termo utilizado por Piaget (1977), *equilíbrio majorante*, em que as informações tomadas pela consciência tornam-se cada vez mais profundas mediante a formação de esquemas mais complexos

No terceiro item das etapas de análise do material sugerido por Bardin (2008) – *tratamentos dos resultados* –, migraremos para uma segunda técnica de análise de conteúdo denominada de *discurso do sujeito coletivo* (DSC), que

consiste [...] numa forma não-matemática nem metalinguística de representar (e de produzir), de modo rigoroso, o pensamento de uma coletividade, o que se faz mediante uma série de operações sobre os depoimentos, que culmina em discursos-síntese que reúnem respostas de diferentes indivíduos, com conteúdos discursivos de sentido semelhante. (Lefevre; Lefevre, 2005, p. 25).

O DSC foi concebido pelos pesquisadores Fernando Lefevre e Ana Maria Cavalcanti Lefevre, professores da Universidade de São Paulo na área de saúde pública. Segundo o Instituto de Pesquisa do Discurso do Sujeito Coletivo,<sup>3</sup> até o mês de maio de 2012 foram cadastrados em seu banco de dados 1343 trabalhos científicos (por exemplo, trabalhos de iniciação científica até teses de doutorado) cuja abordagem varia entre temas da saúde, educação, cultura regional, comunicação, entre outros.

Como procedimentos de análise dessa metodologia, foram desenvolvidos quatro operadores: 1) expressões-chave (trechos selecionados do discurso do entrevistado); 2) ideias centrais (rubricas que descrevem o sentido dos depoimentos); 3) ancoragens (rubricas que descrevem os valores ou pressupostos inseridos no depoimento); 4) discurso do sujeito coletivo.

A análise do pensamento da coletividade é fruto das opiniões dos indivíduos que a compõem. Essas opiniões isoladas são tidas como discursos. Assim como num coro em que cada voz possui a sua linha melódica e uma lógica musical, quando juntas, amplificam a significação dos sons numa harmonia outrora desconhecida, num aumento da riqueza timbrística, também no DSC as vozes isoladas “cantam” a mesma música com sons e ritmos peculiares, mas quando juntas se complementam para formar o discurso coletivo, mediante a junção de *expressões-chave*, de sentido semelhante.

É possível verificar certa similaridade nos procedimentos analíticos de Bardin, durante as etapas de *pré-análise* e *exploração do material*, com os de Lefevre e Lefevre, durante as fases de trabalho com os quatro operadores citados anteriormente.

Nesta pesquisa, optamos por seguir os caminhos metodológicos sugeridos por Bardin (2008), etapas 1 (pré-análise) e 2 (exploração do material) e tomamos emprestado de Lefevre e Lefevre (2005) a elaboração do DSC, como forma final de apresentação dos dados analisados.

## análise dos dados

### Pré-análise

A etapa de pré-análise é o primeiro encontro entre o pesquisador e o material a ser analisado (Silva; Goldemberg, 2011), e refere-se:

[à] fase de organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a

3. Ver <http://www.ipdsc.com.br> – o site pertence ao Instituto de Pesquisa do Discurso do Sujeito Coletivo, instituição privada criada em 2005 por Fernando Lefevre e Ana Maria Cavalcanti Lefevre. Consulta realizada no dia 6 de maio de 2012.

conduzir a um esquema preciso de desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise. (Bardin, 2008, p. 121).

Nessa fase, as entrevistas gravadas foram transcritas, tornando-se o *corpus* da pesquisa, e foram realizadas as primeiras leituras do material, com o objetivo de o texto se tornar conhecido ao investigador. Após, a menção de determinado tema pertinente à pesquisa gerou a referenciação de índice e o seu indicador tornou-se a frequência com que o tema surgiu no decorrer do discurso, seja de modo explícito ou implícito.

