

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE MÚSICA**

Kleanny Kacilah Bok

**PERCEPÇÃO MUSICAL NO CURSO DE EXTENSÃO EM MÚSICA DA
UFMG: Uma abordagem qualitativa**

**BELO HORIZONTE
2010**

Kleinny Kacilah Bok

**PERCEPÇÃO MUSICAL NO CURSO DE EXTENSÃO EM MÚSICA DA
UFMG: Uma abordagem qualitativa**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Música da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial à obtenção de grau de Mestre em Música.

Área de concentração: Educação Musical.

Linha de Pesquisa: Estudo das Práticas Musicais.

Orientadora: Prof^a. Dra. Walênia Marília Silva.

BELOHORIZONTE

2010

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS.....	ii
RESUMO.....	iii
ABSTRACT.....	iv
1 INTRODUÇÃO	1
2 METODOLOGIA	3
2.1 Coleta de dados.....	5
2.2 Observação.....	5
2.3 Questionário	7
2.4 Entrevista.....	8
2.5 Constituição do grupo de entrevistados.....	10
2.6 Análise de dados.....	11
3 CONTEXTO DA PESQUISA.....	12
3.1 Minha trajetória.....	12
3.2 Breve histórico: contexto da pesquisa.....	13
3.3 Curso de Extensão Musical da UFMG	14
3.4 Perfil dos alunos	16
4 PERCEPÇÃO MUSICAL E APRECIÇÃO	19
4.1 Conteúdos da aulas de Percepção Musical (Módulo III).....	19
4.2 Conteúdos trabalhados em cada atividade da aula de Percepção Musical	22
4.2.1 Ditado melódico	22
4.2.2 Solfejo	23
4.2.3 Ritmo	24
4.2.4 Teoria musical	24
4.3 Descrição das aulas de Percepção Musical e apreciação	25
4.3.1 Atividade 1	26
4.3.2 Atividade 2	28
4.3.3 Atividade 3	30

4.3.4 Atividade final	31
5 DESENVOLVIMENTO MUSICAL – UMA ABORDAGEM COGNITIVA	34
5.1 Processos auditivos - (Ditado melódico)	40
5.2 Teoria musical (exercícios de fixação).....	44
5.3 Solfejo melódico.....	50
CONSIDERAÇÕES FINAIS	55
BIBLIOGRAFIA	57
ANEXOS	64
ANEXO 1 Formulário de consentimento livre e esclarecido	66
ANEXO 2 Questionário	68
ANEXO 3 Material didático de cartelas (copyright by Adalmário Pacheco).....	69
FIGURA 1 Exercício de ritmo.....	25
FIGURA 2 Solfejo nº 2	26
QUADRO 1 Quadro de horários	16
QUADRO 2 Pontuação dos exercícios	32

“A música é celeste, de natureza divina e de tal beleza que encanta a alma e a eleva acima da sua condição.”

Aristóteles

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus pelas direções e idéias iluminadas e por todas as bênçãos que tem sempre me concedido.

Aos meus pais pela paciência, força e dedicação.

A todos os professores do curso de Mestrado pela ajuda, interesse e competência e, principalmente, à minha orientadora, Dra. Walênia Marília Silva, pela competência, dedicação, respeito, paciência e boa vontade em esclarecer minhas dúvidas.

Aos meus amigos e familiares que sempre me apoiaram nesta trajetória.

Aos secretários da Pós-Graduação da Universidade Federal de Minas Gerais que sempre me atenderam com prontidão.

Ao professor Adalmário Pacheco por permitir que a pesquisa se realizasse, e aos alunos, que cooperaram sem restrições para a realização desta pesquisa.

À minha cunhada Daniela pelo apoio, amizade e boa vontade em me ajudar.

A todos que contribuíram direta ou indiretamente para a realização deste trabalho.

Ao meu aluno Tiago Cussiol, pela grande colaboração.

Às amigas Andréa, Cibelle, Vani, Fátima Soares e Teresa Garrocho pelo apoio e ajuda sempre rápida nas horas em que mais precisei.

Às professoras Maria Inêz Lucas Machado e Maria do Carmo Souza Campara pelo apoio e compreensão.

RESUMO

Esta dissertação é o resultado de uma pesquisa qualitativa desenvolvida na Escola de Música da UFMG. Os dados foram coletados através de observação não-estruturada, questionários e entrevistas semi-estruturadas, durante cinco meses, contando com a participação dos alunos do curso de extensão em Música.

A presente pesquisa apresenta um estudo sobre as aulas de Percepção Musical no Curso de Extensão em Música e procura descrever os conteúdos teóricos, as situações de ensino vivenciadas pelos alunos através do processo de aprendizagem musical e analisa o índice de acertos e erros demonstrados pelos alunos no exercício de revisão realizado em sala de aula.

Nesta dissertação, discuto como categorias o ditado melódico e o exercício de fixação, como conteúdos menos favoritos trabalhados na aula de Percepção Musical e o solfejo melódico, considerado pelos alunos como o conteúdo favorito trabalhado em sala de aula.

Conclui-se que esta “preferência” ou “não” demonstrada pelos alunos pelos conteúdos da aula de Percepção Musical é pertinente aos aspectos relacionados ao ouvir os intervalos, uma das dificuldades apresentadas pelos alunos em sala de aula.

Palavras-chave: Aprendizagem Musical. Conteúdos Programáticos. Percepção Musical.

ABSTRACT

This dissertation is the result of a qualitative research developed at the Music School of the Federal University of Minas Gerais – UFMG. The data were collected through unstructured observation, a questionnaire and semi-structured interviews during five months with the participation of the students of the Music Extension course.

The research in question presents a study of the Music Perception classes at the Music Extension course. It aims at describing the syllabus, the learning situations experienced by the students through the music learning process, analysing the rate of hits and errors demonstrated by the students during a review exercise chapter conducted in class.

In this dissertation, the melodic dictation and the memorization exercise are pointed as the least favorite categories to be worked in Music Perception classes while the melodic solfege is the favorite one according to the students.

It is concluded that this preference or not towards the syllabus of the Music Perception classes demonstrated by the students, has to do with the aspects related to the hearing of intervals, which is one of the major difficulties presented by the students in class.

Key words: Music learning. Syllabus. Music Perception.

1 INTRODUÇÃO

Dentre as várias disciplinas que compõem o estudo de música, a Percepção Musical é um componente disciplinar da chamada Teoria da Música. GUIMARÃES (2000:1) nos diz que “hoje, a Teoria Musical é também denominada de Percepção Musical, pois é através desta disciplina que o aluno aprende a perceber o significado dos códigos da linguagem dos sons”.

Neste sentido, o estudo desta disciplina visa fazer a ligação dos conhecimentos teóricos com aqueles construídos a partir de uma prática. Desse modo, a Percepção Musical pode compreender o estudo de noções musicais que englobam vivência, conteúdo musical e sentido auditivo, nos diversos níveis de aprendizado.

O aprendizado e o desenvolvimento musical dependem das experiências acústicas vivenciadas, incluindo a discriminação de sons, a habilidade para perceber temas musicais, a sensibilidade para ritmos, texturas e timbre, e a habilidade para produzir e/ou reproduzir música (GARDNER & COSTA 1994:7).

Um importante aspecto 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.

Como educadora de Percepção Musical, sentindo a necessidade de expandir meus conhecimentos, em 2002, pedi autorização à professora Maria Inês Machado, coordenadora do Curso de Extensão Musical da UFMG, para assistir às aulas de Percepção Musical. Estas observações foram feitas durante seis meses, onde tive a oportunidade de dar algumas aulas.

Ao trabalhar com os alunos do Curso de Extensão Musical, o que me motivou a fazer esta pesquisa foi investigar o processo de aprendizagem dos alunos de Percepção Musical do Curso de Extensão em Música da UFMG.

A presente pesquisa buscou identificar, analisar e descrever os processos da aprendizagem musical, demonstrados e vivenciados pelos alunos na aula de Percepção Musical. Para o alcance deste objetivo, a proposta foi investigar qual é a

visão que os alunos têm acerca da própria aprendizagem musical, através dos conteúdos teóricos predominantes nesta aula e como os alunos respondem a eles.

A revisão da literatura constitui-se de um levantamento feito através de livros, artigos periódicos e mesmo em sites institucionais, dos assuntos a serem discutidos nesta pesquisa, bem como os autores que serviram como referencial teórico para a análise deste trabalho.

Os referenciais teóricos utilizados neste trabalho foram: ZIMMERMAN & HARGREAVES (2006), por tratarem de aspectos cognitivos do desenvolvimento musical, dando luz para o entendimento dos dados que dizem respeito ao processo de percepção dos alunos do curso de extensão em música da UFMG.

Espera-se, portanto, que esta pesquisa possa contribuir para um maior conhecimento do processo de aprendizagem musical, e conseqüentemente, para a prática docente no ensino de Percepção Musical.

No segundo capítulo apresento o processo metodológico e opto pela pesquisa qualitativa ao descrever as técnicas de coleta de dados como observação, questionário, entrevistas, a constituição dos participantes e análise de dados.

No terceiro capítulo faço uma apresentação e descrevo o local do contexto da pesquisa, sua organização, estruturação das aulas e seus integrantes.

No quarto capítulo, denominado Percepção Musical e Apreciação, apresento a descrição das aulas e os conteúdos trabalhados.

No quinto capítulo abordo o desenvolvimento musical sob uma abordagem cognitiva e as categorias encontradas, onde relato os processos auditivos (ditado melódico), teoria musical (exercícios de fixação) e solfejo.

2 METODOLOGIA

A Metodologia é um conjunto de procedimentos que servem como instrumento para alcançar os fins de uma investigação. É a explicação minuciosa, detalhada, rigorosa e exata de toda ação desenvolvida no método do trabalho de pesquisa e tem como objetivos: captar e analisar as características dos vários métodos disponíveis; avaliar suas capacidades, potencialidades, limitações ou distorções; e criticar os pressupostos ou as implicações de sua utilização.

A metodologia é uma condição necessária para que o trabalho científico tenha uma direção a fim de ser analisado de forma crítica por outros pesquisadores e/ou leitores que irão estudá-lo. A investigação dar-se-á pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado (GIL, 1999:72).

O objetivo deste trabalho é investigar o processo de aprendizagem dos alunos de Percepção Musical do Curso de Extensão em música da UFMG. Para tanto, se faz necessário utilizar uma metodologia que possibilite o acesso ao campo a ser observado. Nessa pesquisa, a metodologia adotada é de caráter qualitativo.

Segundo BOGDAN & BIKLEN (1982), a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, conseguidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatizando mais o processo do que o produto e se preocupando em retratar a perspectiva dos participantes.

De acordo com SPLINDLER (1987), nas pesquisas qualitativas voltadas para a educação, torna-se necessário elaborar um estudo do comportamento humano demonstrado no contexto social da escola, observando-se a interação social e os modos através dos quais estes ambientes impõem restrições e estimulam determinados tipos de interações (SPLINDER, 1987:24).

O levantamento dos dados se caracteriza como uma pesquisa de campo e foi realizado através de uma “[...] investigação empírica realizada no local onde ocorre ou ocorreu um fenômeno ou que dispõe de elementos para explicá-lo.” (VERGARA, 2004:47). Ainda de acordo com VERGARA (2004:50), esta é uma pesquisa descritiva quanto aos fins, pois tem o objetivo de expor características de

determinada população ou de determinado fenômeno, no caso os alunos do Curso de Extensão.

A pesquisa ocorreu no contexto da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), sediada em Belo Horizonte. Para imersão nesse contexto, foi solicitado por escrito, ao Comitê de Ética em Pesquisa (COEPE), o consentimento para desenvolver o trabalho.

Segundo a Resolução CNS 196/96, o COEPE é um colegiado interdisciplinar e independente, com caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos (BRASIL, 1996).

Após o consentimento do COEPE, pedi à vice-diretora Maria Inês Machado e ao coordenador do curso, professor Mestre Adalmário Pacheco a permissão para realizar este estudo. A permissão foi concedida oralmente. Antes de serem realizadas as etapas de observação, fui apresentada pelo professor responsável da turma de Percepção Musical do Curso de Extensão da UFMG aos seus alunos, dizendo que eu era aluna do mestrado e que eu iria acompanhar as suas aulas.

Logo após, expliquei aos alunos que o motivo pelo qual iria observar as aulas e que era para realizar uma pesquisa para minha dissertação de mestrado. Na primeira aula de observação, apresentei o termo de consentimento livre e esclarecido¹ ao professor da turma, que o assinou concordando com os termos estabelecidos.

Em seguida apresentei aos alunos o termo de consentimento livre e esclarecido com o título da minha pesquisa: Percepção Musical no Curso de Extensão em Música: uma abordagem qualitativa e seus objetivos. Expliquei aos alunos que para a realização da pesquisa eu teria de fazer observações, entrevistas e aplicar um questionário, deixei claro que a participação deles era de caráter voluntário, sem imposições.

O termo apresentado aos alunos esclarecia que as informações obtidas através das observações, questionário e entrevista, seriam mantidas de forma

¹ Anexo 1 - Formulário de consentimento livre e esclarecido.

anônima e confidencial onde por razões éticas, os nomes dos alunos e professores foram alterados para manter a privacidade, de cada um dos participantes da pesquisa. Imediatamente todos os alunos concordaram em participar, dizendo que estavam à disposição para ajudar no que fosse preciso.

2.1 Técnicas de coleta de dados

Baseada nos métodos qualitativos de pesquisa utilizei como técnicas de coletas de dados, três elementos: observação, questionário e entrevista semi-estruturada. A coleta de dados foi realizada em sala de aula, na turma de Módulo III de Percepção Musical/Apreciação, no Curso de Extensão Musical da UFMG, onde acompanhei 15 (quinze) aulas, durante cinco meses de pesquisa de campo, no período de março a julho de 2009.

Durante a pesquisa de campo, as conversas, experiências, acontecimentos que ocorrem, revelaram coisas que nos levaram a novas perspectivas de análise e hipóteses. De acordo com ANDRÉ (1995:47), este é o momento de fazer a mediação entre a teoria e a experiência vivida em campo, de dialogar com os referenciais de apoio, e então, rever princípios e procedimentos e fazer os ajustes necessários.

2.2 Observação

Segundo MCMILLAN & SCHUMACHER (2001), a observação de campo, usada na maioria das pesquisas qualitativas, é uma técnica fundamental que descreve e traduz com detalhamento acontecimentos, pessoas, ações e objetos em um determinado contexto.

A observação, como forma de captar a realidade empírica, é considerada por GOODE & HATT (1979) como a mais antiga e ao mesmo tempo a mais moderna das técnicas de pesquisa. Para que se torne válida e fidedigna, requer planejamento em relação ao que observar e como observar.

Uma das vantagens da utilização dessa técnica é a possibilidade de um contato pessoal do pesquisador com o objeto de investigação, permitindo acompanhar as experiências diárias dos sujeitos e apreender o significado que atribuem à realidade e às suas ações (LÜDKE & ANDRÉ, 1986).

Nesta pesquisa adotei a definição de BECKER (1994), entendendo que o pesquisador coleta dados, participando do grupo ou organização, observando as pessoas e seu comportamento em situações de sua vida cotidiana. Na modalidade de observador, o pesquisador estabelece com o grupo uma relação que se limita ao trabalho de campo; a participação ocorre da forma mais profunda possível, através da observação informal das rotinas cotidianas e da vivência de situações consideradas importantes.

As observações foram realizadas com o intuito de registrar o dia a dia do aluno durante as aulas. Essas observações tinham o objetivo de descrever o comportamento desses alunos, em situações espontâneas, visando sua interação com o meio, para melhor conhecê-los.

Inicialmente fiz um estudo piloto, onde observei durante algumas semanas duas turmas de modulo III: turma (A) e turma (B) para verificar a possibilidade de desenvolver esta dissertação. Optei então, em acompanhar as aulas da turma (A), pelo fato dos alunos já terem um nível intermediário de conhecimento musical e pelo horário ser mais conveniente para mim.

