

MÚSICA COMO DISCURSO SEGUNDO SWANWICK, SLOBODA E SERAFINE E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA MÚSICA

Janaina Sabino de Oliveira/UNIRIO
janapiano@yahoo.com.br
Orientadora: Profa. Dra. Mônica Duarte
monicaaduarte@oi.com.br

Daniela Silva de Rezende/UNIRIO
contato@danielarezende.com
Orientadora: Profa. Dra. Mirna Rubim
mirnarubim@hotmail.com

Resumo

As teorias de Swanwick, Sloboda e Serafine contribuíram para novas perspectivas pedagógicas de duas frentes distintas de trabalho com educação musical. Nesse artigo apresentamos as definições de música elaborada pelos autores e suas associações metafóricas com o discurso. Nós as relacionamos com atividades pedagógicas ministradas durante nossas pesquisas de mestrado em Educação Musical e em Performance e relatamos experiências práticas que confirmam alguns princípios estudados nas teorias dos autores citados. Por fim, indicamos pontos de interseção entre as três teorias.

Palavras chaves: linguagem; discurso sonoro; criação musical; ferramentas pedagógicas

Abstract

Swanwick, Sloboda and Serafine theories contributed to new pedagogical perspectives in two distinct music education works. This article presents definitions of music formulated by the authors and their metaphoric association with speech. We relate this to the pedagogical activities realized during our masters' research in Music Education and in Performance and put forward practical experiences that confirm some principles studied in the mentioned authors theories. Also, we indicate intersection points between the three theories.

Key-words: speech; sonorous discourse; musical creation; pedagogical tools.

Introdução

A música como discurso está presente nos trabalhos de Swanwick, Sloboda e Serafine. Cada um à sua maneira se utiliza desta associação afim de explicar sua compreensão do evento musical e sua significância.

A leitura destes três autores apontou para perspectivas na abordagem pedagógica de duas frentes distintas de trabalho com educação musical: (1) a criação musical como ferramenta pedagógica; e (2) a experiência didática do ensino do canto popular na universidade. Estas duas situações foram corroboradas pelas idéias de Swanwick, Sloboda e Serafine.

Para Swanwick “música é uma forma de *discurso* tão antiga quanto a raça humana” (Swanwick, 2003, p.18) e está diretamente ligada à relação de continuidade e fluência dos sons. Para Sloboda música é a interpretação subjetiva que retrata o contexto do emissor na mesma linha. Semelhante à Sloboda Serafine tem a música como um fenômeno cultural que nasce de um grupo de pessoas compartilhando compreensões comuns sobre o modo pelo qual a música deve ser composta, apresentada e ouvida.

A definição de música apresentada por cada um dos autores estudados e a aplicação de suas teorias em duas situações de práticas pedagógicas distintas constituem a idéia central deste artigo. Na conclusão, indicamos os pontos de interseção entre as três teorias e as possibilidades de sua aplicação ao ensino musical.

Keith Swanwick¹⁵⁷

Swanwick entende a música como a fluência e a continuidade dos sons. Deste modo ele afirma que a experiência do evento musical pode ser comparada a uma a vivência metafórica do discurso. Segundo ele ouvir música de forma analítica não é a melhor opção para vivenciar sua forma fluente e contínua. “Escutar sons como música exige que desistamos de prestar atenção nos sons isolados e que experimentemos, em vez disso, uma ilusão de movimento, um sentido de peso, espaço, tempo e fluência” (Swanwick, 2003, p.30)

¹⁵⁷ SWANWICK, Keith. *Ensinando Música Musicalmente*. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho, São Paulo: Moderna, 2003.