### Exploração do material

Nessa etapa, o material foi codificado por meio de recortes, agregações e enumerações a fim de que ele atingisse um grau de representação do conteúdo. Para tanto, foram utilizadas três ferramentas a fim de facilitar a localização, identificação e retirada dos elementos textuais relevantes:

I. *Unidade de registro* (UR): de acordo com Bardin (2008, p. 130), “é a unidade de significado a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade base, visando à categorização e a contagem frequencial”. Complementando, as unidades de registro são as unidades mais próximas da fala do entrevistado, sendo que após estas, segue-se o próprio fragmento do texto transcrito da fala dos depoentes, nomeado por Lefevre e Lefevre (2005) de *expressões-chave*.<sup>4</sup> Ao todo, 48 unidades de registro foram nomeadas dentro de cinco categorias,<sup>5</sup> divididas assimetricamente, isto é, em certas categorias foram localizadas mais unidades de registro do que em outras.

II. *Unidade de contexto* (UC): segundo Bardin (2008, p. 133), “serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registro”. Cada uma das 23 unidades de contexto reuniu uma ou até cinco unidades de registro que apresentavam temas semelhantes, sendo que a relação de uma unidade de registro com a outra pertencente à mesma unidade de contexto foi estabelecida por um grau de proximidade e complementaridade dos temas.

III. *Categorização* (CAT): é a ferramenta de análise que abrange todos os níveis anteriores de classificação, agregando em si um grupo de elementos comuns sob um título específico. De acordo com Bardin (2008, p. 145), “é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos”.

A seguir, apresentam-se as cinco categorias obtidas na pesquisa, com suas respectivas unidades de contexto, a fim de que se possa visualizar de modo resumido e panorâmico a menção dos temas abordados pelos entrevistados e para que se possa compreender como estes foram organizados:

4. Bardin (2008) não nomeia uma ferramenta que represente o fragmento selecionado do discurso dos depoentes, como o fazem Lefevre e Lefevre (2005) com o termo *expressões-chave*, que são os núcleos principais para a elaboração do discurso do sujeito coletivo.

5. O termo *categoria*, utilizado por Bardin (2008) como uma das ferramentas de análise, será apresentado no item III.

CAT1: *Aspectos sobre o desenvolvimento da audição na formação musical.*

UC1: atuação pedagógica dos professores de música;

UC2: interação familiar;

UC3: estudo individual;

UC4: uso de instrumentos musicais;

UC5: prática da leitura cantada.

CAT2: *Desafios na integração dos conhecimentos musicais teóricos e práticos na audição.*

UC1: formação acadêmica: pontos negativos;

UC2: relação com a linguagem verbal;

UC3: experiência pessoal.

CAT3: *A audição na vida profissional.*

UC1: como audia;

UC2: quando audia;

UC3: onde audia;

UC4: por que audia;

UC5: objetivo da audição;

UC6: benefício da audição;

UC7: uso de instrumentos como suporte.

CAT4: *Pré-requisitos para a construção da audição.*

UC1: aquisição de conhecimentos teóricos em música;

UC2: desenvolvimento das habilidades práticas musicais;

UC3: aspectos musicais;

UC4: interesse pedagógico na formação da base musical;

UC5: compreensão total da obra a ser executada;

UC6: concepção ideológica da música.

CAT5: *Considerações acerca do desenvolvimento da audição.*

UC1: fatores positivos que ampliam a aptidão musical;

UC2: fator negativo decorrente da sua ausência na formação musical.

### **Discurso do sujeito coletivo – relatos e discussão**

Segundo Lefevre e Lefevre (2006, p. 517),

considerando-se que a opinião coletiva, como fato empírico, ou é veiculada apenas indiretamente pelo meta discurso do pesquisador, ou por meio de alguma fórmula matemática perde sua forma imanentemente discursiva, propõe-se como alternativa expressiva o Discurso do Sujeito Coletivo.