As aulas eram ministradas no turno da tarde, às segundas-feiras, no horário de 16:00 às 19:00 horas. A aula de Percepção é de 16:00 às 18:00 horas e a aula de Apreciação é dada em conjunto para as duas turmas do módulo (3), no horário de 18:00 às 19:00 horas. A cada semana, os professores das turmas de modulo III fazem um revezamento para dar a aula de Apreciação Musical.

Os dados coletados foram documentados através de anotações descritivas em um diário de campo, totalizando 15 (quinze) relatórios. Neles constam as perguntas que os alunos faziam durante as aulas, como eles se comportavam em relação às atividades propostas e conteúdos e quanto tempo foi gasto em cada atividade.

As notas de campo devem relatar o máximo de observações possíveis no dia a dia, ou seja, *aquilo* que ocorreu, *quando* ocorreu, em relação *a que* ou *a quem* está ocorrendo, *quem* disse, *o que* foi dito e *que* mudanças ocorreram no contexto, segundo nota BALEY (1994:31).

2.3 Questionário

O questionário é uma técnica de investigação composta por questões apresentadas por escrito às pessoas com o objetivo de conhecer um pouco mais à respeito das suas opiniões, interesses, expectativas, etc. Nesta dissertação, elaborei um questionário² semi-estruturado, com um roteiro de perguntas à respeito dos dados dos alunos e questões abertas já pré- estabelecidas.

Este questionário foi aplicado para os 13 alunos do Curso de Percepção Musical, na última aula de observação, ao final do semestre. Esta escolha foi feita, pelo fato dos alunos já terem tido uma vivência musical da aprendizagem dos conteúdos dados em sala de aula. O questionário teve como objetivo, conhecer um pouco mais da vivência musical de cada um, ou seja, que tipo de música eles preferem, se estudam algum instrumento, se participam de algum grupo musical, qual o tópico favorito e o menos favorito em relação à Percepção Musical, entre outros.

O questionário foi aplicado e respondido pelos alunos após o término da aula, onde através dele foi possível também identificar outros dados como: idade, perfil social, relação entre professor e alunos, e a visão que os alunos têm sobre o curso e seus conteúdos.

² Anexo 2 – Questionário.

2.4 Entrevista

Partindo do princípio de que a entrevista é uma importante técnica de coleta de dados, resolvi utilizá-la para que eu pudesse obter maiores informações à respeito da história de vida dos alunos entrevistados. Procurei entrevistá-los de uma forma que houvesse uma flexibilidade para fazer perguntas sobre outras questões que pudessem ser levantadas. Sendo assim, optei pela entrevista semi-estruturada.

Escolhi a entrevista semi-estruturada, por ser uma entrevista que tem um roteiro, contendo os tópicos a serem discutidos. Segundo LUDKE (1986:34), as entrevistas semi-estruturadas possuem um “esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”.

Na entrevista semi-estruturada, o informante tem a possibilidade de discorrer sobre suas experiências, a partir do foco principal proposto pelo pesquisador. Ao mesmo tempo em que permite respostas livres e espontâneas do informante, valoriza a atuação do entrevistador. As questões elaboradas para a entrevista levaram em conta o embasamento teórico da investigação e as informações que o pesquisador recolheu sobre o fenômeno social (TRIVIÑOS, 1987).

A entrevista é um processo de interação social, no qual o entrevistador tem a finalidade de obter informações do entrevistado, através de um roteiro contendo tópicos em torno de uma problemática central (HAGUETTE, 1995). A entrevista privilegia a obtenção de informações através da fala individual, a qual revela condições estruturais, sistemas de valores, normas e símbolos e transmite, através de um porta-voz, representações de determinados grupos (MINAYO, 1994).

A entrevista seguiu o seguinte roteiro:

- 1) Em relação aos conteúdos dados na aula de Percepção Musical: Tem algum que você acha que deve ser mais trabalhado?
- 2) Como você tem se sentido em relação ao curso? Ele tem sido um desafio para você? Por quê?

- 3) Qual é a sua expectativa em relação ao curso? O curso está atendendo as suas expectativas?
- 4) Em relação à aula de apreciação o professor, trabalha mais análise de peças, pega o concerto tal (...), já a outra professora, trabalha mais peça de canto coral (...). Como você vê essas atividades?
- 5) Em sua opinião, qual é o estilo musical e/ou repertório que você gostaria que fosse trabalhado nesta aula?
- 6) No seu questionário, você disse que prefere a aula de análise musical e ou canto coral? Por quê? Você poderia me contar em detalhes o porquê dessa preferência?
- 7) O que você considera mais importante neste curso?
- 8) O que a música significa para você?

Como DAVIDSON (1999:32-33) enfatiza, “a entrevista é uma forma ideal para acessar alguns detalhes sobre como as pessoas se vêem”. E ao mesmo tempo a triangulação dos dados das entrevistas feitas, com os dados coletados por meio dos questionários e observações é necessária para “monitorar possíveis mudanças e discrepâncias” nos dados. Daí a importância da pesquisa qualitativa, pois ela nos revela elementos que não são visíveis à primeira vista. Como por exemplo: a preferência do repertório da música popular foi abordada pelos alunos durante a entrevista, sendo que na sala de aula eles não comentavam com o professor esta preferência.

As entrevistas e algumas anotações complementares foram gravadas com gravador em sete fitas cassetes. Cada entrevista teve a duração em média de 30 a 40 minutos. Todas foram transcritas. Do total de 13 alunos que participaram do questionário, sete deles foram entrevistados. Ao encontrar com alguns deles antes da aula começar, perguntei se eles gostariam de participar da entrevista, agendando previamente o melhor dia e horário.

Os alunos demonstraram interesse em participar, partindo da disponibilidade de cada um. As entrevistas foram realizadas no ambiente da própria Escola de

Música. Este foi o critério usado em relação aos alunos que participaram da entrevista. A constituição do grupo de entrevistados é descrito a seguir.

2.5 Constituição do grupo de entrevistados

O grupo de entrevistados foi constituído de sete alunos participantes num total de 13 alunos. Foram entrevistados dois homens com idade entre 58 e 77 anos e cinco mulheres com idades entre 50 e 67 anos. Todas as entrevistas foram feitas individualmente, fora da sala de aula.

A maioria dos alunos entrevistados preferiu fazer a entrevista na própria Escola de Música antes da aula de Percepção Musical, pois, a maior parte deles chegava mais cedo e aguardava o horário da aula e saía logo após o término do curso. Somente uma entrevista foi feita na casa de um aluno por causa da de sua disponibilidade.

Os alunos se mostraram interessados em fazer as entrevistas. Ao serem convidados, aceitaram imediatamente em participar das entrevistas. Antes de a aula começar um ou outro aluno me procurou para perguntar a possibilidade de fazer a entrevista em outro dia e horário a combinar. Os alunos sugeriram para nos encontrarmos na cantina da Escola de Música, eu e o entrevistado íamos conversando um pouco, até chegarmos ao local da entrevista que era em uma sala de aula, que eu reservei com antecedência lá na portaria. Com isso os alunos se sentiam mais a vontade, quebrando aquele clima inicialmente constrangedor.

Após as transcrições das entrevistas, as respostas dadas pelos participantes revelaram uma saturação de informações que foram suficientes, para perceber a preferência por determinados conteúdos musicais trabalhados em sala de aula e algumas dificuldades apresentadas por eles. Com isso, ao chegarmos à saturação com as sete entrevistas realizadas, nos direcionaremos para a análise de dados obtidos durante a coleta de dados.

2.6 Análise de dados

Segundo ANDRÉ, (1995:57) na análise de dados, o pesquisador relaciona os conceitos teóricos com as situações observadas. A teoria por “fornecer suporte às interpretações e às abstrações que vão sendo construídas, com base nos dados obtidos e em virtude deles”.

Segundo LUDKE (1986), nesta fase o pesquisador deverá classificar e organizar os dados para apresentá-los de forma bem clara, repensando, revendo, reavaliando novas idéias que possam surgir. Pela mesma forma, na categorização, o pesquisador deverá ultrapassar a descrição, procurando acrescentar algo sobre o assunto relacionando os conceitos teóricos com as situações observadas.

De acordo com BRESLER (2007:6) quanto mais o investigador está inserido na realidade que estuda, mais a neutralidade se torna impossível. O objetivo passa a ser “o estar consciente dos preconceitos e parcialidades de cada um e observá-los através de processos de coleta de dados”.

A análise dos dados coletados, dos relatos de observação, questionário, entrevistas e suas transcrições foram fator determinante para identificar a formação, de algumas categorias de análise.

Ao reunir as respostas dos entrevistados, do questionário e das observações feitas, percebemos o cruzamento de algumas respostas a recorrência de algumas categorias.

Para esta dissertação as categorias que compõem a estrutura da análise de dados desenvolvidos neste estudo são os processos auditivos, (ditado melódico), teoria musical (exercícios de fixação) e o solfejo melódico. A minha intenção de escolha, se deve ao fato de que nos questionários, exercício de revisão e nas entrevistas, 70% dos 13 alunos consideraram o ditado melódico e o exercício de fixação como os conteúdos menos favorito trabalhados na aula de Percepção Musical e 90% deles disseram que o solfejo, era o conteúdo mais favorito.

3 CONTEXTO DA PESQUISA

3.1 Minha trajetória

Minha trajetória como musicista começou aos sete anos com o estudo de piano, e mais tarde, aos 11 anos, entrei para o Curso de Formação Musical da UFMG. Na época este curso possibilitava aos alunos ingressarem no Curso de Graduação em Música da UFMG, onde fiz o Curso de Licenciatura em piano e me formei em 1996.

Logo após minha formatura, durante um ano, comecei a acompanhar todas as aulas de musicalização infantil no Centro de Musicalização Infantil (CMI), que era um Curso de Extensão da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais. Alguns professores da Escola de Música da UFMG atuavam como coordenadores de áreas e os alunos do Curso de Graduação (bolsistas e estagiários) atuavam como professores do mesmo centro.

Este curso iniciou-se em 1985 atendendo inicialmente crianças na faixa etária de sete a 12 anos e a partir de 1993 criou-se também, um curso de Iniciação Musical para crianças na faixa etária de três a seis anos. O curso era organizado em cinco níveis. Cada nível tinha um ano de duração. As aulas de musicalização, coral e teclado eram ofertadas desde o nível I.

A partir do nível II, o aluno fazia a opção por um instrumento e além das disciplinas citadas anteriormente, passavam a freqüentar as aulas de instrumento e prática em conjunto. As aulas de coral infantil eram ministradas uma vez por semana, com duração de uma hora/aula e os coros eram organizados no início de cada ano conforme considerações relatadas.

No curso eram ofertados os seguintes instrumentos: piano, violão, teclado, violino, violoncelo, flauta, clarineta, saxofone, harpa (dependendo da disponibilidade de estagiários). A seleção para ingressar neste centro era realizada no início de cada ano, onde os critérios utilizados eram o interesse e a musicalidade das crianças. Havia também uma entrevista com os candidatos e seus pais.

Em 1998, após acompanhar estas turmas, fui convidada a dar aulas de musicalização infantil no CMI, no qual me descobri como educadora, dando também aulas particulares de percepção musical em minha casa, preparando os alunos para o vestibular de música e para ingressarem no curso de Extensão Musical e Graduação até o momento atual.

Em 2002, fiz o curso de Pós-graduação, me especializando em Educação Musical. O foco de meu trabalho fora a monografia Canto Coral e Musicalização: adequação dos processos pedagógicos da musicalização infantil à prática de canto coral desenvolvidos no Centro de Musicalização Infantil da Escola de Música da UFMG (CMI).

Com a minha prática e vivência musical de educadora e professora de Percepção Musical, surgiu em mim a necessidade de investigar até qual ponto são importantes para o desenvolvimento do aluno o processo de aprendizagem musical em relação à teoria musical e de que maneira estes novos conhecimentos podem contribuir para uma formação musical diversificada do discente.

3.2 Breve histórico

Em relação ao ensino formal de música em Belo Horizonte, a Escola de Música, antigo Conservatório Mineiro de Música, foi criada em 1925, sendo federalizada em 1962 e se tornou uma unidade da UFMG. Nesta época, a Escola de Música oferecia duas modalidades de cursos: o Curso Básico e o Curso Superior, composto do Curso de Bacharelado.

O Curso Básico era um curso que oferecia aulas para alunos que já possuíam um conhecimento musical prévio, e que queriam ingressar no Curso Superior. O curso Básico tinha quatro anos de duração e oferecia aulas de teoria musical, harmonia, aulas de instrumento ou canto. Para ingressar nesse curso, os alunos já tinham que ter um conhecimento musical, pois havia um teste de seleção. Neste teste constavam provas de ditado melódico, solfejo e teoria musical.

A falta de ensino de música na formação escolar de 1º e 2º graus e a desinformação das pessoas a respeito da música e aos Cursos Básicos e Superior,

levaram a Escola de Música a criar em 1976, o Curso de Formação Musical (CFM), ou seja, um Curso de Extensão em caráter permanente.³ (CAMPARA, MACHADO & CARVALHO, 1996).

Este curso substituiu o antigo Curso Básico, passando a oferecer além das aulas de teoria musical, instrumento ou canto e harmonia, o curso de Iniciação Musical para os alunos iniciantes com a duração de dois anos. A faixa etária para o CFM era de adolescentes a partir dos 11 anos de idade, jovens que estavam se preparando para o vestibular de música ou que faziam outro curso de graduação e adultos em geral.

Em 1997, a Escola de Música mudou-se para o Campus Pampulha da Universidade Federal de Minas gerais, onde CFM e o Centro de Musicalização Infantil passaram a ter um espaço físico independente. A Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais buscava por novas propostas, visando adequar-se à nova realidade e melhorar o funcionamento e a infra- estrutura do Curso de Extensão da Escola de Música.⁴ (CAMPARA, MACHADO & CARVALHO, 1996).

3.3 O Curso de Extensão Musical da UFMG

Neste capítulo, faço uma descrição do Curso de Extensão Musical, criado a partir de 1997. Este curso faz parte de um projeto de Extensão da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais, onde apresento um panorama geral sobre organização e estrutura do curso, conteúdos trabalhados e público alvo.

O Curso de Extensão em Música é oferecido na Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais que fica dentro do Campus Pampulha. Este curso tem como objetivo encaminhar os projetos de extensão para aprovação em congregação, registro e concessão de certificados oficiais junto à Pró-Reitoria de Extensão da UFMG. São considerados projetos de extensão, aqueles que foram aprovados e desenvolvidos por profissionais pertencentes ao quadro de professores

³ Relatório sobre o curso de formação musical * projeto de pesquisa, dez. 1996, p.4.

⁴ Idem.

da unidade em suas respectivas áreas de conhecimento e que tenham como público-alvo os segmentos sociais externos e/ou internos à UFMG.

Em 2004, o Curso de Extensão Musical (CEM) oferecia o Curso de Percepção Musical/Canto Coral. Este curso visava desenvolver as capacidades de apreciação, criação e interpretação musical, através da prática de música em conjunto, treinamento auditivo, leitura, notação, técnica vocal, repertório coral e teoria musical.

A partir de 2007, o Curso de Extensão passou a oferecer o Curso de Percepção Musical/Apreciação, objeto de estudo desta dissertação. O protocolo do Curso de Extensão, define que este curso visa “desenvolver, através do estudo da teoria musical, as capacidades de criação, apreciação e performance musicais, trabalhando o treinamento auditivo, leitura e notação tradicional e convencional, música em conjunto e análise auditiva”⁵. Tem como público-alvo, adolescentes a partir dos 15 anos e adultos.

O curso de Percepção Musical/Apreciação está organizado em seis módulos semestrais. No primeiro módulo não é necessário que o candidato tenha conhecimento musical. Tal fato distingue-se do formato anterior, pois antes, o candidato fazia um teste de seleção para ingressar no curso. A partir dos módulos II a VI, os candidatos ingressantes respondem a um teste para que seja avaliado seu conhecimento musical prévio para ingressar no curso.