Para estudar a música enquanto discurso Swanwick divide seu processo de transformação metafórica em três níveis cumulativos esquematizados no quadro abaixo:

Quadro 1. Música e o processo de Transformação Metafórica

NÍVEL I	Notas são ouvidas como melodia. “Gestos musicais” “MATERIAIS TRANSFORMAM-SE EM EXPRESSÃO”
NÍVEL II	A partir de relações internas essas melodias assumem vida própria. “forma” musical. (Swanwick, 2003, p.32) “EXPRESSÃO TRANSFORMA-SE EM FORMA”
NÍVEL III	Melodias relacionam-se com o conhecimento prévio. “Sensibilidade para aprender o ser de outras pessoas” (Swanwick, 2003, p.32) “FORMA TRANSFORMA-SE EM VALOR”

Como pesquisador e educador musical Swanwick afirma também que a definição de música como uma forma de discurso é de grande relevância para a educação musical. Nesta direção este autor propõe três princípios que ele considera fundamentais ao processo de ensino da música levando em conta os três níveis de transformações metafóricas da experiência musical.

O primeiro princípio é assumir a música como um discurso. É importante destacar que neste primeiro princípio já estão presente os três níveis de transformação metafórica. “Um dos objetivos do professor é trazer a consciência musical do último para o primeiro plano” (Swanwick, 2003, p.57). O segundo princípio é considerar o discurso dos alunos relevando também sua bagagem musical durante o processo de aprendizagem. Essa postura é uma forma de estimular o envolvimento e a integração dos alunos com o processo educativo e também uma maneira de estimular a manutenção da curiosidade tão necessária à aprendizagem. O terceiro princípio retoma o primeiro na medida em que reafirma a importância da fluência do discurso musical do início ao fim.

Swanwick exemplifica sua teoria com uma série de vivências musicais formais e não formais com a intenção de demonstrar como é possível manter-se conectado com a fluência tão desejada do discurso musical. É válido afirmar, entretanto, que quando Swanwick destaca algumas experiências não formais isso de maneira alguma quer dizer que ele desencoraje o aperfeiçoamento técnico ou o processo analítico como parte do aprendizado musical. Ao contrário, entendemos que sua teoria é uma busca por transformação no

processo de ensino para que ele seja mais conectado com a essência do fluxo contínuo existente na música.

John Sloboda¹⁵⁸

Ao fazer afirmações a respeito da música como linguagem Sloboda por vezes reconhece que é na diferença que se encontram as maiores contribuições desta associação metafórica. A semelhança entre música e linguagem começa por se utilizar o mesmo meio: o som, tanto na linguagem quanto na música é o principal meio de propagação. Suas características físicas como altura, timbre e amplitude não são suficientes para justificá-lo nem como linguagem nem como música. Sua classificação como uma ou outra começa a existir somente quando essas características são mapeadas pelo cérebro e combinadas a outras estruturas internas já adquiridas.

Sloboda observou três estruturas internas presentes na percepção do discurso da linguagem e as relacionou com a música. A partir do estudo comparativo dessas estruturas é possível identificar as semelhanças e diferenças apontadas por ele.

No quadro que esquematiza o estudo comparativo realizado por Sloboda, observa-se que ele traça um paralelo satisfatório entre música e linguagem nas duas primeiras estruturas delimitadas. Tanto na fonologia quanto na sintaxe, ele consegue traçar uma relação direta entre os elementos dessas estruturas. No entanto, quando tange à semântica ele afirma que em relação à música é necessário conhecer o meio, ou seja, o contexto dos sujeitos envolvidos para compreender como os significados musicais são adquiridos.

Neste caso Sloboda afirma que música só pode ser compreendida como linguagem metaforicamente.