Diante dessa perspectiva diferenciada de apresentar uma faceta da realidade em que se privilegia as vozes dos participantes, a categoria 1, *aspectos sobre o desenvolvimento da audição na formação musical*, apresentou o seguinte DSC:

No tempo em que eu era estudante de música não havia estímulo para a leitura cantada de modo que isso formasse uma imagem sonora no meu cérebro, e depois concretizasse na performance. Meus professores particulares de instrumento foram excelentes, mas sempre houve lacunas na minha percepção musical. O incentivo era direcionado à leitura

aplicada diretamente ao instrumento. Tudo o que fugisse disso, como improviso, “tocar de ouvido” e outras “experiências”, era proibido. Se meus pais soubessem que eu fazia isso me tiravam das aulas de instrumento; da mesma forma, se o professor soubesse, não me dava mais aulas. Era muito complicado.

O período do início da formação musical dos entrevistados refere-se aos anos de 1945 a 1980, tempo em que o ensino formal de música no Brasil era confiado a professores particulares ou a conservatórios que dedicavam grande esforço no desenvolvimento técnico-instrumental do aluno, em detrimento ao aprimoramento de suas capacidades aurais (Campos, 2009).

Embora a maioria dos educadores musicais ativos da primeira geração<sup>6</sup> (Fonterrada, 2005) já tivessem estruturado suas bases ideológicas sobre a educação musical e boa parte do território brasileiro já houvesse experimentado o esforço da educação musical institucionalizada, por meio do canto orfeônico estruturado por H. Villa-Lobos a partir de seu regresso ao Brasil em 1930 (Barreto, 1938; Guimarães, 2003), muitos professores particulares de instrumento ou vinculados a algum conservatório adotavam o modelo de currículo europeu em que ao aluno competia “adquirir as habilidades necessárias para a execução instrumental em detrimento de uma educação musical que [contemplasse] o indivíduo como um ser atuante, reflexivo, sensível e criativo”, enquanto que ao professor competia “a responsabilidade de transmitir os saberes e os conhecimentos durante o processo de aprendizagem” (Esperidião, 2002, p. 70).

Durante o referido período de formação musical de base dos entrevistados, o ato de “tocar de ouvido”, isto é, realizar a audição durante a execução instrumental sem o uso da partitura, não era visto com bons olhos pelas famílias tradicionais que acreditavam no modelo pedagógico dos conservatórios. O músico popular tocava de ouvido, mas, segundo a concepção de muitos, o músico “sério” era aquele capaz de ler a partitura. Diante disso, parece que as famílias tradicionais não gostavam da ideia de que seus filhos se assemelhassem aos músicos populares que, segundo Miranda (2009), carregavam o estigma de boêmios, malandros, libertinos, etc.

A categoria 2, *desafios na integração dos conhecimentos musicais teóricos e práticos na audição*, obteve os seguintes DSCs:

Foi na faculdade que eu percebi que teria que estudar muito para poder acompanhar minha turma nas aulas de percepção. Isso porque, no conservatório em que eu estudei, a leitura cantada não era levada a sério. Não se solfejava. Com muito esforço e com o passar do tempo, percebi que minha percepção musical atingiu níveis mais elevados, sem falar da leitura cantada, que melhorou muito. No ensino superior, a leitura cantada não fazia muito sentido na prática. Acho que esse é o grande erro das faculdades de música: tem a aula de percepção, de harmonia, de instrumento, e nada se *linka* com nada. “Por que tenho que cantar se o instrumento está na minha frente?”, era a pergunta que eu e meus colegas fazíamos. O problema, eu acho, é o porquê das coisas. Consegui descobrir a razão da leitura cantada e da audição quando amadureci.

Para mim, o ensino da audição e da leitura cantada pode ser comparado ao ensino da linguagem verbal. Há muitas semelhanças, como as frases, o ponto, a forma. Indo além, acho impossível para alguém bem alfabetizado olhar um texto e não ouvir dentro de si os fonemas respectivos àquelas letras e palavras. Entendo que essa comparação pode ser feita com relação ao músico. O músico deveria olhar para uma partitura e essa causar-lhe algum som na mente. Mas o problema é que nós vivenciamos a comunicação verbal muito antes de sabermos ler e escrever. Com a música, considerando o ensino tradicional, nós partimos da grafia.