O investimento para o curso é de: uma taxa de inscrição no valor de R\$ 30,00 (trinta reais). O valor total do curso é de R\$ 452,50 (Valor do curso e taxa de material no valor de R\$ 21,50). O pagamento pode ser à vista, no ato da matrícula, ou em 05 vezes, com uma entrada de R\$ 107,70 = Matrícula (86,20) + taxa de material (R\$ 21,50) mais 04 parcelas fixas de R\$ 86,20. Gerenciado junto à Fundação de Desenvolvimento da Pesquisa (Fundep). “A Fundep - é uma entidade de direito privado sem fins lucrativos, reconhecida como fundação de apoio universitário”. (FUNDEP, 2010).

No primeiro semestre de cada ano são oferecidos os módulos I, III e V. As aulas são ministradas uma vez por semana, com a duração de três horas, durante 15 semanas, totalizando 45 (quarenta e cinco) horas por módulo semestral. A carga

⁵ Protocolo de oferta para Cursos de extensão 2007 Cenex/Música sala 2005.

horária total do curso (seis módulos) é de 270 (duzentos e setenta) horas. No segundo semestre, são oferecidos os módulos II, IV e VI com a mesma carga horária e mesma duração dos módulos do primeiro semestre.

No primeiro semestre de 2009, dei início ao meu trabalho de pesquisa, assistindo as aulas de Percepção Musical curso de Extensão em Música. O curso oferecia quatro turmas. Nesta dissertação, abordo a aula de Percepção Musical do Módulo III, turma (A) e descrevo a seguir os horários conforme o quadro abaixo:

Módulos	Segunda-feira	Terça-feira
Módulo I		16:00 às 19:00 horas
Módulo III	16:00 às 19:00 horas - Turma (A)	
	18:00 às 21:00 horas - Turma (B)	
Módulo V		18:00 às 21:00 horas

Quadro 1: Quadro de horários
Fonte: Elaborado pela autora, 2010

3.4 Perfil dos alunos

A turma de alunos do Curso de Extensão Musical era constituída de 13 alunos. Quatro homens com idade de 20 a 77 anos e nove mulheres com idade de 14 a 67 anos. De uma forma geral, a rotina dos alunos com a faixa etária acima dos 50 anos era chegar mais cedo e ficar na cantina conversando informalmente. Os mais jovens, chegavam em cima da hora dirigindo-se imediatamente à sala de aula.

Através de conversas informais que tive com os alunos, pude verificar que um dos alunos vinha de outra localidade, João Monlevade e os outros residiam em Belo Horizonte. Alguns vinham de ônibus e outros de carro.

Os alunos eram bastante diversificados. Nas aulas tinham estudantes adolescentes, donas de casa, advogados, psicólogos e pedagogos aposentados. Com as entrevistas, pude notar que três alunos mais jovens tinham o objetivo de fazer o vestibular de música, enquanto o restante da turma tinha como objetivo aprimorar seus conhecimentos musicais.

Os alunos mais jovens vestiam calças jeans e roupas da moda atual. Geralmente assentavam-se próximos uns dos outros, mas não conversavam muito entre si. O grupo dos alunos mais experientes eram “super unidos”, assentavam todos pertos uns dos outros, entre esses alunos havia uma grande comunicação mesmo fora do âmbito escolar. Usavam trajes mais discretos e roupas combinadas e elegantes tais como calça de tecido e sapato mocassim.

Destes alunos mais experientes, quase todos iniciaram seu aprendizado musical no Curso de Apreciação e Musicalização na Maturidade do Curso de Extensão em Música da UFMG. Alguns deles faziam aulas de música com professoras particulares ou haviam participado de algum coral. Um dos alunos mais jovens tocava percussão na orquestra da *Big Band* da Fundação Comunitária Educacional e Cultural de João Monlevade (Funcec) há dois anos e meio.

Embora minha dissertação não tenha como foque o professor do curso, considero importante descrever a sua formação musical acadêmica e sua experiência com o ensino de música. Em 1984 começou a trabalhar na Escola de Música, fazendo monitoria no Curso de Graduação de Percepção Musical. Em 1986 formou-se no Curso de Bacharelado em piano na UFMG e no Curso de Mestrado em Música na área de Performance Musical.

Desde então atua como pianista acompanhando corais e cantores. Durante quinze anos trabalhou como coralista no Madrigal de Ouro Preto. Em 1988 trabalhou na Escola de Artes em Belo Horizonte, dando aulas de percepção e piano. Em 1993 fez o concurso de Música e desde então atua como professor de piano e percepção musical na UFMG. Durante as entrevistas, vários alunos elogiaram com detalhe o fato da organização do professor em relação ao material usado em sala e da preparação de suas aulas.

Durante as aulas, os alunos mais experientes faziam várias perguntas. Não notei constrangimento ou inibições em perguntar, já os mais jovens quase não perguntavam. Os alunos costumavam ficar mais atentos quando o assunto era fazer solfejos, ditados melódicos e trabalhar ritmos. O professor sempre tocava ao piano uma música para exemplificar os conteúdos abordados em aula. Os alunos expressavam uma grande admiração pelo professor quanto à sua organização do material didático utilizado em sala de aula e quando ele tocava piano.

Também pude notar como os alunos estavam interessados em aprimorar seus conhecimentos musicais e como o ambiente e as amizades feitas eram importantes para eles estarem ali.

4 PERCEPÇÃO MUSICAL E APRECIÇÃO

As aulas de Percepção Musical, foco desta pesquisa, eram realizadas em uma sala de aula espaçosa, contendo 40 carteiras, quadro branco, piano com banqueta, som, televisão e DVD. As aulas eram ministradas uma vez por semana, com duas horas de duração, de 16:00 às 18:00 horas. De acordo com o protocolo do Curso de Extensão, a aula de Percepção visa desenvolver habilidades de leitura, escrita, estudo de noções musicais que englobam vivência, conteúdo musical nos diversos níveis de aprendizagem. Nas aulas, a teoria musical é trabalhada juntamente com atividades de leitura e exemplos audíveis, onde há uma articulação contínua entre escrita, audição e execução.

A aula de apreciação era um componente da aula de Percepção Musical. Esta aula era dada em conjunto para as duas turmas de módulo III, na mesma sala de aula com a duração de uma hora de 18:00 às 19:00 horas. A turma (A) ficava após sua aula de Percepção e a turma (B) começava com a Apreciação Musical.

O objetivo desta aula era trabalhar a história da música, períodos, estilos de épocas, autores, compositores, fazendo a análise musical, procurando trabalhar os conteúdos dados na aula de Percepção Musical e Apreciação. Como por exemplo, o professor trouxe um CD com a gravação do Minueto da Suíte Orquestral nº 2 de Bach e pediu para os alunos escreverem os tons vizinhos da tonalidade principal da peça na folha de exercícios distribuída por ele.

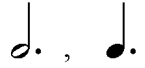
4.1 Conteúdos da aula de Percepção Musical (Módulo III)

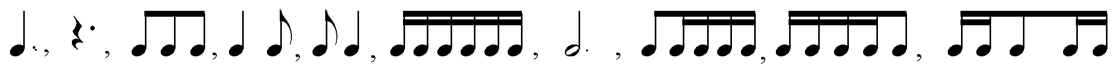
Neste capítulo relato o conteúdo programático da aula de Percepção Musical do Módulo III do Curso de Extensão, através das atividades de apreciação, criação e performance, a compreensão musical. Em seguida, relaciono estes conteúdos com o que deveria ser trabalhado durante as aulas observadas.

Em relação à unidade de tempo, o programa vai desde:

- UT=  em compasso simples, com os seguintes padrões rítmicos:



- Até UT=  em compasso composto com os padrões rítmicos:



CONTRATEMPO

Em relação ao contratempo, o programa vai desde:

- Contratempo em compasso simples: tempo e $\frac{1}{2}$ tempo;
- Contratempo em compassos compostos: tempo.

SINCOPE

- A síncope é trabalhada em compasso simples: tempo, $\frac{1}{2}$ tempo e $\frac{1}{4}$ de tempo.

DITADOS

- Ditados rítmicos, com os padrões apresentados acima;
- Ditados melódicos: escritos na clave de sol e trabalhados em tonalidades maiores ou menores.

SOLFEJOS

- Nas claves de Sol e Fá na 4ª linha.

ESCALAS

- Maiores e menores em todas as tonalidades;
- Escalas relativas;
- Escala menor melódica (estruturação de tons e semitons).

INTERVALOS

- Escrita, identificação e reprodução dos intervalos melódicos simples, maiores, menores e justos, até 8ª.

LEITURA

- Leitura relativa com reconhecimento visual até 8ª;
- Leitura absoluta com reconhecimento visual até 8ª (nas claves de Sol e Fá na 4ª linha);
- Leitura rítmica a uma e duas vozes, empregando os padrões rítmicos apresentados acima e (ação combinada, sendo uma das vozes em ostinato).

FUNÇÕES HARMÔNICAS

- Tônica, dominante e subdominante.

4.2 Conteúdos trabalhados em cada atividade da aula de Percepção Musical

Logo após a coleta de dados das 15 aulas observadas, identifiquei os conteúdos trabalhados em cada atividade desenvolvida na aula de Percepção Musical, descritas a seguir.

4.2.1 Ditado Melódico

O ditado melódico foi trabalhado em 11 aulas, com a duração entre 30 a 60 minutos. Estes ditados foram dados em compassos simples, com unidade de tempo

=  e  trabalhados os seguintes padrões rítmicos:



E em compasso composto, com unidade de tempo , , com os seguintes padrões rítmicos:



A extensão dos ditados trabalhados pelo professor abordava desde o pentacorde com o intervalo de uma 4ª justa abaixo, até a escala completa. Os intervalos trabalhados foram: de 2ª m e M, 3ª M e m, 4ª e 5ª justa ascendentes e descendentes onde o professor procurou fixar ao máximo estes intervalos. Alguns alunos confundiam uns intervalos como, por exemplo: 4ª e 5ª. No período em que observei as aulas foi realizado um ditado de intervalos treinando 4ª e 5ª justas e o ditado rítmico foi trabalhado em (3) três aulas, utilizando os padrões rítmicos em um tempo e em dois tempos, conforme o conteúdo programático sendo que certos alunos apresentavam determinadas dificuldades na hora de bater, e identificar o

ritmo de síncope. Então o professor repetia o padrão rítmico com dúvida pedindo os alunos para repetirem até ficar bem compreendido pelos alunos.

4.2.2 Solfejo

Os solfejos tinham a duração de 20 a 30 minutos, e eram trabalhados em quase todas as aulas onde os alunos faziam um treinamento com o material de gráficos, distribuídos pelo professor na primeira aula. O professor trabalhou através dos gráficos, pentacordes maiores, intervalos até salto de 5ª justa e escalas maiores completas. Os solfejos eram em compasso simples ou composto, com padrões rítmicos trabalhando inteiro, dobro e metade.

Na questão da altura foram trabalhados:

- Graus conjuntos, escala completa e saltos até 5ª;
- Automatização dos nomes das notas (ascendentes e descendentes) em graus conjuntos;
- Automatização das armaduras de clave;
- Pentacórdio;
- Funções harmônicas (tônica, dominante, subdominante).

Os alunos faziam os exercícios de armadura de clave e automatização das notas sem nenhuma dificuldade. No entanto, nas funções harmônicas, três alunos sentiram dificuldades em identificá-las. Imediatamente o professor exemplificava, tocando músicas mais conhecidas como, por exemplo: Na Bahia Tem, pedindo os alunos para dizerem as seqüências harmônicas que foram tocadas, como por exemplo: I-V-IV-V-I, no tom de Ré M, por exemplo.

4.2.3 Ritmo

A parte rítmica foi desenvolvida em nove aulas com a duração de 20 a 40 minutos. Através de exercícios de fixação, o professor trabalhava a pulsação, apoio, ritmo real e subdivisão. A vivência destes elementos foi realizada em compassos simples e compostos, síncope e contratempo, compassos alternados em compasso simples. O ritmo era realizado através de ação combinada com uma das vozes em ostinato, e a outra na pulsação. Todos os padrões rítmicos do conteúdo programático foram abordados pelo professor nas aulas de Percepção Musical.

4.2.4 Teoria Musical

A explicação de alguma matéria nova durava em média de 20 a 60 minutos. Em todas as aulas, foram dados exercícios escritos para os alunos fazerem na apostila de teoria, para uma melhor fixação da matéria. A duração destas atividades variava entre 20 a 30 minutos. Em relação à escrita e leitura, foram abordadas as seguintes atividades relatadas conforme a ordem estudada.

- Leitura de intervalos de 2ª até 8ª;
- Leitura rítmica a duas vozes;
- Leituras relativas na clave de sol e fá na 4ª linha;
- Tons e semitons;
- Escrita das escalas e arpejos com acidentes;
- Escalas maiores sustenizadas Ré M, Sol M e escalas maiores bemolizadas Mib M;
- Escrita da escala menor (modo eólio);
- Escala relativa menor (modo eólio).

Os alunos executavam os exercícios acima com prontidão, no caso de haver alguma dúvida, os alunos perguntavam ao professor explicava novamente a questão para não ficar nenhuma dúvida.

4.3 Descrição das aulas de Percepção Musical

A aula de Percepção Musical envolvia a leitura e prática de ritmos, ditados melódicos, solfejos, exercícios de fixação. As 15 aulas observadas, o ditado melódico, solfejo e ritmos eram trabalhados durante aproximadamente 84 minutos da aula. Os outros 36 minutos eram distribuídos em exercícios para a fixação ou explicação da matéria. A divisão do tempo da aula, para cada um desses tópicos ficava a critério do professor.

O material didático utilizado nas aulas de Percepção Musical, elaborado pelo próprio professor do curso era distribuído no começo de cada aula, contendo o conteúdo a ser abordado naquela aula. Por exemplo: na parte rítmica eram encontrados exercícios de ações combinadas a duas vozes, sendo uma em ostinato, retirados do livro de “Rhythmic Traininig” de STARER⁶.

Exercício de ritmos⁷ – O professor trabalhou o exercício abaixo em grupo pedindo que os alunos marcassem o pulso com palmas e o ritmo com a voz.



FIGURA 1: Exercício de ritmo

⁶ STARER, R. Rhythmic Traininig. MCA Music. New York, 1969. mPP. 6-19.

⁷ Exemplo retirado do livro Rhythmic trainnin de STARER, p. 7.

Os alunos faziam o exercício com prazer, imediatamente à solicitação do professor seus rostos demonstravam interesse em realizar a atividade. Quando havia dúvida na realização de algum trecho do exercício, o professor o repetia até que todos acertassem o trecho em dificuldade. Os alunos atendiam prontamente repetindo quantas vezes fossem necessária. Com esta atividade os alunos desenvolviam a habilidade da leitura rítmica e coordenação motora, trabalhando a pulsação, as figuras de notas, suas pausas, ritmos e suas durações.

4.3.1 Atividade 1

Solfejo melódico: Nos solfejos melódicos, encontram-se exercícios, retirados do livro “Ear Training and Sight Singing” de LIEBERMAN⁸, como por exemplo: Atividade desenvolvida na 4ª aula do dia 06/04/09.