Quadro 2. Elementos da linguagem na Música

	LINGUAGEM	MÚSICA
1.FONOLOGIA	Fonemas, sílabas, palavras	Notas musicais, intervalos que geram conjuntos de sons.
2.SINTAXE	Sentença estruturalmente organizada. Conjunto de	Sentença estruturalmente organizada de agrupamento

¹⁵⁸ SLOBODA, John A. In Wilson, Frank & Roerman, Franz L. *Music and child development*. St. Louis, MO: MMB Music Inc, 1997.

	palavras ainda que sem um sentido claro.	dos sons previamente equivalentes aos fonemas, sílabas, palavras.
3.SEMÂNTICA	Sentido claro adquirido pela sentença capaz de mapear ou representar objetos, estados de relacionamento e eventos.	Sentido abstrato que depende essencialmente do meio, do contexto de cada indivíduo que vivencia a experiência musical.

Louise Serafine¹⁵⁹

Serafine propõe a construção de uma teoria para um pensamento sobre música que possa contribuir com novas questões às teorias atuais sobre percepção musical (Serafine, 1988).

Um enfoque particular do trabalho musical da autora direciona-se à conhecer a relação entre sujeito e objeto. A presente concepção pode ser chamada de construção subjetiva, isto é, trabalha a idéia do sujeito com certa extensão na medida em que localiza a organização dos eventos musicais na atividade dos processos cognitivos do sujeito.

Para Serafine a música como cognição é o próprio pensamento musical que pode ser observado em três aspectos básicos conforme quadro a seguir:

Quadro 3. Música como cognição para Serafine (1988) – três aspectos

I	O som – organização do contexto temporalmente.
II	Relação sujeito/objeto – construção subjetiva
III	Atividade áudio-cognitiva

As definições que Serafine adota para exemplificar seu pensamento musical são: *composição* - atos deliberados de combinar sons e criar eventos temporalmente; *apreciação* - organização ativa e elaboração da escuta musical; *performance* - atividade híbrida que envolve apreciação e composição.

A partir da premissa comum de que a música é uma aquisição universal Serafine assume que a experiência cognitiva da música pode ser assimilada por qualquer pessoa que tenha

¹⁵⁹ SERAFINE, Marry L. *Music as cognition. The development of thought in sound*. New York: Columbia University Press, 1988.

contato com o evento musical. Assim, o processo cognitivo da música não é simplesmente um privilégio de poucos dotados de talentos ou treinamento musical formal.

Segundo Serafine o processo cognitivo abrange dois pontos centrais: (1) interliga as três atividades associadas com a produção musical como composição, percepção e performance (2) pode acontecer em qualquer estilo musical. Adotando esses princípios Serafine confronta duas abordagens tradicionais que defendem que o processo central do conhecimento musical está na acuidade auditiva da percepção e na tendência de descrever o conhecimento musical através de termos analíticos como altura, acorde, ritmo, métrica, etc.

Semelhante a Swanwick, Serafine não pretende dizer que o processo analítico da música não seja necessário ou válido na educação musical. Ela apenas argumenta no sentido de que esses elementos que constituem a forma musical não são necessariamente descritivos da realidade cognitiva.

Para Serafine a cognição musical não é um traço de personalidade e sim resultante de um crescimento cognitivo normal e da experiência diária com música. Através de suas pesquisas ela constata que o treinamento instrumental não é necessário nem suficiente para a cognição musical, embora ela reconheça que ele pode facilitar alguns aspectos do processo.

Ainda, Serafine destaca que o que distingue a música de outras práticas sensoriais, é o fato da música pertencer ao reino da cognição, onde o conhecimento da organização é a característica própria tanto para sua construção como para seu entendimento (Serafine, 1988).

Criação Musical como ferramenta pedagógica para pedagogos em formação / Janaina Sabino de Oliveira

A pesquisa “*CRIAÇÃO MUSICAL COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS*”, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Mônica Duarte, desenvolveu atividades musicais na disciplina *Artes na Educação* direcionada aos alunos de graduação em Pedagogia da UNIRIO, no segundo semestre de 2008 e no primeiro semestre de 2009. A aplicação das atividades musicais teve como objetivo central perceber se os alunos são capazes de desenvolver discurso sonoro sem conhecimento técnico de música e

verificar como esta atividade pode atender à demanda didática e pedagógica necessária a este profissional.