Como o conservatório não foi capaz de contribuir de modo decisivo na construção da competência da audição, os alunos ingressos no ensino superior buscaram por si mesmos eliminar as lacunas no campo da percepção musical. Embora o esforço pessoal tenha sido decisivo na aquisição da competência aural, as faculdades de música apresentavam os mesmos problemas que os conservatórios: foco no tecnicismo e desconexão entre os conteúdos das disciplinas. A audição, cujo processo envolve uma ação transdisciplinar, em que o estudante pode transitar o seu pensamento musical pelas vias da *performance* instrumental e vocal, utilizando-se de ferramentas como, por exemplo, a leitura musical cantada, tornou-se um ideal utópico diante de disciplinas desvinculadas entre si, que muitas vezes trabalhavam para satisfazerem-se a si mesmas e não para atingirem um único objetivo. De acordo com Otutumi (2008), a fragmentação dos conteúdos ministrados nas aulas de percepção musical e a falta de aplicabilidade desses conteúdos nas aulas de instrumento ainda estão presentes em muitas faculdades de música do Brasil.

Outro ponto importante a ser destacado é a aparente falta de comunicação entre o educando e o educador. Se o primeiro permanece em silêncio sem compreender o rumo pedagógico que está sendo dirigido, o segundo perpetua o silêncio por considerar-se o “sujeito do processo” enquanto que o aluno não passa de “mero objeto” (Freire, 1987). Paralelamente, os problemas no diálogo entre o educador e o educando podem ser compreendidos, segundo Moreira (2002), à luz das diferenças sociais presentes no ambiente escolar. De acordo com o autor, o professor deve apresentar um olhar sensível à heterogeneidade dentro da sala de aula. Para aquele que não tem essa visão, “todos os estudantes são idênticos, com saberes e necessidades semelhantes, o que o exime de diferenciar o currículo e a relação pedagógica que estabelece em sala de aula” (Moreira, 2002, p. 25). Pela característica singular do ser humano, é possível afirmar que nenhum aluno das referidas disciplinas encontra-se no mesmo nível de audição e de compreensão sobre a importância dessa competência. Por isso, o diálogo educador-educando deve ser estabelecido para que ambos possam estabelecer metas objetivas para a aquisição das habilidades aurais e para que se possa suscitar a motivação necessária para prosseguir nesse caminho.

Por fim, verifica-se no campo musical certo pensamento comum a músicos e educadores musicais sobre a similaridade entre a música e a linguagem. Gordon (2000) estabelece uma associação entre aprendizagem da linguagem verbal e o aprendizado da música, com a finalidade de que se torne mais clara a compreensão do significado do termo *audição*. No entanto, Goldemberg (1995) adverte sobre a necessidade de se ter cautela em utilizar determinadas técnicas próprias da leitura verbal na prática da leitura cantada. Embora apresentem certos fatores comuns, a analogia entre essas duas práticas necessita ser determinada com maior exatidão.

A categoria 3, a *audição na vida profissional*, revelou o seguinte DSC:

Entendo que a leitura cantada e a audição deve servir à musicalidade. É por isso que áudio, e cada vez mais. Não importa o momento ou o local, seja antes de dormir, no ônibus ou durante a refeição: sempre áudio. Essa busca me torna mais íntimo da obra. Ajuda-me a perceber coisas que não enxergaria se fosse direto ao instrumento. Agiliza o estudo e me tranquiliza antes dos concertos.

