

CRISTIANE HATSUE VITAL OTUTUMI

PERCEPÇÃO MUSICAL:
SITUAÇÃO ATUAL DA DISCIPLINA NOS CURSOS SUPERIORES DE MÚSICA

Dissertação apresentada ao Departamento
de Música da Universidade Estadual de
Campinas – UNICAMP para a obtenção do
Título de Mestre em Música.

Orientador: Prof^º Dr^º Ricardo Goldemberg

CAMPINAS – SP

2008

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA DO INSTITUTO DE ARTES DA UNICAMP**

Ot9p Otutumi, Cristiane Hatsue Vital.
Percepção Musical: situação atual da disciplina nos cursos superiores de música / Cristiane Hatsue Vital Otutumi. – Campinas, SP: [s.n.], 2008.

Orientador: Profº Drº Ricardo Goldemberg.
Dissertação(mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes.

1. Percepção Musical 2. Música – ensino superior 3. Música e educação- Brasil. I. Goldemberg, Ricardo. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Artes. III. Título.

(em/ia)

Título em inglês: “Musical Perception: situation of the discipline within undergraduate music courses in Brazil”.

Palavras-chave em inglês (Keywords): Musical Perception; Music and colleges; Music in education - Brazil.

Titulação: Mestre em Música.

Banca examinadora:

Profº Drº Ricardo Goldemberg.

Profª Drª Maria Lúcia Senna Machado Pascoal.

Profº Drº Marcos Ribeiro de Moraes.

Profº Drº Carlos Fernando Fiorini.

Profª Drª Ilza Zenker Leme Joly.

Data da Defesa: 14-03-2008

Programa de Pós-Graduação: Música.

Instituto de Artes

Comissão de Pós-Graduação

**Defesa de Tese de Mestrado em Música, apresentada pela
Mestranda Cristiane Hatsue Vital Otutumi - RA 993491 como parte
dos requisitos para a obtenção do título de Mestre, perante a Banca
Examinadora:**



Prof. Dr. Ricardo Goldemberg
Presidente/Orientador



Profa. Dra. Maria Lúcia Senna Machado Pascoal
Membro Titular



Prof. Dr. Marcos Ribeiro de Moraes
Membro Titular

AGRADECIMENTOS

A toda comunidade da UFRN: funcionários, alunos e especialmente os colegas professores. À direção em nome do Prof^o Airton Guimarães Filho e Prof^o Antonio Guilherme Rodrigues, pelo apoio e esforços sempre positivos para que esse estudo fosse realizado. Ao Prof^o Marcus Varela pelo incentivo e disposição.

Ao Prof^o Dr^o Ricardo Goldemberg, pela contínua orientação e diálogo amigável, franco e receptivo. Esse período me proporcionou realmente novos degraus. Obrigada.

A Prof^a Dr^a Maria Lúcia Pascoal, pelas considerações sempre relevantes e pelo acompanhamento ao longo dessa pesquisa. A Prof^a Dr^a Ilza Leme Joly, pela disponibilidade e significativa contribuição. Ao Prof^o Dr^o. Marcos Moraes pela leitura cuidadosa no período de conclusão.

A todas as secretárias e coordenadores de curso das universidades brasileiras as quais mantive contato, pela prontidão em oferecer as informações necessárias.

Aos 60 professores participantes dos questionários, pelo retorno positivo, rápido e sincero nas respostas. Aos 5 professores entrevistados, pela recepção amigável e contribuição destacada nessa dissertação.

Àqueles que foram pontes importantes de contato: Mário da Silva, Rocio Infante, Sérgio Deslandes, Ângela Trotta, Ana Louro, Andréa Andour, Sérgio Figueiredo, Sonia Albano, Fabio Scarduelli, Ricardo Freire, Sheila Alencar, Sheila Zagury, Luciana Requião, Glauber Santiago, Ricardo Bordini, Tarcísio Gomes, Renato Mor, Gilson Antunes, Heriberto Porto, Celso Ramalho e Geraldo Henrique.

A todos os meus alunos, que me incentivaram com suas alegrias e suas dúvidas.

Aos meus primeiros professores de música, grandes exemplos de caráter e musicalidade, Rosely Okabe, Paulo Villaça e George Vidal.

Aos amigos do coração, muitos, e, literalmente, de Norte a Sul.

Aos grandes educadores, que muito me inspiram e me ensinaram bem viver: meus pais Leila e Shingiro, meus tios Mário e Rosely, meus avós Zilda e Vital, meus queridos irmãos Fernando, Márcio e primo-irmão Francisco. Obrigada.

Ao meu esposo Fabio por compartilhar musicalmente 'a la Almeida Prado', de todo esse período de escrita e estudo. Obrigada.

À força suprema superior reverencio.

RESUMO

O presente trabalho teve por finalidade investigar a situação atual em que se encontra a disciplina Percepção Musical no âmbito dos cursos superiores de música do Brasil. Através dos professores atuantes de todo país, foi possível observar a estrutura e o perfil da disciplina no programa curricular como, por exemplo, a quantidade de docentes, de horas de aula, de alunos nas classes, além de opiniões quanto a cuidados pedagógicos, ouvido absoluto e qualidades necessárias para um bom professor da matéria. Para a conquista desses dados duas abordagens metodológicas foram utilizadas: a pesquisa quantitativa, por meio de questionários aplicados a sessenta docentes, representantes de 89,65% das Instituições de Ensino Superior (IES) que oferecem cursos de música no país, e a pesquisa qualitativa, pelas entrevistas realizadas com cinco professores. O processo de organização, tratamento e interpretação das informações foi duradouro, porém, criterioso e fundamentado na *análise de conteúdo* segundo Bardin (2002). Então, nesse estudo, percentuais e tabelas caminham lado a lado com reflexões sobre os resultados obtidos. Inicialmente, foi feita uma revisão bibliográfica para contextualizar o meio em que se encaixa a disciplina bem como apresentar o que autores da área já relataram sobre o assunto. Ao aprofundar tais buscas viu-se necessário conhecer a quantidade de trabalhos acadêmicos e materiais didáticos relacionados, portanto, há um texto específico no capítulo um. Reunindo todas as vertentes de conteúdos foi possível verificar que embora iniciativas isoladas tenham existido há muito tempo, uma maior movimentação sobre o tema vem acontecendo nos últimos anos. Os índices percentuais confirmam queixas e afirmações cotidianas dos docentes, revelam fatos novos, e, além disso, os depoimentos contribuíram ricamente nos aspectos didáticos da disciplina. Com isso, um panorama minucioso da Percepção Musical no Brasil é apresentado nessa dissertação.

Palavras-chave: Percepção Musical; Música – ensino superior; Música e educação (Brasil).

ABSTRACT

The main objective of the present work was to investigate the situation of the discipline Musical Perception, within undergraduate courses in Brazil nowadays. Amongst professors from all over the country, it became possible to observe both structures and profile of the discipline in the curricular program as, for example, the quantity of professors, class hours, students in classrooms, besides opinions about pedagogical concerns, absolute ear and necessary qualities a good teacher should have to teach the subject. Two methodological approaches were used in order to reach these results: quantitative research, in which questionnaires were applied among sixty professors, who represented 89.65% of the Colleges that offer music courses in the country; and qualitative research, through interviews with five professors. The process of organization and interpretation of their information took long, but was criterious and based on the *analyses of content* according to Bardin (2002). So, in this study, percentages and tables go along with reflections about the obtained results. Initially, a bibliographical review was conducted to contextualize about the discipline, and also show what authors of the field have already told about this subject. When this search became more profound, getting to know the amount of academic work and related didactic material turned into a necessity, thus, there is an specific text about it in the first chapter. Gathering all trends of contents made possible to verify that, although isolated initiatives have been taken for a long time, the most effervescence about the subject has only taken place in the last years. The percentage indexes confirm complaints, and professor's daily assertions reveal new facts, and moreover, their testimonies have immensely contributed to didactical aspects of the discipline. This way, a meticulous overview of the Musical Perception is presented in this dissertation.

Key words: Musical Perception; Music in colleges; Music and education (Brazil).

LISTA DE FIGURAS

Fig.1	Dissertações e teses em Percepção Musical no Brasil até 2004	31
Fig.2	Produção acadêmica nas décadas de 70 e 80	32
Fig.3	Produção acadêmica na década de 90	32
Fig.4	Percentual de temas das dissertações e teses em Percepção Musical	34
Fig.5	Percentual de público das dissertações e teses em Percepção Musical	35
Fig.6	Produção acadêmica de 2000 a 2004	36
Fig.7	Produção acadêmica das obras relacionadas à Percepção	36
Fig.8	Artigos relevantes em Percepção Musical	39
Fig.9	Percentual de temas nos artigos em Percepção Musical	41
Fig.10	Percentual de público nos artigos em Percepção Musical	42
Fig.11	Materiais didáticos em Percepção Musical	47
Fig.12	Propaganda da Irmãos Vitale no Jornal da Música de 1982	51
Fig.13	Quadro de IES participantes da pesquisa em números reais e percentuais por região	99
Fig.14	Perfil acadêmico dos docentes de Percepção Musical – Brasil	101
Fig.15	Quadro percentual de titulação dos docentes por região geográfica – Brasil	102
Fig.16	Quadro de titulação dos docentes por região em números reais	103
Fig.17	Percentual de mestrados, doutorados e pós-doutorados no Brasil e exterior	103
Fig.18	Percentual de mestrados e doutorados realizados no Brasil	103
Fig.19	Síntese interpretativa dos professores de IES por categorias e unidades de contexto	114
Fig.20	Frequência de aparecimento dos depoimentos por unidades de contexto na categoria 1	115
Fig.21	Frequência de aparecimento dos depoimentos por unidades de contexto na categoria 2	117
Fig.22	Frequência de aparecimento dos depoimentos por unidades de contexto na categoria 3	118
Fig.23	Frequência de aparecimento dos depoimentos por unidades de contexto na categoria 4	119
Fig.24	Frequência de aparecimento dos depoimentos por unidades de contexto na categoria 5	120
Fig.25	Frequência de aparecimento dos depoimentos por unidades de contexto na categoria 6	122

Fig.26	Quadro geral de UR em cada categoria e sua relação com os entrevistados	122
Fig.27	Síntese interpretativa de SE, professora de curso preparatório para vestibular	123
Fig.28	Relação geral de UR em cada categoria, Sujeito E	124
Fig.29	Quadro-síntese do discurso de SA com categorias, unidades de contexto e registro	126
Fig.30	Quadro-síntese do discurso de SB com categorias, unidades de contexto e registro	130
Fig.31	Quadro-síntese do discurso de SC com categorias, unidades de contexto e registro	134
Fig.32	Quadro-síntese do discurso de SD com categorias, unidades de contexto e registro	138
Fig.33	Quadro-síntese do discurso de SE com categorias, unidades de contexto e registro	142
Fig.34	Síntese das categorias e unidades de contexto (dos professores de IES) com temas associados em destaque	146
Fig.35	Quadro geral detalhado de dados colhidos por meio das entrevistas	159
Fig.36	Gráfico dos nomes da disciplina nas IES brasileiras	161
Fig.37	Gráfico da obrigatoriedade da disciplina	162
Fig.38	Gráfico das frentes trabalhadas na disciplina	163
Fig.39	Gráfico da quantidade de horas semanais de aula	164
Fig.40	Outras durações de aulas por semana em números reais e percentuais	165
Fig.41	Destaques de duas faixas de durações de aulas semanais	165
Fig.42	Gráfico da quantidade de docentes na área por instituição	166
Fig.43	Gráfico do número de alunos numa turma	167
Fig.44	Condições das turmas de Percepção Musical	168
Fig.45	Gráfico do número de classes pelo qual o docente é responsável	168
Fig.46	Gráfico do tempo de experiência dos docentes	169
Fig.47	Índices detalhados sobre a experiência dos docentes	170
Fig.48	Gráfico da linha de trabalho utilizada	170
Fig.49	Tabela da linha de trabalho dos docentes em novos índices	171
Fig.50	Gráfico do instrumento referencial mais utilizado	172
Fig.51	Novo percentual dos instrumentos referenciais utilizados	173
Fig.52	Gráfico dos materiais de apoio mais utilizados	173
Fig.53	Gráfico da bibliografia utilizada	175
Fig.54	Gráfico dos docentes e seus esforços extraclasse	176
Fig.55	Detalhamento da realização de pesquisas	177
Fig.56	Detalhamento das atividades extraclasse dos docentes	177
Fig.57	Gráfico do perfil dos alunos	180

Fig.58	Gráfico da maior dificuldade encontrada pelos docentes	181
Fig.59	Detalhamento das maiores dificuldades encontradas pelos docentes	182
Fig.60	Gráfico do maior obstáculo no rendimento dos alunos	183
Fig.61	Quadro geral detalhado de dados colhidos por meio dos questionários	189
Fig.62	Pontos comuns entre questionários e entrevistas	195
Fig.63	Quadro síntese de dados colhidos por meio das entrevistas	202
Fig.64	Quadro síntese de dados colhidos por meio dos questionários destacando as respostas de maior índice	203

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
1. O CONTEXTO DA PERCEPÇÃO MUSICAL	05
1.1. ABRANGÊNCIA E RELEVÂNCIA	06
1.1.1 Percepção Musical na graduação	08
1.1.2 O sentido auditivo e a importância de seu desenvolvimento	12
1.1.2.1 Na educação musical de base	15
1.1.3 Treinamento e compreensão: dois aspectos de concepção na disciplina	18
1.2. A PRODUÇÃO BRASILEIRA EM PERCEPÇÃO MUSICAL	28
1.2.1 Produção acadêmica: dissertações e teses	29
1.2.2 Artigos	38
1.2.3 Materiais didáticos	43
2. DIÁLOGO COM PROFESSORES DA DISCIPLINA: RELATOS E RESPOSTAS	55
2.1 ENTREVISTAS	57
2.1.1 Delineamento metodológico das entrevistas	58
2.1.2 Apresentação dos sujeitos	60
2.1.3 Análise de conteúdo	63
2.1.3.1 Professores vinculados a IES	68
2.1.3.1.1 Categorias	68
2.1.3.2 Professora de curso preparatório para vestibular	88
2.1.3.2.1 Categorias	89
2.2 QUESTIONÁRIOS	95
2.2.1 Delineamento metodológico dos questionários	97
2.2.2 Instituições de Ensino Superior participantes da pesquisa	98

2.2.3 Perfil geral dos docentes consultados	101
2.2.4 Apresentação das perguntas do questionário	104
3. ANÁLISE E PERSPECTIVAS PARA A PERCEPÇÃO MUSICAL	113
3.1 ENTREVISTAS: INTERPRETAÇÃO	114
3.1.1 Síntese interpretativa	114
3.1.1.1 Professores vinculados a IES	114
3.1.1.2 Professora de curso preparatório para vestibular	123
3.1.2 Análise individual do discurso	125
3.1.3 Análise geral das entrevistas	145
3.1.3.1 Reflexão associativa entre as unidades de contexto (professores de IES)	145
3.1.3.2 As opiniões de SA, SB, SC, SD e SE	150
3.1.4 Quadro geral das entrevistas	158
3.2 QUESTIONÁRIOS: APRESENTAÇÃO DOS DADOS	161
3.2.1 Gráficos e análise das questões	161
3.2.2 Complementaridade das informações	184
3.2.3 Quadro geral dos questionários	188
3.3 ENTREVISTAS <i>VERSUS</i> QUESTIONÁRIOS	191
3.3.1 Aspectos significativos e complementares	191
3.3.2 Quadros-síntese da disciplina no Brasil	201
CONSIDERAÇÕES FINAIS	205
REFERÊNCIAS	211
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	217
ENDEREÇOS ELETRÔNICOS CONSULTADOS	223
ANEXOS	227

INTRODUÇÃO

A idéia desse trabalho, logo no início, foi investigar a disciplina Percepção Musical nos cursos superiores de música do Estado de São Paulo, pelo fato desse Estado possuir o maior índice de Instituições de Ensino Superior – IES que oferecem cursos de música, segundo o Ministério da Educação – MEC (apud HENTSCHKE, 2000). Assim, tinha abrangência menor, mas que poderia ser representativa de um espectro maior, o Brasil. Naquele momento a técnica metodológica mais adequada ao caso nos parecia ser o *survey*, já que a intenção era de utilizarmos questionários para o público de professores e de alunos da disciplina.

Fomos então buscar nos textos de livros, artigos em periódicos e mesmo em sites institucionais na Internet, informações em torno do assunto percepção musical. E, à medida que os avanços nessa revisão bibliográfica tornavam-se mais consistentes, mais se configurava a idéia de apresentarmos um panorama da Percepção Musical no Brasil.

Na literatura nacional – também em relatos presentes em livros didáticos de música e percepção – observamos várias afirmações e insatisfações quanto ao ensino da disciplina. Por exemplo, o desejo de mudanças no campo, como Barbosa (2005), que propõe nova perspectiva teórica, baseada em Vigotski, para a superação dos problemas em percepção; também críticas, às vezes, mais intensas, a respeito da condução metodológica e à ênfase no pensamento fragmentado, como em Grossi e Montandon (2005); comentários gerais sobre os recursos materiais como Lacorte (2005) afirma restringirem-se ao piano, quadro-negro, toca fitas ou CD e Bhering (2003) citando a falta de material para atuantes da música popular. Outros autores como Costa (2003), Campolina e Bernardes (2001), Bernardes (2000), Guimarães (2000), Gerling (1995, 1993), Marques (2006), Otutumi (2006) também relatam sua experiência na área. Entretanto, apesar de todas as considerações serem válidas e bem construídas, muitas delas exprimem uma ótica particular, o que resulta um sentido pessoal. Portanto, vimos

nitidamente a necessidade de um amplo estudo que pudesse expor as reais condições da matéria, através de dados precisos, mas que, simultaneamente, permitisse revelar características gerais e diferenças locais, numa ótica mais factual.

Assim, para promover esse novo foco, ou seja, da disciplina no Brasil, levantando aspectos que acreditamos importantes, definimos outro processo metodológico, optando por duas linhas de pesquisa: a quantitativa e a qualitativa. A partir de duas ferramentas principais realizamos a coleta e o tratamento dos seus conteúdos, com igual cuidado e rigor, respeitando detalhadamente as etapas e os procedimentos exigidos na realização de um trabalho acadêmico.

Dessa forma, mantivemos o uso e a aplicação dos questionários – que se fazem presentes na parte quantitativa dessa dissertação – mas, com público de professores especificamente. Também convidamos alguns desses sujeitos para dar sua contribuição no campo qualitativo, através de depoimentos em entrevistas. Em nossa opinião, priorizando o diálogo com professores, lançamos olhar sobre as instituições, e, nesse sentido, além de obter opiniões sobre os fatos relativos ao universo pesquisado, nos aproximamos ainda mais da estrutura dos cursos de música já que os docentes são os responsáveis pelos programas de ensino e ementas, por exemplo. São eles que fazem movimentar a disciplina, são os agentes conectores entre universidade e aluno. Além disso, outros aspectos também foram identificados, como particularidades do público de estudantes. Com essa escolha, acreditamos ter conseguido uma linha coerente entre instituição, professor e aluno no ambiente musical atual.

No primeiro capítulo, ‘O contexto da Percepção Musical’, reunimos informações que resultam numa noção geral do meio em que a disciplina está inserida, destacando o nível da graduação e trazendo citações de autores e professores com experiência na área. Seria ingênuo de nossa parte se resumíssemos o tema à educação superior, pois deixaríamos de lado as raízes e fundamentos desse estudo, cuja fase de iniciação musical já contempla de forma enfática. Por isso, tecemos brevemente sobre a importância e o desenvolvimento

do sentido auditivo e, embora não seja nossa direção, mencionamos autores relevantes por sua atividade e trabalho na educação musical de base. Vimos concepções diferentes de atuação na disciplina, nomes, ementas e formas diferenciadas de ser oferecida – e o que nos possibilitou um ponto de partida para a elaboração dos passos e capítulos seguintes. Para que fosse possível ter idéia do quanto já houve de reflexão na área, também fizemos uma pesquisa sobre a percepção, sua relação com os trabalhos acadêmicos e o comércio de materiais didáticos no Brasil. Apesar de serem os primeiros dados sobre o assunto, pudemos verificar através dos quadros e percentuais que o campo tem se movimentado mais nos últimos tempos.

Já no segundo capítulo, ‘Diálogo com professores da disciplina: relatos e respostas’, com o objetivo de dar maior consistência às afirmações trazidas e buscar argumentos pautados na realidade da disciplina, observamos que os recursos da entrevista e do questionário teriam resultado bem proveitoso. Então, por consequência das duas linhas metodológicas – qualitativa e quantitativa – há dois subitens principais, no qual apresentamos os benefícios e as desvantagens de cada técnica, com detalhes de todas as etapas e procedimentos cumpridos na análise dos dados. De início, o que nos importou foi deixar clara a metodologia utilizada, e a transparência na organização dos conteúdos, para assim, oferecer as informações sobre os assuntos e categorias encontradas; porém, sem deixar de fazer colocações reflexivas ou teóricas pertinentes.

Uma diretriz fundamental durante esse período de processamento dos resultados foram as orientações de Bardin (2002), com a *análise de conteúdo*. Apesar de tecermos longas descrições sobre esse tipo de análise no momento da exposição das entrevistas, seguimos os mesmos passos de observação e classificação nas respostas obtidas pelos questionários. Depois de verificar e conscientizarmo-nos de todos os aspectos levantados por Bardin não há como não aplicá-los, mesmo na pesquisa quantitativa.

No terceiro e último capítulo, ‘Análise e perspectiva para a Percepção Musical’, analisamos os depoimentos dos entrevistados, primeiro individualmente

e depois de forma geral, trazendo à tona os conteúdos mais significativos através de comentários e tabelas, facilitando a absorção das informações. Uma reflexão sobre as categorias encontradas traz conexão, e, por vezes, confirmação entre os relatos dos docentes. Note que há subdivisões entre sujeitos vinculados a IES e aquele sem vínculo. Do mesmo modo, no texto seguinte apresentamos a análise de cada pergunta contida no questionário, expondo seus gráficos correspondentes com os índices percentuais de todas as opções de alternativas. Reflexões sobre esses índices foram realizadas, bem como a especificação da resposta '*d) Outro*' ofereceu dados mais precisos, permitindo a construção de novos quadros-tabela com bastante detalhe. Pontuamos algumas interligações possíveis entre temas e percentuais e encerramos esse tópico com um quadro geral dos questionários – o que também ocorre na parte das entrevistas. Finalizando o capítulo, entrelaçamos os dados quantitativos e qualitativos, reconhecendo seus pontos comuns, seus diferenciais – muitas vezes, resultantes da técnica utilizada – e outras observações gerais.

Pudemos, com isso, verificar a situação atual da Percepção Musical no Brasil, suas condições estruturais, direções de atuação pedagógica e diversas opiniões sobre o seu ensino.

Esse trabalho foi escrito com muito prazer e dedicação, os quais nos proporcionaram muitos conhecimentos, e, por isso, esperamos contribuir para a difusão deles no campo da música, construindo um círculo positivo, de trocas enriquecedoras no meio acadêmico.

1. O CONTEXTO DA PERCEPÇÃO MUSICAL

Tratar de Percepção Musical, inicialmente, nos leva a notar duas principais faces sobre o assunto. As idéias da Psicologia, Psicofísica, Filosofia, e demais ciências cognitivas, relacionadas principalmente ao estudo da percepção de forma geral, e, a ótica da Música, que trabalha mais especificamente com aspectos técnicos ligados à educação e ao exercício da profissão de músico.

Apesar da amplitude do tema e, sendo nosso foco a música, a finalidade nesta pesquisa é buscar aspectos estruturais da Percepção Musical como disciplina – tais como sua disposição curricular, horas de aula, número de alunos nas turmas etc. – mas também metodologias, conteúdos, dificuldades encontradas pelos docentes e questões de ordem conceitual que possam contribuir para a reflexão e aprimoramento das ações no ambiente musical acadêmico.

Verificamos que o desenvolvimento do sentido auditivo ou da Percepção Musical é considerado pela grande maioria dos educadores como de fundamental importância, pois se bem encaminhada e aperfeiçoada, oferece significativo suporte para a carreira do músico em suas diversas modalidades, além de anteceder sua formação profissional, participando ativamente no processo de educação musical de base.

Portanto, cabe-nos trabalhar a partir do seguinte questionamento: o que se entende por Percepção Musical? Qual o seu papel e potencial de articulação com outras matérias? Há um perfil para a disciplina? Como se encontra a produção acadêmica na área? E assim delineamos fundamentos essenciais para centralizar atenções no contexto universitário bem como na realidade atual em que estamos inseridos.

1.1 ABRANGÊNCIA E RELEVÂNCIA

Com a finalidade de tornar precisas as nossas palavras, achamos necessário esclarecer onde pensamos encaixar-se a Percepção Musical no âmbito da Música, sob quais acepções ela pode ser encontrada nesse texto, e como definimos e utilizamos o termo Educação Musical no presente trabalho. Esse cuidado existe já que lidamos com questões que estão nos limiares de áreas complexas, as quais, muitas vezes, se interconectam e/ou se influenciam. Por isso, essa iniciativa não tem a pretensão de ser uma sugestão ou proposta, mas apenas cumprir o seu papel no escopo desta pesquisa.

A Percepção Musical apresenta-se há muito tempo como item disciplinar da chamada Teoria da Música – TM ou Teoria Geral da Música – TGM (como também vemos em denominações acadêmicas), e isso nos parece comumente bem aceito já que na grande maioria dos cursos superiores, por exemplo, ela está estruturada entre as disciplinas de fundamentação teórica¹. Dessa forma, esquematicamente, Percepção Musical emparelha-se com Harmonia, Análise, Linguagem e Estruturação Musical, Contraponto, etc., matérias que têm uma relação muito próxima com o conteúdo escrito, numa articulação enfática de partituras e procedimentos técnico-musicais.

Porém, 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.

Nesse sentido, acreditamos que a Percepção seja uma subárea da Música com características próprias, propiciadora de ramificações de diferentes ordens dentro do conhecimento humano, e por essa razão, talvez umas das mais

¹ Também em cursos técnicos ou cursos livres mais sistematizados.

amplas, pois, encontra conexão com quase todas as outras subáreas, seja de forma objetiva ou subjetiva.

Desse modo, Percepção Musical, neste texto, pode compreender três significações básicas: 1. a disciplina (em questão) dos cursos superiores de Música; 2. o estudo de noções musicais que englobam vivência, conteúdo musical e sentido auditivo, nos diversos níveis de aprendizado; 3. subárea da música, suas temáticas e desenvolvimento (sem obviamente desconsiderar sua estreita ligação com a Teoria da Música).

Como tratamos de pontos que permeiam e, muitas vezes, fazem parte do ensino e pesquisa em música, inevitavelmente a terminologia Educação Musical torna-se presente. Aqui a consideramos em seu maior âmbito, como acolhedora de muitos outros aspectos, ou seja, sobo qual se encaixam itens como a educação musical superior, a educação musical infantil, a educação musical informal, a educação musical especial, etc. Assim, o termo está vinculado à expressão 'ensino de música' e não empregado de modo especial à infância. Contudo, fazemos especificações de público ou demais diferenciações quando por algum momento tecermos comentários que fujam da esfera acadêmica ou universitária, bem como em situações em que acharmos necessário, com vistas à ajudar na transparência das idéias. Esse nosso transitar por distintas camadas do aprendizado musical acontece devido à relevância do tema, determinado claramente a partir de seu destaque e participação nos conteúdos de programas que vão desde a iniciação até o ensino profissionalizante.

Neste capítulo temos a intenção de apresentar o meio no qual a disciplina Percepção Musical está inserida, ou seja, nos cursos superiores, e isto significa expor as principais características dentro dessa estrutura, o perfil das turmas em sala de aula, além das correntes que dividem a opinião e o modo de atuar dos professores. É o que acompanhamos a seguir.

1.1.1 Percepção Musical na graduação

A Percepção Musical como disciplina sistematizada esteve atrelada ao desenvolvimento da graduação em Música no Brasil, provavelmente desde os primeiros cursos reconhecidos, como da Faculdade de Música Santa Marcelina – FASM de São Paulo/SP, em 1938, segundo fonte do Ministério da Educação – MEC².

Os conteúdos para um bom desempenho musical voltam-se, desde então, para a leitura e escrita da notação, através do solfejo e ditado respectivamente, como ‘carros-chefe’, além da prática auditiva de reconhecimento intervalar, acordes e encadeamentos harmônicos. Não nos parece novidade alguma considerar tais elementos como pertencentes à Percepção Musical que conhecemos hoje.

Podemos verificar que ao longo desses anos, o que modificou de fato, foram suas nomenclaturas, a carga horária e a atividade mais acentuada dos aspectos sonoros. Relembremos o seguinte: o ensino de Teoria Musical, que, grosso modo, enfatizava o aprendizado de símbolos e fórmulas, bastante deficiente de exemplos audíveis, mostra-se agora mais interessado com a condição sonora. Ao passo que os cursos de Solfejo e Ditado – que na década de 30 e 40 não se restringiam a técnicas metodológicas, mas, treinavam essas habilidades juntamente com a audição – estão hoje praticamente extintos. Uma probabilidade, a qual achamos ser bem plausível, é que a disciplina Percepção tenha abrigado aspectos dessas duas vertentes tornando-se o que é para nós no séc. XXI.

É também provável que a Percepção Musical tenha se configurado no campo da área teórica por essa forte ligação com os conteúdos de teoria. Tanto que Guimarães (2000, p.1) nos diz que “hoje, a Teoria Musical é também

² Consulta feita no arquivo “Relação dos programas e/ou cursos de graduação e seqüenciais oferecidos pelas instituições de Educação Superior – Brasil, Cursos de Música”, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, do Ministério da Educação, nos disponibilizado em 02/03/2007, via *e-mail*.

denominada de Percepção Musical, pois é através desta disciplina que o aluno aprende a perceber o significado dos códigos da linguagem dos sons”.

Dessa forma, embora haja um consenso razoável acerca do nome Percepção Musical³, é interessante notar que em algumas instituições ainda encontramos, por exemplo, o título ‘Treinamento Auditivo’, como também ‘Teoria e Percepção Musical’, ‘Leitura e Escrita Musical – LEM’, ‘Teoria Musical e Solfejo’, ‘Ritmo e Som’, ‘Linguagem Musical’, segundo Bhering (2003). Vemos esse fato como resquício da forma inicial de destinação da disciplina e como uma constatação da sua gradual afirmação.

Outro aspecto importante de se observar na Percepção Musical é a sua estruturação interna, ou seja, sua organização geralmente em três frentes – melódica, rítmica e harmônica, nas quais conteúdos específicos de cada elemento da música são minuciosamente desenvolvidos e praticados. Porém, isso não é uma regra, pois algumas instituições destinam uma carga horária centrada especialmente na Rítmica, tendo-a no currículo além da disciplina Percepção Musical ou Treinamento Auditivo. Observamos que, nesses casos, quando se fala no estudo da percepção musical, subentende-se desenvolvimento melódico-harmônico e, portanto, torna-se necessário o auxílio de outra matéria que contemple o ritmo, são os casos, por exemplo, da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP e da Faculdade de Artes do Paraná – FAP.

Já sobre o perfil na grade curricular, trata-se de uma disciplina obrigatória em grande parte dos cursos superiores brasileiros (o que também vemos ocorrer nos cursos técnicos), portanto, coletiva, com uma intensa demanda de turmas. Essa característica faz absorver estudantes de diferentes modalidades, com níveis bastante heterogêneos de conhecimento. Ingressantes de canto, percussão, regência, composição, e demais instrumentos, que exigem habilidades e conhecimentos específicos, compõem, assim, o grupo e saberes de uma turma.

³ No capítulo 3 apresentamos mais detalhes sobre as nomenclaturas existentes para a disciplina.

Tal diversidade é um tanto lógica, mas, em nossa opinião, estritamente necessária de ser frisada, pois é possível constatar que boa parte desses ingressantes não estudaram Percepção Musical anteriormente, ou melhor, não tiveram experiências com esse modelo de estudo; o que faz surgir uma dificuldade prática para o docente: mediar as orientações das ementas às condições de conhecimento da classe, caminhando, entre o aperfeiçoar e o desenvolver bases, respectivamente.

Uma possibilidade para essa ausência de estudo, talvez seja dos alunos serem adeptos de um aprendizado teórico tradicional (sem muita relação com a audição ou apreciação), ou mesmo do estudo autodidata que, muitas vezes, os tornam até bons instrumentistas. Em nossa opinião, o que se faz imprescindível para um curso ser realmente positivo nesses casos, é a metodologia utilizada pelo professor que, no nosso entender, deve proporcionar a troca de experiências e clareza no lidar com essa heterogeneidade.

Gerling (1995, p.23), então professora de Percepção da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, diz que muitos estudantes estão despreparados, pois entram no 3º grau com ‘falhas e lacunas’ no seu aprendizado, cujo cerne, para ela, está no ensino antecessor: “os alunos que entram no Curso de Graduação em Música via de regra não têm uma leitura musical fluente e isto é um forte indício de uma educação musical deficitária em vários aspectos perceptivos e conceituais”.

Sem dúvida, esse tópico é muito pertinente, pois se a base não está bem fundada não há como trabalhar sobre ela e obter um bom desempenho. Mas, e quando não se tem base instituída? Sabemos da crescente conscientização sobre a educação musical, das iniciativas particulares e do movimento para a volta da música nas escolas, mas resultados visíveis e efetivos só poderão mesmo ser discutidos após uma transformação real dessa falta de tradição em música.

Num outro olhar sobre as dificuldades trazidas pelos alunos, tendo como norte nossa experiência como professora, verificamos que as mais extremas estão no campo da melodia, principalmente com os famosos ditados (a uma ou mais

vozes). Em contrapartida, o aspecto rítmico é o mais equilibrado e de mais fácil desenvolvimento, também se comparado ao campo da harmonia. Dessa forma, estudantes, em sua maioria, sabem traduzir a escrita musical para seu instrumento, mas bem pouco praticam o processo inverso, da sonoridade para a escrita – muitas vezes, salvo aqueles que vêm da música popular e conquistam agilidade e reflexo entre ouvir, ler e escrever.

Poderíamos detectar várias alternativas ou hipóteses para o porquê dessas dificuldades – aprendizado voltado estritamente ao instrumento, falta de conexão entre teoria e prática, metodologias inadequadas, etc. – porém, é essencial nos conscientizarmos do modelo de educação musical que recebemos e, naturalmente, passamos adiante.

Quando a Percepção Musical propõe trabalhar aspectos suporte da música, proporciona o fixar das bases, estando diretamente relacionada com o educar (concordamos neste ponto com GERLING, 1995 e BERNARDES, 2000). E, a partir do momento em que recebemos uma educação tradicional (que tem como direção a boa leitura, a perfeita técnica e o virtuosismo), é também natural que concebamos assim o modelo ideal de percepção. Assim, pairam no ar: ‘Poucos são os bons alunos!’, ‘Muitas são as dificuldades’, ‘Ouvido absoluto é essencial’, etc. Idéias que costumamos pensar sobre a disciplina, e que traduzem apenas uma postura, e não uma única e correta⁴ interpretação existente. Acreditamos que há outras maneiras de se pensar e agir na disciplina (aliás, é nosso dever questioná-las e buscá-las), e ainda muito se pode contribuir na área.

Outro tópico comum encontrado é a utilização do piano como principal recurso em sala de aula. Convencionou-se, talvez por tradição, por amplas possibilidades (instrumento rico para melodia, harmonia e mesmo ritmo) ou simples comodidade, que a referência sonora padrão se daria através do som desse instrumento, deixando de lado outros timbres também interessantes. É evidente que exemplos de acordes, de mudanças de alturas e registros,

⁴ Conceito relativo.

acompanhamentos ao piano são facilmente abordados, mas o que nos chama atenção é a aparente e quase restrição a demais fontes, que podem ser trabalhadas também como conteúdo, não somente como ferramenta.

Certamente outros assuntos e problemáticas estão envolvidos no ambiente de ensino da Percepção Musical, entretanto, nosso propósito agora é centrarmos nos aspectos que determinam sua enfática presença no estudo da música.

1.1.2 O sentido auditivo e a importância de seu desenvolvimento

Através de diferentes meios podemos manter contato com os sons, com a música. Todavia, o sentido auditivo vem a ser o veículo central, do qual mais nos utilizamos para interagir e entender o ambiente sonoro. Daí a Percepção Musical estar diretamente relacionada com o ouvido.

Segundo Oliveira, Ranvaud e Tiedemann (2005), ser músico é uma questão de aprender a ouvir, de forma correta, ou ter uma audição diferenciada, a qual significa mais que somente ouvir. Essa frase embora bem intencionada, sendo possível compreendê-la na essência, não nos parece esclarecer as expressões utilizadas. É preciso, em nossa opinião, substituir o ‘ouvir corretamente’, já que não há um único caminho e ainda ‘ideal ou correto’ percorrido pela audição. Trata-se de conceitos relativos tornando-se inapropriado fechar tal questão de forma simplista. Acreditamos que, neste caso, isso se traduza nada mais do que numa maneira técnica de atenção durante a audição, pertencente ao *metier* do músico profissional. Essa audição tem uma acepção maior que apenas a captação física dos sons, é uma compreensão sim, diferenciada, porém, com uma função particularmente formadora. Assim, num sentido geral, o que se mostra positivo nesta afirmação, é a evidência do ‘aprendizado do ouvir’ (que aqui consideramos o trabalho de refinamento auditivo) e também por demonstrarem preocupação em explicar o que seja o processo auditivo do músico.

É interessante observar que ao falar de ouvir, ouvido musical ou escuta musical, tão logo estão presentes opiniões sobre seu desenvolvimento. Atualmente podemos verificar uma crescente consideração de que é possível educar o ouvido, trabalhá-lo, diferentemente de tempos anteriores em que a idéia do talento prevalecia fortemente. Pode-se dizer então, que a existência do ensino da música é construída sob o pressuposto de que ela pode ser aprendida e desenvolvida, deixando de lado a essencialidade do dom ou gênio. Assim, o mesmo vale para conteúdos da Percepção Musical, o que exclui algumas idéias quanto a impossibilidades ou incapacidades, que erroneamente cultivamos no dia a dia. Entretanto, precisamos ressaltar que esse aprendizado varia de um indivíduo para o outro, pois depende de suas experiências prévias, bem como das metodologias utilizadas, da estrutura sistematizada (como duração do curso, carga horária, infra-estrutura e recursos), o perfil do professor, entre outros aspectos importantes.

Agora, no campo da definição há uma outra discussão existente, que gira em torno do que seja ouvir ou escutar. A polêmica é se ambas constituem-se distintas ou semelhantes em sua significação e, nesse sentido, alguns autores nos alertam sobre a ausência de um consenso em sua utilização.

Vamos aqui considerar, juntamente com referências importantes (WILLEMS 1985, FONTEERRADA 2005, GRANJA 2006), a concepção do escutar como algo mais elaborado que o ouvir. Conforme a opinião de Granja (2006, p.65), ouvir está relacionado com a ‘dimensão sensorial da percepção’, a captação física do som. “Escutar, por outro lado, é dar significado ao que se ouve. Escutar estaria mais próximo da dimensão interpretativa da percepção [...]”. Para o autor, a escuta musical vai além da percepção de vibrações sonoras, pois é a forma de estabelecer ‘múltiplas relações’ entre as sonoridades que atingem nosso ouvido e corpo. Assim, no nosso entender escutar estaria mais ligado aos conteúdos por nós assimilados, ou seja, na relação que criamos entre som e conhecimento.

Dada a importância da audição, colher idéias sobre a relevância do estudo da Percepção Musical, seja entre docentes, estudantes ou músicos amadores, é tarefa relativamente fácil. Discursam questões referentes ao já mencionado ouvir e escutar, mas também à formação básica e/ou profissional, à execução prática, e à competência nas demais modalidades do campo musical, como por exemplo, na composição e na regência.

Segundo Salgado e Varela (2006, p.3):

Uma das tarefas fundamentais de todo músico é escutar. Esta é uma habilidade que convém desenvolver desde as **etapas** mais **iniciais** da formação profissional, seja na que trata de um regente, de um compositor, um intérprete, um etnomusicólogo ou um crítico musical, e num amplo sentido, **todo público** informado deveria fazê-lo. Não é possível considerar-se competente em qualquer destas áreas a menos que se tenha **aperfeiçoado**, na medida das capacidades de cada um, a **audição** discriminada e crítica do produto da atividade musical, qualquer que ele seja [tradução e grifos nossos].

A Percepção Musical ocupa um lugar central seja na perspectiva do ouvinte ou na do músico intérprete e/ou compositor, e ainda, o conhecimento musical se define pelo refinamento de sua percepção, é a opinião de Granja (2006, p. 47). Para ele, o conhecimento musical “é resultado de uma articulação contínua entre os processos perceptivos e os momentos de elaboração conceitual”, pois ultrapassa a dimensão sensorial, aproximando-se dos processos de cognição.

De modo similar, Campolina e Bernardes (2001) consideram o desenvolvimento da Percepção essencial e indispensável na formação de qualquer músico. Porém, diferentemente dos autores anteriores, abordam-na como disciplina, a qual acreditam que pode ser entendida como básica na formação dos músicos, já que ocupa um número importante de semestres na maioria dos currículos das escolas de música, tornando-se um dos ‘eixos dessa formação’⁵.

⁵ Frisamos aqui que as escolas de música as quais os autores se referem são aquelas vinculadas ao ensino superior, já que o trabalho deles é pautado em sua experiência nesse nível e seus demais artigos e estudos acompanham esse público.

Sob outro enfoque, porém, continuando nessa perspectiva de 'disciplina', afirma Luz (apud BIAGIONI; LESSA, 2005, p.3):

A Percepção, que deve **desde o início** fazer parte de qualquer processo de formação de um 'eterno' estudante de Música, trata de uma disciplina que lida, entre outras questões, com a **cognição**, as **experiências** e os significados emocionais de cada um, e, portanto, também com questões **abstratas** e subjetivas do discente e de quem o orienta em seu método de estudo [aspas do autor e grifo nosso].

Já aqui podemos verificar que o autor, apesar de sua abordagem educacional, não centraliza sua concepção em questões didáticas, mas ao contrário, lembra-nos daquelas pertencentes a níveis mais abstratos da aprendizagem, as quais se relacionam com a qualidade de envolvimento dos sujeitos, o processamento das experiências, e fatores emocionais na assimilação. Comenta também sobre sua importância no estudo musical desde o início da formação, além das diferentes facetas da matéria, que, Moreira e Pascoal (2005) corroboram, e observam pertencer a um campo que se liga às pesquisas das áreas da Música e Psicologia apresentando interesses tanto para estudos técnicos, teóricos e interpretativos, quanto para os filosóficos e cientistas do campo do desenvolvimento cognitivo.

Enriquecendo a afirmada importância da Percepção Musical, veremos a seguir o que argumentam sobre esse assunto os professores ou estudiosos da fase inicial do aprendizado em música.

1.1.2.1 Na educação musical de base

Além da relevância da Percepção Musical na formação de nível superior, essa abordagem auditiva participa enfaticamente da prática de educadores musicais do ensino básico, no qual a finalidade é musicalizar, proporcionar vivências sonoras geralmente para público infantil. Nesse contexto, Fujiyoshi e Novaes Neto (2006) estão de acordo com a essencialidade desse

estudo, pois afirmam que o processo de musicalização do indivíduo está subordinado aos aspectos perceptivos, necessários à significação musical.

Fonterrada (2005) comenta que no trabalho do belga Edgar Willems – um dos mais expoentes educadores musicais do séc. XX – há forte presença do fator auditivo em sua concepção de ensino. Segundo a autora, Willems acreditava que ainda não se compreendia a natureza profunda da musicalidade, além de que toda criança poderia ser preparada auditivamente. Conforme nossa argumentação no item anterior.

Mais que educar e interagir música e a natureza humana, Willems aspirava dar *status* científico ao seu trabalho, portanto, foi muito cuidadoso em seus dois volumes do *L'oreille Musicale* no qual estudou a audição sob três aspectos: sensorial, afetivo e mental, no qual denomina sensorialidade auditiva, sensibilidade afetiva auditiva e inteligência auditiva. O primeiro deles, ainda de acordo com Fonterrada (2005), incentiva a escuta como entidade física, apresentando exercícios para a distinção dos parâmetros do som (altura, duração, intensidade, timbre); o segundo, se manifesta quando passamos do ato objetivo, sensorial, de '*ouir*' para o subjetivo '*écouter*'⁶, que, grosso modo, seria uma escuta sensível, afetiva, a qual oferece abertura para expressão emotiva. Exemplo disso é sua forma de ensino para intervalos melódicos, cujo emprego de adjetivos como paz, nervosismo e felicidade servem para explicitar o uníssono, a 2ª menor e o intervalo de 3ª maior, respectivamente. Enfim, o terceiro e último aspecto, comporta: comparação, julgamento, associação, análise, síntese, memória, imaginação criativa e escuta interior, que, no nosso entender, voltam-se a questões cognitivas e ao desenvolvimento da Percepção.

Porém, o que Fonterrada (2005) adverte, com razão, é que tais instâncias da audição muitas vezes não são interpretadas corretamente, pois se omite que Willems conceba esses fenômenos simultaneamente, e não de forma

⁶ Fonterrada (2005, p.128-129) evidencia que os termos '*ouir*', '*écouter*' e '*entendre*', originais em francês, não têm a mesma conotação em português, perdendo sua força quando traduzidos para 'ouvir, escutar e entender'.

isolada. A autora explicita que esse caminho artificial é escolhido unicamente com objetivo didático, para que cada uma das características mais importantes pudesse ser analisada.

Outros educadores importantes como Kodály, Orff, dos contemporâneos Schafer, Gainza, Swanwick, e ainda os princípios educacionais de Villa-Lobos⁷ – pelo movimento do Canto Orfeônico⁸ no Brasil da década de 40 – dão ênfase para o aspecto auditivo, como uma das bases de suas metodologias. Isso pode ser visto pelas ferramentas com as quais difundiram suas idéias, seja pelo canto, apreciação, composição, improvisação, entre outros (cuja conexão faz-se muito estreita com a audição), mas também pelos programas de ensino e conteúdos a serem trabalhados. Um fator de grande intensidade nessas propostas é a alta valorização humana, com focos na cidadania, na sensibilização e afetividade – o que indubitavelmente é muito louvável, mas que merecem todo cuidado, já que, em excesso, podem adentrar fronteiras de outras áreas trazendo confusões desnecessárias.

Assim, traçando um paralelo entre a educação musical básica e a universitária, Bernardes (2000) considera que o processo de musicalização influi diretamente na qualidade e seqüência do aprendizado posterior, mais especificamente da Percepção Musical. Segundo ela, é essa disciplina que tem o papel de continuidade e aprofundamento dos conteúdos vivenciados na primeira fase do aprendizado musical, porém, questiona a roupagem formal que recebe ao caracterizar-se no nível superior, perdendo criatividade e interatividade, muito presentes na iniciação.

⁷ Ver mais em GOLDEMBERG, Ricardo. **Educação Musical**: experiência do canto orfeônico no Brasil. Disponível em: <<http://www.samba-choro.com.br/debates/1033405862>>. Acesso em fevereiro de 2007.

⁸ Na introdução de **Solfejos** – originais e sobre temas de cantigas populares para ensino de canto orfeônico. 1º vol., é dito que no Curso Especializado de Música e Canto Orfeônico destinado à formação de professores, “[...] a disciplina de ‘Solfejo e Ditado’ era a que mais se praticava no currículo do S.E.M.A pela absoluta necessidade de apuração dos fenômenos de percepção do ritmo, altura do som e memória auditiva, fatores indispensáveis a um professor de Canto Orfeônico”. Isso confirma a importância do estudo da Percepção (auditiva e rítmica através da leitura e da escrita) no processo de ensino-aprendizagem musical do nosso país.

Primeiramente é imprescindível considerar que os universos são bastante diferentes e requerem posturas adequadas para cada faixa etária. O caráter formal existe, mas talvez não seja determinante ou mesmo prejudicial. Pensando no aspecto da perda de 'criatividade e interatividade' acreditamos que há sim certa dificuldade em trazê-las com coerência para a educação profissional. No entanto, sabemos que esse terreno é muito vasto, e desenvolvê-lo agora seria falta de zelo já que o abordaríamos de forma rápida.

Então, o que realmente interessa observar é a presença de elementos fundadores ou alicerces da Percepção Musical na etapa inicial, co-relacionando seu desenvolvimento. Atividades de reconhecimento de timbres com brincadeiras sonoras para crianças, criação de pequenas trilhas de histórias, além de outras experiências, podem ajudar muito na acuidade auditiva para um futuro estudo aprofundado. A grande problemática, como já dito, é que muitas vezes os alunos não foram sequer musicalizados e essa base acaba por acontecer no próprio curso de graduação, acarretando sérias conseqüências no seu desempenho e andamento no programa acadêmico.

Essas e outras discussões colaboram na argumentação e possível remodelação do perfil da disciplina, que tem como finalidade desenvolver o sentido auditivo de maneira satisfatória para o cotidiano profissional do músico. Notando que como bases das condutas na disciplina estão as correntes de pensamentos que as concebem, acompanhamos a seguir os pontos mais evidentes em Percepção.

1.1.3 Treinamento e compreensão: dois aspectos de concepção na disciplina

O fato de estarmos centrados no contexto musical, não nos exime de conhecer as profundas reflexões científicas do estudo da percepção em Psicologia, ou seja, as incansáveis experiências de noções de espaço, intensidade, forma, cor, imagem, entre outros. Há uma ampla literatura que aborda essas relações com os diferentes sentidos: visão, audição, olfato, tato e paladar,

além das discussões vinculadas à cognição, nos processos mentais e neurológicos.

Todavia, foge do escopo desse trabalho tal aprofundamento, pois o que nos mobiliza é o universo da graduação em que a Percepção Musical como disciplina está inserida. Nossa finalidade ao trazer essas informações é de extrair delas o que nos chama bastante atenção dentro desse campo: as correntes de pensamento que contribuíram nas ações que educaram essas percepções.

Neste caso, as metodologias utilizadas, os procedimentos avaliativos e as razões que os sustentam (num contexto de ensino-aprendizagem), são delineados por um fio condutor cujo determinante é sua concepção, a idéia filosófica, muitas vezes, subliminar. Na Percepção Musical isso não é diferente.

Verificamos, na bibliografia sobre o assunto, que o ensino dessa disciplina possui, pelo menos, duas⁹ acepções ou linhas mais evidentes: 1) a visão que a relaciona com Treinamento Auditivo, e de forma objetiva determina seus critérios de avaliação, competência, habilidade e finalidade; e 2) a visão que a trata como ferramenta para compreensão da música, estabelecendo o conhecimento global como prioridade, integrando a ele aspectos emocionais, resultando numa condução mais subjetiva.

Em geral, no primeiro grupo, a Percepção Musical é a prática que tem o objetivo de desenvolver as habilidades de elementos musicais como melodia, ritmo e harmonia, relacionando sons e teoria. Está mais ligada à atividade repetida de exercícios que, na maioria das vezes, requer do estudante alto domínio da escrita e da audição discriminada – principalmente da altura do som – através de ditados melódicos sofisticados e solfejos em diferentes claves.

Segundo Lacorte (2005, p. 138) “a concepção de percepção musical nas escolas e conservatórios de música relaciona-se freqüentemente à capacidade do aluno de representar a grafia sonora do discurso musical corretamente¹⁰”, no qual

⁹ É importante frisar que essas duas maneiras de denominação foram retiradas dos próprios comentários de professores da área, no qual, de um lado, o termo ‘treinamento’ é sempre evidenciado, e de outro, o uso reiterado gira em torno de ‘compreensão’.

¹⁰ Conceito relativo. Já nos detivemos ao uso desse adjetivo no início do presente texto.

os principais objetivos dessa sistematização são o reconhecimento, discriminação e reprodução.

Realmente esses aspectos fazem sentido para um bom treinamento. Mas, falar de treinamento em música parece incomodar bastante. Não é coincidência que toda vez que esse assunto vem à tona ou é mencionado (pelo menos por professores de nossa área), muitas vezes surgem acaloradas críticas com opiniões negativas a sua aplicação. Uma razão um tanto clara para esse tipo de postura, é o modo como o resumimos na prática diária, e o qual Gerling (1993, p.34) nos apresenta como sendo: “[...] adquirir uma habilidade ou conjunto de habilidades sem o uso de iniciativa ou criatividade, portanto, sem modificação ou reflexão sobre a habilidade propriamente dita”.

Mas será isso mesmo?

Na linha de estudos da Psicologia do Treinamento, de acordo com Stammers e Patrick (1978, p.17) este tipo de abordagem ocorre em muitos contextos, apesar de ser muito utilizado no âmbito ocupacional, cujos indivíduos estão aprendendo a executar serviços ou tarefas; porém, “é importante não se adotar uma concepção demasiado estreita de ‘indústria’” (aspas dos autores). Assim, apresentam-nos como guia o que o *Glossary of Training Terms* (1971), da Grã-Bretanha diz sobre o assunto:

Treinamento: O desenvolvimento sistemático do padrão de atitude/conhecimento /habilidade/conduta requerido para que um indivíduo desempenhe de forma adequada uma determinada tarefa ou serviço. Isso está freqüentemente **integrado** ou **associado** com uma **educação adicional**. É cada vez mais comum o uso da experiência de aprendizagem para integrar o conceito de treinamento e educação. (grifos nossos) (apud STAMMERS e PATRICK, 1978, p.14-15).

Nesse sentido, Stammers e Patrick (1978, p.19) explicitam que em psicologia “procura-se a aprendizagem em tarefas [ou situações] que sejam reais ou que reflitam as características **essenciais** da realidade” (grifo e colchetes nossos). É certo que essencial não se traduz em isolado, por isso, “[...] também são necessários estudos de acompanhamento em conjunto com a aplicação de

resultados no campo [...]”, mas lembram que, infelizmente, tal aparato não acontece em muitos dos casos.

Assim, perde sua força o popular jargão de fragmentação no treinamento, associando-o agora a uma aplicação mais complexa e interativa. Trabalhar com aprendizagem, mesmo com as de natureza mais simples implica conhecer caminhos, meios, os quais o indivíduo trilha no percurso até seu objetivo. E é nessa linha de pensamento que encontramos o estudo de Paul Fitts e Michael Posner que, em 1967, desenvolveram um modelo de aprendizagem em três estágios, que se constituiu referência importante e base teórica para o treinamento motor, as reflexões sobre a atenção e demais vertentes da cognição¹¹.

Segundo Magill (1987) as três fases concebidas por Fitts e Posner quando da aprendizagem de uma habilidade são: 1. *estágio cognitivo* – que se caracteriza por uma alta quantidade de erros no desempenho, sendo esses erros de natureza grosseira e, muitas vezes, de caráter inconsciente. Embora o executante saiba que esteja fazendo algo errado, geralmente não sabe exatamente o que deve mudar para melhorar seu desempenho, necessitando de informação específica para corrigi-lo; 2. *estágio associativo* – nessa etapa os erros são menos freqüentes e primários, o aprendiz está agora concentrando e refinando sua habilidade. Já consegue reconhecer alguns de seus erros, e tem alguma diretriz para continuar sua tarefa. Outro aspecto é que sua variação no desempenho começa a decrescer, ou seja, torna-se pouco a pouco mais estável; 3. *estágio autônomo* – depois de ampla prática, nesse último estágio a habilidade torna-se quase automática¹². O aprendiz não precisa centrar-se em todo o processo de constituição da habilidade, mas consegue realizá-la transpondo esses pequenos procedimentos e, vertendo sua atenção para passagens mais difíceis ou

¹¹ Veja o pensamento desses autores aplicado à música no artigo de: PERTZBORN, Florian. Developing the ability to perform: a context of relevant research and psychological theories with examples on practicing the doublebass. **Per Musi**, Belo Horizonte, Vol 8, p. 137-151, jul-dez, 2003.

¹² No texto de LADEWIG (2000) A importância da atenção na aprendizagem de habilidades motoras, o autor diz que o tempo para o acontecimento desse automatismo depende da intensidade da prática e da complexidade da tarefa a ser realizada.

as quais determina serem mais importantes¹³. Aqui, além de detectar seus erros, o indivíduo sabe como realizar ajustes para corrigi-los, sendo que sua variação no desempenho é mínima.

Verificamos então, que a aprendizagem de uma habilidade, na forma de treinamento, se dá no aprofundamento desses níveis ou platôs, numa perspectiva de intensa prática e de gradual consciência do processo de assimilação. Aspectos pertinentes para a disciplina Percepção Musical. Portanto, talvez não seja mera coincidência o fato de se ter, na grande maioria dos cursos superiores, uma alta carga horária para essa disciplina na graduação. Agora, nos resta saber se ela é suficiente para possibilitar a transição dentre esses estágios considerando a realidade brasileira.

O que nos vem à mente nesse instante é a sua necessidade e a obrigatoriedade na formação do músico e, agregado a ela, o aprendizado de competências bem específicas (e nada rasas). Desenvolver o ouvido musical é algo tão particular e faz tanta referência ao histórico do estudante com o contexto da música, que nos perguntamos o porquê de ela não ser também uma disciplina individual como são as aulas de instrumento. Embora essa idéia seja aqui mera provocação e pareça assustadora de início, é importante lembrar que um processo de treinamento, como o que vimos, exige um programa de acompanhamento e um período de tempo (até à automação da habilidade) que varia de indivíduo para indivíduo. Todavia, o que mais é possível perguntar é se a maneira que estruturamos tal disciplina é a mais viável, se é a mais eficiente e se estamos desejando coisas possíveis de serem realizadas, observando nossa realidade em seus pontos positivos e negativos.

