



# LEITURA E ESCRITA MUSICAL EM PERSPECTIVA(S)

Org. Caroline Caregnato



Terra Papagalli editora UEA



Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação



MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA, INOVAÇÕES E COMUNICAÇÕES



**LEITURA E ESCRITA MUSICAL EM  
PERSPECTIVA(S)**  
org. *Caroline Caregnato*

*Terra Papagalli*



*editora*  
**UEA**

GOVERNO DO ESTADO DO AMAZONAS

Wilson Miranda Lima  
*Governador*

Jório de Albuquerque Veiga Filho  
*Secretário de Estado de Desenvolvimento  
Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação -  
SEDECTI*

Márcia Perlares Mendes Silva  
*Diretora-Presidente da Fundação de Amparo à  
Pesquisa do Estado do Amazonas*

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS

Cleinaldo de Almeida Costa  
*Reitor*

Cleto Cavalcante Souza Leal  
*Vice-reitor*

*editoraUEA*

Maristela Barbosa Silveira e Silva  
*Diretora*

Maria do Perpetuo Socorro Monteiro de Freitas  
*Secretária Executiva*

Síndia Siqueira  
*Editora Executiva*

Samara Nina  
*Produtora Editorial*

Maristela Barbosa Silveira e Silva (Presidente)  
Alessandro Augusto dos Santos Michiles  
Allison Marcos Leão da Silva  
Isolda Prado de Negreiros Nogueira Maduro  
Izaura Rodrigues Nascimento  
Jair Max Furtunato Maia  
Mário Marques Trilha Neto  
Maria Clara Silva Forsberg  
Rodrigo Choji de Freitas  
*Conselho Editorial*

SÉRIE TERRA PAPAGALLI

Prof. Dr. Aldrin Figueiredo (UFPA)  
Prof. Dr. Anselmo Guerra (UFG)  
Prof. Dr. Fábio Cerqueira (UFPEL)  
Prof. Dr. Geraldo Grillo (UNIFESP)  
Prof. Dr. Gustavo Benetti (UFMA)  
Profa. Dra. Luciane Páscoa (UEA)  
Prof. Dr. Pablo Sotuyo Blanco (UFBA)  
Prof. Dr. Paulo Kuhl (UNICAMP)  
Prof. Dr. Paulo Maciel (UFOP)  
Profa. Dra. Sheila Grillo (USP)  
*Conselho Científico*

Karen Cordeiro  
Lorena Machado  
Luana Aguiar  
Maíra Botelho  
Márcio Páscoa  
Rômulo Nascimento  
Samara Nina  
*Conselho Editorial*

*Esta obra foi financiada pelo Governo Federal, Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações, com recursos do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, e também pelo Governo do Estado do Amazonas, Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação, com recursos da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas - FAPEAM.*

Karen Cordeiro  
Lorena Machado  
Luana Aguiar  
*Projeto gráfico*

Karen Cordeiro  
Luana Aguiar  
Samara Nina  
*Diagramação*

Lorena Machado  
*Capa*

Maíra Botelho  
*Revisão técnica*

Samara Nina  
*Finalização*

Esta edição respeitou o novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa  
Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade do Amazonas

---

L533  
2021

Leitura e escrita musical em perspectiva(s) / Org. Caroline Caregnato.  
– Manaus (AM): Editora UEA, 2021.

141 p.: il., color; 21 cm.

ISBN: 978-65-87214-69-6

Inclui referências bibliográficas

1. Leitura musical. 2. Escrita musical. 3. Percepção musical.  
I. Caregnato, Caroline. Org.

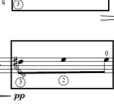
CDU 1997 – 78

---

*editora*UEA  
Av. Djalma Batista, 3578 – Flores | Manaus – AM – Brasil  
CEP 69050-010 | +55 92 3878 4463  
[editora.uea.edu.br](http://editora.uea.edu.br) | [editora@uea.edu.br](mailto:editora@uea.edu.br)

# Sumário

- 6** Apresentação  
*Caroline Caregnato*
- 11** A lição de música do Falsário de Guercino, gravada por Francesco Bartolozzi (c.1764)  
*Márcio Leonel Farias Reis Páscoa*  
*Luciane Viana Barros Páscoa*
- 29** Solfejos galantemente acompanhados  
*Mário Marques Trilha*
- 67** Alturas diferenciais em *La Espiral Eterna*, de Leo Brouwer: análise e percepção musicais  
*Márcio Pacheco de Carvalho*
- 88** Reflexões sobre o letramento musical a partir de uma abordagem ausubeliana: a aquisição da escrita como um desafio da aprendizagem significativa  
*Ronaldo da Silva*  
*Herton Fabiano Tramontin*
- 103** O ensino remoto de Teoria e Percepção Musical durante a pandemia da Covid-19: Experiências com a promoção da autorregulação da aprendizagem  
*Pablo da Silva Gusmão*
- 120** Avaliação do ditado em Percepção Musical: por que e o que avaliar?  
*Caroline Caregnato*  
*Pablo da Silva Gusmão*  
*Cristiane Hatsue Vital Otutumi*
- 138** Sobre os autores



# Apresentação

Caroline Caregnato

Nesta coletânea de textos, produzida por pesquisadores e professores de diferentes universidades brasileiras, a leitura e a escrita musical são abordadas em perspectiva(s). Em outras palavras, nossos objetos de estudo são analisados aqui *em perspectiva*, de forma semelhante àquela proposta pelos pintores, que colocam num único quadro distintos planos de observação. Dito ainda de outro modo, leitura e escrita são trazidas aqui *sob perspectivas* diversas, a partir do olhar de diferentes áreas de estudo: a iconografia, a história, a análise, a cognição e a educação musical. Este trabalho multifacetado foi produzido graças ao incentivo da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), por meio do seu Programa Primeiros Projetos, e se constitui no fechamento de um projeto de pesquisa executado entre os anos de 2018 e 2021.

A primeira “perspectiva” deste livro é a apresentada por Márcio Leonel Farias Reis Páscoa e Luciane Viana Barros Páscoa, em seu texto “A lição de música do Falsário de Guercino, gravada por Francesco Bartolozzi (c.1764)”. Analisando uma gravura do século XVIII, os autores pro-

blematizam a autoria de referida obra recorrendo de forma muito perspicaz a questões de escrita e de leitura musical. Mais especificamente, eles investigam a autoria do desenho usado como base pelo gravurista italiano Francesco Bartolozzi (1727-1815) para produzir a obra *Two Musicians*. O desenho que deu origem à gravura foi inicialmente atribuído a Giovanni Francesco Barbieri, il Guercino (1591-1666), artista italiano cuja obra ganhou grande fama (e rendeu considerável retorno financeiro aos herdeiros do artista, após sua morte) no século XVIII. Questões relativas ao traçado e, especialmente, à partitura contida na cena de *Two Musicians*, entretanto, desmentem a tese de que o desenho de referida obra seja de Guercino. A partitura contida na gravura parece ser de uma lição de música ou, em outras palavras, de um solfejo, e a análise desse material, que é apresentada pelos autores, traz conclusões surpreendentes e que nos levam muito próximo de descobrir quem seria o Falsário de Guercino.

Em “Solfejos galantemente acompanhados”, Mário Marques Trilha retoma o tema do solfejo, uma prática intimamente

ligada à leitura e, conseqüentemente, à escrita musical, mas desta vez discutindo o seu desenvolvimento histórico. O autor discorre sobre as origens dessa atividade na Itália do século XVII, perpassando pelo seu desenvolvimento ao longo do século XVIII, especialmente nos conservatórios de Nápoles. Ele ainda aborda práticas pedagógicas defendidas por autores franceses, alemães e portugueses dos séculos XVIII e XIX, chegando até o Brasil desse mesmo período. Trilha discute a adoção de diferentes sistemas de solmização nos espaços geográficos e tempos sobre os quais discorre, apresentando o solfejo como uma prática que envolvia o estudante não apenas com a aprendizagem do canto, mas também com o seu desenvolvimento no campo do baixo contínuo e até mesmo da composição. Os solfejos discutidos pelo autor nos remetem a uma tradição que prezava pelo desenvolvimento musical integral do estudante, em que os compositores empregavam recursos estilísticos (como os esquemas de contraponto) próprios do repertório da época. Em síntese, os solfejos não eram meramente exercícios técnicos para o desenvolvimento da leitura, desprovidos de interesse e de qualidades musicais. Desse modo, além de apresentar um detalhado panorama histórico, o trabalho de Trilha também nos leva a uma outra realidade cuja essência poderia ser resgatada, na atualidade, como uma alternativa para o ensino de solfejo (ou mesmo de Percepção Musical em geral), tão comumente desconectado das experiências genuina-

mente musicais que os estudantes experimentam fora de sala de aula.

O estudo da escrita musical, por sua vez, está no foco de Márcio Pacheco de Carvalho, autor do texto “Alturas diferenciais em *La Espiral Eterna*, de Leo Brouwer: análise e percepção musicais”. Carvalho discute, mais especificamente, questões próprias de uma área de estudos não raramente calcada apenas nos materiais escritos, que são fornecidos pela partitura: a análise musical. Mas, como a partitura não é a música, propriamente, e sim uma potência de realização musical, o trabalho de Carvalho vem nos lembrar indiretamente que a análise musical não deve se concentrar apenas na interpretação daquilo que está escrito, mas também no modo como a percepção humana compreende aquilo que se torna som a partir da partitura. Portanto, nossas percepções visuais, extraídas da escrita, precisam ser complementadas por nossas percepções auditivas, cinestésicas e estéticas, extraídas da música propriamente dita. Essa máxima se torna especialmente evidente diante das constatações que o autor faz sobre *La Espiral Eterna*, de Leo Brouwer. Resgatando princípios da psicologia da Gestalt, Carvalho parte do conceito de altura diferencial para sinalizar os momentos em que nossa percepção capta os limites entre os módulos existentes na peça. Esses pontos de cisão perceptual não coincidem, necessariamente, com aqueles que são lidos pelo intérprete e sinalizados graficamente na partitura, do que se poderia depreender a existên-

cia de uma incoerência entre o que veem os olhos e aquilo que escutam os ouvidos e o corpo. Contudo, essa incoerência é apenas aparente, haja vista que as alturas diferenciais de Carvalho sinalizam a existência de um material “micro” – as notas – e de um material “macro” – a forma – na peça, que guardam grandes semelhanças (ou autossemelhança, como conceitua o autor) entre si, conferindo coerência e organização à obra.

As fortes relações que se pode estabelecer (embora elas nem sempre se estabeleçam no ensino mecanicista de Percepção Musical) entre a leitura, a escrita e práticas do cotidiano musical como a composição, a improvisação e a escuta/apreciação, já abordadas nos trabalhos de Trilha e Carvalho, voltam a entrar em discussão no capítulo “Reflexões sobre o letramento musical a partir de uma abordagem ausubeliana: a aquisição da escrita como um desafio da aprendizagem significativa”, de Ronaldo da Silva e Herton Fabiano Tramontin. Esses autores discutem a questão do letramento ou, em outras palavras, da aquisição da leitura e da escrita musical, apontando que ser letrado implica não apenas em saber ler e escrever, pois o letramento parte de práticas que não são calcadas propriamente no registro escrito. O letramento parte da oralidade, no caso da aquisição da língua, ou de práticas musicais que não se valem de registros escritos, como muitas manifestações populares. A discussão sobre letramento, portanto, logo nos leva ao conceito de aprendizagem significati-

va, que é aquela que ocorre quando novos conhecimentos se alicerçam a saberes anteriormente construídos pelo sujeito. Essa discussão nos aponta para a necessidade de que o professor de disciplinas como a Percepção Musical considere os saberes que o estudante traz consigo, por mais que eles se afastem das formas tradicionais de notação que ele espera ver seus estudantes desenvolvendo. Para isso, cabe ao professor prover materiais que sejam potencialmente significativos para o aprendiz – e que, a princípio, parecem ir na contramão dos convencionais *drills* de Percepção Musical, que pouco engajam os alunos. Cabe ao educador, ainda como apontam Silva e Tramontin, conhecer a disponibilidade cognitiva do aprendiz, ou seja, quais são suas potencialidades naquele momento de sua aprendizagem, para que possa endereçar-se ao seu desenvolvimento. O trabalho desses autores, em síntese, nos ajuda a compreender e promover de forma mais respeitosa e efetiva a aquisição da leitura e da escrita musical, tão largamente criticada e difícil de ser atingida em disciplinas como a Percepção Musical.

A aquisição da leitura e da escrita musical também estão no foco do capítulo “O ensino remoto de Teoria e Percepção Musical durante a pandemia COVID-19: experiências com a promoção da autorregulação da aprendizagem”, de Pablo da Silva Gusmão. Neste trabalho, Gusmão discute alguns dos dilemas experimentados pelos professores de Percepção Musical durante as atividades remotas



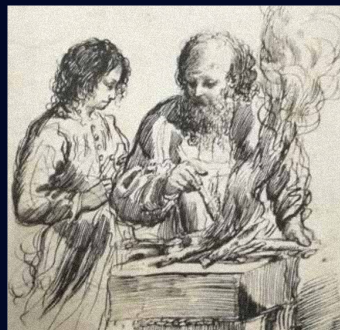
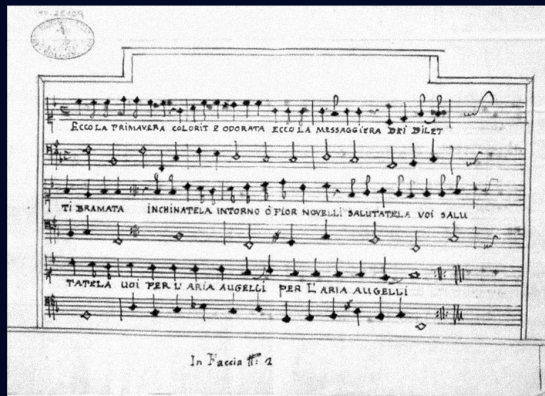
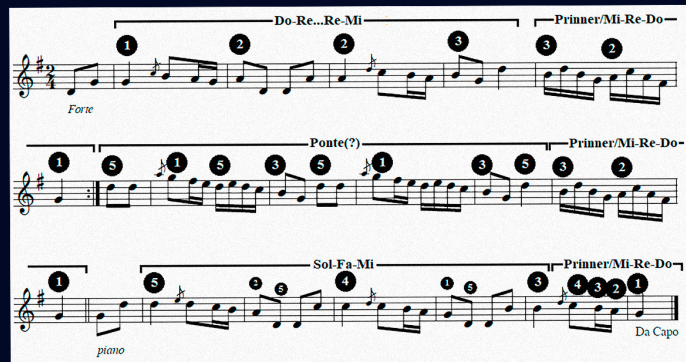
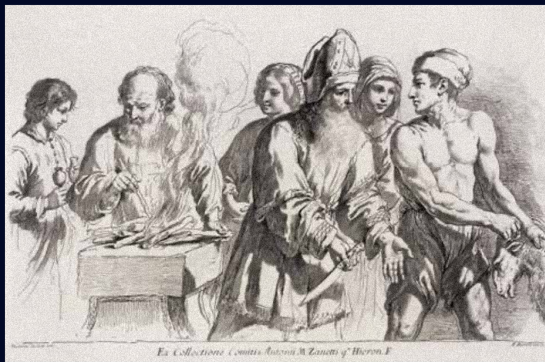
de ensino, impostas pela pandemia de COVID-19. Vendo-se diante da impossibilidade de trabalhar a leitura musical coletiva usando aplicativos de videoconferência que apresentavam *delay* na transmissão, e também diante a inviabilidade de se trabalhar a escrita musical nesse mesmo contexto, com conexões de internet instáveis, interrompidas a qualquer momento, Gusmão desenvolveu um trabalho pedagógico e de pesquisa que buscou a reinvenção das aulas tradicionais de Percepção e, também, a autorregulação da aprendizagem dos seus estudantes. Esse autor e professor adotou atividades assíncronas, usando a proposta da sala de aula invertida, por meio das quais os alunos, em seu tempo de estudo em casa, assistiam vídeos contendo não apenas exercícios de leitura e de escrita, mas também discussões sobre estratégias de análise e de realização das atividades. Complementando o processo, os estudantes eram estimulados a se autoavaliar, gravando suas práticas de leitura e fotografando seus exercícios de escrita ainda durante o processo de trabalho. Os resultados dessas autoavaliações ainda eram discutidos em coletivo, de forma síncrona. Gusmão relata que praticamente todos os estudantes que participaram dessa experiência tiveram bom desempenho nas disciplinas de Teoria e Percepção Musical que frequentaram, o que é surpreendente se considerarmos o momento pandêmico e as circunstâncias excepcionais e desafiadoras em que disciplinas como a mencionada foram realizadas. Os resultados

exitosos dessa experiência certamente se devem à oportunidade que os estudantes tiveram de desenvolver a autorregulação de sua aprendizagem e merecem ser conhecidos, melhor estudados e replicados em outros contextos. Considerando que nossas aulas de Percepção Musical possivelmente não serão as mesmas após o fim da pandemia de COVID-19, boas práticas, desenvolvidas durante esse período, precisam perdurar.

Finalizando essa coletânea de textos, o capítulo “Avaliação do ditado em Percepção Musical: por que e o que avaliar?”, de Caroline Caregnato, Pablo da Silva Gusmão e Cristiane Hatsue Vital Otutumi, reúne as reflexões de três professores de Percepção Musical sobre a avaliação de uma das mais criticadas atividades dessa disciplina e que enfoca o desenvolvimento da escrita musical: o ditado melódico. Após situar as limitações e potencialidades do ditado, os autores ponderam que um uso efetivamente educativo dessa ou de qualquer outra ferramenta avaliativa não depende, propriamente, do quão inovadora ela possa ser, mas, mais propriamente, de como ela é empregada. Para que o ditado tenha um uso educacionalmente relevante, entretanto, é necessário que o professor compreenda quais são os propósitos da avaliação e o que se pode avaliar em um ditado. A esse respeito, o capítulo em questão nos apresenta a função certificatória da avaliação, mais vinculada ao ato de examinar que, propriamente, ao de avaliar, ao mesmo tempo em que discute a dimensão formativa da

avaliação, ou seja, o seu papel enquanto instrumento de promoção e de replanejamento do curso de uma aprendizagem. Caregnato, Gusmão e Otutumi pontuam que, buscando atingir um propósito formativo, é fundamental que o professor realize suas avaliações tendo em mente os conteúdos musicais que competem ao ditado e também os processos mentais que são empregados pelos estudantes ao realizarem atividades como essa. Ciente desses dois aspectos, o professor poderá fazer um uso efetivamente avaliativo, que promova a aquisição da escrita musical, e não meramente examinatório ou classificatório, como tradicionalmente ocorre com os ditados. Quem sabe esse possa ser um primeiro passo no sentido da ressignificação de práticas associadas à aquisição da leitura, tão criticadas (justificadamente) no campo de ensino da Percepção Musical.

Esperamos que essa coletânea possa inspirar pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento musical, interessados em estudar o fenômeno multifacetado da leitura e da escrita musical, aqui discutidas em perspectiva(s).



## A lição de música do Falsário de Guercino, gravada por Francesco Bartolozzi (c.1764)

Márcio Leonel Farias Reis Páscoa  
Luciane Viana Barros Páscoa

## I

O gravador florentino Francesco Bartolozzi (1727-1815), depois de viver 37 anos na Itália, aceitou proposta para trabalhar em Londres. Logo que lá chegou, em 1764, executou gravuras sobre um espólio ali existente de desenhos do célebre mestre barroco Giovanni Francesco Barbieri, il Guercino (1591-1666). Mas, ao menos uma imagem gravada por Bartolozzi apresenta pontos duvidosos que abalam a ideia de autoria do artista de Cento, sobretudo se considerados aspectos estilísticos, o que pode levar à suspeição de outros itens do acervo.

A par disso, o desenho aqui em destaque contém uma cena de prática musical, cuja partitura mostra fortes indícios de que a autoria da obra pode ser outra.

A motivação para a existência dessa gravura veio de um contrato entre Bartolozzi e Richard Dalton (c.1715-1791), preposto do rei George III (1738-1820). Dalton era desenhista e gravador, e conhecia muito bem o ambiente artístico italiano. Foi pela primeira vez à Itália em 1739, favorecido pelo contato de seu irmão mais velho com Algernon Seymour, Earl of Hertford e mais tarde 7.º Duque de Somerset.

Inicialmente estudou em Bolonha e depois transferiu-se para Roma em 1741, onde iniciou suas atividades de negociante de gravuras, fornecendo-as para alguns nobres ingleses. Quando visitava a Calábria e a Sicília, já numa segunda viagem, em 1749, se juntou à comitiva de James Caufield, 1.º Earl of Charlemont, que viajava ao Egito, à Turquia e à Grécia. Os desenhos que fez nessa empreitada foram mais tarde editados e o colocaram na vantajosa posição de pioneiro inglês no desenho de monumentos antigos, em meio a um mercado local de crescente interesse em gravuras sobre o tema. Em 1750, de novo na Inglaterra, foi levado por outro patrono, John Stuart, 3.º Earl of Bute, ao círculo do Príncipe de Gales, a quem passou a servir como seu bibliotecário em 1755.

Foi nessa condição que se dirigiu novamente para a Itália em 1758, comissionado para comprar desenhos, medalhas e pinturas para os novos patrões. Apesar de desenhista e gravador, ele se especializou ainda mais no negócio da arte, recebendo encomendas cada vez mais complexas. Em 1762 foi a Veneza em nome do então empossado George III da Inglaterra, para



Figura 1 – Two Musicians. Gravura de Bartolozzi sobre Guercino (25,4 x 32,9 cm). Fonte: [purl.pt/13667](http://purl.pt/13667); outros exemplares encontrados: (22,7 x 29,6 cm) Wellcome Library n.º 2476380i; (27,9 x 21,7 cm) RCIN902521. C.1764.

negociar a coleção do cônsul britânico naquela cidade, oportunidade em que deve ter se aproximado de Bartolozzi.

Foi então que no ano seguinte Dalton fez a vultosa aquisição de obras de Guercino em Bolonha, trazidas para a coleção real inglesa. Ele as comprou diretamente da Casa Gennari, ateliê dos herdeiros do espólio artístico de Guercino<sup>1</sup>. Dalton se tornou o antiquário da Royal Academy of Arts em 1770, mantenedor das medalhas e dos desenhos régios em 1774 e supervisor de pintura do monarca em 1779, atividades que intercalou com pelo menos mais duas viagens de negócios à Itália, em 1768-69 e 1774-75 (RUSSELL, 2003).

## II

Francesco Bartolozzi, filho do ourives Gaetano Bartolozzi, nasceu em Florença. Muito jovem teve aulas na Academia de Belas Artes de Florença com Giovanni Domenico Ferreti (1692-1768) e Ignazio Hugford (1703-1778), um discípulo de Anton Domenico Gabbiani (1652-1726), a seu tempo pintor da poderosa família Médici. Bartolozzi teve rápida passagem por Roma, quando aos 18 anos de idade foi contratado pelo gravurista Joseph Wagner (1706-1780) para o seu ateliê em Veneza (PÁSCOA, 2015,

---

<sup>1</sup> Guercino deixou seu espólio artístico para seus sobrinhos, os irmãos pintores Benedetto e Cesare Gennari (1633-1715/1637-1688). Ambos foram donos da Casa Gennari e eram netos do pintor Benedetto Gennari (1563-1610), ativo em Cento e em cujo ateliê Guercino se iniciou na vida profissional, conduzido por seu pai. A irmã de Guercino se casou com outro membro da família Gennari, selando o envolvimento das famílias.

p. 134). Wagner era altamente considerado no meio artístico e comercial de gravuras, em âmbito internacional, precisando necessariamente de discípulos para dar conta das encomendas. Na cidade lagunar, Bartolozzi casou-se com Lucia Ferro e, então, retornou a Roma, onde nasceu o primogênito, também chamado Gaetano. Após trabalhos para o Cardeal Bottari, seu patrão, e alguns nobres como Fernando IV de Nápoles e Francisco I da Áustria, Bartolozzi voltou para Veneza, estabelecendo seu próprio ateliê, mas aceitando subcontratações de Wagner e outros, dedicado a reproduzir obras de pintores famosos do passado. Foi precisamente nesse ponto de sua carreira que, em 1763, Dalton lhe ofereceu o contrato de 300 libras anuais para um termo de três anos. O contrato exigia que se mudasse para Londres, mas envolvia a promessa de torná-lo gravador régio de George III.

Bartolozzi mudou-se para Londres, deixando mulher e filhos para trás. Na capital inglesa acabou se estabelecendo com grande facilidade, seja porque encontrou conterrâneos como o pintor Giovanni Battista Cipriani (1727-1785), que fora seu colega de escola em Florença, ou porque rapidamente passou a se relacionar com os demais artistas locais, como Joshua Reynolds (1723-1792) e Angelica Kaufmann (1741-1807). Ele acabou se firmando como gravador régio, e a dimensão de sua fama pode ser medida quando da criação da Royal Academy of Arts, em que ele é o único gravador a dar entrada no colegiado que inaugurou a instituição.

O círculo de Bartolozzi em Londres logo se estendeu. Enquanto a capital inglesa se impunha como efervescente centro de produção e distribuição de gravuras, a comunidade intelectual de artistas e músicos estrangeiros se enriquecia cada vez mais. Por serem amigos próximos, Bartolozzi viveu com Cipriani durante um tempo, época em que passaram muitos fins de semana na companhia dos músicos Johann Christian Bach (1735-1782), Karl Friedrich Abel (1723-1787) e Luigi Borghi (1745-c.1806), na Carlisle House (Soho Square), casa do mestre régio de esgrima e dança Domenico Angelo (1715-1802), que reunia muitos artistas e escritores, dentre os quais se destacam ainda os pintores Joshua Reynolds e Thomas Gainsborough (1727-1788), assim como o ator Thomas Sheridan (1719-1788), entre outros (BERGQUIST, 2007, p. 181). Algumas ações vieram desse contato, por exemplo, os convites que Bartolozzi produziu para os eventos da sociedade de concertos iniciada por Bach e Abel no citado prédio da Carlisle House.

Bartolozzi se afamou por ter desenvolvido a técnica inovadora do ponteadado<sup>2</sup>, um charme polido que contribuiu para a imensa popularidade de seu trabalho, embora o prestígio de suas gravuras fosse igualmente devido aos temas e ao estilo adotado. O método do *pontillé* (ponteadado, pontilhado) proporcionava maior rapidez na execução

<sup>2</sup> A gravura a ponteadado corresponde ao processo de gravura a talho-doce, no qual o desenho ganha forma por pontos obtidos com o auxílio de *roulletes* (pequena roda coberta de pontas) e de martelos de ponta (RODRIGUES, 2004, p. 155).

das obras. Soares (1940, p. 27) ressaltou que as gravuras de Bartolozzi eram caracterizadas pela “doçura do claro-escuro” e “pelos efeitos cênicos atraentes, indiferentes à precisão e severidade dos desenhos”. Os temas favoritos eram as obras de grandes mestres italianos, como evidenciado, por exemplo, pelas célebres gravuras *Silêncio* (a Virgem e o Menino com São João) e *Clytie*, de Annibale Carracci, destacando-se também ilustrações para uma edição do *Orlando Furioso* de Ariosto em parceria com Cipriani.<sup>3</sup>

Durante os anos de 1780, a produção de Bartolozzi foi dominada por uma enorme série de retratos gravados, dos mais distintos artistas da época, incluindo Reynolds, Gainsborough, George Romney (1734-1802) e Richard Cosway (1742-1821), e de uma variedade de estrangeiros como Rosalba Carriera (1673-1757) e John Singleton Copley (1738-1815). Seu próprio retrato, junto com aquele de seu assistente Peltro William Tomkins (1759-1840) e do pintor William Hamilton (1751-1801), agradeceu a gravura da composição alegórica de Hamilton intitulada *The Seasons*, considerada por West (2003) um microcosmo do século XVIII tardio.<sup>4</sup>

Em 1802, Bartolozzi foi para Portugal, onde se tornou diretor da Academia de Belas Artes em Lisboa, marcando profundamente a história da gravura portuguesa em meio a muitos discípulos. Contratado

<sup>3</sup> “Bartolozzi family.” Grove Art Online. 2003.

<sup>4</sup> WEST, S. “Cipriani, Giovanni Battista.” Grove Art Online. 2003.

em Londres pelo Conde da Barca, o diplomata António de Araújo e Azevedo (1754-1817), Bartolozzi chegou a Lisboa na companhia de seu ajudante Gregório Francisco de Queirós (1768-1845), para dirigir inicialmente a Aula de Gravura a ser formada na dependência da Imprensa Régia, organizada pelo Ministro Sousa Coutinho (RODRIGUES, 2004, p. 67). O motivo de sua vinda seria a gravação de uma série de desenhos de Francisco Vieira Portuense (1765-1805), destinada a ilustrar uma edição de *Os Lusíadas*. Como se pode prever, ele é considerado o responsável pela introdução do processo da gravura pontuada em Portugal (NEVES, 2004, p. 6). Ainda assim, seu trabalho continuou a ser publicado em Londres até sua morte, que ocorreu em 1815, em Lisboa.

Como consequência de seus interesses e do círculo intelectual e familiar, a iconografia musical foi um tema recorrente na obra gráfica de Bartolozzi. Considera-se que o conjunto de suas gravuras revela tanto os interesses musicais de Bartolozzi, como sua própria relação com a música, cultivada em seu núcleo familiar (Brumana, 2007 p.33-34). Seu primogênito, Gaetano Stefano Bartolozzi (1757-1821), que se mudara para Londres antes dos 20 anos, andou envolvido com a gravura ao lado pai, mas sem o mesmo talento fixou-se como negociante de arte e, sobretudo, como violinista, vindo a casar com a pianista alemã Therese Jansen (c.1770-1843), uma aluna de Clementi que também foi compositora. Dona de alto nível técnico, Mme. Bartolozzi, como ficou conhecida profis-

sionalmente em seu tempo, foi dedicatária de composições de Dussek<sup>5</sup> (1760-1812), de Clementi<sup>6</sup> (1752-1832) e de Joseph Haydn<sup>7</sup> (1732-1809). A neta de Bartolozzi, Lucy Elizabeth (1797-1856), também se enveredou pelo mundo do espetáculo, tornando-se cantora lírica, atriz e empresária de teatro, tendo casado com Auguste-Armand Vestris (1788-1825), pertencente a uma família de bailarinos e músicos.

### III

A gravura identificada como *Two Musicians*, feita por Bartolozzi a mando de Dalton, integra a Royal Collection Trust (RCT) com a identificação RCIN 902521. A descrição do trabalho na coleção diz ser uma gravura “with considerable elaborations by F. Bartolozzi”.<sup>8</sup> O acervo confirma ainda que a proveniência do desenho original é o legado de Guercino aos Gennari, que venderam o trabalho a Richard Dalton, em nome de George III, datando o fato precisamente entre 1758 e 1763.

A obra apareceu pela primeira vez em um inventário da Royal Collection somente no começo do século XIX (c.1800-1820), quando foi descrita como “The Old Man Playing on the Lute or Mandola. The Young

<sup>5</sup> Trata-se das 3 Sonatas op.13 (1790) e a Sonata op.43 (1800).

<sup>6</sup> As 3 Sonatas op.33 (1794).

<sup>7</sup> As 3 Sonatas Hob.XV:27-29 (1797) e a Sonata Hob. XVI: 50 (1801). Haydn foi também testemunha de casamento de Jansen com Gaetano Bartolozzi, em 16 de maio de 1795, na St. James Church, em Londres.

<sup>8</sup> Disponível em: <https://www.rct.uk/collection/902521/two-musicians>. Acesso em 9 de junho de 2021.



Man singing” (inv.A, p.62) Atualmente, o site da RCT afirma que a autoria é de “School of Guercino”, sem maiores detalhes. Nesse caso, a informação levanta dúvida sobre a autoria do Barbieri e induz a entender que o trabalho tem alterações por Bartolozzi, como diz a descrição, ou acredita que foi na verdade uma elaboração dos Gennari, pois a datação do desenho original no acervo inglês é de c.1650-1700, período compreendido entre os últimos momentos de Guercino e as décadas de atividade dos herdeiros em seu ateliê.

A imagem também só ganhou dispersão pública tardiamente, quando os editores John<sup>9</sup> e Josiah Boydell imprimiram, em Londres, um álbum contendo 82 gravuras, mormente de Bartolozzi, dentre as quais aparece no n.º 31 aquela aqui em questão, intitulada agora de *Two men, One Singing, and the Other Playing a Lute*. Esse álbum foi editado em algum momento no meio da última década do século XVIII e é o primeiro de dois volumes. O destaque nesse volume é Guercino, cujo retrato gravado aparece logo na abertura do livro, seguindo-se depois da página título outras 81 gravuras de desenhos a ele atribuídos. O estímulo para sua impressão deve ter partido dos negócios entre Boydell e Dalton, pois os editores adquiriram, entre 1791 e 1792, um lote de 115 placas de impressão do bibliotecário real

---

<sup>9</sup> John Boydell (1719-1804) fez suas primeiras impressões em 1748 e abriu sua loja em 1752. A sua casa foi uma das muitas existentes em Londres e era a mais destacada em seu tempo. Ele chegou a fazer contrato com Bartolozzi para imprimir qualquer coisa da sua produção.

e seu espólio, material que pode ter servido às gravuras do volume 2, mas, também, ao volume 1. No catálogo se permite saber que as obras atribuídas a Guercino foram produzidas por Bartolozzi tão logo chegou à Inglaterra. Entretanto, sabe-se também que se trata de uma reimpressão.

O que as fontes indicam é que Dalton pediu a Bartolozzi que realizasse algumas gravuras de Guercino logo na sua chegada a Londres (RUSSELL, 2003). Assim, um conjunto de 82 gravuras teria aparecido em 1764, sendo algumas delas por Dalton e outras por Basire, seu assistente, que o teria acompanhado em viagens à Itália. O primeiro volume dos Boydell seria assim uma reimpressão com possíveis intervenções de Bartolozzi sobre esse material previamente publicado, sem que se saiba o nível de tais intervenções.

Sabe-se que os desenhos de Guercino foram adquiridos em etapas por Dalton, sendo uma pequena parte comprada em 1758, e a maior parte deles, negociada cinco anos depois (RUSSELL, 2003). À medida que Dalton se movimentava no mercado artístico na Itália, ia sendo bastante hostilizado por concorrentes, e algumas acusações mais sérias recaíram sobre ele, atingindo até mesmo Bartolozzi, antes e depois da mudança para Londres.

O gravurista escocês Robert Strange (1721-1792), por exemplo, acumulou algumas queixas contra ambos. Strange, que tinha inserção internacional, primeiro acusou Dalton de favorecer Bartolozzi no acesso a obras que deviam ser gravadas para o monarca inglês. No entanto,

o caso mais grave aconteceu justamente em Bolonha, em 1763, quando Strange explicitou a Dalton que intencionava gravar algumas obras de Guido Reni e de Guercino, que vira naquela cidade, para logo em seguida desconfiar que o inglês teria pedido a Bartolozzi que fizesse gravuras das mesmas obras, o que lhe causaria prejuízo. (BAILY, 1907, p. XXI-XXII). A acusação foi negada por ambos os envolvidos, mas Strange continuou a veicular em Londres, anos mais tarde, algumas notícias desfavoráveis sobre Dalton e Bartolozzi (BAILY, 1907, p. XXI-XXII).

As querelas não se circunscreveram a esse tempo, pois outras novas surgiram décadas mais tarde. Em 1870, Emilio Santarelli (1801-1886) pronunciou sobre um punhado de desenhos doados à Galleria degli Uffizzi como “imitazioni di Guercino, rappresentanti paese” (SANTARELLI, 1870, p. 263). Santarelli percebeu que o imitador teria se baseado em gravuras de Jean Pesne (1623-1700) publicadas em 1678 e em suas réplicas, com variantes que foram recebidas por um falsário, executadas por Lodovico Mattioli (1662-1747), no fim da vida. O que se observa então é que as gravuras de Mattioli sobre Pesne, que por sua vez gravou os desenhos de Guercino, foram copiadas com liberdade inventiva e desenvoltura, possibilitando inclusive perceber que elas podem ter vindo para o desenho mais uma vez antes de tornarem a ser novamente gravadas.

Somando-se esse indício a uma série de achados em coleções formadas entre o fim do século XVIII e o início do século

XIX, onde subsistem outros desenhos sob igual suspeição, o falsário desconhecido parece ter começado sua contrafação por volta de 1760 (ZAVATTA, 2018, p. 98). Inevitavelmente, no trabalho de Bartolozzi também se encontram desenhos do Falsário de Guercino, como é atualmente identificado pelos historiadores da arte (ZAVATTA, 2018, p. 98). Chama atenção o fato de que diversas coleções públicas e particulares, as mais respeitáveis, tenham aceitado a falsificação de modo pacífico, mas é importante salientar que, para complicar a situação, não só Guercino teve grandes mudanças no decorrer da carreira, como a Casa Gennari promoveu uma verdadeira derrama de desenhos no mercado, conforme se observa no seu inventário realizado em 1719 (GOZZI, 2018, pp. 21-46). Isto aconteceu justamente quando a obra de Guercino iniciou processo de grande valorização.

Em 1685, um desenho de Guercino na coleção bolonhesa de Giacomo Maria Marchesini estava cotado em 7 liras, valor bastante baixo comparado a um de Rafael Sanzio (1483-1520), que valia 200 liras (ZAVATTA, 2018, p. 102). A situação se inverteu no século seguinte, quando em diversas coleções postas à venda se percebe a valorização dos desenhos de Guercino sobre os demais nomes do passado artístico italiano, inclusive aqueles à venda na própria Casa Gennari (ZAVATTA, 2018, p. 102).

De momento, o mais forte concorrente ao posto do Falsário de Guercino é Francesco Novelli (1764-1836), filho do célebre pintor Pietro Antonio Novelli

(1729-1804) (ZAVATTA, 2018, p. 102). Ambos nasceram e se formaram no meio artístico veneziano, com trabalhos que excedem fronteiras. Mas o caso de Francesco é mais errático. Ele se notabilizou por desenhar e pintar muito bem, no estilo de diversos artistas, realizando várias contrafações, habilidade que orgulhava seu pai (ZAVATTA, 2018, p. 102). Existe documentação suficiente para considerá-lo como falsificador de obras de arte, inclusive de Guercino, pois tinha acesso a originais que estavam à disposição de seu pai e era também um gravurista. Há ainda outros candidatos ao posto, tendo em vista variantes do desenho e obviamente o fato de que alguns casos mostram obra bastante dispersa (ZAVATTA, 2018, p. 113).

Difícilmente o desenho dos dois músicos da coleção régia inglesa seria falsificação de Francesco Novelli, pois ele nasceu no ano em que o gravado foi executado por Bartolozzi.

Para confundir mais a situação, a falsificação envolvendo gravuras de Bartolozzi assume direções diversas. Enquanto o caso dos músicos indica que a gravura foi feita sobre falsificação do desenho, existe outra gravura de Bartolozzi feita sobre original de Guercino que parece ter gerado falsificação, ou, pelo menos, a falsificação de um desenho por outro, a versão *contrafacta*, sem necessariamente envolver Bartolozzi.

Trata-se de uma cena de sacrifício desenhada por Guercino, gravada por Bartolozzi, sobre a qual o falsário realizou sua versão.

Na versão do Falsário de Guercino, existente na Pinacoteca de Bolonha, observa-se a liberdade de linhas soltas, tanto no cabelo desalinhado do jovem da esquerda da cena, quanto na barba do ancião, na fumaça à sua frente e, muito notavelmente, no panejamento das vestes de ambos.

O detalhe coincide com o tratamento dado à indumentária dos dois musicistas de Bartolozzi, e a grande semelhança aponta para o mesmo autor em ambos os trabalhos, o Falsário de Guercino.

Há diferenças bastante visíveis para o tratamento polido do Guercino original, o que levou Mahon a sentenciar que “nessuno nel futuro potrà essere scusato nel non aver riconosciuto súbito la sua mano”.<sup>10</sup> (MAHON, 1990, p. 542-544).

Mesmo que ainda não se saiba quem era o falsário do *Sacrifício* e da cena dos dois músicos, essa última imagem traz mais evidências que podem ajudar a revelar a autoria.

A cena dos músicos mostra um homem mais velho que toca um cordofone beliscado, comum nos séculos XVII e XVIII, que pode ser algum tipo de alaúde, por causa da caixa peroidal, da estrutura da costa do instrumento, da posição da roseta e do número de cordas. O homem possui barba, um turbante bastante em moda no princípio do século XVII e camisa de botões redondos e próximos uns dos outros, como o do rapaz ao seu lado, outro indício do Seiscentos. Ao tanger as cordas do seu instrumento, olha

---

<sup>10</sup> Tradução nossa: “Ninguém no futuro poderá estar desculpado de não ter reconhecido prontamente a sua mão”.



Figura 2 – Scena di sacrificio. Gravura de Bartolozzi sobre desenho de Guercino. (290 x 403 mm). Fonte: Calcografia do Fondo Piranesi 21PIR. S-CL2419\_19666.

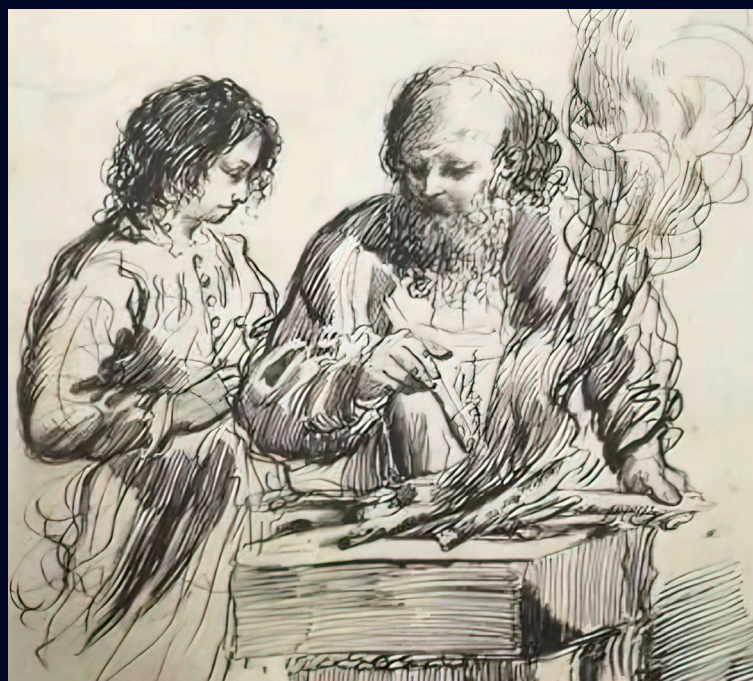


Figura 3 – Scena di sacrificio. Desenho do Falsário de Guercino. Fonte: Bologna, Pinacoteca Nazionale, inv. 1675.



*Figura 4 – Detalhe de Scena di sacrificio. Desenho do Falsário di Guercino. Fonte: Bologna, Pinacoteca Nazionale, inv. 1675.*



*Figura 5 – Detalhe de Two Musicians. Gravura de Bartolozzi, sobre Guercino, c.1764. Fonte: Biblioteca Nacional de Lisboa. BND: [purl.pt/13667](http://purl.pt/13667).*



Figura 6 – Detalhe da partitura de *Two Musicians*. Gravura de Bartolozzi, sobre Guercino, c.1764.  
Fonte: Biblioteca Nacional de Lisboa. BND: [purl.pt/13667](http://purl.pt/13667).

atentamente o rapaz, conservando posição oblíqua ao observador da cena. O jovem posiciona-se mais de perfil. Seu traje é semelhante ao do companheiro mais velho, mas ele usa um chapéu de pluma. Ele carrega uma partitura em sua mão esquerda, e sua expressão parece vaga, pois não olha diretamente para ela. Parece buscar na memória o conteúdo do texto musical que, no entanto, o desenhista fez questão de revelar ao observador, porque a folha está visível e a imagem compreensível.

Tal detalhe também está longe de ser obra de Guercino. A escrita musical em evidência não é aquela usada na primeira metade do século XVII. Ao menos em uma oportunidade, Guercino realizou imagens de partituras

musicais, quando produziu afrescos para a sala de música da Casa Pannini, em Cento, sua cidade natal. Foram produzidos nove painéis com trechos de peças vocais a uma ou mais vozes e baixo contínuo, cujos textos e música remetem ao repertório das canzonetas, madrigais e árias *di fiorenza* (VALENTINI, 2014, pp. 41-46).

A escrita musical usa clave de dó na primeira linha, muito comum na Itália até o fim do século XVIII, inclusive ao tempo de Bartolozzi. A escrita das notas é de formato quadrado, disposto em losango, com haste saindo ao meio do ponto, comum entre o século XVI e meados do século XVII. O desenho das claves segue o estilo que foi usado nas notas. O texto está dis-



Figura 7 – Cópia da música pintada em afresco por Guercino na Sala da Música da Casa Pannini, c.1615.  
Fonte: Bologna, Museo Internazionale e Biblioteca della Musica (VALENTINI, 2014, p. 42).

posto integralmente em letras romanas. Não há, como de costume no período, sinais de dinâmica.

Na obra gravada por Bartolozzi, entretanto, há diversas diferenças de escrita e conteúdo. Trata-se de uma melodia sem baixo contínuo, escrita em clave de sol na segunda linha, sem texto, com sinais de dinâmica *Forte* e *Piano* e a indicação de *Da Capo* ao final da partitura. O uso do *Da Capo*, que remete à *aria da capo*, foi comum a outros gêneros vocais e instrumentais do século XVIII, da mesma forma como se vê escrito. O uso da clave de sol na segunda linha, bastante comum hoje,

não era unânime ainda em princípios do século XVIII. Assim como a clave de dó (em primeira, terceira e quarta linhas) foi usada no repertório lírico italiano, inclusive por autores fora da Itália, também foi muito usada na música de tecla tanto por autores peninsulares quanto germânicos ainda a meio de Setecentos. O uso como se vê na gravura foi mais comum na escrita para instrumentos melódicos e, em especial, nas edições feitas no norte europeu.

Nesse ponto surge uma aparente incongruência no ato de cantar uma partitura sem texto, como propõe a gravura. No entanto, ela pode ser dissipada se observado

o fato de que há a presença de elementos estruturais que condizem com um aproveitamento pedagógico do material musical.

Sobrevivem ao longo do século XVIII abundantes cadernos instrucionais para resolução de melodias para o baixo, ou para estudar melodias e provê-las de baixos condizentes. Chamados *zibaldoni*, frequentemente compilavam *partimenti*, os baixos em uma sequência de diversa extensão, para o exercício da invenção medida pelo contraponto. No caso dos cadernos de melodia, chamados genericamente de *Solfeggi*, ou Solfejos, os itens eram compilados também em grande variedade de situações e complexidade. O objetivo aqui era, sobretudo, estudar os intervalos e consequentemente a afinação e o uso de temperamentos, assim como a improvisação com diminuições, o fraseado com a correta pontuação e, não menos importante, a colocação do contraponto correto.

Ao fazê-lo, o professor de música expunha seu discípulo a uma situação de desenvolvimento das faculdades cognitivas, em que ele precisava reconhecer elementos aprendidos, como é caso do esquema contrapontístico<sup>11</sup> mais adequado a cada passagem, mas também a aspectos semânticos, ou seja, do reconhecimento de estilos e tipos<sup>12</sup> empregados na elaboração musical que permitiam ao estudante a melhor interpretação.