Nas primeiras aulas foi definido com os alunos o que eles entendiam por criação musical: o que pode ser criação musical e os tipos possíveis de criação musical aceitos pelo grupo. Nesta atividade onde todos decidiram o que seria válido como música, alguns alunos já improvisaram paródias¹⁶⁰. A exemplo disso Serafine e Sloboda, em acordo com os dados coletados nesta pesquisa, relatam em seus trabalhos que não é necessário um aprendizado formal em música para se experienciar a cognição musical e nem para desenvolver alguma habilidade musical (Sloboda 1997; Serafine 1988).

Foi utilizado a associação do discurso sonoro com o discurso da linguagem uma vez que sua semelhança é demonstrada na relação retórica dos sujeitos envolvidos. Os objetivos do sujeito em ambos os discursos são os mesmos de tomar a platéia, manter sua credibilidade, convencer, persuadir, etc.

Como educadora, acredito na mediação pedagógica para ampliar e aprimorar as respostas musicais dos alunos. Assim, os propósitos musicais e pedagógicos nesta disciplina da pedagogia se estabeleceram em promover experiências musicais tanto na produção de exemplos de criação musical quanto na orientação à produção musical dos alunos para que ela fosse mais consciente.

Os três princípios apresentados por Swanwick ao processo de educação musical (1) música como discurso; (2) considerar o discurso do aluno; (3) fluência do início ao fim; foram alicerces nesta prática pedagógica da música durante toda a aplicação da pesquisa e desenvolvimento metodológico. Na prática, pude observar como o fator fluência é fundamental tanto para criar como para se executar a idéia musical.

A primeira atividade de criação musical proposta aos alunos consistiu na construção de um discurso sonoro para um determinado texto ou fragmento. Este discurso sonoro deveria ser elaborado de forma que seu resultado se aproximasse semanticamente ao do texto adotado. Este exercício promoveu a produção de práticas musicais como a criação, a apreciação e a execução, além desenvolver a criatividade do aluno.

¹⁶⁰ Entenda-se paródia como uma versão estilizada de uma determinada música.

Os principais tipos de produções sonoras observadas neste trabalho foram: *sonoplastia* (fazer o som falado no texto); *paródia* (música já existente com outra letra); *arranjo* (uso de trechos musicais reorganizados); e *criações livres* de acordo com os interesses e possibilidades dos alunos em seu ambiente cultural.

Esta atividade de construir um discurso sonoro em cima de um texto possibilitou aos alunos o exercício de sua musicalidade. Esta experiência musical foi significativa na medida em que permitiu o uso de formas e padrões musicais semelhantes aos das músicas ouvidas e apreciadas por eles.

Metodologicamente, no processo de criação musical foi enfatizado aos alunos relacionarem suas escolhas e estratégias aos objetivos propostos da atividade, como por exemplo construir um discurso sonoro convergente com a interpretação dada ao texto escolhido.

A atividade de criação musical serviu ao aprendizado musical dos alunos de pedagogia desenvolvendo sua criatividade e principalmente confirmou-se como uma ferramenta pedagógica eficiente para contextos de sala de aula. Ainda, é válido ressaltar que, alguns alunos afirmaram observar o potencial da música em dinâmicas de grupo recorrentes no setor de recursos humanos em empresas e/ou instituições.

Por estas constatações destaco a atividade de criação musical como uma ferramenta pedagógica capaz de atender aos mais diversos interesses pedagógicos. A associação entre música como linguagem ou discurso possibilitou aos alunos o reconhecimento do potencial da música como ferramenta didática e/ou pedagógica em variados contextos profissionais além de promover aprendizado musical e criativo.