Mas, não é apenas sob a concepção de treinamento que a Percepção Musical é desenvolvida. Uma segunda idéia, a da sua utilização como ferramenta

¹³ Afirma ainda Ladewig (2000) que dentre as características de cada estágio há uma mudança relevante, resultante da prática, que se estabelece nos processos de atenção. Segundo ele, inicialmente a atenção é sobrecarregada pelo fato do aprendiz tentar compreender os objetivos da tarefa, porém, no decorrer e avanço dos estágios e, à medida que o sujeito vai conquistando uma performance mais estável, as exigências dos mecanismos de atenção vão diminuindo, possibilitando-lhe direcioná-la para outros aspectos.

da compreensão em música, tem sido muito movimentada nos trabalhos acadêmicos e artigos dos últimos anos. Porém, diferentemente do treino, não é tão simples de se apresentar já que possui uma gama maior, de diferentes abordagens.

Em geral, esse segundo grupo tem a finalidade de ampliar e conscientizar os alunos das informações pertencentes ao cotidiano da profissão. Dessa maneira, visam uma ação que vem significar um “processo de **discernir**, distinguir, comparar e **entender**” (BRITO, 2001, p. 47, grifos nossos) o universo musical. Pelos autores que a defendem, transparecem mais engajados com aspectos que consideram o desenvolvimento integral da percepção (e da aprendizagem musical), seja na preocupação com questões didático-metodológicas ou até a outras de cunho conceitual, por meio de comparações e metáforas.

Segundo Stammers e Patrick (1978) no contexto de educação¹⁴ (no nosso caso, de compreensão), os objetivos são mais genéricos e variados, quando comparados ao treinamento. No mesmo glossário, da Grã-Bretanha, encontramos a seguinte definição de educação:

Atividades que têm por objetivo desenvolver os conhecimentos, os valores morais e a **compreensão** requeridos em todos os caminhos da vida, em lugar de conhecimentos e habilidades relativos a tão-somente um campo limitado de atividade. A finalidade da educação é proporcionar as **condições essenciais** para que jovens e adultos desenvolvam a compreensão das tradições e idéias que influenciam a sociedade em que vivem, de sua própria cultura e de culturas alheias, e das leis da natureza; e adquiram as habilidades lingüísticas e outras que são básicas para a **aprendizagem**, o desenvolvimento pessoal, a **criatividade** e a comunicação (grifos nossos) (GLOSSARY OF TRAINING TERMS 1971 apud STAMMERS e PATRICK 1978, p.16).

De fato, confirma-se então o sentido global pertencente a essa visão. Nesse universo, podemos encontrar focos em diferentes aspectos, musicais ou mesmo extramusicais, nos quais os autores pautam seus pensamentos e ações. Aqui se transparece que compreender a música (ou em música) é bem mais do que se pode conceber; tem em si um sentido amplo, aberto a inúmeras

¹⁴ Os autores utilizam o termo educação como oponente ao treinamento.

significações. Por isso, trazemos uma breve síntese do que observamos e acreditamos serem as mais evidentes propostas que se unem pelo fio condutor da compreensão e que permeiam sobre música e linguagem, o conhecimento cultural de um povo e a interação de música e corpo, por exemplo.

Com grande intensidade de ressonância, as analogias entre música e linguagem (verbal ou escrita) oferecem exemplos práticos e cotidianos que reforçam cada vez mais a imagem de ambas serem praticamente ‘irmãs’. Essa idéia, muito presente em trabalhos e reflexões no meio musical, procura integrar um sentido sistêmico à analogia lingüística para contrapor-se à especialização do treinamento.

Campolina e Bernardes (2001) dizem conceber a Percepção Musical como a capacitação dos alunos para o aprendizado e compreensão da música como linguagem, seja nos aspectos gramaticais, sintáticos ou semânticos. Essa é a base pela qual conduzem a disciplina, e que segundo eles, possibilita o afastamento das equivocadas metodologias ainda hoje facilmente encontradas – a exemplo daquelas que tem como princípio a fragmentação do discurso musical, ou seja, pertencentes à primeira concepção.

Segue Bernardes (2000, p. 135 -136) expondo que:

Essa forma de percepção, que integra e **inter-relaciona as partes e o todo**, evidenciando a estrutura da linguagem, permite ainda, que a música seja compreendida como um objeto vivo, portador de tantos sentidos quantos forem os percebidos e articulados pelo ouvinte ou pelo intérprete. [...] Essa forma de percepção é muito diferente da que separa, discrimina e fragmenta e lineariza a música (grifos nossos).

Ainda para a autora, essa abordagem traz uma significação de que a música é acessível a todos aqueles que querem desvendá-la ou compreendê-la, e não somente destinada aos chamados ‘iluminados’ ou dotados de talento¹⁵. Infelizmente acreditamos ser isso muito pertinente, já que ainda são sutis e implícitos os ares de superioridade e o pensamento da música como Arte Maior,

¹⁵ Essa é uma preocupação antiga que esteve presente no pensamento de educadores como Edgar Willems, por exemplo.

entre músicos e não músicos – apesar das ações importantes no âmbito da educação musical que ajudam cada vez mais a abrandar a situação.

Participante dessa mesma opinião, Breim (2001, p.26) destaca que se apropriar da arte como linguagem, além de fazer oposição à idéia de ‘arte para quem tem talento’, afiniza-se com as pedagogias ativas que consideram o aluno como principal agente do seu processo de aprendizagem.

Dessa forma, acrescenta ele:

Ao improvisar, compor, interpretar, apreciar e refletir a respeito da linguagem artística desde o início do processo de aprendizagem, o aluno torna-se capaz de estabelecer diferentes relações entre as simultaneidades percebidas, delimitar uma idéia e escolher entre alternativas para expressá-la, identificar semelhanças entre segmentos, perceber diferenças como variações e relacioná-las aos efeitos de sentido, reconhecer técnicas de desenvolvimento, qualificar os elementos responsáveis por rupturas e as características relacionadas aos papéis que desempenham, etc. (BREIM, 2001, p.26).

Já Goldemberg (2005) acredita que há mecanismos cognitivos comuns entre música e linguagem – pela grande plasticidade da mente humana – mas isso não as torna similares. Para ele, cada uma dessas capacidades, sob análise, envolve combinações de processos mentais que tem uma função mais genérica e vão se adaptando de acordo com as atividades às quais se propõem. O ponto crítico dessa comparação é que a sua busca pode transformar-se num fim em si mesma, sem reflexão das especificidades de cada uma delas. Assim, as usuais considerações de que músicos ‘tem algo a dizer’, com ‘vocabulário’ ou estrutura ‘gramatical’, devem ser tratadas com cautela, respeitando as particularidades da música e da linguagem verbal.

Outra vertente da compreensão busca considerar como ponto fundamental a sabedoria cultural de um povo. Assim, a percepção sonora seria calcada sob esse aspecto, não mais priorizando qualquer região ou tradição.

Segundo Mello (2006), nos anos 60 os estudos sobre o tema tratavam de aspectos físicos do som e da audição, tendo como referência o ouvido musical

Ocidental (e seu repertório) para encontrar leis para Percepção Musical¹⁶. Entretanto, de acordo com a autora, foram nas últimas décadas que se constatou ser o ouvido musical ‘mais cultural que biológico’.

Assim, a autora argumenta que:

[...] a musicalidade não é unicamente uma questão de talento musical, bem como a Percepção Musical não constitui apenas descrições de como fazemos representações mentais de estruturas sonoras: musicalidade é o espaço aberto na cultura para a música, e a Percepção Musical é uma capacidade que se constitui através dos significados das formas simbólicas de uma cultura (MELLO, 2006, p.225 e 226).

Nesta explanação a autora distancia-se da atitude comum dos músicos já que nos propõe ampliar as concepções de musicalidade e Percepção Musical para a cultura, não sendo uma crítica aludida exclusivamente ao treinamento, como costumamos encontrar.

Lacorte (2005, p.143) também discípula dessa opinião cultural, em sua proposta de ensino questiona a prioridade dada ao ouvido na aprendizagem musical. Para ela, “a percepção musical, em seu aspecto mais global, é naturalmente uma combinação dos diversos órgãos do sentido que atuam simultaneamente durante a aprendizagem [...]”, que se pode traduzir numa concepção mutissensorial. Para nós, essa é uma outra ótica da compreensão; mesmo porque a autora deixa clara a necessidade de se repensar o ensino da disciplina que no seu entender resume-se hoje em ‘ler e escrever música’ na maioria das escolas especializadas.

Voltando às referências trazidas anteriormente¹⁷, lembrando que foram expostas aqui afirmações importantes permitindo-nos concluir que as diferenças entre treinamento e compreensão são pequenas quando abordadas no âmbito da aprendizagem, precisamos reconhecer que no campo musical, principalmente na literatura, ainda há uma forte rivalidade entre ambas. Infelizmente, isso pode ser

¹⁶ É o que discute MARQUES (2006) em Batalhas culturais: concepções de cultura e o popular na perspectiva das teorias críticas em educação.

¹⁷ Referências essas que trouxemos da Psicologia (em educação), por ser uma área mais próxima já que não é nossa intenção ir além dessas reflexões. Porém, recordamos que os ideais propulsores desse campo têm fundo na Filosofia.

bastante prejudicial à própria área, já que cada corrente vai cultivando uma atitude de oposição à outra, vedando, assim, as chances de comunicação entre ambas.

Snelbecker (1974, p. 455) afirma a existência de controvérsias entre treinamento e educação no séc. XX, sendo cada uma delas caracterizada de maneiras diferentes. Para ele (e para STAMMERS E PATRICK, 1978) na primeira, os objetivos são prontamente identificados e, na segunda, com sentido mais amplo, a finalidade diz respeito à formação mais global do indivíduo, para ser um bom cidadão e uma pessoa produtiva na sociedade. Entretanto, o autor observa que nos últimos tempos, essas duas correntes, estão reconhecendo cada vez mais a importância e as vantagens de uma na outra, ou seja, do aspecto global no treinamento, bem como a de educadores delinearem “seus objetivos de forma mensurada, onde possa ser possível”, e tornarem-se “conscientes dos princípios de treinamento, as quais podem ser usados em situações de educação” (tradução nossa).

Também nessa ótica, Davidoff (2001, p.17) nos revela, por exemplo, que apesar das diferentes escolas de Psicologia existentes – tais como Behaviorista, Cognitiva, Humanista, Psicanalista – há uma tendência atual para uma postura mais eclética, pois “[...] embora alguns psicólogos mantenham-se fiéis a uma única perspectiva, muitos formam um composto próprio de idéias variadas [...]”, provocada pela liberdade jamais vista anteriormente.

É certo que essa abertura deve ser tomada como um alerta para que a utilizemos com cuidado. A finalidade não é fugir de conceitos tradicionais, criando fórmulas milagrosas de ensino. Estarmos abertos para uma reflexão consistente sobre questões envolvidas no cotidiano da Educação Musical, através de pesquisas, discussões, e outros meios é tarefa de todo educador e, dessa forma, colaboramos para ações futuras.

Interessante seria pensar o que aconteceria se ambas as linhas buscassem a interconexão e diálogos entre assuntos de interesses mútuos. Ainda seria necessário optar por essa ou aquela concepção? Haveria maneiras de, no cotidiano da Percepção Musical, abrangê-las de forma combinada? Quais as

mudanças cabíveis para um aproveitamento melhor da fase de formação universitária, no que se refere a essa disciplina?

São questões norteadoras de nosso trabalho, cujas respostas tentamos desvendar no decorrer de sua realização. Por isso, após a devida contextualização da disciplina e, aprofundando ainda mais nossas informações sobre a área, vamos nos deter agora ao movimento das reflexões no âmbito das publicações de nosso país.

1.2 A PRODUÇÃO BRASILEIRA EM PERCEPÇÃO MUSICAL

O presente texto visa apresentar um breve levantamento da produção acadêmica em Percepção Musical desenvolvida em Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* brasileiros, realizada, principalmente, no campo da Música e da Educação. Entretanto, não deixa de observar os trabalhos publicados em periódicos bem como a difusão de materiais didáticos relacionados, oriundos da própria academia, ou de autores que tomam como base uma vivência pedagógica.

Se o que pretendemos focar nesta dissertação é o perfil da disciplina em cursos superiores de música, e, a pesquisa está estritamente ligada ao universo acadêmico como um todo, analisar essa produção é de fundamental relevância. Sobretudo, se lembrarmos do princípio de que a universidade é sustentada pelo tripé 'ensino-pesquisa-extensão', o que implica na presença intrínseca da didática, da investigação e da propagação dos saberes caminhando lado a lado.

É preciso lembrar também da importância que a atualização bibliográfica tem como alavanca de produção e divulgação dos conhecimentos. Através das reflexões trazidas pelos pesquisadores, as quais propiciam gradativamente novas ações educacionais, a literatura musical renova-se continuamente tendo alcances cada vez mais efetivos também no campo da Percepção.

Dessa forma, em revisão¹⁸ bibliográfica a periódicos (impressos e eletrônicos), sites associados à música e educação musical, além de portais digitais específicos de dissertações e teses, verificamos que tal produtividade é relativamente recente e demonstra estar em fase de ascensão, sendo ainda precoce apontar diretrizes futuras ou caracterizar seu desenvolvimento.

1.2.1 Produção acadêmica: dissertações e teses

Dentre as pesquisas realizadas, o registro mais antigo encontrado é de 1975, com a dissertação de Leda Osório Mársico intitulada ‘Treinamento específico da percepção musical em estudantes de música’, seguida, em 1976, de ‘Percepção auditiva musical e alfabetização’, de Vera Regina Pilla Cauduro, ambas defendidas na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

Na década de 80, Neiva Mutti Damas estudou a ‘Aplicação da técnica de tarefa dirigida em laboratório como atividade complementar de aprendizagem de intervalos melódicos na disciplina Percepção e Expressão vocal do curso de Educação Artística’, também na área de Educação, mas, da Universidade Federal de Santa Maria – UFMS, em 1986.

Nesse período nota-se um crescente movimento impulsionado pela implantação do primeiro Programa de Pós-Graduação em Música no Brasil, em 1980, na Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ (SOARES, 1983; PEREIRA, 1985). Esse fato contribuiu para que novas e mais questões viessem à tona, oportunizando aos músicos a participação efetiva na reflexão e construção de conhecimentos fundamentados na academia, além de possibilitar uma

¹⁸ Principais materiais consultados: Revistas Abem, Opus (ANPPOM), Em pauta (UFRGS), Per Musi (UFMG), Hodie (UFG), Música (USP), Debates (UNIRIO), Revista eletrônica de musicologia (REM), Cadernos do Colóquio (UNIRIO), Anais da ABEM, Anais da ANPPOM, Jornal da Música, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) última atualização em 13/09/2004 e Banco de teses da CAPES, com última atualização em 01/12/2004.

discussão de aspectos da música antes não abordados na Educação, como por exemplo, a performance.

Outro fator importante foi o lançamento de periódicos, a fundação de associações e a consolidação de grandes eventos acadêmico-musicais no final da década de 80 e início de 90. Destaque para a fundação da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – ANPPOM em 1988¹⁹, que trouxe, em 1989, a revista ‘Opus’; a publicação da revista ‘Em Pauta’, do Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS, em 1989; a fundação da Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM, em 1991, a realização do I Encontro Anual da ABEM em 1992 (no Rio de Janeiro), e a primeira tiragem de sua revista no ano seguinte. Essas foram alavancas essenciais para o progresso das discussões no contexto musical.

Entretanto, nesses atuais últimos anos houve uma intensificação nessa produção, tanto na abertura e variedade de temas, como na quantidade de estudos. Comparando dados iniciais, encontramos as já citadas 03 dissertações de 1975 a 1986, mais 03 trabalhos entre dissertações e teses de 1990 a 1999, e 05 outros de 2000 a 2004, apresentando, este último, quase o dobro do período anterior.

Para otimizar o levantamento desses dados no meio digital, iniciamos as buscas prioritariamente com ‘percepção musical’ e ‘música-percepção’, seguidos de treinamento auditivo, leitura melódica, rítmica, solfejo e percepção auditiva. Posteriormente, foram criadas duas categorias para classificação das produções: 1. *Obra direta*: na qual o estudo tenha foco central em Percepção Musical, e 2. *Obra relacionada*: aquela que permeia e contribui para o desenvolvimento da área.

¹⁹Consideramos essa a data de fundação, divulgada no histórico do endereço eletrônico da associação: <www.anppom.com.br>, pois compartilha detalhes do processo vivido pela equipe fundadora. Dessa forma, esclarece possíveis equívocos como o que observamos em Oliveira (1995) quando se refere à fundação da ANPPOM como 1987.

Durante a análise, foram lidos resumos de dissertações e teses, além de capítulos e artigos inteiros. As obras vinculadas a diferentes departamentos, mas combinados à música, também foram consideradas, porém, respeitando hierarquicamente a ordem das categorias.

No quadro a seguir enumeramos as obras cronologicamente, com ano de defesa, título, autor, nível de titulação e instituição:

OBRAS DIRETAS					
Nº	Ano	Título	Autor	Nível	Instituição
01	1975	Treinamento específico da percepção musical em estudantes de música	MARSICO, Leda Osório.	Dissertação	UFRGS Mestrado Educação
02	1976	Percepção auditiva musical e alfabetização	CAUDURO, Vera Regina Pilla.	Dissertação	UFRGS Mestrado Educação
03	1986	Aplicação da técnica de tarefa dirigida em laboratório como atividade complementar de aprendizagem de intervalos melódicos na disciplina Percepção e Expressão vocal do curso de Educação Artística	DAMAS, Neiva Mutti.	Dissertação	UFSM Mestrado Educação
04	1992	O processamento de informação de alturas na leitura de exercícios melódicos não conhecidos: um estudo	CARNEIRO, Lúcia Helena.	Dissertação	UFRGS Mestrado Música
05	1995	A imagem aural e a memória do discurso melódico: processos de construção	COSTA, Maria Cristina Lemes de Souza.	Dissertação	UFRGS Mestrado Música
06	1995	Música e Linguagem verbal: uma análise comparativa entre leitura musical cantada e aspectos selecionados da leitura verbal	GOLDEMBERG, Ricardo.	Tese	UNICAMP Doutorado Educação
07	2000	A música nas escolas de música: a linguagem musical sob a ótica da percepção	BERNARDES, Virgínia.	Dissertação	UFMG Mestrado Educação
08	2003	Avaliação de softwares na educação musical: modalidade percepção	CONSANI, Marciel Aparecido.	Dissertação	UNESP Mestrado Música
09	2003	Análise teórico-interpretativa da proposta de desenvolvimento de leitura musical de Davidson e Scripp	SANTOS, Regina Antunes Teixeira dos.	Dissertação	UFRGS Mestrado Música
10	2003	Repensando a percepção musical: uma proposta através da música popular brasileira	BHERING, Maria Cristina Vieira.	Dissertação	UNIRIO Mestrado Música

11	2004	Sistemas tutores inteligentes conexionistas aplicados à Percepção Musical	BORGES, Clóvis de Carvalho.	Dissertação	UFG Mestrado Engenharia Elétrica e Computação
----	------	---	-----------------------------	-------------	---

Fig. 1 – Dissertações e teses em Percepção Musical no Brasil até 2004

Referindo-se a trabalhos de Pós-Graduação, ao observarmos o quadro acima, podemos verificar que há uma quantidade equiparada de pesquisas defendidas nas áreas da Educação²⁰ e da Música, considerando-se o total de obras. Porém, dividindo-se em períodos de tempo menores, é a Educação que obtém os maiores índices de defesa nas décadas de 70 a 90, concentrados especialmente na região Sul do país, através da UFRGS:

PRODUÇÃO DE DISSERTAÇÕES E TESES – DÉCADA DE 70 e 80				
Universidade	Área	Quantidade	Nível	Total
UFRGS	Educação	2	Dissertação	2
UFSM	Educação	1	Dissertação	1

Fig. 2 – Produção acadêmica nas décadas de 70 e 80

PRODUÇÃO DE DISSERTAÇÕES E TESES – DÉCADA DE 90				
Universidade	Área	Quantidade	Nível	Total
UFRGS	Educação	2	Dissertação	4
	Música	2	Dissertação	
UFSM	Educação	1	Dissertação	1
UNICAMP	Educação	1	Tese	1

Fig. 3 – Produção acadêmica na década de 90

Inicialmente, um argumento forte, é a inexistência de Cursos de Pós-Graduação em Música, enquanto os cursos da Educação, já consolidados, organizavam a fundação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED²¹, em 1976; outros motivos aparentes seriam as poucas vagas disponíveis para discentes nos cursos de música, além da possível preferência dos pesquisadores por temáticas voltadas à metodologia, didática e aplicação de conteúdos.

²⁰ Dentre a produção direta em Percepção Musical encontramos apenas uma única tese, defendida na Faculdade de Educação da Unicamp, a de Goldemberg (1995). Porém, todas as nossas tabelas apresentam nos títulos 'dissertações e teses' para que fique claro que quando não houver especificação é que não há evento nessa categoria e que não deixamos de buscá-lo.

²¹ Dados obtidos no site da associação: <www.anped.org.br>, em 06 de fevereiro de 2007.

Segundo Fernandes (1999), dentre as dissertações e teses sobre música defendidas na área da Educação, 43% delas encaixam-se na especialidade 'Processos Formais e Não-Formais da Educação Musical', e afirma que isso se deve à grande quantidade de pesquisadores envolvidos no campo de ensino-aprendizagem, além de esta especialidade abrigar muitos aspectos nesse contexto. Esta afirmação torna-se ainda mais importante, quando sabemos que há grande incidência de trabalhos sobre Percepção Musical na Educação, revelando assim, uma provável igualdade de situação para nossa área, se guardadas as devidas proporções.

Para se ter idéia, as demais especialidades existentes no relatório de Nogueira (1997 apud FERNANDES 1999) ao CNPq sobre "Estrutura da área de Música", subárea Educação Musical, são as seguintes: (1) Filosofia e Fundamentos da Educação Musical; (2) Processos Formais e Não-Formais da Educação Musical (1º, 2º e 3º graus); (3) Processos Cognitivos na Educação Musical; (4) Administração, Currículos e Programas em Educação Musical; (5) Educação Musical Instrumental (Bandas e Orquestras); (6) Educação Musical Coral; (7) Educação Musical Especial.

Ainda em seu estudo, Fernandes (1999) apresenta uma listagem de 50 trabalhos em Educação Musical defendidos até 1997 nos Cursos de Pós-Graduação em Educação, nos quais 03 deles rerepresentamos aqui por tratarem de temática voltada à Percepção Musical: o da pesquisadora Neiva Mutti Damas (de 1986), o do pesquisador Ricardo Goldemberg (de 1995) – ambos classificados como obra direta neste texto e o de Zeny Oliveira de Moraes (de 1989), que trazemos como obra relacionada em quadro posterior. Porém, dentre as 50 listadas, não foram citadas 02 pesquisas em Percepção Musical defendidas da década de 70: a de Leda Osório Marsico (de 1975) e Vera Regina Pilla Cauduro (de 1976), desenvolvidas na UFRGS e apresentadas por nós anteriormente.

Já em nosso trabalho, podemos dizer que na produção acadêmica em Percepção Musical – não apenas nas décadas de 70 a 90 – há uma certa facilidade em correlacionar temas, o que viabiliza interfaces entre subáreas ou

linhas específicas. Assim, identificamos 3 tópicos de assuntos mais evidentes: 1. Percepção e tecnologia; 2. Percepção, metodologia e didática; 3. Percepção e cognição.

Considerando tais aspectos, e, fazendo um paralelo a partir das especialidades referidas, chegamos a esta distribuição:

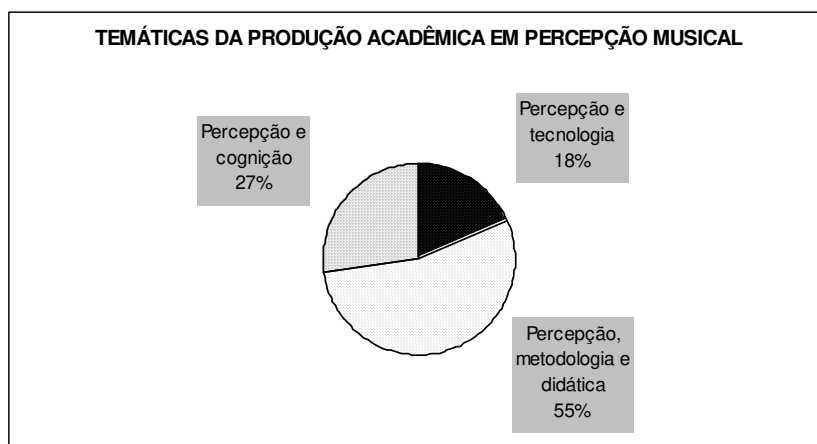


Fig.4 – Percentual de temas das dissertações e teses em Percepção Musical

De certo modo, pelo destaque e alto percentual de pesquisas no item 'Percepção, metodologia e didática' (55%), o campo da Percepção Musical acompanha o relato de Fernandes (1999), quando demonstra o elevado interesse pelo contexto ensino-aprendizagem. Porém, boa parte volta-se também para os processos cognitivos (27%), sua compreensão e relacionamento com a sensibilidade auditiva musical e, por último, encontramos outra conexão, com a ascendência das descobertas tecnológicas (18%).

Mas, tratando-se da análise do público²², a maioria das pesquisas ou publicações focalizam adultos ou estudantes de ensino superior, sendo pequena parcela destinada à infância. Esse resultado não é surpreendente já que a realidade da disciplina, como é conhecida e caracterizada, está nas universidades

²² Análise realizada sobre resumos e/ou leitura de obras. Sem público específico foram os trabalhos que não caracterizaram explicitamente sua destinação de faixa etária.

ou em cursos técnico profissionalizantes, ou seja, em ambiente de ensino musical formal.

Dessa forma, a relação percentual do público fica disposta assim:

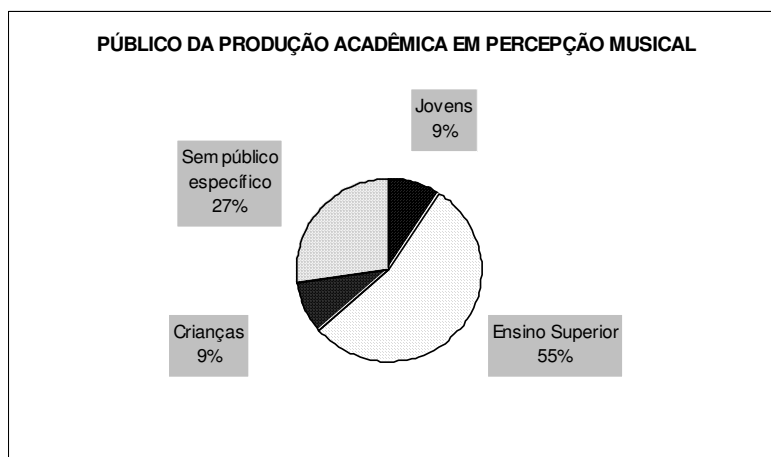


Fig. 5 – Percentual de público das dissertações e teses em Percepção Musical

O ‘Ensino Superior’ retém mais da metade do conjunto de obras (55%), e, se contarmos que no item ‘Sem público específico’ (27%) os trabalhos estão relacionados à reflexão, análise, e investigação teórica da Percepção, aumentamos para 82% o envolvimento com a academia, restando apenas 18% para público jovem (9%) e infantil (9%).

Tal índice pode ser interpretado como uma certa valorização do ensino universitário sobre outros níveis de aprendizado; ou ainda se pode confirmar a oposição que Fuks (1995, p.29) critica e diz acontecer habitualmente entre os discursos acadêmicos (de professores de 3º grau) e o de professores de 1º e 2º graus, no qual subentende-se que a proposta do primeiro é refletir sobre as bases filosóficas, políticas, metodológicas, etc., “[...] enquanto os professores, principalmente os que trabalham nos primeiros níveis, somente executariam práticas”²³. A autora argumenta que prática e teoria não podem seguir separadas e o que deve permitir a comunicação entre ambas é o um novo discurso, o do pesquisador.

²³ Ler mais em FUKS, Rosa. **O discurso do silêncio**. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.

Ao fazer novo recorte da produção em Percepção Musical, especialmente dos anos 2000, temos o seguinte:

PRODUÇÃO DE DISSERTAÇÕES E TESES – 2000 a 2004				
Universidade	Área	Quantidade	Nível	Total
UFMG	Educação	1	Dissertação	1
UNESP	Música	1	Dissertação	1
UNIRIO	Música	1	Dissertação	1
UFRGS	Música	1	Dissertação	1
UFG	Engenharia Elétrica e Computação	1	Dissertação	1

Fig. 6 – Produção acadêmica de 2000 a 2004

A quantidade de dissertações em Música demonstra agora um predomínio de atuação sobre a Educação, podendo-se notar um certo equilíbrio de interesse, não mais havendo uma universidade apenas em destaque. Além disso, outros Estados são representados: da região Sudeste – MG, SP e RJ; e do Centro-Oeste – GO.

Podemos salientar como possíveis fatores o aumento elevado de Cursos de Graduação por todo o país, e, em menor proporção, os de Pós-Graduação. Há ainda a abertura de novas linhas de pesquisa como a da Educação Musical e o lançamento de novos periódicos, incentivados pela facilidade da divulgação eletrônica.

Verifiquemos agora a segunda categoria, ‘Obra relacionada’, elaborada para abranger aqueles textos que circundam o estudo da Percepção Musical. Estão dispostos na mesma organização:

OBRAS RELACIONADAS					
Nº	Ano	Título	Autor	Nível	Instituição
01	1989	Psicogênese do som e do ritmo à luz da teoria do desenvolvimento de Jean Piaget: um estudo de caso	MORAES, Zeny Oliveira de.	Tese	UFRGS Doutorado Educação
02	1992	Música na escola de primeiro grau: repertório, aprendizagem e interferências na execução cantada	SOUZA, Cássia Virginia Coelho de.	Dissertação	UFRGS Mestrado Música

03	1993	Processo de aquisição da leitura da notação do parâmetro altura: um estudo	LOPES, Cíntia Thaís Morato.	Dissertação	UFRGS Mestrado Música
04	1993	A hierarquia perceptiva de tons em música tonal e atonal para ouvintes musicalmente experientes e inexperientes	FERREIRA, Anise Abreu G. D'orange.	Tese	USP Doutorado Psicologia
05	1993	Predisposição física e dimensão sonora	CORTES, Telmo Geraldo de Abreu Teixeira.	Dissertação	UFRJ Mestrado Música
06	1998	De música: contribuições para a elaboração de uma nova teoria musical	TOMAS, Lia Vera.	Tese	PUC/SP Doutorado Comunicação e Semiótica
07	2001	O gesto pensante: a proposta rítmica polimétrica de José Eduardo Gramani	RODRIGUES, Idoney Carneiro.	Dissertação	USP Mestrado Artes
08	2001	Para uma aprendizagem musical integrada	BREIM, Ricardo.	Dissertação	USP Mestrado Linguística
09	2001	Música: entre o audível e o visível	CAZNOK, Yara Borges.	Tese	USP Doutorado Psicologia
10	2002	Assimetria funcional dos hemisférios cerebrais na percepção de timbre, intensidade ou altura em contexto musical	OLIVEIRA, José Zula de.	Tese	USP Doutorado Psicologia
11	2004	Efeito da prática musical no reconhecimento da fala no silêncio e no ruído	SONCINI, Fabiana.	Dissertação	UFSM Mestrado Fonoaudiologia

Fig. 7 – Produção acadêmica das obras relacionadas à Percepção

Em breve análise do quadro acima, dentre os trabalhos de Pós-Graduação, é possível verificar:

- muitas áreas contribuindo no contexto da Percepção. Além da Música, (que tem destaque de 1989 a 1998) ressaltamos a Educação, a Psicologia, a Comunicação e Semiótica, as Artes, a Linguística, e a Fonoaudiologia, que ganham maior espaço nos anos 2000;
- o número de teses de doutorado está muito mais próxima ao das dissertações, diferentemente do panorama anterior (Fig.1, p.31). Talvez isso se deva pela diversidade das áreas de origem, gerando maiores probabilidades de estudos, além de que, estes cursos têm maior quantidade de pós-graduandos bem como maior produção;
- das regiões brasileiras, a produção está concentrada no Sudeste e Sul respectivamente, nos Estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Rio Grande do

Sul, sendo a Pontifícia Universidade Católica – PUC, de São Paulo, a primeira universidade particular que se apresenta na produção;

- as temáticas são mais diversificadas, incluindo agora um novo tópico, o da Percepção e Psicologia. É interessante observar que nestes trabalhos a Percepção Musical entra como um elemento participativo das discussões levantadas e, por esse motivo, são listadas aqui.

Concluindo esse pequeno panorama da produção acadêmica, lembramos que, diante do volume de publicações de outras linhas de pesquisa em música – como performance, composição, musicologia, entre outros – esse quadro é inegavelmente pouco expressivo. Entretanto, o seu aumento é promissor e fundamental para sua atualização. Muito ainda se pode fazer para que mais amplitude e qualidade de propostas sejam levadas à reflexão, e a público. Talvez a opção por pesquisas voltadas ao tema esteja acontecendo mais recentemente (já que a carreira musical por muito tempo esteve atrelada à prática instrumental quase que exclusivamente), e desse movimento virá a modificação e progresso da sua condição atual.

Sem adiar mais, vamos agora concentrar-nos no perfil dos artigos e demais contribuições publicadas no país.

1.2.2 Artigos

Referindo-se especificamente aos periódicos consultados e artigos²⁴ encontrados, a Revista da ABEM e os anais dos encontros dessa associação vêm sendo o principal meio pelo qual divulgaram-se os trabalhos da área de Percepção Musical nesta última década, seguida da Revista Opus e os anais da ANPPOM, da Revista Em Pauta e da Hodie, sendo essa a nossa base de pesquisa. Desse universo, apresentamos abaixo os artigos que consideramos de maior relevância

²⁴ Trazemos apenas os artigos publicados no contexto musical, entretanto, sabemos que cada uma dessas pesquisas pode ser divulgada também em suas respectivas áreas ou subáreas, o que se distanciaria demais do foco dessa dissertação.

para área, organizados por ordem numérica, ano de publicação, título, autor e periódico:

ARTIGOS RELEVANTES				
Nº	Ano	Título	Autor	Periódico
01	1991	O conceitual e o aural na construção e na transmissão do significado em música	MARTINS, Raimundo.	Revista Opus Nº 3
02	1993	Treinamento auditivo e teoria musical no departamento de música da UFRGS: implantação de um programa integrado	GERLING, Cristina Capparelli.	Revista Em Pauta Nº 8, ano V
03	1995	Bases para uma metodologia de percepção musical e estruturação no 3º grau	GERLING, Cristina Capparelli.	Revista da ABEM Nº 2, ano II
04	1997	A imagem aural e a memória do discurso melódico: processos de construção.	COSTA, Maria Cristina Souza.	Revista Opus Nº 4
05	1998	O passo – um passo sobre as bases da percepção rítmica	CIAVATTA, Lucas.	Anais da ANPPOM Nº 8
06	2000	A escuta como objeto de pesquisa	CAESAR, Rodolfo.	Revista Opus Nº 7
07	2000	Métodos de leitura cantada: dó fixo versus dó móvel	GOLDEMBERG, Ricardo.	Revista da ABEM Nº 5, ano V
08	2001	Avaliação da percepção musical na perspectiva das dimensões da experiência musical	GROSSI, Cristina de Souza.	Revista da ABEM Nº 6, ano VI
09	2001	A percepção musical sob a ótica da linguagem	BERNARDES, Virginia.	Revista da ABEM Nº 6, ano VI
10	2001	Ler/escrever ritmos: a análise psicolingüística de uma experiência com crianças	MATTE, Ana Cristina Fricke.	Revista da ABEM Nº 6, ano VI
11	2002	Bebês também entendem de música: a percepção e a cognição musical no primeiro ano de vida	ILARI, Beatriz Senoi.	Revista da ABEM Nº 7, ano VII
12	2002	Reconstruindo o saber: o aprendizado do sistema de solfejo móvel no contexto universitário	FREIRE, Ricardo Dourado.	Anais da ABEM Nº 11 CD-ROM
13	2002	Re-significando as aulas de teoria da música e percepção musical	COSTA, Maria Cristina Souza; PAIVA, Simone Helena.	Anais da ABEM Nº 11 CD-ROM
14	2003	A prática de solfejo com base na estrutura pedagógica proposta por Davidson & Scripp	SANTOS, Regina Antunes T. dos; HENTSCHKE, Liane; GERLING, Cristina C.	Revista da ABEM Nº 9, ano IX
15	2003	Efeitos da especialização hemisférica cerebral na percepção dos eventos musicais	OLIVEIRA, José Zula de.	Anais da ABEM Nº 12 CD-ROM
16	2003	Reflexão sobre as concepções e ações de um(a) professor(a) de percepção musical: um estudo de caso	COSTA, Maria Cristina Souza.	Anais da ABEM Nº 12 CD-ROM
17	2003	A metodologia do solfejo rítmico pela função métrica adaptada à realidade brasileira	FREIRE, Ricardo Dourado.	Anais da ABEM Nº 12 CD-ROM

18	2003	Avaliação do ditado musical como ferramenta didática na percepção musical	FREIRE, Ricardo Dourado.	Anais da ANPPOM Nº 13 CD-ROM
19	2004	A improvisação na prática de solfejo: um relato de experiência	SANTOS, Regina Antunes T. dos; DEL BEN, Luciana.	Anais da ABEM Nº 13 CD-ROM
20	2004	Ações de uma professora de percepção musical: uma cena de aula	COSTA, Maria Cristina Souza.	Anais da ABEM Nº 13 CD-ROM
21	2005	Percepção musical sob novo enfoque: a escola de Vigotski	BARBOSA, Maria Flávia Silveira.	Revista Hodie vl. 5, Nº 2
22	2005	Critérios de avaliação qualitativa em práticas de solfejo	SANTOS, Regina Antunes T. dos; DEL BEN, Luciana; GERLING, Cristina C. e HENTSCHKE, Liane.	Anais da ABEM Nº 14 CD-ROM
23	2005	A fenomenologia da percepção e Merleau-Ponty	MARTINS, Denise Andrade de Freitas.	Anais da ABEM Nº 14 CD-ROM
24	2005	A dicotomia entre a visão objetivista e construcionista na proposta de Davidson e Scripp	SANTOS, Regina Antunes T. dos; GERLING, Cristina C. e HENTSCHKE, Liane.	Anais da ABEM Nº 14 CD-ROM
25	2005	A percepção musical através da música contemporânea	FOLONI, Taís Helena Palhares.	Anais da ABEM Nº 14 CD-ROM
26	2005	A aula de solfejo e as estratégias de resolução de problemas na proposta de Davidson e Scripp	SANTOS, Regina Antunes T. dos; GERLING, Cristina C.; HENTSCHKE, Liane.	Anais da ANPPOM Nº 15 CD-ROM
27	2005	Características e focos de aprendizagem de diversos sistemas de solfejo	FREIRE, Ricardo Dourado.	Anais da ANPPOM Nº 15 CD-ROM
28	2006	Encontros de percepção: ferramenta de interação e práxis pedagógica	OTUTUMI, Cristiane Hatsue Vital.	Anais da ABEM Nº 15 CD-ROM
29	2006	Percepção musical: situação atual da disciplina nos cursos superiores de música	OTUTUMI, Cristiane Hatsue Vital; GOLDEMBERG, Ricardo.	Anais da ABEM Nº 15 CD-ROM

Fig. 8 – Artigos relevantes em Percepção Musical

Em geral, vimos que a Percepção Musical está imersa nos assuntos que são pertinentes à Educação Musical, portanto, essa aproximação ou mesmo fusão em alguns trabalhos é esperada. Os temas, em grande parte, acompanham a produção das pesquisas, pois estão, muitas vezes, vinculados a elas, precedendo e anunciando reflexões ou posteriormente expandindo questões já elaboradas. Outro aspecto é a publicação sequencial a partir dos anos 2000 e a reincidência de alguns autores na área, certificando seu interesse nesses estudos.

Numa ótica mais apurada, observamos o acréscimo de temáticas, as quais aqui enumeramos: 1) Percepção, história e filosofia, 2) Percepção metodologia e didática, 3) Percepção, avaliação e curriculum, 4) Percepção e cognição, diferentemente do que apresentou a Fig.4 (p.34). Vejamos abaixo a sua relação percentual:

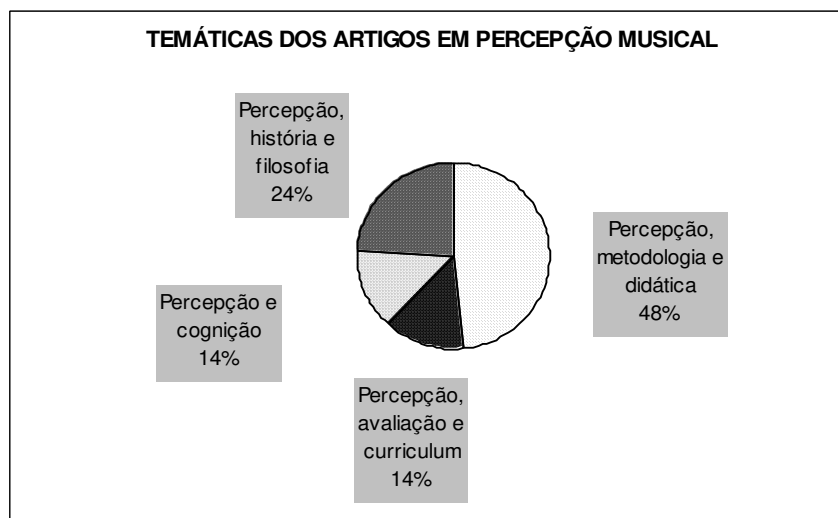


Fig. 9 – Percentual de temas nos artigos em Percepção Musical

O item 'Percepção Metodologia e didática' (48%) continua com alto índice de interesse, mas já demonstrando que há uma crescente abertura de temáticas, comparando-se às já encontradas anteriormente. Reflexões teóricas (24%) e referentes ao desenvolvimento cognitivo da percepção (14%) também revelam aqui seu potencial, juntamente com as indagações acerca da avaliação (14%), deixando gradativamente de ser os processos metodológicos os meios exclusivos de participação na área.

Já em relação ao público vemos que:

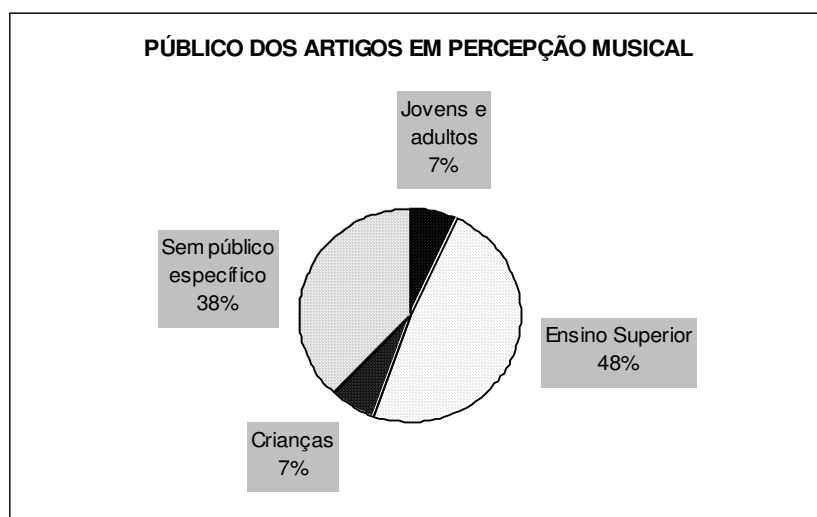


Fig. 10 – Percentual de público nos artigos em Percepção Musical

Há uma relação um tanto distanciada entre o percentual do ‘Ensino Superior’ (48%) e do grupo ‘Sem público específico’ (38%), confirmando a crescente produção no campo teórico ou voltado ao estudo acadêmico. Porém, acreditamos que a leitura não seja que o Ensino Superior esteja perdendo força, mas que discussões importantes vinculadas aos aspectos teóricos e conceituais – que possivelmente podem ser aproveitados para outros níveis de ensino – começam a ser abordados e refletidos pelos pesquisadores (alunos e professores).

Os jovens, adultos (7%) e crianças (7%), têm um percentual também equilibrado entre si, mas bem inferior às outras categorias de grupos (apesar de também ser crescente). E, aqui reiteramos o fato da disciplina ser muito caracterizada e destinada a estudantes de cursos profissionalizantes (superior ou técnico).

Entretanto, não podemos deixar de citar o surgimento do 1º Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais – SIMCAM, em 2005, promovido pela Universidade Federal do Paraná, em Curitiba / PR – que neste ano de 2007 realiza sua terceira edição no Estado da Bahia. Com ele os trabalhos relativos ao estudo da Percepção, principalmente com ênfase à cognição, tiveram expressivo aumento e destaque, através da publicação dos anais do evento. Assim, notamos

que, dentro desse viés, um outro montante de interconexão temática foi revelado. Em geral novos autores se apresentam, e o evento que passa agora a ser uma grande conquista no cenário nacional (e internacional), propiciador de ações cada vez mais consistentes.

Outro ponto que gostaríamos de destacar (e também não pertence exatamente a nossa base de pesquisa em artigos) são textos um pouco mais extensos, capítulos de livros que achamos ser muito importantes e um dos poucos encontrados sobre Percepção Musical:

GROSSI, Cristina. Questões emergentes na avaliação da percepção musical no contexto universitário. In: HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara. **Avaliação em música:** reflexões e práticas. São Paulo: Moderna, 2003.

GRANJA, Carlos E. Percepção Cognição e Música (Cap.2) e Música e escuta (Cap.3). In: GRANJA, Carlos Eduardo de Souza Campos. **Musicalizando a escola:** música, conhecimento e educação. São Paulo: Escrituras, 2006.

Concluindo, de forma geral vimos que apesar da forte ligação dos artigos com as pesquisas acadêmicas, eles têm um perfil mais aberto e diferenciado do que a produção que apresentamos no item anterior, sendo bem representativos da movimentação de idéias e reflexões atuais.

1.2.3 Materiais didáticos

Também pertencente ao *hall* das produções, os métodos e demais materiais em áudio, CD-ROM, etc. contribuem no cotidiano da disciplina, possibilitando exemplos musicais e conteúdo variado, por vezes, progressivo. Essas referências são de fundamental importância, pois colaboram também, no nosso entender, para o transitar entre as frentes trabalhadas (rítmica, melódica e harmônica) e o contexto teoria e prática.

No âmbito internacional as opções são vastas, diferentemente da realidade brasileira. A quantidade de publicações e a variedade de abordagem dos

conteúdos são veementemente intensas. Na produção norte-americana, por exemplo, os métodos usualmente empregados para a disciplina²⁵ podem apresentar temáticas voltadas à realização de ditados e à leitura cantada²⁶ (ou solfejo) que, por sua vez, envolvem melodias e exercícios organizados em seqüências progressivas, subdivididas a partir de intervalos, tonalidades específicas, idéias rítmicas regulares em diferentes tons, ritmos diversos, encadeamentos harmônicos ordenados por ritmo e/ou tons, exercícios com esses elementos mesclados – alguns preocupados com a tessitura vocal dos leitores – sendo, na grande maioria das vezes, unidas a atividades gravadas em áudio; sem contar os inúmeros softwares específicos para *ear training*.

No Brasil é preciso reconhecer que a quantidade e diversidade no campo da Percepção ainda são mínimas. Segundo Bhering (2003, p.2), sob o aspecto do músico popular, “[...] as necessidades de tal profissional não vem sendo contempladas de forma satisfatória nos livros didáticos existentes no mercado [...]”, o que a levou ao desenvolvimento de um estudo mais contextualizado para a disciplina, numa aproximação com gêneros da música popular brasileira como o choro, o samba e a bossa nova em seu trabalho de mestrado²⁷.

Concordamos com a autora, e acreditamos que o problema é ainda anterior. Há pequena movimentação em Percepção Musical de forma geral, não somente no tópico da música popular, e isso cria índices insatisfatórios em diferentes segmentos. Poderemos averiguar um pouco disso na breve listagem de materiais que disponibilizamos adiante.

Devido a essa falta ou o que Bhering chama de lacuna, é que ela diz acontecer na maioria das escolas de música: “[...] o material didático relativo à Percepção Musical não existe de maneira organizada. O professor acaba

²⁵ Denominada *Ear Training*.

²⁶ Em inglês *sight singing*.

²⁷ BHERING, Cristina. **Repensando a Percepção Musical**: uma proposta através da música popular brasileira. 2003. 105p. Dissertação (Mestrado em Música) – Centro de letras e artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

utilizando folhas de exercícios fragmentados, ficando a cargo de cada um produzir o seu próprio material” (BHERING, 2003, p.2, em nota de rodapé). De fato, já vimos essa realidade em diferentes instituições bem como também acreditamos que essa ‘solução’ unida a pouca oferta de materiais tem uma ligação direta.

Além disso, podemos acrescentar que essa lacuna não é de agora. Das investidas particulares e ainda pioneiras, destacamos a ação de Samuel Arcanjo (1882-1957), que além de professor, foi diretor do Conservatório Dramático e Musical de São Paulo – CDMSP. Sua preocupação com o aperfeiçoamento didático e seu contentamento em publicar o próprio material, ‘Curso de Leitura Rítmica Musical’ (propulsor de outros livros na área), contribuem muito para nossa explanação:

[...] o cargo de professor de Leitura Rítmica e Teoria Elementar da Música no Conservatório, me impôs a **obrigação de compilar** para meus alunos o trabalho que ora apresento e que fiz com maior prazer, pois **necessitava**, no meu magistério, de **livros** que, de conformidade com o programa em vigor, orientassem os alunos na leitura, oferecendo a um tempo e **paulatinamente matéria apropriada** às análises (ARCANJO, 1921, prefácio. Grifos nossos).

Então, o que se evidencia nesse depoimento é a necessidade de material específico que disponibilizasse uma melhor adequação dos conteúdos ao perfil da turma e ao programa da instituição, certamente unida à pouquíssima (quase rara) literatura musical existente na época. Dessa forma, há convergência entre os pensamentos de ambos os autores citados.

Mas outro item importante para refletir é o porquê dessa ‘falta de organização’ dos materiais em Percepção (lembrando Bhering 2003). Talvez uma das possibilidades seja a estreita ligação da percepção ao ambiente teórico, já que a usual combinação e união dos termos pode ter dificultado o manejo e o tratamento deles em separado (inclusive no âmbito dos materiais). Como visto no início desse capítulo, mesmo as nomenclaturas para a disciplina Percepção

Musical remetiam insistentemente (e ainda hoje em menor quantidade remetem) ao ensino de teoria²⁸.

Não acreditamos que seja apropriado dizer que Teoria e Percepção foram ou são a mesma coisa; talvez até podem mesmo ter uma única significação, com roupagem e épocas diferentes. Mas para afirmar isso seria preciso uma investigação que desse conta de relacionar as habilidades necessárias para se tornar músico, com o cotidiano de aprendizagem da teoria, e um desenvolvimento histórico do ensino musical brasileiro, no mínimo, o que não é o nosso objetivo agora. Podemos apenas arriscar que ambas têm a mesma origem.

Porém, nesse trabalho²⁹ optamos por diferenciar o que desenvolvemos em Percepção Musical, daqueles cursos e livros tradicionalmente oferecidos como Teoria, apesar de estarmos cientes de sua conexão intrínseca³⁰. Nossos argumentos estão pautados na crescente ramificação e co-relação da área com demais campos do conhecimento humano, na condução de propostas mais voltadas à prática sonora e/ou performática (execução), às necessidades cognitivas e sua relação com aprendizado – como, por exemplo, o tempo de maturação das habilidades em Percepção que se diferencia do tempo de assimilação de aspectos da teoria.

Agora, sobre o emprego desses materiais, uma hipótese que nos parece bem vinda é a de que os livros de teoria eram utilizados juntamente com outros volumes de cunho mais prático, ambos servindo para que o professor organizasse a seqüência de exercícios para suas aulas – como vimos acontecer até nos dias de hoje, e o que Bhering (2003) observa ser as ‘folhas de exercícios’ – salvo exceções.

²⁸ Outro exemplo é a própria disciplina que Samuel Arcaño (1921) apresenta: *Leitura Rítmica e Teoria Elementar da Música*.

²⁹ É necessário lembrar que não temos a pretensão de organizar a área, e talvez isso nem tenha condições ou necessidade de se tornar concreto. É evidente que a nossa opinião não finaliza a discussão, ao contrário disso, sabemos que o diálogo teve início ainda há pouco, contando com as reflexões anteriores de outros autores e professores da disciplina.

³⁰ É sempre perigoso ter que separar assuntos para esclarecer partes, mas há aqui uma necessidade real que é a delimitação da própria pesquisa.

É interessante observar que em tempos passados (até um pouco mais da primeira metade do séc. XX), as casas editoras lançavam e relançavam muitos livros de canto orfeônico, métodos de solfejo, cadernos de estudos de teoria e ritmo, entretanto, quase não havendo algo específico destinado e intitulado Percepção Musical como vemos hoje.

Porém, através de uma breve análise desses materiais mais antigos e das orientações neles contidas (além de alguns artigos relacionados), identificamos aspectos ou ferramentas da Percepção, tais como: ditados rítmicos (ARCANJO 1921, POZZOLI 1978), leituras rítmicas e melódicas (BONA 1978, BARBOSA 1987), solfejos (LOZANO 1930, VILLA-LOBOS 1940, WILLEMS 1967), exercícios práticos de reconhecimento de tonalidades, intervalos, acordes, etc. (HINDEMITH 1983³¹, CARDOSO e MASCARENHAS, 1973), cuja finalidade era o ‘cultivo do ouvido musical’ (REAL, 1940-1941), a ‘sensibilidade auditiva’ (SÁ PEREIRA, 1943), ou em certos momentos “[...] consolidar e aperfeiçoar o **sentimento rítmico e tonal** do aluno [...]” (ARCANJO, 1921, prefácio, grifos nossos). Dessa forma, embora não utilizemos mais termos como os grifados acima, a idéia da percepção estava presente, participante dos objetivos a serem alcançados e demonstrada nos livros para o ensino musical.

Alguns desses e outras referências de grande aceitação, apresentamos a seguir como publicações destaques³², muitas vezes, utilizadas nos cursos técnicos e/ou universitários de nosso país, organizadas por ordem cronológica (1ª ed. e edições mais atuais), com título, autor(es), tradutor(es) / organizador(es), volume (impresso) / CD-ROM ou de áudio, cidade e editora:

MATERIAIS DIDÁTICOS					
Ano	Título	Autor	Tradução	Volume / CD	Cidade / Editora
1921 (reedição 1980)	Curso de leitura rítmica musical	ARCANJO, Samuel.	-----	3 volumes	São Paulo: Ricordi Brasileira

³¹ Pode-se verificar informações preciosas no prefácio desse livro, cuja 1ª edição é de 1946, sob o título ‘Elementary Training for musicians’, nos EUA.

³² Apesar da forte ligação com o campo da Teoria da Música, não incluímos aqui os livros-compêndio de teoria, firmando nosso foco naqueles que contribuem diretamente em aspectos perceptivos, na linha de atividades práticas ou na de questões reflexivas.

1940 (reedição 1976)	Solfejos – originais e sobre temas de cantigas populares para o ensino de canto orfeônico	VILLA LOBOS, Heitor.	-----	2 volumes	São Paulo/ Rio de Janeiro: Irmãos Vitale
1970 (reedição 1994)	Estudos de ritmo e som (1º ao 4º ano)	BARBOSA, Cacilda Borges.	-----	4 volumes	Rio de Janeiro: [ed. autora]
1975 (5ª ed 2004)	Treinamento elementar para músicos	HINDEMITH, Paul.	Camargo Guarnieri	1 volume	São Paulo: Ricordi Brasileira
1978 (reedição 1996)	Método completo de divisão musical ³³	BONA, Pasquale.	Não identificado	1 volume	São Paulo: Ricordi Brasileira
1978 (reedição 1983)	Guia teórico-prático para o ensino de ditado musical (I a IV parte)	POZZOLI	Não identificado	2 volumes	São Paulo: Ricordi Brasileira
1985 (reedição 1999)	Solfejo ³⁴ – curso elementar	WILLEMS, Edgar.	Raquel M. Simões	1 volume	São Paulo: Fermata
1980 (3ª ed. 1986)	Solfejo	MED, Bohumil.	-----	1 volume	Brasília: Musimed
1980 (4ª ed. 1986)	Ritmo	MED, Bohumil.	-----	1 volume	Brasília: Musimed
[s.d] (3ª ed 1993)	Método Prince – leitura e percepção – ritmo	PRINCE, Adamo.	Elia Ávila	3 volumes	Rio de Janeiro: Lumiar
1996	Percepção musical – método de solfejo baseado na MPB	DUARTE, Aderbal.	-----	1 volume	Salvador: Boanova
1996	Ritmica viva: a consciência musical do ritmo	GRAMANI, José Eduardo.	-----	1 volume	Campinas: Ed. UNICAMP
1999 (3ª ed. 2002)	Ritmica	GRAMANI, José Eduardo.	-----	1 volume	São Paulo: Perspectiva
2001	A arte de ouvir – percepção rítmica	PRINCE, Adamo.	Cláudia Costa Guimarães	2 volumes e 2 CD's de áudio	Rio de Janeiro: Lumiar
2001	Ouvir para escrever ou compreender para criar?	CAMPOLINA, Eduardo; BERNARDES, Virgínia.	-----	1 volume, 23 partituras e 1 CD de áudio	Belo Horizonte: Autêntica
2004	Treinamento de percepção musical - Mód.1	SANTIAGO, Glauber Lúcio Alves.	-----	1 CD-ROM	São Carlos: EdUFSCar
2005	Percepção auditiva – ouvir, escutar e aprender	BIAGIONI, Maria Zeí; LESSA, Jaime.	-----	1 volume e 2 CD's de áudio	São Paulo: [ed. autores]

Fig. 11 – Materiais didáticos em Percepção Musical

³³ Atualmente também publicado pela editora Irmãos Vitale – edição ampliada e comentada por Vicente Aricó Jr., São Paulo, 1999.

³⁴ Esse livro é atualmente publicado em parceria: pelas editoras Fermata e Irmãos Vitale, São Paulo, [s.d].