<sup>11</sup> Para maior compreensão dos esquemas de contraponto, ver Gjerdingen (2007).

<sup>12</sup> O assunto é tratado por diversos autores a partir da teoria dos tópicos ou tópicas musicais. Como referência, há suficiente discussão na compilação organizada por Mirka (2014).

No que concerne ao aspecto sintático da elaboração musical, observa-se o uso de alguns esquemas de contraponto no desenho gravado por Bartolozzi. O primeiro, dos mais simples e muito comum em elaborações operísticas de meados do século XVIII, por causa de sua ambivalência de uso na ópera e em música mais popular, é o Dó-Ré-Mi. O primeiro grau logo à cabeça do primeiro compasso é sucedido pelo segundo grau, que predomina nos dois compassos seguintes e conclui no quarto compasso com o terceiro grau à testa. Para essa passagem, o baixo a ser preenchido pelo acompanhamento deve fazer a progressão I-V-V-I em paralelo ao 1-2-2-3 da melodia. O trecho melódico da primeira linha se estende ao primeiro ritornelo com a aplicação de um Prinner sem primeiro estágio (IV-III-II-I) embutido num Mi-Ré-Dó (a formulação do Dó-Ré-Mi ao contrário).

Segue-se um trecho entre a barra do ritornelo e a barra dupla que parece indicar uma Ponte, esquema onde a melodia é montada sobre um baixo no quinto grau. Da barra dupla ao fim, a formulação mais certa seria a que considera a melodia dos seis últimos compassos dentro do esquema do Sol-Fá-Mi.

Assim, essa elaboração musical, embora numa escrita italianizada, parece remeter a um outro contexto, mais próximo dos envolvidos na confecção da gravura. A sua métrica de *bourée* foi muito usada na Grã-Bretanha do século XVIII, por ser essa uma das contradanças (*Counterdance*, *Country dance*) mais comuns e apreciadas entre a



The image shows a musical score for 'Two Musicians' by Bartolozzi. It consists of three staves of music in G major (one sharp) and 3/4 time. The first staff is marked 'Forte' and contains the melody 'Do-Re...Re-Mi' with fingerings 1, 2, 2, 3, 3, 2. The second staff is marked 'Ponte(?)' and contains a bridge section with fingerings 1, 5, 1, 5, 3, 5, 1, 3, 5, 3, 2. The third staff is marked 'piano' and contains the melody 'Sol-Fa-Mi' with fingerings 1, 5, 2, 5, 4, 1, 5, 3, 4, 3, 2, 1. A 'Da Capo' instruction is at the end of the third staff.

Figura 8 – Transcrição da melodia constante na gravura *Two Musicians* de Bartolozzi com desenho do Falsário de Guercino. Veem-se os esquemas de contraponto com seus nomes e os graus referentes aos estágios.

França e as Ilhas Britânicas, porque sobre essa base se acomodou a música de salão e de palco, com especial atenção para os espetáculos em língua nativa, as *masques* e suas assemelhadas, variantes de um tipo de ópera em inglês com interpolação de texto falado e cantado. Essas elaborações foram muito impulsionadas pelo mercado editorial efervescente no reino bretão, sobretudo quando editadas em compilações de variada autoria e procedência.

Coletâneas musicais com peças vocais a solo ou em duo com acompanhamento de baixo contínuo foram muito comuns no período, e ainda hoje sobrevivem numerosas edições do tipo. As peças cantadas eram denominadas *árias*, *songs*, *ballads*, *sets of music*, *pastorals*, etc. Tais peças eram arru-

madas em itens indexados a um sumário. Cada item, que podia ser suficientemente pequeno para caber integralmente numa página ou duas, compreendia uma gravura no cabeçalho, a partitura de melodia com seu texto e o respectivo *basso* e ao final uma transcrição da parte melódica apenas, acomodada para a flauta transversal sob a designação da época: *for the German Flute*.

Cada volume continha dezenas desses itens, e cada coletânea poderia ter vários volumes publicados sequencialmente ou até por editores diferentes. Enquanto, por exemplo, *The British Musical Miscellany* teve seis volumes publicados por John Walsh, em Londres, entre 1733 e 1734, *Clio and Euterpe* foi editada por Henry Roberts ([1758]; 1762) e John Welcker (1777). Algu-

mas dessas coletâneas tiveram precursores diretos, como é o caso dessa última, que parece ter sido originada numa iniciativa anterior de Roberts intitulada *Calliope, or English Harmony* (1739), em dois volumes. O padrão de cada item coligido poderia diferir conforme a natureza da coletânea e, principalmente, a necessidade de uso dos consumidores. Algumas são meras recolhas de melodias (*tunes*, como eram chamadas) conhecidas, quase sempre de origem popular, talvez campesina, mas também com alusões às canções *da boire* (de beber, ou seja, canção de taverna) ou de marinheiros. Outras são arranjos mais complexos para vozes e instrumentos, em que a flauta transversal e o violino sempre estão ao lado do cravo. Nessas coleções mais sofisticadas, encontram-se recitativos ao lado das árias, e essas podem assumir o formato de ária da capo, ária dal segno e ária composta em três partes, ou ainda misturar com os outros formatos adotados pela *ballad* inglesa. A propósito dessa última, é sempre bom lembrar que seu uso primitivo era para *ballare*, dançar, e só então se sobrepôs na elaboração o texto que a fazia ser também cantada.

Esse repertório, muito usado na produção cênico-musical inglesa do século XVIII, integrou um movimento nacionalista que uniu autores ingleses em torno de uma produção em língua inglesa, de modo a oferecer produtos de maior adesão do público aos espetáculos, ao mesmo tempo em que concorriam com a forte presença italiana na música e nas artes, de modo geral, no território britânico. O mais célebre

compositor desse movimento foi Thomas Augustine Arne (1710-1778), nascido e falecido em Londres, onde frequentou o afamado e tradicional *Eton College*. Arne foi o autor do hino inglês *Rule Britannia!*, trecho elaborado originalmente para sua ópera *Alfred* e depois usado avulsamente com propósito nativista. Ele escreveu cerca de 100 óperas, masques e outras variantes do teatro musical, sempre em língua inglesa, de par com uma plêiade numerosa de autores anglófonos que dividiam a cena profissional musical naqueles dias e moldavam uma dramaturgia local.

#### IV

Somadas as evidências sintáticas, que cobrem toda a extensão da melodia, e as semânticas, com as claras aproximações aos tipos estilísticos acima, deve-se conjecturar que a melodia não é uma elaboração folclórica e descontextualizada. O contexto, na verdade, é de uma Lição de Música, ao modelo dos célebres conservatórios napolitanos de então, sistemática que foi copiada, com possíveis variantes, em quase toda a Europa e para além dela. O termo em questão – Lição de Música – poderia inclusive ser o título mais adequado à imagem e à sua gravura, até porque não parece se tratar de qualquer lição. Ela aproveita a didática napolitana que se internacionalizou para, a partir dela, realizar uma apropriação inglesa com vistas a rejeitar um cânone e buscar a construção de outro. Esse, como se veria no desenrolar da História, seria um cânone anglófono em

que puderam prosperar adaptações mais ousadas dos modelos continentais e, então, forjar uma cultura britânica que atendesse aos anseios de uma visibilidade inglesa ao nível das potências culturais e das políticas da Europa do Período Moderno.

O significado da imagem estampada por Bartolozzi ainda não permite saber ao certo quem se esconde por trás da fama de Guercino. Na verdade, ao explicitar o conteúdo musical, o autor já está quase a se assinar, a se revelar por completo. Nos dias de Bartolozzi, possivelmente os observadores da gravura devessem reconhecer com alguma facilidade a melodia que hoje se confunde ao repertório geral de um passado que ainda tem muito por ser compreendido. A gravura também pode ser um tipo especial de contrafacta, como uma paródia em algum nível jocosa e panfletária, que soa mais como uma tradução cultural do que como um crime venal de lesa autoria. Por tudo que de momento se sabe, seu autor, ainda envolto em certo mistério, deve ser alguém na cadeia produtiva da obra, entre Dalton, Bartolozzi e seus assistentes. Eles seriam fortes candidatos ao posto do Falsário de Guercino, ou ao menos um dos falsários de Guercino. Dalton, inglês nativo e preposto de um rei esclarecido, poderia ter certa mágoa de não se ter firmado como *inventore* – o artista criador das imagens –, e tendo livre-trânsito entre Itália e Reino Unido, comprando massivamente obras e coleções, sendo muito demandado por esses objetos, pode ter tentado algumas contrafações, embora não haja, até o momento,

evidência de que tenha adulterado obras para essa finalidade, a despeito de hostilidades e acusações diversas. Bartolozzi, por sua vez, está ligado a outras gravuras que reproduzem o Falsário, e ele mesmo pode ter se sentido compelido a adulterar, tanto por causa da forte demanda e boa paga, quanto pela sua necessidade financeira intermitente; deve-se lembrar que foi a sua vida extravagante que o levou a uma condição financeira crítica, depois de amearhar encômios consideráveis em menos de uma década após sua chegada a Londres. É óbvio que pela posição de ambos seria muito difícil imaginar que se dessem ao trabalho de um ato de falsificação, embora, neste caso, a contrafacta assumo o caráter de paródia. De qualquer modo, já não é obra de Guercino, ainda que a gravura seja de Bartolozzi. Mas, com a presente assinatura musical-iconográfica, a verdadeira identidade desse falsário parece estar a caminho de se resolver.

## FONTES E REFERÊNCIAS

BAILY, J.T. Herbert. *Francesco Bartolozzi, RA: a biographical essay*. London: Otto Limited. 1907.

BARTOLOZZI family. *Grove Art Online*. 2003. Disponível em: <https://www.oxfordartonline.com/groveart/view/10.1093/gao/9781884446054.001.0001/oa0-9781884446054-e-7000006646>. Acesso em: 9 jun. 2021.

BERGQUIST, Stephen A. Francesco Bartolozzi's Musical Prints. *Music in Art*, XXXII, ½. *Music in Art: Iconography as a source for music history*, vol. III, 2007, pp. 177-187.

BRUMANA, Biancamaria. Francesco Bartolozzi (1728-1815), incisore della musica. *Esercizi: Musica e Spettacolo*, n. 20, nuova serie 11, Morlacchi Editore: Perugia, 2006-2007.

CLARK, Katelyn. The London pianist: Theresa Jansen and the english works of Haydn, Dusseck, and Clementi. *HAYDN: The Online Journal of the Haydn Society of North America*, v. 2, n. 1, Article 2, 2012. Disponível em: <https://remix.berklee.edu/haydn-journal/vol2/iss1/2>. Acesso em: 11 jun. 2021.

EIGHTY-TWO prints engraved by F. Bartolozzi, etc., from the original drawings of Guercino in the collection of His Majesty, vol. I. London: Boydell [1792-1800].

GJERDINGEN, Robert. *Music in the Galant Style*. Oxford: Oxford University Press, 2007.

GOZZI, Fausto. Montagna di deegni nella casa del Guercino e loro dispersione: l'ivnetario di Casa Gennari 1719. In: PULLINI, Massico, GOZZI, FAUSTO; ZAVATTA, Giulio. *Delineavit: Guercino e il caso del Falsário*. Rimini: Agenzia NFC, 2018.

MAHON, Denis. *Introduzione*. In: *Bagni, Prisco. Il Guercino e il suo Falsario: i disegni di paesaggio*. Bologna: 1990.

MIRKA, Danuta. *The Oxford handbook of topic theory*. Oxford: Oxford University Press, 2014.

NEVES, António Amaro et al. *Francesco Bartolozzi e seus discípulos*. Guimarães: Sociedade Martins Sarmento, 2004. [Catálogo de exposição].

PÁSCOA, Luciane V. B. A transfiguração de David Perez, segundo Bartolozzi: interpretação iconológica da gravura existente na Biblioteca Nacional de Portugal. In: SOTUYO BLANCO, Pablo. *Estudos Luso-Brasileiros em Iconografia Musical*. Salvador: EDUFBA, 2015.

RODRIGUES, Abel L. F. A coleção de gravuras do Arquivo Distrital de Braga: estudo e catálogo. *Fórum* 35, jan-jun, Braga, 2004, p. 61-171.

ROYAL Collection. *Two Musicians*. Disponível em: <https://www.rct.uk/collection/902521/two-musicians>. Acesso em 12 de junho de 2021.

RUSSELL, Francis; DALTON, Richard. *Grove Art Online*, 2003; Disponível em: <https://www.oxfordartonline.com/groveart/view/10.1093/gao/9781884446054.001.0001/oa0-9781884446054-e-7000021230>. Acesso em: 12 jun. 2021.

SANTARELLI, Emilio. *Catalogo della racocltta di disegni autografi antichi e moderni donati dal Prof. Emilio Santarelli alla R.Galleria di Firenze*. Firenze: 1870.

SOARES, Ernesto. *História da Gravura Artística em Portugal: os artistas e suas obras*. Lisboa: Instituto para a Alta Cultura. Tomo I, 1940.

VALENTINI, Anna. “Musica esercitata [...] tra gentiluomini diversi, che se ne prendevano diletto e gusto per inclinazione naturale” in *Guercino e La Musica: opere di Carlo Bononi, Guercino e Cesare Gennari*. Cento: Damiani, 2014.

WEST, Shearer; CIPRIANI, Giovanni Battista. *Grove Art Online*, 2003. Disponível em: <https://www.oxfordartonline.com/groveart/view/10.1093/gao/9781884446054.001.0001/oa0-9781884446054-e-7000017835>. Acesso em: 9 jun. 2021.

ZAVATTA, Giulio. “Renderi ingannati il diletanti”. *Guercino e il suo antico falsário*. In: PULLINI, Massico; GOZZI, Fausto e ZAVATTA, Giulio. *Delineavit: Guercino e il cao del Falsário*. Rimini: Agenzia NFC, 2018.

le-te voi ch'io mo ra No-le-te voi ch'io mo

Gamme ou Octave d'ut majeur, en montant et en descendant.

Nº 1. ut. re. mi. fa. sol. la. si. ut. ut. si. la. sol. fa. mi. re. ut.

Cette Gamme est le modèle de tous les tons majeurs.

Allegretto

Variante por graus conjuntos

Variante por saltos

Norma Galante

**SOLFEOS DE LEO PARA LOS PRINCIPIANTES DE MUSICA.**

Por Direccion de D.<sup>n</sup> Fernando Blumenstein.

J. F. Schuler, Gran. Cita. Habana.

esté pedimento entendi... (text continues)

Solfeggio.

Allegro.

**SOLFEGGIAMENTI A DUE E TRE VOCI PER CANTARE, E SVONARE DEL SIGNOR DON POMPEO NATALE DALLA RIPA TRANSONA.**

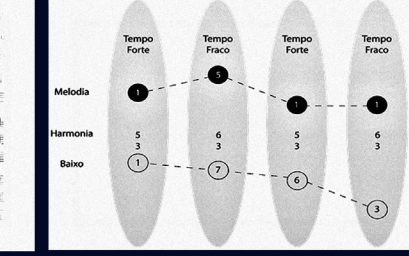
Composti da lui in diverse occasioni per li suoi scolari, e quelli poi raccolti e dati in luce per beneficio di chi desidera fondarsi bene nel tempo, e sicurezza del tuono.

**OPERA UTILISSIMA!**

Kuerche in English

Exercise of passages which frequently occur in modern Theatrical Music

Kuerche of other passages that are common in modern Opera Songs



Allegro

**Solfejos galantemente acompanhados**  
Mário Marques Trilha

*Isto que digo é a verdade pura e última. Um dia, quando todos os livros forem queimados por inúteis, há de haver alguém, pode ser que tenor, e talvez italiano, que ensine esta verdade aos homens. Tudo é música, meu amigo. No princípio era o dó, e o dó fez-se ré, etc.*

Machado de Assis

## INTROITO

A origem do solfejo com acompanhamento está diretamente relacionada à ascensão da monodia acompanhada e do baixo contínuo no último quartel do século XVI. A nova estética está representada pela monodia acompanhada, frequentemente associada à *Camerata dei Bardi*, mas sobretudo aos desafios representados pela *seconda pratica* de Claudio Monteverdi (1567-1643) e de Giulio Caccini (1551-1618), com sua coletânea de monodias e canções contidas na obra *Le nuove musiche*, publicada em 1602, em Florença, cujo prefácio esclarece o intento, a construção e a correta execução da monodia. Impulsionada pela nova moda de obras musicais encenadas com árias e recitativos, uma outra forma de treinamento dos cantores se fez necessária, a fim de que pudessem dominar a nova estética (BARAGWANATH, 2020, p. 266).

O baixo contínuo teve sua origem na mescla entre a tradição da *intavolatura*<sup>1</sup> e o acompanhamento da música popular de caráter improvisatório. A novidade é que ao

redor de 1600 o acompanhador tem uma voz separada e com cifras introduzidas nessa parte, com o objetivo de clarificar a harmonia. No início do século XVII, a realização do baixo contínuo no acompanhamento de uma monodia deveria permanecer em textura homofônica (CAMPAGNE, 1995, p. 31).

O estudo requerido para o domínio da monodia era feito por meio de esboços de árias (*abozzo*). Segundo Hill (1998), o maestro demonstrava ao aluno como interpretar com a correta acentuação, afinação, ritmo da dicção (*sprezzatura*) e ornamentação e as dificuldades criadas pelo uso da dissonância não preparada ou resolvida de maneira pouco ortodoxa. O material permite múltiplas soluções, e se adapta às capacidades vocais dos alunos. As distintas versões da mesma monodia atestam a prática, consistindo em improvisações vocais mais ou menos escritas (BARAGWANATH, 2020, p. 266).

Assim, o solfejo com acompanhamento (baixo contínuo com textura homofônica) começa como um exercício destinado a dominar uma ária específica, e progressivamente se transformará em uma técnica própria para dominar a arte da melodia, do acompanhamento e da composição.

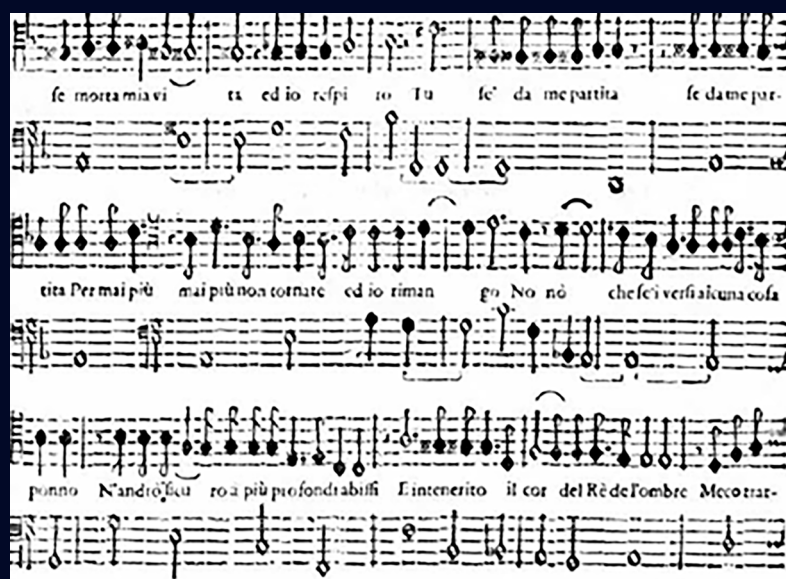
---

<sup>1</sup> Transcrição da polifonia vocal ou instrumental para um único instrumento harmônico: cravo, órgão, alaúde ou harpa.



The image shows a musical score for a monody with lute accompaniment. The top staff is a treble clef with a key signature of one flat (B-flat) and a 6/8 time signature. The bottom staff is a bass clef with a key signature of one flat. The lyrics are: "le-te voi ch'io mo - ra Vo - le-te voi ch'io mo -". The lute accompaniment consists of a series of chords and single notes, with some fret numbers (6, #, #, b) indicated below the staff.

Figura 1 – *Non piu Guerra Pietate*. Giulio Caccini, *Le Nuove Musiche* 1602. Exemplo de monodia acompanhada da segunda pratica (compassos 21-25). Fonte: Giulio Caccini, *Le Nuove Musiche* 1602. Transcrição Jacob Doherty (2015).



The image shows a musical score for a recitative passage from Monteverdi's *Orfeo*. The score is written in a single system with a treble clef and a key signature of one flat. The lyrics are: "se morta miavi ta ed io respio Tu se' da me partita se dame par- tita Per mai più mai più non tornate ed io riman go No nò che se i verifi alcuna cosa ponno N'andò' l'cu ro a più profundabissi E intenerito il cor del Rè de l'ombre Mecorrat-". The score features various musical techniques such as accentuation, inflection, sprezzatura, and the use of dissonance.

Figura 2 – *Orfeo*, 1607, Monteverdi. Excerto do recitativo de Orfeo (segundo ato) Tu sei morta. Várias dificuldades da monodia da segunda pratica estão aqui representadas: acentuação, afinação, sprezzatura e uso pouco ortodoxo da dissonância. Fonte: Monteverdi, Claudio. *Orfeo* (1607). Edição Riccardo Amadino, Veneza, 1609.

Não é possível determinar com precisão quando o solfejo substituiu as adaptações de árias com finalidades didáticas para a aprendizagem da leitura musical e do canto. No entanto, a partir da segunda metade do século XVII surgem algumas coleções de duos didáticos (solfejos a duas vozes) com acompanhamento. Compositores como Pompeo Natali (fl. 1651-1688)<sup>2</sup> explicitam o caráter eminentemente instrutivo dos seus duos para cantar e tocar: *Solfeggiamenti a due e tre voci per cantare e suonare del Signor Pompeo Natali, dalla Ripa Transona, Composti da lui in diverse occasioni per li suoi scolari, e da quelli poi raccolti, e dati in luce per beneficio di chi desidera fondarsi bene nel tempo e sicurezza del tono* (1674). Embora Natali não especifique qual instrumento será utilizado no acompanhamento dos solfejos, é plausível supor que se trata de um instrumento harmônico: cravo, órgão, alaúde ou harpa (BORNSTEIN, 2001, p. 49). A parte do baixo não está cifrada, e as partes das vozes não têm texto. No breve prefácio, Natali não deu nenhuma instrução sobre como abordar os *Solfeggiamenti*.

## O LONGO SÉCULO XVIII

No início do século XVI, a Igreja Católica criou várias instituições de caridade, destinadas ao acolhimento de crianças órfãs e enjeitadas. Em duas cidades italianas, Veneza e Nápoles, as instituições, inicial-

mente concebidas como orfanatos, foram se transformando, ao longo do século XVII, em escolas de música em regime de internato. Em Veneza foram criados os “hospitais” (*ospedali*), que ofertavam instrução musical às meninas internas. Atualmente o nome mais conhecido entre os mestres dos “hospitais” venezianos é o de Antonio Vivaldi (1678-1741), um dos expoentes máximos da história da música canônica. Em Nápoles essas instituições caritativas, denominadas “conservatórios” (*conservatori*), aceitavam meninos a partir dos 7 anos de idade, que recebiam sólida instrução musical. Nas duas cidades, as crianças que alcançavam melhor nível técnico, como instrumentistas ou cantores, eram contratadas por teatros, por igrejas e para concertos avulsos. O cachê obtido era revertido para os *ospedali* ou *conservatori* de origem, dando grande retorno financeiro para essas instituições. Os melhores alunos se tornavam *mastricelli* (pequenos mestres), ensinavam os outros meninos mais novos, os melhores alunos, e passavam a ter aulas com renomados mestres adultos (GJERDINGEN, 2007b, p. 135).

Nas primeiras décadas do século XVIII, em Nápoles, surge um novo material didático: o solfejo com acompanhamento de baixo contínuo, composto expressamente como ferramenta didática para propiciar a aprendizagem da leitura musical, do canto e da composição. O surgimento dessa nova concepção didática do solfejo se deu no quadro dos quatro conservatórios napolitanos em atividade no período: *Santa Maria di Loreto*, *Sant’Onofrio a Porta Capuana*, *Poveri di Gesù Cristo* e *Pietà dei Turchini*, criados

<sup>2</sup> Pompeo Natali, sacerdote de Ripatransone, foi mestre da capela de Tivoli a partir de 1651. Posteriormente, transferiu-se para Roma, onde foi reconhecido como renomado professor de música. Faleceu em sua terra natal, Ripatransone, em 1688.



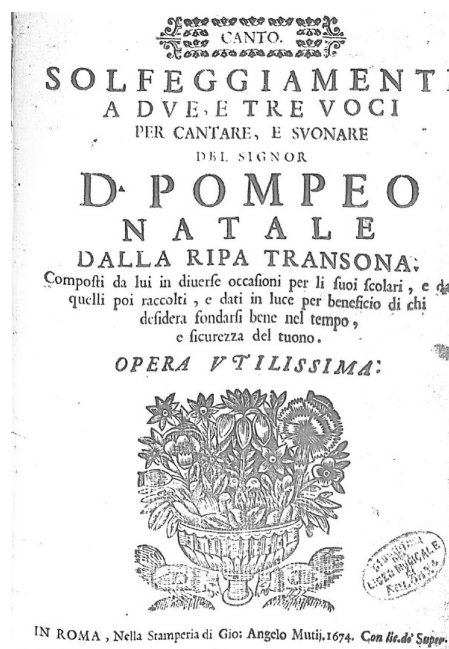


Figura 3 – Solfeggiamenti (capa, parte do canto). Fonte: Natali (1674).

no século XVI. Os solfejos com acompanhamento passam a ser conhecidos como *solfeggi*<sup>3</sup>. As primeiras fontes manuscritas de *solfeggi* situam-se na década de 1720, de autoria de Leonardo Leo (1694-1744) e Johann Hasse (1699-1783). É possível que Alessandro Scarlatti (1660-1725) tenha sido o criador dessa metodologia, na década de 1680, no entanto todos os *solfeggi* atribuídos a ele só são conhecidos por meio de cópias tardias, levando à dúvida da real autoria (BARAGWANATH, 2020, p. 266).

<sup>3</sup> Mantém-se a grafia original italiana, que historicamente remete ao solfejo com acompanhamento. No século XVIII, já se diferenciava na França entre o *sol-fège* (linha melódica) e o *solfeggio* (solfejo com acompanhamento). Ver Rousseau. *Dictionnaire de Musique* (1768, s.v. “Solfier”). “On a, en Italie, un Recueil de leçons à Solfier, appellées Solfeggi. Ce Recueil, composé par le célèbre Léo, pour l’usage des commençans, est très-estimé”. (ROSSEAU, 1768, p. 197).

Assim, o sistema de instrução musical desenvolvido e adotado nos conservatórios napolitanos no século XVIII, por um lado, estava fortemente baseado no estudo do partimento ao cravo e, por outro, no canto, mais concretamente nos *solfeggi* (solfejos com acompanhamento). Desta forma, o tocar e o cantar constituíam os pilares mais importantes da formação musical. Diariamente, e durante um período compreendido entre cinco e dez anos, os jovens alunos eram instruídos pelos mestres do conservatório na arte do partimento, do contraponto, da composição e do canto. Esse sistema (ao menos nos primeiros tempos da formação) era baseado nos *solfeggi* (SANGUINETTI, 2009, p. 81). O estudo dos solfejos com acompanhamento é uma extensão natural e indissociável do estudo do

partimento. Ao contrário do solfejo escolástico oitocentista e novecentista, constituído apenas por uma linha melódica, que é o modelo atualmente adotado na formação musical dos conservatórios em todo o mundo, o *solfeggio* napolitano setecentista é na realidade um duo, que conjuga uma graciosa linha melódica com uma linha de baixo, que pode ou não ser cifrada, e que utiliza as mesmas figuras e os mesmos padrões harmônicos encontrados nos partimentos. Os alunos que aprendiam os *solfeggi* deveriam também realizar os partimentos; logo, a associação entre as soluções melódicas dos *solfeggi* e a sua posterior apropriação e utilização no partimento era lógica e usual. Esse processo mnemônico provia o jovem aprendiz de música de um léxico bastante amplo e eficaz, capaz de habilitá-lo ao ofício de compositor:

*Since many of the same boys who learned solfeggio melodies would be also trained to realize a partimento, their partimento work at the keyboard must have cued for then a number of memories of solfeggio melodies. [...] In daily rehearsal, the boys learned to “study and fortify” a treasury of memorized phrases” from partimenti and solfeggi. When realizing partimenti at the keyboard, when improvising, or when composing, they could “dispense” those phrases from their “rich store of memories”.* (GJERDINGEN, 2007c, p. 115)<sup>4</sup>.

<sup>4</sup> Já que os mesmos alunos que aprendiam as melodias dos solfejos também eram treinados a realizar partimentos, o seu trabalho diário de partimento ao teclado lhes deve ter iluminado em relação a inúmeras memórias de melodias aprendidas nos solfejos. No trabalho quotidiano desses meninos, encontravam-se o estudo e a fortificação de um tesouro de frases

Os métodos de solfejo napolitanos, assim como os de partimento, prescindem, em muitos casos, de texto explicativo e dão ao aprendiz um progressivo domínio da música. O partimento focaliza-se na linha do baixo, e o solfejo, na melodia. A boa construção musical nesse estilo (galante) depende da compreensão do papel fundamental da melodia e do baixo. “To master this style, one needed to control the elegant *pas de deux* of melody and bass”<sup>5</sup> (GJERDINGEN, 2007a, p. 132). Partimento e solfejo são fenômenos complementares da metodologia de ensino musical napolitana. No partimento o aprendiz é confrontado com uma linha de baixo, sobre a qual deverá adicionar um acompanhamento, e necessita encontrar uma solução harmônica e melódica. Essa pedagogia napolitana é constituída por exercícios práticos e uma parte teórica muito sucinta ou inexistente, dado que se baseava na transmissão oral de professor para discípulo, ao contrário da tradição alemã e francesa, que enfatizavam os extensos tratados teóricos, como: *Der Generalbass in der Komposition* (HEINICHEN, 1728) e *Grosse General-Baß-Schule* (MATTHESON, 1731), na Alemanha, e *Principes de l'Accompagnement du Clavecin* (DANDRIEU, 1719) e *Nouveau Traité de l'accompagnement du clavecin, de l'orgue et des autres instruments* (SAINT LAMBERT, 1707), na França.

musicais memorizadas por meio dos *partimenti* e *solfeggi*. Quando realizavam um partimento ao teclado, quando improvisavam ou quando compunham, eles poderiam utilizar essas frases armazenadas em um rico dispensário de memórias. (Tradução do autor).

<sup>5</sup> Para dominar o estilo, faz-se necessário controlar o elegante *pas de deux* efetuado pela melodia e pelo baixo. (Tradução do autor).

## THEORITICO – PRACTICUM

No solfejo, o aprendiz deverá cantar uma melodia (frequentemente elaborada) e compreender o contexto harmônico e/ou contrapontístico com a linha do baixo, e nesse contexto eventualmente se autoacompanhar. Provavelmente, no início da formação os alunos só tocavam a simples linha do baixo, ou eram acompanhados pelo mestre. Possivelmente, à medida que os alunos ganhavam destreza na leitura do baixo contínuo e na realização dos partimentos, o autoacompanhamento dos solfejos evoluía para uma realização mais artística. A prática do autoacompanhamento é atestada por Saverio Valente (ca. 1755-1845)<sup>6</sup>, aluno de Fenaroli:

### *Avvertimento*

*Dapoiche si avra' ben capita la qui anzia<sup>a</sup> Teoria, sarà di bene passar avanti per la pratica: ma prima che si venga a questa fa duopo avvertire a Principianti, allorché si accostano al Cembalo, o altrove per Cantare, di badar bene alla positura del Corpo per non inciampiare a qualche vizio, onde ne venissero a partire i polmoni, da quali deve uscire il fiato libero, per così non affanarsi, e poter proseguire il Canto, o sai studio per piú lungo tempo.* (VALENTE, I-Mc Q 13.20)<sup>7</sup>.

<sup>6</sup> Agradeço essa informação, bem como o acesso a essa fonte, ao musicólogo napolitano Paolo Sullo.

<sup>7</sup> Advertência: Depois que se houver bem compreendido a assim chamada teoria, será bom passar à prática: mas antes que essa venha (a prática), depois de advertir aos principiantes, quando eles se instalarem ao cravo, ou em qualquer outro lugar para cantar, de observar bem a postura corporal para não desenvolverem algum vício, que os façam partir os pulmões, dos quais deve sair o sopro livre, para que assim não forcem, e possam seguir com o Canto, a fim de poder continuar o estudo por longo tempo. (Tradução do autor).

Infelizmente, pouco sabemos sobre o decorrer das aulas de solfejo nos conservatórios napolitanos, e não se pode precisar se as lições eram individuais, em grupo, e se cada um cantava individualmente, ou se todos solfejavam ao mesmo tempo a mesma melodia<sup>8</sup>. O que se pode afirmar com uma razoável margem de fiabilidade é que os alunos mais jovens só passavam a tocar o cravo após três anos de treinamento intensivo de solfejos: “i qualli metevano mai i giovanni al cembalo, se prima pel corso di trè anni non si fossero instruiti nel solfeggio”<sup>9</sup> (RICUPERO, 1803, p. 50). Também só poderiam escolher se iriam se dedicar ao canto, ao instrumento ou à composição após esse período (FLORIMO, 1869).

Chegaram até os nossos dias milhares de *solfeggi* setecentistas<sup>10</sup>, produzidos em um universo tão amplo, que vai de Nápoles ao Rio de Janeiro, passando por Viena, Paris e Lisboa. A imensa maioria das fontes é constituída por manuscritos. Os *solfeggi* impressos no século XVIII são raros, e foram publicados fora da Itália. O material pode apresentar o baixo com ou sem cifras, e algumas vezes um texto introdutório ou alguma indicação de texto ou vogal para solfejar, embora na maioria das vezes não conste nenhuma instrução sobre como vocalizar a melodia.

<sup>8</sup> Emanuele Imbimbo afirmava que os alunos só cantariam individualmente após a mudança de voz, o que significaria que apenas alunos adolescentes realmente cantariam individualmente com acompanhamento de cravo.

<sup>9</sup> Segundo os quais (os mestres), os alunos mais jovens só passavam a tocar o cravo após três anos de treinamento intensivo de solfejos.

<sup>10</sup> A maioria dessas fontes são manuscritas e encontram-se depositadas em bibliotecas da Europa e dos Estados Unidos.

Algumas fontes de *solfeggi* apresentam uma organização didática de dificuldade progressiva, que começa com melodias em notas longas, em graus conjuntos, sobre um hexacorde:

Como podemos observar no primeiro solfejo dessa coleção, que foi muito utilizada nos quatro conservatórios napolitanos e copiada em muitos países da Europa e até mesmo no Novo México, Leo utiliza o hexacorde duro (bequadro), que se cantado usando a solmização teríamos as dez primeiras semibreves da melodia cantadas na ordem direta: *do (ut), re, mi, fa, sol, la*.<sup>11</sup> A melodia dos dez primeiros compassos progride por graus conjuntos, classificados na terminologia italiana da época como *Scale*.

Os *solfeggi* utilizaram integral ou parcialmente a solmização, as vogais, mas apenas “a” e “e”, pois a escola italiana de canto setecentista considerava as demais vogais como impróprias para vocalizar, algumas fórmulas como o “Amen” e também o sistema conhecido como “solfejo francês”, que equivale ao nome real das notas, e o abandono do pensamento hexacordal com o uso da escala de sete notas.<sup>12</sup> A solmização total ou parcial foi utilizada na Itália, em Portugal e no Brasil até o início do século XIX.

Algumas fontes coevas relatam um período preparatório, que antecedia o solfejo cantado, no qual os alunos apren-

diam a identificar e a transpor as notas no sistema da solmização. Para alcançar destreza na leitura, eles batiam o ritmo e diziam o nome das notas, assim quando fossem cantar os solfejos não teriam dificuldade em nomeá-las: “*Nei primi anni gli alluni solfeggiavano senza cantare: essi nominavamo solamente le note e battevano la misura.*”<sup>13</sup> (FLORIMO, 1883, p. 78). Emanuele Imbimbo (1756-1839) detalhou ainda mais esse processo e forneceu um raro depoimento que descreve a prática do solfejo individual e coletivo:

*Dans les premières années, les élèves solfaient sans chanter; ils nommaient seulement les notes, et battaient la mesure. Lorsque la voix était formée, après l'époque critique où chaque voix mue chez les deux sexes, on les faisait solfier séparément, et en chantant; car on était persuadé qu'on ne pouvait connaître et corriger ses défauts, qu'en la faisant chanter seule. Pour affermir les élèves dans l'intonation, on les exerçait dans les morceaux d'ensemble, sans le secours des instruments.*<sup>14</sup> (IMBIMBO, 1821).

O uso da solmização e a sua combinação ou substituição pelas vogais “a” e “e” per-

<sup>11</sup> Leonardo Leo deixou uma obra didática que explica o uso do solfejo hexacordal: *I primi elementi o solfeggio esacordale* (c.1730) I-Nc 34-4-13.

<sup>12</sup> Houve uma série de outras fórmulas locais e mesmo procedimentos individuais de soluções para cantar a melodia, no entanto a solmização e/ou o uso das vogais, o “Amen” e o solfejo francês foram os mais utilizados.

<sup>13</sup> Nos primeiros anos os alunos solfejavam sem cantar: eles apenas nomeavam as notas e batiam o compasso. (Tradução do autor).

<sup>14</sup> Durante os primeiros anos, os alunos solfejavam sem cantar; eles apenas nomeavam as notas e marcavam o compasso. Quando a voz já estava formada, após a época crítica, em que a voz amadurece nos dois sexos, se lhes fazia solfejar individualmente, e cantando, pois estavam persuadidos que não se podia conhecer e nem corrigir os erros, se não cantassem sozinhos. Para firmar os alunos na afinação, eles cantavam em peças a várias vozes, sem o apoio de instrumentos. (Tradução do autor).



Figura 4 – Leonardo Leo, 12 Solfeggi per soprano e basso Manuscrito 2369. Coleção Santini, Münster. Transcrição moderna de Robert Gjerdingen (compassos 1-13). Fonte: Robert Gjerdingen (2005). *Monuments of Partimenti*.

maneceram em voga durante as primeiras décadas do século XIX, no universo luso-brasileiro. Marcos Portugal (1762-1830), ao chegar ao Rio de Janeiro, em 1811, compôs um método de *solfeggi* com baixo contínuo, inspirado na tradição napolitana, intitulado *Solfejos Que para Uzo de SS.AA. RR*<sup>15</sup>, dada a necessidade de oferecer aos jovens infantes Maria Isabel (1797-1818), Pedro (1798-1834), Maria Francisca (1800-1834) e Isabel Maria (1801-1876), que a essa altura contavam com idades entre 13 e 10 anos, um método progressivo de aprendizagem dos elementos da teoria musical, do solfejo e do baixo contínuo, ou um gesto simbólico de reconhecimento a D. João (1767-1826), que lhe havia conferido o título de Mestre de Suas Altezas Reais.

A melodia do primeiro solfejo do método é uma escala maior em semibreves, que deve ser cantada utilizando o nome das notas de acordo com o sistema da solmização, com a mutança no sexto compasso, em valores longos por graus conjuntos.

No entanto, Marcos Portugal advertiu que esse sistema só deve ser aplicado nos primeiros 27 solfejos, que estão todos em dó maior e não apresentam cromatismos: “Note-se que os nomes de Dó, Ré, Mi, etc. não servem para outra coisa mais que para hum certo cómodo das primeiras lições” (PORTUGAL, 1811, p. 2). Essa advertência, encontrada na segunda página do método, permite supor que Marcos Portugal, que a essa época já exercia as funções de Mestre de Solfa no Seminário da Patriarcal, ainda achava oportuno esclarecer os rudimentos do sistema das mudanças aos jovens alunos, entretanto ele não recomendava a sua utilização na prática, pois a partir do 28º solfejo (PORTUGAL, 1811, p. 28) encontra-se a seguinte instrução: “Desta lição em diante, digão-se as seguintes vocalizadas em A ou E, porque a mudança de nomes/ em meu entender/só serve de augmentar dificuldades a quem aprende” (PORTUGAL, 1811, p. 28). Essa informação, para além da questão do uso da solmização, é muito relevante do ponto de vista da maneira de cantar esses solfejos, pois é a única fonte em

<sup>15</sup> P-Ln C.N. 270.

língua portuguesa que indica quais vogais são utilizadas na sua execução.<sup>16</sup>

Uma fórmula alternativa à solmização utilizada, sobretudo no mundo germânico, foi o “Amen”, em que o A correspondia à nota ou às notas iniciais, e o “men”, a uma nota cadencial. Segundo Domenico Corri (1746-1825)<sup>17</sup>, o grande mestre e compositor Nicola Porpora (1686-1768) usava a fórmula do “Amen” para ensinar seus alunos a solfejar. Uma cópia de Dresden de 50 *solfeggi* de Leonardo Leo atesta essa prática:

O uso do “Amen” nos *solfeggi* obedece à lógica de permanecer na vogal “a” até o final de uma unidade ou seção. No exemplo acima, vemos a utilização do “a” até a conclusão da primeira seção à dominante.

A maneira de solfejar francesa, ou o dito “solfejo francês”, em que se canta sempre com o nome real das notas e com a adição da sílaba “si”, correspondente ao sétimo grau da escala, alterando igualmente a concepção hexacordal da escala e sem as transposições da solmização, também foi muito utilizada já a partir do século XVIII, ainda que tenha encontrado grande resistência na Itália, sobretudo nos conservatórios napolitanos, que não adotaram essa prática até a invasão napoleônica, em 1798. Mesmo assim, o sistema da solmização permaneceu em uso em determinados círculos napolitanos até a década de 1830 (BARAGWANATH, 2020, capítulo 14). A polêmica da mudança

de sistema foi uma das grandes questões teóricas do século XVIII.

O violinista, compositor e teórico austríaco Joseph Riepel (1709-1782), ele mesmo instruído na tradição da solmização, deixou um depoimento muito ilustrativo sobre as distintas práticas de solfejar no mundo alemão em 1755:

*Ich habe übrigens das ut, re, mi, fa gesucht, welches ich selbst in meinem Jugend gelernt. Denn fast jeden Schulmeister hat eine andere Art, seine Knaben darin zu unterweisen. Einer macht anstatt ut ein do, der andere anstatt mi ein französisches si, & c. (RIEPEL, 1755, p. 11).*<sup>18</sup>

Georg Friederich Handel (1685-1759), em carta dirigida a Johann Mattheson (1681-1764), que o questionou sobre a problemática da utilização da solmização para solfejar, expôs de maneira clara e inequívoca a sua opinião desfavorável à solmização:

*Je ne peux que déclarer mon opinion, conforme aux choses que vous déduisez et prouvez dans votre livre (Das beschütze Orchester, Hamburg, 1717), au sujet de la solmisation et des modes grecs. La question semble pour moi se résumer à cela: doit on préférer une méthode facile et plus parfaite à une autre capable non seulement d'aider les enfants à apprendre la musique mais aussi à leur faire perdre un temps précieux qu'ils pourraient employer de façon plus bénéfique à approfondir leurs connaissances de l'art*

<sup>16</sup> Sobre as fontes italianas que preconizam solfejar com a solmização, e seus desdobramentos, e a utilização das vogais, ver *The Solfeggio Tradition* Nicholas Baragwanath, 2020.

<sup>17</sup> Corri (1810, p. 8).

<sup>18</sup> A propósito, eu sempre procurei (utilizar) o *ut, re, mi, fa*, os quais eu próprio aprendi durante a minha juventude. Então (atualmente), quase todos os mestres-escola têm uma outra forma de ensinar aos seus meninos. Alguns usam o *dó* no lugar do *ut*, outros no lugar do *mi*, um *si* francês, etc. (Tradução do autor).

Figura 5 – Marcos Portugal. Solfejos Que para Uzo de SS.AA. RR. P-Ln C.N. 270: 1º Solfejo (compassos 1-8). Fonte: P-Ln C.N. 270 (1811).

*musical et à développer leurs génies? Ce n'est pas que je rejette le fait que la solmisation puisse être d'une quelconque utilité, mais depuis que l'on peut acquérir les mêmes connaissances en moins de temps et avec autant de succès par la méthode actuelle, je ne vois pas pourquoi ne pas choisir la route la plus simple et la plus rapide pour arriver à ses fins.*<sup>19</sup> (HANDEL apud HAYMOZ, 2009, p. 4-5).

No entanto, mesmo na França, ainda na segunda metade do século XVIII, a solmização encontrava no filósofo, escritor e

<sup>19</sup> Eu posso somente declarar a minha opinião, conforme as coisas que você deduziu e provou no seu livro (Das beschütze Orchester, Hamburg, 1717), sobre a solmização e os modos gregos. A questão me parece se resumir ao seguinte: devemos preferir um método mais fácil e mais perfeito a um outro não somente capaz de ajudar as crianças a aprender música, mas que também lhes faz perder um tempo precioso que elas poderiam empregar de maneira mais benéfica para aprofundar os seus conhecimentos da arte musical e desenvolver os seus engenhos? Não rejeito o fato de que a solmização pode ser de alguma utilidade, mas desde o momento em que podemos adquirir os mesmos conhecimentos em menos tempo, e com o mesmo sucesso, pelo método atual, não vejo razão para não escolher o caminho mais simples e rápido para alcançar os seus objetivos. (Tradução do autor).

compositor autodidata suíço Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) um firme defensor, que vaticinou o fracasso inexorável do sistema francês de solfejar e a perenidade da solmização como forma natural do solfejo:

*Car ces noms relatifs au Ton e au Mode sont essentiels pour la détermination des idées & pour la justesse des Intonations. Qu'on y réfléchisse bien, & on le trouvera que ces que les Musiciens François appellent solfier au naturel est tout a fait hors de la Nature. Cette méthode est inconnue chez toute autre nation, & surement ne fera fortune dans aucune: chacun doit sentir, au contraire, que rien n'est plus naturel que de solfier par transposition lorsque le Mode est transposée.*<sup>20</sup> (ROUSSEAU, 1768, p. 196).

<sup>20</sup> Pois os nomes relativos à tonalidade e ao modo são essenciais para a determinação das ideias e para a precisão da afinação. Se pensarmos bem, deduziremos que o que os músicos franceses chamam de solfejar naturalmente é, de fato, contra a natureza. Esse método é desconhecido em qualquer outra nação, e seguramente não prosperará em nenhuma outra (nação). Todos devem sentir, ao contrário, que nada é mais natural que solfejar por transposição, cada vez que o modo é transposto. (Tradução do autor).