Essa categoria aborda a audição no plano do dia a dia do músico profissional. Diante desse parágrafo do DSC, percebe-se que a audição tornou-se um hábito na vida dos entrevistados em serviço da musicalidade e da necessidade da otimização do tempo. Nesse momento não há mais dúvidas sobre a importância da audição, pois o foco está totalmente voltado à *performance* e

esta à musicalidade. Paralelamente, pesquisas realizadas por Pascoal-Leone (2005 apud Sacks, 2007, p. 43) com recursos de neuroimagem apontam que

[...] a prática mental por si só parece ser suficiente para promover a modulação de circuitos neurais envolvidos nas primeiras etapas do aprendizado de habilidades motoras. Essa modulação não só resulta em acentuada melhora na execução, mas também parece deixar o indivíduo em vantagem para aprender a habilidade com menos prática física. A combinação da prática física e mental leva a um aperfeiçoamento da execução mais acentuado do que a prática física sozinha.

Além de agilizar o tempo de estudo, a prática da audição notacional pode ser uma forma de evitar determinadas distonias focais<sup>7</sup> geradas pelo excesso de atividade muscular, conforme aponta Bortz (2011, p. 6).

A categoria 4, *pré-requisitos para a construção da audição*, identificou o seguinte DSC:

Por isso, acho que desde o início da formação musical, os sons devam ser vivenciados. As pessoas deveriam brincar com os sons. Sentir a sua sensação. Logicamente é importante adquirir conhecimentos teóricos, pois esses são as bases da leitura cantada e da audição. No caso do instrumentista, ele deve dominar seu instrumento, o regente deve aprofundar sua técnica de regência e o compositor deve aprimorar a sua técnica composicional. Todos esses devem desenvolver a leitura cantada no mais alto nível, devem ter uma concepção filosófica dos porquês de ser e fazer música, mas nada disso adianta se a mensagem musical não atingir o público. O que vale solfejar perfeitamente tudo, como uma máquina? Acho que o problema é mais ligado ao espírito do que à técnica.

São inúmeros os trabalhos que apontam para a fase inicial da educação musical, tomando como base a criança (por exemplo, Brito, 2003; Schroeder; Schroeder, 2011), o jovem e adulto (por exemplo, Kebach, 2009; Ribas, 2009; Sebben; Subtil, 2010), além dos que tratam sobre diversas características e contextos socioculturais para a implementação da educação musical (por exemplo, Kater, 2004; Queiroz, 2004). Nas diversas pesquisas mencionadas e em outras mais, vê-se o aumento da valorização do educando, que passa a ser respeitado por sua bagagem musical anterior (mesmo que informal) ao ponto de ver-se contemplado por um plano de ensino que valoriza a sua história e a história de sua família ou comunidade, no qual se faz perceber que a música caminha em direção ao ser humano. No entanto, de modo aparentemente contrário, nos dias de hoje ainda se vê a tendência de muitos conservatórios e faculdades de música serem inflexíveis com sua forma de tratar o conhecimento e os seus alunos. Possivelmente seja a abordagem aceita por muitos músicos e educadores do meio sobre um ambiente educacional profissionalizante. Diante disso, quais dos ambientes educacionais – não profissionalizantes ou profissionalizantes – têm suprido o educando de condições para a prática da audição? Em quais deles os conteúdos assimilados se tornam ferramentas para o pensamento musical consciente? Vale refletir.

7. Segundo Dias et al. (2007, p. 61) "a distonia é um distúrbio involuntário do movimento caracterizado por contrações musculares sustentadas, determinando movimentos de torção e/ou posturas anormais". Quando a distonia está localizada em apenas um lugar do corpo é denominada de *focal*.

Por fim, a categoria 5, *considerações acerca do desenvolvimento da audição*, evidenciou o seguinte DSC:

Estou convencido de que a leitura cantada deva ser uma prática constante na vida do estudante e do músico profissional. Só assim a audição se tornará um hábito. Quando o músico resolver essa questão, ele poderá construir novos conhecimentos e adquirir novas habilidades. O músico que não possui a capacidade da audição torna-se limitado. Traz um buraco na sua formação. Isso é condição primordial pra ser um músico.