Da pouca quantidade listada (17 títulos) é possível verificar que a produção foi esporádica, sendo relativamente periódica após a década de 70. A maior parte desse material tem origem na região Sudeste, na capital de São Paulo – onde se localizavam as principais editoras do país: Ricordi e Irmãos Vitale (ainda atuantes no mercado). Entretanto, a partir de 1980 amplia-se a diversidade de editoras, e surgem outras regiões brasileiras como as capitais do Distrito Federal, do Estado da Bahia, e de Minas Gerais, além do Rio de Janeiro e municípios do interior do Estado de São Paulo.

Apesar de alguns deles serem muito antigos, suas reedições foram numerosas, e, por isso, é possível encontrá-los até hoje em lojas especializadas de instrumentos e materiais musicais, com exceção de Villa-Lobos (1976), Barbosa (1994) e publicações esgotadas como, por exemplo, Duarte (1996) e Campolina e Bernardes (2001).

Em geral os livros somente são acompanhados de gravações nos últimos lançamentos – com CD de áudio contendo exemplos musicais – depois dos anos 2000; infelizmente, mesmo com a possibilidade anterior de registros em fita cassete esse recurso é praticamente esquecido.

De acordo com as frentes trabalhadas em Percepção Musical (melódica, rítmica e harmônica), fazemos as seguintes observações:

- 7 são destinados especialmente ao estudo do ritmo: ‘Curso de Leitura Rítmica Musical’, ‘Método Completo de Divisão Musical’, ‘Ritmo’, ‘Rítmica Viva’, ‘Rítmica’, ‘Método Prince’, ‘A arte de ouvir’, sendo esses três últimos adotados por várias universidades como material base para a disciplina;
- 4 dão ênfase ao desenvolvimento melódico, ‘Solfejos’ de Villa-Lobos, ‘Solfejo’ de Willems, ‘Solfejo’ de B. Med e ‘Percepção Auditiva – ouvir, escutar e aprender’ (esse último com orientação também para ouvido harmônico), sendo os Willems (1985) e Med (1986) mais conhecidos e utilizados;
- 2 aliam ritmo e melodia, ‘Estudos de ritmo e som’ e ‘Guia teórico-prático para o ensino de ditado musical’;

- 4 oferecem variedade de conteúdo nas diferentes frentes: ritmo, melodia e harmonia, ‘Treinamento elementar para músicos’ e ‘Percepção Musical – método de solfejo baseado na MPB’ (impressos), ‘Ouvir para escrever ou compreender para criar?’ (livro, partitura e CD) e ‘Treinamento de Percepção Musical’ (CD-ROM). O primeiro com grande quantidade de exercícios e dificuldades, o segundo com exemplos tirados diretamente de gêneros da música popular brasileira, o terceiro com peças instrumentais gravadas permitindo a conexão de conhecimentos e o último englobando aspectos mais abrangentes como dinâmica, fraseado e articulação, sendo todos de rica utilidade.

Sabendo que essa quantidade é realmente mínima num período de oitenta e quatro anos, além de que alguns títulos já são ultrapassados e outros esgotados – diminuindo ainda mais o número de livros realmente acessíveis – faremos a seguir uma rápida comparação quanto a outro público.

Além da editora Ricordi³⁵, certamente a Irmãos Vitale³⁶ (desde 1923), é uma das mais tradicionais no ramo a dedicar-se ao campo musical divulgando obras relevantes, com número significativo de produção. Dessa forma, acompanhou e registrou os avanços metodológicos e os pensamentos acerca da música, nessas últimas oito décadas (mesmo período da produção que apresentamos no quadro anterior).

Vejamos então, uma propaganda da Irmãos Vitale³⁷ que encontramos no Jornal da Música (1982, ano 6, nº 34, p. 6 e 7). Nota-se que nela podemos observar uma variedade de lançamentos e reedições de títulos dedicados ao estudo inicial da música, com ênfase às crianças, e nos quais itens da percepção estão presentes:

³⁵ No Brasil desde 1927, em São Paulo. Dados no site da editora www.ricordi.com.br, acesso em 10/09/07.

³⁶ Dados no site www.vitale.com.br, acesso em 10/09/07.

³⁷ Propaganda de página dupla, recomposta, reduzida, e também disponibilizada em anexo.



Fig. 12 – Propaganda da editora Irmãos Vitale no Jornal da Música de 1982

Verifica-se que apenas nessa divulgação há trinta e quatro livros exibidos (no ano de 1982), exatamente o dobro da quantidade que listamos quando o público escolhido foi nível técnico e superior. Dessa forma, há sem dúvida uma evidente ênfase e diversidade de opções quando o universo infantil (e juvenil) é observado. Encontramos aqui livros destinados à banda rítmica e percussão para crianças, teoria, canções escolares e cânones, hinário, livros de solfejos e canto orfeônico, entre outros, que podem ser aproveitados num estudo de percepção.

Num distanciamento de vinte e cinco anos, algumas razões nos levam a crer que essa propaganda marca um período de transição entre antigos procedimentos e uma nova remessa de produção. Uma delas é a remanescente influência do folclore, hinário e canto orfeônico, preceitos difundidos por Villa-Lobos no seu programa de Educação Musical (e também presentes no

Nacionalismo brasileiro), além de métodos da década de 40 à venda, mostrando-nos que ainda em 1982 estávamos, em parte, imersos neste universo musical. Por outro lado, há uma considerável quantidade de lançamentos para público infantil e a utilização da flauta doce como instrumento pedagógico na fase de iniciação. No nosso entender isso é uma demonstração de iniciativa que deseja otimizar o ensino musical, e o que provavelmente promoveu uma abertura para novas concepções, dando vazão até mesmo para o surgimento posterior de outros materiais.

Sobre os rumos da bibliografia em música, Martins (1992) diz ainda haver um 'estado de inércia que imobiliza a área' a qual provoca uma escassez de referências e de reflexões sistemáticas que contribuem para a construção do conhecimento. O autor argumenta que a raiz está principalmente na complexidade de níveis que envolvem a experiência musical e na natureza não verbal da música, além de reconhecer como obstáculo a persistência de professores e educadores musicais em ignorar os processos cognitivos.

Em geral, segundo o autor, essa situação tem origem no Brasil do séc. XIX, cuja ênfase no virtuosismo incide construindo uma imagem privilegiada do músico, com genialidade e perfil excêntrico, e que caminham para o surgimento dos métodos de instrumento. Simultaneamente a esses surgem também os livros de caráter biográfico, nos quais fatos, dados e curiosidades sobre os compositores são apresentados numa ótica romântica, o que, para ele, desconsidera o método histórico-científico. Outro tipo de literatura que Martins expõe são os tratados de harmonia, que inicialmente vinham de outros países, passam a ser traduzidos e só então são concebidos por brasileiros, mas mantendo caráter linear de normas.

Esse artigo, embora permeado de severas críticas, nos oferece uma pequena síntese do desenvolvimento bibliográfico em música, dos seus descuidos e percursos, mas cujo progresso, na nossa opinião, já se faz mais acentuado a partir da evidente contribuição da pós-graduação e de iniciativas no campo da educação musical. Isso não significa que a produção é satisfatória, muito se há para fazer e melhorar.

Ainda estamos longe de conquistar uma posição de destaque, mas dados como este texto aponta podem colaborar para chamar atenção dessa necessidade. Reafirmamos aqui a opinião de que a área e a própria disciplina conquistam espaço gradativamente, firmando-se melhor nos últimos tempos, já que pudemos verificar que foi a partir da década de 90, quando houve um crescimento no número de pesquisas, artigos em periódicos e livros em geral.

Embora à área tenha sido reservado lugar importante na formação do músico desde as primeiras elaborações curriculares, parece-nos que por muito tempo outros foram os focos de atenção – como as questões práticas da performance ou outras estritamente teóricas, por exemplo – e, se é possível dizer assim, ela acabou tornando-se um campo intocável, com rótulo ou ar de autoridade em ensino, suscitando, provavelmente, um certo isolamento.

Nossa intenção é que esses dados se traduzam numa ação incentivadora que, além de dispor algumas delineações gerais sobre o tema, facilite a compreensão do contexto da disciplina e permita a fluência de novas idéias e diálogos.

2. DIÁLOGO COM PROFESSORES DA DISCIPLINA: RELATOS E RESPOSTAS

Nesse capítulo centramo-nos na figura do professor de Percepção das Instituições de Ensino Superior – IES de nosso país, agente importante na construção e disseminação do conhecimento na área.

O objetivo dessa atenção é saber sobre as condições em que a disciplina se apresenta, seu perfil na universidade e as maiores dificuldades encontradas pelos docentes, além de outros tópicos secundários. Para tanto, optamos por duas formas distintas de enfoque:

1. a qualitativa, através da realização de entrevistas com 5 professores, sendo: 4 deles vinculados a universidades de destaque do Brasil e 1 professor de curso preparatório para vestibular;
2. a quantitativa, por meio de questionários no qual participaram 60 docentes de 52 instituições públicas e particulares distribuídas pelas cinco regiões geográficas brasileiras.

A opção pela variedade na natureza dos dados foi determinada com intuito de oferecermos um panorama mais diversificado sobre a situação presente da disciplina, já que o tema comporta ambas abordagens, permitindo, dessa forma, que utilizemos os pontos fortes de cada uma em questão.

Concordamos com o pensamento de Laville e Dionne (1999, p. 43) ao observarem claramente que:

A partir do momento em que a pesquisa centra-se em um problema específico, é em virtude desse problema específico que o pesquisador escolherá o procedimento mais apto, segundo ele, para chegar à compreensão visada. Poderá ser um procedimento quantitativo, qualitativo, ou uma mistura de ambos. O essencial permanecerá: que a escolha da abordagem esteja a serviço do objeto de pesquisa, e não o contrário, com o objetivo de daí tirar, o melhor possível, os saberes desejados.

A tendência ainda hoje é a determinação por um ou outro método, mas apesar das diferenças existentes entre qualitativo e quantitativo, de acordo com

Neves (1996, p. 2), eles não se excluem. Embora haja contrastes no que diz respeito às visões da realidade, “[...] não podemos afirmar que se oponham ou que se excluam mutuamente como instrumentos de análise [...], na verdade, complementam-se e podem contribuir, em um mesmo estudo, para um melhor entendimento do fenômeno estudado”.

Partilhar dos benefícios dessas duas formas de pesquisa também é a idéia geral de Günther (2006). Para ele, o pesquisador não deveria escolher entre um método ou outro, mas sim utilizar várias abordagens, qualitativas ou quantitativas, que se apropriem a sua questão de pesquisa. Alerta que muitas vezes essa restrição a uma determinada abordagem acontece por falta de conhecimento. Mas também considera os lados práticos dessa escolha, ou seja, os recursos materiais, temporais e pessoais disponíveis. Assim, afirma que pesquisador e equipe têm a tarefa de encontrar e empregar uma abordagem que chegue a um resultado (num mínimo de tempo), que melhor contribua para a compreensão do fenômeno.

De uma forma mais objetiva, pontos positivos no emprego dessas duas metodologias unidas são os que Duffy (1987, p.131 apud NEVES 1996, p.2) apresenta nesses cinco principais itens (grifos nossos):

1. Possibilidade de congregar **controle** dos vieses (pelos métodos quantitativos) com **compreensão** da perspectiva dos agentes envolvidos no fenômeno (pelos métodos qualitativos);
2. Possibilidade de congregar **identificação** de variáveis específicas (pelos métodos quantitativos) com uma **visão global** do fenômeno (pelos métodos qualitativos);
3. Possibilidade de **completar** um conjunto de fatos e causas associados ao emprego de metodologia quantitativa com uma visão da natureza dinâmica da realidade;
4. Possibilidade de **enriquecer** constatações obtidas sob condições controladas com dados obtidos dentro do contexto natural de sua ocorrência;
5. Possibilidade de **reafirmar** validade e confiabilidade das descobertas pelo emprego de técnicas diferenciadas.

Agora, dentro desse universo, há dois termos importantes propostos por Morse (1991 apud NEVES, 1996) referentes aos procedimentos no âmbito qualitativo-quantitativo, que são: a *triangulação simultânea*, na qual os métodos

são utilizados ao mesmo tempo, e a *triangulação seqüenciada*, cujos resultados de um dos métodos serve de base para a elaboração do seguinte, que acontece complementando-o.

Sob esse ponto de vista, em nosso trabalho, após definir e iniciar a pesquisa de campo, ou seja, a coleta de dados por meio de entrevista, foi que optamos por também realizar uma busca mais abrangente através de questionários. Portanto, nosso caso adapta-se melhor ao da *triangulação seqüenciada*, cujas perguntas e alternativas presentes nos questionários, por exemplo, foram fundamentadas nos aspectos surgidos no decorrer das entrevistas, com a finalidade principal de complementação.

Assim, apresentamos primeiramente as etapas e depoimentos obtidos nas entrevistas para em seguida voltarmos atenções aos dados resultantes dos questionários.

2.1 ENTREVISTAS

Uma das técnicas de coleta de dados mais utilizadas em pesquisas de campo, segundo Pádua (2000), as entrevistas possuem aspectos vantajosos, pois possibilitam que as informações sejam tratadas quantitativa e qualitativamente, realizadas com qualquer segmento de população (mesmo analfabetos) e ainda são instrumentos eficazes na obtenção de dados relativos ao comportamento humano. Nesse sentido, Laville e Dionne (1999) lembram que o recurso ao testemunho permite a exploração dos conhecimentos das pessoas, além da transmissão de suas representações, crenças, valores, sentimentos e opiniões.

Entretanto, há também limitações e não se deve subestimar a complexidade de uma entrevista. Muitos autores salientam que durante esse processo investigatório podem surgir situações difíceis entre pesquisador e entrevistado, seja pelo fato da técnica escolhida, pela natureza da pergunta, pela condução rígida ou aberta em excesso que se dá ao roteiro predeterminado, entre outros. Uma boa entrevista, segundo Steffan (1999), resume-se em saber

combinar perguntas previamente estruturadas às reações flexíveis diante da dinâmica ocorrida durante a entrevista e que, na maioria das vezes, é determinada pelo entrevistado.

Encontramos várias terminologias e definições quanto à especificidade de uma entrevista, e a partir delas, primeiramente, vimos que é possível identificá-las pelo seu caráter: 1. Estruturado; 2. Semi-estruturado e 3. Não-estruturado. O limite existente está, basicamente, na flexibilidade de espaço de intervenção do pesquisador diante das respostas do entrevistado e execução de seu roteiro inicial. Na Estruturada, as questões são elaboradas com antecedência e não há liberdade de inclusão ou alteração nos tópicos durante sua realização. Na Semi-estruturada, segundo Laville e Dionne (1999), os entrevistadores permitem-se explicitar algumas questões necessárias, reformulá-las e, muitas vezes, mudam a ordem das perguntas ou chegam a acrescentar outras com objetivo de adquirir mais coerência. Já as Não-estruturadas, o pesquisador pode apoiar-se em questões iniciais e ficar livre para improvisações. Mas os autores advertem que não há modelos, já que algumas vezes deixa-se o entrevistado livre, ocorrendo apenas incentivos para que ele melhor se expresse.

2.1.1 Delineamento metodológico das entrevistas

As 5 entrevistas foram realizadas no período de três meses, entre agosto a outubro de 2007, de duas maneiras diferentes: 1. em seus locais de trabalho, ou seja, suas respectivas universidades ou escola de música; 2. por ligações telefônicas, devido à longa distância.

A primeira entrevista foi realizada com docente vinculado a uma instituição pública da região Sudeste, de maneira presencial; pelo fato de termos apenas alguns tópicos em mente a classificamos como Não-estruturada, já que a finalidade era que a partir dela pontos relevantes pudessem ser encaminhados para as demais. O resultado foi muito positivo, pois segmentos importantes de temas foram adicionados a nossa idéia inicial e outros foram enxugados

oferecendo destaque para os que realmente eram necessários, de acordo com a nossa questão de pesquisa.

Tendo os seguintes docentes o mesmo perfil, o caráter de 3 outras entrevistas foi o Semi-estruturado, ou seja, tópicos e/ou perguntas com mesmo conteúdo foram expostos para os indivíduos, sendo que estivemos livre para eventuais interferências com vistas a algum tipo de esclarecimento. Dessa forma, a sua duração foi determinada pelo entrevistado e suas características pessoais de comunicação, podendo variar entre 50 minutos a quase 1h30min.

A quinta (e última) entrevista teve caráter Não-estruturado, pois nosso objetivo com a entrevistada, sem vínculo institucional, foi conhecer sua forma de trabalho, as condições e opiniões acerca do ensino e de aspectos que englobam a percepção musical.

Antes da realização de qualquer entrevista foram coletados dados básicos sobre os entrevistados. No caso daqueles com vínculo, pesquisamos sobre sua formação, titulação, cursos ou modalidades oferecidas pelas IES, nomenclatura da disciplina na graduação e, outros pontos variáveis como ementas das disciplinas, planos de curso, etc. nos foram disponibilizados gentilmente pelos docentes antes ou depois das entrevistas para uma melhor compreensão de seus universos. Para esses entrevistados as questões ou pontos em que se fundamentaram as entrevistas foram:

1. Faça uma auto análise de sua linha de trabalho e metodologia adotada (com breve apresentação de referências).
2. Discorra sobre as dificuldades por você encontradas (e algumas ações para solucioná-las).
3. Relate sobre o perfil e o rendimento dos alunos na disciplina.
4. Há unidade/uniformidade no ensino da disciplina em sua instituição? Há objetivos claros para serem alcançados no decorrer do curso?

5. Para você há contradição entre o que se diz sobre a importância do estudo da Percepção Musical e a prática cotidiana na universidade? Há diferença entre o que se diz e o que se faz?
6. O que você acha do ouvido absoluto? Comente sobre o perfil do professor de Percepção (as qualidades ou habilidades necessárias).
7. Quais as tendências pedagógicas que você vê hoje, em Percepção, no contexto universitário?

Todas as entrevistas foram registradas através de gravação em áudio analógico e digital, por prudência e para facilitar a escuta durante o tratamento e análise dos dados; bem como todas essas gravações foram autorizadas pelos participantes, cumprindo as exigências de uma pesquisa acadêmica.

2.1.2 Apresentação dos sujeitos

Os 5 entrevistados foram: 4 professores vinculados à instituições de destaque no Brasil, USP, UNICAMP, UFRGS e UFBA, cuja escolha foi principalmente determinada pela grande influência que essas universidades têm na formação de músicos de nosso país, seja pelo seu tempo de existência ou grande demanda de turmas e, conseqüentemente, responsáveis pela formação de muitos professores que atuam hoje na área de Percepção Musical³⁸; e 1 docente sem vínculo com IES, idealizadora e atuante de um curso preparatório para vestibular da cidade de Curitiba – já que durante a realização das entrevistas anteriores verificamos a recorrência de comentários sobre o perfil dos alunos ingressantes na graduação, sendo, desse modo, interessante saber quais as idéias e ações que permeiam essa outra realidade, que é externa, mas apoiadora do contexto universitário. Por se tratar de uma entrevista com foco diferenciado ela

³⁸ Veja detalhe do perfil dos docentes na página 101.

será analisada separadamente, logo em seguida das demais, em tópico específico.

Com objetivo de confirmar alguns dados e conhecer melhor os 4 docentes vinculados, antes das questões principais foi solicitado para cada um deles:

- Exponha, em linhas gerais, sua formação e experiência musical;
- Comente sobre seu tempo de trabalho nesta universidade.

Todos os entrevistados estão aqui identificados por letras do alfabeto, apresentados por ordem de realização das entrevistas:

Sujeito A, 38 anos, pianista, mestre e doutoranda em Análise Musical. Está à frente da disciplina Percepção Musical numa universidade pública da região Sudeste desde 2004. Na estrutura da universidade a disciplina está disposta em 8 níveis, sendo 6 obrigatórios para todos os cursos e os dois últimos apenas para os regentes. As três frentes de percepção rítmica, melódica e harmônica são abordadas pela professora, que tem uma carga horária intensa com as atividades da disciplina, na qual é a única responsável. Com um plantão de dúvidas extraclasse (aula de reforço que oferece aos alunos com dificuldade), trabalhos para estudantes fazerem em casa, uma avaliação variada (prova escrita, prova de leitura, seminários temáticos, apreciações, entre outros), além da cuidadosa escolha dos livros e materiais de apoio (quando fez uma pesquisa detalhada da literatura existente, principalmente norte-americana), a professora diz estar satisfeita com seu trabalho hoje, planeja outras conquistas para a área e investe na conscientização de seus alunos.

Sujeito B, aprox. 39 anos, compositor, com formação em piano, é doutor em Composição (1999). É professor de Percepção Musical em uma instituição pública da região Sul, com experiência desde 2000. Na estrutura da universidade a disciplina está disposta em 4 níveis obrigatórios para todos os cursos, em aulas oferecidas duas vezes por semana. É o único responsável pela disciplina na instituição e trabalha as três frentes de percepção rítmica, melódica e harmônica

de forma integrada, numa metodologia que inclui solfejo cantado, solfejo rezado, desenvolvimento do ritmo, improvisação, criação e audições com discussões semanais de diferentes peças. Trabalhos para casa e uma avaliação variada também são algumas de suas ações para ajudar no desenvolvimento auditivo e oportunizar todas as habilidades presentes numa sala de aula. O professor diz gostar do seu trabalho atual, já que, além de outros aspectos, vê a nítida participação e interesse dos alunos em sala de aula. Os concluintes do curso, do ano de 2007, ele acompanhou por toda a formação.

Sujeito C, aprox. 45 anos, oboísta e etnomusicóloga, doutora em Etnomusicologia (2001), trabalhou com Percepção Musical em curso técnico por 10 anos e, logo em seguida, assumiu as turmas de Percepção na graduação numa instituição pública do Nordeste, onde está vinculada desde 1996. Na estrutura curricular da instituição a disciplina (anual) é oferecida por 3 níveis obrigatórios para todos os cursos, sendo os níveis 4 e 5 obrigatórios apenas para Composição e Regência. A professora tem mais 3 colegas de trabalho (2 deles temporários) e abordam as três frentes (rítmica, melódica e harmônica). Um programa elaborado com os itens de solfejo, ditados, timbres além de conteúdos norteiam as ações dos docentes. A professora, por sua experiência com Etnomusicologia, utiliza rico material de música como exemplos em sala de aula, contrapondo-se a exclusividade de gêneros e estilos no âmbito do ensino. É responsável pela Etnomusicologia na pós-graduação e Percepção Musical na graduação, e em suas pesquisas ambos assuntos se encontram.

Sujeito D, aprox. 50 anos, flautista, instrumentista de orquestra, graduado, professor de Percepção Musical em uma instituição pública da região Sudeste há mais de 10 anos. Na estrutura curricular da instituição a disciplina abriga as frentes de percepção melódica e harmônica disposta em 6 níveis obrigatórios para todos os cursos. A Rítmica é uma disciplina à parte, ministrada por professores percussionistas, também obrigatória por 6 níveis. O professor tem mais 1 colega de trabalho, além de 1 monitor temporário vinculado à pós-graduação, responsáveis por outras turmas; a adoção de um método comum e a

elaboração de material progressivo (em folhas de exercícios) norteia a atuação dos docentes. Supervisiona o trabalho de monitoria (acompanhamento extraclasse para alunos com dificuldade) e é responsável pelas disciplinas coletivas Percepção Musical, Instrumentação e Orquestração já há alguns anos. Tem como referência principal sua experiência como músico de orquestra, de onde extrai idéias e traz reflexões para sua atuação como professor.

Sujeito E, aprox. 40 anos, pianista, bacharel em piano, é professora e idealizadora de um curso preparatório para vestibular de um município da região Sul há 8 anos, com experiência de 25 anos no ensino de música. Tem seu espaço próprio de trabalho, onde atua com total liberdade e autonomia. Inicialmente seu curso tinha duração de 2 meses e meio resultando num trabalho de 36 horas/mês. Com o passar do tempo, realizando adaptações para suprir a necessidade dos conhecimentos que acreditava serem básicos, o curso preparatório passou a ser realizado durante todo o semestre letivo, com mais de 100 horas/mês distribuídas em vários encontros semanais. Seus alunos hoje têm perfil variado, não somente objetivam passar no vestibular, alguns fazem o curso mais de uma vez para se aprimorarem e então ingressar na universidade em melhores condições. A professora diz estar satisfeita com seu trabalho, pelo progresso e esforço pessoal que observa em seus alunos, e está sempre buscando novas idéias e ferramentas para desenvolver seus potenciais.

2.1.3 Análise de conteúdo

Sabendo que o processo de análise, seja de todo material ou natureza, é uma das fases mais importantes de uma pesquisa, trazemos juntamente com os assuntos encontrados nas entrevistas, os procedimentos metodológicos e técnicas que os determinaram.

Uma análise de conteúdo, de acordo com Bardin (2002, p.38), é, em síntese, “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das

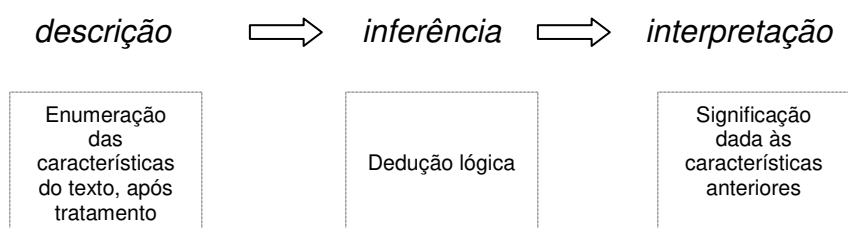
mensagens”. Nesse contexto, é possível entender por comunicação todo meio de significações entre emissor e receptor, seja escrito, falado ou mesmo não lingüísticos, e dentre os possíveis domínios de sua aplicação estão as entrevistas com objetivo de estudo, nosso caso. Conclui ainda a autora que a análise de conteúdo visa obter indicadores quantitativos ou qualitativos que propiciem a inferência de conhecimentos relacionados às condições de produção ou recepção dessas mensagens.

Dessa forma, para o tratamento dessas entrevistas utilizamos a técnica da análise temática ou categorial e aspectos da análise documental para facilidade de manuseio das informações. De acordo com Bardin (2002) a análise categorial ou temática é a mais antiga dessas técnicas e também a mais utilizada; baseia-se em operações de desmembramento do texto em unidades, ou seja, descobrir os diferentes núcleos de sentido que constituem a comunicação, e posteriormente realizar o seu reagrupamento em classes ou categorias.

Já a análise documental constitui-se de uma técnica que visa representar o conteúdo de um documento diferente de seu formato original, agilizando suas consultas, segundo Bardin (2002, p. 45) podem ser:

[...] por exemplo, os resumos ou *abstracts* (condensações do documento segundo certas regras); ou a *indexação*, que permite, por classificação em palavras-chave, descritores ou índices, *classificar* os elementos de informação dos documentos, de maneira muito restrita.

Todavia, além das técnicas aplicadas, obedecemos a procedimentos metodológicos minuciosos, nos quais os pilares são:



Assim, as fases da análise de conteúdo, segundo Bardin (2002), distribuem-se em:

1. **Pré-análise** – etapa de organização que tem por finalidade tornar operacionais e sistematizar as idéias iniciais conduzindo a um esquema preciso das operações sucessivas; é composta por atividades não estruturadas (abertas) tais como:
 - a) *leitura flutuante* – primeiros contatos com os documentos; essas leituras iniciais do texto permitem que impressões ou orientações suscitadas venham colaborar, por exemplo, na formulação das hipóteses;
 - b) *escolha dos documentos* – determinação do *corpus* do material com que se vai trabalhar. Há diferentes regras para essa definição, no caso das entrevistas, a regra da *homogeneidade* nos parece mais pertinente, já que implica que as técnicas utilizadas e os indivíduos devem ser semelhantes;
 - c) *a formulação das hipóteses e dos objetivos* – é a fase da elaboração de questões, ou melhor, afirmações provisórias que se propõe verificar bem como a finalidade geral no qual os resultados obtidos serão utilizados. A autora lembra que não é uma etapa obrigatória e que algumas pesquisas acontecem sem o levantamento de hipóteses pré-concebidas;
 - d) *a referenciação dos índices e a elaboração de indicadores* – se forem considerados os textos como manifestações de índices, o trabalho agora será a escolha desses; por exemplo, se se observa que um tema é importante para o indivíduo tanto quanto ele é repetido, a frequência pode ser o índice;
 - e) *a preparação do material* – são procedimentos que vão desde as gravações das entrevistas, suas transcrições na íntegra, pequenas correções lingüísticas, se necessário, edição dos textos, entre outros.
2. **Exploração do material** – a etapa mais longa e cansativa já que consiste essencialmente em operações de codificação, desconto ou enumeração, em função das regras previamente formuladas, numa administração sistemática.

a) *codificação* – transformação do material bruto do texto, por recorte (escolha das unidades), enumeração (regras de contagem) ou agregação (escolha das categorias) permitindo que se consiga uma representação de seu conteúdo. O menor ou maior núcleo de informações em elementos completos são chamados de:

i. *Unidade de Registro* – pode ter dimensão muito variável, mas o critério de recorte na análise de conteúdo é sempre de ordem semântica, podendo ser palavras-chave, um tema (unidade de significação que se liberta naturalmente do texto analisado), objetos, personagens, acontecimentos, etc;

ii. *Unidade de Contexto* – tem a utilidade de fazer compreender a unidade de registro, cuja dimensão (maior que a unidade de registro) compara-se, por exemplo, tal qual a frase para a palavra.

b) *categorização* – é uma operação de classificação por diferenciação, seguida de reagrupamento em gênero. Boas categorias implicam em seguir alguns fatores como:

i. *exclusão mútua* – cada elemento não pode existir em mais de uma divisão, evitando ambigüidades;

ii. *homogeneidade* – a exclusão depende da homogeneidade, ou seja, a organização deve obedecer um único princípio;

iii. *pertinência* – se as categorias estão adaptadas ao material de análise (o sistema de categorias devem refletir as intenções da investigação);

iv. *objetividade e fidelidade* – as variáveis e índices devem estar claros o suficiente para que em diferentes análises os elementos sejam postos numa mesma categoria;

v. *produtividade* – se o conjunto de categorias fornece dados férteis.

3. **Tratamento dos resultados, inferência e interpretação** – nessa etapa os dados são tratados para que passem a ser significativos e válidos. Desde operações estatísticas simples em percentual (que propiciam a realização de quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos) a análises mais subjetivas do conteúdo, por meio de deduções e diferentes associações (que

permitem uma observação mais particular). Assim, é bom verificarmos alguns conceitos:

A análise quantitativa fundamenta-se basicamente na freqüência de aparição de certos elementos na mensagem, obtém dados descritivos, geralmente através de método estatístico.

A análise qualitativa corresponde a um procedimento mais intuitivo, apresentando características particulares no qual a inferência é realizada a partir do índice (tema, palavra, personagem, etc.) e não sobre a freqüência da sua aparição; porém, esse tipo de análise não rejeita toda e qualquer forma de quantificação.

A inferência, segundo Bardin (2002, p.39) é “operação lógica pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras”.

Enfim, é preciso observar que uma análise de conteúdo tem como pólos de ação ou de inferência: o emissor, o canal (suporte) da mensagem, o receptor e a própria mensagem. A mensagem é o ponto de partida, o material base da análise, que tem duas dimensões de observação, o *código* e a *significação*. O código é capaz de revelar realidades subjacentes, por exemplo, figuras de retórica, comprimento de frases, vocabulário, etc. Já a significação revela os temas e assuntos abordados nos discursos, seus conteúdos presentes. A autora lembra que a análise dos códigos da mensagem não é indispensável, embora, muitas vezes, na observação da significação os códigos tenham relação muito próxima dessa, surgindo como fatores secundários. Em nosso trabalho, a respeito desse tópico, decidimos pela opção da análise da significação ao código, pois o objetivo é trazer à tona as questões principais que envolvem a Percepção Musical como disciplina na atualidade.

Observemos, então, o resultado prático dos procedimentos que acabamos de descrever.

2.1.3.1 Professores vinculados a IES

As seis categorias encontradas nas entrevistas são aqui apresentadas pelos números arábicos, seguidos de suas respectivas unidades de contexto (UC) indicadas pelos números romanos, que, por conseguinte, ligam-se as suas unidades de registro (UR), indicadas pelas letras minúsculas do alfabeto. Para consolidar transparência ao processo de análise, incluímos trechos dos discursos de onde os temas se originaram, destacando em negrito o seu núcleo principal.

Os entrevistados estão identificados por duas letras: S (sujeito) e uma segunda (que vai de A – D), representando cada indivíduo, ou seja, quatro participantes³⁹, resultando: SA, SB, SC e SD.

2.1.3.1.1 Categorias

1) Dificuldades encontradas pelos docentes

I. Grande desnível de conhecimento numa classe

a) heterogeneidade / desnível

SC – “O maior problema que tenho encontrado é **justamente a heterogeneidade** (se é que eu posso chamar assim) das turmas”.

SA – “Bom, o que eu acho, a primeira coisa (todo professor reclama disso) é a **diferença de nível dos alunos numa sala de aula**. [...] O desnível muito grande... é muito difícil lidar com isso”.

SB – “Agora, as dificuldades são talvez a questão do **desnível dos alunos**. [...] Essa **heterogeneidade**”.

SD – “[...] é um outro problema que a gente enfrenta que é de **desnível dos alunos de uma turma**”.

³⁹ Lembramos que a quinta entrevista será apresentada separadamente, no próximo item.

II. Motivar os alunos ao estudo

a) conseguir que alunos estudem

SD – “Olha, a maior dificuldade dessa matéria é você **conseguir que os alunos estudem**. [...] O problema fica sendo a gente **estabelecer um ritmo de estudo** que eles sigam”.

III. Não se influenciar pela tendência mecanicista

a) mecanicidade

SB – “[...] essa disciplina **tem essa tendência de ficar uma coisa mecanicista: ‘Faça ditado, bata o ritmo!’ E não sai disso**, solfejo e etc. [...] Acho que **a principal dificuldade da disciplina é essa, de você realmente não se deixar levar pela mecanicidade da disciplina**. [...] e conseguir ligar essa disciplina o máximo possível com a realidade musical. Contextualizar o máximo possível”.

IV. Avaliação

a) critérios de avaliação

SB – “[...] e também a **dificuldade** em avaliação, **critérios de avaliação**. Eu procuro relativizar a avaliação, no sentido assim, eu vejo o que o aluno progrediu”.

2) **Ações para superação das dificuldades**

I. Aulas extraclasse

a) monitoria

SD – “Agora, **o melhor** (como eu disse antes) **para oferecer é um acompanhamento pessoal**. Esse **curso deve ter monitoria** antes de mais nada. E uma monitora ou monitor que tenha idéias próprias, criatividade e originalidade, que também saiba desmembrar as dificuldades que acontecem na aula”.

b) plantão

SA – “[...] e **1 hora de plantão** para os alunos que tem dúvida [...] Eu estou aproveitando o plantão para fazer outras coisas também; antes eu usava o plantão para reforçar aquilo que havia feito em aula, agora às vezes, dou exercícios novos”.

II. Cuidados com material

a) grau de dificuldade progressiva

SD – “[...] acho que você tem que ter um controle muito rigoroso de qual **grau de dificuldade** e com o que você trabalha”.

SA – “[...] **essa 7ª edição está realmente boa. O que ele tem? É progressivo**”.

b) exemplos musicais

SA – “Acho que se deve ter um bom material [...] Escolher um **material que tenha peças do repertório** e não peças compostas pelo autor do livro”.

c) livros com áudio

SA – “**Escolhi esse do Bruce Benward** pelas seguintes qualidades: com o livro há a possibilidade de você comprar 5 CD's separadamente e esses **CD's trazem metade dos exercícios que são apresentados no livro**. [...] Acho bom que os livros de Percepção venham com CD”.

d) adaptação

SD – “[...] mas a gente deve, na verdade, tomar esse material e simplificar um pouco. Se for fazer como está no livro para o nosso nível aqui fica impossível, quase impossível [...] **Então esse material precisa ser adaptado**”.

SA – “A parte rítmica é bem fraca, então duas coisas que eu faço nesse Benward: **substituo os exercícios rítmicos por uns que eu compus com uma rítmica mais complicada**”.

e) adoção de livro

SA – “Eu **sou a professora que quero livro didático, sou a favor do livro didático no Brasil**. Porém, alguns exercícios são muito enfadonhos, então eu substituo por outros [...] [a 7ª edição] não vem com tantas leituras como outros livros, como o Ottman, então ele é feito para você chegar ao final. **Eu queria um material que o aluno chegasse ao final, eu queria que ele fizesse um por um** [exercícios e capítulos], **para forçar o aluno a fazer, estudar**”.

III. Não restringir música

a) diferentes gêneros

SC – “[...] **eu penso num material que me ajude a resolver o problema que eu estou pretendendo trabalhar** e não me importo assim: ‘Que música é essa?’ **Posso usar Beethoven como Tom Jobim**, contanto que eu acabe resolvendo”.

b) repertório variado

SD – “[...] para completar, **que as pessoas tenham um mínimo de audição com repertório variado, de música mais moderna, que saiam, de novo, daquele esquema do convencional, do tradicional**”.

IV. Trabalhos para casa

a) ditados / exercícios

SB – “**Eu disponibilizo** [os áudios] **para eles fazerem os ditados em casa** [...] porque assim eles não têm pressão do tempo. Cada um pode trabalhar no seu ritmo, desenvolver a percepção”.

SA – “Eu comprei os CD’s e **disponibilizo para os alunos ou o aluno pode acessar a Internet. Pela Internet a editora fornece esses exercícios e o aluno faz isso em casa**”.

SD – “[...] **o material** (como eu uso) **que são folhas de trabalho, que depois você faz o gabarito e as pessoas podem disponibilizar isso e levar pra casa**; e estar usando entre si (os alunos), o formato que você usa em aula [...] **em áudio também**. Eu tenho tido monitores ou alunos de matérias de Tópicos Especiais que tem feito CD pra mim, tem que ser feito CD”.

V. Realização de testes de proficiência

a) prova / teste

SD – “Então aqui, até **por causa do problema da discrepância dos níveis, esse alunos que conseguem fazer tudo eu dispenso, inclusive, dou a opção deles saírem depois da primeira prova** [...] muitas vezes eles preferem ficar, dizem: ‘Não, vou ficar e fazer as aulas, eu gosto, acho bom!’”.

SA – “[...] **eu gostaria de fazer teste de proficiência para que o aluno mais preparado pudesse entrar no 3º., 4º., 5º. semestre, onde ele se encaixar** [...] Mas não sei se a legislação da universidade permite isso. É uma idéia”.

VI. Avaliação com diferentes focos

a) avaliação variada

SB – “Então, eu **procuro fazer uma avaliação assim bem variada**, justamente para dar oportunidade para o indivíduo, dar o mesmo peso para várias atividades ali da ficha [...]. Eu faço três avaliações na verdade. **Tem nota de participação em aulas e alguns exercícios que eles fazem em casa. Mas a avaliação frente à frente com o professor, duas**”.

SA – “**Eles têm uma prova teórica** [...] **os três últimos tópicos da prova... leitura (rítmica) do Gramani, leitura rítmica e leitura melódica** [...]. Os alunos que entraram no primeiro ano entregaram uma resenha e três capítulos do Benward [capítulos com exercícios em áudio] A resenha era o prefácio dos livros que eles estavam usando [...]

Tinham 4 trabalhos para me entregar nesse semestre [...] Eles teriam seminário, mas nós tivemos greve nesse semestre passado”.

b) individuais e/ou coletivas

SA – **“No primeiro semestre eles fazem essa parte da prova em grupo [...] grupos de 5 alunos entram e fazem só um exercício do Gramani, uma leitura rítmica, uma leitura melódica e já dá para saber se eles conseguem fazer. Eu fazia tudo em grupo, mas desde o início desse ano montei o calendário assim: eles vão fazer avaliação dos 3 últimos tópicos durante o mês de novembro inteiro, em uma avaliação individual [...]”.**

SB – **“Eu faço as avaliações individuais e 8 alunos eu consigo ouvir em 2h, cerca de 15 min. para cada um. [...] Eu sempre divido em 3 levas de 8, assim, até 24 a disciplina funciona”.**

VII. Conteúdo

a) iniciar do zero

SA – **“A classe é muito desnivelada, então entendo que se eu não começar do zero e puxar esses alunos que estão embaixo a classe vai continuar desnivelada até o nível 8”.**

SD – **“Então, a gente acaba tendo alunos (sempre tem no primeiro ano) que não tem noção de nada de Percepção, que nunca fez esse tipo de coisa. Tem que pegar do zero”.**

VIII. Incentivo a experiências musicais

a) expor-se a diferentes práticas

SD – **“[...] acho que o desenvolvimento melhor nesse campo tem a ver com a prática, com a experiência dos alunos, não só de tocar um instrumento, mas de tocar em grupo, e mais ainda, de ouvir coisas ao vivo [...] conhecer repertório de várias formações, vários instrumentos [...] Eu insisto nisso com os alunos, que eles precisam ir atrás!”.**

b) percepção a todo momento

SA – **“[...] a cada som que vocês ouvirem estarão estudando percepção, 24 horas por dia [...] Se vocês estiverem ouvindo uma orquestra, nada de escuta passiva, vocês são músicos, vão pensar: ‘Bom, hoje eu vou escutar as progressões harmônicas (tonal, um Mozart) mas, eu quero escutar as progressões”.**

3) Observações sobre os alunos

I. Perfis muito diferentes

a) vários tipos

SC – **“Você tem ingressantes de vários tipos:** tem aquela pessoa que **estudou música** não sei quantos anos da forma acadêmica, conservatório, que estudou solfejo, teoria; do lado uma **pessoa que leu Maria Luíza Priolli** pra fazer seleção e foi aprovado (porque toca bem o instrumento, tem alguma qualidade) e tem aqueles que ficam ali no **meio termo**”.

b) diferentes objetivos e interesses

SC – **“Depende muito do que é o objetivo do aluno [...] as pessoas estão lá com interesses diferentes [...]** Por exemplo, tem pessoas que entram na graduação e pensam: ‘Ah não! Eu quero tocar oboé!’ Entendeu? Então vão passando pelas outras matérias da forma que dá e dedicam o tempo todo para tocar o instrumento que elas escolheram”.

II. Incomodam-se com a heterogeneidade

a) sofrem / sentem o desnível

SA – **“Muitos falam que sofreram muito com o desnível no começo.** Mas isso eu não sei, sinceramente, como fazer melhor. Nesse primeiro seminário, até eles falaram: ‘Você tem que estar aqui e também ouvindo toda a sala de aula e a sala tem desnível, não?’”.

SC – **“Então eu acho que eles sentem que a maior dificuldade também é que eles consigam acompanhar aquele programa que a gente tem na escola e que as turmas são heterogêneas demais”.**

III. Falta disciplina

a) falta disciplina em geral

SA – **“Os alunos da graduação de hoje não têm disciplina.** [...] Então, no primeiro semestre eu sou a chata, e nos outros eles me adoram porque o curso vai que é uma maravilha. No primeiro semestre sou rigorosa nisso, dou falta, e nos outros sou mais flexível”. Não sei se a minha era assim (a gente sempre acha que a nossa [geração] era mais responsável), mas, o que eu **acho é que falta muita disciplina [...]**”.

IV. Rendimento

a) três faixas

SD – **“O rendimento cairia basicamente em três faixas: a pior,** daqueles que vão mal porque nunca fizeram esse tipo de trabalho antes e geralmente vão ser resistentes porque tem que andar logo, eles estão vendo que o déficit ali é muito grande, então

isso é um problema! [...] **Num extremo você tem a faixa dos alunos que já fizeram isso** (aí tem um problema de desigualdade que é grande...) [...] Depois você tem uma **faixa intermediária**".

SB – "[...] **alguns são ótimos, outros nem tanto e outros têm muita dificuldade**".

b) em geral o nível é bom

SB – "**Em geral o nível do alunado é bom e eles vão bem na disciplina, a maioria tem um progresso bastante satisfatório.** Alguns não estudam muito e uma minoria parece que entra semestre, sai semestre e a situação não muda muito.[...] E tem alguns alunos que realmente vão bem em tudo".

SA – "Os alunos **são muito bons** [...]".

c) há poucas reprovações

SA – "O que eu sinto é que no terceiro semestre, aí o curso fica difícil. Tanto é que **no final do terceiro semestre que começam a haver umas poucas reprovações** [...] a média é cinco. [...] **No terceiro semestre, olha, tem quatro reprovações. Eram aqueles alunos que já começaram com nota 7,0, 6,0 e não estudaram direito**".

SB – "[...] **O índice de reprovação é muito baixo**".

d) experiência e rendimento

SD – "E eu tenho percebido que **aqueles que tem essa experiência** [variada] **vão melhor e os que são só restritos ao seu instrumento vão pior**".

SB – "**Tem um ou outro que é mais fraco, com pouca experiência musical, especialmente da Composição**".

V. Estudo e dificuldades

a) falta de estudo

SA – "Porque **se você não cobrar o aluno não estuda, o seu melhor aluno não estuda**".

b) com estudo se desenvolvem

SC – "[...] **cada pessoa com o seu tempo. [...] a pessoa com um mínimo de esforço, de condições para estudar, ela consegue desenvolver**".

SA – "**Tem aluno que começa em 6,0, mas vai com 6,0 até o final porque estuda, tem uma dificuldade horrível, mas estuda,** faz todos os trabalhos, passa até o final com uma notinha, **desenvolve,** consegue ouvir uma progressão harmônica direitinho, um ditado tonal direitinho, no atonal... dá uma balançada mas consegue".

SD – **“Tenho tido freqüentes casos de gente que começa muito mal e acaba muito bem. Fazem um grande esforço”.**

c) disciplina não é fácil

SD – **“[...] A matéria é ingrata para muitos, não é para todo mundo, tem uns que gostam, fazem com gosto esse tipo de trabalho. Mas uma boa parte não!”.**

SC – **“Não é um trabalho muito simples, não. E aí começam todos aqueles nomes que você sabe, apelido da disciplina de ‘Decepção’, de... (não estou conseguindo me lembrar agora), mas de muitos outros dentro desse tipo. [...] Porque não é uma disciplina fácil, também, não? É uma disciplina que você precisa de prática, de vivência, não é uma coisa que você vai pegar um livro e vai pra casa ler o livro, decorar e voltar e fazer sua prova”.**

d) desistência ou perseverança

SD – **“[...] a pessoa que sai de uma aula, não só de uma prova, tendo respondido mal, indo mal naquilo, ela fica incomodada (nesse bom sentido), ela fica mobilizada para fazer algum esforço para ver se da próxima vez ela se sai melhor. [...] se a dificuldade for muita eles se desligam, simplesmente a frustração é muito grande aí eles vão dizer: ‘Desisto! Não consigo fazer isso aqui, não adianta!’”.**

e) alunos não dispostos

SD – **“[...] os alunos que não estão dispostos a fazer esse trabalho eles vão querer colar nessa matéria [...] E eles aí arrumam expedientes para ir contornando as coisas, às vezes, da cola, até outros. Tem gente que, você faz ditado de tríade, mas eles convertem aquilo num ditado melódico [...]”.**

VI. O que pensam sobre ouvido

a) pré-conceitos

SA – **“O que eu percebo nos cursos de Percepção são alguns dogmas, pré-conceitos, pré-concepções de que o ouvido dele não é bom: em toda classe se tem ouvido bom ou ouvido ruim, não?”.**

b) facilidade inata

SD – **“[...] ao encontrar dificuldade as pessoas se frustram e desistem e algumas acham que isso está ligado a alguma facilidade inata, que uns tem e outros não tem. Então: ‘Eu não tenho e estou condenado a sofrer a vida inteira por causa disso!’ Eu penso que não é assim. Apesar de que eu reconheço que algumas pessoas têm mais facilidade”.**

4) Comentários sobre o ouvido absoluto

I. Conceitos

a) diferentes níveis

SA – “Primeiramente eu **não acredito na existência do ouvido absoluto. Acho que existem vários níveis de memorização de alturas**”.

SB – “[...] **não acredito no ouvido absoluto, uma coisa assim 100%. [...] E eu acho também que esse conceito de ouvido absoluto é um pouco relativo.** Eu acho que realmente **há pessoas que tem ouvido absoluto**, que conseguem identificar menos de meio tom para cima ou para baixo [...] E eu também penso assim, **pessoas que tem ouvido quase absoluto**, por exemplo, eu me considero assim. Eu não acho que seja absoluto porque, às vezes, eu erro alturas por meio tom. **Eu acho que existe muita gradação nisso**”.

II. Limitações e inconvenientes

a) variação de afinação

SB – “[...] isso [absoluto] até atrapalha as pessoas, porque qualquer coisinha, **cai a afinação e elas já entram em paranóia, já se perturbam com aquilo. E todo mundo sabe que existe variação de afinação**”.

SD – “[...] **se você tiver problemas de afinação nem tanto do instrumento, mas também da própria pessoa, na hora de cantar e tudo, para quem tem ouvido absoluto aquilo fica insuportável, é um sofrimento**”.

SC – “**Eu tenho ouvido absoluto então, como é difícil, porque eu toco oboé e toco corn inglês, que é uma 5ªJ abaixo.** Então, até eu conseguir me acostumar... toda vez que eu mudo, por exemplo, **no mesmo concerto, de oboé para corn inglês, até eu conseguir me acostumar com o som que eu estou tocando é uma dificuldade. Porque eu estou ouvindo uma nota, eu estou tocando uma posição, ouvindo uma nota e está soando outra. É um desespero, sabe?**”.

b) enarmonização

SD – “E outra coisa que isso pode, por incrível que pareça interferir, **é na hora de enarmonizar certas notas, que quem tiver ouvido absoluto, às vezes, tem dificuldade na hora de escrever ou de tocar**”.

c) não ouvem o contexto

SD – “[...] **eles não ouvem o contexto e começam com os problemas desde a questão do intervalo**, como falei. Eu já tive uma aluna que escrevia tudo e eu perguntava: ‘Qual intervalo é esse?’ ‘Ah não sei!’ Não sabia... nem uma terça ela sabia dizer, se era terça maior ou menor, mas cantava a nota certa, dizia nome de nota”.

SA – “[...] Eles **erram todas as pausas, principalmente porque eles não ouvem prolongamento de som, o ritmo, a harmonia... eles arpejam os acordes [...]**”.

III. Vantagens

a) ouvir alturas exatas

SA – “Bom, para que serve isso? [ouvido absoluto] **Para resolver o problema de altura**”.

SC – “[...] que **bom que ele tem ouvido absoluto e consegue ouvir tudo, consegue saber exatamente qual é o nome das notas, exatamente o que eu estou tocando...**”.

b) ditado melódico

SB – “E são alunos que realmente **tem muita facilidade assim, principalmente na parte melódica, ditados e tal**”.

SA – “No começo, quando eu faço os ditados harmônicos eles acertam tudo e eu sempre digo: [...] ‘Ouçam as três coisas, não arpejem esse acorde! **Já que você tem facilidade para melodias, então, fique zen durante o ditado melódico, mas na hora que chegar o harmônico ouça o acorde, ouça a qualidade daquele acorde**’”.

IV. Alunos com ouvido absoluto

a) reconheço alguns

SC – “Eu **reconheço que tenho alguns alunos com ouvido absoluto**, mas eu nunca priorizo essa questão”.

SB – “[...] Mas a **gente percebe que alguns alunos têm com ouvido absoluto**”.

b) orgulham-se de sua habilidade

SD – “[...] **esses alunos que tem ouvido absoluto, acham que sabem tudo porque eles ouvem as notas e as escrevem**”.

SA – “[...] tem aqueles **alunos que chegam aqui e se sentem uns reis [...]**”.

c) são bons e vão bem

SB – “Geralmente **são alunos que foram musicalizados pequenos, que tiveram musicalização em idade tenra. E são alunos muito bons**, isso eu posso perceber”.

SD – “[...] **Mas eu vejo que algumas pessoas têm facilidade, e esses vão bem em tudo**”.

d) não são enfatizados

SC – “Olha, **eu nunca priorizo assim a questão do ouvido absoluto.** [...] não priorizo como: ‘Ah você tem ouvido absoluto, então você é o melhor do mundo!’ Não, entendeu?”.

SD – “**Ouvido absoluto só cria problema, pela minha experiência. É verdade.** [...] **Quem tem ouvido absoluto, a verdade é essa, não deve ser muito festejado em aula!**”.

V. Desenvolvimento do ouvido absoluto

a) como isso acontece?

SC – “**A gente ainda não tem muitas respostas também [...]** Como é que você **desenvolve esse absoluto?** E se é alguma coisa para algumas pessoas eleitas ou você consegue realmente desenvolver esse absoluto?”.

SD – “[...] **até hoje eu não tenho tanta certeza se isso é uma coisa, é da cabeça da pessoa, de onde vem, de onde traz, além da questão do treino [...]**”.

b) pode ser desenvolvido

SB – “Por exemplo, quem toca jazz tem uma percepção de acordes muito melhor do que a maioria das pessoas porque estão acostumados a ouvir aquela sonoridade. Se entrar um ou outro acorde eles já sabem o que está acontecendo. Então, **tudo isso tem a ver com a prática musical. O ouvido também. Eu não acho que é uma coisa assim: ‘Ah nasceu com ouvido absoluto’, não!** Eu não acho que seja assim, acho que isso é desenvolvido, pode ser desenvolvido”.

SA – “[...] ‘Eu acho que vocês podem desenvolver tudo que vocês quiserem em música’ [...] **Assim: desenvolver uma aptidão.**”.

c) autores e exercícios

SD – “Inclusive, se bem me lembro, **esse próprio método do Lars Edlund, tem uma modalidade de exercício destinado às pessoas que tem ouvido absoluto.** E as pega no que o ouvido absoluto não oferece. **Ele tem um tipo de exercício que eu não me lembro qual é agora, mas que quem tem ouvido absoluto não consegue fazer e aí vai ter que trabalhar! Ele sabe onde é que está a falha [...]**”.

SA – “A primeira coisa que eu falo sobre ouvido absoluto, o meu **primeiro texto da primeira aula traz uma tradução do Lars Edlund, o autor do *Modus Novus*, falando sobre ouvido absoluto.** [...] Tem um [outro] livro que eu comprei [...] **jamais quero trabalhar com esse livro. Ele fica repetindo uma nota, ele dá *Dó* de várias maneiras, aí muda pra *Ré* ...** Eu falei na sala de aula: [...] ‘**Esse na minha aula não precisa, mas se vocês quiserem, façam!**’ [...] **Existem livros que trabalham isso. Eu acho desnecessário.**”.

SB – “[...] naquele **livro do Pratt, ele sugere fazer alguns exercícios para avaliar isso nos alunos ou para pegar algumas referências para os alunos, para desenvolvê-los, tentar desenvolver isso neles. Mas eu nunca tentei, diretamente**”.

VI. Ouvido relativo

a) bem aceito

SC – “Eu não dou importância nenhuma para ouvido absoluto; **eu até prefiro ouvido relativo. Eu acho que qualquer pessoa se vira muito legal com ouvido relativo. Eu acho que o ouvido absoluto limita à beça [...]**”.

SD – “**Acho que ouvido absoluto é para se ficar de lado. [...]** Eu acho que a gente deve estar sempre voltado para a questão do ouvido relativo, porque isso é o que interessa”.

SA – “[...] eu acho que memorizando uma nota, seja o *Lá* ou o *Dó*, as outras vão pela relação com ela”.

SB – “Há **pessoas que tem um ouvido relativo excelente, e, às vezes, pode até ser melhor que uma pessoa que tem ouvido absoluto**”.

5) Qualidades para um bom professor da disciplina

I. Habilidades técnicas

a) tocar piano

SA – “**Acho que o professor tem que tocar bem piano, porque a gente tem que tocar o tempo inteiro [...]**”.

SC – “Olha, eu sou oboísta [...] por exemplo, **eu toco piano suficiente, que me permite trabalhar as aulas de Percepção**”.

b) boa de técnica vocal

SA – “[...] e ele **tem que ter uma boa técnica vocal**. É uma coisa que eu estudo, faço aulas de canto semanalmente [...] **porque você tem que aquecer bem seu aluno, saber perceber se ele está colocando bem a voz**”.

c) noções de regência

SB – “[...] entra a parte de **regência também**. Porque muitos professores ministram essa disciplina e não atentam para questões da regência. [...] **regência porque eles sempre podem precisar reger na vida, um grupo escolar ou um coral ou qualquer outra formação; os compositores provavelmente vão reger suas obras**”.

d) harmonia, não necessariamente um especialista

SD – “**Não é necessário**, eu penso, já continuando essa questão do perfil, que um professor tenha profundas noções de harmonia, que faça análise harmônica [...] **que ele seja um especialista em harmonia [...]. Essa matéria não passa por isso, ela envolve conhecimentos básicos de harmonia para que você possa situar coisas**”.

e) bom ouvido, não necessariamente absoluto

SB – “**O professor tem que ter um bom ouvido, claro! Tem que saber o que está acontecendo, conseguir escutar. Mas eu não acho que ouvido absoluto seja coisa imprescindível**, eu não acho não”.

SD – “**Para o professor não é absolutamente necessário**” [sobre o ouvido absoluto].

II. Domínio do conteúdo

a) conseguir realizar o que ensina aos alunos

SB – “[...] primeiro lugar: **o professor tem que ter o domínio do conteúdo. Ele tem que conseguir realizar tudo que ele está ensinando para os alunos. [...] a pessoa que está ali tem que ter domínio, um domínio prático do conteúdo**”.

SC – “**Não pode ser uma pessoa que não consiga fazer as coisas que você exige para trabalhar. Do tipo não consegue solfejar nada, não consegue afinar nota, não consegue ter uma boa leitura à primeira vista (leitura rítmica ou melódica)**, eu imagino que isso ia atrapalhar muito o trabalho dele dentro de sala de aula”.

III. Vivência musical

a) músico prático

SB – “Tem que ser uma pessoa **que inspire a parte musical dos alunos. Tem que ser músico**. Geralmente **essa disciplina não dá certo se a pessoa não tem um preparo musical [...]** acho que **para essa disciplina precisa ser um músico prático**”.