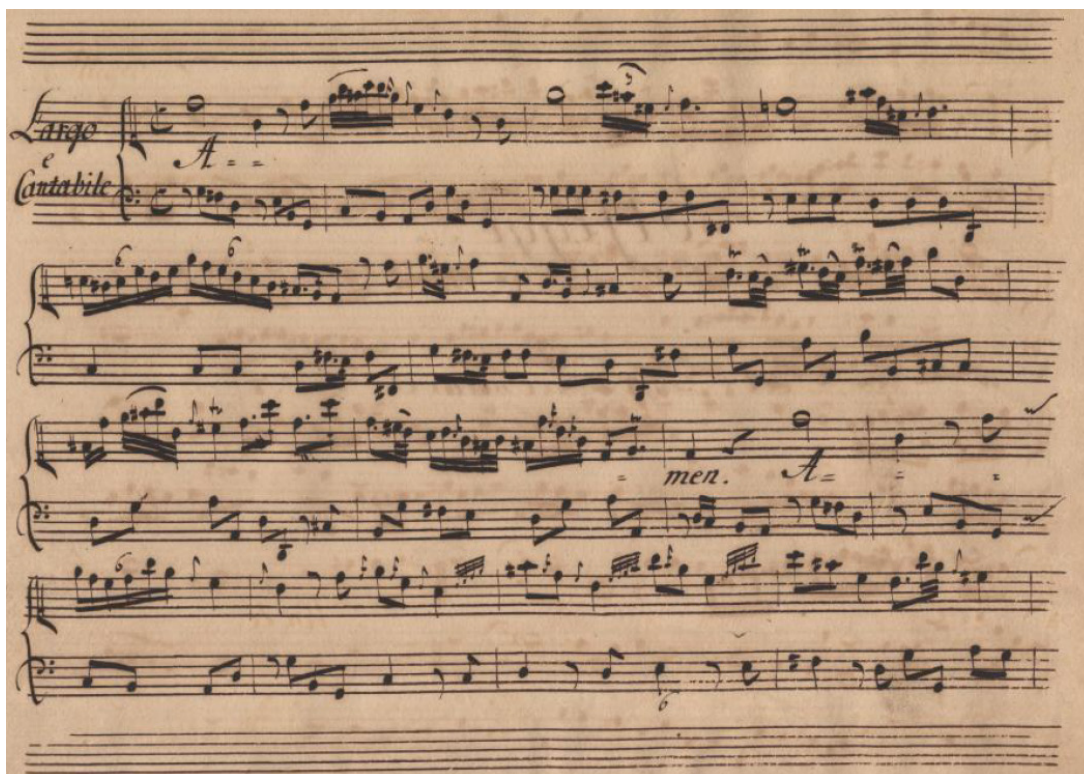


Figura 6 – Leonardo Leo Solfeggi del Sigr Leonardo Leo (f.1 v) D-DI Mus.2460-K-500.  
Fonte: D-DI Mus.2460-K-500 (s.d.).

Pier Francesco Tosi (1650-1732), cantor, compositor e pedagogo italiano, autor do célebre tratado de canto *Opinionioni de' Cantori Anthichi e Moderni*, publicado em 1723, confirma no primeiro capítulo dessa obra, intitulado *osservazioni Per chi insegna ad un Soprano*, a importância da aprendizagem da solmização e das transposições, ainda que no ato de solfejar o cantor deva utilizar apenas três vogais:

Oltre la Chiave C sol fa ut, insegna allo Scolaro di legger tutte altre spostate, acciò non gli succeda quello, che spesso accade a certi Vocalisti, i quali nelle composizioni a Cappella non sanno distinguere senz'Organo il Mi dal Fa per non avere alcuna cognizione della Chiave

di G sol re ut e se sentono poi sconcerti cosi indecenti al servizio di Dio ne' Sacri Templi, quanto vergognosi a chi s'invecchia senza saper dove le note stiano di Casa. Io tradirei la mia sincerità se non dicessi, che chi non insegna regole essenziali come queste, pecca, o d'ommissione, o d'ignoranza.[...] affinché lo Scolaro possa trovare in essi il Mi, che non è troppo facile a chi il poco studio fa credere, che tutte le note col Bemolle si chiamino Fa [...] I Francesi ne hanno sette (note), e con quella figura di più risparmiano ai loro Scolari la fatica d'apprendere le mutazioni ascendendo, e discendendo; ma noi altri Italiani abbiamo che le Ut, Re, Mi Fa, Sol La, note che bastano ugualmente per tutte le chiavi a chi sa leggere [...] Dopo deve introdurlo allo studio di vo-



*calizzare su le tre vocali aperte*”.<sup>21</sup> (TOSI, 1904, p. 30–34).

Francisco Inácio Solano (1720-1800), o mais profícuo teórico musical português setecentista, enfatizou a importância da solmização no seu tratado *Nova Instrução musical, ou Theorica pratica* (LISBOA, 1764):

*He certo, e sem duvida que quem não souber os nomes da Solfa, não pode buscar as suas distâncias; pois no intervallo de hum Ponto, que he sol, lá, disser mi, intervalo de hum ponto, ou no de lá, sol chamar fá, ficará de todo perdida a afinação, e desentoada a harmonia, porque o cantar bem e com segurança qualquer letra somente se consegue pelos intervallos, e nomes próprios da Solfa; e quem tiver destes ignorância não sabe Musica.* (SOLANO, 1764, prefácio).

A *Nova instrução* propõe um sistema de solmização capaz de abordar solfejos cromáticos bastante complexos, utilizando para

<sup>21</sup> Além da clave (tonalidade) C sol fa ut, ensinem o escolar ler em todas as outras transpostas. Assim, que não aconteça, como ocorre frequentemente com certos cantores, que nas composições *a capella* não sabem distinguir, sem ajuda do órgão, o mi do fá, por não terem nenhum discernimento da clave de G sol ré ut e se ouvem desconcertos tão indecentes ao serviço de Deus nos templos sagrados, que são vergonhosos aos que envelhecem sem saber onde as notas se sentem em casa. Eu trairia a minha sinceridade se não dissesse que quem não ensina essas regras essenciais peca por omissão, ou ignorância (...) para que o escolar possa encontrar nesses (solfejos) o mi, o que não é muito fácil para quem tem pouco estudo, e que todas as notas com Bemol se chamam fá. (...) Os franceses só utilizam sete (notas), e com essa nota a mais (o si) economizam aos escolares o cansaço de aprender as mutações ascendentes e descendentes: mas nós, italianos, só temos ut, ré, mi, fá, sol, lá, notas que bastam àqueles que sabem ler com a transposição das claves (...). Depois deve-se introduzir aos alunos o estudo de vocalizar apenas com as três vogais abertas. (Tradução do autor).

esse fim a transposição do hexacorde com adaptações aos cromatismos e modulações:

*Quando tratar das Cantorias accidentais ou Tons Chromaticos onde propriamente dou principio ao novo Methodo e então se verá uma idéa muito mais fácil que naquellas, e nestas Cantorias conduza forçosamente para o conhecimento das mesmas Mutanças em virtude de hum Fá, a hum Mi certo em todas as Cantorias; e com estes dous nomes certos se facilitarão as Mutanças e todos os mais nomes, como logo mostrarei, porque não he aqui lugar próprio para me explicar mais.* (SOLANO, 1754, p. 41).

Outro documento que atesta a importância da solmização para Solano é o manuscrito conimbricense intitulado *Solfejos de soprano do Sr. Francisco Solano e do Sr. David Perez*. Ele é constituído por uma introdução, que explica o sistema de solmização, e por 16 lições de *solfeggi* com baixo contínuo cifrado de Solano e 20 *solfeggi* sem cifras no baixo de David Perez (1711-1778). Nas cinco primeiras lições, há indicações de onde aplicar a mudança de sílaba de acordo com a regra da solmização. As 16 lições de Solano são *de facto* exercícios preparatórios para os 20 solfejos de David Perez<sup>22</sup>, que constituem o resto do conteúdo desse manuscrito. O fato de Solano ter sido o responsável apenas pelos exercícios preliminares destes *Solfejos de Soprano*<sup>23</sup>, preferindo escolher uma seleção

<sup>22</sup> Os 20 solfejos de Perez, presentes nesse manuscrito, não apresentam cifras no baixo.

<sup>23</sup> Esses solfejos e a *Nova Instrução* não foram as únicas incursões de Solano nessa área. Na *Relação dos Solfejos*

de solfejos de Perez para os estudos mais avançados, encontra eco em um dos conselhos das *osservazioni* de Tosi:

*Se il Maestro non sa comporre si provvegga di buoni solfeggi di stile diverso, che insensibilmente passino di facile al difficile a misura del profito, che scorge al Scolaro: a condizione però; che nelle loro difficoltà sieno sempre naturali, e gustosi per interessarlo a studiarli con piacere, e ad impararli senza noia.*<sup>24</sup> (TOSI, 1904, p. 37).

Nesse método, os solfejos são precedidos por um texto explicativo, de apenas uma página, sobre os princípios fundamentais da solmização. Solano ainda preconizava o hexacorde como a verdadeira escala da música, e as suas transposições, como *conditio sine qua non* para a justa execução do solfejo:

*A propria ordem das 6 Vozes da Muzica he a Seguinte*

*Sobindo Do, re, mi, fa, sol, la*

*Descendo la, sol, fa, mi, re Do.*

*As mudanças são duas: huma de subir que he Re, e outra de descer que he la.*

*Quando a Solfa sobe acima do lá, fasce a mutança em Re*

---

e Muzicas, que faltão (no Seminário da Patriarcal) P-Ln M.M. 4987, está mencionada uma obra de Solano intitulada *Primeiros Elementos de Cantar*. Não se conhece atualmente nenhum exemplar desse método.

<sup>24</sup> Se o Mestre não sabe compor, que se provenha de bons solfejos de vários estilos, que, imperceptivelmente, passem do fácil ao difícil, à medida do aproveitamento obtido pelo aluno: mas, com a condição de que as suas dificuldades sejam sempre naturais e agradáveis, para interessar o aluno a estudá-los com prazer, e a aprendê-los sem aborrecimento. (Tradução do autor).

*Quando desce abaixo do Do, fasce a mutança em Lá.*

*Os nomes Certos das Cantorias são dois, fá, e mi. Ensinão as mutanças, e dão a inteligência de todas as mais vozes.*

*Em todas as Cantorias geralmente são as mutanças de subir 3<sup>a</sup> asima do lugar dos nomes Certos, e as de descer no Signo logo emediato aos mesmos nomes.*

*He o fa certo de F, e o mi Certo de B, o governo Certo da Cantoria Natural ou de bequadro e Natura. (SOLANO, s/d, p. 1).*

O primeiro solfejo, intitulado *Movimento de 2<sup>a</sup> sobindo e descendo*, trabalha a escala maior ascendente e descendente. As notas da melodia, sempre em valores longos. O baixo, sempre em colcheias. Embora o baixo não apresente cifras, a aplicação da regra da oitava é clara.

A utilização do sistema “francês” de solfejar, com as sete notas da escala e sem fazer as necessárias mutanças do hexacorde, deve-se ao fato de que na França os *solfeggi* conheceram grande difusão, e circularam em cópias manuscritas enviadas da Itália, e, posteriormente, a coleção intitulada *Solféges d’Italie avec la Basse Chiffrée, composés par Leo, Durante, Scarlatti, Hasse, Porpora, Manzoni, Bernacchi, David Perez, etc*, editada por Levesque em 1768, que tem como quarto e último capítulo os solfejos a duas vozes de David Perez (1711-1778). O musicólogo e pedagogo suíço Haymoz apontou, em 2009, uma pretensa melhor organização didática das edições francesas de recolha dos *solfeggi* italianos:

A partir de 1769 apparaissent à Paris de nombreuses versions imprimées de ces solfèges selon “l’école d’Italie” dont Bailleux (1786), Bêche & Levesque (1772), Durieu (1794), Gilbert (1769), Rodolphe (1784). [...]. A la différence des originaux italiens qui datent de la première moitié du XVIIIème, ces éditions “françaises” réorganisent les pièces de façon progressive et sont généralement précédées d’un chapitre préliminaire sur les principes de musique. La basse y est soit chiffrée soit entièrement réalisée et les mélodies parfois transposées dans une tessiture plus basse (souvent une tierce en dessous de l’original).<sup>25</sup> (HAYMOZ, 2009, p. 7).

Sem adentrarmos em considerações de valor sobre a pretensa superioridade da organização didática dos *Solfèges d’Italie*, podemos constatar que foi uma das primeiras coletâneas de *solfeggi* a explicitar a maneira de cantar com o “solfejo francês”, ou seja, com o nome real das notas:

Outra fonte coeva de *solfeggi* que advoga o uso da maneira francesa de solfejar, publicada em Paris na mesma época, é o *método Solfeggi di scuola italiana con i principi della musica vocale e accompagnamento di cembalo composti da Francesco Falco*, impresso

<sup>25</sup> A partir de 1769, aparecem em Paris várias versões impressas desses solfejos segundo “a escola da Itália”, entre elas as de Gilbert (1769), Bêche e Levesque (1772), Rodolphe (1784), Bailleux (1786) e Durieu (1794). [...] A diferença em relação aos originais italianos, que datam da primeira metade do século XVIII, é que essas edições “francesas” reorganizaram as peças de forma progressiva e são geralmente precedidas de um capítulo preliminar sobre os princípios da música. O baixo ou é cifrado, ou inteiramente realizado, e as melodias às vezes estão transpostas para uma tessitura mais grave (frequentemente uma terça abaixo do original). (Tradução do autor).

em 1778, em Paris, por Parisot (fl. segunda metade do século XVIII). Apenas o título está em italiano, todas as explicações do texto estão em francês. Infelizmente, além do título de *Musico di Sua Maesta Christianíssima* (músico do rei da França), estampado na capa do método, não há informações disponíveis sobre o compositor.<sup>26</sup>

Além da organização didática e dos textos explicativos, é notável que esses dois métodos, o primeiro uma antologia de mestres italianos e o segundo de um compositor único, tenham sido impressos, e a julgar pela concomitância temporal e pelo número de reedições dos *Solfèges d’Italie* ao longo de décadas, eles tiveram sucesso comercial. Vale assinalar que a imensa maioria dos *solfeggi* que chegaram até nós são fontes manuscritas. No século XVIII, a circulação dos *solfeggi* como música impressa é realmente excepcional. Além das duas edições francesas aqui citadas, uma edição inglesa dos *solfeggi* do castrato compositor e professor de canto Giuseppe Aprile<sup>27</sup> (1731-1813), intitulada *The Modern Italian Method of Singing with a Variety of Progressive examples and Thirty-Six Sol-*

<sup>26</sup> Não há entrada sobre Francesco Falco em nenhuma publicação de música, nem mesmo no *Grove Dictionary of Music*. Há referência sobre um Falco, compositor napolitano da geração anterior, Michele Falco (c.1688-c.1730), possivelmente um antepassado de Francesco.

<sup>27</sup> Castrato italiano, também conhecido como *Sciroletto* ou *Scirofino*, foi discípulo de Gregorio Sciroli (1722-1781), em Nápoles. Teve, como virtuose operático, grande carreira europeia. Mozart, que o assistiu cantar em Milão e em Bolonha, o descreveu como um cantor inigualável, dotado de uma belíssima voz. Charles Burney, que o ouviu cantar em Nápoles, em 1770, o classificou como um dos maiores *castrati* da sua geração.

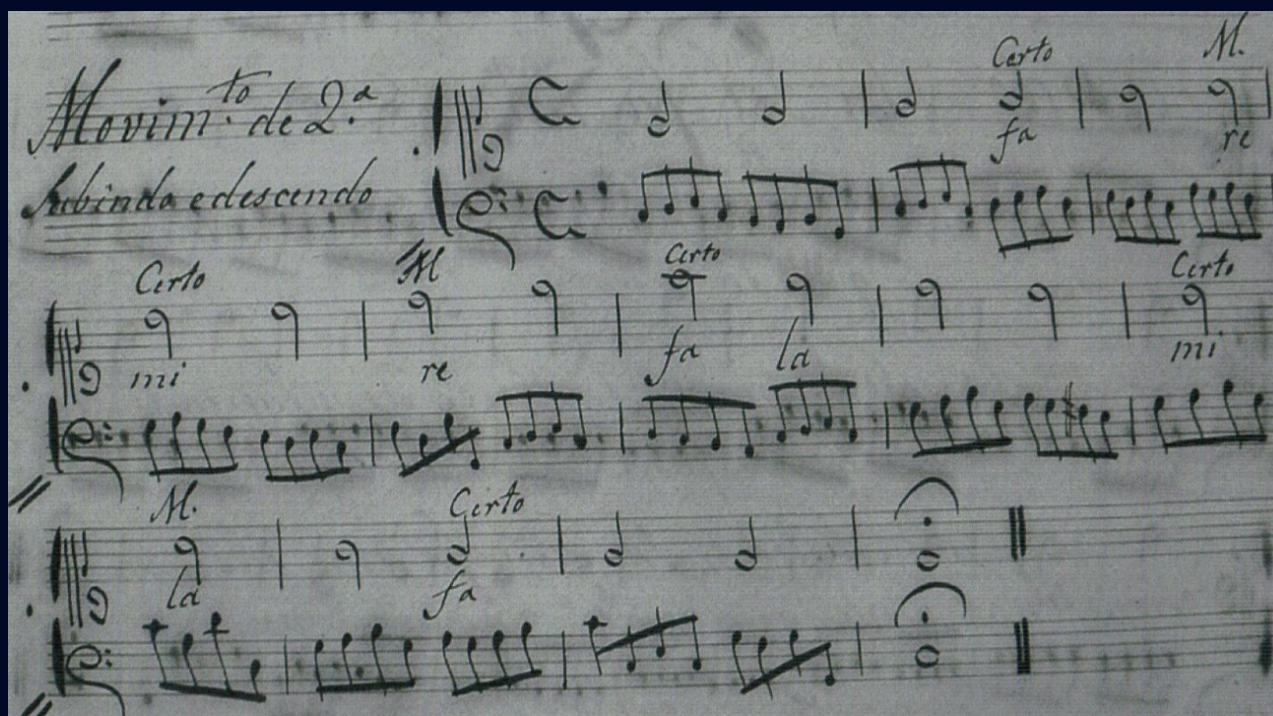


Figura 7 – Solano. Solfejos de soprano do Sr. Francisco Solano e do Sr David Perez P-Cug MM 488: 1ª Lição. Fonte: P-Cug MM 488 (s.d.).

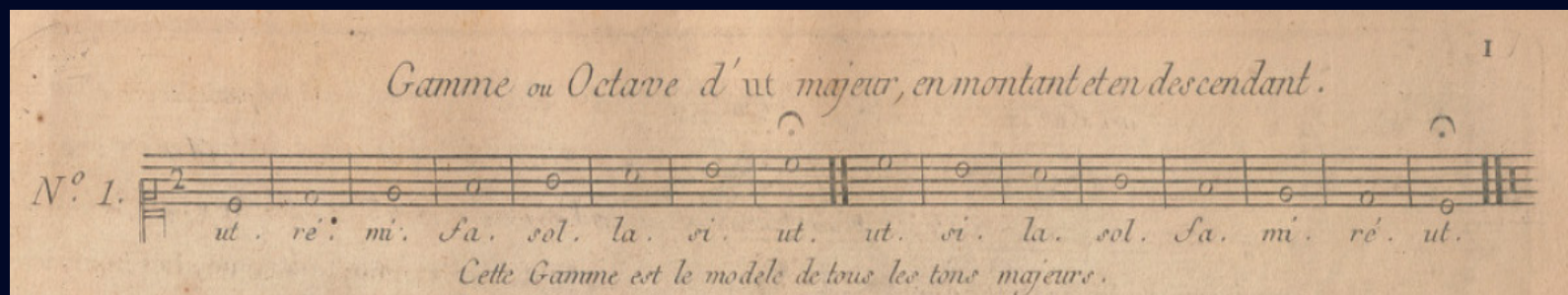


Figura 8 – Solféges d'Italie. Escala de dó maior para cantar com o nome real das notas (Edição de 1775, p. 1). Fonte: Bêche e Levesque, Solféges d'Italie (1775).

*feggi* by Sig. D.G. Aprili (Londres, 1795), e uma edição espanhola de alguns *solfeggi* de Leonardo Leo foram identificadas até o presente momento. O método de Aprile oferece, nos exercícios preparatórios, uma preciosa fonte coeva para o entendimento dos distintos usos do vocalise associado aos gêneros teatral, ópera e música dramática.

Os *Solfeos de Leo Para Los Principiantes de Música*, impressos em Madri, por volta de 1762, não oferecem nenhum texto explicativo, e por sua dificuldade intrínseca não são propriamente adequados ao uso de principiantes. O baixo apresenta poucas cifras e pressupõe um acompanhador versado no vocabulário do baixo contínuo.

O fenômeno de cantar e se autoacompanhar ao cravo, no século XVIII, não é apágnio da escola italiana. Também na França encontramos essa prática, nomeadamente nas *pièces de clavecin avec voix ou violon* (1748), do compositor Jean-Joseph Cassanea de Mondonville (1711-1772). Nas advertências dessa obra, o compositor atesta essa prática, distingue o estilo francês do italiano e aconselha como trabalhar a independência entre o tocar e o cantar:

*Les personnes qui ont l'usage de s'accompagner en chantant, auront plus de facilité à remplir mon idée. Celles qui n'ont point cette habitude pourront suivre les avis que je vais donner [...] en apprendre d'abord le chant, et distinguer surtout les phrases qui sont dans le goût François, d'avec celles qui exigent le goût Italien. Apprendre en suite la pièce de Clavecin qui lui sert d'accompagnement, observer avec attention les agréments que j'ay pris soin de marquer,*

*répéter souvent les traits qui couleront les plus, ne point se rebuter, lorsque la voix contraindra les mains, où que les mains gêneront la voix. Par ce moyen on surmontera aisement toutes les difficultés.*<sup>28</sup> (MONDONVILLE, 1748, p. ii).

Provavelmente, o primeiro teórico a mencionar a maneira de solfejar francesa em língua portuguesa foi o padre baiano Caetano de Mello de Jesus (fl. 1715-1760), em *A Escola de Canto de Orgão*, redigido em Salvador, em 1759 e 1760 (FREITAS, 2010, p. 55).

*Chega-se a isto que os Francezes, introduzindo sobres as nossas Seis outra Voz, chamada Si, cantão com sette, e facilitão muito a Musica; porque por beneficio desta 7ª Voz evitão o embaraço, e o trabalho das Mutanças, que nos fazemos por falta de hua Voz em cada Dedução: Logo não seis, senão sette, como os signos, parece que com mayor razão devião ser as Vozes, e que e melhor o uso dos Francezes. M(as) O uso dos Francezes (de que á diante (k) em melhor Lugar diremos), nem se deve admitir, nem approvar. V. Porque (em contraposição do numero senario) o septenario tem tal condição, que combinado com qualquer das suas partes, nunca gera, nem pode gerar consonâncias algúas, Se-*

<sup>28</sup> As pessoas que têm o hábito de se acompanhar cantando terão mais facilidade para executar a minha ideia. Aqueles que não têm esse hábito poderão seguir o conselho que darei: aprender primeiro a parte do canto, e distinguir sobretudo as frases que são do gosto francês e aquelas que exigem o gosto italiano. Aprender em seguida a parte do cravo que serve de acompanhamento, observar com atenção os ornamentos, que eu tive o cuidado de marcar, repetir com frequência os trechos que apresentarão mais riscos, não desistir quando a voz contrariar as mãos, ou quando as mãos perturbarem a voz. Por esse meio conseguirão superar facilmente todas as dificuldades. (Tradução do autor).

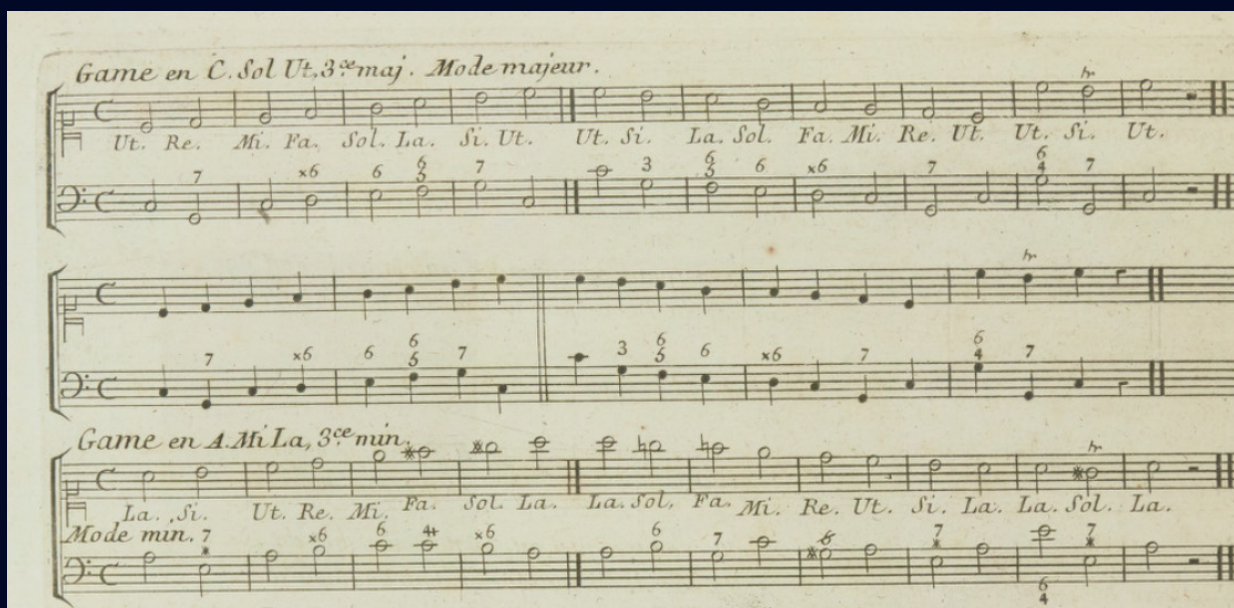


Figura 9 – Francesco Falco, *Solfeggi di Scuola Italiana*. Escalas de dó maior e lá menor, para cantar com o nome real das notas (FALCO, 1778, p. 7). Fonte: Falco (1778).

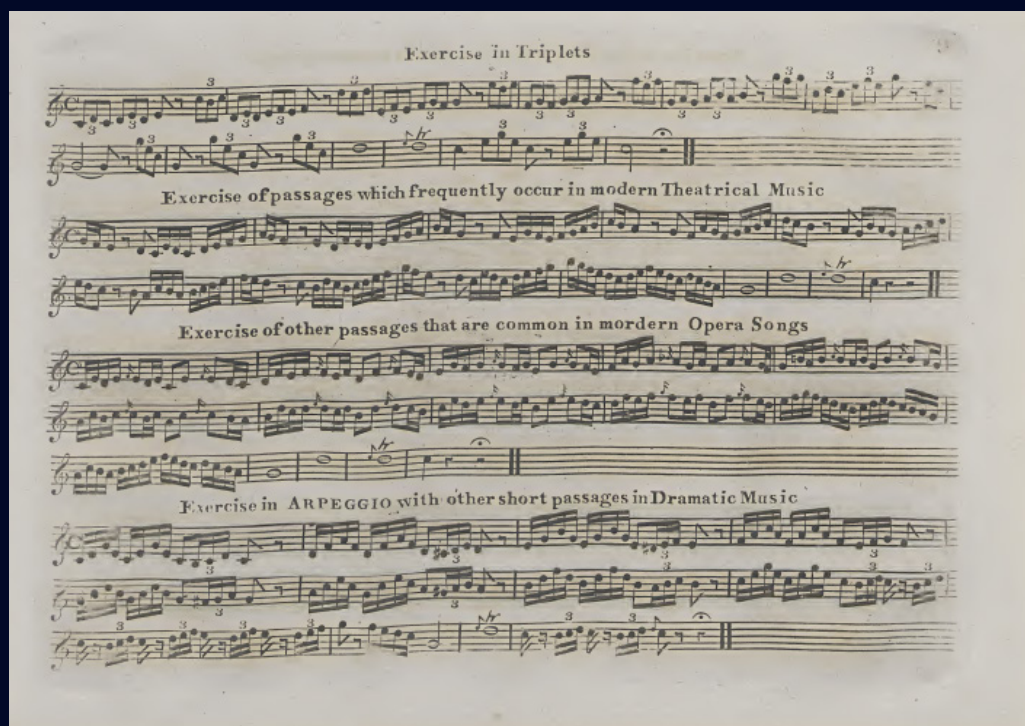


Figura 10 – Giuseppe Aprile, *The Modern Italian Method of Singing*. Exercícios preparatórios para dominar distintos gêneros musicais (APRILE, 1795, p. 9). Fonte: Aprile (1795).

*não tudo dissonancias, ou (para melhor dizer) falsas incantaveis, como vereis, e notareis na 2ª parte, quando tractarmos das Proporções.... Logo não he apto para indicar Harmonia ac per consequens não devia constituir nelle o numero das Vozes. (MELLO DE JESUS, 1759, Vol. I, p. 203).*

O padre Caetano de Mello de Jesus não somente conhecia, e refutava veementemente, o sistema francês septenário, como também a sua origem quinhentista ibérica, embora não tenha mencionado o primeiro teórico espanhol a propor o sistema: Bartolomé Ramos de Pareja (c.1440-1522), que no seu tratado *Musica Practica* (1482) propôs a substituição do sistema hexacordal pela escala diatônica de oito notas, representadas por uma fórmula de oito sílabas: *psal-li-tur-per-vo-ces-is-tas*, que em tradução livre significa: é cantado com estas sílabas. A oitava hipotética começa com um dó grave correspondente à sílaba “psal” e vai até o dó agudo, que corresponde à sílaba “tas” (RAMOS DE PAREJA, 1472, p. 17).

Mello de Jesus deu como referência do sistema de organização da oitava, em superação do modelo do teatracorde ou do hexacorde, os teóricos Pedro Cerone (c.1566-1625) e André Lorente (1624-1703):

*Esta mesma doutrina do canto Deduccional, e sem Mutanças tractou ja D. Pedro Cerone, (a) que imprimiô pelos annos de 1613 e a refere André Lorente (b) que imprimiô pelos de 1672. Sem mais differença, que a de chamarem á esta 7ª voz Bi, e não Si, dizendo que esta dicta voz Bi se tomou do mesmo Hymno de S. João Baptista, donde Guido tirou as outras seis, e do versinho dele, Labii reatum, cuja 1ª syllaba*

*nos deo a 6ª Voz La. (MELLO DE JESUS, 1759, vol. I, p. 253).*

O padre Mello de Jesus, além de refutar o sistema francês de solfejar por razões técnicas e de tradição da formação musical, apresenta uma visão teológica e poética em defesa da solmização como criação divina, indo buscar sustentação no Gênesis e em Isaías para atestar o sistema hexacordal como âncora da boa e pia doutrina do solfejo:

*Começando com a Sagrada Escripura, digo que devião ser as Vozes seis, porque tambem neste numero formou Deos a universal fabrica do mundo. E devião no decurso de huã Deducção ocupar as Vozes della so seis Signos, huã cada hum, ficando como em descanso o dia septimo; porque tambem Deos occupando seis dias da semana, cada hum com huã so obra, deyxou sem occupação, e para descanso o dia septimo: Requiescit die septimo. Naquellas Divinas obras se representam as Vozes; porque todas ellas estão de continuo publicandi, e cantando as maravilhas de Deos [.....]. Tambem (segundo Escripura) devião ser as Vozes seis, porque com outras tantas formavão suas canções aqueles Angelicos Musicos, que vis Isaias (a) cantando a duo diante do Throno de Deos: Sex ala uni, et sex ala alteri: Hum tinha seis asas, e outro, outras seis, disse Isaias. E que estas asas se entendão por Vozes, o disse Frei Heitor Pinto: (b) Per alas ejus verba intelliguntur: e se confirma com Ezequiel, (e) que certifica que ouviu as vozes das asas: Audivi.....vocem Alarum. Nem para mim he sem Mysterio o serem dous aqueles Angelicos Cantores, terem seis asas, ou seis Vozes cada hum, e chegarem com ellas entre ambos o numero de doze, como vereis á diante quando tra-*



Figura 11 – Solfejos de Leo para los principiantes de musica, capa. (LEO, Madri, c.1762). Fonte: Leo (1762).



*tarmos das Cantorias.* (MELLO DE JESUS, 1759, Vol. 1, p. 201).

A perfeição do número seis remete ao conceito da “Harmonia das Esferas” de Boécio (480-524), com base na tradição de Pitágoras (séc. V a.C) e Platão (428-347 a.C), que preconiza que os números e suas relações com as proporções sonoras representam uma ordem divina da harmonia universal. A doutrina de Santo Agostinho (354-430), herdeira do neoplatonismo de Plotino (c. 205-270), também exerceu grande influência na concepção teórica do padre Melo de Jesus. No tratado *De Musica* de Santo Agostinho, no livro VI, que representa o cume do seu pensamento estético musical, e que permaneceu como uma das pilstras do pensamento musical cristão na Idade Média, na última parte da obra, ele delineou uma espécie de hierarquia entre números e sons relacionada ao princípio de que a alma não pode nunca estar submissa ao corpo, e que o corpo só age se solicitado por um movimento da alma (FUBINI, 1976, p. 65).

Tributária dessas heranças estéticas, filosóficas e dogmáticas, a visão esotérica do padre Mello de Jesus atribuiu um caráter sagrado e místico às Mutanças, e o questionamento delas foi classificado como imprudência e ignorância:

*Não he menos misterioso a troca de lugares das mesmas Letras, com que parece quis Deos (supremo author do milagres das Vozes) dar-nos a entender a doutrina das Mutanças, que he o que se exercitão, o usar a Musica infinta [...] E se não mesmas Seis Vozes nos vemos por esse modo insinuada a obrigação, a necessidade das Mutanças,*

*sendo esta dita necessidade dellas intrinseca à mesma Musica, como quereis que se evitem? Antes quizera eu evitar as teimas imprudentes dos ignorantes, e que para estes fundamentos, e verdades, se abrirem daqui em diante mais os olhos.* (MELLO DE JESUS, 1759, vol. I, p. 205).

A segunda fonte em língua portuguesa a descrever o sistema de solfejo francês foi o tratado *O Ecclesiastico Instruído Scientificamente na Arte do Canto Chão* (1778), de frei Bernardo da Conceição (fl. 1788). Como o seu antecessor baiano, frei Bernardo também refutou a prática do solfejo com sete notas, fazendo uma acérrima defesa da solmização (FREITAS, 2010, p. 53).

O primeiro entusiasta do sistema francês de solfejar no universo lusófono foi o pernambucano Luís Álvares Pinto (1719-1789). Ele redigiu dois métodos de solfejo, ambos em Recife: *A Arte de Solfejar* (1761) e *Muzico e moderno systema* (1776), e advogou entusiasticamente o solfejo heptacordal, especificando a teoria e a maneira francesa de solfejar no segundo método, classificando os portugueses de “escuros”, os espanhóis de enfadonhos e os italianos de chauvinistas atrasados:

*Cheguei a terceira idade da Muzica, que comecou desde este S. Papa, procrastinou-se por S. Guido natural de Arezo (e por isso chamado Aretino) ate os tempos presentes. Nesta ultima, e decrepita idade, que de confuzoes! Os Portuguezes escuros, os Castelhanos enfadonhos, os Italianos Sequazes do seu Guido; e nem hum com a Simplicidade dos primeiros; antes tudo mixto, tudo confuzo, e apartado daquella viva imagem da Natureza.* (PINTO, 1776, p. 4).

*vocem*      *Monodorum*

cile poterimus naturale instrumtu cu eo: qd arte factu est concor  
 dare, qd si supra diapason scandere uolumus in eodez sono, psal,  
 ut prius, locabimus. Adanebit aut bisyllabu c: f. ras, psal, r. seqe  
 cuz d, li: r cuz e, tur, r reliqua sicut prius, sic r in graui facienduz  
 est, quoniam, ut sepe diximus: post diapason renalcitur uox: r qd  
 tiens ultra diapason transcendimus, uel descendimus toriens, uo  
 cez renouamus. De hijs igitur octo tantuz doctrina est recta.  
 Cu ergo ad octauaz sic graduatiz cantans peruenerit eboardaz:  
 eisdez gradibus sylisqz conuersis pedetentiz uocem remittat:  
 r taz diu hoc faciat, donec absqz mono: bordi percussione idem  
 facere perdidicerit: quo peracto itez a prima ad secundam as,  
 cendat, r itez a prima ad tertiam mediate, ac postea immediate  
 psallat: r a tertia ad prima mediate r postea immediate descen  
 dat. sic r a prima ad quartam mediate r postea immediate tam  
 intendendo, qz remittendo: ac eodem modo a prima ad quintam  
 mediate, deinde immediate in elleuatione r depositione te habe  
 ar: sed quemadmodum se hnt a prima usqz ad quintam in elle  
 uatione, r depositione: sic a fa ad sextam a tertia ad septimam,  
 r a quarta ad octauaz iubilare procurem: b: aut exercitio sem  
 per in quinta uoce precipimus pedez esse figendum r hoc mul  
 tis de causis que dicentur in tropis: similiter r quando in prin  
 cipio usqz ad octauam conscendit, quiescat in quinta uoce: r  
 iterum in eodem sono incipiens ad octauam peringat: ita ut  
 dicat: psallitur, per uox post interuallo quietis facto dicat, uo  
 ces, is, ras, sed in remittendo ras is ces uo, postmoduz uoce di  
 missa cum interuallo dicat uo, per, tur, li, psal, deinde a prima ad  
 eius octauam uocem intendat. scilicet psal, ras, r e contra remi  
 tat, ras, psal. In hijs, r in alijs tantu exercitium sibi quisqz assu  
 mat, quantum ad prompte, expediteqz cantandum uiderit esse  
 necessarium: sed ne impediatur soni pronuntiatio multitudine lit  
 teraz in una syl laba, ut uolumus, cantantes reoueant litteras,  
 que sequuntur post uocalem, si no documentum fecerint, ar i. p. que  
 precedit, s. semper remoueatur, quoniam hic non orthographiam  
 sed musicam docem. Dubitat tu aliqs pollet, nec i merito, qd  
 c. 8. diuisas poim? cu tm r sit dintes r a nobis sic traditu r r  
 cessuz fuisse meferit: dicen? e, qd lz maxiaz fore r formitate r  
 silitudinez inf pmoz r 8 affueri? in acu? tu? r grauitate eas di  
 (ferre nunqz ne-

*nota, q post diapaso r rna,  
 scitur uox: r qd ultra  
 diapaso r rna r rna,  
 scitur uox: r qd rna,  
 uamif.*

*remoueatur is sonates  
 qd impo, r rna r rna  
 docem r rna r rna  
 dubitatio*

*cc - bus  
 ty - is  
 lc - is  
 aa - ces  
 g - vo  
 f - per  
 e - tur  
 d - li  
 c - ras, psal  
 h - is  
 e - is  
 a - ces  
 a - vos  
 F - per  
 E - tur  
 B - li  
 C - psal*

Figura 12 – Musica Pratica. (1472, p. 17) Ramos de Pareja, com anotações do Signor Cavaliere Hercole Botrigari (1531–1612), compositor e teórico italiano. Na margem esquerda, a correspondência das notas com as sílabas da fórmula. Fonte: Ramos de Pareja (1472).

Álvares Pinto foi admirador e entusiasta da cultura francesa, em especial, dos teóricos franceses Jean Le Rond d'Alembert (1717-1783) e Sébastien de Brossard (1655-1730), citados no *Muzico e moderno systema* (RÖHL, 2013, p. 80-81).

*Os Francezes, os doutos Francezes sao os Gregos da nova idade. Sao de gosto menos agradavel: mas nem hua Nacao deu a Luz partos mais felizes: homens sabios, e claros no que ensinam. Tudo dao a todos: nada para si guardam. Parecera a muitos vaidade nelles mostrar, que lhe devemos gratificar.* (PINTO, 1776, p. 5).

Álvares Pinto não somente foi entusiasta da teoria do solfejo francês, como também percussor da prática no ambiente luso-brasileiro:

*Neste Systema expendo hu methodo para cantar com seguranca, e sem o rodeio formidolozo das Mutanças Arentinas, que são aquellas, que não excedendo as Vozes de hua Oitava mudam o nome a certas Vozes para haver de chegar a ella, quando por este meu Systema, nem ainda passando muitas Oitavas, em nem hua delas sera precisa a Mutança.* (PINTO, 1776, p. 3).

O *Muzico e moderno systema* foi redigido em Recife quase em simultâneo com as primeiras edições parisienses dos *Solféges d'Italie* e *Solfeggi di scuola italiana* de Francesco Falco. As 25 lições de solfejo com baixo contidas no *Muzico e moderno systema* são os nossos primeiros *solfeggi* para cantar com a maneira francesa de solfejar. E, em ao menos um caso, a XV lição apresenta características autóctones com reminiscências do lundu popular.

O padre José Maurício Nunes Garcia Júnior (1767-1830), colega e contemporâneo de Marcos Portugal no Rio de Janeiro, também advogava o sistema heptacordal de solfejar, em contraste com o seu ilustre colega lisboeta, no seu *Compendio de Musica e Methodo de Pianoforte*<sup>29</sup>. Embora ainda se refira à formação dos modos de acordo com a tradição arcaica, explícita que são sete notas que compõem a escala e se refere às alterações como acidentes:

*Musica he huma Arte que ensina a cantar, e tocar segundo as regras d'armonia. Compoem-se de 7 signos que são: Gresol, Amila, Bfasi, Csolut, Dlaré, Esimi, Fdofá, e dos quais se deduzem 7 vozes, que são ut, re, mi, fá, sol, la, si, Temos duas cantorias: huma natural, e outra accidental: chama-se natural aquella que não tem accidente algum, isto he quando na aparece Bemol, ou sustenido, e chama-se accidental a que oferece hum, ou mais sustenidos.* (NUNES GARCIA, 1821, p. 22v).

O pequeno compêndio de música antecede ao método de pianoforte, com elementos de teoria musical básica, ornamentação e sete solfejos com acompanhamento, escritos em oposição à tradição napolitana do acompanhamento com baixo contínuo, embora

<sup>29</sup> O título da obra nos informa ter sido escrita para os estudos dos filhos de Nunes Garcia, José Maurício e Apolinário. Também fornece o ano da composição: 1821. O manuscrito, atualmente depositado na Biblioteca Alberto Nepomuceno da Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), é uma cópia tardia, muito provavelmente de 1864, pois apresenta essa data assinalada na página 22, e se refere ao filho mais velho como “Dr. Jozé Maurício”. Br-Rjan 2609. “Compendio de Musica & Methodo de Pianoforte. Do Sr Padre Mestre Jozé Mauricio Nunes Garcia Expressamente escrito para o Dr Jozé Mauricio e seu irmão Apolinario em 1821”.



Figura 13 – Álvares Pinto. *Lição XV do Muzico e moderno systema* (Recife, 1776). Rítmica “brasileira”.  
 Fonte: Álvares Pinto. *Lição XV*. Transcrição moderna: Paulo Castagna (2017).

ainda partilhem a mesma linguagem musical galante. A tradição do acompanhamento utilizando o baixo contínuo está em franco recrudescimento na segunda década do século XIX, fenômeno análogo também observado em Portugal nos 25 *Solfeggi Variati Per Esercitare la Voce a Vocalizzare* de Girolamo Crescentini (1762-1846)<sup>30</sup>, muito provavelmente compostos com acompanhamento de baixo contínuo, e que na década de 1840 tiveram uma parte de acompanhamento de piano acrescentada por um certo “E.J.”, a serviço da *Lithografia e Armazem de Musica* de Valentim Ziegler (fl. 1840), em Lisboa. O próprio filho de Nunes Garcia, o Doutor José Maurício Nunes Garcia Júnior (1808-1884), nos

dá um testemunho da utilidade da instrução musical que recebeu de seu pai, especialmente no que concerne ao canto, narrando uma disputa musical com o castrato Giovanni Francesco Fasciotti (17-?-1840):

*Tendo meu Pai aula publica de muzica, como creança atirei-me a estudar a artinha q’ elle escrevêra e cujo original possuo ainda. O celebre cantor Faciotti ouviu-me huma vez (era eu o 1º soprano d’ aula) cantar o Stabat Mater de Hayden, cujo Quando Corpus he d’ uma afinação difficilima e ñ aula não havia instrumento algum pa sustentar as vozes: afogou-me mto, e quis apostar comigo qm daria huma nota mais aguda. Fizemos ambos escala, passei-lhe 3 notas, e com isto dediquei-me todo á muzica como gre cantor, esquecendo-me da minha educação intellectual, ufano de haver ganho a hum castrado!... Religiozamente educado pelo lado moral, doq’ meu Pai não*

<sup>30</sup> Célebre castrato italiano, que chegou a ser diretor do Teatro de São Carlos, em Lisboa, no início do século XIX.

*se descuidava, eu o tive por preceptor e com mais afinco, desde q' o N° D João VI retirou-se pa Portugal, qdo elle ficou então mais cazeiro e socegado ou descansado. He sem duvida pr tal beneficio, q' ganhei o habito de rezignar-me facilmte dos revezes da sorte, sem dezesperar doq' Deus póde.* (GARCIA JR., 1950, p. 4).

Os *solfeggi* galantes, independentemente de qual fórmula utilizada para solfejar, ou de sua proveniência, sempre apresentam um contraponto esmerado entre o baixo e a melodia, como na já citada definição de Gjerdingen: um elegante *pas de deux* efetuado pela melodia e baixo (GJERDINGEN, 2007b, p. 132). Os solfejos setecentistas lidam com a sintaxe musical da sua época, compostos dentro dos padrões formais e estilísticos da época, frequentemente apresentando os esquemas de contraponto mais utilizados. Os esquemas são padrões recorrentes reconhecíveis por meio da cognição do ouvinte familiarizado com esses modelos inseridos em um determinado estilo.

*Schema is thus a shorthand for a packet of knowledge, be it an abstracted prototype, a well-learned exemplar, a theory intuited about the nature of things and their meanings, or just the attunement of a cluster of cortical neurons to some regularity in the environment.*<sup>31</sup> (GJERDINGEN, 2007a, p. 11).

<sup>31</sup> Deste modo, o esquema é uma abreviação para uma mancha de conhecimento, inserido em um protótipo abstrato, um exemplo bem aprendido, uma teoria intuitiva sobre a natureza das coisas e seus significados, ou a sintonização de um grupo de neurônios corticais a uma certa regularidade no ambiente. (Tradução do autor).

Um dos esquemas mais utilizados na música foi a Romanesca, que conheceu algumas variantes. Segundo a expressão criada por Gjerdingen, a Romanesca norma galante foi a mais utilizada no repertório vocal/instrumental do século XVIII, sendo associada a uma fórmula de abertura na primeira metade do século XVIII, e foi um dos esquemas recorrentes utilizados nos *solfeggi*.

De acordo com a postulação de Gjerdingen, a norma galante da Romanesca é uma formulação híbrida entre a variante da Romanesca por graus conjuntos descendentes e a sua versão arcaica quinhentista.

A utilização dos esquemas pode ser comparada à confecção de uma colcha de retalhos, uma vez que é o resultado de inúmeras práticas musicais com a conjugação da tradição e do gosto contemporâneo. Assim, os compositores setecentistas que desenvolveram a norma galante da Romanesca preservaram as características dos padrões quinhentistas e seiscentistas, inovando com a particularidade de incidir no primeiro e quinto graus na melodia, encurtar o esquema de seis etapas para quatro, misturar o padrão do baixo com graus conjuntos e salto de quarta descendentes e harmonizar a quarta nota do baixo com um acorde 6/3, no intuito de conectar a última nota com a primeira de uma cadência ou com outro esquema.