Solfejo nº 2:

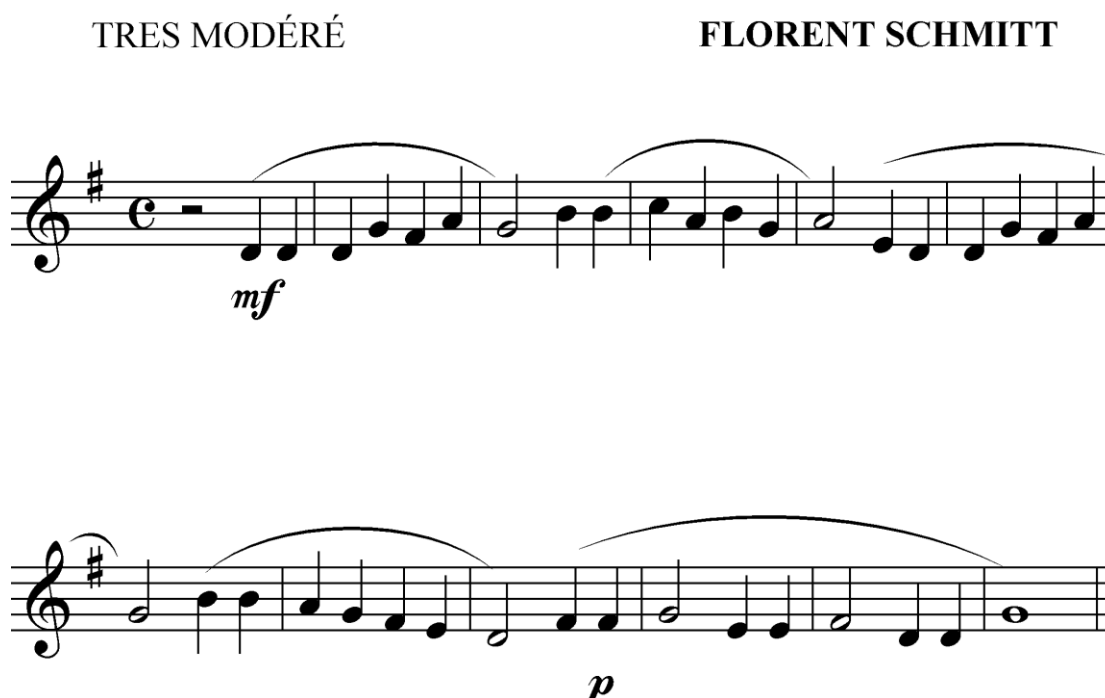


FIGURA 2: Solfejo nº 2

⁸ LIEBERMAN, Maurice. Ear training and Sight Singing. Norton & Company. New York, 1959. PP.47-50

Apresento a seguir a descrição de um exemplo de solfejo desenvolvido em sala de aula.

- 1) Primeiramente, o professor chamou a atenção para os alunos observarem, em qual tonalidade o solfejo estava escrito perguntando: “Este solfejo está em Ré M?” Os alunos responderam que não. Alguns responderam que o solfejo estava em Sol M. Então o professor afirmou: “Mas este solfejo começa com a nota ré. Porque eu sei que é Sol M? Qual é o intervalo que começa o solfejo?” Os alunos responderam que era de uma 4ª justa. Então o professor disse que se a música começar com uma 4ª justa, a segunda nota é a do tom.
- 2) Em seguida pediu para os alunos observarem a extensão do solfejo, dizendo qual era a nota mais grave e qual era a nota mais aguda.
- 3) Os alunos cantaram uma vez, acompanhados pelo professor ao piano, a escala com o nome das notas na extensão e o arpejo do solfejo.
- 4) Depois cantaram todos os intervalos de 4ª justa da tonalidade de Sol M com o nome das notas, sem o piano acompanhando. Logo após, cantaram o solfejo por inteiro com o professor fazendo a harmonia no piano.
- 5) Ao cantar a última frase, alguns alunos confundiram os intervalos de 3ª M e 3ª m, cantando intervalos de 4ª justa. O professor lembrou as músicas que começavam com uma 4ª justa como, por exemplo, o Hino Nacional, Valsa da Despedida. Depois pediu aos alunos para cantarem os intervalos com dificuldade separadamente até acertarem a afinação.
- 6) Por último, os alunos cantaram o solfejo com a dinâmica, lembrando a ordem da dinâmica: pp, p, mf etc. O professor cantou a primeira frase em legato, para os alunos escutarem, pedindo em seguida para que eles cantassem novamente, dizendo que a música fica muito mais bonita quando se faz com a dinâmica.

Conclui-se que o professor trabalha o solfejo usando como referencial sonoro o piano, para facilitar a compreensão dos alunos. Com esta atividade, o professor

possivelmente procurava desenvolver habilidades nos alunos de: leitura de notas, afinação dos intervalos, além de distinguir determinados elementos musicais como: a dinâmica e seus diferentes níveis de volume, acentuação, trabalhando a estrutura da peça, como por exemplo; frases, repetição, melodia, o tempo e seus diferentes andamentos.

4.3.2 Atividade 2

Ditado melódico: Alguns dos ditados melódicos eram realizados através de canções retiradas do livro “500 Canções Brasileiras”⁹. Atividade desenvolvida na 11ª aula do dia 08/06/09 com a duração de 60 minutos ocorreu como descrito abaixo: esta atividade foi do conteúdo de modo eólio que o professor havia explicado anteriormente, e estava trabalhando até o momento.

O ditado melódico foi trabalhado auditivamente através da canção: Cana fita (1) (canto de usina – Pernambuco) com a seguinte letra:

Eu aprantei cana

Na resta do só

Prá nascê mio

Nasceu a cana-fita

O professor tocou a canção no piano por várias vezes, cantando a letra. Depois pediu para os alunos cantarem até memorizarem a canção. Logo após, o professor pediu para os alunos baterem o ritmo com palma, até memorizarem o ritmo. Depois o professor disse aos alunos que esta música tinha como unidade de tempo, a semínima e passou no quadro os padrões rítmicos que apareciam nesta canção, por exemplo:

⁹ PAZ E. A. 500 *Canções Brasileiras*. Luís Bobo Editor, Rio de Janeiro, 1989, p.88.



Em seguida, pediu aos alunos que escrevessem no caderno, somente o ritmo das duas frases:



Por último, pediu aos alunos para escreverem a melodia em Ré (eólio):



Os alunos memorizaram o ritmo das duas frases e o bateram corretamente, sem apresentar nenhuma dificuldade. No entanto, no aspecto melódico, alguns alunos não memorizaram corretamente a melodia confundindo intervalos na hora de cantar como, por exemplo: terça maior descendente com terça menor. O professor identificou auditivamente quais os alunos que estavam cantando errado corrigindo imediatamente o grupo. Em seguida, o professor tocou o intervalo correto, pedindo que cantassem até que não tivessem mais dúvida.

Ao transcrever a melodia no quadro, o professor perguntou quais alunos que acertaram tudo e quais erraram algum trecho pedindo que eles levantassem a mão e nove alunos levantaram. Então o professor percebeu que os alunos que cantaram os intervalos errados, também grafaram a melodia de forma incorreta, pois ao passar a melodia no quadro os alunos que haviam errado fizeram imediatamente a correção do exercício. Imediatamente, o professor pediu ao grupo que eles corrigissem o que haviam feito de errado. Desta forma, professor não expunha individualmente os alunos que erravam, mas sim em grupo.

Com esta atividade, os alunos foram capazes de desenvolver habilidades de escutar, explorar e internalizar, memorizando a música e identificando os elementos

musicais quanto à duração: ritmos e pulso; quanto à estrutura da música, o fraseado; e quanto à melodia, os intervalos trabalhados de uma forma gradativa, fazendo com que os alunos aprendessem todos esses elementos musicais.

4.3.3 Atividade 3

Exercício de Fixação: Para as aulas de Percepção Musical era cobrada dos alunos juntamente com a taxa de matrícula, uma taxa de material. Este material era uma apostila elaborada pelo professor e distribuída no começo de cada aula, contendo o conteúdo a ser trabalhado durante a aula. Esta apostila continha solfejos, exercícios rítmicos e exercícios de teoria que eram realizados em sala de aula. Estes exercícios de teoria constituem o segundo elemento menos favorito, no questionário que apliquei durante a pesquisa.

Como parte do conteúdo deste módulo, a teoria inclui desde leitura de intervalos, tons e semitons, exercício de ritmos, até escrita e formação das escalas maiores e escala menor eólia. Para trabalhar os intervalos e as escalas, o professor utilizava o material didático¹⁰ de cartelas de intervalos e escalas, criado por ele e distribuído no início do semestre.

A seguir descrevo a atividade de identificação de intervalos e escala maior, desenvolvida na 5ª aula – dia 13/04/09 com a duração de 20 a 30 minutos. Para desenvolver esta atividade, o professor trabalhou com o material das cartelas de identificação de intervalos e escalas.

Cada cartela contém um desenho gráfico representando as notas da escala no movimento ascendente e descendente. Juntamente com o piano, o professor pediu aos alunos para cantarem a escala de Ré M, com o nome das notas ascendente e descendente. Em seguida pediu para os alunos identificarem os tons e semitons cantando vocalmente com o apoio do piano, os intervalos de 2ª M e 2ª m como, por exemplo: ré-mi, mi-fá#. Depois fez o mesmo trabalho com os intervalos de 3ª M e m, 4ª e 5ª justas.

¹⁰ Anexo 2 – Material didático de cartelas (copyright by Adalmário Pacheco)

Durante esta atividade, os alunos trabalharam os intervalos acima, utilizando manualmente o material das cartelas, isto é, trabalhando os intervalos acima citados com as cartelas, dentro da escala de Ré M, conforme material didático em anexo. Quando algum aluno apresentava dificuldade em determinados intervalos, o professor repetia os intervalos, tocando no piano e lembrando-se de alguma música que começava com aquele intervalo, para que o aluno fixasse melhor. Exemplo: O começo do Hino Nacional que é um intervalo de uma quarta justa.

O objetivo principal desta atividade era trabalhar vocalmente a altura das notas da escala maior e seus intervalos para uma melhor fixação. Nesta atividade é importante evidenciar a maneira enriquecedora e criativa que o professor trabalhava com o grupo, desenvolvendo nos alunos a habilidade de memorização da altura das notas da escala maior e dos intervalos. As atividades trabalhadas com as cartelas eram realizadas pelos alunos com muito interesse. Estas cartelas proporcionavam trabalhar também as outras escalas maiores.

Além dos exercícios dados em sala de aula, o professor recomendava que os alunos fizessem algumas atividades em casa como por exemplo: fazer os exercícios de fixação retirados do livro: “Caderno de Exercícios de teoria Elementar da música” de LACERDA¹¹, sobre escala menor eólia. Esta atividade foi desenvolvida na 13ª aula – dia 22/06/09.

4.3.4 Atividade final – (Exercício de revisão)

Na última aula do semestre, foi dado pelo professor um exercício de revisão para os alunos fazerem. Esta revisão continha exercícios de teoria, ritmos e um ditado melódico. Depois de corrigido o exercício de revisão, o professor permitiu que eu tivesse acesso ao mesmo, para verificar o índice de acertos e erros dos alunos. A seguir descrevo o valor de cada exercício conforme quadro abaixo:

¹¹ LACERDA O. Compêndio de teoria elementar da música, 8. ed. São Paulo: Ricord Brasileira, 1961, p.69-70.

Exercício de Revisão	Pontos
Exercício de teoria	08
Leitura rítmica em compasso simples	08
Leitura rítmica em compasso composto	08
Ditado Melódico	26
Participação	50
Total	100

Quadro 2: Pontuação dos exercícios

Fonte: Elaborado pela autora, 2010

Em relação ao exercício de revisão aplicado na última aula para os alunos, pode-se constatar que, do grupo dos 13 alunos que fizeram o exercício de revisão, 10 deles tiraram o total nas atividades realizadas do exercício de teoria. Dois alunos erraram duas questões e uma aluna errou seis das oito questões. No exercício era pedido para:

- 1- Os alunos identificarem as tonalidades maiores ou modos eólios indicadas pelas armaduras de clave, (10 alunos acertaram);
- 2- Colocar as armaduras de clave da tonalidade maior ou modo eólio, sendo que a nota escrita é o 1º grau, (10 alunos acertaram):
- 3- Na terceira questão, o professor abordou duas leituras rítmicas. Uma escrita em compasso simples 4/4, e a outra em compasso composto 9/16, todas as duas leituras rítmicas tinham uma das vozes em ostinato, pedia para os alunos indicarem com setas onde havia arsis e tésis. Na questão rítmica em compasso simples, (11 alunos acertaram) todas as indicações sobre arsis e tésis. No compasso composto, somente (seis alunos) acertaram a colocação das setas na questão de arsis e tésis. Os outros sete alunos responderam errado na colocação das setas, nas células rítmicas de seis fusas e da semínima pontuada;
- 4- A quarta questão foi o ditado melódico. Dos 13 alunos que fizeram o ditado melódico, somente três obtiveram a nota total no valor de vinte e seis (26) pontos. O ditado melódico tinha o total de vinte notas, cada uma delas com valor de meio (1/2) ponto. Continha 10 ritmos, cada um com o valor de um (1,0) ponto. As seis barras de compasso totalizavam o valor total de três (3,0)

pontos. A armadura de clave tinha o valor de dois (2,0) pontos e as duas ligaduras de expressão valiam um (1,0) ponto cada uma. Na parte melódica, dos 10 alunos que fizeram o ditado melódico, seis deles conseguiram acertar 80% das notas da melodia e os quatro restantes acertaram 65%. Da parte rítmica, cinco alunos acertaram todos os ritmos, uma aluna acertou 90% da questão e os outros sete acertaram de 10 a 60%. Quanto à armadura de clave, somente um aluno confundiu a colocação da armadura, colocando-a depois da fórmula de compasso.

Quanto à barra de compasso, dos 10 alunos, seis deles acertaram tudo e os outros quatro acertaram de 40 a 60%. Dos 10 alunos, oito deles não colocaram a ligadura de expressão. Em relação ao ditado melódico, podemos constatar que dos treze alunos, três alunas conseguiram fazer 100% do ditado, cinco deles 70% a 90% do ditado, e os outros cinco, uma média de 35% a 65%.

Em relação ao resultado final do exercício de revisão, temos: três alunos tiraram o total no valor de cem (100) pontos; lembrando que todos os alunos ganharam cinquenta (50) pontos de participação. Cinco alunos tiraram de 82 a 87 pontos; e os outros cinco alunos tiraram de 90 a 97 pontos. Concluí-se que, através do resultado do exercício de revisão, que 90% dos alunos conseguiram obter suas notas acima da média de 80 pontos.

Embora parecesse um grupo homogêneo com o resultado alcançado neste exercício de revisão, pude perceber que mesmo os alunos tirando uma nota acima da média, eles apresentavam dificuldades em determinados conteúdos, abordados na aula de Percepção Musical. Na próxima seção descrevo o desenvolvimento musical sob uma abordagem cognitiva.

5 DESENVOLVIMENTO MUSICAL: UMA ABORDAGEM COGNITIVA

Segundo a autora GRANJA (2006:47), o conhecimento musical se define pelo refinamento de sua percepção. A Percepção Musical ocupa um lugar central na perspectiva do compositor, músico intérprete ou ouvinte. Para o autor, o conhecimento musical “é resultado de uma articulação contínua entre os processos perceptivos e os momentos de elaboração conceitual”, pois vai além da dimensão sensorial, aproximando-se dos processos de cognição.

Vários estudos na área de cognição musical procuram investigar como acontece este desenvolvimento da representação mental da música nos indivíduos. Para tal, estudam-se quais as estratégias utilizadas pelo sujeito para organizar o comportamento musical e como são as manifestações comportamentais desta representação mental (HARGREAVES, 1986).

A partir da década de oitenta, a teoria piagetiana do desenvolvimento cognitivo tornou-se um importante referencial teórico para o estudo do desenvolvimento musical (HARGREAVES, 1986:31; ZIMMERMAN, 1984:32). As investigações, que até então privilegiavam a mensuração de habilidades auditivas, abriram espaço para a psicologia cognitiva, principalmente após duas importantes publicações dos autores John Davies (1978) e Diana Deutsch (1982), ambas denominadas *The Psychology of Music* (HARGREAVES, 2004:3). Este interesse decorreu da possibilidade de se estudar o desenvolvimento musical através de recursos investigativos semelhantes aos utilizados pelos cognitivistas, ou seja, observando-se o comportamento da criança (HARGREAVES, 1986:15).

Hargreaves e Zimmerman (1992) afirmam que a psicologia cognitiva procura investigar como as pessoas “constroem modelos mentais de seus diversos mundos (inclusive do mundo musical), os quais lhes possibilitam desenvolver, planejar e expandir seu conhecimento e compreensão sobre as coisas” (apud FRANÇA, 1998:84).