SD – “[...] tem que ser **um músico ou em atividade ou que tenha tido muita atividade, muito variada**”.

IV. Visão pedagógica

a) ser aberto a toda música

SC – “Eu acho que **primeiro ele tem que estar aberto para qualquer tipo de música. Acho que a pior coisa para um professor é que ele comece a limitar repertório: ‘Eu estou aqui para ensinar esse tipo de música!’**”.

b) saber transmitir conteúdo

SB – “[...] tem que saber realizar tudo que ela está passando para os alunos. Bem realizado, claro! **E saber transmitir também, a maneira de se fazer aquilo tudo**”.

c) noção macro-micro

SD – “[...] E, que tenha, por último, algum **tipo de entendimento, que eu penso que é global em contraste ao entendimento pontual das coisas, como um regente; que tenha a compreensão de blocos e de estruturas maiores para situar os elementos em lugar de um simples entendimento de elementos, do pequeno para o grande. [...] que se fala a compreensão macro das coisas**, e entende o conjunto e no conjunto é capaz de situar elementos menores”.

d) cuidado com as farsas

SD – “[...] **se você não tiver muito o sentido de realidade, você é capaz de se enganar, é capaz de criar uma situação toda em torno desse trabalho que vai ser uma espécie de farsa, onde você pensa que está fazendo alguma coisa, mas você não está fazendo muito nada. [...] Quem tem ouvido absoluto acha todas as notas. E escreve tudo certinho e você pergunta: ‘Que intervalo é esse?’ E a pessoa diz: ‘Não sei’ Mas as notas estão certas que ela escreveu. Então, se você deixar assim, você está se enganando também. Porque a parte de intervalos essa pessoa não sabe. [...] você [também] pode se envolver em exercícios que ficam como malabarismo, acrobacia. Você começa a trabalhar dificuldades que raramente vão ocorrer na vida prática**”.

V. Aspectos pessoais

a) sensibilidade

SA – “Uma qualidade? **Acho que o professor de Percepção tem que ter muita sensibilidade; é muito difícil quando você não consegue ouvir alguma coisa, porque isso influi diretamente no seu tocar: ‘Será que eu estou ouvindo direito essas coisas que eu sei tocar, para compor?’ Acho preciso muita sensibilidade na hora de corrigir alguma coisa, estar sempre corrigindo com delicadeza, mas corrigir. É assim que a gente aprende, não?**”.

b) interesse

SD – “[...] Deve ser um músico que tenha essa prática, mas **que tenha um interesse e uma certa capacidade desenvolvida [...] Não é todo músico que ao tocar lá dentro da orquestra presta atenção** nessas coisas que eu mencionei. [...] **ser capaz de ouvir uma linha de baixo e identificar inversões, é ser capaz de ouvir uma linha interna, que não é de harmonia, mas é um contraponto [...]**”.

c) dedicado e exemplar

SA – “[...] se eu for uma professora exemplar posso exigir dos alunos [...] **Elaborar uma prova direito, não mandar arrancar uma folha de caderno e fazer qualquer coisa. Fazer com que o aluno sinta que você investiu na formação dele**”.

6) Opiniões sobre o ensino da Percepção Musical

I. Acredito que...

a) diferentes aprendizagens em percepção

SC – “[...] por exemplo, você pega **músicos de orquestra que tocam muito bem seu instrumento, que são capazes de se engajar em qualquer grupo**, que eles toquem, sabem qual é o seu papel e tudo, e **não são capazes de fazer as coisas que a gente está trabalhando e exigindo dentro de uma aula de Percepção**. [...] Tem uma história diferente, um aprendizado diferente, **eu acredito que a gente desenvolve vários tipos de percepção**”.

b) não é só estudo, mas também bagagem musical

SB – “Porque a **Percepção não é uma coisa que depende simplesmente do estudo. Ela depende também de uma bagagem musical**”.

c) treino e compreensão: sem desvincular

SA – “**Eu acho que tem que treinar. É como técnica pianística**: [...] se você não tiver técnica, você não vai conseguir interpretar nada, tem que ter a técnica, não tem jeito. **Você vai ter que estudar técnica pura e aplicada, as duas**. Às vezes, eu ouço: ‘Mas é só aplicada’ ou ‘É só pura porque na Rússia se fazia assim’ Não vai dar porque você vai virar um datilógrafo, fica horrível! E só aplicada também não dá porque vão faltar músculos! Mas, **tem uma atividade intelectual envolvida e sensível, musical e lírica, filosófica, porque tudo está envolvido. Tudo isso não pode estar desvinculado do treino**. O tempo todo você vai ter que estar fazendo sempre musical. [...] Porque **o aluno é músico e ele tem que estar entendendo aquilo**. De qual repertório saiu isso que você está ouvindo? É do período Clássico?”.

d) nome da disciplina

SC – “Agora, Percepção mesmo pra mim é sempre muito complicado. Porque **eu já começo a questionar o próprio nome da disciplina, sabe? Acho que o nome não deveria ser Percepção. Acho que o que a gente faz é um treinamento para músicos, de coisas que a gente considera importantes**. E quem não tem esse treinamento ou não consegue acompanhar, eu não posso dizer que não tenha percepção”.

e) resolver problemas na graduação

SA – **“Hoje, parte dos alunos vem zerada, eles nunca fizeram Percepção de uma maneira ortodoxa.** Depois eles até percebem que sabiam, porque tinham um bom professor de instrumento e o professor desenvolveu isso neles, mas eles não fizeram de maneira ortodoxa. Portanto, **se não desenvolverem isso na graduação** e forem para um mestrado no exterior eles **vão ter problemas.** Então, **vai ser na graduação que nós vamos resolver os problemas”.**

II. Antes da graduação

a) falta de cursos preparatórios

SC – **“aqui em Salvador você não tem um curso preparatório, você não tem um curso de nível técnico ou que eu possa chamar assim de segundo grau.** Então, você tem uma clientela super heterogênea que entra no curso de graduação”.

SA – **“Não dá pra dizer assim: ‘Ah, mas na graduação o nível tem que ser tal’. O nível teria que ser, só que estamos no Brasil, sem escola [...]”.**

b) problemas na seleção do vestibular

SA – **“O vestibular não consegue dar conta disso”** [heterogeneidade]. [...] Bom, a nossa **nota vai ser uma somatória de tudo que ele fez e aí que moram os problemas da aula de Percepção”.**

SD – **“[...] a gente esbarra em uns problemas, que você sabe: às vezes, mesmo se a pessoa foi muito mal na parte de Percepção no vestibular, ela acaba entrando porque pode ter ido bem nas outras”.**

SC – **“[...] tem uma seleção para entrar na graduação.** E agora ela está sendo feita de uma forma muito cuidadosa. Sabe, até pela procura. Porque há um tempo atrás sobrava muita vaga nos cursos de música e agora não está acontecendo mais isso. Então, dá para você fazer uma seleção bem mais cuidadosa. **Mas tem gente que pega os livros básicos de teoria, por exemplo, Maria Luiza Priolli, alguma coisa assim, lê e faz a prova, é aprovado e ingressa num curso de música. E entra no curso de Percepção também”.**

III. A disciplina na universidade

a) disciplina prática

SC – **“Eu penso que a Percepção é uma disciplina prática, então eu não posso dizer para ninguém: ‘Daqui a um mês você vai estar ouvindo tudo que eu estou querendo!’”.**

b) exige muito do professor

SB – **“Eu já ministrei Contraponto, Harmonia, Análise... e eu acho essa disciplina mais difícil de ministrar. Sempre achei a mais difícil [...]. [...] é uma disciplina que exige muito do professor. Porque o professor tem que estar ali 100% do tempo**

com o aluno. Não é como Harmonia, que: ‘Ah, agora vocês façam esse trabalho aqui’ E o professor dá uns 10 minutos, e dá uma respirada. Essa disciplina não tem isso, é uma disciplina que exige muito do professor”.

c) professores não são exclusivos

SC – “[...] **Percepção não é a disciplina mais importante de cada professor. Assim, eu trabalho na pós-graduação com Etnomusicologia, mas também dou aula de Percepção; a outra professora, é pianista, ela é concertista, mas também dá aula de Percepção; os dois professores, que são substitutos, também: uma é educadora musical, tem o interesse dela muito mais voltado à área de Educação Musical, Música e Cultura, mas também dá aula de Percepção. O outro professor, da área de Composição, é também mais ou menos assim. Então, eu estava achando que realmente a gente estava precisando parar um pouco, sabe? E tentar organizar essa disciplina [...]**”.

SB – “[...] **essa disciplina nunca teve um professor assim, responsável por ela, só por ela. Porque era um professor titular que dava metade da disciplina e um substituto que dava a outra metade. E agora está só um professor**”.

d) tom de segundo plano

SC – “**Sabe, eu sinto que a gente está sempre pensando em Percepção com um tom de segundo plano. Todo mundo reconhece a importância, acha que é importante, mas não dedica o tempo necessário, o esforço necessário, pensando em professores para tentar resolver as questões inerentes à disciplina**”.

e) presença decisiva do professor

SB – “**Eu sei que não existe uniformidade quando há mais de um professor, porque cada um tem conceitos diferentes. E isso complica mais o trabalho porque, por exemplo, se o aluno faz um semestre com um professor, e no segundo semestre resolve fazer com outro, existe uma quebra no trabalho. [...] nessa disciplina acho que a presença do professor é muito decisiva, sabe?**”.

f) unidade entre professores: programa / método

SC – “**Eu acho que tem uma unidade, porque assim, a exigência é que tem um programa, que você siga aquele programa. Agora, como cada professor desenvolve aqueles conteúdos da disciplina, aí isso não tem um controle. [...]** Você tem total liberdade para trabalhar como você achar que deve”.

SD – “**A gente vem tentando fazer isso [unidade no curso]. [...] não tinha uma linha clara. Agora, como são dois professores que, basicamente cuidam disso, a gente conseguiu unificar o conteúdo [...] ele também está seguindo basicamente a linha desse método sueco, que por sinal, foi ele que me mostrou. Eu tomei conhecimento por ele. Então, ele não tem nenhum problema com esse método, nós concordamos nisso, porque tem que haver acordo em relação a método**”.

g) mais que no segundo grau?

SC – “[...] eu fazia esse trabalho em Percepção com o segundo grau lá [no Pará], então: **‘O que eu vou fazer aqui na graduação é muito mais do que isso que eu estava fazendo, não?’** Aí eu tive uma surpresa que para mim foi horrível, porque logo no início eu não conseguia fazer nem o que eu estava fazendo lá”.

IV. Aspectos pedagógicos importantes

a) diversidade de timbres

SC – “[...] você está ali **não só para perceber melodias e ritmos, mas também timbres, todos esses elementos de música dentro de um contexto.** [...] a aula de **Percepção ideal é que você tenha um contato com esses timbres todos** e isso é um dos tópicos do programa da gente”.

SD – “Acho que, como minha prática é mais essa, **é interessante (e uma coisa que eu não fiz muito) você usar instrumentos variados, não só o piano e, se possível, variar os timbres [...]**”.

SB – “[...] eu sempre **procuro na aula levar CD’s, em vez de tocar ao piano os ditados. Procuro dar o máximo de vivência musical**”.

b) música na aula

SB – “[...] na verdade, **tudo é percepção.** Eles estão **tocando música de câmara,** estão desenvolvendo a percepção. Está **compondo,** está desenvolvendo a percepção. [...] É essa visão que eu acho, **essa ligação que tem que se dar nas aulas.** Por isso que as aulas são... enfim, **procuro fazer o máximo de música.** Sempre canto com eles obras de Palestrina, Bach, a gente faz corais. Eu sempre procuro fazer música de verdade com eles. Sempre **procuro fazer alguma atividade que vá congrega, que eles vão se dar conta que aquilo é uma prática musical,** mesmo que ela esteja fragmentada dentro da aula”.

SC – “[...] eu **gosto muito de trabalhar com material de música,** pegando melodias que, ou estão transcritas, ou que eu transcrevo, e que eu acho interessante para resolver os problemas que eu tento trabalhar”.

SD – “[...] **me valho muito de obras de Stravinsky, extraio de lá algumas linhas para fazer ditados,** porque são interessantes”.

SA – “E, **durante cada seminário, do 2º semestre em diante, eles vão ter que apresentar pelo menos três peças e comentar.** [...] Daí para frente os seminários vão ser sobre o Renascimento, no outro semestre o Barroco, depois o Clássico e isso segue até o 6º. Semestre [...] Com isso **eles têm a oportunidade chegar até o final do século XX e terem feito várias apreciações**”.

c) material preparado

SD – “Se você tiver um **material preparado [...]** **isso também cria um tipo de comprometimento com os alunos** em lugar de simplesmente de responder sem nada, ou em lugar de escrever em qualquer folha de caderno. Por incrível que pareça

isso tem um efeito enorme! Isso também é outra coisa que extrai da minha experiência como músico de orquestra”.

d) materiais brasileiros

SD – “[...] **os solfejos são muito convencionais, muito previsíveis. E também já vi outros cujo grau de dificuldade não é muito controlado. [...] Eu acho que essas restrições não são muito bem feitas nos métodos que eu vi**”.

e) dispersão e falta de comprometimento durante estudo no computador

SD – “[...] [o computador] **tem uma tendência a levar as pessoas à dispersão [...] A pessoa fica olhando como, e o que mais o programa faz, e se distrai com outras coisas, não se concentra. [...] A outra coisa, que é interessante do computador, que ele não oferece, é um tipo de comprometimento que acho que é essencial nesse estudo: que é do aluno em relação a alguma outra pessoa que está diante dele propondo os exercícios [...]. Esse trabalho feito a dois, com mais alguém, é insubstituível**”.

f) *feedback* dos alunos

SD – **“Inclusive, você tem que ter um permanente *feedback* deles; a gente deve ficar perguntando: ‘Dá pra fazer? [os exercícios] Está ao alcance?’ Eles sabem se está ou se não está. [...] A maioria vai responder se aquilo é possível ou não e aí a concentração aumenta**”.

V. Autoreflexão

a) aula mais equilibrada e interessante

SA – “E dificuldade minha? Eu acho que foi essa coisa de ir percebendo quando ficar num exercício, quando o exercício é chato, sabe? [...] **Tinha aula que os alunos aplaudiam, perfeita, eu era aplaudida, a aula foi redondinha. E na próxima aula, aquela coisa morosa [...] Fui ajustando, sabe? Agora eu não sou aplaudida, nem a aula está morosa, a aula ficou mais equilibrada. [...] Cheguei num ponto que eu estou gostando**”.

SB – **“Depois de alguns anos agora acho que estou chegando num ponto realmente que a disciplina está se tornando bem interessante para os alunos, e que a resposta... Isso a gente vê pela presença deles em sala e pelo interesse que eles têm com a disciplina**”.

b) reproduzi esse papel no começo

SB – “Porque essa disciplina **quando eu era aluno**, era das que eu menos gostava. [...] Era uma disciplina que não me interessava, que realmente eu não gostava porque **a forma como era ministrada era uma forma extremamente limitada**. Igual quando eu comecei a ministrar essa disciplina. **Eu, de uma certa forma, reproduzi esse papel logo que eu comecei. Mas, agora depois de mais experiência, acho que estou tendo bastante sucesso**”.

c) progressista, mas aliando materiais tradicionais

SB – “**Me considero um professor progressista, mas eu uso certas coisas, digamos, mais tradicionais, que eu acho que são de base, no meu entendimento são importantes!**”.

d) música como ferramenta aliada a materiais tradicionais

SC – “[...] eu sou uma pessoa que dentro da Escola de Música o meu pensamento é que a gente não está ali para ensinar música popular ou música erudita ou música essa ou música aquela [...] Eu acho que **estou ali para ensinar, para dar a ferramenta para os alunos, para que eles possam ir para qualquer outro caminho** [...] Eu trabalho muito em Percepção pegando **exemplos musicais mesmo** [...] eu pego outros exemplos [também], **pego assim uns livros tradicionais, do ensino de música, de Percepção**”.

e) abordagem para o menos previsível

SD – “**Meu método é inspirado no trabalho desse autor [Lars Edlund]. [...] eu procuro dar uma abordagem que vá para o menos previsível, quer dizer, para a gente se apoiar menos nesse ouvido tradicional [tonal]**”.

f) experiência como músico de orquestra

SD – “Essas **experiências de músico de orquestra valem muito para esse tipo de trabalho** [com a disciplina] **porque você meio que imita isso em aula**”.

g) professor é muito sozinho

SA – É que eu nunca falo sobre isso. Você monta uma coisa assim e... [...] [pausa] Mas **o professor é muito sozinho...**”.

VI. Ensino hoje

a) não conheço muito

SD – “**Não conheço muito** [...] Não tenho contato com quem trabalha em outro lugar. [...] **eu ouço, às vezes, falar daqui, dali... os alunos... mas, saber como é mesmo eu não sei**”.

SB – “Mas, realmente eu **não tenho muita noção do que está acontecendo no Brasil com essa disciplina e como que as coisas andam**. [...] Sei, por exemplo, que em algumas escolas é tudo separado, um professor dá só o curso de Rítmica, outro professor dá só o Melódico, outro professor dá só o Ditado. Eu sei que tem isso em alguns lugares do Brasil”.

b) melhorou muito

SC – “Olha, **eu sinto que a gente está melhorando muito [...] o horizonte está se abrindo muito, principalmente entre os professores. Porque há uns 10 anos atrás era quase inconcebível você ter um professor de Percepção ou de instrumento utilizando outro repertório que não fosse aquele repertório tradicional [...]** hoje você já permite que um flautista possa resolver os problemas técnicos que ele tenha, utilizando música brasileira [...] **E acho que isso deu uma abertura também nas aulas de Percepção [...]** **As pessoas estão abrindo a cabeça”.**

c) em direção à experiência musical completa

SB – “**A tendência que eu vejo, pela literatura que se faz dessa disciplina é em direção ao máximo possível da experiência musical completa.[...]** eu acho que é o que está no livro do Pratt [...] [mas] **ele prega um ensino totalmente revolucionário. Nada de tradicional. Aí eu acho que é um pouquinho demais. Acho que a gente tem que ter certas coisas de sedimentação [...]** **É por ali que essa disciplina vai”.**

2.1.3.2 Professora de curso preparatório para vestibular

Nesta última entrevista, encontramos três categorias que são aqui apresentadas na mesma organização que as anteriores, ou seja, por números arábicos, com as unidades de contexto (UC) indicadas pelos números romanos e unidades de registro (UR) indicadas pelas letras minúsculas do alfabeto. Incluímos também trechos do discurso de onde os temas se originaram, destacando em negrito o seu núcleo principal. A entrevistada está identificada por duas letras, SE, S (sujeito) e a seguinte, E, que completa a seqüência do alfabeto e o número de entrevistados dessa dissertação.

É interessante lembrar que a análise desse discurso foi realizada em tópico específico pelo perfil diferenciado da docente, além do diálogo versar sobre outras questões, também importantes, mas com foco de olhar externo à universidade.

Apesar de ter passado por todas as etapas de análise e tratamento de dados como informamos anteriormente, o conteúdo e a presença dessa entrevista tem caráter complementar, já que não é nosso foco principal de trabalho; no entanto, ela também participa dos tópicos posteriores que tratam da análise

individual bem como da análise geral das entrevistas, quando fazemos analogias, associações, observando evidências e diferenças nos discursos dos professores.

2.1.3.2.1 Categorias

1) Formação musical de hoje

I. Problemas no ensino formal

a) fragmentação no ensino: a grande falha

SE – “A cada ano que passa ou a cada tempo, vamos dizer assim, a gente percebe que o **ensino da música vem sendo muito fragmentado**, e eu acho que essa é a **grande falha**. Eu digo essa é a **grande falha da Percepção Auditiva, do Solfejo, da Leitura, de tudo aquilo que envolve um músico, como sendo, vamos dizer assim, princípios fundamentais na formação** [...] Então, o que eu tenho sentido é que o ensino tem falhado nisso, **especialmente, claro, esse ensino convencional, academia**”.

b) aprovação

SE – “Você sabe, **o aluno se vira e ele passa! E isso não é pra ser assim. Não só em música como em qualquer outra área** e a gente tem uma lista interminável de cursos nos quais **isso vem acontecendo**”.

c) falta de trabalho paralelo nas aulas de instrumento

SE – “[...] o **ensino do instrumento é horroroso. Existem os métodos**, e os professores se fixam neles e, não vou dizer que são ruins, são bons, **mas certamente precisa mais**. E o que acontece é que **os professores se limitam a usar os métodos e não se preocupam em desenvolver um trabalho paralelo e que possa suprir as faltas que o método acaba não fechando**”.

d) falta cuidado para a área

SE – “Na verdade, ela [pessoa / aluno] não tem noção de que falta mais e isso é resultado de uma falta daquele outro, daquilo outro [...] É isso que **eu tenho percebido no ensino da música e que resulta numa grande falta, que é a Percepção**. [...] E é aí que a gente não percebe o cuidado pra área”.

II. Resultados

a) aluno sai parcelado

SE – “[...] **esse sistema é** um sistema ainda muito... ele **vem repartido demais**. Os **professores, acho que não conseguem criar uma unidade entre si e o aluno sai como a instituição de ensino propõe; ele sai assim, parcelado, ele sai desconecto**”.

b) fazem as mesmas coisas, repetições

SE – “**Como eu me afastei desse meio acadêmico, o que eu tenho recebido são só os resultados. E isso não tem me agradado** [...] essas pessoas que vem desses lugares **fazendo as mesmas coisas que eu fazia!** Só que eu já estava preocupada olhando fora, eu sempre tive essa preocupação, olhar fora, tentar enxergar o que precisa ser feito, pra mudar essa situação, esse músico, essa música, esse grupo, essa história. Então, **eu sinto, às vezes, quando eu vejo ainda uma precariedade muito grande nesse percorrer... É um trabalho de repetição, é. É uma pena, eu sinto isso, sabe?**”.

c) não vivem a música como um todo

SE – “O que eu diria para esse período que eu vejo hoje no ensino, é que **as pessoas não vivem mais isso. A gente participava da música como um todo. E hoje não.** [...] tem pessoas que chegam pra ter aula comigo e que são profissionais, que estão entrando no estúdio pra gravar CD e tudo mais ou vão fazer um show: ‘Olha você podia dar uma olhada aqui nesse problema que eu tenho nesse repertório? O ritmo eu não tenho problema, o problema mesmo é...’. Aí você vai ver existe uma falha, e quando você tem que resolver essa situação o ritmo é sim problema. A estética é sim problema, **ou seja, não existe uma vivência**”.

2) O curso preparatório

I. Público

a) de diversos instrumentos

SE – “**Tenho trabalhado com músicos que não são pianistas**, por exemplo, já trabalhei com **violão**, muito [...] já dei aulas pra **flautista**, pra **cantores**, muitos, pra **acordeon**, pra **contrabaixo**. Agora eu estou trabalhando com um amigo que toca **clarinete**”.

b) objetivos

SE – “Alunos também procuram, sabendo do curso, **apenas para estudar música, colocar o conhecimento em dia, sem preocupação com vestibular. São poucos**, mas fazem parte desses números...”.

II. Estrutura

b) início

SE – “[...] **o trabalho de Percepção que eu tenho desenvolvido é um trabalho que eu comecei mais efetivamente ou com esse foco, no Preparatório para vestibular** [...] concebendo ele com mais **clareza, ordem, método**, pra trabalhar com esses alunos que precisam se preparar para o vestibular [...] começou com um **período inicial** de algumas horas, que gerava mais ou menos **2 meses e meio de aula**, 3 vezes por semana, 3 horas de aula. Então, o aluno fazia comigo 36 horas no mês, de aula”.

c) o curso hoje

SE – “[...] **O meu curso tem hoje 144 horas, acontece por um período de um quadrimestre, que seria o chamado semestre letivo, no qual a gente desenvolve essa carga horária: 3 vezes por semana, 3 horas de aula por dia**”.

d) número de alunos

SE – “As turmas variam muito. Já trabalhei com turma de **3 alunos uma vez, 18 em outra ocasião. Podemos considerar uma média de 10 alunos por turma. Isso tem sido mais real**”.

III. Os alunos

a) saem preparados

SE – “Esse aluno que não viu nada, e ele tem começado comigo e tem tido um **resultado tão maravilhoso, claro, porque ele estuda**, então, isso tem me deixado muito satisfeita. [...] Então, só pra você ter uma idéia [...] ele **passa no vestibular**, e quando ele entra na faculdade ele **vai rever tudo aquilo que ele fez comigo em diferentes matérias** [...] Então, o **meu aluno sai daqui realmente muito preparado**”.

b) sofrem certa desilusão

SE – “Então, **existe uma certa desilusão, porque daí eles entram na faculdade exigindo capacitação**”.

c) entenderam que precisam estudar mais

SE – “Eu **já tive alunos que vieram pra fazer o cursinho pré-vestibular, pra passar no vestibular e desistiram de fazer o vestibular depois de fazer aula comigo. [...] ele entendeu que ele precisa estudar mais**. Aí esse aluno fez o cursinho até o fim e falou: **‘Não, eu não vou fazer vestibular esse ano, eu entendi!’ Ele fez vestibular no outro ano e passou**. E isso é muito bom”.

d) medos e barreiras

SE – “Eu entendo que os artistas precisam conhecer mais. Você gosta de alguma coisa no momento em que você começa a conhecer. [...] **Então, falta conhecimento.** E o que a música popular faz? Vai de ouvido [...] Então, **eu também tenho que quebrar essa barreira. De músicos que chegam pra mim, com medo, de que se aprenderem, vão perder a criatividade, vão perder alguma coisa.** É horrível. Ele não entende que ele tem uma coisa infinita na frente dele, interminável”.

IV. Desenvolvimento das aulas

a) um pacote

SE – “[...] a experiência boa que eu tenho tido é que **eles saem daqui preparados pra essa prova, mas eu ensino pra eles Teoria Musical, Solfejo, Leitura à Primeira vista, Percepção Auditiva, a gente trabalha algumas coisas com relação à performance, faço alguma coisa com corpo e a necessidade de apresentação,** e é isso, esse é **um pacote.** E ele é um pacote um pouco diferenciado do que eu tenho visto, pelo menos pelo que as pessoas me falam das propostas”.

b) cada vez mais difícil

SE – “[...] o meu **curso sempre vai ficando mais difícil que o outro, e aí eu invento um exercício novo, eu falo agora eu descobri uma coisa bem legal de fazer** [...] ‘Mas os alunos são os mesmos, eles chegam nas mesmas condições’ ‘Mas eu não sou a mesma!’ Eu não posso dar a mesma aula que eu dei no 1º semestre, no 2º semestre. [...] eu também tenho que ter um pouco de prazer na aula! **É um desafio pra mim também, obter resultado da aula, pra mim**”.

3) A docência

I. Sobre sua atuação

a) trabalho empírico

SE – “[...] o **meu trabalho foi sempre muito empírico** [...] Eu fui uma pessoa que **não pesquisou em livros, mas em sala de aula.** O meu trabalho é voltado pela minha experiência e **assim eu desenvolvi método de ensino,** pra desenvolver esses potenciais”.

b) com aluno aprende-se mais

SE – “Então, **eu experimento coisas o tempo todo.** E é claro que **com cada aluno na sua frente você aprende muito mais, porque ele vem com coisas novas, dificuldades novas** [...] **É por isso que eu me apaixono pela coisa da diversidade do trabalho. Eu lido com pessoas diferentes e aquilo vai me gerar, vai me instigar a correr atrás de possibilidades**”.

c) alunos que queriam fazer o meu trabalho

SE – “Então, eu realmente não tenho esse interesse em dar aulas pra [todos] alunos. **Eu tenho interesse em dar aulas para o aluno que queira fazer o meu trabalho. E eu pego pesado**”.

d) cursinho: pacote pop

SE – “Então, **o que o cursinho fez? Ele me jogou num pop**. Eu tive que criar um pacote pop. E **é um pacote que tem funcionado**. Não desmerecendo em hipótese alguma os alunos, mas a **minha proposta, que não era essa, então tem sido uma grande escola pra mim, lidar com essa galerinha que vem de tudo quanto é lado**”.

II. Conceitos

a) conscientização: passar não é o mais importante

SE – “Eu acho que o cursinho tem mexido com coisas mais. Eu sei que no primeiro dia de aula eu falo pra eles: **‘Eu quero que vocês saibam que passar no vestibular pra mim não é o mais importante!’ Realmente não é. Eles vão passar no vestibular**. Pra mim isso não é o mais importante. Eu **sei que eles vão passar porque eles vão ficar aqui comigo e eu vou fazer tudo isso, eles vão fazer, e eles vão passar**. Mas eles precisam amar a música. Então, se eles começarem a gostar, aí eu já ganhei”.

b) percepção, fruto do solfejo

SE – “[...] eu li uma vez num prefácio, um livro sobre violino [...] ‘O problema é que hoje as pessoas não cantam mais’. Então, você veja, a gente está vivendo um século do que essa criatura falou. Hoje, as pessoas não cantam mais [...] e **a Percepção Auditiva no meu ponto de vista é fruto do solfejo. Eu não consigo fazer uma pessoa perceber se ela não tem essa percepção dentro dela. E o canto é uma coisa que não está fora de nós**, mas faz parte de tudo aquilo que acontece dentro de nós, nosso corpo favorece e conseqüentemente a percepção existe, ela se faz suficiente”.

c) ouvir internamente

SE – “**Se eu consigo fazer com que os alunos comecem a ouvir dentro, aí começa a ser Percepção Auditiva**. Descobrir som é básico. Isso é básico, todo músico tem que ouvir e tem que saber o que está ouvindo, na minha opinião. Não está conseguindo isso, então você tem problema. Tem que resolver. **Na hora que deixou isso, passou por essa etapa, aí você começa a ouvir coisas interiormente. Aí realmente eu acho que você concebe uma formação e dali deslança**”.

III. Metodologia

a) adaptações de exercícios

SE – “Eu **tenho trabalhado também em adaptações de exercícios que eram pra ensino de piano, para Percepção Auditiva, para solfejo**, para muitas outras coisas mais”.

b) trabalhos paralelos

SE – “Desenvolvi alguns trabalhos, alguns exercícios que são muito simples, mas que são instigantes e são desafios para os alunos. Mas, eu poderia dizer pra você que **esse paralelo tem sido um paralelo muito importante, Percepção resultado do solfejo, que é resultado de leitura e assim a coisa vai**”.

c) claves, leitura, trabalho junto

SE – “[...] de cara, eles já lêem clave de sol e clave de fá, paralelamente. Não tem esse negócio, vamos ler, é junto. [...] Mas: “Não consigo cantar essa nota mais em baixo!” “Não tem problema você transporta já oitava acima e você canta!” E assim, eu **consigo que desde cedo o aluno comece a cantar o nome da nota com a sua altura e depois ele vai ouvir e ele vai fazer a relação. Então, você veja, é um trabalho que não pode ser separado, uma coisa da outra**”.

d) cante afinado e guarde na memória

SE – “[...] Existem as situações em que você tem musiquinhas que vão favorecer a percepção de alguns intervalos, especificamente intervalos; existe, e eu trabalho isso, mas não com essa preocupação: ‘Perceba que aqui você tem uma terça maior...’ Não é a minha preocupação só isso. Mas **a minha preocupação é que ele cante aquela música, que ele entoe aquilo afinadamente, que ele tenha isso guardado na sua memória** e isso não está escrito. Eu vou ensinando pra eles as músicas e **eles vão aprendendo de memória** e eles precisam decorar isso. No final do curso eles têm um repertório interessante entre tonalidades maiores, menores, sem grandes preocupações também, mas **eles cantam decor musiquinhas falando os nomes das notas. E aí está feito o casamento perfeito. E aí eu alcancei um bom nível. E eu tenho aluno que ouve e ‘Ah essa aqui é essa nota?’**”.

2.2 QUESTIONÁRIOS

Outra técnica muito utilizada na coleta de dados, os questionários, segundo Pádua (2003), são mais adequados ao levantamento de informações que permitem quantificação, por serem fáceis de codificar propiciando comparações com demais dados relativos ao tema da pesquisa. A autora ainda lembra que seu preenchimento acontece sem a presença do pesquisador, portanto, requer alguns cuidados específicos.

Em geral, a organização e os procedimentos exigidos desde a elaboração ao momento de envio dos questionários são: reduzir ao máximo as diferenças de interpretação das perguntas, buscando clareza, foco e objetivo nas questões; atrair e estimular os participantes através da sua formatação visual, ordem e coerência de raciocínio; brevidade no tempo de preenchimento, entre outras.

Uma das vantagens desse recurso e a qual Barros e Lehfeld (1990) também enfatizam, é a possibilidade de abrangência de um grande número de pessoas, especialmente para aquelas pesquisas que englobam um público muito disperso geograficamente. Além disso, é mais econômico em relação a uma entrevista, já que sua aplicação tem alcance rápido e simultâneo sem a necessidade de um entrevistador. Certamente benefícios que se encaixam bem em nosso trabalho com público de professores de Percepção Musical de todo país.

Muitos autores consideram ainda o anonimato habitual desse instrumento uma vantagem para a pesquisa, pois os informantes têm a liberdade de apresentar suas queixas sem serem questionados posteriormente, revelando assim, suas opiniões de maneira mais franca. Mas, segundo Laville e Dionne (1999), isso não pode garantir a sinceridade das respostas porque há temas que podem causar incômodos ocasionando respostas diferentes da realidade – talvez por autoproteção, por não se querer confessar falta de conhecimento ou pela inexistência de uma opção de resposta que mais lhe sirva. Nesse ponto,

acreditamos que o tema abordado por nós não se enquadra num assunto propriamente polêmico (como os exemplificados pelos autores: políticos, ideológicos, religiosos, etc.) a ponto de causar constrangimento ou algum fator que comprometa os dados encontrados; o público escolhido foi de sujeitos especialistas, aptos a responder perguntas que envolvem seus universos diários; e, as alternativas puderam dar vazão e atender a algumas particularidades específicas por não serem todas fechadas.

Embora esses e outros cuidados necessitem a atenção do pesquisador durante todo o processo de coleta e análise dos dados, o fator limitante mais comentado no uso dos questionários é o pouco retorno de suas respostas. De acordo com Barros e Lehfeld (1990, p.74) “a boa vontade, a disposição do pesquisado para preencher o questionário é outra dificuldade a ser superada. É comum deparamos com vinte e cinco por cento de pessoas que ‘não podem’ responder aos questionários”. Por esse motivo os autores advertem sobre a necessidade de uma carta de apresentação, da exposição de sua importância para o trabalho e outros procedimentos tentando facilitar ao máximo seu retorno.

Como, atualmente, o meio digital oferece veículos de comunicação quase que instantânea – através de endereços eletrônicos, celulares, etc. – tais respostas puderam ser enviadas por computador, evitando transtornos com envio ou idas a postos de correio, como alguns anos atrás. Dessa forma, seguindo todos os procedimentos e cuidados alertados, em nossa pesquisa reduzimos o percentual de rejeição esperado de 25% para 10% (sem aqui contar as casas decimais), obtendo um alto índice de participação.

Quanto à especificidade do questionário, ou melhor, pelo aspecto da liberdade nas respostas, é possível classificá-los em: 1. *Aberto*: não há alternativas, o indivíduo pode responder como preferir e da forma que interpretar a pergunta. Nesse tipo de técnica a vantagem é a qualidade aprofundada das respostas e a desvantagem a diversidade em sua interpretação; 2. *Fechado*: somente a presença de alternativas. Comentam Lavile e Dionne (1999), que as alternativas uniformizam as respostas permitindo que o indivíduo compreenda

melhor a possibilidade das perguntas, ajudando também a esclarecê-las. Por outro lado, lembram que isso pode trazer incômodo pelo fato de não existir ali a resposta exata do participante.

A partir desse panorama, definimos que a solução mais adequada para esse público de docentes seria um questionário de múltipla escolha, no qual a última alternativa de cada questão pudesse abrigar respostas não esperadas por nós, ou seja, comentários extras, diferenciais, que, nesse contexto situacional de ensino também são importantes. Assim, a alternativa, d) Outro () Citar: _____ foi organizada, principalmente, para reduzir tais incômodos pela falta de espaço e liberdade de expressão. É possível adiantar que, dentro desse item, muitos dados tornaram-se ainda mais precisos colaborando muito com nosso objetivo de apresentar o quadro atual da Percepção Musical no Brasil.

2.2.1 Delineamento metodológico dos questionários

Até a chegada aos docentes, com o intuito de delimitar o universo da pesquisa, fizemos várias visitas ao endereço eletrônico do Ministério da Educação – MEC (portal do MEC), já que é a entidade que autoriza e certifica as atividades dos cursos de graduação em nosso país. De lá, extraímos listas com instituições que oferecem cursos de música nas cinco regiões brasileiras⁴⁰.

A única restrição quanto ao público foi determinar que nossa pesquisa abrangesse somente as instituições que hoje oferecem cursos de Licenciatura e/ou Bacharelado em Música, excluindo aquelas que ainda desenvolvem trabalho com o curso de Educação Artística – habilitação em música, pelo fato de já estarem praticamente extintos.

Infelizmente, notamos que nessas listas haviam dados ultrapassados como endereços eletrônicos, telefones e até mesmo a divulgação de cursos que

⁴⁰ As buscas foram feitas por regiões e unidas em uma única listagem depois de atualizadas. Pela pouca quantidade encontrada na região Norte (apenas 1 instituição) reunimos em região Norte-Nordeste.

não faziam mais parte da grade da instituição, e, por isso, iniciamos buscas pela Internet visando essa atualização.

Só então chegamos a uma listagem de 58 instituições de ensino superior (entre públicas e particulares), que tinham registros no MEC, com cursos em andamento, e que se encaixavam no nosso perfil. Partimos depois para uma organização por região, nas quais incluímos tabelas e fichas para cada universidade, detalhando todos os contatos realizados, como num diário. Porém, outro quadro geral foi organizado para não perdermos a noção do todo.

As buscas iniciaram pelos endereços eletrônicos institucionais, primeiramente, e, na maioria das vezes, foi através dos coordenadores dos cursos de música que tivemos acesso aos *e-mails* ou telefones dos docentes responsáveis pela disciplina. Nossos contatos foram em grande parte por *e-mail*, mas fizemos também ligações telefônicas para vários Estados.

Terminada essa primeira etapa, da procura de contatos, iniciamos o envio de 'cartas-convite' e, em seguida, dos questionários. Isso ocorreu no início do mês de setembro prosseguindo até o final do mês de outubro de 2007, quando demos por encerrado o período de coleta das respostas. A região Sul foi a primeira contatada seguidas da Sudeste, Centro-Oeste e Norte-Nordeste do país.

Até o final de outubro trocamos mensagens com cerca de 130 pessoas entre secretárias, coordenadores e professores, sem contar as ligações por telefone. Recebemos então, 60 questionários de docentes vinculados a 52 IES que oferecem cursos de Licenciatura e/ou Bacharelado em Música, de administração pública e particular, representando 89,65% do total, com índice de 10,34% de recusas.

2.2.2 Instituições de Ensino Superior participantes da pesquisa

Como dito a pouco listamos 58 IES a partir de dados do MEC, sendo que tivemos a participação de 52 IES, ou seja, 89,65% do total. Porém, dentro desse número, a presença das instituições (se separadas por regiões) é expressa

bem diferentemente. Isso está relacionado com o número existente de cursos de música em cada região brasileira. Assim, expomos abaixo o quadro geral das IES cadastradas bem como as que participaram de nossa pesquisa, em números reais e percentuais por região:

IES PARTICIPANTES DA PESQUISA					
	Região Sul	Região Sudeste	Região Norte-Nordeste	Região Centro-Oeste	Total
IES Cadastradas no MEC	16	29	10	3	58
IES Participantes questionários	14	25	10	3	52
Percentual	87,50%	86,20%	100%	100%	89,65%
Percentual representativo no total das IES	27%	48%	19%	6%	100%

Fig. 13 – Quadro de IES participantes da pesquisa em números reais e percentuais por região

Dessa forma, lembramos que as regiões e seus percentuais de participação em ordem decrescente ficam assim dispostas:

1. Região Sudeste: com maior índice – 48% das IES brasileiras com curso de Licenciatura e/ou Bacharelado em Música, sendo 13 particulares e 12 públicas;
2. Região Sul: com 27% do total das IES brasileiras participantes, sendo 4 particulares e 10 públicas;
3. Região Norte-Nordeste⁴¹: com 19% do total das IES brasileiras participantes, sendo 2 particulares e 7 públicas;
4. Região Centro-Oeste: com 6% do total das IES brasileiras participantes, sendo as 3 instituições públicas.

Sobre o índice geral de rejeição 10,34%, ou seja, 7 IES (4 particulares e 2 públicas), a maioria foi da ‘não resposta’ e a qual, muitas vezes, nos deixava dúvidas se o endereço eletrônico estava correto e se chegou realmente ao professor. A maior dificuldade foi nas universidades particulares. Tentamos contatar primeiramente através dos *e-mails* dos sites institucionais e depois por

⁴¹ Novamente mencionamos que a unificação Norte-Nordeste aconteceu pelo fato da região Norte ter apenas uma instituição cadastrada no MEC com curso de Licenciatura e Bacharelado em Música.

ligações, mas não nos foi disponibilizado o contato dos professores e em alguns casos também não revelaram seus nomes, ficando de repassar o nosso. Apenas duas instituições públicas disseram educadamente que não poderiam participar por falta de tempo ou por ajustes internos em relação à disciplina.

Sobre a recepção positiva, foram muitas. Praticamente todas as respostas que obtivemos dos coordenadores e professores da disciplina nos traziam contentamento em poder participar do trabalho, disponibilizando-se para troca de idéias ou mais materiais casos necessitássemos. Assim, recebemos ementas, planos de curso, bibliografias utilizadas, textos, referências de publicações, links de trabalhos publicados eletronicamente, de alguns sites pessoais, de grupos musicais, etc. Alguns professores, quando da troca de ‘cartas-convite’ e questionários também comentavam sobre seu trabalho com mais detalhe ou expressavam opiniões que vinham certificar as nossas hipóteses iniciais como:

[...] Em geral os **professores da disciplina argumentam sem dados** para embasar suas afirmações e você está buscando isso. Enfim, conte comigo para o que for necessário (RB)⁴².

[...] Nem só é um prazer participar de sua pesquisa, como saber que ela está acontecendo, visto que esta é uma área de fundamental importância na formação de qualquer musicista profissional, e **parece, às vezes, não receber tanta atenção quanto deveria**. Assim, coloco-me à disposição para o que for necessário. Através deste e-mail é possível me contatar sempre. Caso seja necessário o envio de algum material ‘não-virtual’ posso oferecer o endereço de minha unidade. Saudações (JG).

[...] Terei o maior prazer em participar da tua pesquisa. É sempre interessante saber de pesquisas e pessoas interessadas nesta **disciplina que é tão importante, às vezes, tão árida e muitas outras deixada de lado nas grades curriculares** (FL).

[...] o seu tema é muito interessante. **Encontramos muitos problemas com os alunos, devido à deficiência dos mesmos com relação a referida disciplina**. Aceitaria trabalhar com o seu questionário e se você me permitir vou passá-lo aos professores da área (AT).

Enfim, todas as participações foram importantes e puderam contribuir significativamente para os dados dessa pesquisa.

⁴² Iniciais dos nomes do docente.

2.2.3 Perfil geral dos docentes consultados

O item inicial do questionário⁴³, logo após o cabeçalho de identificação da pesquisa, requeria aos docentes alguns dados básicos sobre sua formação, ou seja, graduação, titulação (nível e identificação da instituição) e a universidade / faculdade no qual estava vinculado no momento do preenchimento. A finalidade era que pudéssemos conhecer melhor o perfil do professor⁴⁴ de Percepção Musical no Brasil, seu aprofundamento acadêmico e os locais onde realizou seus estudos. Apesar do nome também ter sido solicitado – e, dessa forma, facilitar o processo de organização e tratamento dos dados – foi previamente avisado que não os identificaríamos, por se tratar de uma pesquisa quantitativa.

Reiterando o que dissemos no item anterior é importante observar que o perfil de titulação está vinculado aos percentuais de professores participantes por região bem como a quantidade de instituições existentes nelas, que, por vezes, tem índices que variam consideravelmente.

Assim, sob o viés da titulação é possível verificar que:

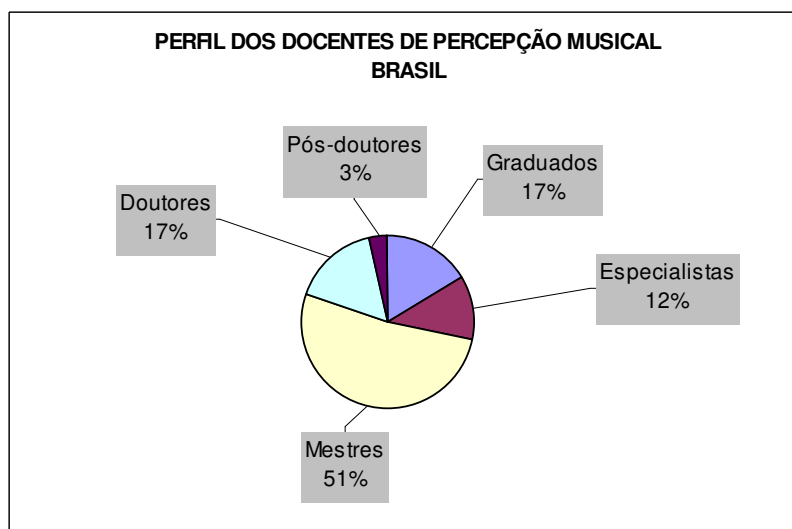


Fig. 14 – Perfil acadêmico dos docentes de Percepção Musical – Brasil

⁴³ Encontra-se anexo no final desse trabalho.

⁴⁴ Participam dessa pesquisa professores efetivos (86,7%) e substitutos (13,3%). Dos substitutos 3 são graduados, 2 especialistas e 3 mestres, sendo que 4 deles estão com mestrado e doutorado em andamento.

A grande maioria dos professores buscou aprimorar sua formação através de cursos de pós-graduação (*latu* ou *stricto sensu*) representando 83% do total, sendo apenas 17% os graduados. Embora isso seja interessante, a conquista por maior titulação numa ótica a partir dos cursos *stricto sensu* mudam esses índices, revelando que mestres, doutores e pós-doutores somam 71% para 29% restantes entre especialistas e graduados. Pelo que nos mostraram os questionários esses números não tendem a mudar muito num curto espaço de tempo, já que poucos estão em processo de titulação.

Numa rápida leitura do que acontece nas regiões brasileiras, podemos verificar que a região Sudeste é a que mais se aproxima do quadro geral, sendo que o percentual oscila expressivamente se atentarmos para cada um dos níveis em sua respectiva região:

PERCENTUAL DE TITULAÇÃO DOS DOCENTES – POR REGIÃO				
	Região Sudeste (representa 48% das IES)	Região Sul (representa 27% das IES)	Região Norte-Nordeste (representa 19% das IES)	Região Centro-Oeste (representa 6% das IES)
Graduados e especialistas	29%	14%	45%	33%
Mestres	55%	59%	46%	0%
Doutores	13%	20%	9%	67%
Pós-doutores	3%	7%	0%	0%

Fig. 15 – Quadro percentual de titulação dos docentes por região geográfica – Brasil

Portanto, os picos de menor e maior índice respectivamente:

- graduados e especialistas – região Sul de 14% e Norte-Nordeste de 45%;
- mestres – região Centro-Oeste não possui professor de Percepção com titulação máxima de mestrado e na região Sul 59% dos docentes tem essa titulação;
- doutores – região Norte-Nordeste 9% e Centro-Oeste 67%;
- pós-doutores – únicos registros na região Sudeste com 3% dos docentes e região Sul com 7%.

Em números reais a distribuição é a seguinte:

TITULAÇÃO DOS DOCENTES POR REGIÃO EM NÚMEROS REAIS				
	Região Sul	Região Sudeste	Região Norte-Nordeste	Região Centro-Oeste
Graduados e Especialistas	2	9	5	1
Mestres	9	17	5	0
Doutores	3	4	1	2
Pós-doutores	1	1	0	0
Total				
60 professores	15 professores	31 professores	11 professores	3 professores

Fig. 16 – Quadro de titulação dos docentes por região em números reais

Outro aspecto que achamos interessante é sobre onde se realizaram os estudos dos professores, assim, primeiramente, fizemos um apanhado geral localizando Brasil e exterior:

MESTRADOS, DOUTORADOS E PÓS-DOUTORADOS			
	Mestrados	Doutorados	Pós-doutorados
Brasil	62%	19%	0% ⁴⁵
Exterior	9%	5%	5%

Fig. 17 – Percentual de mestrados, doutorados e pós-doutorados no Brasil e exterior

Então, identificamos as instituições no Brasil:

MESTRADOS E DOUTORADOS – BRASIL		
	Mestrados	Doutorados
UNICAMP	14%	11%
UFRJ	14%	0%
UFRGS	11%	22%
UNIRIO	11%	0%
UFBA	9%	11%
USP	9%	11%
UNESP	9%	0%
PUC-SP	6%	34%
UFSCar	3%	11%
Outras	14%	0%

Fig. 18 – Percentual de mestrados e doutorados realizados no Brasil

⁴⁵ Identificamos um único registro de pós-doutorado no Brasil entre professores de Percepção Musical, mas em fase de formação no ano de 2007.

Verifica-se que os índices de estudo no Brasil são bem mais altos em relação aos realizados no exterior, principalmente no nível de mestrado, entretanto, gradativamente os cursos no exterior aumentam e tornam-se mais importantes na fase de doutorado até serem os únicos a acontecerem no nível de pós-doutorado – cujos registros encontram-se na Europa: Inglaterra (Londres) e França (Paris).

Já das titulações ocorridas no Brasil, no nível de mestrado, podemos destacar: UNICAMP e UFRJ com 14% das formações, seguidas da UFRGS e UNIRIO com 11% e logo depois por UFBA, USP, UNESP, PUC-SP com 9% cada e UFSCar com 3%. As outras instituições que somam 14% são em sua maioria públicas federais, mas há registro também em instituição particular. Nas titulações de doutorado é evidente o índice da PUC-SP com 34% do total, seguida da UFRGS com 22% e ainda UNICAMP, UFBA, USP e UFSCar com 11%.

Se lembrarmos da pesquisa de trabalhos acadêmicos realizados no primeiro capítulo dessa dissertação vamos certificar que os principais centros de formação estão na região Sudeste e Sul, porém também com uma ampla diversidade de instituições espalhadas por todo Brasil pelo crescente surgimento de novos cursos de pós-graduação.

2.2.4 Apresentação das perguntas do questionário

O questionário foi composto por 16 perguntas que abordaram basicamente dois pontos: a estrutura da disciplina na instituição e a relação professor-disciplina, incluindo, por exemplo, aspectos ligados a utilização de materiais, dificuldades, etc. Tivemos o cuidado de, num primeiro momento, expor as questões relativas às características da Percepção Musical na universidade e aos poucos chegar às outras de cunho mais reflexivo.

A partir da natureza de cada questão, no momento do tratamento dos dados, tivemos que tomar duas providências, pois recebemos 60 questionários representativos de 52 IES, ou seja, mais de 1 professor em algumas universidades

se propuseram a respondê-lo. Dessa forma, inicialmente identificamos as perguntas que seriam de *caráter institucional* (no qual escolhemos um único docente para representá-la), aqui representada pela letra I após o número da pergunta, e as de *caráter pessoal* (nos quais todos os 60 estão incluídos), representada pela letra P.

Portanto, apresentamos a seguir as perguntas na ordem em que aparecem no questionário, com os dados iniciais encontrados. Uma organização temática com gráficos e comentários aprofundados estão reunidos no próximo capítulo. É importante citar que as alternativas de cada questão foram pensadas e escolhidas de acordo com um estudo inicial sobre a disciplina e a formulação de nossas próprias hipóteses sobre a sua situação atual.

▪ Pergunta 1(I) – Qual o nome da disciplina que ministra?

- a) Percepção Musical ()
- b) Teoria e Percepção Musical ()
- c) Treinamento Auditivo ()
- d) Outro () Citar: _____

Respostas: 65,4% alternativa a
 19,2% alternativa b
 5,8% alternativa c
 9,6% alternativa d

▪ Pergunta 2(P) – Quanto tempo atua na área?

a) 1 a 2 anos ()

b) 3 a 4 anos ()

c) 5 a 8 anos ()

d) Outro () Citar: _____

Respostas: 20,0% alternativa a

16,7% alternativa b

23,3% alternativa c

40,0% alternativa d

▪ Pergunta 3(I) – Na sua instituição há outros professores atuando nessa mesma disciplina?

a) Não. ()

b) Sim, mais 1 ()

c) Sim, mais 2 ()

d) Outro () Citar: _____

Respostas: 25,0% alternativa a

40,4% alternativa b

19,2% alternativa c

15,4% alternativa d

▪ Pergunta 4(I) – A disciplina é obrigatória na estrutura curricular da graduação?

a) Não, é opcional ()

b) Sim, para todo curso e / ou modalidades ()

c) Sim, mas há variação. No bacharelado a carga horária total é maior ()

d) Outro () Citar: _____

Respostas: 0% alternativa a

86,5% alternativa b

7,7% alternativa c

5,8% alternativa d

▪ Pergunta 5(I) – O trabalho nessa disciplina inclui:

- a) As frentes de percepção melódica, rítmica e harmônica ()
- b) Apenas as frentes de percepção melódica e harmônica, sendo a rítmica oferecida separadamente em outra disciplina ()
- c) Apenas percepção melódica ()
- d) Outro () Citar: _____

Respostas: 88,5% alternativa a
 5,8% alternativa b
 0% alternativa c
 5,8% alternativa d

▪ Pergunta 6(P) – Quantas classes estão hoje sob sua responsabilidade?

- a) 2 ()
- b) 3 ()
- c) 4 ()
- d) Outro () Citar: _____

Respostas: 45,0% alternativa a
 30,0% alternativa b
 6,7% alternativa c
 18,3% alternativa d

▪ Pergunta 7(I) – Qual é o número aproximado de alunos numa turma?

- a) 10 a 15 ()
- b) Em torno de 20 ()
- c) 25 a 30 ()
- d) Outro () Citar: _____

Respostas: 25,0% alternativa a;
 40,4% alternativa b;
 13,5% alternativa c;
 21,2% alternativa d

▪ Pergunta 8(I) – Há quantas horas semanais de aula?

a) 1h ()

b) 1h30min. ()

c) 2h ()

d) Outro () Citar: _____

Respostas: 1,9% alternativa a
 23,1% alternativa b
 26,9% alternativa c
 48,1% alternativa d

▪ Pergunta 9(P) – Qual é o instrumento referencial mais utilizado por você?

a) Piano ()

b) Teclado ()

c) Violão ()

d) Outro () Citar: _____

Respostas: 68,3% alternativa a
 15,0% alternativa b
 0% alternativa c
 16,7% alternativa d

▪ Pergunta 10(P) – Quanto ao perfil dos alunos, de forma geral:

a) Não têm grandes dificuldades ()

b) Têm dificuldades, já que não tiveram uma boa formação de base anterior ()

c) Têm grandes dificuldades, com rendimentos geralmente insatisfatórios ()

d) Outro () Citar: _____

Respostas: 3,3% alternativa a
 60,0% alternativa b
 5,0% alternativa c
 31,7% alternativa d

▪ Pergunta 11(P) – Qual sua maior dificuldade encontrada?

- a) Nível de conhecimento muito heterogêneo dos estudantes ()
- b) Grande número de alunos na turma ()
- c) Falta de material didático específico ()
- d) Outro () Citar: _____

Respostas: 71,7% alternativa a
 1,7% alternativa b
 1,7% alternativa c
 25,0% alternativa d

▪ Pergunta 12(P) – Sobre a bibliografia utilizada:

- a) Adoto um livro específico como referência principal ()
- b) Mesclo exercícios e leituras de variados autores, nacionais e estrangeiros ()
- c) Dou ênfase às publicações brasileiras ou já traduzidas para o português ()
- d) Outro () Citar: _____

Respostas: 6,7% alternativa a
 76,7% alternativa b
 3,3% alternativa c
 13,3% alternativa d

▪ Pergunta 13(P) – Qual desses materiais de apoio é o mais freqüente em suas aulas?

- a) Softwares especializados ()
- b) Cd Rom ()
- c) Cd de áudio especialmente elaborado ou gravações diversas ()
- d) Outro () Citar: _____

Respostas: 5,0% alternativa a
 3,3% alternativa b
 61,7% alternativa c
 30,0% alternativa d

- Pergunta 14(P) – Qual o maior obstáculo no rendimento dos alunos durante o período letivo?

- a) Pouco estudo ()
- b) Falta de infra-estrutura, recursos ou materiais ()
- c) Ausências nas aulas ()
- d) Outro () Citar: _____

Respostas: 75,0% alternativa a
 3,3 alternativa b
 0% alternativa c
 21,7% alternativa d

- Pergunta 15(P) – Sobre sua linha de trabalho e metodologia:

- a) Sigo a linha mais tradicional através da prática de intervalos, solfejo, ditados e treinamento da percepção em geral ()
- b) Atuo unindo atividades tradicionais (a exemplo das citadas acima) aos conhecimentos de composição, apreciação, análise ou canto coral ()
- c) Tenho uma concepção muito diferente da tradicional, portanto, desenvolvi material próprio, que investe no potencial criativo dos alunos ()
- d) Outro () Citar: _____

Respostas: 16,7% alternativa a
 55,0% alternativa b
 10,0% alternativa c
 18,3% alternativa d

- Pergunta 16(P) – Quanto aos seus esforços extraclasse:

- a) Dedico-me intensamente à preparação das aulas ()
- b) Realizo pesquisa em Percepção Musical ()
- c) Ofereço aulas de reforço para estudantes com dificuldades ()
- d) Outro () Citar: _____

Respostas: 40,0% alternativa a
21,7 alternativa b
13,3% alternativa c
25,0% alternativa d

3. ANÁLISE E PERSPECTIVAS PARA A PERCEPÇÃO MUSICAL

Neste último capítulo tecemos a interpretação dos dados levantados, seja daqueles coletados nas entrevistas que realizamos, bem como daqueles colhidos dos 60 questionários de docentes de IES de todo país. Prosseguindo na ordem e raciocínio do capítulo anterior, iniciamos com a apresentação das análises das entrevistas para, em seguida, expormos as informações e leituras dos gráficos dos questionários.