## A GRANDE ARTE

Encontramos um claro exemplo da utilização da Romanesca norma galante no *Allegro* do IV Dueto de David Perez (1711-

1778). Perez nasceu em Nápoles, em 1711, e estudou no Conservatório de *Santa Maria di Loreto*, uma das quatro instituições da cidade a oferecer um modelo de ensino-aprendizagem de aplicação teórico-prática que permitiu a formação de um número consideravelmente elevado de musicistas de qualidade, que se empregariam por toda a Europa. A formação de Perez, decorrida entre 1722 e 1733, envolveu estudos de canto e cravo com Giovanni Veneziano (1683-1742), contraponto com Francesco Mancini (1672-1737) e violino com Francesco Barbella (1692-1732). Esse último teria declarado a Charles Burney (1726-1814) que o violino foi o principal instrumento de Perez, no qual em sua juventude teve grande desempenho: “fù sonatore difficilissimo di violino” (BURNEY, 1789, p. 570).

Os duetos de Perez são um raro caso de solfejos a duas vozes com baixo contínuo produzidos por um compositor italiano no século XVIII.<sup>32</sup> Esses solfejos tiveram imenso êxito em toda a Itália, tendo, provavelmente, sido compostos entre 1740 e 1750.<sup>33</sup> Atualmente encontram-se cópias setecentistas desse material nas bibliotecas de Nápoles, Bolonha, Florença, Roma, Bergamo e Vila Viçosa,<sup>34</sup> tendo sido igualmente difundido

<sup>32</sup> Os outros casos de solfejos a duas vozes com baixo contínuo que identifiquei foram os duetti per 2 soprano e basso de Porpora I-BGc Mayr/Fald 377/24 e quatro duetos do compositor e tenor português José António Policarpo (1745-1803), no seus *Solfejos de Soprano*, P-Ln C.I.C 7.

<sup>33</sup> Robert Gjerdingen estima que esses *solfeggi* datam da década de 1740.

<sup>34</sup> *Solfejos/A duo Soprani/del Sig.ro/*. David Perez/Semr.º Real de Villa Viçosa P-VV G 6.

na Alemanha<sup>35</sup> e na França. A qualidade e a dificuldade intrínseca desses exercícios foram reconhecidas por Lebégue, que os selecionou para a quarta, e última, parte da primeira edição dos *Solfèges d'Italie*.<sup>36</sup> Os duetos de Perez não são destinados a iniciantes, talvez a adolescentes avançados nos conservatórios napolitanos, ou no Seminário da Patriarcal em Lisboa, ou mesmo a jovens cantores adultos. Além do aspecto da dificuldade de leitura, são tecnicamente exigentes e podem ser encarados também como *vocalizzo* (exercício vocal). A distinção entre solfejo como leitura musical e exercícios de vocalises só ganha vulto no início do século XIX. Gioachino Rossini (1792-1869) utilizou os substantivos *Gorgheggi* e *Solfeggi* para diferenciar as duas práticas.<sup>37</sup> Perez compôs o *Allegro* do IV Duetto com o baixo fazendo claramente a função de acompanhamento e as duas vozes de soprano em contraponto imitativo. Logo no início o baixo estabelece a Romanesca norma galante (compassos 1-2) e a cadência composta repetida duas vezes (compassos 2-4), uma fórmula extremamente utilizada no estilo galante. O primeiro soprano apresenta escalas e a finalização melódica “Fa-Mi” (na transposição hexarcordal sempre do quarto para o primeiro tempo nos compassos 2 e 3, com repetição exata no 3 e 4), e o segun-

<sup>35</sup> Encontra-se na Biblioteca de Hamburgo Staats- und Universitätsbibliothek Carl von Ossietzky, Musiksammlung, uma bela cópia dos *Duetti* de Perez, num manuscrito que contém igualmente os solfejos de Hasse.

<sup>36</sup> LEBÈGUE *Solfèges d'Italie*, Paris: Cousineau, 1768.

<sup>37</sup> *Gorgheggi e Solfeggi per rendere la voce agile e imparare il bel canto*. Milano. Ricordi, 1827.

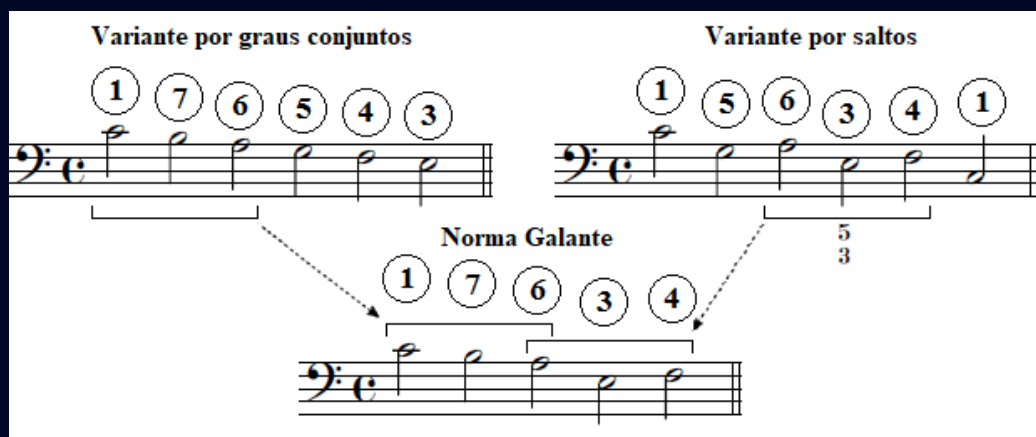


Figura 14 – A norma galante da Romanesca como formulação híbrida. Fonte: Protótipos baseados nos modelos fornecidos por Gjerdingen (2007a), no *Music in the Galant Style*, p. 33.

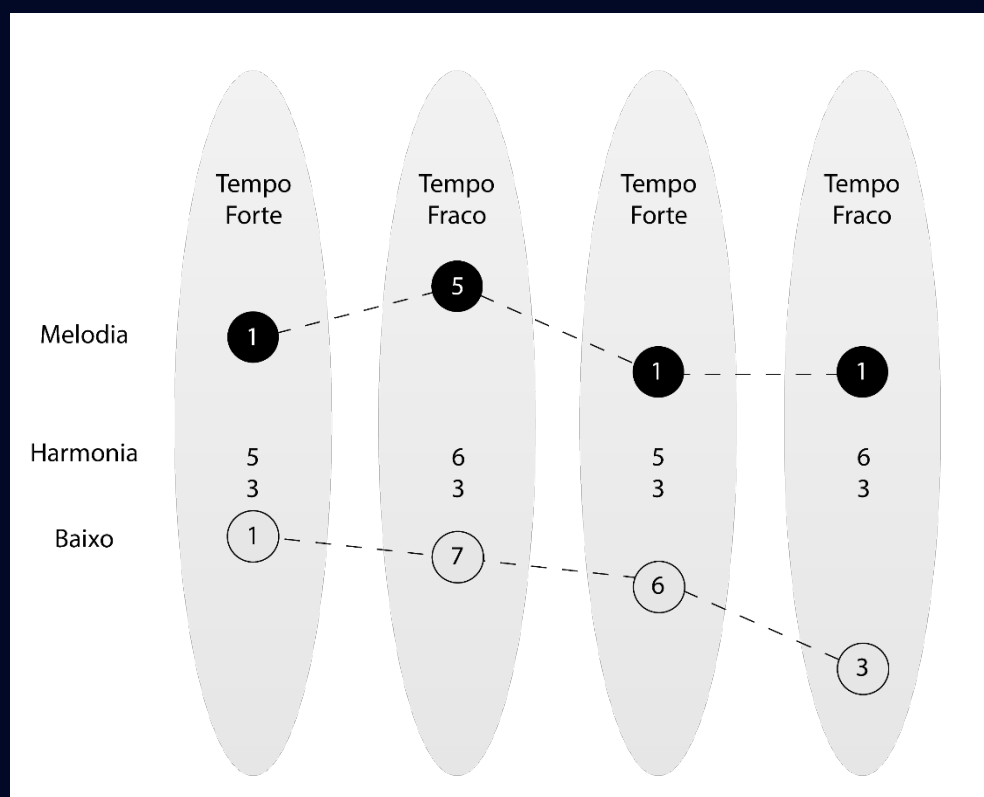


Figura 15 – Romanesca norma galante. Fonte: Protótipo baseado no modelo fornecido por Gjerdingen (2007a), no *Music in the Galant Style*, p. 39.

do soprano faz o contraponto “Mi-Fa” (na transposição hexacordal na mesma posição métrica que o “Fa-Mi” do primeiro soprano).

O nível de refinamento composicional e técnico dos *solfeggi* é análogo ao repertório profano e sacro da época: “Perez s accompanied duos is far more elaborate and not unlike what might be sung in one of his operas for the royal court in Lisbon”<sup>38</sup> (GJERDINGEN, 2020, p. 107).

A elaboração de um *solfeggio* poderia também constituir um excelente esboço preparatório para uma obra de grande dimensão, quer como material preparatório para o cantor, na tradição do *abozzo* seiscentista, quer como material pré-composicional. Um caso representativo dessa prática é o segundo dos cinco *Solfeggien* Kv. 393<sup>39</sup> de Wolfgang Amadeus Mozart (1756-1791), compostos em Viena, em 1781 ou 1782. Mozart conhecia os *solfeggi* desde a infância, em 1764 teve aulas, em Londres, com o grande *castrato* italiano Giovanni Manzuoli (1720-1782), e ao longo de toda a sua vida manteve constante contato com músicos e cantores italianos. Os *solfeggi* de Mozart foram destinados à sua esposa, a soprano Constanze Weber Mozart (1762-1842). O material musical contido nos *Solfeggien* Kv 393 é tão exigente que transcende em muito uma simples lição de leitura ou técnica vocal. O segundo *solfeggio* é tão refinado e exigente que foi reutilizado, com a orquestração do

acompanhamento, em duas grandes obras de Mozart: Grande Missa em dó menor Kv.427, no solo de soprano do *Christe Eleyson*, composta em 1783, e na cantata destinada ao Burgtheater de Viena, composta em 1785, *David-de penitente* Kv.469, no número de abertura *Alzai le flebile voce dali oppresso a Dio*.

O *solfeggio* em fá maior, um pequeno adágio de 22 compassos, com alta virtuosidade vocal e expressividade musical, pode ser considerado, no que concerne à retórica, alto estilo (*Supa/Magniloquens*): nível mais adequado à comoção e à exortação.

A sua posterior reutilização em duas obras sacras carregadas de *pathos* piedoso e elevado corrobora a prática de utilizar a música didática como um projeto pré-composicional. Mozart transpôs, nas duas obras sacras, o *solfeggio* para mi bemol maior, usando-o como a seção maior, com solo de soprano, em duas grandes peças solenes com coro e orquestra em dó menor.

A melodia e o baixo do *solfeggio* correspondem, com poucas adaptações na linha do baixo, mas sem alteração da harmonia, aos solos de soprano das duas grandes obras sacras. A única interação relevante é a intervenção do coro que estende ligeiramente o número de compassos do *solfeggio*.

O processo de aproveitamento da bifonia fundamental de um *solfeggio* em uma grande obra, feito por Mozart, ressalta a importância da linha do baixo na composição dos *solfeggi*, que não é hierarquicamente inferior à melodia, mas, sim, ao seu fundamento, e em caso de harmonia não expectável, o grau da escala onde se encontra necessita ser cifrado:

<sup>38</sup> Os duos acompanhados (*solfeggi*) de Perez são muito mais elaborados e em nada diferem do que poderia ser cantado em suas óperas para a corte real em Lisboa. (Tradução do autor).

<sup>39</sup> São os únicos *solfeggi* de Mozart que chegaram até nós.



*Il Basso, che vien posto per accompagnamento alle seguenti Scale, e Solfeggi, sembrerà a taluno non esser egli il vero fondamento, che servir deve di base alle parte cantante sotto la quale vien collocato, trovandosi questo in varj luoghi scarso di quella necessaria armonia, e cantilena, o moto, che sembra naturale poter egli formare sotto la parte che accompagna. Come altresì sarà specie trovarlo fornito d'una numerazione aliena da quella, che usualmente si pratica nelle date corde del tuono, sui qualle s'aggira.<sup>40</sup>* (SABBATINI, 1789, p. 90).

O *pas de deux* entre o baixo e a melodia é tão orgânico no material didático galante que um baixo já carrega implicitamente uma solução melódica. Veremos, como exemplo, o primeiro partimento de Fedele Fenaroli (1730-1818), realizado por seu discípulo Vincenzo Fiocchi (1797-1845).

Fiocchi, aluno de Fenaroli em Nápoles, no conservatório da *Pietà dei Turchini*, foi educado com a metodologia dos *sofeggi*, dos partimentos e do contraponto. Em 1804, publicou com Alexandre Etienne Choron (1771-1834), em Paris, um antológico tratado baseado na metodologia napolitana de ensino musical, intitulado *Principes d'accompagnement des écoles d'Italie*. A realização dos partimentos ficou a cargo de Fiocchi,

<sup>40</sup> O Baixo, que vem posto por acompanhamento às seguintes Escalas, e Solfejos, parecerá para alguns não ser o verdadeiro fundamento, que deve servir de base para as partes cantantes abaixo das quais vem colocado, encontrando-se isso em vários lugares escassos daquela necessária harmonia e cantilena, ou movimento, que parece natural ele poder formar abaixo da parte que acompanha. Como ainda será usual encontrá-lo fornido de uma numeração (cifra) diferente daquela que usualmente se pratica nas cordas do tom (graus da escala). (Tradução do autor).

que nos deixou alguns exemplos de Fenaroli, de Leo e dele próprio. O resultado da realização do primeiro partimento de Fenaroli passa, com toda verossimilhança, por um elegante *sofeggio* de fatura napolitana. Assim, o baixo do partimento é um modelo pré-composicional que potencializa uma pequena composição para ser solfejada ou tocada.

Vale sempre ressaltar que os *sofeggi* são um material didático com múltiplas funções, que vão desde a simples leitura, passando pela técnica vocal, pelo autoacompanhamento ao teclado, até a compreensão da forma musical e de um modelo pré-composicional. Os conservatórios napolitanos não adotavam manuais de composição, assim, além dos exercícios de técnica de contraponto, a formação dos jovens compositores dava-se por meio da composição de *sofeggi*, em que tinham contato prático com a fraseologia musical, o contraponto, a harmonia e as formas musicais:

*L'antica scuola napolitana, quantunque non avesse avuto un metodo scritto per tale studio (lo studio della composizione cosiddetta ideale, cioè la teoria della forma) pure, tradizionalmente adottava, per questa parte della scuola, lo studio della composizione del sofeggio, il quale veniva nell'insegnamento riguardato come un studio di logica e di estetica. Quindi nel sofeggio di un pensiero musicale, la tessitura di cui è capace una frase melódica, le modulazioni che si addicono ad un canto, la correttezza del basso, ed altresì la natura delle voci umane. Essi calcolavano che la gioventù spinta dalla propria vivacità, e dalla poca esperienza, facilmente può scambiare la varietà di un pensiero melódico svolto*

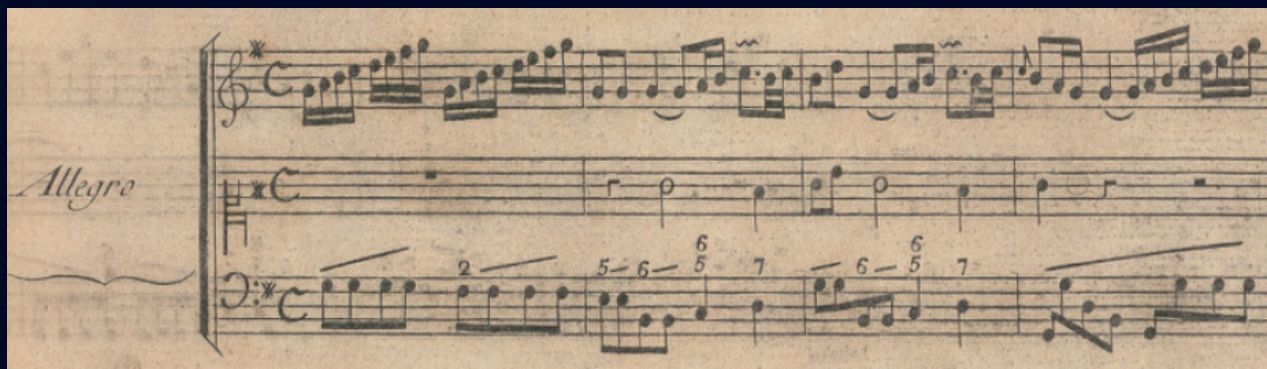


Figura 16 – David Perez. *Allegro* do IV Dueto. *Solfegés d'Italie* (IV parte, p.17) Romanesca norma galante e cadência composta (compassos 1-4).

**Solfeggio.**  
**Adagio.**

A printed musical score for Wolfgang Amadeus Mozart's 2nd Solfeggio. It consists of five systems of two staves each (treble and bass clef). The key signature is one flat and the time signature is common time. The tempo is marked 'Adagio'. The score includes various musical ornaments such as trills and triplets, and dynamic markings like 'pp' and 'f'. The piece concludes with a double bar line.

Figura 17 – Wolfgang Amadeus Mozart: 2º Solfeggio Kv. 393. Fonte: Mozart, Kv 393 (1885).



so, al . za . i . le mie vo . ci, al . za . i le fle . Mi . li vo . ci

al . za . i . le mie vo . ci

al . . . za . i le vo . ci

al . za . i le vo . ci

ma . . . . . il op . pres . . .

Tasto solo

Figura 19 – Wolfgang Amadeus Mozart, Davidde penitente Kv. 469 (compassos 57-68).  
Fonte: Mozart, Kv 469 (s.d.).

*da tutti i suoi lati, com la molteplicità dei vari pensieri, in danno del vero bello della unità; e com lunga pratica, empiricamente ammaestravano a dominare questa vivacità, ed a guidarla secondo le leggi dell'arte: ed in questa esercitazione insegnavano altresì la tessitura che costituisce il pezzo di musica.*<sup>41</sup> (RUTA, 1877, p. 145).

Assim, os *solfeggi galantes* com acompanhamento de baixo contínuo, desprovidos de texto, além de constituírem uma excelente escola didática para o ensino do canto, também eram uma escola para a prática do baixo contínuo e da composição musical. A concepção setecentista não separava a execução da composição. Os *solfeggi* também poderiam ser utilizados como lição instrumental, para um instrumento melódico e baixo contínuo, ou para tecla solo: “E per finale riflessione deve molto avvertire lo scolaro avanti, che porga à solfeggiare osservare nella Chiave, che lui solfeggia, canta, o suona”<sup>42</sup> (COTUMACCI, 1755, fol. 4v).

<sup>41</sup> A antiga escola napolitana, ainda que não tivesse tido um método escrito para esse estudo (o estudo da composição assim dita ideal, isto é, a teoria da forma), tradicionalmente adotava, por parte dessa escola, o estudo da composição do *solfeggio*, o qual era visto no ensino como um estudo da lógica e da estética. Então no solfejo de um pensamento musical, a tessitura da qual é capaz uma frase melódica, as modulações se destinam a um canto, à correção do baixo e, similarmente, à natureza das vozes humanas. Esses calculavam que a juventude impulsionada pela própria vivacidade, e pela pouca experiência, facilmente pode confundir a variedade de um pensamento melódico desenvolvido de todos os seus lados, com a multiplicidade de vários pensamentos, sendo danoso ao verdadeiro belo da unidade; e a guiá-la segundo as leis da arte: e nessa prática ensinavam igualmente a tessitura que constitui a obra musical.

<sup>42</sup> “E por última reflexão devo muito advertir ao estudante, antes que se ponha a solfejar, de observar na clave que ele solfeja, canta ou toca”. (Tradução do autor).

## EPÍLOGO

*Le bon goût de la musique dérive du chant, et pour bien composer, Il faut savoir chanter*<sup>43</sup>

Fedele Fenaroli e Emanuele Imbimbo  
*Partimenti, ossia Bassi Numerati*. Paris.  
Chez Carli, 1814

Os *solfeggi galantes* com acompanhamento começaram a ser adotados no final do século XVII, na Itália, e conheceram o seu apogeu na segunda metade do século XVIII, inclusive contando com uma produção luso-brasileira desses métodos (Solano, Perez, Policarpo, Marcos Portugal, Álvares Pinto e José Maurício Nunes Garcia), perdurando até as primeiras décadas do século XIX. A análise do fenômeno da utilização dos solfejos com acompanhamento de baixo contínuo é fundamental para a compreensão integral do sistema de aprendizagem do baixo contínuo e da solução melódica dos partimentos.

O objetivo do presente trabalho foi evidenciar a rica produção galante de materiais didáticos dedicados à aprendizagem do solfejo. Espera-se que este pequeno texto seja um fator de incentivo à aplicação prática desses materiais, sobretudo nas instituições que possuem um curso de música, pois todo esse universo galante concebia a aprendizagem da música por meio de uma didática ligada à forma, ao estilo e à própria realidade musical, não fazendo recurso a exercícios anódinos e privados de estilo, frequentemente utilizados hoje. Ele merece ser mais bem conhecido,

<sup>43</sup> O bom gosto musical deriva do canto, e para bem compor, é necessário saber cantar. (Tradução do autor).

A modern transcription of a basso numerato exercise. It consists of two staves in bass clef with a key signature of one sharp (F#) and a common time signature (C). The top staff contains a sequence of notes with numbers 8, 6, 5, #, #6, 6, 6, #6, 6, 6, 6, 6, #6, 5, #, #4, 6, 5 written above it. The bottom staff contains a sequence of notes with numbers 9, 6, 4, #, #6, 6, 5, #6, 6, 6, 3, #, 6, 5, 6, 5, 5, 6, 5, 5, 5, 8 written above it.

Figura 20 – Fedele Fenaroli. *Partimenti ossia basso numerato. 10 partimento Gj 1301*. Transcrição moderna de Robert Gjerdingen. Fonte: Robert Gjerdingen. *Monuments of Partimenti* (2005).

An original manuscript page from Vincenzo Fiocchi's *Principes d'accompagnement des écoles d'Italie*. The page is titled "Larghetto" and "Fenaroli". It features three systems of music, each with a treble and bass staff. The notation includes various musical symbols such as trills (tr), slurs, and fingerings. The manuscript is written in ink on aged paper.

Figura 21 – Vincenzo Fiocchi *Principes d'accompagnement des écoles d'Italie*. (CHORON, FIOCCHI, 1804, p. 104). Fonte: Choron e Fiochi (1804).

considerado e estudado, uma vez que permite um estudo mais graticante e inteligente do solfejo, do canto, do baixo contínuo, da *schemata*, da adaptação do repertório e da composição musical, sendo igualmente útil para a improvisação e para a compreensão analítica do repertório musical setecentista. Esse material, que formou uma plêiade de excelentes músicos, tem hoje muito a ensinar aos interessados na percepção musical, na performance historicamente informada e na investigação musicológica devotada ao período galante. A implementação da utilização desse *corpus* prático no ensino musical atual deve ser vivamente incentivada, pois como se dizia correntemente nos conservatórios napolitanos setecentistas, *chi canta suona*<sup>44</sup>, o que permite a cada um seguir o seu percurso musical, como cantor, instrumentista ou compositor.

#### SIGLAS<sup>45</sup>

BR-RJn Brasil. Rio de Janeiro, Fundação Biblioteca Nacional, Divisão de Música e Arquivo Sonoro.

D-Di Alemanha, Dresden, Sächsische Landesbibliothek – Staats - und Universitäts-Bibliothek.

F-Pn França, Paris, Bibliothèque Nationale de France.

I-Bc Itália, Bologna. Civico Museo Bibliografico Musicale.

I-Mc, Itália, Milano. Conservatorio di Musica Giuseppe Verdi, Biblioteca.

I-Nc Itália, Napoli. Conservatorio di Musica S Pietro a Majella, Biblioteca.

P-Cug Portugal. Coimbra, Universidade, Biblioteca Geral.

P-EVp Portugal. Évora; Biblioteca Pública.

P-Ln FCN Fundo do Conservatório Nacional. Portugal. Lisboa, Biblioteca Nacional, Centro de Estudos Musicológicos.

P-Ln C.I.C Coleção Ivo Cruz. Portugal. Lisboa, Biblioteca Nacional, Centro de Estudos Musicológicos.

#### REFERÊNCIAS

APRILE, Giuseppe. *The modern italian method of singing with a variety of progressive examples and thirty-six solfeggi by sig. D. G. Aprilì*. Londres: Rt. Birchall, 1795.

ASSIS, Machado de. *Dom Casmurro*. Rio de Janeiro: Garnier, Livreiro-Editor, 1899.

BARAGNAWATH, Nicholas. *The solfeggio tradition. A forgotten art of Melody In The Long Eighteenth Century*. Oxford: University Press, 2020.

BORNSTEIN, Andrea. *Two-part didactic music in printed italian collections of the renaissance and baroque*. Birmingham: Dissertation Ph.D, Birmingham University, 2001.

BURNEY, Charles. *A general history of music from the earliest ages to the present period*. London: ed. autor, Vol. 4, 1789.

CAMPAGNE, Augusta. *Die anfänge des generalbasses oder: Die praxis des begleitens im italienischen Früh-Barock*. In: BASLER JAHRBUCH FÜR HISTORISCHE MUSIK-PRAXIS XIX. Basel: Amadeus Verlag, 1995.

<sup>44</sup> Quem canta toca. A metodologia assegura que quem consegue cantar é capaz de tocar, e por extensão compor.

<sup>45</sup> Siglas de acordo com as normas do RISM A/II.

- CASTAGNA, Paulo. *Luís Álvares Pinto (1719-1789) 25 Lições de Solfejo*. Rio de Janeiro: Musica Brasilis, 2017.
- CHORON, Alexandre Etienne; FIOCCHI, Vincenzo. *Principes d'accompagnement des écoles d'Italie. Extraits de meilleurs auteurs*: b. Paris: Chez Imbault, 1804.
- COTUMACCI, Carlo. *Principj e solfeggi a solo di soprano del Sig D. Carlo Cotumacci*. Londres: GB-Lbl, Add. 14241, c.1755.
- CORRI, Domenico. *The singer's preceptor*. Londres: Chappel, 1810.
- FALCO, Francesco. *Solfeggi di scuola italiana con i principi della musica vocale e accompagnamento di cembalo composti da Francesco Falco*. Paris: Parisot, 1778.
- FENAROLI, Fedele; IMBIMBO, Emanuele. *Partimenti ossia Basso numerato di Fedele Fenaroli*. Paris: Chez Carli, 1814.
- FLORIMO, Francesco. *La scuola musicale di Napoli e i suoi Conservatorii*. Vol. 2. Napoli: Morano, 1881-83.
- FREITAS, Mariana Portas. Entre o hexacorde de Guido e o solfejo “francês”: a Escola de Canto de Órgão de Caetano de Melo de Jesus (1759) – Primeira recepção da teoria do heptacorde num tratado teórico musical em língua portuguesa. *Revista Brasileira de Música*, Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, v. 23, n. 2, p. 45-72, 2010.
- FUBINI, Enrico. *L'estetica musicale dall'antichità al setecento*. Torino: Giulio Einaudi Editore s.p.a, 1976.
- GARCIA JR., José Maurício Nunes. Apontamentos para a noticia biographica do membro correspondente do Instituto Historico e Geographico do Brazil Dr. Jozé Mauricio Nunes Garcia. In: LANGE, Francisco Curt. *Estúdios Brasileños*, 1. *Revista de Estúdios Musicales*, Mendoza: Universidade Nacional de Cuyo, n. 1-3, p. 176-91, abr. 1950.
- GJERDINGEN, Robert. O. *Monuments of Partimenti*. Disponível em: <http://facultyweb.at.northwestern.edu/music/gjerdingen/partimenti/index.htm>, 2005.
- GJERDINGEN, Robert. *Music in the galant style: Being a treatise on various schemata characteristic of eighteenth-century music for courtly chambers, chapels, and theatres, including tasteful passages of music drawn from most excellent chapel masters in the employ of noble and noteworthy personages, said music all collected for the reader's delectation on the world wide web*. New York: Oxford University Press, 2007a.
- GJERDINGEN, Robert. Neapolitan partimenti and solfeggi. Basel: Basler jahrbuch fur historische musikpraxis. *Schola Cantorum Basiliensis*, Amadeus Verlag, p. 131-147, 2007b.
- GJERDINGEN, Robert. Partimento, que me veux-tu? *Yale: Journal of Music Theory*, Spring, v. 51, n. 1, p. 85-135, 2007c.
- GJERDINGEN, Robert. *Child composers in the old conservatoires, how orphans became elite musicians*. New York: Oxford University Press, 2020.
- HAYMOZ, J. Y. *Le solfège chanteur*. Genève: Séminaire de recherche CMA: histoire de la pédagogie, sous la direction de J. Y. Haymoz, 2009.
- HILL, John Walther. *Roman monody, Cantata and opera from the circles around Cardinal Montalto*. 2 vol. Oxford: Clarendon, 1998.
- IMBIMBO, Emanuele. *Observation sur l'enseignement mutual appliqué à la musique, et sur quelques abus introduites dans cet art*;



*précédes d'une notice sur les Conservatoires de Naples.* Paris: Firmin Didot, 1821.

LEO, Leonardo. *Solfeos de Leo para los principiantes de musica.* Madrid: Blumenstein. c.1762.

LEO, Leonardo. *Solfeggi del Sigr Leonardo Leo.* Dresden: D-DI Mus.2460-K-500 (s.d).

LEVESQUE & BÊCHE. *Solfèges D'Italie, avec la basse chiffrée, composés par Leo, Durante, Scarlatti, Hasse, Porpora, Mazzoni, Caffaro, - David Perez & c.* Paris: Parisot, 1795.

MELLO DE JESUS, Caetano. *Escola de Canto de Orgão, Musica praticada em fôrma de Dialogo entre Discipulo, e Mestre dividida em quatro partes. Parte I da Musica Theorica ou Doutrinal, Que pratica, e rhetoricamente, Segundo os Modernos, explica aos principiantes os principaes preceytos da Arte.* Auctor o M.R.P CAETANO DE MELLO DE JESUS, Sacerdote do habito de S. Pedro, Mestre da capella da Cathedral da Bahia, e natural do mesmo Arcerbispado. Anno de 1759. Salvador, vol. 1, P-Evp. Cód CXXVI/1-1, 1759.

MONDONVILLE, Jean-Joseph, Cassanea. *Pièces de clavecin avec voix ou violon.* Op 5. Paris, 1748.

MONTEVERDI, Claudio. *Orfeo (1607).* Edição Ricciardo Amadino, Veneza, 1609.

MOZART, Wolfgang Amadeus. *Davvide Penitente, Oratorium, Kv 469.* Breitkopf & Härtel, Leipzig, s.d.

MOZART, Wolfgang Amadeus. *Messe in C moll, Kv 427.* Breitkopf & Härtel, Leipzig, s.d.

MOZART, Wolfgang Amadeus. *Solfeggien für eine Sopranstimme mit und ohne Begleitung, Kv 393.* Breitkopf & Härtel, Leipzig, 1885.

NUNES GARCIA, José Maurício. *Compendio de Musica & Methodo de Pianoforte.* Do Sr

Padre Mestre Jozé Mauricio Nunes Garcia *Expressamente escrito para o Dr Jozé Mauricio e seu irmão Apolinario em 1821.* Rio de Janeiro: Br-Rjan 2609, 1821.

RAMOS DE PAREJA, Bartolomé. *Musica practica.* Bologna: Baltasar de Hiriberia, 1472.

RICUPERO, Francesco. *Studio di Musica istruzione pratica per utile, e vantaggio di chi desidera divenire buon suonator di cembalo. Con un nuovo metodo di faciltà e chiarezza, per poter giungere in breve tempo alla perfezione di suonare numerico e fugato il cembalo e l'organo originale di Francesco Ricupero.* Nápoles: I-Nc, 46.1.27, 1803.

RIEPEL, Joseph. *Grundregeln zur Tonordnung insgemein: Abermal Durchgehends mit musicalischen Exempeln abgefasst und Gesprächweise vorgetragen.* Frankfurt/Leipzig: (s.v.), 1755.

RÖHL, Alexandre Cerqueira de Oliveira. *Os métodos de solfejo de Luís Álvares Pinto: uma análise comparada da Arte de solfejar e Muzico e moderno systema para solfejar.* Lisboa: Atas do Congresso Internacional "A música no espaço luso-brasileiro: um panorama histórico". Disponível em: <http://www.caravelas.com.pt/atas.html>, 2013.

ROUSSEAU, Jean Jacques. *Dictionnaire de musique.* Paris: (s.v.), 1768.

RUTA, Michele. *Solfeggio.* Roma: La Musica 1 (9), 1876.

PEREZ, David. *Solfejos/A duo Soprani/del Sig. ro/. /Semr.º Real de Villa Viçozza P-VV G 6.*

PINTO, Luís Álvares. *Muzico e Moderno Systema para Solfejar sem confuzao.* Recife: (s.v.), 1776.

POMPEI, Natali. *Solfeggiamenti a due e tre voci per cantare e suonare del Signor Pompeo Natali,*

*dalla Ripa Transona, Composti da lui in diverse occasioni per li suoi scolari, e da quelli poi raccolti, e dati in luce per beneficio di chi desidera fondarsi bene nel tempo e sicurezza del tono.* Roma: Stamperia Gio: Angello Mutij, 1674.

PORTUGAL, Marcos António. *Solfejos que para Uzo de SS.AA.RR Compôz Marcos António Portugal No Anno de 1811.* Rio de Janeiro: P-Ln C.N. 270, 1811.

SABBATINI, Luigi. *Elementi teorici della musica colla pratica de' medesimi, in duetti, e terzetti a canone. Accompagnati dal basso, ed eseguibili 00sì solo, che a più você di f.* Luigi Antonio Sabbatini de' minori conventual. Già maestro di capella nella Basilica constantiniana de' SS. 12 Apostoli in Roma, ed al presente in quella del Santo in Padova. 3 vols. Roma: Pilucchi Cracas e Giuseppe Rotilj socio, 1789-90.

SANGUINETTI, Giorgio. The realization of partimenti. *Journal of Music Theory*, v. 51, n. 1, p. 51-83, 2007. Yale: Yale University, 2009.

SOLANO, Francisco Inácio. *Solfejos de soprano do Sr Francisco solano e do Sr David Perez.* P-Cug M-M 488. s/d.

SOLANO, Francisco Inácio. *Nova instrução musical, ou theorica pratica da musica rhythmica.* Lisboa: Na Officina de Miguel Marnescal da Costa, 1764.

TOSI, Pier Francesco. *Opionioni de' cantori anthichi e moderni.* Bologna, 1723.

TOSI, Pier Francesco. 1904. *Opionioni de' cantori anthichi e moderni con note ed esempli di Luigi Leonesi.* Napoli: Genaro & Morano.

TRILHA, Mário Marques. *Os solfejos para uso de suas altezas.* In: CRANMER, David (Coordenador). *Marcos Portugal: uma reavaliação.* Lisboa: Edições Colibri/CESEM, 2012. p. 419-430.

TRILHA, Mário Marques. *A música para tecla do Padre José Maurício Nunes Garcia (1767-1830).* Belo Horizonte: Per Musi n. 39. Padre José Maurício, 2019.

VALENTE, Saverio. *Raccolta di Saverio Valente.* Milão: I-Mc Q.13.20. (s.d).



## INTRODUÇÃO

Século XX, ano de 1971. Leo Brouwer conclui a composição de sua obra musical *La Espiral Eterna*.

O mundo saía, havia pouco, de uma década marcada por profundas transformações no cenário da política, da tecnologia, da sociedade e, é claro, da vida cultural. Ainda em 1969, Neil Armstrong, em uma missão aeroespacial – o voo *Apollo 11* –, tornou-se o primeiro ser humano a pisar na Lua, estabelecendo, assim, um vultuoso marco na história tecnológica. Na esfera social, movimentos como o feminismo e em prol de homossexuais e negros fortaleciam-se ao longo daquela década. A Revolução Cubana datava de pouco tempo, ainda ao final da década anterior. O Brasil de 1964 conheceria o golpe militar que mergulhou o país em um período de ferrenho regime político ditatorial. Ainda na política, 1968 viria a se tornar lembrado como o ano da Guerra do Vietnã. O âmbito da cultura, em meio a uma diversificada gama de vertentes estéticas, trilhou também, no apogeu tanto da contracultura quanto da pop art, diferentes caminhos para lidar com o impacto dos meios de comunicação de massa.

A música cedeu terreno fértil para trabalhos que oscilavam desde a cristandade refinada de um Olivier Messiaen e o experimentalismo vanguardista de um ateu como György Ligeti até fenômenos mundiais de massa como *The Beatles* e *The Rolling Stones*.<sup>1</sup>

E é imerso em um espírito de vanguarda que o compositor cubano Leo Brouwer (1/3/1939 - ) compõe sua impressionante *La Espiral Eterna* (BROUWER, 1973). Essa obra para violão solo é expressiva do espírito musical ocidental de sua época: atonal, sem qualquer indicação de compasso e exploratória do instrumento acústico em sua condição organológica, logrando sonoridades não convencionais.

Sobre o perfil composicional de Brouwer na maior parte dos anos 1960 e, ainda, bem no início dos anos 1970, e conforme Rodolfo Betancourt *apud* Fraga, 2016, p. 187, o próprio compositor declarou:<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Já na música popular brasileira, é impossível não relembrar o movimento da Tropicália e seus expoentes como Gilberto Gil, Caetano Veloso e Gal Costa.

<sup>2</sup> O trabalho de Betancourt referido por Fraga é Betancourt (1998), publicado em inglês. O trecho de Fraga que aqui transcrevemos foi, presumivelmente, traduzido por ele, para o português.

Em 1962, comecei um novo período, que hoje pode ser visto como minha segunda fase composicional. A música dessa época envolve experimentalismo, por assim dizer. Eu não gosto de chamar essa música de experimental, mas está em relação à música da vanguarda da época. Começa com *Sonogramas e Variantes de Percusión* (1961-62), *Canticum*, *La Espiral Eterna*, etc. Mais tarde,<sup>3</sup> compus *Elogio de la Danza*, uma peça que volta seu olhar para traz (sic)<sup>4</sup> composicionalmente [as raízes afro-cubanas de Brouwer].<sup>5</sup> Eu nunca abandono um elemento composicional que amo e que seja útil como ferramenta de trabalho. Esta segunda fase, que abrange não mais de 10 anos, foi uma grande erupção, um tipo de catarse vanguardista, aleatorismo (sic)<sup>6</sup>, etc. Gostaria de frisar que nunca fui influenciado por Hans Werner Henze ou Luigi Nono. (...) eles tem sido grandes amigos e devo a eles o fato de minha música, música de um cubano do século 20, ser conhecida.

Neste capítulo, iremos apresentar nosso conceito analítico de *altura diferencial*, ao analisar a primeira das quatro seções que integram *La Espiral Eterna*. Assinalamos que foi partindo de estudar dita seção com intento analítico que chegamos a formular esse conceito (e não o contrário), extensível a um pequeno repertório de obras musicais, e este capítulo repetirá essa trajetória. A análise assim feita permite entender um pouco mais sobre o processo perceptual

relacionado à escuta dessa música, além de demonstrar um aspecto de sua estrutura que pode ser chamado de autossimilaridade, uma noção própria da geometria fractal (mantendo-se, contudo, o cuidado de enxergar que essa peça não constitui exemplo do que possa ser chamado música fractal. Voltaremos a esse tópico posteriormente).

Nosso objetivo, aqui, não é a construção de todo um complexo método de análise musical, e sim a apresentação de um conceito musical analítico que possa ser aplicado sobre algumas peças ou trechos musicais (músicas que tenham o mesmo tipo específico de escrita da peça aqui analisada<sup>7</sup>), possibilitando produzir informações sobre suas estruturas, informações essas que colaborem para o entendimento de tais obras no âmbito perceptual. Nesta medida, o próprio conceito em cena oferece algum recurso analítico por meio apenas de sua aplicação direta.

O trabalho ora apresentado originou-se ainda na dissertação de mestrado deste autor, registrado principalmente em partes dos capítulos I e II (CARVALHO, 2006, p. 28-29, 42-44). Entretanto, sob a vantagem de vários anos já terem se passado, o texto deste capítulo reformula toda a abordagem e a escrita, enriquecendo-as com considerações ulteriores e de mais alcance e com referências bibliográficas atualizadas.

<sup>3</sup> Em 1964 (observação deste signatário, Márcio Carvalho).

<sup>4</sup> Observação “sic” deste signatário, Márcio Carvalho.

<sup>5</sup> Observação entre colchetes de Betancourt.

<sup>6</sup> Observação “sic” de Fraga.

<sup>7</sup> A questão da escrita musical é conceitualmente algo complexo em semiótica. De qualquer modo, e ainda que alguns pontos se abram a possíveis reflexões ulteriores, será suficiente o leitor considerar, ao longo deste capítulo, a noção de escrita musical como *grafia* musical.

O campo de estudos das relações entre análise e percepção, em música, parece, por natureza, não raro ser de difícil equacionamento, mesmo porque é intuitivo que a experiência perceptual, de modo geral, possa mudar bastante de indivíduo para outro em muitos aspectos, tal que, em particular, a maneira como determinada pessoa escuta determinada música pode diferir muito da maneira como outra pessoa escuta a mesma música. Além disso, e ao lado da influência de uma gama de variáveis psicológicas, há a questão de até que ponto a percepção humana é condicionada por fatores biológicos e até onde ela é modelada culturalmente.

Entretanto, este capítulo não adentrará o mérito de questões dessa abrangência. Acreditamos que alguns aspectos relevantes, mesmo que pontuais, concernentes à experiência perceptual em música possam, ocasionalmente, ser aclarados de uma forma mais direta por meio de alguns instrumentos analíticos, e é um aspecto como esse que o capítulo em cena recorta.

Em sua dissertação de mestrado, intitulada *Quatro critérios para a análise musical baseada na percepção auditiva*, Jorge Alberto Falcón (2011) discorre (entre outras abordagens) sobre como noções da teoria da Gestalt, em psicologia, podem ser aplicadas a estruturas musicais.

Essa teoria psicológica renderá uma valiosa aplicação em nosso estudo, em especial, pelo entendimento de que o reconhecimento de semelhança (igualdade, para nossos propósitos aqui) ou diferença entre duas estruturas vai associado à repetição ou não de mesmos padrões estruturais. Ao

lado disso, boa parte dos resultados aqui alcançados são demonstráveis de uma maneira bastante direta a partir de estrutura musical de um tipo específico.

## A ESCRITA MUSICAL DA SEÇÃO A DA *ESPIRAL* E A ESTRUTURAÇÃO DA OBRA

*La Espiral Eterna* (BROUWER, 1973) é dividida em quatro seções, identificadas por A, B, C e D, sendo D apresentada em quatro partes: D<sub>1</sub>, D<sub>2</sub>, D<sub>3</sub> e D<sub>4</sub>. A sonoridade inicial, na abertura da seção A, influencia a construção da obra toda, uma vez que essa sonoridade e claras variantes suas são recuperadas ao longo de todas as seções. Desta maneira, é uma composição com exemplar unidade de estruturação musical.

A fim de assimilar como essa estruturação se dá, é útil voltarmos-nos à partitura da obra, incluindo sua bula, para entender como funciona sua escrita musical. Iremos versar com mais detalhes sobre a primeira seção, porque é em torno dela que este capítulo recorta seu interesse.

A seção A apresenta uma sucessão de 24 retângulos, acrescida, ao final, de uma nota executada em *pizzicato alla Bartók*<sup>8</sup> (no que segue, para fins de simplificação do texto, não iremos mais mencionar esse *alla Bartók*). Pela bula, o texto sonoro de

---

<sup>8</sup> Este é um efeito executório timbrístico possível em instrumentos de cordas friccionadas e no violão. Consiste em puxar bastante a corda, liberando-a em seguida. A corda entra em vibração, emitindo uma nota com altura definida, e, ao mesmo tempo, percute contra o espelho (cordas friccionadas) ou a escala (violão), produzindo um som ruidoso. Sobre timbres de violão, o leitor interessado encontrará um valioso material de estudo musical analítico no Trabalho de Conclusão de Curso de Munhoz (2014).

cada retângulo precisa ser executado repetidamente várias vezes seguidas. Esse é um exemplo de *escrita modular*, com cada retângulo entendido como um *módulo* de material musical<sup>9</sup>; na partitura, eles são respectivamente numerados de 1 a 24. A quantidade de repetições para cada módulo é deixada indefinida pelo compositor. De fato, há apenas uma sugestão aproximada de tempo para a seção A inteira, em torno de dois minutos; e como o andamento requerido pelo compositor é “Lo más rápido possible”, resulta que, quanto mais rápido determinado intérprete conseguir executar, tantas mais execuções para cada módulo ele conseguirá. Também é interessante notar que a grafia apresenta uma linha ondulada após cada módulo; acreditamos que esse detalhe possa ser interpretado como uma sugestão do compositor acerca de durações mais longas ou mais curtas para a execução dos diferentes módulos, conforme as linhas onduladas sejam, respectivamente, mais longas ou mais curtas.

Assim, ao início da obra, escutamos um efeito sonoro resultante da execução rápida e repetitiva do material escrito no módulo 1. Tal execução dura alguns segundos, após o que ela cessa, automaticamente ceden-

do vez à execução, igualmente rápida e repetitiva, do módulo 2. Um novo efeito sonoro se faz associado à execução do módulo 2. Essa, por sua vez, dura seus segundos, em seguida cessando e sendo substituída pela execução do módulo 3, com esse também tendo associado a ele um efeito sonoro próprio. E assim sucessivamente. De maneira que podemos afirmar consistir a seção A numa sucessão ininterrupta de efeitos sonoros, num total de 24.

A Figura 1 elucidada o que está em cena.

A esta altura, uma pergunta de tipo analítico que vale a pena ser feita é qual a qualidade musical desses efeitos. Isto é, quando escutamos a seção A, o que ouvimos seria uma sucessão de efeitos melódicos? Rítmicos? Harmônicos? Alguma combinação entre essas possibilidades? Ou algum outro tipo de efeito? Para responder a essa indagação, é proveitoso examinar a superfície musical em busca de suas características particulares, percebendo o que podemos considerar estrutural ou não. Cada módulo apresenta várias notas, uma a uma, sem quaisquer notas simultâneas ao longo de toda a seção, com todas as notas apresentando igual duração. Por conseguinte, não há algum genuíno efeito rítmico relevante. Além disso, qualquer percepção melódica que porventura se pretendesse possível ver-se-ia, na realidade, impossibilitada, em razão da velocidade da execução. Quanto à dinâmica, embora haja uma importante grafia feita pelo compositor, parece-nos claro que tal importância se dá em nível do acabamento interpretativo como um todo, mas não em nível da informação sonora expres-

<sup>9</sup> Até onde encontramos na revisão bibliográfica, “escrita modular” parece ser expressão pouco empregada e de clareza difícil quanto ao significado. Em todo caso, parece-nos também que uma concepção bastante geral permite-nos considerar como modular uma escrita musical que organize materiais por agrupamentos sonoros, com cada um de tais agrupamentos, por sua vez, sendo chamado de um módulo (de material musical). Dentro dessa concepção, nosso interesse, neste trabalho, é específico em torno de escrita modular na qual os módulos sejam repetitivos (como os dessa seção A de Brouwer).