De forma análoga, Sloboda (1985:5) atribui à *psicologia cognitiva da música* a possibilidade de investigar “como a música é internamente representada, como o conhecimento musical é organizado e armazenado e como as pessoas se

comportam musicalmente em consequência desta representação”. A existência dessa representação é inferida, uma vez que não é possível observá-la fisicamente. Ela se manifesta na forma como as pessoas ouvem, tocam, criam e reagem á música (SLOBODA, 1985:3). Assim, “as principais modalidades do comportamento musical se constituem em ‘janelas’ através das quais os *construtos* mentais se manifestam e, portanto, podem ser

Para ZIMMERMAN (1987:76), “a abordagem cognitiva da música é particularmente importante por considerar como construções mentais a memória e os sentidos envolvidos no fazer musical tais como a audição, a visão, a sensação, a percepção, a imaginação” (apud MONTANDON, 1992:27). Os comportamentos musicais como, por exemplo: composição, apreciação, performance e a representação gráfica são influenciados pelas construções mentais. Através destes comportamentos, o fazer musical acontece dentro da “experiência lembrada”, ou seja, através do que já foi vivenciado e aprendido, influenciado pela memória.

De acordo com DEUTSCH (1999:390):

A memória na música precisa ter o funcionamento de um sistema heterogêneo, no qual as várias subdivisões se diferenciam a partir da pré-existência de elementos a partir do qual irão reter a informação. O modelo assume que a informação musical está inicialmente sujeita a um conjunto de análises perceptivas, que são processadas em diferentes subdivisões do sistema auditivo. Estas análises resultam na atribuição de valores de alturas, volume, duração e outros, assim como informações abstratas, como intervalos harmônicos e melódicos, relações de durações e timbre.

Como podemos ver, a memória atua como um processo de acúmulo de informações que serão processadas durante a percepção de trechos musicais. Nos parâmetros do som, a discriminação de altura de intervalos em relação à melodia é a que apresenta maior dificuldade, pois leva mais tempo para ser assimilada. E não é só na faixa etária adulta, é na faixa etária infantil também conforme as citações abaixo.

Os autores MCDONALD & SIMONS (1989 apud PACHECO, 2009:24) afirmam que a resposta e a discriminação de dinâmicas e timbres, a compreensão de alturas (melodias) e ritmo, e a posterior compreensão da harmonia formam uma

espécie de seqüência de desenvolvimento da percepção musical das crianças pré-escolares. Os autores indicam ainda que as crianças de três a cinco anos são capazes de perceber conceitos de contorno melódico, ritmo e algumas questões de intervalos, mesmo que ainda não sejam hábeis para verbalizar tais entendimentos. Tal verbalização está ligada à idéia de nomeação de conceitos, que é bastante importante, pois, esclarece o conceito.

A percepção musical das crianças parece se desenvolver de uma maneira mais ou menos sequencial, dependendo fortemente da idade da criança e de sua experiência (MCDONALD & SIMONS, 1989). Diferentemente do que se costumava pensar, os mecanismos necessários para a percepção tonal e rítmica já estão disponíveis quando a criança ainda é um bebê (HARGREAVES E ZIMMERMAN, 2006).

TREHUB et al. (1984 citado em HARGREAVES & ZIMMENRMAN, 2006) sugerem que bebês de 8 a 11 meses utilizam uma estratégia global para o processamento da informação melódica, o que reforça as evidências de que a percepção melódica tem no contorno melódico um importante elemento.

HARGREAVES & ZIMMERMAN (2006) também apontam para o fato que a informação de alturas é mantida em esquemas¹² de contorno. Tais esquemas parecem guiar dois importantes processos: a percepção melódica, tornando mais fácil o reconhecimento de melodias familiares e as fases iniciais da aquisição do canto.

Segundo os autores, o desenvolvimento de conceitos musicais segue uma ordem (volume, timbre, tempo, duração, altura e harmonia), entretanto, a habilidade de conceituação começa a surgir quando as crianças já são um pouco maiores, isto é, acima de seis anos de idade, pois, apesar de elas já possuírem esses conceitos, elas ainda não possuem o vocabulário suficiente para explicitá-los.

O desenvolvimento cognitivo é visto por Piaget como resultado da diferenciação crescente e dinâmica dos *esquemas* cognitivos (HARGREAVES, 1986:33), definidos como um conjunto de registros dentro do sistema nervoso

¹² Esquema entendido como “[...] estruturas cognitivas que organizam nossas percepções e experiências.” (HARGREAVES & ZIMMERMAN, 2006, p. 252).

(WADSWORTH, 1993:2). Os *esquemas* podem ser criados, ampliados, modificados ao longo da vida. Seu grau de refinamento reflete o nível de compreensão que a pessoa tem do mundo (WADSWORTH, 1993:2).

Segundo WADSWORTH, (1993:5), eles constituem “estruturas internas das quais brota o comportamento”. É através dos *esquemas* que os indivíduos se adaptam ao meio. Quando a criança nasce, seus *esquemas* são basicamente sensório-motores, como o ato de sugar, por exemplo. À medida que ela se desenvolve, eles se tornam mais refinados, mais diferenciados, formando uma rede cada vez mais complexa.

Os dois processos responsáveis pela transformação e desenvolvimento dos *esquemas* ao longo da vida são a *assimilação* e a *acomodação*, considerados por Piaget aspectos indissociáveis de qualquer aquisição motora ou cognitiva (WADSWORTH, 1993:4). Esses processos funcionam continua e simultaneamente em nível biológico e intelectual, tornando possível todo desenvolvimento físico e cognitivo (PULASKI apud FRANÇA, 1998:87).

Assim, enquanto a *acomodação* permite ao indivíduo perceber as diferenças e tende, por isso, a ser mais qualitativa e analítica, a *assimilação* enfatiza as semelhanças, o que a torna mais quantitativa e intuitiva (FRANÇA, 1998:88).

É importante enfatizar que a *acomodação* torna possível, através da modificação dos *esquemas* mentais, a *assimilação* de novos estímulos. Portanto, a *assimilação* é sempre é produto final, quer a *acomodação* seja necessária ou não (WADSWORTH, 1993:7).

Os conceitos de *esquema*, *assimilação* e *acomodação* são amplamente utilizados pela psicologia cognitiva nos estudos sobre o desenvolvimento musical. Estímulos musicais são percebidos pela criança através de seus *esquemas* disponíveis. Estes *esquemas* correspondem às “representações internas e abstratas do conhecimento a respeito das estruturas musicais” (HARGREAVES, apud FRANÇA, 1998:89).

Todas as experiências musicais significativas são armazenadas na mente da criança. “Os novos dados vão sendo comparados aos já existentes e, posteriormente a eles incorporados, num processo contínuo de *assimilação* e

acomodação” (FRANÇA, 1998:89). Ou seja, se levarmos em conta os estudos sobre o desenvolvimento musical das crianças, podemos notar que no adulto ocorre num processo semelhante. Pois através do conhecimento dos estágios de desenvolvimento, temos uma noção mais clara da aprendizagem musical, onde os aspectos cognitivos, motores e afetivos são desenvolvidos de maneira progressiva, proporcionando uma formação musical mais coerente ao desenvolvimento humano.

Nas entrevistas, a busca de soluções para esta aprendizagem na discriminação de alturas foi relatada. A seguir, descrevo os relatos de duas alunas, que dizem ter a necessidade de tocar um instrumento para visualizar os intervalos e assim poder fixá-los melhor. Helena diz que sua maior dificuldade era no ditado melódico por não ter o ouvido apurado. E relata que depois que começou a fazer aulas de violão, começou a familiarizar mais em escutar e achar os intervalos.

Helena: Como se diz... Meu ouvido não é nada apurado. Eu não tenho assim familiaridade com os tons, com as notas, com os graus, porque eu não conhecia. Eu não conhecia uma escala menor, uma escala maior, eu conhecia só o Dó, né? Mas eu não conhecia, eu não sabia. No meu ouvido não está com escala, tanto que quando eu comecei o violão, por conta do violão ser mais fácil de eu conduzir. Eu melhorei muito, nós estamos agora estudando os intervalos e ao piano eu já comecei, sabendo olhando os intervalos que eu já sinto que é a parte mais difícil de tudo que a gente já está conversando, estudando as escalas, outras escalas de Dó e Lá. Eu estou melhorando no ditado por conta disso! Porque eu estou tocando piano na escala para eu ver se aprendo. O problema é ouvir, porque eu canto e sou afinada, então fica fácil para mim no ditado e tudo. Eu memorizo. (Entrevista em 18/11/09).

Marília: Por exemplo, nós entramos agora no piano, aliás, antes um pouquinho do piano eu sabia do que é intervalo. Em todos os ditados, por exemplo, era trabalhado o intervalo de 2ª, sempre este intervalo. Só intervalo, subindo ou descendo, os graus. Eu acho que eu sou fraca ainda em ditado melódico e eu percebo de vez em quando, eu pego umas aulas de piano e teoria. A gente sente que aqui, é só uma vez por semana é pouco. Aí eu pego umas aulas lá fora. Hoje mesmo eu fui e falei para ela, me ajuda a colocar ordem nesse ditado. (Entrevista em 18/11/09).

Para elas, o fato de terem um conhecimento musical instrumental, facilitava à compreensão do ditado melódico. Sentiam a necessidade de visualizar e, principalmente, reconhecer auditivamente os intervalos através de um instrumento para uma melhor compreensão.

GREEN (2001) enfatiza que a aprendizagem se torna mais motivada quando o aluno tem um instrumento para segurar e tocar: “com um instrumento disponível o

aprendiz pode experimentar, pesquisar, tocar de acordo com seu interesse e tempo disponível para “ficar” com o instrumento, agilizando o processo de aprendizagem”. (GREEN, 2001:26).

De modo similar SWANWICK, (1994:7) diz que “aprender a tocar um instrumento deveria fazer parte de um processo de iniciação dentro do discurso musical”. Sabemos que o fazer musical, tocar um instrumento, são elementos comuns à experiência musical, e que estes deveriam fazer parte das experiências musicais. De acordo com SWANWICK (1979:41) “uma coisa é escutar por acaso, e outra bastante diferente é ouvi-la e estar completamente engajado com música de modo significativo”.

Já a educadora musical VERHALEN (1989:4), recomenda que tem que haver uma integração dos “vários canais de percepção e expressão”, como os sentidos auditivos, visual e tátil. Estes sentidos fazem com que uma idéia musical “possa ser expressa como padrão sonoro, tocado, cantado, imaginado como um movimento da mão sobre o teclado ou como notação no papel”, de modo que uma atividade reforce a outra (SCHOCKLEY, 1982:38 apud MONTANDON, 1992:55).

Desta forma, o aspecto auditivo depende da relação entre a direção sonora e o movimento no instrumento, como por exemplo: no teclado, o movimento ascendente, do grave para o agudo, é tocado da esquerda para a direita. Ou então, o intervalo de quinta justa Dó 3 – Sol 3 não soa e nem se configura da mesma maneira no teclado, como o intervalo Sol 3- Dó 4 (o primeiro é uma quinta justa, e o segundo intervalo é uma quarta justa).

Aspecto visual está ligado à representação gráfica do som, a notação. Ou seja, o registro das alturas e durações relativas do som é permitido através desta notação. Quando eu tenho uma pauta musical, visualmente ela me diz se as notas estão subindo ou descendo e qual a duração do som de determinada nota. E o outro aspecto é o tátil, onde as organizações motoras estarão sendo aplicadas à topografia do teclado. Ou seja, é através do instrumento que eu vou saber a localização das notas, percebendo a distância entre elas e identificando a altura do som.

De acordo com o modelo espiral de SWANWICK (1994, apud WEILAND, 2006:43), isto é confirmado no modo manipulativo, pois o instrumento oferece este aspecto concreto (material) em relação ao sonoro. Ou seja, os critérios para avaliação do desenvolvimento musical e descritos por SILVA (1998) nos dizem que:

O Modo Manipulativo - Caracteriza-se pelo prazer de manipular e controlar os instrumentos, tornando possível a repetição de padrões musicais. Os instrumentos e suas características físicas possibilitam diversos manejos, evidenciando procedimentos sonoros. Apresenta-se algum controle nas composições e execuções.

Ou seja, até que o aluno chegue à partitura, ele passa por todo um processo de exploração do instrumento, auditiva, tátil e visualmente. Assim, através das relações entre estes aspectos ele poderá reter e descrever o que foi vivenciado oralmente e graficamente.

Neste sentido a percepção musical funciona como mediadora do processo da performance musical, quando o ato de tocar um instrumento, acontece com conscientização sonora do que se toca. A seguir, apresento na próxima seção os processos auditivos (ditado melódico) como a nossa primeira categoria.

5.1 Processos auditivos (Ditado melódico)

Através do resultado deste exercício de revisão, das entrevistas e do questionário realizado, percebi que os alunos se mostravam divididos quanto às preferências dos conteúdos trabalhados na aula de Percepção Musical. Ou seja, 70% dos 13 alunos que responderam esta questão disseram que o conteúdo menos favorito era o ditado melódico e o exercício de fixação (teoria musical) e o mais favorito, o solfejo.

Em relação ao ditado melódico, pude perceber que esta “preferência” ou “não” estava diretamente ligada a algumas dificuldades que os alunos apresentavam em aula .Nos relatos a seguir os alunos citam algumas dificuldades como por exemplo, a de ouvir os intervalos.

Cláudia, psicóloga, 54 anos, ficou alguns anos sem tocar e, após as filhas crescerem e criarem suas famílias, ela retornou com as aulas de piano e foi se interessando em aprofundar na parte de teoria para preencher as lacunas que havia por ter parado com o estudo de música.

Em termos de percepção com a parte auditiva está me acrescentando muito, mesmo que eu já tenha algum conhecimento teórico, porque a forma de abordar é diferente, principalmente, os ditados e solfejos. No ditado é questão de ouvir, mas tenho algumas dificuldades. (Entrevista em 18/11/09).

Nas entrevistas abaixo, as alunas relataram que a maior dificuldade era escutar o intervalo e fazer o ditado.

Vera: Acho que umas matérias são fáceis e outras bem puxadas. Puxada pra mim um pouco. Eu sei que não tenho conhecimento e é bem difícil ainda mais na minha idade. Eu já tinha feito prática de intervalo. Eu acho o intervalo mais difícil, eu acho que devia ter um método, tipo assim, o nome de cada nota e aí vai para um intervalo, para outro... Eu já sabia que era difícil, eu já tinha medo. Aí no 1º módulo, que a gente viu Dó Maior assim... No 1º módulo eu tinha receio do ditado, depois não sei. Aí deixei de preocupar com isso. Não quero assim tão vestibular. (Entrevista em 23/11/09).

Cláudia: O que seria mais difícil seria a parte melódica, acho difícil para pegar toda nota. Uma das coisas que chamou muita atenção a gente naturalmente já canta aquela nota natural a gente tem dificuldade de achar aquela nota porque ela já sai prejudicada por causa da escala então isso é muito difícil... (Entrevista em 23/11/09).

Para muitos educadores, o desenvolvimento do sentido auditivo é de fundamental importância. Segundo OLIVEIRA, RANVAUND & TIEDEMANN (2005:91-99), ser músico é ter uma audição diferenciada, aprendendo a ouvir de forma correta, ou seja, significando mais que somente ouvir.

Com esta afirmação, os autores evidenciam o aprendizado do ouvir. Esta audição a que eles se referem é maior que apenas a captação dos sons, é uma compreensão diferenciada, tratando de um trabalho de refinamento auditivo. Podemos manter contato com os sons, com a música através de diferentes meios. Entretanto, para interagir e entender o ambiente sonoro utilizamos o sentido auditivo.

Por isto, a Percepção Musical está diretamente relacionada com o ouvido. Ao falar de ouvir, ouvido musical ou escuta musical é interessante observar as diversas opiniões sobre seu desenvolvimento.