Para a finalização das reflexões e com a finalidade de integrar os itens descobertos pela pesquisa – tanto qualitativa quanto quantitativa – o último texto traz associações e comparações entre temas surgidos nas entrevistas com perguntas e percentuais encontrados nos questionários. É possível verificar a conquista de uma ampla visão da disciplina no Brasil com a diversidade de dados que obtivemos.

Embora tenhamos escolhido duas maneiras distintas de pesquisa que muito se evidenciam pela escolha de suas técnicas e ferramentas – qualitativa através das entrevistas e quantitativa com os questionários – e, ainda, subdividirmos a exposição dos dados em dois grandes itens visando uma melhor compreensão por parte do leitor, é relevante dizer que o olhar quantitativo e qualitativo estiveram unidos e presentes em todos os momentos da análise, tratamento e interpretação.

Isso pode ser visto claramente nesses próximos tópicos pelas inserções de quadros-síntese, pequenas tabelas e percentuais sobre o conteúdo das entrevistas, além dos freqüentes comentários numa pesquisa dessa natureza, e, por outro lado, o acréscimo de dados qualitativos e explanações mais profundas que somente a leitura de gráficos, números e tabelas realizadas numa pesquisa quantitativa.

3.1 ENTREVISTAS: INTERPRETAÇÃO

3.1.1 Síntese interpretativa

3.1.1.1 Professores vinculados a IES

Neste item focaremos as entrevistas realizadas com professores vinculados a IES (SA, SB, SC, SD). Assim, revisando as categorias e unidades de contexto encontradas no capítulo 2, elaboramos o seguinte quadro:

PROFESSORES VINCULADOS A IES						
Categorias (CAT.) e suas Unidades de Contexto (UC)						
	CAT.1	CAT.2	CAT.3	CAT.4	CAT.5	CAT.6
	Dificuldades encontradas pelos docentes	Ações para superação das dificuldades	Observações sobre alunos	Comentários sobre ouvido absoluto	Qualidades para um bom professor da disciplina	Opiniões sobre o ensino da Percepção Musical
UC I	Grande desnível de conhecimento numa classe	Aulas extraclasse	Perfis muito diferentes	Conceitos	Habilidades técnicas	Acredito que... (concepções diversas)
UC II	Motivar os alunos ao estudo	Cuidados com material	Incomodam-se com a heterogeneidade	Limitações e inconvenientes	Domínio do conteúdo	Antes da graduação
UC III	Não se influenciar pela tendência mecanicista	Não restringir música	Falta disciplina	Vantagens	Vivência musical	A disciplina na universidade
UC IV	Avaliação	Trabalhos para casa	Rendimento	Alunos com ouvido absoluto	Visão pedagógica	Aspectos pedagógicos importantes
UC V	-----	Realização de testes de proficiência	Estudo e dificuldades	Desenvolvimento do ouvido	Aspectos pessoais	Autoreflexão
UC VI	-----	Avaliação com diferentes focos	O que pensam sobre ouvido	Ouvido relativo	-----	Ensino hoje
UC VII	-----	Conteúdo	-----	-----	-----	-----
UC VIII	-----	Incentivo a experiências musicais	-----	-----	-----	-----

Fig. 19 – Síntese interpretativa dos professores de IES por categorias e unidades de contexto

De acordo com o quadro, identificamos as seis categorias (CAT.) nas colunas verticais (em negrito): 1. Dificuldades encontradas pelos docentes; 2. Ações para superação das dificuldades; 3. Observações sobre alunos; 4.

Comentários sobre ouvido absoluto; 5. Qualidades para um bom professor da disciplina; 6. Opiniões sobre o ensino da Percepção Musical. Tais categorias têm relação próxima com os tópicos lançados para os professores no momento da entrevista, porém, fizemos longas observações para que trouxéssemos à tona os fatores e temas mais enfatizados pelos entrevistados.

Já na linha horizontal temos as unidades de contexto (UC), listadas de I a VIII seguindo a quantidade de temáticas vinculadas às categorias. Há categorias com maior ou menor número de unidades de contexto, no entanto, apesar de ser um dos nossos aspectos de observação, isso não é revelador de hierarquia.

Vejamos agora as categorias uma a uma (em números arábicos), apresentando suas unidades de contexto (em números romanos) e de registro (letras do alfabeto), sendo depois delas expostas numa tabela a relação dos sujeitos participantes e a frequência de aparecimento⁴⁴ de seus depoimentos nas respectivas unidades de contexto e categorias citadas. Isso nos permite uma visão mais estrutural dos conteúdos e as primeiras associações com entrevistados:

1) Dificuldades encontradas pelos docentes

I. Grande desnível de conhecimento numa classe

a) heterogeneidade / desnível

II. Motivar os alunos ao estudo

a) conseguir que alunos estudem

III. Não se influenciar pela tendência mecanicista

a) mecanicidade

IV. Avaliação

a) critérios de avaliação

CATEGORIA 1				
	UC I	UC II	UC III	UC IV
SA	1	0	0	0
SB	1	0	1	1
SC	1	0	0	0
SD	1	1	0	0

Fig. 20 – Frequência de aparecimento dos depoimentos por unidades de contexto na categoria 1

⁴⁴ Lembramos que a frequência de aparecimento dos relatos em cada UC nos indica o grau de importância do tema para cada sujeito.

Claramente essa é a categoria com menor número de UC e trata das principais problemáticas da disciplina. Podemos compreender com isso que os problemas são pontuais ou bem evidentes, mas observando melhor verificamos que apenas a UC I tem consenso geral, pois possui depoimentos de todos os quatro sujeitos – e faz referência ao elemento da heterogeneidade nas turmas. Na UC II apenas SD lembra-se dela, a dificuldade aqui é motivar os alunos ao estudo. Nas UC III e IV quem as cita é SB que considera uma dificuldade não se influenciar pela tendência mecanicista da disciplina bem como o quesito da avaliação, por conseguinte.

2) Ações para superação das dificuldades

I. Aulas extraclasse

- a) monitoria
- b) plantão

II. Cuidados com material

- a) grau de dificuldade progressiva
- b) exemplos musicais
- c) livros com áudio
- d) adaptação
- e) adoção de livro

III. Não restringir música

- a) diferentes gêneros
- b) repertório variado

IV. Trabalhos para casa

- a) ditados / exercícios

V. Realização de testes de proficiência

- a) prova / teste

VI. Avaliação com diferentes focos

- a) avaliação variada
- b) individuais e/ou coletivas

VII. Conteúdo

- a) iniciar do zero

VIII. Incentivo a experiências musicais

- a) expor-se a diferentes práticas
- b) percepção a todo momento

CATEGORIA 2								
	UC I	UC II	UC III	UC IV	UC V	UC VI	UC VII	UC VIII
SA	1	5	0	1	1	2	1	1
SB	0	0	0	1	0	2	0	0
SC	0	0	1	0	0	0	0	0
SD	1	2	1	1	1	0	1	1

Fig. 21 – Frequência de aparecimento dos depoimentos por unidades de contexto na categoria 2

Pela quantidade de UC presentes nessa categoria é fácil notar que é a que mais possui diversidade de subtemas os quais agrupamos como ‘Ações para superação das dificuldades’; e isso demonstra o grande leque de opções e atitudes dos docentes no sentido da melhoria das condições da disciplina e do aprendizado dos alunos. Observamos que SA é o sujeito que mais se destaca, principalmente nas UC II e VI que tratam respectivamente de cuidados com material e avaliação com diferentes focos. Já SC é o que tem menor participação nessa categoria. Vemos que a UC IV, trabalhos para casa, é a que possui maior número de relatos, sendo essa atividade quase consensual entre os docentes como importante item no desenvolvimento da percepção. Com participação mais regular de presença e frequência está SD.

3) Observações sobre os alunos

I. Perfis muito diferentes

- a) vários tipos
- b) diferentes objetivos e interesses

II. Incomodam-se com a heterogeneidade

- a) sofrem / sentem o desnível

III. Falta disciplina

- a) falta disciplina em geral

IV. Rendimento

- a) três faixas
- b) em geral o nível é bom
- c) há poucas reprovações
- d) experiência e rendimento

V. Estudo e dificuldades

- a) falta de estudo
- b) com estudo se desenvolvem
- c) disciplina não é fácil
- d) desistência ou perseverança
- e) alunos não dispostos

VI. O que pensam sobre ouvido

- a) pré-conceitos
- b) facilidade inata

CATEGORIA 3						
	UC I	UC II	UC III	UC IV	UC V	UC VI
SA	0	1	1	2	2	1
SB	0	0	0	4	0	0
SC	2	1	0	0	2	0
SD	0	0	0	2	4	1

Fig. 22– Frequência de aparecimento dos depoimentos por unidades de contexto na categoria 3

Na categoria três ‘Observações sobre os alunos’ (que tem juntamente com as categorias quatro e seis a mesma quantidade de UC pág. 114), os depoimentos com maior frequência são os de SB na UC IV sobre o rendimento dos alunos na disciplina e de SD na UC V sobre estudos e dificuldades dos alunos; verificamos que ambas UC também foram as mais comentadas entre os docentes. SA foi o sujeito com mais regularidade nesse tema. Em menor frequência de relato está UC III (falta disciplina) cuja lembrança é apenas de SA, seguida da UC VI e II que dividem os depoimentos entre dois sujeitos e UC I que tem dois relatos de SC.

4) **Comentários sobre o ouvido absoluto**

I. Conceitos

- a) diferentes níveis

II. Limitações e inconvenientes

- a) variação de afinação
- b) enarmonização
- c) não ouvem o contexto

III. Vantagens

- a) ouvir alturas exatas
- b) ditado melódico

IV. Alunos com ouvido absoluto

- a) reconhecimento alguns
- b) orgulham-se de sua habilidade
- c) são bons e vão bem
- d) não são enfatizados

V. Desenvolvimento do ouvido

- a) como isso acontece?
- b) pode ser desenvolvido
- c) autores e exercícios

VI. Ouvido relativo

- a) bem aceito

CATEGORIA 4						
	UC I	UC II	UC III	UC IV	UC V	UC VI
SA	1	1	2	1	2	1
SB	1	1	1	2	2	1
SC	0	1	1	2	1	1
SD	0	3	0	3	2	1

Fig. 23 – Frequência de aparecimento dos depoimentos por unidades de contexto na categoria 4

É interessante notar que nessa categoria há uma boa participação de todos os sujeitos entrevistados. Falar de ouvido absoluto instiga a lembrança de situações e/ou questões bem particulares de nossa experiência musical. SD é o que se destaca em frequência nas UC II e IV, que tratam das limitações e inconvenientes do ouvido absoluto e do perfil dos alunos com esse tipo de audição; notamos que a UC mais comentada é a IV, sobre os alunos. Com menor participação está UC I de onde vêm as duas concepções diferenciadas sobre o absoluto. Outro ponto revelador é a uniformidade de depoimentos entre os sujeitos na UC VI quando a discussão envolve o ouvido relativo; vamos verificar depois esse é um aspecto consensual.

5) Qualidades para um bom professor da disciplina

I. Habilidades técnicas

- a) tocar piano
- b) boa de técnica vocal
- c) noções de regência
- d) harmonia, não necessariamente um especialista
- e) bom ouvido, não necessariamente absoluto

II. Domínio do conteúdo

- a) conseguir realizar o que ensina aos alunos

III. Vivência musical

- a) músico prático

IV. Visão pedagógica

- a) ser aberto a toda música
- b) saber transmitir conteúdo
- c) noção macro-micro
- d) cuidado com as farsas

V. Aspectos pessoais

- a) sensibilidade
- b) interesse
- c) dedicado e exemplar

CATEGORIA 5					
	UC I	UC II	UC III	UC IV	UC V
SA	2	0	0	0	2
SB	2	1	1	1	0
SC	1	1	0	1	0
SD	2	0	1	2	1

Fig. 24 – Frequência de aparecimento dos depoimentos por unidades de contexto na categoria 5

SB e SD foram os sujeitos que mais contribuíram nessa categoria sobre as 'qualidades para um bom professor da disciplina'. O destaque em depoimentos está na UC I, habilidades técnicas, com sete relatos. Já as UC II, III mantiveram o menor número (dois) divididos entre dois docentes, no qual os temas abordaram o domínio de conteúdo e vivência musical.

6) Opiniões sobre o ensino da Percepção Musical

I. Acredito que... (concepções diversas)

- a) diferentes aprendizagens em percepção
- b) não é só estudo, mas também bagagem musical
- c) treino e compreensão: sem desvincular
- d) nome da disciplina
- e) resolver problemas na graduação

II. Antes da graduação

- a) falta de cursos preparatórios
- b) problemas na seleção do vestibular

III. A disciplina na universidade

- a) disciplina prática
- b) exige muito do professor
- c) professores não são exclusivos
- d) tom de segundo plano
- e) presença decisiva do professor
- f) unidade entre professores: programa / método
- g) mais que no segundo grau?

IV. Aspectos pedagógicos importantes

- a) diversidade de timbres
- b) música na aula
- c) material preparado
- d) materiais brasileiros
- e) dispersão e falta de comprometimento durante estudo no computador
- f) *feedback* dos alunos

V. Autoreflexão

- a) aula mais equilibrada e interessante
- b) reproduzi esse papel no começo
- c) progressista, mas aliando materiais tradicionais
- d) música como ferramenta aliada a materiais tradicionais
- e) abordagem para o menos previsível
- f) experiência como músico de orquestra
- g) professor é muito sozinho

VI. Ensino hoje

- a) não conheço muito
- b) melhorou muito
- c) em direção à experiência musical completa

CATEGORIA 6						
	UC I	UC II	UC III	UC IV	UC V	UC VI
SA	2	2	0	1	2	0
SB	1	0	3	2	3	2
SC	2	2	5	2	1	1
SD	0	1	1	6	2	1

Fig. 25 – Frequência de aparecimento dos depoimentos por unidades de contexto na categoria 6

Nessa última categoria verificamos a maior quantidade de UR (trinta e um) bem como a intensa participação de SC, com o maior número de relatos (treze). É SC que mais se volta a UC III sobre a disciplina na universidade e, para SD, o foco vai para UC IV aspectos pedagógicos importantes. É nessa UC (IV) em que se concentra a discussão, sobre cuidados, dicas e tópicos relevantes considerados pelos docentes.

A partir dessa breve análise individual, vejamos a frequência de UR, por sujeito, em todas as categorias:

SA	CAT.1	CAT.2	CAT.3	CAT.4	CAT.5	CAT.6	Subtotal	%
	1	12	7	8	4	7	39	26,9%
SB	CAT.1	CAT.2	CAT.3	CAT.4	CAT.5	CAT.6	Subtotal	%
	3	3	4	8	5	11	34	23,4%
SC	CAT.1	CAT.2	CAT.3	CAT.4	CAT.5	CAT.6	Subtotal	%
	1	1	5	6	3	13	29	20,0%
SD	CAT.1	CAT.2	CAT.3	CAT.4	CAT.5	CAT.6	Subtotal	%
	2	8	7	9	6	11	43	29,7%
TOTAL depoimentos	CAT.1	CAT.2	CAT.3	CAT.4	CAT.5	CAT.6	Total	%
	7	24	23	31	18	42	145	100%

Fig. 26 – Quadro geral de UR em cada categoria e sua relação com os entrevistados

A primeira leitura que fazemos do percentual geral é que a participação dos entrevistados está bem equilibrada, pois todos colaboraram nos temas em proporções próximas e bem pouco variáveis; porém, se optarmos por detalhar os índices, os subdividimos em duas grandes faixas, dos sujeitos com números em torno ou pouco mais de 20% (SC e SB) e os sujeitos próximos de 30% (SD e SA) do total.

3.1.1.2 Professora de curso preparatório para vestibular

Nesse item o foco está em SE, única docente entrevistada sem vínculo com IES. A seguir reunimos as temáticas presentes em seu discurso, num quadro-síntese:

PROFESSORA DE CURSO PREPARATÓRIO PARA VESTIBULAR			
Categorias (CAT.) e suas Unidades de Contexto (UC)			
	CAT. 1	CAT. 2	CAT. 3
	A formação musical de hoje	O curso preparatório	A docência
UC I	Problemas no ensino formal	Público	Sobre sua atuação
UC II	Resultados	Estrutura	Conceitos
UC III	-----	Os alunos	Metodologia
UC IV	-----	Desenvolvimento das aulas	-----

Fig. 27 – Síntese interpretativa de SE, professora de curso preparatório para vestibular

Identificamos aqui três categorias (CAT.) nas colunas verticais (em negrito): 1. A formação musical de hoje; 2. O curso preparatório; 3. A docência; e, logo abaixo, as suas unidades de contexto (UC), que variam de I a IV.

Com a finalidade de obter uma noção geral do relato vejamos agora as categorias (em números arábicos), com as unidades de contexto (em números romanos) e de registro (letras do alfabeto) e, por último, uma tabela com frequência de aparecimento das UR nas categorias citadas.

1) A formação musical de hoje

I. Problemas no ensino formal

- a) fragmentação no ensino: a grande falha
- b) aprovação
- c) falta de trabalho paralelo nas aulas de instrumento
- d) falta cuidado para a área

II. Resultados

- a) aluno sai parcelado
- b) fazem as mesmas coisas, repetições
- c) não vivem a música como um todo

2) O curso preparatório

I. Público

- a) de diversos instrumentos
- b) objetivos

II. Estrutura

- a) início
- b) o curso hoje
- c) número de alunos

III. Os alunos

- a) saem preparados
- b) sofrem certa desilusão
- c) entenderam que precisam estudar mais
- d) medos e barreiras

IV. Desenvolvimentos das aulas

- a) um pacote
- b) cada vez mais difícil

3) A docência

I. Sobre sua atuação

- a) trabalho empírico
- b) com aluno aprende-se mais
- c) alunos que queiram fazer o meu trabalho
- d) cursinho: pacote pop

II. Conceitos

- a) conscientização: passar não é o mais importante
- b) percepção, fruto do solfejo
- c) ouvir internamente

III. Metodologia

- a) adaptações de exercícios
- b) trabalhos paralelos
- c) claves, leituras, trabalho junto
- d) cante afinado e guarde na memória

SE	CAT.1	CAT.2	CAT.3	Total
	7	11	11	29

Fig. 28 – Relação geral de UR em cada categoria, Sujeito E

Dentre os três grandes assuntos agrupados nesse depoimento, vemos que SE faz referências equilibradas sobre cada um deles, segundo os dados numéricos (que variam de sete a onze em cada categoria). Porém, num olhar mais atento, notamos que foram nas UC III da CAT. 2 (sobre os alunos do curso preparatório), UC I e III da CAT. 3 (sobre sua atuação e metodologia, na ótica da docência) em que houve maior presença de UR, ou seja, quatro em cada uma delas, apontando pequena intensidade de aumento.

Verifiquemos abaixo mais detalhes de cada entrevista.

3.1.2 Análise individual do discurso

Um aspecto primeiro nesse item é dizer que todos os entrevistados participantes foram muito receptivos, disponibilizando-nos seu tempo com atenção, gentileza e profissionalismo. Dessa forma, o conteúdo das entrevistas foi altamente rico, como se pode verificar nas citações agrupadas e analisadas no capítulo anterior. Além de muito pertinente para nosso trabalho, os relatos puderam revelar com profundidade as diretrizes de cada professor e essa é a linha de reflexão que vamos focar nesse texto.

Portanto, com o intuito de expor os detalhes, apresentamos inicialmente um quadro-síntese com todas as categorias, unidades de contexto e de registro presentes nos discursos e, logo em seguida, um comentário geral dos temas que mais se evidenciaram nos depoimentos com as UR sublinhadas.

Começamos, por ordem alfabética, com o discurso de SA organizado conforme os itens acima citados:

Sujeito A (SA)
CAT. 1 – DIFICULDADES ENCONTRADAS PELOS DOCENTES
UC – GRANDE DESNÍVEL DE CONHECIMENTO NUMA CLASSE
UR: heterogeneidade / desnível
CAT. 2 – AÇÕES PARA SUPERAÇÃO DAS DIFICULDADES
UC – AULAS EXTRACLASSE
UR: plantão
UC – CUIDADOS COM MATERIAL
UR: grau de dificuldade progressiva
UR: exemplos musicais
UR: livros com áudio
UR: adaptação
UR: adoção de livro
UC – TRABALHOS PARA CASA
UR: ditados / exercícios
UC – REALIZAÇÃO DE TESTES DE PROFICIÊNCIA
UR: prova / teste
UC – AVALIAÇÃO COM DIFERENTES FOCOS
UR: avaliação variada
UR: individuais e/ou coletivas
UC – CONTEÚDO
UR: iniciar do zero
UC – INCENTIVO A EXPERIÊNCIAS MUSICAIS
UR: percepção a todo momento
CAT. 3 – OBSERVAÇÕES SOBRE OS ALUNOS
UC – INCOMODAM-SE COM A HETEROGENEIDADE
UR: sofrem / sentem o desnível
UC – FALTA DISCIPLINA
UR: falta disciplina em geral
UC – RENDIMENTO
UR: em geral o nível é bom
UR: há poucas reprovações
UC – ESTUDO E DIFICULDADES
UR: falta de estudo
UR: com estudo se desenvolvem
UC – O QUE PENSAM SOBRE OUVIDO
UR: pré-conceitos
CAT. 4 – COMENTÁRIOS SOBRE OUVIDO ABSOLUTO
UC – CONCEITOS
UR: diferentes níveis
UC – LIMITAÇÕES E INCONVENIENTES
UR: não ouvem o contexto
UC – VANTAGENS
UR: ouvir alturas exatas
UR: ditado melódico
UC – ALUNOS COM OUVIDO ABSOLUTO
UR: orgulham-se de sua habilidade
UC – DESENVOLVIMENTO DO OUVIDO
UR: pode ser desenvolvido
UR: autores e exercícios
UC – OUVIDO RELATIVO
UR: bem aceito
CAT. 5 – QUALIDADES PARA UM BOM PROFESSOR DA DISCIPLINA
UC – HABILIDADES TÉCNICAS
UR: tocar piano
UR: boa técnica vocal
UC – ASPECTOS PESSOAIS

UR: sensibilidade
UR: dedicado e exemplar
CAT. 6 – OPINIÕES SOBRE O ENSINO DA PERCEPÇÃO MUSICAL
UC – ACREDITO QUE...
UR: treino e compreensão: sem desvincular
UR: resolver problemas na graduação
UC – ANTES DA GRADUAÇÃO
UR: falta de cursos preparatórios
UR: problemas na seleção do vestibular
UC – ASPECTOS PEDAGÓGICOS IMPORTANTES
UR: música na aula
UC – AUTOREFLEXÃO
UR: aula mais equilibrada e interessante
UR: professor é muito sozinho

Fig. 29 – Quadro-síntese do discurso de SA com categorias, unidades de contexto e registro

Em geral notamos que SA teve uma regular e intensa participação em quase todos os temas e subtemas apresentados, mas certamente destacou-se na categoria dois, 'Ações para superação das dificuldades' (total de doze relatos), principalmente na UR 'cuidados com material' (com cinco deles) e na categoria quatro, 'Comentários sobre ouvido absoluto', com oito participações bem distribuídas nas seis UR presentes⁴⁵.

Observando-as mais de perto, notamos que as ações práticas da professora para a melhoria da disciplina em sua instituição podem ser sintetizadas nas diferentes UR como oferecimento de plantão – aulas extraclasse com cerca de uma hora de duração para alunos com dúvida e maior dificuldade. Já quanto aos cuidados práticos com material, SA foi precisa e fez referência completa e detalhada sobre os livros que utiliza (desde a busca inicial por autores até as diferenças das edições entre os livros que escolheu), os quais precisam ter nível de dificuldade progressiva, exemplos musicais de repertório àqueles compostos por autores e livros com áudio. Mas também lembra da importância da adaptação, já que observa que o livro norte-americano que utiliza, por exemplo, não aprofunda o nível dos exercícios de rítmica. Sobre a adoção de livro didático SA diz ser a favor desse procedimento no Brasil, pois é mais um estímulo para o aluno poder estudar, pelo fato de se ter um objetivo claro que é finalizar o livro e passar por todas as suas etapas e atividades. Outra ação da docente para que os

⁴⁵ Reveja a Fig.26 - Quadro geral de UR em cada categoria e sua relação com os entrevistados, página 122.

alunos se dediquem ao estudo da Percepção é a tarefa para casa através de ditados e exercícios, que a professora corrige aproximadamente a cada quinze dias. Mas, pensando na questão da heterogeneidade, ela diz ter idéia de realizar testes de proficiência e permitir que alunos mais adiantados iniciem mais próximos de seu estágio de conhecimento, apesar de ainda não ter visto detalhes de como isso funcionaria burocraticamente em sua instituição. SA demonstra o cuidado na avaliação variada, com diferentes focos, das leituras (melódica e rítmica) à escrita, e às formas de sua realização, sendo parte individual ou coletiva.

Além dessas ações, mais outras duas estão presentes nessa categoria ('Ações para superação das dificuldades'), as quais acreditamos serem especiais, pois nelas vemos claramente os princípios que norteiam a organização, o modo de atuar e ensinar da professora como, por exemplo, iniciar o conteúdo do zero na graduação. Embora essa seja uma postura um pouco criticada entre docentes (ela mesma afirma isso), SA acredita que no período da graduação, que geralmente é de quatro anos, é possível desenvolver-se em Percepção de uma maneira bastante satisfatória – mesmo aqueles alunos que iniciam bem imaturos musicalmente. Certamente a docente diz que isso depende muito também da dedicação dos estudantes, bem como da estrutura da instituição e da forma com que trabalha o professor. Aqui frisamos que SA contribuiu muito em seu depoimento no que chamamos de dicas ou lembretes durante a explanação de suas idéias, sendo que tais observações são, em nossa opinião, muito úteis e didáticas. A última ação de SA nessa categoria é incentivar o pensamento da percepção a todo momento, dessa forma, mostrando aos alunos sua utilização prática, conscientizando-os no sentido de uma escuta ativa, atenta, já que, segundo a docente, os alunos são músicos e precisam integrar todos os aspectos, da técnica à compreensão, aliando escuta e realização, sempre musical.

Em 'Comentários sobre ouvido absoluto', outra categoria em que suas idéias se fazem mais presentes, podemos evidenciar o conceito que SA tem: de haver diferentes níveis de memorização de alturas, não acreditando na existência do ouvido absoluto. Com isso, acha que o ouvido pode ser desenvolvido, ou seja,

toda aptidão pode ser aprimorada, e assim, trabalha essa conscientização em sala de aula através da leitura e discussão de textos sobre o tema, como o do autor de *Modus Novus*, Lars Edlund. SA vê a existência de muitos dogmas, pré-conceitos em Percepção, no qual se tem ouvido bom ou ruim, casos extremos. Os vários diálogos que realiza com as turmas fazem alunos refletirem sobre esse tipo de postura e olharem de forma diferente para seu aprendizado. Segundo a professora estudantes caracterizados com esse tipo de audição (ouvido absoluto) não ouvem contexto, erram pausas e costumam arpejar os acordes não utilizando todo seu potencial, principalmente de atenção. Outros aspectos observados por SA são as facilidades desses alunos na identificação de alturas exatas, nos ditados melódicos, o que, muitas vezes, é motivo para que se sintam ‘como reis’ diante de alunos menos experientes, às vezes, até orgulhando-se de suas habilidades específicas. Dentre os pontos mais importantes que verificamos nesse tema foi que embora a docente não acredite ou enfatize o ouvido absoluto – mas aceite e estimule o ouvido relativo – ela traz ferramentas concretas para as classes, munindo estudantes de textos, propiciando-os a pensar sobre a questão; tanto que ela diz possuir (e emprestar) livros que treinam e focam o absoluto, entretanto, frisando que tais métodos não participam de suas aulas.

Um ponto comum das falas nessas duas categorias mais destacadas por nós é o aspecto forte da educação, da atitude de conscientização da docente, desde os cuidados com materiais, das ações práticas que incentivam o pensamento da Percepção não somente como disciplina (mas como observação cotidiana do músico) à abertura de propiciar a reflexão sobre cada um dos potenciais dos alunos. Em resumo, vemos que é esse o tópico mais intenso e norteador desse discurso.

Agora verifiquemos o discurso de SB que, da mesma forma, vem organizado por categorias, unidade de contexto e respectiva unidade de registro:

Sujeito B (SB)
CAT. 1 – DIFICULDADES ENCONTRADAS PELOS DOCENTES
UC – GRANDE DESNÍVEL DE CONHECIMENTO NUMA CLASSE
UR: heterogeneidade / desnível
UC – NÃO SE INFLUENCIAR PELA TENDÊNCIA MECANICISTA
UR: mecanicidade
UC – AVALIAÇÃO
UR: critérios de avaliação
CAT. 2 – AÇÕES PARA SUPERAÇÃO DAS DIFICULDADES
UC – TRABALHOS PARA CASA
UR: ditados / exercícios
UC – AVALIAÇÃO COM DIFERENTES FOCOS
UR: avaliação variada
UR: individuais e/ou coletivas
CAT. 3 – OBSERVAÇÕES SOBRE OS ALUNOS
UC – RENDIMENTO
UR: três faixas
UR: em geral o nível é bom
UR: há poucas reprovações
UR: experiência e rendimento
CAT. 4 – COMENTÁRIOS SOBRE OUVIDO ABSOLUTO
UC – CONCEITOS
UR: diferentes níveis
UC – LIMITAÇÕES E INCONVENIENTES
UR: variação de afinação
UC – VANTAGENS
UR: ditado melódico
UC – ALUNOS COM OUVIDO ABSOLUTO
UR: reconhecimento alguns
UR: são bons e vão bem
UC – DESENVOLVIMENTO DO OUVIDO
UR: pode ser desenvolvido
UR: autores e exercícios
UC – OUVIDO RELATIVO
UR: bem aceito
CAT. 5 – QUALIDADES PARA UM BOM PROFESSOR DA DISCIPLINA
UC – HABILIDADES TÉCNICAS
UR: noções de regência
UR: bom ouvido, não necessariamente absoluto
UC – DOMÍNIO DO CONTEÚDO
UR: conseguir realizar o que ensina aos alunos
UC – VIVÊNCIA MUSICAL
UR: músico prático
UC – VISÃO PEDAGÓGICA
UR: saber transmitir conteúdo
CAT. 6 – OPINIÕES SOBRE O ENSINO DA PERCEPÇÃO MUSICAL
UC – ACREDITO QUE...
UR: não só estudo, mas também bagagem musical
UC – A DISCIPLINA NA UNIVERSIDADE
UR: exige muito do professor
UR: professores não são exclusivos
UR: presença decisiva do professor
UC – ASPECTOS PEDAGÓGICOS IMPORTANTES
UR: diversidade de timbres
UR: música na aula
UC – AUTOREFLEXÃO
UR: aula mais equilibrada e interessante

UR: reproduzi esse papel no começo
 UR: progressista, mas aliando materiais tradicionais

UC – ENSINO HOJE
 UR: não conheço muito
 UR: em direção à experiência musical completa

Fig. 30 – Quadro-síntese do discurso de SB com categorias, unidades de contexto e registro

Observamos que SB em geral tem boa participação em todas as categorias, no entanto, notamos uma intensificação no número de depoimentos nas três últimas. Embora isso aconteça gostaríamos de frisar que outras considerações também muito contribuem, por exemplo, na primeira categoria (sobre as ‘Dificuldades encontradas na disciplina’), SB é o único que menciona a dificuldade em não se influenciar pela tendência mecanicista, mostrando um cuidadoso olhar de reflexão sobre a docência, bem como na questão da avaliação dos alunos.

Todavia, voltando às categorias de destaque, verifiquemos a frequência: ‘Opiniões sobre o ensino da Percepção’ (categoria seis), com onze relatos e a categoria quatro, ‘Comentários sobre ouvido absoluto’, com oito depoimentos. Nessa última, podemos ver que SB acha o conceito de ouvido absoluto um tanto relativo já que acredita haver muita gradação na escuta, tomando-se como exemplo de ouvido *quase*⁴⁶ *absoluto* porque algumas vezes erra alturas por meio tom. Uma das limitações de pessoas com esse tipo de audição (ouvido absoluto) é a variação na afinação que causa desconfortos e mesmo prejudicam a performance; já a vantagem, segundo ele, está na realização dos ditados melódicos. SB reconhece que há alguns alunos com ouvido absoluto nas classes e diz que são geralmente muito bons e percebe que são o que foram musicalizados ainda crianças. Ouvido tem uma relação direta com a prática, por isso SB acredita que ele possa ser desenvolvido, que não é simplesmente uma coisa inata; inclusive cita o livro *Aural Awareness*, de George Pratt, que objetiva desenvolver isso nos alunos, mas ele diz não ter aplicado isso diretamente. SB

⁴⁶ Termo usado pelo docente.

conta que não tem dialogado sobre essa questão com alunos e o que tem priorizado sua condução é o desenvolvimento do ouvido relativo.

Detalhando as falas de ‘Opiniões sobre o ensino da disciplina’ (categoria seis), SB acredita que o conhecimento em Percepção Musical não depende somente do estudo pessoal, mas também da bagagem musical do aluno e suas experiências no universo da música. Já nas UC ‘a disciplina na universidade’ (com três UR, mesmo número que em ‘autoreflexão’) SB aponta aspectos importantes, enfatizando inicialmente que a Percepção Musical – dentre sua atuação como docente também de Harmonia, Contraponto e Análise – é a disciplina que mais exige do professor, de sua presença em sala de aula, numa constante atenção com o desenvolvimento dos estudantes. Para ele as demais disciplinas anteriormente citadas possibilitam mais trabalho teórico-reflexivo por parte do aluno (lembramos então dos inúmeros exercícios de harmonia necessários para o aprendizado), não requisitando tanto, nesses momentos, do mesmo nível de cuidado do docente ao aluno no desenvolvimento de uma habilidade em percepção. Outro ponto relevante observado por SB é o fato dos professores não serem exclusivos para a disciplina. Segundo o professor, as condições em sua instituição há alguns anos atrás era de dois docentes (um temporário e outro efetivo) dividindo as turmas de Percepção, considerando que eles também ministravam outras disciplinas. O que nos pareceu esse relato é que SB acha isso, de certa forma, um obstáculo na melhoria da situação e estrutura da disciplina já que ela não acaba recebendo os devidos cuidados. Contudo, há poucos anos, SB é o único professor responsável pelas classes de Percepção Musical, mudando o antigo panorama da matéria em sua universidade. Um tópico que se liga muito com essas afirmações citadas é que SB acredita que a presença do professor é decisiva no ensino da Percepção Musical, porque a concepção que ele traz de música, de realização e estudo musical são inerentemente revelados em sua forma de atuar; e, ainda SB afirma que em sua experiência, quando há mais de um professor à frente da matéria não existe unidade de ensino, e o que acontece é uma quebra no trabalho construído com os alunos.

Já sobre os ‘aspectos pedagógicos importantes’, a diversidade de timbres é um dos tópicos que SB propicia aos alunos através das variadas gravações e audições comentadas que realiza em aula, evitando a exclusividade do uso do piano na realização de ditados e exercícios, e oferecendo através de exemplos musicais o máximo de música aos estudantes. Aliás, a utilização de música em sala de aula é um quesito muito enfatizado pelo professor. Além das audições semanais de peças, SB diz executar, por exemplo, peças corais de Bach e Palestrina, e de realizar atividades que vão congregar os conhecimentos e possibilitar aos alunos uma vivência musical mais completa.

Na UC ‘autoreflexão’, mais que verificar a quantidade de relatos, a qualidade das declarações nos pareceu muito rica, pela complementaridade das frases e aprofundamento da reflexão. Depois de alguns anos como professor de Percepção Musical SB vê a participação dos alunos na aula e diz estar chegando num ponto de uma aula realmente interessante, mostrando-se satisfeito com sua performance atual. Diferentemente disso, quando iniciou, o docente diz ter reproduzido o papel mecanicista herdado dos moldes limitados de seus antigos professores. Porém, hoje SB acredita ser um professor progressista, mas que alia materiais tradicionais em sua metodologia, pois em sua opinião, desenvolvem a base que possibilitam outras explorações musicais.

Sobre o ‘ensino da Percepção hoje’, o professor afirma não conhecer muito o que tem sido realizado no Brasil, mas citou o conhecimento de que em algumas instituições cada frente é ministrada separadamente. Embora não tenha arriscado dizer mais detalhes, SB acredita que as perspectivas para a Percepção Musical, pelo que encontrou principalmente nas leituras estrangeiras (em especial de George Pratt) vão em direção à experiência musical completa, mas que em sua opinião, não se deve esquivar-se dos aspectos positivos da linha tradicional.

Muitas são as óticas para interpretação das entrevistas e, mais diferentes ainda podem ser os destaques trazidos à tona, porém, o que nos pareceu intenso e evidente nesse discurso foi a reflexão particular sobre situações

da profissão, as formas de atuar e o apontamento de diferentes aspectos no ensino da disciplina.

A seguir vemos o discurso de SC organizado por categorias, unidade de contexto e respectiva unidade de registro:

Sujeito C (SC)
CAT. 1 – DIFICULDADES ENCONTRADAS PELOS DOCENTES
UC – GRANDE DESNÍVEL DE CONHECIMENTO NUMA CLASSE
UR: heterogeneidade / desnível
CAT. 2 – AÇÕES PARA SUPERAÇÃO DAS DIFICULDADES
UC – NÃO RESTRINGIR MÚSICA
UR: diferentes gêneros
CAT. 3 – OBSERVAÇÕES SOBRE OS ALUNOS
UC – PERFIS MUITO DIFERENTES
UR: vários tipos
UR: diferentes objetivos e interesses
UC – INCOMODAM-SE COM A HETEROGENEIDADE
UR: sofrem / sentem o desnível
UC – ESTUDO E DIFICULDADES
UR: com estudo se desenvolvem
UR: disciplina não é fácil
CAT. 4 – COMENTÁRIOS SOBRE OUVIDO ABSOLUTO
UC – LIMITAÇÕES E INCONVENIENTES
UR: variação de afinação
UC – VANTAGENS
UR: ouvir alturas exatas
UC – ALUNOS COM OUVIDO ABSOLUTO
UR: reconheço alguns
UR: não são enfatizados
UC – DESENVOLVIMENTO DO OUVIDO
UR: como isso acontece?
UC – OUVIDO RELATIVO
UR: bem aceito
CAT. 5 – QUALIDADES PARA UM BOM PROFESSOR DA DISCIPLINA
UC – HABILIDADES TÉCNICAS
UR: tocar piano
UC – DOMÍNIO DO CONTEÚDO
UR: conseguir realizar o que ensina aos alunos
UC – VISÃO PEDAGÓGICA
UR: ser aberto a toda música
CAT. 6 – OPINIÕES SOBRE O ENSINO DA PERCEPÇÃO MUSICAL
UC – ACREDITO QUE...
UR: diferentes aprendizagens em percepção
UR: nome da disciplina
UC – ANTES DA GRADUAÇÃO
UR: falta de cursos preparatórios
UR: problemas na seleção do vestibular
UC – A DISCIPLINA NA UNIVERSIDADE
UR: disciplina prática
UR: professores não são exclusivos
UR: tom de segundo plano
UR: unidade entre professores: programa / método
UR: mais que no segundo grau?

UC – ASPECTOS PEDAGÓGICOS IMPORTANTES

UR: diversidade de timbres

UR: música na aula

UC – AUTOREFLEXÃO

UR: música como ferramenta aliada a materiais tradicionais

UC – ENSINO HOJE

UR: melhorou muito

Fig. 31 – Quadro-síntese do discurso de SC com categorias, unidades de contexto e registro

No discurso de SC notamos uma pontual participação nas primeiras categorias ao citar a heterogeneidade como maior dificuldade encontrada (categoria um) e a opção por diferentes gêneros musicais como ação principal, uma ferramenta que colabore para um melhor desenvolvimento dos estudantes (categoria dois). Entretanto, há um visível crescimento na quantidade de relatos em ‘Observações sobre os alunos’, categoria três (com cinco falas); ‘Comentários sobre ouvido absoluto’, categoria quatro (com seis relatos), e ‘Opiniões sobre o ensino da Percepção Musical’, categoria seis (com treze depoimentos).

Sobre as questões levantadas em torno do ouvido absoluto, SC frisa que a variação de afinação é o maior limite, já que admite ter ouvido absoluto; e cita como exemplo sua própria experiência de instrumentista de orquestra ao trocar de oboé para corn inglês (uma 5ª J abaixo de diferença) no meio de uma peça, sendo muito desconfortável para o ouvido essa mudança de afinação. Por outro lado, a vantagem dessa escuta, segundo ela, é saber as alturas exatas que estão sendo tocadas. A docente reconhece que tem alunos com ouvido absoluto, mas diz não priorizar essa questão, não enfatizando tais estudantes em suas aulas. Aliás, SC afirma com veemência não dar importância ao absoluto, pois traz muitos limites ao indivíduo, até preferindo, por esse motivo, o ouvido relativo. Embora tenha princípios bem firmes em relação a essa questão (devido sua proximidade com o tema), SC diz existirem poucas respostas, deixando as perguntas: como o ouvido absoluto se desenvolve? É algo para algumas pessoas eleitas ou realmente é possível desenvolvê-lo?

Em ‘Opiniões sobre o ensino da Percepção Musical’ SC acredita na existência de vários tipos de percepção, que há diferentes tipos de aprendizagens

e cita o exemplo de músicos de orquestra que possuem habilidades muito refinadas, mas que podem não conseguir realizar as tarefas solicitadas numa aula dessa matéria. A partir disso, a docente lança um questionamento em relação ao nome da disciplina. SC acha que o título não deveria ser Percepção Musical, pois o que se faz, na realidade, é um treinamento para músicos, e, se alguém não consegue executar os pontos trabalhados ou não tem esse tipo de treinamento não se pode dizer que não tenha percepção.

Continuando o raciocínio sobre ensino, no nível anterior à graduação, a professora vê faltar cursos preparatórios (técnicos) em sua região, o que, de acordo com ela, é uma das causas da grande heterogeneidade de conhecimento presente nos cursos superiores de música, especialmente nas turmas de Percepção. Outro aspecto levantado pertence à fase de seleção do vestibular, que embora atualmente venha sendo feito com bastante cuidado em sua instituição, (devido a diversos fatores, mas também pela demanda de candidatos que tem sido maior nos últimos anos, não existindo mais sobra de vagas), SC cita que alguns candidatos que estudam apenas pequenos compêndios de teoria também são aprovados nessa seleção. Isso talvez aconteça por razões de melhor desenvoltura e qualidade em sua performance no instrumento. E, por esse estudo ser certamente muito raso, entendemos que SC vê isso como outro fator agravante da heterogeneidade nas turmas de Percepção.

Sobre a UC III 'a disciplina na universidade', a docente acredita que a Percepção é uma disciplina prática, pois não se pode dizer quando o aluno vai ter desenvolvido suas habilidades auditivas, já que isso depende muito do seu esforço e treino particular. Uma observação reflexiva da docente foi a da não exclusividade de professores para a matéria. A leitura que SC faz da situação atual em sua instituição é que todos os professores, sem exceção (entre efetivos e temporários), têm seu interesse mais voltado a outras áreas, e, também ministram aulas de Percepção Musical. Então, a disciplina, de certa forma, 'compete' com a carreira de concertista e com áreas como a da Educação Musical, da Composição, por exemplo. Por isso, SC sente um tom de segundo plano para a disciplina, e,

embora se saiba de sua importância não há uma dedicação em tempo e esforço necessários, bem como pensando em professores, para tentar resolver as questões inerentes à disciplina. Apesar desses elementos, SC diz haver unidade de ensino entre os docentes de sua instituição, pelo fato da existência de um programa específico que norteia a condução da matéria; porém, ela frisa que não há um controle da metodologia utilizada pelos professores, que têm total liberdade em suas ações de trabalho. Uma surpresa negativa ao iniciar com as turmas de Percepção na universidade (isso há aproximadamente dez anos), SC nos conta que foi a do baixo nível do conteúdo. Infelizmente a docente teve que seguir mais ou menos os moldes do ensino de nível técnico, (nível em que atuava antes da graduação) frustrando suas expectativas de que poderia avançar mais degraus por estar num curso superior.

Dentre os 'aspectos pedagógicos importantes', SC elege a diversidade de timbres como item fundamental, contrapondo-se ao trabalho restrito a melodias e ritmos; e, a utilização de música na aula, de materiais já existentes ou transcritos por ela. SC diz ser uma docente que não está na universidade para ensinar música erudita ou popular, mas que sua função é oferecer ferramenta para os alunos escolherem o caminho com os quais mais se identificam. A Percepção então, estaria para esse fim e dentre seus materiais, além da música de toda origem, estão métodos e livros mais tradicionais do ensino de música e percepção. Sua última consideração nessa categoria é sobre o ensino da disciplina hoje: SC acredita que tudo melhorou muito porque os professores, principalmente, estão abrindo seus horizontes, por exemplo, em termos de repertório, permitindo a entrada de música brasileira até para estudo de técnica de instrumento, diferente de tempos atrás, o que trouxe benefícios também para aula de Percepção Musical.

Encontramos nas falas de SC a nítida abertura de concepção em utilização de materiais musicais, exemplos que podem partir do popular, do erudito, pensamento que norteia toda sua ação docente. Preocupações, perguntas e reflexões no âmbito do ensino da disciplina também foram persistentes em seus

relatos demonstrando cuidados importantes durante a formação de novos profissionais para a área.

Concluindo os depoimentos dos professores vinculados a IES, observe o discurso de SD organizado por categorias, unidade de contexto e respectiva unidade de registro:

Sujeito D (SD)
CAT. 1 – DIFICULDADES ENCONTRADAS PELOS DOCENTES
UC – GRANDE DESNÍVEL DE CONHECIMENTO NUMA CLASSE
UR: heterogeneidade / desnível
UC – MOTIVAR OS ALUNOS AO ESTUDO
UR: conseguir que os alunos estudem
CAT. 2 – AÇÕES PARA SUPERAÇÃO DAS DIFICULDADES
UC – AULAS EXTRACLASSE
UR: monitoria
UC – CUIDADOS COM MATERIAL
UR: grau de dificuldade progressiva
UR: adaptação
UC – NÃO RESTRINGIR MÚSICA
UR: repertório variado
UC – TRABALHOS PARA CASA
UR: ditados / exercícios
UC – REALIZAÇÃO DE TESTES DE PROFICIÊNCIA
UR: prova / teste
UC – CONTEÚDO
UR: iniciar do zero
UC – INCENTIVO A EXPERIÊNCIAS MUSICAIS
UR: expor-se a diferentes práticas
CAT. 3 – OBSERVAÇÕES SOBRE OS ALUNOS
UC – RENDIMENTO
UR: três faixas
UR: experiência e rendimento
UC – ESTUDO E DIFICULDADES
UR: com estudo se desenvolvem
UR: disciplina não é fácil
UR: desistência ou perseverança
UR: alunos não dispostos
UC – O QUE PENSAM SOBRE OUVIDO
UR: facilidade inata
CAT. 4 – COMENTÁRIOS SOBRE OUVIDO ABSOLUTO
UC – LIMITAÇÕES E INCONVENIENTES
UR: variação de afinação
UR: enarmonização
UR: não ouvem o contexto
UC – ALUNOS COM OUVIDO ABSOLUTO
UR: orgulham-se de sua habilidade
UR: são bons e vão bem
UR: não são enfatizados
UC – DESENVOLVIMENTO DO OUVIDO
UR: como isso acontece?
UR: autores e exercícios
UC – OUVIDO RELATIVO

UR: bem aceito
CAT. 5 – QUALIDADES PARA UM BOM PROFESSOR DA DISCIPLINA
UC – HABILIDADES TÉCNICAS
UR: harmonia, não necessariamente um especialista
UR: bom ouvido, não necessariamente absoluto
UC – VIVÊNCIA MUSICAL
UR: músico prático
UC – VISÃO PEDAGÓGICA
UR: noção macro-micro
UR: cuidado com as farsas
UC – ASPECTOS PESSOAIS
UR: interesse
CAT. 6 – OPINIÕES SOBRE O ENSINO DA PERCEPÇÃO MUSICAL
UC – ANTES DA GRADUAÇÃO
UR: problemas na seleção do vestibular
UC – A DISCIPLINA NA UNIVERSIDADE
UR: unidade entre professores: programa / método
UC – ASPECTOS PEDAGÓGICOS IMPORTANTES
UR: diversidade de timbres
UR: música na aula
UR: material preparado
UR: materiais brasileiros
UR: dispersão e falta de comprometimento durante estudo no computador
UR: <i>feedback</i> dos alunos
UC – AUTOREFLEXÃO
UR: abordagem para o menos previsível
UR: experiência como músico de orquestra
UC – ENSINO HOJE
UR: não conheço muito

Fig. 32 – Quadro-síntese do discurso de SD com categorias, unidades de contexto e registro

Pelo que mostra o quadro observamos no discurso de SD uma intensa participação em todas as categorias, mas com nítida diferença de frequência na de número dois (com oito relatos), na categoria quatro ‘Comentários sobre ouvido absoluto’, com nove depoimentos e na última categoria ‘Opiniões sobre o ensino da Percepção Musical’, com onze deles. Mas, não menos importante é seu relato na categoria um, no qual SD diz com firmeza que a maior dificuldade encontrada é conseguir que os alunos estudem, criar motivações e ritmo para esse trabalho fora de aula.

Em ‘Comentários sobre ouvido absoluto’, SD aponta três principais limitações ou inconvenientes para quem tem esse tipo de audição, que são a variação de afinação, seja vocal ou instrumental e mesmo se pequena traz incômodos; a dificuldade em enarmonizar notas, dar ‘novos’ nomes ao escrever ou tocar, às vezes, é um elemento complicador; e, o fato de não ouvirem o contexto,

por exemplo, das relações intervalares. O docente cita o caso de uma aluna que não reconhecia intervalos apesar de identificar as alturas exatas e cantá-las com boa afinação. Embora isso aconteça, SD vê que esses alunos vão bem na disciplina e algumas vezes, por essas facilidades destacadas, principalmente na questão das alturas, eles orgulham-se de suas habilidades. Entretanto, o professor frisa que o ouvido absoluto cria muitos problemas e não deve ser enfatizado. Algumas perguntas sobre o tema ficam no ar: SD diz não ter certeza de onde esse tipo de audição se origina, além do aspecto do treino. Cita uma parte do método *Modus Novus*, de Lars Edlund, que trabalha com exercícios específicos para quem tem ouvido absoluto e os força a desenvolver outras habilidades e focos de atenção, já que possui obstáculos especialmente pensados para tais casos. Sua preferência é nítida e veemente pelo aprimoramento do ouvido relativo ao absoluto, pelas facilidades de associação de um e pelas problemáticas trazidas pelo outro.

Uma das questões que SD observa existir com a disciplina na graduação (categoria seis), é a heterogeneidade, citada inicialmente como uma das dificuldades encontradas (categoria um), que, segundo ele, é nutrida por deficiências no momento do teste de vestibular, quando estudantes são selecionados para ingressar no curso de música. O professor diz que, às vezes, o candidato vai mal na parte de percepção, mas é aprovado porque foi bem nas demais provas; e então, o desnível de conhecimento nas turmas do primeiro ano acaba sendo grande, sempre tendo alguns casos de alunos que nunca estudaram percepção de maneira formal. Quanto à unidade entre docentes na condução da disciplina, SD acredita estar conquistando essa linha base, já que ele e o outro professor da disciplina em sua instituição fundamentam-se no mesmo método e organizaram bem os conteúdos para serem trabalhados na matéria – apesar de um dar ênfase à leitura e o outro mais à escrita. Em sua opinião, um acordo em relação a método é fator essencial para que essa unidade venha a existir. Sobre os aspectos pedagógicos que considera mais importantes, (ver UC IV), estão a diversidade de timbres, deixando de lado a exclusividade do uso do piano e

utilizando instrumentos musicais mais diversificados, (embora SD admita que isso não tem sido muito feito); o uso de música na aula, citando Stravinsky como um dos compositores base para seus ditados; ter um material preparado previamente, como suas folhas de exercícios, que, segundo SD, traz grande comprometimento dos alunos com a aula e o estudo da percepção, já que há ali um sentido de organização e preocupação do professor com sua formação musical. Refletindo ainda sobre materiais, em especial os brasileiros, SD afirma não gostar dos métodos que viu, pela falta de progressão no nível de dificuldade, pela previsibilidade dos solfejos ou do fator convencional; o resultado é que ele não usa métodos ou programas de computador nacionais, pois atestou esses elementos não favoráveis. Em relação a *softwares* específicos e o uso do computador para o estudo de percepção, o docente adverte a problemática da dispersão e da falta de comprometimento bem possíveis nesse ambiente. Durante o manuseio dos programas no computador há a tendência de distrair a concentração do estudo para buscas de diferentes naturezas como outras funções no programa, janelas, teclas, e etc. e, se o aluno não tiver um grau de disciplina pessoal muito firme há um fácil desperdício de tempo. Outro ponto é que esse tipo de estudo não traz o comprometimento que se têm quando há alguém envolvido com seu aprendizado; dessa forma, SD acredita que esse trabalho feito a dois é insubstituível. Até porque na relação professor e aluno há (e deve haver) um permanente feedback, por exemplo, sempre da parte do docente perguntar à turma se os exercícios propostos estão no nível de sua realização, no sentido de disponibilizar-se para ajustes.

Já numa 'autoreflexão' sobre sua atuação como docente, segundo SD, seu trabalho é fundamentado no método de Lars Edlund e, portanto, traça um caminho um pouco contrário desse ouvido tonal e convencional que se costuma cultivar. Um ouvido mais atonal é o que ele pretende alcançar numa abordagem para o menos previsível. O professor diz não conhecer muito o que está sendo feito no Brasil em relação a essa disciplina e toma como referência para seu trabalho como docente a sua experiência como músico de orquestra, fazendo

analogias das situações práticas com as ações em sala de aula e as condutas do professor.

O que podemos verificar nesse discurso além da grande quantidade de informações e observações didáticas, são certamente essas transposições da vida prática (do universo da orquestra) com o estudo da disciplina (no ambiente em sala de aula), numa demonstração de olhar atento às atitudes dos alunos e das próprias ações.

É interessante notar que em todos esses depoimentos, que enfatizamos serem espontâneos, houve essa relação próxima da experiência musical prática com os princípios norteadores da atuação docente, revelando importantes questões pedagógicas e dando-as forte sentido educacional.

Agora, verificamos abaixo o discurso de SE, organizado por categorias, unidade de contexto e respectiva unidade de registro:

Sujeito E (SE)
CAT. 1 – FORMAÇÃO MUSICAL DE HOJE
UC – PROBLEMAS NO ENSINO FORMAL UR: fragmentação no ensino: a grande falha UR: aprovação UR: falta de trabalho paralelo nas aulas de instrumento UR: falta cuidado para a área
UC – RESULTADOS UR: aluno sai parcelado UR: fazem as mesmas coisas, repetições UR: não vivem a música como um todo
CAT. 2 – O CURSO PREPARATÓRIO
UC – PÚBLICO UR: de diversos instrumentos UR: objetivos
UC – ESTRUTURA UR: início UR: o curso hoje UR: número de alunos
UC – OS ALUNOS UR: saem preparados UR: sofrem certa desilusão UR: entenderam que precisam estudar mais UR: medos e barreiras
UC – DESENVOLVIMENTO DAS AULAS UR: um pacote UR: cada vez mais difícil
CAT. 3 – A DOCÊNCIA
UC – SOBRE SUA ATUAÇÃO UR: trabalho empírico

UR: com aluno aprende-se mais UR: alunos que queiram fazer o meu trabalho UR: cursinho: pacote pop
UC – CONCEITOS UR: conscientização: passar não é o mais importante UR: percepção, fruto do solfejo UR: ouvir internamente
UC – METODOLOGIA UR: adaptações de exercícios UR: trabalhos paralelos UR: claves, leituras, trabalho junto UR: cante afinado e guarde na memória

Fig. 33 – Quadro-síntese do discurso de SE com categorias, unidades de contexto e registro

Como apontamos anteriormente, o discurso de SE mostra-se bastante equilibrado quanto à distribuição de relatos nas temáticas agrupadas. No entanto, um diferencial de destaque está na categoria dois, ‘O curso preparatório’, cujo número de UC é maior (quatro em vez de três nas demais), revelando maior leque de aspectos levantados pela docente. Já na categoria três, ‘A docência’, vemos que a frequência de UR em relação às UC é mais intensa que nas outras categorias. Podemos confirmar com isso que os temas mais cotidianos, próximos de sua realidade como docente foram os mais abordados.

Observando as afirmações expostas pela professora, destacamos algumas da categoria um, quando SE diz que a grande falha no ensino formal de hoje, é a fragmentação no ensino, em todos os conteúdos fundamentais para o músico, o que resulta num aluno ‘parcelado’ que não sabe construir uma conexão entre os aprendizados recebidos durante a formação. Outro ponto problemático visto por SE, é a falta de vivência musical como um todo, nesse ponto, ela revela que até alunos formados, atuantes profissionalmente, à procuram para aprimorar-se, mas, muitas vezes, não tem noção do que realmente precisam para melhorar sua performance. Portanto, a docente vê a falta de cuidado na área de música e conseqüentemente da Percepção.