## La Espiral Eterna

Lo mas rapido possible  
As fast as possible  
So schnell wie möglich

A

1

2

3

4

p m i

ppp ————— pp

p > pp

poco

dejar vibrar siempre  
let it vibrate  
klingen lassen

Leo Brouwer  
(1971)

Figura 1 – O início de *La Espiral Eterna*. Fonte: *La Espiral Eterna* (BROUWER, 1973).

sa por cada módulo individualmente. Em relação a timbre e articulação, ainda que a mistura de cordas soltas com presas e o uso de algumas ligaduras produzam importantes resultados, parece clara a viabilidade de se apreendê-los sem uma análise musical mais detida para isso. A textura pode não ser muito simples, mas também não é difícil dispensar uma análise mais detalhada em torno dela.<sup>10</sup> E assim por diante, por eliminação, é perceptível a condição *harmônica* como sendo a qualidade essencial da sonoridade da seção A e que motiva uma abordagem analítica mais especial, uma vez que as repetições muito rápidas, se por um lado diluem qualquer efeito melódico que porventura fosse possível, por outro, realçam

<sup>10</sup> Sobre a textura, Fraga (2016) ajuda a aclarar (p. 189): “Uma vez concebida a textura, esta pode ser organizada dinamicamente e timbricamente ou receber adições de notas extras em ambas as direções, ao agudo e/ou ao grave. Brouwer usa este tipo de transformação na primeira parte de *La Espiral Eterna*.”

o efeito resultante das relações de alturas entre as notas, ou seja, o que cada módulo porta como essencial à sua sonoridade é a sua informação harmônica específica.

Assim sendo, convém estabelecer as propriedades básicas dessas informações harmônicas.

Fraga (op. cit., p. 188) ressalta que, “do ponto de vista estrutural, *La Espiral Eterna* pode ser observada por dois ângulos distintos, mas convergentes e complementares: o *cluster* e o modo serial aberto ou livre”. O autor prossegue sobre cada qual desses “dois ângulos”, com mais ênfase no do “modo serial aberto ou livre”.

Em relação aos clusters, eles constituem a principal caracterização harmônica dos módulos da seção A.

Teoricamente, é possível falar de um cluster como um acorde formado por notas que sejam adjacentes dentro de uma escala base (mais comumente, a escala cromática



ou uma escala diatônica ou pentatônica). Desta perspectiva, um cluster cromático admite somente semitons entre suas notas, quando dispostas em ordem crescente de altura. Ao se falar de clusters sobre diferentes escalas, surgem certas dificuldades conceituais. Contudo, e a despeito de escalas base, o grande interesse musical em torno de clusters é que eles produzam uma sonoridade com feitiços diferentes de um acorde tradicional, concernindo-se ao repertório de música pós-tonal. Essa perspectiva possibilita algumas flexibilidades conceituais.

Neste sentido, o artigo de Oliveira e Costa (2013) reúne diferentes abordagens em sua introdução (p. 1-2):<sup>11</sup>

*Kurt Stone (1980: 57) diz que, um cluster é a combinação de três ou mais sons que estão próximos demais para formar um acorde no sentido tradicional. Não sendo possível tocar microtons em um piano afinado da maneira tradicional, o menor intervalo possível entre as notas de um cluster é o de semitom. Sendo assim, Henry Cowell (apud VAES, 2009: 41) define clusters como sendo acordes formados por intervalos de segunda maior ou segunda menor. Kagel diz que clusters são sons que tem um intervalo mínimo de terça preenchido por segundas maiores, menores ou ambos (apud VAES, 2009: 55). Para Alex Ross (2008: 109), o cluster é um acorde*

*em que três ou mais notas adjacentes são tocadas (no piano) com a palma da mão, punho ou antebraço.*

Quando dispomos as notas no interior de cada módulo da seção A de Brouwer em ordem crescente de alturas, descobrimos que, em quase todos eles, as notas consecutivas se separam a intervalos de segunda maior ou menor, somente, e que, nas poucas exceções, um único intervalo de terça menor aparece, ao lado de os outros todos serem segundas.

Desta forma, entendemos, à luz da ideia de Henry Cowell, que as sonoridades dos módulos de Brouwer aqui em estudo são clusters (a maioria) ou quase-clusters (alguns), o que permite reformular o que já dissemos sobre a seção A (sucessão de efeitos sonoros), especificando ela consistir numa sucessão harmônica de clusters ou quase-clusters.<sup>12</sup>

Voltando ao que mencionamos de início, há uma impressionante unidade de estruturação musical na composição de *La Espiral Eterna*, ao se comparar suas diferentes seções. Pontuamos, também, que a sonoridade apresentada no início influencia a obra toda.<sup>13</sup>

<sup>11</sup> Os trabalhos citados na paráfrase que se segue, no corpo do texto, são: *Music Notation in the Twentieth Century: a practical guidebook*, de K. Stone (W. W. NORTON; COMPANY, 1980); a tese de doutorado em Artes de L. Vaes no Orpheus Institute and Leiden University, *Extended piano techniques: in theory, history and performance practice* (2009); e o bem conhecido livro *The rest is noise: listening to the twentieth century*, de Alex Ross (PICADOR, 2008).

<sup>12</sup> E talvez, numa concepção liberal e contextual do termo, ainda pudéssemos considerá-la inteiramente como uma sucessão de clusters. Um detalhe: a rigor, os módulos 23 e 24 se situam fora desta discussão sobre clusters e quase-clusters, porque nem chegam a formar acordes, já que possuem menos de três notas; mas é interessante notar que seus intervalos também são muito pequenos – segunda menor e/ou uníssono.

<sup>13</sup> No que segue, iremos descrever, de forma resumida, as sonoridades das demais seções. Algumas das constatações a que chegamos são encontráveis também no já referido artigo de Fraga (2016), sob apresentações diferentes (ainda que equivalentes), em cenários textuais diferentes.

De fato, referíamos-nos ao cluster repetitivo ré – mi – ré#, que constitui o módulo 1 (Figura 1): a seção A é inteira baseada em efeitos sonoros semelhantes ao módulo 1 e variados a partir dele; a seção B introduz efeitos timbrísticos novos e sonoridade baseada tanto nas segundas dos clusters – inclusive resgatando de forma literal (exceto pelo acréscimo de pizzicato comum) o próprio cluster inicial da seção A – quanto em suas equivalentes harmônicas, as sétimas e nonas, e termina com um longo trecho de efeito organológico; a seção C é inteira percussiva, com uma bula específica, mas vale a pena observar que, nela, as pontas das hastes se situam em níveis próximos entre si, sugerindo um efeito percussivo que lembre sonoridades de clusters; e a seção D, ao lado de alguns efeitos instrumentais, é permeada por sonoridades de grande extensão baseadas em sétimas e nonas, além de também resgatar, mais próximo do fim, o exato mesmo cluster no início da seção A (acrescido de pizzicato comum, tal como ocorre na seção B).

Vê-se, então, que o módulo 1 da seção A, um mero cluster cromático de três notas, constitui um motivo harmônico que confere unidade de estruturação musical à obra inteira, em todas suas quatro seções.

Há ainda outros elementos de unidade ao longo de *La Espiral Eterna*, como o fato de os módulos 22 a 24 de A se repetirem (à parte detalhes de andamento, ordem de notas e timbre) sob transposição por quarta justa próximo ao trecho final de B (e, aliás, o primeiro desses três módulos de B é o que reprisa o início da obra, conforme mencionado, nas figuras da página seguinte).

## ANÁLISE E PERCEPÇÃO MUSICAIS NA SEÇÃO A DA *LA ESPIRAL ETERNA*. ALTURAS DIFERENCIAIS

Conforme já discurremos, pode-se considerar a escuta da seção A como uma sucessão de 24 informações sonoras. A questão que levantamos aqui, então, é a seguinte: É possível identificar o momento específico no qual o ouvido consegue perceber a mudança de um módulo para o próximo? Se sim, quais seriam cada um desses 23 momentos específicos?

Como iremos mostrar, nosso conceito de altura diferencial não só responde afirmativamente à primeira parte da questão, como também permite responder à segunda parte de maneira precisa. Esse resultado também ampliará uma compreensão possível sobre a estrutura da peça aqui analisada, a qual não estava clara de imediato, antes da análise.<sup>14</sup>

Vamos recorrer a algumas relações entre psicologia e análise musical. Falcón (2011, p. 52) pontua que:

*Com o objetivo de extrair o significado das informações recebidas nosso cérebro executa alguns processos para organizá-las. (...) Nossa percepção trabalha nos processos de agrupamento por integração e segregação baseada em princípios ou leis que foram enunciados pela Teoria da Gestalt. Tendemos a organizar e interpretar os objetos em relação ao contexto tempo-*

<sup>14</sup> Dissemos “compreensão possível” porque essa é a maneira como entendemos a análise musical: de jeito nenhum como esclarecedora de uma verdade inflexível sobre a música, mas antes como uma interpretação possível sobre ela. Para uma visão crítica e hermenêutica sobre análise musical, o leitor interessado poderá consultar, por exemplo, o artigo de Volpe (2004).

The image displays a musical score for guitar, divided into two sections: 'Trecho da seção A' and 'Trecho da seção B'. Section A consists of three measures, numbered 22, 23, and 24. Each measure contains a single note on the treble clef staff, with a circled number below it indicating the fretting hand position: 4, 0, and 1 for measure 22; 4, 0, and 1 for measure 23; and 4, 0, and 1 for measure 24. The notes are connected by a horizontal line, suggesting a sustained or glissando effect. Dynamic markings are placed below the staff: *mf* under measure 22, *mp* under measure 23, and *p* under measure 24. Section B consists of three measures, each starting with a 'pizz.' (pizzicato) marking. The notes are on the treble clef staff, with a circled number below each: 3, 0, and 0 for the first measure; 3, 2, and 0 for the second; and 3, 2, and 0 for the third. A dynamic marking of *pp* is placed below the first measure of section B. To the right of the score, there are two lines of text: 'dos Versiones' and 'two versions' on the first line, and 'zwei Versionen' and '1. Vers.' on the second line. Below these, '2. Vers.' is written.

Figura 2 - Comparação entre trechos: transposição por quarta justa.  
Fonte: *La Espiral Eterna* (BROUWER, 1973).

ral e espacial em que os experienciamos como tendo tamanho, forma e orientação.

O autor prossegue mencionando (p. 52) “algumas leis básicas” da Gestalt “para a organização dos estímulos sensíveis externos:”

- *Lei de semelhança: define que os objetos similares tendem a se agrupar.*
- *Lei de proximidade (...)*
- *Lei de destino comum (...)*
- *Lei de boa continuidade ou de pregnância (...)*
- *Lei de clausura ou fechamento”.*

E explica (p. 52-53) que:

Somam-se a estas leis alguns princípios importantes como o de:

- *Super – somatividade (...)*
- *Experiência anterior (...)*
- *Critério de transponibilidade.*

Lipscomb *apud* Falcón, op. cit., p. 53-54 “apresenta a equivalência dos conceitos visuais das leis da Gestalt em música” (Figura 3).

À luz do aqui exposto, em especial, da Lei de Semelhança, inferimos que a repetição de um mesmo módulo da seção A pode ser explicada como preservando uma única informação harmônica, ao se considerar que dita repetição sustenta um determinado padrão sonoro como constante,<sup>15</sup> ao pasque, quando esse padrão é modificado pela execução do módulo seguinte (e somente

---

<sup>15</sup> É verdade que uma repetição exaustiva, como se verifica em certas obras minimalistas, poderia resultar em alterações perceptuais. Entretanto, a repetitividade em *La Espiral Eterna* é normalmente pouca para tanto, e por isso iremos descartar essa possibilidade aqui.

ai), nossa percepção reconhece a mudança para um novo padrão sonoro.

É imprescindível detalhar esse resultado.

Escrevendo por extenso a execução, repetitiva, do módulo 1, temos o exemplo ilustrado na Figura 4.

Todas as notas envolvidas na execução são, obviamente, um ré, um mi e um ré#. E observando atentamente à execução escrita por extenso, acima, é fácil perceber um **padrão de repetição** que se estabelece da seguinte maneira:

- depois de todo ré, vem sempre um mi;
- depois de todo mi, vem sempre um ré#; e
- depois de todo ré#, vem sempre um ré.

Note que, para reconhecer esse padrão de repetição, levamos em consideração apenas as alturas de cada nota, isto é, o fato de elas se distinguirem entre ré, ré# e mi, desconsiderando timbre, duração, intensidade e qualquer outro fator. Isto porque a própria escrita, de forma evidente, define cada um dos módulos somente em função das notas (altura e duração) que o integram, tal que o único outro fator que poderia influenciar de maneira decisória nosso reconhecimento do padrão de repetição seriam as durações, o que não acontece, uma vez que todas as notas têm a mesma duração ao longo da peça aqui em cena. Em nível perceptual, isso corresponde a dizer que qualquer outra característica, que não as alturas sonoras, é reconhecível como acessória, isto é, como não decisória, quanto ao nosso reconhecimento do padrão de repetição. Por exemplo, a dinâmica grafada pelo compositor: por vezes, ela cresce ou decresce ao longo de

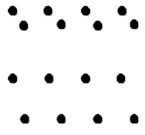

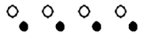


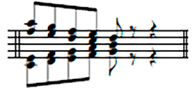




Proximidade		
Semelhança		
Destino Comum		
Boa continuação ou pregnância		
Clausura ou fechamento		

Figura 3 – Ilustração de alguns conceitos da Gestalt com representações gráficas e musicais. Fonte: Quatro critérios para a análise musical baseada na percepção auditiva (FALCÓN, 2011, p. 53-54).



etc.

Figura 4 – Transcrição por extenso do módulo 1. Fonte: elaboração do autor.



Figura 5 - Transcrição por extenso de passagem do módulo 1 para o módulo 2. Fonte: elaboração do autor.

um módulo, porém nós reconhecemos que a execução não mudou para o módulo seguinte, e sim que continua mantendo o mesmo módulo, apenas com seu mesmo material sonoro em crescendo ou decrescendo.<sup>16</sup>

E é o caso de notar que o padrão de repetição observado implica uma estabilidade discursiva que garante ao ouvido o reconhecimento do mesmo material sonoro, ou seja, da permanência discursiva no mesmo módulo, sem ainda ter havido a mudança para o módulo seguinte.

Isto posto, vamos agora escrever por extenso a execução que corresponde à passagem do módulo 1 para o módulo 2. É suficiente explicitar as duas últimas execuções do módulo 1 e as duas primeiras do módulo 2 (conforme ilustração da Figura 5).

Note que, das 14 notas grafadas, as seis primeiras são do módulo 1, e as demais, do módulo 2. Por isto, a sétima das notas é a que define a mudança do módulo 1 para o módulo

2 no nível executório, uma vez que ela é a primeira nota que não pertence ao módulo 1 e, claro, a primeira pertencente ao módulo 2.

Entretanto, essa nota não rompe com o padrão de repetição que identificamos acima, uma vez que ela é um ré sucedendo um ré#, tal como previsto pelo referido padrão.

Tão igualmente, as duas notas depois dessa uma também preservam o mesmo padrão de repetição.

E, de novo à luz da teoria gestáltica (também de novo, em especial, da Lei de Semelhança), esse padrão somente é rompido quando a nota fá, do módulo 2, é ouvida pela primeira vez. Sim, porque, antes desse fá, há um ré# e, pelo padrão de repetição, depois de tal ré# esperar-se-ia um ré be-quadro, porém ouve-se um fá.

E porque o reconhecimento da permanência no módulo 1 resultava da estabilidade discursiva implicada pelo seu padrão de repetição, a execução da nota fá do módulo 2 pela primeira vez, e somente esse evento, assinala a mudança, no nível perceptual, do módulo 1 para o módulo 2.

Observe bem: a mudança do primeiro para o segundo módulo no nível executório e no nível perceptual são coisas diferentes. Enquanto a mudança executória é assinala-

<sup>16</sup> Aliás, se a dinâmica fosse tomada por um elemento estruturante, definidor de um módulo, nessa seção A, a execução da obra ver-se-ia toda prejudicada. Por exemplo, um módulo como o 1 deveria voltar à dinâmica *ppp* a cada vez que começasse a ser repetido, crescendo nas notas seguintes e de novo retornando a *ppp* no início da próxima repetição. Obviamente, isto não faria o menor sentido! Menos ainda nas marcas de dinâmica grafadas sob uma linha ondulada (em vez de inteira sob um módulo).

da por uma nota ré, a mudança perceptual é assinalada por uma nota fá. À nota fá<sup>4</sup>, no contexto dos dois módulos aqui em cena,<sup>17</sup> damos o nome de altura diferencial entre o módulo 1 e o módulo 2.<sup>18</sup> A Figura 6 resume graficamente essas mudanças.

Agora que já explicamos como a altura diferencial entre os módulos 1 e 2 foi conseguida, podemos aplicar o exato mesmo critério para conseguir as alturas diferenciais entre os módulos 2 e 3 (que é ré<sup>4</sup>), entre os módulos 3 e 4 (que é dó#<sup>4</sup>), e assim por diante, até a altura diferencial entre os módulos 23 e 24 (que é um si<sup>3</sup>).

Com isso, obtemos todas as alturas diferenciais entre módulos consecutivos ao longo da seção A. Dispondo-as na ordem em que aparecem, temos o resultado da Figura 7.

Então, o que o gráfico que acabamos de obter nos conta?

Conta-nos ao menos duas coisas: cada momento da seção A em que ocorre a mudança perceptual de um módulo para o módulo seguinte; e uma percepção da estrutura como distinguida em dois níveis – que chamaremos de níveis microestrutural e macroestrutural, respectivamente –, bem como uma comparação entre eles. Vamos, no que segue, abordar cada uma dessas duas coisas.

<sup>17</sup> Nota fá<sup>4</sup>, em se considerando a grafia. Entretanto, no violão, as notas soam uma oitava justa abaixo do grafado, tal que a nota aqui referida soa como um fá<sup>3</sup>.

<sup>18</sup> Note-se que estamos dizendo desse fá<sup>4</sup> na primeira vez em que ele é tocado; estritamente, portanto, não estaríamos nos referindo às suas execuções seguintes, nas repetições do módulo 2. De qualquer maneira, faz-se muito mais relevante, simplesmente, o fato de a altura diferencial, neste caso, ser um fá<sup>4</sup>. Voltaremos a essa questão mais adiante, neste capítulo.

## INTERPRETAÇÃO DE RESULTADOS. PERCEPÇÃO

Cada uma das 23 alturas diferenciais dispostas em sucessão na Figura 7 assinala, de forma respectiva, o momento específico em que a mudança de um módulo para o módulo seguinte se faz perceptível ao ouvido, posto que tal momento é justamente aquele em que a correspondente altura diferencial é ouvida pela primeira vez. Vale a pena, aqui, algumas observações adicionais. A rigor, a maneira de se proceder para determinar a altura diferencial entre dois módulos considera, de forma implícita, o elemento temporal como pertencente ao conjunto de eventos associados a eles. Essa observação fica clara quando nos pomos a determinar, por exemplo, a altura diferencial entre os módulos 2 e 3. Para entender isto melhor, vamos escrever por extenso a mudança de módulos aqui em questão, como mostrado na Figura 8.

Note que a altura diferencial é a nota ré<sup>4</sup>, mas que, na primeira vez em que é tocada, no módulo 3, ela ainda não funciona como altura diferencial (assinalando, na verdade, a mudança executória entre os módulos, mas não a mudança perceptual), uma vez que, aí, ela ainda não rompe com o padrão de repetição do módulo 2. Somente na segunda vez em que é executada é que essa nota funciona como altura diferencial. Isto difere do que acontece com o fá<sup>4</sup>, porque ele já opera como altura diferencial entre os módulos 1 e 2 em seu primeiro aparecimento. É possível existirem ainda outras situações (incluindo casos que não aparecem em *La Espiral Eterna*) em que o elemento



Figura 6 - Transcrição por extenso de passagem onde se vê a mudança executória (ré) e a mudança perceptual (fá) do módulo 1 para o módulo 2. Fonte: elaboração do autor.

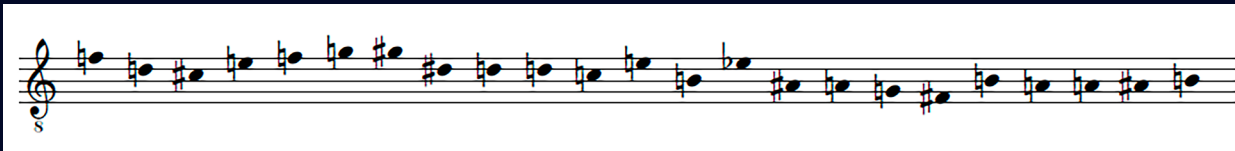


Figura 7 - Alturas diferenciais ao longo da seção A de *La Espiral Eterna*, de Leo Brouwer. Fonte: *A escrita modular no repertório do violão: proposta interpretativa sobre a obra Tarantos, de Leo Brouwer* (CARVALHO, 2006, p. 43).



Figura 8 - Transcrição por extenso de passagem onde se vê a mudança executória (é marcado com um quadrado) e a mudança perceptual (ré marcado com um triângulo) do módulo 2 para o módulo 3. Fonte: elaboração do autor.



temporal possa ser, a rigor, necessário. Por exemplo, é possível que a nota que expresse determinada altura diferencial entre os módulos X e Y apareça mais de uma vez dentro do módulo Y, e talvez por isso seja necessário especificar qual delas efetivamente indica a altura diferencial.<sup>19</sup>

Entretanto, embora especificar o elemento temporal seja uma condição implicitamente indispensável para determinar alturas diferenciais, o mesmo não é necessariamente verdade no que concerne à apresentação de resultados alcançados com a aplicação desse conceito, e é por isso que na Figura 7 não há nenhuma identificação de elementos temporais. Por exemplo, não tem relevância especificar, a título de resultado analítico, se a altura diferencial entre o módulo 2 e o módulo 3 na seção A é o primeiro ou o segundo ré<sup>4</sup> tocado pelo violonista no módulo 3, porque não é isso que tem relevância para a percepção; o que mais importa é o fato de que, em determinado momento, o fá exigido pelo padrão de repetição do módulo 2 cessa de ser tocado e, assim, o ouvinte percebe um novo material, e que a nota que aparece

no lugar de tal fá é um ré<sup>4</sup>. Por isso, dizemos simplesmente que a altura diferencial entre os módulos 2 e 3 é ré<sup>4</sup>, sem necessidade de especificar ser o da segunda execução.

## INTERPRETAÇÃO DE RESULTADOS. AUTOSSEMELHANÇA

A outra coisa que nosso gráfico nos conta é a distinção de dois níveis estruturais e a comparação entre eles.

Uma vez que a repetitividade modular envolvida nesse tipo de escrita, ao passo que define cada um dos módulos, também opera distinguindo-os um do outro, cada qual deles pode ser visto como uma coisa só; assim, por exemplo, a superfície musical da seção A pode ser entendida como uma sucessão específica de 24 pontos, cada ponto correspondendo a um módulo, respectivamente. Esse é o aspecto que chamaremos aqui de **nível macroestrutural** da seção A.<sup>20</sup>

Entretanto, cada módulo, individualmente falando, não é um objeto homogêneo: ele apresenta uma diversidade de notas organizadas dentro de seu interior. Ao conjunto dessas diversidades de notas organizadas no interior de um módulo, chamaremos aqui de **nível microestrutural** da seção A.

Dito de um modo mais rústico, então, o nível microestrutural versa sobre as notas nos interiores dos módulos, ao passo que o nível macroestrutural versa sobre os módulos ao longo da superfície musical.

---

<sup>19</sup> Diferentemente do que ocorre entre os módulos 1 e 2 e entre os módulos 2 e 3 da Espiral, entre os módulos 3 e 4, a altura diferencial (dó#4) é a primeira nota do módulo 4 e funciona como altura diferencial já em sua primeira execução. Só pelo início dessa música, então, podemos perceber que existem diferentes situações como uma altura diferencial pode se dar. “Contudo, há sempre uma mesma noção inserida (a de identificar onde o ouvido capta a mudança), da qual a objetividade pode se complicar conforme a situação. Por exemplo: Para módulos repetidos uma quantidade fixa de vezes, poderíamos falar de alturas diferenciais? Primando pelo referencial perceptual [ou seja, decidindo por considerar a mudança captada, e não uma atitude de contar repetições de um módulo enquanto se ouve uma música], preferimos considerar que sim” (CARVALHO, 2006, p. 29).

---

<sup>20</sup> Versaremos mais sobre o nível macroestrutural na parte 6 deste capítulo.

E porque as alturas diferenciais relacionam os módulos, cada um deles como uma coisa só, elas, em alguma medida, constituem uma representação da nossa percepção do nível macroestrutural da forma.

Neste sentido e nesta medida, se compararmos as propriedades estruturais encontráveis nas organizações das notas dentro dos módulos com aquelas encontráveis na sucessão de alturas diferenciais, conseguiremos uma comparação entre os níveis micro e macroestruturais da forma.

Então, se examinarmos as distribuições de notas dentro dos módulos da seção A, podemos inferir, pela observação direta, as seguintes principais propriedades estruturais:

- todos são clusters, ou apresentam uma sonoridade próxima de cluster;
- os intervalos entre notas consecutivas são pequenos, geralmente segundas maiores ou menores;
- o máximo intervalo entre notas consecutivas é uma quarta justa (no módulo 19);
- nos módulos 23 e 24 (e somente neles), uma mesma nota é repetida em seguida;
- em quase todos os módulos, o contorno das estruturas no seu interior apresenta um mesmo aspecto (poderíamos dizer, “espiralado”?) de alternância entre ascendente e descendente;
- não há trítono entre notas consecutivas.

Vamos, agora, examinar a sucessão de alturas diferenciais da Figura 7:

- assim como no nível microestrutural, os intervalos entre notas consecutivas são pequenos, geralmente segundas maiores ou menores;

- o máximo intervalo entre notas consecutivas também é uma quarta justa;

- em dois momentos, uma mesma nota é repetida em seguida;

- o contorno também apresenta um relevante aspecto (“espiralado”?) de alternância entre ascendente e descendente;

- assim como no nível microestrutural, não há nenhum trítono entre notas consecutivas;

- a maior parte do tempo, a sucessão de notas se organiza por intervalos que repetem o teor de clusters ou de sonoridades próximas às de clusters.

Da comparação entre as duas listas, portanto, podemos inferir que as mesmas características principais do nível microestrutural são igualmente associáveis ao nível macroestrutural. Essa constatação remete ao conceito que, em geometria fractal, é chamado **autossemelhança**, e é um resultado, de fato, atraente, porque nada tem de trivial ou esperado.<sup>21</sup>

Agora, isso não quer dizer que a seção A seja um exemplo do que se pode chamar “música fractal”, e de fato ela não o é.

Na introdução de um artigo sobre geometria fractal publicado em 2008, por cinco pesquisadores, intercambiando Salvador e Madri, encontramos informações aclaradoras. Começando pelo geral e básico, no início do artigo de Assis et al. (2008):

---

<sup>21</sup> Por exemplo, suponhamos módulos com as mesmas características dos módulos da seção A, incluindo os intervalos pequenos, porém com os registros diferindo: alguns módulos inteiramente muito agudos e outros inteiramente muito graves, de maneira alternada. Neste caso, a sucessão de alturas diferenciais não repetiria a característica dos intervalos pequenos.

O emprego do termo fractal pode ser temporalmente localizado no ano de 1975, quando Benoit Mandelbrot pela primeira vez dele fez uso.

Tecnicamente, um fractal é um objeto que apresenta invariância na sua forma à medida em que a escala, sob a qual o mesmo é analisado, é alterada, mantendo-se a sua estrutura idêntica à original. Isto não é o que ocorre, por exemplo, com uma circunferência, que parece reduzir a sua curvatura à medida em que ampliamos uma das suas partes.

As principais propriedades que caracterizam os fractais são a auto-semelhança, a complexidade infinita e a sua dimensão.

Nesse mesmo parágrafo, os autores explicam cada uma dessas três características, começando por: “A auto-semelhança é identificada quando uma porção, de uma figura ou de um contorno, pode ser vista como uma réplica do todo, numa escala menor. Esta característica pode ser melhor entendida a partir do exame da Fig. 1.”

Consta, da “Fig. 1” desses cinco autores, a imagem da página seguinte (Figura 9).

E eles prosseguem:

*A complexidade infinita refere-se ao fato de que o processo de geração de uma figura, definida como sendo um fractal, é recursivo. Isto significa que, quando se executa um determinado procedimento, no decorrer da mesma encontra-se como sub-procedimento o próprio procedimento anteriormente executado. Vale salientar que, no caso da construção iterativa de um fractal matematicamente definido, dispõe-se de um número infinito de procedimentos a serem executados, gerando-se assim uma estrutura infinitamente complexa*

(Ver Fig. 1). Finalmente, a dimensão de um fractal, ao contrário do que ocorre na Geometria Euclidiana, não é necessariamente um valor inteiro. (...). No caso da dimensão fractal, ela é uma quantidade fracionária, representando o grau de ocupação da estrutura no espaço que a contém. Como exemplos, pode-se citar a dimensão fractal da bacia fluvial do rio Amazonas que é 1.85 (...), dos relâmpagos no espaço tridimensional, 1.51 (...), dos angiogramas dos rins, 1.61 (...), dentre outros.

Conceitualmente, é desse tipo de objetos, explanados nos parágrafos acima, que se está falando quando se refere a fractais.<sup>22</sup>

Então, à luz das paráfrases acima, fica claro que não podemos caracterizar a seção A de Brouwer como um exemplo de música fractal, uma vez percebendo-se apenas dois níveis estruturais cujas propriedades são reconhecíveis como semelhantes, o que é muito pouco ante à complexidade infinita dos fractais.<sup>23</sup>

Entretanto, porque as características estruturais da forma se repetem, no sentido acima explanado, entre os dois níveis – micro e macroestrutural –, podemos entendê-la como autossemelhante.

<sup>22</sup> O leitor desejoso de deleitar-se com a espantosa e cativante beleza visual de objetos fractais poderá acessar uma variedade de opções na internet, por exemplo, procurar por “arte fractal” no campo de busca da plataforma Pinterest.

<sup>23</sup> Há um interessante trabalho publicado por Fábio Kon (1992), abordando música autossemelhante com uma sensível maior quantidade de níveis estruturais – aí sim, “música fractal”.

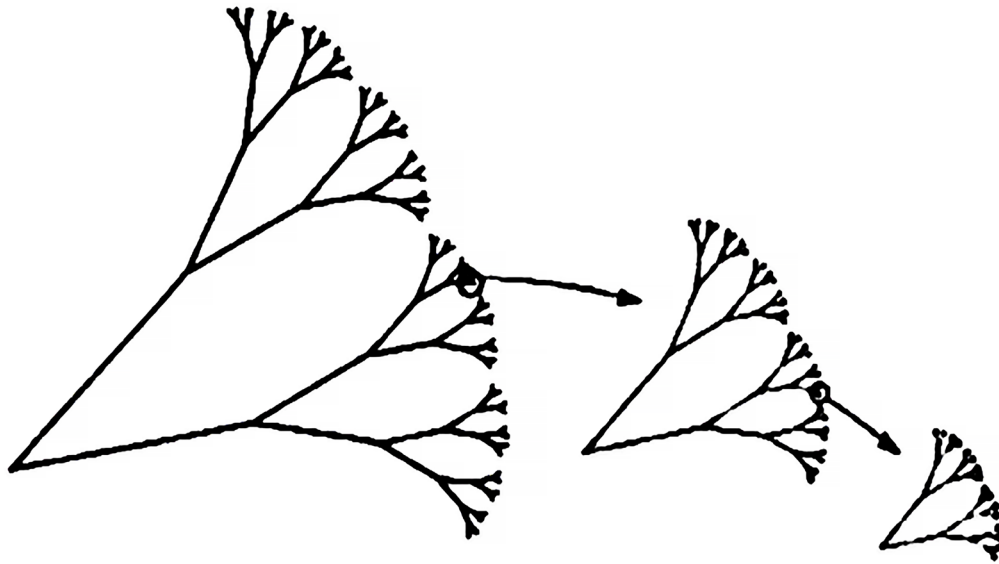


Figura 9 - Ilustração da noção de autossimilaridade. Fonte: *Geometria fractal: propriedades e características de fractais ideais* (ASSIS et al, 2008, p. 03).

### GENERALIZAÇÃO. DEFINIÇÃO DE ALTURA DIFERENCIAL

Toda a abordagem acima sobre alturas diferenciais, incluindo a explicação de como elas são determinadas e sua aplicação direta para obtenção de resultados analíticos, foi efetuada tendo como ponto de partida a seção A de *La Espiral Eterna*, de Leo Brouwer. E pela própria natureza de uma altura diferencial, é difícil conceber que sua noção fosse extensível a músicas cuja escrita não seja como a dessa peça, ou semelhante ou equivalente.

Mas, embora músicas empregando o mesmo tipo de escrita modular não constituam um repertório numeroso, acreditamos que um estudo analítico delas possa se beneficiar do conceito de altura diferencial ora apresentado.

Uma vez entendendo como as alturas diferenciais foram obtidas na peça aqui analisada,

utilizá-las em outras situações geralmente resulta em algo simples e até intuitivo.

Ainda assim, é proveitoso estabelecer uma definição geral para o conceito aqui em cena.

**Definição de altura diferencial:**<sup>24</sup> “Em uma escrita modular consistindo numa sucessão temporal de módulos repetitivos (repetidos uma quantidade fixa ou não de vezes), constituídos, estes, por uma sequência de alturas, todas não-simultâneas e de mesma duração, sendo, tal duração, igual para as notas no interior de todos os módulos, definimos a altura

<sup>24</sup> A definição de altura diferencial pressupõe: a) que, em cada um dos módulos, a ordem de execução das notas é a mesma em todas as repetições do módulo; b) a “sucessão temporal de módulos repetitivos” como sendo disjunta e contínua, significando, com isso, não haver qualquer sobreposição temporal de módulos (ou seja, que durante a execução de cada módulo nenhum outro se inicia), nem interrupção entre um módulo e o módulo seguinte; c) a exclusão tácita da situação explanada na Observação 4, após o enunciado.

diferencial entre dois módulos consecutivos, na ordem em que se encontram, como sendo a primeira altura do segundo deles a desobedecer ao padrão seqüencial de alturas estabelecido pelo primeiro” (CARVALHO, 2006, p. 29).

Algumas observações:

1) Altura diferencial se define de um primeiro módulo para um segundo módulo – e não do segundo para o primeiro. Afinal, o tempo cronológico não volta, para que alguma nota do primeiro pudesse romper com o padrão de repetição estabelecido pelo segundo! O que pode haver são módulos fisicamente idênticos, mas distinguidos pelo elemento temporal; é o caso, por exemplo, dos módulos 1 e 3 da seção A de Brouwer, com o módulo 1 aparecendo antes do 2, e o módulo 3, depois dele. Perceba que, mesmo assim, a altura diferencial entre os módulos 1 e 2 é diferente daquela entre o 2 e o 3!

2) Igualmente, não faz sentido musical pensar em altura diferencial entre dois módulos saltados, isto é, de modo que não apareçam com um deles imediatamente após o outro (ainda que seja possível considerar módulos em abstrato, isto é, fora de uma superfície musical, sendo suficiente ordená-los. Entretanto, isto, embora possa ter valor de exercício de análise, dificilmente teria real valor musical.).

3) Por definição, a altura diferencial entre dois módulos é sempre uma nota pertencente ao segundo deles.

4) Para a situação teórica específica (possivelmente encontrável também ao longo do repertório musical) de um par de módulos repetitivos X e Y, nesta ordem, no qual a execução de Y e de todas suas repetições reprise a execução do início de X,

a definição de alturas diferenciais não se aplica. Por exemplo:  $X = [dó^3-ré^3-mi^3-dó^3-ré^3-mi^3-fá^3]$  e  $Y = [dó^3-ré^3-mi^3]$ , sendo X executado duas ou mais vezes, e Y, exatamente duas vezes. Em uma situação deste tipo, não existe uma nota que pudesse funcionar como altura diferencial entre X e Y.

**Definições ulteriores:** Para uma música (peça ou trecho musical) com escrita sob as mesmas condições da definição de altura diferencial, chamamos de nível microestrutural de tal música o conjunto das organizações de notas musicais nos interiores de seus módulos; e de seu nível macroestrutural, a sucessão executória dos módulos ao longo de sua superfície musical, com cada módulo considerado como um valor sonoro único.

Observação 1: As três definições apresentadas neste trabalho – nível microestrutural, nível macroestrutural e altura diferencial – são, a rigor, independentes entre si. Contudo, é claro que as noções por elas expressas são bastante achegadas umas das outras.

Observação 2: A definição de nível macroestrutural distingue os módulos ao longo da superfície musical, com base na escrita de tais módulos. Entretanto, identificar cada qual deles com sua primeira nota seria uma má representação musical. Por exemplo, em se procedendo assim, os três módulos iniciais de *La Espiral Eterna* seriam todos representados por mesma nota –  $ré^4$  –, o que não reflete a realidade textural em cena (relembre-se da nota de rodapé 10). Uma representação muito melhor é conseguida com as alturas diferenciais: elas tratam os módulos de maneira mais relacional e contemplam mais o referencial perceptual. Agora sim, a

propriedade do início da Espiral (incluindo até o módulo 4), de preservar constante o ré-mi-ré# e de introduzir e/ou remover uma nota mais aguda e uma mais grave em relação a ele, é revelada. Chegamos, então, à seguinte conclusão.

**Propriedade:** Uma vez que altura diferencial relaciona dois módulos consecutivos e leva em consideração a informação sonora de cada um deles vista como um todo, segue que a sucessão de alturas diferenciais associadas a uma peça ou a um trecho constitui uma consistente representação de seu nível macroestrutural.

De sorte que, e na medida dessa representação, ao empregar o conceito de altura diferencial em uma análise, é possível alcançar dois resultados: os momentos em que se podem perceber as mudanças entre módulos consecutivos e uma comparação entre os níveis micro e macroestruturais da forma.

Assim como com qualquer noção musical analítica, nem sempre se pode garantir altura diferencial como completamente adequada. A título de exemplificação, relembre-se da nota de rodapé 15. Numa situação de repetição exaustiva, extrema, essa pode interferir substancialmente com a experiência perceptual de permanência de um mesmo padrão de repetição, facilmente fragilizando a eficácia das alturas diferenciais.

Cabe ao músico que faz a análise usar de seu juízo crítico e noções musicais adequadas para discernir quando, ou até que ponto, empregar altura diferencial numa dada situação específica pode resultar ou

não em boa análise. Nesse sentido, a leitura de Cook (1994, p. 1-4) é bastante instrutiva (esse texto versa sobre métodos de análise musical. Altura diferencial é apenas um conceito, mas também se beneficia das ponderações de Cook.).

## CONCLUSÕES

*La Espiral Eterna* é uma música de Leo Brouwer que atrai muito interesse estético e analítico, em virtude de sua composição bastante sofisticada e por exibir uma fascinante unidade de estruturação ao longo da obra toda. Estudá-la é uma experiência preñe de ricas nuances perceptuais relacionadas com a escuta. Em particular, a seção A fascina nossa atividade intelectual ao notarmos que, assim como podemos escutar o efeito da variedade de notas dentro de cada módulo, podemos também escutar a sucessão de tais efeitos ao longo da superfície musical, e inclusive comparar esses dois aspectos da escuta. Foi essa experiência que motivou nossas buscas até chegarmos à definição de altura diferencial.

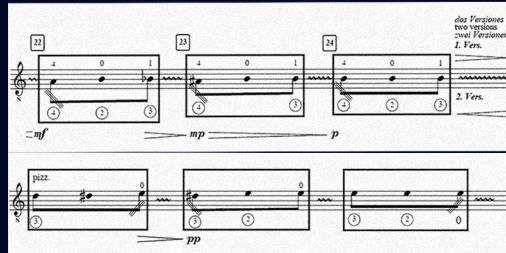
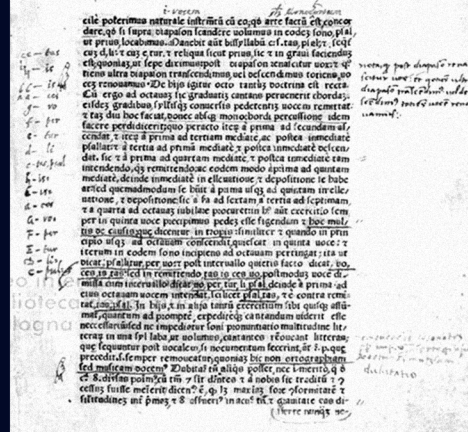
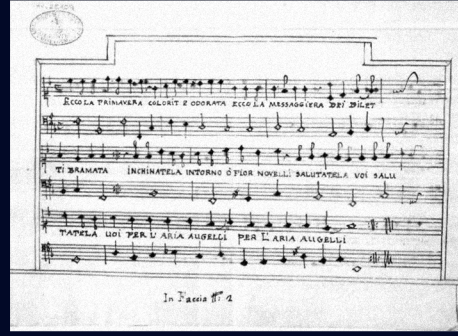
O alcance desse conceito é limitado, à medida que se dá apenas sobre um repertório de obras comparativamente pouco numeroso. Contudo, por padrão, os dois tipos de resultados por nós alcançados acerca da música que aqui analisamos – identificar os momentos em que as mudanças de um módulo para o seguinte se fazem perceptíveis e poder comparar o nível microestrutural com o nível macroestrutural – devem ser possíveis com

qualquer música (peça ou trecho musical) sobre a qual o conceito de altura diferencial seja aplicável e adequado.

Em nosso estudo de *La Espiral Eterna*, as alturas diferenciais aqui explanadas auxiliaram com uma interessante interpretação da música, e esperamos que o mesmo possa eventualmente se repetir no estudo de outras obras musicais.

## REFERÊNCIAS

- ASSIS, T. A. de; MIRANDA, J. G. V.; MOTA, F. de B. et al. Geometria fractal: propriedades e características de fractais ideais. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 2304.1-2304.10, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbef/a/Nkx-TkgKJJdBX6Zy95zWHZkG/?lang=pt>. Acesso em: 5 jul. 2021.
- BETANCOURT, R. A close encounter with Leo Brouwer. *Guitar review*, n. 113, 1998. Disponível em <http://www.musicweb-international.com/brouwer/rodolfo.htm>. Acesso em: 30 ago. 2020.
- BROUWER, L. *La espiral eterna*. [música]. Mainz: B. Schott's Söhne, 1973.
- CARVALHO, M. P. de. *A escrita modular no repertório do violão: proposta interpretativa sobre a obra Tarantos, de Leo Brouwer*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho. São Paulo: 2006.
- COOK, N. *A guide to musical analysis*. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- FALCÓN, J. A. *Quatro critérios para a análise musical baseada na percepção auditiva*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná. Curitiba: 2011.
- FRAGA, O. La espiral eterna, de Leo Brouwer: o uso livre do serialismo na sua organização de alturas. *Revista Música Hodie*, v. 15, n. 1, 1 fev. 2016.
- KON, F. *Música, computadores e fractais II*. Monografia de Iniciação Científica. Universidade de São Paulo. São Paulo: 1992.
- MUNHOZ, G. G. da S. *Entendendo os timbres do violão: categorias possíveis*. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade do Estado do Amazonas. Manaus: 2014.
- OLIVEIRA, J. T. de; COSTA, H. C. R. O cluster para piano na música brasileira dos séculos XX e XXI: formas de usar e escrever. XXIII CONGRESSO DA ANPPOM, Brasil, jun. 2013. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/congressos/index.php/23anppom/Natal2013/paper/view/2395>. Data de acesso: 25 ago. 2020.
- VOLPE, M. A. Análise musical e contexto: propostas rumo à crítica cultural. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da UniRio, Debates*, v. 5, n. 7, p. 111-134, 2004.



# Reflexões sobre o letramento musical a partir de uma abordagem ausubeliana: a aquisição da escrita como um desafio da aprendizagem significativa

Ronaldo da Silva  
Herton Fabiano Tramontin



*Os animais migram porque os benefícios superam os custos. Porém, embora as vantagens da migração acabem por compensar os gastos, migrar demanda muito em termos de energia empregada e também é arriscado.*

Melissa Bowlin

Embora utilizemos o termo *alfabetização musical* há décadas e há menos tempo o termo *letramento musical*, ambos são palavras migradas do campo da Educação. A importação de termos que ultrapassam os limites disciplinares é possível e muitas vezes necessária para compreender de forma mais ampla certos fenômenos que se manifestam fora de suas fronteiras. De acordo com Edgar Morin (2003, p. 105),

*[A disciplina] institui a divisão e a especialização do trabalho e responde à diversidade das áreas que as ciências abrangem. Embora inserida em um conjunto mais amplo, uma disciplina tende naturalmente à autonomia pela delimitação das fronteiras, da linguagem em que ela se constitui, das técnicas que é levada a elaborar e a utilizar e, eventualmente, pelas teorias que lhe são próprias.*

Muitos desses conceitos e esquemas teóricos e cognitivos que as disciplinas abrigam podem ser úteis quando transpostos para outros campos de estudo. Esse movimento migratório serve “como um catalisador da evolução do conhecimento que se alarga e aprofunda-se sobre si mesmo” (DIAS; NASSIF, 2013, p. 148).

Diante de características polissêmicas e cambiantes (FERRARO, 2002), o conceito *alfabetização* nos mostra que mesmo em seu campo de estudo original houve uma constante busca no sentido de compreendê-lo sob um olhar cada vez mais contextualizado com as questões de seu tempo. Como resultado, em meados dos anos 1980 é introduzido no cenário brasileiro o termo *letramento*, por meio da obra *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, produzida por Mary Kato (1986/1990). Soares (2017, p. 30-31) destaca que a palavra surge da “[...] necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas de ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita”. Nesse estudo, Kato (1986/1990) remete o conceito à função da escola em “[...] formar ‘cidadãos funcionalmente letrados’, do ponto de vista tanto do crescimento cognitivo individual quanto do atendimento de uma sociedade que prestigia a língua padrão ou a norma culta da língua” (MORTATTI, 2004, p. 87).

De acordo com os Novos Estudos do Letramento (NEL), a relevância do aprimoramento terminológico justifica-se diante da

compreensão de que os indivíduos que não dominam o código escrito, por isso considerados não alfabetizados, participam de práticas sociais em que, de forma direta ou indireta, está envolvida a escrita (BRAGANÇA; BALTAR, 2016). A partir dessa perspectiva sociocultural, assim como observaram Bragança e Baltar, vemos que essas formas linguísticas estão presentes em letramentos não dominantes, muitas vezes diferentes dos propostos pelas “[...] estruturas de poder de uma sociedade, como um sistema ideológico e que, por isso, pode ser contestado” (ibidem, p. 6). Nesse sentido, torna-se possível divisar um tipo de letramento fundamentado no “modelo ideológico”.

Em contrapartida, o entendimento de que a escrita seja completa em si mesma, detentora de qualidades imanescentes, intrínsecas e desvinculadas do contexto sociocultural, converge ao que se compreende como “modelo autônomo” de letramento. Segundo esse modelo, pressupõe-se que as práticas de letramento são opostas à oralidade, considerada uma forma inferior. Diante desse contexto, é possível verificar que muitas vezes haverá a ruptura entre a linguagem escrita e a oralidade (BRAGANÇA; BALTAR, 2016).