O processo de ensino e aprendizagem do canto

Daniela Silva de Rezende

Na pesquisa “*A VOZ NO CHORO: O Repertório de choro cantado como ferramenta de estudo de técnica vocal*”, sob orientação da Prof^ª. Dr^ª. Mirna Rubim, foi realizada a coleta de dados com os alunos da disciplina *Canto Complementar* da faculdade de Música da UNIRIO. Por dois semestres minha participação nesta disciplina permitiu que eu aplicasse

diferentes abordagens ao ensino do canto e essa experiência atualmente enriquece minha pesquisa de mestrado.

O primeiro semestre de atividades possibilitou um primeiro contato com a amostra de sujeitos sobre os quais eu viria aplicar os conceitos propostos pelos autores do presente trabalho. No segundo semestre foi possível traçar um plano estratégico a fim de conquistar melhores resultados musicais e vocais, visto que a amostra era muito heterogênea.

A programação das aulas coletivas, de maneira geral, constituiu-se em três momentos: (1) apreciação musical (10 minutos); (2) aquecimento vocal coletivo (40 minutos) e (3) finalização com a apresentação individual dos alunos, que deveriam preparar uma peça por semana de uma lista de repertório obrigatório sugerido pelo programa da disciplina.

Além das aulas coletivas, foi oferecido aos alunos a possibilidade de ter um atendimento individual de 30 minutos semanais ministrados por mim sob orientação da Prof^a. Dr^a. Mirna Rubim.

Através das teorias de Swanwick, Sloboda e Serafine encontramos fundamentação teórica para algumas de nossas experiências práticas. A compreensão da música como discurso metafórico, analogamente relacionado à linguagem e ao processo de cognição foi também uma confirmação de que nossas escolhas pedagógicas estavam apoiadas não somente em nossa experiência prática, mas também em teorias relevantes da literatura em educação musical.

A apreciação musical em nossa disciplina, em certa medida, conectou-se a teoria de Serafine. Inicialmente, os exemplos musicais ouvidos em aula pertenciam ao programa da disciplina e depois de algumas semanas o espaço foi aberto para que alunos trouxessem exemplos vocais que gostariam de compartilhar. Durante 15 encontros tivemos contato com estilos musicais bem variados e assim como sugere Serafine, nossa prática da apreciação musical foi direcionada principalmente à percepção de estilos variados. Consideramos a percepção de estilos tão importante para o cantor quanto o desenvolvimento de sua acuidade auditiva.

A abordagem pedagógica que adotamos para o aquecimento vocal encontrou uma nova perspectiva a partir da teoria de Swanwick. O que poderia ser um momento exclusivamente técnico, repetitivo e monótono na prática musical, segundo Swanwick pode ser enriquecido se estiver conectado ao último nível do discurso metafórico.

A transformação de notas em melodias vai depender de graus de decisões de performance, envolvendo escolha de velocidade, peso sonoro, acentuação e equilíbrio, entre os vários componentes e outros elementos de articulação...” (Swanwick, 2003, p.30).

O cantor que opta por um repertório de peças que possuem letra está inevitavelmente fadado a lidar com os elementos textuais presentes na obra. Ao realizar sua música pode-se dizer, muito simplificadamente, claro, que o cantor tem que administrar dois processos neurofisiológicos distintos: (1) realização vocal da sentença melódica e (2) declamação do texto que está contido nela.

Uma vez que a performance de um cantor deveria, por princípio lógico, considerar a relação música e texto, é fácil adotar a definição de música como discurso de Sloboda. No entanto, nossa prática pedagógica verificou que esta associação é uma ferramenta pedagógica relevante para conduzir os alunos a tal conexão quando ela não acontece naturalmente.

Sem muita supresa, foi recorrente observar o aluno, vez ou outra, desconectado do texto que estava cantando por estar mais concentrado numa questão técnica. Isso não é condenável durante o processo de estudo, porém o suporte teórico sobre a importância de pensar a música como um fluxo contínuo, como defende Swanwick, foi sempre uma ótima ferramenta pedagógica pra se alcançar a conexão com o todo.