Na categoria dois, SE conta que iniciou o trabalho com Percepção Musical quando desenvolveu o curso preparatório para vestibular, que no começo tinha dois meses e meio de duração. Hoje o curso dura um semestre letivo, com aproximadamente dez alunos em sala que vem com objetivo da aprovação no

vestibular, mas alguns também para estudar música (sem compromisso com a seleção). São alunos de diversos instrumentos, que a professora diz saírem preparados, já que são aprovados e revêem os conteúdos aprendidos com ela em diferentes matérias quando ingressam na graduação; por esse motivo seus alunos sofrem certa desilusão no início do curso, porque, segundo SE, entram exigindo capacitação. Porém, há alguns alunos seus que fazem mais de uma vez o curso preparatório para entrarem com maior conhecimento e firmeza no curso superior, esses ela diz que entenderam que precisam estudar mais. Suas aulas mesclam percepção auditiva, teoria musical, solfejo, leituras, performance, num ‘pacote’, que nos parece ser especialmente pensado para aquela turma, pois a cada nova classe a professora diz criar outros exercícios e atividades, renovando as estratégias de ensino.

Sobre sua atuação como docente (categoria três), SE reflete e frisa algumas vezes que seu trabalho é empírico, fundamentado em suas experiências práticas em sala de aula. Com um olhar atento e pesquisador, SE diz que se aprende mais com os alunos, buscando desenvolver seus potenciais, procurando ferramentas para isso. Da sua metodologia podemos destacar adaptações de exercícios que originalmente não eram para percepção (e sim, muitas vezes, para o estudo do instrumento) e realizar os trabalhos paralelamente, evitando aquela fragmentação citada no início. SE acredita que a percepção é fruto do solfejo, do canto, que, segundo ela, tem sido deixado de lado nos últimos tempos; do solfejo é que então se promove o ouvido interno e é a partir daí que SE diz considerar ser realmente uma percepção auditiva. SE se diz exigente em seu trabalho, mas conscientiza seus alunos de que o mais importante não é passar no vestibular, o resultado de seu esforço como professora aliado à dedicação deles já trará isso como consequência, então, o que resta de mais relevante para ela é que os alunos gostem do que estão fazendo, que apreciem o estudo da música.

3.1.3 Análise geral das entrevistas

Antes de entrar efetivamente na análise geral das entrevistas vamos acompanhar os comentários que observam associações entre as unidades de contexto levantadas nos discursos de SA, SB, SC e SD.

3.1.3.1 Reflexão associativa entre as unidades de contexto (professores de IES)

Depois de analisadas as entrevistas de forma individual e notando que algumas temáticas tinham relação muito próxima umas com as outras, decidimos lançar uma reflexão associativa entre as unidades de contexto, que, inicialmente, pareciam ser completamente independentes. Observamos que alguns elementos presentes aqui nos revelam um universo bastante interligado, que, por vezes, dão consistência aos depoimentos dos entrevistados.

O quadro (já disponibilizado na pág. 114) agora vem com as indicações coloridas das referidas associações: (veja na página seguinte)

PROFESSORES VINCULADOS A IES						
Categorias (CAT.) e suas Unidades de Contexto (UC)						
	CAT.1	CAT.2	CAT.3	CAT.4	CAT.5	CAT.6
	Dificuldades encontradas pelos docentes	Ações para superação das dificuldades	Observações sobre alunos	Comentários sobre ouvido absoluto	Qualidades para um bom professor da disciplina	Opiniões sobre o ensino da Percepção Musical
UC I	Grande desnível de conhecimento numa classe	Aulas extraclasse	Perfis muito diferentes	Conceitos	Habilidades técnicas	Acredito que... (concepções diversas)
UC II	Motivar os alunos ao estudo	Cuidados com material	Incomodam-se com a heterogeneidade	Limitações e inconvenientes	Domínio do conteúdo	Antes da graduação
UC III	Não se influenciar pela tendência mecanicista	Não restringir música	Falta disciplina	Vantagens	Vivência musical	A disciplina na universidade
UC IV	Avaliação	Trabalhos para casa	Rendimento	Alunos com ouvido absoluto	Visão pedagógica	Aspectos pedagógicos importantes
UC V	-----	Realização de testes de proficiência	Estudo e dificuldades	Desenvolvimento do ouvido	Aspectos pessoais	Autoreflexão
UC VI	-----	Avaliação com diferentes focos	O que pensam sobre ouvido	Ouvido relativo	-----	Ensino hoje
UC VII	-----	Conteúdo	-----	-----	-----	-----
UC VIII	-----	Incentivo a experiências musicais	-----	-----	-----	-----

Fig. 34 – Síntese das categorias e unidades de contexto (dos professores de IES) com temas associados em destaque

- CAT.1 / UC I + CAT.3 / UC I e II [destacadas em vermelho]

A heterogeneidade atestada como uma das maiores dificuldades encontradas pelos docentes (categoria 1, UC I), reincide nas falas dos professores sobre os perfis dos alunos (categoria 3, UC I), além de ser sentida pelos próprios alunos e notadas por alguns dos entrevistados (categoria 3, UC II). Isso mostra a existência de uma relação cíclica com esse tema, já que não é elemento restrito ao campo da queixa, mas observado por ambos personagens no ambiente educacional. Talvez isso também demonstre a intensidade do fator heterogeneidade.

- CAT.1 / UC II + CAT.3 / UC V [destacadas em verde claro]

Outra dificuldade encontrada é motivar alunos para o estudo (categoria 1, UC II). Apesar desse aspecto ser lembrado apenas por um dos entrevistados, o tema retorna na observação que fazem dos alunos, seus rendimentos e suas dificuldades (categoria 3, UC V). Com outros entrevistados compartilhando sobre a falta de estudo dos alunos e a necessidade de dedicação e prática para desenvolver-se na disciplina, percebe-se, nesse item, que os depoimentos formam um conjunto de reflexões, pois versam desde a persistência, desistência à disponibilidade do estudante para o treino. Verifica-se então que motivar o estudo é tarefa importante e um tanto problemática também para outros docentes, não apenas para um deles.

- CAT.1 / UC III + CAT. 2 / UC III [destacadas em azul royal]

O que observamos ser um ponto em comum entre essas duas unidades de contexto ‘não se influenciar pela tendência mecanicista’ (categoria 1, UC III) e ‘não restringir música’ (categoria 2, UC III), é justamente a negação logo no início da frase. Primeiramente, entendemos que esse ‘Não’ implica uma grande intensidade de lembrança, do tipo ‘não faça’, ‘evite’, além de ambas tratarem de tópicos pedagógicos importantes a serem cuidados pelos docentes. E, a intensidade se confirma se atentarmos para as categorias em que elas estão imersas: uma nas dificuldades encontradas e outra nas ações necessárias para superá-las.

- CAT. 1 / UC IV + CAT. 2 / UC V e VI [destacadas em rosa]

A dificuldade nas questões relativas à avaliação (categoria 1, UC IV) exposta por um dos docentes entrevistados, tem novamente ocorrência ao discutirem sobre a realização de testes de proficiência bem como proporcionar diferentes focos no momento da avaliação cotidiana (categoria 2, UC V e VI). A preocupação em fazer uma boa avaliação dos alunos, com critérios válidos e consistentes e ainda possibilitá-los um real crescimento na matéria é o que cria a

movimentação desse tema. Vemos a reafirmação da dificuldade através dessas (duas) ações, e ainda ampliar a incidência da questão para mais professores, do que apenas um como inicialmente citamos.

- CAT. 2 / UC VII + CAT. 5 / UC II [destacadas em marrom]

Uma das ações para superação das dificuldades na disciplina é, para dois dos entrevistados, o ajuste no conteúdo (categoria 2, UC VII). Aqui a situação é que pelo grande desnível nas turmas há a necessidade de começar do ‘zero’, pois alguns alunos nunca estudaram Percepção de maneira formal. Já o que menciona o ‘domínio de conteúdo para um bom professor da disciplina’ (categoria 5, UC II), é o sentido de conseguir realizar as tarefas que solicita, oferecendo um exemplo positivo aos alunos (isso é lembrado por dois entrevistados, sendo um já citado anteriormente). Nos chamou a atenção a contraposição iniciar do zero *versus* domínio de conteúdo. Vimos que há problemáticas quanto ao desenvolvimento da disciplina a ponto de se iniciar do zero e, se o que se exige para o professor é o domínio das habilidades, certamente para tornar-se docente há vários degraus (ou muitos) para serem alcançados pelo recém graduado. Sabemos que em diversas áreas as formações têm suas deficiências, mas frisamos aqui que os requisitos em proporções extremas nos chamaram a atenção. Nosso papel aqui é propiciar reflexão.

- CAT. 2 / UC VIII + CAT. 5 / UC III [destacadas em laranja]

O ‘incentivo a experiências musicais’ (categoria 2, UC VIII) feita aos alunos como uma das ações para superar as dificuldades na disciplina é complementar e tem ligação direta com as exigências requeridas para um bom professor da matéria, de ser um músico prático, com grande vivência musical (categoria 5, UC III). Isso confirma a relevância da atividade musical e também das outras habilidades técnicas vistas nessa última categoria.

- CAT. 3 / UC VI + CAT. 4 / UC IV [destacadas em verde musgo]

Em ‘o que pensam sobre ouvido’ (categoria 3, UC VI) vemos os docentes comentarem sobre os pré-conceitos existentes entre os alunos em relação ao ouvido (bom ou ruim) bem como a idéia de que as facilidades são inatas. Já em ‘alunos com ouvido absoluto’ (categoria 4, UC IV) os entrevistados atestam que esses alunos vão bem em tudo e, algumas vezes, sentem-se superiores por essas habilidades, apesar de não serem enfatizados. Vemos nesses comentários a confirmação de tais pré-conceitos, e, de forma simultânea, os esforços dos professores num trabalho de conscientização de seus alunos sobre o tema.

- CAT. 4 / UC I + CAT. 6 / UC I [destacadas em azul escuro]

Aqui as unidades de contexto iniciais de cada categoria (4 e 6) tratam do mesmo aspecto, os pensamentos conceituais dos entrevistados; entretanto, um sobre o que acreditam ser ouvido absoluto e o outro sobre as afirmações no âmbito do ensino da disciplina. Isso demonstra que princípios norteadores de sua atuação estiveram presentes, permitindo conhecer melhor o público de professores.

- CAT. 5 / UC IV + CAT. 6 / UC IV [destacadas em azul claro]

Durante seus discursos os docentes entrevistados disseram ser importante a visão pedagógica para um bom professor de Percepção (categoria 5, UC IV), destacando vários aspectos como saber transmitir conteúdo, ser aberto a toda música, etc. Notamos que em ‘Opiniões sobre o ensino da disciplina’ (categoria 6) aspectos pedagógicos também foram lembrados pelos professores, algumas vezes, num sentido de ‘dicas’, pautadas em suas experiências nesses anos de docência. Vemos confirmar-se aqui a preocupação didática trazida nas falas de todos os sujeitos entrevistados.

3.1.3.2 As opiniões de SA, SB, SC, SD e SE

Vamos através de seis temáticas apresentar o que afirmam os docentes entrevistados: 1. Dificuldades e problemas encontrados pelos docentes; 2. Ações e cuidados para a melhoria da disciplina e/ou desenvolvimento da aprendizagem; 3. Perfil dos alunos; 4. Perfil para o professor de Percepção Musical; 5. Estudo e aprendizagem em percepção; 6. O ensino da disciplina hoje.

1) Dificuldades e problemas encontrados pelos docentes

O aspecto mais recorrente nesse tema foi a heterogeneidade de conhecimento dos alunos numa turma, revelado pelos professores com maior ênfase ou menor intensidade, mas com proporção de queixa. Todos os quatro docentes de IES a citam como problemática em sala de aula. Outras dificuldades lembradas são motivar alunos para o estudo, não se influenciar pela tendência mecanicista da disciplina e a definição dos critérios de avaliação. Conforme nossa reflexão sobre as unidades de contexto, esses temas retornam direta ou indiretamente em outras ocasiões, revelando seu grau de importância.

Já a professora de curso preparatório não menciona a heterogeneidade, pois embora tenha alunos de nível um pouco diferenciado, eles estão, de certa forma, no mesmo grau de iniciação. Porém, ela faz referência a uma série de obstáculos no ensino da música (não só presente em Percepção), tais como a fragmentação no ensino formal, na qual afirma ser a grande falha; a aprovação quase certa dos alunos independentemente da solidez de seu aprendizado, que vê acontecer de maneira generalizada na educação brasileira; a falta de trabalho paralelo nas aulas de instrumento, no qual os docentes se restringem ao uso de métodos para o instrumento; falta de cuidados para a área de música, que resulta em falhas na percepção.

2) Ações e cuidados para melhoria da disciplina e/ou desenvolvimento da aprendizagem

Muitos foram os fatores citados nesse ponto, por isso, os organizamos em quatro grupos:

a) Apoio extraclasse – entre os docentes de IES o oferecimento de trabalhos para casa através de ditados e exercícios tem ocorrido como apoio importante para que alunos estudem em momentos fora da sala de aula. Vê-se que três dos quatro docentes entrevistados frisam essa ação como contribuidora. Por outro lado, dois dos sujeitos participantes dizem também realizar um acompanhamento extraclasse através de monitoria (coordenando monitores) e dando aulas (plantão) para aqueles com maior dificuldade;

b) Ajuste estrutural – a realização de testes de proficiência para dispensar ou melhor colocar alunos adiantados na disciplina, é fato para um dos professores e uma possibilidade para outro. Um terceiro docente diz em sua entrevista ser contra esse tipo de recurso, já que não acredita que o aluno não tenha mais conteúdos a aprender. Vemos que essa é uma ação que requer muita discussão, sendo muitas vezes, polêmica; do mesmo modo que iniciar o conteúdo do zero, como dois dos professores dizem fazer no sentido de solucionar o problema da heterogeneidade. No entanto, uma avaliação com diferentes focos, de forma bem variada, é uma ação consolidada entre dois professores de IES, oportunizando a demonstração e verificação das diferentes habilidades dos alunos;

c) Cuidados com material – um dos docentes de IES muito enfatizou esse tema, como a escolha de livros com exemplos musicais de repertório (e não compostos pelo autor do livro), a opção de livros com áudio e a adoção de um livro específico como apoio para a disciplina, a fim de estimular os alunos ao estudo; porém, mais outro docente participou da observação do grau de dificuldade progressiva nos materiais utilizados. Outro ponto levantado foi da importância de se ter um material previamente preparado, como folhas de

exercícios impressas, que propiciam um maior comprometimento dos alunos com seu estudo. Dois dos docentes dizem que a adaptação de exercícios também é relevante, ajustando esses materiais ao perfil da classe. Já a professora de curso preparatório investe num outro viés da adaptação, buscando exercícios de origens diferenciadas para sua utilização em sala de aula e desenvolvimento da percepção;

d) Cuidados de direção pedagógica – todos os docentes (inclusive professora de curso preparatório) citam a utilização de música em sala de aula como essencial para o aprendizado, seja como execução (cantando, tocando peças de compositores diversos), como apreciação (ouvindo e discutindo sobre o período e características particulares da obra), ou numa audição visando a transcrição de trechos. Proporcionar o contato com diversidade de timbres e não restringir repertório ou gênero musical também é a opinião da maioria dos docentes. Em número, dois deles afirmam veementemente não enfatizar o ouvido absoluto entre os estudantes (em menor intensidade todos os professores concordam com esse pensamento); bem como dizem aliar materiais tradicionais a sua metodologia. Um dos sujeitos cita mais dois cuidados necessários: atenção à dispersão da concentração no uso do computador como meio de estudo, pois segundo ele, há uma tendência a buscar as funções dos programas, além de que nada substitui o trabalho feito a dois (com um professor ou monitor acompanhando o desenvolvimento do aluno); e, é preciso manter sempre um diálogo com os alunos, colocando-se disponível para ajustes. O incentivo a experiências musicais e o pensamento de ‘percepção a todo momento’ é compartilhada pelos docentes. Aliás, são essas vivências práticas que a professora de curso preparatório vê faltar nos alunos hoje, e, um dos cuidados que ela diz ser necessário é um trabalho feito com conteúdos paralelos, deixando de lado a idéia da fragmentação e renovando sempre as ferramentas para potencializar as habilidades dos estudantes.

3) Perfil dos alunos

Em geral todos os docentes dizem que em termos de conhecimento o perfil dos alunos é muito diferenciado, ou melhor, heterogêneo, indo desde alunos com anos de estudo em conservatório àqueles aprovados na seleção por saberem itens básicos conquistados em compêndios de teoria. Dessa realidade podemos acrescentar que eles têm objetivos diversos, como afirma uma das docentes, pois alguns desejam aprimorar-se no instrumento, dedicando-se a ele, e cursando as outras disciplinas como podem.

Tal qual as diferenças de conhecimento, os docentes verificam claramente três faixas de rendimento na disciplina: alunos ótimos que vão muito bem e geralmente já estudaram Percepção de maneira ortodoxa; aqueles não tão bons, mas que tem notas para aprovação e ficam numa faixa intermediária, e outros com muita dificuldade e rendimentos insatisfatórios. Entretanto, dois professores afirmam que o índice de reprovação é pequeno, já que os não aprovados são aqueles alunos que realmente não se dedicam no curso.

O que uma das docentes vê faltar nos alunos de maneira geral é a questão da disciplina pessoal e organização das tarefas (ela lembra que cabe ao professor ajudar nisso, sendo exemplar e exigindo esse compromisso deles), e o que agrava ainda mais é a também falta de estudo e dedicação à disciplina. A maioria dos entrevistados acredita que com estudo até mesmo os alunos com grande dificuldade conseguem se desenvolver, embora reconheçam que a disciplina não seja fácil. Um fator importante observado nesse contexto são os pré-conceitos e dogmas sobre o ouvido e a audição entre os estudantes, no qual o pensamento resume-se em ouvido bom ou ruim. Além disso, nota um dos professores, que alguns alunos acreditam numa facilidade inata, que uns têm e outros não, e por essa razão, algumas vezes, desistem do estudo. Portanto, apesar dos professores admitirem ter alunos com ouvido absoluto em suas turmas, eles não são enfatizados.

Num olhar externo à universidade, a professora de curso preparatório diz ver saírem da academia alunos ‘parcelados’, sem saber conectar seus aprendizados, devido à problemática já citada da fragmentação no ensino. Ela revela que alunos já formados, atuantes como músicos profissionais, a procuram para um trabalho de aprimoramento, e, em resumo, ela percebe que falta vivência musical como um todo. Sobre seus alunos do curso preparatório, a docente se diz satisfeita com os resultados que tem conseguido, e observa que alguns entendem que precisam estudar mais (além de fazer o curso). Esses, algumas vezes, refazem o curso, aguardam mais um ano para firmar os conhecimentos e ingressar na graduação mais bem preparados. Porém, em contraposição a essa conscientização, ela ainda vê entre os músicos (especialmente populares) medos e barreiras para com o estudo, pois alguns acham que o conhecimento pode abafar seu potencial criativo.

4) Perfil para o professor de Percepção Musical

Para comentar as características expostas pelos entrevistados, agrupamos as temáticas em:

a) *Habilidades técnicas* – tocar piano mostrou-se importante para dois docentes, embora com intensidades diferentes (muito devido a sua formação, um em piano, outro em sopros). É interessante notar que de todos os cinco entrevistados apenas um não teve formação em piano (seja de nível técnico ou graduação). Uma boa técnica vocal também é um requisito lembrado, já que o professor precisa exemplificar solfejos, por exemplo. Noções de regência e harmonia (não necessariamente um especialista) são outros pontos recomendados para um bom professor da disciplina. Sobre a questão da audição, ou mais especificamente do ouvido absoluto⁴⁷, dois dos docentes

⁴⁷ Outro ponto que achamos relevante apresentar é que dentre os cinco sujeitos entrevistados de nossa dissertação dois afirmam ter ouvido absoluto, dois outros por não acreditarem nesse tipo de conceito dizem apenas ouvir as alturas com facilidade, ouvindo as notas exatas, e um último não se identifica quanto a sua audição.

dizem não ser esse um aspecto absolutamente necessário, somente bastando um bom ouvido treinado;

b) Vivência – uma experiência prática dos conteúdos e domínio deles é outra observação feita pela maioria dos docentes;

c) Visão pedagógica – nesse tópico, são importantes: saber transmitir os conhecimentos de maneira didática; ter uma noção ‘macro-micro’ da estrutura, objetivos e conteúdos da disciplina (num entendimento global-pontual como de um regente); e, muito frisado por um dos docentes, é o cuidado com as farsas existentes em torno dessa disciplina. Tais farsas ele define como os enganos, por exemplo, de criar exercícios que raramente vão ocorrer na vida prática, malabarismos que não desenvolvem muito, e, numa outra situação, deixar os alunos de ouvido absoluto apenas mantendo seus acertos quanto às alturas, não aprimorando o ouvido harmônico e relativo, ou seja, deixar que ele continue não sabendo muito as relações intervalares (mas acertando notas) e os acordes harmônicos (mas acertando quando são arpejados). São essas as ‘farsas’ mais comuns, que exigem do professor muita atenção;

d) Aspectos pessoais – dois dos entrevistados lembraram de características como sensibilidade (principalmente no momento de corrigir os alunos), interesse, dedicação e, em geral, que o professor seja exemplar em suas ações na disciplina;

e) Observações – outros comentários relativos a atuação nessa disciplina: um dos docentes enfatiza que a Percepção Musical é uma matéria que exige muito do professor, de sua presença em sala de aula, em constante cuidado e atenção com o desenvolvimento dos estudantes, de suas habilidades, diferentemente de outras como Harmonia, Contraponto e Análise, no qual se tem mais trabalhos teórico-reflexivos. Além disso, é uma disciplina cuja presença do professor é decisiva, pois seus conceitos influem diretamente em sua forma de atuar. Um outro docente lembra que o trabalho de concepção e organização é, muitas vezes, sozinho.

5) Estudo e aprendizagem em percepção

Algumas afirmações particulares sobre o estudo da percepção musical e sua relação com o aprendizado, as quais podem contribuir para reflexão: uma entrevistada acredita que existam diferentes aprendizagens em percepção, de variados tipos e cita a possibilidade de músicos de orquestra, embora ótimos instrumentistas, muitas vezes, não conseguirem realizar uma tarefa pedida em sala de aula. Dessa forma, ela reafirma sua idéia que existam contextos diferentes de aprendizagem já que não se pode dizer que esses músicos não tenham percepção por não terem o mesmo tipo de treinamento. Outro pensamento é que nessa matéria não basta apenas o estudo, mas é importante também a bagagem musical trazida pelos alunos, pois a intensidade de sua vivência certamente influenciará o desempenho na disciplina. Já a idéia de aliar treino e compreensão é fator essencial para um dos docentes, pelo fato de técnica, entendimento e musicalidade estarem ligadas umas as outras na realização musical, e ainda compara o estudo da percepção com a prática pianística, na qual são necessários treino e compreensão da obra para uma boa performance.

Para professora de curso preparatório a percepção auditiva é fruto do trabalho de solfejo, pelo fato de promover uma referência sonora interior; e, assim, certamente o que dificulta o seu desenvolvimento é o fato das pessoas não cantarem mais hoje em dia. Por isso, uma de suas estratégias de trabalho é a utilização de músicas, da construção de repertório com os alunos (também para o estudo dos intervalos), mas preocupando-se em cantar afinadamente e memorizar as melodias, não apenas frisando os intervalos em questão. A idéia é que através dessas práticas bem cantadas, os alunos pouco a pouco cheguem à relação do som com a escrita.

6) O ensino da disciplina hoje

De acordo com todas as declarações reunidas é possível notar dois grandes olhares nesse tópico: um que tem relações de causa e efeito com a problemática mais citada, ou seja, a heterogeneidade, e a outra que discursa sobre a situação e condições da disciplina na universidade:

a) O fator heterogeneidade – dois dos docentes de IES apontam a falta de cursos preparatórios como agravantes da heterogeneidade nas classes de Percepção Musical. Notando que eles falam sobre regiões geográficas diferentes isso talvez não seja uma questão local isolada. Três dos entrevistados acreditam que a seleção de vestibular não consegue absorver apenas candidatos bem preparados para ingressar no curso superior. Afirmam que a prova de percepção entra como uma das notas do candidato e o resultado final é a somatória de todas as partes (incluindo o teste de instrumento), assim, o aluno consegue aprovação mesmo se não tiver ido muito bem em percepção. Dessa forma, os docentes acreditam que o fator da heterogeneidade se intensifica com esses problemas anteriores à graduação. Um dos docentes vê, nesse panorama, que o lugar de resolução dessas questões acaba sendo o nível superior.

b) Na universidade – a não exclusividade de professores para a disciplina é um elemento citado por dois docentes, sendo em um dos depoimentos mencionado um exemplo prático e situacional de uma instituição; nesse, todos os professores sem exceção têm prioridades em outras áreas, diferentes da percepção musical. Isso gera uma sensação e tom de segundo plano para a disciplina, cuja marca fica sendo a falta de cuidado, embora haja consenso em sua importância durante a formação dos músicos. Entre os professores, vê-se pelos relatos, que há movimentação para uma unidade de trabalho dentro da instituição, no sentido de organizar programa, conteúdos e método e manter uma linha comum que todos possam seguir. Todavia, um dos docentes frisa que a presença do professor é decisiva e essa unificação

não acontece, pela sua experiência. Já para outro entrevistado a disciplina e seu ensino melhoraram muito nesses dez últimos anos, pois houve maior abertura de pensamento principalmente entre os professores e, ainda, especialmente quanto ao repertório utilizado nas aulas. Sobre a situação da matéria hoje, dois dos docentes dizem não saber muito em quais condições ela está ou o perfil dela no país. Mas, um deles acredita que a tendência e a direção da Percepção Musical vai caminhando para a experiência musical completa, na integração de seus elementos, como viu nas palavras de um autor estrangeiro.

3.1.4 Quadro geral das entrevistas (pág. seguinte)

DADOS QUALITATIVOS DA PERCEPÇÃO MUSICAL NO BRASIL ENTREVISTAS		
TEMÁTICA	ITEM	DETALHAMENTO
Dificuldades e problemas encontrados pelos docentes na disciplina (e na música em geral)	Grande desnível de conhecimento numa classe	Heterogeneidade (em maior intensidade que as demais dificuldades)
	Motivar alunos para estudo	Criar meios e condições de estudo
	Não se influenciar pela tendência mecanicista	Mecanicidade e isolamento dos elementos musicais
	Avaliação	Definir critérios de avaliação
	Problemas atuais no ensino da música	Fragmentação dos conteúdos, principalmente no ensino formal
		Falta de trabalho paralelo nas aulas de instrumento
		Falta de cuidados na área
		Na educação em geral, aprovação dos alunos independentemente da solidez do seu aprendizado
Ações e cuidados para a melhoria da disciplina e/ou desenvolvimento da aprendizagem	Apoio extraclasse	Através de monitores
		Com plantão de aulas reforço
		Trabalhos e exercícios para casa
	Ajuste estrutural	Realização de testes de proficiência
		Avaliação com diferentes focos
		Iniciar conteúdo do zero
	Cuidados com material	Livros com exemplo musical
		Livros com áudio
		Ter grau de dificuldade progressiva
		Material ser previamente preparado
		Fazer adaptação de exercícios
	Cuidados de direção pedagógica	Música nas aulas: audição e/ou execução
		Proporcionar diversidade de timbres
		Não restringir gêneros ou repertório
		Não enfatizar ouvido absoluto
		Aliar materiais tradicionais
		Atenção à dispersão no uso do computador
		Feedback dos alunos
		Incentivar experiências musicais e ‘percepção a todo momento’
		Desenvolver trabalhos e conteúdos paralelos
Renovar constantemente estratégias e ferramentas		
Perfil dos alunos	Heterogêneo	Já estudaram percepção e nunca estudaram entre outros perfis

	Objetivos muito diferentes	Focos no instrumento (principalmente), na regência, composição, etc.
	Falta disciplina	Em geral, na organização e cumprimento das tarefas
	Falta estudo	Em geral não estudam; apenas se forem cobrados
	Três níveis de rendimento	Aprovados com ótimas notas, aqueles intermediários e os com notas insatisfatórias
	Poucas reprovações	Alunos que não se dedicam para o curso
	Pré-conceitos sobre ouvido	Têm ouvido 'bom ou ruim'
	Ouvido absoluto	Há alguns casos nas turmas
Perfil para o professor de Percepção Musical	Habilidades técnicas	Tocar piano (bem ou suficiente para as aulas)
		Ter boa técnica vocal
		Noções de regência
		Noções de harmonia
	Vivência musical e domínio de conteúdo	Bom ouvido (não necessariamente absoluto)
		Prática em diferentes atividades
	Visão pedagógica	Ser didático
		Noção macro-micro
		Cuidado com enganos no ensino da disciplina: exercícios 'de malabarismos' e falso desenvolvimento de alunos com ouvido absoluto
Estudo e aprendizagem em percepção	Diferentes aprendizagens e contextos	Sensibilidade
		Interesse
	Estudo e bagagem musical	Dedicação e exemplar
		Aprende-se e treina-se a percepção de diversas maneiras
		Experiências musicais influenciam desenvolvimento do estudo
O ensino da disciplina hoje	Treino e compreensão	Técnica e entendimento além da musicalidade na realização musical
		Canto e solfejo, base para percepção
	Percepção como resultado do solfejo	Falta de cursos preparatórios
		Problemas nos testes de vestibular
		Professores não são exclusivos
		Tom de segundo plano
		Tentativa de unidade entre professores
		Melhorou muito
		Não se conhece muito
	O fator heterogeneidade é agravado por	Em direção à experiência musical completa

Fig. 35 – Quadro geral detalhado de dados colhidos por meio das entrevistas

3.2 QUESTIONÁRIOS: APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Depois de apresentadas as perguntas na ordem e organização como vieram expostas nos questionários (item 2.2.4), vamos analisá-las, mas agora reunidas de acordo com três tópicos temáticos: 'Estrutura da disciplina nas IES' (perguntas 1, 4, 5, 8, 3, 7 e 6); 'Aspectos técnicos e pedagógicos da atuação dos professores' (perguntas 2, 15, 9, 13, 12, e 16); 'Opiniões sobre o ensino' (perguntas 10, 11, 14).

A seguir comentamos as questões com base nos gráficos elaborados com as informações colhidas, sendo que as colunas (da esquerda para a direita) demonstram o percentual de cada alternativa (de *a*) – *d*)). Com o intuito de detalhar os dados encontrados vamos expor também os índices ocorridos em *Outro*, refletindo e, por vezes, reorganizando a apresentação dos mesmos.

3.2.1 Gráficos e análise das questões

Pertencentes ao primeiro tópico 'Estrutura da disciplina nas IES', temos:

a) nome da disciplina no Brasil

(pergunta nº. 1: 'Qual o nome da disciplina que ministra?')

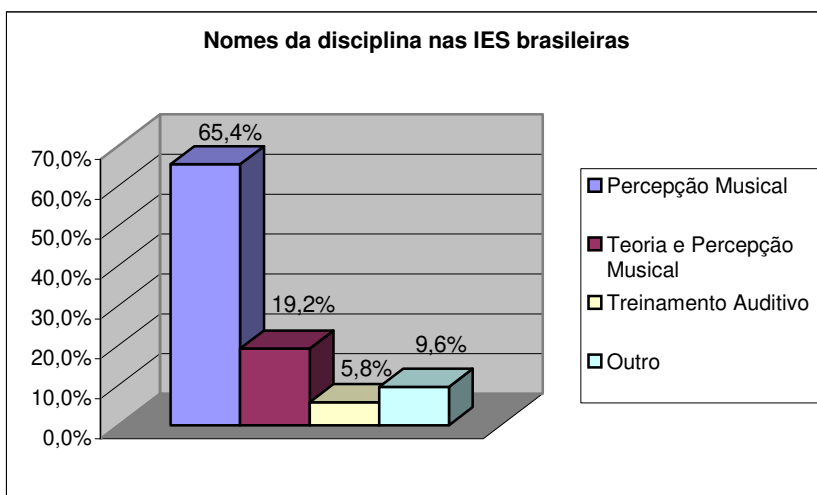


Fig. 36 – Gráfico dos nomes da disciplina nas IES brasileiras

Conforme o gráfico acima há um relativo consenso em relação ao nome da disciplina em nosso país já que 65,4% das IES intitulam-na Percepção Musical; porém, encontramos 19,2% para Teoria e Percepção Musical, um índice também expressivo. Já Treinamento Auditivo com 5,8% tem percentual bem menor, mas mais significativo que os encontrados no item *Outro*, que soma 9,6% do total. Em *Outro* identificamos cinco diferentes nomes para a disciplina (com igual intensidade de aproximadamente 1,9% cada um): 1. Teoria e Percepção Auditiva, 2. Percepção e Notação Musical, 3. Percepção e Rítmica, 4. Linguagem Musical e 5. Instrumentalização do Fazer Musical. Durante a troca de *e-mails* com professores soubemos que em algumas universidades a mudança do nome da disciplina ocorreu nos últimos anos; por exemplo, de Teoria e Percepção Musical para Percepção Musical, mas infelizmente não é possível precisar índices. Dessa forma, nomes como os que Bernardes (2000) e Bhering (2003) citam podem já ter sido modificados (ver pág. 9).

b) obrigatoriedade da disciplina

(pergunta nº. 4: 'A disciplina é obrigatória na estrutura curricular da graduação?')

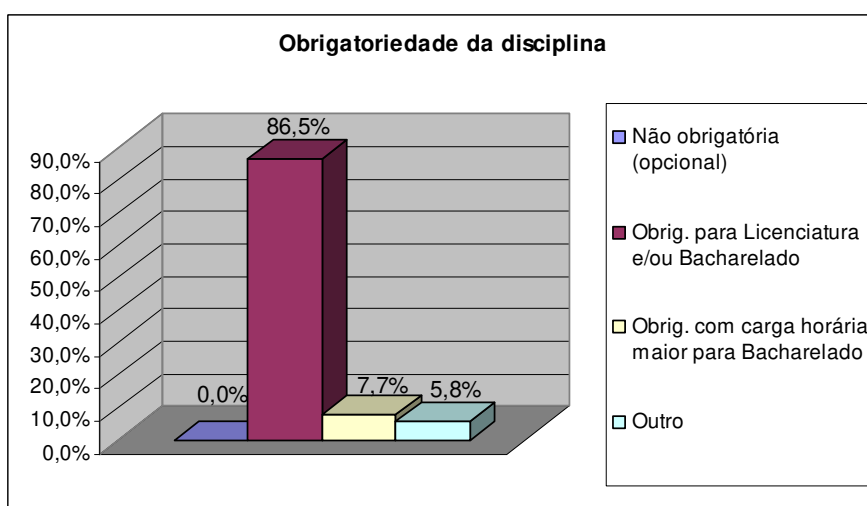


Fig. 37 – Gráfico da obrigatoriedade da disciplina

Para a grande maioria das instituições brasileiras, ou seja, 86,5% a disciplina é obrigatória para os cursos de Licenciatura e/ou Bacharelado em música, sendo que não há cursos em que ela seja exclusivamente opcional. Em 7,7% a disciplina possui carga horária mais extensa para o curso de Bacharelado. Em *Outro* (5,8%) encontramos disposições curriculares diferenciadas como, por exemplo, 1,4% os primeiros níveis obrigatórios e posteriormente modificando-se para eletivos; 1,4% obrigatória com carga horária maior para Licenciatura; ou 3,0% não obrigatória para todos os cursos ou modalidades oferecidas. Observamos que nesse último caso, as universidades em questão ofereciam também o curso de Musicoterapia, dessa forma, nossa hipótese é que esteja fazendo menção a essa modalidade.

c) as frentes trabalhadas

(pergunta nº. 5: 'O trabalho nessa disciplina inclui')

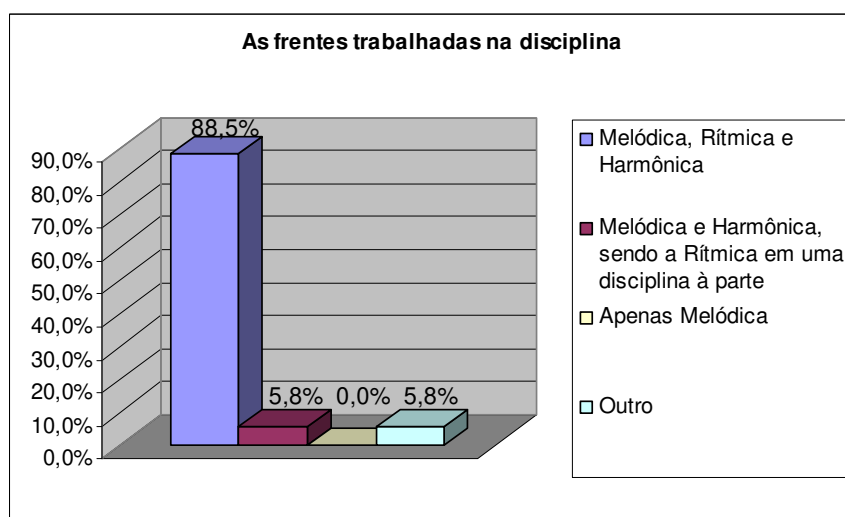


Fig. 38 – Gráfico das frentes trabalhadas na disciplina

Cerca de 88,5% das IES têm sistematizado que a disciplina trabalha com as três frentes: melódica, rítmica e harmônica. Assim, os demais índices são muito baixos, a contar da abordagem restrita à percepção melódica, que é nula. O

trabalho com as frentes de melódica e harmônica unidas numa única disciplina requerendo outra para estudo do ritmo demonstra ser 5,8% do total. Em *Outro*, também com 5,8%, podemos verificar que em percentuais iguais de aproximadamente 1,9% cada, as instituições a organizam em: melódica e rítmica; inicialmente as três frentes, depois rítmica à parte; melódica e rítmica sendo a harmônica em uma disciplina à parte; portanto, bem diferente da maioria das universidades.

d) horas semanais de aula

(pergunta nº. 8: 'Há quantas horas semanais de aula?')

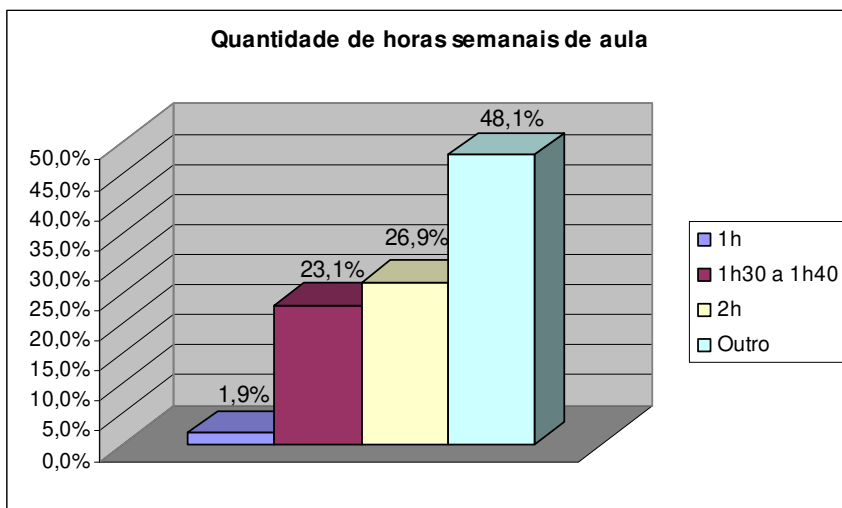


Fig. 39 – Gráfico da quantidade de horas semanais de aula

O menor percentual com 1,9% foi das IES com 1h de aula semanais. Mais ou menos na mesma faixa estão as que têm 1h30 a 1h40 com 23,1% e as que possuem 2h com 26,9%. Essa questão foi uma das que mais se destacou na alternativa 'd) *Outro*'. Isso implica dizer que nossa hipótese de que aulas semanais de até 2h seria a opção da grande maioria, não estava de acordo com a realidade da disciplina.

Quase metade das escolhas ocorreu em *Outro*, ou seja, 48,1% do total e, com isso, foram especificados seus respectivos perfis. Assim, nove diferentes durações⁴⁸ de aulas foram reveladas nesse item:

OUTRAS DURAÇÕES DE AULAS		
Duração / Frentes ou Cursos	Números reais	Números percentuais
1h Melódica e Harmônica + 1h Rítmica	1	1,9%
2h30	1	1,9%
2h30 e 1h40 de acordo com o nível	2	3,9%
2h e 4h de acordo com o nível	2	3,9%
4h Bacharelado e 2h Licenciatura	1	1,9%
3h a 3h40	7	13,5%
4h	9	17,3%
4h Melódica e Rítmica + 1h Harmônica	1	1,9%
6h Iniciantes e 4h demais	1	1,9%
Total	25	48,1%

Fig. 40 – Outras durações de aulas por semana em números reais e percentuais

Observa-se que a quantidade de 4 horas semanais tem índice de 17,3% e de 3 horas a 3 horas e 40 minutos corresponde a 13,5% do total. Portanto, os destaques estão em duas faixas de durações:

DURAÇÕES DE DESTAQUE		
Durações	Operação	Percentual
1h30 a 2h (encontrado no gráfico de colunas)	(23,1% + 26,9%)	50%
3h a 4h (encontrado no item <i>Outro</i>)	(13,5% + 17,3%).	30,8%

Fig. 41 – Destaques de duas faixas de durações de aulas semanais

⁴⁸ As durações que não expressam as frentes trabalhadas são compreendidas aqui como o desenvolvimento das três em conjunto.

e) quantidade de professores na IES
(pergunta nº. 3: 'Na sua instituição há outros professores atuando nessa mesma disciplina?')

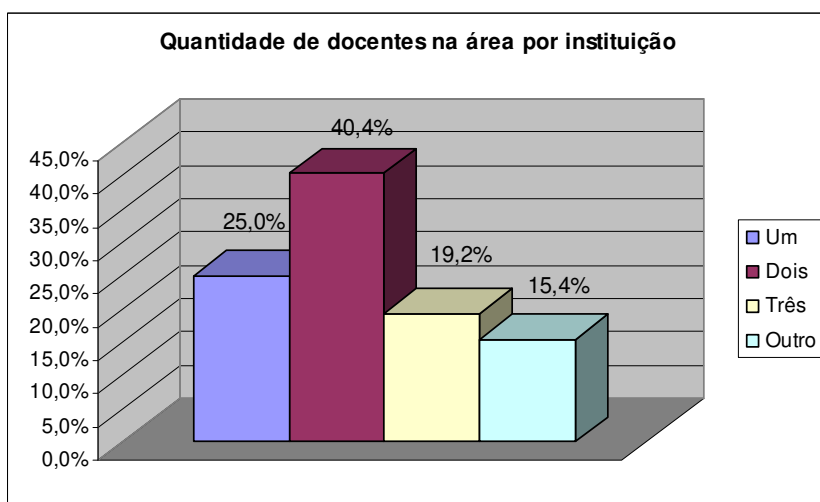


Fig. 42 – Gráfico da quantidade de docentes na área por instituição

Pelo que mostra o gráfico é possível notar que nas IES o que mais comumente encontramos são dois professores atuando na área de Percepção Musical como demonstra o índice de 40,4%. Em segundo lugar, numa ordem percentual, temos 25,0% com um único docente responsável pela disciplina e, uma equipe de três professores pode ser vista em 19,2% das IES. No item *Outro* que soma 15,4% do total estão universidades que possuem mais professores atuantes na área: quatro e cinco com 5,8% cada e seis e sete com 1,9% cada. Numa visão geral da situação observamos que $\frac{1}{4}$ das IES tem apenas um professor enquanto as demais já destinam a disciplina a dois ou mais docentes. É provável que a Percepção, nesses casos, seja uma das disciplinas ministradas e não a exclusiva, diluindo a responsabilidade e a carga horária entre vários professores; porém, não podemos esquecer de que isso pode mostrar também a possibilidade de investimento na área, num movimento positivo na formação de equipes para melhor atender suas demandas.

f) quantidade de alunos numa turma
(pergunta nº. 7: 'Qual é o número aproximado de alunos numa turma?')

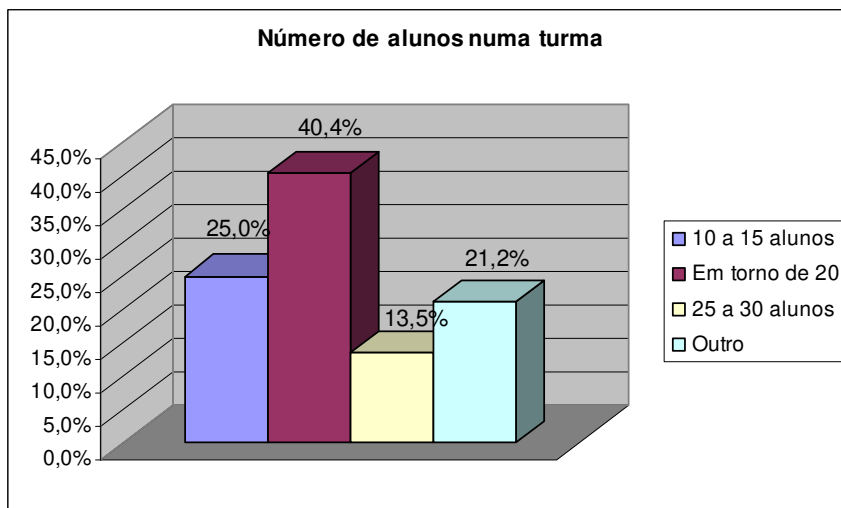


Fig. 43 – Gráfico do número de alunos numa turma

A maioria das salas de aula brasileiras possui em torno de vinte alunos, de acordo com o maior percentual encontrado 40,4%. Numa segunda faixa verificam-se quantidades de 10 a 15 estudantes com 25,0% e de 25 a 30 alunos o percentual vai para 13,5%.

Em *Outro* com 21,2% do total o perfil se estende desde salas com menos de dez alunos (7,7%), com 30 a 35 (3,9%), em torno de 40 alunos (3,9%), entre índices menores como de 20 a 25 alunos, em torno de 50 alunos ou grandes variações, todos esses com valor aproximado de 1,9% cada. Se considerarmos que o número limite de alunos por turma para um bom desenvolvimento da matéria é de aproximadamente vinte (nº do maior percentual do gráfico), em ordem decrescente de percentuais, podemos observar que:

CONDIÇÕES DAS TURMAS DE PERCEPÇÃO MUSICAL		
Percentual	Situação	Operação
40,4%	Classes com sua capacidade máxima	Índice do gráfico de colunas
32,7%	Têm número satisfatório de alunos por turma, com menos de dez a quinze estudantes	7,7% + 25,0%
15,4%	Passam um pouco da quantidade pré-definida, pois têm de vinte e um a trinta alunos na classe	1,9% + 13,5%
9,7%	Estão com número exorbitante de alunos, já que nesse percentual agrupam-se classes com trinta e um a cinquenta estudantes	3,9% + 3,9% + 1,9%
1,9% ⁴⁹	Tem grandes variações sem precisar o número exato de alunos	1,9%

Fig. 44 – Condições das turmas de Percepção Musical

g) quantidade de classes por professor
(pergunta n.º. 6: ‘Quantas classes estão hoje sob sua responsabilidade?’)

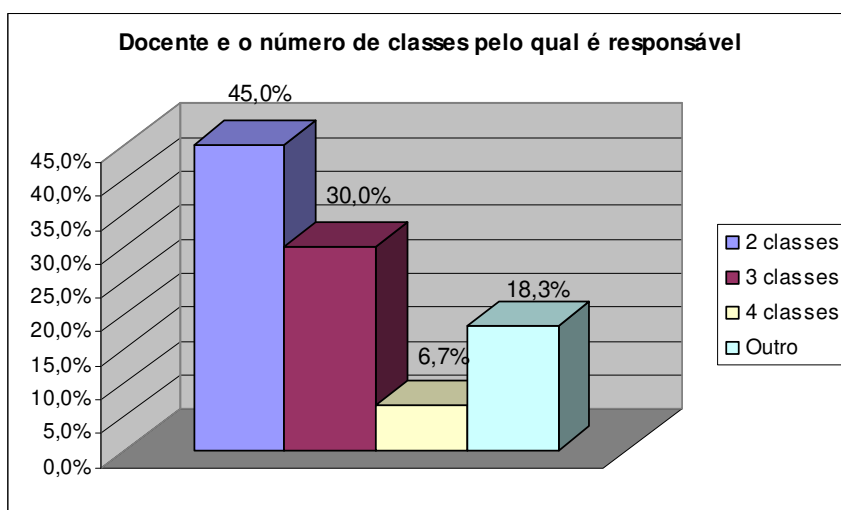


Fig. 45 – Gráfico do número de classes pelo qual o docente é responsável

A grande maioria dos professores, ou seja, 45,0% do total possuem duas classes de Percepção Musical, 30% possuem três classes e 6,7% têm quatro classes sob sua responsabilidade. Em *Outro* (18,3%) encontramos docentes com 1 classe (9,9%), 5 classes (5,0%), e com índices menores estão os professores com 8 classes (1,7%) e 10 classes (1,7%). Encontramos então 8,4% de professores com alta carga horária, quantidade de turmas (cinco a dez classes), e

⁴⁹ Lembramos que os índices 1,9% são percentuais aproximados.

conseqüentemente, de alunos, já que a matéria é coletiva (além de lembrarmos que o seu tempo é praticamente tomado pela disciplina). Por outro lado, 9,9% estão apenas com uma turma de Percepção Musical e, talvez isso represente que esses docentes ministrem também outras matérias ou as IES distribuem a demanda de turmas à equipe de professores da casa, dentre outras razões menos evidentes.

Pertencentes ao segundo tópico 'Aspectos técnicos e pedagógicos da atuação dos professores', temos:

a) tempo de atuação
(pergunta nº. 2: 'Quanto tempo atua na área?')

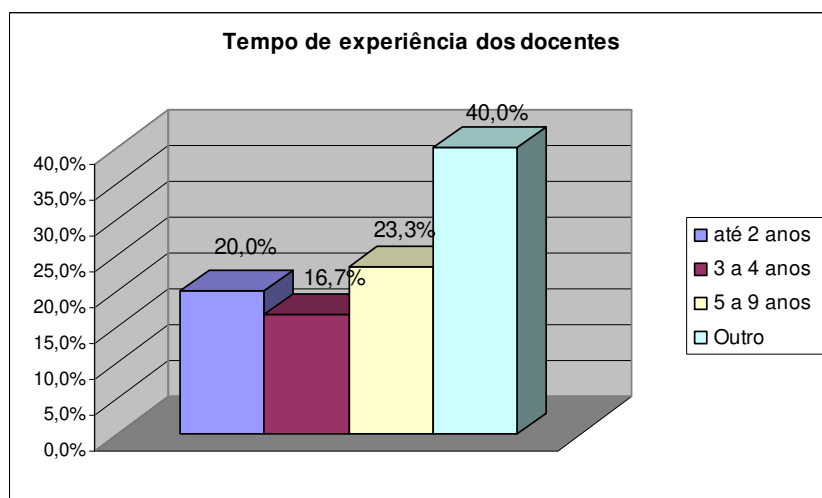


Fig. 46 – Gráfico do tempo de experiência dos docentes

Segundo o gráfico a experiência dos docentes revela que 23,3% possui de 5 a 9 anos de atuação à frente da disciplina, 20,0% tem até dois anos de experiência e 16,7% tem de três a quatro anos. No item *Outro* (40,0%), verifica-se a atuação com período de dez a mais de vinte anos, na seguinte disposição em ordem decrescente de percentual: 18,3% com experiência de onze a quinze anos, 11,7% com vinte e um a vinte e nove anos, com 6,7% dez anos e com 3,3% dezesseis a vinte anos de atuação.

DETALHES SOBRE A EXPERIÊNCIA DOS DOCENTES	
Tempo de experiência	Percentual
Até 2 anos	20,0%
3 a 4 anos	16,7%
5 a 9 anos	23,3%
10 anos	6,7%
11 a 15 anos	18,3%
16 a 20 anos	3,3%
21 a 29 anos	11,7%

Fig. 47 – Índices detalhados sobre a experiência dos docentes

O que se pode observar é que há um crescente número de professores à frente da disciplina nos últimos 4 anos, já que os novatos na academia (de até dois anos) somados aos que já atuam a três ou quatro anos alcançam índice de 36,7%. Porém, lembramos que os mais experientes ainda representam um número expressivo (40,0%) juntamente com os da faixa intermediária (23,3%) num total de 63,3%.

b) linha de trabalho

(pergunta nº. 15: ‘Sobre sua linha de trabalho e metodologia’)

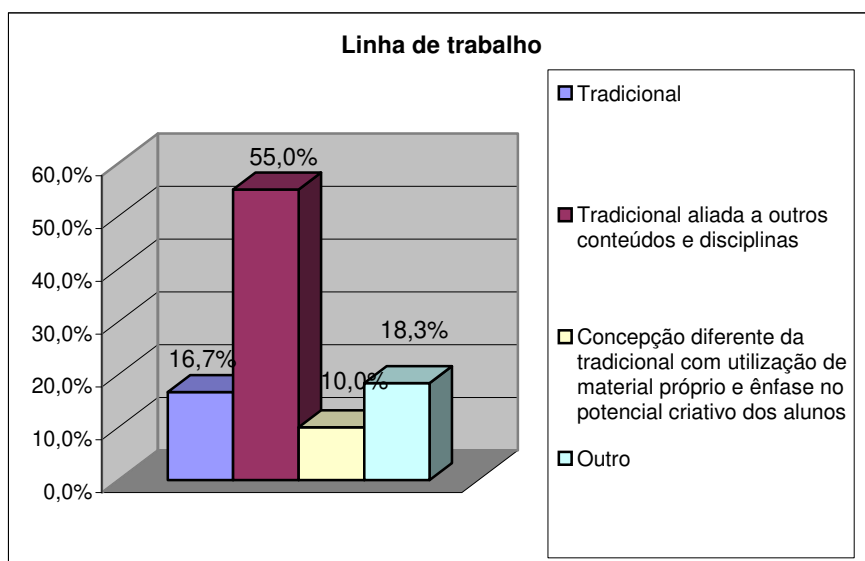


Fig. 48 – Gráfico da linha de trabalho utilizada

Grande parte dos docentes consultados 55,0% diz unir uma linha de trabalho tradicional a outros conteúdos e disciplinas, numa maior integração entre

conhecimentos. Já 16,7% se mantém na concepção tradicional⁵⁰ e 10,0% dos professores têm uma concepção muito diferente da tradicional, com utilização de material próprio e ênfase no potencial criativo dos alunos. Em *Outro* (18,3%) há diferentes posições: 6,6% dizem mesclar as três linhas; já 3,3% aliam as opções das alternativas *b)* e *c)*; com mesmo índice de 3,3% estão professores que unem a linha tradicional contextualizada, opção *b)*, a exercícios de improvisação; 1,7% usa solfejo relativo (dó móvel), atividade de criação, apreciação e rítmica corporal; também 1,7% segue a linha tradicional com materiais europeus e 1,7% desenvolvem seu trabalho sob a linha tradicional aliada a materiais próprios. Numa breve reflexão sobre o item *Outro*, verificamos primeiramente que 1,7% não diz exatamente sua linha de trabalho ao explicitar o uso do solfejo relativo entre outras atividades; mas acreditamos que estejam ligados a opção *c)* (concepção diferente da tradicional com ênfase no potencial criativo dos alunos) e *Outro* tenha sido a escolha já que não utilizam material próprio e a alternativa *c)* implica isso. É possível verificar que 3,4% dos professores vinculam-se a linha tradicional, mas subdivididos em dois grupos, os quais especificam o uso de seus materiais (próprios e europeus). Um índice de 3,3% dos consultados segue a linha tradicional contextualizada, porém, fazendo questão de citar o acréscimo de exercícios de improvisação. E 9,9% dos docentes mesclam duas ou três linhas de trabalho, não definindo claramente sua ênfase. A partir disso, propomos a seguinte reorganização dos dados:

LINHA DE TRABALHO EM NOVOS ÍNDICES		
Opção dos docentes	Operação	Novo Total
Linha tradicional	16,7% + 3,4%	20,1%
Linha tradicional contextualizada	55,0% + 3,3%	58,3%
Linha diferente da tradicional com material próprio e ênfase no potencial criativo dos alunos	10,0% + 1,7%	11,7%
Mescla de duas ou três linhas	9,9%	9,9%

Fig. 49 – Tabela da linha de trabalho dos docentes em novos índices

⁵⁰ É interessante notar que se observarmos o item 'd) materiais de apoio mais freqüentes' (p.178) 16,8% dos professores não utilizam materiais tecnológicos em sala de aula; isso é praticamente o mesmo número que encontramos de docentes ligados à linha e visão tradicional de ensino que aqui atingem 16,7% do total.

c) instrumento referencial mais utilizado

(pergunta nº. 9: 'Qual é o instrumento referencial mais utilizado por você?')