De acordo com Macedo (2020, p. 3), os NEL voltam-se para o importante papel de desconstrução dessa visão polarizante, ao introduzirem “[...] uma perspectiva de *continuum* na relação oralidade e escrita, uma compreensão da pluralidade de práticas de uso da escrita na sociedade, problematizando os diferentes aspectos que as envolvem”.

O gerenciamento do conflito de ideias opostas referentes ao letramento, a partir dos modelos autônomo e ideológico, pode fornecer um rico material para a reflexão sobre o processo de aprendizagem no campo da Educação Musical. Nesse caso, a migração de conceitos poderá contribuir para a ampliação da visão acerca dos desafios ligados ao ensino e à aprendizagem musical de forma significativa. Esse diálogo entre áreas pode ir além de uma “[...] simples troca de informações entre [...] disciplinas” (LIMA, 2016, p. 134). Poderá efetivar-se como uma investigação interdisciplinar, cujo objetivo será lançar as bases teóricas que nos permitam, neste momento, compreender que o desenvolvimento das habilidades aurais voltadas à competência da escrita musical pode ser concebido segundo condições específicas, que são essenciais à aprendizagem significativa a partir de uma abordagem não polarizante entre os modelos autônomo e ideológico de letramento musical.

No entanto, antes da apresentação dessas condições, convém estabelecer a interface entre o termo *letramento* e a área musical, tendo como alvo uma visão abrangente dos processos em que a música pode ser vivenciada por todos.

## O LETRAMENTO MUSICAL

As questões que envolvem a discussão a respeito da leitura e da escrita musical em nossa época, tendo em vista o desenvolvimento musical da cultura do Ocidente, só foram possíveis devido à criação de uma gama de símbolos que pudessem, de algu-

ma forma, registrar os fenômenos sonoros no decorrer da História. Contudo, paralela à evolução do sistema de notação musical organizado no século XI por Guido d'Arezzo e aperfeiçoado até os dias atuais, a prática da transmissão oral de músicas também nos alcançou. Assim, é importante lembrar que aspectos ligados ao ensino e à aprendizagem musical passam por métodos relacionados à formalidade e à informalidade.

Jardim (2002 apud PENNA, 2015) aponta ser essa informalidade a principal razão do vigor que caracteriza a música popular brasileira. Como resultado, “[o] ‘analfabetismo’ musical ainda vigente no Brasil nunca foi e não é um aspecto obrigatoriamente negativo com relação à Música Brasileira” (ibid., p. 54).

Esse fato se torna evidente no trabalho de Silva e Ramos (2012), que estudou os processos de ensino-aprendizagem musicais presentes na música de tradição oral praticada no litoral paranaense, por meio da Romaria da Bandeira do Divino Espírito Santo. Ao pesquisar essa forma de manifestação musical caçara, o autor destaca que é “possível imaginar que uma formalização do processo de ensino/aprendizagem nesses tipos de tradições musicais, simplesmente seria disfuncional, [...] e na pior das hipóteses poderia provocar algo da ordem de uma desintegração” (SILVA E RAMOS, 2012, p. 78).

Quando se considera a possibilidade da aplicação do modelo ideológico de letramento na área musical, apresenta-se uma perspectiva integradora e inclusiva que contempla todos os segmentos socio-culturais, independentemente do nível de

sistematização dos conceitos teórico-musicais e aurais. É notório que muitas pessoas que não experimentaram a formalização de determinados conceitos já os dominem no campo da prática. Conforme apontaram Lacorte e Galvão (2007, p. 30),

*[a] aprendizagem do músico popular envolve uma complexidade de atos mentais ainda pouco explorados e compreendidos no processo de ensino-aprendizagem da música. Aspectos como memória, atenção e percepção constituem a base para a compreensão de como esses profissionais aprendem e constroem o seu conhecimento. É importante destacar que apesar da música ser conhecida como uma arte essencialmente “aural”, ela é vivenciada e aprendida de diferentes maneiras; nesse processo, outros sentidos são frequentemente utilizados.*

Dessa forma, os meios de aprendizagem musical centrados no contexto social em que o indivíduo está inserido, seja ao tocar ou cantar, ao compor ou improvisar, ou ainda ao ouvir, remetem ao conceito de “enculturação musical” sugerido por Green (2001 apud SANTIAGO, 2006) e precisam ser considerados como parte do processo de letramento musical. Nesse cenário, o domínio da notação musical pelos músicos não é visto como essencial para a exequibilidade da *performance*. O domínio da leitura dos signos musicais e a possibilidade de notação das músicas aprendidas podem ser desconsiderados, pois o apelo à manutenção do repertório local e o seu ensino estão centrados na transmissão oral.

Por outro lado, conforme relatam Silva, Silva e Fernandes (2017, p. 2),

[...] mesmo que o termo *analfabetismo musical* não seja aplicado para refletir uma realidade negativa, quando referido a uma gama da música brasileira, torna evidente o antagonismo existente e preeminente que o ensino formal de música, muitas vezes aliadas a metodologias rígidas, ainda infunde nas escolas especializadas ou nos conteúdos presentes nas disciplinas de Artes das escolas de educação básica. Nesse contexto, as competências musicais que são continuamente desejadas e perseguidas pelos estudantes são medidas, até certo ponto, por seu domínio e fluência na decodificação dos sinais grafados na partitura musical.

Indo além, poderíamos acrescentar que essas competências musicais ainda desejadas também dizem respeito ao domínio e à fluência na codificação dos sons musicais ouvidos em tempo real ou em algum momento no passado. Nedělka e Selčánová (2018) consideram a leitura e a escrita como uma das áreas incluídas no letramento musical. Para os autores, o letramento musical envolve “[...] um espectro ainda mais amplo. As habilidades musicais desenvolvidas, que podem ser classificadas de várias maneiras, se enquadram nesse espectro” (Ibidem, p. 10).

Os desafios gerados a partir do trabalho de [de]codificar o material sonoro por meio da grafia musical surgiram simultaneamente com a sistematização dessa notação. Como mencionado, quando d’Arezzo utilizou o conhecido Hino a São João Batista para organizar e nomear as alturas da escala hexatônica (século XI), e quando, pos-

teriormente, Sarah Glover e John Curwen (século XIX) e demais educadores musicais do último século voltaram as atenções para o diagnóstico dos desafios ligados à atividade da alfabetização musical, percebeu-se o interesse deles em promover caminhos para a aquisição de competências musicais que permitissem aos estudantes o desenvolvimento do letramento musical.<sup>1</sup>

Não podemos negar que os educadores musicais brasileiros ainda se deparam com os desafios de mediar uma aprendizagem significativa das competências ligadas à auralidade. A partir das tradicionais disciplinas voltadas ao desenvolvimento da percepção musical, desde o nível de formação básica ao nível superior, a ênfase empregada se mantém, na maior parte do tempo, no modelo autônomo de letramento. Conforme Caregnato (2016) sintetizou, inúmeros pesquisadores e educadores musicais brasileiros levantaram evidências para considerarmos a prevalência desse modelo de letramento no contexto do ensino de percepção musical. Entre os principais problemas de natureza pedagógica, destacam-se a fragmentação dos elementos que compõem a linguagem musical e seu contexto, o que pode estar aliado à mecanização do ensino; a desconsideração de dimensões expressivas e formais da música; a heterogeneidade de conhecimento dos estudantes em sala de aula;

---

<sup>1</sup> Os termos *alfabetização* e *letramento musical* têm sido empregados mais recentemente, mas suas concepções e ideais subjacentes são notoriamente conhecidas desde tempos passados.

os desafios da motivação e da avaliação nessas disciplinas; entre outros.<sup>2</sup>

Em suma, ao considerarmos o processo de letramento musical, assim como sua área de origem, veremos “[...] um número infinito de estágios intermediários”, o que nos leva a concluir que ele é gradual (TRASK, 2004 apud MORTATI, 2004, p. 46). Isso nos permite compreender o importante papel do educador em lançar mão de um material que promova a aprendizagem significativa pelo aprendiz, o que, conseqüentemente, nos impulsiona a continuar o voo migratório na busca de articulação de saberes que ultrapassam as fronteiras disciplinares.

### UMA VISÃO PANORÂMICA SOBRE A TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Além dos conhecimentos teóricos, o procedimento para a aquisição da capacidade de escrita da notação musical envolve habilidades perceptivas e cognitivas diferentes das relacionadas à leitura da partitura. Se essa última remete, inicialmente, ao estímulo sensório-visual em direção à formação de um significado sonoro mental ao que foi observado, no caso da escrita musical, muitas vezes o apelo inicia-se nos ouvidos. Nesse sentido, por meio da audição, o ouvinte colhe as informações sonoras que, memorizadas, podem lhe conferir uma gama de significados, entre

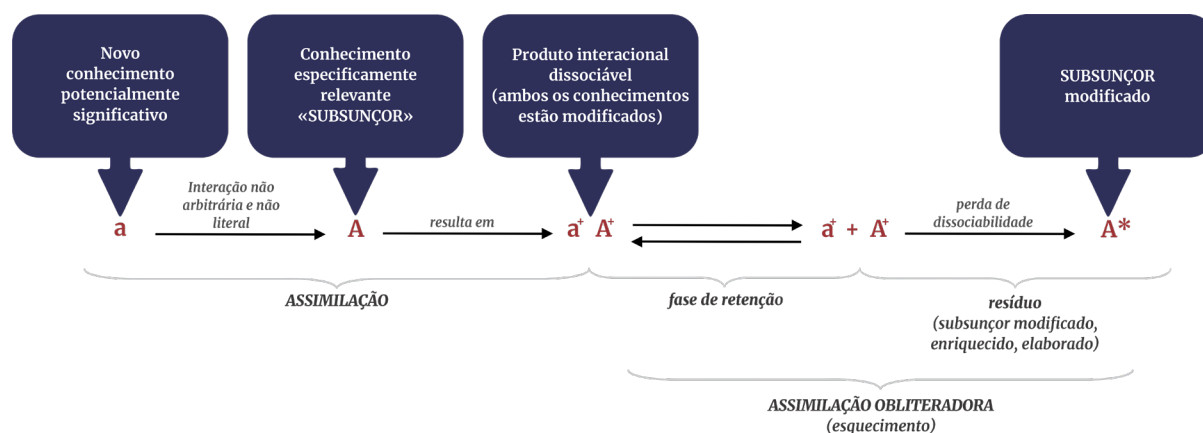
<sup>2</sup> Com respeito a essa abordagem apresentada, Carregato (2016) faz menção aos trabalhos produzidos por Grossi (2001, 2009), Bernardes (2001), Otutumi e Goldemberg (2010), entre outros.

eles, os musicais. Esses, se decodificados, podem ser exteriorizados por meio da grafia musical, com seus signos específicos.

No entanto, para que a escrita musical possa ser apresentada, entende-se que as estruturas cognitivas abarquem uma série de conhecimentos específicos já adquiridos, que, de certa forma, estão disponíveis para serem acessados quando exigidos ou desejados. Nesse *in itinere* cognitivo, encontram-se todos os processos formativos organizados das aprendizagens, processadas e atribuídas pelos diferentes caminhos percorridos ao longo das experiências abarçantes pelo modelo ideológico de letramento musical. Destacamos que diferentes tipos de aprendizagem podem ocorrer nesse percurso, umas mais potenciais que outras, porém algo é certo, qualquer pessoa poderá estar exposta a múltiplas variações, conforme seus tipos. Nesse sentido, evidenciamos as relevâncias e as características de uma aprendizagem considerada significativa.

A Teoria da Aprendizagem Significativa<sup>3</sup>, cunhada por David Ausubel na década de 1980, propõe um modelo cognitivo sobre a aprendizagem que se faz significativa. Ela determina que o aprendiz, à disposição do processo, é capaz de estabelecer relações substantivas entre os saberes já adquiridos e os novos apresentados de maneira efetiva, ou seja, significativa. Com isso, o autor expõe que uma das inúmeras diferenças encontra-

<sup>3</sup> A Teoria da Aprendizagem Significativa determina que a “aprendizagem significativa é aquela em que ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva e não-arbitrária com aquilo que o aprendiz já sabe” (MOREIRA, 2012, p. 2).



**Figura 1 – O processo de assimilação. Fonte: Moreira (2006). Adaptada pelos autores.**

das nas aprendizagens significativas, principalmente se comparadas à aprendizagem mecanizada, isto é, construída de maneira automática pela atitude de reter informações mediante excessivas repetições, está na longevidade do acesso aos conhecimentos obtidos por meio delas. O aprendiz que passou por um processo de aprendizagem significativa é capaz de transpor e de correlacionar o novo conhecimento por um período maior de tempo, se comparado aos aprendizes que partiram de uma aprendizagem mecânica, por exemplo. Esse prolongamento no tempo de acesso às informações se dá devido à aprendizagem significativa estabelecer pontos efetivos de ancoragem com o que a teoria designa de subsunçores (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980).

Todavia, torna-se imprescindível entender os significados que a Teoria da Aprendizagem Significativa atribui aos termos subsunçor e ancoragem, para entender suas relações com a futura redução da memória. Por subsunçor, Moreira e Masini (1982) con-

sideram ser todo o conhecimento existente, bem desenvolvido ou não, presente na estrutura cognitiva do ser que aprende. Nos subsunçores estão as concepções, as proposições, as representações e os modelos não materializados apenas por conceitos, mas por um conjunto de “conhecimento[s] prévio[s] especificamente relevante[s] para uma nova aprendizagem”, que por intermédio das interações conferidas, especialmente as significativas, permitem designar novos significados (MOREIRA, 2012, p. 5). Nesse sentido, quando se estabelecem interações e relações entre os subsunçores existentes e o novo conhecimento potencialmente significativo, emergem pontos de associação entre si, denominados *ancoragem* (MOREIRA; MASINI, 1982).

A dinâmica dessa ação cognitiva de aprendizagem pode ser visualizada por meio do esquema proposto por Moreira (2006), na Figura 1.

Conforme exposto na Figura 1, quando um novo conhecimento “a” é associado a um

subsunçor existente na estrutura cognitiva “A”, torna-se possível que as novas assimilações, provenientes das interações estabelecidas de maneira significativa, sejam incorporadas e compreendidas de modo inseparável, insolúvel em situações que exijam rememorar-las. Em outras palavras, o subsunçor primário não terá mais a mesma dimensão conceitual anterior à assimilação, e sim sofrerá mudanças provenientes dela. Agora ele é reconhecido como “A<sup>+</sup>”, porque sofreu influência de “a”, que também recebeu influência dele, tornando-se “a<sup>+</sup>”. Desta forma, quando for necessário revisitar o conhecimento armazenado no subsunçor, agora ampliado, não mais será possível isolar “A<sup>+</sup>” de “a<sup>+</sup>”, muito menos retornar ao estado inicial em que tínhamos “A” e “a”, uma vez que o produto da aprendizagem significativa permitiu construir “A\*<sup>+</sup>”. A esse processo transformacional ocorrido, Moreira e Masini (1982, p. 18) chamam de “assimilação obliteradora”, isto é, um caminho pelo qual um novo conceito incorpora-se a um subsunçor de maneira indissociável.

A consequência de percorrer o caminho da assimilação obliteradora será a inevitável redução da memória. Redução da memória não é perda de capacidade ou de conteúdo cognitivo. Pelo contrário, Ausubel incorpora essa expressão como a capacidade de obliterar e assimilar um novo conceito ao que já existe na estrutura cognitiva. Nesse curso cognitivo, a redução da memória é concebida de maneira que os dois conhecimentos, o já reconhecido no subsunçor e o novo apresentado, são esquecidos se vistos isoladamente (AUSU-

BEL; NOVAK; HANESIAN, 1980), ou seja, “a” e “A” não mais poderiam ser vistos como antes, pois sofreram influências um do outro a tal ponto de serem reconhecidos por “a<sup>+</sup>” e “A<sup>+</sup>”. Assim como foi possível observar no esquema proposto por Moreira (2006), apresentado na Figura 1, o processo de assimilação permite reduzir o conhecimento e transformá-lo em um mínimo denominador comum. Como resultado, a perda da dissociabilidade e a redução da memória concluem o processo da assimilação obliteradora que, por consequência, apresenta como “resíduo” um subsunçor mais aprimorado, se comparado ao do início da aprendizagem significativa.

Portanto, a redução do conhecimento torna-se parte do processo da aprendizagem significativa que busca uma consequente memorização. Assim, a aprendizagem procura alcançar a retenção de novas significações “a partir dos significados potenciais apresentados no material de aprendizagem, e ao processo de torná-los mais disponíveis”. Paralelamente, a memorização “refere-se ao processo de manter a disponibilidade de uma réplica de novos significados adquiridos”, isto é, é a capacidade de usar o conhecimento retido a fim de reproduzi-lo conforme adquirido na aprendizagem, até que, ao longo da vida, novas assimilações sejam atribuídas aos subsunçores correspondentes de maneira significativa (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980, p. 112).

## CONDIÇÕES PARA QUE A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA OCORRA

Compreendemos que o desenvolvimento das competências ligadas à escrita musical em estudantes de música, a partir do modelo ideológico de letramento, deva dar importância às condições essenciais de aprendizagem propostas pela Teoria Ausubeliana. Isto envolve uma ação integrada e interdependente entre aprendiz e educador. Se de um lado, o aprendiz traz seus conhecimentos, suas vivências, suas expectativas e sua disponibilidade cognitiva, paralelamente o educador deve propor materiais potencialmente significativos e úteis para que o aprendizado seja efetivado.

No que tange à Teoria da Aprendizagem Significativa, Ausubel, Novak e Hanesian (1980, p. 34) consideram que tudo o que envolve o caminho em que as “ideias expressas simbolicamente” se relacionam com os conhecimentos existentes na estrutura cognitiva, precedidos pelas manifestações da disposição de quem aprende, sendo ambos considerados “não arbitrari[os] e substantiv[os] significativ[os]”, representa os dois essenciais fatores que condicionam a aprendizagem significativa. Neste sentido, extraímos da teoria duas importantes condições para que a aprendizagem ocorra: *o material potencialmente significativo* e *a disponibilidade do aprendiz*.

## O MATERIAL POTENCIALMENTE SIGNIFICATIVO

A primeira condição provém das relações estabelecidas entre os novos conhecimentos apresentados e os existentes na estru-

tura cognitiva, que podem ser manifestadas por intermédio dos encontros com os materiais de aprendizagem, os quais devem ser considerados potencialmente significativos. Para tanto, Moreira (2012, p. 8) alerta que

*[...] o material só pode ser potencialmente significativo, não significativo: não existe livro significativo, nem aula significativa, nem problema significativo, ..., pois o significado está nas pessoas, não nos materiais.*

A potencialidade não imprime a relação de que o material verdadeiramente será significativo, pelo contrário, Moreira (2012, p. 8) salienta que “é o [aprendiz quem] atribui significados aos materiais de aprendizagem” e que esse processo pode ser moroso, por depender das relações estabelecidas entre os novos conhecimentos, apresentados por intermédio dos materiais de aprendizagem, e os já formados e disponíveis na estrutura cognitiva.

Neste caminho, Ausubel, Novak e Hanesian (1980, p. 42) alertam que “a aprendizagem significativa não deve ser interpretada simplesmente como a aprendizagem de material significativo. [Para ela,] estes materiais são apenas potencialmente significativos”.

Logo, para que o material possa ser considerado potencialmente significativo, ele, obrigatoriamente, deve atribuir uma relação “não arbitrária”. Isto significa capacidade de ser entendido e construído por intermédio das correlações com aquilo que o aprendiz já conhece. Em outros termos, o material deve propor que seus conhecimentos possam ser ancorados a subsunçores expostos a constantes processos de crescimento. Po-



rém, além da característica da “não arbitrariedade”, o material deve proporcionar uma “relação substantiva”, ou melhor, deve apropriar-se de signos que correspondam a uma determinada cultura, capazes de ser relacionados e de promover sentido à outra, de maneira que permitam ampliar o conhecimento existente (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980, p. 34).

Sendo assim, a amálgama entre a “não arbitrariedade” e a “relação substantiva” presentes no material potencialmente significativo impulsiona os educadores musicais a refletirem sobre as bases que fundamentam o processo do ensino e da aprendizagem. Como exemplo, quando pensamos no aprimoramento da qualidade de escuta dos alunos de uma disciplina ligada à percepção musical, tendo em vista a tarefa de transporem o material sonoro em símbolos de notação, quais estratégias vêm à mente do educador? A importância do treinamento prévio de intervalos harmônicos, melódicos ascendentes e descendentes, a aquisição de velocidade na codificação da divisão rítmica das figuras dentro do compasso, ou, ainda, um pensamento que integre todos os elementos anteriores? A partir do modelo autônomo de letramento, esse encaminhamento pedagógico é justificado e comumente utilizado. Mas, em que medida a aparente imposição e a fragmentação do processo de escuta consideram a vivência e a experiência musical prévia do aprendiz?

Além da fragmentação do processo, conforme aponta Parejo (2008, p. 75) ao tratar dos ambientes problemáticos da escola, são

perceptíveis em nosso dia a dia a “fragmentação de disciplinas, fragmentação da visão de mundo e, sobretudo, fragmentação do ser humano que existe no aluno”. Ao pensar nos desafios do ensino, antes ainda, deveríamos considerar os desafios da aprendizagem. A busca pela compreensão do que venha a ser um *material potencialmente significativo* caminha em direção oposta ao paradigma técnico-mecanicista do ensino de música. Nesse, a prática de ditados rítmico-melódicos amplia a voz do professor enquanto emudece e nega o direito à voz do aluno, por exemplo, buscando legitimar aquilo que Bragança e Baltar (2016, p. 6) consideram como “práticas de letramento dominantes”. Isto nos remete a uma interessante pergunta: enquanto o professor busca desenvolver uma escuta sensível no aprendiz, não se torna, ele mesmo, insensivelmente capaz de ouvi-lo?

Por outro lado, diante da concepção da Teoria Ausubeliana, a relação “não arbitrária” e “substantiva” entre o *material potencialmente significativo* e o aprendiz se efetua num diálogo em que o educador se torna o mediador entre os conhecimentos teórico-musicais já internalizados pelo aprendiz e entre sua vivência e consciência dos sons musicais de sua cultura. Como resultado desse diálogo, o educador será capaz de reunir informações que poderão ser úteis para a construção de um *material potencialmente significativo*, no qual encontre a familiaridade daquilo que se deseja ensinar a partir do contexto sociocultural apresentado pelo aprendiz, a fim de introduzir novos conhecimentos referentes às habilidades aurais e,

consequentemente, exteriorizados pelos códigos de escrita musical. Conforme escreveu Penna (2015, p. 23),

*[exatamente] porque a música é uma linguagem cultural, consideramos familiar aquele tipo de música que faz parte de nossa vivência; justamente porque o fazer parte de nossa vivência permite que nós nos familiarizemos com os seus princípios de organização sonora, o que a torna uma música significativa para nós.*

Nesse sentido, Mello (2005, p. 225) acrescenta:

*somente nas últimas décadas é que se deu a constatação de que o ouvido musical é muito mais cultural do que biológico, ou seja, a forma como se ouve música depende da cultura onde esta música tem significado.*

Aquilo que envolve o letramento musical em seu modelo ideológico vai além de considerar como *material potencialmente significativo* um dos pré-requisitos exigidos que condicionam a aprendizagem significativa. Uma segunda condição será exigida: a *disponibilidade do aprendiz*.

## **A DISPONIBILIDADE DO APRENDIZ**

De acordo com a compreensão de Moreira (2012, p. 8), a *disponibilidade do aprendiz* talvez seja a “condição [...] mais difícil de ser satisfeita”. Isso se aplica porque o “aprendiz deve [manifestar o estado de] querer relacionar os novos conhecimentos, de forma não-arbitrária e não literal, a seus conhecimentos prévios”, já nomeados como subsunçores.

Como toda interpretação conceitual requer cuidados no sentido de proporcionar,

muitas vezes, um significado único, Moreira (2012) alerta que a predisposição para aprender não está relacionada a fatores motivacionais, mas, sim, a condições ligadas aos conhecimentos prévios que, eventualmente, possam limitar o aprendiz caminhar no sentido da aprendizagem significativa. A disponibilidade indica se o aprendiz possui subsunçores capazes de se relacionar a um novo conhecimento apresentado mediante ancoragens estabelecidas. Denota uma relação contrária à da aprendizagem mecânica, vista como literal, memorística, que não produz significados e muito menos vínculos com o estado de permanência das informações.

A *disponibilidade do aprendiz*, portanto, diz respeito à sua disponibilidade cognitiva em relação ao conhecimento a ser aprendido. Como vimos, mediante o envolvimento dele em seu contexto sociocultural, em que a música está presente com suas características próprias de organização estrutural, aliado ao domínio dessas estruturas, por meio da aprendizagem formal e/ou informal, porém significativa, os pontos de ancoragem existem e são definidos a partir de subsunçores específicos.

As informações assimiladas passam a estar armazenadas no que conhecemos como memória de longo prazo, que, segundo Snyder (2000, p. 69), é formada quando os “estímulos repetidos mudam a força das conexões entre os neurônios ativados simultaneamente”. Nesse sentido, por meio dos processos de assimilação e assimilação obliteradora, pequenos agrupamentos rítmico-melódicos resultam em

subsunçores enriquecidos, dos quais se tornarão indissociáveis. Apenas como um exemplo pontual, figuras musicais isoladas passam a ser vistas como células rítmicas; diferentes alturas sonoras integram-se em agrupamentos melódicos significativos; e células rítmico-melódicas são concebidas como uma unidade indivisível.

Esses caminhos de aprendizagem são como degraus para a aquisição de novos conhecimentos teóricos, como também de novas competências aurais. No entanto, quando consideramos as peculiaridades do material sonoro aplicadas à atividade de ditado rítmico-melódico, por exemplo, devemos atentar para pelo menos três aspectos que limitam a memória onde as informações são temporariamente armazenadas, denominada de “memória de curto prazo” (KALAT, 1999 apud SILVA, 2015).

O primeiro aspecto diz respeito à capacidade de retenção de um número limitado de informações. Miller (1956), em seu artigo *The magical number seven, plus or minus two: some limits on our capacity for processing information*, sintetiza pesquisas anteriores que revelaram “as limitações da memória humana em receber, processar e relembrar informações” (SILVA, 2015, p. 60). Segundo ele, a memória de curto prazo tem a capacidade de armazenar entre cinco e nove agrupamentos de informação.

De acordo com essa constatação, professores de teoria e percepção deveriam ser criteriosos ao analisar os exercícios a partir da quantidade de agrupamentos rítmico-melódicos compatíveis com a disponibilidade do aprendiz, sem ultrapassar os limites de

retenção momentânea da memória de curto prazo. Do contrário, o processo de assimilação poderá não se efetivar, devido à perda do material sonoro ocasionado pela sobrecarga de informação levada ao pensamento.

Em relação ao segundo aspecto, devemos levar em consideração que as informações presentes na memória de curto prazo se perdem após 3 a 5 segundos, em média (SNYDER, 2000). Por apresentar um caráter efêmero, os sons musicais certamente se perdem no decorrer do tempo, mas podem ser realimentados na mente de quem os ouve. No entanto, esse processo pode ser dificultado se a quantidade de informações for excessiva, maior do que a capacidade de retenção vista no primeiro aspecto. Se as informações retidas pela audição não são realimentadas, certamente serão levadas ao esquecimento.<sup>4</sup>

O terceiro aspecto se relaciona ao nível de complexidade dos agrupamentos sonoros apresentados ao aprendiz. Nesse ponto, a ênfase está na qualidade do processamento de memória, e não apenas nos aspectos quantitativos de espaço e tempo mencionados.

Em estudo realizado com o foco na capacidade de memorização de músicos profissionais por meio da leitura de partitura à primeira vista, tendo como variáveis o *ritmo*, a *altura*, a *dinâmica* e a

---

<sup>4</sup> Nesse caso, utilizamos o termo “esquecimento” como James (1890, p. 643) apresenta: “Para alguns, nenhuma memória sobrevive no instante de sua passagem”. Não nos referimos ao significado apresentado anteriormente, que remete ao resultado do processo de assimilação obliteradora proposto pela Teoria Ausubeliana.

*articulação*, Silva (2015) constatou que ao final da tarefa proposta houve a tendência de os elementos rítmicos terem sido mais bem assimilados. Em seguida, vieram a altura, a articulação e a dinâmica. Ao final, o autor concluiu “que o aumento do carregamento de informações na memória visual pode alterar a capacidade de armazenagem para níveis acentuadamente inferiores, perdendo-se a nitidez dos detalhes” (ibid., 2015, p. 200).

Embora com cuidados, o professor de disciplinas que trabalham com a identificação sonora poderia transpor essa evidência ao campo da memória ecoica, isto é, a que se refere à memória dos sons. Em que medida os exercícios propostos para a identificação auditiva são carregados de informações musicais, além do ritmo e das alturas? Elementos como timbre, dinâmica, articulação, andamento, tonalidade, métrica, harmonia, entre outros, podem contribuir para o carregamento de informações na memória ecoica, prejudicando o desempenho da tarefa, muitas vezes vista como de primeira ordem, como a identificação das células rítmico-melódicas, por exemplo.

A consideração, ou ainda a desconsideração, sobre a capacidade de retenção da informação e o tempo em que ela pode permanecer presente na memória de curto prazo, somados ao nível de detalhes presentes nos agrupamentos sonoros, podem favorecer ou inviabilizar o aprendiz acessar os subsunçores presentes em sua estrutura cognitiva. Vemos assim, como condição prévia para o processamento da memória de trabalho, que irá interligar o conheci-

mento potencialmente significativo (ingresso por meio da percepção auditiva) com o conhecimento especificamente relevante (subsunçor)<sup>5</sup>, que as informações sensorio-auditivas atendam à disponibilidade cognitiva do aprendiz. Se o material potencialmente significativo for apresentado de modo “não arbitrário”, por meio de uma “relação substantiva”, tendo em vista os aspectos limitadores da memória de curto prazo, a aprendizagem significativa será efetivada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos a profundidade do assunto e sabemos que as reflexões sobre o letramento musical com vistas à prática da escrita musical devem continuar com proposições teóricas e práticas. Nosso objetivo até aqui, como dissemos anteriormente, foi lançar as bases teóricas que nos permitissem compreender o desenvolvimento das habilidades aurais com o foco no domínio das competências voltadas à prática da escrita musical, a partir das condições essenciais à aprendizagem significativa proposto pela Teoria Ausubeliana.

Buscamos apresentar uma visão integradora, em que o letramento musical estivesse fundamentado em seu modelo ideológico, ao considerar a vivência e as experiências socioculturais do aprendiz como ponto de partida para a atividade docente. Entendemos a complexidade dessa ação, tendo em vista os diversos “mundos” presentes dentro das salas de aula das dis-

---

<sup>5</sup> Para melhor compreensão, sugerimos que o leitor observe novamente a Figura 1.

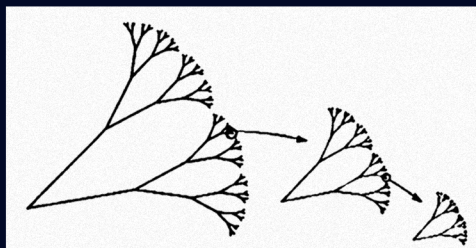
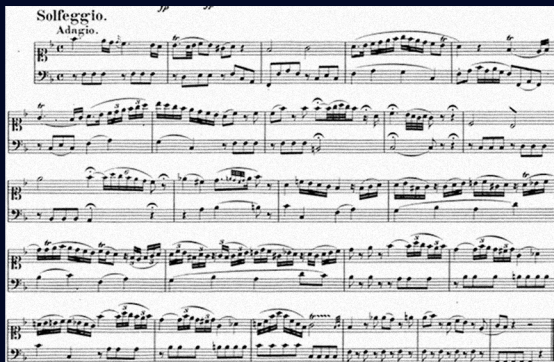
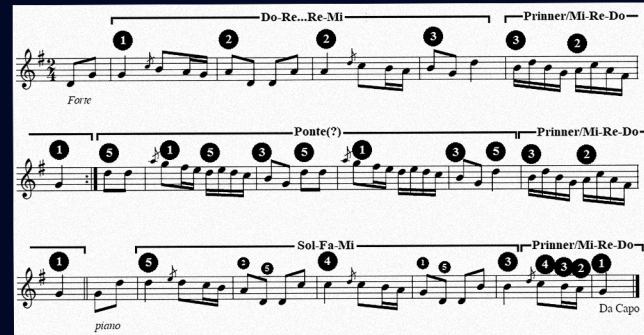
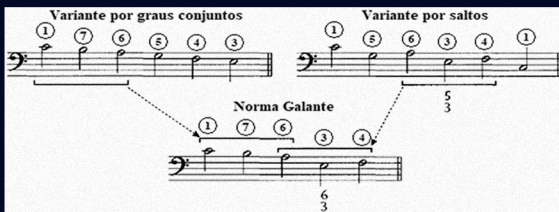
ciplinas de teoria e percepção musical. No entanto, como apontam Moreira e Masini (1982, p. 88), “[...] fica, pois, evidenciado que, no estudo do processo de aprendizagem, é imprescindível considerar o mundo onde o aluno se situa; ponto de partida para uma aprendizagem significativa”.

Por fim, reconhecemos a dedicação de pesquisadores e educadores musicais brasileiros envolvidos no contexto das disciplinas ligadas à teoria e à percepção musical no ambiente universitário. Eles têm promovido o debate e apresentado caminhos possíveis a respeito do ensino e da aprendizagem dos conhecimentos pertinentes à disciplina. Desejamos que este texto possa contribuir com tais esforços para o crescimento científico na área.

## REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, D. P.; NOVAC, J. D.; HANESIAN, H. *Psicologia educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- BRAGANÇA, M. L. L.; BALTAR, M. A. R. Novos estudos do letramento: conceitos, implicações metodológicas e silenciamentos. *Imagens da Educação*, v. 6, n. 1, p. 3-12, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v6i1.25321>>. Acesso em: 31 mai. 2018.
- CAREGNATO, C. *O desenvolvimento da competência de notar músicas ouvidas: um estudo fundamentado na teoria de Piaget visando à construção de contribuições à atividade docente*. 2016. 424 f. Tese (Doutorado em) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.
- DIAS, F. S.; NASSIF, M. E. Migração conceitual e patologia metodológica: análise da incorporação do conceito rizoma aos estudos da Ciência da Informação. *Perspectivas em Ciência da Informação*, v. 18, n. 2, p. 147-166, abr./jun. 2013. Disponível em: <<http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/1663>>. Acesso em: 20 jun. 2017.
- FERRARO, A. R. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos? *Revista Educação e Sociedade*, v. 23, n. 81, p. 21-47, dez. 2002. Disponível em: <<https://www.cedes.unicamp.br/>>. Acesso em: 18 mai. 2018.
- JAMES, W. *The principles of psychology*, vol. 1. New York: Henry Holt and Company, 1980.
- KATO, M. A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1990.
- LACORTE, S.; GALVÃO, A. Processos de aprendizagem de músicos populares: um estudo exploratório. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 17, p. 29-38, set. 2007. Disponível em: <<http://www.abemeduacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/278/208>>. Acesso em: 04 set. 2020.
- LIMA, S. R. A. *Música, educação e interdisciplinaridade: uma tríade em construção*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.
- MACEDO, M. S. A. N. Contribuições teórico-metodológicas para a pesquisa sobre letramento na escola. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 45, n. 2, p. 1-17, 2020. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_artd=S2175-62362020000207-&Ing=en&nrmiso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_artd=S2175-62362020000207-&Ing=en&nrmiso)>. Acesso em: 01 set. 2020.
- MELLO, M. I. C. Aspectos interculturais da transcrição musical: análise de um canto indígena. *Opus*, vol. 11, p. 221-236, dez., 2005. Disponível em: <<https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/issue/view/11/showToc>>. Acesso em: 04 maio 2021.

- MOREIRA, M. A.; MASINI, E. F. S. *Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes, 1982.
- MOREIRA, M. A. *A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.
- MOREIRA, M. A. *O que é afinal aprendizagem significativa*. Porto Alegre: [s. n.], 2012. Disponível em: <<http://moreira.if.ufrgs.br/oqueefinal.pdf>>. Acesso em: 18 abr. 2019.
- MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 8. ed. Trad. Eloá Jacobina, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- MORTATTI, M. R. L. *Educação e letramento*. São Paulo: UNESP, 2004.
- NEDĚLKA, M.; SELČANOVÁ, Z. Musical literacy. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*, 2, 3, p. 5-16, 2018. Disponível em: <[https://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/files/2019/06/Gramotnost\\_03\\_2018\\_FINAL2-2.pdf](https://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/files/2019/06/Gramotnost_03_2018_FINAL2-2.pdf)>. Acesso em: 03 set. 2020.
- PAREJO, E. J. P. *Escuta musical: uma estratégia transdisciplinar privilegiada para o Sentipensar*. 2008. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.
- PENNA, M. *Música(s) e seu ensino*. 2. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- SANTIAGO, P. F. A integração da prática deliberada e da prática informal no aprendizado da música instrumental. *Per Musi – Revista Acadêmica de Música*, n. 13, p. 52-62, jan.-jun., 2016. Disponível em: <[http://musica.ufmg.br/permusi/permusi/port/numeros/13/num13\\_cap\\_04.pdf](http://musica.ufmg.br/permusi/permusi/port/numeros/13/num13_cap_04.pdf)>. Acesso em: 04 set. 2020.
- SILVA, R. *A audição notacional em músicos profissionais: um estudo sobre a construção imagética da partitura musical diante das limitações da memória*. 2015. 265 f. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.
- SILVA E RAMOS, C. E. A. *Ensino/aprendizagem da música da Folia do Divino Espírito Santo no litoral paranaense*. 2012. 139 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.
- SILVA, R.; SILVA, P. O.; FERNANDES, S. A alfabetização e letramento musical: um estudo introdutório e conceitual a partir de uma construção dialógica entre áreas. In: Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, 23., 2017, Manaus. *Anais...* Manaus: UFAM, 2017.
- SNYDER, B. *Music and memory: an introduction*. Massachusetts: MIT Press, 2000.
- SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017.



# O ensino remoto de Teoria e Percepção Musical durante a pandemia da Covid-19: Experiências com a promoção da autorregulação da aprendizagem

Pablo da Silva Gusmão

## **A LEITURA E A ESCRITA MUSICAL NO CURSO SUPERIOR DE MÚSICA**

Embora muitos cursos superiores de música no Brasil tenham algum tipo de prova ou teste específico, não é incomum o ingresso de estudantes com pouca familiaridade com a notação musical tradicional. Ainda assim, a estrutura curricular de tais cursos tende a esperar e até depender de uma certa fluência nessa forma de grafia, uma vez que é por meio dela que se apresentam e se discutem os conteúdos de disciplinas teóricas como Harmonia, Contraponto, Análise, etc. Neste sentido, a disciplina de Teoria e Percepção Musical não apenas prepara o aluno para a escrita e a leitura em si, como também promove o desenvolvimento de uma linguagem de fato, posto que os símbolos da grafia devem representar, de uma forma musical significativa, os conceitos e as estruturas que são o objeto das outras disciplinas teóricas:

*[...] Em nossa opinião, o estudo de Percepção ou o que a disciplina se propõe a desenvolver diferencia-se dessa natureza, sendo responsável por fazer a ligação dos conhecimentos teóricos com aqueles*

*construídos a partir da prática. Nas aulas de Percepção são repassados pontos de teoria, unidos aos exemplos audíveis e às atividades de leitura, numa articulação contínua entre escrita, audição e execução. (OTUTUMI, 2008, p. 6).*

O ditado melódico, portanto, está relacionado à competência para representar simbolicamente aquilo que foi compreendido: “isto requer familiaridade e fluência suficientes com os elementos, lógicas e idiosincrasias da notação musical ocidental. [...] A familiaridade e a fluência com a notação estão, de fato, entre os objetivos do treinamento da percepção musical.” (KARPINSKI, 2000, p. 87). Karpinski ainda diferencia o conhecimento declarativo da notação como sendo mais relacionado à “teoria escrita” do conhecimento procedimental, relativo à fluência, adquirido por meio de atitudes mais ativas, como compor, arranjar, transcrever e realizar ditados (KARPINSKI, 2000).

Por outro lado, o solfejo, além do mero ato de entoar, exige a capacidade da criação de uma imagem mental a partir da



notação, que, por sua vez, pode ser dividida em: “(a) a leitura da notação (o agrupamento visual e mental de símbolos em padrões); e (b) a atribuição de significado em som a esses padrões.” (ROGERS, 1984, p. 127). Assim, o solfejo significa uma leitura com compreensão, pois, muito além do simples fato de saber que notas tocar e em que momento, ele exercita a atitude analítica, agrupando, analisando, relacionando e organizando a notação.

Essas e outras habilidades desenvolvidas na disciplina de Teoria e Percepção Musical (como leitura rítmica, ou ditado harmônico, por exemplo) são comumente trabalhadas em sala de aula, coletivamente. Diferentes abordagens pedagógicas podem ser empregadas para focar as sub-habilidades específicas, alternando-se entre atividades realizadas pelo grande grupo e outras realizadas individualmente. De uma forma ou de outra, o professor dessa disciplina precisa ter a capacidade de observar os detalhes das respostas da turma e de cada estudante individualmente, de modo a compreender as causas prováveis dos problemas que surgem e conceber e sugerir possíveis soluções para cada caso. Trata-se, portanto, de uma disciplina em que a teoria e a prática se integram de uma forma intrincada. Com a suspensão das aulas presenciais no ano de 2020, devido à pandemia da Covid-19, surgiu o desafio de como repensar a organização didática da disciplina para que ela pudesse contemplar todos os aspectos teóricos, práticos, individuais e coletivos característicos.

## **A PANDEMIA DA COVID-19 E O ENSINO EMERGENCIAL REMOTO NA UFSM**

Na Universidade Federal de Santa Maria, as atividades do semestre letivo 2020.1 iniciaram normalmente na segunda-feira, 9 de março de 2020. Passada apenas uma semana de aulas, no dia 16 de março as atividades presenciais acadêmicas e administrativas da universidade foram suspensas. No dia seguinte, a instituição emitiu uma instrução normativa, regulando o Regime de Exercícios Domiciliares Especiais e determinando que “as aulas teóricas e atividades práticas, onde seja possível sua execução (a critério do docente), utilizarão, durante o período de suspensão, meios virtuais para o seu andamento [...]” (UFSM, 2020, art. 7.º) e também que “as atividades práticas, onde não seja possível a realização de Exercícios Domiciliares Especiais a critério do docente responsável, serão resolvidas em alteração do Calendário Acadêmico 2020 e cronograma de recuperação oportunos” (UFSM, 2020, art. 10.º). A Universidade Federal de Santa Maria foi, portanto, uma das poucas instituições que não interromperam o semestre por nenhum período antes de migrar para uma solução que envolve práticas de ensino e aprendizagem virtual. Com o passar do tempo, a universidade ofereceu inúmeros cursos de capacitação para os professores sobre ferramentas, organização e didática com ambientes virtuais de aprendizagem, e também publicou editais de auxílio à inclusão digital para alunos

que não possuíam equipamento ou planos de dados adequados. Ainda assim, naquela quarta-feira, 18 de março, em que as aulas continuariam acontecendo, os professores tiveram que tomar muitas decisões difíceis sobre se e como adaptar suas disciplinas para o novo formato, como também os alunos precisavam julgar se possuíam as estruturas físicas e emocionais necessárias para o acompanhamento das aulas de forma remota.

A disciplina de Teoria e Percepção Musical contém tanto componentes teóricos como práticos, de modo que, em um primeiro momento (e até porque não tínhamos a perspectiva de que a suspensão perduraria por mais do que algumas semanas ou meses), minha decisão foi de continuar as aulas apenas com os conteúdos teóricos. Afinal, como ensinar solfejo, leitura rítmica, ditado melódico, etc. via videoconferência? As tecnologias atuais, em sua melhor versão, ainda não conseguem manter uma sincronia de áudio e vídeo adequada para que atividades desse tipo possam ser realizadas simultaneamente. Além disso, a realidade estava muito aquém da “melhor versão”, pois as diferentes qualidades de conexão, tanto dos professores quanto dos estudantes, tornavam completamente inviável qualquer iniciativa de execução conjunta. Algumas semanas depois, ficava mais claro que não poderíamos prever ou esperar o reinício das aulas presenciais em um futuro muito próximo, de modo que se tornou essencial buscar formas de adaptar o ensino das habilidades perceptivas,

ou seja, o componente prático da disciplina de Teoria e Percepção Musical, por meio do uso das ferramentas e tecnologias de que dispúnhamos até então.

### **AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM E A PERCEPÇÃO MUSICAL**

Além da questão puramente prática de como adaptar exercícios, recursos e formas de avaliação para um ambiente on-line, foi necessário considerar os aspectos psicológicos e emocionais dos estudantes, tanto de modo geral como especificamente na situação atípica da pandemia da Covid-19. As pesquisas sobre a autorregulação da aprendizagem dos estudantes universitários de percepção musical já haviam apontado que a falta de domínio dessas habilidades metacognitivas é significativamente prevalente. Gusmão (2011) constatou, em entrevistas com alunos do curso de graduação em música, que o estabelecimento de objetivos específicos de aprendizagem raramente faz parte do processo dos estudantes. Gusmão (2013) confirmou que 56% dos alunos questionados raramente ou nunca planejavam seu estudo. Assim, de modo geral, apresentaram um repertório bastante limitado de estratégias de aprendizagem, ausência do hábito de autorregistro, ou inconsistências na autoavaliação:

*A ausência do hábito de estabelecer metas próximas e objetivas, as quais permitem um automonitoramento e autoavaliação mais eficientes, foi um dos pontos fracos evidenciados nas estratégias de aprendiza-*

*gem relatadas pelos três entrevistados. Da mesma forma, as autoavaliações de desempenho e progresso se restringiam a padrões externos pré-definidos, como, por exemplo, as notas necessárias para aprovação na disciplina. (GUSMÃO, 2011, p. 136).*

Os problemas na autorregulação da aprendizagem se refletem, de forma mais observável, na motivação do estudante. Em particular, a dificuldade de interpretar os desafios e eventuais obstáculos encontrados pode explicar facilmente a procrastinação, a falta de estudo e, até mesmo, a evasão:

*Um mau desempenho em um domínio pode afetar as crenças de autoeficácia de um indivíduo para a realização de atividades relacionadas, o que subsequentemente interfere na sua motivação para manter-se envolvido com a tarefa. [...] Um terço (33%) dos alunos expressaram dificuldade [...] em continuar o estudo da percepção após um desempenho insatisfatório em uma prova ou exercício em aula, enquanto 18% dos estudantes tinham dificuldade em realizar uma segunda avaliação após um resultado ruim. (GUSMÃO, 2013, p. 4).*

Outro aspecto relevante é a heterogeneidade das turmas: há uma grande diversidade de vivências passadas com teoria e percepção musical entre os estudantes ingressantes no curso, em particular no que diz respeito à familiaridade com a notação musical tradicional. A falta de familiaridade pode afetar as crenças de autoeficácia do aluno e, conseqüentemente, sua motivação:

*Embora todos os alunos tenham aprendido música desde a infância, aqueles que haviam tido contato com a leitura de partitura durante sua formação musical pa-*

*recem se sentir mais confiantes também para o desenvolvimento de habilidades perceptivas. [...] De forma geral, a falta de familiaridade com a linguagem da notação musical parece tornar-se uma barreira que pode levar o aluno a se ver como deslocado do contexto do curso superior. Quando há problemas de desempenho nas atividades acadêmicas, estas concepções pessoais podem levar à interpretação de que a causa do problema está na falta de capacidade específica, o que frequentemente promove um efeito de “profecia autorrealizada”. O erro passa a ser visto de forma negativa, como um indicador de que a aprendizagem não é possível. (KÖHLER et al., 2018, p. 19).*

Assim, parece haver uma relação entre as habilidades autorregulatórias e o desempenho e a motivação dos estudantes. Se por um lado, alunos com problemas de desempenho “estudam menos do que consideram que deveriam, de forma que sua prática se torna fragmentada e inconsistente” (FERREIRA et al., 2018, p. 31), os alunos de alto desempenho conseguem integrar o estudo mais naturalmente em seu crescimento como músico, de modo que “para esses alunos, não parece ser necessário haver uma segmentação do tempo e da atenção para se dedicar para a percepção musical isoladamente, uma vez que entendem que percepção musical é parte do seu desenvolvimento musical e pessoal”. (FERREIRA et al., 2018, p. 31-32).