Numa outra definição, educadores renomados como WILLEMS (1985), FONTEERRADA (2005) e GRANJA (2006) fazem uma discussão em torno do que seja ouvir ou escutar, a concepção do escutar como algo mais elaborado que o ouvir. Segundo GRANJA (2006:65), “escutar, por outro lado, é dar significado ao que se ouve. Escutar estaria mais próximo da dimensão interpretativa da Percepção [...]”, ou seja, a captação do som, a “dimensão sensorial da Percepção” está relacionado com o ouvir.

Para o autor, a escuta musical estabelece “múltiplas relações”, indo além da simples percepção sonora de vibrações, pois, na relação que fazemos entre som e conhecimento a escuta musical estaria mais ligada aos conteúdos que assimilamos. Já os autores abaixo, fazem referências não só ao ouvir e escutar, mas também às demais modalidades do campo musical.

De acordo com VARELLA & SALGADO (2006:3), a habilidade de escutar deve ser desenvolvida desde as etapas iniciais da formação profissional, pois, para ele, escutar é uma das tarefas fundamentais de todo músico, seja na área de regência, composição ou mesmo um intérprete. Na opinião do autor, para se considerar competente em qualquer destas áreas é necessário que se tenha a audição discriminada.

Para ZIMMERMAN (1971:21), a audição conduz à discriminação de elementos como: (ritmo, melodia, timbre, dinâmica, harmonia), forma (repetição e contraste) e significados musicais. Através de algum conhecimento, informação, sobre música, a resposta à percepção sensorial e afetiva pode ser reforçada e clarificada, pois o desenvolvimento afetivo é conectado ao desenvolvimento cognitivo e perceptivo. Ou seja, “os conhecimentos sobre música deve ser considerado um instrumento para aumentar o nível de receptividade e interesse, e não um substituto para a experiência direta com a música através de atividades práticas” (apud FRANÇA, 1995:26).

Ao associar o conhecimento musical com o reconhecimento auditivo de certos elementos musicais, Helena expressa que a compreensão de uma escuta mais ou menos desenvolvida está relacionada com a dificuldade da discriminação destes elementos.

Helena: No ditado, escutar o Dó e depois o Mi. O Dó e depois o Sol, porque para mim, minha maior dificuldade era até nisso! Não sabia se tudo estava subindo ou se estava descendo. E aquele Dó se era um Si, até porque a gente não tinha a escala na cabeça e como eles já tocam. Vou pra lá vem pra cá! Mais grave ou mais agudo não é? (Entrevista em 18/11/09)

O ditado melódico tem um caráter prático, ou seja, ele depende de conteúdos que o aluno já tenha interiorizado, assimilado e raciocinado. Cada vez é apresentado para o aluno um ditado novo, raramente o professor vai repetir um ditado. Cabe ao aluno assimilar os conteúdos vivenciados na sala de aula, para que eles compreendam o ineditismo da organização dos elementos do ditado melódico. Só então estes conteúdos serão transferidos para a realização da escrita do ditado.

Como por exemplo, o aluno não tem como escrever um ditado se ele não sabe onde fica um Dó na pauta, por que este é um conceito teórico e um conceito visual que está sendo dado em sala de aula. Então o aluno vai aprender onde ficam as notas, que escala que é, que acidente tem esta escala, isto tudo é a parte teórica. Ou ao se apresentar uma célula rítmica, um arpejo ascendente ou descendente, ele será capaz de reconhecer. Ou seja, o aluno vai aprender, vai assimilar estes conteúdos, mas ele não vai vivenciar espontaneamente esta vivência, pois esta é uma ação que o professor terá que proporcionar aos alunos.

Ou seja, quando se tem um conhecimento musical, fica mais fácil de identificar os elementos musicais através da audição como, por exemplo, num ditado melódico reconhecer alguma célula rítmica, ou uma melodia se é ascendente ou descendente, se tem graus conjuntos ou não. Quando se tem estas informações já internalizadas, fica mais fácil de reforçá-las e aumentar o interesse do aluno. Na próxima seção apresento a teoria musical – exercícios de fixação como nossa segunda categoria,

5.2 Teoria musical (exercícios de fixação)

A percepção é definida por STERNBERG (2000:110), como sendo “o conjunto de processos pelos quais reconhecemos, organizamos e entendemos as sensações recebidas dos estímulos ambientais”. O ato de perceber é considerado, assim, mais do que a consequência de uma informação dos órgãos dos sentidos.

A percepção musical é um fenômeno muito mais complexo do que a simples capacidade de discriminar elementos analíticos da música. Segundo NOGUEIRA (2003:7), a mente humana atribui constantemente sentido aos sons que escuta, tornando-os, assim, “símbolos de outros sons e de outras coisas que não são sons, algo que leva o ouvinte a reagir emocionalmente, a gostar ou a desgostar, ao afeto ou à indiferença”.

Segundo VIGOTSKY (1998), a percepção é, então, uma função psíquica superior e tem na sua origem caráter social, histórico e cultural desenvolvido em conexão com outras funções, tais como, o pensamento, a memória, a linguagem. Dessa maneira, a percepção estética também assume caráter singular. Para SWANWICK (2003), esse tipo de percepção é um caminho pelo qual as idéias sobre nós mesmos e sobre os outros são transformadas em formas sonoras.

A compreensão do termo percepção musical não se restringe à categorização e nomeação de elementos musicais. Uma pessoa pode entender a música, porém não ser afetada por ela. É necessário que ocorra uma representação interna abstrata ou simbólica do texto musical vivenciado (NOGUEIRA, (2003) em conjunto com uma apreciação e percepção sonora apurada. Esse processo, entretanto, nem sempre é observável. Dessa maneira, infere-se, constantemente, como as pessoas criam, memorizam e reagem à música. Porém, esses são construtos pessoais, sociais, históricos e culturais (BARBOSA,2004).

Em função dos conhecimentos dos elementos musicais, adquiridos através da aula de Percepção Musical, os alunos justificaram a necessidade e a importância da teoria para a sua formação. Seus relatos indicam a visão que eles têm dentro do objetivo a ser alcançado por cada um.

Cláudia: Depois que comecei a tocar piano depois de alguns anos, fui me interessando a aprofundar essa parte de teoria aí eu percebi que tinha lacunas demais e estou correndo atrás, e está me facilitando e me acrescentando muito, mesmo que eu já tenha algum conhecimento teórico. (Entrevista em 18/11/09).

Helena: Dou muita ênfase à teoria, isso porque é o que faz a gente crescer, porque a gente começa a aprender a ouvir. Você ouve uma música. Mas não pensa nela como eu penso hoje. Eu já ouço uma banda, uma música... E eu penso que compasso é esse? Que coisa é essa? Eu já vou descobrindo né? É como um pintor que às vezes deixa uns espaços e depois a gente vê. (Entrevista em 18/11/09).

Marília: Oh! É muito difícil falar da percepção musical, porque a percepção musical é que vai dar significado a apreciação, a medida que a gente vai avançando na teoria, porque teoria é a gramática da música e avançando em gramática, você vai tendo necessidade de conhecer mais música, de ouvir, de diferenciar a intensidade, de conhecer os regentes, orquestras do mundo todo. (Entrevista em 18/11/09).

De acordo com CAMPOLINA & BERNARDES (2001 apud OTUTUMI, 2008:14), a Percepção Musical é considerada uma disciplina, sendo indispensável e essencial para a formação dos músicos. Para eles já que a Percepção Musical é dada na maioria dos currículos das escolas de música, pode ser entendida como básica para a formação dos músicos.

LUZ (apud BIAGIONI; LESSA, 2005:3) sob outro enfoque, mas ainda nessa mesma perspectiva de disciplina, afirma que:

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.

Enquanto uns alunos achavam a teoria fundamental e de grande acréscimo em suas vidas, outros tinham uma visão mais voltada para sua experiência musical, sentindo necessidade (ou não) da grafia musical ou de tocar um instrumento.

Vera: A teoria é puxada pra mim um pouco. Eu sei que não tenho conhecimento e é bem difícil ainda mais na minha idade, eu não faço questão de estudar. Eu parei um tempo, mas eu tinha aquela curiosidade de estudar, porque na prática a gente aprende tudo decorado. Porque é assim igual ao o que eu te falei, meu objetivo não foi fazer assim um vestibular,

para mim está bom. Mas eu tento aprender. É um desafio. Vontade de parar, hoje mesmo tive que parar um pouquinho, mas cada semestre que passa eu já fico com curiosidade do que vem depois. (Entrevista em 07/12/09).

Elias: Em termos de conhecimento, de música e teoria musical, esse aperfeiçoamento não é fácil realmente para a pessoa que quer começar mais tarde. A gente vê muitos músicos, pessoas que tocam algum instrumento e não têm nenhum conhecimento teórico de música. Não sabe ler partitura, mas toca qualquer música. E quando estou tocando minha própria peça, eu toco com o maior prazer, é me libertar da partitura. Não quero saber, não quero chegar a qualquer lugar e a pessoa pede para tocar uma música e eu falo: “Não vou tocar porque minha partitura não está aqui”. Eu não quero saber de partitura. Eu quero tocar até ela entrar, penetrar em todos os meus poros. Eu quero sentir aquela música e tocar em qualquer lugar. (Entrevista em 07/12/09).

A aprendizagem dos elementos musicais de teoria é considerada para alguns alunos um fator importante para seu desempenho musical. Já outros, não sentem tanta necessidade de aprender a grafia musical. No entanto, a literatura indica aspectos da grafia musical.

Para CAMPOS (1989:196), através dos sinais gráficos, da notação musical, o registro dos sons “é uma forma de memória musical, pois sons poderão ser repetidos de maneira fiel, até mesmo por outra pessoa que não seja o compositor. Portanto, uma idéia musical poderá ser registrada e os sons poderão ser grafados sem se perder no tempo”.

GROSSI e MONTANDON (2005:125), também discutem a questão das relevância da aprendizagem da grafia musical, afirmam que “aprender a grafia envolve a representação dos sons, das estruturas sonoras vivenciadas auditivamente, retidas na memória e pensadas em termos das relações espaciais e temporais entre os sons”

Muitos autores no campo da educação musical, nos estudos que refletem uma abordagem mais sociológica das práticas musicais, têm destacado a importância de associar à leitura à prática e à escuta musical. “ler música é antes de tudo ouvir música . Ler nota é extrair sons de sinais estabelecidos por uma convenção. Isso exige a habilidade de relacionar um som com a escrita, ou seja, a capacidade de criar uma imagem aural” (SOUZA, 2004:211).

LACORTE (2005:138) aponta que como uma síntese de tais críticas, e ao mesmo tempo como uma possível explicação, diz que “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 corretamente”, tendo como ponto de partida a notação convencional. Como aponta SOUZA (2004:207) a ênfase nestas habilidades está relacionada ao fato de que ainda é comum as pessoas associarem o “saber musical” ao domínio do código escrito musical, o que tem contribuído para que muitos desistam de aprender música.

Em contraposição, alguns autores entendem que o registro das alturas e durações relativas pode ser feito através da notação, mas no aspecto mais determinante do discurso musical como, por exemplo, a dinâmica, afinação e timbre, isto lhe escapa como nos comentários a seguir: MAGNANI (1996:63) exemplifica esta limitação do código demonstrando a dificuldade em expressar, por exemplo, variadas nuances que um mesmo signo possui em diferentes estilos e contextos. Para o autor, o sistema de notação é limitado e não pode expressar a “vida verdadeira da frase musical”.

De acordo com MAGNANI (1994:61), desde que o sistema de notação ocidental surgiu por volta do ano mil, apresenta uma evolução que “é um processo contínuo de aperfeiçoamento. Podemos notar uma tentativa ao longo da história de encontrar uma melhor representação do fenômeno sonoro, “um signo plástico consistente, que possa representar a fluidez do discurso sonoro”.

Da mesma forma, SWANWICK (1994:11) critica essa rigidez da notação quando diz “[...] imagine as conseqüências de se insistir em notar musicalmente o jazz, o rock, o samba, as improvisações, ou qualquer música folclórica antes de sua primeira audição. Este exercício inútil impediria a fluência e paralisaria o pensamento criativo”.

Podemos ver que estas questões sobre a limitação da notação são bastante debatidas entre os pesquisadores, músicos e educadores. É certo que a notação não é completa, pois ela é insuficiente para representar as nuances expressivas, dinâmica, do discurso musical. No entanto, ela se torna eficiente quanto aos dados musicais que podem ser quantificados, como por exemplo, a altura e duração.

Ou seja, o registro das durações relativas e das alturas é permitido através da notação, mais em relação aos aspectos do discurso musical, como; dinâmica, afinação, timbre lhe escapam demonstrando assim, a limitação da notação musical.

A seguir, abordo a importância dos exercícios de fixação dados em sala de aula, com o objetivo de treinar a grafia musical e fixação da matéria.

Este treinamento se dá através dos exercícios de fixação que é a nossa segunda categoria. Estes exercícios são realizados através de uma apostila, distribuídos pelo professor em cada aula, contendo exercícios de ritmo, solfejo, ação combinada e teoria. No entanto, ao observar as aulas pude perceber que a realização destes exercícios prevalecia em todas as aulas. Os exercícios eram feitos em sala de aula, durante aproximadamente 20 a 30 minutos, dependendo do conteúdo a ser trabalhado. Esta atividade era utilizada na aula de Percepção Musical, como uma forma de treinamento, para ajudar o aluno a fixar melhor a matéria teórica dada.

Como por exemplo, no exercício de revisão dado para os alunos, o professor pediu para que eles identificassem as tonalidades maiores ou modos eólicos, escrevendo os nomes destas tonalidades, de acordo com as armaduras dadas. Em outra questão ele fez o contrário, pediu aos alunos que desenhasssem as armaduras de claves de acordo com as tonalidades pedidas.

Num outro exercício da apostila, ele pediu aos alunos para classificarem os intervalos escrevendo, por exemplo, se era uma quarta justa ou uma terça maior. Ou seja, o professor utilizava estas atividades escritas, como uma maneira de auxiliar os alunos a fixarem e avaliarem melhor as atividades dadas em sala de aula.

Para MARSICO (1989:55) a associação entre o símbolo e o som, citada por COSTA (1995), também é considerada importante no processo de aprendizagem musical. “Se não alcançar aprendizagem dos signos, o desenvolvimento musical permanecerá num nível rudimentar e a compreensão da estrutura permanecerá vaga e imprecisa”. (apud BOTELHO, 2002:56)

Quando um indivíduo executa vocalmente uma linha melódica com acuidade e precisão, podemos afirmar que ele possui a imagem mental dos intervalos, ele foi capaz de relacionar símbolos com os sons. Esta relação

só é conhecida por aqueles iniciados na simbologia da escrita musical, e, além disso, pudessem ouvir a associação dos sons a símbolos correspondentes grafados na partitura. (COSTA, 1995:83).

Com a mesma opinião, GROSSI (1993:50) diz que “as atividades caminham no sentido da representação mais apropriada dos elementos estruturais, formais e simbólicos apreendidos por meio da prática e do fazer musical”. Com isso, o autor demonstra como a necessidade de tradução do conhecimento se dá através da escrita musical.

Conclui-se então, que apesar dos 70%, ou seja, nove dos 13 alunos disseram que o exercício de teoria era um dos conteúdos menos favoritos. O que pude constatar através da coleta de dados foi que os alunos não gostam de realizar alguns exercícios de teoria da apostila.

Pelo fato do exercício de teoria ser apresentado na forma escrita, este exercício exige uma identificação dos conteúdos, como por exemplo: colocar a barra de compasso em determinada linha melódica. Neste caso, o aluno não vai preocupar com o aspecto auditivo, do ineditismo como acontece no ditado melódico, porque o exercício de teoria é mais uma revisão do que o aluno vivenciou em sala de aula, ou seja, é um conhecimento adquirido e representado através do exercício escrito. Neste sentido, este capítulo inclui estas duas seções separadas, ditado melódico como primeira categoria e exercício de fixação (teoria musical) como segunda categoria.