Após refletirem sobre o papel da audição notacional – principalmente – na vida profissional, os entrevistados chegam a duas conclusões: i) a audição é uma atividade intelectual que contribui para a tomada de consciência, em que a assimilação aural da obra grafada os leva a outros patamares de conhecimento, competências e compreensão musical; ii) a audição permite que o músico faça música longe de seu instrumento musical ou de algum outro instrumento de suporte (por exemplo, cantores que usam o piano para aprenderem as músicas); em outras palavras, o músico que desenvolve a competência da audição vê em seu instrumento musical apenas um objeto que reproduz a música previamente ouvida por ele.

## conclusão

Este artigo abordou a experiência de músicos profissionais diante do desenvolvimento da audição notacional e seu uso na vida profissional. Percebeu-se sua relação com a leitura musical cantada como uma ferramenta capaz de auxiliar na sua construção, bem como mensurar, de certa forma, o desenvolvimento dessa competência.

Verificou-se pelo DSC que a audição, num sentido geral, era uma atividade a ser evitada pelos alunos de professores particulares e escolas de música formais. No entanto, não se percebeu uma tentativa, por parte dos professores, de desencorajar a prática da audição notacional. Possivelmente, porque a audição notacional não fosse vista como uma atividade instigante pelos estudantes, e ao mesmo tempo, uma prática supérflua para certos professores que compreendiam que o exercício motor fosse o meio mais rápido de alcançar seus objetivos pedagógicos.

A fragmentação do ensino por meio de disciplinas que operavam envolvidas em si mesmas e a ausência de informação sobre os caminhos metodológicos adotados foram algumas das principais dificuldades enfrentadas pelos entrevistados. Percebeu-se que o diálogo pode ser o meio de se liquidar este problema nos dias atuais. Esse diálogo deve seguir em três direções: em direção ao aluno, aos colegas professores e à direção escolar. A audição, nesse contexto, transitará com maior significado por entre as disciplinas das grades curriculares, fazendo sentido aos estudantes.

Tem-se comprovado nos dias de hoje que, além de ser uma competência de certo refinamento e amadurecimento musical, a audição notacional propicia a otimização do tempo de estudo por ativar o córtex motor, responsável pelas atividades motoras do corpo humano (Zatorre, 2003 apud Sacks, 2007). Ao mesmo tempo, pode evitar certas patologias envolvidas no uso intenso de determinados músculos do corpo.

Foi possível observar no DSC que os entrevistados entendem a importância da aquisição de certos conhecimentos teóricos, técnicos e filosóficos para um bom desempenho da audição notacional. No entanto, desde o momento em que se tem o som como material lúdico não se está audiando? Percebe-se, dessa forma, que a audição tem seu lugar em ambientes educacionais formais e informais. Cabe ao educador, principalmente, saber como ministrar seus pré-requisitos

e instigar o educando para que a desenvolva, a fim de que possa vencer etapas cada vez mais complexas no processo de desenvolvimento aural.

Diante do que foi evidenciado neste artigo, entende-se que a audição é uma competência a ser conquistada dia a dia. Não é o esforço de alguns anos, para depois abandoná-la, mas torna-se um estilo de vida, uma motivação constante em ter consciência sonora antecipada daquilo que a voz ou os dedos irão executar.