Dada a influência desses aspectos na motivação, na resiliência e no desempenho dos estudantes, eu elaborei um projeto de ensino intitulado “Promoção da Autorre-

gulação da Aprendizagem de ingressantes universitários”. O projeto foi realizado, na sua versão- piloto, no segundo semestre de 2019, contando com a participação de dez estudantes do segundo semestre dos cursos de graduação em música. No total, foram seis encontros presenciais, a cada duas semanas, que envolviam a apresentação e a discussão dos conceitos relacionados à autorregulação da aprendizagem. O principal recurso gerador das discussões nesses encontros foram as “Cartas de Gervásio ao seu Umbigo: comprometer-se com o estudar na educação superior”, de Rosário et al. (2007), que introduz, de forma narrativa, as ansiedades e as descobertas de um aluno calouro de graduação enquanto aprende a navegar em seu novo mundo acadêmico e pessoal. Embora o foco desses encontros não tenha sido exclusivamente a disciplina de Teoria e Percepção Musical, a escolha das “Cartas...” como material-base se mostrou muito apropriada também a esse domínio, já tendo seus efeitos sido observados por Otutumi (2013; 2017). Em outras áreas do conhecimento, programas semelhantes, que também utilizaram as “Cartas...”, foram relatados por Salgado, Polydoro e Rosário (2018):

*Neste caso, Gervásio e o seu umbigo, e outros personagens nas histórias do programa servem de modelos, a fim de ensinar estratégias e o automonitoramento. [...] O protagonista das histórias do Programa é o estudante Gervásio que, à medida que escreve suas cartas, além de relatar suas experiências pessoais, interpessoais, institucionais e de estudo, elabora suas vivências a partir de reflexões, questionamentos e orientações provocadas, em*

*especial, pelo umbigo – metáfora da autorreflexão –, mas também decorrente da interlocução com colegas e professores. (SALGADO et al., 2018, p. 669).*

Os mesmos resultados favoráveis encontrados por Otutumi (2013; 2017) e por Salgado et al. (2018) foram observados nesses encontros. Os alunos tiveram a oportunidade de perceber que “não estão sozinhos” nas dificuldades e nos obstáculos encontrados por ingressantes de universidades de qualquer país. Além disso, houve a possibilidade de sugerir, discutir e adaptar coletivamente os objetivos e as estratégias que são característicos de um curso de música.

O plano era dar continuidade a esse projeto, no mesmo formato, durante o primeiro semestre de 2020. Entretanto, com a suspensão das aulas presenciais, percebi a oportunidade de adaptar também esses encontros para um formato on-line. Então, os alunos ingressantes foram convidados a participar do projeto, por meio de encontros por videoconferência, na plataforma Skype. Uma das principais preocupações estava em evitar a evasão dos estudantes ingressantes. A possibilidade de iniciar uma nova etapa da vida, um curso superior em uma área de interesse pessoal, em outra cidade, mudou drasticamente na segunda semana de aula, quando se depararam com a ideia de que essa experiência aconteceria através de um computador ou de um celular em sua própria casa. Dessa forma, percebeu-se esse projeto de ensino como uma oportunidade adicional de congregar e socializar a nova turma, fortalecendo um senso de pertencimento ao grupo que se perdia pelo isolamento so-

cial. O desfecho do projeto sugere efeitos favoráveis e satisfatórios, dado que, com uma única exceção, todos os estudantes que participaram dos encontros permaneceram no curso e obtiveram bons resultados acadêmicos no semestre. Em um momento em que a aprendizagem passou a ser realizada em *home office* e o estudante se sente tendo que “aprender sozinho”, torna-se imperativo capacitá-lo com as melhores ferramentas da autorregulação da aprendizagem.

### SALA DE AULA INVERTIDA

Paralelamente aos aspectos psicológicos e emocionais enfrentados por estudantes e professores no período da pandemia da Covid-19, pelo menos dois fatores tecnológicos também se mostraram como barreiras para uma tentativa de migrar a aula de Percepção Musical para o novo formato. O primeiro fator é relacionado à qualidade dos recursos disponíveis. Em todas as plataformas de videoconferência testadas, há sempre alguma espécie de atraso na transmissão do sinal de vídeo e de áudio. Esse tipo de dissincronia impediria a tentativa de realização de exercícios de solfejo ou leitura rítmica conjuntamente, tal como costumavam ser feitos presencialmente. O segundo fator diz respeito à acessibilidade síncrona dos estudantes. Flutuações na rede, tanto elétrica como da internet, acontecem frequentemente. Em diversas ocasiões, estudantes, e até mesmo o professor, se viram perdendo o acesso repentinamente.

Assim, alguns aspectos da adaptação da disciplina de Teoria e Percepção Musical

para o Regime de Exercícios Domiciliares Especial tiveram inspiração no modelo de “sala de aula invertida” (*flipped classroom*), defendido por Bergmann e Sams (2012). Nesse modelo, segundo os autores, “aquilo que é feito tradicionalmente em aula agora é feito em casa, e o que é feito tradicionalmente em casa é agora completado em aula” (BERGMANN; SAMS, 2012, p. 13). Um dos principais recursos a serem explorados em casa seriam os vídeos on-line. Nesse formato de exposição de conteúdo, o estudante pode pausar e retroceder o vídeo para reassistir qualquer ponto que perceba como mais complexo. Além disso, os alunos são estimulados a fazer anotações e a escrever todas as dúvidas, que serão o primeiro objeto de discussão em sala de aula. Nesse modelo:

*o tempo é completamente reestruturado. Os estudantes ainda têm a necessidade de fazer perguntas sobre o conteúdo que lhes foi passado por vídeo, então nós geralmente respondemos a estas questões durante os primeiros minutos da aula. Isto nos permite desfazer qualquer mal-entendido antes que seja colocado em prática e aplicado incorretamente. O restante do tempo é usado para atividades práticas mais extensivas ou como um momento de resolução de problemas dirigidos. (BERGMANN; SAMS, 2012, p. 14-15).*

Entre as diversas vantagens percebidas pelos autores, está a maior flexibilidade para os estudantes. As atividades de aprendizagem ocorrem assincronamente, no momento em que o estudante faz melhor uso de seu tempo e ambiente. Os conteúdos podem ser assistidos no horário de

pico de atenção do estudante, e reassistidos várias vezes para sanar dúvidas. E como o tempo de aula é usado primariamente para discussão de dúvidas, esse modelo tende a favorecer os alunos que sentem maior dificuldade no processo (BERGMANN; SAMS, 2012). Além disso, ao tirar o professor do papel de expositor do conteúdo, promove um papel muito mais interativo com o estudante, dialogando e conhecendo melhor as dúvidas e as dificuldades individuais:

*Claramente, a aula é centrada nos estudantes e não no professor. Os estudantes são responsáveis por assistir os vídeos e fazer as perguntas apropriadas. O professor está lá para dar um feedback especialista. Os estudantes são responsáveis por completar e compartilhar seu trabalho. Uma vez que um guia de solução está disponível, os estudantes são motivados a aprender, e não simplesmente completar as tarefas de modo automático. Os estudantes são responsáveis por fazer um uso apropriado do especialista disponível para que os ajude a compreender os conceitos. O papel do professor na sala de aula é ajudar os estudantes, não apenas passar informação. (BERGMANN; SAMS, 2012, p. 16-17).*

A literatura sobre *flipped classroom* demonstra que as abordagens pedagógicas desse modelo resultam em maior desempenho de aprendizagem cognitiva, pois elas têm o potencial de promover uma aprendizagem ativa por parte dos estudantes (SHI et al., 2020). A literatura também sugere que o ambiente da sala de aula invertida pode “encorajar grandes níveis de motivação intrínseca e extrínseca através da satisfação das necessidades dos estudantes de se

relacionar (com o instrutor e uns com os outros), de autonomia e de competência” (STRELAN et al., 2020, p. 14).

Na situação específica da disciplina de Teoria e Percepção Musical em um modelo emergencial de ensino remoto, a inspiração do modelo de sala de aula invertida não está sobre quais serão as atividades on-line e quais serão as atividades de sala de aula, mas, sim, quais serão as atividades assíncronas e síncronas. As atividades assíncronas podem incluir todas as práticas típicas de sala de aula, porém realizadas individualmente pelo estudante: leitura rítmica, solfejo, ditados melódicos e harmônicos, etc. Há uma limitação tecnológica, como discutido anteriormente, sobre quais atividades práticas podem, de fato, ser realizadas no encontro virtual síncrono. Assim, percebeu-se que o melhor uso do tempo do encontro síncrono é a discussão das estratégias utilizadas. Deste modo, incorpora-se o desenvolvimento das habilidades metacognitivas da autorregulação da aprendizagem, de uma forma integrada e relevante, às atividades da disciplina.

## **ADAPTAÇÕES DA DISCIPLINA**

Como uma tentativa de integrar os ângulos discutidos (atividades práticas, autorregulação da aprendizagem e modelo de sala de aula invertida), a adaptação feita para a disciplina de Teoria e Percepção Musical durante o período de pandemia da Covid-19 foi baseada em três pilares: 1) atividades práticas assíncronas; 2) relatório semanal de autoavaliação; e 3) encontros virtuais síncronos coletivos.

### 1. Atividades práticas assíncronas

Embora alguns vídeos com exposições teóricas já tivessem sido gravados e já vinham sendo empregados no ambiente virtual Moodle há alguns anos, surgiu a necessidade de elaborar vídeos que explicassem mais detalhadamente as estratégias que fossem mais eficientes para a realização de exercícios voltados às habilidades práticas. Ao total, mais de 370 vídeos foram gravados, com a resolução detalhada de exercícios de solfejo, leitura rítmica, ditado melódico e ditado de progressões harmônicas.

Os vídeos com exercícios de solfejo, por exemplo, foram projetados para promover uma visão mais significativa da leitura musical. O foco de cada vídeo é a análise da melodia, principalmente com o intuito de encorajar o estudante a compreender a organização e a forma da melodia, como também os padrões típicos e recorrentes, e decidir quais são os pontos estruturalmente salientes da melodia em contraste ao que é ornamental. Rogers já explicava que

*O uso de referências tonais, reduções estruturais e ou qualquer processo de simplificação deve ser encorajado. [...] O melhor lugar para praticar a análise melódica, então, não é a aula de análise, mas sim a aula de solfejo. [...] As conexões mais importantes frequentemente não são entre notas consecutivas. Interrupções, ornamentações e inserções parentéticas (frequentemente em registros contrastantes) podem esconder as verdadeiras ligações entre as alturas. (ROGERS, 1984, p. 130).*

O vídeo inicia com a partitura da melodia, e os estudantes são, então, encorajados a pausá-lo, fazer sua própria análise, pra-

ticar a melodia e gravar sua primeira tentativa de solfejá-la. Na sequência do vídeo, há uma análise da melodia, com a qual o estudante pode comparar à sua e perceber aspectos que não haviam sido identificados na análise original. As análises evitam discutir relações superficiais, como os intervalos. Em vez disso, o foco está em observar a relação entre frases, a harmonia implícita, os tipos de cadência, os padrões motivicos rítmicos ou melódicos que são recorrentes, as sequências, as transposições, as variações e outras estruturas típicas da música tonal, como arpejos de tríades comuns.

A gravação do próprio solfejo é um dos fatores mais cruciais nesse processo. Nas situações típicas do solfejo na classe presencial, o estudante raramente tem a oportunidade de avaliar com atenção seu próprio resultado. Quando o solfejo é realizado coletivamente, cabe ao professor a difícil tarefa de perceber o que cada estudante está fazendo. Nas situações em que se pede para que um estudante solfeje sozinho na sala de aula, ainda assim a sua atenção está tão focada na realização da tarefa, que é difícil uma percepção objetiva do que foi realizado. Como Rogers explica,

*Por alguma razão não explicada (provavelmente a inabilidade de separar nossos ouvidos de nossas bocas), os estudantes conseguem identificar mais facilmente problemas com o solfejo dos colegas do que com seus próprios. Gravar o solfejo de um estudante e então fazê-lo analisar pode ajudá-lo a se tornar mais alerta às suas próprias falhas, problemas de entoação, hesitações rítmicas etc. (ROGERS, 1984, p. 130).*

Dessa forma, o estudante é encorajado a praticar uma verdadeira leitura musical, ou seja, não apenas identificar que notas estão escritas, ou com que ritmo, mas, sim, perceber quais as relações locais e globais entre as estruturas formadas por essas notas. É uma atividade focada, portanto, no “ler para compreender”.

Os vídeos com exercícios de ditado trabalham de forma semelhante aos de solfejo. Cada vídeo inicia com a audição da melodia, repetida algumas vezes, entre as quais o aluno deve pausar o vídeo. Suas respostas escritas devem ser registradas sistematicamente, por meio de fotografias. Ele também é encorajado a escrever novamente a melodia a cada audição, para permitir uma análise mais detalhada do processo de resolução do problema empregado. Após as audições, o gabarito é apresentado no vídeo, mas não apenas de forma direta para simples conferência, e sim descrevendo algumas das estratégias que poderiam ter contribuído para facilitar a percepção da melodia. A explicação inclui, do mesmo modo que no solfejo, a observação de frases, cadências, harmonias implícitas, motivos e padrões recorrentes. O foco, então, não é apenas a mera transcrição, mas, sim, o “ouvir para compreender”.

Assim como os vídeos de solfejo e ditado, também foram disponibilizados vídeos semelhantes com exercícios e explicações de estratégias de resolução para leitura rítmica e ditado de progressões harmônicas. Em todos os casos, o objetivo principal sempre foi promover a compreensão da linguagem musical, e não simplesmente uma execução melódica ou transcrição literal.

## 2. Relatórios semanais de autoavaliação

Com o uso de gravações e o registro das respostas e tentativas, é possível realizar um processo de autoavaliação. O primeiro ponto da autoavaliação é o desempenho em si, ou seja, a precisão da compreensão e da execução ou notação das alturas e dos ritmos da melodia. Porém, o real interesse vai muito além de uma mera quantidade de acertos ou erros. A cada semana, os estudantes deveriam submeter relatórios descrevendo seus desempenhos e analisando os tipos de erros, assim como as estratégias utilizadas para cada exercício. Além disso, poderiam anexar arquivos com gravações de áudio ou imagens de suas tentativas e respostas que melhor representassem as dificuldades encontradas. Não havia um modelo específico de como realizar essa tarefa: cada um tinha a liberdade de escolher os ângulos a serem abordados e a forma de organizar sua autoanálise. Para cada relatório, eu escrevia um feedback detalhado comentando sobre os pontos trazidos pelo estudante, e sugerindo ajustes ou novas estratégias ou reflexões que pudessem resolver os problemas apontados.

Nas aulas presenciais pré-pandemia, poucos estudantes tinham o hábito de manter registros de suas atividades, de seu desempenho e das estratégias durante sua prática fora da sala de aula. Ferreira e colegas discutem o caso de uma aluna com baixo desempenho:

*Manter um registro das sessões de prática e do progresso em cada área permite que o aluno avalie quais estratégias estão ou não funcionando, e qual seu ritmo de*



progresso. Daniela relata que anota tudo que é visto em aula, mas que fora da aula não sabe como anotar. Tentando seguir a recomendação do professor de registrar sua prática, ela diz que não percebeu nenhuma diferença, pois “foi só uma vez e não sei se estava levando muito a sério” (Daniela). Sem esse registro o processo de avaliação dos objetivos e estratégias torna-se muito mais difícil. É através da avaliação que o aluno pode fazer ajustes, reforçar estratégias eficientes e estratégias que não funcionam. Uma vez que os alunos do grupo de baixo desempenho já haviam demonstrado problemas na definição de seus objetivos e estratégias, assim como no monitoramento e execução deste planejamento, é natural que o processo de autoavaliação também se tornava vago e superficial limitando-se a uma percepção genérica de que não houve sucesso, mas sem identificar quais os aspectos que podem ser ajustados. (FERREIRA et al., 2018, p. 30).

Os relatórios que proporcionam maior benefício ao processo de aprendizagem são os que trazem mais detalhes à análise, por exemplo, o relatório de um estudante sobre um solfejo, focando a análise do desempenho, ou seja, procurando identificar os tipos de erros encontrados:

n.º 127 - Inicialmente, os problemas foram: erro inicial no 2.º grau, os retornos melódicos à tônica e uma certa confusão visual devido ao compasso ser composto (dentro os compassos compostos, estava acostumado apenas com o 6/8, muito presente nas atividades do semestre passado). [...] Quanto ao primeiro erro acima citado: as notas repetidas do primeiro compasso me desconcentraram na entonação do 2.º grau,

por mais que ele viesse antes dessa sequência. Percebo esse padrão em praticamente todos os solfejos, pois sempre que existe repetição de notas, por algum motivo tendo a tentar seguir ascendentemente, continuando com o arpejo. Por isso devo atentar para quando existirem repetições, que consiga primeiramente localizar quais são os graus, e depois repeti-los continuamente, de maneira rápida para que o tempo de análise do solfejo não seja comprometido.

Acredito que essa tática seja eficaz pelo menos enquanto ainda me desestabilizo com padrões de notas repetidas. Importante ressaltar também, que esse erro inicial no 2.º grau, alterou a entonação de todas as notas seguintes, salvo algumas exceções, como por exemplo, quando o padrão melódico retorna para o 5.º grau descendente no quarto compasso, sendo seguido de entonação da tônica (repetidamente) no compasso seguinte.

Sinto também que muitas vezes apresento alguma pane em retornar à tônica por salto descendente, o que ocorre de maneira oposta se ela se seguir ascendentemente (2.º compasso e 4.º compasso, respectivamente). (ESTUDANTE A).

Nesse exemplo, o Estudante A fez uma análise detalhada dos erros que pôde perceber na sua gravação do solfejo, e conseguiu criar hipóteses sobre as possíveis causas. Com esse tipo de reflexão, o estudante se torna muito mais consciente de quais são os pontos de interesse a serem observados em exercícios futuros. Da mesma forma, torna-se possível perceber confusões comuns, que podem ser abordadas com estratégias específicas sugeridas no feedback do professor.

Em outro exemplo, além dos tipos de erros, o Estudante B reflete com mais detalhes sobre as estratégias mentais envolvidas, que podem precisar de ajustes:

*Parece que o ponto no qual houve mais erros nos solfejos foi o ritmo. No registro dos exercícios frequentemente escrevi que estraguei a primeira tentativa dos solfejos e, que eu me lembre, isso foi devido principalmente ao ritmo. Tive um pouco de dificuldade em identificar com rapidez onde estavam os tempos, principalmente naqueles solfejos onde novas frases começavam em alguma parte fraca do tempo.*

*No geral, acho que a falta de costume com uma análise rápida da partitura foi um dos pontos que colaborou para essas dificuldades. No semestre passado, passava bastante tempo analisando o solfejo e só o executava quando estava mais ou menos seguro. Além disso, na hora de analisar o primeiro solfejo eu não me lembrava bem do que eu tinha que analisar, saí olhando a partitura sem ter clareza do que estava procurando e demorei um pouquinho até dizer comigo mesmo “espera aí, qual a tonalidade? Qual o grau em que inicia? Que estrutura é essa aqui? Etc.” Nos solfejos seguintes a dificuldade foi mais em identificar com rapidez as informações que estavam na partitura, mas foi resultado da falta de prática durante o recesso.*

*Quanto à questão das alturas, foram frequentes os erros nos arpejos descendentes da tónica. Eu tendo a achar que esses erros foram mais por causa de uma “audiação” feita às pressas. Em certos trechos imaginava a melodia de um determinado modo e cantava do modo que tinha imaginado. (ESTUDANTE B).*

Tanto a avaliação de desempenho, forma de erros e acertos quanto a avaliação de estratégias utilizadas são essenciais para um ciclo saudável de aprendizagem autorregulada. Como apontado por Gusmão (2011; 2013), problemas de desempenho acadêmico levam frequentemente à baixa percepção de autoeficácia, o que resulta em desmotivação, procrastinação e evasão. Isso acontece, tipicamente, quando o estudante acredita que seu baixo desempenho indica uma falta de capacidade individual inerente:

*Os processos de atribuição causal desempenham um papel fundamental nos processos de auto-reflexão, uma vez que atribuições dos fracassos escolares a uma competência cognitiva deprimida podem desencadear reações negativas e desinvestimento no trabalho acadêmico. (RO-SÁRIO et al., 2007, p. 107).*

A partir da compreensão dos mecanismos psicológicos por trás do processo de aprendizagem, e com o hábito da reflexão sobre seu desempenho e suas estratégias, o estudante autorregulado consegue atribuir a causa de qualquer falha apenas à escolha de objetivos e estratégias adotados, que podem ser ajustados em uma próxima experiência com o exercício:

*Os alunos auto-reguladores da sua aprendizagem encaram os seus resultados como consequência do seu investimento, atribuindo, por exemplo, um determinado insucesso acadêmico a causas que podem ser alteradas, por exemplo, através de um incremento de tempo e esforço no estudo individual. As atribuições causais com o foco na estratégia de aprendiza-*

*gem também ajudam os alunos na identificação da(s) fonte(s) dos seus erros e na reorganização do perfil estratégico da sua aprendizagem. Os alunos auto-reguladores da sua aprendizagem, normalmente, apresentam uma capacidade superior de adaptação às tarefas de aprendizagem porque avaliam as suas realizações escolares de forma mais frequente e adequada. (ROSÁRIO et al., 2007, p. 107-108).*

Em um exemplo de relatório sobre a realização de ditados a partir dos vídeos, o Estudante A descreve a estratégia que havia planejado, e tem a oportunidade de pedir ao professor um feedback específico:

*Tentei realizar uma “análise” durante a primeira audição, escrevendo os padrões e graus que detectava, porém, notei que faltava ainda alguns detalhes, que perdi enquanto escrevia, mesmo escrevendo só os graus 1, 3 e 5 e a direção (ou bordadura). Um dos problemas foi a divisão rítmica, que esqueci de anotar. Na segunda audição, eu “completei a minha síntese”, e escrevi a melodia sem precisar ouvir pela terceira vez.*

*Pensei em realizar desta forma a melodia B, pois gostaria de saber o que falta para melhorar a minha síntese sobre o que foi ouvido.*

*Minha estratégia é a seguinte:*

- 1. treino para escrever a síntese do que ouço sem deixar nada de importante para trás.*
- 2. treinar a memória, para manter a síntese na cabeça, sem precisar de anotação;*
- 3. acredito que (sem ser lembrando do som da melodia “de cor” ou nota-a-nota,) há uma grande possibilidade de conseguir*

*escrever em forma de partitura depois da primeira audição, realizando apenas mentalmente a síntese do que foi ouvido e transcrevendo-a em forma de partitura.*

*Gostaria de saber qual a opinião do professor quanto a isso... Tem sugestões ou correções a fazer? Ou é só bobagem achar que dá pra fazer desta forma? (ESTUDANTE A).*

Com esses relatórios semanais de autoavaliação, os estudantes adquiriam hábitos muito valiosos de autorreflexão. Por mais que o desempenho em algum exercício possa ter sido frustrante, há a oportunidade de compreender as possíveis causas e imaginar soluções a ajustes a serem feitos. Esse processo é feito com o professor, por meio do feedback de cada relatório. Com o passar de alguns ciclos semanais, as atribuições causais dos estudantes vão se tornando cada vez mais voltadas a fatores controláveis (objetivos, estratégias e tempo de estudo), o que fortalece sua confiança para vencer desafios atuais e futuros.

### *3. Encontros virtuais síncronos coletivos*

Além do foco individual que decorre da interação estudante-professor nos relatórios semanais sobre as atividades assíncronas, fazíamos um encontro virtual por semana em uma plataforma de videoconferência (no caso, Skype). O sistema que utilizei incluía a conexão de um piano digital ao computador, além de um tablet digitalizador, o que permite escrever e desenhar como se fosse uma lousa. Além de ser um momento para sanar qualquer dúvida sobre conceitos teóricos e para de-

monstração musical de conceitos musicais em repertório, esses encontros, à guisa da sala de aula presencial do modelo *flipped classroom*, davam a oportunidade de travar debates sobre diferentes estratégias de aprendizagem.

Assim, questões relativas ao conteúdo de uma semana específica, e que surgiram nos relatórios de vários estudantes, podiam ser discutidas coletivamente. Em todas as sugestões de estratégias feitas nos feedbacks ou nesses encontros, nunca se pregou a existência de uma “estratégia perfeita”. Pelo contrário, com os debates dos encontros semanais ficava mais fácil observar a diversidade de formas de aprender na turma, com os alunos compartilhando estratégias que foram testadas e que deram bons resultados.

No período pré-pandemia, nas aulas presenciais, a situação mais comum era descobrir ao final do semestre que alguns estudantes com desempenho mais baixo passaram meses com dúvidas, sem perguntar durante as aulas. Ferreira et al. (2018) já haviam apontado esse paradoxo:

*Em relação a estratégias sociais, é interessante apontar que nenhum dos alunos perguntava em aula quando tinha dúvidas, nem entrou em contato com o professor durante o semestre letivo para apresentar quaisquer incertezas. Sobre recorrer a colegas ou ao professor, Eduardo diz “nenhum dos dois. É uma limitação minha, mesmo. [...] Eu sei que funciona bastante, mas eu não adapto a isso, eu gosto de ficar sozinho para estudar. [...] Quando tinha dúvida geralmente eu não*

*perguntava, essa é a real.” (Eduardo). Por outro lado, os alunos do grupo de alto desempenho manifestavam dúvidas e contribuíam com comentários em toda oportunidade na sala de aula ou fora dela. (FERREIRA et al., 2018, p. 29).*

Com o modelo de atividades assíncronas, o registro detalhado e os relatórios de autoavaliação, o aluno passou a ter um estímulo constante para demonstrar o que estava e o que não estava bem compreendido de cada conteúdo e habilidade. Além disso, um fator que já havia sido externalizado em anos passados é que um dos motivos que impede que alguns estudantes exponham suas dúvidas é a vergonha de mostrar publicamente o que não sabe – mesmo que na realidade a mesma dúvida seja secretamente compartilhada por boa parte da classe. Nos encontros virtuais síncronos, eu já iniciava trazendo os pontos que mais apareceram nos relatórios (sem identificar necessariamente quem escreveu). Assim, ficava evidente para os alunos que a turma como um todo tinha dúvidas semelhantes, e após algumas semanas deixava de haver inibição para falar francamente sobre qualquer aspecto que gostariam de mais esclarecimento.

## CONSIDERAÇÕES

O desempenho de todos os estudantes que cursaram a disciplina de Teoria e Percepção Musical durante o ano de 2020, seguindo o modelo descrito acima, foi bastante satisfatório. O progresso individual médio foi maior do que o já percebido nos anos anteriores, e isso inclui alguns estu-

dantes que haviam reprovado em uma das disciplinas e estavam cursando pela segunda vez. Muitos alunos ingressantes que tinham pouca familiaridade com a leitura e a escrita musical terminaram o ano letivo com uma compreensão muito mais significativa da linguagem musical. Em se tratando de um período mundialmente atípico, com muitas ansiedades e incertezas, medo e isolamento, e perda do senso de coletividade das aulas presenciais, é um resultado positivamente surpreendente.

Acredito que a verdadeira causa do resultado positivo esteja na integração do modelo pedagógico com atividades que promovem a autorregulação da aprendizagem. Se no período pré-pandemia, nas aulas presenciais, alguns estudantes poderiam, inadvertidamente, ter a ilusão de que “ir à aula” era algo suficiente para sua aprendizagem, nesse modelo não há mais “aula” para ir, mas, sim, convites a reflexões. Se antes atividades realizadas simultaneamente como solfejo ou leitura rítmica poderiam ser resolvidas “indo de ouvido” pelo que o grupo está fazendo, nesse modelo a gravação da própria performance permite perceber melhor onde estão os problemas. Se antes havia alguma vergonha de perguntar em aula, por achar que era a única pessoa com certa dúvida, agora se estabeleceu o diálogo com os feedbacks e o debate coletivo das principais estratégias que funcionaram ou não. Ao criar uma situação em que os estudantes, por força das circunstâncias, se viram tendo que “estudar sozinhos”, o modelo sugerido reforçou o senso de responsabilidade com a própria aprendizagem

e, além disso, promoveu a construção do hábito de refletir criticamente sobre suas metas e estratégias para alcançar objetivos. Um dos estudantes compartilhou, espontaneamente, sua avaliação do ano letivo solicitada pela universidade, em que aponta sua análise da disciplina de Teoria e Percepção Musical:

*O acompanhamento, tanto conjunto (turma) como individual (por meio dos relatórios semanais dos alunos), tornou a matéria mais dinâmica e próxima do aluno, garantindo resultados muito positivos no desenvolvimento da percepção musical, dos conhecimentos acerca da teoria e, principalmente, na aprendizagem da autocrítica no estudo, buscando a melhor forma de cada aluno aprender. (ESTUDANTE C).*

Acredito também que essas mudanças no comportamento de aprendizagem se refletem além da disciplina de Percepção. As atividades sugeridas pelo modelo e a forma como se deram os resultados demonstram que os estudantes se sentem mais autônomos e capazes para enfrentar dificuldades e obstáculos. Aprender a pensar conscientemente nas estratégias utilizadas e saber avaliar criticamente seus resultados para propor ajustes são habilidades valiosas para a vida além de qualquer disciplina.

Evidentemente, houve uma perda incalculável com a falta de presencialidade nessa disciplina, principalmente em relação aos muitos aspectos sociais que envolvem o processo de aprendizagem em geral e o de música, em particular. Não apenas o diálogo sobre estratégias e estudos, que puderam acontecer na

forma virtual, mas também as interações que ocorrem fora da sala de aula, nos corredores, no se reunir para fazer música juntos. A aula de percepção precisa ser muito mais do que um laboratório de desenvolvimento de habilidades como solfejo e ditado. Precisa integrar a música como linguagem. E uma linguagem só faz sentido existir se for para se comunicar socialmente. Perdem-se ali algumas possibilidades de atividades pedagógicas mais lúdicas que podem incorporar processos mais criativos e espontâneos no desenvolvimento. Porém, os aspectos positivos serviram para confirmar, ainda que subjetivamente, a eficácia de um trabalho pedagógico que promova habilidades de autorregulação da aprendizagem. Os próximos desafios estão relacionados, justamente, a como incorporar essas atividades no modelo tradicional de aulas presenciais, quando houver o eventual retorno à normalidade.

## REFERÊNCIAS

- BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. 1. ed. ISTE/ASCD, 2012. 112 p.
- FERREIRA, B.; REIS, F.; KÖHLER, P.; GUSMÃO, P. A perspectiva da autorregulação da aprendizagem na Teoria Social Cognitiva na disciplina de Percepção Musical. In: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ABEM, 18., 2018.
- GUSMÃO, P. A aprendizagem autorregulada da percepção musical no ensino superior: uma pesquisa exploratória. *Opus*, v. 17, n. 2, p. 121-140, 2011.
- \_\_\_\_\_. A Explorando a motivação para aprendizagem da percepção musical em um curso superior de música. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA – ANPPOM, 23., 2013. Natal. *Anais...* Disponível em: [www.anppom.com.br](http://www.anppom.com.br), 2013, p. 01-08.
- KÖHLER, P.; FERREIRA, B.; REIS, F.; GUSMÃO, P. Crenças de autoeficácia e desempenho na disciplina de Percepção Musical. In: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ABEM, 18., 2018.
- KARPINSKI, G. *Aural skills acquisition: The development of listening, reading, and performing skills in college-level musicians*. Oxford: Oxford University Press on Demand, 2000.
- OTUTUMI, C. H. V. *Percepção Musical: situação atual da disciplina nos cursos superiores de música*. 2008. 258 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2008.
- \_\_\_\_\_. *Percepção Musical e a escola tradicional no Brasil: Reflexões sobre o ensino e propostas para melhoria no contexto universitário*. 2013. 342 f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2013.
- \_\_\_\_\_. As Cartas do Gervásio e a autorregulação da aprendizagem como potencializadoras do estudo na Percepção Musical. *OPUS*, v. 23, n. 3, p. 166-192, 2017.
- ROGERS, M. R. *Teaching approaches in music theory: An overview of pedagogical philosophies*. Illinois: Southern Illinois University Press, 1984.
- ROSÁRIO, Pedro; NÚÑEZ, José C.; GONZÁLEZ-PIENDA, Júlio. *Cartas do Gervásio ao seu umbigo*. Almedina, 2007.
- SALGADO, F.; POLYDORO, S.; ROSÁRIO, P. Programa de Promoção da Autorregulação da Aprendizagem de Ingressantes da Educação Superior. *Psico-USF*, v. 23, n. 4, p. 667-679, 2018.

SHI, Yinghui et al. College students' cognitive learning outcomes in flipped classroom instruction: a meta-analysis of the empirical literature. *Journal of Computers in Education*, v. 7, n. 1, p. 79-103, 2020.

STRELAN, Peter; OSBORN, Amanda; PALMER, Edward. The flipped classroom: A meta-analysis of effects on student performance across disciplines and education levels. *Educational Research Review*, v. 30, p. 100314, 2020.

UFSM. Pró-Reitoria de Planejamento. Resolução nº24/2020. *Regula o Regime de Exercícios Domiciliares Especiais (REDE) e outras disposições afins, durante a Suspensão das Atividades Acadêmicas presenciais em face da pandemia da COVID-19*. Disponível em: <https://www.ufsm.br/pro-reitorias/pro-plan/resolucao-n-024-2020/>. Acesso em: 13 fev. 2021.

CANTO.

**SOLFEGGIAMENTI  
A DUE E TRE VOCI  
PER CANTARE, E SVONARE  
DEL SIGNOR  
D. POMPEO  
NATALE  
DALLA RIPA TRANSONA.**

Composti da lui in diverse occasioni per li suoi scolari, e da  
quelli poi raccolti, e dati in luce per beneficio di chi  
desidera fondarsi bene nel tempo,  
e sicurezza del tuono.

**OPERA VUTILISSIMA:**



IN ROMA, Nella Stamperia di Gio: Angelo Mutij, 1674. Con li de' Sopra.

Proximidade		
Semelhança		
Destino Comum		
Boa continuação ou preguança		
Clausura ou fechamento		




Solfeggio.  
Adagio.

*Gamme ou Octave d'ut majeur, en montant et en descendant.*

N<sup>o</sup> 1.

*Cette Gamme est le modele de tous les tons majeurs.*

## Avaliação do ditado em Percepção Musical: por que e o que avaliar?

Caroline Caregnato  
Pablo da Silva Gusmão  
Cristiane Hatsue Vital Otutumi



## INTRODUÇÃO

Educar e avaliar são duas ações que nem sempre ocorrem relacionadas. Isso é algo curioso, porque dificilmente se concebe a existência de uma situação educativa em que não ocorra ao menos alguma forma daquilo que nomeamos genericamente como “avaliação”. Contudo, a dissociação entre essas duas práticas (educação e avaliação) é um tanto comum. Essa situação pode ser vista basicamente em qualquer área pedagógica, pois concepções limitadas e limitantes sobre avaliação estão longe de ser um problema apenas dos professores de música (vide a ampla discussão trazida por HOFFMANN, 2011a). Como veremos ao longo deste artigo, essas concepções impedem que a avaliação possa ser considerada como um processo a favor da educação e do desenvolvimento do estudante.

Portanto, se a avaliação é uma espécie de calcanhar de aquiles em diversas áreas, no campo do ensino da Percepção Musical, tão largamente criticado (vide BERNARDES, 2001; COVINGTON, 1992; COVINGTON; LORD, 1994; OTUTUMI, 2013, entre outros), a questão não haveria de ser diferente. De acordo com Otutumi (2013), um dos elementos mais emblemáticos na

literatura brasileira sobre essa matéria é o uso do ditado como ferramenta de aula e como recurso para avaliação, cuja correção feita pelo professor é direcionada, em grande parte, “por gabarito”. Relatos de docentes da disciplina de Percepção Musical mostram práticas como essas em sua formação, e alunos em fase de graduação também fazem observações semelhantes. Como visto na pesquisa de Alcântara Neto (2010), 90% das respostas sobre as atividades que tradicionalmente são realizadas em aulas de Percepção Musical mencionaram apenas solfejos e ditados e, em menor número, análises de músicas. Ainda segundo o autor, a avaliação nessa disciplina também está fortemente relacionada ao ditado e ao solfejo, ocorrendo geralmente “em provas semelhantes ao vestibular” (ALCÂNTARA NETO, 2010, p. 67).

Críticas ao modo como tradicionalmente se avalia em Percepção Musical foram apontadas por diferentes pesquisadores, seja em relação aos procedimentos empregados no ensino superior ou em seleções no período pré-universitário. Grossi (2001; 2003), por exemplo, critica a avaliação apenas dos “materiais da música” (como notas,

escalas, tonalidades, etc.) nas provas de nível superior, propondo que outras categorias de resposta à música sejam incluídas na avaliação: (1) o caráter expressivo, que se refere a sentimentos e estados de espírito; (2) relações estruturais, relacionadas ao modo como ocorre o desenvolvimento formal da peça, se existem repetições, contrastes, tensões, repousos, desvios da norma, simultaneidade, etc.; (3) aspectos contextuais da composição, como estilos, gêneros, períodos e compositores; e (4) reações físicas ou da corporeidade. Todas essas dimensões de resposta à música, segundo a autora, deveriam ser consideradas na avaliação. Essas críticas se assemelham às de López e Vargas (2015), que associam a prática de ditados a uma concepção de música hegemônica, que limita as vivências e aprendizagens dos estudantes por apagar outras formas de experiência musical, especialmente dentro da academia. Os autores falam sobre a preponderância da ontologia da música como texto, de acordo com a qual “música” é apenas aquilo que pode ser escrito em forma de partitura e, consequentemente, observado, medido e avaliado de forma objetiva. Essa concepção invisibiliza a ontologia da música como execução ou da música como movimento, trazendo implícita uma busca por objetividade que ofusca os propósitos da avaliação (como se discutirá a seguir). Em síntese, como afirma Shifres (2020), o ensino de Percepção Musical focado nos constructos teóricos da música (escalas, intervalos, acordes, etc.) reflete uma “monocultura do saber”, segundo a qual são reconhecidas como legítimas

apenas as formas de conhecimento que podem ser notadas usando-se um sistema originário da Europa, sendo subestimadas ou suprimidas outras formas de conhecimento musical.

A avaliação na área de Percepção Musical, mais especificamente, aquela realizada por meio dos testes de habilidade específica (THE) para entrada na graduação em música, também foi discutida por Cerqueira (2013; 2015). Segundo uma pesquisa da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), citada por Cerqueira (2015), provas como essas são aplicadas por aproximadamente 90% dos cursos da área no Brasil. Uma defesa para sua existência é que as provas escritas tradicionais de vestibular não teriam condições de verificar os conhecimentos musicais do candidato, pois esses correspondem a um tipo específico de inteligência (a inteligência musical, segundo a teoria das múltiplas inteligências de Gardner), que não pode ser observada com as mesmas ferramentas usadas para verificação da inteligência linguística ou lógica. Ainda segundo Cerqueira (2015), a aplicação do THE oferece impactos na redução da evasão dentro da graduação em música, já que um aluno com melhor formação tende a concluir o curso. No entanto, o autor defende a construção de instrumentos de seleção que contemplem diferentes perfis de candidatos, desde aqueles com formação em conservatórios até os “músicos práticos”.

Críticas como essas nos colocam diante de um cenário desafiador e podem nos conduzir à conclusão precipitada de que existem caminhos “fáceis” para os proble-

mas da disciplina de Percepção Musical: o abandono da avaliação e o fim da prática dos ditados. A primeira alternativa não soluciona a questão, posto que, como será discutido ao longo deste artigo, a avaliação é necessária. Para além disso, parafraseando Snyders (2001), quebrar o termômetro (eliminar a avaliação das práticas pedagógicas) não faz curar a febre. Logo, os problemas que surgem a partir da avaliação precisam ser resolvidos com mudanças nas práticas avaliativas e nas concepções que as fundamentam, e não, simplesmente, com a sua extinção. O segundo caminho, que é eliminar o ditado, tampouco se constitui em solução, haja vista que, de acordo com Sousa (2014), ele tem validade como ferramenta para compreender as dificuldades dos estudantes e o pensamento por trás dos seus erros, podendo contribuir efetivamente para o desenvolvimento dos educandos. É certo que o ditado envolve a aprendizagem apenas como forma de registro, não focando a aprendizagem da criação, mas ele não pode ser condenado por não ser aquilo que, de fato, nunca se dispôs a ser. Para além disso, registrar e criar são competências igualmente importantes, pois sem o domínio do registro a composição escrita não pode ser produzida (SOUSA, 2014). Embora a música possa ser realizada sem que precise ser notada, privar os estudantes de desenvolver saberes historicamente construídos, relacionados à escrita musical convencional, seria tão prejudicial quanto é o paradigma hegemônico da música como escrita, que silencia outras formas de envolvimento com a música. Acreditamos que

o ditado não pode ser a única estratégia para que o estudante desenvolva sua escrita e/ou competências de escuta, devendo ser consideradas as outras ontologias ou formas de contemplação musical a que se referem Grossi (2001; 2003), López e Vargas (2015) e Shifres (2020). Mas, reforçando, acreditamos que ele (o ditado) e a avaliação não podem ser simplesmente abandonados das práticas pedagógicas relacionadas à Percepção Musical, sob pena de, com uma solução “fácil”, mantermos imutáveis as questões que precisam ser transformadas nessa disciplina. É por esse motivo que nos dispomos, neste artigo, a debater um assunto tão pouco prestigiado quanto a avaliação de ditados em Percepção Musical.

Apesar dos estudos existentes e mencionados aqui sobre esse tema, pouco tem sido escrito a respeito da avaliação em Percepção Musical (SHIFRES, 2011; OTUTUMI, 2013) e ainda, mais especificamente, com relação à avaliação do ditado nessa disciplina. Precisamos, portanto, discutir mais sobre esse assunto. De nossa parte, começamos a nos debruçar de forma um pouco mais sistemática sobre o tema em questão durante a realização de um projeto de pesquisa que teve como objeto de estudo a escrita musical. O ditado melódico esteve em nosso foco de investigação, de modo que foi preciso estabelecer formas de pontuar as produções dos participantes de nossa pesquisa. Essa empreitada, inicialmente bastante pragmática, acabou por nos levar a uma discussão mais ampla sobre o problema da avaliação, e que esperamos que possa contribuir para estimular o de-

bate entre professores que, como nós, se envolvem cotidianamente com os desafios da disciplina de Percepção Musical.

Dessa forma, nosso objetivo geral neste artigo é repensar a avaliação em Percepção Musical, tomando como ponto central a problemática da avaliação do ditado melódico. Os objetivos específicos desta pesquisa são discutir os propósitos da avaliação na disciplina de Percepção Musical e elencar quais são as habilidades que podem ser trabalhadas durante a execução do ditado melódico e que necessitam ser avaliadas. Nosso foco de discussão em relação a esse último objetivo serão os ditados melódicos, porque uma discussão a seu respeito poderá iluminar o debate sobre outras formas de ditado musical (rítmico e harmônico, por exemplo). O ditado, dentro do contexto deste trabalho, será entendido como uma prática de ensino e de avaliação musical em que o professor reproduz uma gravação ou executa em um instrumento musical um pequeno trecho de melodia, que deve ser escrito pelo estudante em forma de notação convencional. Nesse sentido, não consideraremos como “ditado” exercícios que envolvam a identificação de acordes, intervalos ou outros elementos musicais isolados de um contexto.

Começaremos este texto discutindo “para que avaliar em Percepção Musical?”, pois as diferentes respostas que podem ser apresentadas a esse questionamento nos conduzem, inevitavelmente, a diferentes formas de avaliação. Em seguida, passaremos ao debate sobre o que observar dentro do ditado melódico, durante uma avaliação.

## **AValiação ou Exame: Para que Avaliar em Percepção Musical?**

De acordo com White (2002), um professor e pesquisador da área de teoria da música, a avaliação em Percepção Musical obedece a dois propósitos. Primeiramente, ela “permite aos outros, como potenciais empregadores ou comitês de seleção de pós-graduação, conhecer os pontos fortes e fracos dos estudantes” (WHITE, 2002, p. 166, tradução nossa). Essa finalidade dialoga com a perspectiva objetivista, mencionada por Tobio e Valles (2011), também duas autoras do campo do ensino de Percepção Musical. Segundo essa última abordagem, a avaliação cumpre a função de informar o que o estudante aprendeu, atestando que ele está “credenciado” para ser um profissional da área de música (no caso do ensino superior), ou para o prosseguimento de seus estudos. Em outras palavras, o que White (2002) e Tobio e Valles (2011) nos informam é que a avaliação possui a função de certificar os sucessos e os fracassos do aluno perante a sociedade.

Esse sentido atribuído à avaliação dialoga com o que os teóricos da educação Hoffmann (2014) e Luckesi (2011) denominam, respectivamente, de “avaliação classificatória” e “avaliação de certificação”. Apesar das nomenclaturas diferenciadas, ambos os termos fazem referência à avaliação que tem por finalidade classificar, ou colocar em uma escala numérica, as conquistas do estudante, visando apenas à “certificação” de suas aprendizagens (ou “não aprendizagens”) perante o sistema educacional,

os pais, os professores, etc. Quando a avaliação assume essa perspectiva, ainda de acordo com Luckesi (2011), ela assume mais propriamente um caráter de exame, ou seja, de “prova” dos êxitos de alguém e que podem ser levados a público.