Como a apostila é constituída de parte rítmica, ação combinada, solfejos e exercícios de teoria, o conteúdo menos favorito apresentado pelos alunos foi o da teoria em si, ou seja, fazer os exercícios escritos, por exemplo: dê a unidade de tempo, a unidade de compasso e o compasso correspondente da fórmula de compasso 4/8. Ou classifique como tom (T), semitom diatônico (SD), semitom cromático (SC) e notas enarmônicas (NE), como os intervalos: fá-solb, ré-mi.

Ou seja, quando os alunos estudam música eles querem estudar um instrumento, cantar alguma música, porque é mais prazeroso e está mais próximo do som. Na hora que o professor coloca um papel, livros para os alunos trabalharem com exercícios escritos, eles não gostam tanto, pois, este tipo de exercício é mais

distante do som. Em consequência, surge este não favoritismo em relação aos exercícios de fixação. A seguir, na próxima seção descrevo a terceira categoria encontrada, o solfejo melódico.

5.3 Solfejo melódico

No questionário, 11 alunos indicaram o solfejo melódico, como um dos tópicos mais favoritos, dos conteúdos abordados na aula de Percepção Musical. O solfejo é registrado através da grafia musical e para sua execução é necessário que o aluno passe por um processo de leitura para saber interpretar e realizar esta grafia. Mesmo. Descrevo a seguir alguns relatos feitos pelos alunos em relação ao solfejo.

Beatriz: Eu tenho mais dificuldade em harmonia, talvez porque eu não toque nada né? O canto melódico assim, mais ou menos, né? Muito difícil a gente escutar e saber certinho, a nota que é para poder cantar. Ainda mais pra mim que não toco, para quem toca é mais fácil, né? Eu canto na igreja né? E é sem partitura, agora é que eu estou cantando num coral que a gente está começando a ver alguma coisa de partitura. (Entrevista em 18/11/09).

Cláudia: No solfejo se você achar aquela nota, porque ela já sai encaixada por causa da escala é muito difícil. Por exemplo, em Ré M, o fá e o dó são sustentados, automaticamente para você cantar aí aparece um fá sustentado, aquele fá adequado que você não acha de jeito nenhum ali na hora, isso já é uma dificuldade muito grande. Isso é muito difícil se você sabe a música, você canta e vai nela se é fá sustentado. Você achar, ela ali é complicado. (Entrevista em 18/11/09).

Neste relato percebe-se que quando a nota alterada está contextualizada dentro de uma tonalidade, fica mais fácil de cantá-la e de transpor esta melodia para outra tonalidade já vivenciada pelos alunos. Por exemplo, cantar grau conjunto dentro de uma tonalidade que o professor já tenha trabalhado. O mais difícil, no entanto é cantar aleatoriamente, de uma forma descontextualizada como, por exemplo, cantar um 3ª maior a partir de uma nota qualquer.

De acordo com os autores WUYTACK & PALHEIROS (1995, apud WEILAND, 2006:39), “a representação da estrutura dos acontecimentos auditivos através de um esquema visual facilita a percepção da unidade, uma vez que torna possível aproximar os por menores sem os separar do conjunto” (1995:18). Para os autores,

a representação visual funciona como um apoio para a atividade de apreciação musical como é descrito a seguir.

Constatamos que podemos perceber uma melodia, um ritmo ou um acorde, como uma unidade, um conjunto. Mas quanto mais longo for este elemento, mais difícil será estabelecer um contacto imediato e uma percepção de unidade. É então necessário que certas unidades musicais, que podem ser percebidas diretamente, sejam postas em relevo durante a audição. É sobre esta experiência imediata, no início inconsciente, mas em seguida tornada consciente, que assenta a percepção alargada de unidade da obra musical. Os diversos elementos que dão origem a uma composição (células rítmicas, frases melódicas, estruturas harmônicas, etc.) constituem também a base de uma audição bem sucedida; por isso, o estudo do material temático tem uma grande importância. Nesse sentido, uma prática musical ativa desenvolverá, no ouvinte, as faculdades de assimilação e integração dos vários elementos da música. Por outro lado, o ouvinte conseguirá, assim, perceber progressivamente a unidade de um conjunto mais vasto, cuja totalidade não é imediatamente acessível. (p. 18).

Já na opinião de CESTARI (1983:81), é necessário que exista uma relação de correspondência entre o som e a grafia para que através da imagem visual expressa pelo símbolo, a imagem auditiva possa ser representada. E para que ocorra esta representação gráfica da música, são necessários dois aspectos: o aspecto figurativo que age na formação do símbolo, e o aspecto operativo que estabelece uma relação de correspondência entre som e a grafia.

Observe-se então que (...) os sujeitos necessitam avaliar os elementos descontínuos, (sons) e estabelecer uma relação de correspondência entre os dois conjuntos (sons e grafias), tendo de recorrer a estruturas operativas. Entretanto, só esse procedimento, no caso de representação gráfica da melodia, não é suficiente, uma vez que há necessidade de engendrar uma imagem visual expressa pelo símbolo, para representar a imagem auditiva (...) segundo Piaget, as estruturas operativas possibilitam o conhecimento das transformações de uma configuração a outra, enquanto as estruturas figurativas proporcionam o conhecimento desses estados, eles próprios ligados pelas transformações, existindo, assim, uma interação funcional entre essas duas estruturas. (1983:81).

Esta posição confirma a necessidade dos aspectos figurativo e operativo para que o aluno se torne apto a usar a linguagem musical representada graficamente. Na literatura alguns autores fazem referência à leitura musical:

Considerando a leitura uma integração de habilidades, CAMPOS (1989:196), diz que a leitura “pertence ao reino do intelecto, cuja função é discriminar, dividir, comparar, medir, categorizar, portanto, admitida como conhecimento racional”. Ainda considerando esta integração de habilidades, BENNETT (1988:9), diz que através da leitura pode-se reproduzir mentalmente uma partitura de forma detalhada, enquanto uma música é executada em um instrumento ou mesmo sem haver qualquer emissão de som.

De modo similar ROGERS (1994:83), diz que a leitura musical é mais abrangente, pois ela pode decodificar a notação musical através do “agrupamento visual e mental de símbolos em padrões” até níveis de “percepção e controle de materiais sonoros, projeção e localização de caráter expressivo, consciência da estrutura dinâmica e do valor”, SWANWICK (1994:83), pois a leitura musical reúne várias modalidades e combinações como, por exemplo, a emissão vocal, a escuta interna que pode ser realizada através da execução de um instrumento. Ou seja, o solfejo é um instrumento para o desenvolvimento da leitura musical.

De acordo com DAVIDSON; SCRIPP (1988a, 1992); DEMOREST (1998; 2001); KARPINSKI (2000); MCCOY, (1989), (apud SANTOS, 2003:29) a leitura musical tem sido considerada como indispensável para que os estudantes de música adquiram a independência musical. Mas, para eles, esta importância dada à leitura musical não se deve restringir apenas a um domínio técnico.

Já GOODMAN (1998) lembra que a partitura não deve ser considerada apenas como uma ajuda prática, executada de uma maneira mecânica, pois a leitura musical vai além, permitindo a interpretação da música através dos símbolos em uma partitura. Ainda seguindo estes pensamentos, os autores (DEMOREST, 2001; GOLDEMBERG, 2000; HEGYI, 1999; KARPINSKI, 2000 apud SANTOS, 2003:30) consideram que o desenvolvimento da escuta interna, memória e compreensão musical é adquirido através do solfejo.

Para SOUZA (1998:211):

Ler música é antes de tudo ouvir música. Ler notas é extrair sons de sinais estabelecidos por uma convenção. Isso exige a habilidade de relacionar um som com a escrita, ou seja, a capacidade de criar uma imagem aural. Nós só podemos ler notas quando já conseguimos reter a imagem aural, a qual

sempre podemos evocar, implicando também o desenvolvimento da memória musical. [...] Se ouvir música é pressuposto para ler música, a recíproca, porém, não é verdadeira, pois ler música é ouvir música. Por isso, não tem sentido uma leitura musical que seja abstraída de seu conteúdo sonoro-musical.

Por outro lado, na literatura, alguns autores têm posicionamentos divergentes em relação à prática dos solfejos. Para eles pelo fato do solfejo ser trabalhado através da memorização, como uma prática de repetição mecânica de exercícios acompanhados pelo piano, isto faz com que haja uma falta de aprofundamento dos significados do sentido musical. (BERNARDES, 2001; MUSUMECI 1998).

Conclui-se que quando o solfejo é realizado de uma maneira reflexiva deixando de ser praticado mecanicamente, ele se torna um importante instrumento para o desenvolvimento da compreensão musical e para a prática dos conhecimentos teóricos. A seguir apresento alguns relatos em que os alunos contam as experiências familiares que eles tiveram em relação ao cantar.

Em relação ao ato de cantar, de acordo com o questionário, alguns alunos relataram que já haviam participado de algum canto coral, ou haviam feito aulas de canto. E mesmo aqueles que não faziam aula de canto, já tinham tido esta experiência em família como descrevem nos relatos a seguir:

Marília: a música, o canto sempre fez parte da nossa vida, por causa do meu avô. Meu pai gostava minha mãe não era de cantarolar muito, mas eu tenho uma tia que tem voz muito boa sabe? E gostava de cantar e na escola a gente participou muito de coral, então tinha aquele negócio de cantar. Nas salesianas, elas eram assim muito de festa, então tinha muito de cantar, às vezes tinha coral de 200 vozes, que eu encantava. (Entrevista em 18/11/09).

Paulo: Eu fazia parte de um coral, mas agora eu já me desliguei. Cantei em muitos corais. (Entrevista em 07/12/09).

Vera: Eu acordo cantando, eu gosto de cantar, uma pessoa que não canta, não vive. (Entrevista em 23/11/09).

Helena: Esse negócio de cantar, sempre me agrada muito, o canto sempre esteve presente em minha família desde a infância. Eu estudei num colégio e nesse tempo tinha canto orfeônico. Então desde esse tempo que o cantar para mim foi muito bom por um lado. E a família do meu pai, eram 12 tios, eram 11 tios e todos tocavam violão. Até as mulheres, minhas tias, então lá na casa do meu avô, tocavam e eu não tocava. Mas desde pequena, me sentavam no colo para eu cantar. Então cantar para mim é uma coisa que me dá muita alegria. Aí quando eu passei para a Universidade, eu entrei para o coral universitário, era do coral universitário, da turma do folclore.

Então esse negócio de cantar sempre me agrada muito. (Entrevista em 18/11/09).

Segundo GREEN (2001), o aprendizado musical informal funciona como uma variedade de enfoques na aquisição de habilidades musicais e conhecimentos fora do cenário educacional formal. A autora faz referência ao aprendizado informal de música como um conjunto de 'práticas', em lugar de 'métodos'. Isso porque, o conceito de 'métodos' sugere compromisso consciente, focalizado e objetivado. Já 'práticas' tramita no conceito de que existe uma liberdade com o grau de compromisso consciente, focalizado e objetivado.

As práticas de aprendizagem informais de música de acordo com a autora podem ser conscientes e inconscientes. Elas compreendem: o aprendizado não intencional de experiências através da enculturação no ambiente musical; a aprendizagem por interação com outras pessoas como pares, familiares ou músicos que não estão agindo no papel de professores formais; desenvolvendo métodos de aprendizagem independentes com técnicas obtidas através do seu próprio aprendizado (GREEN 2001:16).

De acordo com os relatos dos alunos citados acima, podemos concluir que o fato dos alunos considerarem o solfejo como um dos conteúdos mais favoritos, isto pode estar ligado à prática que eles têm fora da aula de Percepção Musical. E isto não acontece em relação ao ditado melódico, pois este é mais difícil do aluno exercitar fora da aula, porque o aluno tem que ter alguém para tocá-lo ou escutar uma gravação para poder escrevê-lo. Já o solfejo aparece escrito, ou seja, o aluno pode pegar um livro ou uma melodia e ler.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O período em que estive com os alunos do Curso de Percepção Musical foi rico em informações e novos conhecimentos na área de aprendizagem musical. A pesquisa qualitativa abriu espaço para que eu pudesse investigar e descrever o processo de aprendizagem musical demonstrado e vivenciado pelos alunos na aula de Percepção Musical, os conteúdos teóricos predominantes nesta aula e informações obtidas através de entrevistas, questionários e observações realizadas em sala de aula. Busquei identificar o que levou os alunos a procurarem o Curso de Extensão, bem como suas preferências e dificuldades em relação a determinados conteúdos trabalhados em sala de aula.

Por ser professora de percepção Musical, eu estive atenta às reações, interesses e experiências vivenciadas pelos alunos nas aulas de Percepção Musical. Com isso, foi possível perceber que os alunos formavam um grupo heterogêneo em relação à faixa etária. Que variava de 14 a 77 anos. Suas expectativas quanto à aprendizagem musical também eram diversificadas, pois a maioria dos alunos já trazia certo conhecimento musical. Nesse sentido, verifiquei que alguns alunos fizeram aulas particulares de música, enquanto outros já haviam feito o Curso de Apreciação e Musicalização na Maturidade oferecido pelo curso de Extensão da Escola de Música da UFMG.

Nas entrevistas, os alunos descreveram suas histórias de vida, seus objetivos e suas preferências musicais. A partir dos depoimentos, pude constatar que vários alunos estão aposentados, talvez sendo este o motivo para terem realizado o curso. Embora os alunos tivessem o propósito de ampliar seus conhecimentos musicais, percebi que o curso exerce uma função de socialização, pois permite aos alunos criar novas amizades, distrair ou preencher lacunas, levando em conta a importância que os alunos dão em estar num ambiente de faculdade. Portanto, para os alunos é importante fazer parte de um grupo com o qual se identificam, pois essa interação social colabora no desenvolvimento musical.

Em relação aos conteúdos programáticos estabelecidos pelo programa do Curso de Percepção Musical, verifiquei que a meta pretendida pelo professor em

passar para os alunos os conteúdos referentes ao programa a ser dado no Módulo III, não foi totalmente alcançada, talvez pela escassez de tempo.

Considerando que os alunos tinham preferência pelo solfejo melódico, eles comentaram durante a entrevista sobre as dificuldades de cantar os intervalos de 4ª e 5ª justa ou 3ª M e 3ª m de forma correta na hora de fazer o solfejo melódico. Outro questionamento refere-se à dificuldade apresentada pela maioria dos alunos em “ouvir” e saber identificar os intervalos nos ditados melódicos.

Antes de entrevistar os alunos, eu não percebia que eles tinham a dificuldade em diferenciar e cantar os intervalos melódicos. Outra coisa que chamou mais a atenção: mesmo as alunas que alcançaram nota máxima no exercício de revisão, comentaram na entrevista que tinham dificuldade em ouvir os intervalos. Desse modo, sob meu ponto de vista, a avaliação do aluno a partir da nota total tirada em um exercício de revisão, não garante ao professor confirmar a habilidade que o aluno tem de escutar.

Conclui-se que nós, professores, devemos ficar atentos às dificuldades apresentadas pelos alunos em relação aos conteúdos trabalhados em sala de aula, pois somos responsáveis pela construção da aprendizagem musical dos nossos alunos. O esforço que eu tive com a elaboração desta pesquisa, foi compensador pois através deste trabalho eu pude ter, uma visão mais ampla em relação à vivência no campo da música. Este trabalho pretende contribuir para um maior conhecimento no contexto de aprendizagem musical, considerando sua importância para a prática docente de percepção musical.

BIBLIOGRAFIA

ANDRÉ, Maria Elisa Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 14. ed. Campinas: Papirus, 1995. 128p.

BAILEY, Kenneth D. **Methods of social research**. 4. ed. New York: The Free Press, 1994.

BARBOSA, M. F. S. Percepção Musical sob novo enfoque: a Escola de Vigotski. **Revista Música Hodie**, Goiânia, v. 5, n. 2, p. 91-105, 2005.

BECKER, Howard Saul. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1994. 178p.

BENNETT, Roy. **Como ler uma partitura**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990. 104p.

BEYER, Esther Sulzbacher Wondracek. **A abordagem cognitiva em música**: uma crítica ao ensino da música, a partir da teoria de Piaget. Porto Alegre, 1988.151f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, UFRGS, Porto Alegre.