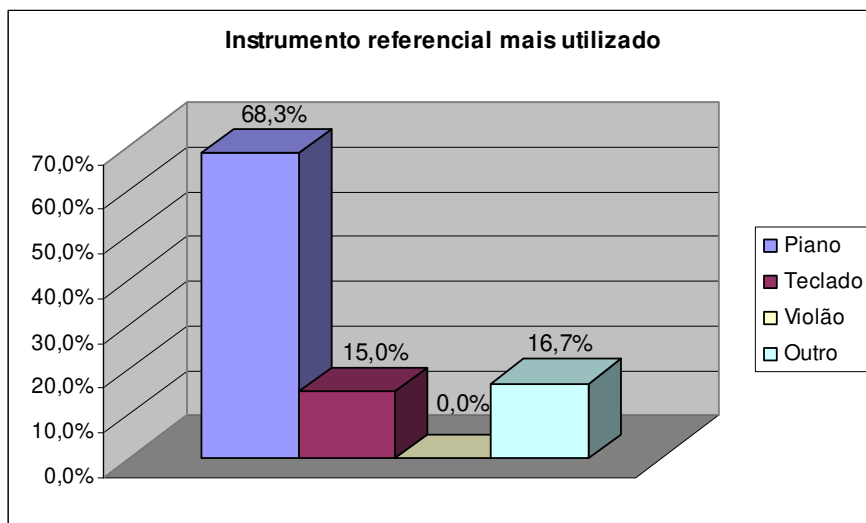


Fig. 50 – Gráfico do instrumento referencial mais utilizado

Aponta o gráfico que o instrumento referencial mais utilizado pelos docentes é o piano com 68,3% do total, sendo que 15,0% usam o teclado e nenhum dos professores participantes diz fazer uso do violão como instrumento principal nas aulas. Talvez o percentual daqueles que utilizam teclado tenha ligação com a facilidade de transporte e custo do instrumento deixando-o mais acessível em relação ao piano. Já em *Outro* (16,7%) é possível perceber que grande parte desse número optou por detalhar o uso dos instrumentos de apoio, apesar da ênfase ainda estar com o piano⁵¹: 1,7% piano, sax, flauta e clarineta; 1,7% piano, violão e voz; 1,7% piano e percussão; 1,7% piano e voz; 1,7% piano, voz e percussão corporal e 1,7% para teclado, flautas e voz. Já 3,1% dos professores dizem usar grande variedade de timbres, 1,7% apenas instrumentos de percussão e 1,7% utilizam percussão corporal e canto. Notamos que o item *Outro* em geral tem variações de piano / teclado com demais instrumentos (10,2%), um pequeno percentual daqueles que fazem uso de instrumentos de

⁵¹ Observamos que o piano é sempre citado nos questionários como primeiro item nas respostas dos professores.

percussão sem utilização do piano (3,4%) e outros que usam instrumentos diversos (3,1%). Se considerarmos que os professores que dizem usar o teclado prefiram também o piano obtemos um percentual de 83,3%, assim numa reorganização geral temos:

NOVOS PERCENTUAIS DOS INSTRUMENTOS UTILIZADOS	
Instrumento (os)	Percentual
Piano / Teclado	83,3%
Violão	0%
Piano / Teclado com demais instrumentos	10,2%
Instrumentos de percussão variados (sem uso do piano)	3,4%
Instrumentos diversos	3,1%

Fig. 51 – Novo percentual dos instrumentos referenciais utilizados

d) materiais de apoio mais freqüentes
(pergunta nº. 13: ‘Qual desses materiais de apoio é o mais freqüente em suas aulas?’)

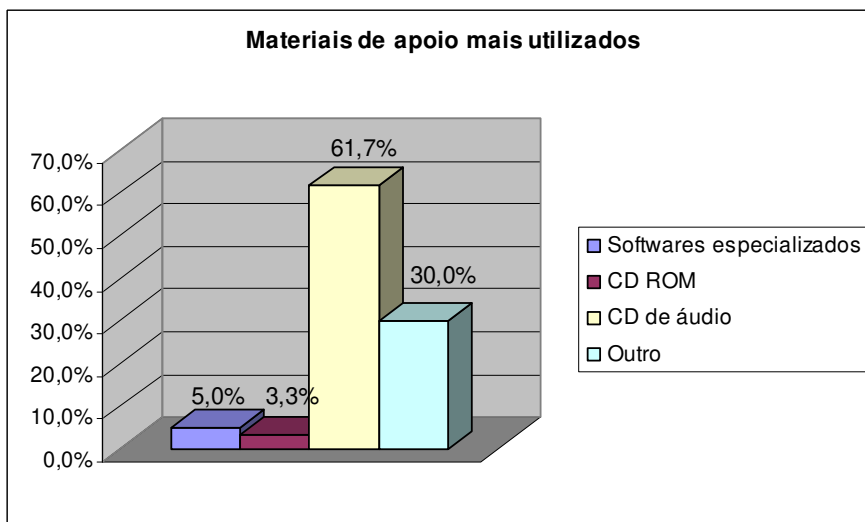


Fig. 52 – Gráfico dos materiais de apoio mais utilizados

O CD de áudio foi o material de apoio mais apontado pelos docentes como mostra o percentual elevado de 61,7% contra índices muito menores de

5,0% que utilizam softwares especializados em Percepção Musical / Treinamento Auditivo e 3,3% daqueles que usam CD-ROM em suas aulas.

Em *Outro* encontramos 30,0% de combinações de diferentes materiais: 8,4% usam material impresso como livros, apostilas e folhas de exercícios; 8,4% utilizam apenas o piano e instrumentos diversos; 5,0% mesclam softwares e gravações em áudio; 3,3% usam CD áudio, CD-ROM e audiovisual; 3,3% combinam partituras e gravações e apenas 1,6% diz usar *sites* da Internet.

Em relação ao questionário observamos que mesmo havendo uma pergunta específica sobre instrumento referencial (pergunta nº. 9), aqui nessa questão o piano (principalmente) surge como recurso importante nas aulas, reafirmando sua presença.

Numa visão geral sobre o tema verificamos que 16,8% dos professores não utilizam materiais tecnológicos (ou de informática) em aula, pois citam apenas o uso de impressos e instrumento; talvez seja possível dizer que guardam um pouco dos moldes tradicionais do ensino de música de décadas anteriores quando tais possibilidades eram inexistentes. Por outro lado, se somarmos a utilização de softwares, CD-ROM, Internet, ambos combinados a partituras e gravações vamos obter um percentual de 21,5% de professores que estão acompanhando e levando atuais materiais tecnológicos às aulas. No entanto, é a gravação em áudio – escolhemos a mídia mais difundida hoje, o CD player – que se destaca com 61,7% do total.

e) bibliografia utilizada

(pergunta nº. 12: 'Sobre a bibliografia utilizada')

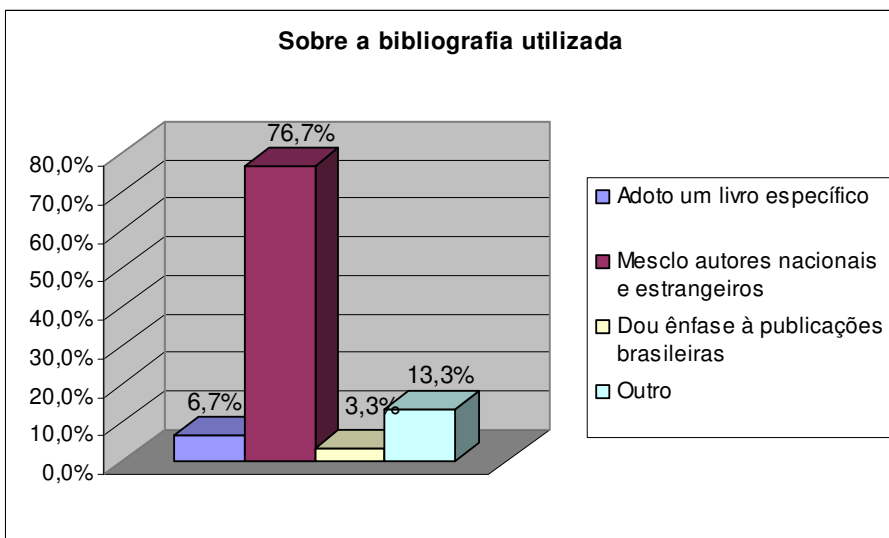


Fig. 53 – Gráfico da bibliografia utilizada

Um percentual de 76,7% dos professores diz utilizar diferentes autores (nacionais e estrangeiros) como referências bibliográficas para as aulas. Apenas 6,7% adotam um livro específico e 3,3% dão ênfase a publicações nacionais. Já em *Outro*, 13,3% do total, temos diferentes posições: 6,5% usam autores nacionais, estrangeiros e material próprio; já 1,7% utiliza autores estrangeiros e materiais brasileiros de outras especialidades como métodos de instrumento e arranjo; com mesmo índice de 1,7% há docentes que utilizam livros de Harmonia, Contraponto e Análise; 1,7% se orienta basicamente por literatura estrangeira pela justificativa de que os livros brasileiros de qualidade são escassos e 1,7% usam apenas material europeu. Dessa forma, podemos notar que 3,4% dos docentes usam exclusivamente literatura estrangeira, em contraposição a 8,2% que mesclam nacionais e estrangeiros em geral e 1,7% que não declararam sua posição em relação à origem dos materiais.

f) esforços extraclasse

(pergunta nº. 16: 'Quanto aos seus esforços extraclasse')

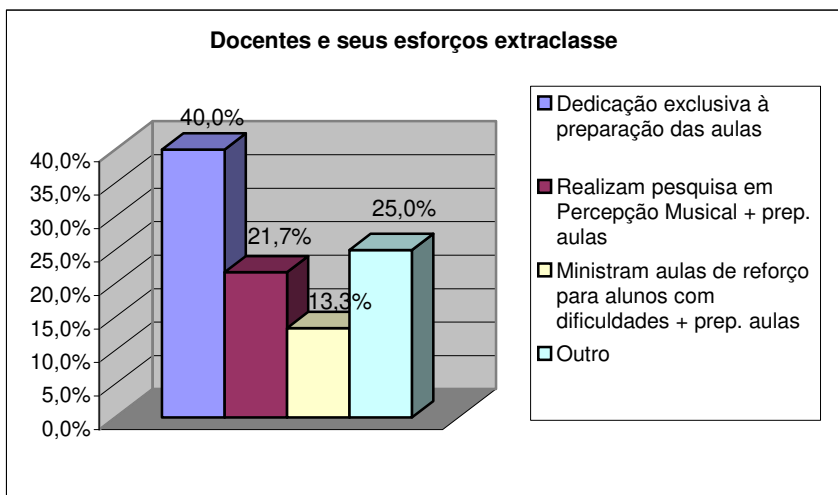


Fig. 54 – Gráfico dos docentes e seus esforços extraclasse

Sobre os esforços dos docentes, o maior percentual encontrado é de 40,0% com professores que dedicam seu tempo extra (fora de sala de aula) especialmente à preparação das aulas. Já 21,7% dos docentes consultados dizem realizar pesquisa na área de Percepção Musical e 13,3% ministram aulas de reforço para estudantes com dificuldades também como atividade acrescida à organização das aulas⁵². É importante mencionar que a alternativa b) permitiu que fossem consideradas pesquisas as buscas de diferentes naturezas, apesar de nosso foco principal estar sobre as pesquisas acadêmicas. Dessa forma, solicitamos mais detalhes sobre a rotina de pesquisa desses docentes e o resultado foi o seguinte:

⁵² Subentendemos que a atividade de preparação das aulas acontece conjuntamente a todas as outras atividades aqui relacionadas, seja pesquisa, reforço, curso preparatório, e as demais tarefas que os docentes citam no item *Outro*.

DETALHES SOBRE A REALIZAÇÃO DAS PESQUISAS	
Atividade	Percentual
Pesquisa acadêmica	6,7%
Pesquisa e buscas pessoais e/ou coletivas sem vínculo acadêmico	8,3%
Não especificaram sua rotina de trabalho ⁵³	6,7%
	Total 21,7%

Fig. 55 – Detalhamento da realização de pesquisas

Dando continuidade à leitura do gráfico, em *Outro* com 25,0% do total, observa-se em geral a mescla de atividades como no percentual de 10,0% que realizam pesquisa pessoal (não acadêmica) e ministram aulas de reforço; 6,7% que oferecem reforço através de monitores ou laboratório de Percepção Musical; 3,3% realizam pesquisa acadêmica e têm um projeto de monitoria; 3,3% desenvolvem material didático sem vínculo com pesquisa acadêmica; 1,7% estão à frente de curso preparatório para vestibular e aulas de reforço. Assim, todas as atividades e percentuais verificamos abaixo:

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES EXTRACLASSE	
Atividades	Percentual
Dedicação especial à preparação das aulas	40,0%
Pesquisa acadêmica	6,7%
Pesquisa e buscas pessoais e/ou coletivas sem vínculo acadêmico	8,3%
Pesquisas não especificadas	6,7%
Aulas de reforço para alunos com dificuldades	13,3
Pesquisa não acadêmica + aulas de reforço	10,0%
Coordenação e reforço através de monitores ou laboratórios de Percepção Musical	6,7%
Pesquisa acadêmica + projeto de monitoria	3,3%
Desenvolvimento de material didático sem vínculo acadêmico	3,3%
Curso preparatório para vestibular + aulas de reforço	1,7%
	100%

Fig. 56 – Detalhamento das atividades extraclasse dos docentes

Observando a tabela, de forma geral, podemos dizer que ainda muitos professores de Percepção Musical não estão envolvidos em ações que colaborem para a melhoria da disciplina como um todo, já que seu tempo está voltado aos cuidados mantenedores das aulas. Numa outra leitura desse percentual é que

⁵³ Consultamos currículos no endereço eletrônico do Cnpq e verificamos que metade desse percentual não possui registro / cadastro nesse órgão (não possuem Lattes). Nossa conclusão é que grande parte desse número considera pesquisa o seu estudo pessoal, sem vínculo acadêmico.

talvez isso esteja acontecendo, pois sabemos que há cerca de um ou dois professores na grande maioria das IES, dessa maneira, resta pouco tempo para outras atividades extras além da preparação das aulas. Porém, é possível afirmar que apenas 6,7% dos professores realizam pesquisa acadêmica, lançando reflexões e difundindo idéias. As demais buscas em pesquisa, certamente úteis e louváveis, são de cunho mais particular e acabam não sendo trocadas com outros professores. Uma atividade de destaque é a presença de ações complementares fora da sala como os acompanhamentos (reforço) de monitoria e laboratórios de Percepção Musical, que muito ajudam no desenvolvimento dos alunos. Com índices menores mais não menos importantes encontramos professores se mobilizando na elaboração de materiais didáticos bem como em cursos preparatórios para vestibular com a finalidade de elevar a condição de conhecimento musical dos ingressantes.

Embora faça parte de uma leitura mais qualitativa, a partir dos diálogos com os professores e suas informações sobre pesquisa, pudemos listar alguns trabalhos e projetos concluídos ou em andamento, que achamos importante citar aqui⁵⁴:

- Pesquisas acadêmicas concluídas e/ou artigos já publicados

CHUEKE, Zélia. **Stages of Listening During Preparation and Execution of a Piano Performance**. 2000. Doctoral Dissertation, University of Miami, Miami, EUA, 2000. UMI 9974800.

MAIA, Zoya Alves. **A percepção musical e a música contemporânea: um caso de divórcio nos cursos de graduação em música**. 2006. 145 p. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

MORAES, Marcos Ribeiro de. **Por uma Teoria do Ritmo: o caso da metáfora musical em lingüística**. 1991. 175p. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1991.

⁵⁴ Referências e dados repassados a nós pelos próprios autores.

MORAES, M. R. Computers in Music Teaching: in the intersection of music Theory and music pedagogy. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE COMPUTAÇÃO E MÚSICA, III, 1996, Recife. **Anais do III Simpósio Brasileiro de Computação e Música**. Recife: UFPE, 1996. v. 01. p. 56-61.

MORAES, Marcos Ribeiro de. **Musicalidade Métrico Tonal**: condições primeiras para a comunicação verbal sobre música. 2003. 190p. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

MORAES, Marcos Ribeiro de. **Criar, ler e escrever música**. Trabalho em andamento, cerca de 250 páginas, (Pós-Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

SILVA, José Alessandro. Estudo dirigido para percepção musical: uma análise da prática numa classe de alunos da Licenciatura em Música da UFSCar. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, XVI, 2007, Campo Grande. **Anais do XVI Encontro Anual da ABEM**. Campo Grande: UFMS, 2007. [s. p]. 1 CD-ROM.

- Pesquisas acadêmicas já desenvolvidas e não publicadas

LANNA, Flávia Duarte. **Elaboração e execução de material didático musical para a disciplina percepção musical**: uma pesquisa interdisciplinar. UFOP. Pró-reitoria de graduação (projeto pró-ativa), 2000. Pesquisa desenvolvida com alunos da graduação.

- Pesquisas acadêmicas em andamento:

CHUEKE, Zélia; FREIRE, Ricardo; COHEN, Sara et soli. **Estratégias para o ensino de Treinamento Auditivo**. Grupos de pesquisa "Estudos e Prática da Música do Século XX e XXI. Pesquisa desenvolvida com alunos da pós-graduação.

LANNA, Flávia Duarte. **As várias formas de percepção**. UFOP. Pró-reitoria de graduação (projeto pró-ativa), 2007. Pesquisa desenvolvida com alunos da graduação.

Já alguns dos temas expostos pelos professores em seus estudos pessoais podem ser vistos nesses depoimentos:

Minhas pesquisas normalmente estão atreladas à ementa que estou trabalhando no momento. Neste, estou envolvida com a pesquisa dos processos de formação da percepção harmônica. Minha pesquisa está sempre intimamente relacionada a um processo pessoal de estudo da percepção e da criação de novas referências didáticas para o ensino de determinado assunto (CB).

Constituição de material alternativo para o aprimoramento da acuidade rítmica e desenvolvimento de habilidades rítmicas necessárias a prática da música popular brasileira e afro-norte-americana (LG).

Estou sempre buscando novas bibliografias e recursos metodológicos que possam ajudar a melhorar o processo de aprendizagem (MC).

Voltando a análise das questões e à leitura dos gráficos, pertencentes ao terceiro tópico 'Opiniões sobre o ensino', temos:

a) perfil dos alunos

(pergunta nº. 10: 'Quanto ao perfil dos alunos, de forma geral')

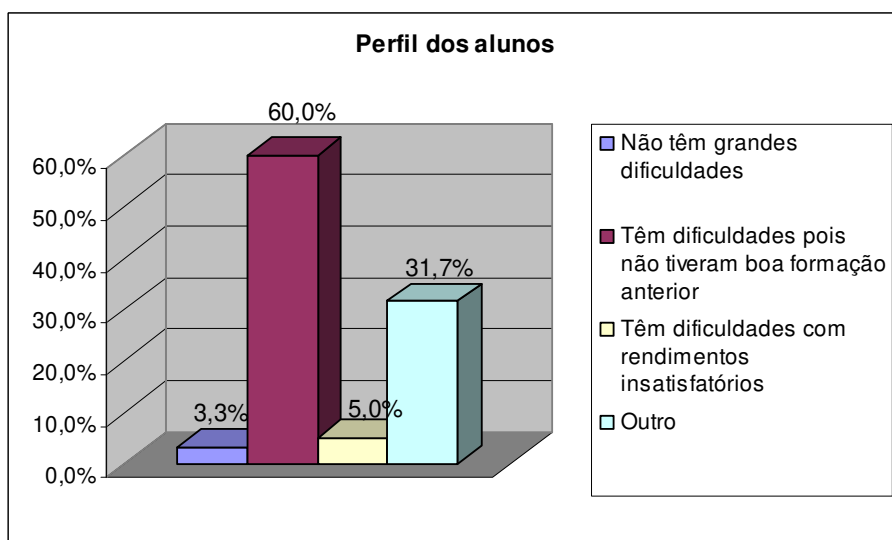


Fig. 57 – Gráfico do perfil dos alunos

O índice de grande destaque nessa questão foi o de 60,0% de docentes que acreditam que seus alunos têm dificuldades pelo fato de não possuírem boa formação anterior, ou seja, boa formação de base. Percentuais mínimos de 5,0% afirmam que seus alunos têm dificuldades com rendimentos insatisfatórios e

somente 3,3% dizem que os alunos não têm grandes dificuldades. Em *Outro* com 31,7% do total, 21,6% dos professores comentam que há grande heterogeneidade nas classes aliada a todos os perfis citados; 5,0% acham que falta boa formação e os alunos têm rendimentos insatisfatórios. Em pequenos percentuais observamos 1,7% afirmando que há heterogeneidade de perfis além de rendimentos insatisfatórios; 1,7% expõe que existem alunos com boa preparação e outros sem alguma; 1,7% afirma que enquanto alunos nunca tiveram contato com a disciplina, outros vêm de “uma formação tradicional em que Percepção Musical remete-se à teoria ‘ginástica auditiva’ e automatização de conteúdos⁵⁵”. De forma geral, o item *Outro* possui um grande ponto comum que é a opinião da heterogeneidade no perfil dos alunos (veja palavras sublinhadas), porém, optamos por não reagrupar as justificativas, pois acreditamos que entre elas há diferenças sutis, mas importantes de serem expostas. Nota-se também que um índice pequeno de docentes têm uma visão positiva em relação ao perfil geral de seus alunos, já que apenas 3,3% acreditam que não há grandes dificuldades em seu aprendizado.

b) maior dificuldade encontrada pelos docentes
(pergunta nº. 11: ‘Qual sua maior dificuldade encontrada?’)

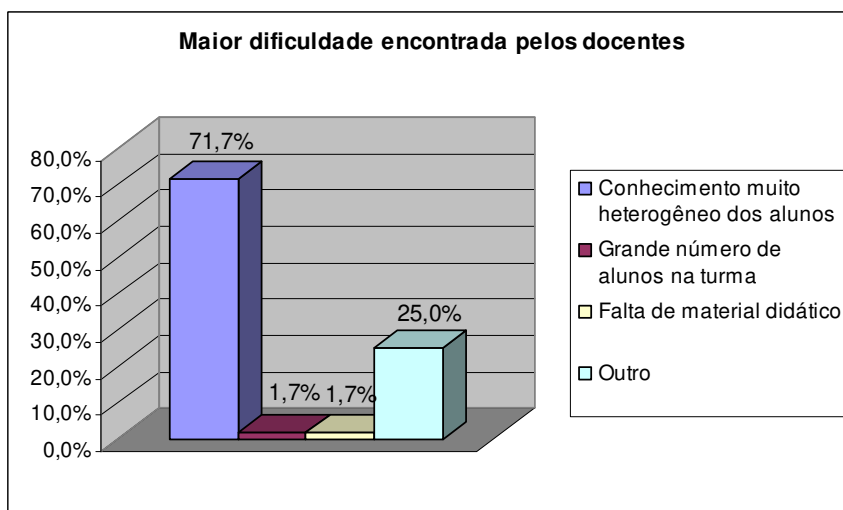


Fig. 58 – Gráfico da maior dificuldade encontrada pelos docentes

⁵⁵ Segundo um dos docentes participantes dos questionários.

Um percentual muito significativo dos participantes 71,7% diz que a maior dificuldade encontrada é o conhecimento muito heterogêneo dos alunos, sendo que as demais alternativas *b)* e *c)* têm índices muito inferiores, de 1,7% cada, na qual os obstáculos estão no grande número de alunos na turma e na falta de material didático na área. Em *Outro*, com 25,0%, as opiniões sobre o tema são: 6,6% vêem a heterogeneidade e quantidade de alunos em sala como os maiores obstáculos; 5,0% dos professores dizem ser a heterogeneidade, quantidade de alunos e falta de material unidas; 5,0% acham que é a falta de disposição dos alunos para o estudo, empenho e consciência da importância da disciplina; 3,3% acreditam ser a conjunção da heterogeneidade à falta de material; para 1,7% os alunos que não se dedicam ou estudam em casa; para outros 1,7% a dificuldade está na criação de motivações para que os alunos estudem ou tenham uma audição ativa; e 1,7% diz não ter grandes dificuldades, pois os alunos têm boa formação anterior devido a procedimentos cautelosos no momento da seleção do vestibular. Verificamos que em *Outro* novamente o tópico comum é a heterogeneidade, mas aqui reunida a fatores agravantes que somam juntos 14,9% (6,6% + 5,0% + 3,3%) do total. Um percentual que tem em comum a dificuldade da falta de estudo dos alunos soma 6,7% (5,0% + 1,7%) contra demais índices menores (com valores aproximados). Vemos a seguir:

MAIORES DIFICULDADES ENCONTRADAS PELOS DOCENTES	
Dificuldade	Percentual
Conhecimento muito heterogêneo dos alunos	71,7%
Heterogeneidade aliada a outros fatores	14,9%
Falta de estudo, dedicação por parte dos alunos	6,7%
Criar motivações para alunos estudarem e terem audição ativa	1,7%
Grande número de alunos na turma	1,7%
Falta de material didático	1,7%
Não possuem grandes dificuldades	1,7%

Fig. 59 – Detalhamento das maiores dificuldades encontradas pelos docentes

c) obstáculo no rendimento dos alunos

(pergunta nº. 14: 'Qual o maior obstáculo no rendimento dos alunos durante o período letivo?')

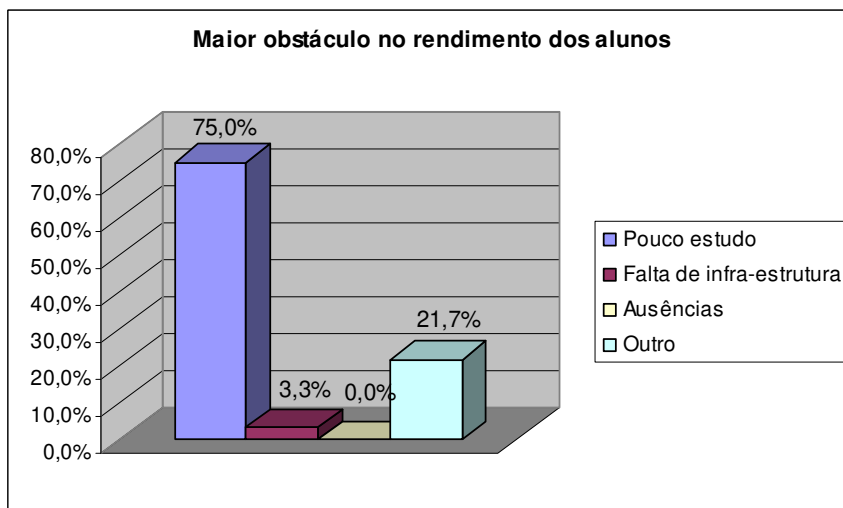


Fig. 60 – Gráfico do maior obstáculo no rendimento dos alunos

Sobre o maior obstáculo no rendimento dos alunos, 75,0% dos docentes acreditam que seja o pouco estudo; com percentual bem menos expressivo há 3,3% opinando pela falta de infra-estrutura na instituição e nenhum professor viu a ausência nas aulas como fator principal e exclusivo nessa problemática. Em *Outro* com 21,7% do total, um percentual de 5,0% dizem que o obstáculo é a união do pouco estudo à falta de infra-estrutura e as ausências nas aulas; 5,0% acham que é o pouco estudo e as ausências nas aulas; já 3,2% acham difícil especificar, não observando a predominância de apenas um obstáculo; num olhar estrutural para 1,7% o obstáculo é a pouca carga horária, a grande heterogeneidade e falta de prova de habilidades específicas para ingressantes; para 1,7% é a má distribuição da carga horária (concentrada em um encontro por semana) e a descontinuidade pedagógica entre os níveis e professores responsáveis; para 1,7% é falta de formação anterior; para 1,7% é o gerenciamento do tempo de estudo dos alunos com outras disciplinas; 1,7% é o pouco estudo aliado à falta de infra-estrutura na

instituição. Acreditamos que todas elas são razões importantes de serem consideradas e a partir delas é possível também complementar dados de outros temas.

3.2.2 Complementaridade das informações

Dessa forma, finalizando essa etapa de análise das questões vejamos agora quais informações podem ser levadas com coerência de um tópico para outro, já que muitas das questões estão relacionadas:

- Horas semanais de aula e frente trabalhadas

[item d) de 'Estrutura da disciplina nas IES', pergunta nº. 8 do questionário + pergunta nº. 5]:

Há duas faixas de destaque de 1h30 a 2h somando 50% e 3h a 4h com 30,8% do total, com pouquíssimo índice para aulas de 1h por semana. Isso pode ser reafirmado já que 88,5% das IES têm sistematizado que a disciplina trabalha com as três frentes: melódica, rítmica e harmônica, não sendo possível o desenvolvimento de todas as frentes em curto período de tempo.

- Quantidade de professores na IES e obrigatoriedade da disciplina

[item e) de 'Estrutura da disciplina nas IES', pergunta nº. 3 do questionário + pergunta nº. 4]:

A maioria das IES brasileiras possui dois docentes responsáveis pela matéria (40,0%) e com segundo maior percentual encontramos apenas um docente (25,0%). Isso significa dizer que 65,0% das IES têm um ou dois docentes responsáveis por uma disciplina de grande demanda já que se pode dizer que na quase totalidade dos cursos ela é obrigatória⁵⁶. Isso demonstra um

⁵⁶ Da pergunta 4 do questionário, o maior índice é de 86,5% de obrigatoriedade para Bacharelado e Licenciatura, seguido de outros posicionamentos no programa curricular, porém, lembramos que não houve casos em que a disciplina fosse considerada opcional, portanto, em quase sua totalidade ela é obrigatória.

movimento contrário no quadro da quantidade de docentes e na exigência estrutural da disciplina que as próprias IES sistematizam para seus cursos.

- Quantidade de professor, obrigatoriedade da disciplina e quantidade de alunos na turma

[item e) de 'Aspectos técnicos e pedagógicos da atuação dos professores', pergunta nº. 3 do questionário + perguntas nº. 4 e 7]:

Já vimos que há movimento contrário da quantidade de professores com a demanda resultante da obrigatoriedade da disciplina. Acrescentamos agora que 40,4% das turmas têm cerca de vinte alunos e 25,1% é a somatória das classes com vinte e um a cinquenta alunos. Se considerarmos 20 alunos por turma um número limite aceitável, a maioria das classes está com sua capacidade máxima e muitas ultrapassam acentuadamente essa quantidade. Vemos aqui a possibilidade das IES estarem compensando a contrariedade inicialmente exposta com turmas relativamente grandes, além desses índices associados confirmarem a obrigatoriedade da disciplina pelo fato da grande quantidade de alunos nas turmas.

- Materiais de apoio mais freqüentes, tempo de atuação dos professores e sua linha de trabalho

[item d) de 'Aspectos técnicos e pedagógicos da atuação dos professores', pergunta nº. 13 do questionário + perguntas nº. 2 e 15]:

Vimos que 61,0% dos professores dizem usar o CD de áudio como o principal material de apoio nas aulas e, com índices muito inferiores (de até 5,0% cada), encontramos CD-ROM, Softwares, sites da Internet, entre outros recursos. Se lembrarmos da experiência dos professores, apesar do percentual de 36,7% deles terem até quatro anos de atuação (e, de certo modo, estarem mais familiarizados a alguns recursos tecnológicos), observamos que tais materiais não estão chegando às salas de aula. Certamente há diversas razões para que esse fato ocorra, por exemplo, falta

de infra-estrutura na IES, adaptação do professor ao cotidiano da instituição, ou mesmo a opção ou prosseguimento do modelo mais tradicional de ensino com utilização somente do instrumento, e etc. É interessante notar que 16,8% dos professores não utilizam materiais tecnológicos em sala de aula; isso é praticamente o mesmo número que encontramos de docentes ligados à linha e visão tradicional de ensino que atingem 16,7% do total. Lembramos também que os docentes mais experientes representam um número expressivo (40,0%) que, juntamente com os da faixa intermediária (23,3%) somam 63,3%. Apesar dos fatos terem convergência não é possível fazer uma afirmação precisa, porém, acreditamos ser relevante citá-los.

- Perfil dos alunos e maior obstáculo encontrado pelos docentes

[item a) de 'Opiniões sobre o ensino', pergunta nº. 10 do questionário + pergunta nº.14]:

Grande parte dos professores, ou seja, 60,0% do total, disse que seus alunos têm dificuldades, já não tiveram boa formação anterior; outro aspecto bastante citado foi da existência e grande heterogeneidade de conhecimento entre os alunos, com percentual de 21,6%. Mas, verificando dados do principal obstáculo que os docentes vêem no rendimento dos alunos acrescentamos que 75,0% dos professores afirmam que o pouco estudo é o grande vilão. Dessa forma, somamos mais um aspecto, infelizmente negativo e agravante, para desenvolvimento e desempenho dos estudantes, pois com esse índice facilmente se conclui que em geral alunos não estudam;

- Maior dificuldade encontrada pelos professores e tempo de docência

[item b) de 'Opiniões sobre o ensino', pergunta nº. 11 do questionário + pergunta nº. 2]:

A grande heterogeneidade de conhecimento dos alunos é o que 71,7% dos professores acreditam ser a maior dificuldade encontrada na disciplina; 14,9% acham que além dela outros fatores unidos agravam o trabalho na

matéria e a falta de estudo e dedicação dos alunos reaparece como elemento inoportuno com 6,7%. Pontuamos aqui que essa é a opinião de todos os docentes participantes, que vêm de diferentes ‘gerações’ acadêmicas, ao observamos o item sobre o tempo de experiência de nosso público alvo. Apesar das 36,7% terem até quatro anos de atuação e num outro extremo 40,0% serem muito experientes podemos afirmar que há um grande consenso de que a heterogeneidade é um dos fatores mais problemáticos. Seguindo o mesmo raciocínio verificamos os percentuais sobre o perfil dos alunos, suas dificuldades e a falta de boa formação de base (no qual o índice é de 60,0%) bem como sobre o maior obstáculo no rendimento dos alunos, o pouco estudo, com percentual de 75,0%. Acreditamos que um consenso dessa proporção mostra que esses problemas não são de agora, pelo contrário, são de muito tempo.

- Esforços extraclasse dos docentes, quantidade de professores nas IES, de classes por professor, de alunos nas turmas, as frentes trabalhadas e falta de formação de base dos alunos

[item f) de ‘Aspectos técnicos e pedagógicos da atuação dos professores’, pergunta nº. 16 do questionário + perguntas nº. 3, 6, 7, 5, 10]:

Se 40,0% dos professores dedicam seu tempo extra especialmente à preparação das aulas, tendo um percentual bem menor de 13,3% que ministram aulas de reforço e apenas 6,7% podemos afirmar que participam de pesquisas acadêmicas, é possível fazer algumas reflexões. Vimos que os problemas da disciplina são evidentes para a grande maioria dos professores e concluímos que não são de hoje. Assim, a pergunta é: porque há ainda 40,0% de docentes restritos a ministrar a disciplina? As razões certamente não se resumem a um fator, mas nosso papel aqui, de analista dos dados, é o de lançar hipóteses. De acordo com outras questões, descobrimos que 65,0% das IES possuem de um a dois professores, com cerca de 20 alunos nas turmas (40,4%) ou mais, sendo que 75,0% deles possuem até três

classes sob sua responsabilidade (de uma disciplina obrigatória para todos os ingressantes na grande maioria dos cursos). Logicamente, é preciso um levantamento mais minucioso para se pensar em índices de sobrecarga de trabalho, mas para esse perfil, vamos dizer que não resta grande tempo para que o professor invista em ações a favor da melhoria da matéria além dos cuidados com sua própria carreira musical, como instrumentista, regente, compositor, etc. E, talvez esse mesmo aspecto da carreira musical possa estar ocupando as lacunas do tempo extraclasse – é uma outra possibilidade. Um outro ponto é que em 88,6% das IES a disciplina abriga as três frentes e isso pode ser um fator que exija maior cuidado na organização das aulas, já que o professor precisa dar conta de aspectos que, muitas vezes, não são exatamente de sua maior habilidade musical. Lembrando da problemática da má formação de base, muito comentada e aclamada (60,0%), é interessante notar que docentes estão se dedicando a aulas de ‘reforços’ (13,3%), monitoria (6,7%) e mesmo cursos preparatórios para vestibular (1,7%), embora os números sejam muito inferiores (21,7%) perto da consciência da dificuldade.

3.2.3 Quadro geral dos questionários

DADOS QUANTITATIVOS DETALHADOS QUESTIONÁRIOS			
TEMÁTICA	QUESTÕES	RESPOSTAS	PERCENTUAIS
Estrutura da disciplina nas IES	Nome	Percepção Musical	65,4%
		Teoria e Percepção Musical	19,2%
		Treinamento Auditivo	5,8%
		Outro	9,6%
	Obrigatoriedade	Não obrigatória	0%
		Em todo curso / modalidade	86,5%
		Obrigatória com carga horária maior para Bacharelado	7,7%
		Outro	5,8%
	As frentes trabalhadas	Melódica, Rítmica e Harmônica	88,5%
		Melódica e Harmônica, sendo Rítmica separada	5,8%
		Apenas Melódica	0%
		Outro	5,8%
	Horas semanais de aula	Uma hora	1,9%
		Uma hora e trinta minutos a uma hora e quarenta minutos	23,1%
		Duas horas	26,9%
		Outro	48,1%
	Quantidade de docentes por IES	Um professor	25,0%
		Dois professores	40,0%
		Três professores	19,2%
		Outro	15,4%
	Quantidade de alunos na turma	Dez a quinze alunos	25,0%
		Em torno de vinte alunos	40,4%
		Vinte e cinco a trinta alunos	13,5%
		Outro	21,2%
	Quantidade de classes por professor	Duas classes	45,0%
		Três classes	30,0%
		Quatro classes	6,7%
		Outro	18,3%
Aspectos técnicos e pedagógicos da atuação dos docentes	Titulação	Mestres	53%
		Doutores	17%
		Graduados	15%
		Especialistas	12%
		Pós-doutores	3%

	Tempo de atuação docente	Até dois anos	20,0%
		três a quatro anos	16,7%
		Cinco a nove anos	23,3%
		Outro (de dez a mais de vinte anos)	40,0%
	Linha de trabalho	Tradicional	16,7%
		Tradicional contextualizada	55,0%
		Diferente da Tradicional, com material próprio e ênfase no criativo	10,0%
		Outro	18,3%
	Instrumento referencial mais utilizado	Piano	68,3%
		Teclado	15,0%
		Violão	0%
		Outro	16,7%
	Materiais de apoio	Softwares especializados	5,0%
		CD ROM	3,3%
		CD de áudio ou gravações diversas	61,7%
		Outro	30,0%
	Bibliografia	Adotam livro específico	6,7%
		Aliam autores nacionais e estrangeiros	76,7%
		Dão ênfase às publicações brasileiras	3,3%
		Outro	13,3%
	Esforços extraclasse	Preparação das aulas	40,0%
		Pesquisa em Percepção	21,7%
		Aulas de reforço	13,3%
		Outro	25,0%
Opiniões sobre o ensino	Perfil dos alunos	Não tem grandes dificuldades	3,3%
		Tem dificuldades já que não tiveram boa formação anterior	60,0%
		Tem dificuldades com rendimentos insatisfatórios	5,0%
		Outro	31,7%
	Maior dificuldade encontrada	Nível heterogêneo dos estudantes	71,7%
		Grande números de alunos na turma	1,7%
		Falta de material didático	1,7%
		Outro	25,0%
	Maior obstáculo no rendimento dos alunos	Pouco estudo	75,0%
		Falta de infra-estrutura	3,3%
		Ausências	0%
		Outro	21,7%

Fig. 61 – Quadro geral detalhado de dados colhidos por meio dos questionários

3.3 ENTREVISTAS *VERSUS* QUESTIONÁRIOS

Nesse último texto expomos as informações colhidas nas entrevistas bem como nos questionários, comentando pontos comuns, diferentes e formando um único corpo de dados sobre o perfil e as condições da Percepção Musical no Brasil, sendo que ao final, para fácil compreensão, organizamos dois quadros-síntese com tais conteúdos.

Evidentemente, a abordagem escolhida e seu instrumento de pesquisa moldaram os resultados em dados quantitativos, estruturais e objetivos quanto à realidade da disciplina, relatados por elevado número de professores e instituições participantes, e, em uma visão qualitativa, que ofereceu mais detalhes do trabalho realizado pelos docentes, a partir do nosso diálogo com entrevistados. Dessa forma, os pontos fortes de cada uma foram utilizados, complementando e contribuindo para um melhor entendimento do fenômeno estudado (NEVES, 1996).

Por isso, confirmamos os benefícios que Duffy (1987, p.131 apud NEVES 1996, p.2) enfatizou, (detalhados no início do capítulo dois), mas, destacando:

Possibilidade de **completar** um conjunto de fatos e causas associados ao emprego de metodologia quantitativa com uma visão da natureza dinâmica da realidade; Possibilidade de **enriquecer** constatações obtidas sob condições controladas com dados obtidos dentro do contexto natural de sua ocorrência; Possibilidade de **reafirmar** validade e confiabilidade das descobertas pelo emprego de técnicas diferenciadas. [grifos nossos]

3.3.1 Aspectos significativos e complementares

Com o intuito de deixar claros nossos passos até esse novo perfil dos dados, primeiramente reunimos os diferentes índices, ou seja, os temas gerais das entrevistas, as reflexões entre suas categorias, os percentuais dos gráficos e tabelas auxiliares, além das reflexões associativas entre as perguntas dos questionários. Após observação e confronto das análises parciais, organizamos os

dados em: 1. Pontos comuns entre questionário e entrevistas, 2. Particularidades da abordagem (quantitativa ou qualitativa) e 3. Observações gerais.

Os pontos comuns entre questionários e entrevistas foram muitos. Essa afinidade nas respostas demonstra que todo o público analisado usou de sua coerência e espontaneidade ao dar sua opinião. Vimos também que pelo menos um dos sujeitos entrevistados remeteu-se aos assuntos abordados nas perguntas – mesmo não sendo seu foco principal de atenção e raciocínio – não deixando descoberta a possibilidade de analogia entre as duas técnicas e ainda, muitas vezes, suas respostas direcionavam-se aos mesmos sentidos indicados pelos resultados dos questionários.

Por isso, a seguir dispomos os tópicos comuns entre questionários e entrevistas, partindo da sistematização e ordem do item 3.2.1 (página 161 desse capítulo), ou seja, as temáticas e maiores índices de respostas dos questionários:

[Estrutura da disciplina nas IES]

Nome da disciplina. Percepção Musical. 65,4% das respostas.

As disciplinas ministradas por todos os docentes entrevistados chamam-se Percepção Musical.

Obrigatoriedade da disciplina. Em todo curso e/ou modalidade. 86,5% das respostas.

A obrigatoriedade é núcleo comum de todas IES, porém, há pequena variação: em duas das IES que os entrevistados representavam, a disciplina foi estruturada com todos os níveis obrigatórios para quaisquer dos cursos e modalidades oferecidos; em outras duas IES grande parte dos períodos é obrigatória para todos os alunos, mas os últimos níveis obrigatórios apenas para os cursos de Composição e Regência.

As frentes trabalhadas. Melódica, Rítmica e Harmônica. 88,5% das respostas.

Três docentes trabalham com as três frentes conjuntas, conforme as orientações gerais de suas ementas. Apenas um professor diferencia-se dessa estrutura já que em sua instituição a Percepção Musical abrange as frentes de percepção melódica e harmônica, ficando a rítmica em outra disciplina à parte, com outro professor responsável.

Horas semanais de aula. Duas horas. 26,9% das respostas.

Apenas dois dos professores de IES entrevistados nos contam sobre a duração semanal de suas disciplinas: em uma instituição são duas horas e na outra quatro horas semanais. Verificando detalhes dos percentuais dessa questão, os sujeitos pertencem aos dois maiores índices encontrados nas respostas dos questionários.

[Aspectos técnicos e pedagógicos da atuação dos docentes]

Linha de trabalho. Tradicional contextualizada. 55,0% das respostas.

Pelo que disseram os professores, sobre suas concepções, metodologia de ensino e ações em sala de aula, compreendemos que trabalham, em sua maioria, na linha tradicional contextualizada conforme o maior percentual encontrado nos questionários.

Instrumento referencial mais utilizado. Piano. 68,3% das respostas.

Todos os entrevistados afirmam usar o piano em sala de aula, porém a maioria deles preocupa-se e enfatiza a importância da diversidade de timbres e a não exclusividade do piano para o estudo da percepção. Entretanto, proporcionam essa diversidade através de gravações em CD de áudio, assim, concluímos que o instrumento presencial mais utilizado é o piano.

Material de apoio mais utilizado. CD de áudio ou gravações diversas. 61,7% das respostas.

Afirmam todos os docentes entrevistados que o CD de áudio é um meio importante de exemplificação de trechos e obras musicais no momento das aulas e um recurso para possibilitar a diversidade de timbres.

Bibliografia utilizada. Autores nacionais e estrangeiros. 76,7% das respostas.

Três dos sujeitos participantes utilizam materiais nacionais e estrangeiros como referências em seu programa de ensino e apenas um dos docentes se utiliza de autores exclusivamente internacionais.

[Opiniões sobre o ensino]

Perfil dos alunos. Têm dificuldades já que não tiveram boa formação anterior. 60,0% das respostas.

Os relatos dos entrevistados aprofundam melhor o perfil dos alunos, não apenas envolvendo as questões de base. Porém, todos vêem problemas na formação anterior, mas em intensidades variadas.

Maior dificuldade encontrada. Nível heterogêneo de conhecimento entre os estudantes. 71,7% das respostas.

A pergunta aos docentes entrevistados não envolvia o termo 'maior dificuldade', porém, todos os participantes revelaram através da sua explanação que a heterogeneidade de conhecimento numa turma trata-se de uma dificuldade expoente na realidade da disciplina.

Maior obstáculo no rendimento dos alunos. Pouco estudo. 75,0% das respostas.

A dificuldade de 'motivar alunos para o estudo' aliada a recorrência do tema falta de estudo quando se trata do perfil do estudante de música, fica

evidente para nós a intensidade desse aspecto no cotidiano do professor. Novamente fazemos menção que, a esse público entrevistado, a questão não foi colocada dessa forma ('maior obstáculo'), mas devido sua importância o assunto veio à tona.

Pontos comuns entre os índices dos questionários e relatos das entrevistas		
Estrutura da disciplina nas IES	Nome da disciplina	Percepção Musical
	Obrigatoriedade da disciplina	Em todo curso e/ou modalidade
	As frentes trabalhadas	Melódica, Rítmica e Harmônica
	Horas semanais de aula	Duas horas
Aspectos técnicos e pedagógicos da atuação dos docentes	Linha de trabalho	Tradicional contextualizada
	Instrumento referencial mais utilizado	Piano
	Material de apoio mais utilizado	CD de áudio ou gravações diversas
	Bibliografia utilizada	Autores nacionais e estrangeiros
Opiniões sobre o ensino	Perfil dos alunos	Têm dificuldades já que não tiveram boa formação de base anterior
	Maior dificuldade encontrada	Nível heterogêneo de conhecimento entre os estudantes
	Maior obstáculo no rendimento dos alunos	Pouco estudo

Fig. 62 – Pontos comuns entre questionários e entrevistas

Quanto às diferenças e às particularidades de cada abordagem, vamos inicialmente apontar as temáticas e índices que não se aproximaram entre questionários e entrevistas, dispostas conforme o tópico anterior:

[Quanto à estrutura da disciplina nas IES]

Quantidade⁵⁷ de docentes por IES. Dois professores. 40,4% das respostas.

Dentre as quatro IES representadas pelos entrevistados: duas IES possuem dois professores titulares e mais um (ou dois) professores temporários, ou

⁵⁷ Na pergunta nº 3 do questionário não houve especificação quanto ao vínculo dos docentes, se efetivo ou temporário. Entretanto, os próprios professores fizeram observações quanto à presença de substitutos ou estagiários em sua instituição. Em nossa pesquisa substitutos e efetivos estão presentes. Oito substitutos e estagiários responderam questionários e isso representa 13,33% do público total. Caso seja necessário, veja mais detalhes do perfil dos docentes participantes na página 101.

seja, cerca de quatro atuantes nessa área; duas outras IES possuem apenas um professor responsável pela disciplina. Essas realidades são díspares, revelando extremos se lembrarmos que dois professores é a quantidade de referência.

Quantidade de alunos numa turma. Em torno de vinte alunos. 40,4% das respostas.

Dois dos entrevistados falam a respeito de alunos na turma e contam que têm cerca de vinte e cinco e trinta e cinco matriculados. Esse número mostra-se maior que o índice dos questionários. Notamos que esses dois docentes são aqueles únicos responsáveis pela disciplina em sua instituição.

Quantidade de classes por professor. Duas classes. 45,0% das respostas.

Apenas um docente menciona a quantidade de classes, ou seja, afirma ter quatro classes sob sua responsabilidade, ou seja, bem maior que o índice destaque dos questionários. Entretanto, não podemos afirmar que esse seja o perfil geral dos entrevistados.

[Aspectos técnicos e pedagógicos da atuação dos docentes]

Tempo de atuação. Cinco a nove anos. 23,3% das respostas.

Verificamos que os docentes se subdividem em dois grupos, que não coincidem com os maiores índices apresentados pelos questionários: dois docentes têm de três a quatro anos de experiência, ou seja, bem recentes no ambiente acadêmico, e dois outros, mais experientes, tem pouco mais de dez anos de atuação no ensino superior.

Esforços extraclasse. Preparação das aulas. 40,0% das respostas.

Apenas dois dos professores têm colocações nesse assunto e seus esforços extraclasse estão voltados ao trabalho de monitoria (supervisionando e

orientando alunos monitores) ou oferecendo aulas de reforço (plantão) para alunos com dificuldades. Apesar disso, todos os entrevistados mostraram-se muito empenhados e organizados quanto aos materiais para a disciplina, por exemplo, certamente despendendo muito de seu tempo à preparação das aulas, além de seus demais esforços.

Dentre os temas e dezesseis perguntas abrangidos nos questionários, apenas cinco deles não se afinizam exatamente com os índices encontrados, e, por essa razão foram expostos nesse item. Porém, é importante mencionar que somente duas questões a nº 3 e nº 2, sobre a quantidade de docentes nas IES e o seu tempo de atuação, respectivamente, pode-se certificar que foram diferentes. Nos outros itens apenas um ou dois entrevistados deram sua opinião e, por isso não representam maioria. É claro que estamos discutindo minúcias, mas que achamos necessário notar.

Agora, baseando-se nas entrevistas podemos encontrar especificações sobre os grandes temas debatidos, ou seja, temos uma visão mais aguçada, cujos conteúdos expomos nos tópicos a seguir:

[Quanto aos problemas e dificuldades]

No ensino da disciplina: grande desnível de conhecimento numa classe / heterogeneidade; motivar alunos para estudo / criar meios e condições; não se influenciar pela tendência mecanicista da disciplina; definir critérios de avaliação.

No ensino da música: fragmentação do ensino; falta de trabalho paralelo entre as práticas musicais; falta de cuidados para área; aprovação quase certa dos alunos nas disciplinas do curso.

[Quanto às ações e cuidados necessários para melhoria da disciplina ou desenvolvimento da aprendizagem]

Apoio extraclasse: monitoria, plantão e trabalhos para casa;

Ajustes na disciplina: testes proficiência, avaliação com diferentes focos e iniciar conteúdo do zero;

Cuidados com material: livros com exemplo musical, áudio e dificuldade progressiva; adaptação de exercícios e material preparado;

Cuidados de direção pedagógica: música nas aulas, diversidade de timbres, não restringir gênero, não enfatizar ouvido absoluto, aliar materiais tradicionais, cuidado no estudo ao computador, manter *feedback*, incentivar experiências musicais, desenvolver trabalho paralelo e renovar estratégias de ensino.

[Quanto ao perfil dos alunos]

Heterogêneo; têm objetivos muito diferentes; falta disciplina; falta estudo; há três níveis de rendimento: ótimos, intermediários e insatisfatórios; há poucas reprovações; há pré-conceitos sobre ouvido (bom ou ruim); os alunos com ouvido absoluto são alguns casos nas turmas.

[Quanto ao perfil para um bom professor de Percepção Musical]

Habilidades técnicas: tocar piano, ter boa técnica vocal, noções de regência e harmonia, ter bom ouvido;

Vivência musical e domínio de conteúdo;

Visão pedagógica;

Aspectos pessoais: sensibilidade, interesse, dedicação e exemplar.

[Quanto ao estudo e aprendizagem em percepção]

As experiências musicais influenciam no desenvolvimento do estudo;
Treino e compreensão: técnica e entendimento além da musicalidade na realização musical;
Percepção como resultado do solfejo.

[Quanto ao ensino da disciplina hoje]

Heterogeneidade agrava-se pela falta de cursos preparatórios e problemas no vestibular; professores não são exclusivos; há tom de segundo plano para área; há tentativa de unidade de trabalho entre professores; o ensino melhorou muito nos últimos tempos; os professores não conhecem muito a situação da disciplina no país; a disciplina caminha em direção à experiência musical completa.

Esses seis pontos fecham as particularidades trazidas pela abordagem qualitativa. É interessante colocar que essa diversidade é riquíssima e que os contrastes entre entrevistas e questionários aqui expostos só fazem destacar a especificidade de cada técnica.

Quanto ao terceiro item, observações gerais, o primeiro fato a considerar é a grande proximidade dos resultados obtidos. Embora o total do público participante desse trabalho seja numeroso (acima de sessenta), é possível verificar que existe uma idéia bem formada a respeito da disciplina. Entrevistas e questionários evidenciaram esses pensamentos, confirmando dados importantes e possibilitando o surgimento de novas informações.

Por essa afinidade de opiniões, e relacionando o tempo de atuação de todos os docentes, podemos afirmar que suas falas têm a validade da experiência, de anos de trabalho com a disciplina, além do novo olhar frente à matéria, daqueles professores recém chegados no ambiente acadêmico.

Apesar dos nossos objetivos terem sido alcançados, lembramos agora de algumas proposições levantadas no capítulo um sobre a disciplina Percepção Musical (quando ainda não tínhamos dados concretos de suas condições), e que gostaríamos de pontuar:

[Capítulo 1 *versus* resultados obtidos]

Nome da disciplina. Consenso em 'Percepção Musical'. OK

Apenas dois nomes citados por Bhering (2003), na página 9, 'Leitura e Escrita Musical – LEM' e 'Ritmo e Som' não constam na variedade de nomes que obtivemos dos questionários.

As frentes trabalhadas. Melódica, rítmica e harmônica. OK

Ver página 9.

Obrigatoriedade. Grande parte dos cursos. OK

Ver página 9 e na 14 o comentário de Campolina e Bernardes (2001).

Perfil dos alunos. Heterogêneo. OK

Ver página 9.

Alunos: falta de bom preparo antes da graduação. OK

Ver na página 10 o comentário de Gerling (1995) e página 18.

Pré-conceitos sobre ouvido. OK

Ver página 11.

Utilização do piano como referência nas aulas. OK

Ver página 11.

Linha de trabalho. Na literatura dois pólos: treino e compreensão.

Ver página 19.

Pelo que foi encontrado nas falas dos autores há duas linhas bem distintas: a do treino e da compreensão. A que se identifica com treinamento faz referência aos moldes tradicionais de ensino, já a compreensão faz menção à concepção diferenciada que dá vazão ao potencial criativo e, muitas vezes, utiliza material próprio. Conforme os questionários vimos que a linha de atuação da maior parte dos professores é a tradicional contextualizada (55,0%), sendo que um menor percentual diz seguir a linha tradicional (16,7%) e poucos trabalham com concepção diferenciada e material próprio (10,0%). O único aspecto que achamos necessário citar é que nas discussões da área há freqüentes críticas ao tradicionalismo em oposição à compreensão, muitas vezes, deixando de lado a existência de nuances. O que os índices disseram foi que os professores estão buscando novas ferramentas e interligando melhor suas aulas com outros conteúdos e, talvez isso até tenha sido movimentado por essa literatura no qual nos referimos.

Depois de revisar pontos já comentados no capítulo 1, finalizamos nosso texto com a formulação de dois quadros-síntese contendo os dados resultantes das duas abordagens metodológicas dessa dissertação, possibilitando um panorama geral da Percepção Musical nos cursos superiores de música brasileiros.

3.3.2 Quadros-síntese da disciplina no Brasil

DADOS QUALITATIVOS DA PERCEPÇÃO MUSICAL NO BRASIL	
ENTREVISTAS	
TEMÁTICA	ITEM
Dificuldades e problemas encontrados pelos docentes na disciplina (e na música em geral)	Grande desnível de conhecimento numa classe: heterogeneidade
	Motivar alunos para estudo: criar meios e condições
	Não se influenciar pela tendência mecanicista da disciplina
	Definir critérios de avaliação
	Problemas no ensino da música: fragmentação, falta de trabalho paralelo, falta de cuidados para área e aprovação quase certa dos alunos
Ações e cuidados para a melhoria da disciplina e/ou desenvolvimento da aprendizagem	Apoio extraclasse: monitoria, plantão e trabalhos para casa
	Ajustes: testes proficiência, avaliação com diferentes focos e iniciar conteúdo do zero
	Cuidados com material: livros com exemplo musical, áudio e dificuldade progressiva; adaptação de exercícios e material preparado
	Cuidados de direção pedagógica: música nas aulas, diversidade de timbres, não restringir gênero, não enfatizar ouvido absoluto, aliar materiais tradicionais, cuidado no estudo ao computador, feedback, incentivar experiências musicais, desenvolver trabalho paralelo e renovar estratégias de ensino
Perfil dos alunos	Heterogêneo
	Objetivos muito diferentes
	Falta disciplina
	Falta estudo
	Três níveis de rendimento: ótimos, intermediários e insatisfatórios
	Poucas reprovações
	Pré-conceitos sobre ouvido
	Alunos com ouvido absoluto: alguns casos nas turmas
Perfil para o professor de Percepção Musical	Habilidades técnicas: tocar piano, ter boa técnica vocal, noções de regência e harmonia, ter bom ouvido
	Vivência musical e domínio de conteúdo
	Visão pedagógica
	Aspectos pessoais: sensibilidade, interesse, dedicação e exemplar
Estudo e aprendizagem em percepção	Diferentes aprendizagens e contextos
	Experiências musicais influenciam desenvolvimento do estudo
	Treino e compreensão: Técnica e entendimento além da musicalidade na realização musical
	Percepção como resultado do solfejo
O ensino da disciplina hoje	Heterogeneidade agrava-se pela falta de cursos preparatórios e problemas no vestibular
	Professores não são exclusivos; há tom de segundo plano; há tentativa de unidade de trabalho entre professores; O ensino melhorou muito; Professores não conhecem muito a situação da disciplina no país; Disciplina caminha em direção à experiência musical completa

Fig. 63 – Quadro síntese de dados colhidos por meio das entrevistas

DADOS QUANTITATIVOS DA PERCEPÇÃO MUSICAL NO BRASIL QUESTIONÁRIOS ⁵⁸				
TEMÁTICA	QUESTÕES	RESPOSTAS DE MAIOR ÍNDICE	PERCENTUAL	DEMAIS %
Estrutura da disciplina nas IES	Nome	Percepção Musical	65,4%	19,2% Teoria e Percepção Musical; 5,8% Treinamento Auditivo e 9,6% Outro
	Obrigatoriedade	Em todo curso / modalidade	86,5%	0% Não obrigatória; 7,7% obrig. com carga horária maior para Bacharelado; 5,8% Outro
	As frentes trabalhadas	Melódica, Rítmica e Harmônica	88,5%	5,8% Melódica e Harmônica, sendo Rítmica separada; 0% apenas Melódica; 5,8% Outro
	Horas semanais de aula	Duas horas	26,9%	1,9% 1h; 23,1% 1h30min. a 1h40min.; 48,1% Outro (17,3% 4h; 13,5% 3h a 3h40; 17,3% restantes)
	Quantidade de docentes por IES	Dois professores	40,4%	25,0% um professor; 19,2% três professores; 15,4% Outro
	Quantidade de alunos na turma	Em torno de vinte alunos	40,4%	25,0% dez a quinze alunos; 13,5% vinte e cinco a trinta alunos; 21,2% Outro
	Quantidade de classes por professor	Duas classes	45,0%	30,0% Três classes; 6,7% Quatro classes; 18,3% Outro
Aspectos técnicos e pedagógicos da atuação dos docentes	Titulação	Mestres	53%	17% Doutores; 15% Grad.; 12% Esp. e 3% Pós-doc.
	Tempo de atuação docente	Cinco a nove anos	23,3%	20,0% até dois anos; 16,7% três a quatro anos; 40,0% Outro (18,3% onze a quinze anos, 11,7% vinte e um a vinte e nove anos, 6,7% dez anos, 3,3% dezesseis a vinte anos)
	Linha de trabalho	Tradicional contextualizada	55,0%	16,7% Tradicional; 10,0% Diferente da Tradicional, com material próprio e ênfase no criativo; 18,3% Outro
	Instrumento referencial mais utilizado	Piano	68,3%	15,0% Teclado; 0% Violão; 16,7% Outro
	Materiais de apoio	CD de áudio ou gravações diversas	61,7%	5,0% Softwares especializados; 3,3% CD-ROM; 30,0% Outro

⁵⁸ Ver todos os percentuais comentados e especificados a partir da página 161; aqui detalhamos apenas o item *Outro* que ultrapassar 35%.