## referências

- ALVAREZ, G. A. Representing multiple objects as an ensemble enhances visual cognition. *Trends in Cognitive Sciences*, [S.l.], v. 15, n. 3, p. 122-131, March 2011.
- BADDELEY, A. D. *The psychology of memory*. London: Butler & Tanner, 1985.
- \_\_\_\_\_. *Work memory*. New York: Oxford University Press, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Your memory: a user's guide: new illustrated edition*. New York: Firefly Books, 2004.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Ed. 70, [2008].
- BARRETO, C. B. *Côro orfeão*. São Paulo: Melhoramentos, 1938. (Biblioteca de Educação, v. 28).
- BORTZ, G. A construção da representação sonora na mente do músico. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COGNIÇÃO DE ARTES MUSICAIS, 7., 2011, Brasília. Anais... Brasília: UnB, 2011. p. 1-7.
- BRITO, T. A. *Música na educação infantil*. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- CAMPOS, R. M. G. A educação musical dos conservatórios: um estudo histórico. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 18., 2009, Londrina. Anais... Londrina: UEL, 2009. p. 97-103.
- DIAS, F. M. et al. Distonia primária e transtorno obsessivo-compulsivo. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, v.56, n. 1, p. 60-63, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/jbpsiq/v56n1/a13v56n1.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2012.
- ESPERIDIÃO, N. Educação profissional: reflexões sobre o currículo e a prática pedagógica dos conservatórios. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 7, p. 69-74, set. 2002.
- FONTEERRADA, M. T. O. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Editora Unesp, 2005.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GOLDEMBERG, R. *Música e linguagem verbal: uma análise comparativa entre leitura musical cantada e aspectos selecionados da leitura verbal*. Tese (Doutorado)–Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.
- GORDON, E. E. All about audiation and music aptitudes. In: *Musical Educators Journal*. Virginia, EUA, vol. 86, nº 2, p. 41-44, sep. 1999.
- \_\_\_\_\_. *Teoria da aprendizagem musical: competências, conteúdos e padrões*. Tradução de Maria de Fátima Albuquerque. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.
- GUIMARÃES, M. A. B. *O canto coletivo na educação infantil e no ensino fundamental*. Tese (Doutorado)–Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.
- KATER, C. O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 10, p. 43-51, mar. 2004.

KEBACH, P. F. C. A aprendizagem musical de adultos em ambientes coletivos. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 22, p. 77-86, set. 2009.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação*. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A. M. C. *Depoimento e discursos: uma proposta de análise em pesquisa social*. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

\_\_\_\_\_. O sujeito coletivo que fala. *Interface: Comunicação, Saúde, Educação*. São Paulo, v. 10, n. 20, p. 517-524, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/icse/v10n20/17.pdf>>. Acesso em: 6 maio 2012.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, diferença cultural e diálogo. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 79, ago. 2002. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302002000300003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000300003&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 6 maio 2012.

MIRANDA, D. *Nós: a música popular brasileira*. Fortaleza: Expressão, 2009.

MILLER, G. A. The magical number seven, plus or minus two: some limits on our capacity for processing information. *The Psychological Review*, v. 63, p. 81-97, 1956. Disponível em: <<http://www.cogprints.org/730/1/miller.html>>. Acesso em: 16 jan. 2012.

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

QUEIROZ, L. R. S. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 10, p. 99-107, mar. 2004.

PIAGET, J. *O desenvolvimento do pensamento: equilíbrio das estruturas cognitivas*. Tradução de Álvaro de Figueiredo. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1977.

RIBAS, M. G. C. Práticas musicais na educação de jovens e adultos: uma abordagem geracional. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 21, p. 124-134, mar. 2009.

SACKS, O. *Alucinações musicais: relatos sobre a música e o cérebro*. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SCHROEDER, S. C. N.; SCHROEDER, J. L. As crianças pequenas e seus processos de apropriação da música. *Revista da Abem*, Londrina, v. 19, n. 26, p. 105-118, mar. 2011.

SEBBEN, E. E.; SUBTIL, M. J. Concepções de adolescentes de 8ª série sobre música: possíveis implicações para a implementação das práticas musicais na escola. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 23, p. 48-57, mar. 2010.

SILVA, R.; GOLDEMBERG, R. Leitura cantada: um caminho para a construção da audição no músico profissional. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 18., 2009, Londrina. *Anais...* Londrina: UEL, 2009. p. 735-741. 1 CD-ROM.

\_\_\_\_\_. Análise sobre os aspectos psicológicos presentes no processo de audição em músicos profissionais. SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COGNIÇÃO MUSICAL DE ARTES MUSICAIS, 7., 2011, Brasília. *Anais...* Brasília: UnB, 2011. p. 8-15.

SNYDER, B. *Music and memory: an introduction*. Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology Press, 2000.

Recebido em  
17/12/2012

Aprovado em  
30/01/2013