Essa concepção, descrita sob diferentes nomenclaturas, se relaciona fortemente com o ato de pontuar ou medir o desempenho do aluno, já que uma certificação só pode ser conferida se algumas expectativas, estabelecidas em termos numéricos e objetivos, forem atendidas. Em Percepção Musical, em especial no caso do ditado, a atribuição de notas é certamente inevitável e se constitui em um problema que preocupa os professores. Como enumera Rogers (2004), alguns dos dilemas que os afligem são “como distribuir pontos entre os aspectos ritmo e altura?”; “que pontuação atribuir quando um estudante erra quase todo um exercício porque errou apenas uma nota ou intervalo?”; e “como considerar e como atribuir pontuação a um exercício ‘meio certo’?”. Apesar da relevância prática que o apontamento de algumas respostas prontas a essas questões poderia oferecer, não é sobre elas que gostaríamos de nos debruçar aqui, uma vez que elas não dialogam com a avaliação propriamente dita, e sim com o ato de examinar<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Rogers (2004) não oferece respostas prontas aos questionamentos apontados, mas uma discussão sobre como pontuar ditados musicais pode ser encontrada em Kraft (1967), que dedica uma seção do prefácio de seu livro de instrução programada em Percepção Musical para abordar o assunto. Ele sugere que se comece a pontuação pela correção das alturas, passando-se em seguida para a correção dos ritmos. O autor aponta ainda que o estudante só deve passar

Retomando as considerações de White (2002) sobre a dupla função da avaliação, nos deparamos com o que seria o propósito principal dessa atividade em Percepção Musical, que é “permitir aos estudantes saberem como estão se saindo, quais são seus pontos fortes e fracos e como eles podem melhorar” (WHITE, 2002, p. 166-167, tradução nossa). Esse autor, mais uma vez, entra em acordo com uma classificação proposta por Tobio e Valles (2011) que, ao exporem o modo construtivista de avaliação, descrevem também uma prática que busca coletar informações sobre o desempenho dos estudantes a fim de possibilitar a correção, a reorientação e o planejamento do ato educativo.

Neste ponto os autores se aproximam também do que Hoffmann (2014) denomina de “avaliação mediadora” e do que, segundo Luckesi (2011), já foi batizado como “avaliação de acompanhamento”, “avaliação

---

para o próximo nível de dificuldade das tarefas, dentro do material, se houver atingido o grau de precisão de 90% em suas respostas. Karpinski (2000) também apresenta algumas considerações, sugerindo que se comece a pontuação pela correção dos ritmos, depois das alturas vinculadas aos ritmos corretos, passando-se para a observação de “detalhes” (fórmulas de compasso, armaduras, hastes, pausas, etc.). Por fim, mesmo focado na questão quantitativa, o autor ressalta a necessidade do professor buscar encontrar a fonte dos erros do aluno, para lhe dar feedback, demonstrando sua preocupação com uma questão mais “qualitativa”. Paney (2016), de modo semelhante, atribui um ponto para ritmos e um ponto para alturas escritas corretamente a cada metade de tempo. Com relação ao questionamento sobre como atribuir nota a exercícios com alturas erradas e “meio certos”, Gillespie (2001) observou que a maioria dos professores que participaram da sua *survey* afirmaram não atribuir nenhuma pontuação para alturas transpostas devido a um erro de intervalo, considerando, assim, apenas as notas escritas com exatidão.

formativa”, entre outras nomenclaturas. Essas formas de avaliação buscam acompanhar o conhecimento construído pelo estudante até o momento, entendendo que ele é passível de transformação e de desenvolvimento, sempre visando projetar o aluno em direção aos resultados desejados, caso eles ainda não tenham sido atingidos. Essa perspectiva, de acordo com Luckesi (2011), é aquela que pode ser denominada de “avaliação”, propriamente dita, e não como “exame”.

A avaliação se diferencia do exame porque o segundo está voltado para o passado, para o que o estudante conseguiu ou não desenvolver até aquele momento, enquanto a avaliação está voltada para o futuro, preocupando-se em coletar informações que possam servir para o direcionamento de novas aprendizagens. O exame, ainda, destaca o produto, ou seja, o “material” acabado que o aluno é capaz de demonstrar, enquanto a avaliação olha para o produto buscando sempre entender um processo de aprendizagem e desenvolvimento que já aconteceu ou que pode vir a acontecer. Disso se depreende que o exame é uma ação pontual, ligada a um momento, enquanto a avaliação é um ato não pontual, preocupado com passado, presente e futuro. Ainda, o exame coloca seu foco no problema, naquilo que não foi atingido pelo estudante, enquanto a avaliação se preocupa mais com a solução, ou seja, com o que pode ser feito para que as aprendizagens que não ocorreram venham a se concretizar (LUCKESI, 2011).

Ainda segundo a visão da educação, Luckesi (2011) afirma que nossa escola pratica muito mais exame que avaliação. Isso ocorre, entre outros aspectos, porque o foco é a atribuição de notas. Na disciplina de Percepção Musical a situação não é diferente, especialmente se considerarmos o seu histórico. Esse componente curricular visa tradicionalmente ao desenvolvimento de um tipo de escuta chamado de “audição estrutural”, que privilegia a identificação de relações formais (ou estruturantes) da música, usando para isso terminologias da teoria musical. Esse paradigma ganhou força a partir do final da Segunda Guerra Mundial, quando a musicologia abraçou o positivismo e, na tentativa de se tornar uma ciência livre de subjetividades, deixou de lado os significados extramusicais para se ater à objetividade do texto musical e de seus elementos rítmicos, melódicos e harmônicos, que podem ser materializados, ou “objetivados”, em notas, intervalos, escalas, acordes, etc. (SHIFRES, 2007; SHIFRES; BURCET, 2013). Nessa perspectiva a música passa a ser entendida como sendo o próprio texto musical ou, em outras palavras, a partitura passa a ser entendida como sendo a música, deixando-se em segundo plano o fenômeno sonoro. Essa concepção é forte dentro da academia, mas perpassa também as crenças dos músicos da tradição popular, por exemplo, que afirmam não “saber música”, querendo se referir ao fato de não saberem ler uma partitura. Essa significação da música como texto apenas reforça a objetividade que se pretende conferir à musicologia do pós-guerras, uma vez que o

estudo musical nessa perspectiva pode ser realizado a partir de uma fonte palpável e, principalmente, mensurável, que é a partitura (LÓPEZ; VARGAS, 2015).

A avaliação em Percepção Musical também é influenciada pelas pesquisas em psicologia da música, que especialmente no seu surgimento se concentraram nos aspectos objetivos da estrutura composicional, como intervalos, contornos melódicos, tonalidades, etc., dando ênfase, portanto, a aspectos que emergem do texto musical (SHIFRES, 2007). As formas de avaliar a escuta que empregamos ainda hoje também não deixam de ser influenciadas pelos primeiros testes estabelecidos na área de psicologia da música, que buscavam a classificação de habilidades auditivas, ou sensoriais, por meio de questões que “compartimentalizam” ou desassocia as propriedades do som, e que são analisadas em termos quantitativos (GROSSI, 2001; 2003).

Nesse cenário de busca por objetividade, em que se insere tradicionalmente a avaliação em Percepção Musical, a procura por “precisão” e a eliminação de “subjetividades” se tornam a tônica, havendo foco especial na mensuração, o que permite afirmar supostamente sem sombra de dúvidas o quanto uma determinada compreensão da música é verdadeira ou falsa. Desse modo, o ato de examinar se sobressai ao de avaliar, sendo testadas as habilidades de identificação de elementos como acordes, intervalos, escalas, etc., que podem ser corrigidos em termos de certo ou errado sem grandes dificuldades (SHIFRES, 2007).

Apesar do modo como o exame está arraigado à tradição em Percepção Musical, é preciso que revisemos a ênfase conferida a esse ato, pois a busca por objetividade pode ser perigosa à aprendizagem dos estudantes. Nas palavras de Hoffmann (2011b, p. 47),

*Toda busca de objetividade e precisão em avaliação desvia o olhar do educador acerca dos possíveis do educando, da mobilidade contínua a que Piaget se refere em termos de equilíbrio/desequilíbrio, dos ensaios e erros para chegar a uma solução ou construir um conceito. A precisão em avaliação acarreta a classificação das manifestações de aprendizagem do aluno em certas e erradas e pontos de chegada absolutos. Uma análise qualitativa, ao invés disso, relativiza o certo e o errado, aprofundando-se em várias dimensões de interpretação do que se observa e buscando abertura para os novos possíveis.*

O que a citação nos aponta é que a busca por objetividade pode nos lançar apenas para o campo do exame, de modo que venhamos a esquecer as dimensões do acompanhamento com vistas à mobilização para o futuro e para a promoção da aprendizagem, que caracterizam a avaliação propriamente dita. Não queremos com esse alerta defender o relativismo absoluto, que culminaria no fim da avaliação e na aceitação incondicional de qualquer produção apresentada pelo aluno, por mais que ela não tenha ocasionado nenhuma aprendizagem. Pretendemos, em contrapartida, alertar para a existência de um problema mais profundo, ligado à falta de consciência sobre o que é avaliar. Avaliar envolve mais do que ser “objetivo” e “preciso”.

Portanto, a avaliação em Percepção Musical não pode se resumir ao ato de atribuir notas ao que foi produzido pelo estudante, do mesmo modo que para o estudante a atividade avaliativa não pode se restringir ao objetivo de acertar as notas musicais em questões de um teste. Parafraseando Rogers (2004, p. 102, tradução nossa),

*mais importante do que conseguir a altura ou resposta certa é aprender como ouvir um som em suas relações contextuais e conhecer o seu significado. Respostas certas podem até ser irrelevantes ou prejudiciais se hábitos adequados de escuta forem menosprezados. Não estou encorajando um menor cuidado com a imprecisão, mas estou sugerindo que muita ênfase na medição numérica de resultados pode atuar na contramão dos objetivos de como ouvir.*

Logo, ampliando nossa definição sobre os propósitos da avaliação, podemos afirmar que eles não podem se restringir aos aspectos numéricos, especialmente se a nota a ser tirada se tornar o foco a ponto de ofuscar a busca pelo desenvolvimento da compreensão musical. Observar a compreensão musical do estudante, contudo, não é algo simples, já que respostas “corretas” podem esconder falhas de entendimento da linguagem musical. Como salienta o autor em outra passagem de seu texto: em música uma nota “correta” nem sempre é “certa”. Tomemos como exemplo o intérprete que toca todas as notas escritas em uma partitura com extrema precisão, mas que pouco comunica em termos musicais. Seu trabalho é semelhante ao de alguém que não domina um idioma e

que pronuncia todas as palavras de uma sentença com exatidão, mas sem inflexão, devido à sua falta de compreensão sobre o que está sendo dito.

O professor norte-americano Kleppinger (2017, p. 154, tradução nossa) também enfatiza a importância do desenvolvimento da compreensão auditiva, em Percepção Musical, e problematiza a avaliação dizendo que em seu cotidiano identificou três falhas em relação a ela, sendo uma delas a falta de conexão dessa prática com uma perspectiva ampliada de escuta musical:

*estudante nervoso na avaliação, ferramentas avaliativas que não refletiam consistentemente a proficiência do estudante nos elementos testados, e uma desconexão entre avaliação e uma ampla perspectiva sobre a audição e a escuta musical que eu gostaria que os estudantes alcançassem.*

Esse autor traz ainda uma preocupação mais filosófica, como ele mesmo a coloca. Ele pondera se “os tipos e estruturas de ferramentas de avaliação para os quais nós esperamos que os alunos se preparem promovem o relacionamento que queremos que os estudantes tenham com a música, em termos de notação ou estímulo auditivo, ao longo de suas vidas profissionais” (KLEPPINGER, 2017, p. 157-158, tradução nossa). Portanto, é cabível que nos questionemos se estamos avaliando visando ao desenvolvimento de músicos conscientes, ou se estamos apenas classificando os estudantes em termos numéricos, sem um compromisso efetivo com sua formação.



O quadro em que se encontra a avaliação em Percepção Musical certamente não é fácil de se equacionar, pois, como explica Kleppinger (2017, p. 153, tradução nossa),

*a avaliação em disciplinas de percepção musical é uma intersecção artilosa entre as expectativas dos instrutores, as habilidades de audição dos estudantes, suas percepções e ansiedades em relação à avaliação e à performance, e as peculiaridades dos instrumentos avaliativos.*

Essa intersecção entre estudantes, professores e instrumento é árdua, mas também inevitável e inerente ao ato avaliativo, pois é graças a ela que tanto o aluno quanto o professor não apenas “sofrem”, mas também se beneficiam com as agruras do processo. Para o professor, a avaliação permite a realização de reflexões sobre os conhecimentos que são expressos pelos alunos, ao mesmo tempo em que propicia uma autocrítica sobre sua prática pedagógica. Para o estudante, a avaliação é uma oportunidade de reorganização e expressão de conhecimentos, ao mesmo tempo em que se constitui em uma oportunidade de reflexão sobre os conhecimentos aprendidos e os procedimentos usados para aprendê-los (HOFFMANN, 2011b). Se praticada deste modo, ou seja, em uma perspectiva que não seja meramente examinatória, a avaliação em Percepção Musical, como afirma White (2002), pode ser uma forma efetiva de aprendizagem, que crie oportunidades para os estudantes melhorarem sua compreensão auditiva.

## O QUE AVALIAR NO DITADO MUSICAL?

Na seção anterior discutimos a importância de que a avaliação em Percepção Musical seja concebida como um instrumento de promoção da aprendizagem. Agora, discorrendo especificamente a respeito da avaliação do ditado, gostaríamos de reforçar uma vez mais o propósito educativo, e não meramente “certificatório”, que esse tipo de atividade precisa vir a ter. Não é incomum que uma aula de Percepção Musical baseada na realização de ditados melódicos deixe de promover a aprendizagem e o desenvolvimento musicais, devido ao modo mecânico e pouco reflexivo como essa atividade, em especial, pode ser conduzida. Os erros e os acertos dos estudantes em um ditado precisam ser motivo de discussão entre professores e alunos, para que ocorra a tomada de consciência que uma avaliação efetiva pode provocar. As palavras de Rogers (2004, p. 112-113, tradução nossa) reforçam o que afirmamos:

*O ponto fraco da maioria do ensino pobre de ditado em sala de aula é que as melodias são simplesmente tocadas uma após a outra com os erros corrigidos, mas sem discussão de por que os erros aconteceram, o que deveria ter sido observado para tornar a tarefa mais fácil, o que foi aprendido a partir da melodia anterior que poderia ter tornado essa mais fácil, ou o que pode ser aprendido nesta melodia que vai tornar a próxima mais fácil.*

Para que possamos praticar avaliação (e não o exame), é preciso que estudantes e, especialmente, professores tenham clareza

sobre o que estão fazendo e avaliando ao “aplicar” um ditado. É isto o que pretendemos discutir a seguir.

Ao discorrer sobre a formulação de um instrumento de avaliação, Luckesi (2011) afirma que “devemos planejá-lo estabelecendo uma listagem de todos os componentes essenciais dos conteúdos que o educando deveria ter aprendido” (LUCKESI, 2011, p. 352), envolvendo “todas as operações mentais e psicológicas necessárias à aprendizagem trabalhadas no ensino” (LUCKESI, 2011, p. 354). Em outras palavras, o autor nos diz que um instrumento avaliativo deve contemplar todos os “assuntos” (conteúdos) e processos mentais que foram trabalhados pelo professor em sala de aula.

Em Percepção Musical, e no caso do ditado melódico, especificar os conteúdos ou “assuntos” equivale a dizer quais foram os elementos da música abordados nos exercícios. Com relação às operações ou processos mentais, é preciso que o professor tenha clareza sobre quais são os mecanismos cognitivos envolvidos na tarefa e o que se espera que o estudante domine. Sem consciência sobre esses dois aspectos (conteúdos e operações mentais), um professor não pode investigar se seu estudante desenvolveu o que foi proposto, nem mesmo o docente será capaz de intervir para a concretização de uma aprendizagem, caso ela não tenha ocorrido. Logo, sem clareza sobre os dois aspectos que devem conduzir a elaboração de um instrumento (como pode ser o ditado melódico), o professor não tem como empreender uma avaliação de fato.

Detalhando o que julga significativo que o estudante escute enquanto ouve um ditado melódico, Rogers (2004, p. 113, tradução nossa) lista uma série de elementos musicais, que podem ser considerados como os conteúdos capazes de serem abordados por este tipo de atividade:

*modo; métrica; extensão; frases; cadências melódicas (terminal versus progressiva); períodos semelhantes ou contrastantes; repetições; sequências; motivos (rítmicos ou melódicos); contorno; movimento conjunto versus disjunto; pontos agudos; pontos graves; alturas importantes por causa de sua duração, frequência, acento métrico, registro, etc.; como a tonalidade é estabelecida no começo; qual pode ser a última nota em comparação com a primeira; apontamento de padrões (triádicos; escalares); notas ornamentais; etc.*

A relação de conteúdos exposta pelo autor se constitui em uma significativa quantidade de elementos musicais que os estudantes podem ser convidados a observar durante a produção de um ditado. Em contraposição a isso, podemos observar no relato de Bernardes (2000) que a solicitação mais enfática entre docentes brasileiros ao orientarem a realização de um ditado estava na escrita das alturas. A autora discutiu sobre a metodologia de ensino de Percepção Musical que promove a fragmentação da música, opondo-se à falta de unidade e de desenvolvimento da compreensão dos estudantes nas atividades da disciplina, quando explicitou o que seria um ditado:

*O que é um ditado musical na concepção tradicional? Seria o professor tocar,*

*preferencialmente ao piano, para serem escritos pelos alunos, melodias a uma, duas ou mais vozes, intervalos melódicos e/ou harmônicos, acordes isolados ou encadeados, enfim toda sorte de signos musicais isolados ou na forma de fragmentos musicais geralmente criados por ele ou tomados ao repertório musical [...].* (BERNARDES, 2000, p. 95).

Ainda que essa argumentação tenha acontecido no início do milênio, a autora faz menção a pontos relevantes e está entre os pesquisadores que iniciaram essa preocupação com a realização dos ditados no país, organizando uma proposta que contempla a música como unidade e que estabelece conexão com práticas de escuta e de composição. Para além disso, com essa afirmativa, é possível verificar que a gama de elementos trazida por Rogers (2004) não parece ser considerada no cotidiano real das salas de aula, no entanto, em nossa ótica, esses elementos deveriam ser contemplados pelo professor ao elaborar seu instrumento avaliativo<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Gostaríamos de reforçar o que foi dito anteriormente: o ditado certamente é uma ferramenta que foca o registro musical, e não a criação. Ele é, evidentemente, um recurso desenvolvido a partir do paradigma da audição estrutural e do reconhecimento dos “elementos gramaticais” da música, não envolvendo a expressão de outras categorias de resposta musical. Não defendemos que o ditado seja a única ferramenta de ensino e aprendizagem em Percepção Musical, pois ele certamente é incapaz de levar o estudante ao desenvolvimento de todas as habilidades que ele deve possuir. Como discutimos, entretanto, a “libertação” dos estudantes não pode vir por meio da ignorância, ou seja, não é abandonando o paradigma da audição estrutural que faremos avançar o envolvimento dos aprendizes com a música, mas somando a ele outros paradigmas ou ontologias. Então, o que estamos salientando aqui é que o ditado pode ser praticado de forma completamente obtusa quando

Como defende Luckesi (2011), é necessário que o professor tenha consciência sobre os conteúdos que foram abordados em sala de aula, a fim de elaborar seu instrumento de avaliação com tudo e apenas com aquilo que foi trabalhado. Isso equivale a dizer que a avaliação não deverá conter mais do que foi desenvolvido durante as aulas, sob pena de se constituir em um instrumento com “pegadinhas”, que exija do estudante mais do que lhe foi oportunizado aprender. Ela também não pode conter menos que aquilo que foi trabalhado, pois deixaria de ser uma avaliação do que foi desenvolvido.

Karpinski (1990, 2000), por sua vez, nos apresenta o que poderíamos considerar como uma relação dos processos mentais que estão envolvidos na realização de um ditado melódico. De acordo com o autor, essa atividade é efetuada em quatro fases, que mobilizam distintos processos cognitivos:

- a fase da escuta, que envolve, além de aspectos perceptivos ligados à audição, também a atenção ao que se ouve;

- a fase da memorização, que requer o que o autor chama de “escuta extrativa” (*extractive listening*) e que consiste em selecionar elementos significativos do mate-

---

os aspectos estruturais da música, ou os “conteúdos” de uma aula de Percepção Musical, são reduzidos a um mínimo inexpressivo (ritmos e alturas). Desse modo, não poderão ser somados ao ditado e à aula nenhuma dimensão estética ou qualquer outro tipo de resposta subjetiva à música. Em outras palavras, um ditado “fraco” ou uma aula de Percepção pobre, em termos de conteúdos musicais, é uma experiência que afasta os estudantes das vivências musicais dinâmicas e expressivas, que as pessoas experimentam cotidianamente com a música que ouvem e/ou fazem (COVINGTON; LORD, 1994; KLONOSKI, 2006).

rial musical, a fim de se dirigir a atenção de escuta a eles. A memorização também envolve a organização do material ouvido em forma de *chunks*, que são “porções” significativas do discurso musical, como acordes, escalas, etc.; e

- a fase da compreensão auditiva, que envolve a compreensão de relações rítmicas e melódicas/tonais. Compreender as primeiras (relações rítmicas) implica identificar pulso, métrica, tempos, compassos e células rítmicas. Compreender as segundas (relações melódicas/tonais) envolve inferir como soa ou qual é a tônica, identificar contornos melódicos, diferenciar saltos de graus conjuntos e reconhecer graus da escala entre as notas ouvidas; e

- a fase da notação, que envolve o conhecimento de teoria musical ligada à notação, para que se escreva o que foi ouvido, memorizado e compreendido.

Klonoski (2006) apresenta uma série de habilidades que também poderíamos associar a operações mentais envolvidas na realização do ditado melódico e que são bastante semelhantes às de (e fundamentadas em) Karpinski (1990, 2000). Para aquele autor, é necessário que o estudante domine seis processos:

- subvocalizar, ou cantar mentalmente o que foi ouvido no ditado;

- identificar a métrica do trecho;

- identificar o contexto tonal, identificando, para isto, a tônica e, a partir dela, outros graus dentro da tonalidade;

- identificar funções harmônicas, mesmo que dentro de uma linha melódica;

- memorizar a melodia, usando para isto *chunks*, como já descrito; e

- realizar “escuta extrativa” de elementos significativos, como repetições, pontos agudos e graves em uma melodia, notas de início, cadências, etc.

Os apontamentos de Karpinski (1990; 2000) e Klonoski (2006) nos trazem, portanto, uma relação dos processos mentais envolvidos na realização de um ditado. Como dizíamos, é desejável que o professor tenha consciência sobre quais são esses processos, pois as dificuldades de aprendizagem do registro musical de seus estudantes estarão relacionadas às dificuldades no domínio de uma ou algumas dessas ações. Sem o conhecimento sobre o que acabamos de expor, o professor não será capaz de fazer o diagnóstico e a intervenção que a avaliação exige.

Karpinski (1990) frisa, contudo, que observando apenas o que é apresentado como resultado em um ditado melódico pelos alunos é impossível ao professor afirmar com certeza em que ponto do processo estão as dificuldades de cada sujeito. Isso não desmerece o uso do ditado como ferramenta pedagógica e avaliativa, segundo ele, mas aponta para a necessidade de que sejam adotadas estratégias complementares para a avaliação de dificuldades de aprendizagem. O autor afirma adotar a estratégia de se reunir individualmente com seus estudantes, a fim de solicitar a eles que cantem o que ouviram em um ditado, que realizem atividades apenas de escrita musical, que façam exercícios isolados de inferência de tônica, de identificação de graus da esca-

la, de pulsos e métrica, etc. Deste modo, é possível verificar se as dificuldades do estudante estão relacionadas à escuta, memorização, compreensão ou notação musical, e uma intervenção mais precisa para a solução das dificuldades pode ser planejada. Mas, a estratégia complementar adotada por Karpinski (1990) de atendimento individual nem sempre é viável, especialmente em contextos em que as turmas de Percepção Musical são muito grandes e o professor possui várias turmas – como no nosso caso brasileiro (ver OTUTUMI, 2008).

Hoffmann (2011b), em contrapartida, apresenta outra sugestão para a resolução de dificuldades de aprendizagem e que não implica a oferta de atendimento individualizado. A autora propõe a realização de atividades interativas, em que os estudantes possam confrontar seus pontos de vista. Segundo ela e a concepção interacionista de aprendizagem, atendimentos individuais são menos eficientes que situações coletivas, que favorecem a tomada de consciência por meio do contato com o outro. Nesse sentido, o professor de Percepção Musical pode investir na realização de ditados musicais em duplas, por exemplo<sup>3</sup>. Como apontado por Caregnato (2015), quando atuam em conjunto os estudantes podem apoiar colegas com dificuldade e discutir estratégias de resolução de problemas que

<sup>3</sup> Souza (2014) apresenta uma série de formas interativas de realização de ditados, como a mencionada, mas que foram pensadas para estudantes em fase de alfabetização. Essas estratégias poderiam ser adaptadas e exploradas em situações de ensino do registro em Percepção Musical.

eventualmente não seriam nem mesmo cogitadas pelo professor.

Portanto, a utilização do ditado musical como instrumento não é em si o problema da avaliação. O problema está no uso que se faz dessa ou de qualquer outra ferramenta avaliativa (HOFFMANN, 2011b). Como afirma Luckesi (2011, p. 376),

*não precisamos abandonar os instrumentos de coleta de dados que viemos utilizando em nossa experiência, precisamos, sim, melhorá-los em qualidade. Precisamos, sim, usá-los na perspectiva da avaliação, e não do exame.*

Uma mudança na direção do uso efetivamente avaliativo do ditado depende, contudo, de uma consciência maior dos docentes a respeito de *quais* e de *como* estão desenvolvendo conhecimentos musicais com seus estudantes, como mencionamos ao abordar conteúdos e processos mentais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme afirmamos na abertura deste artigo, educar e avaliar são duas ações que, ao menos em teoria, estão intimamente relacionadas. Na prática, entretanto, esse relacionamento pouco acontece, especialmente no caso do ensino de Percepção Musical, pois nele predomina mais o exame que a avaliação propriamente dita. Disso resulta, como discutimos ao longo deste trabalho, um enfoque em aspectos quantitativos, em propósitos certificatórios ou classificatórios, sendo diminuída **a finalidade educativa da avaliação, que é promover a aprendizagem do estudante**. O objetivo de utilizar o ditado como ferramenta de avalia-

ção para nós se sintetiza como: **aprimorar a escuta e a escrita musical e conscientizar os estudantes sobre as operações mentais utilizadas para esse fim.**

A adoção de uma postura avaliativa a favor do ato de educar depende, sobretudo, de uma mudança de paradigma, ou seja, não basta adotar uma “receita” do que observar ao corrigir um ditado. É preciso que se altere o modo como concebemos a avaliação em Percepção Musical e que reavaliemos quais são nossos principais problemas na área. Converter uma aprendizagem em números, a fim de aferir uma nota a um ditado, é certamente um problema que assombra muitos professores. Mas, problema maior deveria ser a ressignificação de nossas concepções avaliativas, arraigadas de modo geralmente inconsciente em uma tradição objetivista e quantitativa. Sem essa ressignificação, qualquer mudança de instrumento avaliativo, ou o abandono do ditado, ou qualquer tentativa de avaliar mais que apenas figuras rítmicas e alturas em um ditado, será tão vazia de sentido quanto as práticas que questionamos ao longo deste texto.

Culpabilizar o ditado como o responsável pela ausência de uma avaliação efetiva em Percepção Musical é uma atitude precipitada. Essa ferramenta possui limitações em suas possibilidades de investigação e observação, certamente. Aqui tratamos do ditado como ferramenta, mas não necessariamente ele precisa ser o único instrumento de avaliação dos alunos na matéria Percepção Musical. A conciliação de mais instrumentos e estratégias pedagógicas pode ser

produtiva e necessária para acompanhar a aprendizagem dos estudantes. Entretanto, não desqualificamos o ditado por acreditar que o que faz a qualidade de um instrumento não é exclusivamente sua abrangência, e sim o uso que se faz dele. Um ditado utilizado em um teste de forma irrefletida, sem um propósito bem traçado, é um instrumento tão limitado quanto poderia ser qualquer outro mais inovador, se usado do mesmo modo. Discutimos, por exemplo, que um ditado trabalhado com um “coletivo mínimo”, de duplas, pode ser enriquecedor para estudantes e professores, atuando como ferramenta de promoção da aprendizagem. A troca de experiências é um viés motivador para se transpor obstáculos individuais.

Para ressignificar o ditado, precisamos refletir sobre **o que observar** ao utilizar essa ferramenta em uma avaliação. Conforme abordamos, essa reflexão precisa partir da **consciência sobre conteúdos e processos mentais vinculados à realização do ditado.** É preciso que se analise e articule mais: (1) se o estudante assimilou os conteúdos; e (2) como ele está traçando o caminho para sua aprendizagem (se emprega os processos mentais necessários), pois é observando esses dois aspectos (conteúdos e processos mentais) que a avaliação pode ultrapassar o status de exame. Assim, a avaliação deixa de ser uma simples verificação da ocorrência da aprendizagem para se tornar uma ação consciente do percurso a ser trilhado.

Portanto, gostaríamos que este trabalho fosse entendido como um convite à reflexão sobre o significado de “avaliar” em Percepção Musical. Também esperamos

ter deixado aqui um convite à reflexão sobre a importância de estarmos vigilantes e cientes do que queremos observar, ao realizar uma avaliação, e do que devemos fazer para promover a aprendizagem dos nossos estudantes. Desta forma, educar e avaliar em Percepção Musical poderão ser entendidas como ações de fato intimamente relacionadas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALCÂNTARA NETO, Darcy. *Aprendizagens em percepção musical: um estudo de caso com alunos de um curso superior de música popular*. 2010. 243 p. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

BERNARDES, Virgínia. *A música nas escolas de música: a linguagem musical sob a ótica da percepção*. 2000. 215 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

\_\_\_\_\_. A percepção musical sob a ótica da linguagem. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 6, p. 73-85, 2001. Disponível em: [http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revista\\_abem/index.php/revistaabem/article/view/444](http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revista_abem/index.php/revistaabem/article/view/444). Acesso em: 12 set. 2019.

CAREGNATO, Caroline. Em busca da autonomia e da mobilização na aula de Percepção Musical. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 23, n. 34, p. 95-109, 2015. Disponível em: <http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/download/526/442>. Acesso em: 10 set. 2019.

CERQUEIRA, Daniel Lemos. Estratégias para elaboração do teste de habilidade específica em música. In: ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ABEM, 11., 2013, Fortaleza. *Anais...* Fortaleza, 2013. p. 465-473. Disponível em: [http://abemeducaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/Anais\\_XI\\_Encontro\\_Regional\\_nordeste\\_2012.pdf](http://abemeducaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/Anais_XI_Encontro_Regional_nordeste_2012.pdf). Acesso em: 10 set. 2019.

\_\_\_\_\_. Teste de habilidade específica em música: um relato de experiência. *Revista Música e Linguagem*, v. 1, n. 2, p. 17-36, 2015. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/musicaelinguagem/article/view/11587/8146>. Acesso em: 10 set. 2019.

COVINGTON, Kate. An alternate approach to aural training. *Journal of Music Theory Pedagogy*, Boone, v. 6, p. 5-18, 1992. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B0ZI8di-pEDveFA1QkQwemYzc1U/view>. Acesso em: 12 set. 2019.

COVINGTON, Kate; LORD, Charles H. Epistemology and procedure in aural training: in search of a unification of music cognitive theory with its applications. *Music Theory Spectrum*, v. 16, n. 2, p. 159-170, 1994. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/746031>. Acesso em: 12 set. 2019.

GILLESPIE, Jeffrey L. Melodic dictation scoring methods: an exploratory study. *Journal of Music Theory Pedagogy*, v. 15, p. 51-68, 2001. Disponível em: <https://jmt.pappstate.edu/melodic-dictation-scoring-methods-exploratory-study>. Acesso em: 26 mar. 2020.

GROSSI, Cristina de Souza. Avaliação da percepção musical na perspectiva das dimensões da experiência musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 6, p. 49-58, 2001. Disponível em: [135](http://www.abeme-</a></p></div><div data-bbox=)

ducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/442/369. Acesso em: 07 set. 2019.

\_\_\_\_\_. Questões emergentes na avaliação da percepção musical no contexto universitário. In: HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara (Org.). *Avaliação em música: Reflexões e práticas*. São Paulo: Moderna, 2003.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação: Mito e desafio: uma perspectiva construtivista*. 41. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011a.

\_\_\_\_\_. *Avaliar para promover: As setas do caminho*. 14. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011b.

\_\_\_\_\_. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 33. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

KARPINSKI, Gary S. A model for music perception and its implications in melodic dictation. *Journal of Music Theory Pedagogy*, Boone, v. 4, p. 191-229, 1990. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0BOZI-8di-pEDvVTZhNjE3Z2dUbKE/view>. Acesso em: 12 set. 2019.

KARPINSKI, Gary S. *Aural skills acquisition: The development of listening, reading, an performing skills in college-level musicians*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

KLONOSKI, Edward. Improving dictation as an aural-skills instructional tool. *Music Educators Journal*, v. 93, n. 1, p. 54-59, 2006. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/002743210609300124?journalCode=mej>>. Acesso em: 07 set. 2019.

KRAFT, Leo. *A new approach to ear training: A programmed course in melodic dictation*. New York: Norton, 1967.

LÓPEZ, Ivana; VARGAS, Gustavo. Transmisión de ontologías en la enseñanza del lenguaje musical. In: SHIFRES, Favio; TOVAR, Pilar Holguín (Ed.). *El desarrollo de las habilidades auditivas de los músicos: Teoría e investigación*. La Plata: Editorial del Grupo de Investigaciones en Técnica Vocal, 2015. Disponível em: <https://www.aacademica.org/favio.shifres/186.pdf>. Acesso em: 12 set. 2019.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem: Componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2011.

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

\_\_\_\_\_. O ensino tradicional na disciplina Percepção Musical: Principais aspectos em destaque por autores da área nos últimos anos. *Revista Vórtex*, Curitiba, n. 2, p. 168-190, 2013. Disponível em: <http://vortex.unespar.edu.br/otutumi2.pdf>. Acesso em: 12 set. 2019.

PANEY, Andrew S. The effect of directing attention on melodic dictation testing. *Psychology of Music*, v. 44, n. 1, p. 15-24, 2016. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0305735614547409>. Acesso em: 26 mar. 2020.

ROGERS, Michael R. *Teaching approaches in music theory: An overview of pedagogical philosophies*. 2 ed. Carbondale: Southern Illinois University Press, 2004.

SHIFRES, Favio. La educación auditiva en la encrucijada. In: JORNADAS INTERNACIONALES DE EDUCACIÓN AUDITIVA, 2, 2007, Tunja. *Memorias de las Jornadas*. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica



de Colombia, 2007. p. 64-78. Disponível em: <https://www.academica.org/favio.shifres/13.pdf>. Acesso em: 12 set. 2019.

\_\_\_\_\_. La evaluación del desarrollo de las habilidades auditivas. In: JORNADA DE DESARROLLO AUDITIVO EN LA FORMACIÓN DEL MÚSICO PROFESIONAL, 3, 2011, Buenos Aires. *La evaluación del desarrollo de las habilidades auditivas*. Buenos Aires: Universidad Nacional de La Plata, 2011. p. 10-15. Disponível em: <https://www.academica.org/favio.shifres/57.pdf>. Acesso em: 12 set. 2019.

\_\_\_\_\_. Lenguaje musical y soberanía epistémica: desafíos educacionales y epistemológicos. In: PÁSCOA, Márcio; CAREGNATO, Caroline (Org.). *Música, linguagem e (re)conhecimento*. Manaus: Editora UEA, 2020. p. 30-43. Disponível em: <http://repositorioinstitucional.uea.edu.br/handle/riuea/3226>. Acesso em: 28 mai. 2021.

SHIFRES, Favio; BURCET, Ines. *Escuchar y pensar la música: Bases teóricas y metodológicas*. La Plata: Editorial de la Universidad de La Plata, 2013. Disponível em: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/37286>. Acesso em: 12 set. 2019.

SNYDERS, Georges. *Para onde vão as pedagogias não-diretivas?* São Paulo: Centauro, 2001.

SOUSA, Otilia Costa e. O ditado como estratégia de aprendizagem. *Exedra: Revista Científica*, Coimbra, n. 9, p. 116-127, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/4489>. Acesso em: 28 mai. 2021.

TOBIO, Patricia; VALLES, Mónica. Evaluar para calificar o evaluar para conocer. In: JORNADA DE DESARROLLO AUDITIVO EN LA FORMACIÓN DEL MÚSICO PROFESIONAL, 3, 2011, Buenos Aires. *La evaluación del desarrollo de las habilidades auditivas*.

Buenos Aires: Universidad Nacional de La Plata, 2011. p. 10-15. Disponível em: <https://www.academica.org/favio.shifres/57.pdf>. Acesso em: 12 set. 2019.

WHITE, John D. *Guidelines for college teaching of music theory*. 2. ed. Lanham: The Scarecrow Press, 2002.

## SOBRE OS AUTORES:

### ***Caroline Caregnato***

Doutora em Música pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) na área de Fundamentos Teóricos, Mestre em Música pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), Graduada em Licenciatura em Música pela Escola de Música e Belas Artes do Paraná (EMBAP) e também em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas pela UFPR. É professora adjunta da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), onde atua junto ao Curso de Música e ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Artes. Também é coordenadora e professora dos Cursos Livres de Extensão em Música da UEA, e responsável pelo Laboratório de Cognição e Educação Musical (LACEM) da UEA. Realizou estágio pós-doutoral na área de Música, na UNICAMP, e é também professora participante temporária do Programa de Pós-Graduação em Música dessa mesma instituição. É representante do estado do Amazonas na Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e na divisão brasileira do Fórum Latino-Americano de Educação Musical (Fladem Brasil). É líder do grupo de pesquisa “Cognição, Educação e Práticas Interpretativas em Música” da UEA, certificado pelo CNPq. Possui quatro livros lançados pela Editora UEA e mais de duas dezenas de capítulos de livros e de artigos publicados em revistas como a Revista da ABEM, Música Hodie, Revista Vórtex e no International Journal of Music Education, vinculado à International Society for Music Education (ISME). Suas pesquisas versam sobre Cognição e Educação Musical, com foco no desenvolvimento musical, na teoria piagetiana e no ensino e aprendizagem de Percepção Musical.

### ***Cristiane Hatsue Vital Otutumi***

Doutora em Música pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), com foco no ensino da Percepção Musical. Bacharel em Música Popular pela mesma instituição (Unicamp) e especialista em Arteterapia pela Universidade Potiguar (UnP/Alquimy Art). Desde 2003 atua no ensino superior em disciplinas voltadas à Percepção e Educação Musical. Atualmente é professora na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) Campus Curitiba I/Escola de Música e Belas Artes do Paraná (EMBAP). Vice-líder do grupo de pesquisa Epistemologias e Práticas em Educação Musical (EPEM/EMBAP). Membro do conselho editorial da Revista Vórtex. Autora dos materiais didáticos para o ensino da música “Coleção Caminhos Musicais” (SEFE/Opet, 2014), “Quem gosta de ler ritmo?” (CRV, 2018), “Percepção Prática vol.1 e 2” (LaMuSa/EMBAP, 2020. Distribuição digital gratuita pela UNESPAR).

### ***Herton Fabiano Tramontin***

Especialista em Educação Musical Infantil pela Faculdade São Fidelis e Graduado em Licenciatura em Música pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Participou por três anos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) da UEPG, desenvolvendo pesquisas sobre Alfabetização e Letramento Musical, Teoria da Aprendizagem Significativa e a Voz Cantada Infantil.

### ***Luciane Viana Barros Páscoa***

Doutora em História Cultural pela Universidade do Porto (2006), Mestre em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1997) e Graduada em Artes Plásticas (1992) e Música (1993) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Atualmente é professora adjunta da Universidade do Estado do Amazonas, onde atua como docente permanente no Programa de Pós-Graduação em Letras e Artes e no departamento de Música, no qual leciona História da Arte, Filosofia da Arte e Musicologia. Ainda nesta instituição, realiza atividades de pesquisa no Laboratório de Musicologia e História Cultural, no qual coordena a área de projetos, dentre os quais se destacam patrocínios importantes, como o da Petrobras para o projeto “Ópera na Amazônia no período da Borracha (1850-1910)”. Lidera o grupo de pesquisa “Investigações sobre memória cultural em artes e literatura – MemoCult”. Coordenou o projeto “Catalogação e expansão do acervo artístico e literário do Programa de Pós-Graduação em Letras e Artes da Universidade do Estado do Amazonas”, contemplado com recursos pela FAPEAM, mediante edital. Coordena o grupo de trabalho do Ridim-Brasil (Repertório Internacional de Iconografia Musical), no Amazonas. É autora dos livros “Artes Plásticas no Amazonas: o Clube da Madrugada (Editora Valer, 2011), “Álvaro Páscoa: o golpe fundo” (EDUA, 2012) e co-organizadora de “Alteridades consonantes: estudos sobre música, literatura e iconografia” (FAPEAM/PPGLA/Valer, 2013) e de “Música em Diálogo” (Editora UEA, 2019).

### ***Márcio Leonel Farias Reis Páscoa***

Doutor em Ciências Musicais Históricas pela Universidade de Coimbra (Portugal), com Pós-Doutorado em Música pela UNICAMP, obteve Mestrado em Artes na UNESP mesmo lugar onde completou o Bacharelado em Música (Instrumentos antigos: flauta doce e flauta transversal barroca). Coordena o Laboratório de Musicologia e História Cultural da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) onde leciona desde 2001, tanto na Graduação em Música quando no Programa de Pós-Graduação em Letras e Artes, do qual é membro permanente. É autor de seis livros e dezenas de capítulos e artigos em periódicos indexados, no Brasil e no exterior, com foco em musicologia histórica, teoria e performance, entre os séculos XVIII e XIX, bem como iconografia musical e história cultural. Coordena duas coleções editoriais para a Editora da UEA: a série Clinâmen, com restauração de partituras e estudos musicológicos, e a coleção Terra Papagalli, dedicada às manifestações artísticas. Integra o GT-Ridim-Brasil. Dirige e toca na Orquestra Barroca do Amazonas, com a qual já se apresentou em mais de 30 cidades brasileiras de todas as regiões, além de uma dúzia e meia de concertos em Portugal, Espanha, França e Itália.

### ***Márcio Pacheco de Carvalho***

Mestre e Bacharel em Música (Violão) pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) sendo aluno de violão de Gisela Nogueira durante toda a graduação. Bacharelou-se também em Matemática pela Universidade de São Paulo (USP). É professor no curso de Música da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) desde 2007. Atualmente leciona Análise Musical e Percepção Musical, participa do grupo de pesquisa “Cognição, Educação e Práticas Interpretativas em Música” e é um dos proponentes e integrantes do projeto de extensão “Violões em Concerto: informação e formação de público”. Foi coordenador pedagógico do referido curso em 2011. Trabalhou como professor também no curso de Música da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) em 2007 e 2008. Obteve o primeiro lugar no V Concurso Nacional de Violão “Musicalis”, em São Paulo (2001) e no XXII Concurso Latino-Americano “Rosa Mística”, categoria Violão, em Curitiba (2003). Sua produção conta com concertos e gravação de faixas de CD como violonista, contemplando tanto peças solísticas, como camerísticas.

### ***Mário Marques Trilha***

Doutor em Música pela Universidade de Aveiro. Mestre em Performance de Cravo pela Hochschule für Musik de Karlsruhe (Alemanha). Ainda realizou Mestrado em Teoria da Música Antiga na Schola Cantorum Basiliensis, tendo sido bolsista do Ministério da Cultura do Brasil. Diplomado em Música (Piano) pela Universidade de Música do Rio de Janeiro (UNIRIO), possui também curso superior de Cravo pelo Conservatoire National de Région de Rueil-Malmaison (Paris, França) com diploma superior (Medaille d’Or à l’Unanimité). Tem realizado vários recitais a solo e com diversas orquestras e ensembles no Brasil, Portugal, Alemanha, França, Espanha, Suíça, Irlanda, Itália, Escócia, Estados Unidos da América e Uruguai. Membro do Núcleo Luso-Brasileiro de Estudos da História da Música Caravelas. Foi Investigador Integrado Pós-Doutoramento do CESEM-Universidade Nova de Lisboa com o apoio da Fundação Ciência e Tecnologia de Portugal. Gravou, pela casa Numérica, um CD intitulado “Música para D João VI e D. Carlota”, com o Ensemble Joanna Musica, outro CD, com a música oitocentista dedicada à Princesa Santa Joana; e com a Orquestra Barroca do Amazonas os CDs “Dei Due Mundi”, “Ópera no Brasil Colonial”, “Drama: Galant Arias and Concertos of the Luso-Brazilian Eighteenth Century”, bem como o CD do 26º Festival Internacional de Música Antiga e Colonial Brasileira de Juiz de Fora. Ao pianoforte, gravou o CD “José Maurício Nunes Garcia (1767-1830) - Integral para tecla e canto”, com a participação do tenor Alberto Pacheco. Têm artigos publicados nas revistas Insight Inteligência, Opus, Per Musi e Música Hodie, e capítulos de livro publicados no Reino Unido, Portugal e Brasil. É professor adjunto da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e cravista da Orquestra Barroca do Amazonas.

### ***Pablo da Silva Gusmão***

Doutor em Artes Musicais pela University of North Carolina at Greensboro (UNCG – Estados Unidos da América), Mestre e Bacharel em Música pela Universidade Federal do Rio

Grande do Sul. É pianista e, além de atuar no campo da performance musical, é professor do Departamento de Música da Universidade Federal de Santa Maria, onde ministra as disciplinas de Teoria e Percepção Musical e Tópicos de Psicologia e Cognição da Música. Participa do grupo de pesquisa “Cognição, Educação e Práticas Interpretativas em Música”, e desenvolve pesquisas sobre autorregulação da aprendizagem, motivação e autoeficácia na música.

### ***Ronaldo da Silva***

Doutor e Mestre em Música, na área de Fundamentos Teóricos, pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). É Bacharel em Instrumento – Piano, pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) e Licenciado em Educação Musical pela Faculdade de Música Carlos Gomes. Professor adjunto do Departamento de Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Paraná. Docente das disciplinas de Canto Coral e Teoria e Percepção Musical. Na extensão universitária, coordena o projeto “Educanto: educação musical por meio do canto coral infantojuvenil”. Pesquisador convidado do grupo de pesquisa “Cognição, Educação e Práticas Interpretativas em Música” e líder do “Grupo de Estudo e Pesquisa em Cognição e Educação Musical”, ambos registrados no CNPq.

## *Leitura e escrita musical em perspectiva(s)*

*é resultado de um projeto de pesquisa produzido com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM) e se constitui em uma coletânea de textos, produzidos por professores e pesquisadores da área de Música, de diferentes universidades brasileiras, que se reuniram para estudar a leitura e a escrita musical a partir de diferentes perspectivas teóricas. Este livro congrega, portanto, capítulos das áreas de iconografia, história, análise, cognição e educação musical, e se constitui em material de leitura e de pesquisa para outros investigadores, professores e estudantes de Música que se relacionam cotidianamente com questões de leitura e de escrita musical.*



*Terra Papagalli*



Secretaria de  
Desenvolvimento  
Econômico, Ciência,  
Tecnologia e Inovação



AMAZONAS  
GOVERNO DO ESTADO



MINISTÉRIO DA  
CIÊNCIA, TECNOLOGIA,  
INOVAÇÕES E COMUNICAÇÕES



PÁTRIA AMADA  
BRASIL  
GOVERNO FEDERAL