O atendimento individual, orientado primeiramente para solucionar questões vocais específicas de cada aluno, viabilizou um espaço eficiente para vivenciarmos o segundo princípio proposto por Swanwick tão relevante para o processo de aprendizagem: considerar o discurso do aluno. Esse mesmo espaço também se prestou a uma prática similar ao que Sloboda chamou de estudo da memória autobiográfica, uma vez que as atividades individuais constituíram-se, inicialmente, de pequenas entrevistas sobre o passado musical dos alunos bem como seu foco atual de interesse.

Ainda que estas teorias não esitvessem sob nosso domínio durante o planejamento da disciplina, encontramos nessas bases teóricas suporte fundamental que justifica de certa forma o êxito de nossas atividades. Neste sentido os atendimentos individuais foram valorizados pelos alunos na medida em que se observou maior comprometimento com a

disciplina do começo ao fim do curso, principalmente se compararmos com os resultados de semestres anteriores.

Inicialmente, por se tratar de um curso de performance em canto para cantores e não cantores, nossa prática na disciplina de *Canto Complementar* enfatizou três pontos principais: (1) desenvolvimento e aperfeiçoamento técnico vocal; (2) iniciação a fisiologia do aparelho fonador; e (3) estudo e performance de um repertório.

Entretanto, após o contato as teorias apresentadas neste artigo como considerar o discurso do aluno; estimular a percepção para a variedade estilística vocal; e o direcionamento para um discurso musical fluente de uma performance estiveram presentes durante todo o semestre de nossa disciplina e mostraram-se princípios relevantes do processo de aprendizagem.

Considerações Finais

As teorias de Swanwick, Sloboda e Serafine apresentam diferentes possibilidades que a música como discurso oferece à prática pedagógica. Seus desdobramentos são variados e neste artigo foram demonstradas duas utilizações distintas a partir desta associação.

Os autores concordam que esta associação entre música e discurso só é possível de forma metafórica e que sua utilização não deve se prender a representações objetivas. É considerado por ambos os autores a necessidade de se conhecer o contexto do aluno assim como considerar seu discurso musical reconhecendo em suas escolhas suas referências musicais.

Os três princípios fundamentais para a educação musical propostos por Swanwick confirmaram-se como ferramenta pedagógica relevante como suporte às escolhas e estratégias metodológicas do educador uma vez que respeitam a natureza e o contexto do aluno. De maneira semelhante, Sloboda enriquece o fazer metodológico quando considera o grande potencial das memórias autobiográficas dos sujeitos, ou seja, relevar e considerar as vivências dos alunos.

Neste ponto, há também uma convergência com a teoria de Serafine que expõe a importância das vivências significativas em música pelo sujeito e que são muito necessárias, pois elas são incluídas nos processos da cognição musical. Segundo Serafine

(1988), essas experiências não são necessariamente obtidas num ensino formal de música, e sim podem ocorrer em várias experiências diretas do sujeito com a música.

O quadro abaixo apresenta resumidamente pontos principais de interseção entre as teorias dos autores estudados.

Quadro 4. Quadro comparativo

PONTOS DE INTERSECÇÃO	
SWANWICK	<ol style="list-style-type: none"> 1. Música como discurso metafórico 2. Considerar o discurso do aluno 3. Fluência do discurso sonoro
SLOBODA	<ol style="list-style-type: none"> 1. Música como linguagem / sentido metafórico 2. Considerar a memória autobiográfica do sujeito
SERAFINE	<ol style="list-style-type: none"> 1. Música como discurso / processo cognitivo 2. Importância das vivências significativas em música pelo sujeito. 3. Sons sucessivos e simultâneos no decorrer do tempo

Apesar das práticas pedagógicas descritas neste trabalho serem tão distintas entre si, ambas as atividades relatam de maneira justificada os benefícios e fundamentação teórica a partir das idéias apresentadas por Swanwick, Sloboda e Serafine.