BIAGIONI, Maria Zeí; LESSA, Jaime. **Percepção auditiva**: ouvir, escutar e aprender. 1 vol., 2 CD's. São Paulo: [s.n], 2005.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Qualitative research for education**. Boston: Allyn and Bacon, Inc., 1982.

BOTELHO, Liliana Pereira. **Implicações psicológicas e musicais da iniciação à leitura ao piano**. 2002. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música da Universidade Federal de Belo Horizonte, Belo Horizonte.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução n.196**, de 10 de outubro de 1996. Disponível em: <http://www.datasus.gov.br/conselho/resol96/RES19696.htm>. Acesso em 20 dez. 2009.

BRESLER, Liora. Pesquisa qualitativa em educação musical: contextos, características e possibilidades. **Revista da Associação Brasileira de Educação Musical**, n.16, p.7-16, mar. 2007.

CAMPARA, Maria do Carmo Souza; MACHADO, Maria Inez Lucas; CARVALHO, Ewaldo Mello de. **Os cursos de formação e graduação da Escola de Música da UFMG**: estudo de características, tendências e identificação de fatores que determinam as expectativas discentes e a realidade observada. Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG. 1996.

CAMPOLINA, Eduardo; BERNARDES, Virgínia. **Ouvir para entender ou compreender para criar?** Uma outra concepção de percepção musical. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. 162p.

CAMPOS, Moema Craveiro. **O piano**: instrumento de livre expressão. 1989. Dissertação (Mestrado em Música) – Conservatório Brasileiro de Música, Rio de Janeiro.

CESTARI, Maria Luíza. **A representação gráfica da melodia numa perspectiva psicogenética**. Porto Alegre, 1983. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

COSTA, Maria Cristina Souza. **A imagem aural e a memória do discurso melódico**: processos de construção. 1995. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

DAVDSON, J. W. Self and desire: a preliminary exploration of why students start and continue with music learning. Crawley: **Research Studies in Music Education**, n.12, University of Western Austrália, 1999. (30-37).

DAVIDSON, L.; SCRIPP, L. Young children's musical representation: windows on music cognition. In: SLOBODA, J. (org.) **Generative processes in music**. Oxford: Clarendon, 1988. p. 194-230.

DEMOREST, Steven M. Improving sight-singing performance in the c oral ensemble: the effect of individual testing. **Journal of Research in Music Education**, Reston. v. 46. n. 2. p.182-192, 1998.

_____. **Building choral excellence**: teaching sight-singing in the choral rehearsal. Oxford: University Press, 2001.

DEUTSCH, Diana. The Enigma of Absolute Pitch. **Acoustics Today**, 2006, 2, 11-19. Disponível em: <http://deutsch.ucsd.edu/psychology/deutsch_research9.php>. Acesso em 25 fev. 2010

FRANÇA E SILVA, Maria Cecília Cavalieri. **Composing, performing and audiencelisting as symmetrical indicators of musical understanding.** 1998. 296f. Tese (Doutorado em Filosofia) - Institute of Education, University of London, Londres, 1998.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação.** São Paulo: UNESP, 2005. 345p.

GARDNER, Howard; COSTA, Sandra. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas.** Porto Alegre: 1994. 340p.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999. 206p.

GOLDEMBERG, Ricardo. Métodos de leitura cantada: dó fixo *versus* dó móvel. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n.5, p.7-12, 2000.

GOODE, William Josiah; HATT, Paul Kitchener. **Métodos em pesquisa social.** 3. ed. São Paulo: 1969. 492p. ((Biblioteca universitária. Ciências sociais, 3)).

GOODMAN, Nelson. **Languages of art.** New York: Bobbs-Merrill, 1968.

GRANJA, Carlos Eduardo de Souza Campos. **Musicalizando a escola: música, conhecimento e educação.** São Paulo: Escrituras, 2006. 157p.

GROSSI, Esther Pillar; BORDIN, Jussara. **Construtivismo pós-piagetiano: um novo paradigma sobre aprendizagem.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993. 224p.

GROSSI, C. S.; MONTANDON, M. I. **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...** Curitiba: Editora da UFPR. 2005. p.120-127.

GUIMARÃES, Maria José de Abreu. **Inteligência musical: um enfoque estético-pedagógico.** Curitiba: [s.n], 2000.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia.** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. 224p.

HARGREAVES, David; ZIMMERMAN, Marilyn. Teorias do desenvolvimento da aprendizagem musical. In: ILARI, Beatriz S. (Org.). **Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música, da percepção à produção**. Curitiba: Editora UFPR. 2006. pp. 231-269.

HARGREAVES, David J. **The developmental psychology of music**. Londres: Cambridge Press, 1986.

HARGREAVES, David. ZIMMERMAN, Marylyn P. Developmental Theories of music learning. In: COLWELL, R.; RICHARDSON, C. (Ed.) **The new handbook of research on music teaching and learning: a project of the Music Educators National Conference**. Oxford: Oxford Press, 1992, p. 377-392.

HARGREAVES, David. The development of artistic and musical competence. In: DELIÉGE, I.; SLOBODA, J. (Ed.) **Musical beginnings**. New York: Oxford University Press, 1996.

HARGREAVES, David *et al.* Social psychology and Music Education. In: COLWELL, R.; RICHARDSON, C. (Ed.) **The new handbook of research on music teaching and learning: a project of the Music Educators National Conference**. Oxford: Oxford Press, 2002, cap. 33, p. 604-624.

HARGREAVES, David *et al.* **Musical identities**. Oxford: Oxford University Press, 2004.

HEGYI, Erzsebel. **Método kodaly de solfjeo I**. Tradução: Adela Milan Vela. Madrid: Piramide, 1999.

HENTSCHE, L. A adequação da teoria espiral de desenvolvimento musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n.1, p.47-70, maio, 1993.

KARPINSKI, Gary S. **Aural skills acquisition**. New York: Oxford. 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 do 1º Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais**. Curitiba: UFPR, 2005. p.138-145.

LÜDKE, Menga; ANDRE, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986. 99p. ((Temas básicos de educação e ensino)).

MACEDO, Lino de. **Ensaaios construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo. 1994. 170p.

MACDONALD, D. T. & SIMONS. G. M. (1989). **Musical growth and development birth through six**. New York: Schirmer Books.

MAFFIOLETTI, Leda. **Diferenciações e Integrações: o conhecimento novo na composição musical infantil**. Porto Alegre 2005, 248f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

MCCOY, Claire Wehr. Basic training: working with inexperienced choirs. **Music Educators Journal**, v.75, n.8, p.42-45, 1989.

MCMILLAN J. H.; SCHUMACHER, S. **Research in education: a conceptual introduction**. 5. ed. New York: Longman, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 3. ed. São Paulo: 1994. 269p.

MONTANDON, Maria Isabel. **Aula de piano e ensino de música: análise da proposta de reavaliação da aula de piano e sua relação com as concepções pedagógicas de Pace, Verhaalen e Gonçalves**. 1992. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

MUSUMECI, Orlando. Deberiamos cambiar Conservatórios por “Renovatório”? Hacia un modelo de la idiosincracia de los conservatórios. **Fundamentos da Educação Musical**, série 4. Salvador: ABEM, 1998. p.144-150.

NOGUEIRA, M.A.;; C. M. M. **Bourdieu & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica. 2009.

OLIVEIRA, Alda. Um estudo longitudinal aplicando a teoria espiral de desenvolvimento musical de Swanwick com crianças brasileiras da faixa etária de 6 a 10 anos de idade. **Música, Pesquisa e Conhecimento**, Porto Alegre, v.2, p.35-67, 1994.

OTUTUMI, Cristiane Hatsue Vital. **Percepção musical:** situação atual da disciplina nos cursos superiores de música. 2008. 238f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

PACHECO, Caroline Brendel. **Habilidades musicais e consciência fonológica:** um estudo correlacional com crianças de 4 e 5 anos de Curitiba. 2009. 172f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

PULASKI, Mary Ann. **Understanding Piaget:** an introduction to children's cognitive development. New York: Harper & Row, 1980.

ROGERS, Michael R. **Teaching approaches in music theory.** Illinois: Southern Illinois University. 1984.

SANTOS, Regina Antunes Teixeira dos; HENTSCHE, Liane; GERLING, Cristina Capparelli. A prática de solfejo com base na estrutura pedagógica proposta por Davidson e Scripp. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v.9, p.29-41, set, 2003.

SILVA, M. C. C. F. **Composing, performing and audience-listening as symmetrical indicators of musical understanding.** 1998. Tese (Doutorado em Filosofia) University of London, Institute of Education.

SILVA, Walênia Marília. Escola de música alternativa: sua dinâmica e seus alunos. **Revista da ABEM.** p.51-63, 1996.

_____. **Motivações, expectativas e realizações na aprendizagem musical:** uma etnografia sobre os alunos de uma escola alternativa. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

SLINDER, G; SPLINDER, L. Teaching and learnig how to do ethnography of education. **Interpretative Etnography of Education: at home and abroad.** New Jersey: LEA, p. 17-33,1987.

SLOBODA, J. A. **A Mente Musical: a Psicologia Cognitiva da Música.** (Trad. B. Ilari; R. Ilari). Londrina: EDUEL, 2008.

SOUZA, Jussamara Vieira. Música. In: NEVES, Iara Conceição Bittencourt; SOUZA, Jussamara Vieira; SCHÄFFER, Neiva Otero; GUEDES, Paulo Coimbra; KLÜSENER, Renita. **Ler e escrever:** compromisso de todas as áreas. Porto Alegre: Editora da Universidade/ UFRGS. 1998.

STERNEBERG, R. J. **Psicologia Cognitiva**. Trad. M. R. B. Osório. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SWANWICK, Keith. **Musical knowledge**: intuition, analysis and music education. London: Routledge, 1994.

_____. **A basis for music education**. London: Routledge, 1979.

_____. **Music, mind and education**. London: Routledge, 1988.

_____. Ensino instrumental enquanto ensino de música. **Cadernos de Estudos de Educação Musical**, São Paulo, n. 4/5, p. 7-14, 1994.

_____. **Ensinando música musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em Administração**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2004b.

VERHAALLEN, Marion. **Explorando música através do teclado**. Trad. Denise Frederico. Porto Alegre: Editora da Universidade do Rio Grande do Sul, 1989. v.1.

VIGOTSKI, Lev S. (1998). **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998. p. 3-27.

WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. Trad. Esméria Rovai. São Paulo: Pioneira. 1993. 212p.

WEILAND, Renate Lizana. **Aspectos figurativos e operativos da aprendizagem musical de crianças e pré-adolescentes por meio da flauta doce**. 2006. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

WILLEMS, Edgar. **Solfejo**: curso elementar. Tradução Raquel M. Simões. São Paulo: Fermata, 1999 (reedição).

WUYTACK, J.; PALHEIROS, Graça Boal. **Audição musical ativa**: livro do professor e livro do aluno. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical, 1995.

ZIMMERMAN, Marilyn, **Musical characteristics of children**, Reston, Menc, 1971, p.21.

ZIMMERMAN, Marilyn Pflederer. The relevance of piagetian theory for music education. **International Journal of Music Education**, Londres, v.3, mai. 1984, p.31-34.

SITES CONSULTADOS

FUNDEP. Fundação de Desenvolvimento da Pesquisa. **O que é**. Disponível em: <http://www.fundep.ufmg.br/pagina/69/fundep---o-que-e.aspx>. Acesso em 20 jan. 2010.

SALGADO, M.; MARTINEZ, Graciela Guadalupe; VARELA, Mario Alberto Ramírez. Elentrenamiento auditivo interactivo. **Revista Digital Universitária**, México: v.7, n. 2, fev. 2006. Disponível em:<<http://www.revista.unam.mx/vol.7/num2/home/home1.swf>>. Acesso em: 25 fev. 2010.

ANEXOS

ANEXO I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

DEPARTAMENTO DO CENTRO DE EXTENSÃO EM MÚSICA

NÍVEL: Mestrado

ORIENTADORA: Prof^ª. Dra. Walênia Marília Silva

ORIENTANDA: Kleinny kacilah Bok

PESQUISA: Aulas de Percepção Musical no Curso de Extensão em Música da UFMG: uma abordagem qualitativa.

Prezado(a) senhor(a),

Meu nome é Kleinny Kacilah Bok, e sou mestrande da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais. Você está sendo convidado(a), como voluntário (a) a participar da pesquisa: **AS AULAS DE PERCEPÇÃO MUSICAL NO CURSO DE EXTENSÃO EM MÚSICA DA UFMG: UMA ABORDAGEM QUALITATIVA**. O objetivo desta pesquisa é investigar, analisar e descrever, os processos de aprendizagem demonstrados e vivenciados pelos alunos na aula de percepção musical. Para uma abordagem com informações mais detalhadas e úteis ao estudo, eu espero observar as classes de Percepção Musical (módulo 3) do Curso de Extensão em Música da UFMG.

Nesta pesquisa, os alunos e o professor podem ser solicitados a participar de uma entrevista para descreverem suas experiências relacionadas às atividades musicais. A entrevista individual, fora da sala de aula, tomará o tempo de 30 minutos, e será gravada e conduzida por Kleinny Kacilah Bok. Entretanto, outras maneiras de obter informações podem ser usadas, como questionários, gravações em áudio. As gravações e toda informação adicional obtidas durante o processo de investigação serão mantidas de forma **anônima e confidencial**, e serão controladas apenas pelo pesquisador.

Sua participação nesta pesquisa é de caráter totalmente voluntário, sem imposições, o que garante sua liberdade para deixar de participar da pesquisa, ou recusar-se a responder questões a qualquer momento e por qualquer razão. A participação no estudo não acarretará custos ou ganhos financeiros a você.

Assim, sua contribuição torna-se muito importante, pois permite trazer informações que ajudarão a compreender até que ponto, os processos de aprendizagem, em relação à teoria musical, são importantes no desenvolvimento musical do aluno. Para esclarecer qualquer dúvida acerca de assuntos referentes à pesquisa, estarei à disposição por meio do nº 3425-26-73 / 97672682 (inclusive ligações a cobrar), e-mail: kacilahbok@bol.com.br, ou pessoalmente durante o curso da pesquisa.

Ciente dos objetivos e procedimentos a serem realizados nesta pesquisa, se você aceita fazer parte do estudo e autoriza a divulgação dos resultados, favor assinar ao final do documento que consta em duas vias, sendo que uma delas será arquivada pelo pesquisador.

Belo Horizonte, de de 2009.

Nome do responsável: _____

Assinatura: _____

Kleinny Kacilah Bok

Walênia Marília Silva

Comitê de Ética em Pesquisa / UFMG - Coep

Av. Antônio Carlos, 6627 / Unidade Administrativa II / sala 2005 – Tel.: 3409-45-92
coep@prpq.ufmg.br

ANEXO 2

QUESTIONÁRIO

Nome: _____

Idade: _____

Cidade: _____

Estado: _____

1) O que te motivou a entrar para o Curso de Extensão Musical da UFMG?

2) Qual o módulo você já cursou?

_____ Módulo 1

_____ Módulo 2

_____ Módulo 3

3) Que tipo de música você gosta de ouvir?

4) Você participa de algum grupo musical? (inclusive coral, orquestra, banda, grupo de rock) Qual? Há quanto tempo?

5) Você estuda algum tipo de instrumento ou canta? Qual?

6) Neste curso de Percepção Musical (módulo 3), temos 2 partes: Percepção musical e Apreciação Musical. Das aulas que você assistiu de Apreciação musical, qual você mais gostou?

7) Qual é o seu tópico favorito na aula de percepção musical? Numere do mais favorito para o menos favorito:

_____ ditado melódico _____ exercício na apostila

_____ ditado rítmico

_____ solfejo melódico

_____ ritmo

8) Você pretende fazer o vestibular de música?

ANEXO 3

MATERIAL DIDÁTICO DE CARTELAS (copyright by Adalmário Pacheco)