	Bibliografia	Aliam autores nacionais e estrangeiros	76,7%	6,7% Adota um livro específico; 3,3% dá ênfase às publicações nacionais; 13,3% Outro
	Esforços extraclasse	Preparação das aulas	40,0%	21,7% Pesquisa em Percepção; 13,3% Aulas de reforço; 25,0 % Outro
Opiniões sobre o ensino	Perfil dos alunos	Tem dificuldades já que não tiveram boa formação anterior	60,0%	3,3% Não tem grandes dificuldades; 5,0% Tem dificuldades com rendimento insatisfatório; 31,7% Outro
	Maior dificuldade encontrada	Nível heterogêneo dos estudantes	71,7%	1,7% Grande número de alunos na turma; 1,7% Falta de material didático; 25,0% Outro
	Maior obstáculo no rendimento dos alunos	Pouco estudo	75,0%	3,3% Falta de infra-estrutura; 0% Ausências; 21,7% Outro

Fig. 64 – Quadro síntese de dados colhidos por meio dos questionários destacando as respostas de maior índice

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O principal objetivo da nossa pesquisa foi encontrar dados significativos que pudessem evidenciar as condições da disciplina Percepção Musical nos cursos superiores de música brasileiros, por isso, todas as buscas bibliográficas, os inúmeros contatos com professores e o longo processo de análise dos dados foram movidos para esse fim. Procuramos, criteriosamente, seguir os parâmetros acadêmicos de condução de uma pesquisa qualitativa bem como da quantitativa, sem perder a oportunidade de expor nossos comentários e reflexões sobre as descobertas em cada uma das etapas.

Vimos que é dos últimos anos a maior movimentação sobre o tema, embora iniciativas quase isoladas tenham ocorrido há muito tempo. Infelizmente, isso é pouco pelo que a área está imersa dentro do ensino da música, no qual ela faz ponte entre teoria e prática. Entretanto, as perspectivas são positivas a respeito dos avanços e cuidados nesse campo, bem como na quantidade de assuntos possíveis para serem ainda abordados por outros pesquisadores.

Embora nossos textos e estudos iniciais versem sobre o contexto da disciplina, priorizamos os depoimentos dos professores, tanto na forma de entrevistas como na de questionários, apresentando os dados desse intercâmbio. Os conteúdos tiveram um tratamento minucioso no qual observamos os pontos comuns e diferenciais dos resultados entre as ferramentas de pesquisa e pudemos mostrar detalhes da estrutura da disciplina, opiniões e dificuldades enfrentadas pelos professores.

É importante dizer que a ótica do pesquisador não é a única, nem tampouco a que define a verdade sobre o objeto ou caso, mas sim, é aquela verificada de acordo com as circunstâncias reflexivas que mais se ressaltaram no período de envolvimento com o trabalho; portanto, outros aspectos poderiam também ser levantados. Todavia, diante dos dados até então conhecidos sobre a Percepção Musical em nosso país, acreditamos que muito pudemos colaborar.

Nesse raciocínio, lembramos que não há término, mas exposição de alguns fatos que trouxeram consistência para as queixas comuns do cotidiano docente (aquelas que sempre ouvimos dizer) além de subsídios concretos para possíveis reformas em alguns tópicos. Dessa maneira, no mínimo, extraímos que:

- [Quanto à estrutura básica]

A disciplina é chamada Percepção Musical, sendo obrigatória, sistematizada em três frentes (melódica, rítmica e harmônica), com duração de duas horas por semana na grande maioria dos cursos; Nas IES a quantidade destaque é de dois professores na área, com duas classes com cerca de vinte alunos;

- [Quanto à atuação pedagógica dos docentes]

Sua linha de trabalho é a tradicional contextualizada, utilizando o piano como instrumento principal nas aulas, o CD e gravações como recurso material e unindo literatura estrangeira à nacional;

- [Quanto à opinião sobre os alunos]

Têm dificuldades já que não tiveram boa formação anterior, além disso, falta estudo e dedicação à disciplina, e, têm perfis e objetivos diferentes durante o curso;

- [Quanto ao perfil dos docentes consultados]

São em sua maioria mestres, não havendo muitas perspectivas de novas titulações, já que apenas alguns (do percentual total) estão com curso de pós-graduação em andamento; têm tempo de atuação no universo acadêmico relativamente bem distribuído entre novatos e mais experientes; e, seus esforços extraclasse estão voltados mais à preparação das aulas que a outras atividades;

- [Quanto às opiniões sobre o ensino]

Os professores têm como dificuldade principal a heterogeneidade de conhecimento dos alunos e, em segundo plano, por exemplo, criar motivações para estudo, além outras preocupações pontuais.

Em geral, tivemos resultados esperados e outros mais surpreendentes. A obrigatoriedade, o nome da disciplina, as frentes trabalhadas, até mesmo opiniões sobre a heterogeneidade estão entre os principais pontos esperados e, por essa pesquisa, puderam ser confirmados. Já o que mais expressivamente se revelou foi a riqueza de informações e conexão das falas dos sujeitos entrevistados. E, certamente, isso foi uma das utilidades da escolha de duas linhas de pesquisa. O benefício de cada uma delas foi amplamente evidenciado.

Na qualitativa vislumbramos riqueza nos depoimentos dos professores, de se ensinar como ensinar Percepção; foi meio que descobrir neles grandes mestres, por suas comunicações sinceras e coerentes, por seus lembretes didáticos de como trabalhar com Percepção Musical nas condições que se tem hoje, de consciência, infra-estrutura, estrutura no plano curricular, etc. Isso foi intensamente explorado, algo que não seria possível com número tão maior de público como no dos questionários.

Já os índices percentuais da pesquisa quantitativa puderam confirmar, além de outros aspectos, também o que os entrevistados disseram, em muitos pontos. Em apenas alguns deles houve diferenciação e isso não compromete a confiabilidade e validade dos dados obtidos pelas duas técnicas. Os questionários nos trouxeram resultados como elementos de caracterização da disciplina, de como ela se estrutura e está disposta, como é realizada, etc., muitos aspectos que o olhar específico dos entrevistados não poderia dizer. Aliás, alguns desses sujeitos afirmaram não saber como está a disciplina no Brasil. E, talvez essa fosse até uma boa pergunta para se fazer no questionário. Mas, não foi necessária porque o próprio retorno dos *e-mails* dos docentes, no momento do convite à sua participação, expressou a intenção de saber mais sobre a realidade da disciplina. Foi nítida a vontade de trocar idéias, de saber dos resultados alcançados.

Fazendo um parêntese reflexivo em relação à heterogeneidade ou desnivelamento dos alunos (um dos pontos mais comentados), acreditamos que o que mais incomoda os professores com relação a esse tema são as expectativas dos alunos. Por exemplo, um aluno espera desenvolver acordes em tétrades e

progressões nessa natureza, já outro aluno tem a expectativa e espera aprender como se formam os acordes. Lidar com essas expectativas diferenciadas acaba sendo um incômodo, pois há a insatisfação daqueles que sabem mais e querem avançar nos conteúdos, e a frustração daqueles que sabem pouco, percebem que não é suficiente e desejam ter tempo para aprender o que não sabem. Certamente, por outro lado, a diversidade pode ser um fator positivo, mas quando as lacunas são grandes resta uma pergunta (revelada por vários docentes): ‘vou dar voz e vez a quem?’ Assim, surgem diversas ações – cada um define como as suas melhores ações – para resolver o problema. Problema que, aos nossos olhos, pertence em grande parte à fase anterior à graduação.

Se pensarmos em possíveis ajustes para a disciplina, citaríamos um. Um ajuste, talvez, mais fácil de se realizar, podendo melhorar as condições de aprendizado: a redução de alunos nas turmas. Salas relativamente numerosas com mais de vinte e cinco alunos, com o desnível que revelam os docentes, sabendo que há poucas horas de aula semanais, e os professores têm outras turmas e disciplinas, é investir na continuidade desse perfil. Logicamente, o trabalho de acompanhamento dos alunos seria mais eficiente se isso ocorresse; o tempo na universidade também, melhor aproveitado. Mas com isso, um fato decorrente seria de mais professores à frente da disciplina, que viessem somar mais uma atividade à sua carga horária já usual. Além da não exclusividade de professor na disciplina haveria necessidade de um trabalho com diretrizes claras para condução da matéria e conteúdos de maneira satisfatória e equilibrada dentro dessa equipe.

Entretanto, de certa forma, não achamos a falta de exclusividade do professor um fato negativo de todo; ele só é agravante (negativamente) por causa das condições gerais ruins que temos no ensino de música hoje. Professores conscientes da importância do desenvolvimento nos diferentes setores musicais, teórico e prático, podem muito bem, serem bons professores de Percepção e de seu instrumento, por exemplo. Isso acontece em muitas escolas norte-americanas. Então, se os alunos entram na graduação bem preparados e os recém graduados

(e possíveis docentes) têm melhor nível de formação em música, a não exclusividade não tem a mesma expressão, é até mesmo, insignificante.

Hoje acreditamos que seja preciso certificarmo-nos que o aprendizado do aluno foi o melhor nas condições e situação que temos. Os ajustes necessários na disciplina hoje dependem diretamente da formação que se tem antes da graduação. Claro, entramos nos problemas da educação musical de base, ou seja, da falta de música e sistematização do seu ensino em grande escala. Isso talvez seja repetição dos discursos de educadores, talvez algo cansativo, mas, infelizmente, real.

Dessa forma, não se pode olhar a disciplina de maneira isolada, nem dentro da universidade, nem exclusivamente no nível universitário separado dos demais. Não podemos achar que a disciplina está isolada no corpo das disciplinas, no programa curricular das universidades, mesmo se consideramos um foco especial ao nível da graduação. Então, se colocarmos uma caixinha dentro da outra chegaremos à educação de base. Na educação musical de base que não é exatamente a educação musical infantil, como costumeiramente compreendida. Nessa educação básica encaixamos o público de crianças, jovens e adultos que desejam iniciar seus estudos em música, ou seja, iniciar é o termo principal. E as escolas são agentes essenciais nesse universo. E, embora a música nas escolas tenha sido recentemente requerida pelo professores de música, hoje, na prática, há somente uma intenção de realização. Em resumo, ficam para reflexão três pontos: a graduação em si, a educação musical de base, além da reflexão sobre a disciplina. Ou seja, a reflexão sobre a disciplina vai, assim, além dela própria.

Essa é a razão da presença de uma professora de curso preparatório, que não está vinculada a IES, numa pesquisa sobre Percepção Musical no curso superior. Seu papel no ensino é receber candidatos e prepará-los para o teste de vestibular. O que percebemos, logo de início, é que seu perfil não é comum, pois em seu trabalho há concepção e curso diferenciado, no qual oferece condições favoráveis de aprendizado; e, ela mesma diz estar satisfeita com os resultados. Além de toda estrutura de suas atividades, sua relevância aqui é colaborar num

olhar ampliado, no sentido de perceber quais são as falhas e fatores positivos na educação superior, especialmente nos cursos de música. Um docente externo consegue observar: os alunos que prepara, os estudantes que saem dos cursos de graduação e os que já estão no mercado de trabalho e ainda buscam se aprimorar de alguma forma. É uma pessoa que está em contato com o que a universidade não está, que é o antes e o depois da graduação. Essa visão é essencial para que saibamos como agir, como melhorar, como fazer com que esse tempo seja mais útil e tenha mais formações intensas e sólidas. Assim, ela pode contribuir para o engrandecimento da pesquisa e enriquecimento do quadro atual da disciplina, mesmo num contexto musical diferente.

Portanto, através desse estudo esperamos dar nossa contribuição para que condições cada vez mais apropriadas de trabalho, ajustes e renovações metodológicas possam também pertencer ao campo teórico-prático da Percepção Musical, além de observar com melhor embasamento os passos que já foram dados nesse sentido – como a posição já destacada da disciplina nos currículos.

Agregar é hábito nosso. Queremos colaborar numa visão conjunta das ações em música, nas quais olhemos para a disciplina como um fato que mesmo podendo estar isolado, possa também servir de contraste e reflexão sobre os outros níveis de atuação e aprendizado em música. Esperamos realizar outros estudos nessa área, sempre fazendo ponte do particular para o geral, da caixinha pequena para a grande, para que ao olharmos seus compartimentos notemos muitas interligações, numa visão mais diversa e coerente dos acontecimentos.

REFERÊNCIAS*

ARCANJO, Samuel. **Curso de leitura rítmica musical** – com análises. São Paulo: Ricordi, 1921.

BARBOSA, Maria Flávia Silveira. Percepção Musical sob novo enfoque: a Escola de Vigotski. **Revista Música Hodie**, Goiânia, UFG, v. 5, n. 2, p. 91-105, 2005.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: edições 70, 2002.

BARROS, Aidil de Jesus Paes; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Projeto de pesquisa**: propostas metodológicas. Petrópolis: Vozes, 1990.

BENWARD, Bruce e KOLOSICK, Timothy. **Ear Training**: a technique for listening. 1v., 5 CD's. 7ª. ed. Boston: McGraw-Hill, 2005.

BERNARDES, Virgínia. **A música nas escolas de música**: a linguagem musical sob a ótica da percepção. 2000. 215p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

BHERING, Maria Cristina Vieira. **Repensando a Percepção Musical**: uma proposta através da música popular brasileira. 2003. 105p. Dissertação (Mestrado em Música) – Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

BIAGIONI, Maria Zeí; LESSA, Jaime. **Percepção Auditiva** – ouvir, escutar e aprender. 1 vol., 2 CD's. São Paulo: [s.n], 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relação dos programas e/ou cursos de graduação e seqüenciais oferecidos pelas instituições de Educação Superior – Brasil, Cursos de Música**. Brasília, DF, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, 2007. Disponibilizado em 02 março 2007, via *e-mail*.

BREIM, Ricardo. **Para uma aprendizagem musical integrada**. 2001. 2v. 291p. Dissertação (Mestrado em Semiótica e Linguística) – Departamento de Linguística, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

* Baseadas nas normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT); além das diretrizes do Manual de Normalização de Teses e Dissertações da Unicamp, Campinas, 2005.

BRITO, Teca Alencar de. **Koellreutter educador** – o humano como objetivo da educação musical. São Paulo: Peirópolis, 2001.

CAMPOLINA, Eduardo; BERNARDES, Virgínia. **Ouvir para entender ou compreender para criar?** Uma outra concepção de percepção musical. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

COSTA, Maria Cristina Souza. Reflexão sobre as concepções e ações de um(a) professor (a) de percepção musical: um estudo de caso. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, XII, 2003, Florianópolis. **Anais do XII Encontro Anual da ABEM**. Florianópolis: UDESC, 2003, p.608-614. 1 CD-ROM.

DAVIDOFF, Linda L. **Introdução à Psicologia**. Tradução Lenke Perez. 3ª. ed. São Paulo: Makron books, 2001.

DEPARTMENT OF EMPLOYMENT. **Glossary or Training Terms**. 2nd ed. Londres: H.M.S.O., 1971 apud STAMMERS, Robert; PATRICK, John. Psicologia do treinamento. Tradução Eduardo D'Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

EDLUND, Lars. **Modus novus**: studies in reading atonal melodies. Stockholm: AB Nordiska, 1963.

FERNANDES, José Nunes. Pesquisa em Educação Musical: situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Educação. **Revista Opus**, n. 6, outubro de 1999. Disponível em: <<http://www.anppom.com.br/opus/opus6/fernande.htm>>. Acesso em: 20 jan. 2007.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música e educação. São Paulo: Unesp, 2005.

FUJIYOSHI, Ângela Rika Miyahara; NOVAES NETO, Antonio Maria Fonseca. Educação Musical desde as raízes: musicalização de crianças com repertório do vernáculo paraense. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, XV, 2006, João Pessoa. **Anais do XV Encontro Anual da ABEM**. João Pessoa: UFPB, 2006. p.282-288. 1 CD-ROM.

FUKS, Rosa. Teoria e prática: aparente dicotomia no discurso na Educação Musical. **Revista da ABEM**, [s.l.], ano 2, n. 2, p.21-26, junho de 1995.

GERLING, Cristina Capparelli. Treinamento auditivo e teoria musical no Departamento de Música da UFRGS: implantação de um programa integrado. **Revista Em pauta**, Porto Alegre, UFRGS, ano V, n. 8, p.34-40, dezembro de 1993.

_____. Bases para uma metodologia de percepção musical e estruturação no 3º grau. **Revista da ABEM**, [s.l], ano 2, n. 2, p.21-26, junho de 1995.

GOLDEMBERG, Ricardo. A impropriedade do raciocínio por analogia na análise comparativa entre música e linguagem verbal. **Revista Opus**, n. 11, dez. de 2005. Disponível em:
<http://www.anppom.com.br/opus/opus11/N_Ricardo%20Goldembertg.pdf>.
Acesso em: 8 jan. 2007.

GRANJA, Carlos Eduardo de Souza Campos. **Musicalizando a escola: música, conhecimento e educação**. São Paulo: Escrituras, 2006.

GROSSI, Cristina de Souza; MONTANDON, Maria Isabel. Teoria sem mistério – questões para refletir sobre a aprendizagem da grafia musical na prática. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 1., 2005, Curitiba. **Anais 1º Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais**. Curitiba: UFPR, 2005. p.120-127.

GUIMARÃES, Maria José de Abreu. **Inteligência Musical: um enfoque estético-pedagógico**. Curitiba: [s.n], 2000.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa *versus* pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Revista Psicologia: teoria e pesquisa**, Brasília, UnB, v. 22, n.2, p.201-210, Maio-Ago de 2006. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n2/a10v22n2.pdf>> acesso em 17/09/2007.

HENTSCHKE, Liane (Org). **Educação Musical em países de línguas neolatinas**. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

LACORTE, Simone. Percepção Musical no âmbito das escolas de música: uma reflexão de sua práxis a partir dos diversos órgãos dos sentidos. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 1., 2005, Curitiba. **Anais 1º Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais**. Curitiba: UFPR, 2005. p.138-145.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Trad. Heloísa Monteiro e Franciscio Settineri. Porto Alegre: Artes Médicas Sul; Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

LOPES, Cintia Thais Morato. **O processo de aquisição da leitura da notação do parâmetro altura: um estudo**. 1993. 227p. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1993.

MAGILL, Richard A. **Aprendizagem motora**: conceitos e aplicações. Tradução Erik Gerhard Hanitzsch. 2ª ed. São Paulo: Edgard Blücher, 1987.

MARQUES, Eduardo Frederico Luedy. Batalhas culturais: concepções de cultura e o popular na perspectiva das teorias críticas em educação. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, XV, 2006, João Pessoa. **Anais do XV Encontro Anual da ABEM**. João Pessoa: UFPB, 2006. p 211–218. 1 CD-ROM.

MARTINS, Raimundo. A Função da atualização bibliográfica na disseminação do conhecimento musical. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 1., 1992, Rio de Janeiro. **Anais do 1º Encontro Anual da ABEM**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1992. p.97-104.

MELLO, Maria Ignez Cruz. Aspectos Interculturais da transcrição musical: análise de um canto indígena. **Opus**, Revista da ANPPOM, Campinas, v.1, 2006.

MOREIRA, Adriana L. da C; PASCOAL, Maria Lúcia. Por uma integração entre percepção e análise musical: Poesilúdio nº 16 de Almeida Prado. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 1., 2005, Curitiba. **Anais 1º Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais**. Curitiba: UFPR, 2005. p.127-133.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, USP, vol. 1, n.3, 2º semestre de 1996. Disponível em:
<<http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/C03-art06.pdf>> acesso 17/09/2007.

NOGUEIRA, Ilza. Estrutura da Área da Música na Tabela de Classificação do Conhecimento. Relatório junto ao CNPq. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, X, 1997. Goiânia. **Anais do X Encontro da ANPPON**. Goiânia, 1997, p. 327 apud FERNANDES, José Nunes. Pesquisa em Educação Musical: situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Educação. Revista Opus, nº 6, outubro de 1999. Disponível em:
<<http://www.anppom.com.br/opus/opus6/fernande.htm>>. Acesso em: 20 jan. 2007.

OBRAS PARA INICIAÇÃO E EDUCAÇÃO MUSICAL. 1 propaganda. Divulgação da editora Irmãos Vitale. **Jornal da música**. São Paulo, ano 6, n. 34, set. / out., 1982. p. 6 e 7.

OLIVEIRA, José Zula de; RANVAUD, Ronald; TIEDEMANN, Klaus. Assimetria funcional dos hemisférios cerebrais na percepção de timbre, intensidade ou altura, em contexto musical. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COGNIÇÃO E ARTES

MUSICAIS, 1., 2005, Curitiba. **Anais 1º Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais**. Curitiba: UFPR, 2005. p.91-99.

OTUTUMI, Cristiane Hatsue Vital. Encontros de Percepção: ferramenta de interação e práxis pedagógica. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, XV, 2006, João Pessoa. **Anais do XV Encontro Anual da ABEM**. João Pessoa: UFPB, 2006. p.767-771. 1 CD-ROM.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico-prática. 9ª ed. Campinas: Papirus, 2000.

PEREIRA, Kleide Ferreira do Amaral. O curso de mestrado da Escola de Música e seus futuros mestres. **Revista Brasileira de Música**, Rio de Janeiro, Centro de Letras e Artes, Escola de Música da UFRJ, v. XV, p. 34-37, 1985.

PRATT, George. **Aural Awareness**. Oxford University Press: 1998.

PRIOLLI, Maria Luíza. **Princípios de Música para juventude**. Rio de Janeiro: Casa Oliveira, 1953.

REAL, Antônio T. Corte. Contribuição ao ensino de música e canto coral na escola primária. **Revista Brasileira de Música**, Rio de Janeiro, Escola Nacional de Música, v.VII, 2º Fascículo, p.101-172, 1940-1941.

SÁ PEREIRA, Antônio de. O solfejo na berlinda. **Revista Brasileira de Música**, Rio de Janeiro, Escola Nacional de Música da Universidade do Brasil, Ministério da Educação e Saúde, v.IX, p.30-51, 1943.

SALGADO, M. Graciela Guadalupe Martinez; VARELA, Mario Alberto Ramírez. El entrenamiento auditivo interactivo. **Revista Digital Universitária**. México: La Universidad Nacional Autónoma de México. v.7, n. 2, de 10 de febrero 2006. Disponível em: <<http://www.revista.unam.mx/vol.7/num2/home/home1.swf>>. Acesso em: 25 fev. 2007.

SOARES, Hécio Benevides. O recital de mestrado. **Revista Brasileira de Música**, Rio de Janeiro, Centro de Letras e Artes, Escola de Música da UFRJ, v. XIII, p. 87-92, 1983.

SNELBECKER, Glenn. **Learning theory, instructional theory, and psychoeducational design**. United States of America: McGraw-Hill, 1974.

STAMMERS, Robert; PATRICK, John. **Psicologia do treinamento**. Tradução Eduardo D'Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

STEFFAN, Heinz Dietrich. **Novo guia para a pesquisa científica**. Tradução de Eliete Ávila Wolff. Blumenau: Ed. da FURB, 1999.

WILLEMS, Edgar. **L'oreille musicale**: la préparation auditive de l'enfant. 5ème ed. Fribourg: Pro Musica, 1985. v.1.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ALMEIDA, Poliana Carvalho. A educação musical nas escolas públicas: mapeando a realidade de Salvador. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, XV, 2006, João Pessoa. **Anais do XV Encontro Anual da ABEM**. João Pessoa: UFPB, 2006. p.54-62. 1 CD-ROM.

BARBOSA, Cacilda. Estudos de ritmo e som – 1º. ao 4º. ano. 4 volumes. Rio de Janeiro: edição da autora, 1994 (reedição).

BERNARDES, Virgínia. A percepção musical sob a ótica da linguagem. **Revista da ABEM**, Porto Alegre / RS, ano VI, n. 6, p. 73-85, setembro de 2001.

BEZERRA, Colbert Hilgenberg. Leitura à primeira vista – aptidão inata ou técnica adquirida? **Revista Brasileira de Música**, Rio de Janeiro, Escola de Música da UFRJ, v.XI, p.61-68, 1981.

BONA, Paquale. **Método completo de divisão musical**. São Paulo: Ricordi Brasileira, 1996 (reedição).

BORÉM, Fausto. Metodologias de pesquisa em performance musical no Brasil: tendências, alternativas e relatos de experiência. **Cadernos da pós-graduação**. Campinas, Unicamp, p.19-33.

COSTA, José Francisco da. **Aprendizagem pianística na idade adulta: sonho ou realidade?** 2004. 101p. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Departamento de Música, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

COSTA, Maria Cristina de Souza. A imagem aural e a memória do discurso melódico: processos de construção. **Revista Opus**, Rio de Janeiro, v. 4, n.4, p. 52-61, agosto de 1997.

CUNHA, Newton. **Dicionário Sesc: a linguagem da cultura**. São Paulo: Perspectiva, Sesc São Paulo, 2003.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário Etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

DAY, R. H. **Psicologia da percepção**. Tradução do Departamento de Psicologia Educacional, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo – USP. Rio de Janeiro: José Olympio, 1974.

DOTTORI, Maurício; ILARI, Beatriz. (Ed.) **Anais 1º Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais**. Curitiba: DeArtes UFPR, 2005.

DUARTE, Aderbal. **Percepção Musical** – método de solfejo baseado na MPB. Salvador: Boanova, 1996.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Hollanda. **Mini dicionário da língua portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2005.

FORGUS, Ronald Henry. **Percepção** – o processo básico do desenvolvimento cognitivo. Tradução Nilce Pinheiro Mejias. São Paulo: Herder, Brasília: Universidade de Brasília, 1971.

FREIRE, Ricardo Dourado. Reconstruindo o saber: o aprendizado do sistema de solfejo móvel no contexto universitário. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, XI, 2002, Natal. **Anais do XI Encontro Nacional da ABEM**. Porto Alegre: UFRGS, 2002. p. 150-189. v. 1, n.11, 1 CD-ROM.

_____. Características e focos de aprendizagem de diversos sistemas de solfejo. In: CONGRESSO NACIONAL DA ANPPOM, XVI, 2005, Rio de Janeiro. **Anais do XVI Congresso Nacional da ANPPOM**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005. p. 385-392, n. 15, 1 CD-ROM.

FUKS, Rosa. **O discurso do silêncio**. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.

GOLDEMBERG, Ricardo. **Educação Musical**: experiência do canto orfeônico no Brasil. Disponível em:
<<http://www.samba-choro.com.br/debates/1033405862>>.

_____. **Música e Linguagem verbal**: uma análise comparativa entre leitura musical cantada e aspectos selecionados da leitura verbal. 1995. 100 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

_____. Métodos de leitura cantada: dó fixo versus dó móvel. **Revista da ABEM**, Porto Alegre /RS, ano V, n. 5, p.7-12, 2000.

GRAMANI, José Eduardo. **Rítmica**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

_____. **Rítmica viva**: a consciência musical do ritmo. Campinas: Ed Unicamp, 1996.

GROSSI, Cristina de Souza. Questões emergentes na avaliação da percepção musical no contexto universitário. In: HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara. **Avaliação em Música**: reflexões e práticas. São Paulo: Moderna, 2003.

_____. Avaliação da percepção musical na perspectiva das dimensões da experiência musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre / RS, ano VI, n. 6, p. 49-58, setembro de 2001.

HINDEMITH, Paul. **Treinamento elementar para músicos**. Tradução Camargo Guarnieri. 5ª. ed. São Paulo: Ricordi Brasileira, 2004.

JORNAL DA MÚSICA. São Paulo: [s.n], Ano 5 ao 11.

LACOMBE, Laura Jacobina. A iniciação do ensino da música. **Revista Brasileira de Música**, Rio de Janeiro, Instituto Nacional de Música da Universidade do Rio de Janeiro, v.I., 2º fascículo, p.135-142, 1934.

LOZANO, Fabiano R. **Alegria das escolas** – 133 melodias escolares. São Paulo: Ricordi, 1930.

LADEWIG, Iverson. A importância da atenção na aprendizagem de habilidades motoras. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl.3, p.62-71, 2000.

MARTÍNEZ Graciela, RAMÍREZ Mario, **El entrenamiento auditivo interactivo**. Revista Digital Universitaria [en línea]. 10 de febrero 2006, v. 7, n. 2. Disponível: <<http://www.revista.unam.mx/vol.7/num2/art12/int12.htm>>

MARTINS, Raimundo. A função das múltiplas escutas no processo de aprendizagem musical. **Revista Em pauta**, Porto Alegre, UFRGS, ano V, n. 8, p.41-47, dezembro de 1993.

MASCARENHAS, Mário; CARDOSO, Belmira. **Curso completo de teoria musical e solfejo**. São Paulo: Rio de Janeiro: Irmãos Vitale, 1973.

MED, Bohumil. **Solfejo**. 3ª. ed. Brasília: Musimed, 1986.

_____. **Ritmo**. 4ª. ed. Brasília: Musimed, 1986.

NAYRAC, Paul. **Manual de Psicologia**. Tradução João Bosco Leopoldino. São Paulo: Flamboyant, 1967.

OLIVEIRA, Alda. Relatório da Associação Brasileira de Educação Musical gestão das primeiras diretorias 1991-1995. **Revista da ABEM**, [s.l], ano 2, n. 2, p.104-111, junho de 1995.

OTUTUMI, Cristiane Hatsue Vital; GOLDEMBERG, Ricardo. Percepção Musical: situação atual da disciplina nos cursos superiores de música. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, XV, 2006, João Pessoa. **Anais do XV Encontro Anual da ABEM**. João Pessoa: UFPB, 2006. p.815-818. 1 CD-ROM.

PERTZBORN, Florian. Developing the ability to perform: a context of relevant research and psychological theories with examples on practicing the doublebass. **Per Musi**, Belo Horizonte, v. 8, p. 137-151, jul-dez, 2003.

POZZOLI. **Guia teórico prático para o ensino do ditado musical** (I a IV parte). 2 volumes. São Paulo: Ricordi Brasileira, 1983 (reedição).

PRINCE, Adamo. **Método Prince** – leitura e percepção – ritmo. 3 volumes. Rio de Janeiro: Lumiar, 1993.

_____. **A arte de ouvir** – percepção rítmica. 2 v., 2 CD's. Rio de Janeiro: Lumiar, 2001.

REVISTA BRASILEIRA DE MÚSICA. Rio de Janeiro: Escola Nacional de Música e UFRJ. v. 1 a 20.

RODRIGUES, Idionei Carneiro. **O gesto pensante**: a proposta rítmica polimétrica de José Eduardo Gramani. 2001. Dissertação (Mestrado em Artes), Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

SANTIAGO, Glauber Lúcio Alves. **Treinamento de Percepção Musical** – Mód.1. São Carlos: EdUFSCar, 2004. 1 CD-ROM.

SANTOS, Gildenir Carolino; GONÇALVES, Vera Lúcia. (Org). **Catálogo bibliográfico da produção da faculdade de educação Unicamp**: curso mestrado de 1977 a 1997. Campinas: Ed. Unicamp, 1999.

SANTOS, B. Nicolau. A rítmica no ensino escolar. **Revista Brasileira de Música**, Rio de Janeiro, Escola Nacional de Música da Universidade do Brasil, Ministério da Educação e Saúde, v.V, 1º fascículo, p.60-68, 1938.

SANTOS, Regina Antunes T. dos; HENTSCHE, Liane; GERLING, Cristina C. A prática de solfejo com base na estrutura pedagógica proposta por Davidson & Scripp. **Revista da ABEM**, ano IX, n. 9, p. 29-41, setembro de 2003.

SANTOS, Regina Antunes T. dos; DEL BEN, Luciana. A improvisação na prática de solfejo: um relato de experiência. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, XIII, 2004, Rio de Janeiro. Livro de resumo dos **Anais do XIII Encontro Anual da ABEM**. Rio de Janeiro, 2004, p. 891-899. 1 CD-ROM.

SANTOS, Regina Antunes T. dos; DEL BEN, Luciana; GERLING, Cristina C. e HENTSCHKE, Liane. Critérios de avaliação qualitativa em práticas de solfejo. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, XIV, 2005, Belo Horizonte. **Anais XIV Encontro Anual da ABEM**. Belo Horizonte, 2005. n. 14, p. 1-9. 1 CD-ROM.

SOUZA, Jusamara. (Org.) **Música, cotidiano e educação**. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. Tradução Alda de Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

TOKESHI, Eliane. Reflexões sobre o conhecimento do fenômeno musical: a teoria analítica de Keith Swanwick, **Cadernos da pós-graduação**, Campinas, Unicamp, 2001, p.39-42.

VILLA-LOBOS, Heitor. **Solfejos** – originais e sobre temas de cantigas populares para ensino de canto orfeônico. 1º vol. São Paulo, Rio de Janeiro: 1976.

WILLEMS, Edgar. **Solfejo** – curso elementar. Tradução Raquel M. Simões. São Paulo: Fermata, 1999 (reedição).

ENDEREÇOS ELETRÔNICOS CONSULTADOS

Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – ANPPOM

<<http://www.anppom.com.br/anais/>>

<http://www.anppom.com.br/periodicos/periodicos_listagem.php>

<<http://www.anppom.com.br/anais/03anais%20MG%201990/anais3.pdf>>

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED

<<http://www.anped.org.br>>, acesso em 6 de fev. 2007.

Biblioteca digital da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

<<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000062744>>

Biblioteca digital da Universidade Estadual Paulista – UNESP

<<http://www.biblioteca.unesp.br/bibliotecadigital/document/?did=3446>>

Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD

<<http://bdtd.ibict.br/bdtd>>

Cadernos do Colóquio (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO)

<<http://www.unirio.br/ppgm/cadernos.htm>>

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES

Banco de teses da CAPES

<<http://www.capes.gov.br/>>

<<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/>>

Debates (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO)

<<http://www.unirio.br/ppgm/debates.htm>>

Dissertações e Teses da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO

<http://www.unirio.br/ppgm/prodAcad_01_dissert_01_Mestrado.htm>

Em Pauta (Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS)

<http://www.ufrgs.br/artes/geral.asp?id_secao=206&nome_secao=Programa%20editorial&id_secao_mae=89>

ILARI, Beatriz. A música e o desenvolvimento da mente no início da vida: investigação, fatos e mitos. Revista Eletrônica de Musicologia, vol.IX, outubro de 2005. <<http://www.rem.ufpr.br/REMr9-1/ilari.html>>

Per Musi – Revista de Performance Musical (Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG)

<<http://www.musica.ufmg.br/permusi/port/index.html>>

Revista HODIE (Universidade Federal de Goiás – UFG)

<<http://www.musicahodie.mus.br/>>

Ministério da Educação – MEC

MEC. Linha do tempo de Criação de Universidades Federais

<<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/linhatempo-ifes.pdf>>

<http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=view&id=731&Itemid=300>

MEC. Universidades Federais Cadastradas

<http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=view&id=556&Itemid=300>

MEC. Cursos de Música

<<http://portal.mec.gov.br/>>

<http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/busca_curso.stm>

<http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/lista_cursos.asp>

MELLO, Maria Ignez Cruz. Aspectos interculturais da transcrição musical: análise de um canto indígena.

<http://www.anppom.com.br/opus/opus11/K_MariaMello.pdf>

MILETTO, E.; COSTALONGA, L.; FLORES, L.; FRITSCH, E.; PIMENTA, M.; VICARI, R. Educação Musical auxiliada por computador: algumas considerações e experiências.

<http://www.cinted.ufrgs.br/renote/mar2004/artigos/09-educacao_musical.pdf>

OLIVEIRA, Glacy Antunes. O ensino de música no Brasil: fatos e desafios. **Revista da UFG**, vol. 7, nº2, dezembro de 2005.

<http://www.proec.ufg.br/revista_ufg/45anos/Y-ensinomusica.html>

Revista ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical)

<<http://www.abem.clic3.net/>>

Revista Digital ARTE

<<http://www.revista.art.br/>>

Revista Artcultura (Universidade Federal de Uberlândia – UFU)

<<http://www.artcultura.inhis.ufu.br/>>

Revista Científica da Faculdade de Artes do Paraná – FAP

<<http://www.fapr.br/Revista/index.htm>>

Revista Eletrônica de Musicologia – REM

<<http://www.rem.ufpr.br/numeros.html>>

Revista Música – ECA (Universidade de São Paulo – USP)

<<http://www.eca.usp.br/lam/revista/index.htm>>

Revista OPUS

<www.anppom.com.br/opus>

<http://www.anppom.com.br/opus/opus11/S_normasOPUS11.pdf>

TOURINHO, Cristina. Ensino coletivo de violão: proposta para disposição física dos estudantes em classe e atividades correlatas. Revista Arte na Escola.

<http://www.artenaescola.org.br/pesquise_artigos_texto.php?id_m=55>

ANEXOS

INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR – BRASIL (participantes dessa pesquisa)	
Cursos de bacharelado e/ou licenciatura em música – ensino público e particular	
REGIÃO SUL	REGIÃO NORTE
1. UFRGS – Univ. Fed. Rio Grande do Sul	1. UEPA – Univ. do Estado do Pará
2. FAP – Faculdade de Artes do Paraná	
3. UFPR – Univ. Fed. do Paraná	REGIÃO NORDESTE
4. UERGS – Univ. Est. do Rio Grande do Sul	
5. IPA – Centro Univ. Metodista	1. UFPB – Univ. Fed. da Paraíba
6. UNIVALI – Univ. do Vale do Itajaí	2. FACESA – Fac. Evang. de Salvador
7. UEM – Univ. Est. de Maringá	3. UFAL – Univ. Fed. de Alagoas
8. UFSM – Univ. Fed. de Sta. Maria	4. UFBA – Univ. Fed. da Bahia
9. UPF – Univ. de Passo Fundo	5. UFPE – Univ. Fed. de Pernambuco
10. UEL – Univ. Est. de Londrina	6. UNICSAL – Univ. Católica de Salvador
11. UFPEl – Univ. Fed. Pelotas	7. UFRN – Univ. Fed do Rio Grande do Norte
12. UEPG – Univ. Est. Ponta Grossa	8. UECE – Univ. Est. do Ceará
13. EMBAP – Esc. de Mús. Belas Artes Paraná	9. UERN – Univ. Est. do Rio Grande do Norte
14. FURB – Univ. Regional de Blumenau	
REGIÃO SUDESTE	REGIÃO CENTRO-OESTE
1. USC – Univ. do Sagrado Coração	
2. UNESP – Univ. Estadual Paulista	1. UFMS – Univ. Fed. do Mato Grosso do Sul
3. UFOP – Univ. Fed. de Ouro Preto	2. UFG – Univ. Fed. de Goiás
4. UEMG – Univ. do Est. de Minas Gerais	3. UNB – Univ. de Brasília
5. UNICAMP – Univ. Est. de Campinas	
6. FAC FITO – Fac Ciên Fund Inst Téc Osasco	
7. UFRJ – Univ. Fed. do Rio de Janeiro	Por região:
8. FAFIDIA FEVALE – Fac. Fil. Let. Diamantina	SUL (14)
9. FASC – Fac. Sta. Cecília	SUDESTE (25)
10. FMCG – Fac. Mús. Carlos Gomes	NORTE (1)
11. CMN – Cons. Mús. de Niterói	NORDESTE (9)
12. UFMG – Univ. Fed. de Minas Gerais	CENTRO-OESTE (3)
13. CBM – Cons. Bras. de Música	
14. UNINCOR – Univ. do Vale do Rio Verde	Total: 52 instituições
15. UFU – Univ. Fed. de Uberlândia	
16. UFES – Univ. Fed. do Espírito Santo	
17. UNIRIO – Univ. Fed. do Est. Rio de Janeiro	
18. FIAMFAAM – Centro Univ. UNIFIAM FAAM	
19. FASM – Fac. Sta. Marcelina	
20. UNICSUL – Univ. Cruzeiro do Sul	
21. FAMES – Fac. Mús. do Espírito Santo	
22. USP – Univ. de São Paulo	
23. FIC – Fac. Integral Cantareira	
24. UCAM – Univ. Candido Mendes	
25. UFSCar – Univ. Fed. São Carlos	

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS – UNICAMP
INSTITUTO DE ARTES – IA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

Título: Percepção Musical – situação atual da disciplina nos cursos superiores de música

Mestranda: Cristiane Otutumi

Orientador: Prof^o Dr^o Ricardo Goldemberg

Questionário – professores*

Nome: _____

Formação: (graduação e universidade) _____

Titulação: (título e universidade) _____

Instituição: (em que atua) _____

Escolha a alternativa e assinale com X em apenas uma resposta. Caso o item 'd' seja o mais apropriado, teça um breve comentário.

1. Qual o nome da disciplina que ministra?

- a) Percepção Musical ()
- b) Teoria e Percepção Musical ()
- c) Treinamento Auditivo ()
- d) Outro () Citar: _____

2. Quanto tempo atua na área?

- a) 1 a 2 anos ()
- b) 3 a 4 anos ()
- c) 5 a 8 anos ()
- d) Outro () Citar: _____

3. Na sua instituição há outros professores atuando nessa mesma disciplina?

- a) Não. ()
- b) Sim, mais 1 ()
- c) Sim, mais 2 ()
- d) Outro () Citar: _____

4. A disciplina é obrigatória na estrutura curricular da graduação?

- a) Não, é opcional ()
- b) Sim, para todo curso e / ou modalidades ()
- c) Sim, mas há variação. No bacharelado a carga horária total é maior ()
- d) Outro () Citar: _____

* Este questionário é parte integrante da pesquisa e será utilizado exclusivamente para fins acadêmico-científicos sem a identificação dos participantes.

5. O trabalho nessa disciplina inclui:

- a) As frentes de percepção melódica, rítmica e harmônica ()
- b) Apenas as frentes de percepção melódica e harmônica, sendo a rítmica oferecida separadamente em outra disciplina ()
- c) Apenas percepção melódica ()
- d) Outro () Citar: _____

6. Quantas classes estão hoje sob sua responsabilidade?

- a) 2 ()
- b) 3 ()
- c) 4 ()
- d) Outro () Citar: _____

7. Qual é o número aproximado de alunos numa turma?

- a) 10 a 15 ()
- b) Em torno de 20 ()
- c) 25 a 30 ()
- d) Outro () Citar: _____

8. Há quantas horas semanais de aula?

- a) 1h ()
- b) 1h30min. ()
- c) 2h ()
- d) Outro () Citar: _____

9. Qual é o instrumento referencial mais utilizado por você?

- a) Piano ()
- b) Teclado ()
- c) Violão ()
- d) Outro () Citar: _____

10. Quanto ao perfil dos alunos, de forma geral:

- a) Não têm grandes dificuldades ()
- b) Têm dificuldades, já que não tiveram uma boa formação de base anterior ()
- c) Têm grandes dificuldades, com rendimentos geralmente insatisfatórios ()
- d) Outro () Citar: _____

11. Qual sua maior dificuldade encontrada?

- a) Nível de conhecimento muito heterogêneo dos estudantes ()
- b) Grande número de alunos na turma ()
- c) Falta de material didático específico ()
- d) Outro () Citar: _____

12. Sobre a bibliografia utilizada:

- a) Adoto um livro específico como referência principal ()
- b) Mesclo exercícios e leituras de variados autores, nacionais e estrangeiros ()
- c) Dou ênfase às publicações brasileiras ou já traduzidas para o português ()
- d) Outro () Citar: _____

13. Qual desses materiais de apoio é o mais freqüente em suas aulas?

- a) Softwares especializados ()
- b) CD ROM ()
- c) CD de áudio especialmente elaborado ou gravações diversas ()
- d) Outro () Citar: _____

14. Qual o maior obstáculo no rendimento dos alunos durante o período letivo?

- a) Pouco estudo ()
- b) Falta de infra-estrutura, recursos ou materiais ()
- c) Ausências nas aulas ()
- d) Outro () Citar: _____

15. Sobre sua linha de trabalho e metodologia:

- a) Sigo a linha mais tradicional através da prática de intervalos, solfejo, ditados e treinamento da percepção em geral ()
- b) Atuo unindo atividades tradicionais (a exemplo das citadas acima) aos conhecimentos de composição, apreciação, análise ou canto coral ()
- c) Tenho uma concepção muito diferente da tradicional, portanto, desenvolvi material próprio, que investe no potencial criativo dos alunos ()
- d) Outro () Citar: _____

16. Quanto aos seus esforços extraclasse:

- a) Dedico-me intensamente à preparação das aulas ()
- b) Realizo pesquisa em Percepção Musical ()
- c) Ofereço aulas de reforço para estudantes com dificuldades ()
- d) Outro () Citar: _____

Cidade e data do preenchimento: _____

EMENTAS DE DISCIPLINAS algumas das IES que unem Teoria e Percepção Musical	
Instituição	Ementas
Universidade Federal de Pelotas UFPel	- Teoria Musical e Percepção Auditiva I A disciplina caracteriza-se pelo desenvolvimento da percepção, da leitura e da notação musical, através de conteúdos teóricos, vivência prática, da análise e da criação. Escalas maiores / menores e linhas melódicas tonais. - Teoria Musical e Percepção Auditiva II A disciplina caracteriza-se pelo desenvolvimento da percepção, da leitura e da notação musical, através de conteúdos teóricos, vivência prática, da análise e da criação. Escalas maiores / menores e linhas melódicas tonais e formação de tríades. - Teoria Musical e Percepção Auditiva III A disciplina caracteriza-se pelo desenvolvimento da percepção, da leitura e da notação musical, através de conteúdos teóricos, vivência prática, da análise e da criação. Outras formas de escalas, linhas melódicas tonais e atonais, acordes de sétima e funções harmônicas principais. - Teoria Musical e Percepção Auditiva IV A disciplina caracteriza-se pelo desenvolvimento da percepção, da leitura e da notação musical, através de conteúdos teóricos, vivência prática, da análise e da criação. Linhas melódicas tonais e atonais e acordes de diversos tipos.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte UERN	- Teoria e Percepção Musical I Aproveitamento dos conhecimentos gerais e específicos dos problemas teóricos práticos inerentes ao som e ao ritmo. Percepção, emissão, grafia, interpretação e criação por meio dos elementos musicais. - Teoria e Percepção Musical (II) Aprofundamento dos conhecimentos gerais e específicos dos problemas teóricos práticos inerentes ao som e ao ritmo. Percepção, emissão, grafia, interpretação e criação por meio dos elementos musicais. - Teoria e Percepção Musical III Aprimoramento dos conhecimentos gerais e específicos dos problemas teóricos práticos inerentes ao som e ao ritmo. - Teoria e Percepção Musical (IV) Domínio dos conhecimentos teóricos musicais aplicados à prática instrumental e/ou vocal no que concerne ao som e ao ritmo. Percepção, emissão, grafia, interpretação e criação através dos elementos musicais.
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul UERGS	- Teoria e Percepção Musical I Ritmos básicos e estudos de intervalos e tríades. Estudos melódicos em tonalidades maiores e menores. Desenvolvimento e treinamento auditivo através de solfejos e ditados. - Teoria e Percepção Musical II Ritmos básicos e estudos de intervalos e acordes de quatro sons. Estudos melorítmicos em tonalidades maiores e menores. Graus pilares das tonalidades maiores e menores. Desenvolvimento e treinamento auditivo através de solfejos e ditados. Música Modal. - Teoria e Percepção Musical (III) Ritmos básicos e estudos de intervalos e acordes de cinco sons. Estudos melódicos em idiomas musicais variados. Arranjos vocais e instrumentais. Escalas exóticas. Desenvolvimento e treinamento auditivo através de solfejos e ditados.

Universidade Regional de Blumenau FURB	- Teoria e Percepção I Estudo dirigido dos elementos específicos da teoria musica aplicando os conteúdos teóricos no processo da percepção auditiva mediante solfejos e ditados rítmicos, solfejo métrico e solfejos e ditados melódicos. Práticas metodológicas voltadas ao ensino. Obs. Conteúdo a ser desenvolvido nas disciplinas de Teoria e percepção I, II, III e IV em níveis crescentes de aprofundamento e abordagem. - Teoria e Percepção Musical II Estudo dirigido dos elementos específicos da teoria musica aplicando os conteúdos teóricos no processo da percepção auditiva mediante solfejos e ditados rítmicos, solfejo métrico e solfejos e ditados melódicos. Práticas metodológicas voltadas ao ensino. Obs. Conteúdo a ser desenvolvido nas disciplinas de Teoria e percepção I, II, III e IV em níveis crescentes de aprofundamento e abordagem. - Teoria e Percepção Musical III Estudo dirigido dos elementos específicos da teoria musical: acordes de três e quatro sons; tons vizinhos; graus modais e tonais. Aplicação dos conteúdos teóricos no processo da percepção auditiva mediante solfejos e ditados rítmicos, solfejo métrico, solfejos e ditados em nível crescente de aprofundamento e abordagem. Inserção no cotidiano escolar da Educação Básica. - Teoria e Percepção Musical IV Estudo dirigido dos elementos específicos da teoria musical: compassos irregulares e alternados; escala geral; série harmônica; transposição; modos gregorianos; escalas exóticas. Aplicação dos conteúdos teóricos no processo da percepção auditiva mediante solfejos e ditados rítmicos, solfejo métrico, solfejos e ditados em nível crescente de aprofundamento e abordagem. Inserção no cotidiano escolar da Educação Básica.
Rede Metodista de Educação do Sul – Centro Universitário Metodista - IPA	- Teoria e Percepção: notação e solfejo Desenvolve as habilidades perceptivas, apreciativas, de leitura, de interpretação e de composição musicais em diferentes estilos e grafias, relacionando-as com ações docentes concretas de ensino e de aprendizagem na área musical. - Teoria e Percepção: ritmo Desenvolve as habilidades perceptivas, apreciativas, de leitura, de interpretação e de composição rítmicas em diferentes estilos e grafias, relacionando-as com ações docentes concretas de ensino e aprendizagem na área musical. - Teoria e Percepção: harmonia Aprofunda o entendimento do sistema harmônico tonal a partir de uma visão integradora dos processos estruturais da harmonia; desenvolve a percepção auditiva das estruturas harmônicas tonais. - Teoria e Percepção: composição Familiariza o licenciando com procedimentos técnicos e estéticos da composição musical; desenvolve habilidades de composição e arranjo envolvendo diferentes contextos e materiais musicais, articulando diferentes práticas e saberes musicais. - Teoria e Percepção: arranjo e improvisação Aprimora os conhecimentos teórico-perceptivos, harmônicos e de composição, capacitando o aluno a utilizar as técnicas de arranjo e improvisação como ferramentas para a educação musical.

CITAÇÕES EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

Salgado e Varela (2006, p.3), presente na página 14 da dissertação.

Una de las tareas fundamentales de todo músico es escuchar. Ésta, es una habilidad que conviene desarrollar desde las etapas más tempranas en la formación profesional, ya sea que se trate de un maestro, un compositor, un intérprete, un etnomusicólogo o un crítico musical, en el amplio sentido en que todo público informado debería serlo. No es posible considerarse competente en cualquiera de estas áreas a menos que se tenga lograda, a la medida de las capacidades de cada uno, la audición discriminada y crítica del producto de la actividad musical, cualquiera que ésta sea.

Snelbecker (1974, p.455 - 456), presente na página 27 da dissertação.

Training and Education

Throughout this century there has been some controversy as to relationships between 'training' and 'education' (for example, see Dewey, 1916). The term *training* is typically used in military and industrial situations where rather specific objectives can be readily identified. In contrast, *education* has usually been characterized as having broader, somewhat more global objectives of preparing a person to be a good citizen generally and to be a happy and productive person in society. Lavisky (1967, p.443) depicts training as fitting 'a person for a particular job in a particular system' while education is more concerned with 'the growth and development of the individual' as a person. But during the past few decades training personnel have recognized the importance of considering their workers as individuals rather than merely as parts of the system, and they have become concerned with education as well as training. On the other hand, educators have recognized the advantages of delineating their objectives in measurable form, wherever possible, and they have become aware of training principles (p.455) which may be useful in educational situations. Though communication between training personnel and educators has not been good in the past, in recent years there have been a number of attempts to exchange ideas on topics of mutual interest. These topics have included audiovisual devices and other educational media, programmed instruction, computer-assisted instruction, and the task analysis approach to instructional theory. With-out further comment about this 'training versus education' issue, we will describe how certain ideas about instruction were initially formulated in training situations and subsequently were adapted for educational practice more generally (p.456).

OBRAS PARA INICIAÇÃO E EDUCAÇÃO MUSICAL



Cat. 19A
BANDA RITMICA



Cat. 30M
TÉCNICAS MUSICAIS PARA CRIANÇAS



Cat. 30M
MINHA DOCE FLAUTA DOCE



Cat. 30M
MINHA DOCE FLAUTA DOCE

Calpelt e Teorias Especiais de Música

Calpelt e Teorias Especiais de Música

Calpelt e Teorias Especiais de Música

Calpelt e Teorias Especiais de Música

Calpelt e Teorias Especiais de Música

Calpelt e Teorias Especiais de Música

Calpelt e Teorias Especiais de Música

Calpelt e Teorias Especiais de Música

Calpelt e Teorias Especiais de Música

Calpelt e Teorias Especiais de Música

Calpelt e Teorias Especiais de Música

Calpelt e Teorias Especiais de Música

Calpelt e Teorias Especiais de Música

Calpelt e Teorias Especiais de Música

Calpelt e Teorias Especiais de Música

Calpelt e Teorias Especiais de Música

Calpelt e Teorias Especiais de Música

Calpelt e Teorias Especiais de Música

Calpelt e Teorias Especiais de Música

Calpelt e Teorias Especiais de Música

Calpelt e Teorias Especiais de Música

Calpelt e Teorias Especiais de Música

Calpelt e Teorias Especiais de Música

Calpelt e Teorias Especiais de Música

Calpelt e Teorias Especiais de Música

Calpelt e Teorias Especiais de Música

Calpelt e Teorias Especiais de Música

Calpelt e Teorias Especiais de Música

Calpelt e Teorias Especiais de Música

Calpelt e Teorias Especiais de Música

Calpelt e Teorias Especiais de Música

Calpelt e Teorias Especiais de Música

Calpelt e Teorias Especiais de Música

Calpelt e Teorias Especiais de Música

Calpelt e Teorias Especiais de Música

Calpelt e Teorias Especiais de Música

Calpelt e Teorias Especiais de Música

Calpelt e Teorias Especiais de Música

Calpelt e Teorias Especiais de Música

Calpelt e Teorias Especiais de Música

Calpelt e Teorias Especiais de Música



Cat. 30M
MÚSICA INFANTIL



Cat. 19A
FOLCLORE BRASILEIRO



Cat. 30M
CANTOS E CANOES



Cat. 30M
APRENDENDO COM A FLAUTA DOCE



Cat. 30M
MINHA DOCE FLAUTA DOCE



Cat. 30M
MÚSICA INFANTIL



Cat. 30M
MÚSICA INFANTIL



Cat. 30M
MÚSICA INFANTIL



Cat. 30M
MÚSICA INFANTIL



Cat. 19A
FOLCLORE BRASILEIRO



Cat. 30M
CANTOS E CANOES



Cat. 30M
APRENDENDO COM A FLAUTA DOCE



Cat. 30M
MINHA DOCE FLAUTA DOCE



Cat. 30M
MÚSICA INFANTIL



Cat. 30M
MÚSICA INFANTIL



Cat. 30M
MÚSICA INFANTIL



Cat. 30M
MÚSICA INFANTIL



Cat. 30M
MÚSICA INFANTIL



Cat. 30M
MÚSICA INFANTIL



Cat. 19A
FOLCLORE BRASILEIRO



Cat. 30M
CANTOS E CANOES



Cat. 30M
APRENDENDO COM A FLAUTA DOCE



Cat. 30M
MINHA DOCE FLAUTA DOCE



Cat. 30M
MÚSICA INFANTIL



Cat. 30M
MÚSICA INFANTIL



Cat. 30M
MÚSICA INFANTIL



Cat. 30M
MÚSICA INFANTIL



Cat. 30M
MÚSICA INFANTIL



Cat. 30M
MÚSICA INFANTIL

A VENDA EM TODAS AS CASAS DE MÚSICA DO BRASIL — PEDIDOS A RIMMOS VITALE EDITORES PELO SERVIÇO DE REEMBOLSO POSTAL.